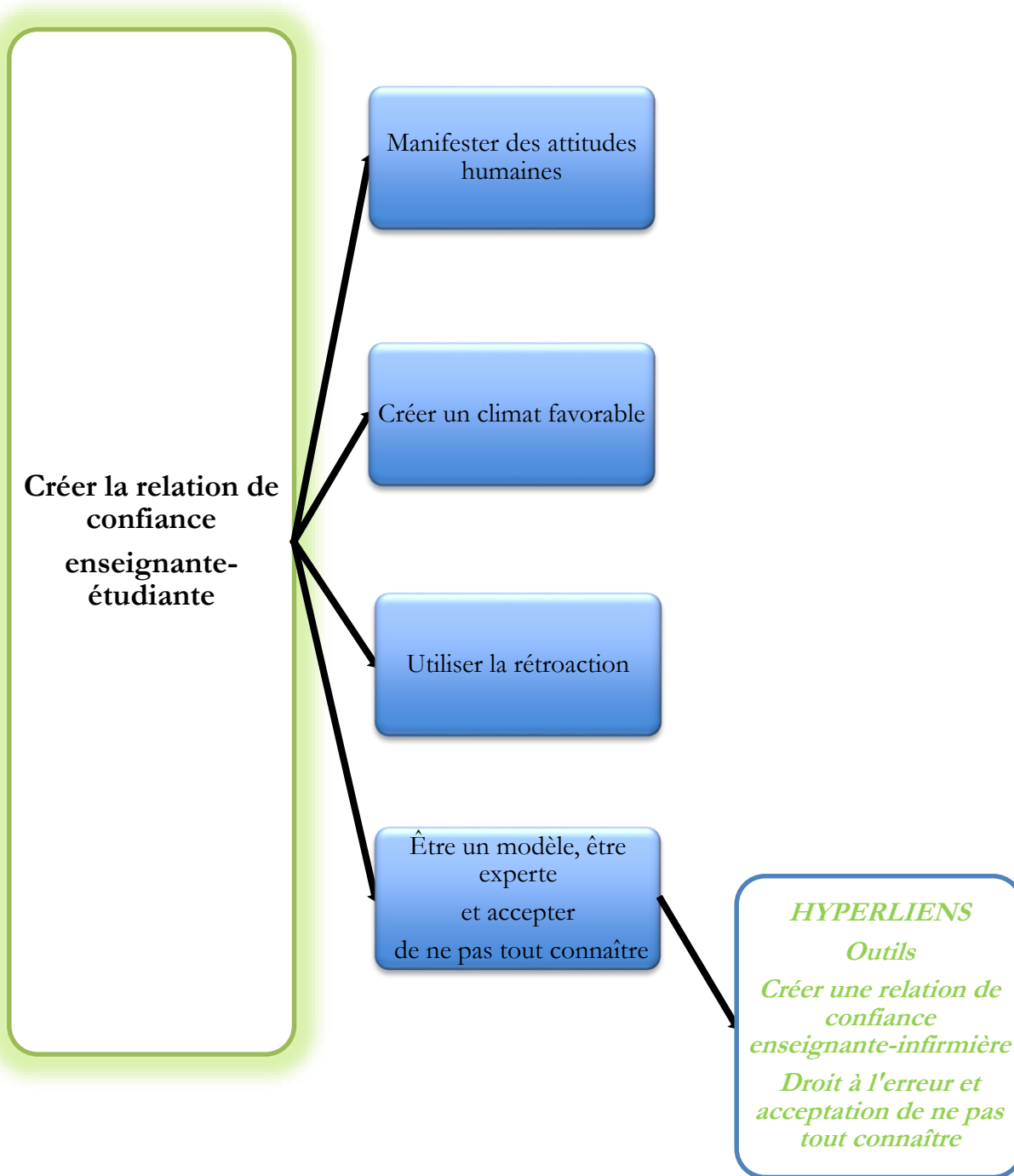


Créer la relation de confiance enseignante-étudiante

La relation de confiance et la relation de partenariat enseignante-étudiante exigent plusieurs compétences de la part de l'enseignante. La figure proposée dans cette section cible les compétences humaines, relationnelles, pédagogiques et cliniques à prendre en compte pour créer et maintenir avec succès une relation pédagogique de partenariat enseignantes-étudiantes en milieu clinique.



FIGURE
CAPSULE AUDIO



ENCADRE**Manifester des attitudes
humaines**

- Démontrer de l'intérêt / de l'empathie
- Être à l'écoute/respectueuse/authentique
- Être disponible/accessible, faire preuve de souplesse
- Être patiente/compréhensive/ouverte
- Être humaine/bienveillante/calme

La relation de confiance et la relation de collaboration enseignante-étudiante exigent des compétences humaines et ces compétences occupent une place importante. La compétence humaine de l'enseignante est significative puisqu'elle permet de diminuer le niveau d'anxiété élevé des étudiantes en milieu clinique (Pharand, 2007). En effet, cet élément est important puisque l'anxiété peut nuire à la relation de confiance et à l'établissement d'un environnement sain nécessaire à l'intégration des apprentissages.



Plusieurs auteurs et études (AIIC, 2004; Bergman et Gaitskill, 1990; Boutin et Camaraine, 2001; Denoncourt, 2006; Morgan et Knox, 1987; O'Connor, 2001; 2006; Pharand, 2007; Viau, 2009) mentionnent que les qualités humaines de l'enseignante sont nommées comme un élément clé favorisant la réussite des étudiantes. Certaines attitudes guidées par des valeurs humaines, telles que le fait d'être respectueuse, à l'écoute, disponible, patiente et ouverte, sont requises chez l'enseignante qui désire établir une relation de confiance et de collaboration avec l'étudiante.

Annie Denoncourt, M. Sc. inf.



De plus, il est essentiel que l'enseignante se rappelle qu'à la base de chaque relation humaine, elle doit tenir compte des besoins fondamentaux de la personne, c'est-à-dire le besoin d'être aimé et le besoin d'être reconnu. Par conséquent, dans ses échanges avec l'étudiante, l'enseignante doit se centrer sur l'individu devant elle, lui montrer de l'intérêt, de l'ouverture et de l'écoute en reformulant ses propos pour s'assurer de bien comprendre. En étant disponible, en prenant le temps nécessaire et en considérant

l'opinion de l'étudiante, celle-ci se sent appréciée, reconnue et respectée, ce qui permet de bâtir la confiance nécessaire à l'établissement d'une relation de collaboration. L'empathie et l'ouverture d'esprit démontrées par l'enseignante pendant les échanges contribuent à créer des liens significatifs et encouragent également la collaboration. De plus, les échanges et le partage d'opinions favorisent le développement de l'identité professionnelle.

L'ouverture de l'enseignante à des visions et à des perceptions différentes de la sienne permet à l'étudiante de réfléchir sur sa pratique et d'envisager les problèmes et les solutions sous plusieurs angles. Réfléchir à ses actions est essentiel pour l'étudiante si elle veut développer ses compétences professionnelles (Rousseau, 2005).



L'étudiante développe son autonomie professionnelle à travers la réflexion puisqu'elle prend conscience de ce qu'elle connaît, elle recadre l'information et tente de résoudre le problème par elle-même sans calquer les interventions apprises et observées.

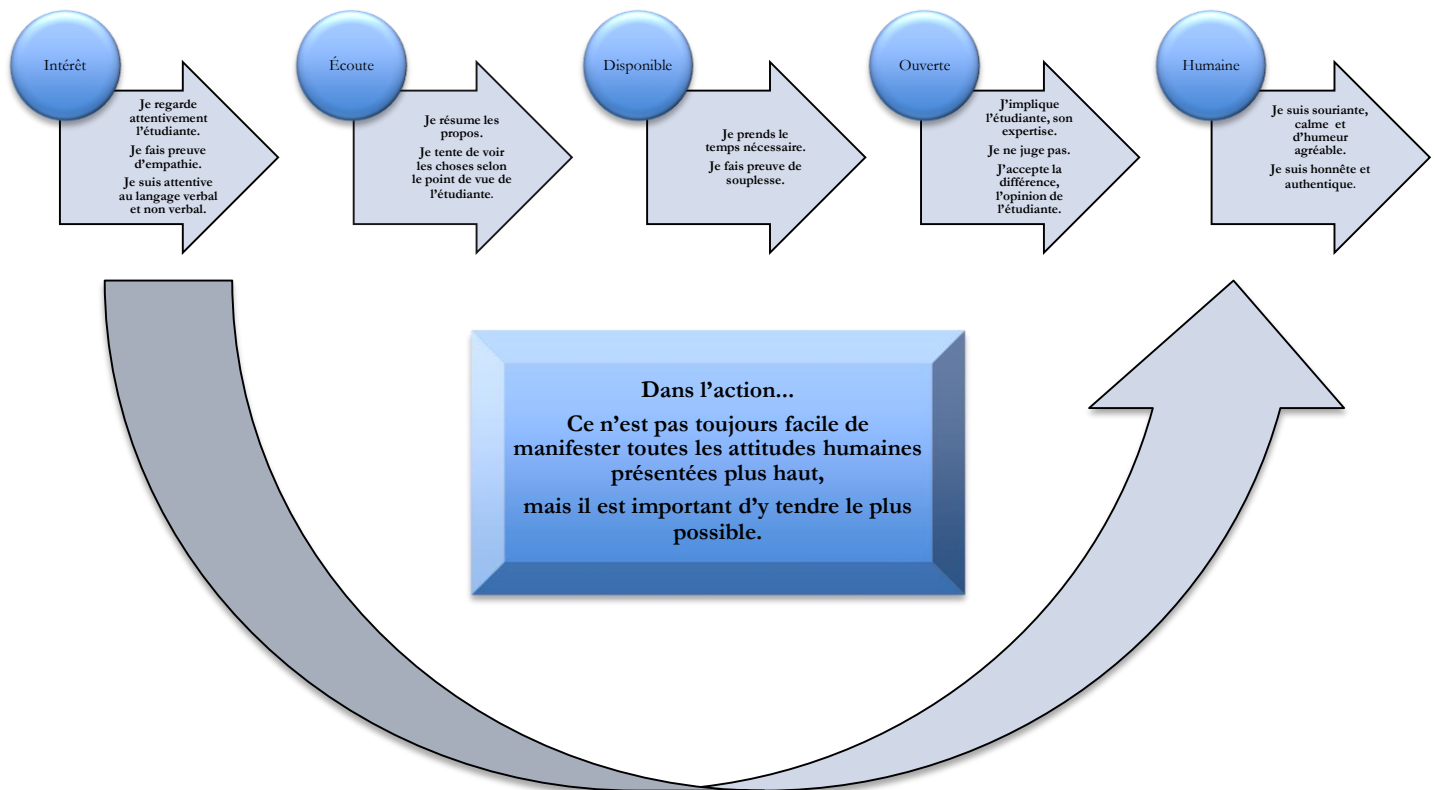
Annie Denoncourt, M. Sc. inf.

Il est important que l'enseignante qui accompagne une étudiante en stage soit consciente qu'elle occupe une position privilégiée pour favoriser le cheminement réflexif, soutenir l'analyse, l'interprétation et la prise de décision de l'étudiante qui est dans l'action (Boutet, 2002). L'enseignante favorise le développement de l'identité professionnelle de l'étudiante en l'interrogeant sur ses actions et en lui permettant d'analyser celles-ci (Beckers, 2007). En somme, l'ouverture et l'accompagnement offerts par l'enseignante encouragent le développement de l'autonomie personnelle et professionnelle de l'étudiante (Rancent, Verzat et Villeneuve, 2010) et stimulent la relation de confiance et de collaboration.



FIGURE

- Aide-mémoire : Comment manifester des attitudes humaines qui favorisent la relation de confiance et de collaboration



ENCADRÉ

Créer un climat favorable

- Relation qui soutient la motivation de l'étudiante
- Relation de partenariat enseignante-étudiante

La relation de confiance et la relation de partenariat enseignante-étudiante exigent, en plus des attitudes humaines, des compétences relationnelles. Plusieurs auteurs et études (Barbeau et coll., 1997; Bergan et Gaitskill, 1990; Bond et Holland, 1998; Chan, 2002; Denoncourt, 2006; Johnson et coll., 2002; O'Connor, 2001; 2006; Pharand 2007; Rogers, 1984; Théorêt et St-Pierre, 2007; Vianin, 2006; Viau, 2009) mettent en évidence que le climat dans lequel se réalisent les apprentissages des étudiantes a une incidence importante sur l'intégration de ces apprentissages et la réussite des étudiantes.



L'établissement d'un climat favorable en milieu clinique est de deux ordres : celui entre l'enseignante et l'étudiante et celui entre l'enseignante, l'étudiante et l'infirmière. Dans cette section, nous traitons du climat entre l'enseignante et



l'étudiante. Le second est traité dans deux autres outils : *[HYPERLIENS « Créer la relation de confiance enseignante-infirmière »](#)* (section enseignante) et *[« Relations et défis en stage »](#)* (section étudiante).

Annie Denoncourt, M. Sc. inf.

L'enseignante qui supervise un stage doit avoir de solides connaissances, doit être capable d'expliquer clairement ses propos, doit stimuler l'intérêt des étudiantes (Morgan et Knox, 1987) et soutenir leur motivation.

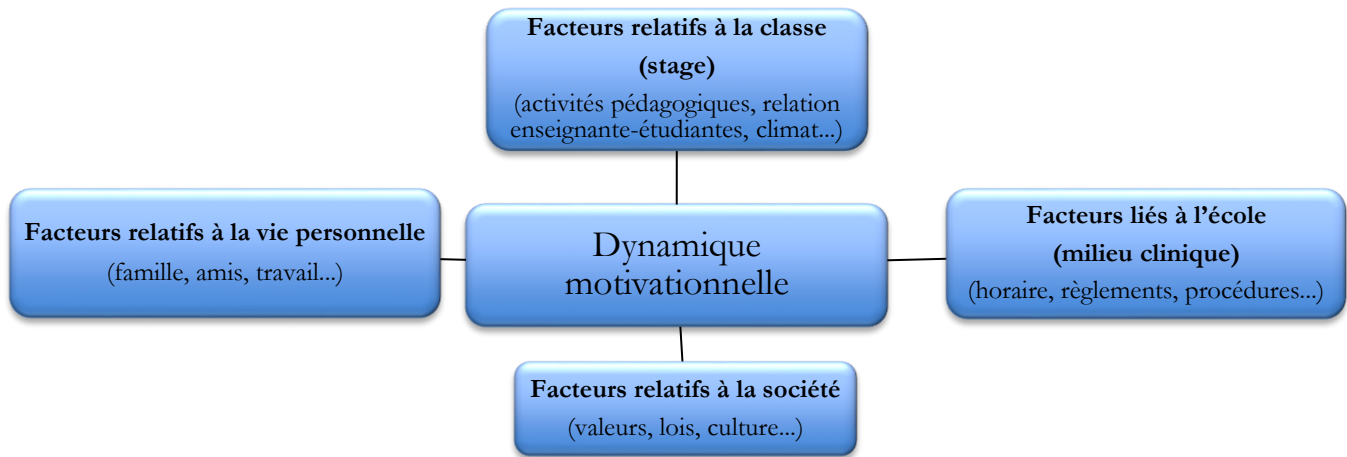


Plusieurs facteurs influencent la motivation des étudiantes. Viau (2009) présente un cadre de référence pour mieux comprendre les mécanismes de la motivation et les facteurs qui l'influencent. Ce cadre de référence a été retenu et adapté pour aider l'enseignante à créer une relation qui soutient la motivation de l'étudiante.



FIGURE

➤ Aide-mémoire : Facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle



Source : Adapté de Viau (2005).

L'expression *dynamique motivationnelle* plutôt que *motivation* est utilisée par Viau (2009) pour mieux définir le phénomène complexe de la motivation qui implique la motivation intrinsèque à l'étudiante (intérêt personnel, satisfaction...), qui varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes. L'enseignante doit bien

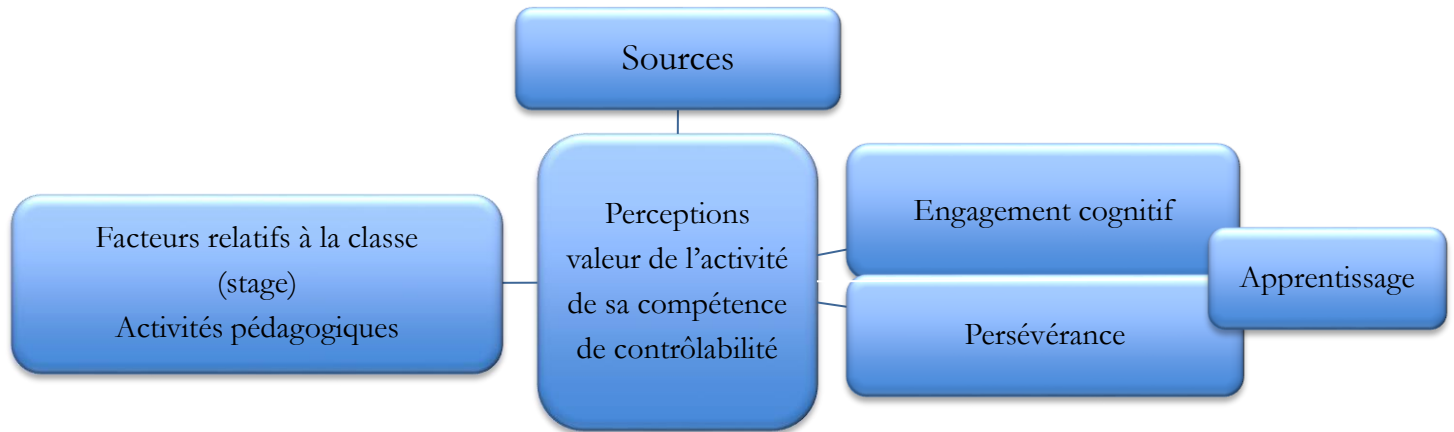
comprendre ce phénomène complexe. Celle-ci doit agir sur les facteurs reliés à la classe (stage) si elle désire stimuler la motivation de ses étudiantes. Pour ce faire, elle doit connaître les trois principales sources de la dynamique motivationnelle de l'étudiante décrite par Viau (2009) et en tenir compte : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité sur son déroulement.



Annie Denoncourt, M. Sc. inf.

FIGURE

➤ Aide-mémoire : La dynamique motivationnelle



Source : Adapté de Viau (2005).

En effet, pour stimuler adéquatement la motivation de ses étudiantes, les perceptions des étudiantes sont importantes puisqu'elles ont des répercussions directes sur le fait que celles-ci s'engagent, persévèrent et finalement apprennent. En d'autres mots, l'étudiante qui comprend la valeur de l'activité proposée (activité signifiante, réelle, utile), se sent capable de la réaliser (niveau de difficulté adéquat) et contrôle certaines dimensions de celle-ci (possibilité de faire des choix) s'engage dans l'activité, persévère et réussit les apprentissages visés. Par conséquent, l'enseignante doit choisir adéquatement les activités d'apprentissage, en fonction des compétences à acquérir, de l'intérêt de l'étudiante et d'un niveau adéquat de difficulté, tout en s'assurant de laisser à l'étudiante une certaine autonomie quant aux choix et aux décisions à prendre. Ainsi, pour motiver l'étudiante, l'enseignante doit communiquer les objectifs de l'activité, justifier l'intérêt, la valeur et la portée de celle-ci (Vianin, 2006).

L'enseignante qui démontre une relation (liens) entre les apprentissages et les situations réelles donne un sens à la tâche, ce qui motive l'étudiante à s'engager. De plus, comme mentionné précédemment, il est important de respecter un niveau adéquat de difficulté pour stimuler l'intérêt de l'étudiante. Par conséquent, il faut éviter le piège d'imposer un niveau de difficulté trop élevé, puisqu'il décourage l'étudiante à s'investir, donc paralyse ses apprentissages.



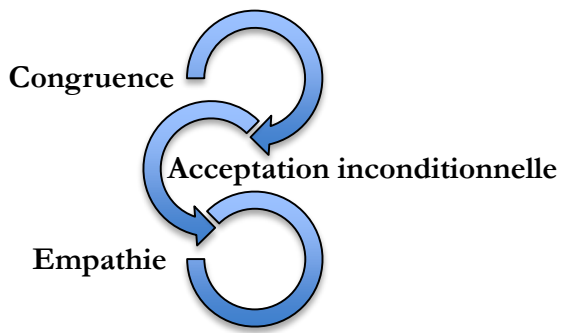
Annie Denoncourt, M. Sc. inf.



Le fait que l'enseignante soit compétente et motivée est assurément un facteur clé agissant de façon positive sur la dynamique relationnelle de l'étudiante (Viau, 2009). Selon Rogers (1984), trois qualités sont nécessaires à l'enseignante pour motiver ses étudiantes : la congruence (authenticité, demeurer soi-même), l'acceptation inconditionnelle (permet à l'étudiante de se sentir reconnue et respectée) et l'empathie (capacité de se mettre à la place de l'autre, de la comprendre et de lui communiquer cette compréhension).

FIGURE

- **Aide-mémoire : Qualités nécessaires à l'enseignante pour motiver ses étudiantes (Rogers, 1984)**



Ce type de relation demande un engagement de l'être tout entier. Entretenir une relation qui soutient la motivation de l'étudiante, comme croire en elle, l'encourager et valoriser ses efforts, amène l'étudiante à s'engager, à se faire confiance, à persister ainsi qu'à se surpasser (Denoncourt, 2006).

Annie Denoncourt, M. Sc. inf.

De plus, stimuler la confiance en soi de l'étudiante favorise son honnêteté et son authenticité, ce qui lui permet de s'auto-évaluer avec justesse (Pharand, 2007). Cet état lui fait prendre conscience, avec l'aide de l'enseignante, du fait que les causes de la réussite ou de l'échec lui appartiennent. Étant consciente de sa responsabilité, l'étudiante acquiert une gestion mentale qui lui permet de prendre le contrôle sur son pouvoir de réussite (Vianin, 2006). Et c'est à travers l'engagement cognitif, la participation et la persistance à la tâche qu'elle démontre sa motivation à apprendre (Barbeau et ses collaborateurs, 1977). L'aide-mémoire à la page suivante résume les éléments importants à prendre en compte pour obtenir une relation qui soutient la motivation de l'étudiante.

FIGURE :

➤ Aide-mémoire : Motivation intrinsèque

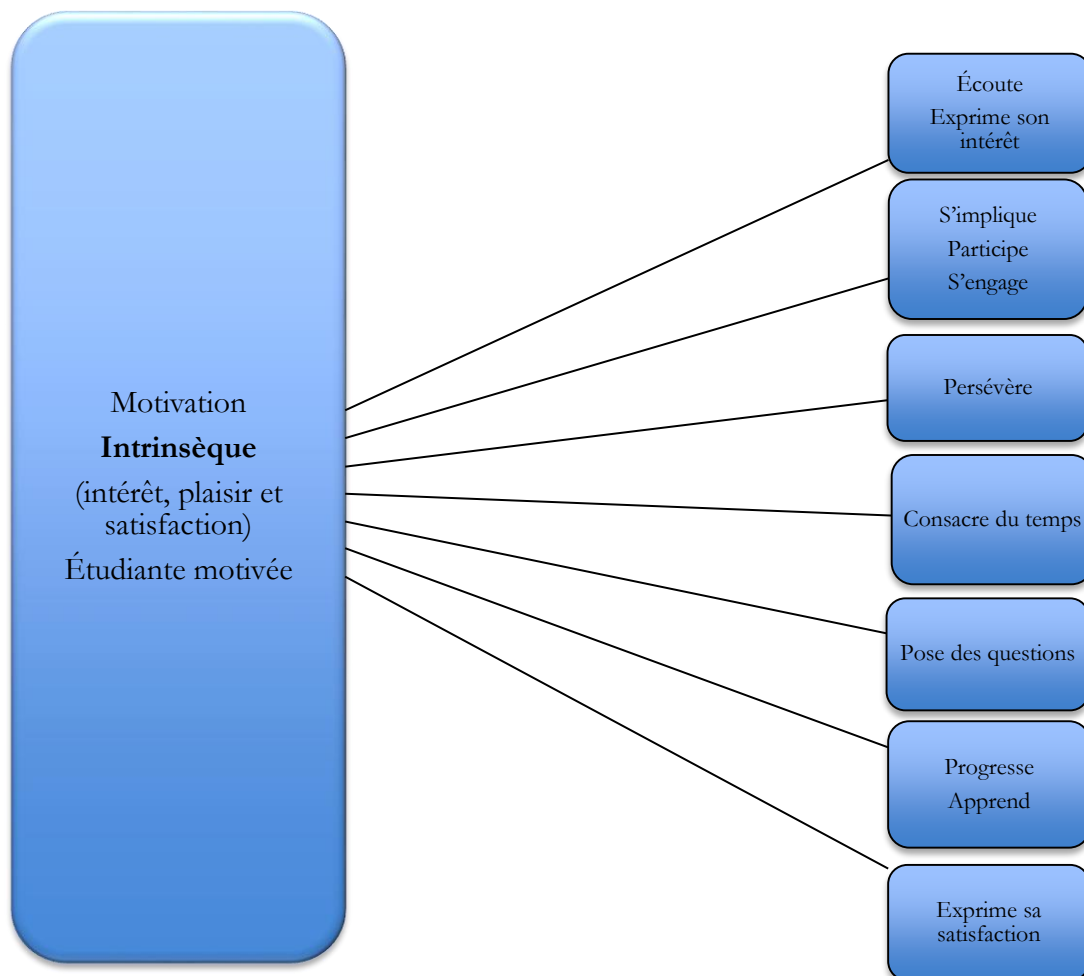
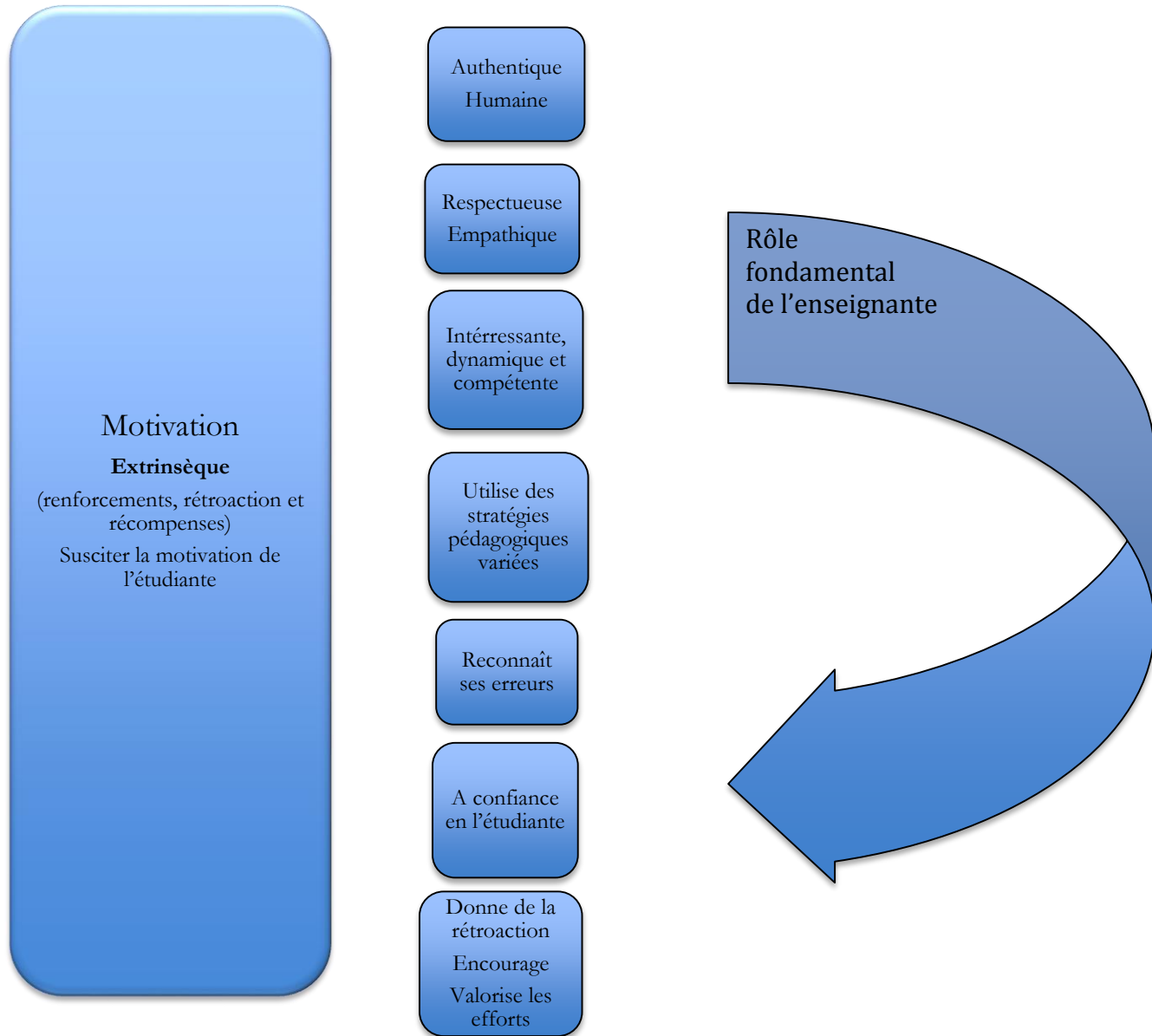


FIGURE :**➤ Aide-mémoire : Motivation extrinsèque**

Il est également important, dans la relation, de créer un partenariat enseignante-étudiante, une relation de partenariat qui engage les deux partenaires dans le plaisir d'apprendre (Sylvain, 2003). Cette relation doit être authentique entre les partenaires pour entraîner un effet positif sur la motivation de l'étudiante. De plus, il est important que la relation créée soit opposée à la relation de pouvoir; elle doit être positive et inspirer la collégialité afin qu'une relation de confiance s'installe entre l'enseignante et l'étudiante, et qu'un partage de connaissances et de réflexion s'effectue. La création de ce climat harmonieux est nécessaire puisqu'il favorise les échanges honnêtes, la confiance réciproque et la confiance en soi de l'étudiante.



De plus, la relation ne doit pas se baser sur une approche uniforme pour chaque étudiante, elle doit laisser place aux différences, à la créativité, au plaisir de découvrir et d'apprendre. Cette ouverture aux différences donne accès à un enseignement basé sur une confiance mutuelle, le respect du rythme et du potentiel de chacun des partenaires (Sylvain, 2003). Dans cette relation, l'enseignante s'allie à l'étudiante dans un esprit de découverte, elle devient partenaire dans l'acte d'apprendre, ce qui donne un sens à l'expérience

de l'étudiante puisque celle-ci devient l'auteur de ses propres apprentissages (Sylvain, 2003). Cette relation de partenariat procure à l'étudiante le sentiment que l'enseignante est là pour elle, pour l'écouter, la soutenir, l'accompagner et l'aider. Elle se sent alors unique, plus à l'aise de poser des questions et de réfléchir à haute voix (Denoncourt, 2006).

Dans cette relation, l'étudiante apprécie être consultée, aime discuter, échanger et partager différentes expériences avec l'enseignante puisque cela éveille ses sens et suscite sa motivation. Cette construction collective lui permet de développer son plein potentiel puisqu'elle doit s'engager, apprendre à s'exprimer clairement et justifier de manière simple et détaillée ses propos. Cette relation de partenariat est en parfait accord avec les principes issus du cognitivisme et du constructivisme qui ont inspiré l'approche par compétence.

Annie Denoncourt, M. Sc. inf.

Partenaires dans ce processus d'apprentissage, l'enseignante et l'étudiante peuvent aussi décider ensemble d'établir une entente pédagogique si c'est un souhait concerté. Vianin (2006) mentionne que ce contrat entre l'enseignante et l'étudiante permet de responsabiliser l'étudiante et favorise son implication active. De plus, il engage les deux partenaires à travailler conjointement à l'atteinte des compétences nécessaires à la réussite du stage. L'enseignante et l'étudiante expriment leurs attentes et clarifient leurs responsabilités. Dans les circonstances, connaissant les intérêts, besoins et attentes de l'étudiante, l'enseignante peut plus facilement planifier des activités significatives et proposer des approches diversifiées qui stimulent l'apprentissage et l'autonomie de l'étudiante. Encourager l'étudiante à s'exprimer, à donner son opinion, à poser des questions et à critiquer les différentes situations qu'elle rencontre lui permet d'échanger dans le respect et en toute liberté, sans crainte de préjudice, ce qui favorise son autonomie et sa confiance en soi. En effet, dans un tel contexte, l'étudiante éprouve une complicité, elle se sent alliée et partenaire dans les discussions menant à la prise de décision.

Ce sentiment d'être respectée et impliquée est un levier important pour motiver l'étudiante à s'investir et à avoir le goût d'apprendre davantage. En somme, le rôle de l'apprenant dans cette approche est orienté vers « l'apprendre-ensemble » et la responsabilité partagée de l'acte éducatif (Sylvain, 2003). Également, la relation doit demeurer dans un cadre professionnel. Il ne faut surtout pas confondre celle-ci avec une relation amicale. En effet, la distance professionnelle entre l'enseignante et l'étudiante (lorsqu'on accompagne et qu'on crée une relation de partenariat) est très importante à maintenir pour le succès de celle-ci. L'aide-mémoire à la page suivante résume les éléments importants à tenir compte pour réussir une relation de partenariat enseignante-étudiante.



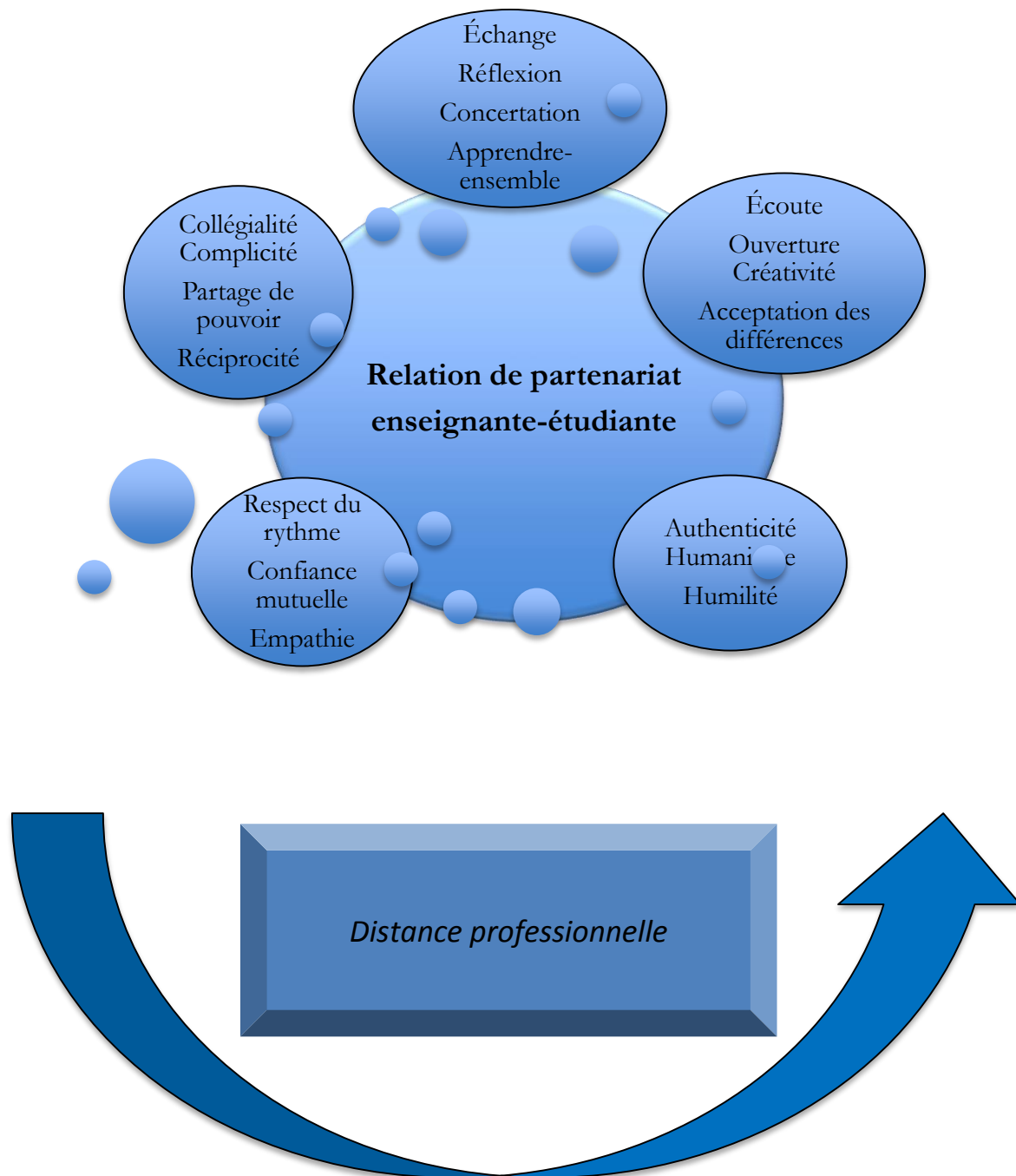
CAPSULE VIDÉO Youtube Taïeb Hafsi (2013) :

HYPERLIEN : Premier grand défis : créer un partenariat entre enseignant et étudiant

http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CD0QtwIwBQ&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DeyJLmv097I&ei=M1_SVKf9MoPmsASduoKwAw&usg=AFQjCNHjypLes-sQyo5K8KWf8LCbaYHvIA&sig2=HrTPnRhkAeq-ftA1PjZY9A

FIGURE

➤ Aide-mémoire : Créer une relation de partenariat enseignante-étudiante



ENCADRÉ**Utiliser la rétroaction**

- Échange quotidien
- Individuellement
- Discussion de faits observables
- Commentaires constructifs
- Moment privilégié
- Endroit approprié
- Respect mutuel
- Réceptivité de l'étudiante

La relation de confiance et la relation de collaboration enseignante-étudiante exigent des compétences pédagogiques, par exemple être en mesure d'offrir à l'étudiante une rétroaction adéquate concernant le développement de ses compétences en stage. Butler et Winne (1995) définissent la rétroaction comme étant *une information à partir de laquelle l'élève peut confirmer, ajouter, ajuster ou restructurer d'autres informations contenues dans sa mémoire.*

Ainsi, la rétroaction permet à l'enseignante de rendre compte de la progression de l'étudiante dans une trajectoire de développement (Tardif, 2006) et elle permet à l'étudiante de faire le point sur les apprentissages réalisés, d'en prendre conscience et de s'ajuster.

Plusieurs auteurs (Denoncourt, 2006; Hook, McPhail et Vass, 2010; Krischbaum 1994; Lasnier, 2000; Louis, 1999; O'Connor, 2006; Raucant, Verzar et Villeneuve, 2010; Tardif, 2006) reconnaissent l'importance d'utiliser la rétroaction pour contribuer à l'apprentissage. En effet, transmise de façon régulière, la rétroaction contribue à l'intégration des apprentissages puisqu'elle stimule l'étudiante à réfléchir sur sa démarche afin d'apporter les mesures correctives qui s'imposent (Denoncourt, 2006). L'information peut être de nature positive ou négative, mais doit toujours être transmise de façon constructive pour motiver l'étudiante à s'engager efficacement dans la réussite de son stage. Lorsqu'il est possible de le faire, il est essentiel de commencer par des commentaires positifs, car ils mettent en confiance l'étudiante et créent un climat d'ouverture et de réceptivité qui l'aideront par la suite à recevoir les critiques négatives (Boutin et Camaraine, 2001).

Annie Denoncourt, M. Sc. inf.

Selon ces auteurs, commencer une rétroaction en mettant l'accent sur les difficultés bloque la communication et, par le fait même, nuit à l'apprentissage de l'étudiante. De plus, lors de la critique négative, il est plus efficace de cibler la rétroaction sur la cause de l'erreur que sur l'erreur elle-même. Et il est préférable, selon Milgrom, (2010), de formuler la rétroaction sous forme de questions susceptibles d'amener l'étudiante à découvrir par elle-même l'erreur commise pour pouvoir en analyser les causes. L'étudiante doit faire un « retour réflexif » sur sa pratique (Scallon, 2004) et l'erreur doit être vue comme un levier pour apprendre. En effet, pour que la rétroaction mène à une progression dans l'apprentissage, il faut que l'étudiante développe son autonomie et démontre son désir d'apprendre. En somme, elle doit être motivée.

Or, pour s'assurer que la rétroaction contribue à la relation de confiance et de collaboration enseignante-étudiante et qu'elle puisse ainsi avoir une incidence positive sur les apprentissages, elle doit respecter quelques règles.



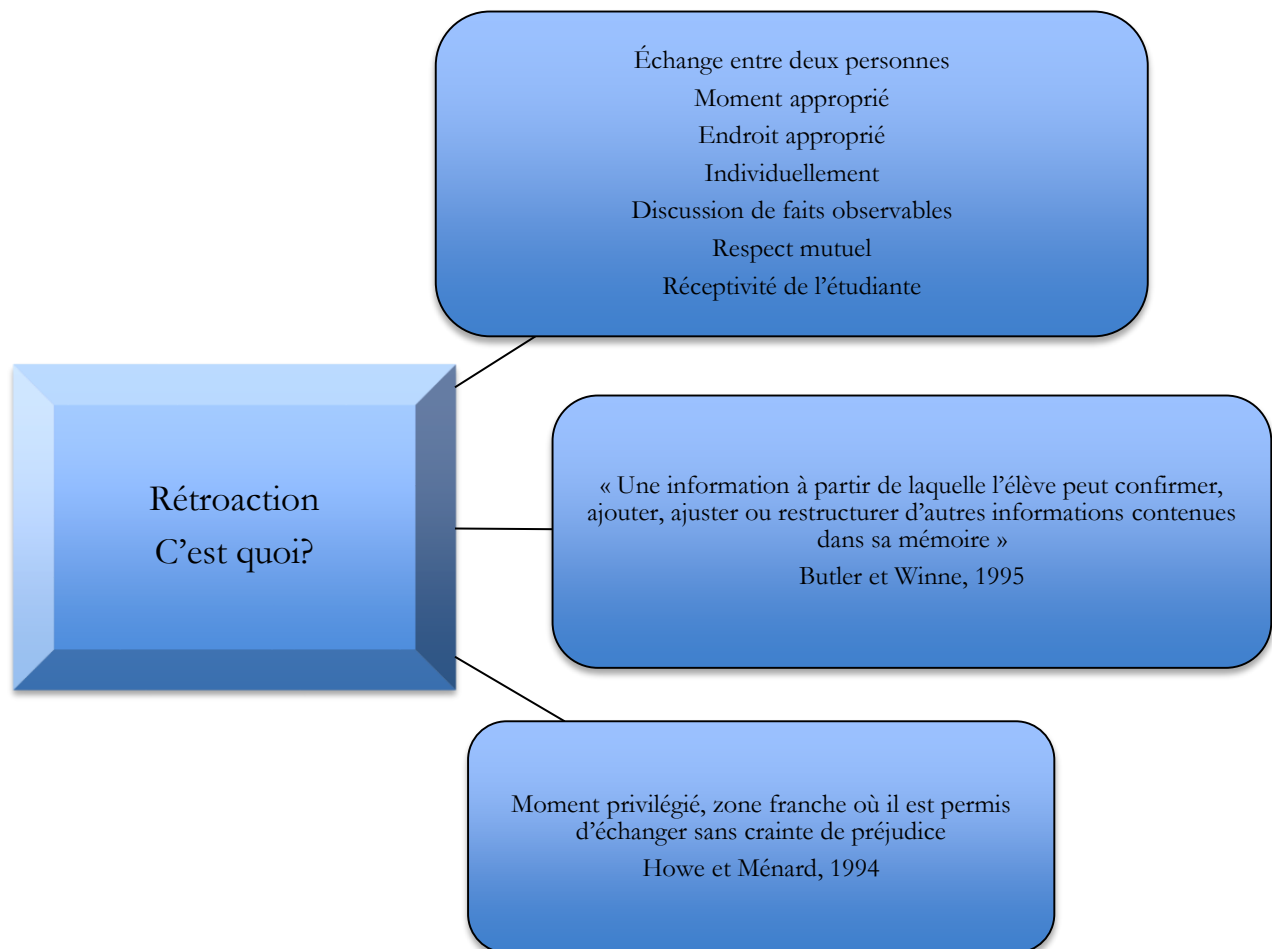
Les différents ouvrages consultés (Denoncourt, 2006; Hook, McPhail et Vass, 2010; Houle, 2007; Krichbaum, 1994; Laberge, 2013; Louis, 1999; Racent, Verzat et Villeneuve, 2010; Scallon, 2004; Villeneuve, 1994) ont inspiré les éléments qui suivent. D'abord, l'enseignante doit choisir le moment opportun et maintenir un climat de respect et d'écoute durant la rétroaction afin de protéger l'estime de soi de l'étudiante. Elle doit porter une attention particulière au non-verbal de l'étudiante, utiliser le « je » lorsqu'elle s'exprime et laisser de la place à l'opinion de l'étudiante. De plus, il est important qu'elle s'abstienne de donner trop d'informations en même temps à l'étudiante pour éviter que celle-ci soit surchargée et trouve difficile de s'y retrouver. Également, durant la rétroaction, l'enseignante doit éviter d'aller trop en profondeur dans la critique afin de ne pas décourager l'étudiante. Le plus tôt possible après l'évènement, l'enseignante doit communiquer les éléments de façon descriptive et

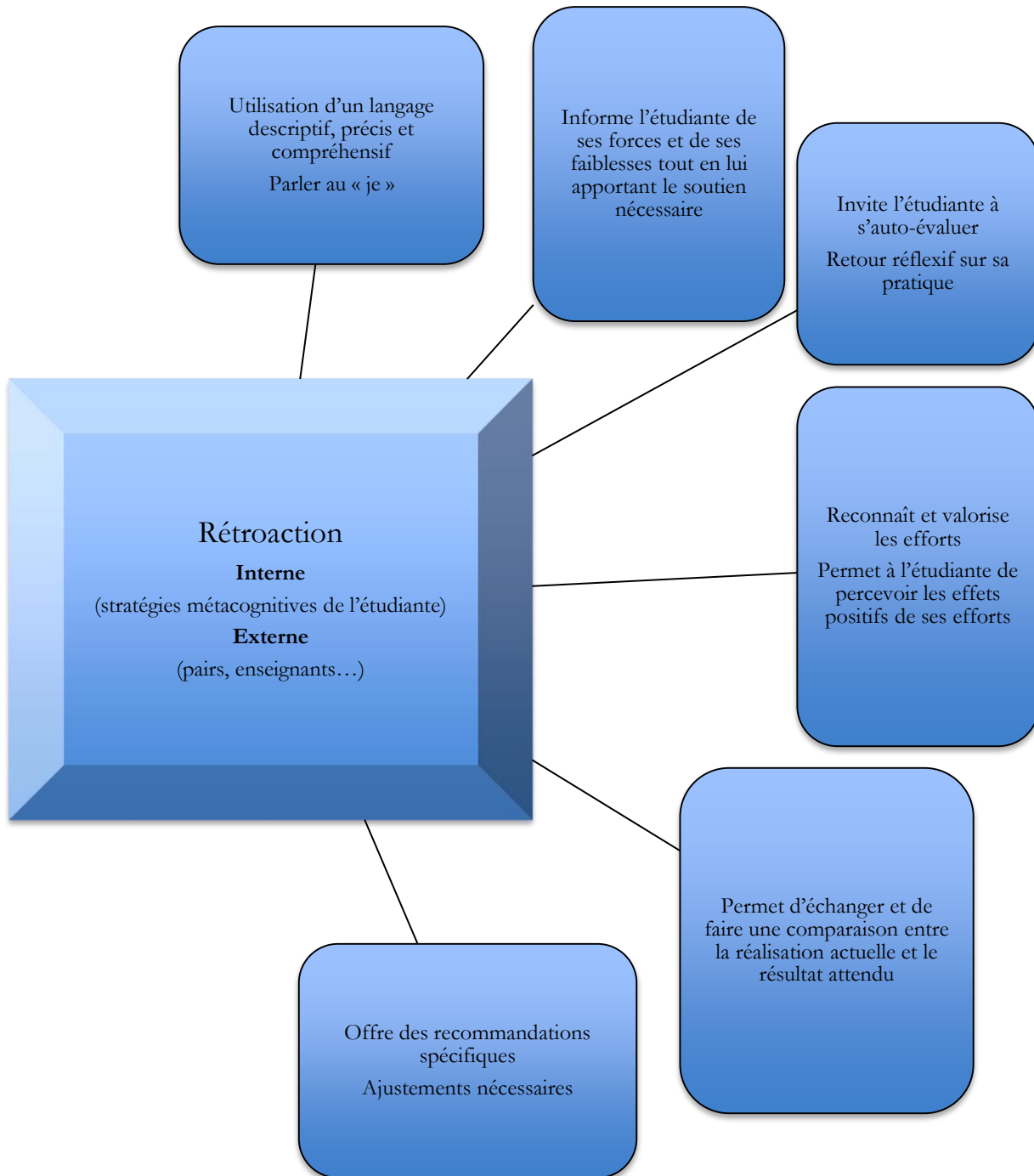
spécifique à l'aide d'exemples concrets.

Elle communique des faits plutôt que des jugements. Les éléments critiqués doivent obligatoirement être modifiables pour permettre de faire des ajustements futurs. Finalement, durant l'entretien, l'enseignante doit poser des questions à l'étudiante afin de vérifier la compréhension de celle-ci. L'étudiante doit s'impliquer dans la recherche de solutions et l'enseignante doit assurer le suivi. L'aide-mémoire « Utiliser la rétroaction », présenté à la page suivante, résume les éléments importants à prendre en compte pour assurer une rétroaction efficace.

FIGURE

➤ Aide-mémoire : Utiliser la rétroaction





ENCADRE

Être un modèle, être experte
et accepter
de ne pas tout connaître

- Modèle professionnel
- Expertise clinique
- Reconnaît qu'il n'est pas nécessaire de tout connaître
- Humilité, être capable de dire : « Je ne le sais pas, c'est une bonne question, on va chercher l'information ensemble. »
- Normalise le concept : « Il est normal de ne pas avoir une réponse à tout, l'important est de faire la recherche et de trouver la réponse. »

La relation de confiance et la relation de collaboration enseignante-étudiante exigent des compétences cliniques et professionnelles de la part de l'enseignante. D'abord, les étudiantes s'attendent à ce que les comportements de l'enseignante reflètent ceux de la profession infirmière.



En d'autres mots, il ne doit pas y avoir de discordance entre ce que l'enseignante enseigne sur les attitudes, les comportements et les valeurs inhérentes à la profession infirmière et ce qu'elle applique elle-même dans sa pratique réelle. Effectivement, pour assurer la relation de confiance enseignante-étudiante, il est nécessaire que l'étudiante constate la cohérence entre les propos de l'enseignante et ses actions. Elle doit agir en tant que modèle de rôle (O'Connor, 2006).

Annie Denoncourt, M. Sc. inf.

Également, pour se sentir en confiance, l'étudiante doit reconnaître l'expertise clinique de l'enseignante qui supervise son stage. En effet, elle doit observer et constater que l'enseignante possède l'expertise clinique et les connaissances requises pour l'accompagner, la conseiller et assurer la sécurité du patient dont elle prend soin. L'étudiante doit se sentir en confiance auprès de l'enseignante, elle doit avoir la conviction qu'elle et son patient sont en sécurité sous la supervision de celle-ci. En effet, puisque les enseignantes enseignent le volet clinique, il est primordial que celles-ci soient expertes sur ce plan.

Les étudiantes ainsi que les infirmières du milieu s'attendent à ce standard d'expertise et de compétence de la part de l'enseignante en milieu clinique. D'ailleurs, Pharand (2007) souligne que les milieux cliniques émettent souvent leurs opinions sur la compétence de l'enseignante à cet égard. Par conséquent, cela ne veut pas dire qu'elles doivent connaître et maîtriser toutes les spécificités relatives au milieu clinique où elles se retrouvent en stage puisque les infirmières du milieu peuvent les seconder sur ce plan. La préparation de l'enseignante au milieu clinique est très importante et elle est décrite dans la section « Relation de confiance et de collaboration enseignante-infirmière » dans l'outil implication dans le milieu de stage. *HYPERLIENS : « Créer une relation de confiance enseignante-infirmière ».*



Dans le contexte où l'enseignante ne connaît pas la réponse, elle doit faire preuve d'humilité et accepter de ne pas tout connaître. L'attitude et les comportements qu'elle utilisera seront très importants puisqu'ils serviront de modèle

pour l'étudiante dans un contexte semblable : reconnaître qu'elle ne sait pas, s'informer, faire la recherche nécessaire, demander de l'aide et du soutien. Il est essentiel que l'enseignante normalise ce concept « d'accepter de ne pas tout connaître », et qu'elle outille l'étudiante à se mobiliser, à ne pas avoir peur de poser des questions et à être honnête en acceptant de reconnaître qu'elle ne connaît pas la réponse, qu'elle ne se souvient plus, qu'elle n'a pas fait la recherche nécessaire ou qu'elle a perdu ses moyens devant le stress induit par la situation.



En somme, l'attitude d'ouverture de l'enseignante dans un tel contexte favorise une relation de confiance entre l'enseignante et l'étudiante. Il faut avoir confiance en soi pour « accepter de ne pas tout connaître » en toute humilité. D'ailleurs, existe-t-il une personne qui connaît tout? *HYPERLIENS : « Droit à l'erreur et acceptation de ne pas tout connaître ».*

FIGURE

➤ Aide-mémoire

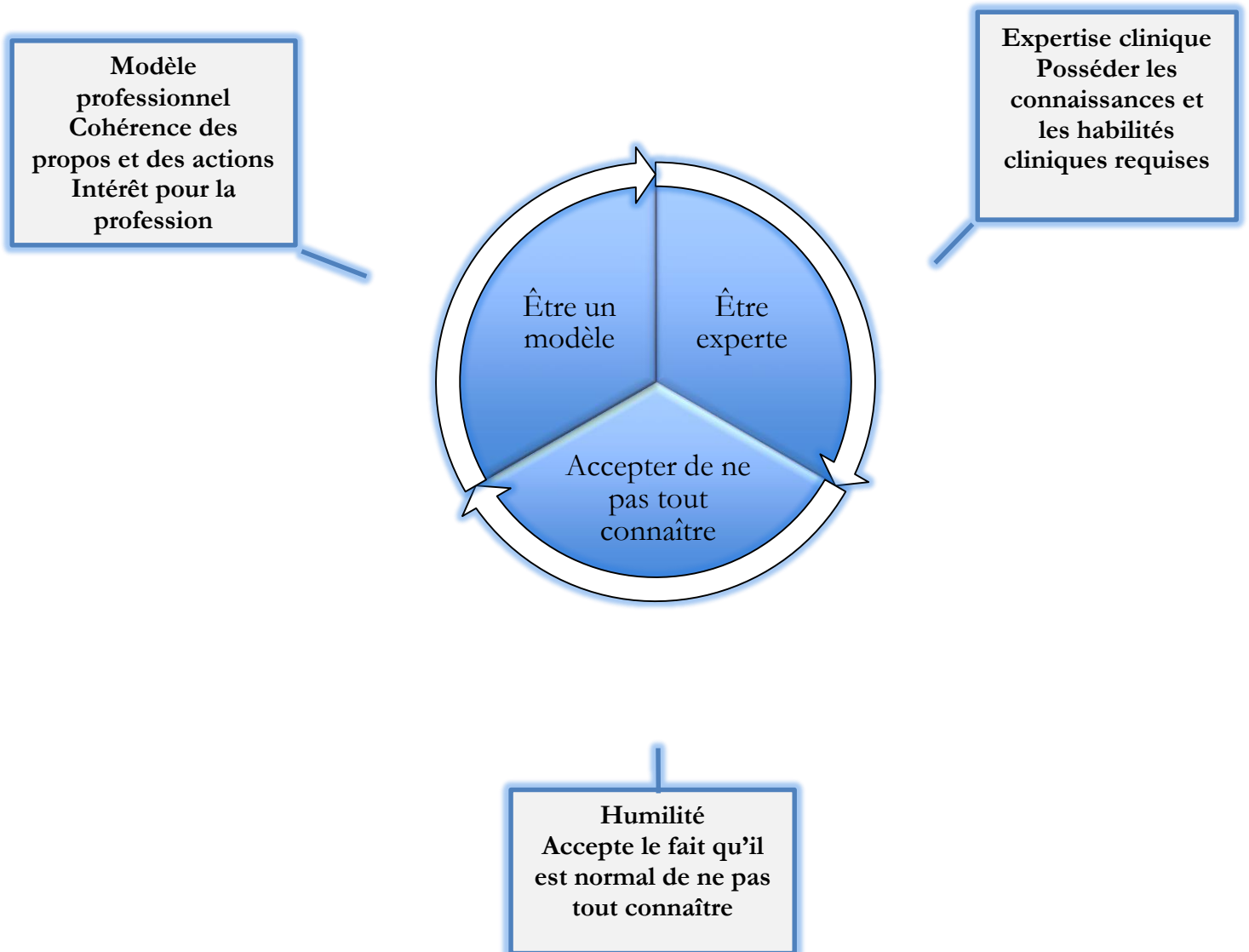
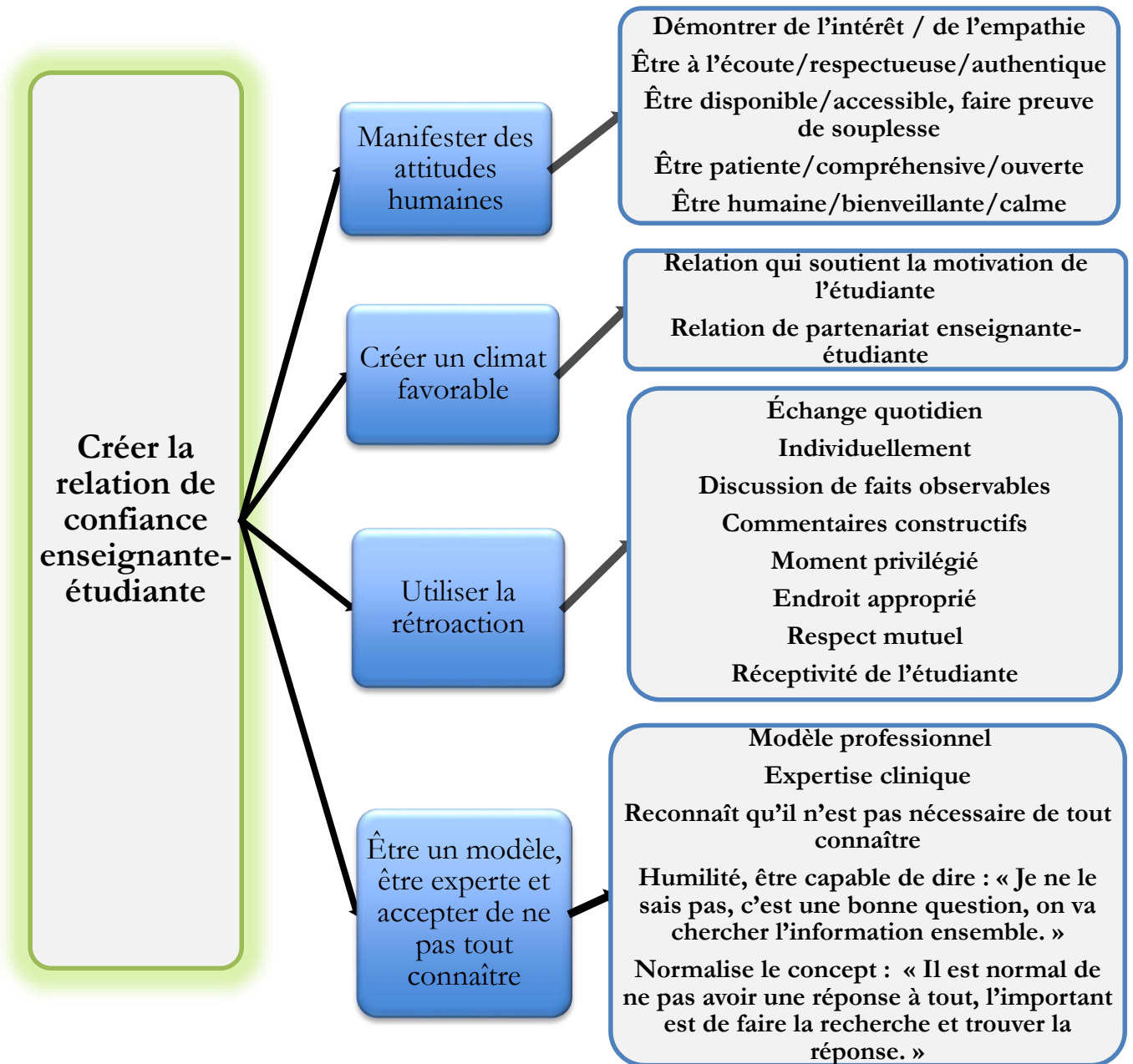


FIGURE: concepts-clés



Références

- Association des infirmières et infirmiers du Canada (2004). Atteindre l'excellence dans l'exercice de la profession : *Guide sur le préceptorat et le mentorat*. Ottawa, 80p. À faire sortir par Carolanne
- Barbeau, D., Montigny, A., et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal: AQPC.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle : L'enseignement des autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck, 356p.
- Bergman, K., et Gaitskill, T. (1990). Faculty and student perceptions of effective clinical teachers: An extension study. *Journal of professional nursing*, 6, (1), 33-44.
- Boutet, M. (2002). « La supervision : Un acte professionnelle de médiation », dans M. Boutet et N Rousseau (sous la direction de), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Montréal, Les presses de l'Université du Québec, p. 23-36.
- Boutin, G. et L. Camaraire. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...Guide pratique à l'usage d'enseignant-formateur*, Montréal, Édition Nouvelles, 106p.
- Butler, L.D., et P.H. Winne, (1995). « Feedback and self-regulated learning : a Theoretical Synthesis », *Review of Educational Research*, vol.65 (3), p.245-281.
- Bond, M., et Holland, S. (1998). *Skills of clinical supervision for nurses: A practical supervisors and managers*. Buckingham: Open University Press.
- Chan, D. (2002). Development of clinical learning environment inventory: Using the theoretical framework of learning environment environment studies to assess nursing students'perceptions of the hospital as a learning environment. *Journal of nursing education*, 41, 69-75.
- Denoncourt, A. (2006). *Les caractéristiques d'une supervision Clinique qui contribue à l'intégration des apprentissages dans la perspective de l'école de pensée du caring*. Mémoire de maîtrise en sciences infirmières non publié, Montréal: Université de Montréal, 188.p.
- Hafsi, T. (2013). *Premier grand défi : Créer un partenariat enseignant et étudiants*. Centre de Cas HEC Montréal. http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CD0QtwIwBQ&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DeyJLmV097I&ei=M1_SVKf9MoPmsASduoKwAw&usq=AFQjCNHjypLes-sQyo5K8KWf8LCbaYHvIA&sig2=HrTPnRhkAcq-ftA1PjZY9A
- Houle, D. (2007). « La gestion de situations difficiles en supervision clinique », dans Saint-Pierre L. (sous la direction de), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières*, Montréal, Beauchemin Chenelière Éducation, p. 124-135.
- Howe, R. et L. Ménard. (1994). « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». *Pédagogie collégiale*, 7 (3), 21-27.

Annie Denoncourt, M. Sc. inf.

- Hook, P., McPhail, I. et Vass, A. (2010). *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*, Montréal, Chenelière Éducation, 126p.
- Johnson, K.D., Aasgaard, H.S., Wahl, A.K., ans Salminen, L (2002). Nurse educator competence: a study of Norwegian nurse educators opinions of the importance and application of different nurse educator competences domains. *The journal of nursing education*, 41 (7), 295-301.
- Krichbaum, K. (1994). Clinical teaching effectiveness described in relation to learning outcome of baccalaureate nursing students. *Journal of nursing education*, 33, 306-316.
- Laberge, L. (2013). La retroaction en stage: Quoi dire? Quand le dire? Comment le dire? Colloque AEESSICQ. 12 juin 2013. www.aeesicq.org/pdf/C-8_2013.pdf
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Louis, R., et Bernard, H. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*. Laval : Les Éditions Études Vivantes.
- Milgrom, E. (2010), Réussite et échec: du droit à l'erreur au devoir d'erreur? Dans Rancent, B., Verzat, C. et L.Villeneuve, (2010) (sous la direction de). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre?* Bruxelles : De Boeck, 563p.
- Morgan, J., et Knox, J.E. (1987). Characteristics of « best » and « worst » clinical teachers as perceived by university nursing faculty and students. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 331-337.
- Pharand, D. (2007). L'évaluation de l'enseignement des sciences infirmières en milieu clinique: des compétences à développer, plutôt que des comportements à prioriser. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 703-725.
- O'Connor, A. B. (2001). *Clinical Instruction and Evaluation*. Sudbury, Ma. : Jones and Bartlett Publishers.
- O'Connor, A. B. (2006). *Clinical Instruction and Evaluation*. (2nd Ed). Sudbury, Ma. : Jones and Bartlett Publishers.
- Rancent, B., Verzat, C. et L.Villeneuve, (2010) (sous la direction de). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre?* Bruxelles : De Boeck, 563p.
- Rogers, C.R. (2008). *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod.
- Rousseau, N. et coll. (2005). « La supervision du journal de bord pour soutenir la réflexion en stage », dans N. Rousseau (sous la supervision de), *Se former pour mieux superviser*, Montréal, Guérin Universitaire, p.87-101.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent : Édition du renouveau pédagogique.
- Sylvain, L. (2003). *En quête d'une éthique de la relation éducative chez l'enseignant et l'étudiant au collégial* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'université de Sherbrooke : http://www.usherbrooke.ca/chercher/#these_lina_sylvain

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière.

Théorêt, L et C. St-Pierre, (2007). « L'importance du climat d'apprentissage en milieu de stage » dans St-Pierre, L. (sous la direction de), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières*, Montréal, Beauchemin Chenelière Éducation, p.43-54.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre? Pratiques pédagogiques*. Belgique : Ed. De Boeck, 221p.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Université de Sherbrooke, Édition du renouveau pédagogique. Saint-Laurent, (Québec), 217p.

Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal : Éditions Saint-Martin, 199p.