L'enseignement de la recherche à la maîtrise

MARIE-FRANCE THIBAUDEAU
Professeur agrégé

Il y a déjà quatre ans paraissait dans le numéro de décembre de *Nursing Papers* un mémoire de l'ACEUN à la commission d'études sur la rationalisation de la recherche universitaire (1972). Cet article énonçait certains principes relatifs à l'éducation et l'enseignement universitaires et faisait état de certains problèmes auxquels les écoles universitaires font face dans le développement de la recherche infirmière. Quelques-unes des recommandations qui complétaient l'analyse étaient destinées à des organismes extérieurs aux écoles universitaires et portaient sur des solutions pécuniaires; les autres recommandations s'adressaient surtout aux corps dirigeants des universités.

Les auteurs du mémoire concevaient que les difficultés inhérentes au développement de la recherche pouvaient être résolues, en partie, par les écoles de façon individuelle ou collective. Ces problèmes se rapportaient au fait que la plupart des infirmières formées au niveau de la maîtrise et du doctorat assument des fonctions d'administration et d'enseignement. A cause de la nature de l'enseignement clinique, le rapport du nombre d'étudiants à celui de professeurs est faible, ainsi les budgets de faculté sont utilisés entièrement pour des postes d'enseignement. De plus, la charge d'enseignement peut être trop lourde ou mal organisée ou l'organisation des programmes d'enseignement ne permet pas l'utilisation maximale et efficace du temps et des ressources des professeurs et des étudiants. Les professeurs se plaignent d'avoir peu de temps pour développer des projets de recherche d'envergure privant ainsi les étudiants de l'expérience de formation dans des équipes de chercheurs.

Où en sommes-nous aujourd'hui? Comment les écoles universitaires parviennent-elles à surmonter ces difficultés? Il est évident que l'intérêt pour la recherche en soins infirmiers va en grandissant. Les colloques nationaux sur la recherche en soins infirmiers sont d'une part, le reflet de cet intérêt et d'autre part, un stimulant. Le nombre d'infirmières qui poursuivent des études au niveau de la maîtrise et du doctorat s'accroît mais ne semble pas suffisant. La réalisation de projets axés sur la pratique et la distribution des soins devrait aller en s'intensifiant si nous voulons asseoir les développements nouveaux dans les services de santé sur des bases plus

solides. Il me semble que les programmes de deuxième cycle ont un rôle important à jouer dans la solution de ces difficultés. C'est sur certains aspects de l'enseignement de la recherche à ce niveau que je voudrais continuer ma réflexion.

C'est le désir, sinon le rêve, de toutes les écoles universitaires de produire des infirmières qui possèdent de la curiosité intellectuelle, de l'habileté conceptuelle et de la créativité de pair avec la compétence professionnelle dans un certain domaine. Ainsi, les programmes de deuxième cycle devraient fournir des infirmières qui facilitent l'amélioration des soins soit par des recherches qu'elles mèneraient elles-mêmes, soit par la création dans les milieux où les clients sont soignés, de conditions propres à l'investigation systématique de problèmes de soins ou de phénomènes propres à la santé. Ces programmes devraient inciter un certain nombre d'entre elles à poursuivre leurs études au niveau du doctorat d'où la majorité des chercheurs devraient venir. Trois éléments peuvent expliquer pourquoi nous atteignons ou n'atteignons pas nos objectifs; ce sont l'étudiant, l'organisation de son programme d'études et le climat de l'école.

Les études de maîtrise présentent pour beaucoup d'étudiants un défi, une expérience bien différente des expériences antérieures dans leur vie. Plusieurs ont travaillé durant plus ou moins d'années dans des postes où les "contingences de la réalité" les ont empêchés de poursuivre une certaine méthode d'action et de développer la curiosité que le baccalauréat avait fait naître en eux (quand il l'avait fait naître). A force de résoudre quotidiennement des problèmes concrets urgents, souvent non reliés au bien-être immédiat du malade, ils viennent à manquer de pratique dans l'analyse de problèmes complexes. Ils sautent immédiatement aux solutions souvent énoncées dans les textes de nursing sous forme de "L'infirmière *doit* faire ceci, ou *doit* faire cela...". Le manque de bases opérationnelles de certains concepts utilisés de façon routinière en nursing, uni à la tendance poétique propre à cette absence de vérification empirique, n'est pas sans ajouter un élément de confusion dans la situation. Lorsque le professeur parvient à installer le doute dans l'esprit de l'étudiant, ce dernier passe à travers une phase de désorientation, apparemment non productrice, au cours de laquelle certains ont besoin de structure pour poursuivre leur chemin sans trop de stress et d'insatisfaction.

L'étudiant frais émoulu du baccalauréat n'a pas cet handicap. Il peut toutefois en avoir un autre. Le manque de connaissances pratiques approfondies de la situation clinique l'empêche de pressentir certaines dimensions du soin qui se rapportent tantôt à la compréhension des comportements humains, tantôt à la compréhension de

l'organisation non formelle du travail et au "jeu" médecin-infirmière-client. Cet étudiant a probablement besoin d'expériences d'apprentissage différentes de celles de l'autre étudiant. Faut-il lui laisser réinventer la roue? La question est ouverte.

Le programme d'études de l'étudiant peut être conçu de telle sorte que les caractéristiques citées ci-dessus soient prises en considération. L'étudiant a, en général, une soif insatiable d'apprendre, de tout apprendre. Il veut profiter au maximum de son deuxième séjour à l'université. Il faut surtout lui éviter le danger de l'éparpillement. Son plan d'études et ses expériences d'apprentissage doivent être organisés de telle sorte qu'il puisse poursuivre, au moyen de la méthode scientifique, ses réflexions et ses travaux autour d'un thème ou d'un ensemble de thèmes qu'il maîtrisera à la fin de ses études. Quoiqu'il y ait des notions qui soient spécifiques aux cours de méthodologie de la recherche, par exemple la formulation d'hypothèses recherchables, l'échantillonage, etc., il n'en reste pas moins que le contenu de ces cours facilite le processus d'apprentissage, dans l'ensemble des études de l'étudiant, à la condition que le processus soit utilisé au cours de toutes les expériences. Identifier les prémisses d'une théorie et les variables dans un modèle systémique, définir de façon opératoire les "construits" mentaux est tout aussi nécessaire dans un cours sur le vieillissement que dans un séminaire de recherche. Cette approche évite l'écueil de voir la recherche comme la chasse gardée de quelques chercheurs ou quelques professeurs. De plus, les étudiants peuvent être intégrés dans des projets de recherche exécutés par les professeurs, si des objectifs éducationnels précis sont formulés. Alors, cette expérience peut être très enrichissante et plus efficace que la procrastination qui caractérise la réaction de certains étudiants devant la nécessité de produire un travail original, d'une grande rigueur intellectuelle et tellement limité qu'ils en perçoivent difficilement l'utilité. Au contact d'une équipe de chercheurs, l'étudiant bénéficie de la compétence de plusieurs professeurs et consultants, souvent de disciplines variées; il est soulagé devant la prise de conscience que le processus de la recherche présente beaucoup d'imprévus liés autant au processus qu'à lui-même. Il fait surtout l'apprentissage de l'auto-discipline requise pour concevoir et planifier un travail de longue haleine et le réaliser à l'intérieur des limites posées.

Le climat qui règne dans une faculté est fondamental à l'incitation au désir de chercher et à l'apprentissage du plaisir de la découverte. Nul n'est besoin de refaire ici l'historique de grandes écoles américaines (Schlotfeldt 1973, Diers 1970) qui sont parvenus à la suite

d'une action concertée à réaliser un projet de développement de la recherche dans leur faculté. Le plan d'action qu'elles ont suivi et les stratégies qu'elles ont utilisées sont explicites. Les étudiants qui étudient dans cet atmosphère d'"inquiry" viennent très tôt à développer le sens de l'objectivité, de la découverte, le besoin de questionner et d'amener l'amélioration des soins au moyen d'interventions contrôlées. Le programme de deuxième cycle parviendra à former des infirmières qui participeront au développement de la recherche infirmière seulement si le corps professoral croit que la recherche peut influencer les soins, qu'il accepte que la recherche soit une responsabilité des écoles universitaires, qu'il accepte de créer dans l'école un climat propice aux activités de recherche et qu'il s'engage à prendre les décisions qui s'imposent pour aplanir les difficultés inhérentes au développement de la recherche (Schlotfeldt 1974).

REFERENCES

Ass. can. des écoles universitaires de nursing. "A concept of research in the university". *Nurs. Papers* 4 (December 1972) 7-12.

Diers, Donna, "Faculty research development at Yale". *Nurs. Research* 19 (January-February 1970) 64-71.

Schlotfeldt, Rozella M. *Creating a Climate for Nursing Research.* Cleveland, Ohio: Case Western Reserve University, 1973.

————. "Cooperative nursing investigation: a role for everyone". *Nurs. Research* 23 (November-December 1974) 452-456.

OPPORTUNITY IN CONTINUING EDUCATION

Ryerson Polytechnical Institute will sponsor a 15-week course aimed at producing general staff nurses qualified to work in medical, surgical or general intensive care areas starting in September 1977. Emphasis is placed on pathotherapeutics and assessment skills and an integrated clinical experience. Clinical experience offers ample opportunity for immediate application of new knowledge and testing hypotheses.

For further information, contact:

Admissions Office
Ryerson Polytechnical Institute
50 Gould Street
Toronto, Ontario M5B 1E8