





Disponible en ligne sur

**ScienceDirect**  
www.sciencedirect.com

Elsevier Masson France

**EM|consulte**  
www.em-consulte.com



FORMATION / Étude multi-méthodes

## Tenue du journal des apprentissages en stage clinique infirmier : quels avantages pour la qualité d'encadrement et d'apprentissage des étudiants de l'institut national médico-sanitaire au Bénin, une étude multi-méthodes



*Keeping a learning diary in nursing clinical placements: A multi-methods study into the benefits for the quality of supervision and learning of students at the Benin national medical health care institute*

André Otti (Inspecteur d'action sanitaire, infirmier DE, professeur certifié des sciences de la santé)<sup>a,b,\*</sup>, Magali Pirson (Professeur au centre de recherche en économie de la santé, gestion des institutions de soins et sciences infirmières)<sup>a</sup>, Johanne Goudreau (Ph. D infirmière, vice-doyenne aux études de premier cycle et à la formation continue)<sup>c</sup>, Stève-Ronny J. Hountondji (Inspecteur d'action sanitaire, infirmier DE, professeur certifié des sciences de la santé)<sup>b</sup>, Danielle Piette (Professeur dans le département d'enseignement en santé publique)<sup>a</sup>

<sup>a</sup> École de santé publique-université libre de Bruxelles, route de Lennik 808, CP 596, 1070 Bruxelles, Belgique

<sup>b</sup> Institut national médico-sanitaire (INMeS), université d'Abomey-Calavi (UAC), BP 01-862, Cotonou, Bénin

<sup>c</sup> Faculté des sciences infirmières, université de Montréal-Canada, 2405, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Montréal, Canada

\* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : [androtti@gmail.com](mailto:androtti@gmail.com) (A. Otti).

**MOTS CLÉS**

Bénin ;  
Encadrement  
clinique ;  
Journal des  
apprentissage ;  
Stage clinique  
infirmier

**Résumé** Cette étude multi-méthodes vise à décrire les avantages de la tenue du journal des apprentissages en stage clinique infirmier en termes de qualité d'encadrement et d'apprentissage des étudiants de l'INMeS au Bénin. Un canevas de présentation d'un journal structuré inspiré des modèles de « l'apprentissage expérientiel » (Kolb, 1984) et du « savoir-apprendre expérientiel » (Chevrier et Charbonneau, 1990, 2000) est proposé, ainsi qu'un guide de rédaction issu des « formules pour mieux écrire ses apprentissages » et du « mode d'emploi du journal des apprentissages » développés par Duffez (2010), et des exemples de directives et questions ouvertes pour l'écriture du journal des apprentissages proposées par Ménard (2007). L'analyse de contenu des journaux est réalisée à l'aide d'une grille issue des éléments descriptifs des cinq types de journaux de Scheepers (2008) et, celle des commentaires des superviseurs selon la démarche de Scheepers et al. (2006). Un questionnaire auto-administré a permis d'identifier les perceptions de l'outil par les étudiants. D'après les résultats, 97,5% des stagiaires s'approprient l'outil avec 58% de journaux mosaïques ce qui témoigne d'une pratique réflexive, de l'apprentissage autorégulé et favorise le dialogue métacognitif entre eux et les superviseurs.

© 2016 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

**KEYWORDS**

Benin;  
Clinical supervision;  
Learning diary;  
Nursing clinical  
placement

**Summary** This multi-method study aims to describe the advantages of keeping a learning diary during clinical placements in terms of the quality of supervision and the learning of the students of the National medical health care institute (INMeS) in Benin. A framework for presenting a structured diary inspired by "experiential learning" models (Kolb, 1984) and "experiential learning ability" models (Chevrier and Charbonneau, 1990, 2000) is proposed, as well as a writing guide based on the "standard phrases for writing down one's learnings" and the "learning diary handbook", developed by Duffez (2010), and examples of instructions and open questions for the writing of the learning diary proposed by Ménard (2007). The content of the diaries is analysed using a grid based on the descriptive elements of the five different types of diaries described by Scheepers (2008), while the supervisors' comments were analysed in accordance with the approach of Scheepers et al. (2006). A self-administered questionnaire enabled the students' perceptions of the tool to be assessed. According to the results, 97.5% of trainees use the tool with 58% of these mosaic diaries. This testifies to their reflective practice, self-regulated learning and favours metacognitive dialogue between them and the supervisors.

© 2016 Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

La formation infirmière consiste, entre autres, à organiser au profit des étudiants des stages en milieux cliniques (hôpitaux, centres de santé, etc.) où travaillent leurs pairs les plus expérimentés. Lors de ces stages cliniques, les étudiants acquièrent la méthode du raisonnement clinique, les techniques et la maîtrise des soins infirmiers. Ils pourront ainsi construire progressivement leur identité professionnelle infirmière. Les stages cliniques permettent donc le développement des compétences professionnelles infirmières par une confrontation à des situations de soins authentiques. Pour ce faire, différentes activités d'apprentissage (la tenue de journaux d'apprentissage, des rencontres cliniques, la démarche de soins infirmiers humanistes-*caring*, l'atelier thématique, l'atelier de raisonnement clinique, etc.) permettent aux stagiaires de développer leurs compétences durant les stages tout en étant guidés et accompagnés par des superviseurs cliniques [1], lesquels exercent plusieurs rôles (éducateur, entraîneur,

parrain, conseiller, agent de confrontation) en fonction des besoins des stagiaires et de la progression de leurs apprentissages.

En effet, la supervision clinique consiste en une relation interpersonnelle soutenue, dans laquelle une personne (superviseur clinique) est désignée pour faciliter le développement des compétences cliniques de l'apprenant (étudiant stagiaire) [2]. Il s'agit, plus précisément, d'un processus de soutien professionnel et d'apprentissage offert par un clinicien expérimenté, lequel permet à l'étudiant stagiaire d'acquérir des connaissances et de développer des compétences cliniques en lien avec sa profession, en plus d'apprendre à assumer des responsabilités professionnelles inhérentes à sa pratique [3,4].

Au Bénin, ces activités d'apprentissage en stage clinique infirmier sont quasi inexistantes, ce que confirme l'étude descriptive de Otti et al. [5] qui rapporte une insuffisance d'organisation des activités d'apprentissage des étudiants

infirmiers en situation de stage clinique de l'Institut national médico-sanitaire (INMeS) de Cotonou. Alors que pour Mérieu [6], chercher à faire développer une compétence à un étudiant stagiaire, c'est organiser, pour lui, une situation d'apprentissage ; un étudiant stagiaire ne peut apprendre que :

- si on met à sa disposition des outils adaptés ;
- si on l'inscrit dans une situation qui fait sens pour lui ;
- si on l'aide à identifier et à réutiliser ce qu'il acquiert.

Aussi, l'analyse des stratégies d'apprentissage en milieu clinique des étudiants infirmiers de l'INMeS, selon le modèle des événements d'apprentissage-enseignement de Leclercq et Poumay [7], montre qu'ils apprennent plus par observation-imitation, de manière directe, des gestes des professionnels de santé au moment où ces derniers administrent les soins aux patients, voire par la pratique ou l'exercitation, que par la métacognition qui instaure le dialogue métacognitif entre eux et leurs superviseurs cliniques. Pour Delvolvé [8], la métacognition est la représentation que l'étudiant a des connaissances qu'il possède et la façon dont il peut les utiliser. Il s'agit d'un outil efficace pour la réussite de l'étudiant puisque plus il comprend et maîtrise ses propres stratégies, plus il réussit.

Tout ceci pourrait expliquer la faible qualité de l'encadrement en stage clinique dont bénéficiaient les étudiants de l'INMeS [5] et peut donc faire obstacle au développement des compétences<sup>1</sup> cliniques infirmières attendues d'eux au terme de leurs stages pratiques. Une diversification des activités d'apprentissage en stage clinique infirmier s'avère alors nécessaire, notamment par la tenue du journal des apprentissages par les étudiants stagiaires.

Selon Crinon [9], la tenue du journal des apprentissages est l'une des illustrations possibles de « l'écriture pour apprendre » qui s'inscrit parmi les écrits « intermédiaires » accompagnant la construction même des connaissances, en provoquant un travail de formulation qui est, en même temps, un travail d'appropriation et de structuration de ces connaissances. Ces écrits dits « intermédiaires » sont des formes d'écrit dont le but n'est pas seulement de transcrire et de transmettre une information, mais d'aider les étudiants à penser, à apprendre [...] et même à « se construire ». Ils leur permettent de prendre conscience du volume de travail fait, d'une part et, d'autre part, de mesurer de visu leurs propres progrès [10].

Chabanne et Bucheton [10] énumèrent, ici, quelques exemples d'écrits intermédiaires que sont : le carnet de notes d'un écrivain, le carnet de voyage de l'explorateur, le carnet de citations du philosophe, le cahier de narration de recherche, le cahier de pensées, le cahier d'expérimentation, le cahier d'essai, le journal de lecture, le carnet de bord, le journal de travail comme le journal des apprentissages, objet de l'étude.

Pour Crinon [9], la pratique du journal des apprentissages conduit les étudiants à développer trois types de stratégies utiles pour apprendre :

- il amène les étudiants à mémoriser, en répétant, en reformulant, en établissant des liens entre des savoirs ;
- il enseigne aux étudiants des stratégies de contrôle métacognitif en mettant au jour les manières de s'y prendre

pour réussir ou en les obligeant à régulièrement évaluer le point où ils en sont, ce qu'ils ont compris ou non ;

- et, enfin, il leur permet de développer les stratégies d'élaboration qui consistent à intégrer constamment les savoirs nouveaux à des ensembles plus vastes.

Crinon [9] réaffirme que le journal des apprentissages a des intérêts pédagogiques tant pour les étudiants que pour les superviseurs cliniques. Selon l'auteur [9], récapituler de cette manière aide les étudiants à mémoriser, non par une restitution systématique, mais en les obligeant à organiser le savoir, à opérer des rapprochements avec ce qui a été étudié à d'autres moments, à comparer les contextes où un même savoir est apparu. Pour les superviseurs cliniques, le journal des apprentissages leur permet de repérer ce que les étudiants ne comprennent pas et qui leur a échappé, de faire des mises au point, d'apporter des compléments, voire de modifier leur programmation, de disposer de points de départ de débats, parfois approfondis, sur le sens de tâches et de savoirs appréhendés d'abord par certains étudiants de manière isolée ou anecdotique, d'articuler écriture et débat oral. Crinon [9] conclut en affirmant que « c'est par la pratique même de l'écriture et de l'oral réflexifs que les étudiants construisent, petit à petit, une représentation de l'activité d'écriture du journal, en même temps qu'une représentation de l'activité d'apprentissage et de formation dans laquelle ils sont engagés » ; puisque « plus on écrit et s'exprime librement, plus souvent on en arrive à explorer des aspects importants de sa pratique » [11]. Mieux, écrire oblige, en effet, à un travail d'élaboration qui ne se réduit pas à la mise en mots normée d'un discours préexistant ; c'est s'adresser à un destinataire absent et expliciter ; ce qui impose de hiérarchiser, de condenser ou de développer sa pensée [10].

Yinger et Clark [12] s'inscrivent dans le même paradigme que Crinon [9] et affirment que l'écriture réflexive du journal des apprentissages, en raison de sa concentration sur les pensées personnelles, les sentiments et les réflexions de l'apprenant, place l'étudiant stagiaire rédacteur en position d'apprendre au moins cinq choses importantes sur lui-même à savoir : (1) ce qu'il sait ; (2) ce qu'il ressent ; (3) ce qu'il fait ; (4) comment il le fait et, (5) pourquoi il le fait. Aussi, la rédaction du journal des apprentissages facilite l'évaluation formative en favorisant l'autoévaluation des étudiants stagiaires et en donnant au superviseur clinique une vision d'ensemble de l'expérience de stage de ses étudiants ; ce qui lui permet de choisir, pour l'avenir, des expériences d'apprentissage plus significatives [13].

Tout ceci justifie cette étude multi-méthodes dont le but est de décrire, qualitativement et quantitativement, les avantages de la tenue du journal des apprentissages en stage clinique infirmier en termes de qualité d'encadrement et d'apprentissage des étudiants de l'INMeS. La finalité du projet éducatif est d'amener ces étudiants infirmiers, à travers leur initiation à l'écriture du journal des apprentissages, à penser leurs journées de stage clinique en termes d'apprentissages afin qu'ils acquièrent, progressivement, une posture professionnelle réflexive et métacognitive et, parallèlement, de conduire leurs superviseurs cliniques à jouer beaucoup plus leur rôle d'accompagnement et de guide grâce à des rétroactions (commentaires) écrites ou orales efficaces et constructives. Il s'agira de faire des

étudiants les acteurs, puis les auteurs de leurs propres apprentissages en stage clinique infirmier, un principe cher à l'approche par compétences (APC), approche pédagogique adoptée pour les activités d'enseignement/apprentissage à l'INMeS. Les étudiants gagneront ainsi en autonomie pour devenir petit à petit des praticiens réflexifs.

## Cadre de référence

Encore appelé journal de bord ou journal personnel, le journal des apprentissages est un document consacré à l'écriture des apprentissages réalisés par l'étudiant durant un stage clinique infirmier. Il s'agit d'un outil de réflexion que l'étudiant stagiaire élabore et remet sur une base régulière à son superviseur clinique pour commentaire. Le journal des apprentissages en stage clinique infirmier permet à l'étudiant de s'approprier son stage et d'analyser ses expériences dans une perspective de développement des compétences. Il permet aussi au superviseur clinique de mieux comprendre les expériences d'apprentissage de l'étudiant afin de lui fournir de la rétroaction écrite ou verbale, de le guider et de le soutenir tout au long de la construction progressive de ses compétences [1].

Le journal des apprentissages en stage clinique infirmier proposé dans cette étude est de type structuré dont les questions et directives auxquelles les étudiants stagiaires doivent donner des réponses justifiées ou illustrées sont fondées sur les modèles de « l'apprentissage expérientiel » [14] et du « savoir-apprendre expérientiel » [15,16].

## L'apprentissage expérientiel

Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb [14] a été retenu pour cette étude parce qu'il est le plus utilisé en éducation des adultes et le plus étudié par les chercheurs [16]. Pour Kolb [14], l'apprentissage expérientiel suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience : d'une part, le savoir tire son origine des expériences vécues, d'autre part, il se valide dans de nouvelles expériences vécues.

En effet, l'apprentissage expérientiel consiste essentiellement en la transformation de son expérience vécue en savoir personnel. L'apprenant, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles [17]. C'est donc le processus par lequel une personne s'engage dans une expérience directe et, par la suite, la réfléchit consciemment, la valide, la transforme, afin de lui donner une signification personnelle et sociale et de l'intégrer dans ses nouvelles façons de savoir, d'être, d'agir et d'interagir avec le monde [18,19]. L'apprentissage expérientiel est donc présent quand la personne peut observer des changements dans ses connaissances, ses sentiments, ses attitudes ou ses habiletés et, que ces modifications résultent de sa réflexion consciente sur une ou des expériences qu'elle vient de vivre [19].

Dumas [19], suite à une analyse-synthèse de plusieurs résultats de recherches, pense que pour qu'il y ait apprentissage expérientiel, des conditions particulières doivent

coexister. Ainsi, de façon générale, l'apprentissage expérientiel :

- a comme point de départ une expérience concrète et personnelle ;
- survient seulement si l'apprenant réalise une réflexion critique sur cette expérience ;
- requiert une participation active de l'apprenant pour transformer son expérience en apprentissage ;
- engage la totalité de la personne et non seulement ses facultés cognitives, car l'apprentissage est l'intégration même du vécu à l'expérience réfléchie.

Chevrier et Charbonneau [16], de même, après analyse et synthèse de plusieurs résultats de recherches, ont identifié des conduites et des attitudes cognitives propres à un apprentissage expérientiel. Pour ces auteurs [16], les étudiants qui réussiront au mieux ce type d'apprentissage doivent présenter :

- une orientation vers la tâche plutôt que vers les personnes ;
- des comportements liés à la dominance plutôt qu'à la soumission ;
- un foyer de contrôle interne et se sentir responsables de leurs actions ;
- des connaissances antérieures de la matière et du contexte ;
- une meilleure conscience du but ainsi que de leurs forces et faiblesses pour les atteindre ;
- des attentes élevées de réussite (succès) ;
- une meilleure organisation de leurs connaissances et un nombre plus élevé de conduites et d'attitudes cognitives utilisées dans leur journal d'apprentissage ;
- la préoccupation de « mesurer » leur progrès et d'utiliser l'autoévaluation en cours de route ;
- un sentiment élevé de sécurité psychologique et de confiance (sécurité physique, psychologique et responsabilité personnelle) leur permettant de prendre plus de risques.

Ce sont autant de caractéristiques propres, facteurs de réussite d'un apprentissage expérientiel, qu'il est cherché à développer chez les étudiants de l'INMeS inclus dans cette étude par leur initiation à l'écriture du journal des apprentissages en stage clinique infirmier.

Selon Kolb [14,20], le processus d'apprentissage expérientiel se déroule en quatre phases ou étapes (phase d'expérience concrète, phase d'observation réfléchie, phase de conceptualisation abstraite, phase d'expérimentation active), et la démarche idéale d'apprentissage demeure celle qui respecte la séquence complète de ces quatre étapes du processus d'apprentissage.

Dans ce modèle d'apprentissage expérientiel [14], cinq modes de fonctionnement cognitif (exploratoire, réfléchi, abstraitif, vérificateur et gestionnel) spécifiés chacun selon trois dimensions (attitudes, conduites cognitives, conduites de gestion) définissent le savoir-apprendre expérientiel (Annexe S1), second modèle d'apprentissage utilisé dans cette étude.

La réalisation et la gestion efficace d'un apprentissage expérientiel nécessitent donc la mise en œuvre structurée de ces cinq modes de fonctionnement cognitif.

## Le savoir-apprendre expérientiel

«Savoir-apprendre de son expérience» consiste à réfléchir en profondeur sur une expérience vécue afin de la transformer en savoirs cognitifs, affectifs ou opératoires, réinvestis dans son quotidien : c'est donc «apprendre à apprendre de son expérience» [19].

Selon Cunningham [21], «le savoir-apprendre expérientiel» signifie qu'une personne cherche de façon autonome à développer des habiletés, à créer des liens, à percevoir des modèles, à établir des relations entre ses expériences afin de pouvoir réinvestir ces savoirs dans des situations futures. Il s'agit donc d'un processus de croissance, d'un cheminement, voire d'une attitude de vie en regard de l'apprentissage. Le «savoir-apprendre expérientiel» favorise donc le retour réflexif de l'apprenant non seulement sur son expérience, mais aussi sur ce qu'il a appris de cette expérience afin d'en tirer des leçons [15]; et c'est ce que devrait favoriser aussi, chez les étudiants de l'INMeS inclus dans cette étude, la tenue du journal des apprentissages en stage clinique infirmier.

Dans le contexte du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb [14], et des modes de fonctionnement qui en découlent, «savoir-apprendre de son expérience» réside dans l'application efficace des attitudes et des conduites propres à chacun des cinq modes de fonctionnement cognitif [16]. Pour Kolb [14], le plus haut niveau d'apprentissage ne peut être atteint que lorsque la personne «combine les quatre modes du processus d'apprentissage».

Plusieurs stratégies verbales et écrites existent pour favoriser le «savoir-apprendre expérientiel» en stage clinique infirmier dont le «Dumas» [19] (stratégie verbale) et le journal axé sur la réflexion (stratégie écrite) comme le journal des apprentissages en stage clinique infirmier, objet de cette étude.

Fondé sur le modèle de savoir-apprendre expérientiel de Chevrier et Charbonneau [15], lui-même issu du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb [14], le «Dumas» est un outil d'évaluation formative du «savoir-apprendre expérientiel» utile à un étudiant et à son superviseur clinique au moment d'un stage en sciences infirmières. Il permet d'encadrer la subjectivité des observations que le superviseur clinique réalise durant un stage en regard de la façon d'apprendre de l'étudiant. Le «Dumas» constitue un outil diagnostique qui sert à guider l'observation des comportements de l'étudiant afin de faciliter la discussion concernant la façon d'apprendre de l'expérience et, au besoin, la réorientation des efforts de savoir-apprendre. Cet outil de collecte de données peut servir de base :

- à la rétroaction formative dans un climat de confiance mutuelle ;
- aux discussions de groupe au cours de post-cliniques, à la condition que le climat s'y prête ;
- à la rédaction d'un journal de bord utilisé en stage (objet de cette étude) [19].

«L'apprentissage expérientiel» et «le savoir-apprendre expérientiel» sont donc des modèles d'apprentissage qui permettent de devenir progressivement un praticien réflexif, statut visé pour les étudiants de l'INMeS par la tenue du journal des apprentissages en stage clinique infirmier.

En effet, le terme de praticien réflexif a été avancé par Schön [22] et désigne, selon Perrenoud [23], la personne qui «réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive». Ainsi, cette personne peut «mettre à distance», «objectiver», «comprendre» ce qui s'est déroulé dans l'action. Grâce à ce temps de recul, l'acteur va «apprendre de l'expérience», et «construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir». Par cette posture, le praticien va «apprendre à opérer, voire à 'jongler' avec des idées, à échafauder des hypothèses, à suivre des intuitions, à traquer des contradictions».

Le praticien réflexif procède donc à des retours intellectuels sur son expérience, en cours d'action ou après celle-ci, en tâchant d'adopter une posture distante et critique qui lui permette de s'améliorer [24], ce que devrait favoriser aussi chez les étudiants inclus dans cette étude, l'activité d'écriture du journal des apprentissages.

Scheepers [25] a classé les journaux d'apprentissage en cinq catégories que sont : le journal mosaïque, le journal réparateur, le journal compte rendu, le journal intime et le journal en pointillés.

Pour l'auteur [25], c'est le journal mosaïque qui révèle la réflexivité et la métacognition les plus abouties puisque les étudiants stagiaires y mènent de front plusieurs conduites scripturales en listant, en comparant, en définissant, en analysant, en expliquant, en interrogeant, en narrant, en schématisant, en donnant des exemples tour à tour sur ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont appris, comment ils ont appris, ce qu'ils ne parviennent pas à comprendre, etc.

## Les trois parties du journal des apprentissages

Le journal des apprentissages en stage clinique infirmier comprend généralement trois parties [1] et doit jouer un rôle aux trois temps de l'expérience d'apprentissage : pour l'anticiper, pour la capter «ici et maintenant» et pour la réévaluer [11,26].

Cette activité d'écriture du journal des apprentissages est donc essentiellement fondée sur la réflexivité, laquelle concerne le retour de la pensée sur elle-même, c'est-à-dire la capacité de l'étudiant stagiaire à prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation [27]. Cette réflexion sous-tend :

- des boucles de régulation courtes, qui sont en principe inscrites dans l'exercice de toute compétence : c'est la réflexion dans l'action, qui, selon Schön [22], a pour fonction de «mettre en mémoire» des observations, des questions et des problèmes qu'il est impossible de traiter sur le champ, de préparer une réflexion plus distancée du praticien sur son système d'action et son habitus ;
- mais aussi des boucles de régulation plus longues, de réflexion sur l'action qui est amorcée assez souvent dans le feu de l'action, puis reprise et prolongée au moment du retour sur les événements [23,27,28].

## Première partie : réfléchir «avant» l'action

Dans la première partie du journal, l'étudiant stagiaire est invité à «réfléchir avant l'action» : c'est l'anticipation du stage. Il va ainsi identifier ses objectifs personnels d'apprentissage (selon le modèle spécifique, mesurable,

atteignable, réaliste, temporel [SMART]) et les stratégies pour les atteindre, ses défis, ses attentes, ses appréhensions et ses questionnements, ce qui favorise l'appropriation du stage [1].

### Deuxième partie : réfléchir « dans » et « sur » l'action

Dans la deuxième partie du journal, l'étudiant stagiaire est invité à « réfléchir dans et sur l'action » : c'est la pratique réflexive qui, selon Perrenoud [29], se distingue à l'évidence de la réflexion banale par le passage de représentations synchroniques et intuitives à des données plus analytiques, des observations précises, des expériences mises en mots, un essai de formalisation des matériaux, une approche méthodique et systémique du réel et de l'action. Il s'agit de la partie la plus consistante du journal où l'étudiant est appelé à analyser sa pratique dans le but de l'améliorer. Pour y arriver, à la fin de chaque journée de son stage clinique, l'étudiant va écrire dans son journal (en classe ou à la maison) ce qu'il a appris, ce qu'il doit encore apprendre, ce qu'il a retenu, ce qu'il a compris, ce qu'il n'a pas compris, ce qu'il a aimé, ce qu'il n'a pas aimé, ce qu'il a trouvé difficile, ce qu'il a trouvé facile.

L'étudiant peut aussi se servir du journal des apprentissages pour exprimer ses doutes, ses opinions ou poser des questions à son superviseur clinique [1,30].

Pour Deum [31], la réflexion dans l'action consiste à s'interroger sur le déroulement de l'action et à tenter d'anticiper l'évolution de celle-ci à des fins éventuelles de réajustements. Quant à la réflexion sur l'action, elle prend sa propre action comme objet de réflexion dans le but de l'explicitier et d'en faire la critique. Son but est de pouvoir comprendre l'action, la situation, mais aussi d'en retirer des apprentissages sur soi, sur ses pratiques et sur ses habits.

Schön [22] s'inscrit dans le même paradigme que Deum [31] et affirme que c'est la « réflexion dans l'action » qui permet à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir en cas de situation imprévue ; quant à la « réflexion sur l'action », c'est celle au cours de laquelle le sujet analyse ce qui s'est passé et évalue les effets de son action.

### Troisième partie : réfléchir « après » l'action

Dans la troisième partie du journal, l'étudiant est invité à « réfléchir après l'action » : c'est le retour sur l'expérience de stage (recul réflexif). Il va donc compléter cette troisième partie du journal des apprentissages à la fin du stage pour faire le point sur ses apprentissages et identifier les défis à relever pour la suite. Cette réflexion comprend :

- un retour sur les éléments anticipés au début du stage (en se référant à la première partie du journal par rapport à ses objectifs personnels d'apprentissage et aux objectifs institutionnels de stage) ;
- une analyse de son cheminement durant le stage en fonction des compétences visées (sa progression, ses points forts, ses points à améliorer, etc.) et des stratégies de transfert des connaissances et habiletés acquises dans un autre type de stage [1].

Chaque partie du journal des apprentissages en stage clinique infirmier devrait faire l'objet d'une rétroaction écrite

et/ou orale de la part du superviseur clinique par le biais de questions et de commentaires susceptibles de favoriser le cheminement de l'étudiant stagiaire. Pour Jensen et Joy [32], il ne suffit pas seulement de faire écrire les stagiaires pour qu'ils réfléchissent à leur expérience ; l'analyse réflexive est une activité complexe qui nécessite la présence attentive et continue d'un superviseur clinique. Celui-ci fournira donc à l'étudiant stagiaire de la rétroaction. Cette rétroaction consistera à prodiguer une information sur la performance passée de l'étudiant stagiaire, laquelle information sera utilisée pour promouvoir un développement positif et désirable.

## Méthodes

### Devis de recherche et population d'étude

Il s'agit d'une étude multi-méthodes à visée qualitative et quantitative qui s'est déroulée auprès des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence en sciences infirmières de l'Institut national médico-sanitaire (INMeS) de Cotonou au Bénin (année académique 2014–2015). Ce groupe pédagogique a été choisi parce que les étudiants avaient déjà capitalisé, au cours de l'année académique 2014–2015, trois périodes de stage clinique hospitalier sans être initiés à l'écriture du journal des apprentissages, ce qui montre le caractère nouveau et innovant de ce projet éducatif de recherche.

Compte tenu de l'effectif réduit de cette population accessible qui était de 40 étudiants infirmiers stagiaires, ils étaient donc tous considérés pour les besoins de l'étude.

Étaient inclus dans l'étude, les étudiants infirmiers qui étaient en situation de stage clinique hospitalier durant la période du 28 janvier au 20 février 2015 dans les services médico-chirurgicaux du Centre national hospitalier et universitaire (CNHU) et au Centre national hospitalier de pneumo-phtisiologie (CNHPP) de Cotonou au Bénin.

Étaient exclus de l'étude, les étudiants qui n'étaient pas réguliers dans leurs services de stage clinique durant la période de l'étude sus-indiquée parce que leurs absences répétées en stage ne leur permettaient pas de remplir au quotidien le journal, faute d'apprentissages afin d'effectuer des reculs réflexifs.

Étaient également exclus de l'étude, les étudiants qui n'avaient pas rédigé les trois différentes parties du journal des apprentissages conformément au canevas de présentation proposé par le chercheur, bien qu'ils soient réguliers en stage durant la période de l'étude sus-indiquée.

### Outils de collecte

#### Le canevas de présentation du journal des apprentissages

Pour initier les étudiants à l'écriture du journal des apprentissages en stage clinique infirmier, un canevas de présentation (Annexe S2) comportant trois parties a été construit selon le cadre de référence de l'étude et remis aux étudiants stagiaires inclus dans l'étude. Ce canevas s'inspire de celui proposé aux étudiants bacheliers de premier cycle de la Faculté des sciences infirmières (FSI) de l'Université de Montréal au Canada [1] et des travaux de recherche sur

« l'apprentissage expérientiel » [14] et « le savoir-apprendre expérientiel » [15,16].

### Le guide de rédaction du journal des apprentissages

Pour stimuler les étudiants qui ne savent souvent pas par quoi commencer ou qui vivent l'angoisse de la page blanche, un guide de rédaction de chacune des trois parties du journal des apprentissages (Annexe S3) a été également construit et remis aux étudiants stagiaires inclus dans l'étude.

Ce guide s'inspire des « formules pour mieux écrire ses apprentissages » et du « mode d'emploi du journal des apprentissages » développés par Duffez [30] et des exemples de directives et questions ouvertes pour l'écriture du journal des apprentissages proposées par Ménard [11].

### Le questionnaire auto-administré

Pour identifier les perceptions des étudiants participant à cette activité de rédaction du journal des apprentissages en stage clinique infirmier, la méthode d'enquête par questionnaire a été choisie. Un questionnaire auto-administré a donc été construit et soumis aux étudiants inclus dans l'étude à la fin de la période du stage clinique au cours de laquelle chacun d'eux a rédigé son journal des apprentissages. Ce questionnaire était composé de questions ouvertes pour permettre à ces étudiants de s'exprimer librement sur leurs opinions par rapport à l'outil proposé. Une analyse de contenu des éléments de réponses à ces différentes questions a été faite, ce qui a permis de déterminer les principaux thèmes que sont :

- les difficultés rencontrées par les étudiants stagiaires durant la rédaction du journal des apprentissages ;
- les avantages du journal des apprentissages en termes de qualité de l'encadrement clinique en stage selon les étudiants stagiaires ;
- les avantages du journal des apprentissages en termes de qualité de l'apprentissage en stage clinique selon les étudiants stagiaires ;
- les suggestions des étudiants stagiaires pour améliorer la rédaction du journal des apprentissages en stage clinique infirmier.

### Préparation de la collecte des données

L'écriture du journal des apprentissages comme instrument privilégié du développement intellectuel et professionnel des infirmiers n'est pas une pratique spontanée. Pour y arriver, il serait utile de prendre le temps de préparer les étudiants à l'utilisation du journal des apprentissages en stage clinique infirmier en leur expliquant ce qu'est ce journal et de quelle façon il sera employé [11]. C'est pour cette raison qu'une séance d'information d'une durée de deux heures des étudiants sur le projet d'étude a été tenue en situation de cours à l'INMeS le 23 janvier 2015. Au cours de cette séance, le but de l'étude, le guide de rédaction et le canevas de présentation du journal des apprentissages en stage clinique infirmier proposés par le chercheur ont été présentés aux étudiants inclus dans l'étude, ponctués de commentaires, suivis de leur distribution.

Pour mieux sensibiliser les étudiants à adhérer à ce projet éducatif, les principaux résultats de l'étude descriptive

de Otti et al. [5] ont servi d'argumentaires. En effet, cette étude rapportait, entre autres, une insuffisance d'organisation d'activités d'apprentissage au profit des étudiants infirmiers en situation de stage clinique de l'INMeS, ce qui justifiait le faible niveau d'atteinte de leurs objectifs de stage et la faible qualité de l'encadrement par les superviseurs cliniques.

De même, les superviseurs cliniques du CNHU et du CNHPP ont été informés du projet d'étude et sensibilisés au rôle qu'ils devaient jouer auprès des étudiants stagiaires dans la réussite de la rédaction du journal des apprentissages, par le biais de leurs commentaires (rétroactions écrites et/ou verbales), de l'organisation d'activités d'accompagnement répondant aux attentes exprimées par les étudiants stagiaires et des objectifs institutionnels de stage.

En effet, les superviseurs cliniques ont été sensibilisés à la nécessité de diversifier les activités d'apprentissages en stage clinique (dont la tenue du journal des apprentissages par les étudiants stagiaires) afin d'améliorer la qualité de leur encadrement des stages. Aussi, ont-ils reçu un briefing sur les différentes stratégies de pédagogie active<sup>1</sup> qu'ils devaient utiliser pour mieux accompagner les étudiants stagiaires dans leurs apprentissages et, sur les techniques d'une rétroaction (commentaire) orale et écrite constructive, honnête, concrète et régulière.

### Outils d'analyse

Une analyse qualitative de la forme et du fond des journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires a été effectuée grâce à une lecture descriptive interprétative. Une grille d'analyse de contenu (Annexe S4) proposée par le chercheur a été utilisée. Cette grille s'inspire des éléments de description des cinq catégories de journaux des apprentissages faite par Scheepers [25]. En effet, cet auteur, grâce à ses travaux de recherche, a mis en évidence des éléments caractéristiques de cinq types de journaux d'apprentissage, lesquels éléments peuvent être utilisés comme critères d'analyse de la forme et du fond des journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires inclus dans cette étude.

Il s'agit du journal mosaïque, du journal réparateur, du journal compte rendu, du journal intime et du journal en pointillés. Selon l'auteur [25] :

- dans le journal mosaïque, l'étudiant stagiaire s'approprié de façon très personnelle et intense l'outil proposé. Ici, l'écriture est régulière, les opérations réflexives sont multiples, la métatextualité est très marquée, le métalangage très présent, la conduite argumentative est systématique, le caractère dialogal du journal est accentué. L'étudiant prend en compte les contraintes imposées pour une meilleure réflexivité ;

<sup>1</sup> Le superviseur clinique doit : (1) questionner l'étudiant stagiaire pour l'aider à développer son jugement/raisonnement clinique ; (2) permettre à l'étudiant stagiaire la « pensée à voix haute » afin qu'il établisse des liens entre la théorie et la pratique ; (3) favoriser chez l'étudiant stagiaire la pratique réflexive afin qu'il se remette en question pour améliorer sa pratique future.

- dans le journal réparateur, l'étudiant semble s'être approprié l'outil mais les appels à l'aide adressés au superviseur clinique sont légion. Il instrumentalise essentiellement le journal pour faire état de ses difficultés, de ses doutes, de ses angoisses, de ses questionnements. Il s'inscrit dans un rapport entaché de dépendance face au superviseur clinique, le décrit très positivement, s'identifie à lui et semble le doter de toutes les vertus ;
- le journal compte rendu est caractérisé par un manque d'implication personnelle de la part de l'étudiant stagiaire qui retranscrit fidèlement le déroulement des activités menées dans les moindres détails sans s'investir personnellement et sans prise de distance sur les savoirs. L'étudiant ne se pose pas en « Je », il élabore un récit dans lequel il apparaît comme la figure absente. Il est là sans être là. La finalité des tâches y sont inexistantes et le processus de retour mal engagé. L'écrit reste donc désincarné, tout à fait impersonnel, vidé de son auteur (étudiant) ;
- dans le journal intime, l'étudiant évoque avec force les détails des éléments de sa vie privée au détriment des apprentissages qui sont relégués au second rang. Le sujet est là, sur-présent mais c'est un « Je » empêtré dans ses affects qui se dit, un « Je » qui ne se pense pas comme un « Je » scolaire. Ce n'est donc pas un sujet (étudiant stagiaire) qui apprend, mais un individu qui fait le point sur sa vie privée. Il s'agit plutôt d'une écriture du Moi ;
- le journal en pointillés se caractérise par une irrégularité dans sa rédaction (l'étudiant n'y écrit que de temps en temps). Il révèle une réflexivité particulièrement pauvre et est désinvesti, laissé en friche. Il s'agit d'un journal intermittent, un journal par intérim où l'étudiant stagiaire est très peu investi et semble peiner à s'intégrer à la démarche proposée. Le journal reste extérieur à lui et il ne semble pas s'emparer de ce dernier car il ne peut ou ne veut le faire.

Précisons que dans cette analyse qualitative, les fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de syntaxe contenues dans les écrits (journaux) des étudiants stagiaires n'étaient pas prises en compte.

Les superviseurs cliniques étaient invités à faire des commentaires évaluatifs à type de rétroactions écrites et/ou verbales efficaces et constructives pour chacune des trois parties du journal des apprentissages des étudiants stagiaires. Ces rétroactions (commentaires) devaient permettre à l'étudiant stagiaire de maximiser son potentiel aux différents stades de son apprentissage, de reconnaître ses forces et faiblesses et d'identifier des actions pour améliorer sa performance. Une analyse de contenu qualitative de ces commentaires a été effectuée selon la démarche de Scheepers et al. [33]. Cette démarche consistait à identifier à travers les commentaires, les différentes activités langagières mises en jeu par les superviseurs cliniques pour réguler les démarches métacognitives des étudiants stagiaires.

## Considérations éthiques

Une autorisation de collecte de données relatives à l'étude a été délivrée par la direction de l'Institut national

médico-sanitaire (INMeS) de Cotonou au Bénin par note de service N°1105-15/MESRS/UAC/INMeS/SG/SAP du 12 mai 2015 (à titre de régularisation) après une demande qui lui a été adressée le 19 janvier 2015.

Le consentement des étudiants inclus dans l'étude a été obtenu lors de la séance d'information et de sensibilisation sur le projet de recherche qui s'est tenu le 23 janvier 2015 à l'INMeS.

L'identification des perceptions des étudiants sur l'outil pédagogique proposé a été effectuée grâce à un questionnaire auto-administré, ce qui garantissait l'anonymat des réponses. Aussi, étant donné que l'étude s'inscrit dans un processus d'amélioration de l'apprentissage et de l'encadrement en stage clinique, la qualité du journal d'apprentissage rédigé par chaque étudiant n'a pas eu d'influence sur sa note de fin de stage. Le contenu et la structuration des journaux d'apprentissage retenus et analysés n'ont donc pas été considérés comme critères d'évaluation et de validation du stage au cours duquel l'outil a été proposé.

## Résultats

L'âge moyen des étudiants stagiaires inclus dans l'étude et dont les journaux ont été retenus et analysés ( $n = 33$ ) est de 21 ans dont 20 hommes et 13 femmes. Quatorze différents superviseurs cliniques, notamment les infirmiers surveillants ou responsables de service ou d'unité de soins du CNHU et du CNHPP où se sont déroulés les stages cliniques, ont commenté les journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires. Leur moyenne d'âge est de 41 ans. Leur ancienneté moyenne d'exercice professionnel est de 14 ans et celle relative à la charge de superviseur clinique dans leur service ou unité de soins est de 6 ans. Par ailleurs, aucun de ces 14 superviseurs cliniques n'a reçu au préalable une formation spécifique à l'encadrement clinique des étudiants en situation de stage.

Étaient retenus et analysés pour le compte de l'étude, les journaux d'apprentissage qui comportaient à la fois les trois parties selon le canevas de présentation proposé par le chercheur et qui ont été commentés (rétroactions écrites) par les superviseurs cliniques. Sur 40 journaux d'apprentissage attendus, 39 ont été reçus (97,5% de taux de rédaction) et 33 retenus et analysés (85% de taux de conformité). Le nombre moyen de journaux d'apprentissage commentés par chaque superviseur clinique est de deux.

## Évaluation des journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires

Les éléments issus de l'analyse qualitative des journaux rédigés par les stagiaires ont permis de les classer en cinq catégories de journaux d'apprentissage selon le classement établi par Scheepers [25] (Tableau 1).

D'après le Tableau 1, les journaux mosaïques représentent plus de la moitié (58%) du total des journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires et qui sont retenus et analysés, suivis des journaux réparateurs (21%).

Une analyse plus approfondie de ces journaux d'apprentissage a permis d'identifier les différentes

**Tableau 1** Répartition des journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires (n = 33 journaux).

N°	Catégories de journaux d'apprentissage	Effectif	Pourcentage
01	Journal mosaïque	19	58
02	Journal réparateur	07	21
03	Journal compte rendu	02	6
04	Journal intime	02	6
05	Journal en pointillés	01	3
06	Autre type de journal (non classé dans les cinq catégories)	02	6
	Total	33	100

stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les étudiants stagiaires et les divers comportements qu'ils ont adopté pour mieux apprendre :

- entretenir une bonne ambiance de travail avec les superviseurs cliniques et les collègues stagiaires ;
- poser assez de questions aux superviseurs cliniques en vue de mieux comprendre : « [...] les journaux m'ont poussé à poser beaucoup de questions aux encadreurs pour acquérir des nouvelles connaissances en pratique de soins » (étudiant 25) ;
- être attentifs aux explications fournies par les superviseurs cliniques ;
- observer et chercher à comprendre tout ce qui est réalisé comme soins dans le service de stage ;
- suivre attentivement les superviseurs cliniques lorsqu'ils posent des actes de soins infirmiers, puis leur demander à exécuter des soins chaque fois que la situation se présente ;
- lire les dossiers médicaux des malades afin d'établir le lien entre le diagnostic, les examens paracliniques et le traitement instauré ;
- être régulier et ponctuel dans le service durant la période de stage ;
- faire preuve de curiosité, de dynamisme, de respect et d'humilité durant le stage : « être sérieux sur les lieux de stage et savoir réellement ce que je dois faire » (étudiant 9) ;
- faire des stages de nuit (gardes) volontaires afin de compléter les acquis de connaissances des stages de jour : « Je ferai des gardes volontaires dans des services spécifiques » (étudiant 14) ;
- participer à la visite médicale des malades hospitalisés ;
- etc.

D'après le [Tableau 2](#), dans 20 journaux d'apprentissage analysés (61%), on note une cohérence dans les écrits d'apprentissage des étudiants de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> partie de leurs journaux. Cette cohérence est caractérisée par :

- des apprentissages (2<sup>e</sup> partie du journal) qui sont en lien avec les objectifs institutionnels de stage et leurs objectifs personnels d'apprentissage (1<sup>re</sup> partie du journal) ;
- le bilan de fin de stage et leur progression en matière d'apprentissage, leurs points forts et ceux à améliorer (3<sup>e</sup> partie du journal), et tout ceci au regard des objectifs institutionnels de stage et des objectifs personnels d'apprentissage qu'ils se sont fixés (1<sup>re</sup> partie du journal).

### Analyse des commentaires faits par les superviseurs cliniques aux journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires

Les commentaires faits par les superviseurs cliniques sur les journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires étaient, en général, trop brefs, très peu approfondis et peu constructifs.

Dans le [Tableau 3](#), les activités langagières mises en jeu par les superviseurs cliniques se sont plus intéressées aux fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de syntaxe commises par les étudiants stagiaires qu'à la prise en compte leurs préoccupations, attentes et craintes exprimées ou de répondre à leurs questions. Il est à noter aussi que les superviseurs cliniques se sont plus contentés d'évaluer les écrits des étudiants que de leur proposer des activités d'accompagnement au regard des attentes personnelles exprimées par les stagiaires (objectifs personnels d'apprentissage) et des objectifs institutionnels de stage.

### Perceptions des étudiants stagiaires de l'activité de rédaction du journal des apprentissages en stage clinique infirmier

#### Difficultés ressenties par les étudiants stagiaires durant la rédaction du journal des apprentissages

Presque tous les stagiaires enquêtés (97%) ont affirmé avoir ressenti des difficultés durant la rédaction de leur journal d'apprentissage : « Au début, c'est comme un poids pour moi. Mais par la suite, je me suis habitué et j'ai vu que c'est important pour moi de faire le résumé de ce qui est fait chaque jour » (étudiant 26).

Ces difficultés sont relatives :

- à la définition des objectifs personnels d'apprentissage spécifiques au service de stage ;
- à l'écriture au quotidien du journal des apprentissages à cause de la répétition de certains actes de soins infirmiers chaque jour de stage : « Difficultés à identifier exactement ce que j'ai pu faire de nouveau pour pouvoir le transcrire » (étudiant 14) ;

**Tableau 2** Évolution des écrits des étudiants de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> partie de chacun des 33 journaux d'apprentissage retenus et analysés.

Journal des apprentissages N°	Les apprentissages réalisés et notés par l'étudiant dans la 2 <sup>e</sup> partie de son journal sont en lien avec les objectifs institutionnels de stage et les objectifs personnels d'apprentissage qu'il s'est fixés dans la 1 <sup>re</sup> partie du journal		L'étudiant a fait le bilan de sa progression (en fonction des compétences visées), de ses points forts et de ses points à améliorer dans la 3 <sup>e</sup> partie de son journal des apprentissages par rapport aux éléments anticipés au début du stage dans la 1 <sup>re</sup> partie du journal	
	Oui	Non	Oui	Non
1		x		x
2	x		x	
3	x		x	
4		x	x	
5		x		x
6	x		x	
7	x		x	
8		x	x	
9	x		x	
10	x		x	
11		x		x
12		x		x
13	x		x	
14		x		x
15	x		x	
16	x		x	
17		x	x	
18	x		x	
19	x		x	
20	x		x	
21		x		x
22	x		x	
23		x	x	
24	x		x	
25	x		x	
26		x	x	
27	x		x	
28		x		x
29	x		x	
30		x		x
31	x		x	
32	x		x	
33	x		x	
Total	20	13	25	8

- au manque de temps pour remplir chaque jour le journal des apprentissages : «Après les gardes, je n'arrive plus à avoir le temps de remplir le journal» (étudiant 6) ;
- au caractère réflexif de l'écriture du journal qui demande assez d'efforts de réflexion et de synthèse avant la rédaction : «Des difficultés pour formuler ce que nous avons appris chaque jour» (étudiant 22) ;
- à la mécompréhension de certaines questions et directives du canevas de présentation proposé par le chercheur : «Confusion dans la compréhension des questions» (étudiant 21) ;
- à la faible probabilité d'atteindre certains objectifs fixés au début du stage à cause du caractère occasionnel des

soins spécifiques y afférents et de la durée relativement courte de la période de stage.

Pour pallier certaines de ces difficultés, les étudiants stagiaires suggèrent que :

- le journal des apprentissages soit rempli à chaque acquisition de nouvelles connaissances et non obligatoirement à chaque jour de stage ;
- une nomenclature des actes de soins infirmiers (qu'ils doivent réaliser obligatoirement par service durant leur stage clinique) soit annexée au canevas de présentation proposé ;
- le canevas de présentation proposé soit revu en rendant plus simples et compréhensibles les questions et

**Tableau 3** Activités langagières mises en jeu par les superviseurs cliniques pour réguler les démarches métacognitives des étudiants stagiaires (selon la démarche de Scheepers et al. [33]).

Activités langagières	Nombre d'occurrences <sup>a</sup>
Remarques sur les fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de syntaxe	31
Évaluation des écrits de l'étudiant stagiaire	27
Félicitation et encouragement de l'étudiant stagiaire	16
Conseils, suggestions, injonctions à l'étudiant stagiaire	15
Questions adressées à l'étudiant stagiaire	15
Proposition d'activités d'accompagnement de l'étudiant stagiaire au regard de ses attentes exprimées	6
Résolution de problème, réponses aux questions posées par l'étudiant stagiaire	4

<sup>a</sup> Apparition d'une unité linguistique dans un énoncé (il s'agit ici des occurrences identifiées dans les commentaires [rétroactions écrites] faits par les superviseurs cliniques aux journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires).

directives auxquelles ils doivent répondre et leur accorder plus d'espaces de réponses.

### Implication des superviseurs cliniques dans l'activité de rédaction du journal des apprentissages

Selon les étudiants enquêtés, on note une faible implication de la majorité des superviseurs cliniques dans cette activité de rédaction du journal des apprentissages en stage clinique infirmier : « Le journal aura un sens réel lorsque les encadreurs joueront réellement leur partition dans notre formation » (étudiant 5) ; « [...] c'est difficile pour nous de récupérer la 1<sup>re</sup> partie du journal qui devrait normalement nous guider dans nos objectifs. Pire, la 1<sup>re</sup> partie du journal n'a pas été commentée et c'est le dernier jour du stage que nous les avons récupérées » (étudiant 7).

Pour certains journaux rédigés, les commentaires des trois différentes parties n'ont pas été effectués par les mêmes superviseurs cliniques pour un bon suivi du stagiaire : « Les trois parties n'ont pas été commentées par la même personne. J'estime donc qu'il n'y a pas eu de suivi correct de nos rédactions de la part des encadreurs comme cela devrait être si c'était la même personne » (étudiant 3).

Pour 15% des journaux, les commentaires sont quasi inexistantes et selon les étudiants stagiaires cette activité de rétroaction, à la fois écrite et orale, apparaît aux yeux de certains superviseurs cliniques comme une contrainte : « Moi, je n'ai pas eu de commentaire ; le journal m'a été

retourné sans signature, ni commentaire » (étudiant 35) ; « [...] le surveillant n'a même pas lu la 1<sup>re</sup> partie du journal et il n'a pas signé avant de me le retourner » (étudiant 16).

Pour ces étudiants, ce faible engagement de la part des superviseurs cliniques serait dû à une insuffisance d'information et de formation de ces derniers sur le contenu du journal des apprentissages et ses avantages. Ils préconisent alors qu'il faut informer les superviseurs cliniques avec lesquels ils travaillent au quotidien (infirmiers professionnels de proximité) de l'activité de rédaction du journal des apprentissages et de son importance, et les inclure en priorité dans son évaluation (commentaires) puisqu'ils sont plus proches d'eux que les infirmiers surveillants des services de stage clinique : « Il faut que l'information sur le journal soit vulgarisée afin que tous les encadreurs soient au courant d'une telle innovation » (étudiant 21) ; « Il faut que les infirmiers soient informés du contenu du journal de chacun d'entre nous afin d'améliorer notre encadrement car c'est souvent avec eux que nous travaillons » (étudiant 2).

Bien qu'il soit noté un faible engagement de la part de certains superviseurs cliniques en termes de commentaires constructifs à apporter aux journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants stagiaires, ces derniers affirment qu'ils ont toutefois noté une légère amélioration dans la manière dont ils ont été encadrés durant cette période de stage : « [...] le journal oblige les encadreurs de stage à mieux nous encadrer » (étudiant 34). Si certains superviseurs cliniques organisent avec eux des séances de synthèse des apprentissages chaque fin de semaine, d'autres les entretiennent chaque jour durant 15 minutes avant leur départ des lieux de stage sur leurs acquis d'apprentissage : « certains encadreurs de stage ont pris conscience et ont commencé à être plus attentifs à notre égard ; mais par contre, d'autres sont restés un peu indifférents ; je ne sais pas si le contenu du journal n'est resté qu'au niveau du surveillant et de quelques encadreurs » (étudiant 21) ; « Le surveillant [...] organise chaque jour à partir de 11 h 30 une rencontre avec les étudiants pour discuter des activités menées, des difficultés et apporter des explications aux étudiants sur les questions posées et les inquiétudes » (étudiant 28). À cela s'ajoute la supervision de quelques infirmiers surveillants des services dans les salles d'hospitalisation dans le but d'apprécier le degré d'implication des étudiants stagiaires par les superviseurs cliniques dans l'accomplissement des soins.

### Avantages du journal des apprentissages en termes de qualité de l'apprentissage

Les étudiants enquêtés ont, à l'unanimité, affirmé avoir tiré beaucoup d'avantages de l'activité de rédaction du journal des apprentissages en stage clinique. Pour les uns, l'écriture du journal des apprentissages leur aurait permis de :

- savoir réellement ce qu'ils vont faire en stage clinique par l'identification des objectifs personnels d'apprentissage spécifiques à chaque service de stage (1<sup>re</sup> partie du journal) : « [...] cette activité de rédaction du journal des apprentissages [...] m'a permis de me fixer des objectifs, de suivre les objectifs atteints et les objectifs non atteints, d'évaluer mes acquis » (étudiant 1) ; « Ça m'a permis de savoir ce que j'irai faire en stage » (étudiant 20) ;

- solliciter clairement les superviseurs cliniques par l'expression de leurs différentes attentes face au stage ;
- évaluer les acquis de connaissances en stage en matière d'objectifs atteints et non atteints, de savoir à chaque moment quelles sont leurs forces et leurs faiblesses dans le service par rapport aux objectifs de stage qui leur ont été assignés : « Je sais ce que j'ai réalisé ou acquis tout au long du stage ; je connais mes points faibles et mes points forts en matière de soins » (étudiant 14) ; « [...] ça m'est utile. Ça m'a permis de connaître mes forces et mes faiblesses » (étudiant 21) ;
- valoriser les acquis de connaissances de leurs stages antérieurs ;
- être plus consciencieux et plus sérieux sur les lieux de stage parce qu'ils ont un compte rendu d'apprentissage à faire par l'écriture du journal ;
- être plus motivé pour apprendre durant le stage clinique afin d'atteindre les objectifs personnels d'apprentissage qu'ils se sont fixés : « La rédaction du journal a été pour moi une sorte d'engagement qui m'a permis de chercher à faire les soins en vue d'atteindre les objectifs ; c'est comme une obligation pour moi d'atteindre ces objectifs et cela m'a permis de "boxer" plus qu'avant » (étudiant 3) ;
- Mieux s'orienter chaque fois qu'ils se rendent sur les lieux de stage, faire savoir aux superviseurs cliniques ce qu'ils veulent apprendre ;
- se rendre utile au cours des stages, pouvoir chaque jour être en position d'apprendre quelque chose de nouveau : « [...] car on donne un sens à tous nos actes sur les lieux de stage et le journal oblige les encadreurs de stage à mieux nous encadrer » (étudiant 34) ;
- faire une synthèse de ce qu'ils ont appris à chaque journée de stage : « je recenserai les objectifs non atteints pour pouvoir les atteindre dans un autre service » (étudiant 14).

Pour les autres, ils perçoivent le journal des apprentissages comme un guide, un document de référence de leur processus d'encadrement et d'apprentissage en stage clinique : « La rédaction du journal m'a servi de guide pour l'acquisition de nouvelles connaissances et l'application de connaissances antérieures dans le service de stage » (étudiant 4). Selon ces étudiants, l'écriture du journal leur aurait permis également de s'impliquer davantage dans leurs apprentissages en posant beaucoup de questions aux superviseurs cliniques afin d'acquérir de nouvelles connaissances en pratiques de soins, afin de s'exercer à réfléchir sur ce qu'ils ont eu à faire : « Le journal m'a permis d'être au centre de mes apprentissages, maître de ma formation » (étudiant 28) ; « Les avantages tirés de la rédaction du journal des apprentissages [...] : retour sur soi, évaluation de ma semaine de stage » (étudiant 20).

D'après le **Tableau 4**, on constate que la majorité des étudiants stagiaires enquêtés (86 %) est tout à fait d'accord ou d'accord pour l'intégration du journal des apprentissages dans les activités d'apprentissage en stage clinique infirmier, mais sous certaines conditions, comme il est décrit précédemment comme suggestions face aux difficultés qu'ils ont ressenties durant la rédaction de leurs journaux d'apprentissage : « [...] Car ça donne un sens à tous nos actes sur les lieux de stage et obligerait les encadreurs à mieux nous encadrer » (étudiant 32) » ; « Car cela

**Tableau 4** Répartition des étudiants stagiaires selon leur avis sur l'intégration du journal des apprentissages dans les activités d'apprentissage en stage clinique infirmier ( $n = 35$  étudiants stagiaires).

Items	$n$	Pourcentage (%)
Tout à fait d'accord	14	40
D'accord	16	46
Un peu d'accord	04	11
Pas d'accord	—	—
Sans opinion	01	3
Total	35	100

constitue un guide et une référence dans l'encadrement clinique » (étudiant 33).

## Discussion

Les résultats de l'étude ont montré une forte adhésion des étudiants stagiaires (taux de rédaction : 97,5 %) à l'activité d'apprentissage proposée qu'est l'écriture du journal des apprentissages en stage clinique infirmier. Cela témoigne d'une appropriation globale de l'outil par les étudiants stagiaires qui en ont fait quelque chose de personnel. Grâce à cette activité, ils ont développé des stratégies d'apprentissage individuelles aussi diverses que variées qui leur auraient permis de mieux apprendre. Ceci rend probante l'étude de Crinon [9] qui rapporte que l'écriture du journal des apprentissages conduit les étudiants à développer trois types de stratégies utiles pour apprendre :

- il amène les étudiants à mémoriser, en répétant, en reformulant, en établissant des liens entre des savoirs ;
- il favorise des stratégies de contrôle métacognitif en mettant au jour les manières de s'y prendre pour réussir ou en les obligeant à toujours évaluer le point où ils en sont, ce qu'ils ont compris ou non ;
- et enfin, il leur permet de développer les stratégies d'élaboration qui consistent à intégrer constamment les savoirs nouveaux à des ensembles plus vastes.

Le journal des apprentissages est donc un moyen efficace pour soutenir l'apprentissage autorégulé parce que les étudiants sont stimulés à planifier eux-mêmes leur apprentissage, à l'effectuer, l'observer, l'évaluer et à le repenser [34].

En adoptant un point de vue évaluatif, les écrits des étudiants stagiaires enquêtés étaient dominés par des journaux mosaïques (58 %), ce qui pourrait signifier un début d'adoption de la posture professionnelle réflexive et métacognitive, à leur niveau, durant le stage ; comportement qu'ils devront transférer à leurs pratiques d'apprentissage lors des prochains stages cliniques.

C'est donc le journal mosaïque qui révèle la réflexivité et la métacognition les plus abouties puisque les étudiants stagiaires y ont mené de front plusieurs conduites scripturales en listant, en comparant, en définissant, en analysant, en expliquant, en interrogeant, en narrant, en schématisant tour à tour ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont appris, comment ils l'ont appris, ce qu'ils ne parviennent pas à comprendre, etc. [25].

Ce type de journal des apprentissages semble alors répondre au mieux au but final de cette étude, celui d'amener les étudiants infirmiers à penser leurs journées de stage clinique en termes d'apprentissages, c'est-à-dire à se situer constamment dans l'apprendre (réflexivité, métacognition) et non plus seulement dans le faire (observation, imitation, pratique, exercisation). En effet, dans le journal mosaïque, l'écriture est régulière, les opérations réflexives sont multiples, la métatextualité est très marquée, le métalangage est très présent, la conduite argumentative est systématique, le caractère dialogal du journal est accentué [25].

Aussi, dans 20 des 33 journaux d'apprentissages retenus et analysés (61%), on note une cohérence dans les écrits des étudiants de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> partie de leur journal, cohérence relative à des apprentissages réalisés en lien avec les objectifs institutionnels de stage (2<sup>e</sup> partie du journal) et leurs objectifs personnels d'apprentissage (1<sup>re</sup> partie du journal); un retour sur l'expérience du stage (recul réflexif) par le bilan qu'ils ont effectué de leur progression en matière d'apprentissage, leurs points forts et leurs points à améliorer (3<sup>e</sup> partie du journal), au regard de ces mêmes objectifs institutionnels de stage et des objectifs personnels d'apprentissage qu'ils se sont fixés (1<sup>re</sup> partie du journal). Tout ceci montre, une fois de plus, un début d'acquisition d'une posture professionnelle réflexive et métacognitive au cours du stage grâce à la tenue du journal des apprentissages, et aussi, un apprentissage en profondeur des techniques de soins infirmiers et le développement de leur capacité de raisonnement clinique.

Introduire dans les activités d'apprentissage en stage clinique infirmier la tenue du journal des apprentissages favoriserait donc le développement de la posture réflexive et métacognitive chez les étudiants en formation de base en sciences infirmières et obstétricales, comme c'est le cas des étudiants inclus dans cette étude. Ceci répond à la préoccupation de Perrenoud [27] qui affirme que la formation initiale ne devrait plus se limiter à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire précis, ni même de compétences de haut niveau, mais doit développer chez les apprenants une posture réflexive et des « métacompetences », c'est-à-dire des capacités d'apprentissage, d'auto-observation et d'autodiagnostic. Pour l'auteur [27], cela doit être une formation qui prépare à l'autorégulation et au changement, non par adaptation forcée aux injonctions venues de l'autorité formelle ou des spécialistes de l'organisation du travail, mais sous l'impulsion des professionnels eux-mêmes, et c'est ce que semble favoriser la tenue du journal des apprentissages. On peut ainsi considérer que la réflexivité est une compétence clé qui doit être développée en formation initiale [35] en sciences infirmières et obstétricales par la tenue du journal des apprentissages en stage clinique. Puisque la formation à la réflexivité permet de passer du « faire » à « l'agir », c'est donc en pratiquant une activité de réflexivité que l'on exprime et construit des compétences de réflexivité; aussi c'est en pratiquant une analyse de pratiques qu'on est conduit à élaborer et à s'approprier une disposition à analyser sa pratique [35]. Mieux, « seule une pratique réflexive relativement régulière et intensive peut contribuer à forger une identité et des satisfactions professionnelles » [29].

En revanche, 14 des 33 journaux retenus et analysés (42%) étaient non mosaïques, ce qui montre que tous les étudiants stagiaires n'ont pas atteint en même temps le niveau de compétence souhaité, c'est-à-dire la pratique réflexive et la métacognition régulatrice qui font partie de l'écriture du journal des apprentissages.

En effet, la pratique réflexive est une démarche qui conduit à développer l'habitude de questionner, d'explicitier, d'analyser et de réguler ses expériences de formation et de pratique de manière à donner un sens à son parcours [36].

Quant à la métacognition régulatrice, elle implique la prise de conscience de ses propres activités cognitives, l'évaluation de celles-ci et la décision de les maintenir ou de les infléchir [37].

Pour Crinon [9], le but réflexif visé dans l'écriture du journal des apprentissages serait atteint lorsque les étudiants se lancent dans des distinctions fines entre ce qu'ils ont appris de nouveau et ce qu'ils ont révisé, lorsqu'ils aboutissent à des formulations synthétiques et personnelles de savoirs, ou font preuve d'un recul critique par rapport à leur propre travail. Mais c'est par la régularité de la pratique du journal des apprentissages qu'on constatera une progression des journaux vers plus de réflexivité (journaux mosaïques); l'objectif réflexif étant un objectif à long terme, les formes discursives « nobles » de l'écriture réflexive ne sont pas d'emblée visées [38].

Chabanne et Bucheton [10] s'inscrivent dans le même paradigme que Crinon et Maillard [38] et affirment que les performances et les attitudes des étudiants varient significativement en fonction du temps passé à écrire. Pour ces auteurs [10], « de même qu'on apprend à lire en lisant vraiment, pas en faisant des exercices de lecture, on apprend à écrire en écrivant souvent, sous des formes variées, à des moments différents de la journée, de la semaine, dans toutes les disciplines. Cela ne relève pas d'un laisser faire, mais de gestes professionnels précis pour accompagner ce déploiement des écrits ». Aussi, pour pouvoir écrire, il faut passer beaucoup de temps à préparer l'écriture en réfléchissant ou en discutant avant [10], ce qui montre toute la portée réflexive et métacognitive de la tenue du journal des apprentissages, objet de cette étude.

Mais cela ne doit pas nous faire perdre de vue la nécessité d'un accompagnement individuel des étudiants dans la tenue de leurs journaux d'apprentissage, car il ne suffit pas seulement de faire écrire les stagiaires pour qu'ils réfléchissent à leur expérience; l'analyse réflexive est une activité complexe qui nécessite la présence attentive et continue d'un superviseur clinique [32,34]. Aussi, pour élever le niveau de réflexivité des étudiants, il faudrait que le superviseur clinique encadre davantage les stagiaires, les encourage dans le processus de réflexion, les engage à exprimer le fond de leur pensée, leur offre une grande liberté d'expression et de la rétroaction, car le fait de recevoir une rétroaction encourage les étudiants à poursuivre la rédaction de leur journal d'apprentissage et les motive à pousser plus loin leur réflexion [11,32].

En somme, l'activité d'écriture du journal des apprentissages semble permettre aux étudiants infirmiers en situation de stage clinique d'observer un recul réflexif, de développer plusieurs stratégies d'apprentissage, de donner du sens

à leurs apprentissages et de mieux communiquer avec les superviseurs cliniques. C'est donc un outil réflexif et métacognitif qui leur permet d'apprendre de leurs expériences et d'acquérir des connaissances qu'ils pourront transférer dans d'autres situations de soins infirmiers lors des prochains stages cliniques. Le journal des apprentissages peut donc assurer un meilleur apprentissage, un développement positif de la capacité d'apprendre ainsi qu'une motivation accrue des étudiants [34] et par conséquent, participe à l'amélioration de la qualité d'apprentissage en stage clinique des étudiants infirmiers par l'autorégulation de leurs apprentissages. Dans cet apprentissage autorégulé, l'étudiant organise l'intégration de nouveaux contenus ou de problèmes cognitifs en coordonnant et en contrôlant lui-même les processus cognitifs, métacognitifs, motivationnels et émotionnels [34].

Contrairement à la forte adhésion des étudiants stagiaires à l'outil proposé, les résultats de l'étude montrent une faible implication des superviseurs cliniques dans l'accompagnement qu'ils devraient apporter aux étudiants stagiaires dans cette activité à la fois réflexive et métacognitive. Même si la majorité (85%) des écrits des étudiants avaient reçu des commentaires, ces rétroactions écrites des superviseurs cliniques étaient peu constructives, trop générales et superficielles, alors que le journal des apprentissages ne se corrige (commente) pas comme un travail ordinaire. À cela s'ajoute l'insuffisance de propositions d'activités d'accompagnement des stagiaires, de la part des superviseurs cliniques, au regard de leurs attentes personnelles exprimées (objectifs personnels de stage) et des objectifs institutionnels de stage. Ce sont autant d'éléments qui dénotent le manque d'engagement et d'appropriation de cette activité d'écriture du journal des apprentissages en stage clinique (objet de cette étude) par les superviseurs cliniques, alors que pour Ménard [11], le superviseur clinique doit offrir à l'étudiant des modalités d'encadrement souples ainsi qu'une rétroaction écrite signifiante à l'intérieur du journal des apprentissages. Pour l'auteur [11], le superviseur clinique devrait jouer un rôle de premier plan dans cette activité de formation clinique infirmière puisqu'il est présent dans le quotidien du stagiaire et a l'occasion de saisir des éléments de sa pratique qui sont de nature à susciter la réflexion. Baker [39] s'inscrit dans le même paradigme que Ménard [11] et suggère des commentaires qui encouragent les étudiants à approfondir leurs pensées et qui leur évitent de porter tout jugement. Perrenoud [23] aborde dans le même sens que Baker et Ménard et pense que si l'on veut former des praticiens réflexifs, comme visé par le but final de ce projet éducatif de recherche, il vaut mieux que les superviseurs cliniques ou maîtres de stages des étudiants se situent eux-mêmes dans cette orientation; ce qui veut dire qu'il faut solliciter en priorité les encadreurs de stage engagés dans des innovations, ouverts au travail d'équipe et aux démarches de projets, prêts à se remettre en question. D'ailleurs, parmi l'ensemble des compétences que requiert le travail d'un superviseur clinique figure la capacité à faire preuve de réflexivité: les superviseurs cliniques doivent devenir eux aussi des professionnels réflexifs, c'est-à-dire être aptes à rendre compte de leurs pratiques et les expliciter afin de prendre des décisions adaptées aux situations rencontrées [35].

Pour Moisy [40], les raisons de la faible implication des superviseurs cliniques seraient traditionnellement reliées en priorité à la surcharge de travail qu'engendre l'encadrement clinique des étudiants stagiaires et qui limite leurs actions en faveur de l'étudiant. Berger et Büchel [34] s'accordent à dire avec Moisy que l'accompagnement individuel du stagiaire dans la réussite de la tenue de son journal des apprentissages occasionne un plus grand investissement (en temps et attention) qu'un enseignement individuel ordinaire. Quant à Ménard [11], elle pense que le superviseur clinique n'est pas toujours pleinement préparé à assumer la supervision de la rédaction du journal des apprentissages qui est souvent laissée à sa discrétion, comme c'est le cas dans cette étude où aucun des 14 superviseurs cliniques ayant commentés les 33 journaux d'apprentissage (retenus et analysés) n'avait reçu de formation spécifique à l'encadrement clinique (bien qu'ils aient été briefés, dans le cadre de cette étude, sur comment accompagner les étudiants dans la rédaction de leurs journaux des apprentissages: stratégies de pédagogie active, techniques de bonnes rétroactions).

Pour atteindre le but de ce projet éducatif, Berger et Büchel [34] estiment que les journaux d'apprentissage ne devraient être introduits dans les activités d'apprentissage en stage clinique infirmier que si les superviseurs cliniques disposent de bonnes connaissances et compétences dans les théories d'apprentissage, faute de quoi les dégâts seraient plus importants que les avantages. Pour ces auteurs [34], de tels projets devraient être précédés d'un cours de perfectionnement en psychologie d'apprentissage cognitive. La question de la nécessité de formation des professionnels de santé à la supervision clinique des stagiaires refait donc encore surface et corrobore les résultats de l'étude de Otti et al. [41] qui rapporte que les six compétences indispensables à un superviseur clinique pour un encadrement clinique de qualité sont: la compétence humaine ou compétence relationnelle, la compétence pédagogique, la compétence technique et clinique, la compétence professionnelle infirmière, la compétence organisationnelle ou compétence managériale et la compétence réflexive. Puisque l'écriture du journal des apprentissages fait partie intégrante des activités d'apprentissage en stage clinique infirmier, les compétences suscitées sont donc aussi nécessaires pour un accompagnement de qualité des étudiants dans la réussite de leurs écritures réflexives et métacognitives.

Aussi, la conduite d'un journal d'apprentissage entraîne un plus grand investissement de temps et de motivation de la part des superviseurs cliniques et des étudiants infirmiers stagiaires qu'un enseignement conventionnel [34]. Autrement dit, le journal des apprentissages ne sera réussi que si les étudiants stagiaires et les superviseurs cliniques sont prêts à investir du temps et de l'attention supplémentaires. Le journal des apprentissages peut donc soutenir le développement personnel et professionnel du stagiaire si le superviseur clinique l'accompagne avec souplesse et ouverture et s'il s'efforce de soutenir la démarche de l'étudiant par des rétroactions (commentaires) écrites fréquentes, individualisées, constructives, stimulantes et signifiantes [11].

En somme, le journal des apprentissages pourrait améliorer la qualité de l'encadrement clinique en stage si les commentaires qui y sont apportés sont suffisamment

élaborés, positifs et personnalisés, soutiennent et stimulent la démarche réflexive et métacognitive des étudiants stagiaires. Mais cela n'est possible que si les superviseurs cliniques disposent des compétences nécessaires à une bonne rétroaction par leur formation pédagogique à l'enseignement clinique. La rédaction du journal des apprentissages peut devenir un exercice stérile en l'absence d'une bonne relation de confiance entre le superviseur clinique et l'étudiant stagiaire à cause du caractère personnel et confidentiel que revêt l'outil.

## Implications pour la formation infirmière

L'accroissement et la complexification des besoins de santé des populations nécessitent de renforcer les compétences infirmières par la formation clinique, non seulement à l'habileté gestuelle, mais à plus de pratiques réflexives. Les nouveaux référentiels de métier, de compétences<sup>2</sup> et de formation en sciences infirmières et obstétricales au Bénin ont été élaborés dans cette vision et veulent que l'étudiant infirmier soit acteur puis auteur de ses propres apprentissages pour un développement harmonieux de sa posture réflexive et métacognitive par rapport aux pratiques de soins. Les infirmiers pourront ainsi, au terme de leur formation initiale, faire preuve d'autonomie, de maturité et posséder des valeurs, des attitudes, des connaissances et des habiletés intellectuelles nécessaires à leurs responsabilités, qui deviennent de plus en plus considérables, que ce soit en milieu clinique hospitalier ou communautaire (zone rurale) [5].

La tenue du journal des apprentissages en stage clinique infirmier, considérée comme une activité de réflexivité, fait de l'étudiant scripteur un praticien réflexif, capable de surmonter les défis de santé publique auxquels sont confrontées de nos jours les populations.

Outil de développement intellectuel et professionnel de l'étudiant en formation initiale en sciences infirmières, le journal des apprentissages lui permet, quand il est bien tenu et bien encadré, de réfléchir de façon continue sur ses pratiques de soins en vue d'améliorer leur qualité. Puisqu'une compétence clinique infirmière ne peut naître qu'en situation de soins durant les stages pratiques, introduire la tenue du journal des apprentissages dans les activités d'apprentissage en stage clinique peut aider les étudiants dans le développement des compétences<sup>2</sup> infirmières attendues d'eux à la fin de leur formation professionnelle. Non seulement, cela leur permettra d'améliorer la qualité de leur apprentissage en stage clinique par des reculs réflexifs à répétition, mais constitue aussi un outil permanent de communication entre les étudiants stagiaires et leurs superviseurs cliniques grâce aux rétroactions (commentaires)

<sup>2</sup> Au Bénin, pour le titulaire d'une licence en sciences infirmières, les six compétences à développer en stage sont les suivantes : (1) se situer par rapport au métier d'infirmier ; (2) utiliser la démarche de raisonnement dans un but préventif, promotionnel, réadaptatif et curatif du patient et au sein de la communauté ; (3) réaliser les prestations de soins infirmiers de base et d'urgence ; (4) assurer le management du dispensaire ; (5) mettre en œuvre des actions de recherche en santé communautaire ; (6) intervenir en santé communautaire.

écrites et/ou verbales que ces derniers font aux contenus des journaux d'apprentissage.

## Conclusion

La rédaction du journal des apprentissages en stage clinique est une occasion pour les étudiants infirmiers de développer plusieurs stratégies d'apprentissage personnelles favorisant l'apprentissage autorégulé de la démarche de soins infirmiers et du raisonnement clinique. Cet apprentissage autorégulé passe par la réflexion sur la pratique ou l'expérience chez les étudiants stagiaires, laquelle pratique constitue aussi une occasion d'apprentissage.

Le journal des apprentissages apparaît aussi comme un outil de communication permanente et d'interactions écrites et verbales (rétroactions à type de commentaires) entre le superviseur clinique et l'étudiant stagiaire, ce qui favorise la pratique réflexive et métacognitive chez ce dernier. Il facilite la communication avec l'étudiant stagiaire (régulation métacognitive) et lui permet de contrôler ses progrès d'apprentissage. Le journal des apprentissages est donc un outil qui, non seulement améliore la qualité de l'apprentissage en stage clinique infirmier, mais rend l'étudiant stagiaire, acteur puis auteur de ses propres apprentissages, un principe cher à l'approche par compétences (APC). Il permet aussi à l'étudiant de devenir acteur de ses propres pratiques et de questionner ses cadres de référence initiaux.

À travers cette activité d'apprentissage en stage clinique infirmier, les superviseurs cliniques peuvent jouer pleinement, par les commentaires qu'ils apportent aux journaux d'apprentissages rédigés, leur rôle d'accompagnement et de guide des étudiants dans le développement des compétences infirmières<sup>2</sup> attendues d'eux en stage clinique. Les conditions de réussite sont que les superviseurs cliniques doivent disposer des compétences pédagogiques indispensables à une bonne supervision des étudiants stagiaires, en l'occurrence les compétences en psychologie d'apprentissage cognitive et métacognitive, en stratégies de pédagogie active et en techniques de rétroactions efficaces et constructives. Cela demande, en outre, un plus grand investissement en temps et en motivation de la part des superviseurs cliniques et des étudiants infirmiers stagiaires.

## Remerciements

À Wallonie-Bruxelles International (WBI) et à l'Association pour la promotion de l'enseignement et de la formation à l'étranger (APEFE) pour le financement partiel de cette étude.

## Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

## Annexe 1. Matériel complémentaire

Le matériel complémentaire (Annexes S1–S4) accompagnant la version en ligne de cet article est disponible

sur <http://www.sciencedirect.com> et [doi:10.1016/j.refiri.2016.01.004](https://doi.org/10.1016/j.refiri.2016.01.004).

## Références

- [1] Faculté des sciences infirmières. Guide général des stages. Université de Montréal-Canada; 2014. p. 3–4.
- [2] Driscoll J. Practising clinical supervision, a reflective approach for healthcare professionals. 2<sup>nd</sup> ed. Edinburg, New York: Bal-lière Tindall Elsevier; 2007.
- [3] Jones A. Clinical supervision: what do we know and what do we need to know? A review and commentary. *J Nurs Manag* 2006;14:577–85 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2934.2006.00716.x/epdf>.
- [4] Wagner S, Keane S, Mcleod B, Bishop M. Clinical supervision for allied health professionals in rural NSW. NSW Institute of Rural Clinical Services & Teaching; 2008.
- [5] Otti A, Pirson M, Piette D. Perception de la gestion et de la qualité de l'encadrement pédagogique clinique en sciences infirmières et obstétricales par des étudiants bénynois de l'INMeS. *Rev Francoph Int Rech Infirm* 2015;1(3):169–78 <http://dx.doi.org/10.1016/j.refiri.2015.06.001>.
- [6] Mérieru P. Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre. Université Lumière-Lyon 2; 2000 <http://www.meirieu.com/ARTICLES/AN2000.pdf>.
- [7] Leclercq D, Poumay M. Le modèle des événements d'enseignement-apprentissage. LABSET – Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur, Université de Liège-Belgique; 2008, <http://www.labset.net/~province/ifres.8ea.pdf>.
- [8] Delvolvé N. Tous les élèves peuvent apprendre : aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages. Hachette éducation. Profession enseignant; 2005.
- [9] Crinon J. Échec à l'échec. *J Apprentiss* 2003;160:4–8.
- [10] Chabanne JC, Bucheton D. Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Que Fr* 2008;149:60–2 <https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1100688/1737ac.pdf>.
- [11] Ménard L. La supervision du journal de bord pour soutenir la réflexion en stage. In: St-Pierre L, editor. *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières*. Montréal: Beauchemin; 2007. p. 142–53.
- [12] Yinger RJ, Clark CM. Reflective journal writing: theory and practice. Occasional paper n° 50. East Lansing, Michigan 48824: Michigan State University Institute for Research on Teaching; 1981 <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op050.pdf>.
- [13] Kobert LJ. Journaling as a teaching/learning technique for nurses. *J Nurs Educ* 1995;34(3):140–2.
- [14] Kolb DA. *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall; 1984 <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>.
- [15] Chevrier J, Charbonneau B. Le savoir-apprendre chez l'adulte : attitudes et conduites cognitives. In: *Communication présentée au 58<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS*. 1990.
- [16] Chevrier J, Charbonneau B. Le savoir-apprendre expé-rientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Rev Sci Educ* 2000;26(2):287–324 <http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000124ar.pdf>.
- [17] Coleman JS. Differences between experiential and classroom learning. In: Keeton MT, editor. *Experiential learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass; 1976. p. 49–61.
- [18] Weil SW, McGill I. *Making sense in experiential learning: diversity in theory and practice*. Oxford: Open University Press; 1989.
- [19] Dumas L. Faire apprendre de son expérience. In: St-Pierre L, editor. *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières*. Montréal: Ed Beauchemin; 2007. p. 12–9.
- [20] Cyr JM. L'apprentissage expé-rientiel : concepts et processus. In: Bernard H, Cyr JM, Fontaine F, editors. *L'apprentissage expé-rientiel*. Montréal: Services de pédagogie de l'Université de Montréal; 1981. p. 13–40.
- [21] Cunningham BA. *Teaching as being: the right to person-hood*. Curriculum praxis n° 6. Edmonton: University of Alberta, Department of Secondary Education; 1983.
- [22] Schön D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books; 1983 (Traduction française : *le praticien réflexif*. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Édi-tions Logiques, 1994).
- [23] Perrenoud P. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cah Pedag* 2001;390:42–5 [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html).
- [24] Paquay L, De CoeKG, Wibault B. La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In: Dufays JL, Thyriion F, editors. *Réflexivité et écriture dans la formation des ensei-gnants*. Louvain-La-Neuve: Presses universitaires de Louvain; 2004. p. 11–30.
- [25] Scheepers C. Former des enfants réflexifs. *Reperes* 2008;38:99–120 <http://reperes.revues.org/397>.
- [26] Boud D. Using journal writing to enhance reflective practice. In: English LM, Gillen MA, editors. *Promoting journal writing in adult education*. New directions in adult and continuing educa-tion, n° 90. San Francisco: Jossey-Bass; 2001. p. 9–18 [https://static.aminer.org/pdf/PDF/000/244/712/using\\_technology\\_to\\_enhance\\_creative\\_actions\\_in\\_decision\\_making.pdf](https://static.aminer.org/pdf/PDF/000/244/712/using_technology_to_enhance_creative_actions_in_decision_making.pdf).
- [27] Perrenoud P. Articulation théorie-pratique et formation de pra-ticiens réflexifs en alternance. In: Lhez P, Millet D, Séguier B, editors. *Alternance et complexité en formation*. Éducation & santé & travail social. Paris: Éditions Seli Arslan; 2001. p. 10–27 [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_32.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.rtf).
- [28] Perrenoud P. De la réflexion dans le feu de l'action à une pra-tique réflexive. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation; 1998 [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_31.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.rtf).
- [29] Perrenoud P. Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In: Inisan JF, editor. *Analyse de pratiques et attitude réflexive en forma-tion*. Reims: CRDP de Champagne-Ardenne; 2004. p. 11–32 [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2004/2004\\_12.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.pdf).
- [30] Duffez A. Un exemple d'écrits réflexifs au cycle III : le jour-nal des apprentissages. Mémoire de CAFIPEMF, Académie de Paris; 2010 [http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Memoire\\_CAFIPEMF\\_Anne-Cecile\\_DUFFEZ.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Memoire_CAFIPEMF_Anne-Cecile_DUFFEZ.pdf).
- [31] Deum M. Développer la pratique réflexive et amorcer la pro-fessionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. In: *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*. 2004. <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/71444/1/AIRDF.DEUM.pdf>.
- [32] Jensen SK, Joy C. Exploring a model to evaluate levels of reflec-tion in baccalaureate nursing students' journal. *J Nurs Educ* 2005;44(3):139–42.
- [33] Scheepers C, Plancke N, Boreux V, Debusschère S. La métacog-nition, vers plus d'équité. In: *Communication présentée au 4<sup>e</sup> congrès des chercheurs*. La qualité pour tous les élèves : l'école face aux inégalités. 2006. p. 47–8 [Texte de l'intervention paru dans les actes du colloque].

- [34] Berger JL, Büchel FP. L'autorégulation de l'apprentissage. Perspectives théoriques et applications. Nice, France: Les Éditions Ovadia; 2013.
- [35] Bouissou C, Brau-Antony S. Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours Educ* 2005;2(20):113–22 <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm>.
- [36] Bélanger C. Intégration du portfolio dans la formation : avantages et défis pour la résidence. In: Communication présentée le 13 avril 2010 au département de psychiatrie, Faculté de médecine, Université de Montréal. 2010. [http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Portfolio/Belanger\(2010\)\\_Portfolio.pdf](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Portfolio/Belanger(2010)_Portfolio.pdf).
- [37] Noël B. La métacognition. Bruxelles: De Boeck; 1997.
- [38] Crinon J, Maillard A. Le journal des apprentissages : quelle réflexivité? In: Daunay B, Delcambre I, Reuter Y (Eds.). *Didactique du français : le socioculturel en questions? Actes du dixième colloque international de l'association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*. 2007 [CD-ROM].
- [39] Baker C. Reflective learning: a teaching strategy for critical thinking. *J Nurs Educ* 1996;35(1):19–22.
- [40] Moisy MC. L'infirmier formateur de ses pairs : réalités et perspectives. Mémoire de fin d'études. Institut de formation en soins infirmiers, Villefranche sur Saône. 2001. <http://www.infirmiers.com/pdf/memoiremarieclaude.pdf>.
- [41] Otti A, Pirson M, Piette D. Un cadre conceptuel de la qualité de l'encadrement clinique en sciences infirmières et obstétricales. In: Poster de conférence. Journée des doctorants de l'école doctorale SPSS. 2013. <http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULBDIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/152895/Details>.