

La motivation et la satisfaction des superviseurs et superviseuses de stage en santé et services sociaux

Revue de littérature

Autrices

Johanna Cony, coordonnatrice du sous-comité valorisation, soutien et reconnaissance de la supervision de stage en santé et services sociaux, RUISSS de l'Université de Montréal.

Julie Paquette, directrice adjointe des affaires universitaires et de l'enseignement, CISSS des Laurentides.

Réalisation

Sous-comité valorisation, soutien et reconnaissance de la supervision de stage en santé et services sociaux, comité de l'enseignement, RUISSS de l'Université de Montréal :

- Johanna Cony, RUISSS de l'Université de Montréal (coordonnatrice du sous-comité)
- Catherine Flintoff, Vice-rectorat aux affaires étudiantes et aux études, Université de Montréal
- Marie-Pierre Girard, Direction de l'enseignement universitaire et de la recherche, CISSS de Lanaudière
- Bernard-Simon Leclerc, École de santé publique, Université de Montréal
- Julie Paquette, Direction de l'enseignement et de la recherche, CISSS des Laurentides (présidente du sous-comité)
- Sophie Poirier, Direction de l'enseignement universitaire et de la recherche, CISSS de la Montérégie-Est
- Catherine Sarrazin, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal

© Réseau universitaire intégré de santé et services sociaux de l'Université de Montréal, 2025.

La reproduction totale ou partielle de ce document à des fins non commerciales est autorisée à la condition que la source soit mentionnée.

Sommaire

Contexte

Le Comité de l'enseignement du Réseau universitaire intégré de santé et de services sociaux de l'Université de Montréal (RUISSS de l'UdeM) s'intéresse depuis plusieurs années à l'impact de la valorisation, du soutien et de la reconnaissance de la fonction des superviseur(-euse)s de stage pour maintenir et rehausser la participation du personnel de la santé et des services sociaux à la formation pratique de la relève. Dans le but de constater le chemin parcouru ces dernières années, le sous-comité *Valorisation, soutien et reconnaissance de la supervision de stage* a été créé en juin 2024. Ce sous-comité a pour mandat de dresser un état de la situation quant aux connaissances disponibles, aux initiatives existantes et aux points de vue du personnel en santé et services sociaux relativement à la supervision de stage.

La présente revue de littérature a pour objectif de brosser un portrait actuel des connaissances sur le sujet de la motivation et la satisfaction des superviseur(-euse)s de stage. Ce portrait constitue la première étape qui orientera la poursuite des travaux du sous-comité.

Méthodologie

Des recherches par mots-clés ont été effectuées entre septembre et décembre 2024 à partir du catalogue Sofia (Bibliothèques de l'UdeM), du moteur de recherche Google Scholar ainsi que de la base de données PubMed. La revue de littérature s'est limitée aux articles en langue française et anglaise. Notre méthode ne visait pas à réaliser une revue systématique de la littérature, mais plutôt une synthèse des constantes et des transformations que l'on peut observer dans la manière dont le sujet de la motivation et de la satisfaction des superviseurs et superviseuses de stage a été traité au cours des dernières années.

Résultats

À la lumière des articles consultés, les enjeux relatifs à la supervision de stagiaires semblent varier peu avec le temps, et ce, peu importe le domaine professionnel ou les programmes de formation. Plusieurs thèmes récurrents ont été retrouvés dans les articles sélectionnés pour notre revue de littérature. La supervision occasionnerait une charge de travail supplémentaire dans un contexte où les standards de productivité ne cessent de croître. La complexité de ce rôle, qui sollicite à la fois des compétences de clinicien(ne) et de pédagogue, serait exacerbée par des difficultés de communication entre les milieux de stages et les établissements d'enseignement, par le manque de ressources matérielles et d'espace pour accueillir des stagiaires dans de bonnes conditions, ou encore par la lourdeur des démarches administratives que cela implique.

Une autre observation concerne le peu d'accent mis sur les avantages de la supervision. Bien que souvent mentionnés dans les publications recensées, ses bénéfices, notamment ceux pour les personnes superviseuses elles-mêmes, restent peu documentés alors qu'ils semblent constituer une importante source de motivation. Quelques écrits nomment le plaisir d'enseigner ou le fait de mettre ses connaissances à jour. Plus rares sont les articles qui nomment le sentiment d'appartenance que permettrait la supervision. Enfin, un avantage peu nommé, qui semble pourtant important, est le fait que la supervision soit susceptible de contribuer grandement au développement professionnel.

Discussion

Peu d'articles repérés portent directement sur les facteurs de satisfaction ou de motivation à superviser des stagiaires. La majorité sont en effet orientés vers l'amélioration des compétences des superviseurs et superviseuses dans le but d'offrir des conditions optimales d'apprentissage pour les étudiants et étudiantes. Cela dit, une transition s'opère. La littérature récente souligne de

plus en plus l'interrelation, non seulement entre stagiaire et superviseur(-euse), mais aussi avec l'établissement d'enseignement et l'établissement de santé et de services sociaux. D'une perspective individuelle, on tend désormais vers une conception systémique comprenant des contraintes inhérentes à cette fonction, mais aussi des contraintes extérieures qui dépendent d'une multitude d'éléments tels que l'environnement de travail, la culture organisationnelle, les modes de communication et de soutien des établissements d'enseignement ou encore la préparation et l'enthousiasme des stagiaires. La supervision n'est donc plus appréhendée comme une responsabilité individuelle, mais comme celle d'un ensemble de parties prenantes.

La plupart des écrits sur la motivation et la satisfaction dans le rôle de supervision ont une approche descriptive, se concentrant principalement sur la description des comportements et des perceptions plutôt que sur leur explication. Par conséquent, le recours à des cadres conceptuels est rare. Certains écrits nous amènent toutefois à entrevoir une distinction entre les facteurs de motivation personnelle et les éléments extérieurs qui peuvent intervenir sur l'activité. Une schématisation des facteurs influençant la décision de superviser des stagiaires qui ont été recensés dans la littérature est ainsi proposée en fin de rapport. Dans celle-ci, les facteurs internes relèvent des perceptions et des aspirations des personnes superviseuses se rapportant principalement aux bénéfices personnels qu'ils ou elles peuvent souhaiter en retirer. Les facteurs externes, quant à eux, relèvent d'autres parties prenantes (établissement d'enseignement, établissement de santé et de services sociaux, stagiaires, ordres et regroupements professionnels) et se rapportent davantage aux conditions dans lesquelles la supervision se réalise. Somme toute, les facteurs externes semblent jeter les bases des conditions adéquates à la supervision de stage et agiraient comme des renforçateurs, tandis que les facteurs internes feraient référence aux sources d'où la motivation à superviser prend racine.

Conclusion

Cette recension des écrits permet de constater que les enjeux concernant la supervision de stage dans le domaine de la santé et des services sociaux sont bien connus et varient peu. Si les problématiques sont assez claires, les manières de les régler paraissent, de leur côté, plus complexes puisqu'elles touchent bien souvent des éléments structuraux (financement, aménagement, condition de travail, performance et accessibilité des services pour les usagers, cursus de formation, etc.) et interpellent plusieurs parties prenantes. Une approche systémique et une diversité d'angles d'approche pourraient néanmoins contribuer à une meilleure compréhension de la situation.

D'un point de vue pragmatique, la recherche mériterait de s'orienter davantage vers l'évaluation de l'efficacité des différentes actions qui peuvent être mises en place pour maintenir et augmenter la motivation des superviseurs. D'un point de vue théorique, on ne peut qu'encourager également une étude plus approfondie de la supervision de stagiaires par le spectre des théories de la motivation. Bien que peu documentées, de fortes motivations intrinsèques à la supervision de stagiaires semblent exister dans le domaine de la santé et des services sociaux. Ce constat devrait sans doute prendre plus de place dans les actions qui visent à recruter ou retenir en fonction les superviseurs et superviseuses afin de former la relève de demain.

Liste des acronymes

RUISSS	Réseau universitaire intégré de santé et de services sociaux
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
UdeM	Université de Montréal

Liste des figures

Figure 1 : Représentation de l'évolution des champs d'intérêt privilégiés dans la littérature traitant de la supervision de stagiaires en santé et de services sociaux.....	22
Figure 2 : Facteurs de motivation externe des superviseur(-euse)s retrouvés dans la littérature	25
Figure 3 : Facteurs de motivation interne des superviseur(-euse)s retrouvés dans la littérature .	26

Table des matières

Sommaire	3
Contexte	3
Introduction.....	8
Méthodologie	10
Résultats.....	10
Présentation générale	10
Thèmes récurrents concernant la motivation et la satisfaction des superviseur(-euse)s de stage	11
La charge de travail et la question du temps.....	11
La complexité du rôle de superviseur(-euse)	12
Le besoin de soutien des établissements d'enseignement	12
L'importance de l'environnement de travail et le soutien institutionnel.....	14
Les ressources matérielles et l'espace.....	14
L'impact controversé de la rémunération	15
Le besoin de reconnaissance.....	16
Le rôle de l'étudiant(e) dans la satisfaction à superviser.....	17
Le sentiment de compétence et le besoin de formation	17
Les bénéfices de la supervision	18
Discussion	20
Limites dans l'interprétation de la littérature	20
Un rare recours aux théories de la motivation.....	20
Peu d'éléments sur les avantages de la supervision.....	21
Évolution des enjeux dans la supervision de stagiaires dans la littérature.....	22
Une motivation ambivalente à superviser.....	23
Une schématisation des facteurs influençant la motivation à superviser des stages.....	25
Conclusion.....	27
Bibliographie.....	29
Annexe - Définitions	34
Stage	34
Superviseur(-euse) de stage	34
Enseignement clinique	34
Valorisation.....	34
Soutien	34
Reconnaissance.....	34
Motivation	34
Satisfaction au travail	35
Incitatif	35

Introduction

Le Comité de l'enseignement du Réseau universitaire intégré de santé et de services sociaux (RUISSS) de l'Université de Montréal (UdeM) s'intéresse depuis plusieurs années à l'impact de la valorisation, du soutien et de la reconnaissance du rôle de la supervision de stage pour maintenir et rehausser la participation du personnel de la santé et des services sociaux à la formation pratique des étudiants et étudiantes.

En mai 2019, le sous-comité *Reconnaissance et valorisation des superviseurs de stage* du RUISSS de l'UdeM a produit un rapport dont les recommandations incitaient notamment les établissements de santé et de services sociaux et les facultés/école du RUISSS de l'UdeM à mettre en place des initiatives visant à pallier le manque anticipé de places de stages (Comité de l'enseignement du RUISSS de l'Université de Montréal, 2019b). Parmi ces recommandations, on retrouve :

- La reconnaissance des activités d'enseignement au même titre que les activités cliniques en matière de performance ;
- L'application des recommandations du document *Favoriser la supervision des stages dans les établissements de santé et de services sociaux. Guide et outils* (Paquette et al., 2016) qui visait à soutenir les parties prenantes qui ont comme responsabilités de promouvoir, planifier, gérer et soutenir les stages en santé et en services sociaux¹;
- L'adoption et la diffusion pour chaque établissement d'une politique d'utilisation des revenus de stages
- La facilitation de l'obtention de titres universitaires pour les personnes qui s'impliquent dans l'enseignement clinique (superviseurs et superviseuses) ;
- La réalisation de démarches pour que les heures de supervision soient reconnues comme des heures de formation continue par les ordres professionnels ;
- La création d'un dispositif de suivi de l'ensemble de ces démarches.

En décembre 2019, le rapport du sous-comité *Organisation et gestion de l'enseignement dans les établissements du RUISSS de l'Université de Montréal* réitérait la recommandation d'inclure les activités d'enseignement dans les indicateurs de performance des établissements, et proposait également la création d'une table ministérielle dédiée aux missions d'enseignement dans les établissements de santé et de services sociaux, ainsi que la prise en charge des enjeux logistiques liés à l'accueil des stagiaires.

Ainsi, force est de constater que le thème de la valorisation, du soutien et de la reconnaissance de la supervision de stage est plus que jamais d'actualité au sein des travaux du RUISSS de l'UdeM. Les défis d'accessibilité aux soins de santé et aux services sociaux, la pénurie de main-d'œuvre, le besoin de rehausser les cohortes étudiantes, le manque de places de stage dans plusieurs programmes de formation ainsi que la transformation des caractéristiques et des besoins des personnes apprenantes sont tous des enjeux qui exacerbent ces préoccupations.

Sur le terrain, la plupart des établissements de santé et de services sociaux et des facultés/école du RUISSS de l'UdeM sont à pied d'œuvre pour mettre en place diverses initiatives. Mais quelles sont les pratiques mises en œuvre et lesquelles semblent les plus porteuses ? Est-il possible de mieux coordonner les actions réalisées de part et d'autre ? Quelles sont les attentes et les perceptions du personnel qui travaille en santé et en services sociaux quant à la supervision de stage ?

C'est dans ce contexte que le besoin de dresser un état de la situation quant aux connaissances disponibles, aux initiatives existantes et au point de vue du personnel de la santé et des services sociaux a émergé. Ces préoccupations constituent le mandat confié au sous-comité *Valorisation, soutien et reconnaissance de la*

¹L'élaboration de ce guide reposait principalement sur des travaux menés entre 2013 et 2014 par le Centre de recherche et de partage des savoirs InterActions sur la supervision de stages (Leclerc et al., 2014, Leclerc et al., 2014)

supervision de stage au printemps 2024. Une revue de la littérature récente semblait essentielle afin de faire un constat des dernières connaissances sur le sujet de la motivation et la satisfaction des superviseurs et superviseuses de stage. Il est à noter que cette recension des écrits constitue la première étape à la poursuite des travaux du sous-comité, qui consistent à :

- Recenser les initiatives mises en place au sein des établissements de santé et de services sociaux et des facultés/école du RUISSS de l'UdeM et identifier les leviers et les obstacles à leur déploiement.
- Réaliser une enquête auprès du personnel du réseau de la santé et des services sociaux des établissements du RUISSS de l'UdeM afin de broser un portrait de leurs besoins et de leur perception à l'égard des initiatives existantes.

Le présent rapport vise donc à faire un état des lieux quant aux connaissances disponibles. Il ne constitue toutefois pas une revue systématique de la littérature, mais se veut plutôt une synthèse des constantes et des transformations que l'on peut observer dans la manière dont le sujet de la motivation et de la satisfaction des superviseurs et superviseuses de stage a été traité au cours des dernières années. Ce rapport s'attarde donc notamment sur l'analyse de la quantité des écrits portant sur le sujet, mais aussi la manière de le problématiser ainsi que sur les méthodologies utilisées. Nous espérons ainsi fournir aux lecteurs et lectrices un éclairage global sur les connaissances actuelles quant à la satisfaction et la motivation des personnes superviseuses de stage.

Après avoir brièvement présenté notre méthodologie, les thèmes récurrents de la littérature traitant de la satisfaction et de la motivation à superviser des stages en santé et services sociaux seront présentés. Dans une seconde partie, il sera question des évolutions constatées dans la manière de traiter ce sujet par la communauté scientifique ainsi que les angles peu abordés qui mériteraient d'être explorés davantage. Enfin, nous proposerons une synthèse des constats dans la partie discussion et apporterons une conclusion.

Méthodologie

Pour la réalisation de cette synthèse des écrits, des recherches par mots-clés ont été effectués entre septembre et décembre 2024 à partir du catalogue Sofia (Bibliothèques de l'UdeM), du moteur de recherche Google Scholar ainsi que de la base de données PubMed. La revue de littérature s'est limitée en langue française et anglaise. Compte tenu de la spécificité du sujet, nous avons principalement trouvé de la littérature anglophone. Dans la mesure où les personnes qui supervisent des stages en santé et services sociaux réfèrent à une multitude de termes, nous avons effectué des recherches à partir d'une variété de mots-clés qui sont : *clinical preceptors, clinical teachers, clinical teaching environment/setting* ainsi que des termes comme : *perception, satisfaction, needs, role, motivation, benefits, acknowledgement, support*, et enfin les termes : *facilitators and barriers*, expression souvent utilisée dans la littérature scientifique pour exposer ce qui incite et ce qui, au contraire, freine l'adoption d'un comportement. Les mots clé français utilisés pour la recherche de littérature francophone sont : *supervision, motivation, stages, barrières, obstacles, incitatifs et santé et services sociaux*. Nous avons également repéré certains écrits dans les listes de références d'articles pertinents.

Au départ, nous nous sommes concentrées sur les publications parues après 2014. Le but était de voir si les connaissances avaient évolué depuis les travaux du Centre de recherche InterActions (Leclerc, et al., 2014, Leclerc, et al., 2014). Le peu d'articles trouvés portant directement sur la motivation et la satisfaction des superviseurs et superviseuses nous a poussé à élargir nos critères de sélection. Au-delà de la date de parution, nous nous sommes concentrées davantage sur la pertinence des articles pour effectuer notre sélection, en ciblant ceux qui traitaient au sens large de la motivation ou de la satisfaction à superviser des stagiaires. Les recherches se sont terminées quand une saturation des données a été atteinte. Enfin, nous avons également inclus des documents issus de la littérature grise afin de contextualiser les recherches à la réalité québécoise. Les études centrées sur le point de vue des stagiaires ont été exclues de l'analyse, à l'exception de celles qui incluaient aussi le point de vue des superviseurs et superviseuses.

Résultats

Présentation générale

La sélection finale comporte 34 références, dont une majorité d'articles issus de revues scientifiques avec révision par les pairs. Notre exploration complémentaire de la littérature grise nous a permis d'inclure des livres, des sites web, des rapports et des guides pratiques principalement destinés au personnel de la santé et des services sociaux. Les ressources sélectionnées couvrent une période allant de 1994 à 2024 et ont été réalisées aux États-Unis, au Canada, en Allemagne, en Suède, au Royaume-Uni, en Australie, en Iran et au Brésil. Diverses professions y sont représentées (infirmières, médecins, kinésiothérapeutes, psychologues, ergothérapeutes, sages-femmes, etc.). La majorité des études sélectionnées porte sur la réalité des personnes superviseuses de stage. La plupart des études sélectionnées concernent les personnes qui supervisent seulement, cependant quelques études incluent les responsables de la coordination des stages ainsi que les personnes qui font le choix de ne pas superviser (Barber et al., 2019; DeClerk et al., 2022; Gilbert et Dubouloz, 1994; Leclerc, Jacob, et al., 2014).

Parmi les écrits consultés pour la réalisation de ce présent rapport, on constate une prédominance d'articles présentant les résultats de sondages composés d'une combinaison de questions ouvertes et questions fermées. Dans une moindre mesure, certains articles sélectionnés ont utilisé des entrevues individuelles ou des groupes de discussion comme méthode de recueil de données. Enfin, quelques publications retenues consistent en des revues systématiques de la littérature.

Thèmes récurrents concernant la motivation et la satisfaction des superviseur(-euse)s de stage

Malgré la diversité des contextes des articles sélectionnés, on constate la récurrence d'un certain nombre de thèmes quand il s'agit d'aborder le point de vue des superviseurs et superviseuses de stage dans leur rôle. Nous les présenterons dans la présente section, par ordre d'importance.

La charge de travail et la question du temps

Selon la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail [CNESST], « la charge de travail correspond à la quantité et à la complexité des tâches à accomplir dans un contexte donné » (CNESST, 2025). Il s'agit d'une perception qui dépendrait des exigences physiques, intellectuelles et émotionnelles des tâches à réaliser dans un emploi, comparativement aux ressources allouées (CNESST, 2025). En pratique, le fait de superviser augmente le niveau d'exigence intellectuel et émotionnel d'un emploi en raison des missions d'accueil, d'enseignement, d'accompagnement et d'évaluation du stagiaire qui s'ajoutent aux activités régulières. Ainsi, l'augmentation de la charge de travail générée par la supervision de stagiaires est un des éléments les plus couramment cités comme obstacle (Barber et al., 2019; Davis, 2024; DeClerk et al., 2022; Dybowski et al., 2017; Gilbert et Dubouloz, 1994; Gonçalves et Bellodi, 2012; Heale et al., 2009; Leclerc, et al., 2014; Li Sharpe et al., 2024; Renda et al., 2022; Schiekirka-Schwake et al., 2017; Upadhyaya et al., 2021; Ward et al. 2017). À titre d'exemple, deux publications expliquent que la rédaction de notes cliniques qui ne peut se faire au fur et à mesure entre les activités – ce moment est généralement réservé aux échanges rétroactifs avec le stagiaire – occasionne un temps de travail supplémentaire pour répondre *a posteriori* aux exigences de tenue de dossier (Alexandraki et al., 2024; Paul et al., 2020).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'auto-évaluation de la charge de travail dépend des ressources allouées. Parmi celles-ci, le temps semble être un élément central pour superviser des stagiaires. Plusieurs publications suggèrent ainsi l'octroi de « temps de préparation protégé », c'est-à-dire du temps spécifiquement réservé aux tâches relatives à la supervision (Barber et al., 2019; Gray, 2020; Heale et al., 2009; Li Sharpe et al., 2024; Nottingham, 2015; Renda et al., 2022; Schiekirka-Schwake et al., 2017, 2017; Sundler et al., 2019; Upadhyaya et al., 2021; Wilkinson et al., 2023; Winderbaum et al., 2024). L'application concrète de cette mesure n'étant pas précisée, nous pouvons supposer que ceci implique soit d'augmenter les heures de travail du personnel, soit de diminuer leurs tâches habituelles, par exemple en leur demandant de prendre en charge moins de patients et patientes, ou de les libérer de certaines responsabilités. Cette citation de Schiekirka-Schwake et al., (2017, p. 6) illustre bien cette réalité :

Il est alarmant de constater que, bien que l'enseignement fasse partie intégrante de la charge de travail des enseignants cliniques dans les hôpitaux universitaires, le soutien institutionnel est insuffisant en termes de temps alloué à l'enseignement lui-même, de préparation des activités d'enseignement ou d'amélioration de l'enseignement par la participation à des formations didactiques dans de nombreux établissements.²

Ainsi, la charge de travail est très fréquemment mentionnée dans les écrits portant sur la motivation et la satisfaction à superviser des stagiaires. Ce constat suggère conséquemment que celle-ci constituerait un facteur déterminant dans la décision de superviser. Cependant, des recherches récentes de DeClerk et al. (2022) remettent ceci en question. Ces auteurs ont comparé une population de professionnels et professionnelles qui supervisent à aux personnes qui font le choix de ne pas superviser et constatent que ces deux populations ont une estimation similaire de l'impact de la supervision sur la charge de travail. Ils avancent ainsi que, bien que cet aspect soit souvent mentionné comme une raison de ne pas superviser, le facteur principal qui semble prédire la décision de superviser est le nombre d'années d'expérience dans la profession. Selon leur analyse, ce serait alors le nombre d'années d'expérience qui serait un facteur déterminant dans la décision de superviser

² Traduction libre des autrices du présent rapport.

des stagiaires. Une interprétation possible de ce résultat serait que plus une personne a cumulé d'années d'exercice de sa profession, plus elle est favorable à superviser des stagiaires dans la mesure où il s'agit d'un rôle complexe qui nécessite un certain sentiment de compétences pour s'y investir.

Enfin, si la charge de travail se définit comme une perception, il se peut que les représentations sociales de la supervision de stage aient un impact sur la perception de celle-ci comme une charge de travail supplémentaire, plutôt que partie intégrante des tâches des cliniciennes et cliniciens. Trede et al. (2016) remarquent que les tâches de supervision sont généralement considérées comme secondaires par rapport aux tâches principales, ce qui peut conduire selon eux à percevoir davantage la supervision comme une contrainte. Dans cette optique, Barber et al. (2019), s'appuyant sur une population de médecins généralistes, suggèrent que la charge de travail est moins perçue comme un obstacle lorsque l'enseignement clinique est considéré comme central par la communauté professionnelle de l'individu. Cette perception serait d'ailleurs plus répandue en médecine (Alexandraki et al., 2024).

La complexité du rôle de superviseur(-euse)

Bien que la variété des situations de supervision étudiées ne semble pas avoir permis d'établir un consensus clair concernant les compétences clés que requiert cette fonction, la complexité et la multiplicité de la tâche semblent communément admises. La supervision de stage mobiliserait en effet plusieurs dimensions d'intervention (Harper et al., 2021; Trede et al., 2016; Upadhyaya et al., 2021) telles que la prestation de soins aux patients et patientes, le rôle de modèle auprès des stagiaires, l'enseignement clinique, l'accompagnement de la personne étudiante dans le développement de son identité professionnelle et son intégration sur les plans organisationnel et administratif, pour ne citer que celles-ci. Ryan et al. (2024) proposent d'ailleurs de reconnaître la supervision comme une spécialité à part entière, tant ce rôle serait complexe et différent du rôle de clinicien et clinicienne.

Dans cette même perspective, la grande majorité des ressources consultées avancent que les rôles d'enseignement et de prestation de soins et services présentent une forme de dualité dans leur application pratique (Barber et al., 2019; Bearman et al., 2018; Gray, 2020; Rezvani Amin et al., 2022; Wallin et al., 2020). En effet, la personne qui supervise est à la fois responsable d'enseigner et de donner graduellement de l'autonomie au stagiaire, mais est aussi responsable de veiller à la qualité des soins et services dispensés. Le fait d'être tiraillé entre son rôle clinique et son rôle de supervision n'a généralement pas tendance à encourager à superviser puisque la plupart des personnes concernées vont choisir de se concentrer davantage sur leur rôle clinique si elles ne peuvent pas faire les deux (Paul et al., 2020). Ceci signifierait que davantage de personnes seraient susceptibles de superviser des stagiaires si elles pouvaient davantage être libérées pour ce rôle (Gray, 2020; Rezvani Amin et al., 2022; Schiekirka-Schwake et al., 2017; Wilkinson et al., 2023).

Plusieurs soulèvent ainsi les lourdes responsabilités incombant au personnel supervisant des stagiaires, non seulement envers les patients et patientes, mais également envers les stagiaires (DeClerk et al., 2022; Wallin et al., 2020). En outre, la relation de préceptorat est susceptible de susciter des enjeux déontologiques liés à ce double rôle. Parfois, l'intérêt de la personne stagiaire est susceptible de diverger de l'intérêt du patient ou de la patiente. Lecomte (2012) cite à ce propos une étude datant de 1996 selon laquelle « 97,2 % des supervisés en psychologie clinique dissimulent à leurs superviseurs des aspects significatifs de leur expérience avec leurs clients » (Ladany, 1996, dans Lecomte, 2012). Ceci illustre le défi de mettre à l'aise les stagiaires tout en ayant à cœur l'intérêt des patients et patientes : « *le superviseur joue un rôle crucial de protection du public en facilitant un travail réflexif fondé sur une alliance positive avec le supervisé pour l'aider à rétablir de bonnes pratiques* » (Ordre des psychologues du Québec, 2019).

Le besoin de soutien des établissements d'enseignement

Les superviseurs et superviseuses nomment fréquemment attendre davantage de soutien des établissements d'enseignement (Li Sharpe et al., 2024; Renda et al., 2022). Pour le volet pédagogique de la supervision, ces établissements sont considérés comme les premiers référents pour outiller les cliniciens et cliniciennes pour qui

l'enseignement ne fait pas nécessairement partie de leur domaine d'expertise. En effet, les personnes qui supervisent des stagiaires ont souvent la charge d'évaluer l'acquisition et l'application de connaissances et de compétences nécessaires à l'exercice de leur profession de manière graduelle jusqu'à la diplomation. Dans ce contexte, les superviseurs et superviseuses apprécient qu'on rende le plus clair possible ce qu'on attend d'eux et d'elles, en particulier concernant les critères d'évaluation. Cette clarté attendue laisserait malheureusement souvent à désirer dans l'expérience de supervision de stage (DeClerk et al., 2022; Gilbert et al., 1994; Wallin et al., 2020). Heale et al. (2009) suggèrent d'ailleurs que les personnes superviseuses se sentent compétentes à évaluer quand les critères d'évaluation sont suffisamment clairs. Parmi les solutions possibles, Upadhyaya et al. (2021) proposent d'inclure les superviseurs et superviseuses dans l'élaboration des critères et des outils d'évaluation.

Un obstacle important concerne la distance que peuvent percevoir les superviseurs et superviseuses de stage avec les établissements d'enseignement. Cet éloignement, réel ou perçu, pourrait contribuer à créer chez ces professionnels un sentiment de solitude dans leurs fonctions. Selon plusieurs écrits, les établissements d'enseignement ont un rôle à jouer pour permettre aux personnes superviseuses de se sentir bien entourées (Wallin et al., 2020) et de développer un sentiment d'appartenance relatif à la communauté académique (Barber et al., 2019). Trede et al. (2016) formulent d'ailleurs des pistes sur la manière dont les établissements d'enseignement pourraient améliorer l'expérience des personnes superviseuses. Ces derniers suggèrent, par exemple, de proposer de la formation à la supervision (en se rendant sur place dans les établissements de santé et de services sociaux), de soutenir le personnel lors de situations problématiques ou encore de bien préparer les stagiaires (DeClerk et al., 2022; Leclerc et al., 2014).

Plus spécifiquement, le manque de rétroaction et le besoin de soutien de la part des établissements d'enseignement se cristallisent quand les superviseurs et superviseuses doivent accompagner des stagiaires en difficulté. Ces situations nécessitent d'autant plus des repères clairs afin de savoir dans quelle mesure et sur quels aspects le clinicien ou la clinicienne doit se prononcer sur la performance du ou de la stagiaire. Gilbert et al. (1994) nomment la crainte de devoir se prononcer seul sur la réussite ou l'échec du stage, ce qui est pourtant une fausse croyance. Les appréhensions liées à la gestion de stagiaires en difficulté semblent ainsi une barrière à la supervision très fréquente qui mérite une attention particulière (Paul et al., 2020; Schiekirka-Schwake et al., 2017; Trede et al., 2016; Upadhyaya et al., 2021).

La capacité des établissements d'enseignements à établir et maintenir une relation de collaboration de qualité avec les milieux de pratique pourrait donc jouer un rôle prépondérant dans la décision de superviser (DeClerk et al., 2022). C'est d'ailleurs la quasi-totalité des travaux consultés pour le présent rapport qui fait état de l'importance de la qualité de la relation au programme académique dans l'expérience de supervision. Parmi les attentes vis-à-vis du programme d'étude, l'aspect qui ressort le plus souvent est le besoin d'améliorer la communication entre les superviseurs et l'établissement d'enseignement (DeClerk et al., 2022; Gray, 2020; Heale et al., 2009; Nottingham, 2015; Rezvani Amin et al., 2022). Un autre aspect souvent nommé est la lourdeur des exigences administratives de certains programmes d'études (nombreux documents à remplir, communication complexe avec l'établissement d'enseignement). Selon Wilkinson et al. (2023) les établissements d'enseignement peuvent agir comme facilitateurs en simplifiant les procédures administratives liées à l'accueil de leurs stagiaires.

Nous avons vu que le rôle des établissements d'enseignement est crucial pour stimuler la motivation et améliorer la satisfaction des superviseurs et superviseuses de stage, mais ils ne sont pas les seuls acteurs concernés. En effet, les établissements de santé et de services sociaux ont aussi un rôle à jouer pour soutenir leur personnel dans le développement de la relève, comme nous le verrons dans la section suivante.

L'importance de l'environnement de travail et le soutien institutionnel

Le besoin de soutien et de reconnaissance des superviseurs et superviseuses de la part de leur organisation est mentionné depuis longtemps déjà (Gilbert et Dubouloz, 1994), et continue d'être soulevé dans des recherches récentes (Davis, 2024; Gray, 2020; Li Sharpe et al., 2024; Schiekirka-Schwake et al., 2017; Wilkinson et al., 2023).

Trede et al. (2016) estiment que l'environnement de travail serait le facteur le plus déterminant dans la motivation à superviser et dressent une liste de conditions gagnantes. Tout d'abord, il est suggéré de permettre aux individus d'avoir suffisamment de temps pour superviser, soit en payant les heures supplémentaires engagées par ces activités, soit en dégageant les superviseurs et superviseuses de certaines tâches ou exigences de productivité. Trede et al. (2016) citent également l'importance d'instaurer une culture de collaboration, tant au sein de l'institution qu'avec les établissements d'enseignement. Le besoin de sentir un investissement réciproque de ces parties prenantes est nommé et peut passer par de multiples aspects tels que la création de politiques organisationnelles, l'offre de rétroaction constructive aux personnes superviseuses concernant la qualité de leur travail ou encore des gestes de reconnaissance formelle en lien avec leur rôle pédagogique. Enfin, le fait de permettre aux travailleurs et travailleuses de se développer professionnellement à travers le rôle de supervision de stage est aussi une condition importante à leur épanouissement au travail. Or, ceci nécessite, selon Trede et al. (2016), la clarification des rôles et responsabilités, mais aussi des opportunités de formation et d'accompagnement personnalisé pour les superviseurs et superviseuses afin de développer leur expertise en enseignement et intégrer ce rôle à leur identité professionnelle.

Wallin et al. (2020) décrivent également l'importance du soutien des pairs, pour encadrer les stagiaires, sur la motivation et la satisfaction des personnes superviseuses. L'implication des pairs supposerait la fois une relation de confiance dans l'équipe, mais également une vision commune du rôle de supervision et de l'importance de la formation de la relève.

Dans la prochaine section, nous aborderons le fait que les établissements de santé et de services sociaux pourraient également intervenir sur un autre facteur déterminant dans la motivation et la satisfaction des personnes superviseuses : l'accès à des espaces et des équipements adaptés à la fonction pédagogique.

Les ressources matérielles et l'espace

Le manque de ressources matérielles fait également partie des thèmes fréquemment abordés dans la littérature. Ce thème renvoie à une multitude d'aspects. Cela peut concerner la disponibilité des équipements cliniques, mais aussi des ressources plus spécifiques à la formation de stagiaires (simulateur, par exemple) ainsi que des équipements plus génériques tels que les logiciels, boîte courriel, ordinateurs, casiers, etc. Cela inclut également les besoins d'espaces ou d'infrastructures adaptées pour accueillir des stagiaires (locaux spacieux, pièces fermées propices à la confidentialité, etc.).

La plupart des sources consultées soulignent que le manque de ressources matérielles représente une contrainte majeure à la supervision de stage (Barber et al., 2019; DeClerk et al., 2022; Heale et al., 2009; Upadhyaya et al., 2021; Wilkinson et al., 2023), de même que le manque d'équipement adapté (Rezvani Amin et al., 2022) ou que l'aménagement inadéquat des espaces physiques (Gray, 2020). Ce dernier aspect est malheureusement difficile à prendre en charge, surtout quand il s'agit de bâtiments qui n'ont pas été construits en tenant compte des activités pédagogiques. Malgré une majorité d'articles qui soulignent la grande importance des conditions matérielles pour la motivation des personnes superviseuses, ces enjeux exerceraient une faible influence selon Bearman et al. (2018). Cependant, on ne sait pas quelle était la situation matérielle dont bénéficiaient les personnes ayant participé à cette étude.

L'impact controversé de la rémunération

La question de la rémunération ou de toute autre forme de compensation monétaire liée à l'activité de supervision est mentionnée à plusieurs reprises dans la littérature sans pour autant être présentée comme un facteur clé. Trede et al. (2016) font par exemple une brève mention de la rémunération dans leur conclusion, tandis qu'une étude de Ward et McComb (2017) indique que les incitatifs financiers ont seulement été abordés par trois des quinze études sélectionnées dans leur revue de littérature. Pour leur part, Schiekirka-Schwake et al. (2017) mentionnent que le fait de bénéficier de davantage de temps consacré aux activités de supervision aurait un impact plus important que les autres types d'« incitatifs individuels ». Dans cette même perspective, Gray (2020) affirme que la compensation financière n'est pas un incitatif si l'individu manque de temps. DeClerk et al. (2022), qui ont comparé une population de personnes qui supervisent à des personnes qui ne supervisent pas pour étudier leurs motivations, concluent que la rémunération aurait un impact « neutre » sur la décision de superviser. En d'autres termes, les personnes qui supervisent ne semblent pas plus intéressées par la rémunération que les personnes qui ne supervisent pas, selon cette étude. Ces observations rejoignent la théorie bifactorielle d'Herzberg (Fenouillet, 2017), selon laquelle la rémunération est un facteur d'insatisfaction, c'est-à-dire qu'elle créera de l'insatisfaction si elle est inadéquate, mais ne créera pas de satisfaction au travail si elle est adéquate, et ne représente ainsi pas une manière d'augmenter la motivation en tant que telle.

La rémunération ne semble donc pas être le facteur de motivation qui est privilégié par les personnes superviseuses. Cependant, l'étude de l'impact réel de la rémunération sur la motivation paraît complexe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il semble y avoir un certain tabou parmi la population concernée autour de la question de l'argent. Cela est énoncé par Renda et al. (2022, p. 78), référant à la logique du « don de soi » dans le milieu des soins infirmiers :

Les infirmières sont moins susceptibles de demander une rémunération parce qu'elles connaissent mieux le modèle « pas pour l'argent », qu'elles sont conscientes de la nécessité d'augmenter la main-d'œuvre pour répondre à la demande et qu'elles reconnaissent les avantages intrinsèques du préceptorat sur le plan personnel.³

S'il semble y avoir un inconfort à demander du financement destiné à inciter individuellement les professionnels et professionnelles à superviser (primes, rémunération des heures supplémentaires engagées par la supervision), on ne retrouve pas cette réticence à demander du financement de manière collective (budgets dédiés à l'accueil des stagiaires ou à l'aménagement d'espaces adaptés, etc.). En outre, Upadhyaya et al. (2021) remarquent que les milieux ayant moins de moyens citent plus fréquemment le financement comme une barrière à l'accueil de stagiaires.

Finalement, comme le suggèrent Li Sharpe et al. (2024), nous ne pouvons conclure que la rémunération est véritablement efficace, principalement en raison de difficultés à tester son impact de manière empirique. Ceci est lié à des raisons budgétaires, mais également à la variabilité des contextes de travail et des formes de rémunération (Fenouillet, 2017). Dans la même lignée, pour Alexandraki et al. (2024), le fait d'associer la supervision de stagiaires à des motivations internes pourrait découler d'un biais de disponibilité. Selon cette logique, les motivations internes seraient sur-représentées chez les superviseurs et superviseuses non pas parce qu'elles sont plus efficaces que les motivations externes (comme la rémunération), mais parce que la gratification interne est présentement le seul type de récompense effectivement disponible.

Face à ces controverses, le cas des médecins, habituellement rémunérés pour superviser, pourrait nous apporter une forme d'éclairage sur le rôle de la rémunération dans la motivation à accueillir des stagiaires. Tout d'abord, on constate que les articles trouvés sur le sujet de la motivation des médecins à superviser présentent des enjeux assez similaires à ceux des autres professions, notamment un manque de reconnaissance ou

³ Traduction libre des autrices du présent rapport.

encore une compensation financière inadéquate compte tenu du temps engagé par la supervision (Paul et al., 2020). Il semble ainsi y avoir une forme de déséquilibre entre rémunération et effort fourni similaire aux autres professionnels dans la supervision de stagiaires, mais, malgré ceci, le recrutement et la rétention des personnes superviseuses de stage semble moins être un enjeu en médecine. Alexandraki et al. (2024), se référant à la théorie sociale cognitive, apportent plusieurs pistes de réponses à ceci. Tout d'abord, plusieurs médecins de leur étude conçoivent que la supervision fait partie intégrante du rôle de clinicien et rappellent que l'étymologie de leur profession signifie enseigner. Ainsi, chez les médecins plus que dans d'autres professions de la santé ou des services sociaux, le fait d'enseigner fait partie de leur identité professionnelle. Cela fait même partie des compétences à valider au sein de leur cursus de formation initiale. Une autre piste de compréhension réside dans le fait qu'une grosse proportion des médecins qui supervisent le font dans des centres hospitaliers universitaires. Ils sont ainsi mieux entourés d'autres personnes qui enseignent, ont davantage accès à des ressources ou du soutien à l'enseignement, et leurs milieux de travail sont plus adaptés à l'enseignement. Ainsi, ce qui varierait chez les médecins n'est pas tant le sentiment d'être adéquatement compensé financièrement, mais plutôt la sensation de proximité générale avec le corps enseignant.

Le besoin de reconnaissance

Les recherches de DeClerk et al. (2022) menées auprès d'infirmiers praticiens et d'infirmières praticiennes ont montré que la perception de l'importance du rôle de supervision tend à diminuer chez les personnes qui en font ou en ont déjà fait. Les chercheurs en concluent que les personnes présentement superviseuses ne se sentent pas appréciées à leur juste valeur. Ce type de résultat souligne l'importance pour les établissements de santé et de services sociaux ainsi que pour les établissements d'enseignement de poursuivre les efforts de valorisation de ce rôle.

Le besoin de reconnaissance semble être un enjeu récurrent et généralisé à l'ensemble des personnes supervisant des stagiaires en santé et des services sociaux. Cette reconnaissance est attendue tant des organisations de santé et de services sociaux que des établissements d'enseignement. Heale et al. (2009) observent que le domaine de l'enseignement est perçu comme étant beaucoup moins prestigieux que celui de la recherche au sein des milieux cliniques. Ainsi, parmi les obstacles à la décision de superviser, de fréquentes mentions sont faites sur l'importance de reconnaître davantage la contribution des personnes superviseuses (DeClerk et al., 2022; Gilbert et Dubouloz, 1994; Trede et al., 2016; Upadhyaya et al., 2021).

Concernant le rôle des établissements de santé et de services sociaux dans la reconnaissance de la supervision, celle-ci peut se traduire par une définition plus claire de ce rôle ou encore par l'inclusion d'objectifs en lien avec la supervision dans les orientations stratégiques de l'organisation. Comme l'énoncent Trede et al. (2016, p. 271), « la théorisation du rôle de précepteur au niveau de l'organisation et de la politique est globalement limitée »⁴ ce qui est susceptible de se reporter sur le sentiment de reconnaissance de la supervision par un établissement donné.

Concernant le rôle des établissements d'enseignement, la reconnaissance des superviseurs et superviseuses de stage passe essentiellement par le fait de les intégrer à part entière au corps enseignant, soulignant ainsi leur juste place dans la formation des futures générations de professionnels et professionnelles. À l'université, cela peut se traduire non seulement par les avantages habituels pour les membres de la communauté universitaire (conférences, formations, centres de documentation), mais aussi par des titres officiels. Li Sharpe et al. (2024), dans un article relatant une démarche d'évaluation de mesures de valorisation du rôle de superviseur de stage au sein d'un groupe de travail interprofessionnel, ont constaté que le fait d'octroyer un titre universitaire (« *adjunct faculty status* », ce qui peut se traduire par « titre de professeur auxiliaire ») avait presque doublé le nombre de personnes s'engageant dans des activités de supervision au sein de l'établissement, passant de 53 à 103, en un an.

⁴ Traduction libre des autrices du présent rapport.

Enfin, des perspectives plus récentes suggèrent que la reconnaissance devrait se faire de manière plus large. En effet, la responsabilité de reconnaître une juste place à la supervision a eu tendance à se centrer sur ses parties prenantes prises isolément, alors qu'il conviendrait davantage de mutualiser ces efforts dans une perspective de responsabilité interdisciplinaire et collective (Li Sharpe et al., 2024).

Le rôle de l'étudiant(e) dans la satisfaction à superviser

Si la reconnaissance est généralement attendue de la part des institutions (établissements de santé et de services sociaux, établissements d'enseignement), certains auteurs soulignent l'impact que peuvent avoir des commentaires positifs des étudiants sur la motivation à superviser (Leclerc, Jacob, et al., 2014; Schiekirka-Schwake et al., 2017).

Comme cela a été évoqué précédemment, la préparation adéquate des personnes étudiantes à leur stage est un facteur clé de la satisfaction des superviseurs et superviseuses (DeClerk et al., 2022; Gray, 2020; Leclerc, Jacob, et al., 2014; Renda et al., 2022; Upadhyaya et al., 2021; Ward et McComb, 2017). Autre rappel important, la gestion des étudiants et étudiantes en difficulté en représente un frein mentionné de façon récurrente par les personnes superviseuses (Davis, 2024; Gilbert et al., 1994; Heale et al., 2009; Upadhyaya et al., 2021; Wilkinson et al., 2023). En effet, un stage qui ne se déroule pas comme prévu serait susceptible d'affecter non seulement le sentiment de compétence du ou de la stagiaire, mais également celui de la personne qui supervise.

Longtemps dans la littérature sur la supervision de stage, l'accent a été mis sur la compétence des personnes superviseuses uniquement et s'est centrée essentiellement sur la satisfaction des stagiaires, ou comment améliorer la qualité de l'enseignement qui leur est dispensé. Cependant, on trouve dans la littérature plus récente des articles qui s'intéressent également aux aspects relevant des stagiaires qui peuvent influencer l'expérience des superviseurs et superviseuses, mais aussi la qualité générale de la relation de supervision.

Concernant les attitudes des stagiaires tout d'abord, Upadhyaya et al. (2021) avancent que leurs qualités relationnelles telles que le professionnalisme, les compétences sociales et les habiletés de communication constituent des éléments cruciaux dans l'expérience des personnes qui les supervisent en stage. De leur côté, Trede et al. (2016) font mention des attitudes favorables à la supervision du point de vue de la dyade superviseur(se)-supervisé(e) en précisant qu'il s'agit bien d'une relation bi-directionnelle, c'est-à-dire nécessitant une implication mutuelle.

Un autre élément important pour la satisfaction à superviser qui dépendrait en partie des stagiaires est le fait que ces derniers soient tout simplement réceptifs à ce qui leur est enseigné. À titre d'illustration, Dybowski et al. (2017) ont constaté que les perceptions de médecins concernant les compétences de leurs étudiants et étudiantes étaient reliées à leur propre sentiment de compétence à enseigner. En effet, le sentiment de compétence à superviser pourrait exercer une influence non seulement sur leur habileté et leur aise à accompagner les stagiaires, mais également sur leur niveau de satisfaction à le faire. Or, pour que les personnes superviseuses se sentent compétentes, les stagiaires doivent démontrer une certaine réceptivité au contenu qui leur est transmis.

Ainsi, l'intérêt, l'implication et la motivation des stagiaires seraient des éléments fondamentaux dans la satisfaction de superviser (Dybowski et al., 2017; Upadhyaya et al., 2021), mais aussi la reconnaissance témoignée envers personnes qui les supervisent. En effet, selon Schiekirka-Schwake et al. (2017), la reconnaissance exprimée par les stagiaires serait un meilleur incitatif que les « incitatifs individuels » et que l'offre de congés.

Le sentiment de compétence et le besoin de formation

Comme nous avons pu le voir, la supervision de stagiaires présente un grand nombre de défis. Ainsi, certaines publications soulignent que les personnes superviseuses ne semblent pas suffisamment formées pour superviser des stagiaires (Gilbert et al., 1994; Harper et al., 2021; Schiekirka-Schwake et al., 2017).

Comme cela a été mentionné plus tôt, l'évaluation des stagiaires paraît un élément pour lequel les personnes superviseuses peuvent avoir besoin de soutien (Gilbert et al., 1994; Harper et al., 2021; Ryan et al., 2024; Wilkinson et al., 2023), tout comme la manière de donner de la rétroaction, en particulier si celle-ci est négative (Bearman et al., 2018; Heale et al., 2009; Renda et al., 2022). Aussi, on sait que la supervision a tendance à solliciter les compétences relationnelles de la personne superviseuse (Ryan et al., 2024), compétences que ces personnes semblent en général estimer maîtriser suffisamment (Bearman et al., 2018; Leclerc, Jacob, et al., 2014). Cependant, la fréquence des expériences de stage difficiles rapportées par les stagiaires soulève des questionnements sur cette perception (Lecomte, 2012).

Dans ce contexte, il semble logique que la formation constitue un facteur de motivation, notamment parce que la formation est susceptible d'augmenter le sentiment de compétence. C'est pourquoi de nombreux auteurs et autrices rapportent que le fait d'être formé en supervision de stagiaires représente un incitatif pour s'impliquer dans cette activité (Davis, 2024; Heale et al., 2009; Li Sharpe et al., 2024; Renda et al., 2022; Trede et al., 2016; Upadhyaya et al., 2021; Ward et al., 2017). Seuls DeClerk et al. (2022) émettent des doutes quant au lien entre la formation de la personne superviseuse et la décision de superviser, relatant un manque de preuves empiriques sur le sujet et la nécessité d'évaluer l'efficacité des différentes configurations de formation offertes.

Les bénéfices de la supervision

Bien que ceci soit rarement mis à l'avant-plan dans la littérature, la supervision de stagiaires comporte un certain nombre d'avantages pour les personnes superviseuses elles-mêmes.

Parmi les points positifs pour les superviseurs et superviseuses, le plaisir d'enseigner est celui qui est mentionné le plus souvent (Barber et al., 2019; DeClerk et al., 2022; Leclerc et al., 2014; Li Sharpe et al., 2024; Renda et al., 2022; Upadhyaya et al., 2021; Wilkinson et al., 2023). Le partage de connaissances et l'accompagnement d'un ou d'une stagiaire seraient perçus comme des activités plaisantes et satisfaisantes.

La supervision représenterait en outre une opportunité d'enrichissement sur le plan professionnel et serait susceptible d'augmenter le sentiment de compétence. En effet, cette activité est souvent décrite comme étant stimulante sur le plan intellectuel puisqu'elle implique de porter une réflexion sur des manières d'intervenir qui se sont souvent automatisées avec le temps. La personne stagiaire, n'ayant pas développé ces réflexes, va généralement poser des questions qui amèneront chez les personnes superviseuses des prises de conscience de leurs acquis (Gilbert et Dubouloz, 1994). Le fait de maintenir ses connaissances à jour est également fréquemment mentionné (Barber et al., 2019; DeClerk et al., 2022; Leclerc et al., 2014; Nottingham, 2015; Upadhyaya et al., 2021). Cela s'explique principalement par le fait que les stagiaires ont reçu leurs cours plus récemment que leurs superviseurs et superviseuses, ce qui leur donne accès à certaines évolutions des connaissances. Certaines questions des stagiaires peuvent aussi pousser les personnes superviseuses à se renseigner davantage et à mettre par elles-mêmes leurs connaissances à jour.

Plusieurs articles consultés mentionnent également que la supervision de stagiaires permettrait au personnel de la santé et des services sociaux de participer au rayonnement de leur profession, faisant référence à un sentiment de loyauté relatif à celle-ci (Barber et al., 2019; Upadhyaya et al., 2021). Il faut dire que la supervision reste un moyen efficace pour former la relève et participe ainsi à la transmission de valeurs communes, de savoirs et de savoir-faire propres à un corps de métier, mais aussi au maintien d'une pratique de qualité.

Renda et al.(2022) mentionnent un autre avantage plus pragmatique : le fait d'accueillir des stagiaires peut constituer une stratégie pour recruter davantage les futurs professionnels et professionnelles. En effet, dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, particulièrement dans certains secteurs de pratique ou zones géographiques, la supervision peut être une manière d'offrir aux stagiaires une expérience positive du milieu de pratique qui encouragera la personne une fois diplômée à travailler dans son ancien milieu de stage.

Enfin, pour certains professionnels et professionnelles, la supervision est un moyen intéressant d'obtenir une partie de leurs heures obligatoires de formation continue (Barber et al., 2019; Leclerc, et al., 2014). Il convient de préciser que, pour les ordres professionnels qui reconnaissent le fait de dispenser de la supervision comme

une activité de formation continue, il n'y a pas de minimum requis et les heures de formation continue peuvent être créditées d'une autre façon telles que recevoir de la supervision clinique, assister à des conférences, s'inscrire à une formation pratique, etc. Cela signifie que les personnes qui supervisent sont récompensées en heures créditées de formation, mais, à l'inverse, elles ne seront pas sanctionnées de ne pas superviser. Cet aspect constituerait donc bien un avantage de la supervision pour les professions concernées et non une motivation de type coercitive.

Discussion

Dans la précédente partie, nous avons présenté les thématiques les plus fréquemment abordées dans les écrits relatifs à la supervision de stagiaires dans les domaines de la santé et des services sociaux. On peut constater que cet objet de recherche présente un grand nombre de similarités, quelle que soit la discipline concernée, mais aussi la zone géographique observée. Dans notre discussion, nous parlerons de l'évolution de la manière de traiter le sujet de la motivation et de la satisfaction des personnes superviseuses en santé et de services sociaux à travers le temps. Comme nous allons le voir, certains aspects restent stables dans la littérature, tels que l'utilisation rare de référentiels théoriques et l'accent mis sur les inconvénients de la supervision plutôt que sur ses avantages. Cependant, d'autres aspects évoluent tels que l'intérêt qui se développe pour le point de vue des personnes superviseuses ainsi que la perception de la motivation des superviseurs et superviseuses comme un enjeu systémique, c'est-à-dire complexe et multifactoriel.

Limites dans l'interprétation de la littérature

Le potentiel de généralisation des données reste délicat compte tenu de l'importance du contexte socio-économique et politique dans lequel chaque étude s'est déroulée, mais aussi de la profession étudiée (on observe par exemple une surreprésentation des sciences infirmières), des conditions organisationnelles ou encore en raison de la terminologie fluctuante pour désigner le rôle de supervision.

Cependant, malgré la diversité des méthodologies, des échantillons et des contextes sociaux étudiés, on observe beaucoup de similarités dans les enjeux soulevés en lien avec la supervision de stagiaires peu importe le contexte. Certaines recherches encouragent d'ailleurs à la généralisation de leurs résultats à d'autres contextes et professions (Barber et al., 2019; Heale et al., 2009).

Un rare recours aux théories de la motivation

Concernant les cadres théoriques des articles recensés, on remarque qu'un bon nombre d'études ont des visées descriptives plutôt que conceptuelles, se limitant ainsi à rapporter des comportements ou des perceptions plutôt qu'à les expliquer.

Par conséquent, les recours aux théories de la motivation sont plutôt rares. Heale et al. (2009) et, plus récemment, Alexandraki et al. (2024) utilisent comme référentiel la théorie sociale cognitive de Bandura (i.e. théorie qui relie compétence et motivation), tandis que Dybowski et al. (2017) font référence à la théorie de l'autodétermination, un autre référentiel théorique très fréquemment adopté dans les recherches en motivation. On peut citer également Leclerc et al. (2014) qui s'appuient sur la théorie du comportement planifié d'Ajzen et, enfin, DeClerk et al. (2022) qui font référence au modèle du comportement intégré. Gilbert et Dubouloz (1994), de façon moins usuelle, se basent sur la théorie de Rondeau qui a insisté sur le sentiment de responsabilité comme important facteur influençant la motivation.

Si quelques écrits suggèrent que certains aspects sont plus déterminants que d'autres en classifiant les motivations par types, on constate qu'il manque de modèles conceptuels précis expliquant la motivation à superviser des stagiaires. En effet, peu d'éléments sur la pondération des divers incitatifs et obstacles sont présents dans la littérature. Parmi les exceptions, Upadhyaya et al. (2021) différencient les facteurs externes (établissements d'enseignement, étudiants, environnement de travail) et internes (perception de la supervision, loyauté à la profession, intérêt pour l'enseignement). De leur côté, Renda et al. (2022) différencient quant à eux les incitatifs des déterminants : tandis que les incitatifs joueraient un rôle de modérateur de la motivation, les déterminants auraient une incidence plus tranchée sur la survenue du comportement. Par exemple, dans cette étude, la rémunération ou la coopération du milieu académique s'avèrent plutôt des incitatifs, alors que le plaisir d'enseigner ou encore l'ajustement de la charge de travail seraient davantage des déterminants.

La théorie bifactorielle d'Herzberg, présentée par Fenouillet (2017), pourrait apporter des éléments de réponse pour conceptualiser en quoi certains facteurs de motivation et de démotivation auront plus d'importance que

d'autres. Selon cette théorie, les facteurs de satisfaction au travail sont indépendants des facteurs d'insatisfaction. Les facteurs de satisfaction comprennent, par exemple : le plaisir du travail bien fait, le fait d'avoir des responsabilités suffisantes, le sentiment d'évolution professionnelle, tandis que les facteurs d'insatisfaction, tels que la hiérarchie, la rémunération, les conditions de travail, les relations interpersonnelles, etc. sont considérés comme « nécessaires, mais non suffisants à l'équilibre de l'individu » (Fenouillet, 2017, p. 91-92).

Malgré les différences parmi les références conceptuelles invoquées, l'ensemble de ces théories nous semblent complémentaires, car toutes insinuent finalement que la motivation est liée à des facteurs externes (contexte) et internes (valeurs, perceptions relatives à soi, au comportement et aux retombées du comportement), et qu'il faut donc approfondir l'analyse du discours pour s'approcher des motivations réelles des individus.

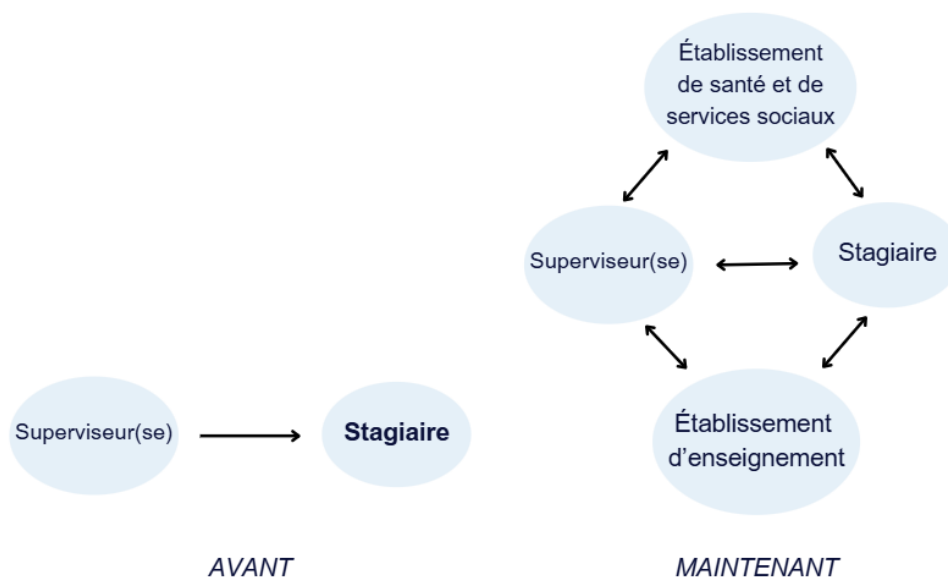
Peu d'éléments sur les avantages de la supervision

Une autre observation concerne le peu d'accent mis sur les avantages de la supervision. Comme nous l'avons vu dans une précédente section portant sur les bénéfices de la supervision, bien que souvent mentionnés, les avantages de cette fonction restent peu documentés dans la littérature. Si plusieurs écrits abordent le plaisir d'enseigner ou le fait de mettre ses connaissances à jour, d'autres bénéfices passent plus inaperçus. Ce serait le cas du sentiment d'appartenance que permettrait la supervision, que ce soit à son équipe, à une communauté des personnes superviseuses ou à sa profession par exemple (Barber et al., 2019). Aussi, un avantage peu nommé, qui nous semble pourtant important, est le fait que la supervision soit susceptible de contribuer grandement au développement professionnel de la personne (DeClerk et al., 2022; Gaynor et Barnes, 2022); un facteur considéré comme essentiel à la satisfaction du personnel (Gaudreau et al., 2021). Ceci semble notamment se confirmer par la place particulière accordée par les personnes superviseuses à la formation continue. En effet, des études récentes montrent qu'il s'agit d'un incitatif important (Gaynor et Barnes, 2022; Li Sharpe et al., 2024), suggérant ainsi que les personnes qui supervisent des stages pourraient être plus intéressées par le développement de leurs connaissances et compétences que par d'autres avantages.

Évolution des enjeux dans la supervision de stagiaires dans la littérature

Malgré certains aspects qui demeurent stables dans la littérature, on constate aussi certaines avancées dans l'étude des facteurs de motivation et de satisfaction à superviser des stages. Premièrement, depuis quelques années, la littérature s'est davantage attardée sur le point de vue des personnes superviseuses. En effet, si de nombreux articles du milieu des années 2010 semblaient viser l'amélioration de la performance de ces dernières et, par extension, la satisfaction des stagiaires, les articles parus à la fin des années 2010 et au début des années 2020 témoignent d'une prise de conscience de l'importance cruciale du rôle des personnes superviseuses et d'un gain d'intérêt pour la satisfaction de ces dernières. Upadhyaya et al. (2021) nous interpellent en évoquant que la majorité de la littérature portant sur la supervision de stage concerne la relation superviseur(se)-supervisé(e) et se place du point de vue du stagiaire, référant ainsi, pourrait-on dire, à une vision de la supervision « stagiaire-centrique ». La littérature récente souligne de plus en plus l'interrelation, non seulement entre stagiaire et superviseur(se), mais aussi avec l'établissement d'enseignement et l'établissement de santé et de services sociaux. La Figure 1 ci-dessous illustre cette évolution. Les flèches unidirectionnelles représentent des relations à sens unique tandis que les flèches bidirectionnelles représentent des relations à double sens (implication mutuelle).

Figure 1 : Représentation de l'évolution des champs d'intérêt privilégiés dans la littérature traitant de la supervision de stagiaires en santé et de services sociaux.



Ainsi, un changement de lecture de la supervision de stage s'est ajouté à ce changement de point de référence. En effet, on tend désormais vers une conception de la supervision comme un enjeu systémique (Trede et al., 2016), comprenant des contraintes inhérentes à cette fonction, mais aussi des contraintes extérieures au rôle qui dépendent d'une multitude de facteurs externes tels que l'environnement de travail, la culture organisationnelle, les modes de communication et de soutien des établissements d'enseignement, ou encore la préparation et l'enthousiasme des stagiaires. On sort ainsi du modèle classique qui se concentrait surtout sur la relation superviseur(se)-supervisé(e).

La supervision de stagiaire n'est donc plus vue comme une responsabilité individuelle; mais bien comme celle d'un ensemble de parties prenantes, comme l'avaient conclu Leclerc et al. (2014) dans leur enquête en contexte montréalais. Selon Trede et al. (2016, p. 269) : « Il est nécessaire de reconceptualiser les approches du préceptorat en s'éloignant de l'accent mis sur la responsabilité individuelle du précepteur pour se concentrer sur la responsabilité collective de créer des environnements de travail propices à l'apprentissage des étudiants. »⁵

⁵ Traduction libre des autrices.

Pour Barber et al. (2019, p. 779), le recrutement et la rétention des superviseurs et superviseuses « va au-delà des avantages et inconvénients transactionnels »⁶ et dépendent de facteurs plus complexes comme le sentiment d'appartenance sociale. Dans cette perspective, DeClerk et al. (2022) font référence à la théorie du comportement intégré selon laquelle ce n'est pas seulement l'intention qui détermine la survenue d'un comportement, mais il existe aussi des facteurs externes comme les connaissances et compétences nécessaires, l'absence de contraintes environnementales ainsi que la prévalence du comportement parmi le groupe de pairs. Certains auteurs et autrices suggèrent également qu'au-delà des incitatifs institutionnels propres à chaque milieu de travail, une reconnaissance plus large est de mise. Pour Li Sharpe et al. (2024) les incitatifs individuels au sein des établissements de santé et de services sociaux ainsi que des établissements d'enseignement peuvent aider, mais devraient être couplés à une reconnaissance à l'échelle sociétale pour être réellement efficaces. De même, Alexandraki et al. (2024) suggèrent que de futures recherches explorent les barrières structurelles de la supervision. Ces évolutions montrent ainsi qu'il ne s'agit pas tant du type de reconnaissance accordée à la supervision de stage que de l'adéquation de cette reconnaissance à la réalité des milieux (Paul et al., 2020).

La prise en compte d'une diversité d'angles d'approche et l'introduction d'autres parties prenantes pourraient donc contribuer à une meilleure compréhension de la situation. C'est ce que nous appelons à faire plusieurs auteurs et autrices en s'intéressant à l'impact des stagiaires sur la motivation et la satisfaction à superviser (Leclerc et al., 2014; Schiekirka-Schwake et al., 2017) ou au rôle que peut jouer l'opinion publique générale (Li Sharpe et al., 2024). Leclerc et al. (2014) semblent avoir eu aussi cette visée incluant dans leur étude des parties prenantes peu considérées généralement, comme les ordres et les regroupements professionnels, les instances régionales et ministérielles, ainsi que les professionnels et professionnelles qui font le choix de ne pas superviser. Le fait d'inclure les personnes qui ne participent pas à l'accompagnement de stagiaires pour étudier la motivation à superviser semble en effet plus fréquent depuis quelques années (Barber et al., 2019; DeClerk et al., 2022; Rezvani Amin et al., 2022) et constitue une évolution importante. Paul et al. (2020) vont même jusqu'à s'intéresser exclusivement aux personnes qui ont arrêté ou réduit leur temps d'enseignement, ce qui est d'autant plus rare parmi les articles que nous avons trouvés.

Pour finir, en lien avec la grande majorité de recherches descriptives dans la littérature, on peut souligner l'émergence de recherches plus orientées vers l'action, telles que les travaux de DeClerk et al. (2022) qui ont comparé le poids d'un certain nombre d'incitatifs pour les personnes qui supervisent et celles qui ne supervisent pas, ou encore Li Sharpe et al. (2024) qui ont mis en place des mesures incitatives et évalué leur portée sur la motivation à superviser. Ce type de recherches, encore peu répandu, mériterait d'être développé davantage à l'avenir.

Une motivation ambivalente à superviser

En explorant les facteurs qui influencent la motivation et la satisfaction à superviser, nous avons remarqué la récurrence d'un manque de reconnaissance de la supervision et le peu d'accent mis sur les avantages de ce rôle. On peut alors se demander pourquoi beaucoup de personnes supervisent malgré tout.

Renda et al. (2022), différencient les incitatifs⁷, comme les initiatives de reconnaissance, de ce qu'on peut traduire comme « les raisons qui convainquent finalement d'enseigner »⁸. Cette conception semble insinuer que les incitatifs, s'ils penchent dans la balance, ont moins de poids dans la décision finale que les déterminants. En somme, pour Renda et ses collaborateurs, les professionnels et professionnelles supervisent principalement pour des motivations internes et ce malgré un possible manque de reconnaissance. De même, Heale et al. (2009) concluent que c'est surtout la satisfaction personnelle qui est un moteur à la supervision. Ceci pourrait donc expliquer, au moins en partie, d'où prend racine la motivation à superviser. Ce constat pousse également

⁶ Traduction libre des autrices.

⁷ Dans le texte original en anglais, « *incentives* »

⁸ Dans le texte original en anglais, « *compelling reasons to teach* »

à considérer ce genre de motivations dans les mesures de promotion de la supervision auprès des professionnels et professionnelles.

Comme cela a été mentionné plus haut, un de nos constats est que la littérature sur le sujet s'est peu intéressée aux théories de la motivation alors qu'elles sont fort utiles pour comprendre pourquoi, malgré un contexte défavorable, des personnes continuent de vouloir superviser. Selon la théorie de l'autodétermination, largement utilisée en sciences sociales, la motivation autonome est déterminée par la recherche d'actualisation de trois besoins fondamentaux : la compétence, l'autonomie et l'affiliation. La supervision a le potentiel de répondre à l'ensemble de ces besoins, en particulier les sentiments de compétence (Gilbert et Dubouloz, 1994; Upadhyaya et al., 2021) et d'appartenance à des valeurs, mais aussi à un groupe tel qu'une équipe, une communauté de pratique, une profession, etc. (Barber et al., 2019). Dans leur discussion, Gaynor et Barnes (2022) réfèrent eux aussi aux sentiments de compétence et d'appartenance quand ils soulignent à quel point les incitatifs préférés pour la supervision représentent différentes formes d'apprentissage (formation, conférences, mise à jour des connaissances) et de connexion à autrui (réseautage, appartenance à une communauté, reconnaissance formelle et informelle). Concernant le besoin d'autonomie, il se peut que les personnes superviseuses aient l'impression de ne pas avoir suffisamment de prise sur les conditions dans lesquelles elles supervisent (DeClerk et al., 2022; Leclerc et al., 2014), par exemple le nombre de stagiaires, la possibilité de les sélectionner selon leurs intérêts, etc. De plus, des mesures telles que la création d'outils pour faciliter l'entrée en fonction ou encore l'assouplissement des exigences administratives reliées à la supervision pourrait accroître le sentiment d'autonomie, car elles permettraient aux personnes superviseuses d'exercer en étant libérées de certaines contraintes. D'un autre côté, on peut aussi penser qu'une des raisons pour lesquelles les professionnels et professionnelles supervisent des stagiaires est que cette activité leur permet également d'accéder à un espace d'autonomie qu'ils n'ont pas dans leurs tâches habituelles. La supervision pourrait leur donner en quelque sorte des responsabilités uniques et une certaine liberté dans la manière de mener l'accompagnement pédagogique.

Autre référentiel pertinent à notre analyse: la théorie sociale cognitive de Bandura utilisée par Heale et al. (2009). Celle-ci permet de faire le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et motivation. Cette conceptualisation rejoint également la théorie de l'autodétermination puisque, selon celle-ci, l'efficacité renvoie non seulement à la compétence, mais également au sentiment de confiance qu'a un individu à aller chercher en lui ou à l'extérieur de lui les ressources nécessaires pour atteindre ses buts. Parmi les aspects qui renforcent le sentiment d'efficacité personnelle, il y a d'abord l'expérience de succès personnels. Ce sentiment peut également être renforcé en étant témoin d'autres personnes rencontrant du succès auquel il est possible de s'identifier. Il y a aussi ce qu'on appelle la persuasion verbale, c'est-à-dire les encouragements et la rétroaction, qu'elle soit positive ou négative, du moment qu'elle est authentique (DeClerk et al., 2022). On comprend ainsi pourquoi la culture organisationnelle joue un rôle significatif, notamment parce que le fait d'être entouré de personnes qui supervisent aurait tendance à renforcer ce comportement. Enfin, le simple fait d'expérimenter des émotions positives en lien avec une activité pourrait nous inciter vers cette action, ce qui expliquerait la pertinence de certaines mesures comme le partage de témoignages d'anciens et anciennes stagiaires, l'organisation d'événements spéciaux ou d'autres gestes de reconnaissance symbolique.

Ainsi, la littérature fait ressortir que la motivation à superviser est en grande partie renforcée par des motivations personnelles, avec des facteurs tels qu'aider les générations futures, redonner à la profession, participer à son rayonnement, mais aussi se développer professionnellement, maintenir ses connaissances à jour et, dans certains cas, accumuler des heures de formation continue requises par la profession. Il convient toutefois de ne pas tenir la volonté des superviseurs pour acquise. En effet, une étude montre que la perception de la supervision comme une mission importante a tendance à diminuer avec la mise en pratique, ce qui suggère un manque d'appréciation pour cette mission (DeClerk et al., 2022). Ainsi, de très nombreux auteurs et autrices font référence à ce que Gilbert et al. (1994) nomment un « défi d'opérationnalisation ». En d'autres termes, le défi que la motivation s'actualise par des actions concrètes.

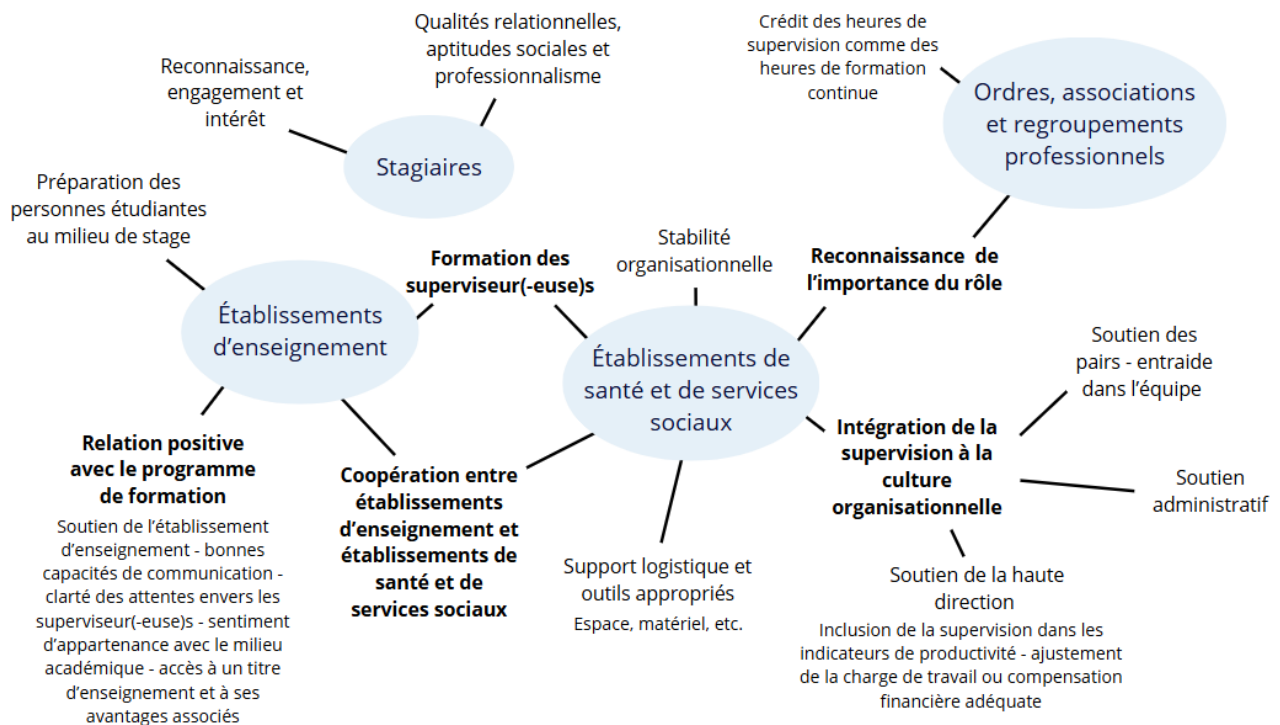
Une schématisation des facteurs influençant la motivation à superviser des stages

Il semble donc y avoir une distinction à faire entre l'intérêt propre pour la supervision, qui comprend des aspects gratifiants comme des défis, faisant ainsi l'objet d'ambivalence, et les facteurs extérieurs susceptibles de faciliter, mais aussi d'entraver l'accomplissement dans ce rôle. À l'image de cette conceptualisation, et en guise de récapitulatif, les deux schémas suivants regroupent les aspects motivants et contraignants inhérents à la supervision ainsi que les facteurs de motivation et les contraintes qui dépendent indirectement de la supervision.

Les figures 2 et 3 ci-dessous résultent du recueil, dans la littérature scientifique, des facteurs contribuant à la motivation de superviser des stagiaires. Chaque idée a été nommée au moins une fois dans un des articles cités en bibliographie, mais la plupart sont des thèmes récurrents. Les items en caractères gras sont ce qui est apparu le plus fréquemment, et le texte en caractères réduits donne des exemples d'actions concrètes pouvant solliciter une même source de motivation. Ce schéma fait donc état de ce qui ressort à l'heure actuelle dans les écrits consultés, mais ne reflète pas le champ des possibles en matière de contribution à la motivation à superviser.

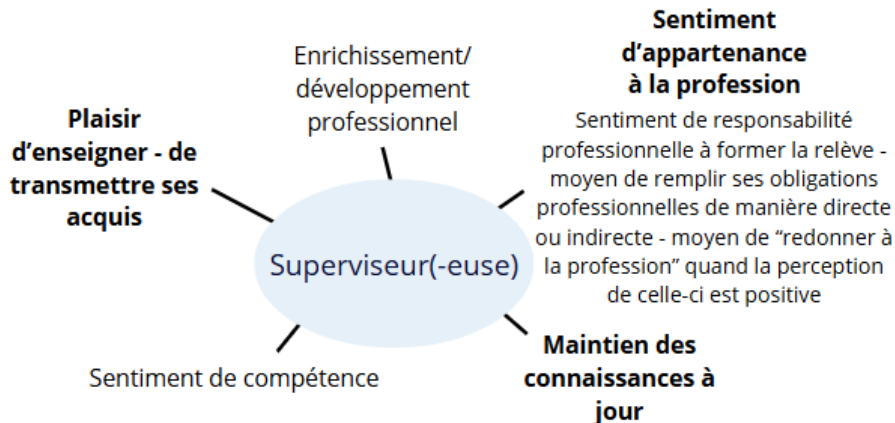
Nous avons distingué les facteurs externes, c'est-à-dire ceux qui agissent de manière extérieure aux personnes superviseuses, des facteurs internes qui relèvent des motivations personnelles des personnes superviseuses.

Figure 2 : Facteurs de motivation externe des superviseur(-euse)s retrouvés dans la littérature



Concernant les facteurs externes, nous avons identifié dans la littérature quatre parties prenantes : les établissements d'enseignement, les établissements de santé et de services sociaux, les ordres professionnels et les stagiaires. À la manière d'une carte conceptuelle, chacune des parties prenantes est reliée aux différentes manières dont elle contribue ou peut contribuer à la motivation à superviser. Par exemple, un des aspects concernant les établissements de santé et de services sociaux est le fait d'intégrer la supervision à la culture organisationnelle, ce qui se décline notamment par le soutien des pairs, le soutien administratif et le soutien de la haute direction.

Figure 3 : Facteurs de motivation interne des superviseur(-euse)s retrouvés dans la littérature



Pour ce qui est des facteurs internes, il s'agit des principaux bénéfices retirés de la supervision. Dans la littérature recensée, on en retrouve cinq principaux qui ont été détaillés dans le présent document, à savoir : le plaisir d'enseigner, l'enrichissement professionnel, le sentiment d'appartenance à la profession, le sentiment de compétences et le maintien des connaissances à jour.

Finalement, nous pourrions avancer que les facteurs externes semblent jeter les bases des conditions adéquates à la supervision de stage et agiraient comme des renforçateurs, tandis que les facteurs internes feraient référence aux sources d'où la motivation à superviser prend racine.

Conclusion

Cette revue des écrits permet de constater que les enjeux concernant la supervision de stage dans le domaine de la santé et des services sociaux sont bien connus et varient finalement peu selon les époques, les professions et la localisation. Comme l'ont bien résumé Gaynor et Barnes (2022), l'essentiel tient dans le fait que la supervision occasionne invariablement une charge de travail supplémentaire, ce qui implique une augmentation de la pression à maintenir des standards de productivité s'ils ne sont pas ajustés en conséquence. Ainsi la supervision nécessite une implication sérieuse, non seulement des personnes superviseuses, mais de la part de l'ensemble des parties prenantes : directions des établissements de santé et de services sociaux, supérieurs et collègues de travail, personnel des milieux académiques, stagiaires. La complexité de ce rôle est exacerbée par des difficultés de communication entre ces différentes instances qui doivent travailler ensemble ou dans la même direction. Il est également pertinent de se demander si certains acteurs, jusqu'à maintenant peu considérés, ont pu ou pourraient avoir un impact significatif pour recruter et retenir des superviseurs et superviseuses. On pense, par exemple, aux ordres ou regroupements professionnels impliqués dans plusieurs champs d'action auxquels les professionnels et professionnelles accordent une grande importance : appartenance à la profession, préparation de la relève, formation continue, etc.

Ainsi, si les problématiques liées à la supervision en milieu clinique sont assez claires, la manière de régler ces enjeux est plus complexe car elle dépend beaucoup du contexte. Les recherches sur la motivation à superviser sont encore très descriptives, c'est-à-dire rapportant les propos ou les réponses de personnes ou groupes de personnes interrogées tels quels. Et pourtant, l'intégration des résultats aux référentiels théoriques semble permettre de mieux comprendre les motivations profondes à superviser des stagiaires.

En effet, les théories de la motivation nous apprennent que la survenue d'un comportement ne répond pas à une simple évaluation coût-bénéfices externes. Pour preuve, la plupart des personnes qui supervisent encore aujourd'hui n'obtiennent pas d'avantages significatifs pour le faire. Un certain nombre ne se sentent pas suffisamment reconnus par tous ou une partie des acteurs impliqués, ce qui suggère que des bénéfices personnels au fait de superviser des stagiaires pourraient jouer un rôle important. Cependant, la pénurie de superviseurs et superviseuses demande que des efforts supplémentaires soient déployés pour convaincre les professionnels et professionnelles qui ne supervisent pas encore. Nous espérons ainsi que les constats présentés dans ce document permettront une meilleure compréhension des enjeux relatifs à la supervision de stagiaires et pourront soutenir les réflexions concernant les actions à privilégier.

Il convient alors d'orienter davantage la recherche vers l'évaluation de l'efficacité des différentes actions qui peuvent être mises en place pour maintenir et augmenter la motivation des personnes superviseuses. Pour ce qui est du besoin de compenser l'augmentation de la charge de travail, on retrouve quelques solutions dans la littérature telles que l'allègement des tâches ou encore la rémunération des heures de travail supplémentaires engendrées par le rôle de supervision. Ces solutions sont évidemment difficiles à mettre en place dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, d'engorgement des services de santé et de services sociaux et de limites budgétaires.

Enfin, on sait que la survenue d'un comportement dépend aussi de la perception qu'on en a, perception qui est généralement influencée par le groupe social. Pour les recherches futures, il serait pertinent de s'intéresser davantage à la perception sociale de la supervision de stage et au rôle que peuvent jouer des mesures de valorisation à grande échelle plutôt que de s'intéresser seulement aux enjeux de la supervision de stage. Comme l'énoncent Paul et al. (2020, p. 302) « À notre connaissance, aucune étude [...] n'a abordé la manière dont les constructions sociales et psychologiques fondamentales peuvent interagir avec les obstacles et les stratégies identifiées »⁹.

⁹ Traduction libre des autrices.

Pour conclure, il existe de fortes motivations personnelles à la supervision de stagiaires en santé et de services sociaux. N'oublions pas que les personnes qui choisissent ces domaines de pratique sont souvent passionnées par leur activité professionnelle et, si les conditions extérieures sont réunies, le désir de transmettre est souvent au rendez-vous. Ce constat devrait par conséquent être pris en compte dans les actions de promotion et de valorisation de la supervision de stage. Il en ressort aussi qu'après avoir fourni les conditions de base, chercher à instaurer un système de récompense extrinsèque ne sera pas aussi efficace que de stimuler la motivation autonome en augmentant le sentiment d'appartenance (co-développement, mentorat), en nourrissant le besoin de compétence (ex. : formation, conférences, accès à des données probantes) et en favorisant l'autonomie (ex. : consultation des superviseurs dans les décisions importantes, création d'outils pour faciliter l'entrée en fonction, assouplissement des exigences administratives).

Nous espérons que ce rapport offrira une meilleure compréhension des enjeux entourant la supervision de stagiaires en santé et de services sociaux dans toute sa complexité et apportera des pistes de réflexion à toutes les personnes qui ont à cœur de revaloriser cette mission fondamentale au maintien et à la progression du réseau de la santé et de services sociaux.

Bibliographie

- Alexandraki, I., Kern, A., Beck Dallaghan, G. L., Baker, R. et Seegmiller, J. (2024). Motivators and barriers for rural community preceptors in teaching: A qualitative study. *Medical Education*, 58(6), 737-749.
<https://doi.org/10.1111/medu.15286>
- Barber, J. R. G., Park, S. E., Jensen, K., Marshall, H., McDonald, P., McKinley, R. K., Randles, H. et Alberti, H. (2019). Facilitators and barriers to teaching undergraduate medical students in general practice. *Medical Education*, 53(8), 778-787. <https://doi.org/10.1111/medu.13882>
- Bearman, M., Tai, J., Kent, F., Edouard, V., Nestel, D. et Molloy, E. (2018). What should we teach the teachers? Identifying the learning priorities of clinical supervisors. *Advances in Health Sciences Education*, 23(1), 29-41. <https://doi.org/10.1007/s10459-017-9772-3>
- CNESST. (2025). *Charge de travail | Commission des normes de l'équité de la santé et de la sécurité du travail - CNESST*. <https://www.cnesst.gouv.qc.ca/fr/prevention-securite/identifier-corriger-risques/liste-informations-prevention/charge-travail>
- Comité de l'enseignement du RUISSS de l'Université de Montréal. (2019a). *Rapport du Sous-comité Organisation et gestion de l'enseignement dans les établissements du RUISSS de l'Université de Montréal*.
- Comité de l'enseignement du RUISSS de l'Université de Montréal. (2019b). *Rapport du sous-comité Reconnaissance et valorisation des superviseurs de stage*.
- Davis, S. P. (2024). Facilitators of and Barriers to Effective Preceptorships for Pre-licensure Nursing Students: What Nursing Faculty Need to Know. *SAGE Open Nursing*, 10, 23779608241279148.
<https://doi.org/10.1177/23779608241279148>
- DeClerk, L., Lefler, L., Nagel, C., Mitchell, A., Rojo, M. et Sparbel, K. (2022). Why don't all nurse practitioners precept? A comparative study. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 34(4), 668-682. <https://doi.org/10.1097/JXX.0000000000000680>
- Dybowski, C., Sehner, S. et Harendza, S. (2017). Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. *BMC Medical Education*, 17(1), 84.
<https://doi.org/10.1186/s12909-017-0923-2>

- Fenouillet, F. (2017). *La motivation* (3^e éd.). Dunod. <https://cantook.scholarvox.com/book/88841962>
- Gaudreau, N., Trépanier, N. S. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif: Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (Presses de l'Université du Québec).
<https://www.puq.ca/catalogue/themes/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html>
- Gaynor, B. et Barnes, H. (2022). Nurse Practitioner Preceptor Plan: A Focus on Preceptor Rewards and Preferences. *Nursing Education Perspectives*, 43(1), 35-37.
<https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000773>
- Gilbert, J. et Dubouloz, C.-J. (1994). La pénurie de places de stage: une lecture administrative de la problématique: résultats d'une enquête exploratoire. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 61(1), 28-34. <https://doi.org/10.1177/000841749406100107>
- Gonçalves, M. D. C. N. et Bellodi, P. L. (2012). Mentors also need support: a study on their difficulties and resources in medical schools. *Sao Paulo Medical Journal*, 130(4), 252-258.
<https://doi.org/10.1590/S1516-31802012000400009>
- Gray, J. (2020). Secondary care clinical supervisors' views on the tensions between education and service delivery in medical student clinical placements. *MedEdPublish*, 9, 133.
<https://doi.org/10.15694/mep.2020.000133.1>
- Harper, M. G., Ulrich, B., Whiteside, D., Warren, J. I. et MacDonald, R. (2021). Preceptor Practice: Initial Results of a National Association for Nursing Professional Development Study. *Journal for Nurses in Professional Development*, 37(3), 154-162. <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000748>
- Heale, R., Mossey, S., Lafoley, B. et Gorham, R. (2009). Identification of facilitators and barriers to the role of a mentor in the clinical setting. *Journal of Interprofessional Care*, 23(4), 369-379.
<https://doi.org/10.1080/13561820902892871>
- Leclerc, B.-S., Akpaki, O., Paquette, J. et Jacob, J. (2014). *Impact de l'offre de stages et de la fonction de superviseur sur la performance organisationnelle des établissements de santé et de services sociaux*. CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.
- Leclerc, B.-S., Jacob, J. et Paquette, J. (2014). *Incitatifs et obstacles à la supervision de stages dans les établissements de santé et de services sociaux de la région de Montréal : une responsabilité partagée*. https://centreinteractions.ca/wp-content/uploads/2020/04/rapport_supervision_stages_final.pdf

- Lecomte, C. (2012). La supervision clinique favorise le développement de la compétence et de l'efficacité thérapeutique. *Psychologies Québec Dossier La supervision efficace : la primauté du savoir-être*, 29(03).
https://www.patrickbertrand.ca/files/2713/6361/4902/Psy_Qc_Mai2012_Dossier_01_Lecomte.pdf
- Li Sharpe, E., Bobek, H. et Shihabuddin, C. (2024). An Evidence-Based Interprofessional Collaborative Approach to Preceptor Development. *The Journal for Nurse Practitioners*, 20(8), 105126.
<https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2024.105126>
- Nottingham, S. (2015). Preceptors' Perceptions of the Preparation and Qualifications for the Preceptor Role. *Athletic Training Education Journal*, 10(4), 302-314. <https://doi.org/10.4085/1004302>
- Office québécois de la langue française. (2025a). Incitatif. Dans *Grand dictionnaire terminologique*.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8364423/incitatif>
- Office québécois de la langue française. (2025b). Satisfaction au travail. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8399206/satisfaction-au-travail>
- Ordre des psychologues du Québec. (2019). *La supervision : Balises de pratiques, réflexions éthiques et encadrement réglementaire*. Ordre des psychologues du Québec.
<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/135241/La+supervision+Balises+de+pratiques,+reflexions+ethiques+et+encadrement+reglementaire/04578ade-f5f1-4901-a982-7ab85e12835e>
- Paquette, J., Leclerc, B.-S., Jacob, J. et Reed, G. (2016). *Favoriser la supervision de stages dans les établissements de santé et de services sociaux : Guide et outil*. Centre de recherche et de partage des savoirs InterActions, CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal.
<https://centreinteractions.ca/publication/favoriser-la-supervision-des-stages-dans-les-etablissements-de-sante-et-des-services-sociaux/>
- Paul, C. R., Vercio, C., Tenney-Soeiro, R., Peltier, C., Ryan, M. S., Van Opstal, E. R., Alerte, A., Christy, C., Kantor, J. L., Mills, W. A., Patterson, P. B., Petershack, J., Wai, A. et Beck Dallaghan, G. L. (2020). The Decline in Community Preceptor Teaching Activity: Exploring the Perspectives of Pediatricians Who No Longer Teach Medical Students. *Academic Medicine*, 95(2), 301-309.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002947>

- Renda, S., Fingerhood, M., Kverno, K., Slater, T., Gleason, K. et Goodwin, M. (2022). What Motivates Our Practice Colleagues to Precept the Next Generation? *The Journal for Nurse Practitioners*, 18(1), 76-80. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2021.09.008>
- Rezvani Amin, M., Vanaki, Z. et Memariean, R. (2022). Environmental Challenges to the Clinical Supervision of Nursing Instructors. *Medical-Surgical Nursing Journal*, 11(2). <https://doi.org/10.5812/msnj-134143>
- Ryan, C. L., Cant, R., Hughes, L., Ahchay, D. et Strickland, K. (2024). Core competencies for Registered Nurse preceptors: A mapping review of quantitative studies. *Nursing Open*, 11(2), e2076. <https://doi.org/10.1002/nop2.2076>
- Schiekirka-Schwake, S., Anders, S., Von Steinbüchel, N., Becker, J. C. et Raupach, T. (2017). Facilitators of high-quality teaching in medical school: findings from a nation-wide survey among clinical teachers. *BMC Medical Education*, 17(1), 178. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1000-6>
- Sundler, A. J., Blomberg, K., Bisholt, B., Eklund, A., Windahl, J. et Larsson, M. (2019). Experiences of supervision during clinical education among specialised nursing students in Sweden: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 79, 20-24. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.009>
- Trede, F., Sutton, K. et Bernoth, M. (2016). Conceptualisations and perceptions of the nurse preceptor's role: A scoping review. *Nurse Education Today*, 36, 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.07.032>
- Upadhyaya, D., Maruschak-Love, S. et Beran, T. (2021). Facilitators and Barriers for Clinical Preceptors in Midwifery Education: A Scoping Review of the Published Literature: Facteurs facilitateurs et obstacles rencontrés par les préceptrices cliniques dans le contexte de l'enseignement de la pratique sage-femme : étude de la portée de la littérature publiée. *Canadian Journal of Midwifery Research and Practice*, 20(3), 37-55. <https://doi.org/10.22374/cjmrp.v20i3.36>
- Viau, R. (1994). Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411. <https://doi.org/10.7202/031733ar>
- Wallin, K., Hörberg, U., Harstäde, C. W., Elmqvist, C. et Bremer, A. (2020). Preceptors' experiences of student supervision in the emergency medical services: A qualitative interview study. *Nurse Education Today*, 84, 104223. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104223>
- Ward, A. et McComb, S. (2017). Precepting: A literature review. *Journal of Professional Nursing*, 33(5), 314-325. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2017.07.007>

Wilkinson, T., Myers, K., Bayliss, J., Gleeson, P., Konecne, J., Lewis, M., Thomas, J., Pientok, C. et Hoang, T. (2023). Facilitators and Barriers to Providing Clinical Education Experiences Through the Lens of Clinical Stakeholders. *Journal of Physical Therapy Education*, 37(3), 193-201.
<https://doi.org/10.1097/JTE.0000000000000280>

Winderbaum, J. et Coventry, L. L. (2024). The benefits, barriers and facilitators of mentoring programs for first-year doctors: A systematic review. *Medical Education*, 58(6), 687-696.
<https://doi.org/10.1111/medu.15299>

Annexe - Définitions

Cette section présente la définition retenue pour certains termes clés qui ont guidé les recherches et les analyses effectuées.

Stage

Nous faisons référence ici aux stages se déroulant dans un milieu offrant des soins de santé et de services sociaux à la population (CLSC, milieu hospitalier, centre de réadaptation, centre jeunesse, etc.). Ces stages sont généralement obligatoires pour l'obtention du diplôme ou du titre professionnel, le but étant de permettre au stagiaire d'actualiser la formation théorique dispensée par son établissement d'enseignement à des situations de travail concrètes.

Superviseur(-euse) de stage

Le superviseur ou la superviseuse de stage est la personne répondante dans l'établissement de soins de santé et de services sociaux qui constitue le milieu d'accueil du stage. Elle y pratique généralement elle-même comme professionnelle. Elle est en charge tout d'abord de l'intégration du stagiaire dans le milieu, mais aussi d'enseigner au stagiaire des compétences cliniques requises par son établissement d'enseignement (ou son ordre professionnel) au travers de situations de travail concrètes. Enfin, la personne qui supervise exerce un rôle d'accompagnement auprès du stagiaire, c'est-à-dire de lui fournir, par sa posture et ses attitudes, un climat propice aux apprentissages, veillant à la sécurité physique et émotionnelle de la personne supervisée comme des usagers et usagères. Enfin, cette personne remplit bien souvent un rôle d'évaluation pour déterminer le niveau de maîtrise de certaines compétences qu'a atteint le ou la stagiaire.

Enseignement clinique

Il s'agit d'un terme qu'on retrouve dans la littérature portant sur la supervision de stage en santé et services sociaux, en particulier dans l'univers anglophone qui parle de *clinical teaching*. Il s'agit de l'enseignement de compétences cliniques qui se réalise en contexte réel de soins et de services, c'est-à-dire auprès des patients et au sein des équipes professionnelles.

Valorisation

La valorisation désigne l'ensemble des actions qui visent à accorder une importance particulière et à rendre plus visible la supervision de stage (activités promotionnelles, stratégies communicationnelles, mise en place d'un statut particulier, etc.).

Soutien

Le soutien réfère à l'ensemble des actions qui favorisent et permettent l'accomplissement concret de la supervision de stage. Celles-ci peuvent répondre à des besoins pratiques (information, matériel, équipement, installation, etc.), des besoins de connaissances (formation, conférence, atelier, lecture, etc.) ou des besoins d'échange (groupe d'entraide, communauté de pratique, service-conseil, coaching, etc.).

Reconnaissance

Nous entendons par reconnaissance les actions qui cherchent à récompenser symboliquement ou concrètement la contribution des superviseurs et superviseuses de stage (cadeaux, prix, honneurs, activités spéciales, avantages financiers ou autres, etc.).

Motivation

La motivation est un concept large qui est souvent défini en fonction du domaine étudié. Selon Vallerand et Thill, « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou

externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Viau, 1994, p. 18). Le comportement visé ici est celui de superviser des stagiaires.

Satisfaction au travail

À l'instar de la motivation, le concept de satisfaction renvoie à une multitude de sens, c'est pourquoi nous nous arrêterons plus spécifiquement sur sa conceptualisation en psychologie du travail. Nous nous baserons ici sur une définition de l'Office québécois de la langue française [OQLF] qui définit la satisfaction au travail comme suit :

État affectif résultant de la concordance entre ce qu'un individu s'attend de recevoir de son travail - contenu de la tâche, relations de travail, salaire, occasions de promotion et toutes autres conditions de travail - et l'évaluation de ce qu'il en reçoit effectivement » (Office québécois de la langue française, 2025b).

Ainsi, la satisfaction au travail résulte à la fois de l'adéquation de celui-ci à répondre aux besoins de la personne, mais aussi de l'évaluation comparative entre ce qu'elle investit et ce qu'elle en retire, tant le sur le plan matériel qu'immatériel.

Incitatif

Toujours selon l'OQLF, l'adjectif « incitatif » renvoie « à une mesure ou à un programme qui incite à l'action, qui stimule ». L'OQLF ajoute qu' « au Québec, l'adjectif incitatif est parfois utilisé comme substantif au sens de « mesure incitative » ou de « programme incitatif » (Office québécois de la langue française, 2025a). Selon Fenouillet (2017), si la motivation peut être considérée comme une disposition générale, l'incitatif est susceptible d'amplifier ou de diriger la motivation.