

Université de Montréal

**Description du processus réflexif de l'étudiant en soins
infirmiers de premier cycle
Expérience de la réalisation du travail d'initiation à la démarche
de recherche**

par Nicole Tanda

Faculté des sciences infirmières

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor
en sciences infirmières

Option formation

Août, 2018

© Tanda Nicole, 2018

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et des études postdoctorales

Cette thèse intitulée :

**Description du processus réflexif de l'étudiant en soins
infirmiers de premier cycle
Expérience de la réalisation du travail d'initiation à la démarche
de recherche**

Présentée par :

Nicole Tanda

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Caroline Larue, présidente-rapporteuse et représentante du doyen de la FES

Marie Alderson, directrice de recherche

Chantal Cara, codirectrice de recherche

Véronique Dubé, membre du jury

Edith Ellefsen, examinateur externe

Résumé

En France, la formation en soins infirmiers de premier cycle s'inscrit, depuis 2009, dans un schéma universitaire en vue de s'harmoniser avec la politique européenne de l'enseignement supérieur. Le système formel d'apprentissage est dorénavant construit selon une approche par compétences et met en lumière la place de la recherche avec l'introduction d'une unité d'enseignement associée à l'initiation à la démarche de recherche.

La présente étude vise à décrire et comprendre la signification du processus réflexif d'étudiants de France en soins infirmiers de premier cycle, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche. Préalablement à la présente recherche doctorale, aucune étude scientifique ne portait sur la compréhension du processus réflexif des étudiants en soins infirmiers de premier cycle, dans le cadre de la formation par la recherche et plus particulièrement lors de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche. L'état des connaissances était insuffisant et ne permettait donc pas de décrire le processus réflexif dans ce contexte. Ainsi, suite à ce constat, une étude qualitative de type phénoménologie descriptive a été privilégiée, avec la réalisation d'entrevues qualitatives auprès de 14 étudiants de trois instituts de formation en soins infirmiers en France. Les entrevues réalisées ont été analysées à l'aide de la méthode d'analyse de Giorgi (1997a). Le processus d'analyse des données a permis l'émergence des cinq thèmes suivants, illustrant la signification du processus réflexif à partir de l'expérience vécue des participants : 1) « Activité influencée par des éléments facilitants », 2) « Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur », 3) « Démarche heuristique dans l'apprentissage », 4) « Activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps » et 5) « Co-construction de la professionnalisation ». Ces cinq thèmes invitent à la formulation de l'essence du phénomène : la signification du processus réflexif d'étudiants en soins infirmiers de premier cycle correspond à « une démarche de professionnalisation empreinte de socioconstructivisme et porteuse d'un engagement personnel qui façonne l'ethos professionnel infirmier ».

La présente étude concourt de façon novatrice au développement des savoirs en proposant une représentation visuelle du processus réflexif de l'étudiant du premier cycle lors

de l'expérience de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche. La représentation visuelle illustre la richesse et la complexité de l'essence du processus réflexif, soit un tissage interdépendant et hétérogène de fragrances issues des résultats.

A la lumière des résultats obtenus à partir de cette étude phénoménologique descriptive, l'étudiante-chercheuse a repéré des connaissances contribuant à une description et compréhension accrues du processus réflexif des étudiants français participants. Il est possible de dégager à partir des résultats des pistes et des recommandations au regard de différents champs d'activités de l'infirmière à savoir la formation, la clinique, la gestion et la recherche. Ainsi, sont abordées dans le domaine de la formation, les connaissances identifiées légitimant la place de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation de premier cycle et portant la focale sur la posture d'accompagnement du formateur. Ensuite, l'interdépendance entre le processus réflexif et l'approche d'une situation de soin singulière et complexe est évoquée dans le domaine de la clinique. Dans le domaine de la gestion, l'étudiante-chercheuse pointe l'intérêt pour les décideurs et les cadres gestionnaires de conscientiser la plus-value du processus réflexif afin de développer une culture du processus réflexif. Enfin, le domaine de la recherche invite à l'établissement, en France, d'un champ d'investigation spécifique au développement des connaissances en formation, dans la discipline des sciences infirmières.

Mots-clés : Processus réflexif, formation par la recherche, travail de fin d'études, professionnalisation, socioconstructivisme, engagement, ethos professionnel infirmier.

Abstract

In France, undergraduate nursing programs have been part of a university plan since 2009 in order to harmonize with the European higher education policy. The formal education system is now built according to a competency-based approach and highlights the place of research with the introduction of a teaching unit, associated with an initiation to the research process.

The purpose of this study was to describe and understand the meaning of the reflective process for undergraduate nursing students in France, based on their experience of completing their final assignment project, related to the initiation to a research process. However, to date, there was no scientific study understanding the reflective process of undergraduate nursing students, in the context of research-based training, and more particularly when completing their final assignment project pertaining to an initiation to the research process. The current state of knowledge was insufficient and therefore did not allow describing the reflective process in this context. Thus, in view of this observation, a descriptive phenomenological study was undertaken, while performing qualitative interviews with 14 students of three nursing education institutes in France. The interviews were analyzed using Giorgi's phenomenological method of analysis (1997a). The data analysis process allowed the emergence of the following five themes, illustrating the meaning of the reflective process based on the participants' experiences: 1) "Activity influenced by facilitating elements"; 2) "Approach optimized by the support and validation of the trainer"; 3) "Heuristic approach in learning"; 4) "Activity involving personal investment and time management"; and 5) "Co-Construction of professionalization". These five themes invite to the formulation of the essence of the phenomenon: the meaning of undergraduate nursing students' reflective process corresponds in "a professionalization process characterized by socio-constructivism and carrying a personal commitment, which shapes the nursing professional ethos".

The present study provides an innovative approach to knowledge development by proposing a reflective visual representation for an undergraduate student completing the final assignment project within the program, integrating the initiation to a research process. This visual representation illustrates the richness and complexity of the essence of the reflective process, an interdependent and heterogeneous weaving of fragrances resulting from the results.

In light of the findings obtained from this descriptive phenomenological study, the student-researcher identified knowledge contributing to a description and understanding of the reflective process of participating undergraduate nursing students, from France. From the results, it was possible to identify leads and recommendations with regards to the nurse's various fields of activity, namely education, clinical, management, and research. Thus, are addressed in the field of nursing education, the identified knowledge legitimizing the place of an initiation to a research process at the undergraduate level and focusing on the trainer's posture to accompany students. Then, the interdependence between the reflective process and the approach to a singular and complex clinical situation is evoked in the clinical domain. In the field of management, the student-researcher is suggesting decision-makers and managers to be aware of the betterment of the reflective process in order to develop such a culture. Finally, the research domain invites the establishment, in France, of a field of investigation specific to the knowledge development in education for the discipline of Nursing.

Keywords: reflective process, training through research, final university assignment project, professionalization, socio-constructivism, commitment, nursing professional ethos.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	xii
Liste des figures	xiii
Liste des sigles	xiv
Liste des abréviations.....	xv
Remerciements.....	xvii
Introduction.....	1
Chapitre 1 Phénomène à l'étude	3
1.1 But et question de recherche	6
1.2 Pertinence de l'étude.....	7
Chapitre 2 Recension des écrits	9
2.1 Formation par la recherche	10
2.1.1 Méthode de recherche documentaire	10
2.1.2 Clarification sémantique entre la formation par la recherche et la formation à la recherche.....	12
2.1.3 Dimensions conceptuelles de la formation par la recherche.....	15
2.1.3.1. Dimension : La problématisation de la situation interpellée	15
2.1.3.2. Dimension : Les différentes représentations.....	17
2.1.3.3. Dimension : L'actualisation ou la production de connaissances et la modification du rapport au savoir ainsi qu'au monde.....	18
2.1.3.4. Dimension : Le développement d'une culture scientifique : esprit critique et capacités d'analyse.....	20
2.1.3.5. Dimension : Le développement du processus réflexif.....	22
2.1.3.6. Dimension : La transformation identitaire.....	23
2.1.3.7. Dimension : L'autoformation	25
2.1.3.8. Dimension : L'intégration de plusieurs dimensions	25
2.1.3.9. Dimension : L'écrit comme outil de professionnalisation.....	26

2.1.4 Proposition d'un prototype des dimensions du construit « formation par la recherche » en sciences infirmières.	28
2.1.5 Préalables à la mise en œuvre d'une formation par la recherche.....	30
2.1.5.1. Élément préalable : L'existence d'une culture de recherche	30
2.1.5.2. Élément préalable : Le dépassement de la disciplinarité infirmière pour tendre à l'interdisciplinarité.....	31
2.1.5.3. Élément préalable : La formation d'une partie des formateurs à développer une expertise dans l'accompagnement à la formation par la recherche	32
2.1.5.4. Élément préalable : L'actualisation du curriculum en fonction des avancées scientifiques	33
2.1.5.5. Élément préalable : L'initiation, dès le premier cycle, à la recherche documentaire et l'analyse critique des documents scientifiques.	34
2.1.5.6. Élément préalable : Le privilège d'une approche pluriréférentielle en termes de méthodes de recherche.....	36
2.1.5.7. Élément préalable : Une posture d'accompagnant à privilégier chez le formateur	37
2.1.5.8. Élément préalable : L'initiation d'une pratique de la recherche en collectif... ..	38
2.1.5.9. Élément préalable : Un engagement réciproque	40
2.1.5.10. Élément préalable : La mise en lien entre la théorie et la pratique par le biais de la recherche	41
2.1.5.11. Élément préalable : Les prédispositions à la recherche	42
2.2 Processus réflexif et pratique réflexive.....	43
2.2.1 Méthode de recherche documentaire	43
2.2.2 Dimensions conceptuelles du processus réflexif et de la pratique réflexive	45
2.2.2.1. Dimension : Passer du faire mimétique et instinctif à l'agir professionnel	46
2.2.2.2. Dimension : L'analyse réflexive.....	48
2.2.2.3. Dimension : L'engagement épistémique	50
2.2.2.4. Dimension : L'accompagnement socioconstructiviste	52
2.2.2.4.1 : Le socioconstructivisme	52
2.2.2.4.2 : L'accompagnement.....	55
2.2.2.4.3 : L'accompagnement socioconstructiviste.....	55

2.2.2.5. Dimension : La métacognition.....	57
2.2.2.6. Dimension : La construction identitaire.....	59
2.2.2.7. Dimension : L'écriture réflexive.....	62
2.2.2.8. Synthèse	63
2.2.3 Les différents niveaux/types de réflexivité	66
2.2.4 Préalables au processus réflexif et à la pratique réflexive	69
2.2.5 Inscription du processus réflexif et de la pratique réflexive dans la discipline des sciences infirmières.....	71
2.3 Perspective théorique de la recherche : la démarche réflexive de Lafortune	73
2.4 Synthèse critique.....	75
2.4.1 Commentaire relatif à la recension des écrits	75
2.4.2 Note sur les multiples termes apparentés.....	76
2.4.3 Possible interdépendance entre les construits : « formation par la recherche » et « processus réflexif »	78
Chapitre 3 Méthode de recherche	79
3.1 Paradigme constructiviste	79
3.1.1 Approche épistémologique du constructivisme	79
3.1.2 Approche ontologique du constructivisme	81
3.2 Approche méthodologique retenue.....	82
3.2.1 Approche qualitative.....	82
3.2.2 Fondement philosophique et approche phénoménologique.....	82
3.2.3 Méthode phénoménologique descriptive	83
3.3 Déroulement de la recherche	86
3.3.1 Recrutement des participants	86
3.3.2 Outils de collecte des données	89
3.3.2.1 Questionnaire sociodémographique et guide d'entrevue.....	90
3.3.2.2 Journal de bord réflexif.....	91
3.3.3 Processus d'analyse des données	91
3.4 Considérations éthiques	94
Chapitre 4 Présentation des résultats	96
4.1 Profil sociodémographique des participants à la recherche.....	96

4.2 Émergence des thèmes à partir de la combinaison des sous-thèmes	102
4.2.1 Premier thème : activité influencée par des éléments facilitants	105
4.2.1.1 Sous-thème # 1 : bienfait d'un environnement socio-familial propice.....	106
4.2.1.2 Sous-thème # 2 : plus-value des habiletés de lecture et de rédaction	107
4.2.1.3 Sous thème # 3 : importance d'être passionné par la problématique à l'étude	108
4.2.1.4 Sous-thème # 4 : avantage d'une posture distanciée par rapport au sujet traité et au travail à réaliser	109
4.2.1.5 Sous-thème # 5 : avantage de la capacité de remise en question.....	110
4.2.1.6 Sous-thème # 6 : atout de la maîtrise de l'anglais	111
4.2.1.7 Sous-thème # 7 : importance de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale comme préalable au TFE	112
4.2.2 Deuxième thème : démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur.....	114
4.2.2.1 Sous-thème # 1 : bienfait d'une relation de confiance avec le formateur.....	115
4.2.2.2 Sous-thème # 2 : catalyse de la compréhension par le formateur.....	117
4.2.2.3 Sous-thème # 3 : bénéfice d'un tutorat individualisé.....	118
4.2.2.4 Sous thème # 4 : influence positive de la disponibilité du formateur.....	119
4.2.2.5 Sous-thème # 5 : importance du soutien du formateur qui procure une réassurance.....	120
4.2.2.6 Sous-thème # 6 : contribution des réajustements et des validations par le formateur.....	121
4.2.2.7 Sous thème # 7 : apport de l'accompagnement collectif	122
4.2.3 Troisième thème : démarche heuristique dans l'apprentissage.....	124
4.2.3.1 Sous-thème # 1 : questionnement à partir d'une situation clinique vécue.....	125
4.2.3.2 Sous-thème # 2 : acquisition d'une démarche méthodique	126
4.2.3.3 Sous-thème # 3 : appropriation des étapes du processus réflexif	127
4.2.3.4 Sous-thème # 4 : développement et consolidation des connaissances.....	128
4.2.3.5 Sous-thème # 5 : cheminement paradigmatique	130
4.2.3.6 Sous-thème # 6 : transfert des acquis à d'autres situations cliniques	131
4.2.3.7 Sous-thème # 7 : expérience d'apprentissage procurant satisfaction et plaisir	132

4.2.4 Quatrième thème : activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps	134
4.2.4.1 Sous-thème # 1 : inscription dans une temporalité	135
4.2.4.2 Sous-thème # 2 : perception du caractère chronophage.....	136
4.2.4.3 Sous-thème # 3 : gestion du temps difficile.....	137
4.2.4.4 Sous-thème # 4 : sentiment d'un délai trop court	138
4.2.4.5. Sous-thème # 5 : tensions psychologiques associées à la gestion du temps..	139
4.2.4.6 Sous-thème # 6 : expérience laborieuse.....	140
4.2.5 Cinquième thème : co-construction de la professionnalisation	141
4.2.5.1 Sous-thème # 1 : échange et entraide entre pairs	142
4.2.5.2 Sous-thème # 2 : confrontation des idées	144
4.2.5.3 Sous-thème # 3 : conflit sociocognitif vecteur de co-développement	146
4.2.5.4 Sous-thème # 4 : construction identitaire.....	148
4.2.5.5 Sous thème # 5 : développement de capacités ou de compétences.....	150
4.2.5.6 Sous-thème # 6 : inscription du processus réflexif dans un continuum.....	151
4.2.5.7 Sous-thème # 7 : développement de la métacognition.....	152
4.3 Essence du phénomène du processus réflexif.....	153
Chapitre 5 Discussion	157
5.1 Discussion des résultats de la recherche	157
5.1.1 Comparaison de chacun des cinq thèmes aux écrits scientifiques.....	157
5.1.1.1 Premier thème : Activité influencée par des éléments facilitants	157
5.1.1.2 Second thème : Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur.....	161
5.1.1.3 Troisième thème : Démarche heuristique dans l'apprentissage.....	167
5.1.1.4 Quatrième thème : Activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps	175
5.1.1.5 Cinquième thème : co-construction de la professionnalisation	179
5.1.2 L'essence du phénomène :	185
5.1.2.1 Proposition de représentation visuelle de l'essence du processus réflexif	187
5.1.2.2 Première fragrance : la démarche de professionnalisation	187
5.1.2.3 Seconde fragrance : Le socioconstructivisme.....	197

5.1.2.4 Troisième fragrance : L'engagement	201
5.2.1.5 Quatrième fragrance : L'ethos professionnel infirmier	204
5.2 Avenues et recommandations	208
5.2.1 Domaine de la formation	209
5.2.2 Domaine de la clinique	212
5.2.3 Domaine de la gestion.....	213
5.2.4 Domaine de la recherche en sciences infirmières	214
5.3 Limites et forces de la recherche	216
5.4 Critères de scientificité en phénoménologie	219
Conclusion	223
Liste de références	226
Annexe 1 « Formation par la recherche » Diagramme de recension des écrits à partir des bases de données.....	i
Annexe 2 « Formation par la recherche » Liste de références des 41 documents retenus lors de la première sélection des documents via les bases des données	ii
Annexe 3 « Formation par la recherche » Liste de références des 33 documents retenus lors de la deuxième sélection à partir des bibliographies des documents retenus en première sélection	vi
Annexe 4 « Formation par la recherche » Liste de référence des 31 documents retenus lors de la troisième sélection opportuniste réalisée à partir des documents découverts en dehors de la procédure de recherche documentaire via les bases de données.....	ix
Annexe 5 « Processus réflexif » « Pratique réflexive » Diagramme de recension des écrits à partir des bases de données.....	xii
Annexe 6 « Processus réflexif » « Pratique réflexive » Liste de références des 84 documents retenus lors de la première sélection des documents via les bases des données.....	xiii
Annexe 7 « Processus réflexif » « Pratique réflexive » Liste de références des 49 documents retenus lors de la deuxième sélection à partir des bibliographies des documents retenus en première sélection	xx
Annexe 8 « Processus réflexif » « Pratique réflexive » Liste de référence des 27 documents retenus lors de la troisième sélection opportuniste réalisée à partir des documents découverts en dehors de la procédure de recherche documentaire via les bases de données	xxiv

Annexe 9 Extrait du <i>bracketing</i>	xxvi
Annexe 10 Analyse des données recueillies	xxix
Annexe 11 Lettre présentant le projet d'étude aux étudiants.....	xxx
Annexe 12 Feuille explicative	xxxii
Annexe 13 Formulaire de consentement.....	xxxiv
Annexe 14 Questionnaire sociodémographique	xxxv
Annexe 15 Guide d'entrevue	xxxvi
Annexe 16 Certificat éthique	xxxvii
Annexe 17 Caractéristiques sociodémographiques correspondant aux 14 participants à cette recherche	xxxix
Annexe 18 Exemple d'analyse d'entrevue : émergence des thèmes à partir de la combinaison des sous-thèmes.	xl
Annexe 19 Identification de thèmes et sous-thèmes au cours de l'analyse du <i>verbatim</i>	xlii

Liste des tableaux

Tableau I. Formation à la recherche et formation par la recherche (Eymard, 2006, p. 157). 13

Liste des figures

Figure 1.	Prototype des dimensions du construit de « formation par la recherche » 29
	en sciences infirmières..... 30
Figure 2.	Répartition des participants à la recherche selon le genre 97
Figure 3.	Principales tranches d'âge des participants à la recherche 98
Figure 4.	Répartition des baccalauréats obtenus par les participants à la recherche..... 99
Figure 5.	Activités professionnelles antérieures à la formation 101
Figure 6.	Visualisation synthétique des thèmes, des sous-thèmes et de l'essence du 103
	phénomène 103
Figure 7.	Les cinq thèmes émergents de l'analyse des <i>verbatim</i> 105
Figure 8.	Émergence du thème 1 à partir de sept sous-thèmes 106
Figure 9.	Émergence du thème 2 à partir de sept sous-thèmes 115
Figure 10.	Émergence du thème 3 à partir de sept sous-thèmes 124
Figure 11.	Émergence du thème 4 à partir de six sous-thèmes 134
Figure 12.	Emergence du thème 5 à partir de sept sous-thèmes 142
Figure 13.	Visualisation des cinq composantes de l'essence et des sous-thèmes 154
Figure 14.	La démarche de professionnalisation et ses dimensions : représentation 188
	visuelle à partir des résultats 188
Figure 15.	Le socioconstructivisme et ses dimensions: représentation visuelle à partir.. 198
	des résultats..... 198
Figure 16.	L'engagement et ses dimensions : représentation visuelle à partir des 202
	résultats 202
Figure 17.	L'ethos professionnel et ses dimensions : représentation visuelle à partir des205
	résultats 205
Figure 18.	Proposition de représentation visuelle de l'essence du processus réflexif 208

Liste des sigles

C.D.D. : Contrat à durée déterminée

D.R.I. : Démarche réflexive interactive

E.H.P.A.D. : Établissement d'hébergement personnes âgées dépendantes

E.B.P.: *Evidence based practice*

E.S. : Économie et social

I.F.S.I. : Institut de formation en soins infirmiers

I.G.A.S. : Inspection générale des affaires sociales

S : Scientifique

S.T.G. : Sciences techniques et gestion

S.T.L. : Sciences techniques et laboratoire

T.F.E. : Travail de fin d'études

U.E. : Unité d'enseignement

Liste des abréviations

N°: Numéro

A Laurent et Tina, mes sources d'amour et d'énergie, pour leur indéfectible soutien.

A la douce mémoire de ma maman, partie trop tôt.

Remerciements

Le projet doctoral est un exercice de dépassement personnel dont le vécu s'éloigne de la représentation initiale. Véritable parcours jonché d'imprévus, d'avancées et d'obstacles exigeant ténacité, persévérance, courage et soutien. Cette expérience s'apparente à une évolution voire révolution paradigmatique émanant de la consultation de nombreux écrits, de questionnements épistémologiques et ontologiques et de la réalisation de belles rencontres : chercheurs, professionnels et étudiants... tel est mon cheminement, mon parcours de thèse.

Je souhaite exprimer à Dre Marie Alderson, directrice de thèse, mes remerciements les plus chaleureux. Elle m'a accompagnée sans relâche, avec bienveillance et un réconfort inconditionnel. Elle a su ébranler mes préjugés, cultiver mon désir d'aller plus loin, en me rappelant le caractère de faisabilité de la réalisation d'une recherche doctorale et de la rédaction d'une thèse. J'ai tant appris à ses côtés.

Je remercie vivement Dre Chantal Cara, codirectrice de thèse, pour la brillance et la clarté de son incommensurable soutien et pour ses précieux commentaires sur l'ensemble de la thèse, notamment la méthode phénoménologique. Elle a su donner de la lumière et du sens là où le caractère nébuleux était devenu prégnant.

Je les remercie pour leurs disponibilités exemplaires, leurs précieux constats, leurs questionnements vecteurs de progression, leurs critiques constructives et les échanges fructueux que nous avons eu ensembles via Skype. Je perçois cet accompagnement comme un véritable privilège.

Je suis également reconnaissante envers Véronique, Mélissa, Elsa, Tina, Antonin, Germain, Alexandre, Anaya, Sophia, Marie, Sandra, Alexia, Mélanie et Valérie qui ont participé avec enthousiasme à ce projet de recherche et qui ont partagé leur expérience vécue.

Sans lui, la thèse n'aurait pu aboutir... Merci à Laurent, mon mari, dont la présence, la patience, l'indéfectible soutien et l'amour ont été sources d'énergie pour finaliser cette thèse sans fin. Merci à Tina, ma fille, qui dans ses yeux d'enfant rieurs et joyeux m'a transmis la ténacité pour aller au bout du projet. Cette thèse ne faisait pas sens pour elle, hormis de découvrir le Canada, dont elle est tombée en amour.

Introduction

L'évolution sociétale de ces dernières décennies éclaire de profondes modifications dans la plupart des professions relatives à l'humain afin de répondre à l'émergence de nouvelles nécessités notamment dans le domaine de l'éducation et des soins. Ainsi, la profession d'enseignant, tout comme celle d'infirmière, tend à passer d'un statut d'exécutant à celui de professionnel (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996). Le troisième millénaire, marqué par une dynamique de mondialisation, d'opérationnalité et d'employabilité requiert de ce fait, des professionnels compétents (Faye, 2012). C'est dans ce contexte que les accords de Bologne (1999) propulsent, en 2009, la formation initiale infirmière en France dans le dispositif universitaire avec la reconnaissance par le Ministère de l'Enseignement Supérieur d'un grade de licence (premier cycle universitaire).

Le chapitre premier présente la problématique à l'étude. Il invite le lecteur à découvrir le contexte d'universitarisation en France de la formation initiale en soins infirmiers (dénommée dans ce présent écrit « formation de premier cycle ») soulignant une approche par compétences et la place visible de la recherche dans le système formel d'apprentissage. La préoccupation de l'étudiante-chercheuse porte la focale sur le phénomène suivant, soit le processus réflexif de l'étudiant de premier cycle dans le cadre d'une formation par la recherche. Le but et la question de recherche sont formulés et la pertinence de l'étude est mise en exergue.

Le chapitre second réfère à la recension critique des écrits sur le construit « la formation par la recherche » et le construit « le processus réflexif ». Ces construits ont été clarifiés au moyen de l'analyse dimensionnelle de Schatzman (1991).

Le troisième chapitre souligne les perspectives philosophiques de l'étude qui s'inscrit dans un paradigme constructiviste en évoquant d'une part l'approche épistémologique du constructivisme et d'autre part, son approche ontologique. Dans ce même chapitre, l'étudiante-chercheuse présente la méthode de recherche privilégiée, le déroulement de l'étude en énonçant le recrutement des participants, les outils de collecte de données ainsi que le processus d'analyse des données. Ensuite, les considérations éthiques finalisent ce chapitre.

Le quatrième chapitre présente les résultats. La première section concerne le profil sociodémographique des participants à la recherche. Dans la seconde section, l'analyse des *verbatim* dégage cinq thèmes qui ont contribué à l'émergence de l'essence du phénomène à l'étude, à savoir : le processus réflexif.

Le chapitre cinq aborde tout d'abord la discussion des résultats de recherche à la lumière des écrits scientifiques, et propose une représentation visuelle du processus réflexif. Ensuite, les avenues novatrices et les recommandations issues de la présente recherche sont présentées pour quatre champs d'activité de l'infirmière, à savoir : la formation, la clinique, la gestion et la recherche. Puis, le chapitre se clôt en portant la focale sur les limites et les forces de la présente recherche ainsi que sur les critères de scientificité respectés dans le cadre de cette étude phénoménologique.

Une conclusion vient clore la présente thèse et mettre la table à des débats porteurs pour la discipline des sciences infirmières ainsi que la pratique professionnelle.

Chapitre 1 Phénomène à l'étude

En France, en 2009, le paysage de la formation de premier cycle en soins infirmiers s'est transformé pour s'inscrire dans la politique d'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur (Ministère de la santé et des sports, 2009). La formation initiale infirmière française se situe dorénavant dans un schéma universitaire caractérisé par un renforcement des savoirs scientifiques favorisant une adaptation accrue aux évolutions de la profession (Viez, 2010). Les modalités pédagogiques proposent la construction des savoirs par l'apprenant et la structuration du programme s'articule autour de situations mises à l'étude dans une dynamique de mobilisation de l'ensemble des savoirs (Ministère de la santé et des sports, 2012). Ainsi, l'ancrage de l'apprentissage dans le paradigme constructiviste/socioconstructiviste est clairement énoncé par le législateur au niveau du référentiel de formation initiale infirmière de 2009 (Ministère de la santé et des sports, 2012). Ce référentiel signe le passage d'un simple savoir-faire à un savoir agir complexe, la visée étant de devenir un praticien autonome, responsable et réflexif ; termes qui seront explicités plus loin.

En France, le système formel d'apprentissage est dorénavant mis en œuvre selon une approche par compétences (Lagadec, 2011). L'approche par compétences (Tardif, 2006, 2013), fondée notamment sur l'autonomie et la flexibilité (Jonnaert, Barette, Boufrahi et Masciotra, 2004) vise à donner du sens aux savoirs et invite à un recentrage singulier sur les processus d'apprentissages des apprenants plutôt que sur les contenus des unités d'enseignement (Houchot et Robine, 2007). Cette approche s'inscrit dans les perspectives constructivistes et socioconstructivistes (Jonnaert, 2012; Legendre, 2008) soulignées par le référentiel de formation (Ministère de la santé et des sports, 2012).

Par le biais de l'universitarisation française, la construction de savoirs emprunte dorénavant l'axe de la recherche (Bourdoncle, 2007; Donnadieu, Genthon et Vial, 1998). L'axe de l'initiation à la recherche pourrait ainsi, à l'instar de pays anglophones, être vecteur de développement du leadership infirmier pour une reconnaissance accrue de la discipline des sciences infirmières par la communauté professionnelle, scientifique ainsi que par le système politique et sociétal (Henrickson, 2005). La triade interdépendante pratique-théorie-recherche s'affiche dès lors plus explicitement et de manière incontournable. En effet, la pratique invite

au questionnement, convoque la théorie qui apporte un éclairage tel un phare et invite à la formulation de questionnements en recherche (Bordage, 2009). La théorie, fruit de la recherche, vise une compréhension des problématiques à l'étude ; elle sera (ré)investie dans la pratique afin de servir celle-ci (Vial, 2012b). Il se produit un phénomène de récursivité entre recherche et pratique. Les chercheurs proposent d'une part, une régulation théorique soit un processus cognitif et métacognitif portant sur les théories existantes et, d'autre part, l'élaboration de nouvelles connaissances (Pepin, Ducharme et Kérouac, 2017) au service de la pratique des soignantes et des soignants en devenir.

Une des innovations de la structuration de la formation de 2009 en France est l'introduction d'une unité d'enseignement (UE) initiation à la démarche de recherche planifiée lors des semestres quatre et six du cursus qui compte six semestres au total. Cette initiation consiste d'une part, à savoir repérer les ressources documentaires scientifiques et savoir analyser les résultats d'une étude et d'autre part, à comprendre les buts d'une recherche, le choix d'une approche méthodologique retenue ainsi que le déroulement d'une recherche (Ministère de la santé et des sports, 2012). Cette initiation vise la professionnalisation notamment par le travail de fin d'études (TFE) d'initiation à la démarche de recherche (Taldir, 2011). Ainsi, le TFE dans la formation en soins infirmiers de premier cycle s'inscrit en tant qu'outil de formation par la recherche, et également en tant que modalité d'évaluation de l'unité d'intégration numéro cinq « Intégration des savoirs et posture professionnelle et infirmière ». Dans ce système formel d'apprentissage, les unités dites d'intégration sont des unités d'enseignement portant sur l'étude de situations cliniques et comportant des axes d'analyses et de transpositions dans d'autres contextes (Ministère de la santé et des sports, 2012).

En France, l'intérêt porté à l'initiation à la démarche de recherche dans le cadre la formation initiale en soins infirmiers, a conduit à réaliser, en février 2012, un état des lieux de l'UE précitée auprès d'équipes pédagogiques des instituts de formations en soins infirmiers (IFSI), soit au terme d'une expérimentation de trois ans de cette unité. Une enquête exploratoire (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014) par questionnaires électroniques a été adressée au niveau national, auprès de 305 IFSI. L'objectif de l'enquête était de décrire les caractéristiques de la mise en place de cette UE initiation à la recherche (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014). Deux questionnaires en ligne ont été adressés : un questionnaire destiné aux responsables

des UE et un questionnaire aux formateurs. Les résultats de l'enquête nationale sont le reflet de la mise en œuvre de l'UE initiation à la démarche de recherche (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014). Il importe de souligner un faible retour de questionnaires : 115 participants couvrant 305 IFSI ont renseigné le questionnaire. Les résultats de l'enquête ont mis en exergue notamment trois éléments. Le premier élément, est : « l'hétérogénéité de mise en œuvre des unités d'enseignement » (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014, p. 78). Ce caractère hétérogène de mise en œuvre de l'UE est corroboré dans une étude descriptive rétrospective (Limaiem, 2015), basée sur un questionnaire électronique envoyé aux directeurs et formateurs de 344 IFSI. Le second élément de l'étude de Tanda-Soyer et ses collaboratrices (2014) correspond à « la faible expertise des formateurs dans le domaine de l'initiation à la démarche de recherche » (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014, p. 76). Or, la mise en œuvre d'une démarche de recherche nécessitant des compétences des formateurs dans ce champ et des enseignements spécifiques s'avère soulignée dans l'étude descriptive d'O'Lynn, Luparell, Winters, Shreffler-Grant, Lee et Hendrickx (2009). La faible expertise s'explique notamment par le fait que la recherche est perçue comme peu, voire pas du tout, importante en formation de premier cycle (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014). Le troisième élément réfère à « l'identification de freins au développement de la recherche », dont les méconnaissances déclarées au niveau des méthodes de recherche, la barrière de la langue anglaise et la faible utilisation des articles de recherche dans les enseignements (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014, p. 77). Or, pour s'inscrire dans une démarche de recherche, il importe que la recherche soit présente en filigrane dans l'ensemble du programme (Christie, Hamill et Power, 2012).

Au regard de cette enquête exploratoire (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014), une préoccupation apparaît au niveau de la formation de premier cycle en soins infirmiers en France. En effet, alors que l'UE d'initiation à la démarche de recherche invitant à une formation par la recherche est clairement soulignée dans le référentiel de formation, les résultats de l'enquête précitée révèlent un doute de la part des formateurs répondants quant à l'intérêt de la recherche dans la formation (Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014). Pourtant la formation par la recherche a sa place dans la formation de premier cycle. En effet, d'une part les étudiants, professionnels de demain, doivent être formés par la recherche, dans une dynamique articulant esprit de créativité et rigueur scientifique afin de trouver un sens à la dimension de la recherche

dans une visée de participer au développement de la profession (Allin-Pfister, 2006). D'autre part, la formation par la recherche contribue au développement du processus réflexif (Cros, 1998; Etienne, 2008; Lafortune, 2012b; Le Boterf, 1999). Le processus réflexif (Lafortune 2012a, 2012b) est explicitement mentionné dans le référentiel de formation ; il s'inscrit comme un fondement dynamique inhérent à la formation de premier cycle infirmier ; il soutient l'agir professionnel qui repose sur l'idée de la réflexion en cours d'action (Schön, 1993). Le problème semble se situer plus précisément à ce niveau : la faible lisibilité, pour les formateurs, du développement du processus réflexif de l'étudiant dans un contexte de formation par la recherche (Allin-Pfister, 2006).

A ce jour, il n'existe pas de résultats probants éclairant le processus réflexif des étudiants en formation de premier cycle en soins infirmiers dans le cadre de la formation par la recherche et plus particulièrement lors de la réalisation du TFE. L'état des connaissances est insuffisant et ne permet pas de décrire le processus réflexif des étudiants ayant réalisé un TFE d'initiation à la démarche de recherche, d'où l'importance de l'étude.

La présente étude doctorale vise à décrire et comprendre le phénomène du processus réflexif des étudiants en soins infirmiers de premier cycle à partir de l'expérience vécue de la formation par la recherche notamment dans le cadre de la réalisation du TFE, lequel constitue l'un des supports principaux de la formation par la recherche au premier cycle. La réalisation du TFE est choisie car il s'agit d'une des caractéristiques dominantes de la formation par la recherche. Une meilleure description et compréhension du processus réflexif pourraient contribuer à permettre aux formateurs de s'engager dans la formation par la recherche, dont la visée est le développement du processus réflexif de l'étudiant. Ainsi, une étude qualitative de type phénoménologique s'avère être la stratégie de recherche privilégiée.

Au regard de ces éléments, voici le but et la question de recherche du présent projet doctoral.

1.1 But et question de recherche

Il importe de rappeler que la présente étude se situe en France.

But de la recherche :

Décrire et comprendre la signification du processus réflexif d'étudiants en soins infirmiers de premier cycle, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche.

Question de recherche :

Quelle est, pour des étudiants en soins infirmiers de premier cycle, la signification du processus réflexif vécu dans le cadre de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche ?

1.2 Pertinence de l'étude

L'universitarisation de la formation initiale en soins infirmiers date de 2009. Alors que le processus réflexif constitue une pratique centrale à la construction des connaissances des étudiants en formation initiale en soins infirmiers (Ministère de la santé et des sports, 2012), aucune étude française n'a exploré la signification de ce processus auprès des apprenants. La présente étude doctorale porte la focale sur le processus réflexif.

Le construit de processus réflexif a été travaillé antérieurement dans les champs de la philosophie et de la pédagogie (Dewey, 1933; Schön, 1993) et plus récemment en sciences de l'éducation (Lafortune, 2012a, 2012b) et en sciences infirmières (Dubé et Ducharme, 2014; Horton-Deutsh et Cara, 2017; Johns, 2002, 2010, 2013). L'étude vise le développement de savoirs disciplinaires en sciences infirmières et ambitionne la représentation visuelle du processus réflexif de l'apprenant en formation de premier cycle en sciences infirmières dans le cadre de la réalisation du TFE. La représentation visuelle consiste en l'illustration synthétique des caractéristiques du phénomène, ici le processus réflexif, sous forme conceptuelle afin de viser l'appropriation. Cette représentation vise à structurer et à illustrer visuellement les structures essentielles du phénomène.

La plus-value de l'étude semble se repérer principalement dans quatre domaines. Dans le domaine de la formation, l'étude pourrait légitimer la place de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation de premier cycle et inviter les formateurs à questionner leur posture d'accompagnement. Dans le domaine de la clinique, l'étude pourrait illustrer l'interdépendance entre le processus réflexif et l'approche d'une situation de soin singulière et complexe. Dans le

domaine de la gestion, l'étude pourrait pointer l'intérêt pour les décideurs et les cadres gestionnaires de conscientiser la plus-value du processus réflexif afin de développer une culture du processus réflexif. Enfin, dans le domaine de la recherche, la représentation visuelle du processus réflexif de l'apprenant pourrait renforcer la pertinence du développement d'un espace de recherche spécifique à la formation en sciences infirmières, comme le préconise Diekelman (2005). Celle-ci note l'émergence d'une science de la formation infirmière favorable à la formation par la recherche et une pratique professionnelle basée sur les résultats probants. Diekelmann et Ironside (2002), déterminées à faire avancer la science de la formation en soins infirmiers, portent un regard novateur sur la discipline des sciences infirmières qui s'ouvre et fait référence aux sciences plurielles en nommant trois axes : la clinique/ intervention, l'organisation/gestion et la formation. Ces auteures notent qu'il importe d'appréhender et de promouvoir la recherche dans l'axe de la formation en sciences infirmières. De plus, la représentation visuelle du processus réflexif d'étudiants en soins infirmiers pourrait contribuer à la reconnaissance de l'intérêt de la création de la discipline en sciences infirmières en France.

Maintenant que la problématique de recherche est présentée, la section suivante fait état des connaissances pertinentes existant sur le sujet d'étude. Il est question de l'analyse critique des documents retenus lors de la recension des écrits se rapportant aux deux construits clés de l'étude. Le premier construit est en lien avec l'expérience vécue soit la « formation par la recherche ». Le second, réfère au phénomène mis à l'étude soit le processus réflexif. Afin de réaliser un état des connaissances exhaustif sur le phénomène à l'étude, l'étudiante-chercheuse fait le choix de réaliser une recension critique des écrits sur le « processus réflexif/pratique réflexive ».

Chapitre 2 Recension des écrits

Deux construits fondamentaux sous-tendent la problématique de recherche à savoir la « formation par la recherche » et le « processus réflexif ». L'étudiante-chercheuse a fait le choix d'utiliser le terme construit à celui de concept, le construit évoque un agencement de termes formant un ensemble signifiant. Le construit réfère à une abstraction plus complexe que le concept (Loiselle, Profetto-McGrath, Polit et Tatano Beck, 2007). L'état des connaissances entourant ces construits est présenté dans cette section. La recension des écrits a été réalisée à partir de bases de données où se côtoient des écrits francophones et anglophones. L'étudiante-chercheuse souligne que la sélection des écrits pertinents à l'étude du phénomène est majoritairement francophone avec un apport significatif d'écrits émanant des sciences de l'éducation. Cette sélection des écrits est notamment en lien avec le choix des bases de données. En effet, l'étudiante-chercheuse a jugé pertinent d'utiliser des bases de données référant aux sciences de l'éducation, car la problématique s'intéresse à la place de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation. La pertinence des écrits retenus réfère d'une part, au repérage de résultats probants afin de préciser ce qui est connu et ce qu'il reste à connaître et d'autre part, au choix d'écrits théoriques venant situer le phénomène à l'étude. L'étudiante-chercheuse s'est assurée de la rigueur méthodologique des écrits théoriques et empiriques repérés en se référant à la grille d'analyse des documents scientifiques de Tanti, Hupin, Boutin et Hassanaly (2010). Ainsi, elle s'est interrogée sur la notoriété de la source de l'écrit, a ensuite considéré le titre (court et clair) ainsi que le fond et la forme du résumé (court, clair et explicatif). L'introduction devait être informative, descriptive et annonçant les objectifs de l'écrit. Par après l'étudiante-chercheuse a analysé la rigueur de la démarche des auteurs et le choix du type de devis. Elle s'est finalement interrogée sur le caractère reproductible de l'étude empirique en observant si d'une part, les résultats étaient explicites et cohérents selon la méthode retenue et d'autre part, si la discussion traitait des convergences et divergences des résultats obtenus par rapport aux études antérieures ainsi que de la contribution novatrice de l'étude. En présence d'un écrit théorique, l'étudiante-chercheuse analysait l'argumentaire des auteurs et les références qui le soutenaient.

L'étudiante-chercheure présente d'abord le construit « formation par la recherche » dans la première sous-section. La seconde sous-section renvoie au construit « processus réflexif/pratique réflexive ». La troisième sous-section, quant à elle, propose la démarche réflexive interactive en tant que toile de fond de la recherche. Pour finir, la dernière sous-section aborde la critique globale des écrits au terme de la recension.

2.1 Formation par la recherche

Dans cette première sous-section, cinq parties sont présentées. La première partie expose la méthode de recherche documentaire du construit « formation par la recherche ». La seconde partie met en lumière la clarification sémantique entre « formation par la recherche » et « formation à la recherche ». Puis, la troisième partie invite à découvrir les différentes dimensions conceptuelles du construit « formation par la recherche », à partir de l'analyse dimensionnelle de Schatzman (1991). Ainsi, le repérage des dimensions conduit l'étudiante-chercheure à proposer dans la quatrième partie, un prototype en sciences infirmières du construit « formation par la recherche ». Pour finir, les éléments préalables de la mise en œuvre d'une formation par la recherche, seront déclinés dans la cinquième partie.

2.1.1 Méthode de recherche documentaire

La recension des écrits, présentée dans cette première partie, convoque une approche interdisciplinaire du construit « formation par la recherche ». Le processus de sélection des écrits s'est opéré à partir de quatre bases de données CINAHL (sciences infirmières), CAIRN (sciences de l'éducation-sociologie), ERIC (sciences de l'éducation-sciences de la santé), et ERUDIT (sciences humaines et sociales, sciences de l'éducation) (voir annexe 1, p. i).

Les documents retenus ont fait l'objet de trois sélections successives.

- Dans la première sélection, cinq critères d'inclusion des écrits ont été retenus : la publication dans une revue avec comité de pairs, la disponibilité des articles en version papier ou électronique, la langue de publication en anglais ou français, la date de parution entre 2004 et 2017 et la présence d'un des mots clés dans le titre ou le résumé de l'article. Les subtilités entre les construits « formation par la recherche » et « formation à la recherche » n'ayant pas été identifiées en langue

anglaise, seul le construit « formation par la recherche » a été retenu dans le cadre de la recherche documentaire ; il fut traduit par “*research training programs*”. Ainsi, les mots clés utilisés pour interroger les bases de données sont : « formation par la recherche » / “*research training programs*” et « formation à la recherche ». La première sélection s’est déroulée en trois temps : les documents sont retenus en fonction de la pertinence du titre, puis du résumé et enfin, au terme de la lecture du document. Les documents non pertinents au thème « formation par la recherche » ont été exclus. Sur 256 documents recensés, 41 documents ont été retenus (voir annexe 2, p. ii). Sur les 41 documents retenus, 40 sont publiés en langue française et un document en langue anglaise.

- La seconde sélection s’est effectuée à partir de la lecture de la bibliographie des 41 écrits retenus dans la première sélection. Dans cette sélection, cinq critères d’inclusion des écrits ont été retenus : la publication dans une revue avec comité de pairs, la disponibilité des articles en version papier ou électronique, la langue de publication en anglais ou français, la fréquence des citations associées à un écrit et la pertinence du titre et du résumé. Les documents correspondants aux références sélectionnées ont été recherchés puis conservés en fonction des critères. Ainsi 33 documents additionnels ont été retenus (voir annexe 3, p. vi). Ce qui porte le total des articles à 74.
- La troisième sélection concernait des documents repérés de façon opportuniste. La sélection de façon opportuniste est une dénomination utilisée en France qui réfère à l’aptitude de saisir toutes les circonstances intéressantes soit, dans le cas présent, toutes les situations permettant de repérer un document pertinent non recensé. Ainsi, repérer les documents de façon opportuniste signifie que la recension des écrits a été réalisée de façon ciblée. Il s’agissait donc de documents découverts en dehors des deux sélections précédentes (interrogation des bases de données, analyse des références bibliographiques). Cette découverte a été le fruit de la consultation de moteurs de recherche usuels (*Google Scholar, Microsoft Academic Search*), d’échanges entre pairs, ainsi que de consultations d’ouvrages de bibliothèques universitaires françaises et canadiennes ainsi que dans la bibliothèque personnelle.

Pour ce faire, quatre critères d'inclusion des écrits ont été retenus : l'écriture scientifique, la disponibilité des écrits en version papier ou électronique, la langue de publication en anglais ou français et la pertinence du titre et du résumé. A partir de cette troisième sélection, 31 documents supplémentaires ont été retenus (voir annexe 4, p. ix).

Au total, 105 documents ont été considérés dans le cadre de la recension des écrits présentée ci-après.

La recension des écrits entourant le construit « formation par la recherche » met en lumière le caractère indispensable de l'apprentissage de la démarche de recherche au sein de la formation. Ainsi, la partie suivante porte un éclairage sémantique sur les construits qui, de prime abord, pourraient sembler proches, à savoir : la « formation par la recherche » et la « formation à la recherche ».

2.1.2 Clarification sémantique entre la formation par la recherche et la formation à la recherche

Cette seconde partie, présente un éclairage sémantique entre le construit « formation par la recherche » et le construit « formation à la recherche ». Ces deux appellations proches recèlent en réalité des caractéristiques didactiques et des finalités différentes. Dans le cadre de la synthèse des écrits scientifiques sur l'épistémologie des connaissances et la synopsis de comparaison de six positionnements méthodologiques, Eymard (2006) porte un éclairage sur la différenciation entre les deux construits au moyen d'un tableau.

Formation à la recherche	Formation par la recherche
Transmission de savoirs sur : - la méthodologie de la recherche et l'épistémologie des connaissances - les outils et techniques de recueil et de traitement des données	Développement de compétences transposables dans les pratiques professionnelles : - la production de savoirs par l'étudiant - la motivation et l'appropriation du savoir par une pédagogie du projet
Enseignement décontextualisé des pratiques professionnelles en santé	Enseignement contextualisé Problématisation de l'objet d'étude à partir de situations de santé inscrites dans un contexte social

Tableau I. Formation à la recherche et formation par la recherche (Eymard, 2006, p. 157)

Ce tableau met en lumière les divergences entre la « formation à la recherche » axée sur la transmission des savoirs dogmatiques et la « formation par la recherche » qui positionne l'apprenant comme acteur participant au développement de compétences professionnelles par le biais de la réalisation d'un travail de fin d'études. Dans le cadre de la présente étude, l'étudiante-chercheuse retient le construit de la « formation par la recherche ». En effet, la formation par la recherche est vectrice de professionnalisation (Eymard, 2006). La professionnalisation se définit comme un apprentissage permanent d'une façon d'agir pertinente et efficace dans une situation continuellement renouvelée (Etienne, 2008). La professionnalisation de l'étudiant en soins infirmiers est corolaire d'une dynamique de développement des compétences qui ne peut se réduire à une formation à la recherche sans pratique de la démarche de recherche, car c'est l'agir qui catalyse ce développement (Eymard, 2006). Quand l'acte de travail devient objet de réflexion ou de recherche, il devient de fait acte de formation (Barbier, 1996). Ainsi, l'apprenant génère d'une part une production des compétences d'action et d'autre part un développement de compétences de gestion de l'action soit la professionnalisation (Barbier et Galatanu, 2004).

La formation par la recherche se définit comme une formation par production de savoirs et par explicitation théorique des savoirs pratiques (Galvani, 2008) et s'inspire de courants de pensée réflexive nord-américains (Saint-Arnaud, 1992; Schön, 1993) et européens (Chartier et Lerbet, 1993; Galvani, 2006, Johns, 2010). La formation par la recherche souligne la dimension de l'alternance entre l'expérimentation de la recherche et l'analyse de cette activité notamment dans le cadre de la réalisation d'un mémoire, où l'étudiant, accompagné par un enseignant, prend

le rôle d'apprenti-chercheur (Gremmo et Gérard, 2008). Notons que le terme « mémoire » correspond au travail de fin d'études du programme de formation européenne de premier cycle universitaire. Dans le cadre de la formation infirmière de premier cycle en Suisse, Allin-Pfister (2006) souligne que la recherche doit s'intégrer à l'ensemble du programme de formation et repose sur cinq piliers. Le premier pilier réfère à un enseignement professionnel basé sur des résultats de travaux de recherche, le second à une régularité dans la lecture de recherche, le troisième propose des temps de rencontres, d'échanges avec les chercheurs, le quatrième suggère un enseignement de la démarche de recherche en lien avec la discipline et le cinquième pilier fait état de la place du mémoire de fin d'études en adéquation avec la discipline (Allin-Pfister, 2006).

Au terme de cet éclairage sémantique, il convient d'examiner particulièrement les différentes dimensions de la « formation par la recherche » afin d'explorer leurs variations de sens selon les auteurs. La mise en lumière des dimensions est réalisée par l'étudiante-chercheuse selon la méthode d'analyse dimensionnelle proposée par Schatzman (1991). L'analyse dimensionnelle permet de rendre explicite les multiples façons dont un concept s'est construit et est utilisé, ainsi que la manière dont il fluctue selon les points de vue et les contextes (Caron et Bowers, 2000; Schatzman 1991). L'analyse dimensionnelle est guidée par cinq questions (Caron et Bowers, 2000; Schatzman, 1991). La première question vise à identifier les dimensions du concept et s'il existe des liens entre les dimensions. La seconde question, expliquent les auteurs, s'intéresse à la perspective qui ressort des écrits. La troisième question interroge les éléments contextuels qui participent à la définition du concept (Caron et Bowers, 2000). La quatrième question cherche à repérer les postulats des auteurs. Enfin, selon les mêmes auteurs, la cinquième question s'attache à la manière dont le concept est construit et utilisé. La visée de l'analyse dimensionnelle est de fournir une meilleure compréhension des différences générées systématiquement dans les significations et les usages du concept ainsi que de clarifier et de développer les concepts significatifs de la discipline infirmière (Caron et Bowers, 2000). L'étudiante-chercheuse n'a retenu que la première question de l'analyse dimensionnelle, soit l'identification des dimensions.

Ainsi, la troisième partie ci-dessous, invite à découvrir les neuf dimensions repérées à savoir : la problématisation de la situation interpellée, les différentes représentations,

l'actualisation ou la production de connaissances et la modification du rapport au savoir ainsi qu'au monde, le développement d'une culture scientifique : esprit critique et capacités d'analyse, le développement du processus réflexif, la transformation identitaire, l'autoformation, l'intégration de plusieurs dimensions et enfin l'écrit comme outil de professionnalisation. Chacune de ces dimensions est abordée dans la partie suivante.

2.1.3 Dimensions conceptuelles de la formation par la recherche

2.1.3.1. Dimension : La problématisation de la situation interpellée

L'analyse dimensionnelle, réalisée selon la méthode de Schatzman (1991), a permis de repérer « la problématisation de la situation interpellée » comme étant une dimension importante. Cette dernière est à considérer comme une dimension essentielle, interdépendante de la formation par la recherche. La formation par la recherche invite à la problématisation d'une situation ; elle suscite le questionnement (Soyer, 2013). La démarche de recherche initie l'apprenti-chercheur à la dialectique soit le développement du processus dialogique de questionnement et porte la focale sur l'impossibilité de pouvoir proposer une réponse au problème qui soit unique (Soyer, 2013). C'est également l'opportunité de s'initier à la créativité (Eymard, 2006). Pour l'apprenant en posture d'apprenti-chercheur, il s'agit de mener une réflexion sur une situation vectrice de complexité en vue d'y donner sens.

Dans son étude qualitative sur l'exploration du processus de transformation de soi en contact de la recherche en partant du vécu de six étudiants chercheurs en sciences humaines et sociales, Lieutaud (2012) souligne que l'apprenti-chercheur est invité à problématiser les situations rencontrées afin de glisser d'une posture, empreinte de certitudes où s'inscrivent les compétences professionnelles, vers une posture, vecteur de questionnements nécessitant une distanciation. Cette dynamique consiste à déconstruire les allants de soi, les certitudes et les évidences en lien avec le questionnement au profit d'une construction et d'une contextualisation d'un objet d'étude soulignant les logiques sous tendues beaucoup plus complexes (Vial, 1999). Il s'agit d'un processus, d'un travail d'ouverture à la contradiction, d'un travail de l'apprenant sur lui-même qui participa à sa construction (Vial, 1999). La problématisation dans l'initiation à la démarche de recherche, à partir d'un questionnement de départ, vise à déconstruire le caractère d'immédiateté et d'évidence d'un problème, au bénéfice de reconstruire le problème

dans des schèmes d'intelligibilité (Perrin, 2005). Ces schèmes visent à appréhender des logiques qui sous-tendent le problème (Perrin, 2005). Il est demandé à l'apprenti-chercheur de dépasser ses représentations spontanées à des représentations beaucoup plus complexes conscientisées suite à un effort d'explicitation (Perrin, 2005). En effet, la situation vécue contient une myriade d'aspects subjectifs : cognitifs, émotionnels, motivationnels, identitaires (Mouchet et Cattaruzza, 2015). La visée est de transformer ces aspects subjectifs en expérience afin de comprendre l'activité passée, d'analyser la pratique voire de la transformer (Mouchet et Cattaruzza, 2015).

Selon Eymard (2006), la formation par la recherche permet à l'apprenti-chercheur de s'initier à la confrontation avec des situations complexes en développant des capacités à problématiser. En effet, problématiser nécessite d'écouter, d'observer, de se confronter, d'accepter et de refuser les évidences, les apparences et de reconnaître la variété des points de vue (Eymard, 2006). Il s'agit pour l'apprenant de relativiser le sens commun, de se décentrer de la situation afin que s'affichent les différentes visions du monde (Perrenoud, 1992). Cette activité de décentration, confirmée par Perrin (2005), permet une décentration progressive au bénéfice d'un regard neuf sur un terrain familier. Problématiser nécessite une prise de position et un savoir argumenter (Eymard, 2006), connexes d'un développement des compétences professionnelles. Il y a une dimension récursive dans la problématisation, entre la recherche et la pratique, entre la théorisation et l'action. En France, dans le cadre de la formation en soins infirmiers de premier cycle qui propose la réalisation d'un travail d'initiation à la démarche de recherche (TFE), l'accent est mis sur l'importance du choix de la thématique et de l'accompagnement. Etienne (2008) souligne que certains aspects de la recherche peuvent être sous-estimés dans la formation d'infirmières, d'enseignants et de travailleurs sociaux mais deux axes restent incontournables soit le choix de la thématique et la construction de la problématique de recherche tout en bénéficiant d'un accompagnement de la part d'un enseignant-formateur en recherche.

La problématisation ouvre à d'autres possibles, écartant une subjectivité individuelle portée sur une représentation unique non étayée au profit d'une pluralité d'interprétations : ce qui convoque la dimension suivante.

2.1.3.2. Dimension : Les différentes représentations

L'analyse dimensionnelle a permis d'identifier que « les différentes représentations » est une autre dimension importante à considérer. La formation par la recherche invite à une ouverture d'esprit venant souligner les multiples figures du réel ; la formation par la recherche s'inscrit dans une richesse interprétative, telle une démarche herméneutique (Cros, 2006). Face au déploiement des interprétations plurielles, à la confrontation avec des conflits théoriques (Perrenoud, 1992), l'apprenant apprenti-chercheur élargit considérablement ses représentations. La démarche de recherche le conduit ainsi vers une palette de choix, vectrice d'un ressenti de liberté au regard de sa pratique. La formation par la recherche transforme la non possibilité de faire ou de l'unique façon de faire de l'apprenti-chercheur, en une diversité de possibles (Cros, 2006). Se former par la recherche permet d'appréhender la diversité (Eymard, 2006; Perrenoud, 1992).

La formation par la recherche conduit l'apprenant à se confronter à d'autres représentations en termes de conflit sociocognitif et, par la même occasion, à transformer ses représentations. L'étude précitée de Lieutaud (2012), pointe qu'il ne s'agit pas d'apprendre contre les autres mais d'apprendre à penser contre soi. En effet, l'apprenant est amené à se questionner sur ses représentations premières et va se trouver dans une posture où il est contraint d'admettre de ne pas savoir et également de rechercher à savoir. À partir d'une série d'études réalisée afin de montrer la portée du « mémoire professionnel » (terminologie utilisée par Cros, 1998, p. 115), l'auteure souligne qu'il s'agit de traiter le non savoir, la déstabilisation au bénéfice de représentations nouvelles du réel. Dans cette dynamique se développent la modification des représentations et la remise en question (Cros, 1998), révélatrices d'une situation d'apprentissage (Wittorski, 1997).

Lors d'une démarche de recherche, le découpage analytique d'un phénomène investigué, provoque une rupture épistémologique (Bachelard, 1993) avec le sens commun, car il convoque un rapport actif aux concepts, modèles et théories. Ainsi, il invite l'apprenant à percevoir le caché, le refoulé, le non-dit, le censuré, les processus inconscients (Perrenoud, 1992) et à édifier un langage abstrait, considéré comme une condition de la pensée dite scientifique (Van der Maren, 2002). Afin de parvenir à la nouveauté, il importe de mettre à l'écart les connaissances et les idées antérieures et de neutraliser les allants de soi (Bachelard, 1993). Cette mise à l'écart

des pensées initiales qui interfèrent avec la disponibilité de l'esprit fait écho avec l'*époque* phénoménologique. Concrètement, il est question de changement paradigmatique au sens de Kuhn (1972), c'est-à-dire, le passage d'un référentiel, empreint de codes et de valeurs auxquels on se réfère sans forcément conscientiser, vers une autre vision du monde. Ce passage requiert le franchissement de frontières que sont nos représentations.

La formation par la recherche invite à modifier, dans certains cas, le regard et permettre de repérer les multiples réalités du phénomène étudié jusque-là, non pris en compte soit par ignorance soit par refus (Perrenoud, 1992). Afin de déplacer le regard, il faut d'une part s'imprégner du terrain et d'autre part s'en distancier afin de créer une connaissance (Laplantine, 2001), ce propos introduit la dimension suivante.

2.1.3.3. Dimension : L'actualisation ou la production de connaissances et la modification du rapport au savoir ainsi qu'au monde.

L'analyse dimensionnelle a permis de reconnaître que « l'actualisation ou la production de connaissances et la modification du rapport au savoir ainsi qu'au monde » est une autre dimension capitale à regarder. Ainsi, la formation par la recherche vise d'une part, l'actualisation des connaissances et la production de nouvelles connaissances et d'autre part, la modification du rapport au savoir et du rapport au monde.

Selon Perrenoud (1992), l'apprenti-chercheur, qui participe à une recherche, perçoit clairement la construction de connaissances et son interdépendance multifactorielle (instruments et mise en œuvre). Accroître des connaissances disciplinaires, produire de la régulation théorique est la visée de la majorité des personnes participant à la recherche (Beillerot, 1991; Debout, Eymard et Rothan Tondeur, 2010; Hugon et Siebel, 1987). Ainsi, Perrenoud (1992) souligne la dépendance entre savoir produit et valeurs, croyances, attaches personnelles et institutionnelles de la personne qui conduit la recherche. L'institution d'enseignement a pour fonction, via notamment le travail de fin d'études (TFE), mémoire axé sur une démarche d'initiation à la recherche, l'initialisation d'un comportement professionnel ciblé sur le développement de l'autonomie (Weber, 2009). Ce dernier terme est entendu non pas dans son sens philosophique, mais plutôt en lien avec un savoir penser et agir dans le contexte professionnel. Il est question de positionner l'étudiant dans une dynamique d'acquisition de connaissances transférables et mobilisables en situation de soin et non pas de mettre l'étudiant

dans une posture de simple capitalisation de connaissances (Weber, 2009). Pour l'apprenti-chercheur, il s'agit de produire des savoirs qu'il est sensé détenir et mobiliser (Barbier et Galatanu, 2004). Pour l'apprenti-chercheur, les modalités de l'apprentissage d'élaboration des connaissances sont déterminantes, puisque les expériences initiales vont influencer sa pratique future, ses représentations, ses valeurs (Fave-Bonnet, 2004). Outre le questionnement sur les pratiques ou futures pratiques, la démarche de recherche conduit à mener une réflexion sur l'approche épistémologique et méthodologique (Debout, Eymard et Rothan Tondeur, 2010). Initier l'apprenant au débat épistémologique l'invite à interroger les énoncés dogmatiques et le positionne dans un processus de professionnalisation (Eymard, 2006).

Au regard du phénomène mis à l'étude lors d'une démarche de recherche, savoirs d'expériences et savoirs théoriques sont mis en tension ; rapport dialectique entre savoirs (Eymard, 2006). Cette dialectique s'inscrit dans un rapport au savoir où l'apprenant se situe au sein d'une sphère professionnelle et de l'institution d'enseignement. Selon Altet et Fabre (1994), s'engager dans la recherche, peut avoir des effets sur le rapport au savoir de l'apprenant. Ce rapport peut être modifié dans la mesure où il ne s'agit plus d'un savoir directement transmis mais d'un savoir que l'apprenant produit durant sa recherche (Loizon, 2008). Cette production de connaissances personnelles transforme le rapport normatif aux savoirs théoriques (Galvani, 2008). Pour l'apprenant, il s'agit de construire son savoir en le combinant aux savoirs déjà construits; il se trouve au cœur d'un rapport critique à ce qui est écrit (Galvani, 2008). L'apprenti-chercheur glisse d'une logique de consommation des savoirs à une logique de production des savoirs (Eymard, 2006; Galvani, 2008). En effet, l'apprenti-chercheur est amené à théoriser et analyser sa pratique ce qui le propulse à se confronter à l'un des obstacles qui serait que la théorie est réservée aux théoriciens. Selon Galvani (2008, p. 9) un glissement s'opère d'un rapport de domination normative aux savoirs vers un rapport dialectique constructif : il s'agit d'un processus d'« autorisation » voire d'« auteurisation » dans le cadre de publications. L'apprenant construit et s'approprie un savoir recherché, un rapport autonome au savoir via le changement paradigmatique de la posture du formateur qui passe d'une fonction de transmission des savoirs vers une fonction de médiation au sein du groupe (Cros, 1998).

Il y a certes une possible modification du rapport au savoir mais également modification du rapport aux autres, soit un glissement paradigmatique. En effet, Cros (1998), énonce que le

mémoire conduit l'étudiant à être dans la contestation positive : cette nouvelle posture le situe dans un rapport entre pairs et non pas dans un rapport de domination expert/novice.

Ces différentes modifications, tant en termes de mobilisation de connaissances que de modification du rapport au savoir et aux autres, sont autant d'éléments permettant le développement d'une culture scientifique où s'articulent notamment l'esprit critique et la capacité d'analyse. Cet aspect fera l'objet de la prochaine dimension.

2.1.3.4. Dimension : Le développement d'une culture scientifique : esprit critique et capacités d'analyse.

« Le développement d'une culture scientifique : esprit critique et capacités d'analyse » est une autre dimension mise en exergue lors de l'analyse dimensionnelle. La formation par la recherche, par sa dimension active, participe au débat épistémologique, et s'affiche comme fondamentale pour pérenniser chez l'étudiant, futur professionnel, une culture scientifique. Cette culture scientifique permet à l'étudiant d'interroger les savoirs, d'interroger la discipline tant sur son origine que sur la dimension épistémologique; la visée étant d'être en capacité d'expliquer le présent en se référant à la lumière du passé et en réalisant une projection dans le futur (Develay, 2002).

La visée de la formation de premier cycle et de la formation par la recherche a une finalité pratique. Les connaissances produites au sein de la discipline professionnelle dans le cadre d'un processus de recherche sont transférables et utiles dans les soins infirmiers de façon directe ou indirecte (Pepin, Ducharme et Kérouac, 2017). La formation par la recherche est également une étape incontournable de distanciation de la pratique où l'apprenti-chercheur développe des méta savoirs (Cros, 1998). Dans sa réflexion sur la professionnalisation des apprentis-enseignants à travers l'initiation à la démarche de recherche, Hofstetter (2005) souligne que toute construction de connaissances nécessite deux conditions. Ainsi, la construction de connaissances requiert d'une part, une mise à l'écart des impératifs liés à l'action et d'autre part, une prise de distance objectivante du phénomène étudié en portant la focale sur un triptyque composé des études empiriques, de l'approfondissement de la théorie et des analyses critiques.

Dans un système formel d'apprentissage favorisant la formation par la recherche, la construction de connaissances par l'intermédiaire d'un processus réflexif, est synchronique du développement d'une pensée critique (Forato, De Andrade Martins et Pietrocola, 2012; Lipman,

1991, 1995). L'apprenti-chercheur conscientise la fragilité des connaissances, leur rapport avec un moment de la pensée et leur possible nuance et invalidation par des recherches à venir. De même, il envisage d'une part, l'impossibilité de prétendre qu'une connaissance peut avoir un statut définitif et d'autre part, le désaccord possible entre chercheurs sur certains objets de recherche. Il développe un rapport critique à la connaissance, rapport présent dans toute discipline scientifique (Perrenoud, 1992).

Dans le cadre de la formation par la recherche, le développement de l'esprit critique, appelé aussi intelligence critique, est notamment travaillé dans le cadre de l'analyse critique d'articles et de production des étudiants comme le TFE, où la démarche de recherche invite à analyser les expériences en vue d'élucider les phénomènes (Eymard, 2006). Il semble que la mise en œuvre d'un travail d'initiation à la démarche de recherche soit le plus approprié, ou en tout cas constitue l'activité la plus complète méthodologiquement parlant pour se former par la recherche. Dans une étude visant à apprécier les effets de la formation à la réflexivité à partir du module de formation par la recherche, Wentzel (2008) compare deux groupes d'enseignants stagiaires, soit totalisant 13 personnes. Le but de son étude est d'identifier les effets possibles de la formation à la réflexivité après avoir participé ou pas à un dispositif de formation par la recherche. Wentzel (2008) repère à partir des entretiens individuels, que l'initiation à la démarche de recherche participe au développement du savoir analyser de par son articulation entre référent théorique et outils de recueils de données. Beillerot (1991) souligne tant le développement de l'esprit critique que le développement des capacités d'analyse dont la visée est d'apporter un éclairage novateur au phénomène étudié et de bien différencier évidences et faits démontrés. Il est question d'un développement d'une culture scientifique soit le glissement d'une posture de praticien vers une posture de chercheur (Bodergat et Buznic-Bourgeacq, 2015). Il s'agit de questionner le savoir acquis, de le mettre en doute, d'émettre des hypothèses, d'élaborer une réflexion sur la pratique grâce au cadre théorique et au cadre méthodologique : le chercheur analyse ce que le praticien ne voit pas (Saint Martin, Pilotti et Valentin, 2014). Des mouvements incessants s'opèrent entre la posture du chercheur et celle du praticien. En effet, l'expérience du praticien nourrit le questionnement du chercheur, l'analyse du chercheur ébranle les certitudes du praticien (De Lavergne, 2007).

Comme le note Lenormand (2012), la formation par la recherche vise à mettre en exergue les savoirs mobilisés dans la pratique quotidienne et à identifier ce qui fait problème dans la pratique en développant des outils réflexifs.

L'attendu d'une formation par la recherche est l'acquisition notamment d'une compétence analytique associée à la notion de praticien réflexif (Schön, 1993) qui amène à penser différemment (Clot, 2008). De fait, il n'est pas tant question de doter les professionnels de ressources dites savantes, mais préférentiellement de les amener, dans un processus réflexif, à s'interroger sur leur profession (Ravon, 2012). Le processus réflexif est abordé dans la partie suivante.

2.1.3.5. Dimension : Le développement du processus réflexif

L'analyse dimensionnelle a permis de repérer que « le développement du processus réflexif » est une autre dimension principale à visiter. La formation par la recherche invite l'apprenant à éclairer sa pratique en identifiant d'une part les savoirs mobilisés et d'autre part ce qui fait problème dans son activité, et ce, en développant des outils réflexifs (Lenormand, 2012). La réflexivité constitue le cœur de la formation par la recherche comme le soulignent de nombreuses études (Etienne, 2008; Gremmo et Gérard, 2008; Hanczik, 2008; Lieutaud, 2012; Loizon, 2008; Seberova, 2008), où s'articulent production de connaissances et construction de compétences (Clerc, 2008). La réflexivité conduit l'apprenti-chercheur à réaliser une explicitation théorique des savoirs pratiques et à produire des connaissances (Galvani, 2008). Ainsi, l'apprenti-chercheur peut mettre en tension puis établir des liens entre les savoirs théoriques et les activités inhérentes à sa future fonction (Galvani, 2008). C'est dans ce contexte réflexif que l'apprenti-chercheur développe des méta-compétences, soit la strate la plus élevée des compétences, qui lui permettent alors de porter un regard sur lui et son apprentissage (Cros, 1998; Lafortune, 2012b). L'apprentissage doit être porteur de sens, il varie selon des prédispositions personnelles et selon le contexte (par exemple, le besoin d'accompagnement et de temps) (Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, 2017).

Les compétences développées dans le cadre de la formation par la recherche sont multiples et transférables dans la pratique (Eymard, 2006; Seberova, 2008). Il s'agit, par exemple, de compétences rhétoriques, d'argumentation et de rédaction (Galvani, 2008). Le champ de compétences s'élargit de par les allers-retours pratique-théorie-pratique (Le Boterf,

1999) qui permet de conduire une réflexion en action et une lecture plus fine des situations complexes (Wentzel, 2008). Dans le cadre d'une enquête en France auprès de 1246 docteurs (mathématiques, physique, biologie, chimie, sciences humaines et sociales) concernant leur insertion professionnelle, les auteurs (Giret, Perret et Recotillet, 2007) soulignent que la formation par la recherche va au-delà de l'acquisition du métier de chercheur dans la sphère pratique et de la production de résultats car elle permet de mobiliser de nombreuses compétences en lien avec l'organisation, le travail en équipe, le développement de méthodes de travail très rigoureuses ainsi que la faculté d'ouverture à d'autres disciplines permettant ainsi d'acquérir et d'appliquer des savoirs issus de disciplines connexes.

C'est dans cette dynamique de formation par la recherche que l'identité de l'apprenant se transforme. Ce point sera développé ci-après car il fait l'objet de la prochaine dimension.

2.1.3.6. Dimension : La transformation identitaire

« La transformation identitaire » s'apparente à une autre dimension mise en exergue lors de l'analyse dimensionnelle du construit « formation par la recherche ». D'un point de vue étymologique, la transformation réfère à l'action de se transformer, c'est à dire prendre un autre aspect, une autre manière d'être. Tel que mentionné précédemment, la formation par la recherche produit des transformations chez l'apprenant dont certaines sont pour une part invisibles (Clerc, 2008), la construction voire la reconstruction identitaire (Cros, 1998). En effet, la formation professionnelle est interdépendante d'une construction identitaire professionnelle. La formation vise la transformation, une nouvelle manière d'être, et le processus, quant à lui, vise la consolidation de l'identité qui se construit en interaction avec l'environnement notamment socio-professionnel (Mallet, 2009). La formation par la recherche participe au développement de la posture réflexive et à la construction de certaines dimensions de l'identité professionnelle (Wentzel, 2015). Ces dispositifs constituent un outil de développement professionnel tant individuel que collectif (Broussal, Marcel et Thievenaz, 2016). En effet, la formation par la recherche participe activement à cette construction identitaire notamment en modélisant le système de pensée de l'étudiant (Eymard, 2006). Ce système de pensée se confronte à des obstacles épistémologiques, en effet, le réel n'est pas tant ce que l'on pourrait croire mais plutôt ce que l'on aurait dû penser (Bachelard, 1993). Il s'agit d'un apprentissage qui nécessite un temps d'assimilation des informations nouvelles qui de plus vont parfois à

l'encontre de la pensée (Giordan, 1998). En référence à Piaget (1967, 2005) et au constructivisme, la confrontation est vectrice d'un possible apprentissage qui débute dès que la nouvelle situation vient perturber les références actuelles venant créer un déséquilibre; l'étudiant va alors s'adapter, compenser ce déséquilibre : il s'agit d'une rééquilibration dite majorante, soit le rétablissement d'un nouvel équilibre (Bertrand, 1998).

Ce phénomène de rééquilibration ne va pas sans difficulté ni sans heurt, notamment lorsqu'il touche à ce qui importe pour l'apprenant, c'est-à-dire au sens étymologique *valor* des valeurs. Dans son étude d'approche qualitative, Lieutaud (2012) repère que lorsqu'il y a une mise en tension avec les valeurs de l'apprenant, la confrontation interne devient difficile, l'apprentissage s'apparente alors à un enjeu de transformation. Le déséquilibre vécu par l'apprenant peut être en lien avec les résistances voire la totale opposition avec les nouveaux éléments, voire également en lien avec des lacunes révélées par la situation nouvelle (Bourgeois et Nizet, 1997). Ainsi, en un premier temps, l'apprenant essaie d'assimiler, d'intégrer les éléments nouveaux à ses acquis, malgré des possibles obstacles en lien avec ses aprioris, ses représentations. Puis en un second temps, il vise à accommoder, soit composer avec les nouvelles acquisitions. Ce processus d'accommodation intervient quand l'excès d'informations vient déstabiliser la structure et demande alors la transformation de l'apprenant afin que les éléments nouveaux deviennent intelligibles (Lieutaud, 2012). C'est dans ce contexte que Bois évoque le concept de la « modifiabilité perceptivo-cognitive » (2007, p. 168) qui décrit ces modifications des représentations, du rapport à soi et au monde et des comportements qui s'apparente à une succession de deux étapes. D'une part, l'étape perceptivo-cognitive qui regroupe l'expérience, la conscientisation et l'émergence de sens et d'autre part, l'étape cognitivo-comportementale qui correspond au transfert du sens sur le comportement et les actions. Lieutaud (2012), évoquant la transformation des représentations induisant une transformation des postures et des pratiques, souligne qu'il est question d'une ouverture épistémologique et paradigmatique ainsi que d'une ouverture de l'horizon intellectuel et réflexif. En d'autres termes, la formation par la recherche est contributive au développement de l'apprenant dans une perspective socioconstructiviste.

Après avoir étayé la dimension « transformation identitaire », la partie suivante évoque une nouvelle dimension. La dimension propose un autre préfixe au terme formation, soit l'autoformation.

2.1.3.7. Dimension : L'autoformation

L'analyse dimensionnelle a permis de repérer que « l'autoformation » est une nouvelle dimension essentielle à considérer. Toujours selon l'analyse dimensionnelle, la formation par la recherche s'apparente à une possible autoformation (Giamarchi, 1996) de par la construction de connaissances à partir de la réflexivité conduite sur l'expérience (Pineau, 1999). L'autoformation est un processus qui articule l'existence, l'expérience pratique et les connaissances en vue de produire une forme cohérente et porteuse de sens (Galvani, 2008). Dans une série d'études menées par Cros (1998, 2006), concernant la portée du mémoire professionnel, celle-ci énonce que dans le cadre d'une formation par la recherche, le processus est davantage à considérer que le produit fini, processus qui génère un rapport de distanciation à la pratique et développe la réflexivité formalisée sur la pratique. Dans le cadre de l'autoformation, Galvani fait référence au « processus d'émancipation des déterminismes sociaux hérités et incorporés » (2008, p. 3), telle une mise en résonance des expériences vécues.

Les différentes dimensions évoquées telle la problématisation, les différentes représentations, l'actualisation ou la production des connaissances, le développement d'une culture scientifique et le développement du processus réflexif sembleraient autant d'éléments en interdépendance qui participent à l'autoformation de l'apprenant. La formation par la recherche s'apparente à une combinaison intégrative, d'où la dimension suivante.

2.1.3.8. Dimension : L'intégration de plusieurs dimensions

« L'intégration de plusieurs dimensions » est une dimension mise en exergue dans le cadre de l'analyse dimensionnelle. En effet, la formation par la recherche s'apparente à une combinaison intégrative qui articule problématisation, actualisation ou production de connaissances et modification du rapport au savoir, développement d'une culture scientifique et transformation identitaire, pour n'en nommer que quelques-unes. Cros (1998) énonce que le mémoire de démarche de recherche est intégrateur car il a, d'une part la visée de tendre vers une pratique performative et efficiente et d'autre part, il améliore la critique. Cette notion est reprise par Van der Maren (2002) qui met l'accent sur la recherche qui permet aux professionnels d'améliorer voire de maîtriser leurs gestes professionnels et de renforcer leur contrôle sur leurs actions. La dimension intégrative se réfère à une conjugaison des différentes habiletés de l'apprenant (Legendre, 1993).

Dans le cadre de la formation par la recherche, la réalisation d'un travail d'initiation à la démarche de recherche (TFE), revêt quatre fonctions intégratives au système formel d'apprentissage : celle de la formation professionnelle, de la production de savoirs professionnels, de la construction identitaire et de la validation (Cros, 1998; Galatanu, 1994). Selon Altet et Fabre (1994), la formation par la recherche répond à une triple logique psychologique, épistémologique et socioprofessionnelle. La première logique réfère au développement personnel, la seconde convoque les méthodes et les contenus et la troisième vise l'adaptation au contexte professionnel.

Concrètement, au niveau du TFE, l'intégration s'inscrit dans le processus de professionnalisation de l'apprenant. « Le verbe intégrer conduit à rendre entier quelque chose qui ne l'est pas, à faire entrer dans un ensemble plus vaste » (Cros, 1998, p. 132). Le TFE fait référence à l'écriture qui occupe une place importante dans la formation par la recherche, il en est question ci-après.

2.1.3.9. Dimension : L'écrit comme outil de professionnalisation

Finalement, la dernière dimension concerne « l'écrit comme outil de professionnalisation ». Parmi les activités liées à la formation par la recherche, outre l'enseignement contextualisé, l'écriture d'un mémoire de recherche ou d'un article constitue des outils d'ancrage scientifique incontournable. Un chercheur ne produisant pas de publications ne peut faire connaître ses travaux, et c'est pourquoi l'apprenti-chercheur doit se former à la rédaction scientifique (Van der Maren, 1996). La formation par la recherche invite l'étudiant à écrire notamment dans le cadre de la réalisation du TFE. Il importe de fait de s'intéresser au langage écrit. L'écriture est décrite comme un instrument cognitif de développement de la pensée, de développement professionnel, de mobilisation des savoirs (Scardamalia et Bereiter, 1991). Dans le cadre d'une revue de la littérature sur les écrits produits dans un but de professionnalisation, Crinon et Guigue (2006) soulignent la place privilégiée accordée à l'écriture dans les systèmes formels d'apprentissage. Ce langage écrit est reconnu tel un outil formatif puissant par de nombreux auteurs (Chabanne et Bucheton, 2000; Cifali, 1994, 1995; Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup, 2000; Vanhulle, 2009). Cette mise en mots vise pédagogiquement à mettre de l'ordre (Bruner, 1991, 1996; Ricoeur, 1985), à élucider du sens (Blanchard-Laville et Fablet, 1998), à clarifier, élaborer et développer la pensée (Crinon et

Guigue, 2006), produire de la pensée nouvelle (Cros, 2006), à créer un espace de développement (Clot et Faïta 2000), de même qu'à prendre de la distance (Bakhtine, 1984; Bautier, 2005). L'écriture a également une fonction épistémologique : écrire non pas pour dire ce qui est pensé mais pour le savoir (Berl, 1992). La recension des écrits réalisée par Crinon et Guigue (2006) énonce que l'écriture permet de s'appropriier les savoirs, de construire une identité et de développer les capacités d'analyse. Se retrouve dans cet énoncé les différentes dimensions d'une conceptualisation de la formation par la recherche. En outre, de nombreux auteurs s'accordent à dire que la pensée réflexive est un point commun des écrits (Crinon et Guigue, 2006; Etienne, 2003; Gomez et Holstein, 1996; Habermas, 1988; Lerbet, 1992; Schön, 1993).

Écrire c'est également s'engager, l'anonymat y est impossible, car l'apprenant s'expose et lève le voile sur les valeurs (Crinon et Guigue, 2006). Écrire c'est s'engager dans les choix, les justifications, les explicitations et les argumentations des choix des méthodes et des actions ; écrire c'est s'exposer au jugement de l'autre (Cros, 2006). C'est aussi quelquefois la mise en scène de l'activité parfois déformée (Crinon et Guigue, 2006). Cependant, la réalisation de travaux d'initiation à la démarche de recherche peut aussi être de l'ordre du collectif. Le cas échéant, s'il s'agit d'un écrit à plusieurs, dans le cadre du TFE et dans l'éventualité d'une publication, cela s'apparente non seulement à une légitimité de communiquer mais également à un caractère dialogique (Crinon et Guigue, 2006). L'écriture est un outil de communication différée (Cros, 2006; Goody 1986, 1987) dont les destinataires sont pluriels connus et inconnus. La recherche existe de par les communications écrites des résultats des travaux, cette écriture est singulière dans le sens où elle révèle le processus de recherche utilisé par l'apprenant (Cros, 2006). En effet, la mise en tension entre l'approche ontologique de l'apprenti-chercheur et celle pragmatique des praticiens, ici respectivement l'étudiant apprenti-chercheur et les infirmières de terrain, pourraient révéler des distensions. Un antagonisme entre les présupposés inhérents aux travaux de recherche et la nécessité de donner du sens et une cohérence à l'action est possible, notamment pour celui qui questionne le sens de l'action (Van der Maren, 2003).

Dans son étude qualitative auprès de six chercheurs concernant la description de l'expérience à partir du vécu de leur cursus doctoral, Lieutaud (2012) repère que l'écriture mobilise des compétences rédactionnelles ainsi que des compétences attendues chez le chercheur tel la conceptualisation, l'identification des enjeux, l'organisation, l'anticipation et l'écoute. Il est intéressant de s'interroger sur le possible transfert partiel des résultats dans un

contexte de premier cycle universitaire. De même l'écriture permet de développer la pensée synthétique de par les attendus requis par l'écrit (Develay, 2002). Dans l'écriture, il existe plusieurs degrés, identifiés dans la recension des écrits de Crinon et Guigue (2006) : raconter, décrire, problématiser et théoriser. Des travaux auprès d'étudiantes infirmières canadiennes ont permis de repérer quatre niveaux dans le cadre du paradigme réflexif : écriture descriptive, réflexion descriptive, réflexion dialogique et réflexion critique (Crinon et Guigue, 2006). La production écrite scientifique semble donc participer d'une part à la reconnaissance d'un champ disciplinaire mais aussi à son utilité sociétale. Ainsi, une coupure dans la diffusion des résultats de recherche pénalise la croissance, l'avancée de la profession (Gaffard, 2009) et se répercute sur l'utilité sociale de la profession.

La synthèse de la recension des écrits sur le construit « formation par la recherche » a dès lors permis d'identifier neuf dimensions faisant l'objet d'une proposition d'un prototype, laquelle est présentée dans la partie suivante.

2.1.4 Proposition d'un prototype des dimensions du construit « formation par la recherche » en sciences infirmières.

La proposition du prototype a un double intérêt : résumer la présentation des différentes dimensions repérées dans le cadre de la synthèse critique des écrits et servir de guide dans le cadre de l'élaboration des grilles d'entrevues présentées dans le dispositif de recherche. Le prototype, en tant que premier exemplaire d'une conceptualisation relève d'une construction de l'esprit, d'une représentation, d'une création scientifique. On peut donc considérer le prototype comme un point de vue qui organise les éléments recensés et les présente dans une version simplifiée. Le prototype a une visée pratique, car il s'agit d'un cadre vecteur de représentation, d'idéalisation, d'ouverture à la fois schématique, approximatif et à la fois fécond vis-à-vis du but donné. Nous choisissons d'illustrer ce prototype à l'aide d'une marguerite virtuelle symbolisant le développement de l'apprenant grâce à la formation par la recherche. Les quatre flèches qui tournent autour de la marguerite fondent la formation par la recherche au sein de la discipline des sciences infirmières dont nous reprenons quatre concepts centraux du modèle humaniste de la faculté des sciences infirmières de l'UdeM (Cara et Girard, 2013; Cara et al., 2016; Girard et Cara, 2011). La personne, la santé, l'environnement et le soin sont en interdépendance avec le construit de formation par la recherche en sciences infirmières. Ce sont

ces quatre concepts centraux du modèle humaniste qui donnent la spécificité de ce prototype, au sein de la discipline infirmière. Les concepts clés « compétence » et « *caring* », non visibles au niveau du prototype, sont de fait, fondus dans les dimensions du construit « formation par la recherche ». En effet, la formation par la recherche mobilise un ensemble de compétences et invite l'étudiant à interroger sa posture de futur professionnel, animée par des valeurs humanistes.

La dynamique de rotation donnée par la flèche fait écho au tourbillon récuratif de la pensée complexe (Morin, 2005). La figure 1, à la page suivante, illustre le prototype des dimensions du construit de « formation par la recherche » en sciences infirmières. Cette proposition de prototype s'apparente à une mosaïque.

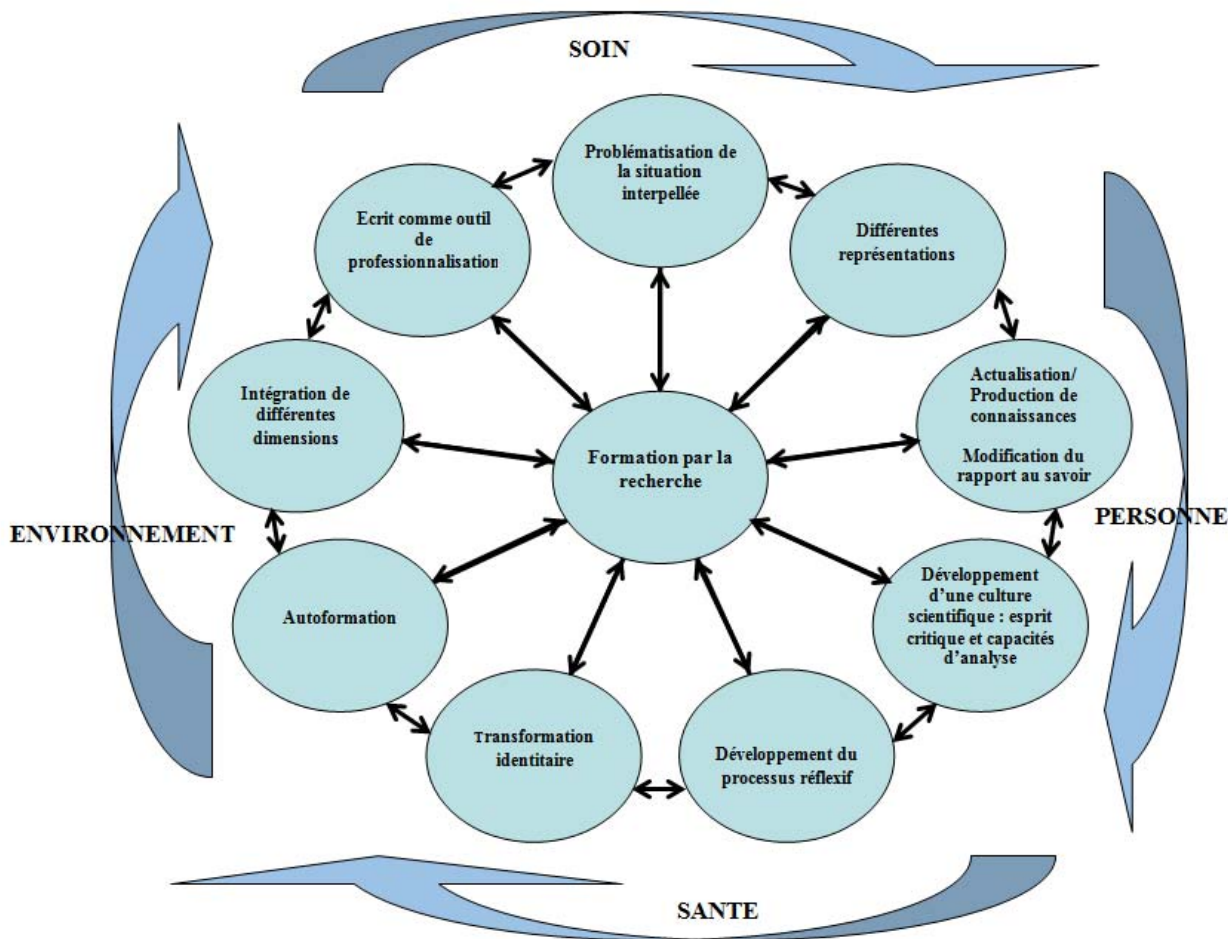


Figure 1. Prototype des dimensions du construit de « formation par la recherche »

en sciences infirmières

La formation par la recherche est complexe et requiert des éléments préalables à sa mise en œuvre. L'analyse thématique, réalisée selon la méthode de Savoie-Zajc (2011), a permis d'identifier 11 éléments préalables, lesquels seront présentés dans la partie suivante.

2.1.5 Préalables à la mise en œuvre d'une formation par la recherche

Alors que l'analyse dimensionnelle de Schatzman (1991) a permis d'identifier les neuf dimensions qui composent le construit « formation par la recherche », la méthode d'analyse de Savoie-Zajc (2011) a rendu possible la mise en lumière de 11 éléments préalables à la mise en œuvre d'une formation par la recherche. Cette méthode d'analyse s'inscrit dans une dynamique de clarification de sens afin de comprendre la complexité, soit ici, la complexité de la mise en œuvre d'une formation par la recherche. Ainsi, en partant des écrits, l'étudiante-chercheure a dégagé, selon un mode inductif, 11 éléments préalables à la mise en œuvre d'une formation par la recherche, à savoir : l'existence d'une culture de recherche, l'interdisciplinarité, la formation des formateurs, l'actualisation du curriculum, l'initiation dès le premier cycle à la formation à la recherche documentaire et à l'analyse critique d'un article, l'approche pluriréférentielle des méthodes de recherche, la posture d'accompagnement du formateur, l'initiation à la pratique de la recherche en collectif, l'engagement personnel, la mise en lien entre théorie et pratique par le biais de la recherche, les prédispositions à la recherche.

Les 11 éléments préalables sont développés dans les sous-parties suivantes.

2.1.5.1. Élément préalable : L'existence d'une culture de recherche

Prétendre former par la recherche convie à s'interroger sur la culture de recherche (Hamel et Laroque, 2002) que porte potentiellement le système formel d'apprentissage. L'existence d'une culture de recherche dans l'établissement de formation constitue un élément incontournable (Allin-Pfister, 2006). Cette culture de recherche amène à valoriser l'activité de recherche dans une optique d'ouvrir à l'innovation, au changement, et ce, dans chaque cours que ce soit pour le formateur et pour l'apprenant (Nadeau, 2008). Être porteur d'une culture de recherche fait référence à de multiples engagements, opportunités, devoirs etc (Allin-Pfister, 2006). Mais d'un point de vue du système formel d'apprentissage, de nombreuses questions se posent. Comment se définit le cursus des étudiants ? Qu'en est-il du financement ? Qu'en est-il

du réseau ? Qu'en est-il des qualifications des formateurs ? Qu'en est-il du recrutement des enseignants chercheurs ? Sachant que les enseignants chercheurs sont des médiateurs entre les savoirs de recherche et les compétences professionnelles (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Maradan, 2000). Hofstetter (2005), dans sa réflexion sur la professionnalisation des enseignants, à travers la formation par la recherche, pointe l'importance de donner aux institutions et aux formateurs les conditions nécessaires pour réussir leur mandat scientifique. Ainsi les étudiants peuvent développer un rapport au savoir non pas uniquement instrumental mais où se déploient de nouveaux possibles (Hofstetter, 2005). En France, actuellement, les étudiants en soins infirmiers de premier cycle ne sont pas accompagnés systématiquement par des formateurs ayant une formation universitaire et une expertise en recherche. Cependant, lors de la participation d'un étudiant à des activités de recherche, bénéficier d'un encadrement universitaire s'apparente à un préalable d'une formation par la recherche (Nadeau, 2008). La collaboration entre un enseignant universitaire et un apprenti-chercheur participe à la pérennisation d'une culture scientifique (Allin-Pfister, 2006; Nadeau, 2008). Cette culture ne doit pas faire l'objet de cloisonnement entre disciplines mais d'ouverture sur la pluralité des disciplines, ceci sera abordé dans le prochain élément (Eymard, 2010).

2.1.5.2. Élément préalable : Le dépassement de la disciplinarité infirmière pour tendre à l'interdisciplinarité

Les sciences infirmières sont teintées de savoirs provenant de différents champs disciplinaires. L'interdisciplinarité vise à s'exprimer dans un langage où les concepts font sens quel que soit la discipline d'appartenance (Eymard, 2010). À partir de sa série d'études, Cros souligne que le travail de fin d'études oblige à une « formation par l'interdisciplinarité » (1998, p. 122). Ce travail s'apparente à une interdisciplinarité de création (Sauvé, 1994), une « propédeutique à l'interdisciplinarité professionnelle » (Cros, 1998, p. 127). Actuellement, la France ne dispose pas d'un cursus complet en sciences infirmières, le troisième cycle est inexistant. La France semble viser la reconnaissance de l'existence de la discipline des sciences infirmières. Il serait sans doute intéressant de réfléchir au caractère interdisciplinaire de la pratique clinique de l'infirmière afin de dissiper le risque inhérent à tout cloisonnement disciplinaire. En effet, le cloisonnement est souvent renforcé par les formations et leurs hiérarchies sectorielles (Broussal, Marcel et Thievenaz, 2016). La problématique possible de

toute universitarisation est la disciplinarisation radicale où les enseignements porteraient la focale sur la recherche et la logique disciplinaire au détriment de la compréhension de l'expérience de terrain (Bourdoncle, 2007). Dans cette optique, il convient de réfléchir à la proposition formulée par Taddéi (2013) qui suggère de proposer d'abord les bases disciplinaires puis d'ouvrir vers d'autres modes de pensée.

Au sens de van Manen (2001), la recherche peut être transdisciplinaire ou transthéorique, c'est-à-dire au sens où il y a des emprunts d'éléments à d'autres théories et disciplines afin que la pratique transcende les théories. Il y a peut-être lieu de se demander si la recherche transdisciplinaire ou transthéorique est envisageable au niveau des étudiants de premier cycle ?

Cette ouverture à d'autres disciplines n'est pas innée, il en est de même pour l'accompagnement à la formation par la recherche. Ce nouvel élément préalable est abordé dans la sous-partie suivante.

2.1.5.3. Élément préalable : La formation d'une partie des formateurs à développer une expertise dans l'accompagnement à la formation par la recherche

Selon Perrenoud (1992), il est indispensable que les formateurs soient formés à la recherche, ce qui ne veut pas dire pour autant que tous les formateurs doivent se former. Il importe que certains formateurs aient une formation voire une participation plus ou moins engagée dans des recherches, sinon comment prétendre à l'accompagnement de démarche de recherche s'ils n'ont aucune expérience dans le domaine de la recherche scientifique (Perrenoud, 1992). La participation à la recherche ouvre sur la pluralité des regards, invite à la remise en question, et offre une légitimité scientifique (Perrenoud, 1992). Selon Bourdoncle (2007), historiquement, les établissements de formation professionnelle non universitaire, comme les IFSI en France, recrutaient leurs formateurs sur des bases variables où la qualité d'enseignant-chercheur et le titre universitaire semblaient jouer moins que l'expérience professionnelle. Signe d'une universitarisation en cours, une nette progression du niveau universitaire est observable chez les cadres de santé formateurs en IFSI. L'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) constate en 2010 que les cadres formateurs se sont investis dans la formation universitaire depuis le démarrage de l'universitarisation du premier cycle de formation infirmier (Yahel et Mounier, 2010). L'encadrement des travaux de fin d'études de premier cycle par des universitaires infirmiers relèvent encore en France aujourd'hui d'une perspective d'avenir à moyen terme

puisque aucun cursus de troisième cycle en sciences infirmières n'est institué. La recherche permet pourtant l'actualisation des connaissances, dimension d'autant plus importante que des études montrent qu'il y a des années qui s'écoulent entre l'apparition de résultats de recherche, de découvertes de nouvelles technologies et leur prise en compte dans les programmes de formation (Perrenoud, 2004; Tardif, 1996). En référence au modèle universitaire, Parmentier (2006), dans son écrit sur les leviers institutionnels pour la qualité des enseignements universitaires, pointe que la qualité de l'enseignement peut être disparate. Il s'avère que la motivation, l'engagement et l'expérience personnelle de chaque enseignant soient en lien direct avec la qualité de l'enseignement (Parmentier, 2006). L'idéal serait, explique Parmentier (2006), que l'université ait une politique proactive influant sur le caractère mobilisateur et cohérent du projet pédagogique.

Dans un souci de répondre à des critères de qualité, Parmentier (2006) invite à la nécessité de connaître la culture institutionnelle afin de s'y référer, à l'impériosité d'analyser les pratiques, à la nécessité d'assurer des régulations qu'il nomme monitoring régulier et à l'intérêt de valoriser, soutenir toutes initiatives et tout projet novateur.

De même, il importe que le curriculum soit en adéquation avec les avancées scientifiques, point développé dans la sous-partie suivante.

2.1.5.4. Élément préalable : L'actualisation du curriculum en fonction des avancées scientifiques

La formation par la recherche met l'accent sur le lien étroit entre le contenu des enseignements et les résultats récents des activités de recherche, et ce, notamment en lien avec les concepts majeurs de la discipline (Romainville, 2009; Van der Maren, 2008), afin que le futur praticien en saisisse l'importance et l'intérêt. En effet, la signification et l'utilité des résultats de recherche ne sont pas systématiquement perçues par les apprenants, d'autant que le niveau de lecture des écrits scientifiques est élevé et apparaît plutôt comme ésotérique au regard des non-initiés à la recherche (Van der Maren, 2008). Il importe de souligner clairement l'impact des connaissances scientifiques sur la pratique professionnelle afin que l'apprenant comprenne le sens et l'intérêt de la formation par la recherche (Van der Maren, 2008).

C'est pourquoi, l'apprenant doit être très tôt sensibilisé à la place des résultats de recherche mais également à savoir comment les obtenir lui-même, d'où le préalable suivant.

2.1.5.5. Élément préalable : L'initiation, dès le premier cycle, à la recherche documentaire et l'analyse critique des documents scientifiques.

Van der Maren (2008) souligne la place de l'analyse critique de documents ainsi que celle de la recherche documentaire dans la formation des étudiants et Cros (1998) énonce même l'importance de la documentaliste tout autant que de l'enseignant universitaire. La collaboration avec les documentalistes s'affiche clairement en proposant leurs services quant au repérage des documents scientifiques, à la manière de les lire et d'en rédiger une analyse et synthèse critiques. Il importe que l'étudiant possède les connaissances concernant les différentes sources documentaires dont les bases de données à privilégier (Nadeau, 2008). A défaut de formation à la recension des écrits, un biais peut être généré dans la qualité scientifique attendue. Pour exemple, les étudiants peuvent repérer des écrits professionnels ou provenant de la littérature grise, au détriment d'écrits scientifiques, et ce, par défaut de connaissances de bases de données de référence. Dans une étude qualitative sur l'accompagnement des apprentis chercheurs, Gremmo et Gérard (2008) énoncent que les directeurs des travaux de fin d'études soulignent un manque de pertinence et de scientificité concernant les sources documentaires retenus par les étudiants. Ces mêmes directeurs pointent les attentes des apprenants qui verbalisent une demande d'aide bibliographique afin d'être aiguillés vers des écrits pertinents ouvrant sur d'autres pistes de recherche.

Via la recherche documentaire, les étudiants sont confrontés aux savoirs tiers qui leur sont étrangers et qui, de plus, viennent questionner l'expertise du sujet, ce que Lieutaud (2012, p. 48) nomme « une représentation déstabilisante ». L'étudiant traverse dans son processus de recherche trois étapes successives dénommées, par Gremmo et Gérard, comme étant : « la déstabilisation, l'adaptation et la familiarisation » (2008, p. 54). La déstabilisation est notamment en lien avec le thème de l'étudiant, thème qui paraît simple au départ et qui se complexifie progressivement à un point où l'étudiant se sent perdu ; c'est ici que le directeur de recherche a toute sa place pour aider l'étudiant à faire des choix parmi les approches plurielles (Cros, 2006). L'adaptation, quant à elle, réfère à la nécessité de s'adapter à de nouvelles modalités formatives, dans lesquelles l'étudiant est accompagné par le directeur de recherche, dans le cas qui nous intéresse, le formateur. Enfin, la familiarisation évoque la maîtrise par

l'étudiant de cette nouvelle situation avec notamment l'appropriation de nouvelles connaissances.

Selon Lieutaud (2012), l'étudiant, qui dans certains cas est un praticien détenant une expertise dans son secteur d'activité, se trouve en position non plus d'expert mais d'apprenant qui questionne sa propre expertise. En effet, en interrogeant la pratique, il fait face à un sentiment d'incompétence car cela l'oblige à préciser sa pensée de par un questionnement scientifique (Lieutaud, 2012). Dans son étude qualitative sur l'exploration de la transformation de soi au contact de la recherche, Lieutaud (2012) repère que le praticien est confronté à une double difficulté. La première difficulté réfère à la confrontation au questionnement avec lequel il n'est pas compétent. La seconde difficulté, explique Lieutaud, réside en l'application de ce questionnement dans sa pratique qui est son domaine de compétence.

Concernant la formation des apprenants à l'analyse critique des écrits publiés, cet ancrage leur permettrait alors d'utiliser cette habileté tout au long de la formation et d'être en capacité d'y recourir lors de leur exercice professionnel, notamment pour évaluer l'impact des résultats de recherche sur leur pratique (Van der Maren, 2008). Par exemple, la capacité de calculer le chi carré n'est pas forcément nécessaire alors que la compréhension de la signification de la valeur obtenue du calcul du chi carré paraît utile dans le cadre d'une prise de décision statistique (Van der Maren, 2008). Van der Maren souligne ici la place d'un enseignement des statistiques dans l'enseignement en formation initiale, non pas pour devenir expert en statistique mais pour être en capacité de donner du sens à l'article quantitatif lu et pouvoir l'analyser.

Il importe d'initier l'étudiant à la recherche documentaire et à l'analyse critique d'articles scientifiques mais également de lui présenter les diverses méthodes de recherche afin de pouvoir, notamment dans le cadre de l'analyse, les discuter de manière critique (Romainville, 2009). Ainsi, l'apport méthodologique des différents types de recherches constitue sans doute un prérequis à mobiliser. Ce point-là fait débat. Selon Van der Maren « si pour chaque problème examiné, l'ensemble des savoirs scientifiques pertinents et mobilisables devait faire l'objet d'une discussion épistémologique, les étudiants sortiraient de ces cours avec une formation professionnelle très lacunaire. De plus, ces discussions épistémologiques et méthodologiques ne les intéressent pas, car c'est l'efficacité pratique des savoirs scientifiques qui les préoccupe » (2008, p. 81). En définitive, une formation par la recherche qui s'appuie en premier lieu sur la

recherche documentaire et l'analyse critique des documents, devrait participer grandement à la garantie d'une qualité et d'une sécurité des soins, notamment ceux fondés sur les résultats probants. Dans cette optique, il s'agit pour les apprenants de savoir repérer des écrits scientifiques valides et de les utiliser dans la pratique moyennant une réflexion (Van der Maren, 2008). Tout transfert de résultats probants vers la pratique invite à une reconnaissance du caractère unique et complexe de chaque situation. Il importe de prendre conscience des limites inéluctables de la vie, des connaissances, de leurs possibles contradictions ainsi que du contexte avec ses moyens et ses contraintes (Van der Maren, 2008).

Le débat continue et se prolonge concernant l'approche pluriréférentielle, ce qui introduit l'élément suivant.

2.1.5.6. Élément préalable : Le privilège d'une approche pluriréférentielle en termes de méthodes de recherche

Postuler qu'une formation par la recherche doit s'appuyer sur l'analyse critique de documents implique nécessairement de posséder des connaissances suffisantes en termes de méthodes de recherche. Mais la question d'une référence aux méthodes constitue une question vive au sein de la formation de premier cycle. Dans le cadre d'une synthèse des écrits scientifiques sur l'épistémologie des connaissances, Eymard (2006) énonce qu'une approche pluriréférentielle des méthodes de recherche a des répercussions différentes sur la prise en soin comparativement à une approche mono-référentielle. Par exemple, une approche monoréférentielle utilisant la phénoménologie permet le développement de compétences dans le domaine de la relation éducative avec rencontre de la personne et prise en compte de l'altérité. Une approche pluriréférentielle va initier au débat épistémologique dont le transfert dans les soins est de substituer le patient objet de soin à un patient co-acteur voire co-auteur du soin. Il est ici question du transfert des acquis inhérents à l'utilisation des méthodes de recherche dans la rencontre avec le patient.

La formation par la recherche nécessite un accompagnement. Cet élément est développé dans la sous-partie suivante.

2.1.5.7. Élément préalable : Une posture d'accompagnant à privilégier chez le formateur

En regard de l'encadrement des formations par la recherche, les modalités sont diversifiées tant sur la forme : cours, séminaires de recherche, ateliers pratiques, entretiens, supervisions, que sur le fond avec des conceptions différentes selon les formateurs générant ainsi des effets divers sur les apprenants (Crinon et Guigue, 2006; Nadot, 2003). Selon les études menées par Cros (1998), cette pluralité d'encadrement demande un dialogue entre formateurs, la juxtaposition et le cloisonnement n'ayant pas leur place.

Par ailleurs, le formateur dans le cadre du travail de fin d'études a souvent un rôle de contrôle lié aux attendus du travail demandé. L'étude qualitative de Gremmo et Gérard (2008), sur l'accompagnement des apprentis-chercheurs, indique que parfois l'étudiant doit faire le deuil des pistes de recherche qu'il envisageait afin de répondre aux attendus du travail demandé. En effet, en formation en soins infirmiers de premier cycle en France, les attendus sont disparates et certains instituts de formation en soins infirmiers proposent une démarche d'initiation à la recherche avec des restrictions tant sur le choix de la méthode, des outils et que sur les attendus du travail de fin d'études (Tanda, Eymard et Alderson, 2014).

Voyer (1992) décrit deux conceptions de l'accompagnement, l'une qu'il définit de professionnalisante, en faisant référence à l'acquisition d'outils méthodologiques dans la construction du processus de recherche et l'autre, dite développementaliste, qui vise l'épanouissement de l'apprenant. Selon Gremmo et Gérard (2008), la dimension relationnelle a une forte importance pour les étudiants. Il est question d'une posture d'accompagnement du formateur et de mise en œuvre de situations de formation-accompagnement. Lors de situations d'accompagnement, il s'agit de questionner, de réfléchir, de s'autoévaluer, de discuter, et ce, dans un climat ponctué de conflits sociocognitifs où il est question d'échanger et de confronter les idées et d'établir une communication réflexive interactive (Lafortune, 2012b). Dans le cadre de sa recherche formation à caractère collaboratif sur la formation des conseillers pédagogiques dans la formation par la recherche, Loizon (2008) souligne l'intérêt des différents conseils méthodologiques proposés par les formateurs. Ces différents conseils aident l'apprenant à construire le processus de recherche (Dugal, 2006). L'une des étapes essentielles du processus de recherche est d'accompagner l'apprenti-chercheur à problématiser une situation ou un phénomène (Eymard, 2006). Dans l'accompagnement d'un travail de recherche, où s'articulent

problématisation et construction de savoirs, apparaît une dynamique de co-construction dans la dyade formateur-apprenant. En effet, le savoir se construit progressivement, tant pour l'apprenant que pour celui qui accompagne. Cros (1998), quant à lui, parle de cheminement conjoint. L'apprenti-chercheur apprend du formateur et la réciprocité est recevable. Develay (2002) parle de plaisir partagé et de gage de co-formation. Apprendre en étant enseigné apparaît comme une évidence, tout comme apprendre en enseignant, Develay (2002) invite à réfléchir sur cet énoncé. Nadeau évoque un syndrome d'osmose où les apprentis-chercheurs peuvent subir « les influences directes ou indirectes des préalables attribués plus haut aux professeurs chercheurs ou aux professeures chercheuses » (2008, p. 279-280). Globalement s'opère une médiation des savoirs qui interroge notamment la dimension d'autoformation constituante de la formation par la recherche (Ciekanski, 2005; Gremmo, 2003; Gremmo et Gérard, 2008; Violet, 2005).

L'accompagnement n'est pas seulement un moyen de médiation de savoirs mais également un moyen de régulation des incertitudes (Etienne, 2008). En effet, la formation par la recherche induit de fortes tensions (Hanczyk, 2008). La pression du temps, l'angoisse sont parfois très fortes entre le réalisable, le souhaitable et l'acceptable de la formation bien qu'elle soit pensée pour être acceptable et efficiente (Etienne, 2008). Dans son étude de cas sur son propre parcours de thèse, Hanczyk (2008) porte la focale sur la dimension expérientielle de la recherche et énonce que la recherche est pavée de bonnes intentions, d'illusions, d'errances et où de temps en temps de bonnes surprises s'affichent. L'activité de recherche est donc reliée à un risque qui peut conduire à l'échec. L'apprenti-chercheur évolue dans un contexte articulant incertitude, doute et désir d'abandonner. Quand il y a écart avec les attentes, une tension apparaît, difficile à gérer tant pour l'apprenti-chercheur que pour le chercheur (Etienne, 2008). Dans un tel contexte, un défaut d'accompagnement peut conduire à l'abandon (Etienne, 2008).

Outre l'accompagnement en tant que préalable à la mise en œuvre d'une formation par la recherche, la notion du collectif et notamment la recherche en réseau revêt également toute son importance; d'où la sous-partie suivante.

2.1.5.8. Élément préalable : L'initiation d'une pratique de la recherche en collectif

L'étymologie du terme « collectif » réfère au latin *collectivus* qui signifie ce qui groupe, ce qui rassemble. Le collectif réunit plusieurs personnes et fait référence à un maillage où

s'articulent différentes approches. Dans un dispositif de formation par la recherche, la place de l'accompagnement collectif et du réseau prend tout son sens, il importe qu'il y ait une alternance de réflexivité de l'activité professionnelle, de conceptualisation et de confrontation entre pairs. L'accompagnement collectif s'apparente à une rencontre scientifique avec ses différents points de vue, source de débats, son éthique et sa production de savoir (Galvani, 2008). Cette affirmation permet de comparer la formation par la recherche à l'activité de recherche en réseau de chercheurs. Le collectif est perçu comme une plus-value. Il importe de créer un espace de parole au sein du groupe afin que chacun puisse échanger et partager ses difficultés, ses questionnements et ses avancées (Dugal, 2006; Loizon, 2008). Durant la formation, les temps de regroupements permettent un arrêt sur la pratique professionnelle, réelle opportunité pour questionner les représentations, les orientations possibles. Ainsi ces temps d'échanges deviennent un processus progressif invitant à prendre en compte chacun dans une collectivité dite partagée et égalitaire (Cros, 1998). Passer d'un point de vue individuel à un éclairage collectif sur les problématiques individuelles vise à conscientiser que tout problème est vecteur de construction (Loizon, 2008). Il est demandé à chaque participant un temps descriptif, puis un temps de formulation et de réflexion de l'expérience afin de partager au sein du collectif les différents possibles pour construire le problème; l'approche plurielle de savoirs s'apparente à une richesse qui « démultiplie l'autoformation par la co-formation réciproque » (Galvani, 2008, p. 2). Cette dynamique collective de coopération construite en groupe et qui s'apparente à un réseau de partage des savoirs théoriques, méthodologiques et existentiels et sur la nécessité que chaque apprenant se tisse son propre réseau vecteur de soutien, sont autant de facteurs qui impactent positivement sur le taux de réussite des apprenants (Galvani, 2008).

Cet espace d'échange collectif apparaît comme fondamental car la confrontation avec des problématiques plurielles vise à permettre la décentration de représentations figées. Cet apprentissage collectif s'apparente à un dialogue, tel que défini par Bohm, Factor et Garrett (1991) : Le terme dialogue vient du grec « *dialogos* » qui est composé de deux racines « *dia* » qui signifie « au travers » et d'une autre racine « *logos* » qui signifie « verbe, parole, mot », et plus précisément, « le sens de la parole (ou du mot) ». Ainsi, l'image qui surgit est celle d'un courant de « sens » (significations) qui circule au sein des différents participants. Cette conceptualisation du dialogue ne réduit pas à une pensée fragmentaire mais s'inscrit dans une pensée complexe (Morin, 2005) où le propos n'est qu'un simple échange d'opinions ou d'idées

interindividuelles. Bohm (1996) insiste sur le caractère essentiel de cet espace du dialogue comme constituant un espace vide, libre. Il importe de disposer d'un espace libre où il n'y a pas d'obligation de proposer des conclusions, un espace ouvert et vide (Bohm, 1996).

La dimension collective prend tout son sens, néanmoins, il importe que l'étudiant s'engage personnellement dans cette démarche, élément discuté dans la prochaine sous-partie.

2.1.5.9. Élément préalable : Un engagement réciproque

Dans son écrit sur les leviers institutionnels pour la qualité des enseignants à l'université, Parmentier (2006) décrit que la qualité des enseignements est liée notamment à l'investissement de chaque enseignant-chercheur. Il existe une dynamique où la passion de l'enseignant-chercheur contamine celle de l'étudiante et vice versa, cette idée de réciprocité renvoie à la notion de co-construction évoquée par Hanczyk (2008). Par ailleurs, cette condition ne suffit pas à elle seule, et l'engagement personnel de l'étudiant, dans cette aventure, s'avère également nécessaire. La constance, la persévérance, l'adaptabilité, l'optimisme et la motivation de cet engagement est d'autant plus nécessaire que la recherche est un long processus, où le temps qui s'écoule peut laisser la place à la rencontre d'aléas divers non souhaités, autant d'éléments repérés dans l'étude de cas de Hanczyk (2008). Les éléments repérés s'apparentent à une résilience dans le sens où la confrontation avec ces mésaventures vient assoir le désir de persévérer au détriment de celui d'abandonner (Lemius, 2000; Robertson, 1973). S'inscrire dans un processus de recherche conduit l'étudiant à développer des qualités personnelles telles que la gestion de l'incertitude, de l'alternance entre sentiment de solitude et nécessité de travailler en équipe, de la confrontation à la controverse ainsi que la gestion de différentes tensions (Hanczyk, 2008; Latour, 2001; Louvel, 2005; Melyani, 2001). Dans le cadre d'un travail de recherche, le choix du thème par l'apprenant revêt toute son importance. D'une part, la réflexion, problématisation autour de préoccupations rencontrées dans leur activité professionnelle participe au développement et à la mise en place d'actions efficaces (Brau-Antony, 2007). D'autre part, dans sa recherche à caractère collaboratif conduite auprès de dix conseillers pédagogiques, Loizon (2008) repère que le fait de choisir son thème semble un déterminant important dans le cadre de l'engagement des étudiants. Le choix d'une thématique qui intéresse l'apprenti-chercheur favorise son engagement dans une démarche de recherche; accompagner cet engagement s'apparente à un défi (Perrin, 2005). Il semble donc y avoir une nécessité, dans

l'engagement, à rejoindre une quête de sens. Dans son étude sur les effets de la formation par la recherche sur les enseignants en devenir, Wentzel (2008) énonce que le défaut d'engagement des apprenants s'explique par un défaut de clarté et ou de connaissances tant sur les objectifs que sur le sens de la démarche de recherche. La question du sens est prégnante lorsqu'un étudiant novice commence à se former par la recherche (Wentzel, 2008).

Concernant précisément la formation en soins infirmiers de premier cycle en France, une enquête régionale multicentrique adressée de janvier à mars 2013 à 17 instituts de formation par le biais d'un "e-questionnaire" (Soyer et Eymard, 2013) souligne que les étudiants en soins infirmiers sont favorables à la recherche. L'analyse des résultats montre une gradation entre le désaccord et l'acquiescement liée au sens que les divers étudiants octroient à la recherche. Une seconde cohorte d'étudiants répondants renvoie l'utilité de la recherche à une poursuite de cursus post-formation de premier cycle, ou le cas échéant, à une alternative optionnelle (Soyer et Eymard, 2013). Enfin, une troisième part se focalise sur un intérêt de l'initiation à la recherche axée sur le TFE. Le discours est alors partagé entre une vision à court terme centrée sur la validation, l'obtention d'une note et un effet catalyseur d'un esprit de recherche.

Afin de donner sens à la formation par la recherche dès la formation de premier cycle, il importe de mettre en lien recherche, théorie et pratique (Allin-Pfister, 2006). Il s'agit d'une spirale vertueuse : la pratique est le socle sur laquelle la recherche fait ancrage, la recherche va permettre une régulation théorique, puis les savoirs ainsi constitués viennent nourrir la pratique. L'apprenant, pour qui cette mise en lien fait sens, s'engage dans une posture d'apprenti-chercheur, vecteur de questionnements et de recherche de solutions, dont la visée est l'amélioration des soins infirmiers. La réalisation de cette mise en lien, un élément préalable à la formation par la recherche, est discutée dans la prochaine sous-partie.

2.1.5.10. Élément préalable : La mise en lien entre la théorie et la pratique par le biais de la recherche

Le thème de recherche émerge généralement d'un questionnement issu de la pratique, que ce soit en lien avec une difficulté ou un obstacle rencontré sur le terrain ou bien d'une curiosité qui interpelle (Cros, 2006). La formation par la recherche invite à une combinaison entre trois types de savoirs : les savoirs théoriques (savoirs formels), les savoirs pratiques (savoirs d'action) et les savoirs existentiels (savoir de vie) (Barbier, 1996, 1997; Galvani, 1997)

chacun faisant référence respectivement au champ théorique, professionnel et personnel. La condition épistémologique favorable à la posture de chercheur est la reconnaissance de la nature d'un savoir multiple (Galvani, 2008). Les savoirs ne sont pas semblables car ils sont en interdépendance avec les valeurs de chaque individu (Galvani, 2008). De fait, la place du terrain s'impose et l'étudiant va composer avec ces différents savoirs. Le terrain de la pratique s'inscrit légitimement dans une démarche de recherche, en effet, il paraît inconcevable que la recherche se fasse sans lien avec le terrain (Cros, 2006). Ainsi, l'accès régulier au terrain clinique s'apparente à une source incommensurable de questionnements et de données (Hanczyk, 2008). Se rendre sur le terrain combine deux stratégies complémentaires : d'une part, un dépaysement visant à transformer l'étrange en familier et d'autre part une distanciation œuvrant à la transformation d'une situation familière en une situation source de questionnements (Beau et Weber, 2003). Ces allers retours sur le terrain sont incontournables dans un processus de recherche (Ghassarian, 2002; Perrin, 2005). L'étudiant dans la quête de sa posture d'apprenti-chercheur est amené à trouver un équilibre subtil entre distanciation et implication (Austry et Berger, 2009). Le maintien du lien entre formation-recherche et exercice clinique s'affiche comme étant indispensable, afin que la production de connaissances serve l'efficacité des interventions soignantes (Cartron et Liendle, 2017).

Ainsi, la visibilité et l'intelligibilité de la triade recherche, pratique et théorie donne sens à la formation par la recherche et à l'acquisition du statut d'apprenti-chercheur, et ce, même s'il existe des prédispositions à la recherche, élément qui sera discuté dans la prochaine sous-partie.

2.1.5.11. Élément préalable : Les prédispositions à la recherche

Dans son étude qualitative auprès de six chercheurs explorant le processus de transformation de soi au contact de la recherche, Lieutaud (2012) pointe que certaines qualités sont des prédispositions à la recherche. Il est question d'ouverture d'esprit, de capacité à se remettre en question et de la capacité à vivre avec des idées instables en permanence. L'étudiante-chercheuse se questionne à savoir s'il en est de même dans un contexte de formation en soins infirmiers de premier cycle.

En résumé, la recension des écrits au regard du construit « la formation par la recherche » a permis d'une part, d'identifier les dimensions du construit mises en lumière dans le cadre de

la démarche d'analyse dimensionnelle de Schatzman (1991) puis d'en proposer un prototype et d'autre part, de repérer les préalables à la formation par la recherche.

Le présent projet doctoral s'intéresse également à la description du processus réflexif dans le cadre d'une formation par la recherche. Après avoir abordé la première partie concernant le construit « formation par la recherche », la seconde partie porte la focale sur le construit « processus réflexif/pratique réflexive ».

2.2 Processus réflexif et pratique réflexive

Dans cette seconde sous-section, l'étudiante-chercheuse présente six parties. La première partie réfère à la méthode de recherche documentaire du construit « processus réflexif ». Afin, de réaliser une recension des écrits pertinente, l'étudiante-chercheuse a fait le choix d'élargir la recherche documentaire au moyen de concepts apparentés, dont la pratique réflexive. Ainsi, la seconde partie met en lumière les différentes dimensions conceptuelles des construits « processus réflexif/pratique réflexive », à partir de l'analyse dimensionnelle de Schatzman (1991). La troisième partie vise à discerner les différents niveaux de réflexivité. Ensuite, l'étudiante-chercheuse propose, dans la quatrième partie, l'identification des éléments préalables au processus réflexif et à la pratique réflexive. Dans la cinquième partie, il est question de l'inscription du processus réflexif et de la pratique réflexive dans la discipline des sciences infirmières.

2.2.1 Méthode de recherche documentaire

La démarche de sélection des écrits concernant les construits « processus réflexif/pratique réflexive », s'est opérée selon une approche pluridisciplinaire à partir de quatre bases de données : CINAHL (sciences infirmières), CAIRN (sciences de l'éducation-sociologie), ERIC (sciences de l'éducation-sciences de la santé), et ERUDIT (sciences humaines et sociales, sciences de l'éducation) (voir annexe 5, p. xii).

Les documents retenus ont fait l'objet de trois sélections successives.

- Dans la première sélection, cinq critères d'inclusion des écrits ont été retenus : la publication dans une revue avec comité de pairs, la disponibilité des articles en version papier ou électronique, la langue de publication en anglais ou français, la

date de parution entre 2004 et 2017 et la présence d'un des mots clés dans le titre ou le résumé de l'article. L'étudiante-chercheuse a privilégié les documents contenant le construit « processus réflexif », "*reflective process*", qui représente le fil conducteur de la thèse. Le nombre de documents repérés étant restreint, l'étudiante-chercheuse a élargi sa recherche documentaire en incluant les mots clés suivant : « réflexivité », "*reflexivity*", « pratique réflexive », "*reflective practice*", « démarche réflexive », "*reflective approach*", « praticien réflexif », "*reflective practitioner*". Il importe de souligner que le choix d'élargir le nombre de mots clés a été guidé par la visée de l'étudiante-chercheuse qui était de repérer des articles évoquant le « processus réflexif », dans des articles non repérables en utilisant uniquement ce même mot clé. Au regard de cette nouvelle recherche documentaire, l'étudiante-chercheuse a constaté que de nombreux articles évoquaient simultanément les deux construits : « processus réflexif » et « pratique réflexive ». Ces deux construits semblant étroitement liés, leur relation a été mise en lumière dans la recension des écrits. Par contre, des écrits parlant exclusivement de la pratique réflexive n'ont pas été retenus par l'étudiante-chercheuse, le fil conducteur étant le processus réflexif. La première sélection s'est déroulée en trois temps : les documents ont été retenus en fonction de la pertinence du titre, puis du résumé et enfin, au terme de la lecture du document. Les documents non pertinents aux construits « processus réflexif » et « pratique réflexive » ont été exclus. Il importe de préciser que des textes fondateurs, cités par la grande majorité des articles retenus, ont été rajoutés, ce qui explique la présence d'articles antérieurs à 2004. Au total, 84 documents ont été conservés (voir annexe 6, p. xiii). Sur les 84 documents retenus, 44 sont publiés en langue française et 40 en langue anglaise.

- La seconde sélection s'est effectuée à partir de la lecture de la bibliographie des 84 écrits retenus dans la première sélection. Dans cette sélection, cinq critères d'inclusion des écrits ont été retenus : la publication dans une revue avec comité de pairs, la disponibilité des articles en version papier ou électronique, la langue de publication en anglais ou français, la fréquence des citations associées à un écrit et la pertinence du titre et du résumé. Les documents correspondant aux références

sélectionnées ont été recherchés puis conservés en fonction des critères. Ainsi 49 documents ont été retenus (voir annexe 7, p. xxi). Ce qui porte le total des articles à 133.

- La troisième sélection concernait des documents repérés de façon opportuniste. Pour ce faire, quatre critères d'inclusion des écrits ont été retenus : l'écriture scientifique, la disponibilité des écrits en version papier ou électronique, la langue de publication en anglais ou français et la pertinence du titre et du résumé. Il s'agissait de documents découverts en dehors des deux sélections précédentes (interrogation des bases de données, analyse des références bibliographiques). Cette découverte a été le fruit de la consultation de moteurs de recherche usuels (*Google Scholar, Microsoft Academic Search*), d'échanges entre pairs, ainsi que de consultations d'ouvrages de bibliothèques universitaires françaises et canadiennes ainsi que dans la bibliothèque personnelle. Cette troisième sélection a retenu 27 documents (voir annexe 8, p. xxv).

Au total, 160 documents sont retenus pour réaliser la synthèse de la recension des écrits présentée ci-dessous. La recension des écrits met en lumière la complexité du construit de « processus réflexif » et du construit « pratique réflexive », qui, dans une majorité des écrits retenus, réfère à une polysémie, soit à une pluralité de sens.

La partie suivante, présente la mise en lumière des dimensions des construits « processus réflexif » et « pratique réflexive », réalisée par l'étudiante-chercheuse selon la méthode d'analyse dimensionnelle proposée par Schatzman (1991). L'analyse dimensionnelle de Schatzman (1991), a permis de clarifier le sens et l'utilisation des deux concepts et de repérer leurs diverses dimensions (Caron et Bowers, 2000). Ainsi, seront présentées dans la prochaine partie des dimensions qui s'affichent comme étant communes aux deux construits.

2.2.2 Dimensions conceptuelles du processus réflexif et de la pratique réflexive

L'analyse dimensionnelle de Schatzman (1991), réalisée par l'étudiante-chercheuse, a permis d'identifier sept dimensions communes à ces deux construits : passer du faire mimétique

et instinctif à l'agir professionnel, l'analyse réflexive, l'engagement épistémique, l'accompagnement socioconstructiviste, la métacognition, la construction identitaire et pour finir l'écriture réflexive. Ces dimensions font l'objet des prochaines sous-parties.

2.2.2.1. Dimension : Passer du faire mimétique et instinctif à l'agir professionnel

L'analyse dimensionnelle a permis d'identifier que « passer du faire mimétique et instinctif à l'agir professionnel » est une dimension importante à considérer. Le processus réflexif invite à une mise à distance facilitant le sens donné à l'action qui œuvre pour le développement professionnel (Donnay, 2001). Il s'agit de créer un rapport distancié à l'action et de passer du faire en tant que mimétisme, de l'acte instinctif, à de l'agir en tant qu'acteur de leurs actes (Bouissou et Aroq, 2005). L'agir et le faire se distinguent au niveau du sens et de l'intentionnalité de l'action. Le faire s'apparente à une juxtaposition d'objectifs sans les intégrer dans une praxis vectrice de sens (Boutinet, 1998), tandis que l'agir fait appel à une conscientisation des éléments qui oriente le choix de l'apprenant (Rochex, 1995). Une enquête réalisée auprès de 15 professionnels en soins infirmiers récemment diplômés a permis d'identifier d'une part des ressources pragmatiques dites ordinaires qui rappellent le faire mimétique et instinctif et d'autre part, des ressources d'analyse clinique inscrite dans un processus réflexif faisant écho avec l'agir professionnel et qui soulignent, dès lors, une certaine expertise du professionnel (Piot, 2015). Dans un système formel d'apprentissage, la pratique réflexive positionne le futur professionnel dans une reconnaissance de son degré d'expertise à approcher des situations en vue de dépasser le sens commun et de les transformer en objet à questionner : soit le « passage de la culture du profane à la culture du professionnel » (Molina, 2016, p. 86). Être un professionnel, acteur de ses actions, exige une translation du faire vers l'agir (Bouissou et Aroq, 2005; Chouinard et Caron, 2015; Cirne Ortiz Vargas, Wall et Peres, 2012). Il s'agit d'un glissement de l'apprentissage d'une pratique professionnelle vers un développement de compétences professionnelles avec notamment, dans le contexte infirmier, l'adaptation aux contraintes institutionnelles en termes de productivité et de rationalisation des interventions (Chouinard et Caron, 2015). La pratique réflexive aide l'infirmière à réaliser et à intégrer ses compétences dans la pratique soignante (Truglio-Londrigan, 2016). En effet, la pratique réflexive est perçue comme un moyen d'améliorer la pratique professionnelle infirmière (Dubé et Ducharme, 2014). Le professionnel, confronté à la complexité du réel, peut soit ignorer

la dimension complexe soit décider de l'opérer. Dans ce dernier cas, il s'ouvre alors à des situations incertaines, singulières ; il est amené à réfléchir, ce qui va le conduire à une compréhension autre du phénomène et une transformation de la situation (Johns, 2002, 2013; Schön, 1993).

Chaque aspect de la pratique représente une façon de négocier des situations marquées par l'indétermination et le conflit de valeurs. Mais la multitude de points de vue conflictuels pose un problème au praticien qui doit trancher parmi cette variété d'approches ou encore combiner les approches à sa manière (Schön, 1993, p. 38).

Dans le cadre d'un contexte complexe, la pratique réflexive invite à une analyse des situations multifactorielles et conduit l'apprenant à des prises de décisions et des résolutions de problèmes complexes (Brubakken, Grant, Johnson, et Kollauf, 2011). Il s'agit de former des professionnels compétents, autonomes, critiques et conscients des incohérences ressenties entre valeurs professionnelles et réalités du terrain, afin de composer avec les problématiques, l'imprévisibilité et la complexité des soins et services infirmiers qui ne cessent de s'intensifier (Fook et Gardner, 2007; Frund, 2008; Mercure et Rivard, 2016). Être réflexif permettrait de mieux gérer l'incertitude face à la composante relationnelle (Chouinard et Caron, 2015). Il est question d'agir professionnel. La réflexivité amène à se situer comme acteur dans une action (Etherington, 2004; Mercure et Rivard, 2016) et conforte l'infirmière dans la prise de décisions (Truglio-Londrigan, 2016). Dans cette prise de décisions, les professionnels fondent leurs pratiques sur les résultats probants au regard des situations cliniques rencontrées (Kofoed, 2011; Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley, 2012). La pratique réflexive favorise le développement de l'empathie, de la compassion et du respect de la dignité (Glynn, 2012; Johns, 2010).

Ainsi le praticien réflexif s'ouvre à une pluralité de possibles qui reflète la complexité des situations rencontrées. Dans le cadre de l'analyse des pratiques, Schön (1996b, p. 207) met en exergue les savoirs dans l'agir professionnel, des « savoirs en cours d'action » c'est-à-dire : des savoirs incorporés difficiles à décrire, ils sont utilisés de manière inconsciente. Ainsi, l'analyse des pratiques invite l'apprenant à mettre en lumière des savoirs qu'il a et la manière de les utiliser (Schön, 1996a). Le processus réflexif et la pratique réflexive impliquent donc une activité d'analyse, qui se définit comme étant une décomposition abstraite et intellectuelle, une

critique et un raisonnement (Rey, 1995). Cette dimension d'analyse est développée dans le paragraphe qui suit.

2.2.2.2. Dimension : L'analyse réflexive

L'analyse dimensionnelle a permis de repérer que « l'analyse réflexive » est une autre dimension capitale à mettre en exergue pour clarifier le sens des deux construits : « processus réflexif » et « pratique réflexive ». Le processus réflexif qui conduit l'apprenant à se distancier de sa pratique, va de fait l'amener à être en capacité d'observer la situation, de la décrire, de l'analyser, d'énoncer des hypothèses, de les mettre en tension avec des informations et d'argumenter les solutions proposées et les moyens pour les évaluer (Mathis, 2001; Perrenoud, 1990; Schön, 1993).

L'analyse réflexive n'est pas une simple réflexion au sens commun du terme. La simple réflexion par rapport à une situation, c'est de privilégier une position dite « méta » via un système de représentation où l'apprenant n'opte pas pour une mise à distance avec une posture dite d'extériorité (Donnay et Charlier, 2011). Pourtant la mise à distance invite à l'observation, à l'analyse ainsi qu'à la prise de recul afin que l'apprenant se questionne lui-même (Donnay et Charlier, 2011).

L'analyse réflexive convoque des instruments d'analyse qui permettent le « savoir analyser » en vue de l'émergence d'une analyse rationnelle reproductible (Vacher, 2011, p. 71). Ainsi, il est possible d'utiliser des savoirs sous forme de théories ou de modèles qui serviront de guide de l'analyse. De même, une grille d'analyse peut être préalablement conçue afin de guider la lecture de l'analyse (Donnay et Charlier, 2011; Vacher, 2011). Pour exemple, cette grille d'analyse est vectrice de questionnements sur divers fondements (ontologiques, psychologiques, pédagogiques, didactiques, sociologiques, praxéologiques...) qui teintent les conceptions et les pratiques d'enseignement, les manières d'être qui animent les actes (Lenoir, 2012). En d'autres termes, l'analyse réflexive va donc articuler différentes composantes telles des valeurs, des normes, des identités, des courants de pensée, du contexte et de l'éthique. La délibération éthique se combine au concept de réflexivité, il s'agit de proposer un éclairage nouveau à la réflexion avec des perspectives éthiques traditionnellement non associées : dialogue permettant d'aborder des situations complexes car il serait réducteur voire dangereux d'occulter cette globalité (Bossé, Morin et Dallaire, 2006; Lambert, 2016; Legault, 1999;

Quinche, 2005). Il s'agit de construire les comportements éthiques selon les situations, ce qu'Oiry, Duguey et Foucaud (2015) nomment l'éthique réflexive. L'approche pragmatique de l'éthique invite le professionnel non pas à remobiliser des ressources qui semblent prédéterminées de l'action mais d'apprendre à construire des compétences en action et en situation et propose de développer non pas un savoir agir mais un pouvoir agir (Aiguier et Cobbaut, 2016).

Par ailleurs, l'analyse réflexive s'inscrit dans une temporalité. En effet, elle requiert du temps pour réfléchir sur sa pratique, du temps pour comprendre le sens du changement, le processus nécessite de respecter le temps essentiel à tout apprenant qui s'engage dans une dynamique de réflexivité, la visée étant la professionnalisation (Lafortune, 2012a). L'exploitation de l'expérience vécue est un moteur d'apprentissage nécessitant du temps (Mercure et Rivard, 2016).

L'apprenant est invité à conscientiser le sens de ses actions, cela suppose une flexibilité de l'apprenant concernant l'évolution de sa pratique et de la représentation qu'il en a (Lafortune, 2007). Cette temporalité liée à l'analyse réflexive appelle à questionner les pratiques et de fait à conjuguer intentions, finalités, actions, perspectives, valeurs, représentations, connaissances, savoirs en vue de faire sens et d'œuvrer à l'appréhension efficiente de la complexité professionnelle avec assurance tout en assumant les responsabilités éthiques et politiques et en développant la coopération avec ses pairs (Lenoir, 2012). L'activité professionnelle est alors transformée et amène la personne à penser et agir différemment (Farell, 2015).

Afin de concilier les tensions en lien avec la confrontation entre la pratique professionnelle axée sur des valeurs et une déontologie professionnelle et les idéologies économiques, sociopolitiques et institutionnelles, le développement de l'analyse réflexive et de fait de la créativité, est un merveilleux outil pour dépasser la lecture superficielle des situations et pour développer des interventions novatrices vectrices de changement (Carignan et Fourdrignier, 2013; Mercure et Rivard, 2016; Mullaly, 2010).

L'analyse réflexive, présente dans la pratique réflexive, donne du sens à la pratique, sens qui sera transformé ensuite en connaissances (Evans, Malhotra, et Headly, 2013). La finalité fait référence à trois axes, d'une part l'amélioration des pratiques (Evans, Malhotra, et Headly, 2013; Johns et Freshwater, 2005; Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley, 2012), d'autre part le perfectionnement du raisonnement clinique (Glynn, 2012; Rigby, Wilson, Baker,

Walton, Price, Dunne et Keeley, 2012) et également l'amélioration des compétences d'évaluation (Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley, 2012). Il s'agit de penser d'une manière critique et émancipatrice afin de tendre vers une transformation des pratiques (Mezirow, 1997; Ryan, 2011).

L'analyse réflexive est présente dans le processus réflexif et dans la pratique réflexive qui sont donc situés. Ainsi, ils tiennent compte de l'environnement, ils ne sont pas en dichotomie de l'action mais intimement relié à une démarche de recherche phronétique. Selon Gaudet (2009), la phronétique vient du grec *phronesis* qui signifie, chez Aristote, la connaissance et le jugement des situations en vue d'orienter l'action. Il s'agit de développer sa *phronesis*, c'est-à-dire la capacité à comprendre les causes et les enjeux puis de définir une action adéquate (Gaudet, 2009). Mais la compréhension théorique ne constitue pas un allant de soi et met en lumière la concomitance dans le processus réflexif et dans la pratique réflexive, d'une construction des connaissances.

Cette dimension épistémique, qui concerne la question d'apprendre et qui fait référence aux connaissances, est développée dans la sous-partie suivante.

2.2.2.3. Dimension : L'engagement épistémique

« L'engagement épistémique » est une dimension repérée lors de l'analyse dimensionnelle afin de clarifier le sens et l'utilisation des construits processus réflexif et pratique réflexive. Cette dimension renvoie à la mise en lien avec la connaissance. Le processus réflexif contribue à un renforcement des connaissances qui seront alors potentiellement transférables à d'autres contextes (Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, 2012). Schön (1993) énonce l'intérêt de la réflexivité en tant que regard critique porté sur les savoir-faire de l'apprenant permettant ainsi leur consolidation. Le processus réflexif revêt un caractère épistémique. Le caractère épistémique porte sur les connaissances et l'activité de compréhension des apprenants, des choses, du monde qui nous entoure (Pouivet, 2006). Le processus réflexif aide le professionnel à prendre conscience des théories présentes dans ses champs conceptuels et vise à réduire l'écart entre l'idéal et l'agir réel (Mercure et Rivard, 2016). Le processus réflexif conçoit l'influence de la connaissance sur la propre expérience du professionnel en lien avec des identités socialement construites (Mercure

et Rivard, 2016). De plus, selon Mercure et Rivard (2016), la connaissance s'actualise dans un processus interactif entre l'interprétation de la situation et le regard sur soi dans la situation.

La réflexivité œuvre à développer la cohérence entre pensée et action, théorie et pratique et à agir de manière éthique et critique (Lafortune, 2012b). L'appropriation de connaissances et la recherche de savoirs s'affichent dans un processus réflexif. En effet, selon Perrenoud (2001), une réflexion et un débat où les savoirs font défaut, ne permettent pas de faire progresser la problématique mise à l'étude. L'expérience est vecteur d'apprentissage seulement si elle est reliée à des savoirs qui lui donnent son intelligibilité et l'inscrivent dans une régularité; la conceptualisation s'avère importante (Perrenoud, 2001). C'est pourquoi, bien que les apprenants dans un système formel d'apprentissage soient très demandeurs d'outils rapidement utilisables dans leur secteur d'activité, il importe d'approfondir avec eux certains concepts, théories et modèles qui leur permettent de s'engager pleinement dans un processus réflexif. Par exemple, afin d'engager les étudiants en soins infirmiers dans un processus réflexif concernant le jugement clinique dans une situation de soins, il semble pertinent que les étudiants aient au préalable travaillé sur les concepts récurrents en sciences infirmières « personne », « environnement », « santé », soins » ainsi que sur un modèle conceptuel qui oriente la pratique infirmière (Pepin, Ducharme et Kérouac, 2017). En effet, la non compréhension des principaux concepts mobilisés dans le processus réflexif constitue un obstacle à l'engagement de l'apprenant dans la réflexivité (Lafortune, 2012a). Il est intéressant de se questionner sur la notion d'engagement qui apparaît dans le domaine épistémique ainsi que dans le domaine du processus réflexif lui-même. Dans un processus réflexif, les étudiants apprennent à identifier les fondements théoriques utilisés pour analyser la situation (Mercure et Rivard, 2016).

La pratique réflexive peut conduire l'apprenant à résoudre des problèmes par la construction de connaissances professionnelles (Marcos, Sanchez, et Tillema, 2011). Il est question de générer et de construire des connaissances (Trauth-Nare et Buck, 2011), ce qui s'apparente à une stratégie d'apprentissage (Gentile, 2012). La pratique réflexive vise ainsi à réduire les possibles incohérences entre la vision personnelle du professionnel et la pratique (Johns, 2010) et ainsi à diminuer l'écart entre la théorie et la pratique (Evans, Malhotra, et Headly, 2013; Glynn, 2012). L'apprenant est ainsi amené à mettre en lien la théorie et la pratique, à intégrer des connaissances théoriques au service de soins sécuritaires et efficaces (Glynn, 20012; Pritchard et Gidman, 2012). La pratique réflexive permet de s'appuyer sur des

expériences pour formuler des théories contextualisées spécifiques à la pratique (Lawrence, 2011; Peterson, Davies, Rashotte, Salvador, et Trepanier, 2012).

Le processus réflexif et la pratique réflexive nécessitent un engagement de l'apprenant. Un professionnel qui a le désir d'améliorer ses pratiques, de développer ses compétences et de vouloir apprendre sur lui-même et par les autres; pour se faire, il importe de concevoir la place primordiale des savoirs et d'être en capacité de repérer les lacunes, les problèmes en acceptant sa part de responsabilité et en partant du postulat que le changement est plausible (Terwagne, 2005).

La construction des connaissances peut alors se comprendre dans les interactions d'un apprenant avec son environnement et avec d'autres apprenants réflexifs, dans une dimension socioconstructiviste des compétences (Jonnaert, 2012). Cette socioconstruction liée au processus réflexif est développée dans la sous-partie à venir.

2.2.2.4. Dimension : L'accompagnement socioconstructiviste

L'analyse dimensionnelle a permis de mettre en lumière que « l'accompagnement socioconstructiviste » est une autre dimension essentielle à prendre en considération pour donner sens aux construits processus réflexif et pratique réflexive. Cette sous-partie aborde premièrement le socioconstructivisme, deuxièmement l'accompagnement et troisièmement la subtile alchimie qui est l'accompagnement socioconstructiviste.

2.2.2.4.1 : Le socioconstructivisme

Dans ce premier paragraphe il est question du socioconstructivisme. La dimension socioconstructiviste qui met l'accent sur l'importance des interactions dans la construction des connaissances est mise en exergue dans les différents écrits présentés ci-dessous. Il appert que l'accent est mis, entre autres, sur la dimension collective, le partage de réflexions avec les pairs, la collaboration, les consultations à plusieurs voix, de même que l'acte social, le collectif. Outre la dimension individuelle du processus réflexif, la dimension collective potentialise l'œuvre de la réflexivité. En effet, il importe que le processus réflexif se fonde sur l'échange avec l'autre et la confrontation d'un savoir avec une nouvelle réalité, ce que Bilbauw (2010) nomme la confrontation à l'altérité. Le partage de réflexions avec ses pairs et les personnes qui accompagnent l'étudiant s'apparente à un catalyseur de ressources et un facilitateur de dialogue

(Bibauw, 2010). Le groupe de pairs peut ainsi influencer la capacité de l'apprenant à problématiser (Colsoul et Robin, 2016) et conduire à un conflit sociocognitif. Le conflit sociocognitif s'apparente à un déséquilibre cognitif de l'individu lié à des interactions sociales qui le confronte à une conception différente de la sienne voire une incompréhension (Lafortune et Deaudelin, 2001a). Le conflit socio-cognitif (Vygotski, 1934) qui émane de ces rencontres œuvre aux modifications des représentations voire à d'importants changements conceptuels (Lafortune, 2008; Lafortune et Deaudelin, 2001a). Cependant, le conflit sociocognitif ne constitue pas un allant de soi, mais relève de la prise de risque, de la responsabilité. En effet, selon Lafortune (2007), il importe d'une part, de réfléchir sur ses pratiques et d'autre part, d'être en capacité de partager ses réflexions avec autrui afin de recevoir en retour les rétroactions nécessaires à des réajustements ultérieurs.

Le processus réflexif s'apparente à une collaboration avec des pairs dans une dynamique d'analyse et de transformation de leurs activités (Mouchet et Cattaruzza, 2015). La discussion entre pairs enrichit le processus réflexif via des argumentations structurées, partagées entre pairs ; il y a une prise de conscience de la complémentarité des possibles interprétations permettant de constituer un panel d'options plus étoffé (Mercure et Rivard, 2016; Portelance et Legendre, 2001). Il s'agit d'une prise de conscience des « représentations partagées d'une réalité » (Leclerc, Bourassa et Filtreau, 2010, p. 15). Le processus réflexif est une conversation à plusieurs voix, où l'apprentissage est un acte social, la construction se réalisant à travers les interactions avec autrui (Lambert, 2016; Racine, 1997). Il est question de pratique réflexive collective (Cara et al., 2016). C'est à partir de ce débat et du croisement des réponses multiples que le sens se construit (Lambert, 2016).

La pratique réflexive est une combinatoire articulant dialectique, pensée réflexive, pratique et théorie (Day, 2001). La pratique réflexive invite à la déconstruction et reconstruction des représentations et de fait des pratiques ; ce phénomène amplifie le potentiel éducatif de l'apprenant (Brabant, 2009). En créant une culture de la réflexion critique, les participants ont l'opportunité de déconstruire des pratiques académiques conventionnelles (Carr et Kemmis, 1986).

Le processus réflexif individuel combiné au collectif vise la potentialisation des compétences des apprenants engagés dans le processus réflexif. Les interactions entre praticiens réflexifs leur octroient une capacité de rétrospection et d'anticipation (Brabant, 2009). Ainsi, les

apprenants développent une faculté de voir différemment la situation dans une temporalité où la situation passée est au service d'un devenir ; véritable modification rétroactive des représentations et du sens donné à la situation.

Ce rapport à autrui renvoie au propos de Perrenoud (2004) qui énonce que la réflexivité fait référence à trois pratiques en interdépendance : pratique langagière, pratique dialogique et pratique sociale. Selon Perrenoud (2004), ces trois pratiques permettent de développer chez l'apprenant différentes habiletés. Il peut s'agir d'un dialogue avec autrui qui s'apparente à une réflexion collective invitant à la mise en tension des représentations et à l'ouverture à la diversité. Il peut s'agir également d'un dialogue avec un autre soi, ce qui s'apparente à un dialogue intérieur (Perrenoud, 2004). Parfois, au sein du collectif, des difficultés de compréhension s'affichent et sont d'autant plus présentes quand les apprenants qui se côtoient ont une appartenance paradigmatique différente. Selon Lemay et Prud'homme (2011), tel est le cas lorsque des apprenants ayant une vision biomédicale toute puissante rencontrent des apprenants appartenant aux sciences humaines et sociales. Dans le champ des sciences infirmières, s'engager dans une démarche réflexive collective c'est devenir acteur de sa formation (Deum, 2004), qu'elle soit initiale ou continue. Le processus réflexif s'inscrit dans un continuum intrinsèquement lié au processus de professionnalisation. Ces deux processus connexes s'appuient sur des savoirs qui sont mis en question face à des situations, à des problématiques de l'agir professionnel, qui participent à la formation professionnelle. Dans l'optique de former un professionnel, il importe de l'aider à problématiser des situations de travail (Vial, 2005). Le terme de formation tire son étymologie du latin « *forma* », qui signifie : moule, objet moulé (Rey, 2005). Le credo de la formation s'inscrit dans une perspective de développement humain, elle est de l'ordre ontologique. La formation agit sur la personnalité entière. Cette dimension ontologique est plus prégnante que dans l'instruction ou l'éducation; dans la formation, c'est l'être même « qui est en jeu, dans sa forme » (Fabre, 1994, p. 53).

Le processus réflexif va modifier le rapport au savoir de l'individu. Il y a plusieurs conceptions du savoir dont la conception esthétique qui reconnaît l'intérêt du savoir en soi sans pour autant qu'il nourrisse la pratique et la conception applicationniste du savoir qui prétend que le seul savoir légitime est celui qui se traduit dans l'action (Bouissou et Aroq, 2005). Le processus réflexif modifie le rapport au savoir de l'apprenant afin de construire un rapport professionnel aux savoirs (Bouissou et Aroq, 2005).

2.2.2.4.2 : L'accompagnement

Le second paragraphe évoque l'importance de l'accompagnement dans le processus réflexif. Le processus réflexif invite à la prise de conscience de ses croyances personnelles (Vierset, 2016). Il peut générer chez l'apprenant un ébranlement de ses représentations, de ses croyances, une remise en question de ses certitudes, pouvant entraîner des inquiétudes (Lafortune et Deaudelin, 2001a). Le processus réflexif conduit à nommer et déconstruire les présomptions et les préconstruits (Mercure et Rivard, 2016), à ébranler les convictions et remet en question les pratiques (Lambert, 2016). Face à ces déséquilibres cognitifs, l'accompagnement par un professeur dans un contexte vecteur de sécurité, respect, écoute, prend toute son importance ; c'est ce que Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001) nomment déséquilibres sécurisants. Les auteurs expliquent qu'il est question de déséquilibre sécurisant si les apprenants ne sont pas jugés et que les déséquilibres sont entendus comme partie intégrante du processus de changement. Il importe que ces déséquilibres soient régulés par une personne en mesure d'assumer la régulation collective afin de permettre l'acquisition de la posture réflexive (Molina, 2016). Le processus réflexif contribue au développement de l'apprenant, dont l'approche collective s'apparente à un catalyseur. Cependant, l'accompagnement par un travail didactique soutenu est nécessaire pour former les apprenants à la réflexivité en tenant compte de leur diversité et de leur complexité (Bouissou et Aroq, 2005). Dans une perspective socioconstructiviste faisant référence à Vygotski (1934), il importe de créer l'interaction sociale, c'est-à-dire un espace qui attire les apprenants, de solliciter des intelligences multiples pour construire des savoirs stimulants (Barth, 2002a).

2.2.2.4.3 : L'accompagnement socioconstructiviste

Le dernier paragraphe est une subtile combinaison entre le socioconstructivisme et l'accompagnement, donnant naissance à l'accompagnement socioconstructiviste, dimension identifiée durant l'analyse dimensionnelle. Ainsi l'accompagnement socioconstructiviste combinant construction de connaissances et interactions avec ses pairs s'inscrit légitimement dans ce processus réflexif (Lafortune, 2008; Lafortune et Daudelin, 2001a). Selon ces auteurs, l'accompagnement socioconstructiviste comporte deux volets. Le premier fait référence aux partages des idées, à la verbalisation des différentes croyances source de richesse, à la confrontation d'opinions divergentes. L'autre volet convoque la justification des dires, qu'ils

fassent référence aux croyances ou aux pratiques. Selon Lafortune (2012b), bien que l'accompagnement socioconstructiviste vise le plaisir à partager, il est possible que l'apprenant perde une certaine sécurité en exposant ses idées en les confrontant à celles d'autrui sortant ainsi l'apprenant de son rôle habituel (Valentin, 1997). L'accompagnement socioconstructiviste encourage la prise de risque, la prise d'initiative, la variété des possibles afin que l'apprenant retrouve son équilibre quand ses convictions sont ébranlées (Lafortune, 2008). Dans le cadre d'une formation favorisant la pratique réflexive, l'accent est mis sur la qualité d'un accompagnement de nature socioconstructiviste pour l'apprenant. Le processus réflexif implique l'acceptation d'être continuellement en cheminement, ce qui semble insécure via la déconstruction et la reconstruction constante nécessitant alors un accompagnement rigoureux (Mercure et Rivard, 2016). Accompagner consiste à s'intéresser à la zone où l'apprenant possède certaines connaissances et est potentiellement en capacité d'en acquérir de nouvelles moyennant une aide, un accompagnement, c'est la zone proximale de développement (Venet, Correa Molina, Nootens et Roberge, 2016; Vygotsky, 1934). Il est question d'évaluer le potentiel de l'apprenant et non, ce qu'il sait faire moyennant une aide, une médiation (Bart, 2002a, 2013). L'individu qui accompagne est appelé aussi médiateur, dans le sens où il va prêter sa conscience, c'est-à-dire cette conscience qui va aider à la réflexion de l'apprenant, à l'interprétation, à aller plus loin, et ce dans un cadre où s'articulent liberté intellectuelle et sécurité (Barth, 2001, 2002a, 2002b, 2013). Il s'agit de ce que Vygotski (1934) nomme la conscience vicariante. Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle (2016) corroborent l'importance d'un espace d'écoute et de respect. Selon Lafortune (2012b), dans le cadre de l'accompagnement socioconstructiviste, il est important de développer la réflexion individuelle et collective de l'apprenant de façon à influencer l'engagement des personnes, c'est ce qu'elle nomme leadership d'accompagnement. Véritable leadership suscitant initiative et innovation (Lafortune, 2012b).

L'accompagnement socioconstructiviste est également convoqué afin de promouvoir le développement de l'infirmière. Ainsi la recension des écrits met en exergue un panel de mesures possibles conduisant à la pratique réflexive qu'il convient de mettre en lumière. Alors que Lawrence (2011) fait état de discussions autour des réflexions entre les infirmières, Mc Vey et Jones (2012) soulignent la place de la supervision soit par des précepteurs, soit par des pairs. Il est également question de réunions multidisciplinaires (Lawrence, 2011) et de séances de

débriefing (Peterson, Davies, Rashotte, Salvador, et Trepanier, 2012). Afin de renforcer la pratique réflexive, des mesures telles les enregistrements vidéo (Reynolds, 2011) et les discussions en ligne (Taylor, 2012) sont également proposées.

Si la pratique réflexive et le processus réflexif permettent l'agir professionnel, l'analyse réflexive et le développement des connaissances, ils ne sont pas compris comme une interaction neutre entre un apprenant et un savoir, mais inclut la mise en œuvre d'une dimension métacognitive. En effet, l'accompagnement dans le processus réflexif, favorise l'engagement des apprenants dans un processus de métaréflexions qui consiste à réfléchir et analyser la façon dont on réfléchit et dont on analyse (Mercure et Rivard, 2016). Cette dimension métacognitive est appréhendée au sein de la sous-partie ci-dessous.

2.2.2.5. Dimension : La métacognition

L'analyse dimensionnelle a permis de souligner que « la métacognition » est une autre dimension conséquente à visiter pour donner sens aux construits processus réflexif et pratique réflexive. La réflexivité est présente dans les théories de la métacognition que ce soit dans le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme (Masciotra, 2005). Le processus réflexif fait référence à la métacognition en tant que réflexion sur la façon d'apprendre et d'utiliser les connaissances. Il s'agit de réfléchir sur l'expérience d'apprentissage (Mayville, 2011). La métacognition se définit, selon Broyon (2006), comme la connaissance de la personne au regard de ses propres connaissances ainsi que le contrôle qu'exerce cette personne sur son système cognitif. Alors que la pensée métacognitive invite à décrire le fonctionnement cognitif, la métacognition présente deux dimensions. Selon Brown (1987) et Lafortune (2012a), la première dimension concerne les connaissances métacognitives et la seconde dimension réfère aux régulations métacognitives appelée également gestion de l'activité mentale, soit le contrôle que l'apprenant a sur ses stratégies cognitives, que Tardif (1992) nomme habiletés métacognitives. La gestion de l'activité mentale renvoie à ce que l'apprenant met en place afin de gérer et contrôler sa pensée, elle se compose d'activité d'anticipation, de planification, d'évaluation, de régulation et est plus difficilement verbalisable (Brown, 1987; Chouinard, 1998; Flavell, 1979; Lafortune, 2012a; Romainville, 1998). Un individu dit « individu métacognitif » s'intéresse à la façon dont il apprend, c'est-à-dire : aux processus mentaux qu'il utilise quand il apprend ; il peut alors les analyser, les comparer à d'autres et les évaluer en vue

de réajustements « dans le but d’agir, de se contrôler, de s’ajuster, de se vérifier et de s’analyser comme personne apprenante » (Lafortune, 2012a, p. 21). Les connaissances métacognitives de l’individu font référence aux connaissances de l’apprenant, à ses croyances en lien avec la cognition, « elles proviennent des expériences métacognitives, ont un caractère plutôt stable et sont facilement verbalisables » (Lafortune, 2012a, p. 20).

La métacognition interroge donc l’apprenant sur lui-même, face au monde. Il y a, dans cette activité, une mobilisation des connaissances qui engendre le développement de capacités, voire de compétences, comme la pensée critique (Mezirow, 1997). Le rôle de la pensée critique a été démontré dans l’apprentissage des adultes par Mezirow (1997) dans sa théorie de la transformation, où il explique que les apprentissages instrumental et communicatif correspondent à un processus cognitif par lequel l’apprenant adulte transforme consciemment ses perspectives au moyen de la pensée critique. De même, la métacognition développe la pensée créative (Lipman, 1991, 1995). Les deux modes de pensées précités sont utilisés respectivement pour mieux distinguer, parmi les informations, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts poursuivis, et pour inventer des idées originales apportant une plus-value. Ces modes de pensées nécessitent des compétences argumentatives pour étayer l’acceptabilité des éléments présentés (Angenot, 1996, 1998; Angenot, Pallascio, Gosselin, Julien, Jumeau, Lafortune et Nachbauer, 1997). Le processus réflexif permet de mobiliser des connaissances scientifiques et de développer le sens critique (Prégent, 2001). Il sous-entend de conceptualiser. La conceptualisation invite à faire des liens avec le champ théorique facilitant l’interprétation des situations de travail (Prégent, 2001). Cela donne du sens. Il s’agit de développer des capacités d’autocritique et de remise en question en lien avec les différentes expériences rencontrées dans le cadre affectif, méthodologique et épistémologique (Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, 2012).

La métacognition constitue le fondement de la « démarche réflexive interactive » (DRI) (Lafortune, 2012a). Selon Lafortune, la démarche réflexive interactive (DRI) s’entend alors comme la conjugaison entre une capacité à poser un regard critique sur l’activité professionnelle et à analyser les situations professionnelles, dans une approche tant singulière que collective afin que l’apprenant élabore une représentation de son propre modèle de pratique. La métacognition s’inscrit dans un processus réflexif où le praticien tend vers une cohérence entre croyance et pratique (Lafortune, 2007). Dans cette optique, mettre en œuvre une pensée critique

et créatrice invite d'une part, à la prise de risque car il est question d'une ouverture à l'innovation et donc à l'inconnue et d'autre part, à la modification d'habitudes (Lafortune, 2007).

La mobilisation de connaissances, le développement de capacités, la conceptualisation, le déploiement de la pensée critique et créatrice sont autant d'éléments repérés dans la métacognition et qui concourent également à la construction identitaire de l'apprenant. La sous-partie suivante porte sur la construction identitaire de l'apprenant via le processus réflexif.

2.2.2.6. Dimension : La construction identitaire

« La construction identitaire » est une dimension additionnelle repérée à partir de l'analyse dimensionnelle pour donner sens aux construits processus réflexif et pratique réflexive. Le processus réflexif est en interdépendance avec le processus de construction de soi et notamment du soi moral, le soi soucieux d'autrui (Piron, 1996). La réflexivité met en mouvement la construction d'un regard critique qui, par récursivité, participe à la construction de soi (Bertucci, 2009). En fait, le soi se fabrique lui-même par récursivité (Martuccelli, 2002). Il y a une intrication entre la réflexivité sociale, qui amène l'apprenant à penser avec le collectif dans un contexte spécifique, et la réflexivité personnelle, qui fait référence au domaine cognitif de l'apprenant, le champ cognitif de l'apprenant faisant partie intégrante de son identité (Bertucci, 2009). Le processus réflexif contribue à la construction identitaire ou reconstruction identitaire (Cros, 2001) et également à la consolidation de l'identité professionnelle du professionnel en exercice (Chouinard et Caron, 2015). L'échange réflexif entre pairs avec verbalisation des divers questionnements et des émotions rencontrées, de par la traversée de zones d'insécurité, est un vecteur de dépassement de soi (Fortier, 1997). Dans ce dépassement de soi, il y a un développement de la confiance en soi qui souligne la transformation identitaire (Fortier, 1997), ainsi qu'un gain de vitalité des « bascules énergisantes du voir ou de l'agir » et d'*empowerment* (Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle, 2016, p. 117). La confiance, qui s'apparente à une composante de l'estime de soi, réfère à un sentiment d'être en capacité ou non de réussir ce qu'il entreprend (André, 2005). Pour André (2005), l'estime de soi, en tant que donnée essentielle de la personnalité, est au centre de trois constituantes du soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. L'estime de soi présente des aspects comportementaux car elle est vectrice d'influence sur les capacités d'agir et en retour elle se nourrit des succès. De même, l'estime de soi comporte des aspects cognitifs car elle est en

interdépendance avec le regard que l'apprenant porte sur lui et elle peut moduler ce regard. Enfin, l'estime de soi présente un aspect émotionnel qui interagit avec l'humeur. L'engagement dans l'action est facilité par une bonne estime de soi, engendrant une auto-évaluation plus fiable et conduit vers une stabilité émotionnelle. La pratique réflexive permet également le développement personnel et spirituel du sujet (Kofoed, 2011). La pratique réflexive améliore la connaissance de soi (Billington, 2013; Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley, 2012) et les compétences émotionnelles (Donnaint, Marchand et Gagnayre, 2015). Elle participe au développement professionnel et intervient dans l'ouverture d'esprit (Dubé et Ducharme, 2014). Elle intervient également dans le maintien de l'équilibre personnel permettant à la personne d'harmoniser ses caractéristiques avec les contraintes de la pratique (Chouinard et Caron, 2015).

Ce processus réflexif s'apparente à un tissage entre le vécu expérientiel et la situation contextuelle, c'est-à-dire, une médiation entre l'identité professionnelle de l'apprenant en construction et l'identité visée, représentant celle que l'apprenant désire construire dans l'avenir (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Ce processus participe au développement de capacités adaptatives (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Le processus réflexif renvoie également à la notion de responsabilité, car l'apprenant est amené à faire des choix qui participent à la construction de son identité notamment en étant confrontée à la prise de responsabilité. « Le rapport à soi réfléchi fonde la capacité d'un acteur à prendre ses responsabilités » (Habermas, 1988, p. 87).

Selon Lenoir (2012), la pratique réflexive vise trois objectifs, à savoir : la compréhension de la pratique avec prise de conscience des intentions, des choix opérés et des moyens utilisés, le changement de pratique ainsi que le développement de compétences contribuent à une confiance accrue en soi. Dans une recherche intervention conduite auprès de professionnels de santé, Dorsa Figueiredo et De Sousa Campos (2016) ont mis en exergue le développement de la capacité de réflexivité associé d'une part à une posture soignante plus ouverte, celle-ci réfère à l'écoute et au partage de décisions avec les patients, ainsi qu'à l'acquisition de compétences pour travailler dans une dynamique d'interprofessionnelle. D'autre part, cette capacité de réflexivité ouvre à la production de changement des pratiques soignantes. La réflexivité conduit l'apprenant à approfondir son raisonnement et l'invite à se questionner sur les lacunes de son raisonnement (Lemay et Prud'homme, 2011). L'apprenant conscientise alors l'intérêt d'avoir une vision plurielle des idées possibles afin de « découvrir l'Autre », d'avoir « une conscience

accrue de la façon donnée dont chaque personne approche le monde » et de mieux exercer son activité (Lemay et Prud'homme, 2011, p. 603). La pratique réflexive impacte sur le développement professionnel, stimulant la pleine conscience de l'infirmière (Caley, Pittordou, Adams, Gee, Pitkahoo, Matthews, Cruse et Muls, 2017). La réflexivité s'apparente à une prise de conscience accrue de la manière dont chaque apprenant saisit le monde (Lemay et Prud'homme, 2011).

Les écrits recensés permettent également de relier : processus réflexif, construction identitaire et posture de chercheur. Le processus réflexif invite l'apprenti-chercheur à réfléchir sur sa posture de chercheur et de fait à se questionner sur sa posture épistémologique et ontologique, ce qui contribue au développement professionnel (Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, 2012). Selon Bertucci (2009), la posture épistémologique et ontologique est constitutive de la posture de chercheur de par son questionnement permanent. Pour exemple, Bertucci (2009) fait référence au discours de Bourdieu concernant la posture réflexive incessante du chercheur très visible dans les conditions dites extrêmes. Il est question d'apprentissage réflexif et d'une approche didactique du processus réflexif dont la visée est de promouvoir la réflexion individuelle au regard des pratiques et des apprentissages tout en générant des interactions entre collègues (Lafortune, 2012b).

Les écrits recensés en lien avec la pratique réflexive mettent en exergue le lien avec la construction identitaire. Ainsi, il est question de conséquences directes sur le développement professionnel (Mac Donald, 2013), en améliorant ses capacités d'analyse, la connaissance de soi (Donnaint, Marchand et Gagnayre, 2015), en favorisant l'autonomisation de l'apprenant (Aston, Price, Kirk, et Penney, 2012; Cooke, 2013) et en modifiant les attitudes et les comportements (Cleary, Horsfall, Happell et Hunt, 2013). L'apprenant s'engage personnellement, se projette dans la professionnalité future et développe les capacités d'analyse dans la situation clinique (Vierset, 2016). Il s'agit d'un cheminement de l'apprenant avec incorporation des compétences et une affirmation lisible de soi dans ses modes d'action (Jorro et De Ketele, 2011). Ce cheminement se réalise au fil du temps (O'Reilly et Sharleen, 2015). L'apprenant devient ainsi moins dépendant des connaissances des experts (Marcos, Sanchez et Tillema, 2011). L'appropriation de la réflexivité par les professionnels œuvre à un plus grand

leadership du groupe professionnel infirmier (Mascarenhas et Rosa, 2010; Chouinard et Caron, 2015).

Afin de promouvoir le processus réflexif et la pratique réflexive, vecteur de construction identitaire, Lafortune (2012b) identifie différentes actions pédagogiques (actions orientées vers la pratique des étudiants) et didactiques (en lien avec les contenus d'enseignement, le processus d'apprentissage), qu'elle nomme stratégies réflexives interactives. Ces stratégies qui mobilisent questionnement, interactions, confrontations, discussions, autoévaluation et conflits sociocognitifs (Lafortune, 2012b). Il est également question du recours à l'écriture au service du processus réflexif, point abordé dans la sous-partie qui suit.

2.2.2.7. Dimension : L'écriture réflexive

L'analyse dimensionnelle a permis d'identifier que « l'écriture réflexive » est une autre dimension importante à considérer pour donner sens aux construits processus réflexif et pratique réflexive. L'écriture réflexive amène l'apprenant à mettre en mot sa réflexion dans une visée de communication. Cette mise en mot exige une clarification et une articulation des idées, une distanciation qui permet de modifier ses représentations, de s'ouvrir à d'autres possibles, de développer des connaissances et de conscientiser son développement (Deum, 2004) de même que de transformer les significations (Vanhulle, 2009; Vierset, 2016). L'écriture réflexive combine une approche à la fois formative et transformative (Deum, 2004) et œuvre à la co-construction de soi (Vierset, 2016). L'écriture est une mise en mots de faits, d'expériences, de ressentis qui auraient pu rester dans une semi conscience ; « le fait même de faire retour sur soi en trouvant les mots pour se dire ouvre au scripteur la possibilité d'une prise de conscience de « choses » (situations, relations sociales, expériences, sentiments, normes, etc.) qu'il « savait » mais d'une manière telle (pré-verbale) qu'il ne savait pas vraiment » (Lahire, 2008, p. 170). L'écriture n'est jamais déconnectée de l'action et de fait permet de faire un retour sur cette action afin de lui donner sens, de l'accompagner, voire de préparer le devenir (Lahire, 2008). Selon Cros, l'écriture réflexive s'apparente à un « espace transitionnel » (2001, p. 134), soit un espace situé entre l'apprenant et sa pratique qui œuvre à son émancipation. Il s'agit d'un maillage entre son discours, sa voix et sa voie de professionnel, d'étudiant universitaire réflexif (Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, 2012).

S'appuyant en grande partie sur l'écriture réflexive, le recours au journal de bord réflexif, comporte une approche affective où apparaissent le vécu, les forces, les limites, les raisonnements et également les émotions de l'apprenant (Billington, 2013; Gentile, 2012; Perrenoud, 2004). Ce lieu d'écriture réflexive (Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, 2012) est propice à la prise de conscience des émotions vécues et à leur gestion (Pons, Doudin, Harris et De Rosnay, 2002). Dans le cadre d'un travail de recherche, le journal de bord réflexif consigne tant les avancées du travail, que les réflexions et émotions qui s'en dégagent à des temps différents (Prégent, 2001). Il s'agit d'un outil d'autoformation qui met en exergue l'évolution de la posture de l'apprenti-chercheur en regard de la progression de son étude, source de questionnements et modification des représentations (Baribeau, 2005). Selon Deum (2004), le journal de bord réflexif invite à l'essor d'une pensée autonome, portant aussi l'appellation de portfolio ou portefeuille de compétences, compris comme un outil au service du processus réflexif. Le portfolio est un outil qui suit l'apprenant durant toute sa formation et qui permet le développement de la réflexivité dans la mesure où il invite à l'autoévaluation et au développement d'une pensée autonome (Deum, 2004). L'autoévaluation est un moyen permettant d'effectuer une démarche de pratique réflexive, il s'agit d'un processus où l'apprenant est invité à repérer ses forces et ses limites et de les analyser dans une dynamique de réajustement (Lafortune, 2007) et d'évaluer ses propres expériences d'apprentissage (McCabe, Neill, Granville et Grace 2013). Le portfolio permet de repérer les compétences développées et celles qui ne le sont pas, ce qui contribue à une meilleure connaissance de soi (Broyon, 2006; Taylor, 2012). Le journal de bord réflexif tout comme le portfolio est un lieu de réflexivité sur soi en articulant passé, présent et avenir (Lahire, 2008). Cette dynamique de changement implique nécessairement des tensions puisque le processus réflexif, s'appuyant sur des dispositifs et des outils didactiques, agit sur l'apprenant et provoque un ébranlement de l'existant (Lahire, 2008).

2.2.2.8. Synthèse

Après avoir décrit les dimensions communes au processus réflexif et à la pratique réflexive, la présente section propose une synthèse de cette partie afin d'apporter un éclairage concernant l'articulation entre les divers concepts évoqués dans la thèse : pratique réflexive, processus réflexif et réflexivité. Il importe pour l'étudiante-chercheure de réaliser une synthèse

des divers concepts apparentés utilisés lors de la présente recension des écrits : pratique réflexive, processus réflexif et réflexivité, le but de la présente recherche étant de décrire et comprendre la signification du processus réflexif des étudiants en soins infirmiers de premier cycle à partir de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche.

Selon l'étudiante-chercheuse, la « pratique réflexive » est un construit ayant comme attributs le « processus réflexif » et la « réflexivité ». L'attribut vise à caractériser le concept afin de l'objectiver, il souligne l'essentiel du sens du concept (Formarier et Jovic, 2012). L'étudiante-chercheuse met en lumière ce qui différencie et ce qui rassemble la « pratique réflexive », le « processus réflexif » et la « réflexivité ». La « pratique réflexive » se distingue des deux autres concepts car elle réfère de manière incontournable à la pratique. Selon l'étudiante-chercheuse, la « pratique réflexive » fait appel soit à la réflexion dans le cas de résolution de problème, soit à la « réflexivité » lorsqu'il s'agit d'une dynamique plus complexe visant notamment la transformation des pratiques. Selon l'étudiante-chercheuse les concepts « processus réflexif » et « réflexivité » se ressemblent car ils se caractérisent l'un et l'autre par différents niveaux réflexifs pouvant évoluer du stade préreflexif vers un stade réflexif, soit de la description à la modélisation. Ainsi, la « réflexivité » est une activité d'analyse repérable d'une part, dans le « processus réflexif » et d'autre part, dans « la pratique réflexive » lorsqu'il n'est pas question d'une simple résolution de problème mais lorsqu'il s'agit d'une situation complexe. Le « processus réflexif » quant à lui, ne se réduit pas à une activité d'analyse, le « processus réflexif » vise un renforcement voire une construction de connaissances et participe notamment au développement de capacités et de compétences ainsi qu'à la construction identitaire. Le « processus réflexif » s'inscrit dans une logique d'apprentissage nécessitant un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste.

Le construit « pratique réflexive » se définit comme étant une analyse d'une situation multifactorielle visant la compréhension des pratiques, voire le changement des pratiques (Evans, Malhotra et Headly, 2013) avec prise de décision, résolution de problème complexe (Brubakken, Grant, Johnson et Kollauf, 2011) et nécessitant un engagement de l'apprenant (Terwagne, 2005). À partir des résultats de l'étude qualitative de Vacher (2011), basée sur l'observation durant dix séances de onze stagiaires en formation initiale de professeurs, l'auteur énonce que la pratique réflexive peut soit faire appel à la réflexion qui s'apparente à un processus

cognitif engagé dans une situation et qui conduit l'apprenant à analyser la situation pour aboutir à une résolution du problème, ou encore, faire appel à la réflexivité. Il s'agit de la réflexion combinée à la réflexion sur la réflexion, que Vacher (2011) dénomme « méta-analyse ». L'apprenant ne se centre pas uniquement sur l'action mais il envisage une possible transformation de la pratique, avec une démarche d'analyse critique dans une perspective de développement, de distanciation et de décentration afin d'appréhender les différents points de vue. La pratique réflexive s'inscrit alors dans un processus réflexif en lien avec l'action (Bertucci, 2012).

Le « processus réflexif » - premier attribut de la « pratique réflexive » - exige de la part de l'apprenant des habiletés cognitives de hauts niveaux (Pallascio et Lafortune, 2000). Pallascio et Lafortune ont décrit plusieurs niveaux de pensée : a) la pensée critique, qui vise à repérer les données pertinentes selon le but fixé, b) la pensée créative, qui amène l'apprenant à réaliser des synthèses originales, c) les compétences argumentatives importantes dans la transmission et l'argumentation de l'expression de la pensée réflexive et d) la métacognition, qui réfère aux connaissances de l'apprenant en lien avec son fonctionnement cognitif. Le processus réflexif conduit l'apprenant à se distancier de sa pratique (Mathis, 2001; Perrenoud, 1990; Schön, 1993) et l'invite à développer sa capacité à comprendre les causes et les enjeux pour définir une action adéquate (Gaudet, 2009); il vise l'appropriation des connaissances. Pour se faire, le processus réflexif utilise une activité d'analyse. Il ne s'agit pas d'une simple réflexion, car l'analyse amène à une posture d'extériorité et de questionnements de la situation (Donnay et Charlier, 2011).

La « réflexivité » - deuxième attribut de la « pratique réflexive » - met en mouvement la construction d'un regard critique (Bertucci, 2009), d'approfondissement du questionnement et du raisonnement (Lemay et Prud'homme, 2011). Elle œuvre au développement de la cohérence entre pensée et action, théorie et pratique (Lafortune, 2012b), et invite à agir de manière éthique (Lafortune, 2012b). La réflexivité est une activité d'analyse qui intervient dans le processus réflexif. Il est question de pratique réflexive lorsque l'apprenant mobilise le processus réflexif engagé à partir d'une pratique.

Après avoir décrit la mise en lien entre le construit « pratique réflexive » et les attributs « processus réflexif » et « réflexivité », la partie suivante porte la focale d'une part, sur les différents niveaux et types de réflexivité et d'autre part, sur le type de questions posées au sein de l'accompagnement invitant ou pas l'apprenant à s'engager dans un processus réflexif, dans une pratique réflexive. Puis, cette partie se termine sur le constat d'un engagement dans un processus réflexif graduel et individuel propre à chaque l'apprenant.

2.2.3 Les différents niveaux/types de réflexivité

Les différents auteurs retenus s'accordent à dire qu'il existe différents niveaux de réflexivité. Selon les auteurs, il est question de types ou de niveaux de réflexivité. C'est pourquoi les différents termes (niveaux, types) seront utilisés en fonction de l'auteur de référence. Dans cette partie, différents niveaux/types de réflexivité sont présentés illustrant la portée plurielle du dit phénomène : il sera question successivement des niveaux réflexifs de Perry (1970), puis de ceux de Kitchener et King (1981), des types réflexifs du modèle d'Ernest (1991) sur lesquels s'est basée Roy (2008, 2012) pour identifier des types réflexifs. La partie présentera pour terminer, l'approche des niveaux de réflexivité et des divers types de questionnements de Lafortune (2012a). Ces aspects du phénomène à l'étude s'avèrent importants puisque, dans la présente recherche, il sera intéressant de repérer dans le discours des participants, les différents niveaux de réflexivité et les divers types de questionnements mobilisés dans le cadre de la réalisation du travail de fin d'études.

Dans le processus réflexif, Perry (1970) repère différents niveaux réflexifs présents et en interdépendance avec le degré de complexité cognitive. Cela s'apparente à une évolution paradigmatique dichotomique vers une évolution relativiste où s'articulent dès lors différents possibles sans références absolues, qui amène à percevoir que les connaissances sont interdépendantes de nombreuses variables (Perry, 1970). Kitchener et King (1981) parlent également de niveaux réflexifs ; les apprenants situés dans un processus réflexif ont l'opportunité de faire évoluer leur jugement réflexif, d'un stade pré-réflexif vers un stade réflexif. Ces auteurs identifient trois niveaux. Le premier niveau est celui de la pensée pré-réflexive, où la connaissance existe de manière concrète et absolue et s'avère plus ou moins immédiatement disponible de même que les croyances ne sont pas remises en question. Le

second niveau, expliquent les auteurs, est celui de la pensée quasi-réflexive, dans laquelle la connaissance est incertaine avec des éléments ambigus, elle peut être contextualisée et les croyances sont justifiées dans le contexte. Le troisième niveau correspond à celui de la pensée réflexive où la connaissance est construite à partir de différentes sources et résulte d'un processus d'investigation, dans lequel les croyances sont défendues (Kitchener et King, 1981).

Pour élaborer son étude sur la mobilisation d'une pensée réflexive chez les futurs enseignants, Roy (2008, 2012) s'est appuyé sur le modèle d'Ernest (1991) qui lui a permis de décrire les cinq types de pensée réflexive. Il importe de se questionner sur un possible transfert des résultats à la population d'étudiants en soins infirmiers, dans une visée d'enrichissement transdisciplinaire.

1) Dualiste absolue : les mathématiques sont des vérités absolues qui proviennent d'une autorité ; 2) Multipliciste absolue : les mathématiques sont des vérités non questionnées, appliquées de multiples façons en fonction de considérations personnelles, utilitaristes ou pratiques ; 3) Relativiste séparée absolue: les mathématiques sont absolues et basées uniquement sur des règles logiques ; 4) Relativiste connectée absolue : les mathématiques sont absolues mais évoluent grâce à la compréhension de l'être humain par rapport au savoir mathématique ; 5) Relativiste faillible : les mathématiques sont une construction sociale constamment en évolution, faillibles et interreliées aux valeurs d'une société démocratique (Roy, 2012, p. 515)

Dans son étude de cas, auprès de vingt-deux étudiants en formation à l'enseignement primaire, dont le but est de vérifier le degré de réflexivité des habiletés réflexives à l'égard de l'éducation, Roy (2008) s'inspire de ce modèle et dégage différents types réflexifs de pensée. Roy (2008) parle de réflexivité croissante qui « s'exprime sous la forme d'affirmations (a-réflexives), de descriptions (non-réflexives), d'explications (pré-réflexives), de justifications (quasi-réflexives) et de justifications sociales (réflexives) » (Roy, 2008, p. 87). Les habiletés « a-réflexives » se caractérisent par des affirmations ou des dénégations faisant appel aux croyances ou à une autorité. Une réflexivité absente est une résistance à entrer dans une démarche réflexive. Ainsi, dans un tel contexte, pour amener l'étudiant dans une démarche réflexive, il convient de commencer par lui demander de décrire la situation plutôt que de lui demander en première intention de justifier son point de vue (Roy, 2008). Les habiletés « non-réflexives », quant à elles, font référence aux descriptions. Pour faire réfléchir l'étudiant, il convient de lui demander d'explicitier sa représentation. Les habiletés « pré-réflexives » se

manifestent par des énoncés explicatifs, ici, l'étudiant tente de faire des liens avec la théorie. Pour accompagner l'étudiant dans la poursuite de sa réflexion, il convient de lui demander de justifier les liens théoriques évoqués. Les habiletés « quasi-réflexives » se repèrent par l'énonciation de justifications théoriques. Pour accompagner l'étudiant vers un degré supérieur de réflexivité, il lui est alors demandé de justifier ses propos en tissant un lien avec la dimension sociale, et ce, dans une visée de transposer ses idées dans un autre contexte. Enfin, dans le cadre d'habiletés « réflexives », l'étudiant propose des justifications sociales, en interdépendance avec la société, qui sont en constante évolution et faillibles (Roy, 2008, 2012).

Pour terminer, sont présentés les différents niveaux de réflexivité de Lafortune (2012b) ainsi que les différents types de questionnements existants qui engagent l'apprenant vers un niveau de réflexivité plus ou moins élevé. C'est dans cette dynamique qu'elle a identifié des listes de verbe qu'elle met en lien avec les différents niveaux de réflexivité repérés.

Ainsi, Lafortune (2012b) a identifié quatre niveaux de réflexivité (qu'elle nomme également degré de réflexivité), repérable sous l'acronyme IDEA (Impression Description Explication Analyse). Au premier niveau, les impressions font référence aux interprétations hâtives, aux jugements précipités, aux perceptions avec un écart plus ou moins important avec la réalité. Pour la description, le second niveau de Lafortune, il importe de savoir observer et s'auto-observer. Au troisième niveau, l'explication s'apparente à une justification, il s'agit d'une amorce d'argumentation. Enfin, le dernier niveau, l'analyse, consiste à dégager les éléments importants afin de pouvoir comprendre les causes, les conséquences, les mises en lien, les manifestations et avoir une représentation de l'ensemble de la situation ou de l'action ou du concept. Dans ce dernier niveau d'analyse, il est également question de synthèse. La synthèse vise à produire un ensemble cohérent en réalisant une association d'idées, de réflexions et une mise à distance (Lafortune, 2012b).

Selon Lafortune et Daudelin (2001b), dans la pratique réflexive, l'apprenant utilise des compétences développées dans le cadre du déploiement d'habiletés métacognitives de haut niveau. Ce déploiement fait écho à une typologie de questionnement où Lafortune (2012a) identifie différents types de questions qui interpellent les différents niveaux de réflexivité. Tout d'abord, le type informatif qui vise la collecte de renseignements, puis le type descriptif et le

type métacognitif afin de savoir d'une part, si l'apprenant a conscience de son processus mental et d'autre part, s'il peut s'autoévaluer. Il existe également le type affectif afin de recueillir les émotions, le type conceptuel afin de mettre en lumière conceptions et croyances puis, le type réflexif qui s'intéresse à l'analyse, l'argumentation et enfin ce que l'auteure nomme les autres types qui n'intègrent aucune des catégories citées. Lafortune (2012a) a également identifié trois listes de verbes en lien avec trois degrés de réflexivité. Ces verbes ont leur importance dans la présente étude, car l'étudiante-chercheuse pourra s'interroger quant à leur utilisation par les étudiants participant à la recherche. Le même verbe peut se retrouver dans différents degrés. En lien avec un faible degré de réflexivité, les verbes sont les suivants : « reconnaître, savoir, nommer, énumérer, décrire, définir, observer, recueillir, discuter, résumer, planifier, fournir quelques explications, échanger » ; en lien avec un degré de réflexivité plus élevé, il est question des verbes tels que : « se questionner, expliquer, comparer, confronter, justifier, amorcer une analyse, mettre en relation, synthétiser », enfin, au degré le plus élevé, se retrouvent les verbes suivants « expliquer, argumenter, synthétiser, analyser, coconstruire, modéliser » (Lafortune, 2012a, p. 240). Ainsi, selon le type de questionnement et selon le choix des verbes utilisés, il y a une réelle orientation vers des degrés (niveaux) différents de réflexivité.

De cette présentation plurielle des différents niveaux et types de réflexivité, il semble qu'il existe des liens entre eux. De même, les auteurs s'accordent à dire que toute personne peut évoluer d'un stade vers un autre stade selon le développement ou pas de ses habiletés réflexives qui peuvent être très différentes d'un apprenant à l'autre. Chaque personne développe des habiletés réflexives selon un processus non linéaire, unique dont les répercussions sur la pratique sont imprévisibles (Broyon, 2006).

La recension des écrits met également en lumière un certain nombre de préalables à la mise en œuvre du processus réflexif et à la pratique réflexive qu'il convient de connaître : c'est l'objet de la partie suivante.

2.2.4 Préalables au processus réflexif et à la pratique réflexive

Bien que Lafortune (2012a) ait souligné les différents verbes et différents types de questionnements pouvant aider l'apprenant à développer un niveau de réflexivité plus élevé, il existe également des préalables favorisant la mise en œuvre du processus réflexif.

Le processus réflexif demande du temps, des échanges avec autrui, des lectures scientifiques et une imprégnation d'une culture de la pratique réflexive (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2013). Ces éléments préalables qui, non respectés, s'apparentent à des freins venant à l'encontre du processus réflexif. Ainsi, différents éléments peuvent perturber le processus réflexif (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2013). La déficience de temps imparti (Lenoir, 2012; Mc Vey et Jones, 2012), la surcharge de travail perçue ou réelle (Lenoir, 2012; Schoonover-Shoffner, 2011), l'activité fragmentée, la carence en lecture scientifiques venant impacter les connaissances, l'absence de dynamique de formation continue, le cloisonnement, le défaut de partenariat et d'échange avec autrui et autres établissements (Lenoir, 2012) sont des éléments venant troubler le processus réflexif. Pourtant prendre soin des patients nécessite une collaboration interprofessionnelle requérant une gouvernance réflexive (Aiguier, Poirette et Pelissier, 2016). Le défaut de culture de la pratique réflexive est également un frein identifié (Kofod, 2011). De même, vouloir mettre en place une démarche réflexive peut être freinée par le phénomène de résistance au changement. Ainsi, Lafortune et Deaudelin (2001a), en s'inspirant des écrits de Corriveau et Tousignant (1996), ont rédigé une liste comprenant quatre catégories de causes pouvant entraîner une résistance. Il importe à ceux qui souhaitent mettre en place une démarche réflexive de connaître ces différentes causes afin de les neutraliser autant que possible en amont. Voici un aperçu des différentes causes de résistances au changement : « causes logiques et rationnelles » faisant référence « aux doutes sur la faisabilité du changement » et à la « mauvaise compréhension du changement » [...] « causes sociologiques » en lien avec la « perte de pouvoir » et l' « opposition aux valeurs, normes et rites du groupes » [...] aux « causes structurelles et conjoncturelles » dont le « climat organisationnel » et le « mode d'introduction du changement » [...] et pour finir les « causes psychologiques et émotionnelles » avec la « personnalité peu tolérante par rapport au changement », la « peur de l'inconnu », les « habitudes », la « méfiance à l'égard des personnes associées au changement », la « peur de la perte d'autonomie et d'indépendance » (Corriveau et Tousignant, 1996, p. 81).

En France, la faible utilisation de résultats probants ou de théories existantes en ce qui concerne la pratique avancée infirmière, invite à penser qu'il est actuellement encore difficile d'appréhender, avec une rigueur scientifique, la problématique du développement du processus réflexif dans la formation ou l'exercice infirmier. La partie suivante s'intéresse à l'inscription

du processus réflexif et de la pratique réflexive dans la discipline infirmière, à la mise en lien entre le processus réflexif / la pratique réflexive et la pensée infirmière et plus particulièrement, les écoles de pensées infirmières développées en Amérique du Nord.

2.2.5 Inscription du processus réflexif et de la pratique réflexive dans la discipline des sciences infirmières

Cette partie fait référence d'une part, à l'intérêt du processus réflexif et de la pratique réflexive pour la discipline infirmière et, d'autre part, à la mise en lien avec l'école de pensée du *caring*. En effet, dans cette école de pensée, il est question d'amélioration de la qualité des soins si les infirmières reconnaissent l'importance pour le respect de la dignité humaine et le potentiel de toute personne (Cara et al., 2016). L'étudiante-chercheure souhaite mettre en lumière le lien entre la signification de l'expérience de la personne, l'unicité de la personne (Pepin, Ducharme et Kerouac, 2017; Cara et al., 2016) et la phénoménologie. De même, l'étudiante-chercheure souligne la relation entre cette étude phénoménologique et l'école du *caring* et plus particulièrement le modèle humaniste UdeM (Cara et al., 2016). Selon l'étudiante-chercheure, la France semble actuellement en retard, car de nombreux instituts de formations en soins infirmiers font toujours référence à l'école des besoins et notamment à Virginia Henderson. La mise en lien entre processus réflexif et l'école de pensée du *caring* apparaît une opportunité pour participer au passage de l'école des besoins à l'école du *caring*.

Au niveau de la discipline infirmière, d'un point de vue général, le processus réflexif et la pratique réflexive articulent analyse critique, mise à distance, jugement, et positionnement. Il vise, dans sa dimension téléologique, la compréhension de la situation dans une optique d'amélioration des pratiques et de réalisation des soins holistiques dans une approche bienveillante (Freshwater, Taylor et Sherwood, 2008; Goodwin et Deady, 2013; Johns et Freshwater, 2005). Cela permet notamment de mieux comprendre le point de vue du patient, d'améliorer l'empathie ainsi que l'intelligence émotionnelle et les compétences relationnelles de l'infirmière (Bolden, Cuevas, Raia, Meredith et Prince, 2011). Dans cette optique, les différents modes de savoirs infirmiers peuvent être perçus tel un schème de référence afin de servir à la structuration d'un processus réflexif, et la pensée réflexive s'apparente à une force émancipatoire et vectrice de transformation (Pepin, Ducharme et Kérouac, 2017). Les

infirmières sont invitées à prendre conscience des savoirs mobilisés dans le cadre de leur pratique, à les questionner, à être acteur dans le cadre du développement des savoirs de la discipline infirmière (Rodgers, 2005). Cela permet d'offrir une nouvelle perspective sur la pratique soignante (Billington, 2013), avec une pratique encore plus éthique (Akinbode, 2013).

Il est possible de relier le processus réflexif à l'école de pensée infirmière du *caring* (*Human caring*) (Boykin, 1998 ; Horton-Deutsch et Cara, 2017). En effet, en référence à l'affirmation de Boykin (1998), le *caring* engage des apprentissages centrés sur l'action, dans l'action et dans la réflexion sur l'action. Ainsi, le processus réflexif, lors d'une situation clinique, permet à l'infirmière de s'approprier une perspective de *caring* dont la visée est de promouvoir une approche humaniste et relationnelle de soin, soit l'essence des soins infirmiers (Cara et O'Reilly, 2008). Il semble donc, dans l'école de pensée du *caring*, y avoir un lien direct, au niveau épistémologique, avec des interactions dans l'action convoquant nécessairement un processus réflexif qui permet un développement de compétences. Selon Pepin, Ducharme et Kérouac (2017), le *caring* s'inscrit dans une épistémologie constructiviste ; il s'agit du principal concept ressortant des écrits qui réfère au changement perpétuel de la personne inscrite dans une interaction continue avec l'environnement. De plus, Watson (2005), par la pratique réflexive notamment, invite l'infirmière à atteindre un niveau moral supérieur, qu'elle nomme idéal moral. Cara et O'Reilly expliquent cette notion de la façon suivante : « En aspirant à devenir la « meilleure » infirmière possible, on tend à s'évaluer à la lumière d'un tel idéal, lequel est différent pour chaque infirmière » (Cara et O'Reilly, 2008, p. 41). En fait, la réflexivité contribue à une pratique imprégnée de *caring* (Cara et O'Reilly, 2008 ; Horton-Deutsch et Cara, 2017). Si l'on se réfère au processus de professionnalisation enclenché dès la formation de premier cycle, il semble logique d'énoncer que le processus réflexif correspond à un élément déterminant dans l'accession à ce niveau moral supérieur. « Bien qu'une infirmière puisse éprouver une certaine frustration lorsqu'elle ne rejoint pas cet idéal moral, le rapprochement vers ce dernier sera favorisé par une pratique réflexive » (Cara et O'Reilly, 2008, p. 42-43). Dans le prolongement de l'école de pensée du *caring* (Pepin, Ducharme et Kérouac, 2017), une deuxième conception, le *Nursing as caring* (Boykin et Schoenhofer, 1993), réaffirme le *caring* comme un idéal humain à atteindre. Ce modèle porte intrinsèquement une dimension ontologique qui s'exprime dans une intentionnalité éthique. « La croyance selon laquelle la

personne, dans sa qualité d'être humain, est capable de *caring* constitue la base ontologique et éthique sur laquelle repose cette conception » (Pepin, Kérouac et Ducharme, 2010, p. 74). L'étudiante-chercheuse s'interroge sur l'intérêt du processus réflexif en tant que vecteur de développement de valeurs humanistes invitant l'infirmière à se centrer sur la personne, son expérience de santé et la signification que cette dernière lui attribue (Cara et al., 2016).

A l'issue de cette synthèse des écrits recensés, la toile de fond de la démarche réflexive interactive (DRI) de Lafortune (2012a, 2012b) a sa place dans le projet doctoral. D'une part, il énonce une mise en lien avec la formation en santé et d'autre part, il a un ancrage épistémologique socioconstructiviste. La dernière sous-section introduit la toile de fond de la DRI.

2.3 Perspective théorique de la recherche : la démarche réflexive de Lafortune

L'étudiante-chercheuse a fait le choix de retenir une toile de fond en sciences de l'éducation car aucune perspective en sciences infirmières ne lui est apparue suffisamment explicite pour guider la recherche. Selon Lafortune (2012b), la démarche réflexive interactive se définit comme un processus qui convoque la mise à distance sur les pratiques professionnelles (pratiques réflexives), les jugements professionnel, critique, clinique, éthique et sur les apprentissages (métacognition). La démarche réflexive interactive (DRI) articule réflexion, analyse, interaction, prise de décision et synthèse (Lafortune, 2012b). Cette toile de fond a guidé l'étudiante-chercheuse d'une part, dans l'élaboration du guide d'entrevue et d'autre part, dans la discussion des résultats de la recherche.

Dans un contexte professionnel qui nécessite des sujets compétents pouvant s'adapter à des situations complexes, la DRI s'inscrit dans un processus de professionnalisation (Lafortune, 2012a). Le principe de la DRI se fonde non pas sur l'acquisition de compétences, mais sur leur développement. Selon Lafortune (2012a), utiliser une compétence revient à appliquer des connaissances et des habiletés dites maîtrisées en vue de réaliser une tâche, tandis que développer une compétence invoque la notion de progression dans l'appropriation de la compétence. Ainsi, développer une compétence réfère à un degré de difficulté plus important

que d'utiliser ladite compétence. La DRI, par sa théorisation, vient apporter une plus-value dans l'approche conceptuelle du processus réflexif en valorisant les dimensions scientifique et didactique (Lafortune, 2012b). Cette perspective, particulièrement en France, s'inscrit dans une logique de développement de la discipline des sciences infirmières. En France, le vocable soins infirmiers est largement répandu; selon Lafortune (2012a), l'intégration d'une dimension réflexive interactive via l'analyse de pratique et le développement de compétence propulsent la formation en soins infirmiers à un niveau de formation à un degré supérieur visant à tendre vers le statut de sciences infirmières.

Lafortune (2012a) positionne la DRI dans un ancrage épistémologique socioconstructiviste. « Une démarche réflexive associée au développement de compétences dans les formations en sciences de la santé s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste » (Bultot, 2012, p. XV). Ce postulat s'adosse à une logique professionnelle où les infirmières évoluent dans un environnement de soins complexes, lieu de multiples interactions sociales, « car la dimension de collaboration professionnelle, de travail en équipe de collègues ou de pairs a pris beaucoup d'importance » (Lafortune, 2012a, p. 2). D'où le construit sémantique « démarche réflexive interactive ». Lafortune identifie neuf conditions facilitant la mise en place de la DRI : « adopter une perspective socioconstructiviste [...] rechercher une cohérence entre compétences, formation et évaluation [...] viser l'autonomisation par la pratique réflexive [...] viser un partenariat et une collaboration professionnelle [...] assurer des passages à l'action [...] mettre en place des projets structurants [...] exercer et développer un leadership considérant des ajustements dans l'action [...] contribuer à la création d'un réseau [...] s'assurer de la diffusion de la démarche » (2012a, p. 219-222).

Selon Lafortune, la mise en œuvre de la DRI s'adosse à un processus d'ingénierie de la formation. Il s'agit en fait d'anticiper les situations didactiques qui permettent de soutenir le développement des compétences via la DRI. Cette anticipation vise la préparation et l'ajustement dans l'action en ayant à l'esprit le fil conducteur et en ayant le respect des intentions (Lafortune, 2012a). La DRI est donc fondée sur des situations didactiques, permettant des apprentissages et catalysant le développement des compétences (Lafortune, 2012a). Ces situations ne sont envisagées que dans un processus réflexif dit d'accompagnement (Lafortune, 2012a). Il est alors question de formation-accompagnement, temps où il est demandé de se

questionner, d'interagir, de réfléchir, de discuter, de s'auto-évaluer, de rétroagir, d'échanger, de confronter les idées et ce ponctué de conflits sociocognitifs : il est question de communication réflexive-interactive (Lafortune, 2012a).

L'étudiante-chercheuse est d'avis qu'il semble donc tout à fait envisageable de mettre en lien la DRI et la formation en soins infirmiers de premier cycle en France, où le programme de formation actuel s'appuie sur des situations cliniques. Le cursus de formation est un système formel progressif de situations d'apprentissage visant l'acquisition de pratiques en situation, véritable parcours de professionnalisation (Le Boterf, 2011). De fait, notre questionnement de recherche s'articule autour de la formation par la recherche en formation de soins infirmiers de premier cycle et du processus réflexif. L'étudiante-chercheuse porte sa focale sur le travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche pour deux raisons : d'une part, il s'agit d'une des caractéristiques essentielles de la formation par la recherche et d'autre part, cette caractéristique est mise en lumière dans le système formel d'apprentissage de premier cycle. Concernant le construit « processus réflexif », l'étudiante-chercheuse fera référence à une toile de fond qui est la DRI de Lafortune (2012a, 2012b).

2.4 Synthèse critique

Cette sous-section comporte trois parties. La première partie commente un constat établi au terme de la recension des écrits. La seconde partie s'intéresse à la possible confusion ressentie lors de la lecture d'une profusion de termes qui semblent apparentés. Enfin, la troisième partie souligne la possible interdépendance entre les deux construits « formation par la recherche » et « processus réflexif » qui sous-tendent la problématique de recherche.

2.4.1 Commentaire relatif à la recension des écrits

Dans cette première partie, il est question du commentaire de l'étudiante-chercheuse concernant les écrits repérés lors de la recherche documentaire. L'ensemble de la recension des écrits concernant les deux construits fondamentaux qui sous-tendent la problématique de recherche à savoir la « formation par la recherche » et le « processus réflexif » met en lumière des écrits majoritairement francophones et issus de la discipline des sciences de l'éducation. Les critères de la recherche documentaire ont été respectés et le constat semble en lien avec le choix

des bases de données. Seulement deux bases de données sur les quatre utilisés recensent des écrits majoritairement de langue anglaise. De plus, seulement une d'entre elles correspond à une base de données spécifique aux sciences infirmières.

Ce commentaire met en exergue l'importance pour l'étudiante-chercheuse d'interroger le transfert des écrits dans l'étude présente, qui elle s'inscrit dans la discipline des sciences infirmières. La recension souligne une place prégnante des écrits émanant de la discipline des sciences de l'éducation. Loin d'être une faiblesse, cela peut s'apparenter à une force. La force réside alors dans la richesse transdisciplinaire (van Manen, 2001), soit dans la plus-value de l'apport des disciplines connexes venant conforter ou interpellier des savoirs déjà existants dans la discipline des sciences infirmières. L'éclairage d'une autre discipline peut être novateur et immiscer des savoirs nouveaux dans la discipline (Eymard, 2010). Pour l'étudiante-chercheuse, la transdisciplinarité, pour reprendre le terme de van Manen (2001), s'apparente à un processus d'intégration des nouveaux savoirs issus de disciplines diverses dont la visée est l'éclairage et la compréhension des concepts mis à l'étude.

2.4.2 Note sur les multiples termes apparentés

La seconde partie s'intéresse à la possible confusion ressentie par le lecteur au regard d'une cohabitation de termes qui semblent apparentés. En effet, lors de la recension des écrits, l'étudiante-chercheuse a fait le choix de respecter scrupuleusement la terminologie des termes utilisés par les auteurs. Pour exemple, concernant le construit « processus réflexif », il est question selon les auteurs d'« analyse réflexive » (Carignan et Fourdrignier, 2013; Donnay et Charlier, 2011; Lenoir, 2012; Mercure et Rivard, 2016; Mullaly, 2010), de « pratique réflexive » (Aston, Price, Kirk et Penney, 2012; Billington, 2013; Brubakken, Grant, Johnson et Kollauf, 2011; Caley, Pittordou, Adams, Gee, Pitkahoo, Matthews, Cruse et Muls, 2017; Cara et al., 2016; Cara et O'Reilly, 2008; Cleary, Horsfall, Happell et Hunt, 2013; Cooke, 2013; Day, 2001; Dubé et Ducharme, 2014; Evans, Malhotra, et Headly, 2013; Fook et Gardner, 2007; Freshwater, Taylor et Sherwood, 2008; Frund, 2008; Goodwin et Deady, 2013; Gentile, 2012; Glynn, 2012; Horton-Deutsch et Cara, 2017; Johns, 2002, 2010, 2013; Johns et Freshwater, 2005; Kofoed, 2011; Lawrence, 2011; Mac Donald, 2013; Marcos, Sanchez et Tillema, 2011; Molina, 2016; Peterson, Davies, Rashotte, Salvador et Trepanier, 2012; Reynolds, 2011; Rigby,

Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley, 2012; Taylor, 2012; Terwagne, 2005; Trauth-Nare et Buck, 2011; Truglio-Londrigan, 2016), de « réflexivité » (Bertucci, 2009; Chouinard et Caron, 2015; Etherington, 2004; Lahire, 2008; Lemay et Prud'homme, 2011; Mascarenhas et Rosa, 2010; Perrenoud, 2004; Truglio-Londrigan, 2016), de « démarche réflexive » (Bultot, 2012; Deum, 2004; Kofoed, 2011; Lafortune, 2012a; Lafortune, 2012b), de « pensée réflexive » (Ernest, 1991; Kitchener et King, 1981; Roy, 2008, 2012). A cet égard, après la recension des écrits du dit construit, l'étudiante-chercheuse a fait le choix de rédiger une synthèse afin d'apporter un éclairage et de dissiper la possible nébuleuse inhérente de la cohabitation de pluralité des terminologies. Or, l'étudiante-chercheuse est d'avis que chaque terme a son propre sens, il n'existe pas réellement de synonyme. Ainsi, en examinant le construit « formation par la recherche » les auteurs font également référence à des terminologies variées. C'est le cas lorsqu'il est question de « mémoire professionnel », de « travail de fin d'études », de « démarche d'initiation à la recherche ». De même, certains écrits font référence à des mémoires des divers cycles universitaires. À la première lecture, il est donc possible que les différentes dénominations sèment la confusion chez le lecteur. Ces différentes terminologies rappellent l'effort que le lecteur doit produire pour se situer dans le contexte de l'auteur afin de ne pas trahir la pensée de celui-ci au risque de s'engager dans des interprétations erronées décontextualisées. L'étudiante-chercheuse a fait le choix de respecter les diverses dénominations afin de fournir une vision élargie de ces diverses terminologies rencontrées qui font sens dans le contexte évoqué dans l'écrit d'appartenance. Le transfert du contenu des écrits dans d'autres contextes semble devoir cependant s'accompagner de prudence. Pour exemple, alors que le questionnement épistémologique et ontologique est présent dans un mémoire de deuxième cycle et une thèse de troisième cycle, il n'est pas attendu dans le travail de fin d'études du premier cycle (appelé aussi mémoire en France). Néanmoins, le questionnement épistémologique et ontologique peut être présent en termes de plus-value chez certains étudiants de premier cycle, même s'il n'est pas requis dans les critères d'évaluations. Comme autre exemple, il est possible de mentionner l'utilisation des termes de « tuteur », de « professeur », de « formateur », d'« enseignant », d'« universitaire » pour référer à la personne qui enseigne ou accompagne l'étudiant. L'étudiante-chercheuse s'est interrogée quant à la possible harmonisation des vocables de la thèse en posant en préambule le choix d'un seul terme pour désigner les différents possibles. Néanmoins, le choix a été de conserver la terminologie utilisée

par l'auteur afin de demeurer le plus fidèle à la pensée des différents auteurs, ce qui contribue à la rigueur scientifique des propos présentés.

2.4.3 Possible interdépendance entre les construits : « formation par la recherche » et « processus réflexif »

La troisième partie réfère à l'analyse critique des écrits recensés (empiriques et théoriques) qui ont permis à l'étudiante-chercheuse d'élaborer les différentes dimensions, selon la méthode d'analyse dimensionnelle proposée par Schatzman (1991) ainsi que de repérer les éléments préalables tant à la formation par la recherche qu'au processus réflexif, et ce, à partir de la méthode d'analyse thématique de Savoie-Zajc (2011). Les écrits retenus corroborent l'idée selon laquelle il y a un lien entre les construits « formation par la recherche » et « processus réflexif ». En effet, alors que dans l'analyse dimensionnelle (Schatzman, 1991) du construit « processus réflexif » réalisée par l'étudiante-chercheuse, la dimension « formation par la recherche » n'est pas apparue, il appert que dans l'analyse dimensionnelle du construit « formation par la recherche » l'une des dimensions mise en exergue est le « développement du processus réflexif » (Clerc, 2008; Cros, 1998; Etienne, 2008; Galvani, 2008; Giret, Perret et Recotillet, 2007; Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, 2017; Gremmo et Gérard, 2008; Hanczik, 2008; Lafortune, 2012b; Lenormand, 2012; Le Boterf, 1999; Lieutaud, 2012; Loizon, 2008; Seberova, 2008; Wentzel, 2008). Ce constat assoie la légitimité de la présente étude dont le but est de décrire et comprendre la signification du processus réflexif d'étudiants en soins infirmiers de premier cycle, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche.

Enfin, en vue de décrire et comprendre la signification du processus réflexif d'étudiants en soins infirmiers de premier cycle à partir de l'expérience vécue dans la réalisation de leur TFE d'initiation à la démarche de recherche, une étude qualitative de type phénoménologie descriptive est privilégiée. Le chapitre suivant discute de la méthode de recherche.

Chapitre 3 Méthode de recherche

Ce chapitre présente la méthode de recherche qui permet d'atteindre le but et de répondre à la question de recherche énoncée précédemment. Il comporte quatre sous-sections. Il sera tout d'abord question de l'approche épistémologique et ontologique du paradigme constructiviste, dans lequel s'inscrit la recherche. Puis ce chapitre présente le choix de la méthode de recherche et de l'inscription du devis de recherche dans une approche phénoménologique. Enfin, ce chapitre explicite le déroulement de la recherche avec le recrutement des participants, les outils de collecte des données et le processus d'analyse des données de Giorgi (1997a) ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Paradigme constructiviste

Au regard du phénomène d'intérêt, centré sur le processus réflexif, le but de l'étude invite à une recherche d'approche qualitative qui s'inscrit dans un paradigme constructiviste.

3.1.1 Approche épistémologique du constructivisme

La réflexion épistémologique s'impose à tout chercheur afin d'asseoir la validité et la légitimité de l'étude qu'il entreprend. D'un point de vue épistémologique, le constructivisme réfère à une approche de la connaissance concevant l'image de la réalité comme relevant de l'interaction entre l'esprit humain et ladite réalité (Besnier, 2005). Ainsi, la connaissance des phénomènes dépend de la construction réalisée par la personne (Besnier, 2005). Le processus réflexif est bien une construction, au sens épistémologique du terme, la connaissance se développant dans les jeux d'interactions de la personne connaissante avec son environnement (Mercure et Rivard, 2016). La construction émerge donc de la pratique, de l'agir professionnel, d'où le concept de « praticien réflexif » développé par Schön (1993), qui se base sur le phénomène d'abstraction et sur les opérations de la pensée, issus des réflexions de Piaget (1970). La construction de connaissance « consiste à tirer de l'action elle-même certains caractères dont elle assure la réflexion (au sens quasi physique du terme) sur des actions ou opérations de niveau supérieur car il n'est possible de prendre conscience des processus d'une construction antérieure qu'au moyen d'une reconstruction sur un nouveau plan » (Heynemand, 1993, p. 11). Il semble

donc y avoir un ancrage constructiviste dans un processus réflexif situé, c'est-à-dire fondé dans et sur la pratique professionnelle. En d'autres termes, le processus réflexif, concomitant du développement d'un praticien réflexif, apparaît générer l'acquisition d'un savoir original, lié à l'expérience de terrain. L'agir professionnel est ainsi épistémologiquement une source de construction du savoir professionnel (Marcos, Sanchez et Tillema, 2011). Il y a là aussi une interaction entre deux sources de savoirs : le savoir théorique et le savoir professionnel qui émanent de l'agir professionnel, lesquelles sont à la fois indispensables et complémentaires (Heynemand, 1993). Dans cette interaction entre sources de savoirs, il semble exister une récursivité, chaque source questionnant l'autre et y répondant face à un panel toujours renouvelé de situations à problématiser (Morin, 2005). De fait, dans le processus réflexif, les sources apparaissent se transformer dans l'interaction et de nouveau une construction de connaissances s'opère, mettant en question la validité et la valeur des théories (Morin, 2005). L'enjeu, du point de vue du praticien réflexif, devient alors éthique (Oiry, Duguey et Foucaud, 2015). En confrontant les savoirs dans l'interaction, c'est la notion de débat qui surgit. L'interaction est alors comprise comme un cadre délibératif, face à des situations singulières (Dierckx, 2015). Le processus réflexif, s'adosse bien à une pratique professionnelle située dans un continuum, lieu d'interaction où sans cesse les savoirs changent, se transforment et participent au développement des compétences, tel que vu précédemment lors de la présentation de la démarche réflexive interactive de Lafortune (2012a), dans la section de la perspective théorique. Que ce soit dans les situations cliniques ou de formations, il semble que l'infirmière réflexive, se fonde sur une démarche réflexive continue, avant l'action, accompagnant l'action, et après l'action. « Par l'effet des contraintes contextuelles et par leurs interactions de praticiens réflexifs, ils deviennent capables non seulement de rétrospection, mais aussi d'anticipation » (Brabant, 2009, p. 19). Le constructivisme, porté par la pratique réflexive, peut donc transformer les situations d'une contrainte en ressource.

Le processus réflexif ne peut donc être dissocié de la notion d'apprentissage. En effet, il est question dans cette étude de la notion d'apprendre, puisque la thèse concerne spécifiquement la formation initiale infirmière. L'apprentissage permet une transition entre le versant épistémologique et le versant ontologique. « Le développement de réflexivité est ainsi indissociable d'un processus d'apprentissage: il implique un déplacement conceptuel qui doit

opérer tant au plan subjectif (déplacement de l'attention) qu'au plan objectif (déplacement du domaine d'attention concerné) » (Dierckx, 2015, p. 6).

3.1.2 Approche ontologique du constructivisme

D'un point de vue ontologique, l'élément essentiel à mettre en exergue est la notion de représentation (Ruel, 1994). En effet, si le processus réflexif engendre une construction de connaissances, la construction est assujettie à la subjectivité de la personne, le sens de cette construction dépendant d'une réalité perçue (Ruel, 1994). « Les constructions ne sont pas plus ou moins vraies, dans un sens absolu, mais simplement plus ou moins informées et / ou sophistiquées. Les constructions sont modifiables, tout comme leurs réalités associées » (Guba et Lincoln, 1994, p. 111). La construction s'apparente à une représentation mentale de la réalité afin de donner du sens, ainsi cette réalité n'a pas d'existence en dehors de la personne qui la crée (Guba et Lincoln, 1989). Selon Lecourt (2006), avec le constructivisme, il y a une rupture paradigmatique avec une vision positiviste du monde et de l'éducation, portée par Auguste Comte (1844). « L'esprit, pour devenir positif, doit se détourner de la question du pourquoi? Pour se limiter au comment des phénomènes ; qu'il doit cesser d'espérer ou de prétendre rendre compte de leur mode de production et de leur nature intime » (Lecourt, 2006, p. 870-871). La connaissance est entendue « comme une copie plus ou moins achevée de la réalité n'a plus de sens puisque nous avons accès à la réalité que par nos représentations » (Ruel, 1994, p. 39). La démarche réflexive s'inscrit bien dans un processus d'intersubjectivité entre une personne et le savoir. Il est question d'une personne connaissante, qui construit ses propres connaissances. La connaissance est dépendante de la personne et se construit dans un monde de représentations, par ce dernier, de sa réalité et ce depuis sa naissance soit tout au long de sa vie (Vergnaud, 2000). D'un point de vue ontologique, le constructivisme semble se comprendre comme une construction individuelle de la connaissance. Les interactions sources de développement de connaissances vont donner lieu à autant de typologies de constructions de connaissances que de personnes. Toute connaissance est intimement liée à la personne, c'est pourquoi les connaissances sont dites subjectives sans toutefois y associer une connotation péjorative (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997).

3.2 Approche méthodologique retenue

Cette sous-section se compose de trois parties. La première partie aborde l'approche qualitative de l'étude, la seconde présente le fondement philosophique et l'approche phénoménologique et la troisième met en lumière la méthode phénoménologique descriptive.

3.2.1 Approche qualitative

La problématique de recherche et le but de l'étude invitent à utiliser une méthode qualitative dont la perspective philosophique s'inscrit dans une approche inductive visant à appréhender l'existence de réalités multiples, subjectives et socialement construites. Afin de mieux comprendre un phénomène complexe associé à une expérience de vie, seule la recherche qualitative peut apporter une compréhension (Mucchielli, 1997). La recherche qualitative correspond à une démarche scientifique contextualisée qui permet de rendre le monde visible à celui qui l'observe (Denzin et Lincoln, 2003). Ainsi, la recherche qualitative, de type phénoménologique par exemple, souscrit à comprendre un phénomène à partir des significations que les participants partagent selon leur propre point de vue. Il s'agit d'une démarche empirico-inductive (Denzin et Lincoln, 2003).

Tel que mentionné précédemment, la présente étude vise à décrire et comprendre la signification du processus réflexif d'étudiants en soins infirmiers de premier cycle, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études (TFE) d'initiation à la démarche de recherche. Ainsi, une étude qualitative de type phénoménologique s'avère être la stratégie de recherche toute indiquée pour les besoins de la présente étude.

3.2.2 Fondement philosophique et approche phénoménologique

La phénoménologie transcendantale de Husserl (1970) est l'école de pensée privilégiée dans cette étude. L'étudiante-chercheuse fait le choix d'utiliser la méthode phénoménologique de Giorgi (1997b) qui découle de ce courant de pensée. La phénoménologie transcendantale de Husserl est présentée ci-après. Husserl (1859-1938) réalise ses études en mathématiques puis oriente sa réflexion sur le sens et le fondement de la science (Husserl, 1970). Les mathématiques s'inscrivant dans un paradigme positiviste, cette vision conduit Husserl à une réflexion qui l'amène à être en rupture avec la théorie de la connaissance de son époque et il opte pour une

attitude phénoménologique descriptive, avec l'absence de présupposés et la nécessité de renoncer à toute stratégie explicative (Lecourt, 2006). Il se consacre dès lors à la philosophie et est reconnu comme fondateur de la phénoménologie (O'Reilly et Cara, 2014; Giorgi, 1997b; Spiegelberg, 1982).

D'une part, la phénoménologie de Husserl (1970) est dite épistémologique et descriptive car elle offre « une compréhension et une description en profondeur d'un phénomène d'intérêt, de même qu'elle rend possible l'émergence d'une signification (essence) pure et universelle de l'expérience étudiée » (O'Reilly et Cara, 2014, p. 30). En d'autres termes, la phénoménologie est une méthode qui permet de décrire et de comprendre un phénomène tel qu'il est vécu. C'est pour cela qu'elle prend le nom de phénoménologie descriptive. Cette description permet la compréhension de l'expérience mise à l'étude (O'Reilly et Cara, 2014).

D'autre part, la phénoménologie de Husserl est également appelée phénoménologie transcendantale, elle cherche à mettre en lumière le principe ultime de toute réalité (Spiegelberg, 1982). En ce sens, la phénoménologie Husserlienne permet de comprendre un phénomène donné et de mettre en exergue l'essence (appelée aussi signification) pure et universelle du phénomène à partir des descriptions des participants qui vivent l'expérience (O'Reilly et Cara, 2014). En d'autres termes, le phénomène à l'étude est décrit et analysé afin de comprendre la signification de l'expérience du phénomène en partant du participant et plus précisément de la conscience qu'en a le participant (Oiler-Boyd, 1981). Cette essence pure et universelle correspond au discours commun qui ressort de l'analyse des entrevues des participants (O'Reilly et Cara, 2014).

Ainsi, selon Husserl (1970), le fondement philosophique de la phénoménologie oriente vers la description d'un phénomène en vue de le comprendre pour faire émerger une signification pure et universelle (ou structure essentielle) de l'expérience mise à l'étude (O'Reilly et Cara, 2014). D'où la pertinence du choix de la méthode phénoménologique descriptive pour la présente étude doctorale.

3.2.3 Méthode phénoménologique descriptive

L'objectif de la phénoménologie est « l'émergence d'une signification (essence) pure et universelle du phénomène, c'est-à-dire une essence qui expose le discours commun issu de

l'ensemble des entrevues analysées » (O'Reilly et Cara, 2014, p. 31). Le chercheur postule « qu'il existe une essence, une structure immuable que l'on peut comprendre » (Loiselle, Profetto-McGrath, Polit et Tatano Beck, 2007, p. 225). En se référant à la phénoménologie Husserlienne, O'Reilly et Cara (2014) mettent en lumière les quatre concepts épistémologiques majeurs de cette philosophie.

Le premier concept fait référence à la « conscience ». La conscience est importante car elle permet d'accéder à ce qui se vit dans l'expérience (Giorgi, 1997a). Elle est, de fait, implicitement incluse dans le vécu de l'expérience car elle va donner une signification à cette expérience (Giorgi, 1997a).

Le second concept est celui de « l'intentionnalité ». L'intentionnalité ou conscience intentionnelle correspond au fait que la conscience est toujours orientée vers quelque chose (O'Reilly et Cara, 2014). En d'autres termes, la conscience s'avère à chaque fois une visée intentionnelle qui permet de donner du sens. Il existe une relation d'intention dite indissociable entre le participant, sa conscience qui donne du sens et le phénomène à l'étude (Giorgi, 1997b; Husserl, 1999; O'Reilly et Cara, 2014). L'intentionnalité permet la saisie de la signification du phénomène vécu par le participant.

Le troisième concept est celui de la « réduction phénoménologique ». En référant aux principes d'Husserl, Deschamps (1993), Mucchielli (1996) et Ray (1991) notent que la réduction phénoménologique est une opération de distanciation des *a priori* du chercheur par rapport au phénomène mis à l'étude. La réduction permet de dégager l'essence universelle, il s'agit d'une pureté analytique qui révèle la ou les structures essentielles (O'Reilly et Cara, 2014). « Elle contribue alors à une meilleure précision des résultats en relevant essentiellement la conscience des participants face au phénomène en cause » (St-Germain, Delpêche et Mercier, 2009, p. 110). Ce troisième concept comporte deux phases : le *bracketing* et la réduction eidétique (Husserl, 1970, 1999; O'Reilly et Cara, 2014).

Selon O'Reilly et Cara (2014), la première phase de la réduction phénoménologique est le *bracketing*. Selon Husserl (1970, 1999), le *bracketing*, qui vient du terme grec *epochè*, indique la reconnaissance, par le chercheur, de ses croyances, connaissances et préjugés dans le sens de suspension de jugement de valeur (O'Reilly et Cara, 2014). En d'autres termes, le chercheur

reconnait ses idées préconçues, ses valeurs, ses préjugés, ses expériences, ses hypothèses, ses émotions, ses croyances, et ce, tout au long de l'étude (Giorgi, 1997a; Husserl, 1970, 1999; Tufford et Newman, 2012). Giorgi (1997a) souligne la nécessité de mettre également entre parenthèse toutes les connaissances en lien avec le phénomène étudié. Le moment d'entreprendre le *bracketing* fait débat (Gearing, 2004); il peut se faire dès le début de la recherche, en cours ou lors de la phase d'analyse des données. Dans cette étude, le *bracketing* a été entrepris dès le début du processus de recherche et poursuivi durant toute la durée de l'étude (voir annexe 9, p. xxvii). Cette reconnaissance a permis « de distinguer les données fournies par le participant de celles reliées aux théories connues, à ses opinions et à ses expériences antérieures » (St-Germain, Delpêche et Mercier, 2009, p. 110). Le chercheur va donc identifier ses *a priori* avant de débiter la collecte de données. L'étudiante-chercheuse va porter un regard naïf sur les données récoltées afin de pouvoir décrire le phénomène tel que les participants le vivent et ainsi préserver l'authenticité des résultats. Le chercheur se met en position de *unknowing* afin de recevoir, sans juger, les propos des participants (O'Reilly et Cara, 2014).

La seconde phase de la réduction phénoménologique est la phase de « réduction eidétique » (O'Reilly et Cara, 2014). Il s'agit de découvrir l'essence du phénomène étudié par le biais d'un processus d'abstraction conduisant à ce qui est universel, c'est-à-dire ce qui est commun à l'ensemble des entretiens (O'Reilly et Cara, 2014). Cette phase de réduction eidétique s'apparente à une pyramide (voir annexe 10, p. xxx) : le socle correspond à l'identification des unités de signification, puis l'étage suivant réfère à la découverte des sous-thèmes. Ensuite, la partie supérieure est la mise en lumière des thèmes et enfin, le sommet de la pyramide correspond à l'émergence de la signification (essence) du phénomène (Cara, 2002; O'Reilly et Cara, 2014). La pyramide permet d'aller du particulier à l'universel, soit vers le discours commun aux différentes entrevues (O'Reilly et Cara, 2014). Pour faciliter le regroupement des données dans la pyramide évoquée ci-dessus, Cara (1997) pointe l'importance de la variation libre ou imaginaire qui consiste à questionner la place de chaque élément dans les regroupements. En arrivant vers le sommet de la pyramide, il importe de « considérer tous les thèmes évoqués sur le phénomène par les participants et de se demander s'ils sont indispensables ou non au phénomène dans diverses circonstances. Seuls les thèmes essentiels sont conservés et forment ainsi les structures durables du phénomène » (St-Germain, Delpêche

et Mercier, 2009, p. 110). La mise en lumière de ces dites structures essentielles représente l'essence du phénomène (Giorgi, 1997a).

Le quatrième concept épistémologique est celui de « l'intuition ». L'intuition correspond à un processus permettant au chercheur de décrire l'expérience telle que vécue par les différents participants, par le biais de divers modes de conscience (O'Reilly et Cara, 2014; Ray, 1991; Reeder, 1991; Söderhamn, 2001). Il est alors question d'ouverture d'esprit (Husserl, 1970) et aussi d'une pluralité des modes de conscience (Reeder, 1991) telles « l'intuition intellectuelle, l'imagination, l'anticipation, la mémoire et les sentiments » (O'Reilly et Cara, 2014, p. 32).

À ce titre, la phénoménologie de Giorgi (1997b), un puriste de la pensée Husserlienne, s'avère tout à fait cohérente et utile pour explorer la signification ou l'essence de la conscience d'étudiants par rapport à leur processus réflexif dans le cadre du TFE telle que vécu dans la réalité. Au regard de cette méthode, l'étudiante-chercheuse sera vigilante vis à vis de l'ensemble des connaissances construites en référence à la synthèse critique de la recension des écrits, qu'elle devra mettre à l'écart ou ne pas être source d'influence avec le phénomène mis à l'étude (Giorgi, 1997a; O'Reilly et Cara, 2014).

Il convient dès lors de présenter le déroulement de la recherche.

3.3 Déroulement de la recherche

Cette sous-section comporte trois parties. La première présente le recrutement des participants, la seconde dévoile les outils de collecte des données et la troisième le processus d'analyse des données.

3.3.1 Recrutement des participants

La population cible retenue pour cette étude réalisée en France est celle des étudiants infirmiers qui terminent la réalisation de leur travail de fin d'études (TFE) et ce, à la fin de la troisième et dernière année du premier cycle universitaire, dans un Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Il s'agit d'étudiants ayant vécu l'expérience de la réalisation du TFE en lien avec le phénomène étudié soit le processus réflexif. À savoir, en France, il existe trois grandes typologies d'Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Première typologie : IFSI ayant plus de 150 étudiants par année et étant rattaché à un centre hospitalier universitaire

(CHU). Seconde typologie : IFSI ayant plus de 150 étudiants par année et n'étant pas rattaché à un CHU. Troisième typologie : IFSI ayant moins de 150 étudiants par année et n'étant pas rattaché à un CHU. Outre la taille des instituts, la variation des participants tient à leur insertion ou non dans un centre hospitalier universitaire. Cette insertion peut possiblement engendrer une compréhension très différente du TFE. Pour l'échantillon, l'étudiante-chercheuse a recruté des participants appartenant à chacune des typologies d'IFSI. Plus précisément, cinq participants sont issus de la première typologie, sept de la seconde typologie et deux de la troisième typologie. La collecte des données s'est déroulée d'avril à juillet.

L'échantillon a été le fruit d'un échantillonnage de convenance ne précisant pas de règles en lien avec le nombre total de participants (Fortin, 1996; Fortin, Côté et Fillion, 2006; Patton, 2002). Dans la présente étude qualitative phénoménologique, l'échantillonnage a pour but de recueillir des données informatives riches sur un groupe (Gall, Gall et Borg, 2007; Suter, 2006). Il importe d'obtenir un échantillon diversifié de participants à l'étude (Lincoln et Guba, 1985; O'Reilly et Cara, 2014). Ainsi, l'échantillon contribue à recueillir une diversité de données, en lien avec des propos diversifiés permettant d'enrichir la description du phénomène étudié (O'Reilly et Cara, 2014) et de garantir la scientificité des résultats. En effet, expliquent Lincoln et Guba (1985), ce n'est pas la quantité des données qui importe, mais la richesse et la profondeur de celles-ci.

La taille de l'échantillon, dans une étude phénoménologique, ne peut être précisément prédéterminée. Dans une étude qualitative de type phénoménologique, Benner (1994) souligne la nécessité d'avoir entre cinq et 25 participants tout en prenant en compte que la taille de l'échantillon est dépendante de la redondance des données (la récolte des données se termine lorsqu'aucune nouvelle donnée n'apparaît). La redondance est similaire à la saturation des données, terme employé en théorisation ancrée (Loiselle, Profetto-McGrath, Polit et Tatano Beck, 2007). Dans la présente étude, la redondance du discours sans aucune nouvelle information (Morse, 1995) a été atteinte avec 14 participants.

L'étudiante-chercheuse a retenu cinq critères d'inclusion :

- Être étudiant ou étudiante en fin de troisième année;

- Avoir réussi l'unité d'enseignement d'initiation à la recherche du semestre quatre;
- Être en fin d'écriture d'un travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche ou en avoir fini l'écriture, ce qui correspond à l'évaluation de l'unité d'enseignement d'initiation à la recherche du semestre six;
- Souhaiter partager l'expérience vécue de la réalisation du travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche;
- Accepter de participer volontairement à la recherche.

L'étudiante-chercheuse a repéré un seul critère d'exclusion :

- Avoir préalablement réalisé un travail d'initiation à la recherche dans le cadre d'un cursus universitaire.

L'étude s'est déroulée au sein de trois Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) appartenant chacun à l'une des typologies présentées précédemment. Le référentiel de formation de chacun de ces derniers prescrit une formation par la recherche. L'étudiante-chercheuse s'est assurée que les trois IFSI retenus appliquent la prescription du référentiel, notamment en termes de respect des éléments de contenus de l'Unité d'Enseignement « Initiation à la démarche de recherche ».

L'étudiante-chercheuse a pris contact avec la direction des IFSI afin d'obtenir leur accord pour participer à la recherche. Une fois l'accord de participation obtenu, la direction a procédé de la façon suivante. En un premier temps, la direction a informé les formateurs de la présente recherche. Puis en un second temps, l'étudiante-chercheuse a pris contact avec les différents formateurs identifiés afin de leur demander s'ils étaient disposés à assister l'étudiante-chercheuse au recrutement des étudiants répondants aux critères d'inclusion de l'étude. Les formateurs intéressés ont informé les étudiants de la possibilité de participer à une étude portant sur le TFE. Après accord des étudiants, l'étudiante-chercheuse leur a adressé une lettre présentant le projet d'étude et expliquant brièvement le but de l'étude (voir annexe 11, p. xxxi),

un feuillet explicatif (voir annexe 12, p. xxxii) ainsi qu'un formulaire de consentement (voir annexe 13, p. xxxv).

Les étudiants ont fait le choix du lieu de l'entrevue, de la date et de l'heure qu'ils souhaitaient. Les entrevues ont donc été réalisées dans un cadre où il n'y a eu aucun dérangement, pas d'empressement, pas de fatigue, pas de contrainte temps, autant d'éléments où la disponibilité des étudiants a certainement participé à la qualité des données recueillies. L'étudiante-chercheure a ensuite pris contact avec les étudiants afin de leur présenter l'étude et de répondre à leurs éventuelles questions, de recevoir la confirmation de leur participation à l'étude et de convenir avec eux d'un rendez-vous pour la première entrevue. À la suite de cet échange, les étudiants ont été invités à signer le formulaire de consentement, dans lequel il est précisé qu'ils ont reçu les informations nécessaires au déroulement de la recherche (Doucet, 2002; Fortin, 1996; Fortin, Côté et Fillion, 2006). Chaque entrevue s'est déroulée dans un lieu choisi par l'étudiant. Au final, deux entrevues ont été réalisées par étudiant, la deuxième étant à des fins de validation. La durée totale de l'étude, soit de la prise de contact avec les directeurs d'IFSI jusqu'à la seconde entrevue de validation a été de 22 mois.

Chacun des participants a été informé de l'enregistrement des données sur une bande audionumérique, du caractère confidentiel de leur participation, du fait qu'il n'y a pas de mauvaises réponses, de la libre expression et de la possibilité de se désister sans que cela porte préjudice, notamment concernant la validation de leur TFE.

Finalement, 14 étudiants ont participé à la présente recherche.

3.3.2 Outils de collecte des données

Tel que recommandé par Giorgi (1997a) et O'Reilly et Cara (2014), la collecte des données s'est effectuée au moyen d'entrevues individuelles semi-structurées. Le chercheur part de ce que la réalité donne à voir (Giorgi, 1997a), soit de l'expérience de l'individu en tant que signification de la réalité (St-Germain, Delpêche et Mercier, 2009). Les entrevues semi-structurées (Kvale, 1996) se sont appuyées sur un guide d'entrevue relatif aux concepts abordés par le phénomène à l'étude, soit la signification de la formation par la recherche ainsi que la signification du processus réflexif, lequel fera l'objet de la prochaine section.

3.3.2.1 Questionnaire sociodémographique et guide d'entrevue

L'étudiante-chercheure a rencontré en entrevue les participants à l'étude pour une durée d'environ 60 minutes. La rencontre a comporté d'une part, un questionnaire sociodémographique (voir annexe 14, p. xxxvi) et d'autre part, un guide d'entrevue semi-structurée (voir annexe 15, p. xxxvii) présentant des questions ouvertes (Kvale, 1996; Poupart, Deslaurier, Groulx, Laperrière, Mayen et Pires, 1997). La construction du guide d'entrevue a pour appui le but, le cadre de référence et la population cible de l'étude. Un pré-test du guide d'entrevue a été réalisé auprès d'étudiants (fin de troisième année) en soins infirmiers ne participant pas à l'étude afin de s'assurer de la clarté des questions. Il n'y a pas eu de changements apportés suite à ce pré-test. Les étudiants ayant participé au pré-test étaient issus des IFSI participant à l'étude. Les questions ouvertes étaient en lien avec la question de recherche soit la signification du processus réflexif pour des étudiants ayant vécu l'expérience de la réalisation du TFE. Les participants ont donc eu l'opportunité de réfléchir, de s'interroger sur la perspective qu'ils avaient à travers l'expérience vécue de TFE ainsi que la possibilité de se questionner sur la signification et la contribution de cette expérience au processus réflexif. Les questions étaient explicites afin que les participants puissent y répondre aisément (sans obstacle cognitif). Les entrevues ont été enregistrées (avec l'accord préalable des participants) en vue de leur transcription confidentielle intégrale. L'entrevue s'est terminée quand le participant a verbalisé ne plus avoir d'éléments à ajouter au regard des différentes questions. L'étudiante-chercheure a remercié tous les participants. L'entrevue pouvait être interrompue à tout moment à la demande du participant. Toutes les entrevues se sont déroulées sans interruption.

Suite à la première rencontre, l'étudiante-chercheure a envoyé aux participants une copie du récit transcrit et de l'analyse qu'elle a réalisée afin de valider le fait que les résultats correspondent bien au phénomène mis à l'étude (Beck, 1994; Groenewald, 2004; O'Reilly et Cara, 2014; Whittemore, Chase et Mandle, 2001). L'étudiante-chercheure leur a demandé de prendre connaissance des documents transmis et d'exprimer d'éventuels commentaires. Tous les participants ont verbalisé lors d'une seconde entrevue la correspondance entre l'écrit et ce qu'ils ont partagé concernant le vécu de l'expérience et la concordance à leur réalité, ce qui permet de valider le critère de crédibilité (Sandelowski, 1986).

3.3.2.2 Journal de bord réflexif

La recherche qualitative invite à la tenue d'un journal de bord, qui consiste en une prise de notes du chercheur en lien avec ses observations, ses commentaires, ses ressentis, et ce, tout au long de l'étude (Rubin et Rubin, 1995). L'étudiante-chercheuse a fait le choix d'utiliser le terme de journal de bord réflexif pour plus de cohérence avec sa vision paradigmatique. La tenue d'un journal de bord réflexif contribue à la distanciation, dans lequel sont notées les perceptions et observations du chercheur tout au long de la période de collecte des données et de l'analyse. En d'autres termes, il doit y avoir distinction, distanciation des conceptions et des préconceptions de l'étudiante-chercheuse afin d'avoir le plus d'ouverture possible à la perspective des participants (Savoie-Zajc, 2000). L'étudiante-chercheuse a renseigné le journal de bord réflexif en consignant ses notes personnelles selon quatre rubriques (Savoie-Zajc, 2011). Dans la première rubrique intitulée « notes de sites », l'étudiante-chercheuse a consigné ses réflexions et les événements en lien avec les entrevues. Dans la seconde rubrique appelée « notes théoriques » par Savoie-Zajc (2011), l'étudiante-chercheuse a inscrit d'une part, des citations et des réflexions en lien avec des écrits scientifiques suscitant parfois des opinions contrastées et d'autre part, a notifié l'émergence de concepts théoriques émanant du discours des participants. La troisième rubrique, explique Savoie-Zajc (2011), référant aux « notes méthodologiques », a permis la traçabilité de réflexions et d'événements quant au déroulement de l'étude, soit l'histoire méthodologique du projet de la recherche. Enfin, toujours selon le même auteur, la quatrième rubrique « notes personnelles », faisait état des écrits relatifs aux émotions, aux prises de décisions et au vécu expérientiel de l'étudiante-chercheuse. Tous les événements narrés étaient contextualisés et écrits majoritairement dans l'immédiateté. Le *bracketing* était noté dans cette rubrique.

La partie suivante évoque le processus d'analyse des données.

3.3.3 Processus d'analyse des données

Dans une recherche phénoménologique descriptive, d'une part, le chercheur analyse les données au fur et à mesure qu'il les recueille et d'autre part, il prolonge la recension des écrits dans la phase de collecte et d'analyse des données (Loiselle, Profetto-McGrath, Polit et Tatano Beck, 2007). En phénoménologie descriptive, les écrits font état de plusieurs méthodes pour

analyser les données visant à décrire la signification de l'expérience. Saisir et clarifier les significations du phénomène mis à l'étude (Patton, 2002) invite à un mouvement de va et vient entre les *verbatim* des participants et le sens véhiculé (Todres et Holloway, 2006).

Dans la présente étude, l'étudiante-chercheuse retient la méthode d'analyse de Giorgi (1997a). Cette méthode s'applique particulièrement aux données recueillies par l'entrevue, l'objectif étant de trouver le sens perçu par le participant autour du phénomène vécu (Giorgi, 1997a). La méthode phénoménologique de Giorgi (1997b) faisant référence à l'école de pensée de Husserl, est choisie pour sa pertinence en lien avec le but de l'étude : décrire une expérience humaine. Pour reprendre les propos de Meyor (2007, p. 116) :

Je ne connais pour l'instant aucune autre méthode qui approche la subjectivité d'aussi près, qui accepte de s'ouvrir d'emblée à la complexité d'un phénomène, qui rend compte de la subjectivité de façon aussi creusée -lorsque c'est le cas- et qui consent à relever le défi d'entreprendre, sur une base de mise entre parenthèses des préconceptions et des préjugés, la description de notre expérience humaine.

La méthode de Giorgi (1985, 1997a) n'envisage ni la participation d'experts pour examiner les résultats de l'analyse, ni l'aval des participants. Néanmoins, l'étudiante-chercheuse d'une part, a eu l'opportunité d'avoir une co-directrice experte en phénoménologie pour examiner les résultats des analyses et d'autre part, a fait le choix d'obtenir l'aval des participants quant à ces derniers (résultats), et ce, afin d'asseoir solidement la rigueur scientifique des conclusions de l'étude.

La méthode d'analyse de Giorgi (1997a) comprend cinq étapes d'analyse des données et consiste en une réduction phénoménologique tout au long de ces étapes. Giorgi (1997a) identifie les cinq étapes suivantes dans l'analyse des données. Le non-respect de ces étapes remet en cause la crédibilité des résultats (O'Reilly et Cara, 2014).

- Première étape. Collecte des données verbales : Cette étape de l'analyse correspond, selon Giorgi (1997a), à la retranscription des propos du participant à la suite de l'entrevue. Ainsi, à partir du guide d'entrevue, l'étudiante-chercheuse a recueilli les données qui ont été enregistrées sur un audiophone,

qu'elle a ensuite retranscrit en *verbatim*. Les *verbatim* des participants s'apparentent à un canevas où seront repérées les différentes significations.

- Deuxième étape. Lecture des données : l'étudiante-chercheuse a procédé, tel que le suggère Giorgi (1997a), à une lecture minutieuse et multiple des *verbatim* en vue de dégager, de chaque entrevue, la signification globale.
- Troisième étape. Division des données en unités de significations : tel que le propose Giorgi (1997a), les données ont alors été divisées en unités de significations. L'étudiante-chercheuse a repéré ainsi les différentes significations en isolant les phrases qui contiennent les mêmes idées. Il importe que l'étudiante-chercheuse ait une attitude ouverte pour accueillir les significations émanant des propos des participants.
- Quatrième étape. Organisation et énonciation des données brutes dans le langage de la discipline : l'étudiante-chercheuse a examiné les unités de significations et les a regroupé en sous-thèmes, lesquels sont teintés du langage de la discipline. C'est ici que débute la variation libre et imaginaire, explique Giorgi (1997a). La variation libre ou imaginaire consiste à faire varier par l'imaginaire les divers sous-thèmes (Giorgi, 1997a). Par exemple, il s'agit de prendre en considération l'ensemble des sous-thèmes évoqués dans le phénomène mis à l'étude et de se demander s'ils sont indispensables ou pas au phénomène. Ainsi, seuls les sous-thèmes identifiés comme essentiels sont gardés, desquels émergeront les thèmes dans la prochaine étape. La variation libre et imaginaire se poursuit dans la cinquième étape.
- Cinquième étape. Synthèse des résultats : la synthèse vise à repérer les structures essentielles du phénomène et à mettre de côté celles considérées comme non essentielles notamment grâce à la variation libre et imaginaire explicitée plus haut. Selon Giorgi (1997a), les thèmes sont des composantes de l'essence. Ces structures dites durables ou essentielles correspondent à la signification universelle, c'est-à-dire à l'essence du phénomène (Giorgi, 1997a). Ces variations se chevauchent et les parties de recouvrement correspondent à

l'essence, soit la structure essentielle, invariable, du phénomène étudié. Dans le cadre de cette étude, l'étudiante-chercheuse a cerné l'essence de la contribution du processus réflexif dans la réalisation du TFE à partir de la perception des étudiants ayant participé à l'étude.

3.4 Considérations éthiques

Le projet a d'abord été soumis au comité de la recherche de l'Université de Montréal en vue d'obtenir un certificat éthique. Le certificat d'autorisation a été reçu pour la durée de l'étude (voir annexe 16, p. xxxviii). La responsabilité de l'étudiante-chercheur est interrogée quant à l'intérêt de la recherche pour la communauté scientifique et également les éventuelles répercussions tant sur les étudiants que les formateurs. Aucune donnée n'a été et ne sera transmise au formateur, pour ainsi éliminer toute répercussion possible avec la poursuite de la formation des participants.

Les participants ont été informés que les enregistrements et les données recueillies seraient gardés en lieu sûr par l'étudiante-chercheuse pendant une durée de sept ans. L'étudiante-chercheuse a spécifié également que les données ne pourront servir qu'aux seules fins de l'étude mentionnées dans le formulaire de consentement; ils seront détruits ensuite. Les participants ont également été avisés de l'utilisation des résultats pour des fins scientifiques et académiques (Doucet, 2002).

Le consentement libre et éclairé des participants est requis pour l'étude (Doucet, 2002; Fortin, Côté et Fillion, 2006). Ainsi, l'étudiante-chercheuse a élaboré un formulaire de consentement individuel conforme aux critères du comité d'éthique (voir annexe 13, p. xxxv). Ce document a été signé par chaque participant et cosigné par l'étudiante-chercheuse.

Le nom de chaque participant a été remplacé par un numéro d'identification ou un pseudonyme afin de garantir la confidentialité des données (Doucet, 2002) puisque lors des entrevues individuelles, il s'avérait possible que les étudiants évoquent des aspects qui permettraient de les identifier (Punch, 2005; Saint-Arnaud, 1992). Cet élément renforce la nécessité de l'assurance de la confidentialité.

L'étudiante-chercheuse a identifié l'ensemble des inconvénients et des bénéfices concernant la participation des étudiants à cette étude. Ainsi, la durée de participation pour les deux entrevues individuelles, dont la première d'environ 60 minutes, a été repérée comme un inconvénient à la recherche car la durée de l'entrevue peut paraître trop longue pour les participants. Par ailleurs, la contribution des étudiants à l'avancée des connaissances dans le domaine des sciences infirmières et des sciences de l'éducation pourrait être considérée comme un bénéfice. De même, participer à des entrevues peut s'apparenter à des outils au service du développement du processus réflexif du participant car il s'agit d'un espace temps où le participant s'inscrit dans un processus réflexif concernant son vécu expérientiel.

Chapitre 4 Présentation des résultats

Ce chapitre dévoile les résultats dégagés de la présente recherche phénoménologique, ayant utilisé la méthode d'analyse de Giorgi (1997a). Pour rappel, le but de cette étude était de décrire et comprendre la signification du processus réflexif d'étudiants en soins infirmiers de premier cycle, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche.

Ce chapitre se construit en trois sous-sections. La première sous-section dresse le profil sociodémographique des 14 participants à la recherche. La seconde sous-section souligne l'émergence des thèmes à partir de la combinaison des sous thèmes. Enfin, la troisième met en lumière l'essence du phénomène du processus réflexif.

4.1 Profil sociodémographique des participants à la recherche

En premier lieu, précisons que cette étude visait les étudiants de dernière année de premier cycle et qu'elle s'est déroulée en France, au niveau de trois instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) diversifiés, ce qui amène l'étudiante-chercheuse à évoquer dès lors le contexte. En effet, l'un des IFSI était rattaché à un Centre hospitalier universitaire (CHU). Il comportait 130 étudiants par promotion et disposait d'un effectif de 21 formateurs. Le second IFSI dépendait d'un centre hospitalier régional. Il comptabilisait 175 étudiants par promotion avec un encadrement de 19 formateurs. Le troisième IFSI était un centre hospitalier local. Il admettait 50 étudiants par promotion et comptait neuf formateurs pour l'encadrement. Par ailleurs, les trois IFSI étaient situés dans des régions différentes.

Le nombre d'étudiants en soins infirmiers de fin de premier cycle (troisième année) ayant participé à la recherche s'élevait à 14. À savoir, cinq étudiants provenaient de l'IFSI rattaché au CHU, sept étudiants de l'IFSI relié au centre hospitalier régional et deux de l'IFSI dépendant du centre hospitalier local.

Les caractéristiques sociodémographiques correspondant aux 14 participants à cette recherche sont détaillées dans cette section et sont situées par rapport au niveau national. Cette section présente quatre caractéristiques sociodémographiques des participants, à savoir : le

genre, les tranches d'âge, le niveau de scolarité et le recensement d'une éventuelle activité professionnelle avant la formation (voir annexe 17, p. xl).

Tout d'abord, la figure 2, présentée ci-après, illustre la distribution des participants selon le genre : les participants étaient majoritairement de sexe féminin, soit une répartition de 11 participantes pour trois participants de sexe masculin. Cette tendance se situait d'une part, dans la logique de la population d'étudiants retrouvée au sein des IFSI français soit 83,2% du genre féminin (Casteran-Sacreste, 2016, p. 25) et d'autre part, dans la proportion de femmes exerçant la profession d'infirmière en France, soit 88 % des effectifs (Barlet et Cavillon, 2011).

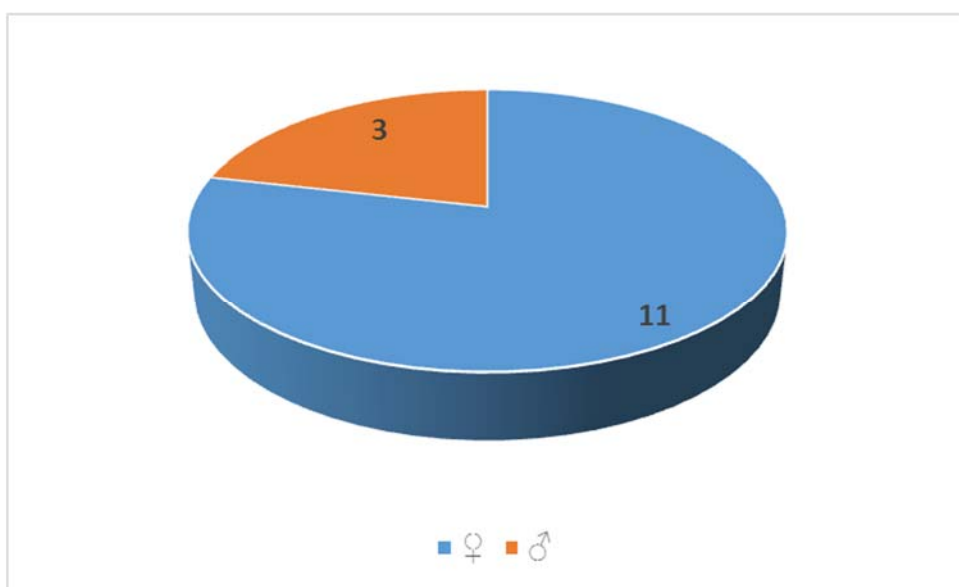


Figure 2. Répartition des participants à la recherche selon le genre

Concernant l'âge des participants à la recherche, la figure 3 dévoile page suivante les trois tranches d'âge identifiées : 20-24 ans, 25-29 ans et 40-44 ans. La tranche d'âge majoritaire était celle des 20-24 ans, avec 11 participants. Cette donnée rejoint la tendance nationale qui soulignait que la tranche d'âge des 20-24 ans était celle prévalente sur l'ensemble des IFSI français, soit 57,7% des étudiants (Casteran-Sacreste, 2016).

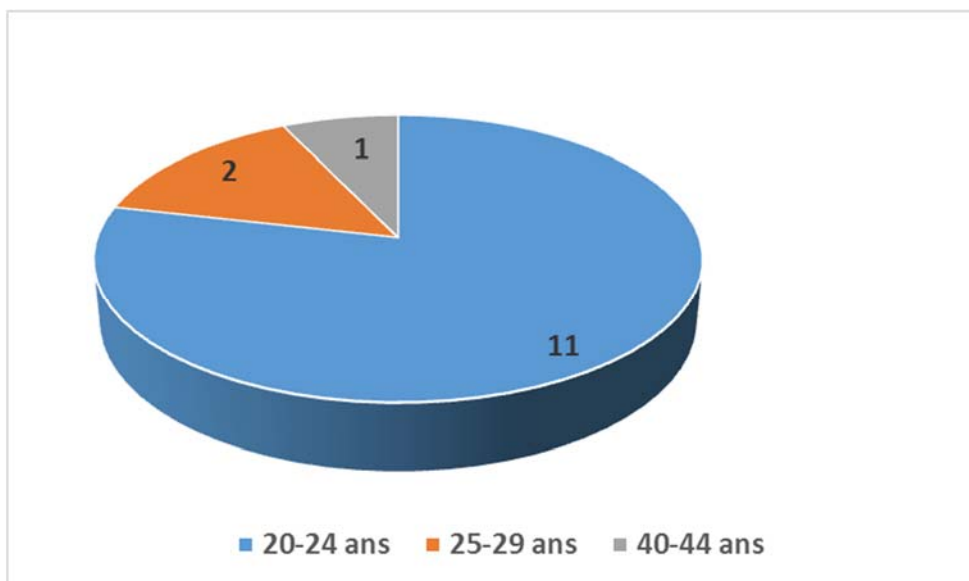


Figure 3. Principales tranches d'âge des participants à la recherche

Pour aborder le niveau de scolarité des participants, il importe de souligner, qu'en France, le baccalauréat général est un diplôme sanctionnant les études secondaires, alors qu'au Canada et au Québec, les études de premier cycle universitaire sont associées au baccalauréat (*baccalaureate* ou *bachelor's degree*) soit l'équivalent de la licence française. En France, le baccalauréat sanctionnant les études secondaires donne accès à l'enseignement supérieur qui correspond à l'accès à des études de premier, second ou troisième cycle. Alors qu'au Canada et au Québec, les études supérieures rassemblent le second cycle (la maîtrise) et troisième cycle (le doctorat).

Une note d'information émanant du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en France précisait : « L'étudiant type diplômé en licence est une femme, titulaire d'un baccalauréat général, de préférence scientifique, âgé de 23 à 24 ans » (Fabre et Frydel, 2005, p. 1). Cette affirmation nous amène à aborder le niveau scolaire des participants à la recherche. En ce qui concernait le niveau de scolarité, tous les participants étaient détenteurs d'un baccalauréat. Pour autant, une certaine hétérogénéité était observée quant à la spécialité du baccalauréat obtenu. Se retrouvaient prioritairement le baccalauréat scientifique (Bac S) avec cinq participants et le baccalauréat économie et sociale (Bac ES) avec trois participants. Ces résultats étaient représentatifs des données nationales et correspondaient aux deux filières principales d'entrée en IFSI, soit 32,8% de Bac S et 18,1% de Bac ES (Casteran-Sacreste, 2016,

p. 27). Les autres baccalauréats ayant été cités par les participants se déclinaient de la façon suivante : baccalauréat sciences techniques et gestion (Bac STG) avec deux participants, baccalauréat général avec deux participants, puis baccalauréat sciences technique et laboratoire (Bac STL) avec un participant, et enfin baccalauréat professionnel (Bac pro) avec un participant. La répartition des baccalauréats obtenus par les participants est exposée dans la figure 4 ci-après.

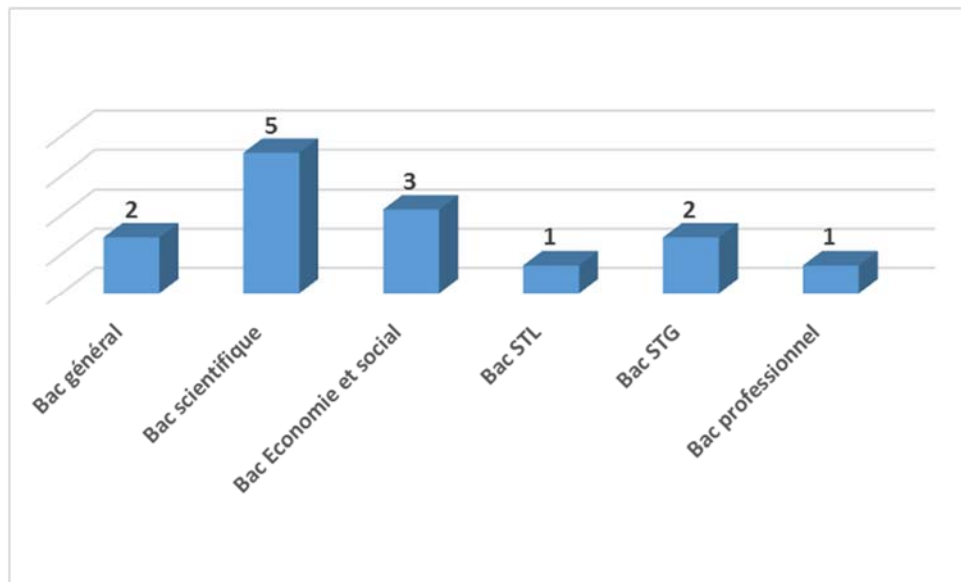


Figure 4. Répartition des baccalauréats obtenus par les participants à la recherche

Une étude plus fine du cursus individuel des participants révèle d'autres caractéristiques. Quatre des participants visaient en premier lieu des études de médecine, mais non pas été admis et se sont inscrits par la suite en sciences infirmières. Cette donnée est supérieure à la tendance nationale qui énonçait que 5,5% des étudiants infirmiers ont au préalable suivi une première année d'étude à la faculté de médecine sans être admis en seconde année et se sont alors orientés en formation infirmière (Casteran-Sacreste, 2016).

On note que deux des participants ont également changé de spécialité. L'un d'eux ayant initialement suivi les cours de la faculté de droit, un autre de la faculté de langues étrangères. La tendance nationale indiquait que 8,2% des étudiants infirmiers qui ont engagé des études supérieures ont ensuite intégré la formation infirmière (Casteran-Sacreste, 2016).

Enfin, deux des participants ont suivi une formation dite préparatoire d'un an ou deux ans, deux ans lorsque l'étudiant n'a pas réussi le concours d'entrée suite à la formation et qui

réitère une seconde année de formation préparatoire. Cette formation prépare aux épreuves de sélection d'entrée en instituts de formation en soins infirmiers et le contenu propose de la culture générale ainsi qu'un entraînement aux tests d'aptitude et à l'épreuve orale. Cette formation est majoritairement dispensée par les IFSI et se déroule de septembre à avril (date du concours d'entrée à l'IFSI). Elle contient un volume horaire avoisinant les 200 heures dans certains IFSI. La tendance nationale indique que 29,2% des étudiants infirmiers ont réalisé une formation préparatoire à l'entrée dans la formation actuelle (Casteran-Sacreste, 2016).

Au niveau du recensement d'une activité professionnelle antérieure à l'entrée en formation à l'IFSI, six participants sur 14 possédaient une expérience professionnelle. Tous les participants de sexe masculin ont déjà travaillé tandis que trois des participants ont également déjà exercé une activité professionnelle autre qu'infirmière. Les emplois occupés ne correspondaient pas, pour leurs majorités, à des contrats à durée indéterminée mais davantage à des emplois de courtes durées, de type précaire, comme exposé dans la figure 5 page suivante. Pour certains, ces emplois de courte durée ont permis d'engranger une première expérience du secteur sanitaire, secteur qui englobe les métiers participant au *continuum* de soins (ambulancier, agent de laboratoire) ou médico-social (contrat à durée déterminée (CDD) en établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (EHPAD), auxiliaire de vie). Cette donnée était supérieure à la tendance nationale qui dévoilait que 16,5% de l'ensemble des futurs infirmiers ont eu ce type d'expérience (Casteran-Sacreste, 2016).

Par ailleurs, pour la participante la plus âgée (tranche d'âge 40-44 ans), la formation infirmière correspondait à une reconversion professionnelle après avoir obtenu des diplômes en comptabilité et avoir exercé en qualité de conseillère financière en banque.

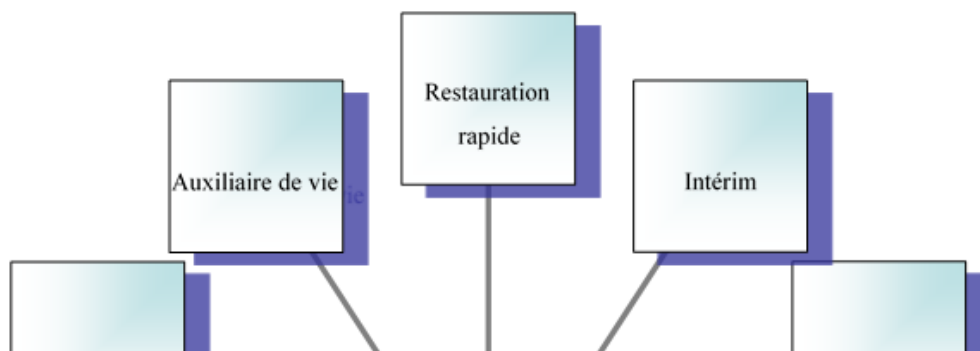


Figure 5. Activités professionnelles antérieures à la formation

Il est intéressant de souligner que durant leur formation infirmière de premier cycle, trois des participantes ont exercé la fonction d'aide-soignante, les fins de semaine ou durant les congés scolaires. En effet, la validation de la première année d'étude de premier cycle infirmier octroie l'équivalence du diplôme d'aide-soignant, ce qui permet aux étudiants qui le souhaitent de prétendre à une activité salariée ponctuelle. Pour ces participantes, la posture se situait en interface entre celle de futures professionnelles (étudiantes) et celle de « déjà professionnelles », le terme professionnel étant ici considéré dans le sens de relatif à l'exercice d'un métier ou d'une profession, en l'occurrence ici à l'exercice du métier d'aide soignante.

La sous-section suivante souligne l'émergence des thèmes à partir de la combinaison des sous-thèmes dégagés des données. Il importe de souligner que tous les participants ont verbalisé la correspondance entre l'analyse réalisée par l'étudiante-chercheure, ce qu'ils ont partagé

concernant le vécu de l'expérience et la concordance à leur réalité. Un exemple d'analyse d'entrevue se retrouve à l'annexe 18 (p. xli).

4.2 Émergence des thèmes à partir de la combinaison des sous-thèmes

À partir des 14 entrevues semi-structurées réalisées, l'analyse phénoménologique des *verbatim*, réalisée selon la méthode de Giorgi (1997a), a permis l'identification de cinq thèmes à partir des 34 sous-thèmes qui ont émergé des unités de signification.

La visualisation d'une figure synthétique à la page suivante, présentant les thèmes, les sous-thèmes et l'essence du phénomène offre une vue d'ensemble des résultats de l'étude.

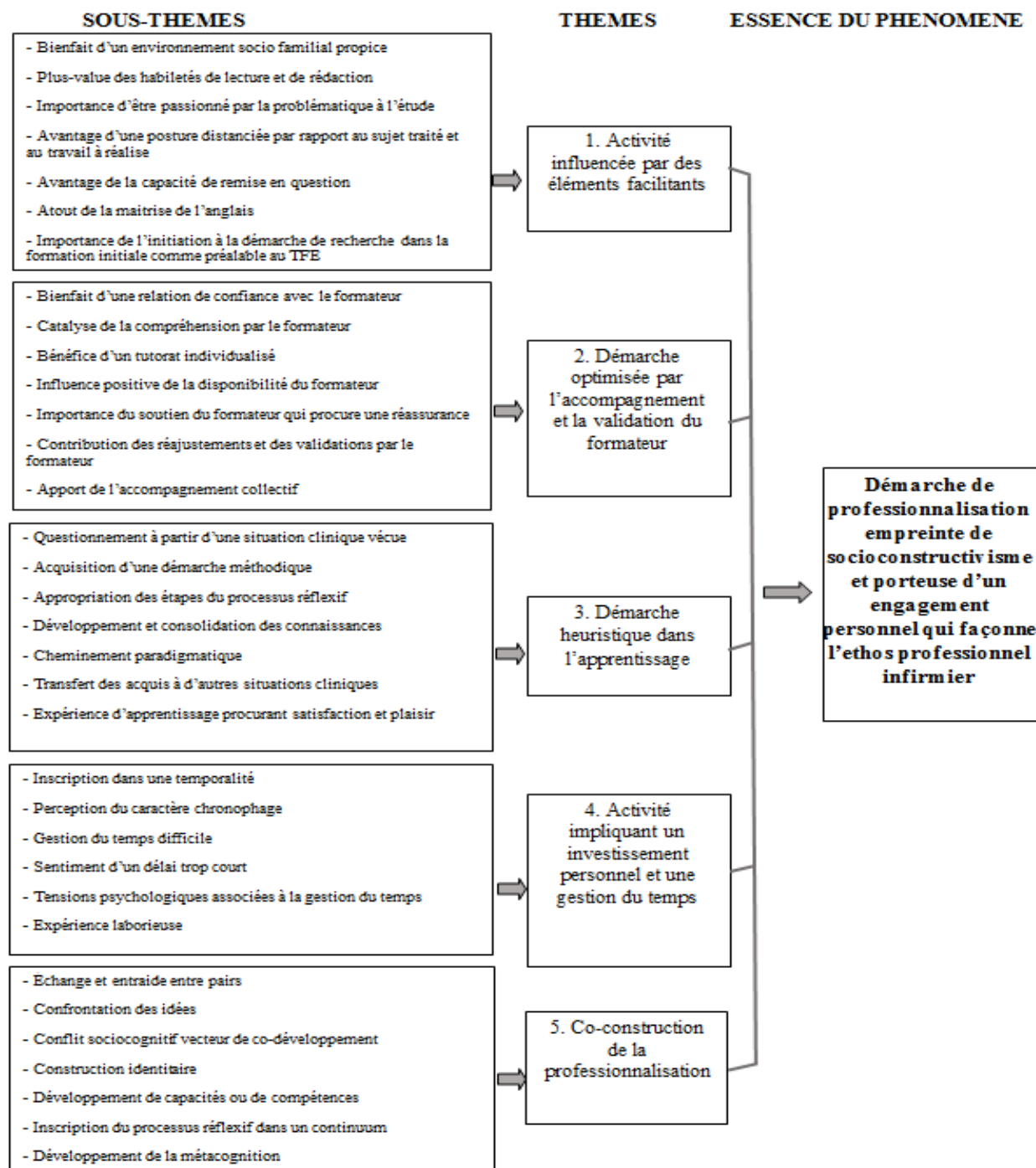


Figure 6. Visualisation synthétique des thèmes, des sous-thèmes et de l'essence du phénomène

De plus, l'annexe 19 (voir p. xliii) présente en détail plusieurs tableaux proposant les thèmes et les sous-thèmes identifiés au cours de l'analyse des *verbatim*. L'objectif de ces tableaux est de rendre visible l'importance relative de chaque sous-thème par rapport à l'ensemble des sous-thèmes correspondant à un thème. D'une part, ces tableaux facilitent la compréhension du lecteur et permettent notamment de repérer pour chaque sous-thème, le nombre de participants ayant des *verbatim* associés à celui-ci. D'autre part, ils indiquent le total, c'est-à-dire le nombre de fois où le sous-thème ressort pour l'ensemble des participants.

Les sous-thèmes, examinés à la lumière de leurs similarités à l'aide de la variation libre et imaginaire (Giorgi, 1997a), ont favorisé l'émergence de cinq thèmes, à savoir : **1) « Activité influencée par des éléments facilitants », 2) « Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur », 3) « Démarche heuristique dans l'apprentissage », 4) « Activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps » et 5) « Co-construction de la professionnalisation ».** Ces cinq thèmes sont représentés dans la figure 7 à la page suivante (voir p. 107). Pour le lecteur, le but de cette figure est de faciliter la lisibilité des thèmes ayant émergé de l'analyse des *verbatim*. Ces thèmes ont été retenus après avoir considéré l'ensemble des sous-thèmes évoqués dans le phénomène mis à l'étude et s'être demandé s'ils sont indispensables ou non au phénomène. En conclusion, c'est au terme de cette démarche que cinq thèmes ont été repérés et forment les structures essentielles correspondant à l'essence du phénomène (Giorgi, 1997a).



Figure 7. Les cinq thèmes émergents de l'analyse des *verbatim*

(* à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche)

Ces cinq thèmes visant à décrire et comprendre la signification du processus réflexif d'étudiants dans le cadre de la réalisation de leur TFE, seront présentés successivement en explicitant la mosaïque des sous-thèmes qui les composent.

4.2.1 Premier thème : activité influencée par des éléments facilitants

Dans le cadre de leur travail d'initiation à la démarche de recherche, qui était également leur travail de fin d'études ou TFE, ce premier thème met en lumière l'influence d'éléments facilitants le processus réflexif d'étudiants infirmiers. Le terme « élément » est choisi pour désigner un ensemble de facteurs de nature variée.

Les 175 unités de signification ont permis d'identifier les sept sous-thèmes en utilisant la variation libre et imaginaire et ces sous-thèmes ont permis à leur tour, de faire émerger ce premier thème : activité influencée par des éléments facilitants. Les sept sous-thèmes présentés dans la figure 8 à la page suivante sont : 1) « Bienfait d'un environnement socio familial propice », 2) « Plus-value des habiletés de lecture et de rédaction », 3) « Importance d'être

passionné par la problématique à l'étude », 4) « Avantage d'une posture distanciée par rapport au sujet traité et au travail à réaliser », 5) « Avantage de la capacité de remise en question », 6) « Atout de la maîtrise de l'anglais », et enfin, 7) « Importance de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale comme préalable au TFE ». L'émergence du thème 1 est dévoilée dans la figure 8 ci-dessous.

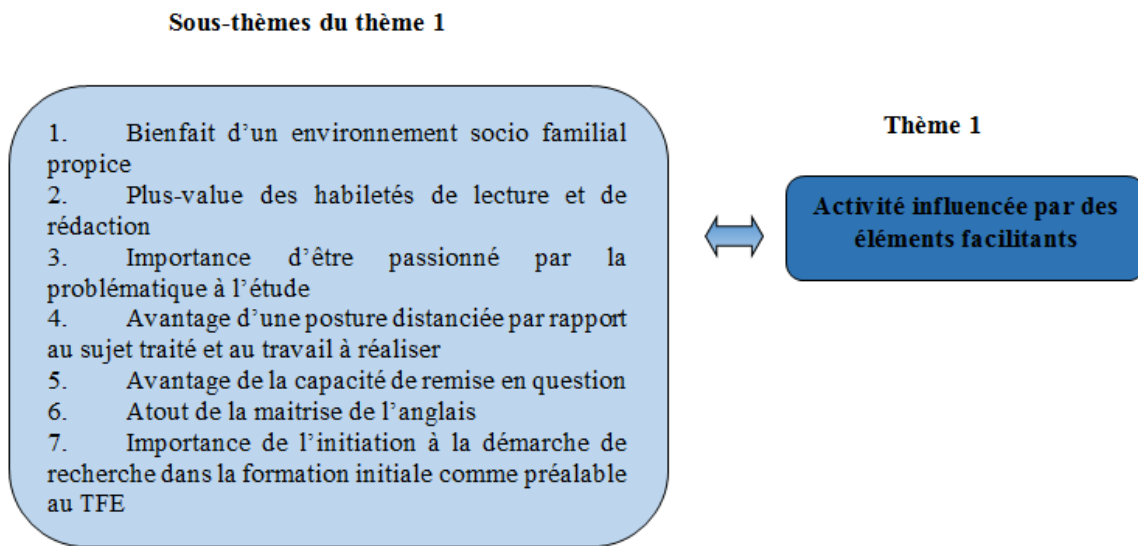


Figure 8. Émergence du thème 1 à partir de sept sous-thèmes

4.2.1.1 Sous-thème # 1 : bienfait d'un environnement socio-familial propice.

Parmi les sept sous-thèmes identifiés pour ce premier thème, cinq étudiants sur quatorze ont souligné le bienfait d'un environnement extérieur à l'IFSI pour favoriser leur processus réflexif. La notion d'environnement comprend ce qui entoure l'étudiant en soins infirmiers. Le *verbatim* de Germain a évoqué l'environnement comme comportant des éléments externes au milieu de formation ou professionnel infirmier, mais proximaux par rapport à la sphère privée des étudiants, notamment la famille, les amis, ou autre. L'environnement socio-familial a été ainsi vécu comme une source d'encouragement proche et sincère, qui a permis de ne pas baisser les bras dans ce qui a été quelquefois considéré comme une épreuve. Les propos de Germain ont exprimé l'idée de ce sous-thème :

J'ai eu aussi un soutien par ma compagne, par ma famille... ils ne sont pas du tout du domaine infirmier et c'est vrai que j'ai pu discuter, échanger et c'est vrai que j'avais un

soutien et ça c'est vraiment important... le travail de recherche au bout d'un moment tu peux plus le voir en peinture le truc et ce travail de recherche au bout d'un moment on n'y voit plus, on a l'impression de tourner en rond on aspire à faire autre chose et du coup c'est vrai que le soutien ça m'a beaucoup aidé, sentir qu'il y a un soutien aussi derrière, allez non ne baisse pas les bras... allez, c'est dur, mais à la fin, tu verras, quand tu auras tout rendu, peut être que ton travail sera excellent, peut être que t'es capable et tu ne le sais pas, allez faut y aller. (Germain, lignes 514-529)

A l'instar de ce *verbatim*, le mot « soutien » a été souvent repris par les participants. L'environnement socio-professionnel a été alors ressenti comme un soutien psychologique, un bienfait aidant la gestion des émotions d'où le libellé du sous-thème « bienfait d'un environnement socio familial propice ». Cet environnement fut considéré comme important pour les étudiants rencontrés. Il est ressenti comme permettant la mise en œuvre de conditions de travail optimales pour réaliser le TFE. Le discours d'Anaya met en exergue ce bienfait du soutien socio-familial et d'un environnement adapté au travail :

Le soutien est important... il y a des soutiens émotionnels quand on n'en peut plus, que vous lâchez l'affaire, que... que vous êtes perdu... tout soutien confondu, des gens qui vous encouragent, vous aident à tenir le coup, qui... qui font tout pour que vous soyez dans un environnement adapté au travail... au calme... à s'occuper que de ça...et aussi tout le soutien des gens qui peuvent vous apporter des ressources, avec des grandes discussions... des avis partagés... ce ne sont pas toujours les mêmes mais qui vous aident dans la réflexion... (Anaya, lignes 398-409)

Si l'environnement socio-familial a constitué une assise pour permettre aux étudiants en soins infirmiers d'appréhender le processus réflexif dans de bonnes conditions, le fait de disposer de certaines prédispositions individuelles fut perçu également comme un net avantage. C'est ce qu'exprime le vécu des participants au niveau du sous-thème suivant.

4.2.1.2 Sous-thème # 2 : plus-value des habiletés de lecture et de rédaction

La valeur ajoutée de posséder des habiletés de lecture et de rédaction dans le cadre de leur processus réflexif a été mise en exergue par neuf étudiants sur 14. L'habileté, selon Marie, a fait référence à celui qui savait faire, qui savait bien exécuter quelque chose ; adroit, expert. L'habileté fut perçue par les participants comme un savoir-faire d'expérience qui a fait écho avec compétences tacites, c'est-à-dire à des compétences sous-entendues, non formellement exprimées. L'habileté s'est située dans un registre conceptuel individuel. Par exemple, Marie a

évoqué comme habileté un caractère personnel avec l'avantage de posséder des capacités d'écriture :

Après je pense que ce sont des capacités plus personnelles... je ne sais pas lesquelles... la facilité à écrire a été aidante... (Marie, lignes 383-385)

De même, toujours dans le domaine des habiletés, Véronique, a mis en avant que l'habileté de lecture a facilité son processus réflexif :

Pour moi ce tri a été...assez simple car je suis déjà quelqu'un... qui aime lire... qui a des facilités pour les lectures donc ce n'est pas quelque chose qui a été fastidieux... (Véronique, lignes 179-182)

L'atout de posséder des habiletés en lien avec la facilité du passage à l'écriture et le plaisir de lire fut tout autant souligné par certains participants auxquels ces habiletés ont fait défaut. En effet, certains étudiants ont souligné que le fait d'être « non littéraire » s'apparentait à une difficulté à amorcer ou développer un processus réflexif. Le discours de Sophia a renforcé l'idée du gain de posséder une habileté d'écriture :

Alors au départ c'était très compliqué parce que... je ne suis pas très littéraire on va dire, donc me lancer dans une grande écriture c'était un peu compliqué... (Sophia, lignes 1-4)

Ainsi, posséder des habiletés de lecture et de rédaction de la problématique à l'étude a semblé s'avérer un avantage. Cette affirmation peut se trouver renforcée si l'étudiant est passionné par le sujet traité, sujet du sous-thème suivant.

4.2.1.3 Sous thème # 3 : importance d'être passionné par la problématique à l'étude

Comme pour le sous-thème précédent, une majorité des participants à la recherche, soit neuf étudiants sur 14, ont souligné l'importance d'être passionné par le sujet du TFE, pointant notamment le temps qui fut alloué au processus réflexif. Certains étudiants, comme Antonin, ont fait une analogie entre le caractère passionnant de l'activité et le fait que le sujet l'a animé.

Choisir un thème qui vraiment nous passionne, qui nous anime... on va y travailler dessus pendant un an donc, c'est quand même important... (Antonin, lignes 31-34)

Ce propos renvoie d'une part, à l'étymologie du terme passion qui se caractérise par l'intensité, par un vif désir qui sert de moteur à l'action et d'autre part, à l'étymologie du terme animer, c'est-à-dire donner la vie. En effet, les propos d'Antonin ont évoqué la gestation vers la

production d'une œuvre. Le caractère déterminant du fait d'être passionné par le thème retenu pour le TFE, tel que l'a exprimé Antonin, a référé à la dimension ontologique du processus réflexif.

Alexia a exprimé la chance qu'elle a eu d'être intéressée par son sujet et *a contrario*, la difficulté qu'ont pu rencontrer d'autres étudiants qui ne seraient pas passionnés :

C'est simple, si on n'a pas une situation qui nous intéresse, si on n'a pas la motivation, si on n'est pas inspiré, si on ne trouve pas les éléments... exploitables... c'est quelque chose qui va être... qui peut être extrêmement difficile... là, moi, j'ai eu de la chance parce que c'est un sujet qui m'a beaucoup plu, beaucoup intéressé, donc du coup, forcément, j'étais beaucoup intéressée à le faire... (Alexia, lignes 665-672)

Il ressort des résultats telle l'importance d'être passionné pour la problématique à l'étude comme étant un levier motivationnel au processus réflexif.

Être passionné n'est pas dichotomique d'adopter une posture distanciée, autre avantage développé dans le prochain sous-thème.

4.2.1.4 Sous-thème # 4 : avantage d'une posture distanciée par rapport au sujet traité et au travail à réaliser

La majeure partie des participants à la recherche, neuf étudiants sur 14, ont préconisé d'adopter une posture distanciée par rapport au sujet du TFE. Cette prise de distance par rapport à la problématique abordée et également la démarche de travail s'est concrétisée par une mise en parenthèse temporaire du processus réflexif, afin d'y revenir ultérieurement lorsque les conditions ont été plus propices. Cette temporalité de distanciation a été explicitée dans le discours d'Alexia :

Puis bon, finalement je me suis posée... j'ai regardé... j'ai essayé d'avoir une vision globale sur mon travail... et c'est vrai qu'il faut de temps en temps... comment faire... prendre les choses à distance... parce que c'est vrai, qu'on nous disait qu'on avait souvent la tête dans le guidon et que ça fait du bien des fois, d'arrêter un moment... de reprendre le travail deux jours plus tard... et effectivement c'est ce qui s'est passé... parce que j'étais souvent bloquée sur... sur certaines parties du travail... et du coup, une fois après avoir pris un peu les choses à distance... j'ai réussi à avoir une vision assez globale et j'ai pu... ça a pu me booster à travers mes recherches... (Alexia, lignes 57-69)

Alexia a mis en lien la prise de distance dans le processus réflexif et *in fine*, l'amélioration d'une vision globale de la problématique travaillée. La distanciation s'est inscrite

alors dans une visée holistique de la construction du processus réflexif. C'est pour cela qu'il est question d'une posture distanciée. La notion de posture, si elle renvoie au sens littéral, à une position du corps, est à comprendre plus subjectivement ici, comme une attitude à adopter favorisant la construction du processus réflexif. Pour prendre l'idée d'Alexia, cette posture a « reboosté » l'entrain au travail, c'est-à-dire, a donné une nouvelle impulsion.

Il a été également question dans le discours des participants, d'un questionnement concernant une contribution possible des autres disciplines. Cette ouverture à d'autres disciplines viendrait nourrir la réflexion et favoriser le processus réflexif. Sandra nous a donné un exemple concret de cette posture distanciée qu'elle a su prendre lors de la réalisation de son TFE :

J'étais partie sur les soins infirmiers donc avec mes bonnes idées particulières et en fait, par rapport à mon thème, j'ai réfléchi et en fait, j'ai un bac économique et social et du coup en fait la sociologie ça me parlait beaucoup et j'ai réfléchi que mon thème c'était essentiellement de la sociologie et je me suis dit je vais peut-être aller là-dedans, je trouverai peut-être plus que dans les soins infirmiers donc...et avec mes histoires passées j'ai beaucoup pensé et ça m'a beaucoup aidée... voilà... (Sandra, lignes 97-107)

Cette posture distanciée, concomitante d'une ouverture à d'autres champs disciplinaires et donc à d'autres paradigmes, est venue confirmer l'approche holistique nécessaire à la construction du processus réflexif. L'ouverture à d'autres champs disciplinaires a invité à une posture distanciée sur la problématique et sur la démarche de travail. Le sous-thème suivant approche un nouvel élément facilitant qui est l'avantage d'une capacité de remise en question.

4.2.1.5 Sous-thème # 5 : avantage de la capacité de remise en question

Ce sous-thème, pointé par cinq étudiants sur 14, a appuyé l'avantage de la capacité de remise en question. Cette idée a été verbalisée par Mélanie qui a évoqué la remise en question même quand la situation de doute n'apparaît pas :

Pour pouvoir bien se lancer, il faut connaître son sujet... c'est aussi savoir se remettre en question même quand on pense que les choses sont sues... oui... (Mélanie, lignes 589-593)

Cette capacité de remise en question passe par l'écoute d'autres points de vue et du questionnement de l'autre. Faisant preuve de réflexion, voici ce qu'Alexandre et Alexia ont exprimé à ce propos:

Comme je vous ai dit, c'est important quand on fait ce travail-là... de ne pas rester centré sur ses propres idées... sur ses propres convictions et avoir en fait l'avis de certaines personnes en fait... que ce soit la guidante... des étudiants... des membres de ma famille aussi, je leur ai posé la question, qui eux ne sont pas dans le milieu, mais qui pourraient avoir la place de patient... et voilà, je leur ai dit, si vous étiez dans cette situation bien voilà, comment vous l'auriez ressenti ? ... donc oui voilà, c'est important d'avoir l'avis de tout le monde... (Alexandre, lignes 456-467)

Le fait de voir que mes collègues eux aussi sont partis dans ce sens-là et que finalement, ça marche bien pour eux, je me suis rendue compte que effectivement, c'est qu'on n'avait pas déjà compris la même chose... et qu'il y avait des choses qu'il fallait que je retravaille... et puis au final, moi au vu de ce qui m'a été transmis, j'ai écouté quand même les conseils, parce que je me suis dit, si ça marche pour les autres ça devrait marcher quand même pour moi... et effectivement, j'ai suivi les conseils et je pense qu'avec beaucoup... qu'avec du recul maintenant... ça a été vraiment un très, très bon conseil. (Alexia, lignes 108-120)

Ces deux discours ont confirmé à leur façon que la construction du processus réflexif est fondée sur une confrontation à l'altérité avec en perspective une projection vers une nouvelle réalité. Plus avant, la construction du processus réflexif est basée sur une capacité de remise en question.

Après avoir évoqué l'avantage de la remise en question comme élément facilitant le processus réflexif, le sous-thème suivant propose un nouvel élément émanant du discours des participants.

4.2.1.6 Sous-thème # 6 : atout de la maîtrise de l'anglais

La mobilisation de connaissances nécessaires au processus réflexif, notamment si la recherche documentaire se veut exhaustive et prétend prendre en compte la littérature internationale, confronte dès lors l'étudiant à des écrits anglais. Les propos de six participants sur 14 ont porté sur ce sous-thème. Ils ont souligné le bienfait de la connaissance de la langue anglaise pour repérer, lire et comprendre les écrits anglais intéressants. Lors de l'expérience du processus réflexif, notamment lors de la recherche documentaire, la non maîtrise de l'anglais s'est apparentée à un réel obstacle pour les étudiants français en soins infirmiers de premier cycle. Alors que l'anglais est utilisé fréquemment par les étudiants québécois, cela est perçu comme une réelle difficulté pour les participants. Antonin a perçu un manque de connaissance de l'anglais et de là, des difficultés de lecture et de compréhension des écrits anglais :

Un autre frein, c'est un nombre assez important d'articles écrits en anglais, donc je n'ai pas forcément assez de connaissances de mon côté en anglais, pour... pour pouvoir

comprendre un article comme ça, scientifique, d'une traite, de le comprendre sans faire de recherche à côté... c'est... et comme il y a pas mal d'articles en anglais, c'est ça qui est dommage... de voir tous ces articles en anglais, je me suis dit qu'il y avait peut-être encore beaucoup de chemin à faire, sur les recherches en France. (Antonin, lignes 283-292)

La problématique de la non maîtrise de l'anglais semble avoir été vécue comme un frein au développement de la recherche et fut perçue, par plusieurs participants, comme un obstacle à la construction du processus réflexif. Cet obstacle a été d'importance du fait qu'il a concerné la majorité des étudiants en soins infirmiers en France. C'est en tout cas ce qu'a exprimé Marie :

Je pense qu'on est vraiment une majorité d'étudiants qui comme moi parle très peu anglais et finalement ça ferme des portes au niveau du mémoire. (Marie, lignes 307-310)

La non maîtrise de la langue anglaise par les étudiants en soins infirmiers semble s'inscrire dans un constat général. Ce malaise se retrouve auprès de la population des soignants et constitue un autre obstacle, car la littérature consacrée à la recherche est principalement anglaise. Bien que depuis 2009, l'anglais soit inscrit au programme des études de la formation infirmière de premier cycle; à ce jour, il représente une barrière linguistique. Les professionnels infirmiers français peuvent en effet difficilement accéder à de très nombreuses publications anglaises par défaut de compréhension de la langue étrangère. Heureusement aujourd'hui, le programme de formation de premier cycle infirmier développe une unité d'enseignement (UE) consacrée à l'anglais.

Après avoir souligné l'importance de l'enseignement en anglais notamment pour accéder à la littérature scientifique anglosaxonne, voici une autre composante du thème qui s'est dégagée des témoignages des participants, à savoir l'importance de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale.

4.2.1.7 Sous-thème # 7 : importance de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale comme préalable au TFE

Tous les participants ont témoigné des propos qui ont convoqué ce sous-thème, lequel a souligné l'importance de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale, comme préalable au TFE. Les *verbatim* ont exprimé notamment le caractère aidant des cours

d'initiation à la démarche de recherche. L'aide a été conceptualisée ici comme un moyen pour guider, comme l'a noté Sophia :

On avait eu une formation en début d'année sur comment faire une recherche documentaire, on avait eu déjà une formation en début de première année, puis on la « re eu » en début de troisième année parce qu'on avait oublié certaines choses et c'est vrai, les formateurs savaient que pour le TFE, en général, on allait souvent à la BU (bibliothèque universitaire), donc, on a eu une petite formation en début d'année et ça, ça a été très aidant... très aidant... (Sophia, lignes 381-388)

Ce discours s'est focalisé sur l'importance d'une aide concernant la recherche documentaire, Sandra a souligné également le bienfait des cours entourant l'analyse d'un article scientifique. Voici son argumentaire :

Comme dans la formation, on nous a justement appris à déchiffrer un article de recherche, ça m'a tout de même beaucoup aidée pour... pour lire en fait, les livres... pour feuilleter les livres... ce travail sur les articles de recherche ça m'a beaucoup aidée à lire des choses et à en retirer les informations les plus importantes et ça m'a beaucoup aidée quand même... (Sandra, lignes 172-180)

Globalement, les cours ont semblé être d'un secours nécessaire face à une insuffisance en matière d'apprentissage de la recherche. En effet, le vocable « initial » vient du latin *initium* : qui est au commencement. L'initiation à la démarche de recherche suggère donc chez les étudiants de premier cycle infirmier une carence et dès lors, une nécessaire formation à ce niveau. L'exemple du *verbatim* qui suit a pointé notamment le bienfait des cours d'initiation aux méthodes de recherche ainsi que l'appui des cours sur le travail des cohortes précédentes d'étudiants :

On a eu des cours sur comment par exemple, écrire sa situation de départ, ce qui doit apparaître à l'intérieur, des cours sur le cadre conceptuel, au niveau de la forme et du fond, ce qui doit apparaître ou pas, quel est le but du cadre conceptuel, voilà ça, ça nous a bien aidé aussi, on a eu plusieurs TD où on a vu des TFE écrits par les étudiants les années précédentes et en fait, on devait analyser ces TFE voir si ça répondait plus ou moins aux critères d'exigences de l'école par rapport à l'écriture et on devait les analyser et voir si ça aurait pu être amélioré, voire comment aurait pu faire la personne, tout ça, ça aide quand même beaucoup. (Marie, lignes 161-173)

Ces éléments de discours sont venus appuyer l'idée du processus dans la construction du processus réflexif, le terme « processus » ici signifiant marche ou développement. En effet,

il y a une évolution de l'étudiant au cours de la formation. L'apprentissage du processus réflexif s'est immiscé dès la formation de premier cycle infirmier.

Dans cet espace d'apprentissage ou de co-apprentissage, le formateur a joué un rôle majeur. C'est là l'objet du deuxième thème mis en lumière dans la présente étude.

4.2.2 Deuxième thème : démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur

Ce deuxième thème porte la focale sur le rôle central du formateur dans la construction du processus réflexif de l'étudiant en soins infirmiers de premier cycle. Les *verbatim* des participants ont permis d'identifier deux aspects intriqués, qui y sont associés, à savoir l'accompagnement et la validation. Ces deux aspects ont été perçus comme étant liés intimement à une dimension essentielle de la formation, l'évaluation. L'évaluation correspond étymologiquement à la mise en valeur de l'apprentissage de l'apprenant repérée dans le discours des participants. Dans la présente étude, il s'agit de l'avancée dans le processus réflexif liée à l'apprentissage de la démarche de recherche. Le mot valeur est issu du latin *valor* qui signifie ce qui est important. L'évaluation a donc pour fonction de révéler ce qui est important au cours de la formation. Cette évaluation se scinde alors en deux voies : l'accompagnement et le contrôle : ces deux voies ont été repérées dans les *verbatim*. Dans l'accompagnement, c'est l'apprenant qui a créé son parcours de formation. C'est lui qui a défini le chemin qui mène à ses objectifs de formation. L'accompagnant (le formateur) a marché alors à ses côtés. Dans le contrôle, c'est le formateur (dépendant lui-même de l'institution de formation) qui a guidé l'apprenant. C'est ce premier qui a défini les modalités pour aboutir aux objectifs de formation institutionnels. Dans toute formation, les deux modalités d'évaluation peuvent coexister. Elles sont les revers de la même pièce. Dans la présente étude, la validation s'est inscrite plus spécifiquement dans la dimension contrôle de l'évaluation.

Les 205 unités de signification ont permis l'émergence des sept sous-thèmes en utilisant la variation libre et imaginaire et ces sous-thèmes ont permis à leur tour, de faire émerger ce second thème : démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur. Les sept sous thèmes (voir figure 9) sont : 1) « Bienfait d'une relation de confiance avec le formateur », 2) « Catalyse de la compréhension par le formateur », 3) « Bénéfice d'un tutorat individualisé », 4) « Influence positive de la disponibilité du formateur », 5) « Importance du

soutien du formateur qui procure une réassurance », 6) « Contribution des réajustements et des validations par le formateur » et 7) « Apport de l'accompagnement collectif ».

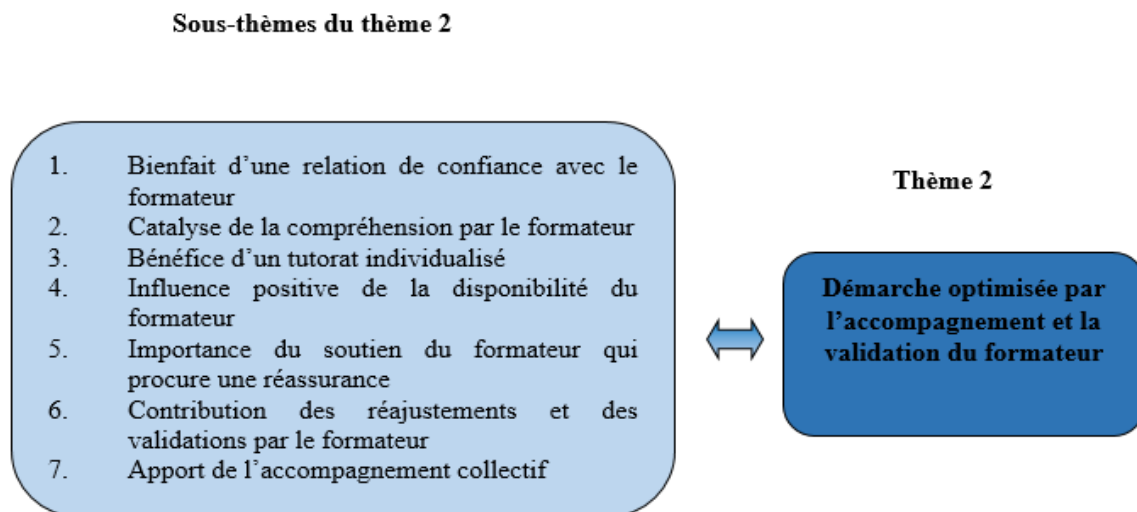


Figure 9. Émergence du thème 2 à partir de sept sous-thèmes

4.2.2.1 Sous-thème # 1 : bienfait d'une relation de confiance avec le formateur

Un préalable nécessaire aux interactions entre l'étudiant et formateur a été, pour quatre participants sur 14, l'établissement d'une relation de confiance. La relation de confiance fait partie intégrante d'un modèle social de l'apprentissage dont une dimension essentielle est la dimension des interactions affectives. Cette dernière fut évoquée dans le discours de participants. La confiance a été perçue comme étant intimement liée au ressenti, à l'affect, elle s'est jouée au niveau interindividuel et intersubjectif. La confiance fut comprise comme une motivation positive des étudiants en soins infirmiers durant leur formation. Or, la motivation n'est autre qu'un état psychologique qui pousse à agir, ou non. D'où l'importance d'établir une relation de confiance entre étudiant et formateur. Cette relation de confiance a été entrevue par Alexandre, à travers l'ouverture d'esprit de la part du formateur :

Pour moi, la mise en confiance est très importante, quand je parlais de mise en confiance avec ma guidante, je trouvais ça totalement aidant, je pouvais lui parler, lui parler vraiment de tout, des fois on a peur, des fois quand on nous pose des questions, que ce soit sur le terrain ou à l'école, on a peur d'y répondre de peur d'être jugé de notre réponse et de donner une mauvaise réponse en quelque sorte, alors voilà elle, elle m'a dit il n'y a aucune mauvaise question, aucune mauvaise réponse elle m'a dit voilà, une question

c'est juste pour que cela soit plus clair aussi bien pour nous dans notre travail, que pour moi, savoir où je voulais aller en fait, voilà... elle ne me disait pas je veux que tu fasses comme ça, comme ça, comme ça, elle posait des questions et en fait au final c'est moi qui décidais, c'est mon travail et c'est moi qui décidais d'aller vers ce concept, vers ce concept et voilà c'est avec les questions aussi, que j'ai pu orienter mon travail et oui donc la confiance elle est super importante. (Alexandre, lignes 681 à 702)

Les propos d'Alexandre ont situé parfaitement la posture du formateur dans l'accompagnement. Le formateur n'a pas laissé l'étudiant dans une impasse mais a favorisé le processus réflexif de l'étudiant en soins infirmiers qu'il a accompagné par l'exercice du questionnement. Le formateur a amené l'étudiant à problématiser et à activer des conditions pour que l'étudiant puisse développer des compétences. Selon le participant, le formateur n'a pas été dans une posture de transmission des savoirs.

L'accompagnement s'est aussi révélé dans la transmission d'une passion pour la recherche qui a amené l'apprenant à avoir envie de réaliser ce travail d'initiation à la démarche de recherche. L'apprenant s'est inscrit alors dans cette démarche, il a appris à connaître le formateur et ainsi s'est tissée une relation de confiance. Marie nous a dit s'être sentie en confiance du fait que le formateur, qui l'a accompagné, s'intéressait lui-même, personnellement, à la recherche et cherchait à communiquer sa passion :

Je me suis sentie en confiance, c'est un tout, après... Moi j'ai eu la chance d'avoir un guidant qui adore la recherche, donc je pense que ça finalement... il transmet un peu son... il nous transmet aussi un peu ça, la recherche, on sent que c'est quelque chose, ce n'est pas le cas de tous les guidants... mais lui, il nous transmet les avantages, il donne envie, il... voilà c'est un tout... voilà il y a une relation de confiance, on apprend à se connaître et puis comme il est là, finalement il est là dans les bons et dans les mauvais moments... voilà c'est une relation qui est particulière... (Marie, lignes 421-423)

La relation de confiance fut alors co-construite du fait d'un intérêt commun. C'est ce qui a pu transparaître du discours d'Alexandre :

Elle m'a mis en confiance, elle m'a dit voilà qu'elle était super intéressée par mon sujet et elle m'a dit votre sujet m'intéresse, ça ne peut être que valorisant, voilà ce sont des mots que j'ai retenu et ça m'a donné cette lumière, cette envie de continuer et finalement, de me dire, mon travail sera peut être utile, voilà il est intéressant, il intéresse ma guidante et heureusement, heureusement qu'elle était là, ça m'a mis en confiance, ça m'a mis en confiance totalement, ça m'a totalement mis en confiance oui... je pense, que c'est important pour un étudiant. (Alexandre, lignes 708-719)

Là encore, le formateur a adopté une posture d'accompagnement car il n'a rien imposé à l'apprenant, il l'a laissé libre. Alexandre a utilisé les mots « valorisant » et « important » qui ont qualifié sa représentation de la relation de confiance avec le formateur. Les étudiants ont souligné dans ce premier sous-thème l'importance de la relation de confiance. Le sous-thème suivant ajoute d'autres éléments tels l'importance du formateur de se mettre à l'écoute de l'apprenant afin de catalyser la compréhension de l'étudiant.

4.2.2.2 Sous-thème # 2 : catalyse de la compréhension par le formateur

Ce second sous-thème a été abordé unanimement par les 14 participants. Comprendre est un mot qui a revêtu une grande importance pour les étudiants en soins infirmiers rencontrés. Le mot comprendre est intéressant à investiguer du point de vue sémantique. Dans son sens littéral, il vient du latin *comprehendere* qui signifie renfermer en soi. La compréhension aurait alors une signification ontologique et le processus réflexif serait appréhendé subjectivement par les étudiants en soins infirmiers comme faisant partie intégrante d'eux-mêmes. Dans son sens figuré, le mot comprendre signifie concevoir, saisir par l'esprit, se représenter. Ces éléments corroborent l'aspect subjectif de la compréhension. Il faut remarquer que comprendre s'apparente à concevoir, lequel est un terme relié à la naissance. Comprendre correspondrait alors à donner vie au processus réflexif, à donner sens, en opposition à l'inconnu. C'est ce qu'a semblé indiquer le discours de Mélissa :

C'était l'inconnu... on avait eu un document pour nous expliquer mais c'était un peu du chinois en fait, donc... c'était vraiment l'inconnu... on... on n'y comprenait rien... mais bon, les formateurs nous ont rassurés, nous ont dit qu'on aurait un suivi et que là, on allait tout comprendre, que ça allait bien se passer et que... c'était bien le cas, ça s'est bien passé... mais au début c'est vrai que c'était dur... (Mélissa, lignes 400-408)

La compréhension néanmoins n'a pas constitué un allant de soi. Le cas échéant, le formateur a du alors adopter une posture de guidant, du registre de l'évaluation en tant que contrôle. Cette guidance a pu revêtir différentes approches. Germain a parlé de l'aide prodiguée par le formateur alors que Valérie a évoqué plutôt un recentrage :

Et voilà grâce aussi à ma guidante qui m'a beaucoup aidé pendant l'année, qui m'a donné beaucoup de conseils... elle avait fait un travail de recherche lors de l'école des cadres, il y a quelques années, et du coup comme elle en avait fait un, elle a pu en parler, voilà moi j'avais fait ça et puis ça... et du coup ça, ça m'a beaucoup aidé dans mon cheminement. (Germain, lignes 382-388)

Après moi tout ce qui a favorisé cette posture réflexive en fait c'est la guidance, quand on est perdu ou qu'on est bloqué, on sait plus trop où on en est, ou alors, qu'on est tellement large, qu'il faut qu'on recentre, c'est à ce moment-là qu'il faut voir avec la guidante, du coup on lui dit voilà, je suis à tel endroit, je suis un petit peu perdue et du coup, elle nous recentre sur cette posture réflexive et c'est vrai, que ça développe le processus. (Valérie, lignes 382-391)

Dans les deux cas, la place du formateur a revêtu toute son importance car il a œuvré à la compréhension de l'apprenant. Le processus réflexif s'est inscrit dans une relation de personne à personne, soit dans une intersubjectivité. Cette intersubjectivité s'est révélée également dans le troisième sous-thème soit le bénéfice d'un tutorat individualisé.

4.2.2.3 Sous-thème # 3 : bénéfice d'un tutorat individualisé

Ce troisième sous-thème a été lui aussi largement représenté au sein des *verbatim* et énoncé par 12 participants sur 14. Le tutorat se situe dans la lignée de l'établissement d'une relation de confiance et dans la compréhension de la démarche de recherche. Mais le tutorat individualisé va plus loin. Il passe en effet par une connaissance plus proximale, plus intime de l'autre. Marie a développé cette idée :

Le guidant ça a été très aidant, très aidant parce que... parce que il nous aide vraiment, il connaît très bien le sujet sur lequel on travaille, parce qu'il nous suit, parce qu'il sait où on en est, parce que finalement on apprend à se connaître, il connaît nos difficultés, il nous soutient, voilà, c'est vraiment très important d'avoir son point de vue et de pouvoir échanger avec lui parce que c'est aussi au travers de l'échange qu'on peut... qu'on a cette capacité de réflexion et tout ça, c'est très important, il est là pour nous aider, c'est vraiment un soutien très, très important... pour tout... pour la moindre question sur quoi que ce soit, il ne nous donnera peut-être pas la réponse mais, en tout cas, il fera en sorte qu'on chemine vers la réponse... la qualité de la relation entre l'étudiant et le formateur, c'est vraiment un point fort... (Marie, lignes 395-411)

Ces propos ont exprimé la complexité d'un tutorat individualisé. Le formateur n'a pas donné la réponse mais a favorisé le cheminement vers la réponse. La complexité, c'est-à-dire au sens premier, le tissage de liens, ici entre formateur et l'étudiant, est passé par une mise en question, voire une remise en question qui n'a pas été sans rappeler le concept d'altérité.

Cette présence à l'autre a agi tel un révélateur motivationnel. Le processus réflexif fut alors vécu comme un enrichissement personnel, comme l'a souligné Valérie :

C'est super génial, c'est très enrichissant moi je n'avais pas pensé autant m'investir dans ce travail de fin d'études et tout le plaisir que j'en ai eu de travailler dessus, alors qu'au départ c'était assez, ça faisait assez peur quoi... mais bien guidé voilà on réfléchit, on

pose les choses, on prend du temps et alors voilà c'est vraiment très enrichissant. (Valérie, lignes 755-761)

Cet investissement de l'étudiant s'est trouvé optimisé grâce à la disponibilité du formateur, point développé dans le prochain sous-thème.

4.2.2.4 Sous thème # 4 : influence positive de la disponibilité du formateur

Huit participants sur 14 ont insisté sur l'influence positive de la disponibilité du formateur qui est le quatrième sous-thème. La disponibilité renvoie à la possibilité de disposer, c'est-à-dire de ne pas être entravé. Cette liberté d'accès au formateur s'est traduite dans le discours de Germain :

C'est vrai que moi, pour ma guidance j'ai pu y compter dessus, quand j'avais la moindre question, et puis il y avait les emails, des fois on avait rendez-vous, mais je lui envoyais quand même un email, voilà par exemple, des fois on avait rendez-vous mais je lui envoyais quand même un email, comme ça elle avait mes questions avant le rendez-vous, et un jour elle m'avait même répondu deux heures après et quand j'ai été au rendez-vous elle m'a dit vous avez vu mes réponses et je me suis dit waouh, elle m'a déjà répondu... (Germain, lignes 530-539)

Le discours de Germain a été très expressif sur cette disponibilité du formateur. Il a dit « j'ai pu compter dessus », ce qui a recoupé la notion de confiance évoquée dans un précédent sous-thème. La disponibilité a été aussi reliée à une temporalité, celle du participant qui a exprimé des demandes via des emails ou des rendez-vous auxquelles le formateur a répondu rapidement. La disponibilité a été concomitante d'une réactivité du formateur. Le processus réflexif est apparu ici comme une construction continue qui s'est alimenté de l'interaction étudiant-formateur, une co-construction en quelque sorte.

Cette continuité du processus réflexif risque à tout moment, ce qui est logique dans une dynamique d'apprentissage, d'être interrompue par une incompréhension de l'apprenant. Face au risque de blocage, la disponibilité du formateur constitue LA réponse priorisée par les étudiants en soins infirmiers de premier cycle. C'est ce qu'a exprimé ci-dessous Sophia :

Je dirais tout d'abord que c'est le cadre de guidance, en fait la cadre qui nous encadre qui... qui est vraiment disponible et qu'on peut... qu'on peut joindre à tout moment, dès qu'on a un soucis, dès qu'on rencontre un problème dans l'écriture, on peut aller... elle est là pour nous donc c'est vrai que c'est aidant parce qu'elle est... elle nous soutient donc... c'est... c'est quand même quelque chose de très important... on pouvait facilement la contacter que ce soit par email ou par téléphone et c'est vrai qu'on avait

une réponse très rapide donc elle était vraiment très disponible pour nous... (Sophia, lignes 333-345)

Sophia, face aux difficultés qu'elle a pu rencontrer dans l'élaboration de son processus réflexif, a souligné l'importance de la disponibilité du formateur. Face à ces mêmes difficultés, le soutien du formateur a revêtu toute son importance, faisant ainsi le lien avec le prochain sous-thème.

4.2.2.5 Sous-thème # 5 : importance du soutien du formateur qui procure une réassurance

L'importance du soutien du formateur, à procurer une réassurance chez l'étudiant, a été évoquée par neuf participants sur 14. La réassurance est un construit sémantique composé de « ré » et « assurance ». Être réassuré, ou rassuré, procède de la confiance en soi, laquelle est une composante de l'estime de soi. La réassurance (ou le fait de rassurer) est alors à comprendre comme une reprise de confiance en soi, une revalorisation de l'estime de soi face à un obstacle, voire un échec vécu ou potentiellement vécu. Cette traversée d'une zone d'insécurité lors du processus réflexif, peut alors trouver un soutien via l'accompagnement du formateur. Elsa met en mots cette dynamique :

J'allais voir quand même ma prof pour être sûre et de poser certaines questions qu'on n'ose pas demander à ses camarades et qu'on ose demander à notre prof... je leur demandais pas mal de choses mais bon j'allais voir aussi ma prof... c'était rassurant et puis c'est un peu elle qui officie... Pour moi c'est très important d'être rassuré pendant ce travail... ça fait du bien oui... (Elsa, lignes 429-436)

Elsa par ses propos, a bien exprimé le caractère complexe de l'estime de soi, qui a comporté ici une dimension comportementale (« j'allais voir ma prof »), une demande cognitive (« poser certaines questions »), une demande affective (« on n'ose pas demander [...] c'était rassurant »), conformément aux trois constituantes du soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. Elsa a terminé ses propos en disant « ça fait du bien ». Il a été possible d'établir un lien avec un autre *verbatim*, celui de Mélanie, où celle-ci a évoqué un soutien moral. Le moral pourrait se concevoir comme un état d'esprit, un mental. Il est aussi relié à la définition de la morale qui renvoie à la faculté de discerner le bien du mal et ce, en conformité avec les règles de conduites sociales.

Elle m'a soutenu moralement et elle m'a rassurée quand j'avais besoin d'être rassurée, juste en me disant ne t'inquiète pas, c'est bon quand même, continue à travailler, ça m'a rassurée moralement, moralement heureusement qu'elle était là, car sinon j'aurais été trop dans... dans l'inconnu, dans le vide, si je ne lui avais pas demandé est-ce que c'est bon, si je fais comme ça elle m'a dit oui c'est bon... est-ce que c'est bon si j'ai quatre interviews, oui c'est bon... (Mélanie, lignes 684-692)

Être soutenu moralement, ressentir du bien, semble répondre à une demande émotionnelle liée intimement à l'estime de soi. C'est également et plus subtilement, se conformer aux mœurs dans la construction d'un processus réflexif qui relèverait alors d'une construction identitaire. Les trois années d'étude de premier cycle infirmier sont marquées par une progression, voire une mutation vers une posture professionnelle. Ce cheminement est jalonné d'étapes qui viennent confirmer et parfois infirmer le projet professionnel de l'étudiant. Entre ces deux extrémités, les interrogations, voire les doutes sont courants. Sandra nous en a donné un exemple :

Très agréable, parce que le fait de nous encourager, c'est un peu valorisant, c'est valorisant d'être encouragée... d'être rassurée aussi... parce que, comme on a beaucoup de doutes, pendant tout ce mémoire, on ne sait pas trop où on va et d'être rassurée c'est... ça fait vraiment du bien, pendant les moments de doutes. (Sandra, lignes 498-504)

Face à l'adversité convoquée dans l'apprentissage de la démarche de recherche, le soutien du formateur permettrait alors à l'étudiant en soins infirmiers un dépassement de soi avec un développement de la confiance en soi. Cette dynamique favoriserait ainsi sa transformation identitaire. L'identité s'ajuste dans une attente individuelle, institutionnelle et sociétale. Pour viser cet ajustement, le formateur fut amené à procéder à des réajustements et des validations, éléments clés du sous-thème qui suit.

4.2.2.6 Sous-thème # 6 : contribution des réajustements et des validations par le formateur

La contribution des réajustements et des validations par le formateur constitue le sixième sous-thème du second thème, qui fait écho pour 11 des 14 participants. Dans la perspective du processus réflexif, il y a une notion d'étapes. En effet, le processus est un développement dans le temps de phénomènes qui marquent à chaque fois une étape. Dans cette optique, la validation

par le formateur permet à l'apprenant de repérer le passage d'une étape à une autre, comme l'a indiqué Elsa :

Le fait que la guidante valide à chaque fois l'avancée de mon travail, j'ai trouvé ça aidant. (Elsa, lignes 164-165)

Cependant, certains étudiants rencontrés n'ont entrevu la validation que comme l'incontournable contrôle de leur travail en vue de l'obtention du diplôme d'état d'infirmier. Ce fut le cas d'Antonin :

Il faut qu'on passe par là, c'est la porte qu'on doit ouvrir pour accéder à notre diplôme de travail d'infirmier... (Antonin, lignes 28 à 30)

Le formateur dans sa posture d'évaluateur a aussi à conduire l'étudiant vers la validation attendue. Dans ce cas, sa posture semble plus subtile, possible intermédiaire entre l'accompagnement et la guidance, via des réajustements proposés où implicitement imposés. C'est ce qui est apparu dans le vécu de Mélanie :

Après je pense que elle, elle savait où elle devait savoir que cette question-là serait plus intéressante pour moi... si elle m'avait validé une question et qu'en fait il n'y a pas grand-chose dessus à chercher, on sait déjà tout... et je n'aurai plus rien à dire dessus... alors que cette question, c'est vrai on l'a choisie ensemble et c'est vrai que j'ai vraiment eu à chercher parce qu'il n'y avait rien... du tout... donc finalement elle avait bien raison... d'insister... a posteriori, je n'ai pas de regret d'avoir fait comme ça, je n'ai pas du tout de regret... (Mélanie, lignes 277-288)

Si le formateur occupe une place de choix dans l'ajustement du travail des étudiants en soins infirmiers à une commande institutionnelle, l'harmonisation entre l'avancée des étudiants et la perspective institutionnelle peut aussi emprunter le mode de l'accompagnement collectif. Ce qui nous amène au sous-thème suivant.

4.2.2.7 Sous thème # 7 : apport de l'accompagnement collectif

Pour neuf des 14 participants, l'accompagnement collectif fut vécu comme contributif au processus réflexif. Ce dispositif d'accompagnement a permis une entraide et une confrontation des idées. Mélissa a témoigné de cet accompagnement collectif :

On était par groupe de... cinq ou six étudiants et on a pu tous s'entraider entre nous, la formatrice était là pour réguler la parole, pour nous aider quelquefois, mais elle essayait de ne pas donner trop de réponses, c'était vraiment à nous de... d'être dans une démarche réflexive... donc... nous on était cinq et... ça a vraiment fonctionné, parce que c'était

vraiment un débat en fait, durant ces suivis-là, donc c'était vraiment intéressant... on a pu tous s'aider sur chacun de nos sujets... (Mélissa, lignes 24-34)

Dans cet accompagnement, le formateur a semblé jouer un rôle de régulateur de la prise de parole, permettant ainsi l'instauration et le développement de l'échange des points de vue. Sandra a pointé dans son discours le bénéfice des interactions entre membres du groupe, permettant de problématiser, c'est-à-dire d'avancer dans son questionnement et donc dans son processus réflexif :

En fait quand on est en groupe de suivi du TFE, on s'aidait un peu les uns les autres à s'aiguiller sur... bon, je serais toi, je partirais plus là-dessus que là-dessus... c'était sympa aussi ces moments d'échanges avec les autres personnes en fait... ça c'est aidant de se retrouver à plusieurs... c'était enrichissant car déjà, on nous aidait nous-même, parce que les autres participaient un peu à notre mémoire et aussi le fait d'aider les autres... dans leur processus réflexif aussi ça nous a aidé à nous... même à nous poser des questions... quand on les pose aux autres... ça nous aidait aussi à nous à faire un fil conducteur, c'était un peu, c'était dans les deux sens en fait... (Sandra, lignes 66 à 78)

De même, cette confrontation des idées qui a pu être interprétée d'un point de vue de l'apprentissage comme relevant du conflit sociocognitif, est apparue nettement dans le discours d'Alexia :

Je me rendais compte, que je n'avais pas compris la même chose que le groupe de suivi et ça, c'était très, très intéressant, c'était un petit procédé qu'on avait mis en place avec notre suivi et c'était très intéressant, du coup, à chaque fin de suivi de groupe, on avait nos petits papiers, sur lesquels étaient écrits tous les conseils, toutes les avancées qui avaient été dites lors de... lors du suivi... donc du coup, c'était très intéressant pour l'écrit... c'était... très, très astucieux. (Alexia, lignes 768-777)

Alexia a terminé ses propos en indiquant « c'était très astucieux ». Ce terme renvoie à la mise en lumière, via la confrontation croisée entre membres du groupe, des habiletés des participants. Ces compétences tacites révélées aux groupes ont semblé participer activement au développement des compétences individuelles et à la co-construction du processus réflexif.

Il y a donc de la découverte dans le processus réflexif, découverte de soi, découverte de l'autre, découverte de la recherche, de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences... Voilà qui nous amène au troisième thème émergent de la présente étude : la démarche heuristique dans l'apprentissage.

4.2.3 Troisième thème : démarche heuristique dans l'apprentissage

Ce troisième thème a mis en lumière l'un des aspects prégnants du processus réflexif lors de l'initiation à la démarche de recherche : la découverte. Il est fort intéressant de pointer que le mot heuristique provient du grec *heuriskein*, qui signifie trouver. Cela s'apparente au sens profond de l'entrée en formation des étudiants en soins infirmiers, à savoir trouver leur voie, trouver un sens à leur projet professionnel, à leurs études. Le mot heuristique signifie également qui a une utilité dans la découverte. Ainsi, la réalisation du TFE et le déploiement du processus réflexif simultanément, seraient des vecteurs utiles à la découverte.

Les 403 unités de signification ont permis, en utilisant la variation libre et imaginaire, d'identifier sept sous-thèmes et ces sous-thèmes ont permis à leur tour, de faire émerger le troisième thème : démarche heuristique dans l'apprentissage. Les sept sous-thèmes, présentés dans la figure 10 à la page suivante, sont : 1) « Questionnement à partir d'une situation clinique vécue », 2) « Acquisition d'une démarche méthodique », 3) « Appropriation des étapes du processus réflexif », 4) « Développement et consolidation des connaissances », 5) « Cheminement paradigmatique », 6) « Transfert des acquis à d'autres situations cliniques », et enfin, 7) « Expérience d'apprentissage procurant satisfaction et plaisir ».

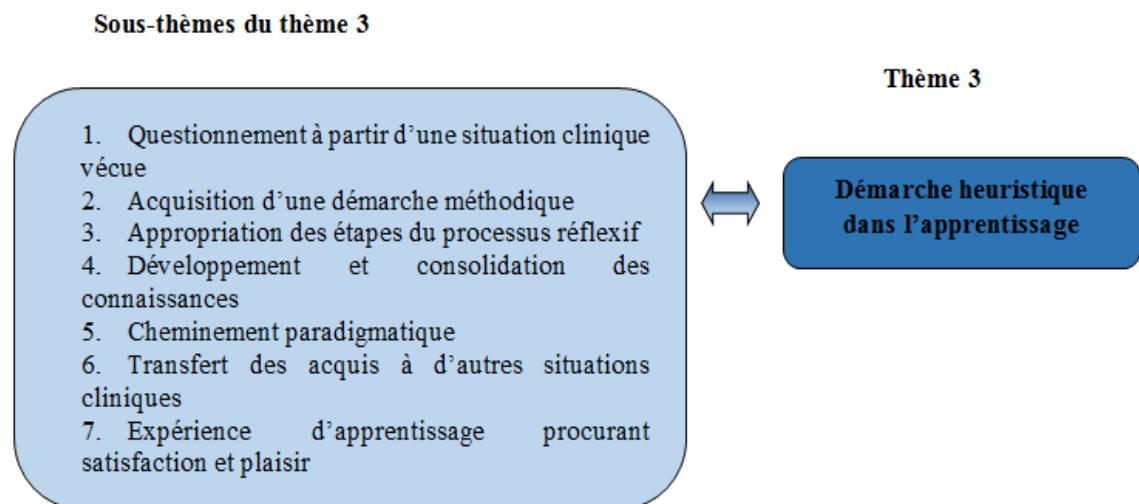


Figure 10. Émergence du thème 3 à partir de sept sous-thèmes

4.2.3.1 Sous-thème # 1 : questionnement à partir d'une situation clinique vécue

Ce premier sous-thème, intitulé « questionnement à partir d'une situation clinique vécue », s'est retrouvé dans les témoignages des 14 participants. Ce sous-thème a été composé de deux éléments à savoir le questionnement et la situation clinique vécue. Depuis la mise en œuvre en France du programme d'études infirmières de 2009, la formation s'est davantage axée sur l'apprentissage fondé sur des situations cliniques, qui correspond au premier élément du sous-thème. D'un point de vue conceptuel, le programme de formation de 2009 marque une réelle rupture avec celui en vigueur depuis 1992. En effet, alors que ce dernier s'organisait essentiellement autour d'une déclinaison de disciplines médicales, la nouvelle mouture tend à rompre avec cette logique disciplinaire pour s'axer sur l'analyse de situations de soins qui sous-entend le questionnement, et par le fait, sur l'émergence d'un substrat de savoirs davantage en lien avec la spécificité infirmière. Le programme de formation de premier cycle infirmier actuel propose donc concrètement un parcours professionnalisant. Ce parcours s'apparente à un ensemble progressif de situations d'apprentissage qui porte la focale sur l'acquisition de pratiques en situations. L'initiation à la démarche de recherche et donc le démarrage du processus réflexif s'activent sur la base d'une situation réelle, clinique, vécue par l'étudiant. Au travers des discours d'Anaya et de Mélissa, il fut aisé de discerner l'intérêt heuristique lié au fait de partir d'une situation vécue. De plus, dans leurs discours, il a semblé y avoir, dans l'activité heuristique reliée directement au vécu, une attention accrue et une intention professionnelle, de l'ordre de l'éthique soignante. Cette intentionnalité éthique s'est retrouvée dans l'intensité et l'émotion qui sont ressorties dans leurs discours :

Cette situation me tenait particulièrement à cœur, elle m'a beaucoup touchée lors de ce stage et je me suis dit qu'avec une situation comme ça, j'allais m'y intéresser jusqu'au bout vu que je l'avais vécue, je m'y étais impliquée dedans, c'est un sujet qui m'intéressait vraiment. (Anaya, lignes 45-51)

C'est important... de penser à ses valeurs et donc... d'être bien traitant dans ses gestes... et rien que de parler du patient, ça me fait penser à plein de valeurs qui peuvent être communes, qui peuvent être individuelles et c'est intéressant dans ce sens-là, ce qui amène à se questionner en fait... (Mélissa, lignes 85-91)

Dans ce dernier discours, l'activité d'apprentissage heuristique a été mise en évidence par le questionnement. Le questionnement fut un mot récurrent dans les discours des

participants. Lors de l'identification de la problématique à l'étude, le questionnement a paru surgir de partout. Ce foisonnement a été tout à fait palpable dans le discours d'Alexandre :

Enfinement ce travail génère des questionnements qui fusent de partout, moi j'étais axé sur des odeurs mais au final... je me suis orienté aussi sur la communication envers l'autre, la prise en soin de l'autre... donc il n'y a pas vraiment que les odeurs, ce sont des questions en permanence... (Alexandre, lignes 378-384)

Alexandre a évoqué à la fois des questions qui fusent de partout et a renchéri en ajoutant qu'elles sont survenues en permanence. Cette permanence interrogative, indéniablement liée à une posture éthique, a permis de situer également le processus réflexif dans un continuum. Ce tissage permanent de questionnements, de liens, a été explicité d'une manière limpide par Germain :

En fait c'est un processus... les questions amènent d'autres questions. (Germain, lignes 435-436)

Avec le travail de recherche, je me suis posé beaucoup de questions... et je m'en pose encore. (Germain, lignes 348-349)

L'approche heuristique via le questionnement peut submerger l'étudiant, notamment au début du processus réflexif lié à l'initiation à la démarche de recherche. Or, peu à peu, le fait d'apprendre à canaliser le questionnement, à l'analyser, à opérer des choix, à prioriser, l'ensemble de ces opérations conduit l'étudiant à devenir méthodique. C'est là l'objet du sous-thème suivant.

4.2.3.2 Sous-thème # 2 : acquisition d'une démarche méthodique

Ce second sous-thème a été convoqué par 10 des 14 participants. Avoir de la méthode, être méthodique, fut compris ici comme une qualité d'esprit qui a consisté à savoir classer et ordonner les idées ainsi qu'à savoir effectuer un travail avec logique et ordre. Cette qualité d'esprit est apparue au niveau des *verbatim* via l'utilisation des termes dérivés qui ont référé à l'organisation, la stratégie, le quadrillage (qui réfère à l'action d'assurer une organisation méthodique) et ainsi ont fait écho avec la démarche méthodique. Pour exemple, écoutons Valérie décliner ces verbes :

Il a fallu une organisation un peu stratégique, bien quadrillée, parce que sinon en fait on peut vite se mettre en retard, on a quand même, malgré tout, même si le sujet est très intéressant, une date limite, on doit avoir un document à rendre, donc il faut s'organiser, voilà c'est de l'organisation... du moment où on est organisé... ça se fait... (Valérie, lignes 288-295)

Ce dernier *verbatim* explicite qu'une organisation stratégique a été mise en œuvre, faisant écho avec une démarche méthodique afin que l'étudiant puisse rendre un produit fini dans les délais impartis. L'esprit réflexif a semblé s'inscrire dans une démarche, c'est-à-dire une façon dont a procédé un raisonnement, une pensée soit une tentative pour atteindre un but. Cette démarche méthodique s'est déclinée par étapes successives. Cet étayage fut verbalisé par Germain :

Ce qui m'a aidé c'est également le fait d'être bien organisé, d'être méthodique et de bien respecter le déroulé de chacune des étapes du projet d'initiation à la recherche... (Germain, lignes 482-485)

En réalité, les étudiants qui se sont lancés dans la réalisation du TFE ont fait (ici quatre des 14 étudiants), des liens avec des démarches méthodiques similaires dont ils ont déjà fait l'expérience lors de leur formation. En l'occurrence, celle qui est revenue régulièrement est l'analyse des pratiques professionnelles.

Pour autant, les enseignements et les pratiques d'apprentissage, telles que les analyses de pratiques professionnelles, n'ont pas semblé toujours faire du sens dans l'esprit des étudiants. C'est alors que durant le processus réflexif plus poussé, qu'est l'initiation à la démarche de recherche, une prise de conscience s'est élaborée concernant le sens des analyses des pratiques professionnelles. Cette mise en lien entre analyse des pratiques professionnelles et TFE a été relatée par Germain :

Cela fait deux ans que l'on fait des analyses de pratiques et c'est déjà une réflexion qui se met en marche... moi, au début, je faisais des analyses de pratiques et jusqu'à la fin de la deuxième année je ne comprenais pas pourquoi on faisait ça en fait... je sais bien... il fallait écrire, se positionner etc... mais concrètement moi je... moi je ne comprenais forcément pas bien ce que ça apportait... et c'est à partir du moment où je commençais le travail de recherche, que je me suis dit, voilà je comprends... (Germain, lignes 338-347)

Cette compréhension, qui procède de l'intériorisation, fut perçue comme une appropriation des étapes du processus réflexif, sous-thème développé en suivant.

4.2.3.3 Sous-thème # 3 : appropriation des étapes du processus réflexif

Ce troisième sous-thème a été évoqué par cinq des 14 participants. L'objet de toute formation a été d'inviter à un changement chez l'apprenant. Pour inscrire ces changements dans

la durée, au-delà du temps de la formation initiale, il a paru important que l'apprenant, ici l'étudiant en soins infirmiers de premier cycle s'approprie l'objet de la formation. Dans notre cas, cet objet fut l'appropriation des étapes du processus réflexif. L'appropriation a été alors conçue comme l'action de s'attribuer quelque chose, soit d'en devenir propriétaire. Ce phénomène d'appropriation des étapes du processus réflexif fut tout à fait perceptible avec l'image d'un déclic, c'est-à-dire au sens littéral qui a déclenché le fonctionnement d'un mécanisme, comme proposé par Sophia :

Et c'est vrai, qu'à partir du moment où mes concepts sont apparus, que ça c'est un peu éclairci, c'est vraiment venu tout seul, alors qu'au départ ça me paraissait vraiment insurmontable... c'était un sacré travail... quand je dis, c'est venu tout seul, je pense qu'il y a eu un certain déclic, vraiment, j'ai relu toute ma situation et j'ai pu surligner tous les concepts qui apparaissaient et c'est à ce moment-là, que je me suis dit qu'il fallait vraiment étudier ces concepts là pour mon cadre conceptuel. (Sophia, lignes 40-48)

Sandra a évoqué le constat d'une fluidité qui s'est entrevu au terme de la réalisation du TFE :

Le processus réflexif a évolué tout le long... il n'a pas du tout été le même entre le début et la fin... pour ma part... parce que au début, on ne sait pas trop où on va... on essaye d'y aller... on ne sait pas où on va... et une fois qu'on voit plus où on va, là, ça commence à s'organiser et avoir une suite logique, alors qu'au départ on est un peu perdu et... c'est ça qui est déstabilisant... et oui, après, à la fin, quand l'aboutissement est là, le processus, on peut le voir en fait, ça fait quelque chose de plus fluide qu'au départ... (Sandra, lignes 1-11)

Dès lors que le « déclic » s'est opéré, que l'appropriation a été effective, le processus réflexif est devenu une évidence. Les étudiants en soins infirmiers étaient loin d'être exempts de toute connaissance lorsqu'ils ont abordé le processus réflexif dans le TFE. En réalité, le processus réflexif fut un voyage où l'étudiant a développé de nouvelles connaissances tout en questionnant et consolidant ses propres connaissances. Ce qui nous amène au sous-thème suivant.

4.2.3.4 Sous-thème # 4 : développement et consolidation des connaissances

Là encore, tous les participants ont été unanimes pour mettre en lumière ce sous-thème du développement et de la consolidation des connaissances. Pour les étudiants rencontrés, les activités qui leur ont permis de développer le plus activement de nouvelles connaissances durant

la réalisation de leur TFE ont été sans doute la recherche documentaire et l'analyse des écrits. Les propos de Germain illustrent ce point :

C'est vrai qu'il y a une évolution en fait... voilà donc... au niveau de la communication ça a changé pour moi... le concept d'autonomie, c'est pareil, j'ai appris beaucoup, j'ai fait beaucoup de recherches, j'ai pris beaucoup dans les livres etc... (Germain, lignes 128-132)

Ce développement de connaissances a été exigeant, il a demandé de l'investigation. Selon les participants, il est venu également entrer en conflit avec les connaissances antérieures. Ce conflit ne fut pas négatif mais a dû davantage être appréhendé dans un sens constructif. Ce travail introspectif a été bien restitué dans les propos d'Antonin :

J'ai trouvé cette première étape fastidieuse, car elle impose beaucoup de lectures, pour essayer d'emmagasiner au maximum des connaissances sur le sujet, des choses qui ont pu être écrites dans la littérature, pour essayer de faire après, le travail au mieux... toutes ces connaissances, ça m'a permis d'en apprendre plus sur le sujet, des choses que j'ai trouvées étonnantes et puis d'autres que j'avais déjà dans la tête... (Antonin, lignes 35-43)

Cette mise en résonance, évoquée par les participants, entre anté et néo connaissances, c'est-à-dire le cheminement entre les connaissances qui marquaient l'antériorité et les nouvelles connaissances, a relevé d'un processus réflexif. Antonin nous l'a dit, cela s'est passé « dans la tête ». Dans ce processus, si une étape a consisté à engranger de nouvelles connaissances, une autre a pu venir conforter les connaissances existantes. En termes de construction du processus, il est plus adapté de parler d'une consolidation, les deux termes construction et consolidation renvoyant au vocabulaire de l'architecte ou du bâtisseur. Consolider signifie littéralement rendre solide, donc qui résiste à l'effort, aux chocs et à l'usure. Cela fait écho à la stabilité, la fermeté, le caractère positif et durable. Cet aspect solide et durable a été explicité par Mélissa :

Je dirais que c'est important et que ça peut nous permettre de nous poser plus de questions que d'habitude, que ça peut leur servir pour... pour toute leur carrière... ce qui est important pour moi, ce sont les questionnements, les découvertes de nouvelles choses et surtout savoir se poser les bonnes questions... je n'ai pas découvert de grosses choses, ces découvertes ont conforté mes connaissances... je sais qu'il peut y avoir des connaissances qui restent à acquérir et qui seraient réutilisables dans l'avenir... (Mélissa, lignes 343-354)

Ce développement ou cette consolidation des connaissances est accompagné, habituellement d'une démarche heuristique d'apprentissage, d'un cheminement paradigmatique. Ce cheminement paradigmatique est l'objet du prochain sous-thème.

4.2.3.5 Sous-thème # 5 : cheminement paradigmatique

Ce cinquième sous-thème est apparu dans les *verbatim* de 13 des 14 participants. La notion de paradigme fut définie comme une vision du monde, une perspective générale sur une réalité complexe, un passage de la vision d'une globalisation des soins vers la personnalisation des soins. Dans le processus réflexif, il y a bien eu un cheminement. Cheminer, selon les participants, c'est arpenter un chemin, c'est aussi évoluer, progresser. Le construit sémantique « cheminement paradigmatique » a semblé sous-tendre une évolution, une progression de la vision du monde des participants. Cette démarche intellectuelle ou artistique, pour reprendre un élément définissant le terme de cheminement, a semblé faire écho avec la profession infirmière et à l'art du soin infirmier. Alexandre nous a donné un exemple concret de son cheminement paradigmatique, passant d'une vision biomédicale des soins à une vision holistique des soins :

Ça m'a permis d'avoir plusieurs réflexions sur mes soins... finalement, on ne fait pas le soin comme ça... mais un soin plus global, plus personnalisé en fait, on essaye d'apporter à la personne qui est en face de nous... on essaye de répondre à ses besoins et à essayer même si elle est dans un milieu hospitalier de garder ses habitudes habituelles... à ne pas perturber en fait, la vie des personnes soignées... ces modifications sont surtout liées à mes recherches documentaires qui m'ont orienté et en fait, c'est de là, où moi, je me suis posé certaines questions, où certaines recherches ont répondu à mes questions... (Alexandre, lignes 118-130)

Ce cheminement paradigmatique s'est ajusté vraiment dans une démarche d'apprentissage heuristique puisque, cela a souvent été au détour d'une lecture, d'un apport de nouvelles connaissances, que la vision du monde du participant s'est trouvée ébranlée, questionnée, et *in fine*, a évolué vers une nouvelle vision. Cette révolution paradigmatique est venue bouleverser les certitudes, les représentations. Tina nous a dit avoir été « décontenancée » :

J'ai été décontenancée aussi lorsque j'ai lu des articles de recherche, ce qui m'a décontenancée... c'est vraiment quelque chose de l'ordre de, mon dieu, je n'aurai jamais eu idée de ça... je découvre quelque chose à laquelle je n'aurai vraiment pas du tout pensé, imaginé ou alors à l'inverse, je m'en étais fait une image totalement différente. (Tina, lignes 290-297)

S'ouvrir à une nouvelle vision a semblé la propédeutique afin de s'adapter à des situations originales et à être en capacité de transférer ses acquis. Cette question est abordée au sein du thème suivant.

4.2.3.6 Sous-thème # 6 : transfert des acquis à d'autres situations cliniques

Ce sixième sous-thème a été présent dans 12 discours parmi les 14 participants. La notion de transfert renvoie à l'action de transférer soit faire passer quelque chose d'un lieu à un autre et ce d'une façon qui soit convenue, réglée. Il s'agit de céder, de transmettre. Les étudiants rencontrés ont semblé entrevoir le processus réflexif comme une ressource par laquelle leurs connaissances développées ou consolidées, ont été transférables à d'autres situations cliniques. Le programme de formation de premier cycle infirmier en France est passé d'une logique de contenus à une logique de compétences. Cette perspective a semblé amener les étudiants en soins infirmiers à donner du sens à leur formation, à s'inscrire dans une dynamique créatrice, notamment via la réalisation du TFE. Agir en situation singulière de soins, a imposé de ne plus être passif, en simple posture de receveur de savoirs extérieurs, mais plutôt de devenir des constructeurs de savoirs, pour agir de manière adaptée à chacune de ces situations. Germain, l'un des participants, a semblé en pleine découverte de ce transfert liée pour lui, à l'acquisition de nouvelles connaissances :

On a des cours sur les soins relationnels toutes ces choses-là, on voit beaucoup de notions et en fait... je ne veux pas dire qu'on survole, on a beaucoup de notions et moi en fait, je trouvais que ce n'était pas assez approfondi et du coup, dans mes recherches, dans les livres etc. Ça m'a permis justement d'acquérir des connaissances... de réfléchir à la posture en tant que soignant si j'étais amené à côtoyer cette population et comment je pouvais intervenir au mieux justement, pour ces personnes en restant bien sûr dans le prendre soin... (Germain, lignes 98-109)

Le discours de Germain a rendu compte, simplement en quelques lignes, de la démarche heuristique d'apprentissage en cours d'élaboration lorsqu'il a évoqué le transfert des connaissances acquises lors de la réalisation de sa démarche d'initiation à la recherche dans une situation clinique vécue. Lorsque Germain a évoqué sa future posture de soignant, il a semblé se construire et le processus réflexif paraît être à l'œuvre.

Dans cette dynamique, Sandra a souligné l'intérêt de l'analyse et des recherches dans sa future profession, ce qui a été même au-delà de la relation avec la personne soignée. Elle a entrevu le processus réflexif comme une aide :

J'ai beaucoup appris, compris, en fait, le fait de cheminer sur quelque chose ça fait... ça réveille quelque chose... c'est très satisfaisant je trouve quand on y arrive... parce que, j'estime que j'ai quand même réussi à faire ce que j'avais envie de faire et c'était... en fait, je ne sais pas trop comment le dire... oui c'était très satisfaisant à la fin de... d'avoir

réussi... d'avoir compris des choses, d'avoir appris des choses... et ce n'est pas... ce n'est pas simplement un travail scolaire c'est aussi... pour mon futur métier, pour ma future profession... quelque chose qui est très enrichissant quoi... ça sera aidant pour mon futur métier, enfin je pense oui... c'est sûr... c'est sûr... quand on a travaillé quelque chose de... profondément... d'analyser, de faire des recherches... c'est sûr que ça pourra m'aider en fait plus tard... (Sandra, lignes 435-452)

Sandra a utilisé tout un vocabulaire lié à la démarche heuristique d'apprentissage, tel que : « cheminer ; je trouve, j'ai quand même réussi, avoir réussi ». Par ailleurs, Sandra nous a dit quelque chose de pertinent : « ça réveille quelque chose » ! Cette affirmation est venue appuyer l'idée de ce sous-thème : passer d'un état passif, receveur de savoirs, à un état d'éveil, prêt à agir en situation clinique, soit en transférant des acquis à d'autres situations cliniques.

Véronique a été encore plus loin. Elle a dépassé l'idée d'un simple transfert des acquis à une nouvelle situation clinique. En fait, elle semble avoir anticipé déjà comment elle allait pouvoir innover et prendre ainsi une posture qui faisait écho avec la posture de *leadership* dans la profession :

Cela nous permet d'avoir les outils pour que plus tard, dans notre profession, s'il y a quelque chose qui nous a interpellés, qu'on sache comment procéder pour aller au-delà et pouvoir avancer et apporter de nouvelles choses... (Véronique, lignes 70 à 74)

Véronique a semblé avoir développé, ou confirmé un esprit de recherche. Elle s'est projetée déjà en capacité d'apporter de « nouvelles choses ». En psychologie de l'apprentissage, le concept de transfert se définit comme le cas où une habitude ancienne est présente pour faciliter l'acquisition d'une nouvelle habitude. Véronique a semblé avoir intégré ce concept de transfert.

Ce sous-thème portant sur le transfert des acquis à d'autres situations cliniques, a mis en lumière des discours d'étudiants paraissant satisfaits (terme employé par Sandra). Ce ressenti nous conduit au sous-thème suivant où le processus réflexif constitue une expérience d'apprentissage procurant satisfaction et plaisir.

4.2.3.7 Sous-thème # 7 : expérience d'apprentissage procurant satisfaction et plaisir

Cet ultime sous-thème du troisième thème, concernant la démarche heuristique d'apprentissage a déployé des *verbatim* chargés d'émotions. Les 11 participants ayant abordé ce sous-thème ont semblé avoir traversé une épreuve d'endurance avec succès. Outre le travail accompli, ce fut tout le cheminement porteur de sens et de compréhension qui a résonné dans

les phrases qui suivent. Ce cheminement vers le plaisir a été tout à fait palpable dans le discours d'Antonin :

C'est nous qui avons choisi la situation donc forcément c'est quelque chose qui nous plaît donc qui nous intéresse à creuser... c'est un travail long à faire mais très intéressant parce que c'est quelque chose qui nous passionne... En même temps, on prend du plaisir à faire les recherches, on prend du plaisir à l'écrire... on est content quand on le rend... c'est long, mais c'est très intéressant... passionnant... (Antonin, lignes 182-189)

Cet étudiant en soins infirmiers a mis en lumière la notion de plaisir inhérent à l'expérience de la démarche de recherche. Ce plaisir a été transfiguré en sentiment de fierté, comme l'a exprimé Sophia :

C'est vrai que ça a poussé ma réflexion à son maximum et c'est vrai que je ne me sentais même pas capable de le réaliser et au final ça s'est très bien passé et j'en suis fière, vraiment fière c'est... Voilà... (Sophia, lignes 28-32)

Un troisième témoignage de satisfaction capital a émané d'Anaya :

On a beau dire, c'est quand même une belle expérience, j'ai... j'ai pu très mal le vivre comme... comme maintenant je ne l'ai plus dans les mains, puisque je l'ai rendu... je me dis, je l'ai fait... et puis je trouve que quelque part ça... ça donne du poids à la formation... enfin, on n'est plus que de simples petites infirmières... faisant des prises de sang et qui vont toucher les patients pour leur faire des pansements... je pense que ça concrétise un peu plus le travail de l'infirmière dans sa globalité... avec le fait qu'on est capable de réfléchir... de poser des questions... de penser par nous-même et pas dans l'ombre de quelqu'un d'autre... et je pense que ça légitimise un peu notre place et... au final... même si c'est dur... même si j'ai pleuré... j'ai dû taper la porte de chez moi je ne sais combien de fois... et maudire ce TFE je ne sais pas combien de fois... je pense que c'est une super expérience et que c'est très enrichissant et... et que ça apporte beaucoup... (Anaya, lignes 480 à 499)

Anaya, dans ce long plaidoyer pour la profession infirmière, a exprimé comment, grâce au processus réflexif, l'infirmière est passée du statut d'exécutante à celui de praticien réflexif. Anaya nous a parlé d'autonomie professionnelle avec des mots forts : « penser par nous-même et pas dans l'ombre de quelqu'un d'autre ». Maîtriser le processus réflexif lié à la démarche d'initiation à la recherche a semblé lui avoir donné une légitimité professionnelle.

Anaya a paru vraiment satisfaite de son expérience du processus réflexif et en est sortie enrichie. L'expérience dont elle a parlé a nécessité beaucoup de temps, nous invitant à développer le thème suivant.

4.2.4 Quatrième thème : activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps

Ce quatrième thème est venu exprimer une composante du vécu des participants à la recherche probablement lié au fait qu'ils sont néophytes dans la pratique de la démarche d'initiation à la recherche. Le verbe impliquer a été préféré à celui d'engager, pour bien souligner que ces participants furent pris dans une activité nouvelle, obligatoire, parfois déroutante ou laborieuse. Face à ce défi d'apprentissage, ces participants ont dit devoir s'investir, c'est-à-dire prendre possession de leur travail de recherche. Cet investissement personnel et en temps fut synchronique de leur activation du processus réflexif.

Les 382 unités de signification ont permis de dégager six sous-thèmes en utilisant la variation libre et imaginaire et ces sous-thèmes ont permis à leur tour, de faire émerger ce quatrième thème : activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps. Les six sous thèmes (voir figure 11) sont : 1) « Inscription dans une temporalité », 2) « Perception du caractère chronophage », 3) « Gestion du temps difficile », 4) « Sentiment d'un délai trop court », 5) « Tensions psychologiques associées à la gestion du temps » et enfin, 6) « Expérience laborieuse ».

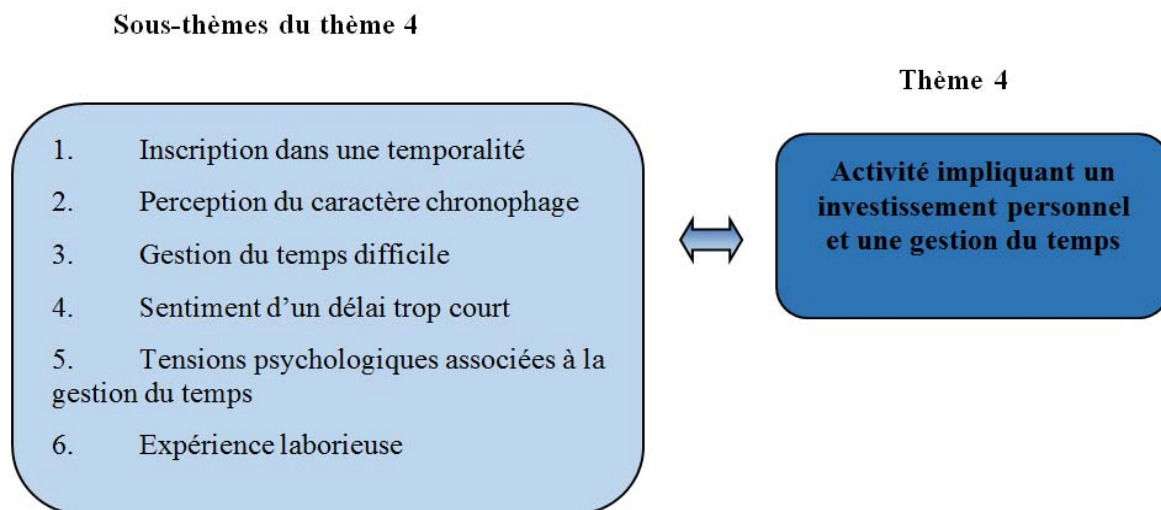


Figure 11. Émergence du thème 4 à partir de six sous-thèmes

4.2.4.1 Sous-thème # 1 : inscription dans une temporalité

Ce premier sous-thème est apparu dans les *verbatim* de 13 des 14 participants. La temporalité a semblé correspondre au caractère de ce qui s'est déroulé dans le temps. Pour les étudiants rencontrés, cette temporalité a été vécue dans des dimensions différentes. Pour Germain, la temporalité fut liée aux échéances institutionnelles. Sa description de son organisation personnelle a évoqué la définition du temps, celui de l'ordonnement de la succession irréversible des phénomènes:

Il importe aussi de bien s'organiser... vu que le mémoire, on le rend début avril, il va falloir tout programmer et ce en fonction que l'on soit en stage ou en cours... là par exemple je finissais mon stage à 15 heures, à 16 heures j'étais chez moi, de 16 heures à 19 heures vingt heures j'y travaillais dessus et comme j'avais un stage de cinq semaines, voilà je voyais le temps que je pouvais y consacrer, à la fin des cinq semaines de stage je savais que je serais à telle partie... donc voilà les échéances c'est important et on nous les avait bien expliqué... (Germain, lignes 450-461)

Pour Anaya, la temporalité n'a pas été sans évoquer que le mouvement et le temps furent relatifs l'un à l'autre. Ici le temps de la mise en mouvement du processus réflexif lié à l'initiation à la démarche de recherche s'est situé après la première année de formation :

Je dirais qu'en première année, il n'est pas prêt, je pense... ça va tellement vite trois ans, il y a tellement de choses à voir, à apprendre, au final il y a plein de choses qui sont naturelles, il y en a plein qui ne sont pas du tout naturelles, je parle en termes techniques... parce qu'après être soi et être soi au travail... la base est la même, on est ce qu'on est et on vit avec et on s'adapte en fonction d'eux... mais je dirai qu'en première année on n'est pas prêt et... (Anaya, lignes 353-361)

Pour Marie, la temporalité fut celle de la maturation. Pour Marie la maturation s'est étirée comme un fil tout au long du processus réflexif :

C'est de la gymnastique intellectuelle en fait, ce n'est pas simple au début, c'est quelque chose qu'on développe au fil de l'écriture... pas forcément quelque chose qu'on... qu'on sait faire au départ... ce processus réflexif il vient... il vient au fil des recherches, de l'avancement du TFE. (Marie, lignes 338-343)

Si l'activité du TFE a pu être appréhendée dans une temporalité gérée par l'étudiant, le temps a pu aussi peser comme une contrainte. La réalisation du TFE et le processus réflexif ont pu alors être perçus comme chronophages, sujet du sous-thème qui suit.

4.2.4.2 Sous-thème # 2 : perception du caractère chronophage

Ce second sous-thème a été présent dans les *verbatim* de sept des 14 participants. Le caractère chronophage d'une activité fut compris dans son sens littéral comme ce qui « mange » du temps. Le temps a été littéralement occupé et ne fut donc plus disponible. Dans le discours de Sandra, il fut possible de percevoir ce sentiment lorsqu'elle nous a dit « avoir réussi à s'en sortir », mais que beaucoup de temps lui a été pris :

J'ai réussi à m'en sortir mais ça m'a pris beaucoup de temps... je ne pensais pas que ça me prendrait autant de temps d'ailleurs... je n'avais pas mesuré l'ampleur de cette partie-là... non, je ne pensais pas qu'elle prendrait autant de temps... et autant d'énergie aussi. (Sandra, lignes 393-397)

L'aspect chronophage a semblé constituer une réelle difficulté pour certains participants. Selon Tina, il a fallu du temps pour réaliser le processus réflexif. Ce temps ne fut pas toujours disponible, probablement occupé par d'autres activités d'apprentissage inhérentes à la formation infirmière de premier cycle, ou encore par des activités privées :

Je dirais il faut du temps... la difficulté de la réflexion, c'est le temps et des fois on n'a pas le temps, on n'a pas toujours le temps de laisser décanter les choses dans notre esprit... et donc du coup on part comme ça... (Tina, lignes 1286-1291)

Pour plusieurs, le caractère chronophage a été également ressenti dans la durée de l'exercice demandé. Mélissa par exemple, prend conscience que dans une certaine mesure, elle a pu laisser le temps filer de manière à dérouler son processus réflexif. Quand tout le temps fut écoulé, le risque a été d'être dépassé irrémédiablement :

C'est quelque chose qui paraît long... il faut du temps pour le faire et être bien accompagné donc avec ces éléments... on peut y aller sans trop stresser... mais il faut quand même s'y mettre assez tôt pour ne pas se trouver dépassé par le temps. (Mélissa, lignes 335-339)

Ces *verbatim* concernant la perception du caractère chronophage du processus réflexif, ont souligné en filigrane que le temps a semblé échapper aux étudiants rencontrés. Pour le contenir, ils ont dû alors apprendre à le gérer, ce qui relève d'une difficulté faisant l'objet du sous-thème suivant.

4.2.4.3 Sous-thème # 3 : gestion du temps difficile

Ce troisième sous-thème a été recensé dans les *verbatim* de 13 des 14 participants à la recherche. Cette proportion a révélé que le temps fut une donnée importante de la formation de premier cycle infirmier. Cette gestion indispensable du temps, c'est-à-dire la capacité à régir son emploi du temps, principalement pour son propre compte, notamment lors de la réalisation du TFE, fut vécue comme difficile par les participants. Le témoignage de Sandra a été explicite à cet égard :

Le fait qu'on était en stage, qu'on était en cours, qu'on avait les partiels en même temps, cela n'a pas été facile de tout coordonner en fait... à un moment donné il fallait privilégier les partiels, puis il fallait privilégier le début du stage et puis il fallait privilégier autre chose puis il fallait retourner sur le mémoire, donc c'était un peu dur de basculer... bon ça s'est fait, mais... c'est un petit peu dur des fois de tout gérer à la fois... il fallait... il fallait trouver les priorités et ce n'est pas facile... voilà c'était tout en même temps... tout en même temps à gérer donc... ça n'a pas été facile au départ de jongler... de passer de l'un à l'autre... (Sandra, lignes 541-554)

Ce *verbatim* de Sandra a montré un parallèle avec l'activité professionnelle, à savoir que gérer a impliqué, à un moment ou un autre, de savoir prioriser. Savoir « trouver les priorités », comme l'a dit Sandra, c'était aussi s'ancrer dans un processus réflexif. Valérie a confirmé cette nécessité d'effectuer des choix :

Le temps oui vraiment, pour moi ça a été le temps, le seul frein à ma réflexion ça a été le temps parce que voilà... on a tellement de choses en même temps, les stages, les partiels, on doit faire le mémoire en parallèle... en fait, on est obligé à un moment de... de faire des choix. (Valérie, lignes 532-537)

Cette gestion du temps difficile a pu ne pas apparaître limpide au début du processus réflexif, notamment pour des étudiants, comme Mélanie, qui a exprimé se sentir à l'aise, qui pensait avoir des facilités. Pour ces étudiants-là, une prise de conscience de la difficulté de gestion du temps s'est opérée à la manière d'une remise en question :

Je suis allée un peu les mains derrière la tête et à me dire le TFE ça va passer comme une lettre à la poste et en fait je me suis rendue compte qu'il fallait que je travaille, que je me dépêche, que je me bouge et que... je n'étais pas consciente de ça en fait, et je me suis dit ça va être trop facile, je ne vais pas avoir besoin de travailler parce que je me connais, je n'ai pas besoin de travailler et en fait... j'ai été surprise... du travail à fournir en fait, donc je pense qu'il faut se connaître et savoir quand est-ce que... je crois que j'ai été prise au dépourvu et que... je me suis dit il faut que je me dépêche parce que je ne suis pas dans les temps ... (Mélanie, lignes 569-581)

Mélanie a terminé son discours en exprimant une crainte, celle de ne pas être dans les temps. Ces propos nous ont permis d'établir le lien avec le sous-thème suivant qui est le sentiment d'un délai trop court.

4.2.4.4 Sous-thème # 4 : sentiment d'un délai trop court

Ce quatrième sous-thème fut évoqué pour cinq des 14 étudiants. Cette fois, le temps a pris la forme d'un délai, c'est-à-dire d'un temps accordé pour réaliser une tâche. Ce délai a été perçu comme trop court par une part des étudiants rencontrés. Néanmoins, les causes de cette perception ont semblé hétérogènes. Par exemple, pour Valérie, le délai fut trop court compte-tenu de la variété des sollicitations liées au contenu de formation, ainsi que part des préoccupations externes à la formation :

Peut-être oui, un peu plus de temps... parce que voilà, le temps c'est vraiment un frein à cette posture, on est obligé de mettre la réflexion de côté pour... on a le stage qui arrive, on nous demande beaucoup de chose parce qu'on est en troisième année, on a les partiels qui se greffent dessus, donc c'est mis en pause, ce n'est pas oublié, parce que l'on n'oublie jamais la réflexion dans laquelle on est, on est tellement dedans, mais voilà, il y a des moments dans la vie où on est obligé de mettre de côté cette réflexion, en pause, car on a d'autre chose à côté de la formation... (Valérie, lignes 567-578)

Le délai trop court viendrait alors limiter le développement du processus réflexif. Cette perception fut aussi celle de Marie qui aurait souhaitée pousser plus avant ses investigations. Le délai trop court est apparu alors comme une frustration semblant limiter la portée du processus réflexif :

Le temps... le temps oui, c'est presque frustrant parfois de manquer de temps, parce qu'on aimerait... on aimerait faire des choses et on ne peut pas, par manque de temps... (Marie, lignes 424-427)

La perception d'un délai trop court a pu également être ressentie de manière plus globale, multi-causale, comme pour Elsa :

Vers le mois de novembre il y a eu... une grosse dépression, on n'arrive pas à avancer... on a tous les cours... on se rend compte qu'il ne nous reste pas beaucoup de temps avant de rendre la première partie du mémoire avec la note de recherche... on ne trouve pas ce qu'on veut... on manque de temps... on stresse et en fait ça nous fait ralentir plutôt qu'autre chose... (Elsa, lignes 36 à 42)

Elsa dans ses propos, a utilisé le pronom « on ». Elle a semblé se faire le porte-parole de ses pairs et exprimer que la gestion du temps correspondait à un facteur de stress. Cette

affirmation amène au sous-thème suivant, à savoir les tensions psychologiques associées à la gestion du temps.

4.2.4.5. Sous-thème # 5 : tensions psychologiques associées à la gestion du temps

Ce cinquième sous-thème est apparu chez sept des 14 participants à la recherche. Il a été possible de relever dans les différents *verbatim* des mots forts comme : « difficulté de concentration, saturation, frustration, pression, stress, peur, angoisse, panique ». Ces termes ont évoqué des forces s'exerçant psychologiquement. En d'autres termes, l'étudiant dans ces conditions n'était pas détendu mais au contraire tendu. D'où le choix du construit sémantique de « tensions psychologiques », où le mot tension réfère à l'état de ce qui est tendu. Or, comme l'a précisé Anaya, ce sont bien les contraintes de temps qui ont pu être à l'origine de telles tensions :

Moi, ce qui a été le plus freinant, c'est l'angoisse... les contraintes de temps qu'on nous donnait m'ont... tétanisée... ça, ça a été vraiment mon frein premier... ça a été l'angoisse. (Anaya, lignes 444-446)

Face à ces tensions psychologiques, certains étudiants ont développé des mécanismes de défense, par exemple pour Elsa, en étant organisée et en gérant son temps :

Il faut être très organisé et ne pas faire comme beaucoup le font, comme moi je l'ai fait aussi, s'y prendre au dernier moment... et de travailler sous le stress du temps, en me disant, il ne me reste pas beaucoup de temps et vraiment réussir à tout bien organiser, à tout bien... à bien gérer son temps c'est surtout ça qu'il faut faire je crois... bien gérer son temps. (Elsa, lignes 329-336)

Pour d'autres, comme Tina, il a été convenu parfois de mettre entre parenthèses la réalisation du TFE, d'arrêter le temps, de se poser :

Il faut vraiment essayer d'occulter tous ces éléments de stress, de fatigue et autres et de rester concentré et pour ça il faut se poser de temps en temps... je pense que la réflexion n'en est que meilleure... s'obliger à réfléchir sur des choses quand on n'est pas... quand on n'est pas à même de le faire par la fatigue, le stress et autre il faut se poser et repartir... voilà... (Tina, lignes 1422-1429)

Se poser n'a pas signifié nécessairement pauser, dans le sens de la suspension momentanée d'une activité, ici mettre le processus réflexif en pause. En réalité, ce qu'a semblé indiquer Tina, c'était davantage la faculté de se recentrer sur ce qui lui a paru plus essentiel et qui va améliorer sa réflexion. Ainsi, ne pas s'éparpiller, se concentrer sur l'activité qui a

mobilisé le processus réflexif, est apparu pour certains participants comme un moyen efficace de prévenir les tensions psychologiques.

Cependant, cette capacité n'est pas apparue comme intégrée pour tous les participants certains ont parlé du TFE comme d'une expérience laborieuse, sous-thème qui arrive maintenant.

4.2.4.6 Sous-thème # 6 : expérience laborieuse

Ce sous-thème a été évoqué pour 13 des 14 participants. Le terme laborieux vient du latin *labor* signifiant travail pénible évoquant ainsi l'idée véhiculée dans les *verbatim*. Une expérience laborieuse qui a demandé beaucoup de travail et qui a pu revêtir une certaine pénibilité. Il fut intéressant de préciser que ce caractère laborieux est apparu nettement au sein de l'ensemble des *verbatim* puisque 247 unités de signification y ont fait référence. Cette grande quantité d'occurrences a souligné en effet un vécu laborieux. Sophia a évoqué parfaitement le travail pénible avec l'analogie de la « charge de travail » :

On fait que ça tout le temps, on fait que ça en fait c'est fatigant ... c'est fatigant... c'est une accumulation de charge de travail de part et autre de la formation... je dirais vraiment que c'est la seule chose qui m'ait freinée : la charge de travail... (Sophia, lignes 398 à 403)

Cette pression fut exprimée également par Anaya, avec un discours au bord de la rupture :

J'en pouvais plus et... et il est même arrivé un moment juste avant les entretiens où... où je me suis dégoutée de mon sujet... je pense que c'était la pression... (Anaya, lignes 132-155)

Anaya a utilisé des mots très forts : « j'en pouvais plus [...] je me suis dégoutée de mon sujet ». Ces propos ont semblé démontrer que l'investissement personnel avait des limites et que l'apprentissage du processus réflexif peut se trouver contrarié, voire achopper face aux possibilités des étudiants ou à des conditions d'apprentissage ne permettant pas de travailler le processus réflexif dans des conditions idéales. L'achoppement peut également provenir d'un décalage entre le labeur fourni et un résultat de travail décevant. Mélanie nous en a donné un exemple :

Je n'ai jamais travaillé autant que cette année sur le TFE, j'ai fourni un travail très dur et finalement je me suis rendue compte que je mettais trompée en pas mal de points...

au niveau du ressenti, comme c'est à ça que vous vous intéressez, j'étais un peu déçue de mon travail... (Mélodie, lignes 125-132)

Le processus réflexif est apparu comme une expérience laborieuse qui s'est inscrite dans le parcours de l'étudiant. Le parcours a participé à la construction de sa professionnalisation qui est le prochain thème qui a été mis en exergue à partir des *verbatim* des participants. Ce cinquième thème qui va être développé maintenant.

4.2.5 Cinquième thème : co-construction de la professionnalisation

Ce cinquième thème, a ciblé la co-construction de la professionnalisation et au fait que durant la réalisation de leur TFE, les étudiants en soins infirmiers vont avoir l'occasion d'entrer dans une dynamique d'apprentissage collectif. Selon les propos des participants rencontrés, ils ont développé leur processus réflexif avec une ou plusieurs autres personnes. Comme pour le processus réflexif, la professionnalisation correspondait également à un processus. Le suffixe « ion » suggère l'action, le mouvement. Ce qui a permis d'évoquer le processus de professionnalisation correspond au fait que les étudiants rencontrés ont évoqué cette volonté de s'adapter aux différents contextes ou situations singulières de soins rencontrés afin d'être reconnu comme des professionnels. De là, le projet de la formation de premier cycle a semblé inviter les étudiants en soins infirmiers à développer cet art de co-construire leur professionnalisation. Les participants ont souligné dans leurs discours l'apprentissage les uns des autres et les uns avec les autres, soit une interaction sociale, qui a rappelé que l'apprentissage était ici un processus interactif.

Les 321 unités de signification ont permis d'identifier sept sous-thèmes en utilisant la variation libre et imaginaire et ces sous-thèmes ont permis à leur tour, de faire émerger ce premier thème : co-construction de la professionnalisation. Les sept sous thèmes (voir figure 12) sont : 1) « Echange et entraide entre pairs », 2) « Confrontation des idées », 3) « Conflit sociocognitif vecteur de co-développement », 4) « Construction identitaire », 5) « Développement de capacités ou de compétences », 6) « Inscription du processus réflexif dans un continuum » et enfin, 7) « Développement de la métacognition ».

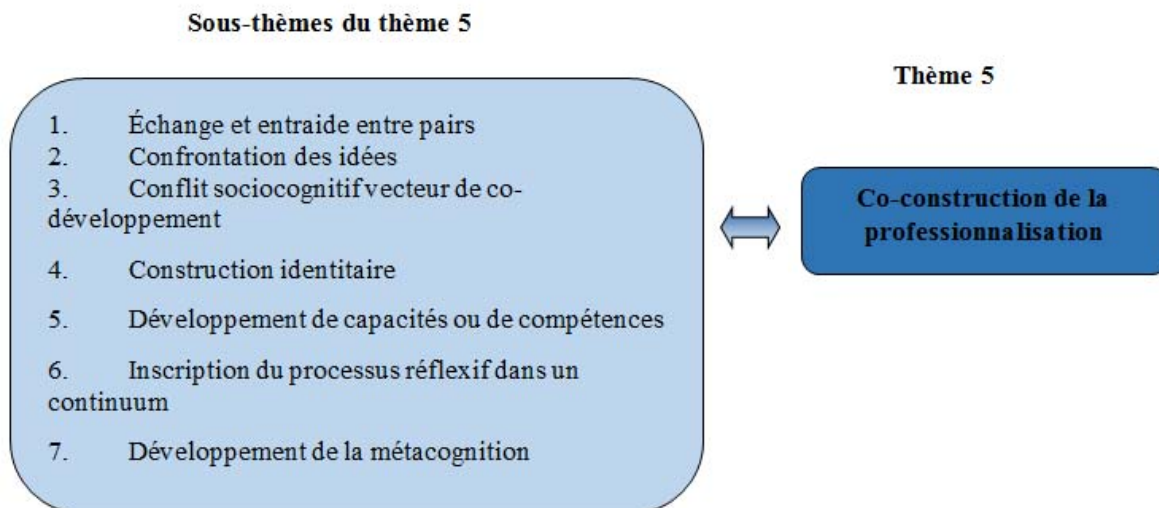


Figure 12. Emergence du thème 5 à partir de sept sous-thèmes

4.2.5.1 Sous-thème # 1 : échange et entraide entre pairs

Ce premier sous-thème a été abordé par 11 des 14 participants. Il fut question dans ce sous-thème d'échange et d'entraide entre pairs. L'échange a semblé correspondre à un don mutuel, chacune des parties donnant et recevant d'autrui. Dans cette action, il y a eu une contractualisation plus ou moins tacite, une dynamique gagnant-gagnant, c'est-à-dire un moyen de co-construction de la professionnalisation très accessible pour les étudiants de premier cycle infirmier. De son côté, l'entraide a semblé correspondre, pour les participants, à l'action de s'aider mutuellement, elle fut de l'ordre de la spontanéité, du registre de la solidarité. Ainsi, selon les participants, ces deux activités humaines ont placé la co-construction de la professionnalisation dans un contexte de groupe social, ici celui des pairs.

Les échanges ont été notamment provoqués lors des regroupements d'étudiants. Le témoignage de Sandra a montré le lien entre échanges et entraide. Elle a parlé de déclic, comme si la co-construction permettait d'ajouter la brique manquante pour continuer à bâtir l'édifice :

Pendant ces temps d'échanges, j'ai ressenti comme un déclic... parce que, quand on est tout seul face à son papier... on patauge quoi, alors que, quand on est à plusieurs, réfléchir à plusieurs, c'est beaucoup plus facile, beaucoup plus aidant et réfléchir avec les autres, pour moi ça a été beaucoup plus facile en tout cas... (Sandra, lignes 232-239)

Ces échanges ne furent pas disjoints de l'entraide qui a été importante et qui est intervenue dans les moments difficiles du parcours de formation :

Cette entraide est importante... on parlait un peu de tout au fur et à mesure du travail, on demandait où est-ce qu'on en était du travail, dès qu'on ne comprenait pas quelque chose on se le demandait entre nous. (Elsa, lignes 422-426)

Anaya a élargi la notion de pairs à celui de « corps de recherche ». Il y a probablement, dans la notion de co-construction de la professionnalisation, une dimension de corps, autrement dit de corporation infirmière. L'idée de groupe social a semblé ainsi tout à fait prégnante :

Je suis partie sur mes représentations, j'ai été chercher ce qu'on en disait... il se dit des choses, plein de choses et avec les enquêtes, avec l'enquête, je suis partie sur les représentations des autres, que j'ai confronté aux miennes et à celles de mon corps de recherche et... et du coup c'est... un échange, un partage de choses qui sont dites, qui sont écrites, qui ont été prouvées, des choses qui sont pensées mais qui n'ont pas été prouvées ou pas encore été prouvées, des choses qui sont pensées et qui ne sont pas du tout acceptées, des choses qui sont pensées et qui sont acceptées et... qui sont confrontées aux autres et... c'est bien de voir autre chose que le bout de son nez, de sa réflexion... (Anaya, lignes 297-311)

Anaya dans son discours a mis en avant deux éléments intéressants. En premier lieu, Anaya a indiqué qu'elle partait de ses représentations, puis qu'elle les confrontait à celles des autres.

Cette dynamique, évoquée par Anaya, semble correspondre à une caractéristique du conflit sociocognitif. Les interactions émanant du conflit s'érigent possiblement à partir de prérequis cognitifs. En second lieu, Anaya a montré que pour elle aussi, le processus réflexif était déjà très avancé et intégré. Elle nous a explicité qu'elle a intégré comme « pairs » les auteurs des écrits. Elle a semblé les considérer comme contributifs et nécessaires à son processus réflexif. Du reste, Anaya a ajouté au mot échange, celui de partage. Partager a voulu dire ici bien davantage que couper en plusieurs parts. Il semblait s'agir de la mise en évidence d'une réciprocité. En d'autres termes, Anaya a énoncé que la co-construction de la professionnalisation s'est établie à partir d'un socle de valeurs communes. A son tour, Alexandre a repris l'idée du partage en incluant comme pairs les professionnels en activité :

On est tous différents de par nos perceptions... et finalement, heureusement, ça permet de se poser plusieurs questions et de mettre en partage avec d'autres collègues de travail... de se dire, je vois plutôt comme ça... toi, tu le vois plutôt comment et donc voilà cela engage des réflexions et je pense que c'est bon pour nos pratiques professionnelles... pour nos pratiques de tous les jours... (Alexandre, lignes 203-211)

Alexandre s'est projeté dans sa posture de futur professionnel. Il a entrevu lui aussi le processus réflexif dans un continuum de professionnalisation. Les mots choisis par Alexandre ont semblé révélateurs d'un possible *leadership* professionnel et d'une volonté de co-construire : « cela engage des réflexions ». S'engager est en effet un verbe d'action qui renvoie à l'autonomie d'action de la personne. Alexandre s'est engagé professionnellement, il a agi en être responsable. Mais cette posture semble s'inscrire dans un groupe social car il n'a pas employé le « je » mais le « nous » : « nos pratiques... ». Dans cette mouvance d'échanges et d'entraide entre pairs, il a paru important de relever que cette posture a semblé favoriser la pensée créative, l'innovation.

Le discours d'Alexandre évoquant le partage avec d'autres, l'engagement de réflexions soit la genèse d'interactions au sein du groupe d'étudiants, conduit au prochain sous-thème complémentaire présenté ci-dessous.

4.2.5.2 Sous-thème # 2 : confrontation des idées

Ce second sous-thème a été repéré dans les *verbatim* correspondant à la totalité 14 étudiants. Les participants ont évoqué l'idée de comparer leurs idées ce qui a rappelé le sens du mot confrontation qui désigne l'action de mettre en présence des personnes les unes avec des autres afin de confronter leurs opinions. Confronter signifie en fait littéralement se placer front contre front. L'action de confronter s'adosse donc très bien avec le mot idées. La confrontation des idées, repérée à partir des *verbatim* des étudiants, semble faire écho avec un échange cognitif et réflexif. Il faut rappeler que la notion d'idée s'est rattachée à une manière de se représenter la réalité, ce qui en phénoménologie se manifeste par l'expression du vécu, tel qu'il apparaît à la conscience. La confrontation des idées a œuvré à la mise en mouvement des représentations individuelles, de les comparer, de les mettre en question. Le discours de Tina a souligné la confrontation des idées qui ont mis en mouvement l'idéation, c'est-à-dire le processus de formation des idées la visée étant d'avancer. Ce mouvement en avant a été palpable dans le *verbatim* suivant de :

C'est la confrontation de tout ça aussi qui fait avancer les choses... (Tina, lignes 1136-1138)

Germain a corroboré les propos de Tina et a développé comment ce processus de confrontation des idées s'est déroulé. Il a conclu son exposé sur un point de vue éthique, à savoir si le consensus d'idée entre pairs conviendra à la demande du patient. Pour Germain, la confrontation des idées a semblé mener à une prise de conscience dont la finalité est d'offrir la réponse soignante la plus adéquate :

Le fait d'être à plusieurs, ça permet justement de partager les avis, c'est vrai que si on n'a pas d'autres avis, on va être centré sur notre idée, alors que si on la partage avec plein d'autres personnes, on dira justement, tiens il y a ça qui n'est pas pareil, qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour favoriser ce point-là, s'il y a plusieurs personnes automatiquement, il y aura plusieurs idées, et du coup il faudra prendre la meilleure réponse, la plus raisonnable, la plus adaptée pour la personne... seul on va rester sur son idée, on va partir avec des œillères et ça ne va pas, pour nous, ce sera forcément la meilleure des idées, mais ce ne sera pas forcément la meilleure des idées pour le patient et pour une prise en charge adaptée... (Germain, lignes 274-288)

Dans ces différents discours, il est apparu que la confrontation des idées a amené certains protagonistes à progresser cognitivement. Pour que cette progression se réalise, il a semblé nécessaire qu'il y ait un écart cognitif minimum entre l'état cognitif initial de l'étudiant et le niveau cognitif qui a été atteint grâce à la progression issue de la confrontation des idées.

Selon les propos des participants, qu'ils aient été formalisés ou informels, ces temps de confrontation des idées n'ont pas constitué nécessairement un allant de soi. La confrontation n'a pas été un exercice facile.

Si l'action de confronter ses idées avec d'autres est apparue parfois difficile, la confrontation des idées a montré également qu'elle a activé le processus réflexif dans le sens où elle a favorisé le développement de la pensée critique. Alexandre a évoqué la pensée critique, c'est-à-dire l'importance d'être en capacité d'argumenter ses idées, tout en adoptant une posture d'altérité, c'est-à-dire en écoutant et en respectant les idées des autres, mêmes antinomiques avec son propre point de vue ou idéal. La confrontation des idées n'est tenue que si chaque protagoniste s'est situé à un niveau suffisant de conscience de ses idées et de là, a été en capacité de les exprimer clairement, de manière à être compris. A partir de ce postulat, la confrontation des idées est devenue intéressante, c'est ce que nous a dit Alexandre :

Ces points de vues différents sont intéressants, parce que c'est important d'avoir le point de vue d'autres, puisque nous on a notre point de vue, mais si on est renfermé sur nous même, qu'on reste sur notre propre point de vue et que l'on ne voit pas celui des autres... pour moi c'est important d'avoir d'autres avis quand on fait un soin... d'avoir un autre

point de vue et d'argumenter justement cet autre point de vue, qui finalement nous fait réfléchir et nous dire, c'est peut être mieux comme ça, que comme je faisais moi peut être... puisque dans notre métier justement, on est obligé de se mettre toujours à jour sur nos connaissances sur nos pratiques et d'être continuellement en train de remettre en question nos pratiques professionnelles, pas forcément en mal, mais voilà... toute façon, la médecine elle évolue... il y a tout qui évolue donc on est obligé d'évoluer avec, on ne peut pas rester, nous, dans notre temps, voilà les infirmières des années 80 90 ont évolué avec le temps, elles ne sont pas restées dans leur monde dans les années 80 avec leur pratiques à elles, c'est pour ça, le point de vue de plusieurs personnes est important, moi, quand je suis dans le service, des fois on me pose des questions, voilà en tant qu'étudiant, qu'en penses-tu ? (Alexandre, lignes 256-281).

Alexandre a semblé développer la thématique de la confrontation des idées en évoquant des points de vue différents, des avis différents, des connaissances différentes, des raisonnements différents, autant d'éléments qui « font réfléchir ». Tous ces éléments ont semblé caractéristiques et contributifs du conflit sociocognitif. La confrontation des idées s'est opérée en synergie avec le processus réflexif. Le discours d'Alexandre nous l'a démontré avec en perspective un continuum qui est allé bien au-delà de la formation initiale. En effet, il a semblé s'inscrire plutôt dans le processus de professionnalisation qui s'entend durant toute la durée d'activité professionnelle. Alexandre a utilisé déjà le processus réflexif dans une co-construction en interaction avec les évolutions du contexte professionnel. Cet élément a semblé indiquer que ce participant a substantiellement intégré le processus réflexif. Il a montré également qu'Alexandre semble s'être situé dans un milieu professionnel collectif. Ce collectif, qu'il ait été situé au niveau de l'IFSI, ou des milieux de stages, a semblé correspondre au siège d'interactions que nous allons développer dans le sous-thème suivant, en termes de conflit sociocognitif vecteur de co-développement.

4.2.5.3 Sous-thème # 3 : conflit sociocognitif vecteur de co-développement

Ce troisième sous-thème fut repéré dans le discours de 10 des 14 participants. Le *verbatim* des étudiants a mis en exergue le conflit sociocognitif avec la particularité d'une rupture au moment de l'équilibre cognitif que Véronique a nommé « désaccord ». Ce déséquilibre vécu comme difficile a consisté en une rupture momentanée de l'équilibre cognitif. Véronique a explicité la vertu de ce déséquilibre provoqué lors des interactions sociales car il a amené à réfléchir davantage et à voir les choses différemment : ce qui a constitué une source de nouveaux apprentissages. Ce conflit sociocognitif exprimé par les participants s'est basé sur des

interactions mobilisant au moins deux personnes et une situation, ici celle de la réalisation du TFE. Dans ce contexte, puisque le conflit a mis en œuvre plusieurs intervenants (au moins deux), comme l'ont exprimé les participants notamment dans le cadre des échanges avec leurs pairs, il n'y a jamais eu qu'un seul apprenant. Il apparaît ainsi plausible de parler de co-développement. Explorons attentivement le discours de Véronique :

C'est grâce à ces échanges que j'ai pu en fait, ouvrir aussi mon champ de recherche, parce que j'entendais qu'il y avait des personnes qui me disaient d'aller rechercher des ouvrages de psychologie, alors qu'au début, ce n'est pas du tout ce qui me venait à l'esprit et puis ça permet de confronter aussi avec ce que l'on pense et je pense que quand il y a un désaccord et bien cela représente encore plus de difficultés et cela nous amène encore plus à réfléchir et à voir les choses différemment et je pense que pour moi la base de ce qui m'a aidée ce sont ces échanges... (Véronique, lignes 425 à 436)

Véronique a explicité comment, selon elle, s'est produit le déséquilibre cognitif. Elle a parlé de désaccord sur telle ou telle pensée, point de vue. Ce désaccord a semblé correspondre à la base du conflit puisqu'il a produit le déséquilibre. La mise en contact avec une conception différente, ici jugée source de « difficultés » par Véronique, l'a amené à cheminer, à réfléchir. De fait, le conflit sociocognitif est apparu comme partie intégrante du processus réflexif de l'étudiant. De plus, Véronique a expliqué qu'elle a pu dépasser ses difficultés. Le conflit sociocognitif l'a aidé à dépasser des différences, des divergences, des écarts. En clair, le conflit sociocognitif a été vecteur d'apprentissages.

De son côté, Tina a partagé une autre situation d'interactions sociales provoquant le conflit sociocognitif, celle concernant les entretiens semi-structurés :

C'est le côté extrême des choses qui me met... qui me rend la situation difficile, parce que même, si j'avais imaginé telle ou telle situation, voilà il y a certaines situations rapportées, où je me suis dit, voilà je ne pensais pas que c'était autant, je ne pensais pas que c'était possible ou mon dieu, mais quel décalage par rapport à moi... du coup, là où ça m'est difficile, c'est que moi je me mets toujours en question et au bout des deux ou trois entretiens, je suis même allée voir ma guidante en disant... je ne sais pas je doute, je doute aussi avec ma question inaugurale parce que voilà, j'entends des choses qui sont tellement à côté de ce que moi, de l'idée que je me fait des soins enfin voilà quoi, et il m'a dit non la recherche c'est ça, il faut... il faut s'attendre à des réponses qui sont totalement différentes de celles... ça a ouvert plein de choses en fait à laquelle je n'avais pas eu du tout idée, lorsque j'ai commencé. (Tina, lignes 330-346)

Le mécanisme intrinsèque du conflit sociocognitif s'est dévoilé dans les propos de Tina. Le schéma est apparu simple et efficace : situation difficile – décalage avec le système de

représentation de l'étudiante – doute – ouverture d'esprit – néo-apprentissages. La fin du *verbatim* a pointé une évolution par rapport au commencement du travail de recherche, un développement réalisé avec le concours des professionnels interviewés et avec celui de la formatrice. Il fut bien question d'un co-développement puisque tous les intervenants avaient vécu le conflit sociocognitif et avaient certainement réinterrogés leurs représentations. Cette prise en compte de l'autre dans le conflit sociocognitif, que l'on a pu qualifier de coopération active, a permis possiblement de générer de nouveaux apprentissages.

Les interactions sociales ont invité les participants à élargir leurs réflexions. Cette ouverture d'esprit, si elle s'est pérennisée via l'intégration du processus réflexif, a permis alors aux étudiants en soins infirmiers de possiblement se projeter dans un bain culturel professionnel. Pour Marie, le conflit sociocognitif a pris une dimension de culture scientifique. La confrontation verbalisée par Marie, s'est située dans la gestion du déséquilibre cognitif entre ses savoirs et ceux scientifiquement démontrés :

Après ce travail je me suis abonnée à des revues par exemple, parce que j'ai vraiment compris qu'il fallait, qu'il fallait se renseigner et ça permet aussi d'améliorer nos pratiques... la culture scientifique déjà ça permet de nous tenir à jour par rapport à nos pratiques, ça permet aussi de confronter sa propre pratique à celle des autres et parfois aussi à des normes, de la confronter aussi à des pratiques dont parfois les résultats sont prouvés scientifiquement donc en ça c'est intéressant... (Marie, lignes 12-22)

Marie, suite au conflit sociocognitif, a voulu possiblement améliorer sa pratique ce qui sous entend modifier sa façon de penser les soins. Ceci nous invite au prochain sous-thème, celui de la construction identitaire.

4.2.5.4 Sous-thème # 4 : construction identitaire

Ce quatrième sous-thème a été présent dans les discours de 12 des 14 participants. Comme l'ont évoqué les participants dans leurs discours, le processus réflexif est dit aidant dans la future fonction car il a permis de se remettre en question professionnellement. Ils ont référé implicitement à la construction de leur identité professionnelle qui d'un point de vue psychologique, correspond à l'ensemble des représentations et des sentiments/émotions qu'une personne nourrit pour elle-même. L'identité apparaît donc comme une composante individuelle. L'identité va correspondre également à l'image de soi, que nous renvoie l'autre. Dans le processus de construction identitaire, il existe alors un phénomène d'adaptation, pour à la fois

garder une cohérence singulière (être soi) et être reconnu par le groupe social, ici le groupe professionnel infirmier. Ici, l'étudiant en soins infirmiers semble se construire identitairement par lui-même et via le regard de ses pairs, il est alors question de co-construction.

Mélissa s'est projetée dans une identité bien tranchée, elle s'est placée du côté identitaire d'une infirmière exemplaire :

Mon but ce n'est pas seulement d'être... je ne veux pas être une infirmière... il y a toutes sortes d'infirmières, moi je veux être une bonne infirmière, qui respecte ses valeurs, qui respecte les personnes, parce que pour un patient, un infirmier ça doit savoir faire du soin, ça c'est normal, mais je pense que dans leur tête, ce qui fait d'un infirmier un bon infirmier, c'est le contact, l'humain en fait... donc moi, c'est ce qui m'a motivée à bien faire ce travail réflexif en fait, parce que j'ai vraiment envie d'être une bonne infirmière, tout au long de ma carrière et ne pas régresser ou partir du mauvais pied... et ce travail aide à devenir une bonne infirmière, il pousse à réfléchir... (Mélissa, lignes 409-423)

Le discours de Mélissa a montré que la construction identitaire s'est fondée sur un socle de valeurs. Transparaît aussi dans ce discours, l'expérience acquise notamment durant les stages. Il y a certainement eu un développement identitaire qui s'est opéré en rencontrant des infirmières modèles et d'autres contre-modèles. Ces interactions et conflits ont été des artefacts, entendus au sens d'éléments réalisés par l'homme, de cette co-construction de la professionnalisation du futur professionnel infirmier. Néanmoins, la construction identitaire a relevé aussi d'un questionnement intérieur. Mélanie, a établi d'ailleurs, une analogie entre la recherche liée au TFE et une recherche sur soi :

Je dirai que déjà c'est un gros travail... qu'il faut non seulement faire des recherches sur ton sujet mais en même temps aussi... faire une recherche sur toi... tes émotions, enfin ta façon de travailler... il faut se remettre en question quand on croit que l'on connaît bien le sujet il faut se remettre en question... il faut chercher, chercher, ne jamais baisser les bras... (Mélanie, lignes 550-557)

À son tour, Anaya nous a interpellés sur sa construction identitaire. Son vécu, via le processus réflexif lié à l'initiation à la démarche de recherche, a été celui d'un rite de passage :

C'est un peu comme le début d'une vie d'adulte où... il faut faire des choix... il faut faire des deuils... il faut se lancer... il ne faut pas avoir peur de tomber... il ne faut pas se retourner toutes les deux minutes parce que sinon on n'avance pas... et il y a des moments où il faut y aller, il faut regarder droit devant et relever la tête et puis tant pis si on se trompe parce que de toute façon c'est comme ça que l'on avance... (Anaya, lignes 434-443)

L'ensemble de ces *verbatim* a permis de mettre en relief la construction identitaire. Le prochain sous-thème émanant des *verbatim*, aborde le développement de capacités et compétences.

4.2.5.5 Sous thème # 5 : développement de capacités ou de compétences

Ce cinquième sous-thème est apparu dans les discours de 12 des 14 participants. Il fut question ici du développement des capacités ou des compétences. À la lumière des propos des participants, la capacité a semblé correspondre à une aptitude à penser ou à faire alors que la compétence semble être associée à un savoir-faire dans un agir contextualisé. Le processus réflexif mis en œuvre lors de l'élaboration du TFE, semble avoir permis aux étudiants de premier cycle participants, de prendre conscience de capacités nouvelles. Alexia a exprimé ce ressenti en indiquant que maintenant elle s'en sentait capable :

A travers toute cette démarche, a été... un long, long processus... qui... qui forme et qui forge... parce qu'on pense qu'on n'est pas capable de le réaliser, ça fait peur et puis au final... ce travail permet de... de prendre conscience qu'on est capable de... de mobiliser certaines informations... de les analyser... et d'en tirer finalement quelque chose d'assez... d'assez bien, voilà... (Alexia, lignes 9-17)

Pour Alexandre, l'apprentissage réflexif a permis de développer une capacité de remise en question. Cette capacité de remise en question, nous l'avons vu lors de l'exposé du cinquième sous-thème du premier thème, constitue un avantage dans la pratique du processus réflexif :

Des fois on a tendance peut être à l'abrégé et inconsciemment finalement, on essaye de faire un peu plus vite, non pas pour mal le faire, mais pour faire un peu plus vite donc, c'est aussi une remise en question sur nos pratiques et je me suis aperçu... oui, je me suis aperçu que peut être, ça m'est arrivé aussi... j'ai donc appris à me remettre en question sur nos pratiques, alors que c'est censé être un allant de soi... (Alexandre, lignes 89-98)

De son côté, pour Sophia, le travail réflexif a donné l'occasion de développer des compétences argumentatives pour la clinique :

C'est vrai qu'après ce travail réflexif, je me sens plus prête à argumenter des choses en lien avec ma situation de travail et je pense que ça a vraiment questionné la situation donnée donc avoir plus d'arguments par rapport à l'heure actuelle, comparé à la date de la situation... (Sophia, lignes 435-440)

Le discours de Sophia a laissé entrevoir que, dans le futur, elle personnalisera sa réponse soignante en se projetant en situation clinique singulière.

L'éventail exhaustif des capacités ou des compétences pouvant être générées par l'activation du processus réflexif a été sans nul doute impossible à établir. Force fut de constater, à partir des propos des participants rencontrés, que chaque étudiant s'est servi de la formation comme d'une boîte à outils. L'espace de co-construction de la professionnalisation semble avoir constitué ainsi un vivier de créativité. Marie a résumé parfaitement l'idée générale qui s'est dégagée de ce développement de capacités ou de compétences, qui pour elle s'était construit dans l'adversité :

Des imprévus, je pense que ça fait partie aussi de la recherche et qu'il faut savoir parfois... il faut peut-être faire un plan b, envisager une solution au cas où... je ne peux pas dire que ces obstacles et ces imprévus m'aient fait grandir mais disons que ça... disons que ça nous pousse un peu à... comment dire... ça nous oblige à trouver des... des... d'autres solutions et... et d'autres moyens pour pouvoir pallier à ce... ce problème donc finalement, c'est un peu... oui, c'est un peu grandir peut être... (Marie, lignes 463-473)

Grandir peut s'apparenter au mot clé qui résume la dynamique du processus réflexif. Par analogie, la formation en soins infirmiers de premier cycle semble être un passage vers l'activité professionnelle, tel le passage de l'adolescence vers l'âge adulte. Ce passage n'est pas une fin mais s'inscrit dans un continuum. Le processus réflexif, comme le souligne le *verbatim* des participants, s'inscrit lui aussi dans un continuum, et est présenté dans le sous-thème qui suit.

4.2.5.6 Sous-thème # 6 : inscription du processus réflexif dans un continuum

Ce sixième sous-thème fut évoqué par 10 des 14 participants, lesquels ont discuté de la notion de continuum. Tina a décrit sa perception de ce continuum :

On se rend compte que ça ouvre plein de portes et la réflexion n'est jamais finie en fait sur plein plein plein de sujets en fait... voilà mais c'est ça qui est intéressant en fait... il y a un fil au début du démarrage du TFE qui s'élabore par rapport au thème qu'on a choisi de traiter et puis qui je pense continue après... voilà, qui ouvre après sur différents thèmes... voilà, donc je pense que la réflexion, elle n'est jamais finie et je pense qu'elle ne finira pas. (Tina, lignes 130-139)

Le discours d'Alexandre a été encore plus éloquent, car d'une part il a perçu que le processus réflexif a été permanent, omniprésent et d'autre-part qu'il a été transférable « à la vie de tous les jours » :

Ce travail réflexif, finalement il est continu... il est continu, il ne s'arrête jamais, il conduit d'une réflexion à une autre, voilà on se pose des questions, puis après il en

émerge une nouvelle réflexion, ainsi de suite, en fait, je pense qu'il est en continu et qu'il ne s'arrête jamais... et même après toutes les situations et même celles qu'on peut rencontrer dans la vie de tous les jours, on va dire, est ce qu'il y a ça ? Est-ce que c'est plutôt comme ça ? ... et donc je peux dire, que dans le processus réflexif, dans le cadre du travail d'initiation à la recherche, c'était toujours comme ça... quand j'en parlais avec mes collègues, enfin d'autres étudiants, je faisais encore d'autres questions... donc c'est vraiment un travail continu et c'est ce qui est intéressant en fait c'est de voir que ce n'est jamais fini, en fait je pense que ce ne sera jamais fini... et que ce travail ne sera jamais fini, il y a toujours une piste vers laquelle aller, puisqu'on est toujours avec des points de vue différents et c'est ce qui est intéressant... c'est que cette réflexion, ces questions qui émergent de la réflexion et ces réflexions sont continues en fait elles ne s'arrêtent jamais... (Alexandre, lignes 232-255)

Ceci-dit, comme l'a rappelé Tina, un continuum fonctionne avec une énergie. Si la formation de premier cycle a la vocation à initier un comportement, elle ne peut que fonder l'espérance que les futurs professionnels auront les ressources et les moyens de maintenir activé leur processus réflexif. La veille et le développement de ce potentiel réflexif ne dépendront principalement que de l'état d'esprit de chacun.

Le discours de Tina nous a rappelé que tout être humain est faillible et a besoin d'être en pleine possession de ses moyens pour activer de manière optimale son processus réflexif. Avec des mots simples : « on n'est pas toujours au top », elle a souligné que le continuum comportait cette dimension temporelle :

La réflexion qu'il faut qu'on ait pour le TFE c'est une réflexion qu'il faut qu'on ait... alors bien sûr il y a des jours où on va plus ou moins le faire, il y a la fatigue, le service est plein, il y a plein d'interventions chirurgicales... faut pas être... je suis consciente de ça, on ne peut pas être... on n'est pas au top tout le temps, on n'est pas en même capacité réflexive tout le temps, tous les jours, ça aussi j'en ai conscience, ce n'est pas facile... mais voilà il importe de s'interroger, d'écrire quand il y a des choses qui interpellent, de noter, ne pas avoir peur de questionner. (Tina, lignes 1105-1117)

Cette réflexion sur son propre fonctionnement établit une transition avec le sous-thème suivant qui aborde le développement de la métacognition.

4.2.5.7 Sous-thème # 7 : développement de la métacognition

Ce septième sous-thème fut convoqué par sept des 14 participants. Pour les apprenants, ici les étudiants infirmiers de premier cycle, la métacognition a semblé correspondre à une réflexion sur sa façon d'apprendre ou d'utiliser les connaissances acquises. Une métaphore a bien illustré la métacognition : descendre du vélo pour se regarder pédaler. Tina s'est interrogée

sur le pourquoi ; la métacognition a été une activité cognitive qui a permis de se comprendre agir et donc *in fine*, d'être en capacité de contrôler son propre système cognitif. Sophia a porté son regard sur son fonctionnement mental, sur sa façon de réfléchir, qui a changé. Ce changement pourra lui permettre d'anticiper ses réactions et de là de s'ajuster aux situations futures.

Tina nous a parlé indirectement de métacognition :

Demande-toi, pourquoi ça t'interroge et c'est bien si ça t'interroge, c'est que tu réfléchis sur ce que tu fais, sur ce qui se passe, sur ce qui se dit et voilà. (Tina, lignes 1144-1161)

Sophia a analysé elle aussi sa manière de réfléchir. Elle a été, grâce à la métacognition, en capacité de s'autoévaluer :

Avec ce travail ma façon de réfléchir a un peu bougé... ça change certaines choses... disons en fait, c'est la vision qu'on avait au départ et arrivé à la fin, cette vision elle s'est un peu transformée... elle a évolué... elle est plus... comment, comment je peux dire ça... elle est plus, ce n'est plus quelque chose d'enfermé, comme si on avait des œillères. (Sophia, lignes 281-288)

De son côté, Sandra a visualisé le processus :

À la fin, quand l'aboutissement est là, le processus, on peut le voir en fait, ça fait quelque chose de plus fluide qu'au départ... (Sandra, lignes 8-11)

La référence à la fluidité peut donner une touche d'élégance au processus réflexif. L'apprentissage de la démarche d'initiation à la recherche, d'abord inconnu, puis exigeant (laborieux parfois), suscitant le questionnement, voire la remise en question, provoquant des interactions, des conflits sociocognitifs, soumis aux validations, contraint par le temps, semble aboutir chez certains étudiants à une certaine fluidité, comme l'a exprimé Sandra.

Somme toute, en utilisant la variation libre et imaginaire, les cinq thèmes ont permis à leur tour, de faire émerger l'essence du phénomène, lequel est présenté dans la sous-section suivante.

4.3 Essence du phénomène du processus réflexif

Les résultats de la présente étude ont mis en lumière la signification universelle, nommée aussi l'essence du phénomène (Giorgi, 1997a), soit les structures essentielles de la signification du processus réflexif vécu par des étudiants en soins infirmiers de premier cycle, lors de la

réalisation de leur travail d'initiation à la démarche de recherche. Les cinq thèmes rattachés à la question de recherche sont : 1) « Activité influencée par des éléments facilitants », 2) « Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur », 3) « Démarche heuristique dans l'apprentissage », 4) « Activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps » et 5) « Co-construction de la professionnalisation ».

Émergeant de ces thèmes, l'essence du processus réflexif correspond à « **une démarche de professionnalisation empreinte de socioconstructivisme et porteuse d'un engagement personnel qui façonne l'ethos professionnel infirmier** ».

Les paragraphes suivants présentent comment chacun des cinq thèmes alimente l'essence du phénomène. Cette arborescence est présentée dans la figure 13 ci-dessous.



Figure 13. Visualisation des cinq composantes de l'essence et des sous-thèmes

Tel que mentionné plus haut, l'essence du processus réflexif est « une démarche de professionnalisation empreinte de socioconstructivisme et porteuse d'un engagement personnel qui façonne l'ethos professionnel infirmier ».

La première composante de l'essence, la **démarche de professionnalisation**, renvoie au concept de démarche qui apparaît dans deux thèmes. En effet, le second thème, « démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur » et le troisième thème, « démarche heuristique dans l'apprentissage », s'appuient sur la notion de démarche. Un détour étymologique concernant le terme démarche, réfère à la tentative auprès de quelqu'un pour réussir. La démarche semble constituer un élément prégnant dans l'analyse des résultats et fait donc partie intégrante de l'essence du phénomène. Dans le contexte de la présente étude, la notion de démarche a pour visée la professionnalisation qui est un concept déjà présent dans le cinquième thème « co-construction de la professionnalisation », d'où la logique de démarche de professionnalisation dans l'essence.

La seconde composante de l'essence, la notion de **socioconstructivisme**, provient de deux thèmes. Ainsi, le premier thème, « activité influencée par des éléments facilitants » et le cinquième thème, « co-construction de la professionnalisation », soulignent que la professionnalisation se développe dans un environnement de co-construction, catalysé par des éléments facilitants. Dans ces deux thèmes se retrouvent notamment des dimensions telles que : les interactions avec l'environnement, les échanges entre pairs, les confrontations d'idées, le conflit sociocognitif ainsi que le développement de la métacognition. Autant de dimensions qui font ancrage dans le socioconstructivisme, d'où son expression au sein de l'essence du phénomène.

La troisième composante de l'essence, l'**engagement personnel**, découle du quatrième thème, « activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps ». S'investir c'est attacher une grande valeur affective à quelque chose. Ce thème renforce donc l'idée que la professionnalisation n'atteint son efficience que via l'engagement personnel. Ainsi, la notion d'engagement semble constituer une pièce maîtresse dans l'architecture du processus réflexif. De plus, ce processus s'inscrit dans une temporalité. Cette temporalité se retrouve dans la notion de professionnalisation, laquelle est, de fait, interdépendante de l'engagement personnel, qui prend toute sa place dans l'essence du phénomène.

La dernière composante, l'**ethos professionnel infirmier**, correspond à la finalité qui est mise en lumière dans l'essence du phénomène. Il provient de la convergence de l'ensemble des thèmes. Cette finalité implicite, articule notamment les divers éléments suivants : le questionnement à partir d'une situation clinique vécue, l'avantage de la capacité de la remise en question, la confrontation des idées, l'apport de l'accompagnement collectif, la construction identitaire, le cheminement paradigmatique, le développement de capacités ou de compétences ainsi que le développement et la consolidation de connaissances. De même, cette finalité conjugue l'inscription du processus réflexif dans un continuum, le développement de la métacognition, le transfert des acquis à d'autres situations cliniques de même que l'échange et l'entraide entre pairs, autant d'éléments constitutifs de la formation de premier cycle des apprenants, futurs professionnels d'une même corporation et qui, en interdépendance, fondent la genèse de l'ethos professionnel dans l'essence du phénomène. Le concept « ethos professionnel » a donc émergé de l'ensemble des résultats. L'étudiante-chercheuse commente cette affirmation comme étant la visée du processus réflexif. Cette visée se dessine en prenant assise sur l'analyse des *verbatim*, puis en réalisant un tissage entre les expériences de l'étudiante-chercheuse et la lecture d'écrits évoquant l'ethos professionnel. L'ethos professionnel semble ainsi s'apparenter à la manière dont la profession a pris place chez l'apprenant. En d'autres termes, l'ethos réfère à l'incorporation de valeurs professionnelles et de savoirs d'actions visant la reconnaissance professionnelle par les pairs.

La combinaison des sous-thèmes a permis l'émergence des thèmes puis la mise en lumière de l'essence du processus réflexif. Ainsi, le chapitre suivant aborde la discussion, permettant la mise en présence des résultats de la recherche avec les écrits scientifiques.

Chapitre 5 Discussion

Ce chapitre se construit en quatre sous-sections. La première sous-section met en lumière la discussion des résultats de la recherche. La seconde sous-section présente les avenues et les recommandations. La troisième sous-section énonce les limites et les forces de la recherche. Enfin, la quatrième sous-section pointe les critères de scientificité en recherche qualitative, notamment favorable à la phénoménologie.

5.1 Discussion des résultats de la recherche

Cette sous-section se compose de deux parties. La première partie propose la comparaison de chacun des cinq thèmes aux écrits scientifiques. La seconde partie présente l'essence du phénomène.

5.1.1 Comparaison de chacun des cinq thèmes aux écrits scientifiques

Dans cette première partie, chacun des sous-thèmes, constituant les cinq thèmes, est visité davantage en profondeur car ils apparaissent majoritairement dans les *verbatim* des participants, d'où leur intérêt dans la discussion des résultats.

5.1.1.1 Premier thème : Activité influencée par des éléments facilitants

Relevé et décrit par tous les participants, ce premier thème, « Activité influencée par des éléments facilitants », ressort comme étant essentiel sous leur angle, dans la description et la compréhension du processus réflexif. A travers les témoignages des participants il appert que divers éléments facilitent le processus réflexif, retenus dès lors à titre de sept sous-thèmes, à savoir : 1) « Bienfait d'un environnement socio familial propice », 2) « Plus-value des habiletés de lecture et de rédaction », 3) « Intérêt d'être passionné par la problématique à l'étude », 4) « Avantage d'une posture distanciée par rapport au sujet traité et au travail à réaliser », 5) « Avantage de la capacité de remise en question », 6) « Atout de la maîtrise de l'anglais » et 7) « Importance de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale comme préalable au TFE ».

Le premier sous-thème, « Bienfait d'un environnement socio familial propice » correspond à un résultat mettant en lumière le bienfait du soutien et de l'encouragement par des tiers. Ce résultat corrobore les écrits de Bruner (1996) qui soulignent l'importance des interactions sociales et affectives qui ont, dans l'apprentissage, une réelle influence sur la motivation des apprenants.

Le second sous-thème « Plus-value des habiletés de lecture et de rédaction », qui se dégage des résultats, appuie le bienfait des capacités en écriture et l'importance d'aimer lire. Ces résultats pointent l'importance de disposer des capacités en écriture à titre d'élément facilitant le processus réflexif. Ils rejoignent les écrits scientifiques qui positionnent l'écriture en tant qu'instrument cognitif de développement de la pensée et de mobilisation des savoirs (Crinon et Guigue, 2006; Scardamalia et Bereiter, 1991), tel un producteur de sens (Blanchard-Laville et Fablet, 1998), comme générateur de pensées nouvelles (Cros, 2006) et comme vecteur de prise de distance (Bakhtine, 1984; Bautier, 2005; Crinon et Guigue, 2006). De plus, les résultats de la présente étude corroborent les écrits théoriques de Crinon et Guigue (2006), qui placent l'écriture comme facteur permettant d'objectiver l'expérience et de développer des capacités d'analyse. Ainsi, ce sont autant d'éléments associés aux habiletés d'écriture présents dans le processus réflexif. Quant à la plus-value de la lecture, énoncée par les participants, ce résultat fait écho aux travaux de Lenoir (2012) qui mettent en lumière que la carence en lecture vient impacter les connaissances.

Le troisième sous-thème « Intérêt d'être passionné par la problématique à l'étude », réfère au bienfait d'être enthousiaste au regard du sujet à l'étude. Ce résultat se rapproche des écrits théoriques de Perrin (2005), ainsi que des écrits empiriques d'Etienne (2008) et des résultats de la recherche formation à caractère collaboratif de Loizon (2008) qui portent la focale sur l'importance de choisir une thématique qui intéresse ; choix qui va conditionner l'engagement des étudiants dans le travail à réaliser. La notion d'engagement est donc reliée au fait d'être intéressé, voire passionné, par la problématique retenue. Cette dynamique est lisible dans l'essence du phénomène étudié.

Le quatrième sous-thème, « Avantage d'une posture distanciée par rapport au sujet traité et au travail à réaliser », évoque le bienfait éprouvé par les participants, de la prise de distance dans le processus réflexif ainsi que l'importance de se distancier de la situation clinique vécue

et analysée dans le cadre du travail. Ces résultats concordent avec ceux de Laplantine (2001), qui préconisent l'imprégnation du terrain ainsi que le mouvement qui semble inverse, soit la distanciation ; la visée étant de créer une connaissance. Les résultats de la présente étude soulignant également l'intérêt de se distancier des idées reçues, résultats qui appuient les écrits de Perrenoud (1992), pointent à la nécessité pour l'apprenant de percevoir le caché, le refoulé, le non-dit, le censuré. Ils vont aussi dans le sens des résultats de Bachelard (1993) qui soulignent la nécessité de mettre à l'écart les connaissances et idées antérieures et de neutraliser les allants de soi que sont nos représentations. Il est question ici d'une possible rupture épistémologique. Cette dynamique renvoie d'une part aux propos de Lieutaud (2012) qui, dans son étude qualitative, pointent qu'il ne s'agit pas d'apprendre contre les autres mais d'apprendre à penser contre soi. D'autre part, elle est également à mettre en lien avec l'ouverture à d'autres champs disciplinaires, comme le recommandent Giret, Perret et Recotillet (2007), qui notent, dans le cadre d'une enquête nationale en France, que la formation par la recherche ouvre à d'autres disciplines facilitant l'acquisition et l'application des savoirs issus de disciplines connexes.

Le cinquième sous-thème, « Avantage de la capacité de remise en question », réfère d'une part, au bienfait de ne pas se satisfaire des acquis et des évidences et d'autre part, à l'intérêt de l'autocritique et de la remise en question de sa méthode de travail en vue d'être plus efficient. Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Lieutaud (2012) qui relèvent l'importance du passage d'une posture de certitude vers une posture de questionnement. Dans cette même dynamique, Perrin (2005) évoque également la nécessité de déconstruire le caractère d'immédiateté et d'évidence et de reconstruire dans des schèmes d'intelligibilité. Ces schèmes visent à expliquer, rechercher l'intelligibilité d'une situation en dépassant les représentations spontanées, hâtives afin d'évoluer vers des représentations complexes. De plus, les résultats de la présente étude, pointant la remise en question comme facilitant le processus réflexif, rejoignent les résultats de l'étude de Lieutaud (2012) concernant les prédispositions à la recherche que sont l'ouverture d'esprit, la capacité à se remettre en question et la capacité à vivre avec des idées en évolution.

Quant au sixième sous-thème, « Atout de la maîtrise de l'anglais », les participants mettent en avant le fait de ne pas maîtriser cette langue comme étant un réel frein. En effet, en France, cette problématique linguistique mentionnée par les participants, les prive d'une

interrogation exhaustive des bases de données disponibles et de l'intégration des données que renferment les écrits de langue anglaise. Ce résultat corrobore les écrits de Magnon (2003) qui posent la problématique des professionnels infirmiers de France ne pouvant comprendre les publications en langue anglaise par défaut de la pratique de l'anglais. Floc'h et M'Bida (2013) soulignent ce même constat pour l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur en France.

Enfin, le septième sous-thème, « Importance de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale comme préalable au TFE », soulève le bienfait des cours entourant la recherche documentaire, l'analyse d'un article, le choix d'une méthode de recherche, la construction d'un outil ainsi que des cours sur les attendus institutionnels concernant la réalisation de leur travail de fin d'études (TFE) d'initiation à la démarche de recherche. Les résultats de la présente étude appuient ceux de Nadeau (2008), qui énoncent l'importance pour l'étudiant de posséder des connaissances concernant les différentes sources documentaires dont les bases de données à privilégier. Les résultats concordent aussi avec les résultats de l'étude de Gremmo et Gérard (2008), qui pointent qu'un manque de pertinence et de scientificité des sources documentaires retenues par les étudiants est souvent repéré dans leur mémoire de deuxième cycle. Les résultats corroborent également ceux de Romainville (2009) et de Van der Maren (2008) qui soulignent l'importance d'initier l'étudiant à la recherche documentaire et à l'analyse critique d'articles scientifiques afin d'être en mesure de les discuter de manière critique. Les résultats de la présente étude appuient aussi ceux de l'étude de Wentzel (2008), qui énoncent que l'initiation à la démarche de recherche participe au développement du savoir analyser, ainsi que ceux de Beillerot (1991), qui pointent que la recherche permet le développement de l'esprit critique et de la capacité d'analyse, dont la visée consiste à apporter un éclairage novateur au phénomène étudié. Le paragraphe suivant propose une synthèse de la discussion referant au premier thème.

Ainsi, les résultats en lien avec le premier thème : « Activité influencée par des éléments facilitants » corroborent plusieurs écrits. Ce constat vient renforcer l'idée que ce premier thème s'apparente à une toile de fond tissée d'éléments vecteurs du développement du processus réflexif. Cette étude révèle les éléments facilitant le processus réflexif et la corrélation avec d'autres écrits scientifiques qui consolident l'influence du contexte socio-familial de l'apprenant

(Bruner, 1996) ainsi que les habiletés de l'apprenant en termes d'écriture (Bakhtine, 1984; Bautier, 2005; Blanchard-Laville et Fablet, 1998; Bereiter, 1991; Crinon et Guigue, 2006; Cros, 2006; Scardamalia) et de lecture (Lenoir, 2012). L'importance de la passion pour la problématique choisie à l'étude, comme l'ont souligné les participants, corrobore les écrits empiriques d'Etienne (2008), les écrits théoriques de Perrin (2005) ainsi que les résultats de la recherche sur la formation à caractère collaboratif de Loizon (2008). L'avantage d'avoir une posture distanciée par rapport à la dite problématique mise en exergue par les participants, renforce les écrits théoriques de Bachelard (1993), les résultats d'enquête de Giret, Perret et Recotillet (2007), les écrits théoriques de Laplantine (2001), les résultats de l'étude qualitative de Lieutaud (2012) de même que les écrits théoriques de Perrenoud (1992). L'importance de la capacité de remise en question, soulignée les participants, conforte les résultats de Lieutaud (2012) et de Perrin (2005). La problématique éprouvée par les participants qui ne maîtrisent pas la langue anglaise rejoint les écrits Floc'h et M'Bida (2013) ainsi que ceux de Magnon (2003). Pour finir, il appert de pointer l'importance de l'initiation à la démarche de recherche repérée par les participants, ce résultat corrobore les écrits de Beillerot (1991), de Gremmo et Gérard (2008), de Nadeau (2008), de Romainville (2009) et de Van der Maren (2008) et de Wentzel (2008). Ainsi, tous ces éléments facilitants repérés dans les résultats, influencent le processus réflexif. Ces éléments facilitants précédemment énumérés n'apparaissent pas cloisonnés mais plutôt inscrits dans une dynamique d'interdépendance.

5.1.1.2 Second thème : Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur

Décrit par tous les participants, ce second thème, « Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur », s'avère d'une importance cruciale. En effet, les déclarations des participants démontrent que l'accompagnement du formateur optimise leur inscription dans le processus réflexif. Comme mentionné dans le chapitre précédent, cet accompagnement renvoie à sept sous-thèmes, à savoir : 1) « Bienfait d'une relation de confiance avec le formateur », 2) « Catalyse de la compréhension par le formateur », 3) « Bénéfice d'un tutorat individualisé », 4) « Influence positive de la disponibilité du formateur », 5) « Importance du soutien du formateur qui procure une réassurance », 6) « Contribution des

réajustements et des validations par le formateur » et 7) « Apport de l'accompagnement collectif ». Chacun de ces sous-thèmes est discuté dans cette partie.

Le premier sous-thème « Bienfait d'une relation de confiance avec le formateur », correspond au bienfait de la qualité de la relation, de la bienveillance et de la mise en confiance par le formateur. Les résultats indiquent l'importance pour les apprenants de pouvoir parler de tout avec le formateur, notamment des éléments qui les préoccupent. En effet, l'absence de relation de confiance génère des non-dits. Ce résultat mettant en relief les notions de confiance et de bienveillance fait écho aux écrits empiriques de Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001) qui soulignent l'importance d'un accompagnement vecteur de respect, d'écoute et de sécurité, particulièrement lors des déséquilibres cognitifs de l'apprenant. Dans le sens où l'entendent Lafortune et al. (2001), les déséquilibres cognitifs s'apparentent à des conflits cognitifs déstabilisants qui remettent en question les certitudes et qui, de ce fait, ne sont pas agréables à vivre pour l'apprenant. Les notions de mise en confiance et de sécurité de même que de liberté intellectuelle, évoquées par les participants dans le cadre de la présente recherche, sont des notions également soulignées par les travaux de Barth (2001, 2002a, 2002b, 2013) qui présentent ces éléments dans la communication de ses représentations, comme étant des conditions vectrices de motivation afin d'engager l'apprenant dans un processus qui vise l'élaboration de sens. Les participants évoquent la relation de confiance avec le formateur comme vectrice de motivation.

La qualité de la relation évoquée dans la présente étude, soutient les résultats de l'étude de Gremmo et Gérard (2008) qui appuient l'importance, pour les apprenants, de la dimension relationnelle de l'accompagnement pour les apprenants. Par ailleurs, les résultats prônant le bienfait du suivi par un formateur passionné de recherche, concordent avec les écrits empiriques de Parmentier (2006) qui notent l'importance de la motivation, de l'engagement et de l'expérience personnelle de l'enseignant dans la qualité de son enseignement. Néanmoins, il est à noter que peu de participants font référence à ce sous-thème. Il y a lieu de se demander si la référence peu fréquente à la confiance dénote l'absence de celle-ci ou tout simplement la non-évocation de cette thématique.

Le second sous-thème, « Catalyse de la compréhension par le formateur » s'avère d'une importance essentielle car il met en lumière les bienfaits du suivi du formateur pour favoriser la

démarche réflexive, pour aiguiller la réflexion et pour comprendre le travail à réaliser. En effet, les résultats indiquent qu'au départ, ce travail à réaliser s'apparente à une expérience inconnue véhiculant de l'incompréhension et le sentiment d'être perdu. Ces résultats, soulignant la contribution du formateur pour aider l'apprenant à comprendre le travail à réaliser, corroborent les résultats de la recherche formation à caractère collaboratif de Loizon (2008) et ceux de l'étude qualitative de Dugal (2006) qui mettent en exergue la place des conseils méthodologiques apportés par le formateur afin d'aider à la construction du processus de recherche. De même, les résultats de la présente étude pointant la notion de catalyse, appuient les écrits de Bibauw (2010) lesquels notent que le partage de la réflexion avec ses pairs et les accompagnants, s'apparente pour l'étudiant à un catalyseur de ressource. Les résultats de la présente recherche font également échos avec ceux de Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, (2017) pour lesquels l'apprentissage doit être porteur de sens et l'accompagnement, l'un de ses éléments contributifs.

Quant au « Bénéfice d'un tutorat individualisé », ce troisième sous-thème réfère au bienfait de la perception du formateur à l'égard de l'étudiant. Le terme individualisé désigne le caractère adaptatif du tutorat en fonction des aptitudes de l'apprenant, il renvoie à l'unicité et l'originalité de chaque apprenant, la visée étant de répondre aux besoins singuliers de ce dernier. Les participants révèlent notamment, l'aide du formateur lors de blocage de l'étudiant, c'est-à-dire, lorsqu'il confronte un obstacle qu'il perçoit comme difficile. Comme l'ont révélé les résultats, le formateur identifie au fil du temps les difficultés de l'étudiant qu'il accompagne. Ces résultats corroborent les écrits théoriques de Vygotski qui, déjà en 1934, explicitaient qu'accompagner, c'est s'intéresser à la zone, dite zone proximale de développement, où l'apprenant détient certaines connaissances et est en capacité d'en acquérir des nouvelles moyennant un accompagnement. Les résultats de la présente étude, soulignant l'importance que le formateur ait une connaissance de l'étudiant construite au fil des accompagnements, confirment les écrits de Barth (2002a, 2013) où il est question de la nécessité d'évaluer le potentiel du sujet. Enfin, le résultat pointant le bienfait de l'aide du formateur lors de blocage dans le processus, converge avec les résultats des écrits empiriques d'Etienne (2008) qui évoquent l'accompagnement comme étant également un moyen pour réguler les incertitudes vectrices de tensions difficiles à gérer pour l'apprenant. Ce résultat est à mettre en lien avec les

écrits de Vygotski (1934) qui énoncent que la personne qui accompagne, ici en l'occurrence le formateur, va prêter sa conscience dans une visée d'aider à la réflexion de l'apprenant, pour aller plus loin. C'est ce que Vygotski (1934) nomme, la conscience vicariante. Les résultats de la présente étude soulignent également d'une part, le bienfait du formateur qui fait en sorte que l'étudiant chemine vers la résolution de son questionnement et d'autre part, la richesse de l'accompagnement individualisé qui amène l'étudiant à dire qu'une guidance adaptée à ses besoins favorise le processus réflexif. Ces résultats corroborent les écrits de Vial (2012c) qui énoncent l'importance que le formateur ne laisse pas l'apprenant dans une impasse, mais favorise son processus réflexif, par l'exercice du questionnement. « Former à la problématisation n'est donc pas transmettre des savoirs mais activer les conditions pour que s'identifient des compétences expérimentées ou anticipées, c'est accompagner par l'exercice du questionnement » (Vial, 2012c, p. 9).

Le quatrième sous-thème, « Influence positive de la disponibilité du formateur », souligne l'importance de la disponibilité et de la présence du formateur pour aider au processus réflexif, comme par exemple, le bienfait de pouvoir joindre les formateurs à tout moment, que ce soit via les échanges courriels ou via des rencontres. Peu d'écrits discutent de cet aspect du processus réflexif, d'où la contribution innovatrice de la présente recherche. Ce résultat est à mettre en lien avec les écrits de Vial (2012a) qui discutent de la notion de posture d'accompagnement du formateur, laquelle s'inscrit dans une temporalité, donc dans une disponibilité à l'apprenant.

Le cinquième sous-thème, « Importance du soutien du formateur qui procure une réassurance », met en lumière le bienfait du soutien du formateur pour favoriser le processus réflexif, et ce, notamment lors de découragement et de perception de lassitude. Peu d'écrits élaborent sur cet aspect du processus réflexif, d'où l'aspect novateur de la présente étude. Ce résultat rejoint les écrits empiriques d'Etienne (2008) qui explicitent qu'un défaut d'accompagnement peut conduire l'apprenant à abandonner.

Dans le sixième sous-thème, « Contribution des réajustements et des validations par le formateur », les résultats réfèrent d'une part, au bienfait du suivi du formateur pour le réajustement du travail aux exigences et d'autre part, au bienfait des validations par le formateur dans l'avancée du processus réflexif de l'apprenant. La notion de validation apparaissant dans

les résultats de la présente recherche rappelle les résultats de l'étude de Cros (1998) et les écrits de Galatanu (1994). En effet, Cros (1998) et Galatanu (1994) énoncent que dans le cadre d'une formation par la recherche, la réalisation du dit mémoire de fin d'études, revêt quatre fonctions intégratives au dispositif de formation : la formation professionnelle, la production de savoirs professionnels, la construction identitaire et la validation du travail demandé. Les résultats énoncés au quatrième chapitre corroborent chacune de ces quatre fonctions.

Enfin, le septième sous-thème, « Apport de l'accompagnement collectif » évoque le bienfait de l'entraide des pairs lors des suivis collectifs en termes d'apprentissage du processus réflexif. Cette entraide est vécue par les participants comme étant agréable et contributive à la réussite du travail à réaliser. Ce résultat corrobore les écrits de Galvani (2008) qui pointent l'importance d'une dynamique de coopération construite en groupe. De plus, Galvani (2008) précise que cette dynamique collective s'apparente à un réseau de partage de savoirs et à la nécessité que chaque apprenant se tisse son réseau vecteur de soutien : autant d'éléments qui influencent positivement le taux de réussite des apprenants. Les résultats de la présente étude mettent en évidence que les apprenants prennent conscience de ne pas comprendre la même chose que leurs pairs et que de là, l'accompagnement collectif favorise une évolution de la pensée. Ces résultats appuient les écrits de Melyani (2001), Latour (2001), Louvel (2005) et les résultats de l'étude d'Hanczyk (2008) stipulant que l'inscription dans un processus de recherche conduit l'apprenant à développer la nécessité de travailler en équipe avec notamment la confrontation à des controverses. La notion d'entraide présente dans les résultats via l'accompagnement collectif soutient également les écrits de Lafortune et Deaudelin (2001a) et de Lafortune (2008), lesquels réfèrent à l'accompagnement socioconstructiviste en interdépendance entre construction des connaissances et interaction entre pairs ; accompagnement qui s'inscrit légitimement dans un processus réflexif. Le paragraphe suivant présente une synthèse de la discussion du second thème.

Les résultats du second thème : « Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur » viennent conforter divers écrits et s'attache particulièrement à la place primordiale de l'accompagnement de l'apprenant par un tiers, ici le formateur, afin de favoriser la mise en œuvre du processus réflexif. Le résultat préconisant l'instauration pour le formateur d'une relation de confiance avec l'apprenant afin que celui-ci s'autorise à se dévoiler dans une

dynamique de cheminer ensemble corrobore les écrits de Barth (2001, 2002a, 2002b, 2013), de Gremmo et Gérard (2008), de Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001), de Parmentier (2006). Les résultats de la recherche stipulant que le chemin n'est pas aisé, ni limpide pour l'apprenant car il est source d'incompréhension, parfois d'obstacles, appuient les écrits de Bibauw (2010), de Dugal (2006), de Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, (2017) et de Loizon (2008). En effet, ces écrits notifient l'importance de la place du formateur qui est attendu comme venant éclairer la voie, tel un producteur de sens et un catalyseur de compréhension. De plus, la présente recherche souligne la singularité de chaque apprenant, l'unicité de leur chemin et l'importance d'un accompagnement individualisé. Ce constat est à mettre en lien avec les écrits de Barth (2002a, 2013), d'Etienne (2008), de Vial (2012c) et de Vygotski (1934) qui pointent l'importance d'un accompagnement individualisé. Dans cette recherche, il est à noter que l'accompagnement n'est certainement pas linéaire, ni prévisible, d'où les attendus des participants quant à la disponibilité du formateur. Cette affirmation a déjà été évoquée dans les écrits de Vial (2012a), qui mettent en exergue l'importance de la disponibilité soit le fait de pouvoir solliciter le formateur à des temps non formalisés dans un dispositif. De même, les résultats pointent que le chemin est porteur parfois d'adversité, d'épreuves et d'insécurité. Cette affirmation corrobore les écrits empiriques d'Etienne (2008), qui appuient la portée du soutien et de la réassurance via le formateur afin de parer au découragement de l'apprenant. Dans ce cheminement, les résultats de la recherche mettent en exergue l'accompagnement collectif comme étant une plus-value. Ces résultats appuient ceux de Galvani (2008), Hanczyk (2008), Lafortune (2008), Lafortune et Deaudelin (2001a), Latour (2001), Louvel (2005) et Melyani (2001) qui soulignent la plus value de l'accompagnement collectif. La présente recherche note qu'il est demandé aux formateurs des compétences permettant l'instauration d'une dynamique coopérative entre les apprenants de manière à constituer un réseau de partage contribuant à l'évolution de la pensée de chacun des apprenants. Ces résultats corroborent ceux de Lafortune et Deaudelin (2001a), qui soulignent l'importance d'un accompagnement socioconstructiviste. Enfin, les résultats de la présente étude indiquent que les participants, lors la réalisation de leur travail d'initiation à la démarche de recherche, s'attendaient à une double validation. D'une part, la validation est perçue comme contribuant à l'évolution du processus réflexif des participants et d'autre part, elle constitue une étape balisant la réussite de l'épreuve diplômante. Ce résultat corrobore les écrits de Cros (1998) et de Galatanu (1994). Ces résultats du second thème font

écho avec des écrits émanant majoritairement des sciences de l'éducation ce qui amène l'étudiante-chercheure à s'interroger sur le caractère novateur de ces résultats pour les sciences infirmières.

5.1.1.3 Troisième thème : Démarche heuristique dans l'apprentissage

Discuté par tous les participants, ce troisième thème « Démarche heuristique dans l'apprentissage » occupe une place prégnante au sein du processus réflexif. Tel que présenté dans le chapitre quatre, cette démarche heuristique renvoie à sept sous-thèmes, à savoir : 1) « Questionnement à partir d'une situation clinique vécue », 2) « Acquisition d'une démarche méthodique », 3) « Appropriation des étapes du processus réflexif », 4) « Développement et consolidation des connaissances », 5) « Cheminement paradigmatique », 6) « Transfert des acquis à d'autres situations cliniques » et 7) « Expérience d'apprentissage procurant satisfaction et plaisir ». Ces sous-thèmes, évoqués par l'ensemble des participants, sont présentés ci-après.

Pour l'ensemble des participants, le premier sous-thème, « Questionnement à partir d'une situation clinique vécue », témoigne de l'importance de partir d'une situation vécue qui a été significative, situation source de la genèse de questionnements. L'initiation à la démarche de recherche et donc, au processus réflexif, s'active ainsi sur la base d'une situation réelle, clinique, vécue par l'étudiant. Ces résultats corroborent les écrits de Cros (2006) qui énoncent qu'une recherche sans lien avec le terrain paraît inconcevable. Ainsi, selon Cros (2006), le thème de recherche se dégage d'un questionnement issu de la pratique et concerne tant une difficulté, un obstacle ou une curiosité interpellante. De même, ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Vacher (2011), et les écrits de Mouchet et Cattaruzza (2015) et de Mercure et Rivard (2016) qui placent la situation comme point d'appel au processus réflexif, moteur d'apprentissage. Ces résultats corroborent également les écrits théoriques de Le Boterf (2011) qui, dans un parcours professionnalisant, soulignent notamment l'intérêt des situations d'apprentissages ayant leur ancrage dans des situations cliniques réelles et vécues par l'étudiant. Les participants de la présente étude expliquent que partir d'une situation vécue, apporte un questionnement à caractère professionnel. L'importance du questionnement correspond à l'intérêt, l'utilité dans le processus réflexif. Ces résultats corroborent ceux de l'étude d'Hanczyk (2008) qui considèrent le terrain clinique comme une source incommensurable de données, de faits et de

questionnements. Les résultats soulignant la genèse de multiples questionnements rejoint les écrits de Lieutaud (2012) qui énoncent que l'apprenti-chercheur glisse d'une posture empreinte de certitudes vers une posture de questionnements permanents. Ces résultats sont à mettre en lien d'une part avec ceux de Bodergat et Buznic-Bourgeacq (2015) qui rappellent le glissement d'une posture de praticien vers une posture de chercheur vectrice de questionnements et d'autre part, avec ceux de Saint Martin, Pilotti et Valentin (2014) qui réfèrent à la mise en question du savoir acquis afin d'analyser ce qui ne se voit pas. De même, les résultats de la présente recherche pointent l'émergence de questionnements de l'apprenant vis-à-vis des valeurs véhiculées par la profession infirmière et également envers soi. Ces résultats font échos à ceux de Donnay et Charlier (2011) qui précisent que dans le processus réflexif, il est question d'observation, d'analyse et de prise de recul du sujet afin qu'il se questionne sur lui-même. Dans cette présente recherche, certains participants évoquent le questionnement relatif aux valeurs professionnelles. Il y a donc lieu de penser que dans l'activité heuristique, en prise directe avec le vécu, il y a une intention professionnelle qui interpelle l'éthique soignante. Cette intentionnalité éthique qui réfère aux valeurs soignantes, rappelle l'école de pensée infirmière du *Caring* (Pepin, Ducharme et Kérouac, 2017), comme la conception de Watson (1979, 1988, 2008, 2012), *Human Caring*, celle de Boykin et Schoenhofer (1993), *Nursing as Caring*, de même que celle de Cara et al. (2016), Le modèle humaniste – UdeM. En effet, l'approche du *Caring* prend naissance dans des valeurs et attitudes humanistes empreintes de compassion, d'écoute, de soutien qui œuvrent à la remise en cause et au réajustement de l'agir professionnel afin d'accompagner la personne dans ses expériences de santé et dans son devenir (Cara et al., 2016).

Le second sous-thème, « Acquisition d'une démarche méthodique », évoque le bienfait d'être organisé de façon stratégique pour respecter les différentes étapes du processus réflexif. Ce sous-thème met en exergue la verbalisation par les participants de l'acquisition d'une démarche ordonnancée qui va, les conduire à approfondir au maximum leur réflexion. Ce résultat, qui positionne l'étudiant dans une dynamique de progression de la réflexion, est à mettre en lien avec des écrits scientifiques qui décrivent les différents types/niveaux de réflexivité (Pallascio et Lafortune, 2000; Perry, 1970; Kitchner et King, 1981; Roy, 2008; 2012). De même, ce résultat fait écho aux travaux de Lafortune (2012b) qui identifient quatre niveaux de réflexivité sous l'acronyme IDEA (Impression, Description, Explication et Analyse). Ce

résultat peut aussi être mis en lien avec les écrits théoriques de Crinon et Guigue (2006), qui ont repéré quatre niveaux dans le cadre du paradigme réflexif : écriture descriptive, réflexion descriptive, réflexion dialogique et réflexion critique, et ce, à partir de travaux auprès d'étudiantes infirmières canadiennes.

Le troisième sous-thème, « Appropriation des étapes du processus réflexif », met en avant d'une part les différentes étapes du processus réflexif repérées par les participants et d'autre part la notion d'appropriation. Ces résultats référant à l'identification de diverses étapes, font écho avec les écrits de Perrenoud (1990), Schön (1993) et Mathis (2001) qui stipulent que le processus réflexif amène l'apprenant à cheminer au sein de différents paliers : il est question d'observer la situation clinique retenue, de la décrire, de l'analyser, d'énoncer les hypothèses et de les mettre en tension avec des savoirs, d'argumenter les solutions proposées ainsi que les moyens d'évaluer. Le concept d'appropriation fait référence à l'« action de s'attribuer quelque chose, d'en devenir propriétaire » (Dictionnaire encyclopédique universel, 1980, p. 66). Ce phénomène d'appropriation des étapes du processus réflexif décrit par les participants est tout à fait comparable avec l'image d'un « déclic », c'est-à-dire au sens littéral « qui déclenche le fonctionnement d'un mécanisme » (Dictionnaire encyclopédique universel, 1980, p. 349). Ces résultats sont à mettre en lien avec les écrits de Berbaum (2005) qui énoncent que l'appropriation vise une nouvelle réponse comportementale chez l'apprenant, celui-ci devient capable de générer le comportement attendu qui est l'objet d'apprentissage. Par ailleurs, le résultat de la présente étude évoque l'évolution du processus réflexif avec un départ vécu comme difficile, déstabilisant, car les participants disent ne pas savoir où ils vont, puis au fur et à mesure, ils perçoivent la limpidité, la logique du processus réflexif faisant suite à ce qu'ils nomment un certain déclic. Ce résultat corrobore les résultats de l'étude de Gremmo et Gérard (2008) qui expliquent le passage de l'étudiant au travers de trois étapes dans le cadre de son processus de recherche : la déstabilisation, l'adaptation et la familiarisation. Porter la focale sur l'étymologie du terme familiarisation, réfère au fait de prendre l'habitude (ici de la mise en œuvre du processus réflexif) par l'apprentissage, la pratique. Dans cette présente étude, il y a donc lieu de penser que cette prise d'habitude est à mettre en lien avec l'appropriation des étapes du processus réflexif, et ce, dans le sens de le faire sien ; il s'agit d'un glissement d'une perception de la non-maîtrise du processus réflexif vers une appropriation, ce qui rappelle la logique, la limpidité du processus réflexif, évoquée par les participants. De plus, la perception de

déstabilisation évoquée par les participants, est à mettre en lien avec l'idée d'un sentiment d'incompétence (Lieutaud, 2012). Selon l'étude qualitative de Lieutaud (2012), le praticien a développé une certaine expertise dans sa pratique professionnelle, or questionner sa pratique remet en question le caractère d'expertise, soit un changement de posture, avec un questionnement scientifique et un face à face avec lui-même pouvant générer un sentiment d'incompétence dans cette nouvelle posture. L'apprenant peut également percevoir ce sentiment d'incompétence, car étant en fin de formation avec une certaine expérience pratique le conduisant à exercer prochainement, il est légitime qu'il soit confronté à ce sentiment d'incompétence, dans la mesure où il lui est demandé, dans le cadre de son travail de fin d'études, de questionner sa pratique et de préciser sa pensée via un questionnement scientifique, soit en adoptant à son tour, une nouvelle posture.

Quant au « Développement et consolidation des connaissances », ce quatrième sous-thème, constitue un élément essentiel dans le processus réflexif. Les résultats démontrent que le processus réflexif permet à l'étudiant de développer et de consolider des connaissances au regard du thème abordé qui pourront lui être utiles notamment dans sa pratique. Ces résultats convergent avec les écrits de Weber (2009) illustrant que l'étudiant se situe dans une posture dynamique d'acquisition de connaissances qu'il pourra utiliser dans d'autres situations, et non pas dans une posture statique de simple capitalisation de connaissances. De même, ces résultats corroborent ceux de Galvani (2008) exprimant qu'il y a lieu de penser que l'étudiant passe d'une logique de consommation de savoirs à une logique de production de savoirs. Ces résultats sont également à mettre en lien avec les écrits scientifiques de Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, (2012) énonçant que le processus réflexif participe à un renforcement de connaissances potentiellement transférables dans d'autres situations. Par ailleurs, le processus réflexif permet à l'étudiant de donner sens à la pratique. Ce constat fait écho avec les écrits d'Evans, Malhotra et Headly (2013) notifiant que le processus réflexif permet de donner du sens à la pratique, sens qui sera transformé ensuite en connaissances. Cette construction de connaissances peut conduire l'apprenant à résoudre des problèmes comme le rappellent Lenormand (2012) et Marcos, Sanchez et Tillema (2011). Les participants, au cours de leur travail de fin d'études, accroissent leurs connaissances ce qui n'est pas sans rappeler les écrits d'Hugon et Siebel (1987) et Beillerot (1991). Ces derniers soulignent que toute personne participant à la recherche accroît ses connaissances disciplinaires et produit

de la régulation théorique. Il s'agit, à partir des nouveaux savoirs émanant de la recherche, de les confronter aux savoirs existants et de réguler l'ensemble, c'est-à-dire de régulariser la théorie à partir d'un déséquilibre produit par la recherche. En effet, la recherche vient questionner les connaissances et de fait, peut possiblement engendrer un déséquilibre lorsqu'il y a confrontation de représentations différentes. Les résultats de la présente étude, soulignant l'influence du processus réflexif dans le développement des connaissances, font écho avec les écrits de Clerc (2008), Cros (1998), Galatanu (1994), Loizon (2008), Pineau (1999) de même que Trauth-Nare et Buck (2011), lesquels stipulent que dans le cadre d'une formation par la recherche, le processus réflexif permet la construction de connaissances. Les résultats de la présente étude pointent que le développement et la consolidation des connaissances sont concomitants de l'essor d'une pensée critique rejoignant ainsi les écrits de Lipman (1991, 1995) et de Forato, De Andrade Martins et Pietrocola (2012). De même, ces résultats renvoient aux écrits de Hofstetter (2005), qui indiquent que la construction de connaissances via l'initiation à la recherche, réfère à une articulation entre études empiriques, approfondissement de la théorie et analyses critiques. En effet, selon Glynn (2012) de même que Pritchard et Gidman (2012), l'apprenant va faire des liens entre la théorie et la pratique, et ainsi intégrer des connaissances théoriques au service de soins sécuritaires et efficaces. En référence à Barbier et Galatanu (2004), il s'agit de produire des savoirs que l'apprenant aura à détenir et mobiliser.

Le cinquième sous-thème, « Cheminement paradigmatique », correspond à la perception de l'évolution de la vision de la situation à l'étude et de façon plus spécifique, de la vision des choses entourant la profession. Ce résultat corrobore les écrits de Perrenoud (1992) qui énoncent que l'apprenant élargit ses représentations au regard du monde, face aux déploiements des interprétations plurielles. Ce résultat est également en lien avec les travaux de Cros (2006), pour lesquels il est question de la transformation de la situation. En effet, la personne perçoit cette transformation de la situation, car elle passe d'une situation où elle n'entrevoit qu'une unique façon d'agir voire même une impossibilité d'agir, à une situation où l'étudiante distingue une multitude de possibilités d'agir. Ce résultat de la présente recherche appuie également les écrits de Perrenoud (1992) qui soulignent que la formation par la recherche permet d'appréhender la diversité ; l'apprenant est alors invité à percevoir le non-dit, le refoulé, les processus inconscients. Ainsi, pour rejoindre la pensée de Bachelard (1993), il y a lieu de penser, qu'une démarche de recherche provoque une rupture épistémologique, car pour percevoir la nouveauté,

il importe de mettre à l'écart les idées antérieures, de franchir les frontières que sont nos représentations et de rendre inopérant les allants de soi. Ce résultat soulignant l'évolution de la vision des choses, rappelle le changement paradigmatique au sens de Kuhn (1972), avec ce passage d'une vision du monde teintée de codes et de valeurs auxquelles on se réfère plus ou moins consciemment, vers une autre vision du monde, soit une vision non visible au départ, non imaginable ou non concevable. Cette rupture paradigmatique est à rapprocher des écrits de Perrenoud (1992) qui évoquent ce passage à d'autres visions du monde soit une certaine décentration. De même, ce résultat rappelle l'étude de Lieutaud (2012) qui parle d'ouverture paradigmatique par la transformation des représentations modifiant postures et pratiques ; soit une ouverture d'horizon dont la finalité est le cheminement de l'apprenant. Il est question, selon Beau et Weber (2003), de transformer le familier en étrange. Les témoignages des participants à la recherche confirment le propos de Beau et Weber (2013) : l'apprenant qui s'interroge sur une situation, qui de prime abord lui semble plutôt familière, va découvrir une pluralité de possibles qui vient interpeller ses représentations. De fait, l'apprenant transforme la vision de la situation, celle-ci revêt alors un caractère étrange, dans le sens étymologique de hors du commun, de singulière.

Le sixième sous-thème, « Transfert des acquis à d'autres situations cliniques », dénote le caractère aidant du processus réflexif dans la future profession des apprenants. Ce résultat corrobore les écrits de Fave-Bonnet (2004) qui mettent en exergue l'influence du processus réflexif, dont l'élaboration des connaissances, dans la pratique future, et ceux des études de Seberova (2008) et de Galvani (2008) qui soulignent que le processus réflexif développe de multiples compétences transférables dans la pratique. Le résultat de la présente recherche énonçant que le travail d'initiation à la démarche de recherche leur a permis d'avoir des outils pour plus tard est à mettre en lien avec les écrits de Van der Maren (2008). En effet, Van der Maren (2008) pointe que l'apprenant ayant développé l'habileté concernant la critique des publications, peut y recourir lors de l'exercice professionnel, dans une optique d'évaluer l'impact des résultats de recherche sur la pratique. En d'autres termes, Van der Maren (2008) met en exergue la nécessité de la reconnaissance du caractère unique et complexe de chaque situation lors du transfert des résultats dans la pratique. Le résultat de la présente étude, signalant que le processus réflexif est aidant dans la pratique professionnelle, converge avec les écrits scientifiques de Brubakken, Grant, Johnson et Kollauf, (2011), qui pointent l'importance de la

pratique réflexive dans l'exercice professionnel ; la pratique réflexive invite à une analyse de situations et, de fait, à une prise de décisions et une résolution de problèmes. Ce résultat fait écho avec les écrits de Cartron et Liendle (2017) qui soulignent le transfert des connaissances à d'autres situations dans une visée de rendre les interventions plus efficaces. Ce résultat se rapproche aussi des écrits théoriques de Bertucci (2012), lesquels expliquent que par l'intermédiaire du processus réflexif, l'apprenant ne se centre pas uniquement sur l'action mais qu'il entrevoit une transformation possible de la pratique. Il y a donc lieu de penser que le transfert des acquis via le processus réflexif dans les différents contextes professionnels va, comme le précisent des écrits scientifiques, œuvrer à l'amélioration des pratiques (Evans, Malhotra et Headly, 2013; Piot, 2015; Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley, 2012) et concourir au perfectionnement du raisonnement clinique (Glynn, 2012; Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley, 2012). De plus, ce résultat corrobore les écrits de Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley (2012) qui évoquent le développement des capacités de raisonnement clinique et d'amélioration des compétences d'évaluation de situation cliniques. De même, le transfert des acquis, tel le fait de penser d'une manière critique et émancipatrice, vise une transformation des pratiques (Mezirow, 1997; Ryan, 2011) et œuvre dans une optique d'amélioration des pratiques pour dispenser des soins holistiques dans une approche bienveillante (Goodwin et Deady, 2013). Les résultats de la présente étude témoignent de l'apprentissage des apprenants, de leur compréhension et de leur cheminement qui seront aidants pour leur future profession. Ce résultat est à mettre en lien avec les écrits de Billington (2013), qui parlent d'offrir une nouvelle perspective à la pratique soignante et avec les écrits de Molina (2016), qui évoquent le passage d'une culture du profane à celle du professionnel.

Quant à l'« Expérience d'apprentissage procurant satisfaction et plaisir », ce septième sous-thème réfère à la jouissance en tant que plaisir intellectuel, notamment lors de la réalisation des recherches ainsi qu'à la satisfaction et la fierté liées à la réalisation du travail. Ce résultat est à mettre en lien avec les propos de Develay (2002) qui parlent du plaisir de l'apprenti-chercheur et ceux de Joliot énonçant que « la recherche doit avant tout être un jeu et un plaisir » (2001, p. 21). Le paragraphe qui suit propose une synthèse de la discussion du troisième thème « Démarche heuristique dans l'apprentissage ».

Les résultats de cette recherche rejoignent les écrits de Berbaum (2005), de Gremmo et Gérard (2008), de Lieutaud (2012), de Mathis (2001), de Perrenoud (1990) et de Schön (1993)

qui évoquent l'importance d'avoir identifié les différentes étapes du processus réflexif. L'apprenant va se les approprier, avec plus ou moins d'aisance ou de difficultés selon les individus et les situations. Le résultat évoquant l'aboutissement d'une organisation stratégique avec l'atteinte d'un niveau de réflexivité élevé par les participants, appuie les écrits de de Crinon et Guigue (2006), de Kitchner et King (1981), de Lafortune (2012b), de Pallascio et Lafortune (2000), de Perry (1970) et de Roy (2008; 2012). De même, la présente recherche met en exergue la place de la rencontre avec une situation clinique qui sera source de multiples questionnements. Ce constat corrobore les écrits de Bodergat et Buznic-Bourgeacq (2015), de Cros (2006), de Donnay et Charlier (2011), d'Hanczyk (2008), de Le Boterf (2011), de Lieutaud (2012), de Mercure et Rivard (2016), de Mouchet et Cattaruzza (2015), de Saint Martin, Pilotti et Valentin (2014) et de Vacher (2011). De plus, les résultats de cette recherche soulignant l'influence du processus réflexif dans le développement et la consolidation des connaissances viennent appuyer les écrits de Barbier et Galatanu (2004), de Beillerot (1991), de Clerc (2008), de Cros (1998), d'Evans, Malhotra et Headly (2013), de Forato, De Andrade Martins et Pietrocola (2012), de Galvani (2008), de Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, (2012), de Glynn (2012), de Hofstetter (2005), d'Hugon et Siebel (1987), de Galatanu (1994), de Lipman (1991, 1995), de Loizon (2008), de Lenormand (2012), de Marcos, Sanchez et Tillema 2011, de Pineau (1999) Pritchard et Gidman (2012), Trauth-Nare et Buck (2011) et de Weber (2009). Puis, le résultat mettant en exergue le cheminement de la vision des choses, avec un glissement paradigmatique soit une évolution de la vision de la situation, de la profession, une transformation des représentations modifiant postures et pratiques fait écho avec les écrits de Beau et Weber (2003), de Bachelard (1993), de Cros (2006), de Kuhn (1972), de Lieutaud (2012) et de Perrenoud (1992). Pour finir, le résultat évoquant la mise en lien entre processus réflexif et acquisition de capacités ou de compétences qui pourra alors être transférée à d'autres situations cliniques dans une optique ici de proposer des soins de qualité, rappelle les écrits de Bertucci (2012), de Billington (2013), de Brubakken, Grant, Johnson et Kollauf, (2011), de Cartron et Liendle (2017), de Evans, Malhotra et Headly (2013), de Fave-Bonnet (2004), de Galvani (2008), de Glynn (2012), de Goodwin et Deady (2013), de Mezirow (1997), de Molina (2016), de Piot (2015), de Seberova (2008), de Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley (2012), de Ryan (2011) et de Van der Maren (2008). Dans cette recherche, se dessine alors une spirale vertueuse où s'articulent situations cliniques, appropriation du

processus réflexif, développement de compétences et ce, dans une visée d'efficacité de l'agir professionnel en vue d'accompagner la personne dans ses expériences de santé. Cette spirale vertueuse s'apparente à un apprentissage vecteur de satisfaction et de plaisir, résultat qui corrobore les écrits de Develay (2002).

5.1.1.4 Quatrième thème : Activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps

Relevé et décrit par tous les participants, ce quatrième thème, « Activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps », apporte un éclairage complémentaire à la description et la compréhension du processus réflexif. Tel que présenté au chapitre 4, les témoignages des participants ont permis d'identifier six sous-thèmes, à savoir : 1) « Inscription dans une temporalité », 2) « Perception du caractère chronophage », 3) « Gestion du temps difficile », 4) « Sentiment d'un délai trop court », 5 « Tensions psychologiques associées à la gestion du temps » et 6) « Expérience laborieuse ». Ces sous-thèmes sont discutés dans cette partie.

Le premier sous-thème, « Inscription dans une temporalité », se traduit par le temps nécessaire pour la réalisation du processus réflexif. Les résultats indiquent qu'au départ les apprenants se disent non prêts et c'est avec le temps, que le processus réflexif s'installe. La notion d'échéance dans le temps pour la réalisation du travail demandé, a aussi été identifiée comme aidante pour les apprenants. Ces résultats soulignant l'inscription dans la temporalité rejoint d'une part, les propos de Giordan (1998) qui décrivent le processus réflexif comme un apprentissage requérant un temps d'assimilation des nouvelles connaissances, de même qu'un temps d'assimilation prolongé si ces dites connaissances vont, de prime abord, à l'encontre de la pensée de l'apprenant. D'autre part, l'inscription du processus réflexif dans la temporalité corrobore également les écrits de Lafortune (2012a) qui pointent la nécessité de temps : temps pour réfléchir sur la pratique, temps pour comprendre le sens du changement. Selon Lafortune (2012a), le respect de ce temps est essentiel pour tout apprenant qui s'inscrit dans un processus réflexif. De même, Lenoir (2012) souligne la temporalité liée à l'analyse réflexive car celle-ci requiert du temps pour le questionnement des pratiques et la conjugaison d'intentions, d'actions, de connaissances, de valeurs, de perspectives en vue de faire sens et d'appréhender la complexité

de la situation. Ce résultat est à mettre en lien avec les résultats de l'étude de Cros (1998, 2006) et ceux d'O'Reilly et Sharleen (2015) qui évoquent la notion de processus progressif : soit une inscription dans le temps. Selon Cros (1998, 2006) ce processus progressif comprend notamment des temps d'échanges vecteurs de questionnements.

Le second sous-thème, « Perception du caractère chronophage », réfère au résultat qui évoque non pas la gestion du temps déjà abordé dans le précédent sous-thème mais le caractère quantitatif, soit l'idée qu'il faut beaucoup de temps pour réaliser le processus réflexif. Ce résultat est à mettre en lien avec les écrits de Hanczyk (2008) qui désignent cette notion de long processus qui demande à l'étudiant persévérance, motivation et engagement. De même, ce résultat corrobore les écrits d'Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud (2013) qui identifient la perception, par les apprenants, du processus réflexif comme étant chronophage, ne les incitant guère à s'y investir. Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud (2013) explicitent qu'il existe une résistance des apprenants dans un processus réflexif s'ils n'en comprennent pas le sens et s'ils n'ont pas le désir de s'y engager, parce que celui-ci est perçu par eux comme trop chronophage et trop exigeant en termes d'investissement, d'implication et de dévoilement de soi.

Quant à « La gestion du temps difficile », ce troisième sous-thème souligne cette difficulté à gérer à la fois les cours, les évaluations (partiels), les stages et le travail d'initiation à la démarche de recherche : multiples sollicitations qui constituent, pour l'étudiant, un défi au processus réflexif. Ce résultat confirme aussi les écrits de Lenoir (2012) et de Schoonover-Shoffner (2011) qui mettent en exergue la surcharge de travail, illustrée dans les propos des apprenants par un excès de sollicitations concomitantes sur une même période temporelle. Ce facteur venant impacter négativement le processus réflexif et qui s'inscrit dans le même espace-temps est présent dans les résultats de la présente recherche ainsi que dans les écrits de Lenoir (2012) et de Schoonover-Shoffner (2011).

Le quatrième sous-thème, « Sentiment d'un délai trop court », met en exergue le manque de temps ressenti pour réaliser le travail demandé, ce qui est vécu comme un défi au processus réflexif. Ce résultat converge avec les écrits de Lenoir (2012) et de Mc Vey et Jones (2012) qui identifient en termes de temps imparti, la déficience comme élément perturbant le processus réflexif.

Le cinquième sous-thème, « Tensions psychologiques associées à la gestion du temps », correspond aux contraintes de temps engendrant de l'anxiété et du stress. Ce résultat est à mettre en lien avec l'étude d'Etienne (2008) qui évoque la pression du temps, les tensions et l'anxiété de l'apprenant lors de la réalisation d'un travail de recherche sur une année et parmi d'autres activités prenantes ; il est question d'incertitude, de doute, et de tensions inévitables notamment quand le travail réalisé n'est pas conforme aux attentes et que l'échéance approche.

Le sixième sous-thème, « Expérience laborieuse », réfère à la sensation de fatigue, d'épuisement voire d'aversion dans la mesure où le travail d'initiation à la démarche de recherche apparaît aux étudiants comme un labeur exigeant et difficile. Ce résultat peut possiblement être mis en lien avec les écrits de Piaget (1967, 2005) qui évoquent les perturbations de l'apprenant créant un déséquilibre, et dont le phénomène de rééquilibrage peut engendrer des difficultés. Dans ce même ordre d'idée, ce résultat rappelle l'étude de Lieutaud (2012) qui souligne les difficultés inhérentes à la possible mise en tension des valeurs de l'apprenant avec celles véhiculées par le questionnement de la situation mise à l'étude, d'où la perception de difficultés et de déstabilisation pour l'apprenant. D'ailleurs, Lieutaud (2012) nomme ce phénomène : représentation déstabilisante. Ce résultat rejoint également les réflexions de Lafortune et Deaudelin (2001a) expliquant que le processus réflexif procède d'un ébranlement des représentations de l'étudiant en lien avec la situation comme vecteur d'inquiétude. En effet, la présente étude met en exergue l'apprenant qui s'interroge sur le sens de ses représentations et leur pérennité, au bénéfice de nouvelles représentations qui peuvent le perturber car il est amené à questionner son savoir, son savoir-faire, son savoir être. Cette déstabilisation se repère également dans l'étude de Gremmo et Gérard (2008) notamment lorsque l'apprenti chercheur est amené à faire le deuil de pistes de recherche qu'il entrevoyait. La notion de déstabilisation se retrouve aussi dans les écrits de Cros (2006). Selon Cros (2006) lorsque l'étudiant conscientise que son thème initialement perçu comme simple, revêt un caractère de complexité, il est alors légitime que l'apprenant se sente perdu. De même, selon l'étude de Lieutaud (2012) en interrogeant sa pratique, l'étudiant peut se trouver face à un sentiment d'incompétence. D'autre part, dans cette lignée, ce résultat converge avec les écrits de Bourgeois et Nizet (1997) qui évoquent le déséquilibre de l'apprenant en lien avec la non adhésion avec les nouveaux éléments, que ce soient des savoirs nouveaux ou des représentations

étrangères, ou bien, en lien avec les lacunes révélées par la situation. Par ailleurs, ces résultats de la présente étude notifiant le ressenti d'épuisement, voire d'aversion, rappellent l'étude qualitative d'Hanczyk (2008) qui réfèrent aux inattendus, aux errances qui peuvent conduire à un échec. Ce résultat fait également écho avec l'étude d'Etienne (2008) qui mentionne que l'apparition d'un phénomène difficile à gérer pour l'apprenti chercheur, peut le conduire jusqu'à l'abandon. Ces possibles mésaventures sont reprises dans les écrits de Robertson (1973) et Lemius (2000) où le désir de persévérance vient côtoyer celui de l'abandon. Il y a donc lieu de penser que l'épuisement évoqué dans le cadre de la présente recherche peut être en lien avec la gestion des différentes tensions, tensions évoquées dans l'étude d'Hanczyk (2008) et les écrits de Latour (2001), de Louvel (2005) et de Melyani (2001). Le paragraphe suivant présente une synthèse de la discussion du quatrième thème.

Ce quatrième sous-thème, « Activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps », énonce les éléments temporels et personnels vecteurs du développement du processus réflexif, dans le cadre de la réalisation d'un travail d'initiation à la démarche de recherche. L'idée que le processus réflexif requiert du temps et que ce temps ne peut être resserré, car il est en interdépendance avec l'apprenant et le contexte est un résultat qui corroborent les écrits de Cros (1998, 2006), de Giordan (1998), de Lafortune (2012a), de Lenoir (2012) et d'O'Reilly et Sharleen (2015). De plus, le résultat qui évoque la perception du processus réflexif comme étant chronophage, rejoint les écrits d'Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud (2013) et d'Hanczyk (2008). Le constat repéré dans la présente recherche rapporte que les participants énoncent que le temps imparti est majoritairement ressenti comme court. Ce résultat fait écho avec les écrits de Lenoir (2012) et de Mc Vey et Jones (2012). Autre résultat, le fait que la gestion du temps est difficile pour réaliser le travail demandé corrobore les écrits de Lenoir (2012) et de Schoonover-Shoffner (2011). Ce constat conduit au résultat qui souligne que la difficulté rencontrée par les participants génère des tensions psychologiques, résultat qui confirme les écrits d'Etienne (2008). Le résultat indiquant la perception du processus réflexif comme étant une expérience laborieuse appuie les écrits de Bourgeois et Nizet (1997), de Cros (2006), d'Etienne (2008), de Gremmo et Gérard (2008), d'Hanczyk (2008), de Lafortune et Deaudelin (2001a), de Latour (2001), de Lemius (2000) de Lieutaud (2012), de Louvel (2005), de Melyani (2001), de Robertson (1973) et de Piaget (1967, 2005). Le processus

réflexif est une aventure pour l'apprenant dans son parcours de professionnalisation. Ce constat souligne la dynamique du processus réflexif.

5.1.1.5 Cinquième thème : co-construction de la professionnalisation

Décrit par tous les participants, ce cinquième thème, « co-construction de la professionnalisation », enrichit la description et la compréhension du processus réflexif. Les témoignages des participants œuvrent au repérage de divers préceptes porteurs de co-construction de la professionnalisation, via le processus réflexif. Comme l'a révélé le chapitre quatre, ces préceptes sont retenus dès lors comme sous-thèmes, à savoir : 1) « Échange et entraide entre pairs », 2) « Confrontation des idées », 3) « Conflit sociocognitif vecteur de co-développement », 4) « Construction identitaire », 5) « Développement de capacités ou de compétences », 6) « InSCRIPTION du processus réflexif dans un continuum » et 7) « Développement de la métacognition ».

Le premier sous-thème, « Échange et entraide entre pairs », souligne que l'échange favorise le processus réflexif. Les résultats indiquent que ces temps d'échanges s'avèrent importants et aidants. En fait, certains apprenants parlent de ressentir un déclic lors de cette réflexion avec les autres. Ces résultats convergent avec les écrits de Dugal (2006) et de l'étude de Loizon (2008) qui mettent en exergue l'importance de créer des espaces de parole au sein d'un groupe, afin que chaque participant puisse échanger tant sur ses difficultés, que sur ses avancées et puisse également partager ses questionnements. Ces résultats rejoignent aussi l'étude de Cros (1998) qui mettent en lumière l'importance de ces temps d'échanges. Par ailleurs, le caractère aidant évoqué par les participants, rappelle les écrits de Galvani (2008) qui pointent l'importance du réseau de partage et de soutien au sein de la dynamique collective de coopération que le groupe construit. Dans la présente étude, ce collectif s'avère aidant, car il influence favorablement la réussite. Le fait que les participants pointent le caractère primordial des échanges, notamment lorsqu'ils verbalisent qu'ils se sont donnés les moyens de communiquer tant les difficultés que les conseils, rappelle les écrits de Bohm (1996), qui font valoir l'importance de disposer d'un espace de dialogue libre et ouvert.

Le second sous-thème, « Confrontation des idées », met en exergue le bienfait de la confrontation avec des visions différentes, parfois non attendues, qui invite à questionner, à

identifier la réponse la plus adaptée à la personne soignée. Les participants verbalisent le bienfait de la confrontation des idées pour le développement de la réflexion et l'élargissement de leur vision. Ainsi, le résultat de la présente recherche, illustrant le bénéfice de la confrontation des idées, fait écho avec l'étude de Galvani (2008), qui mettent en évidence les bienfaits du partage au sein du collectif afin d'envisager les différents possibles pour appréhender une situation. De même, il rejoint les écrits de Perrenoud (1992) qui évoquent l'intérêt de se décentrer d'une situation, afin de percevoir les autres visions du monde, d'élargir ses représentations et ainsi d'appréhender la diversité. Dans cette même optique, le résultat, référant à la confrontation des visions différentes, corrobore les écrits de Cros (2006) qui mettent l'accent sur l'évolution de l'unique façon de faire, voire parfois ne plus savoir que faire, vers une pluralité des possibles façons de faire. Par ailleurs, les résultats de la présente étude indiquent que le processus réflexif invite à réfléchir sur sa posture et donc à parler de soi dans sa relation avec l'autre ; car il s'agit bien d'une inscription dans un contexte social d'où se dégagent des interactions avec autrui. Ceci rejoint les propos de Bilbauw (2010) qui évoquent la confrontation avec une réalité nouvelle qu'elle nomme la confrontation à l'altérité. Par ailleurs, le résultat soulignant la confrontation des idées en lien avec une situation avec l'évocation de la dimension éthique réfère aux écrits de Galvani (2008) qui mettent en relief, au sein du collectif, l'articulation entre des points d'achoppement vecteurs de débats et la dimension éthique d'une situation rencontrée. Ces résultats corroborent aussi les écrits de Bossé, Morin et Dallaire (2006), de Lambert (2016), de Legault (1999) et de Quinche (2005) qui soulignent la place primordiale d'un dialogue ayant des perspectives éthiques, afin d'aborder les situations dans leur complexité et non pas en occultant des dimensions. Ces perspectives éthiques font écho d'une part, avec ce qu'Oiry, Duguey et Foucaud (2015) nomment l'éthique réflexive et d'autre part, ce qu'Aiguier et Cobbaut (2016) désignent comme étant l'approche pragmatique de l'éthique.

Quant au « Conflit sociocognitif vecteur de co-développement », ce troisième sous-thème met en lumière la perturbation liée à la confrontation avec des visions différentes, la complexité associée aux discours divergents ainsi que la déstabilisation liée aux différentes interprétations possibles des situations rencontrées. Les résultats indiquent la difficulté de la remise en question des certitudes, des idées préconçues, ce qui crée des conflits, vecteurs de co-développement. Ces résultats rappellent l'étude de Cros (1998) qui dans cette dynamique parle

de la déstabilisation. Cette déstabilisation est, comme l'énonce Wittorski (1997), vecteur d'apprentissage, apprentissage repérable via la modification des représentations. Il y a donc lieu de penser, que ce déséquilibre est en lien avec la perte d'une certaine sécurité lorsque que le sujet confronte ses idées à celle d'autrui (Valentin, 1997). Il s'agit selon De Lavergne (2007) d'ébranler les certitudes. Dans ce même ordre d'idée, les résultats sont à mettre en lien avec d'une part les écrits de Piaget (1967, 2005) qui évoquent le déséquilibre engendré par la nouvelle situation et qui, de fait, trouble les références présentes. D'autre part, ces résultats font écho avec ceux de Bertrand (1998) qui réfèrent à l'adaptation de l'étudiant face à ce déséquilibre, qu'il nomme rééquilibration majorante. De même, les résultats de la présente étude rappellent ceux de l'étude de Gremmo et Gérard (2008) qui évoquent la succession de trois étapes, à savoir, la déstabilisation, l'adaptation et la familiarisation. Ainsi, les résultats soulignant la remise en question des certitudes et de fait la modification des représentations, convergent avec les écrits de Vygotski (1934), Lafortune et Deaudelin (2001a) et Lafortune (2008), qui explicitent que le conflit sociocognitif œuvre aux transformations des représentations voire, aux modifications conceptuelles.

Le quatrième sous-thème, « Construction identitaire », évoque la contribution du processus réflexif au cheminement professionnel. Ce processus est dit aidant pour la future fonction, la visée étant de devenir une « bonne » infirmière qui respecte les valeurs professionnelles. Les résultats de la présente étude corroborent les études de nombreux auteurs (Broussal, Marcel et Thievenaz, 2016; Etienne, 2008; Gremmo et Gérard, 2008; Hanczik, 2008; Lieutaud, 2012; Loizon, 2008; Seberova, 2008; Vial, 1999; Wentzel, 2015) qui repèrent l'importance du processus réflexif dans la construction professionnelle/identitaire. De même, ces résultats font échos avec ceux de l'étude de Bénéïoun-Ramirez (2009) qui décrivent le processus réflexif, telle une médiation entre l'identité professionnelle du sujet et l'identité visée. Les résultats rejoignent aussi les écrits de Clerc (2008) qui évoquent les transformations de l'apprenant via la formation par la recherche, ainsi que l'étude de Cros (1998) et les écrits de Galatanu (1994) soulignant la construction, voire la reconstruction identitaire. De plus, les résultats de la présente étude pointent la mise en lien entre processus réflexif et l'interpellation des valeurs professionnelles. Ces résultats rappellent d'une part, l'étude de Lieutaud (2012) qui décrit la possible mise en tension des valeurs de l'étudiant qui s'apparente à un enjeu de

transformation, afin que les nouveaux éléments perçus initialement comme déstabilisants deviennent progressivement intelligibles. D'autre part, ces résultats interpellent les écrits de Bois (2007, p. 168) qui, dans cette même optique, identifient le concept de « modifiabilité » perceptivo-cognitive où les représentations vont se modifier. Ces passages déstabilisants s'apparentent à des opportunités de se dépasser soi-même, c'est à dire au développement de la confiance en soi, à la transformation identitaire (Fortier, 1997). Il y a donc lieu de penser, que les résultats soulignant le souhait de devenir une « bonne » infirmière, sont à mettre en lien avec les écrits de Piron (1996) qui réfèrent à l'interdépendance entre processus réflexif et processus de construction d'un soi moral, le soi soucieux d'autrui. Les résultats associés à la construction identitaire via la remise en question professionnelle rappellent les écrits de Bertucci (2009) qui explicitent la mise en mouvement d'un regard critique et, par récursivité, la construction de soi, via la réflexivité. Ces résultats corroborent les écrits de Mac Donald (2013) qui soulignent l'interdépendance entre pratique réflexive, construction identitaire et développement professionnel. Ainsi, ces transformations des représentations vont de fait, induire un changement des postures et des pratiques, qui œuvre au grandissement de l'apprenant (Lieutaud, 2012). De plus, les résultats qui mettent en lumière que le processus réflexif s'apparente à un fil conducteur de la vie professionnelle, via cette capacité de réflexion et de questionnement, rappellent les écrits de Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova (2012) notifiant que le processus réflexif invite, via la démarche de recherche, à interroger ses postures ontologiques et épistémologiques qui œuvrent pour le développement professionnel, soit la construction identitaire.

Le cinquième sous-thème, « Développement de capacités ou de compétences », constitue un élément essentiel dans le processus réflexif puisqu'il réfère à la prise de conscience de la capacité à mobiliser certaines informations et à les analyser. Ces résultats rappellent ceux de l'étude de Wentzel (2008) qui énoncent que l'initiation à la démarche de recherche contribue à l'essor du savoir analyser, via l'articulation entre les outils de recueil de données et les références théoriques. Ces résultats font écho avec les écrits de Schön (1993) qui mentionnent que le développement de la compétence analytique est un attendu de la formation par la recherche, car, comme le souligne Clot (2008), il permet de penser différemment. Les présents résultats rappellent ceux de l'étude de Wentzel (2008) qui affirment que la compétence

analytique permet d'avoir une lecture approfondie des situations empreintes de complexité et de fait, comme le relate Beillerot (1991) permet d'apporter un éclairage novateur. Les résultats de la présente étude pointant que ce travail d'initiation à la démarche de recherche permet aux étudiants d'apprendre à se remettre en question sur leurs pratiques corroborent d'une part, les écrits de Beillerot (1991) qui soulignent le développement de l'esprit critique et d'autre part, ceux de Ravon (2012) qui mettent en exergue l'importance via le processus réflexif de conduire les professionnels à s'interroger sur leur métier. Il y a donc lieu de penser que les participants ont pris conscience de l'importance de questionner les savoirs mobilisés dans la pratique, ce qui rejoint les propos de Horton-Deutsch et Cara (2017), de Johns (2002) ainsi que de Rodgers (2005) sur l'importance du questionnement de la pratique, afin de devenir acteurs du développement des savoirs infirmiers. Cette proposition rappelle d'une part, les écrits de Billington (2013) qui parlent d'une ouverture à de nouvelles perspectives sur la pratique soignante et d'autre part, l'étude de Cros (1998) qui évoque l'amélioration de la critique des gestes professionnels. Le discours des participants met en exergue, que ce travail d'initiation à la démarche de recherche leur a appris à faire des choix et à argumenter les choix au regard de la situation. Ces résultats rejoignent ainsi les écrits de Perrenoud (1990) et de Mathis (2001) qui énoncent que le processus réflexif amène l'apprenant à analyser la situation et à argumenter les solutions proposées. Ces résultats, soulignant les capacités d'analyse et d'argumentation, réfèrent aux écrits de Forato, De Andrade Martins et Pietrocola (2012) et de Lipman (1991, 1995) qui mettent en exergue la mise en lien entre formation par la recherche, processus réflexif et développement de la pensée critique. De plus, ces résultats recouvrent ceux de l'étude de Cros (1998) qui décrivent l'amélioration de la critique des gestes professionnels et ceux de Fook et Gardner (2007), de Frund, (2008) et de Mercure et Rivard (2016) qui évoquent la formation de professionnels compétents, autonomes et critiques, afin que les professionnels se situent comme acteurs dans une action (Etherington, 2004; Mercure et Rivard, 2016). Enfin, les résultats rencontrés pointent le bienfait du processus réflexif, notamment lorsque ceux-ci rencontrent des obstacles et des imprévus, car cela les incite à trouver des solutions. Ces résultats font écho avec les écrits de Lenoir (2012) et de Dubé et Ducharme (2014) qui soulignent la mise en lien entre la pratique réflexive et la prise de conscience des choix effectués ainsi qu'avec les écrits de Chouinard et Caron (2015) qui énoncent qu'être réflexif, permet de gérer plus adéquatement l'incertitude.

Le sixième sous-thème, « Inscription du processus réflexif dans un continuum », réfère à l'importance de s'interroger continuellement de façon « intelligente » soit dans une visée de comprendre, de faire sens. Les apprenants évoquent le caractère continu du processus réflexif qui, ne s'arrête jamais, car une question en amène une autre. Ce résultat rappelle les écrits de Deum (2004) qui notent que le processus réflexif s'inscrit dans un continuum fondamentalement lié au processus de professionnalisation. Ce résultat s'inscrit également dans la pensée de Donnay (2001) qui énonce que le processus réflexif œuvre au développement professionnel, celui-ci réfère à l'action d'évoluer et interpelle alors l'inscription dans un espace temporel. Ainsi, processus et développement réfèrent à la notion de continuum. Il y a donc lieu de penser que l'étudiant, dans le cadre de l'initiation à la recherche, travaille sa posture d'apprenti-chercheur, vecteur de questionnement. Ce possible réfère aux écrits de Bertucci (2009) qui évoquent le questionnement incessant du chercheur notamment quant à ses postures épistémologiques et ontologiques.

Le septième sous-thème, « Développement de la métacognition », correspond à la visibilité du processus réflexif de l'apprenant à la fin de la réalisation de leur travail d'initiation à la démarche de recherche. Ce résultat rappelle les écrits de Broyon (2006) qui évoquent la métacognition en tant que connaissance qu'à la personne sur son système cognitif ainsi que les écrits de Mercure et Rivard (2016) qui portent la focale sur le processus de métaréflexions invitant les apprenants à analyser la façon dont ils analysent. Les résultats dénotent que la façon de réfléchir des apprenants s'est transformée et qu'ils se rendent compte que leurs réflexions sont de plus en plus approfondies, ce qui concorde avec les écrits de Lafortune (2012a) qui décrivent l'individu métacognitif, comme celui qui analyse et compare les processus mentaux qu'il utilise lorsqu'il apprend. Par ailleurs, le résultat révélant la visibilité du processus réflexif à la fin du travail, fait écho avec les écrits de Mayville (2011) qui décrivent la métacognition comme le fait de réfléchir sur l'expérience d'apprentissage. Le paragraphe suivant est une synthèse de la discussion du cinquième thème « Co-construction de la professionnalisation ».

L'idée que la co-construction de la professionnalisation réfère aux échanges entre pairs corrobore les écrits de Bohm (1996), de Cros (1998), de Dugal (2006), de Galvani (2008) et de Loizon (2008). Les résultats soulignant que les échanges ouvrent aux débats appuient les écrits d'Aiguiet et Cobbaut (2016), de Bilbauw (2010), de Bossé, Morin et Dallaire (2006), de Cros

(2006), de Galvani (2008), de Lambert (2016), de Legault (1999), d'Oiry, Duguey et Foucaud (2015), de Perrenoud (1992) et de Quinche (2005) qui soutiennent l'importance de la confrontation des idées. Le résultat évoquant la force du conflit sociocognitif dans la co-construction de la professionnalisation fait écho avec les écrits de Bertrand (1998), de Cros (1998), de Gremmo et Gérard (2008), de Lavergne (2007), de Lafortune (2008), de Lafortune et Deaudelin (2001a), de Valentin (1997), de Vygotski (1934) et de Wittorski (1997). De même, le bienfait du processus réflexif permettant aux participants de construire leur identité professionnelle corroborent les écrits de Bénéïoun-Ramirez (2009), de Bois (2007), de Broussal, Marcel et Thievenaz, 2016, de Clerc (2008), de Cros (1998), d'Etienne (2008), de Fortier (1997), de Galatanu (1994), de Gremmo et Gérard (2008), de Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova (2012), d'Hanczik (2008), de Horton-Deutsch et Cara (2017), de Lieutaud (2012), de Loizon (2008), de Mac Donald (2013), de Piron (1996), de Seberova (2008), de Vial (1999) et de Wentzel (2015). Le résultat énonçant le développement de capacités ou de compétences appuient les écrits de Beillerot (1991), de Billington (2013), de Chouinard et Caron (2015), de Clot (2008), de Cros (1998), d'Etherington (2004), de Fook et Gardner (2007), de Forato, De Andrade Martins et Pietrocola (2012), de Frund, (2008), de Johns (2002), de Lenoir (2012), de Lipman (1991, 1995), de Mathis (2001), de Mercure et Rivard (2016), de Perrenoud (1990), de Ravon (2012), de Rodgers (2005), de Schön (1993) et de Wentzel (2008). Cette co-construction de professionnalisation renforce les écrits de Bertucci (2009), de Deum (2004) et de Donnay (2001) qui affirment l'inscription du processus réflexif dans un continuum. Pour finir, il importe de souligner que le résultat qui évoque le développement de la métacognition rejoint les écrits de Broyon (2006), de Lafortune (2012a), de Mayville (2011) et de Mercure et Rivard (2016). Ainsi, la co-construction de la professionnalisation s'apparente à la visée du processus réflexif. C'est pourquoi, l'ensemble des thèmes invite à découvrir l'essence du processus réflexif.

5.1.2 L'essence du phénomène :

Tel qu'il ressort des résultats, l'essence du processus réflexif des étudiants en soins infirmiers de premier cycle, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail d'initiation à la démarche de recherche est « une démarche de professionnalisation empreinte de socioconstructivisme et porteuse d'un engagement personnel qui façonne l'ethos

professionnel infirmier ». Tel que mentionné au chapitre précédent, ce construit sémantique se découpe en quatre éléments : « la démarche de professionnalisation », « le socioconstructivisme », « l'engagement personnel » et « l'ethos professionnel infirmier ».

En analogie avec la métaphore entourant l'essence d'un parfum, ces quatre éléments pourraient correspondre aux quatre fragrances qui constituent le parfum. Le construit sémantique n'est pas seulement l'addition des fragrances, mais comporte l'idée qu'il s'agit d'un tout qui ne se réduit pas à la somme des parties (Kleiber, 2004). Ce n'est pas le nombre d'ingrédients qui rend la fragrance exceptionnelle mais la synergie entre ces éléments d'origines naturelle ou fabriquée. Selon l'étudiante-chercheuse, on semble voir cette manifestation avec l'essence du phénomène où se produit une alchimie entre des éléments naturels et construits. Des notes aromatiques sont créées pour ajouter de l'originalité, du caractère, de la ténacité, de la majestuosité, lesquels invitent à une analogie avec l'émergence de l'essence du phénomène à l'étude. Longtemps, le parfum a été reconnu comme un outil subtil et puissant vecteur de rééquilibre entre le corps et l'esprit. Il y a lieu de penser que l'essence du processus réflexif, correspondant à une démarche de professionnalisation empreinte de socioconstructivisme et porteuse d'un engagement personnel qui façonne l'ethos professionnel infirmier, serait à son tour un outil puissant et subtil qui rééquilibre le corps (en tant que savoir faire et savoir être) et l'esprit (savoir et savoir être) du soignant dans le domaine de la clinique, de la formation, de la gestion et de la recherche en sciences infirmières.

Selon l'étudiante-chercheuse, l'essence ne s'apparente pas à une simple compilation des différents thèmes mais à un tissage interdépendant de thèmes. Ce tissage qui fonde la genèse de l'essence réfère au concept de complexité, dans le sens de la pensée complexe de Morin (2005). Aborder la pensée complexe est de prime abord ardu au regard de l'incommensurable interdépendance et interaction des phénomènes du vivant. La complexité renvoie à la nécessité de reconnaître les liens entre des entités et non pas à viser leur isolement et le cloisonnement. En effet, Morin (2005) parle de pensée multidimensionnelle qui ne sépare pas l'objet d'étude de son contexte.

L'étudiante-chercheuse décline cinq sous-parties. La première sous-partie propose la représentation visuelle de l'essence du processus réflexif et les quatre sous-parties suivantes dévoilent tour à tour les quatre fragrances à savoir : « la démarche de professionnalisation », « le socioconstructivisme », « l'engagement personnel » et « l'ethos professionnel infirmier ».

5.1.2.1 Proposition de représentation visuelle de l'essence du processus réflexif

L'idée de tissage en référence à la complexité (Morin, 2005), évoquée précédemment, est omniprésente dans cette section où chacune des fragrances qui compose l'essence est discutée dans une visée de représentation visuelle du processus réflexif émergeant de la synthèse des résultats. En d'autres termes, les quatre fragrances émanent de la totalité des résultats. L'étudiante-chercheuse propose de les visiter successivement, à savoir : « la démarche de professionnalisation », « le socioconstructivisme », « l'engagement personnel » et « l'éthos professionnel infirmier », puis de proposer une représentation visuelle de l'essence du processus réflexif. Il s'agit d'établir une représentation du processus réflexif qui relève d'un système complexe, afin de visualiser les différentes fragrances issues des résultats et qui composent le processus réflexif.

5.1.2.2 Première fragrance : la démarche de professionnalisation

Les résultats de la présente étude démontrent que le processus réflexif engage une démarche de professionnalisation, laquelle sous-tend la combinaison de l'incorporation de connaissances, de capacités ou de compétences, de la construction identitaire et de l'anticipation vers le monde professionnel. Cette combinaison s'inscrit dans une temporalité et est médiée par la présence d'un tiers, représenté ici par l'accompagnement du formateur. Ainsi, les dimensions qui composent cette première fragrance et qui émanent des sous-thèmes et des thèmes, sont représentées dans la figure 14 ci-dessous.



Figure 14. La démarche de professionnalisation et ses dimensions : représentation visuelle à partir des résultats

L'**incorporation de connaissances, de capacités ou de compétences** est omniprésente dans les résultats de la présente recherche. Les résultats soutiennent que le processus réflexif conduit les apprenants à remobiliser des connaissances déjà acquises lors de la formation, à consolider des connaissances acquises en formation ou déjà présentes et permet également d'acquérir de nouvelles connaissances. Ces connaissances sont d'une part, prioritairement en lien avec le développement et l'évolution du questionnement et d'autre part, en lien avec la recherche documentaire diversifiée et l'analyse des écrits effectuée par les participants. Ainsi, ces derniers appuient l'intérêt de l'actualisation des connaissances sur l'évolution des soins et prennent conscience que les connaissances issues d'autres disciplines viennent enrichir leurs connaissances en sciences infirmières. Les connaissances sont alors repérées comme ayant une fonction, elles modifient la vision des situations et elles se traduisent directement dans l'action. En effet, la lecture de récents écrits scientifiques invite le soignant à confronter l'existant et notamment ses actions avec les résultats de l'étude et à réajuster sa façon de faire si nécessaire,

dans une dynamique de dispenser des soins avec efficacité. Les résultats soulignent le développement de capacités telles que décrire et analyser une situation, se remettre en question, développer la pensée critique, identifier des aprioris, analyser la posture professionnelle et prendre des décisions. Par conséquent, l'ensemble de ces résultats s'inscrit ainsi dans une démarche de professionnalisation.

Les résultats de la présente étude, appuyant la construction de connaissances, corroborent les écrits scientifiques d'auteurs (Beillerot, 1991; Clerc, 2008; Hugon et Seibel, 1987; Perrenoud, 1992) qui évoquent l'accroissement de connaissances et la régulation théorique dans le cadre de la formation par la recherche. Les résultats coïncident aussi avec les écrits de chercheurs (Barbier et Galatanu, 2004; Fave-Bonnet, 2004; Weber, 2009) qui pointent que de nouvelles connaissances viennent nourrir les capacités ou les compétences de l'étudiant car ces connaissances ne s'apparentent pas à une simple capitalisation mais visent une mobilisation en situation qui, de fait, influent sur sa pratique future. Les résultats de la présente étude rejoignent également ceux de Mercure et Rivard (2016), qui identifient le processus réflexif comme une aide pour le professionnel afin de prendre conscience des théories présentes dans ses champs conceptuels et dont la visée consiste à réduire l'écart entre l'idéal et la situation clinique présente. Ainsi, pour les étudiants participant à cette étude, les connaissances font dès lors, sens dans la pratique soignante, affirmation qui rejoint les métathéoriciennes en sciences infirmières, Pepin, Ducharme et Kérouac (2017), énonçant que les connaissances produites par la discipline sont utiles et transférables, de façon directe et indirecte, dans les situations de soins. Les résultats indiquent également qu'une modification du rapport au savoir s'opère et se traduit dans deux situations. D'une part, dans la situation où l'étudiant construit ses connaissances au cours de l'expérience d'initiation à la démarche de recherche, ce qui corrobore les résultats de l'étude de Loison (2008), évoquant le passage d'un savoir transmis à un savoir construit par l'apprenant. D'autre part, la situation où l'étudiant accorde une place primordiale à ses connaissances qui sont utilisées dans l'action, confirme les écrits d'Altet (2000), qui décrivent le détachement d'une conception esthétique du savoir où les connaissances sont intéressantes pour soi sans être utilisées dans la pratique, vers une conception applicationniste où la connaissance va se traduire dans l'action.

Par ailleurs, la richesse de l'interdisciplinarité, pointée par les résultats de la présente recherche, corrobore les écrits scientifiques (Gomez et Holstein, 1996; Guigue et Crinon, 2003;

Paquay, 1994), qui assurent que la référence à un unique champ disciplinaire peut révéler un rapport trop limitatif à la profession. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude de Cros (1998), portant sur le mémoire professionnel et qui évoque la notion de propédeutique à l'interdisciplinarité professionnelle.

Les résultats de la présente recherche insistant sur l'incorporation de capacités, tels que comprendre une situation et porter un autre regard sur la pratique, sont déjà repérés dans les travaux de Bourdoncle (1998) qui pointent que les connaissances permettent de développer une capacité à comprendre une situation, elles sont outils de distanciation de la situation et permettent de recadrer les actions. Cette intrication entre connaissances et capacités à comprendre une situation devient une évidence au cours de la réalisation du travail d'initiation à la démarche de recherche pour les étudiants participant à cette étude et coïncide avec les écrits scientifiques d'Aroq et Bouissou (2001) et de Gomez et Holstein (1996), lesquels soutiennent une réelle fonction des connaissances dans la pratique professionnelle.

Le développement de la capacité d'analyse repéré dans les résultats de la présente recherche, corrobore ceux de l'étude de Wentzel (2008), qui souligne l'essor du savoir analysé et l'esprit critique, apportant un éclairage novateur à la situation. Concomitant de la capacité d'analyse, le développement de la pensée critique mis en lumière dans la présente étude, confirme les écrits scientifiques de Lipman (1991, 1995) ainsi que de Forato, De Andrade Martins et Pietrocola (2012). Projetée dans un transfert à des situations ou des contextes inédits, singuliers et complexes, la capacité d'analyse est envisagée comme une compétence accolée à la notion de praticien réflexif (Johns, 2002; Schön, 1993) qui œuvre à penser différemment (Bruner, 1996; Clot, 2008). Notamment dans le contexte infirmier, le processus réflexif œuvre au développement de compétences professionnelles, il est demandé aux professionnels de s'adapter aux contraintes institutionnelles où se côtoient productivité et rationalisation des moyens (Chouinard et Caron, 2015). Les résultats de la présente étude montrent que les étudiants ont saisi le sens et l'importance des allers-retours pratique-théorie-pratique, ce qui correspond à l'élargissement du champ de compétence décrit par Le Boterf (1999). Les résultats illustrent une ouverture vers d'autres prismes d'analyse, ce qui vient étayer les écrits de Wittorski (2001), pointant l'idée de sortir du cadre de référence habituel en convoquant d'autres cadres d'analyse. Cette posture adoptée par les étudiants au fil de leur processus de professionnalisation, les conduit à aborder autrement les situations complexes, ce qui corrobore l'étude de Wentzel

(2008) en lien avec la formation par la recherche et les postures réflexives. Par ailleurs, les compétences d'argumentation, également repérées dans cette étude et intimement liées à la compétence analytique, se retrouvent dans les écrits de Galvani (2008).

Les résultats de la présente étude mettent en exergue l'émergence d'une posture de professionnel qui se traduit par la construction d'un rapport distancié à l'action. Ces résultats peuvent se rapprocher des écrits de Rochex (1995), lesquels notent le dépassement de l'acte instinctif, le mimétisme afin de devenir acteur dans la situation et de tendre vers l'agir professionnel. Cette dynamique d'avancée professionnelle, via la formation par la recherche, révélée dans la présente étude, correspond à un processus réflexif de haut niveau et converge avec les écrits de Glynn (2012) et Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley (2012), lesquels mettent en évidence le perfectionnement du raisonnement clinique. En effet, le raisonnement clinique s'apparente à un processus de réflexion et de décision de l'infirmière (Fonteyn et Ritter, 2000). Le raisonnement clinique étant un processus cognitif complexe, qui donne sens aux données recueillies auprès de la personne afin d'établir un plan de soin personnalisé (Benner, Tanner et Chesla, 1996; Fonteyn et Ritter, 2000; Kautz, Kuiper, Pesut, Knight-Brown et Daneker, 2005), il est possible de penser que le développement de connaissances, de capacités et de compétences par l'intermédiaire du processus réflexif invite l'apprenant, futur professionnel, à s'approprier le raisonnement clinique.

Ainsi, l'incorporation de connaissances, de capacités et de compétences vont influencer la construction identitaire dans la démarche de professionnalisation.

La **construction identitaire**, réfère aux contenus suivants qui sont issus des résultats. Il est question de cheminement professionnel, de changement de statut en évoquant le passage du statut d'étudiant vers celui de professionnel, la visée étant de devenir autonome. Les résultats de la présente étude signalent que la construction identitaire s'intéresse à la connaissance de soi et à la construction de valeurs professionnelles. Les étudiants participant à la recherche soulignent cette notion de grandir professionnellement. Les résultats révèlent qu'il est question de forger l'identité professionnelle en se décentrant des actes, pour accorder une place primordiale au patient dans les soins, en vue de faire évoluer la prise en soin. Les résultats mentionnent qu'être infirmière, c'est maîtriser des actes techniques et, de façon concomitante, porter la focale sur l'être soigné en tant que personne. Ces résultats font écho avec l'approche du *caring* où, l'infirmière, dans le cadre de sa pratique clinique, propose une approche humaniste

et une approche relationnelle du soin (Cara et al., 2016; Cara et O'Reilly, 2008; Watson, 2012). Cheminer, devenir un professionnel autonome, se connaître, grandir et forger l'identité professionnelle sont autant de contenus repérés dans les résultats et qui sont abordés dans les paragraphes suivants.

Les résultats de la présente étude mentionnent que la construction identitaire réfère au cheminement professionnel de l'étudiant. L'étymologie du terme cheminement renvoie à la modification graduelle, la lente progression (Rey, 2005). Ces résultats corroborent les écrits de Giordan (1998) qui discutent d'apprentissages requérant un temps d'assimilation de nouvelles données.

Les résultats illustrent que les étudiants se projettent dans le statut de professionnels, dans une visée de tendre vers l'autonomie. Ces résultats, soulignant que la construction de l'identité professionnelle, interpellent le concept d'autonomie, se repèrent dans des écrits scientifiques dont celui de Lafortune (2012b) faisant mention de réflexion autonome en pointant l'apprenant comme celui qui décide ou pas de solliciter un tiers pour une expertise supplémentaire. Les résultats démontrent la construction identitaire, comprise comme une autonomisation de l'apprenant, conceptualisation qui se retrouve dans les écrits scientifiques d'Aston, Price, Kirk, et Penney, (2012) et de Cooke (2013). Devenir autonome, comme en témoigne les résultats, c'est pour les étudiants, être en mesure de penser par eux-mêmes, être moins dépendants des connaissances d'experts, caractéristique recoupant les écrits de Marcos, Sanchez et Tillema (2011).

Les résultats dénotent que la construction identitaire s'avère intimement reliée à la connaissance de soi, au questionnement de soi. Il est question d'un tissage entre le soi et le questionnement. Ce mouvement rappelle celui évoqué dans les écrits de Bertucci (2009), de Donnaint, Marchand et Gagnayre (2015) et de Martuccelli (2002), qui décrivent la mise en mouvement entre le questionnement, la construction d'un regard critique qui, par récursivité, concourt à la construction de soi. Les résultats soulignent la présence du questionnement en lien avec la façon de travailler, la construction des valeurs qui s'opère dans la construction identitaire, notamment à travers la pratique réflexive. Ce constat converge avec les écrits des auteurs tels, Billington (2013), Horton-Deutsch et Cara (2017), Johns (2002, 2013), Johns et Freshwater (2005), Dubé et Ducharme (2014) de même que Rigby, Wilson, Baker, Walton, Price, Dunne et Keeley (2012), lesquels soulignent l'amélioration de la connaissance de soi via

la pratique réflexive. Dans le cadre de la réalisation de leur travail d'initiation à la démarche de recherche, les résultats soulignent la dynamique de questionnement dans laquelle les apprenants évoluent, dynamique qui participe à leur construction identitaire. Ce résultat corrobore les écrits scientifiques qui inscrivent la place du questionnement du chercheur dans une posture épistémologique et ontologique comme contributive au développement professionnel (Bertucci, 2009; Gélinas Proulx, Ruest-Paquette, Simoes Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, 2012).

Les résultats mentionnent que la construction identitaire est imagée avec le vocable grandir : il est question de grandir professionnellement. Ce résultat est en concordance avec l'étude de Bénéïoun-Ramirez (2009) qui évoque le processus entre l'identité professionnelle de la personne qui se construit et l'identité visée. Les résultats où il est question de grandir, d'évoluer professionnellement, font écho à ceux de l'étude de Bénéïoun-Ramirez (2009) qui réfèrent au professionnel projeté dans l'avenir.

Les résultats révèlent que la construction identitaire est également évoquée avec le vocable forger : forger l'identité professionnelle. L'étymologie du verbe forger renvoie à l'idée de créer, imaginer, inventer, façonner et fabriquer (Rey, 2005). Ce propos fait écho avec les écrits de Chouinard et Caron (2015) qui parlent de consolidation de l'identité professionnelle. Les résultats parlent d'une part de la nécessité de se décentrer des actes afin de porter la focale sur le patient et d'autre part du besoin de faire évoluer le soin en se référant au *caring*. Il s'agit de porter une attention particulière à une personne par définition singulière qui vit une situation particulière. Le *caring* est un art et d'une science (Girard et Cara, 2011). Dans cette optique, Cara et al. (2016), tout comme Dorsa Figueiredo et De Sousa Campos (2016) mettent en lumière une posture soignante plus ouverte qui renvoie à l'écoute, au partage de décisions avec le patient et d'un travail dans une dynamique interprofessionnelle.

Les résultats soulignent l'évolution de l'approche des soins infirmiers du patient « objet de soin » vers patient « sujet de soin », versus « patient partenaire » : évolution des actes vers le patient en tant qu'entité singulière, ce qui s'apparente à une modification de la représentation du soin infirmier. Une nouvelle identité se crée, se façonne, se fabrique. Ce résultat corrobore les écrits scientifiques de Bois (2007, p. 168) qui proposent le concept de la « modifiabilité perceptivo-cognitive » qui décrit les modifications de représentations. Ainsi, un sens nouveau émerge pouvant influencer sur les comportements et les actions. Ce propos recoupe l'étude de

Lieutaud (2012), laquelle souligne également la répercussion des transformations des représentations sur les postures et les pratiques, la visée étant la construction de l'apprenant. Pour les étudiants participants, il s'agit d'une évolution du prendre soin où le patient retrouve sa place primordiale au cœur des soins. Il est question, comme le soulignent Lemay et Prud'homme (2011, p. 603) de « découvrir l'Autre » et de se demander comment chaque personne approche le monde afin d'œuvrer au mieux et d'accompagner la personne à devenir ce qu'elle souhaite (Girard et Cara, 2011).

La visée de l'apprenant est de s'inscrire dans le monde professionnel. C'est dans cette dynamique de projection qu'apparaît une relation d'interdépendance entre la construction identitaire de l'apprenant et son anticipation vers le monde professionnel.

L'anticipation vers le monde professionnel se repère dans les résultats. Les étudiants rencontrés en entrevue sont des étudiants en fin de premier cycle, ils évoquent leur projection dans le monde professionnel à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail d'initiation à la recherche. Les participants conscientisent l'intérêt de la dimension « recherche » dans les soins infirmiers. En effet, en France, contexte entourant cette recherche doctorale, l'absence d'un cursus universitaire complet en sciences infirmières, a pour effet que la dimension « recherche » de la profession infirmière n'est pas mise en exergue, reconnue et valorisée dans la profession. Ici, dans la présente étude, les étudiants interviewés, ayant vécu l'expérience de réalisation d'un travail d'initiation à la démarche de recherche, prennent conscience de la place de la recherche dans les soins infirmiers.

Il est question d'évolution de la vision de la profession, avec notamment l'évolution de la vision des choses ainsi que de la prise de conscience de la pluralité de la vision d'une situation. La vision de la profession se modifie et les résultats pointent que les étudiants rencontrés conscientisent la perception de la portée du processus réflexif dans la profession, ce processus est considéré par certains comme étant la source des soins infirmiers.

Les résultats révèlent que, via le processus réflexif, les étudiants parviennent à se dégager des cadres de références habituels, à s'émanciper des habitus cristallisés et ainsi à porter un regard pluriel sur la situation clinique. Ce constat conduit les étudiants à octroyer une place légitime au processus réflexif dans l'exercice de la profession d'infirmière. Ce résultat corrobore les écrits scientifiques de Perrenoud (1992) qui pointent que l'apprenant va relativiser le sens commun afin de prendre en compte des cohérences diverses, des différentes visions du monde.

Il s'agit, comme l'explique Perrin (2005), de se décentrer progressivement pour développer un regard novateur. Ainsi, l'apprenant se projette dans la profession future, il accroît sa prise de position dans une situation clinique (Vierset, 2016) et incorpore des compétences avec une affirmation lisible du soi (Jorro et de Ketele, 2011). De même, ce résultat croise l'étude de Cros (1998) qui souligne que la distanciation de la pratique, via la formation par la recherche, invite l'apprenant au développement de méta savoirs, à la réflexion sur le savoir, soit l'autoformation de l'apprenant.

Dans le cadre de la démarche de professionnalisation, après avoir abordé d'une part, l'incorporation de connaissances, de capacités et de compétences, d'autre part, la construction identitaire et, au final, l'anticipation vers le monde professionnel, il convient de porter la focale sur le concept de la temporalité. En effet, les résultats dénotent qu'une démarche de professionnalisation s'inscrit dans une temporalité. En effet, les résultats ont mis en évidence l'inscription dans une **temporalité** et la perception du caractère chronophage du processus réflexif. Les résultats soutiennent le bienfait pour les apprenants de disposer de temps pour clarifier et réaliser le processus réflexif. Les résultats soulignent également le bienfait de la persévérance dans le processus réflexif. Ils font aussi référence à la gestion du temps difficile et au sentiment d'un délai trop court. Enfin, la temporalité est également repérable et porte sur la continuité. Les résultats expriment le bienfait du processus réflexif dans la remise en question continue de l'apprenant, la perception du caractère continu du processus réflexif, la contribution du processus réflexif à l'analyse continue. Somme toute, ces résultats corroborent les écrits de Lafortune (2012a) stipulant la nécessité du facteur temps d'une part, pour réfléchir sur sa pratique et d'autre part, pour comprendre le sens du changement. La notion de gestion du temps est à mettre en lien avec les écrits de Lenoir (2012) qui énoncent le respect du temps essentiel à tout apprenant qui s'engage dans le processus réflexif, car il s'agit de temps pour questionner les pratiques, en vue d'appréhender de façon efficiente la complexité de la situation interpellée. De plus, les résultats mettant en exergue la gestion du temps difficile et le sentiment d'un délai trop court vécus, comme des freins au processus réflexif, corroborent les écrits scientifiques de Lenoir (2012) et de Mc Vey et Jones (2012).

Les résultats annoncent que pour les étudiants participants, le processus réflexif s'apparente à une remise en question continue à laquelle se rajoute une analyse ininterrompue. L'étymologie du terme continuité réfère au fait de durer sans interruption ou presque et avec

des variations de qualité, d'intensité nulles ou imperceptibles (Rey, 2005). Ainsi, pour les étudiants participants, qui se trouvent en fin de formation de premier cycle, le processus réflexif est représenté comme un processus les inscrivant dans une dynamique de continuité. Ce résultat, concernant la continuité, se retrouve dans les écrits de Deum (2004) qui expliquent le processus réflexif comme étant un continuum en interdépendance au processus de professionnalisation. Les résultats de la présente étude, soulignant l'analyse et la remise en question en continue, font écho avec les écrits de Bourdieu (2004) qui mettent en exergue le caractère incessant de la posture réflexive du chercheur. Selon Bourdieu (2004), cette posture est largement visible lors d'enquêtes sociologiques, où dans un contexte de haut risque, la survie étant étroitement liée à une réflexivité permanente. Ce contexte de haut risque est à mettre en lien avec les situations cliniques, qui sont potentiellement des situations à risque dans lesquelles le processus réflexif s'inscrit légitimement. Les résultats de l'étude donnent à penser que le processus réflexif revêt une place primordiale particulièrement dans les situations complexes. Ce constat rejoint les écrits de Brubakken, Grant, Johnson et Kollauf (2011) stipulant que, dans le cadre de situations complexes, le processus réflexif conduit à une analyse multifactorielle invitant à une prise de décision et à la résolution de problèmes complexes.

Après avoir considéré l'inscription du processus réflexif dans une temporalité, la partie suivante met en lumière la place de l'**accompagnement** du formateur dans le processus réflexif. Les résultats de la présente étude soulignent d'une part, le bienfait d'une relation de confiance entre l'étudiant et le formateur. Il est question de la qualité de la relation avec le formateur, de la bienveillance, du soutien, de l'encouragement, de l'absence de jugement et du fait de pouvoir s'exprimer librement. D'ailleurs, les résultats révèlent une difficulté dans le cadre d'un défaut d'accompagnement. D'autre part, les résultats considèrent le formateur comme catalyseur de la compréhension. Le formateur dispense des conseils, clarifie les idées, intervient lors de blocage : il favorise le processus réflexif.

Les résultats de la présente recherche, pointant l'importance de la qualité de la relation apprenant-formateur dont la bienveillance et la confiance, corroborent les écrits de Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001) qui évoquent l'importance d'un accompagnement vecteur de sécurité, respect et écoute notamment dans le cas des déséquilibres cognitifs de l'apprenant, alors appelés déséquilibres sécurisants. Tout comme Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle (2016) corroborent l'importance d'un espace de respect et d'écoute, Molina

(2016) et Mercure et Rivard (2016) mettent en exergue l'importance de la régulation collective des déséquilibres insécures nécessitant un accompagnement rigoureux.

La présente recherche pointe la place du non jugement et du fait de pouvoir s'exprimer librement, constats qui corroborent les écrits scientifiques (Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001) expliquant que les déséquilibres sécurisants ne peuvent avoir lieu que si les apprenants ne sont pas jugés. La dimension relationnelle de l'accompagnement revêt une forte importance dans les résultats de la présente étude, ce qui rejoint l'étude de Gremmo et Gérard (2008). Par ailleurs, les résultats pointant les difficultés rencontrées par les étudiants dans le cadre d'un défaut d'accompagnement, viennent renforcer l'étude d'Etienne (2008), laquelle énonce qu'un défaut d'accompagnement peut conduire à l'abandon de l'étudiant et les écrits de Mercure et Rivard (2016), qui rendent lisible le lien entre l'engagement de l'apprenant et l'accompagnement.

Les résultats soutiennent que la catalyse de la compréhension par le formateur s'avère d'une importance cruciale, plaçant le formateur comme celui qui favorise le processus réflexif notamment en donnant des conseils. Ces résultats appuient l'étude de Loizon (2008) et les écrits de Dugal (2006) qui démontrent notamment l'intérêt des conseils méthodologiques dispensés par les formateurs en vue d'aider à construire le processus de recherche. Enfin, les résultats ont également exprimé l'intervention du formateur dans le cadre d'un blocage. Ces résultats rappellent ceux de l'étude d'Etienne (2008) qui présentent l'accompagnement comme un moyen de régulation des incertitudes liées à la formation par la recherche qui induit de fortes tensions.

Après avoir porté la focale sur la démarche de professionnalisation, première fragrance de l'essence du phénomène, la sous-partie suivante confronte aux écrits scientifiques la seconde fragrance, soit le socioconstructivisme.

5.1.2.3 Seconde fragrance : Le socioconstructivisme

Les résultats de la présente étude révèlent l'inscription du processus réflexif dans une approche socioconstructiviste. Les résultats indiquent que le socioconstructivisme s'apparente à une mosaïque articulant interaction sociale, zone proximale de développement, conflit sociocognitif, accompagnement collectif et métacognition. Ainsi, les dimensions qui émanent des sous-thèmes et des thèmes et qui nourrissent cette seconde fragrance, sont représentées dans la figure 15 ci-dessous.



Figure 15. Le socioconstructivisme et ses dimensions: représentation visuelle à partir des résultats

Les paragraphes suivants reprennent chacune des dimensions du socioconstructivisme repérées par l'étudiante-chercheuse lors de sa conceptualisation, et ce, à partir des résultats.

L'interaction sociale est présente dans le discours des étudiants interviewés qui évoquent le bienfait du soutien extérieur, de la famille et des personnes ressources pour favoriser le processus réflexif. Les résultats de la présente recherche identifiant l'importance des interactions sociales concordent avec les travaux de Vygotski (1934), qui positionnent le contexte social comme facteur influençant l'apprentissage. En effet, selon Vygotski (1934), le socioconstructivisme avance que la construction de la connaissance, bien qu'individuelle, se réalise en interdépendance avec le contexte social, où notamment le milieu culturel influence la vision du monde de l'apprenant. Les résultats mettent en exergue le bienfait d'un environnement

socio familial vecteur de soutien et d'interactions. Ceci corrobore les écrits de Vygotski (1934) ainsi que ceux de Barth (2002a) qui évoquent l'importance de créer des espaces où des intelligences multiples sont sollicitées afin de construire des savoirs. Dans cette même optique, l'importance et le bienfait du soutien et des interactions dans le processus réflexif, évoqués dans les résultats de la présente étude, rejoignent les écrits de Bruner (1996) qui soulignent l'impact des interactions cognitives, sociales et affectives dans l'apprentissage ; le caractère affectif venant influencer la motivation des apprenants.

La zone proximale de développement réfère à la zone qui est accessible aux apprenants à partir de leur niveau de connaissances acquises. Les résultats évoquent cette zone en référant à ce que l'étudiant est en capacité d'accomplir, soit la réalisation de leur travail d'initiation à la démarche de recherche, moyennant l'accompagnement du formateur. En effet, les résultats signalent que la compréhension des apprenants est catalysée par le formateur et mettent en évidence dans leurs discours le bénéfice d'un accompagnement individualisé, ainsi que la contribution des réajustements et des validations par le formateur. Les résultats expliquent qu'au départ, le travail de fin d'études est perçu comme difficile et suscite une interrogation et une appréhension de l'inconnu et, qu'au final, les étudiants réussissent le travail demandé, ils ont donc franchi la zone proximale de développement. Ces résultats corroborent la pensée de Vygotski (1934) qui a modélisé le concept central du socioconstructivisme : la zone proximale de développement, en tant que distance entre le niveau de développement actuel d'un apprenant et le niveau de développement potentiel lorsque celui-ci est aidé par une personne plus compétente. Dans la présente étude, l'accompagnement par un pair plus compétent est en l'occurrence le plus souvent dispensé par le formateur.

L'accompagnement collectif se repère dans les résultats évoquant le bienfait des suivis collectifs pour faire naître les questionnements et le bienfait de l'entraide et de l'échange avec les pairs conduisant notamment à l'évolution de leur vision des choses. Dans cette dynamique, les résultats renforcent le bienfait de l'écoute lors des suivis collectifs permettant la prise de recul, la contribution des échanges lors du suivi collectif au développement du processus réflexif qui agit comme un déclic ainsi que la conscientisation que la compétence collective en lien avec le processus réflexif dépasse la compétence individuelle.

Les résultats de la recherche associés à l'accompagnement collectif, qui réfèrent aux bienfaits des échanges et des confrontations d'idées, corroborent les écrits de Bibauw (2010),

lesquels identifient le partage des réflexions comme un catalyseur de ressources. Les résultats de la présente étude soulignent que le processus réflexif se fonde sur des échanges, sur des confrontations d'idées conduisant à une nouvelle réalité, que les étudiants nomment l'évolution de la vision des choses et l'ouverture à d'autres possibles. Ces résultats se repèrent dans le discours de Bibauw (2010) qui évoquent la confrontation à l'altérité. Les résultats indiquent également que les multiples confrontations d'idées invitent les étudiants au développement de la réflexion et à l'élargissement de leur vision, le transfert à d'autres situations cliniques, l'évolution de la prise en soin ainsi qu'à l'évolution de la vision de la profession. Il y a lieu de penser que l'évolution de la vision, l'ouverture à d'autres possibles s'inscrivent dans la même dynamique que les travaux de Brabant (2009) qui soulignent les capacités de rétrospection et d'anticipation développées par les praticiens réflexifs dans le cadre d'interactions. De même, l'évolution de la vision des choses via le processus réflexif, repérée dans les résultats, fait écho avec les écrits de Carr et Kemmis (1989), qui évoquent la création de la culture de réflexion critique pouvant déconstruire les pratiques académiques conventionnelles. De plus, les résultats corroborent les écrits de Guilford (1968) qui décrivent la pensée divergente comme étant une décentration de l'étudiant par rapport à son point de vue et qui œuvre à l'ouverture à des informations divergentes en vue d'élaboration d'un nouveau point de vue.

Le conflit sociocognitif est une dimension omniprésente dans les résultats. Ils évoquent la perturbation des apprenants liée à la confrontation des visions différentes, la complexité liée aux discours divergents, la déstabilisation liée à différentes interprétations, les difficultés liées à la mise en doute, à la remise en question des certitudes et des idées préconçues pouvant générer perturbation, déstabilisation et peur. Néanmoins, le conflit sociocognitif, évoqué dans les résultats, est perçu comme important pour les apprenants car les discours divergents leur permettent de prendre conscience des différents points de vue et de revisiter leur propre point de vue. Ces résultats corroborent ceux des travaux de Vygotski (1934) et de Doise et Mugny (1981). En effet, Vygotski (1934) pointe que le conflit sociocognitif est un élément moteur du développement et permet à l'apprenant de prendre conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien. Selon les écrits scientifiques (Doise et Mugny, 1981; Leclerc, Bourassa et Filtreau, 2010; Mercure et Rivard, 2016; Portelance et Legendre, 2001), le conflit sociocognitif s'apparente à des confrontations face à la divergence de conceptions avec prise de conscience de la complémentarité des possibles interprétations. Les résultats indiquent la perturbation des

apprenants, la complexité, la déstabilisation, la peur, la difficulté de remise en question des certitudes, autant d'éléments qui rappellent les déséquilibres cognitifs évoqués par Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001), Lambert (2016) et Mercure et Rivard (2016). Les résultats de la présente recherche corroborent ceux de Lafortune (2008), Lafortune et Deaudelin (2001a) et Vygotski (1934) qui pointent que le conflit sociocognitif issu des échanges et des confrontations, œuvre aux modifications des représentations voire aux changements conceptuels. Les résultats évoquent une dynamique de transformation des activités à relier avec les écrits de Mouchet et Cattaruzza (2015) ainsi que la construction du sens à partir d'un débat à plusieurs voix faisant ainsi écho avec les écrits de Lambert (2016) et de Racine (1997).

La métacognition est repérable dans les résultats qui mettent en relief la visualisation et la compréhension des apprenants de leur propre processus réflexif, la conscientisation de l'évolution de leur façon de réfléchir et des modifications de leur vision des choses vers une ouverture. Les résultats renvoient aux écrits de Mayville (2011) qui décrivent la métacognition comme la réflexion sur son propre système d'apprentissage. Les résultats de la présente étude, évoquant l'évolution de la façon de réfléchir, corroborent les travaux de Lafortune (2012a) qui parlent d'individu métacognitif pour celui qui s'intéresse aux processus mentaux qu'il utilise quand il apprend.

Après avoir abordé dans la discussion les premières fragrances de l'essence du phénomène soit la démarche de professionnalisation et le socioconstructivisme, la sous-partie suivante confronte, la troisième fragrance de l'essence soit l'engagement, aux écrits scientifiques.

5.1.2.4 Troisième fragrance : L'engagement

L'engagement ressort dans les résultats de la présente étude. En effet, les résultats soulignent le bienfait d'être passionné par le sujet de recherche, la possibilité de choisir la situation clinique à problématiser, le sens donné à l'expérience vécue, le bénéfice de l'accompagnement du formateur et les prérequis facilitants comme vecteurs d'engagement. Par ailleurs, les résultats pointent que les difficultés rencontrées peuvent compromettre l'engagement. Ainsi, les dimensions qui découlent des sous-thèmes et des thèmes et qui composent cette troisième fragrance sont représentées dans la figure 16 ci-dessous.



Figure 16. L'engagement et ses dimensions : représentation visuelle à partir des résultats

La passion pour le sujet de recherche est relevée dans les résultats qui déclarent que l'engagement est en interdépendance avec le bienfait d'être intéressé, motivé, passionné par le sujet de recherche. Ces résultats corroborent les résultats de l'étude de Hanczyk (2008) qui inscrivent la passion, la motivation comme des éléments importants vecteur d'engagement, d'autant que le travail de recherche, est un long processus.

Le choix de la situation clinique, ancrage du processus réflexif, est perçu dans les résultats, comme un élément favorisant l'engagement. Ces résultats corroborent d'une part, les écrits scientifiques de Loizon (2008) et de Perrin (2005) qui repèrent que le choix d'un thème qui intéresse le chercheur est déterminant dans l'engagement et d'autre part, ceux de Brau-Antony (2007) qui soulignent l'intérêt de la problématisation autour de situations complexes rencontrées dans la pratique professionnelle.

Le sens donné à l'expérience de la réalisation de leur travail d'initiation à la recherche est en lien avec l'engagement. Les résultats réfèrent au sens de la recherche documentaire, au

sens de l'analyse des écrits et à la perception de l'utilité de la remise en question. La finalité est de percevoir le sens et de fait, l'utilité du processus réflexif. Les résultats révèlent que dans l'exercice professionnel, le processus réflexif œuvre d'une part, pour la compréhension et l'amélioration de la prise en soin et d'autre part, pour percevoir l'utilité du processus réflexif pour l'avancement de la profession et la contribution future. Il s'agit donc de l'engagement d'un apprenant qui a le désir d'améliorer ses pratiques et de développer ses compétences en voulant apprendre sur lui-même et par les autres, affirmations qui coïncident avec les écrits de Terwagne (2005).

L'accompagnement du formateur, relevé dans les résultats, catalyse la compréhension du processus réflexif. Ces résultats rappellent ceux de Lafortune (2012b) qui mettent en exergue l'accompagnement socioconstructiviste afin d'influencer l'engagement des personnes, ce qu'elle nomme le « leadership d'accompagnement ». Ces résultats corroborent également ceux de l'étude de Wentzel (2008), lesquels énoncent que le défaut d'engagement est en lien avec un défaut de connaissances ou de clarté de la démarche de recherche.

Les prérequis facilitants l'engagement sont évoqués dans les résultats. Il est question tant d'habiletés diverses que de mobilisation de connaissances concernant les concepts travaillés, les méthodes de travail. Ces résultats font échos avec les écrits des métathéoriciennes Pepin, Ducharme et Kérouac (2017) qui décrivent que l'engagement des étudiants en soins infirmiers dans un processus réflexif, mobilisé dans le jugement clinique d'une situation de soins, est facilité par le travail en amont, des concepts récurrents en sciences infirmières. L'engagement s'apparente à une mise en lien avec la quête de sens. Selon Lafortune (2012a), la non compréhension des concepts mobilisés dans le processus réflexif constitue un obstacle à l'engagement.

Par ailleurs, les résultats livrent que l'engagement aide à la modification de la représentation du processus réflexif : celui-ci est de prime abord perçu comme difficile et source de peur, puis finalement évolue vers la notion de plaisir. Un processus réflexif porteur de sens, procure un certain plaisir, plaisir qui, selon les résultats, est en lien avec l'avancée de la réflexion, la découverte d'une pluralité de visions du phénomène étudié et d'une fierté, la satisfaction de la réalisation du travail. La notion de difficultés rencontrées est également présentée dans des écrits scientifiques (Lemius, 2000; Robertson, 1973) qui soulignent que lors

de la confrontation à de multiples aléas, l'engagement vient asseoir le désir de persévérer au détriment de celui d'abandonner.

La sous-partie suivante s'intéresse à la quatrième et dernière fragrance de l'essence du processus réflexif, soit l'ethos professionnel infirmier.

5.2.1.5 Quatrième fragrance : L'ethos professionnel infirmier

Les résultats de la présente étude mettent en exergue la contribution du processus réflexif à la construction de l'ethos professionnel. Le concept d'ethos trouve ses origines dans la rhétorique grecque où l'ethos réfère à l'image de soi, plus ou moins consciente, que l'énonciateur dévoile au détour de son discours, puis le concept d'ethos évolue, ne s'intéressant pas uniquement à la manière d'être et aux habitudes d'une personne, mais également à celle d'un groupe, il s'agit d'un ethos collectif (Glinoeur et Laisney, 2013). Dans cette présente étude, l'étudiante-chercheuse a fait le choix d'écrire le terme « ethos » de la manière selon laquelle Fusulier (2011) le libelle, notamment, sans accent aigu. Ici, il s'agit de l'ethos professionnel infirmier. Le concept d'ethos professionnel infirmier est très peu documenté dans les écrits des sciences infirmières, d'où l'aspect novateur de la présente étude.

Selon les résultats, l'ethos professionnel infirmier est une combinaison de trois dimensions : la quête identitaire, la dynamique évolutive et la cohabitation d'approches plurielles : éthique, axiologique, identitaire. Ainsi, les dimensions qui proviennent des sous-thèmes et des thèmes, et qui assemblent cette quatrième fragrance, sont représentées dans la figure 17 ci-dessous.



Figure 17. L'éthos professionnel et ses dimensions : représentation visuelle à partir des résultats

La **quête identitaire** est présente dans les résultats. Elle évoque le cheminement professionnel, le changement de statut, la conscientisation du processus réflexif qui forge l'identité professionnelle, le plaisir de se voir grandir. Ces résultats corroborent ceux de Jorro (2009) qui définissent l'éthos professionnel telle une quête d'identité spécifique, une façon dont l'étudiant structure son rapport au monde professionnel. Les résultats soulignent la mise en valeur du positionnement de l'étudiant en fonction de l'image attendue, de la projection de la profession visée. Il est alors question, dans les résultats, d'identité teintée de valeurs professionnelles et des différents savoirs propres à la profession, devant garantir au futur soignant, le développement de la créativité, afin de faire face, tant aux défis constants en lien avec la pratique et le contexte, qu'à la singularité des situations rencontrées. Il est question de transcender la complexité des tâches à accomplir (Chouinard et Caron, 2015). Ces résultats corroborent les écrits de Fusulier (2011) énonçant que l'éthos professionnel renvoie à la question de la posture professionnelle et de fait, *in fine*, à sa lisibilité au travers de l'activité. Les résultats de la présente étude, soulignant le questionnement et le positionnement par rapport à la pratique

dans une visée de professionnalisme, rappellent les écrits de Demazière et Gadéa (2009), où il est dit que l'éthos professionnel s'apparente à un prisme pour analyser les jugements et comportements professionnels.

La **dynamique évolutive** est repérable à travers l'analyse de discours mettant en lumière le caractère continu du questionnement. Les résultats mentionnent que l'analyse, la remise en question, la réactualisation des connaissances, l'évolution de la vision des choses illustrent le caractère évolutif de l'éthos professionnel. Cette dimension de mouvance, de dynamique évolutive est aussi présente dans les résultats lorsque les participants évoquent l'inscription du processus réflexif dans un *continuum* et le cheminement paradigmatique. Ainsi, les résultats révèlent que l'éthos ne constitue pas un substrat statique ou un corpus de pratiques prédéterminées correspondant à la profession considérée. Ces résultats corroborent les écrits de Remy, Voyé et Servais (1980) qui déclarent que l'éthos ne préjuge pas une prédestination des pratiques, mais plutôt une orientation à générer un modèle de pratique. L'éthos professionnel est vivant, il porte une dimension évolutive, synonyme de posture de recherche et de découverte chez chaque professionnel, au sein d'une même corporation (Remy, Voyé et Servais, 1980).

La **cohabitation d'approches plurielles** se dégage des résultats par rapport à une approche éthique, à la mise en évidence de valeurs professionnelles et dans la perception d'une construction identitaire. L'approche éthique est repérable dans les résultats énonçant le bienfait du processus réflexif pour la démarche éthique liée au questionnement de l'action. L'éthos est, selon les résultats, intimement lié à la pratique et son développement est rythmé par l'expérience acquise. La remise en question, le questionnement évoqué par les résultats vise à structurer la démarche de l'apprenant pour mieux agir, résultats qui corroborent les écrits de Jorro (2010) lesquels nomment des valeurs de réflexivité étroitement liées à la dimension éthique. Il s'agit d'un éclairage nouveau à la réflexion en incluant des perspectives éthiques en vue de ne pas occulter la vision globale d'une situation complexe, ce qui corrobore les écrits de Bossé, Morin et Dallaire, (2006), de Lambert (2016), de Legault (1999), d'Oiry, Duguey et Foucaud (2015) et de Quinche (2005) qui désignent l'éthique réflexive comme étant la construction en équipe de comportements éthiques singuliers à chaque situation clinique.

La mise en lumière de valeurs professionnelles est repérable dans les résultats de la présente étude, en termes de bienfaits du processus réflexif pour la construction des valeurs professionnelles, ainsi que de bienfaits du processus réflexif pour questionner les valeurs. Ces

résultats sont à rapprocher avec les propos de Bourdieu (1984) qui énoncent que l'ethos est un système de valeurs dites implicites, intériorisées par les personnes, et ce, depuis l'enfance. Ce système de valeur génère des réponses aux problèmes rencontrés (Bourdieu, 1984). De même, ces résultats sont également relevés par Jorro (2010) qui définit une approche qui s'attache aux valeurs professionnelles comme étant une approche axiologique. L'ethos professionnel se conçoit tel un dénominateur commun au sein d'un même corpus professionnel vecteur de reconnaissance entre pairs et de fait, membres d'une même appartenance professionnelle (Fusulier, 2011).

La finalité de l'ethos vise la reconnaissance. L'ethos professionnel renvoie également à l'approche identitaire de celui qui s'engage dans la profession (Fusulier, 2011). Les résultats pointent que les apprenants recherchent un ancrage identitaire dans une vision paradigmatique holistique. Tout apprenant est porteur d'une dimension psychologique, sociale et affective. Dans la perspective d'une approche identitaire, l'ethos professionnel se situe dans une dynamique d'interdépendance et rappelle les écrits de Remy, Voyé et Servais (1978) qui évoquent d'une part, l'ethos de position c'est-à-dire des positions dans la stratification sociale de la corporation et, d'autre part, les écrits de Fusulier (2011) qui parlent de l'ethos de genre. Fusulier (2011) explique qu'un groupe professionnel constitué majoritairement de femmes, comme ici les infirmières, va développer un ethos professionnel en mettant en lumière l'ethos du genre féminin : il est question d'ethos professionnel sexué. Les résultats de la présente étude ne réfèrent ni à l'ethos de position, ni à l'ethos de genre, mais plutôt à l'ethos dans une approche éthique et axiologique, d'où l'apport novateur de la présente étude.

En résumé de cette partie concernant la proposition de représentation visuelle de l'essence du processus réflexif, voici la figure 18 à la page suivante qui illustre la complexité de l'essence du processus réflexif, soit un tissage interdépendant et hétérogène de fragrances. Ensuite, la sous-section suivante propose les avenues et les recommandations.

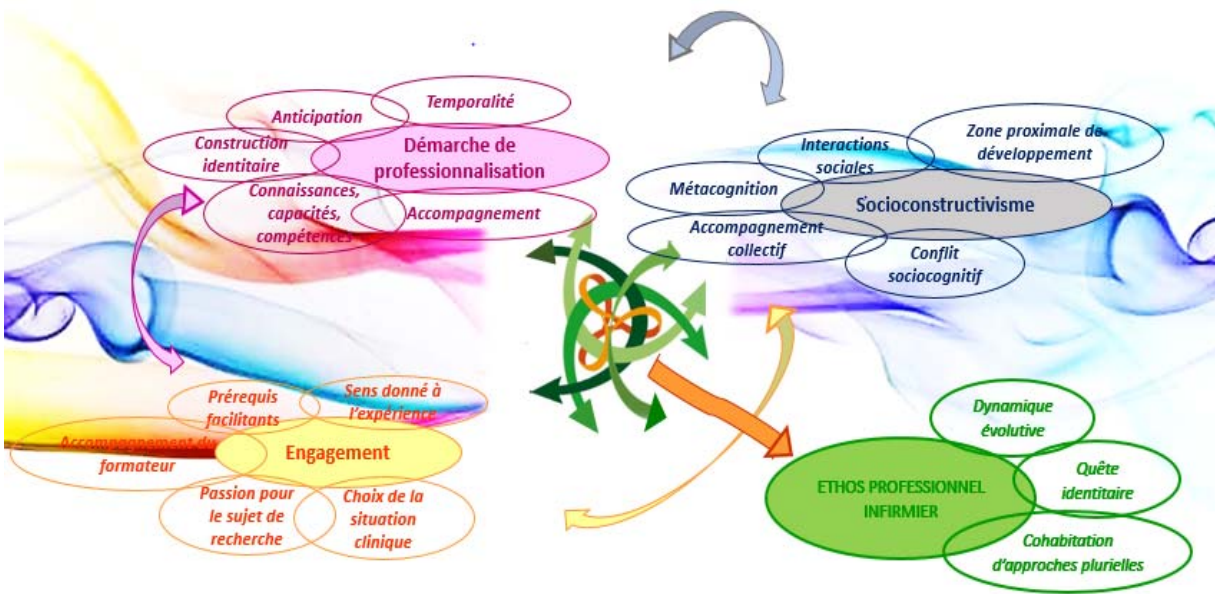


Figure 18. Proposition de représentation visuelle de l'essence du processus réflexif

5.2 Avenues et recommandations

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette étude phénoménologique descriptive, l'étudiante-chercheuse a repéré des connaissances contribuant à une meilleure description et compréhension du processus réflexif des étudiants. Il est possible de dégager des avenues dans les différents champs d'activités de l'infirmière à savoir la formation, la clinique, la gestion et la recherche.

Ainsi, sont abordées dans le domaine de la formation, les connaissances identifiées légitimant la place de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation de premier cycle et portant la focale sur la posture d'accompagnement du formateur. Ensuite, l'interdépendance entre le processus réflexif et l'approche d'une situation de soin singulière et complexe est évoquée dans le domaine de la clinique. Le domaine de la gestion met en exergue des pistes pouvant guider les décideurs et les cadres gestionnaires dans une visée de développement du processus réflexif des infirmières. Enfin, le domaine de la recherche met l'accent sur l'intérêt d'un espace spécifique au développement des connaissances en formation, dans la discipline des sciences infirmières.

5.2.1 Domaine de la formation

Les résultats de la présente recherche confortent d'une part la place de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation de premier cycle et d'autre part, interrogent la posture du formateur lors de cette expérience vécue par les étudiants. Cette expérience invite les étudiants à s'inscrire dans un processus réflexif compris comme étant une démarche de professionnalisation façonnant l'ethos professionnel infirmier.

Ainsi, à titre de recommandations dans le domaine de la formation, l'étudiante-chercheuse en propose deux.

La première recommandation affiche la plus-value de l'initiation à la démarche de recherche dans le dispositif de formation de premier cycle. Cette initiation, illustrée ici par la réalisation d'un travail de fin d'études, s'inscrit légitimement dans un parcours de professionnalisation. En effet, les résultats de la présente étude soulignent la professionnalisation des étudiants et donc, le façonnage de l'ethos professionnel infirmier. Ainsi, l'étudiante-chercheuse recommande fortement des pistes d'interventions suivantes pour les formateurs. D'une part, il importe d'amener l'apprenant à maîtriser les bases de la recherche documentaire interdisciplinaire afin d'être en capacité de rechercher les informations manquantes avec efficacité et en repérant la fiabilité des sources. D'autre part, il est à noter l'intérêt de donner sens à l'unité d'enseignement d'anglais afin que les apprenants ne soient pas coupés de la richesse des écrits anglais par simple barrage linguistique. De plus, il est nécessaire de proposer à l'apprenant des séquences d'apprentissages concernant l'analyse critique d'articles afin d'être en capacité de repérer des connaissances nouvelles et de les mettre en tension avec une situation clinique. La visée étant une pédagogie émancipatrice afin que les soins infirmiers dépassent les actes techniques. L'étudiante-chercheuse reconnaît la nécessité de réaliser un travail de fin d'études dans le cadre d'initiation à la démarche de recherche. En effet, les résultats de la présente étude mettent en exergue le développement de connaissances et de compétences, le transfert des acquis à d'autres situations cliniques, le cheminement professionnel et paradigmatique, la conscientisation d'approches multiples du soin, le sens du processus réflexif ainsi que sa place réelle dans l'activité soignante. De plus, les résultats de la présente étude soulignent que ce travail d'initiation à la démarche de recherche a ouvert les étudiants à d'autres disciplines dans une visée d'un prendre soin dans la globalité, véritable

propédeutique à l'interdisciplinarité professionnelle. L'étudiante-chercheuse perçoit l'interdisciplinarité telle une ouverture à d'autres disciplines, la visée étant de croiser les regards. L'interdisciplinarité s'apparente à une intelligence collective au service de la situation clinique et permettant de considérer de multiples réalités.

La seconde recommandation invite les formateurs à questionner leur posture d'accompagnement dans le processus réflexif. De prime abord, il y a donc lieu de penser à l'importance pour le formateur d'avoir une culture scientifique et d'être formé par la recherche pour accompagner et aider les étudiants à s'inscrire dans un processus réflexif via la démarche d'initiation à la recherche. De plus, les résultats de la présente recherche vont permettre aux formateurs de mieux accompagner les étudiants dans leur processus réflexif. Ainsi, dans les paragraphes suivants, chaque thème identifié lors de l'analyse des données est visité, afin de visualiser ce qui sera aidant au formateur pour accompagner les étudiants dans un processus réflexif.

Le premier thème « activité influencée par des éléments facilitants » va permettre au formateur de repérer les éléments qui facilitent l'engagement des étudiants dans un processus réflexif. Pour exemple, il importe que le formateur s'intéresse à l'environnement socio familial de l'étudiant en tant qu'hypothétique soutien, ses habiletés en lecture et en rédaction, sa maîtrise de l'anglais ainsi que ses capacités de remise en question.

Le second thème « démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur » réfère à l'art du formateur pour accompagner l'étudiant dans le processus réflexif.

Alors que ce second thème fait écho avec des écrits émanant majoritairement des sciences de l'éducation, l'étudiante-chercheuse s'est interrogée quant au caractère novateur de ce second thème pour les sciences infirmières. En effet, alors que résultats de la recherche corroborent les écrits en sciences de l'éducation notamment l'importance de la disponibilité du formateur et la réassurance, les résultats de la présente thèse mettent en exergue l'importance de ces éléments de posture du formateur dans l'accompagnement de l'étudiant en soins infirmiers, au détour du processus réflexif. Les résultats indiquent que le formateur s'apparente à un catalyseur de compréhension et à un producteur de sens où se côtoient disponibilité et soutien du formateur. L'accompagnement invite à créer une dynamique coopérative, créative et

intelligible. L'étudiante-chercheuse accorde une place primordiale à l'accompagnement apprenant-formateur, avec cette co-création d'une relation empreinte d'ouverture, de respect, de dialogue, d'engagement, de compréhension, de compassion et de présence (Cara et al., 2016). Cela fait écho avec une approche humaniste en formation guidant la relation de *caring* apprenant-formateur et qui porte la focale sur l'expérience d'apprentissage de l'apprenant et également sur ses significations et sur ses relations. Il semble envisageable d'énoncer que la relation de *caring* apprenant-formateur, serait potentiellement transférable en tant qu'exemplarité, dans une relation de *caring* soignant-patient. La visée du formateur consiste à un *leadership* permettant à l'étudiant de s'engager dans le processus réflexif. Ainsi, le processus réflexif aurait un ancrage dans la formation de premier cycle dans une optique de transcender lors de l'exercice professionnel.

Via le troisième thème « démarche heuristique dans l'apprentissage », l'étudiante-chercheuse met en exergue l'importance de l'apprentissage par situation infirmière clinique d'où l'intérêt, dans le cadre de la réalisation d'un travail de fin d'études, de partir d'une situation vécue et qui intéresse, voire passionne, le participant afin de permettre une assise vectrice d'engagement dans le processus réflexif. La situation clinique appelle le questionnement de l'étudiante, le questionnement invite à des recherches documentaires, les recherches documentaires suggèrent l'analyse des écrits, l'analyse des écrits est vectrice de nouvelles connaissances ou consolidations de connaissances, les connaissances ouvrent aux échanges. A leur tour, les échanges évoluent vers des débats, les débats œuvrent à la pluralité des visions, la pluralité des visions modifient les représentations, les représentations influencent les actions, les actions se déclinent dans une situation clinique, la situation clinique appelle un nouveau questionnement : spirale vertueuse de la réflexivité de l'étudiante. Les résultats de cette étude ont démontré qu'il s'avère essentiel d'éveiller l'apprenant à l'apprentissage du processus réflexif afin de l'inscrire dans cette spirale vertueuse. Le formateur peut alors observer le cheminement de l'étudiant, l'appropriation des étapes du processus réflexif jusqu'au transfert possible dans d'autres situations. La notion de plaisir, qui apparaît dans ce thème, s'avère à creuser davantage.

Le quatrième thème « activité impliquant un investissement personnel et une gestion du temps » souligne l'importance de comprendre que le processus réflexif s'inscrit dans une

temporalité, il requiert un certain temps incompressible. Chaque étudiant chemine à des rythmes singuliers, il importe que cette dimension temporelle soit conscientisée et comprise par l'étudiant et le formateur. Dans ce thème, il est question également d'expérience laborieuse car cette expérience, décrite comme difficile, s'étale dans le temps, et là aussi, la posture du formateur est prépondérante, car elle peut être tant vectrice de persévérance, de réussite que d'abandon. De plus, dans ce thème, il appert de mettre en exergue que l'inscription dans un processus réflexif est possible moyennant sens et engagement de la part de l'apprenant. D'où l'habileté du formateur à accompagner l'étudiant dans sa recherche de sens, étape importante pour l'engagement de l'étudiant.

Enfin le cinquième thème « co-construction de la professionnalisation » fait écho avec un accompagnement socioconstructiviste. Il est question de l'importance d'échanges avec des pairs, de confrontations d'idées, de débats féconds interdisciplinaires, de métacognition. Ce thème largement prégnant se retrouve dans la formulation de l'essence du phénomène et guide le formateur vers les bénéfices d'un accompagnement socioconstructiviste.

De plus, l'étudiante-chercheuse souligne que les approches visant à placer les apprenants en situation de processus réflexif ne concernent pas uniquement la démarche d'initiation à la recherche et fait référence par exemple, aux situations de simulation, aux analyses de pratiques professionnelles. Ainsi, l'étudiante-chercheuse propose à ce que ces diverses approches inscrites dans un accompagnement socioconstructiviste, soient introduites en plus grand nombre, tout au long du cursus universitaire.

L'étudiante-chercheuse est d'avis qu'il demeure impérieux de présenter les résultats de la présente étude dans les IFSI ayant participé à l'étude afin de mettre en exergue la place du processus réflexif via la réalisation d'un travail d'initiation à la démarche de recherche. De même, la communication orale et écrite de cette étude permettrait de partager les résultats avec d'autres IFSI et des facultés en sciences infirmières.

5.2.2 Domaine de la clinique

L'étudiante-chercheuse invite les infirmières à cultiver le processus réflexif. En effet, le système de santé est en mouvance voire en réel bouleversement avec une mise en tension entre d'un côté les contraintes économiques, l'interrogation sur le maintien des soins de qualité et

d'un autre côté, les valeurs soignantes, la déontologie et l'éthique (Caillol, Le Coz, Aubry et Bréchat, 2010). Pour l'étudiante-chercheure, le processus réflexif s'avère primordial voire essentiel pour la pratique infirmière afin que dans un contexte de possibles pratiques déshumanisantes, de perte de sens du travail chez les infirmières, d'insatisfaction des soins chez la personne soignée, il y ait une pratique inspirée de questionnements et de *caring*. Les résultats ont même souligné le processus réflexif comme étant à la source des soins infirmiers, d'où son importance. Selon l'étudiante-chercheure, le processus réflexif semble avoir plus que jamais sa place. Les résultats de l'étude rapportent que les participants ont ainsi eu accès à une autre approche de soin, ils ont développé des compétences, ils ont découvert des représentations différentes les conduisant à positionner le patient en tant qu'acteur, patient partenaire et non patient objet de soin. Ainsi, cette dynamique va à l'encontre de la possible déshumanisation des soins, considérant le patient comme objet et support de soin (Horton-Deutsch et Cara, 2017).

De plus, la culture scientifique semée en formation, propose à la future infirmière de s'intéresser aux résultats probants et positionne la soignante dans une dynamique de questionnements incessants. Ainsi, la soignante, via le processus réflexif, se place dans une spirale vertueuse de questionnements, de décentration d'un point de vue initial, d'ouverture à des informations divergentes et d'analyse. De fait, ce positionnement laisse ainsi entrevoir la création d'une culture de la réflexion critique de la soignante, la conduisant à revisiter des pratiques conventionnelles devenues désuètes.

5.2.3 Domaine de la gestion

L'étudiante-chercheure souligne la présence de résultats intéressants pouvant guider les décideurs et les cadres gestionnaires dans une visée de développer le processus réflexif des infirmières. Pour cela, il importe que les décideurs et les cadres gestionnaires conscientisent la plus-value du processus réflexif, tant au sein de l'équipe d'encadrement qu'au sein de l'équipe soignante. Afin de développer cette culture du processus réflexif, il serait pertinent de structurer des programmes de formation et de tutorat, dans un premier temps, auprès des décideurs et des cadres gestionnaires puis de les décliner dans un second temps, auprès des infirmières. Il apparaît opportun de déployer, au sein des établissements, un programme de formation continue qui articulent les quatre fragrances de l'essence du processus réflexif, à savoir : la démarche de

professionnalisation, le socioconstructivisme, l'engagement et l'éthos professionnel. Cette proposition invite à évoquer un possible lien entre le développement du processus réflexif des professionnels (décideurs, cadres gestionnaires et infirmières) et l'organisation efficiente des soins. De même, il est intéressant de s'interroger sur le lien entre l'impulsion de la culture du processus réflexif par les décideurs et les cadres gestionnaires auprès de leur équipe et les retombées positives dans les situations cliniques, comme évoquées dans le domaine de la clinique.

5.2.4 Domaine de la recherche en sciences infirmières

Cette étude s'ajoute aux connaissances existantes sur le processus réflexif/pratique réflexive. Son originalité découle de la mise en exergue de deux éléments novateurs. D'une part, cette étude décrit en profondeur la signification du processus réflexif en soins infirmiers de premier cycle, ce qui est un premier élément novateur. D'autre part, elle s'appuie de l'expérience vécue par des étudiants au cours de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche, ce qui est un second élément novateur.

La poursuite de la recherche disciplinaire envers l'expérience de la réalisation d'un travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche s'avère pertinente afin d'avoir une meilleure compréhension du phénomène à l'étude. L'étudiante-chercheuse pense qu'il serait opportun de réaliser une étude semblable, de type phénoménologie descriptive, auprès d'étudiants de second et de troisième cycle, à partir de l'expérience vécue que serait la réalisation d'un mémoire pour les étudiants de second cycle et d'une thèse pour les étudiants de troisième cycle. De même, une étude semblable pourrait être réalisée afin de décrire et comprendre le processus réflexif d'une infirmière en exercice. L'expérience vécue serait alors son activité dans un milieu de soins infirmiers, la visée de l'étude étant le développement de connaissances avec un regard plus général sur le processus réflexif. Enfin, il serait également intéressant d'étudier ce même phénomène toujours auprès des étudiants de premier cycle mais à partir d'autres expériences telles les analyses de pratiques professionnelles et la simulation. Ainsi, cette vision plurielle du processus réflexif approchée sous différents angles à partir du même type de recherche soit la phénoménologie descriptive, permettrait de développer des connaissances sur le phénomène du processus réflexif dans la discipline infirmière. Ceci pourrait

conduire à une confrontation des différents résultats et ce au sein des différentes populations et des différentes expériences. De même, il pourrait y avoir comparaison des résultats entre des recherches effectuées auprès d'étudiants de premier cycle mais appartenant à des IFSI différents.

De plus, à la lumière des résultats de la présente étude, le processus réflexif a, selon les résultats identifiés, des retombées sur le savoir agir des étudiants. Via leur expérience vécue, ils évoquent, notamment, la prise de conscience de la singularité de la situation clinique, l'importance de l'éthique, la place du patient comme partenaire des soins; autant d'éléments qui font écho avec le savoir agir complexe favorisant une pratique inspirée du *caring*. Ainsi, il s'avère indispensable de sensibiliser les étudiants et futurs soignants, au processus réflexif. Le processus réflexif semble s'apparenter à un maintien en éveil des valeurs humanistes : « le respect, la dignité humaine, la croyance au potentiel de développement de la personne, la liberté de choix et d'agir, la rigueur et enfin, l'intégrité » (Cara et al., 2016, p. 25). Il serait intéressant de réaliser une étude de type corrélationnelle afin d'analyser les relations entre les variables du processus réflexif de l'infirmière et celles de la relation de *caring* de l'infirmière. En effet, une étude de ce type permettrait de visualiser la possible mise en lien entre le processus réflexif et la notion de propédeutique à la relation de *caring*. L'étudiante-chercheuse perçoit la propédeutique telle une phase préparatoire pour l'apprenant, lui facilitant la compréhension et la mise en œuvre de la relation de *caring*.

La présente recherche met également en lumière le concept de l'ethos professionnel infirmier qui s'apparente à une quête d'identité spécifique, un positionnement dans la profession visée, transcendant la complexité des situations rencontrées. A la lumière de cette fragrance qu'est l'ethos professionnel, il serait intéressant de poursuivre une étude de type théorisation ancrée pour décrire le processus permettant le développement de l'ethos professionnel. La population serait les infirmières en exercice.

Dans cette dynamique, l'étudiante-chercheuse reconnaît la nécessité de publier des articles scientifiques venant contribuer au développement des connaissances spécifiques à la formation dans la discipline des sciences infirmières et invitant ainsi les lecteurs à entreprendre de nouvelles recherches, telles celles évoquées précédemment.

La prochaine sous-section s'intéressera aux limites et aux forces de la présente recherche phénoménologique.

5.3 Limites et forces de la recherche

Cette étude qualitative de type phénoménologique descriptive présente selon l'étudiante-chercheuse trois limites. L'une concerne la recherche documentaire, l'autre l'échantillon et la troisième réfère à la posture de l'étudiante-chercheuse. Cette étude présente toutefois deux forces. La première correspond à la proposition d'une représentation visuelle de l'essence du phénomène étudié, la seconde réfère à la lisibilité de la recherche en sciences infirmières en France.

La première limite est en lien avec la recherche documentaire. D'une part, la recherche documentaire n'a pas mis en exergue les écrits sur la « pratique réflexive » en sciences infirmières en langue anglaise qui auraient pu enrichir la thèse bien que le fil conducteur soit plutôt le « processus réflexif ». Il s'agit de la limite la plus importante. En effet, deux éléments sont à mettre en lumière : le choix des bases de données et l'identification des mots clés. L'étudiante-chercheuse a fait le choix de n'utiliser qu'une seule base de données spécifiques aux sciences infirmières. Sur les quatre bases de données retenues, deux sont en langue française ce qui explique la recension de nombreux écrits en langue française. De plus, l'identification des mots clés retenus par l'étudiante est différente des descripteurs qui auraient conduit au repérage d'articles sur la pratique réflexive en sciences infirmières. En effet, l'étudiante-chercheuse qui travaille en IFSI en France a privilégié des bases de données françaises et a accordé une place prégnante aux écrits émanant de la discipline des sciences de l'éducation. En France, les formateurs ont un diplôme de cadre de santé, diplôme obtenu après une année de formation. Depuis, l'universitarisation de la formation initiale en 2009, il est demandé aux formateurs d'avoir un niveau maîtrise (appelé master en France) ce qui les conduit à compléter leur formation. Il s'avère que le master en sciences de l'éducation est la voie privilégiée pour les formateurs. Cet élément explique la place prégnante des sciences de l'éducation auprès des formateurs et justifie le choix des bases de données en sciences de l'éducation car celles-ci s'inscrivent possiblement dans la culture de nombreux formateurs. D'autre part, concernant la recherche documentaire relativement aux construits « formation par la recherche » et

« formation à la recherche », les subtilités entre ces deux construits n'ayant pas été trouvées en langue anglaise, seul le construit « formation par la recherche » traduit par “*research training programs*” a été retenu. L'étudiante-chercheuse est d'avis que la recension des écrits entourant le construit « formation par la recherche » aurait peut-être été plus riche en terme de nombre si elle avait utilisé le construit “*research formation*”. En effet, il est possible de penser que l'utilisation du construit “*research formation*” aurait pu retracer des écrits en lien avec le construit « formation à la recherche », et ce, en langue anglaise, écrits qui seraient venus compléter la recension.

La seconde limite identifiée concerne l'échantillon et se situe dans la sélection des participants ainsi que leur nombre restreint. D'une part, concernant la sélection des participants, il importe de rappeler que conformément aux préceptes de l'approche qualitative en recherche, l'étude a été réalisée auprès d'un échantillon de convenance (Fortin, 1996; Fortin, Côté et Fillion, 2006; Patton, 2002). Il est possible de penser que les participants composant l'échantillon portent un intérêt particulier à la dimension recherche et aient possiblement un engagement dans le processus réflexif. Pour pallier à cette limite, le recrutement des participants a eu lieu jusqu'à redondance des données (Benner, 1994; Morse, 1995) et l'échantillon s'est voulu diversifié (Lincoln et Guba, 1985; O'Reilly et Cara, 2014). D'autre part, concernant le nombre restreint de participants dans les trois IFSI, l'étudiante-chercheuse nuance cette limite dans le sens où la redondance de données a été atteinte avec une richesse des données en lien avec la qualité et la quantité de *verbatim* (Whittemore, Chase et Mandle, 2001).

La troisième limite réfère au fait que l'étudiante-chercheuse, vit la même expérience que les étudiants, soit la démarche de recherche, toutefois au troisième cycle. Ainsi afin de pallier à la subjectivité de l'étudiante-chercheuse, qui pourrait s'apparenter une limite de la recherche, l'étudiante-chercheuse a consigné sur son journal de bord réflexif (O'Reilly et Cara, 2014), ce qui correspond à respecter la méthode d'analyse de Giorgi (1997a), notamment en ce qui concerne le *bracketing*. Il s'agissait de retranscrire son expérience personnelle, ses bagages, ses connaissances, son expérience, ses ressentis, ses présupposées, ses commentaires, et ses croyances concernant le phénomène à l'étude. Cette tenue du journal de bord réflexif a été importante tout au long de l'étude afin de rester entièrement présente à l'expérience des étudiants participants à l'étude. La tenue du journal de bord réflexif renforce deux critères qui

conditionnent la rigueur de l'étude, à savoir l'authenticité (O'Reilly et Cara, 2014; Whittemore, Chase et Mandle, 2001) et l'attitude critique (O'Reilly et Cara, 2014; Whittemore, Chase et Mandle, 2001). Ces critères seront explicités dans la prochaine section.

La première force relevée de la recherche réfère à la proposition d'une représentation visuelle de l'essence du phénomène qui peut se lire d'une part comme support de référence pour décrire et comprendre ce qu'est le processus réflexif de l'étudiant vivant l'expérience de réalisation d'un travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche et d'autre part, comme support vecteur de débats constructifs dans la discipline en sciences infirmières, notamment concernant l'ethos professionnel infirmier. La représentation visuelle proposée s'apparente à une propédeutique au développement d'une pédagogie émancipatrice (Hills et Watson, 2011). Elle permet d'une part, à l'étudiant de comprendre la plus-value de l'inscription dans un processus réflexif et des retombées en situations cliniques et d'autre part, au formateur de comprendre la valorisation gagnante d'un accompagnement socioconstructiviste comme moyen de propulser le programme d'enseignement infirmier dans la lisibilité de la spécificité de la formation en sciences infirmières. La représentation visuelle est une contribution aux savoirs en sciences infirmières, dans le domaine de la formation elle se propose de représenter le processus réflexif de l'étudiant et invite tout un chacun à un débat approfondi. Le but est de contribuer à engager une réflexion critique pour aider les étudiants et les formateurs à développer leur façon d'apprendre et d'enseigner les sciences infirmières. Il s'agit d'une conscience transformative en s'adaptant au contexte environnemental en perpétuelle mouvance. Cette révolution de l'enseignement est déjà enclenchée mais la mise en œuvre est complexe (Hills et Watson, 2011). Cette étude à son tour, inscrit légitimement la place d'un espace spécifique dédié à la formation, dans la discipline des sciences infirmières, comme le préconise Diekelman (2005). Il importe de fournir une base de savoirs spécifiques à la formation en soins infirmiers (Risjord, 2010).

La seconde force est la suivante. Cette étude menée en France, dans le cadre d'un programme de doctorat avec la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal, représente une réelle opportunité car elle consiste en une recherche en sciences infirmières (car l'étude porte sur la place de l'expérience de la réalisation d'un travail d'initiation à la recherche dans la formation en soins infirmiers de premier cycle), élément d'autant plus important dans la

dynamique d'émergence de la discipline des sciences infirmières en France. En effet, cette étude représente une force car elle donne une lisibilité de l'importance d'un cursus universitaire complet en sciences infirmières car la dimension recherche est incontournable pour produire de nouvelles connaissances tant dans le domaine de la formation que de la clinique. La recherche joue un rôle essentiel, elle requestionne les pratiques, les savoirs et nourrit avec efficacité les soins infirmiers afin d'atteindre des résultats efficaces dans le domaine de la santé. Il importe que la recherche transcende les frontières et que la France y participe.

5.4 Critères de scientificité en phénoménologie

La présente étude a veillé à respecter rigoureusement les critères de scientificité en phénoménologie. Selon Drapeau, « la valeur d'une recherche scientifique est en grande partie dépendante de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de ses découvertes » (2004, p. 79). Dans le cadre d'une étude qualitative, plusieurs critères permettent d'évaluer la rigueur scientifique des résultats: la crédibilité, la fiabilité, la transférabilité (Guba, 1981; Laperrière, 1997; Miles et Huberman, 2001; Mucchielli, 1996; Pourtois et Desmet, 1988). De nombreux auteurs (Beck, 1994; Benner, 1994; Burns et Grove, 2001; Cara, 1997; Giorgi, 2000; O'Reilly et Cara, 2014; Söderhamn, 2001; Whittemore, Chase et Mandle, 2001) portent la focale sur l'importance de la rigueur scientifique qui de fait conditionnent la validité des résultats de la recherche. L'étudiante-chercheuse qui a utilisé la méthode d'analyse des données de Giorgi (1997a) met en exergue les propos de Giorgi (1997a) qui mentionnent l'importance de la rigueur scientifique. C'est pourquoi l'étudiante-chercheuse a fait le choix de se référer aux critères de scientificité énoncés par Whittemore, Chase et Mandle (2001) qui sont ceux qui font référence dans une approche qualitative et notamment en phénoménologie (O'Reilly et Cara, 2014). Whittemore, Chase et Mandle (2001) ont énoncé quatre critères qui conditionnent la rigueur des études phénoménologiques : la crédibilité, l'authenticité, l'attitude critique et l'intégrité. Il convient de revisiter ces quatre critères ainsi que le critère de transférabilité (O'Reilly et Cara, 2014) qui sont ceux que l'étudiante-chercheuse a choisi de convoquer dans le cadre de cette étude.

La crédibilité : La crédibilité réfère au fait que les résultats correspondent bien au phénomène mis à l'étude (Beck, 1994; Groenewald, 2004; O'Reilly et Cara, 2014; Whittemore, Chase et Mandle, 2001). Ce critère fait référence « à la confiance qu'on peut avoir dans la

véracité de ces données » (Loiselle, Profetto-McGrath, Polit, et Tatano Beck, 2007, p. 337). En d'autres termes, cela correspond au fait que les participants puissent énoncer à la lecture des résultats que c'est bien cela qu'ils ont vécu, que cela correspond à leur réalité (Sandelowski, 1986). Dans la présente étude, le fait que les participants aient stipulé leur accord, lors d'une seconde entrevue, concernant la réalité de leur *verbatim* et de l'analyse à la lecture de l'écrit envoyé, vient renforcer ce critère de crédibilité. Pour tendre vers la crédibilité, Lincoln et Guba (1985) énoncent l'importance de l'engagement prolongé. L'engagement prolongé s'est formalisé par un temps de collecte de données suffisamment long pour comprendre en profondeur les points de vue des participants. La collecte des données a été réalisée d'avril 2015 (début de la période où s'est déroulée la première entrevue) à décembre 2016 (fin de période de la deuxième entrevue qui consistait en la validation). Dans l'étude, le temps passé avec le participant a favorisé l'instauration d'un climat de confiance nécessaire à la qualité du recueil de données. Cette confiance a été nécessaire pour réaliser un recueil des données de qualité. L'obtention du critère de crédibilité, nécessite notamment un recueil des données disparates provenant d'un échantillon diversifié afin d'augmenter la richesse de la description du phénomène (O'Reilly et Cara, 2014). Dans l'étude, la participation d'étudiants en provenance d'IFSI correspondant à des typologies différentes a permis d'avoir un échantillonnage diversifié (Lincoln et Guba, 1985; O'Reilly et Cara, 2014). De plus, l'étudiante-chercheuse a considéré comme essentiels l'obtention de la redondance des données (Benner, 1994), le respect de la variation libre et imaginative (Giorgi, 1997a) et la réduction eidétique (Giorgi, 1997a) afin de favoriser la crédibilité (O'Reilly et Cara, 2014; Whittemore, Chase et Mandle, 2001). Enfin, dans la présente étude, la validation de l'analyse des données par deux expertes en recherche qualitative (directrices et co-directrice, dont une spécifiquement en phénoménologie) renforce la crédibilité (O'Reilly et Cara, 2014; Whittemore, Chase et Mandle, 2001).

L'authenticité s'intéresse à la correspondance entre les résultats et ce que les participants ont partagé concernant le vécu de l'expérience (O'Reilly et Cara, 2014; Sandelowski, 1986). Pour atteindre ce critère de scientificité, il importe de respecter la méthode d'analyse de Giorgi (1997a). Ainsi, l'étudiante-chercheuse a veillé à respecter la réduction phénoménologique, avec d'une part, le respect du *bracketing* afin de ne pas porter de jugement sur le discours des participants et d'autre part, le respect de la réduction eidétique qui correspond

à un processus d'abstraction afin que le chercheur puisse faire émerger les structures essentielles soit le discours commun des entrevues (O'Reilly et Cara, 2014). De plus, l'étudiante-chercheure s'est efforcée à suivre les éléments contribuant à l'authenticité, tels l'enregistrement des entrevues, la lecture minutieuse et multiple des *verbatim*, l'intuition du chercheur comprenant l'ouverture d'esprit et la pluralité des modes de conscience ainsi que la tenue du journal de bord réflexif (Giorgi, 1997a; O'Reilly et Cara, 2014).

L'attitude critique réfère à la posture critique en permanence de l'étudiante-chercheure, afin de ne pas biaiser la recherche (O'Reilly et Cara, 2014). Ce critère réfère à la stabilité des données et au fait que d'autres chercheurs, qui répliqueraient l'étude, arriveraient aux mêmes résultats ou à des résultats comparables (Sandelowski, 1993). L'étudiante-chercheure souligne la singularité de cette étude qui s'apparente à un effet miroir entre les construits mis à l'étude et le vécu de l'étudiante-chercheure. La réalisation d'une thèse s'inscrit, elle aussi, dans une formation par la recherche et interpelle le processus réflexif. Il importe pour l'étudiante-chercheure de questionner inlassablement sa posture de chercheure afin de ne pas biaiser l'analyse critique des écrits recensés ni aucune des étapes du processus de réalisation de la thèse, telles l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats. Afin d'honorer ce critère d'attitude critique, l'étudiante-chercheure a respecté la réduction phénoménologique, a procédé à une variation libre ou imaginaire (Giorgi, 1997a) et a renseigné le journal de bord réflexif (O'Reilly et Cara, 2014). La tenue d'un journal de bord réflexif a permis la transcription des présupposés de l'étudiante-chercheure et a invité à la distanciation nécessaire pour analyser les données (Giorgi, 1997a). De plus, la consultation d'une experte en phénoménologie (co directrice) et l'aboutissement à des conclusions semblables via le regard de deux chercheures (directrice et co-directrice) ont renforcé ce critère de scientificité (Sandelowski, 1986; Whittemore, Chase et Mandle, 2001).

L'intégrité « illustre la préoccupation du chercheur de valider ses interprétations en s'appuyant sur les données » (O'Reilly et Cara, 2014, p. 40). C'est pourquoi, l'étudiante-chercheure a veillé à l'atteinte de la redondance des données et a œuvré pour une formulation non précipitée de l'essence du phénomène (O'Reilly et Cara, 2014; Whittemore, Chase et Mandle, 2001).

La transférabilité : « correspond à des résultats de recherche qui peuvent être transférés à des situations similaires » (O'Reilly et Cara, 2014, p. 40). Ce critère réfère d'une part, au degré de similarité qui existe entre deux contextes et d'autre part, au jugement des lecteurs de l'étude concernant la transposition possible des résultats à d'autres contextes. Conformément à la recommandation de Lincoln et Guba (1985), l'étudiante-chercheuse a mis l'accent sur la description minutieuse d'une part, des participants à la recherche d'autre part, du contexte afin de favoriser le transfert des résultats dans la mesure où les autres IFSI s'y reconnaissent.

Conclusion

Plusieurs auteurs pointent que la formation par la recherche contribue au développement du processus réflexif. Or, le processus réflexif de l'étudiant en soins infirmiers dans un contexte de formation par la recherche n'avait guère été documenté dans les études préalables à la présente recherche. Préalablement à la présente étude, la France ne détient pas de résultats probants éclairant le processus réflexif des étudiants en soins infirmiers, l'état des connaissances est insuffisant et ne permet pas de le décrire. Face à ce constat, la présente étude phénoménologique s'est attardée à décrire et comprendre la signification du processus réflexif d'étudiants en soins infirmiers de premier cycle en France, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études d'initiation à la démarche de recherche.

Cette étude a permis l'émergence de l'essence du processus réflexif comme étant une **démarche de professionnalisation empreinte de socioconstructivisme et porteuse d'un engagement personnel qui façonne l'ethos professionnel infirmier**. Une représentation visuelle de l'essence du processus réflexif illustre ce processus comme une dynamique créative dans un contexte mouvant et complexe, qui s'apparente à un tissage interdépendant permettant de devenir un professionnel autonome, responsable, compétent et dans une culture de patient partenaire : soit le développement de l'ethos professionnel infirmier.

La représentation visuelle du processus réflexif présente l'essence telle une composition de quatre fragrances. La première fragrance repérée est la « démarche de professionnalisation ». Cette démarche de professionnalisation sous-tend la combinaison d'une part, de l'incorporation de connaissances, de capacités et de compétences, d'autre part, de la construction identitaire ainsi que de l'anticipation vers le monde professionnel. Cette combinaison s'inscrit dans une temporalité et est médiée par la présence d'un tiers représenté ici par l'accompagnement du formateur. La seconde fragrance met en lumière « l'approche socioconstructiviste » dans laquelle s'inscrit le processus réflexif. Cette approche est une mosaïque articulant l'interaction sociale, la zone proximale de développement, le conflit sociocognitif, l'accompagnement collectif et la métacognition. La troisième fragrance réfère à « l'engagement ». Les résultats soulignent que l'engagement invoque le bienfait d'être passionné par le sujet de recherche, la possibilité de choisir la situation clinique à problématiser, le sens donné à l'expérience vécue,

le bénéfice de l'accompagnement du formateur et les prérequis facilitants comme vecteur d'engagement. Enfin, la représentation visuelle du processus réflexif met en exergue une quatrième fragrance qui est « la construction de l'éthos professionnel ». Le concept d'éthos réfère à l'image de soi, plus ou moins consciente, que l'énonciateur dévoile au décours de son discours, puis le concept d'éthos évolue, ne s'intéressant pas uniquement à la manière d'être et aux habitudes d'une personne, mais également à celle d'un groupe, il s'agit d'un éthos collectif. Dans cette présente étude, il s'agit de l'éthos professionnel infirmier. Le concept d'éthos professionnel infirmier est très peu documenté dans les écrits des sciences infirmières.

L'ensemble des résultats de la présente étude trace des avenues tant dans le domaine de la formation, de la clinique, de la gestion et de la recherche. En effet, dans le domaine de la formation, la présente étude affiche d'une part, la plus-value de la place de la formation par la recherche dans la formation de premier cycle et d'autre part, porte la focale sur les bénéfices d'un accompagnement socioconstructiviste. D'une part, la place de la formation par la recherche s'inscrit légitimement dans un parcours de professionnalisation de même que le façonnage de l'éthos professionnel. Il est question de développement de connaissances, de compétences, de transfert des acquis à d'autres situations cliniques, de cheminement professionnel, de conscientisation d'approches multiples des soins et de la place réelle du processus réflexif dans l'activité soignante. D'autre part, les bénéfices d'un accompagnement socioconstructiviste invitent les formateurs à questionner leur posture d'accompagnement. Il importe d'avoir une culture scientifique et d'être formé par la recherche. Ainsi, il est important que le formateur repère les éléments qui facilitent l'engagement des étudiants dans un processus réflexif et qu'il mette l'accent sur l'apprentissage par situation infirmière clinique. De plus, il apparaît important de comprendre que le processus réflexif s'inscrit dans une temporalité et requiert un certain temps incompressible. Ainsi, accompagner réfère à l'art du formateur de s'inscrire dans un accompagnement socioconstructiviste.

Dans le domaine de la clinique, le processus réflexif paraît avoir sa place également. L'étudiante-chercheuse invite les infirmières à cultiver le processus réflexif. En effet, dans un contexte de possibles pratiques déshumanisantes, de perte de sens au travail, d'insatisfaction des soins, le processus réflexif semble inviter à une pratique inspirée de questionnements et de *caring*. Il œuvre à une autre approche des soins, au développement de compétences, au

questionnement des pratiques, à l'ouverture à d'autres représentations pouvant possiblement permettre de situer le patient comme acteur des soins et patient partenaire.

Dans le domaine de la gestion, l'étudiante-chercheure pointe l'intérêt pour les décideurs et les cadres gestionnaires de conscientiser la plus-value du processus réflexif afin de développer une culture du processus réflexif. Cette proposition invite à s'interroger sur le possible lien entre l'impulsion de la culture du processus réflexif par les décideurs et les cadres gestionnaires auprès de leur équipe et les retombées positives dans les situations cliniques, comme évoquées précédemment.

Dans le domaine de la recherche infirmière, la représentation visuelle du processus réflexif est une contribution aux savoirs des sciences infirmières et se veut porteuse de débats et d'ouverture vers d'autres pistes de recherche. En effet, dans cette même dynamique, il serait opportun de développer l'état des connaissances sur le processus infirmier en réalisant une étude semblable auprès d'étudiants du second et du troisième cycle ainsi qu'auprès des infirmières en exercice. De plus, au sein du premier cycle, l'étudiante-chercheure suggère de développer les connaissances sur le processus réflexif mais à partir d'autres expériences telles que l'analyse des pratiques professionnelles et les simulations. De même, il pourrait s'avérer pertinent d'envisager une étude de type corrélationnelle afin d'analyser les relations entre les variables du processus réflexif de l'infirmière et celles du *caring*. L'étudiante-chercheure s'interroge également sur la possible mise en lien entre le processus réflexif et la notion de propédeutique à la relation du *caring*. Le processus réflexif n'invite-t-il pas à développer des attitudes de compassion, d'écoute, de soutien, de créativité afin de proposer un savoir agir teinté de *caring* ? Somme toute, ces questionnements et recommandations amènent tout un chacun à se questionner sur la place du processus réflexif au sein même de son activité professionnelle.

Liste de références

- Aiguier, G. et Cobbaut, J. (2016). Chapitre 1. Le tournant pragmatique de l'éthique en santé : enjeux et perspectives pour la formation. *Journal International de Bioéthique*, vol. 27(1), 17-40.
- Aiguier, G., Poirette, S. et Pélissier, M. (2016). Accompagner l'apprentissage de la collaboration interprofessionnelle : une nécessaire gouvernance réflexive du dispositif pédagogique. *Journal International de Bioéthique*, 27(1), 91-112.
- Akinbode, A. (2013). Teaching as lived experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives. *Studying Teacher Education*, 9(1), 62-73.
- Allin-Pfister, A. C. (2006). Formons-nous réellement à la recherche, dans les écoles de soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (87), 136-139.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et Formation*, (17), 77-92.
- Altet, M. (2000, avril). *Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation*. Communication présentée au XV^e Colloque international de Sfax, Sfax, Tunisie.
- Altet, M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L. et Perrenoud P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Altet, M. et Fabre, M. (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, (17), 77 - 92.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30.
- Angenot, P. (1996). Des stratégies argumentatives pour l'innovation pédagogique en milieu scolaire. Dans R. Pallascio, L. Julien, et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir* (p. 109-116). Laval, Québec : Les Editions Beauchemin.
- Angenot, P. (1998). Discours pédagogique, argumentation et réflexivité. Dans L. Lafortune, P. Mongeau, et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*. (p. 417-430). Montréal, Québec : Logiques.

- Angenot, P., Pallascio, R., Gosselin, G., Julien, L., Juneau, P., Lafortune, L. et Nachbauer, M. (1997). Développer l'argumentation et l'innovation ou rallier à une cause. Dans P. Charest (dir.), *Recherche et formation : une complicité à créer. Actes du colloque du doctorat-réseau en éducation* (p. 31-45). Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Aroq, C. et Bouissou, C. (2001, novembre). *Quels rapports aux savoirs théoriques chez les enseignants de lycées et collèges en formation initiale ?* Communication présentée au colloque international des nouveaux métiers et métiers en évolution, Reims, France.
- Aston, M., Price, S., Kirk, S. F. et Penney, T. (2012). More than meets the eye. Feminist poststructuralism as a lens towards understanding obesity. *Journal of Advanced Nursing*, 68(5), 1187–1194.
- Austry, D. et Berger, E. (2010, juin). *Le chercheur du Sensible – sa posture entre implication et distanciation*. Communication présentée aux actes du deuxième colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, France : Vrin.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- Barbier, J. M. et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris, France : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). L'approche transversale l'écoute sensible en sciences humaines. Paris, France : Anthropos.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives*, (2), 98-114.
- Barlet, M. et Cavillon, M. (2011). La profession d'infirmière : situation démographique et trajectoires professionnelles. Paris, France : DREES. Etudes et résultats.
- Barth, B. M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e éd.). Paris, France : Retz.
- Barth, B. M. (2002a). La médiation dans les démarches d'apprentissage : un nouveau rapport au savoir. *Les cahiers de l'ISP*, (35), 17-34.
- Barth, B. M. (2002b). *Le savoir en construction* (2^e éd.). Paris, France : Retz.
- Barth, B. M. (2013). *Élève chercheur, enseignant Médiateur*. Paris, France : Retz.
- Bautier, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, 51-72.

- Beck, C. T. (1994). Reliability and validity issues in phenomenological research. *Western Journal of Nursing Research*, 16 (3), 186-194.
- Beillerot, J. (1991). La recherche essai d'analyse. *Recherche et formation*, (9), 15-30.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2009). Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoires de vie professionnelle de maîtres-formateurs. *Recherche et formation*, (60), 135-150.
- Benner, P. (1994). *Interpretive Phenomenology: Embodiment, Caring, and Ethics in Health and Illness*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Benner, P., Tanner. C. A. et Chesla, C. A. (1996). *Expertise in nursing practice: caring, clinical judgment and ethics*. New York, NY: Springer Publishing Compagny.
- Berbaum, J. (2005). *Apprentissage et formation*. Paris, France : PUF.
- Berl, E. (1992). *Tant que vous penserez à moi. Entretiens avec Jean d'Omesson*. Paris, France : Grasset.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal, Québec : Editions Nouvelles.
- Bertucci, M. M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons. *Cahiers internationaux de sociolinguistiques*, (14), 43-55.
- Bertucci, M. M. (2012). Le récit de vie, un processus réflexif à l'œuvre dans la production des savoirs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (2), 85-102.
- Besnier, J. M. (2005). *Les Théories de la Connaissance*. Paris, France : PUF.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/358>
- Billington, T. (2013). Promoting self-awareness through reflective practice. *British Journal of Nursing*, 22(1), 45.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bodergat J. Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (2015). Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ? *Recherche et formation*, (79), 105-106.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. London, England: Routledge.

- Bohm, D., Factor, D. et Garrett, P. (1991). *Dialogue - A proposal*. Repéré à http://www.david-bohm.net/dialogue/dialogue_proposal.html
- Bois, D. (2007). Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte : Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible. (Thèse de doctorat européen en didactique et organisation des institutions éducatives). Université de Séville.
- Bolden, L., Cuevas, N., Raia, L., Meredith, E. et Prince, T. (2011). The use of reflective practice in new graduate registered nurses residency program. *Nursing Administration Quarterly*, 35(2), 134–139.
- Bossé, P. L., Morin, P. et Dallaire, N. (2006). La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, 31(1), 47-63.
- Bouissou, C. et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 15-31.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris, France : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse d'une auto-analyse*. Paris, France : Raisons d'agir.
- Bourdoncle, R. (1998). *Formation des enseignants, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Nathan.
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, (54), 135-149.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : PUF.
- Boutinet, J. P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Boykin, A. (1998). Nursing as caring through the reflective lens. Dans C. Johns et D. Freshwater (dir.), *Transforming nursing through reflective practice* (p. 45-50). Malden, MA: Blackwell Science, Inc.
- Boykin, A. et Schoenhofer, S. O. (1993). *Nursing as Caring: A Model for Transforming Practice*. New York, NY: National League for Nursing.
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit* 140. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/265085393>
- Brau-Anthony, S. (2007). La formation par la recherche. *Contre Pied Former les enseignants*, (20), 80-82.

- Broussal, D., Marcel, J. F. et Thievenaz, J. (2016). Soigner et former, contribution des sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 81(1), 128-129.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation, and other more mysterious mechanisms. Dans Weinert, F. E. et Kluwe, R. H., *Metacognition, motivation and understanding* (p. 515-529). New York, NY: Wiley.
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 105-119.
- Brubakken, K., Grant, S., Johnson, M. K. et Kollauf, C. (2011). Reflective practice: A framework for case manager development. *Professional Case Management*, 16(4), 170-179.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, France : Retz.
- Bultot, C. (2012). *Prologue*. Dans L. Lafortune, (dir.), *Une démarche réflexive pour la formation en santé* (p. XV-XVI). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Burns, N. et Grove, S. K. (2001). Introduction to qualitative research. Dans N. Burns et S. K. Grove (dir.), *The practice of nursing research. Conduct, critique and utilization* (4^e éd., p. 67-68). Toronto, ON: Saunders.
- Caillol, M., Le Coz, P., Aubry, R. et Bréchat, P. (2010). Réformes du système de santé, contraintes économiques et valeurs éthiques, déontologiques et juridiques. *Santé Publique*, 22 (6), 625-636.
- Caley, L., Pittordou, V., Adams, C., Gee, C., Pitkahoo, V., Matthews, J., Cruse, S. et Muls, A (2017). Reflective practice applied in a clinical oncology research setting. *British Journal of Nursing*, 24(16), 4-17.
- Cara, C. (1997). Managers' subjugation and empowerment of caring practices: A relational caring inquiry with staff nurses. *Dissertation Abstracts International*, 58 (04), 1797.
- Cara, C. (2002). *Creating a caring environment in nursing research*. Communication présentée au congrès annuel de l'International Association for Human Caring. Boston, États-Unis.

- Cara, C., Gauvin-Lapage, J., Lefebvre, H., Létourneau, D., Alderson, M., Larue, C.,... Mathieu, C. (2016). Le modèle humaniste des soins infirmiers – Udem : perspective novatrice et pragmatique. *Recherche en soins*, (125), 20-31.
- Cara, C. et Girard, F. (2013, mai). *The humanist model of nursing care: A driving force for nursing education*. Communication présentée à la 34^{ème} conférence of the International Association for Human Caring, FL, Etats-Unis.
- Cara, C. et O'Reilly, L. (2008). S'approprier la théorie du Human Caring de Jean Watson par la pratique réflexive lors d'une situation clinique. *Recherche En Soins Infirmiers*, (95), 37-45.
- Carignan, L. et Fourdrignier, M. (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Caron, C. et Bowers, B. (2000). Methods and application of dimensional analysis: a contribution to concept and knowledge development in nursing. Dans B. L. Rodgers et K. A. Knafl (dir.), *Concept development in nursing. Foundations, techniques, and applications* (p. 285-319). Philadelphia, PA: WB Saunders Co.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action-research*. London, England: The Falmer press.
- Cartron, E. et Liendle, M. (2017). L'universitarisation de la formation infirmière en France : un élan pour les recherches en sciences infirmières ? *Recherche en soins infirmiers*, (130), 5.
- Cateran-Sacreste, N. (2016). *La formation aux professions de la santé en 2014. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques*. Paris, France : Ministère des finances et des comptes publics. Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes. Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.
- Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (2000). Les écrits intermédiaires. *La lettre de la DFLM*, 1(26), 23-27.
- Chartier, D. et Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses

- situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives*, 3(1), 91-124.
- Chouinard, R. (1998). Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficultés. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, (p. 101-129). Montréal, Québec : Les Editions Logiques.
- Chouinard, I. et Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité. *Phronesis*, 4(3), 11–21.
- Christie, J., Hamill, C. et Power, J. (2012). How can we maximize nursing students' learning about research evidence and utilization in undergraduate, preregistration programmes? A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 68 (12), 2789-2801.
- Ciekanski, M. (2005). L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère. Contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère (Thèse de doctorat en Sciences du langage). Université Nancy 2.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris, France : PUF.
- Cifali, M. (1995). J'écris le quotidien. *Les cahiers pédagogiques*, (33), 56-58.
- Cirne Ortiz Vargas, R. O. D., Wall, M. L. et Peres, A. M. (2012). The problematization method applied to the subject nursing administration. *Investigacion & Educacion en Enfermeria*, 30(2), 269-76.
- Cleary, M., Horsfall, J., Happell, B. et Hunt, G. E. (2013). Reflective components in undergraduate mental health nursing curricula: Some issues for consideration. *Issues in Mental Health Nursing*, 34(2), 69–74.
- Clerc, F. (2008). Editorial. Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, (59), 5-10.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : PUF.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler* (4), 7-42.
- Colsou, A. et Robin, F. (2016). Développement professionnel d'enseignants et réflexivité. Quels seuils ? Quelles étapes ? *Savoirs*, 40(1), 89-101.
- Comte, A. (1844). *Discours sur l'esprit positif*. Paris, France : Carilian-Goeury et Vor Dalmont.

- Cooke, S. D. (2013). Examining transcription, autonomy and reflective practice in language development. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 44(1), 75-85.
- Corriveau, L. et Tousignant, J. L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7 (1), 15-18.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, (156), 117-169.
- Cros, F. (1998). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : de quelle interdisciplinarité s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 115-136.
- Cros, F. (2001). La recherche professionnelle : épistémologie et écriture. Dans M. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 119-134). Paris, France : L'Harmattan.
- Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique*, 8(1), 1-13.
- Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 12(2), 40-54.
- Debout, C., Eymard, C. et Rothan-Tondeur, M. (2010). Une formation doctorale dans la filière infirmière : plus-value et orientations dans le contexte français. *Recherche en soins infirmiers*, (100), 134-144.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A et Penloup, M. C. (2000). *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris, France : PUF.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, (3), 28-43.
- Demazière, D. et Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels*. Paris, France : La découverte.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2003). *Handbook of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Saint-Martin, C., Pilotti, A. et Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Interrogations ?*, (19), 10-21.

- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal, Québec : Guérin.
- Deum, M. (2004, août). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Québec.
- Develay, M. (2002). Introduction. Dans R. Guir (dir.), *Pratiquer les TICE*, (p. 115-125). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston, MA: Heath.
- Dictionnaire encyclopédique universel. (1980). Paris, France : Hachette.
- Diekelmann, N. L. et Ironside, P.M. (2002). Developing a Science of Nursing Education: Innovation With Research. *Guest editorial, 41(9)*, 379-380.
- Dierckx, C. (2015, juillet). Réflexivité et épistémologie des pratiques : Enjeux pour la construction et la « résolution » des problèmes sociaux en travail social. Une discussion de D. A. Schön et J. Dewey. Communication présentée au sixième congrès de l'AIFRIS, Portugal, Porto.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, France : InterEditions.
- Donnadieu, B., Genthon, M. et Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?* Paris, France : Interéditions Masson.
- Donnaint, É., Marchand, C. et Gagnayre, R. (2015). Formalisation d'une technique pédagogique favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez des étudiants en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (123), 66-76.
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2011). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif* (3^e éd.). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dorsa Figueiredo, M. et De Sousa Campos, G. (2016). La méthodologie Paideia dans la formation en santé. *Recherche & formation*, 81(1), 23-36.
- Doucet, H. (2002). *L'éthique de la recherche : guide pour les chercheurs en sciences de la santé*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Dubé, V. et Ducharme, F. (2014). Reflective practice among nurses working in a teaching hospital: An action research with promising benefits for professional development. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4 (8), 9-19.
- Dugal, J. P. (2006). Conseillers pédagogiques, professeurs stagiaires et observation didactique. Dans D. Loizon (dir.), *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages. Des outils pour l'enseignement et la formation en EPS* (p. 63-73). Dijon, France : SCEREN, CRDP Bourgogne.
- Ernest, P. (1991). *The Philosophy of Mathematics Education*. London, England: Falmer Press.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher, using ourselves in research*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Etienne, R. (2003). Publier des mémoires professionnels : acte anodin, effet-vitrine ou valorisation de la formation ? Dans J. Crinon, J (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Etienne, R. (2008). Professionnalisation, formation à et par la recherche. *Recherche et formation*, (59), 89-103.
- Evans, S. D., Malhotra, K. et Headly, A. M. (2013). Promoting learning and critical reflexivity through an organizational case study project. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 41(2), 105–112.
- Eymard, C. (2006). Formation par la recherche et relation éducative en santé. *Pédagogie médicale*, 7(3), 115-164.
- Eymard, C. (2010, mars). *L'interdisciplinarité dans les sciences infirmières*. Communication présentée au. Colloque international de l'université catholique d'Afrique centrale. Première rencontre scientifique des sciences de la santé. Yaoundé, Cameroun.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, France : PUF.
- Fabre, E. et Frydel, Y. (2005). *Note d'information 07-30 juin. Deux titulaires d'une licence sur trois poursuivent en master en 2005*. Repéré sur le site du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. à <http://media.education.gouv.fr/file/68/7/5687.pdf>
- Farrell, P. (2015). Life outside Academia: On becoming an expert teacher-researcher. *International Journal for Transformative Research*, 1(2), 11-17.

- Faye, B. (2012). Comment construire la professionnalité chez des maîtres en formation continue ? *Liens Nouvelle Série*, (15) Repéré à <http://fastef.ucad.sn/articles-revue15.htm>
- Fave-Bonnet, M. F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris, France : L'Harmattan.
- Flavell, J.H. (1979). Métacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, (34), 906-911.
- Floc'h, B. et M'Bida, A. (2013, avril). L'anglais, talon d'Achille de l'enseignement supérieur. *Le Monde*. Repéré à http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2013/04/10/l-anglais-talon-d-achille-de-l-enseignement-superieur_3157240_1473692.html
- Fonteyn, M. et Ritter, B. J. (2000). Clinical reasoning in nursing. Dans Higgs et Joncs (dir.), *Clinical reasoning in the health professions* (2^e éd., p. 107-116). Oxford, England: Butterworth Heinemann.
- Formarier, M. et Jovic, L. (2012). *Les concepts en sciences infirmières* (2^e éd.).Toulouse, France : Association de recherche en soins infirmiers.
- Fook, J. et Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection: a resource handbook*. Maidenhead, England: Open University Press
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. et Mathy, T. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Forato, T. C. M., De Andrade Martins, R. et Pietracola, M. (2012). History and Nature of Science in High School: Building up Parameters to Guide Educational Materials and Strategies. *Science & education*, 21(5), 657-682.
- Fortier, C. (1997). *Les individus au cœur du social*. Québec, Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Fortin, M. F. (1996). *Le processus de la recherche. De la conception à la réalisation*. Montréal, Québec : Décarie.
- Fortin, M. F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : Chenelière-Éducation.
- Freshwater, D., Taylor, B.J et Sherwood, G. (2008). *International textbook of reflective practice in nursing*. Oxford, England: Blackwell Publishing.

- Frund, R. (2008). L'activité professionnelle : compétences visibles et invisibles. Lausanne, Suisse : Cahiers de l'ÉESP.
- Fusulier, B. (2011). Le concept d'éthos. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(1), 97-109.
- Gaffard, J. L. (2009). Economie : la mutation nécessaire d'une discipline. *Revue d'économie politique*, (119), 489-499.
- Galatanu, O. (1994). Convocation et reconstruction des stéréotypes dans les argumentations de la presse écrite. *Théories et pratiques sémiotiques*, 22(2), 75-79.
- Galvani, P. (1997). Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation. Paris, France : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Éducation Permanente : L'autoformation actualité et perspectives*, (168), 59-73.
- Galvani, P. (2008). Étudier sa pratique : une autoformation existentielle par la recherche. *Présences. Revue d'étude des pratiques psychosociales*, 1. Repéré à <http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>
- Gaudet, S. (2009). Penser les éthiques de la recherche phronétique : de la procédure à la réflexivité. *Cahiers de recherche sociologique*, (48), 95-109.
- Gélinas Proulx, A., Ruest-Paquette, A. S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., et Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/672>.
- Gentile, D. L. (2012). Applying the novice-to-expert model to infusion nursing. *Journal of Infusion Nursing*, 35(2), 101–107.
- Giamarchi, P. (1996). Le mémoire professionnel, outil de formation à l'autoformation. Dans F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel : un moyen pour développer des compétences professionnelles ?* (p. 115-136). Versailles, France : Académie de Versailles.
- Girard, F. et Cara, C. (2011). Modèle humaniste des soins infirmiers - UdeM. Montréal, Québec : Faculté des sciences infirmières de l'université de Montréal.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris, France : Belin.

- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. Dans A. Giorgi (dir.), *Phenomenology and psychological Research* (8-22). Pittsburgh, PA: Duquesne, Press.
- Giorgi, A. (1997a). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal, Québec : Gaétan Morin.
- Giorgi, A. (1997b). The Theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, (28), 236-60.
- Giorgi, A. (2000). The Status of Husserlian Phenomenology in caring Research. *Scandinavian Journal caring Sciences*, 14 (1), 3-10.
- Girard, F. et Cara, C. (2011). *Modèle humaniste des soins infirmiers – UdeM*. Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal. Montréal, Québec.
- Giret, J.F., Perret, C. et Recotillet, I. (2007). Le recrutement des jeunes docteurs dans le secteur privé. *Revue d'économie industrielle*, 119, 85-102.
- Glynn, D. M. (2012). Clinical judgment development using structured classroom reflective practice: A qualitative study. *Journal of Nursing Education*, 51(3), 134–139.
- Glinoyer, A. et Lainer, V. (2013). *L'âge des cénacles. Confraternités littéraires et artistiques au XIX^e siècle*. Paris, France : Fayard.
- Gomez, F. et Holstein, B. (1996). Le mémoire professionnel : pour une approche formative. *Recherche et formation*, 23, 73-86.
- Goodwin, J. et Deady, R. (2013). The art of mental health practice: The role of drama in developing empathy. *Perspectives in Psychiatric Care*, 49(2), 126–134.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2017). Les différents processus d'apprentissage vécus par des professionnels de la santé participant à une communauté de pratiques. *Phronesis*, (3), 140.
- Goulet, A. et Dallaire, C. (2002). *Les soins infirmiers : vers de nouvelles perspectives*. Boucherville, Québec : G. Morin.

- Gremmo, M. J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 153-166). Paris, France : Hermès.
- Gremmo, M. J. et Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, (59), 43-58.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological Research design Illustrated. *International Journal of Qualitative methods*, 3 (1), 2-26.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). London, England: Sage.
- Guigue, M. et Crinon, J. (2003). Les modalités de présence des élèves dans des mémoires professionnels. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 113-132). Paris, France : L'Harmattan.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Paris, France : Gallimard.
- Hamel, T. et Larocque, M.-T. (2002). Observations from Quebec: the emergence of a research culture in education through legitimacy and universitarisation, 1940-2000. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 99-117.
- Hanczyk, S. (2008). Quand la recherche tombe à l'eau... qu'est-ce qui reste ? *Recherche et formation*, (59), 27-41.
- Heynemand, J. (1993). Avant-propos. Dans D. A Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Hills, M. et Watson, J. (2011). *Creating a caring science Curriculum: An emancipatory pedagogy of nursing*. New York, NY: Springer.
- Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 71-89.

- Horton-Deutsh, S. et Cara, C. (2017). Learning through reflection and reflection on learning: Pedagogies in action. Dans S. Horton-Deutsch et G. D. Sherwood, *Reflective practice. Transforming education and improving outcomes* (2^e éd., p. 132-162). Indianapolis, IN: Sigma Theta Tau International.
- Houchot, A. et Robine, F. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>
- Hugon, M. A. et Seibel, C. (1987). Recherche-action, formation : quelle articulation ? *Recherche et formation*, (2), 9-20.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1999). The train of thoughts in the lectures. Dans E.C. Polifroni et M. Welch (dir.), *Perspectives on Philosophy of Science in Nursing* (p. 247-262). Philadelphia, PA: Lippincott.
- Johns, C. (2002). *Guided reflection: advancing practice*. Oxford, England: Blackwell Science.
- Johns, C. (2010). *Guided reflection: A narrative approach to advancing professional practice*. Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Johns, C (2013). *Becoming a reflective practitioner* (4^e éd.). Oxford, England: Wiley Blackwell.
- Johns, C. et Freshwater, D. (2005). *Transforming nursing through reflective practice*. Royaume-Uni : Blackwell Publishing.
- Joliot, P. (2001). *La recherche passionnément*. Paris, France : Odile Jacob.
- Jonnaert, P. (2012). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Jorro, A (2010, septembre). *Quand les processus de professionnalisation mobilisent le paradigme de la reconnaissance*. Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Genève, Suisse.

- Jorro, A., et De Ketele, J.- M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Goody, J. (1986). *La Logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines.* Paris, France : A. Colin.
- Goody, J. (1987). *Entre l'oralité et l'écriture.* Paris, France : PUF.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications.* San Diego, Etats-Unis : Rober R. Knapp.
- Kautz, D. D., Kuiper, R. A., Pesut, D. J., Knight-Brown, P. et Daneker, D. (2005). Promoting clinical reasoning in undergraduate nursing students: Application and evaluation of the Outcome Present State Test (OPT) Model of clinical reasoning. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 2(1), 4-19.
- Kitchener, K. et King, P. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Kleiber, G. (2004). Item lexical, mots construits et polylexicalité vus sous l'angle de la dénomination. *Syntaxe et sémantique*, 5(1), 31-46.
- Kofoed, N. A. (2011). Reflective practice for personal and professional transformation. *Journal of Christian Nursing*, 28(3), 132–138.
- Kremer-Marietti, A. et Dhombres, J. (2006). *L'épistémologie : état des lieux et positions.* Paris, France : Ellipses.
- Kuhn, T.S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques.* Paris, France : Flammarion.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lafortune, L. (2007). S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture. *Vie pédagogique*, (144). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1839273>
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel et des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement.* Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2012a). *Une démarche réflexive pour la formation en santé.* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. (2012b). Des stratégies réflexives-interactives pour le développement des compétences. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001a). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001b). La métacognition dans une perspective transversale. Dans Doudin, P.A., Martin, D. et Albanese, O. (dir.), *Métacognition et éducation* (p. 47-68). Bern, Allemagne : Peter Lang.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P. A. et Martin, P. (2001). *La formation continue de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lagadec, A. M. (2011). La réforme des études d'infirmier : compétences, socioconstructivisme et pratique réflexive. *Soins cadre*, (78), 41-44.
- Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés*, 40 (2) p. 165–179.
- Lambert, A. (2016). Combiner réflexivité et délibération éthique dans le cadre d'entretien de groupe : une piste pour la pratique réflexive. *Approches inductives*, 3(1), 7-38.
- Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris, France : Payot et Rivages.
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. Versailles, Paris : Edition Quae Sciences en questions.
- Lawrence, L. A. (2011). Work engagement, moral distress, education level, and critical reflective practice in intensive care nurses. *Nursing Forum*, 46(4), 256-268.
- Le Boterf, G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, France : les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. Paris : Education permanente. *Dossier formation et professionnalisation*, (188), 97-111.
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filtreau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 28(1), 11-32.
- Lecourt, D. (2006). *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Legault, G. A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique. Manuel d'aide à la décision responsable*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeurs ? Dans Auduguer, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. (p. 27-50). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin Eska.
- Lenoir, Y. (2012). *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable*. Sherbrooke, Québec : CRCIE Université de Sherbrooke.
- Lenormand, M. (2012). Introduction. Les sciences humaines enseignées : transmissions, interférences, appropriations. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (12), 29-44.
- Lemay, V. et Prud'homme, B. (2011). Former l'apprenti juriste à une approche du droit réflexive, critique et sereinement positiviste : l'heureuse expérience d'une revisite du cours "Fondements du droit" à l'Université de Montréal. *Les Cahiers de droit*, 52(3), 581-617.
- Lemius, B. (2000). Du sujet opératoire au sujet existentiel : faire une thèse, se dégager des schémas de pensée pré-établis ou apprendre à construire la liberté de poser les questions. *Perspectives documentaires en éducation*, (49), 83-91.
- Lenoir, Y. (2012). *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable*. Sherbrooke, Québec : CRCIE Université de Sherbrooke.
- Lerbet, G. (1992). Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation. *Recherche et formation* (12), 25.
- Limaiem, R. (2015). Initiation à la recherche en formation initiale infirmière en France : une étude descriptive transversale. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1 (1), 45-55.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lieutaud, A. (2012). Exploration du processus de transformation de soi au contact de la recherche dans et sur le Sensible. *Réciprocité*, (6), 47-62.

- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F. et Tatano Beck, C. (2007). *Méthodes de recherches en sciences infirmières. Approches quantitatives et qualitatives*. Québec, Québec : Edition du renouveau pédagogique inc.
- Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation*, (59), 105-119.
- Louvel, S. (2005). Le monde des chercheurs. *Revue Sciences humaines*, (157), 38-41.
- Magnon, R. (2003). Les infirmières : identité, spécificité et soins infirmiers. Le bilan d'un siècle. Paris, France : Masson.
- Mallet, J. (2009). L'entreprise apprenante. De l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité. Aix en Provence, France : Omega Formation Conseil.
- Maradan, O. (2000). Professionnalisation et tertiarisation : pour un développement urgent et cohérent de la fonction « formateur » dans les Hautes écoles pédagogiques. Dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (dir.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (p. 391-406). Berne, Allemagne : Lang.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris, France : Gallimard.
- Mascarenhas, N. B. et Rosa, D.O.S. (2010). Bioethics and nursing formal education: a necessary interface. *Texto & Contexto Enfermagem*, 19(2), 366-71.
- Masciotra, D. (2005). Réflexivité, métacognition et compétence. *Vie pédagogique*, (134) 29-31.
- McCabe, C., Neill, F., Granville, G. et Grace, S. (2013). Evaluation of an art in health care elective module-A nurse education initiative. *Nurse Education in Practice*, (13), 113–117.
- McVey, J. et Jones, T. (2012). Assessing the value of facilitated reflective practice groups. *Cancer Nursing Practice*, 11(8), 32–37.
- Marcos, J. M., Sanchez, E. et Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(1), 21-36.
- Mathis, G. (2001). *Le mémoire professionnel en IUFM*. Paris : Bordas.
- Mayville, M. L. (2011). Debriefing: The essential step in simulation. *Newborn & Infant Nursing Reviews*, 11(1), 35-39.

- Mercure, D. et Rivard, S. (2016). Le développement de la réflexivité et de la pensée critique comme piliers à l'émergence de la créativité dans la formation des futurs travailleurs sociaux. *Approches inductives*, 3(2), 71-91.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5-12.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2001). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de la santé et des sports : Direction de l'hospitalisation et de l'organisation des soins. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. (2009). *Délivrance du grade de licence aux infirmiers diplômés d'État. Organisation du partenariat Conseils régionaux/Universités/IFSI*. (Publication n° 2009-0274). Paris, France : Berger-Levrault.
- Ministère de la santé et des sports. (2012). Formations des professions de santé Profession d'infirmier recueil des Principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'état et à l'exercice de la profession. Paris, France: Berger-Levrault.
- Molina, Y. (2016). La pratique réflexive dans la formation en travail social. Le parcours de professionnalisation et le mémoire de recherche. *Approches inductives*, 3(1), 68-90.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Seuil.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, (5), 147-149.
- Mouchet, A. et Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche et formation*, (80), 9-16.
- Mucchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris, France : Masson et Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1997). Méthodologie d'une recherche qualitative en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (50), 65-70.
- Mullaly, B. (2010). *Challenging oppression and confronting privilege*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Nadeau, G. G. (1988). Les préalables à la formation à la recherche et par la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 275-282.

- Nadot, S. (2003). Du discours de l'institution à ses pratiques : le mémoire professionnel, un analyseur des pratiques ». Dans J. Crinon (dir.) *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques de levier pour la formation* (p. 51-66). Paris, France : L'Harmattan.
- Oiler-Boyd, C. (1981). The phenomenological approach in nursing research. *Nursing Research*, (31), 178-181.
- Oiry, E., Duguey, I. et Foucaud, J. (2015). Éthique normative et éthique réflexive : quel rôle dans le leadership éthique des managers du soin ? *Journal de gestion et d'économie médicale*, 33(1), 3-21.
- O'Lynn, C., Luparell, S., Winters, C. A., Shreffler-Grant, J., Lee, H. J. et Hendrickx, L. (2009). Rural nurses' research use. *Online Journal of Rural Nursing and Health Care*, 9 (1), 34-45.
- O'Reilly, L. et Cara, C. (2014). La phénoménologie de Husserl. Application de la méthode. Investigation relationnelle. Caring pour mieux comprendre l'expérience infirmière d'« être avec » la personne soignée en réadaptation. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 29-50). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- O'Reilly, L. et Sharleen, L. (2015). Transitions in reflective practice: Exploring student development and preferred methods of engagement. *Nutrition & Dietetics*, 24(2) 150-155.
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Montréal, Québec : Presses universitaires du Québec.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles. *Recherche et formation*, (16), 7-34.
- Paquay, L., Altet, M, Charlier, E et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. Dans N. Rege et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 199-251). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London, England: Sage Publications.
- Pepin, J., Kérouac, S. et Ducharme, F. (2010). *La pensée infirmière*. (3     d.). Montréal, Québec : Chenelière   ducation.
- Pepin, J., Ducharme, F et Kérouac, S. (2017). *La pensée infirmière*. (4     d.). Montréal, Québec : Chenelière   ducation.
- Perrenoud, P. (1990, octobre). *Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'INRP Place de la recherche dans la formation des enseignants, Paris, France.
- Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *  ducation et Recherche*, (1), 10-27.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris, France : ESF   diteur.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, (160), 35-60.
- Perrin, N. (2005). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 125-137.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Peterson, W. E., Davies, B., Rashotte, J., Salvador, A., et Trepanier, M. J. (2012). Hospital-based perinatal nurses identify the need to improve nursing care of adolescent mothers. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 41(3), 358–368.
- Piaget, J. (1967). Logique et connaissance scientifique. Encyclopédie de La Pléiade n  22. Paris, France : Gallimard.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie : Pour une théorie de la connaissance*. Paris, France : Gonthiers Denoël
- Piaget, J. (2005) *L'épistémologie génétique* (6     d.). Paris, France : PUF.
- Pineau, G. (1999). Expérience d'apprentissage et histoire de vie. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 307-327). Paris, France : Dunod.

- Piot, T. (2015). Les ressources mobilisées par les diplômés en soins infirmiers en début de carrière. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 103-123.
- Piron, F. (1996). Répondre de soi : réflexivité et individuation dans le récit de soi d'une jeune Québécoise. *Sociologie et sociétés*, 28(1) 119-134.
- Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P. L. et De Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 29-50). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. et Legendre, M. F. (2001). Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 17-34). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Pouivet, R. (2006). *Le réalisme esthétique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Poupart, J., Deslaurier, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayen, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Prégent, R. (2001). Encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.
- Pritchard, E. et Gidman, J. (2012). Effective mentoring in the community setting. *British Journal of Community Nursing*, 17(3), 119-124.
- Quinche, F. (2005). La délibération éthique : contribution du dialogisme et de la logique des questions. Paris, France : Éditions Kimé.
- Racine, G. (1997). La production de savoirs d'expérience : un processus ancré dans la participation à une pratique commune. Dans C. Nélisse (dir.), *L'intervention : les savoirs en action* (p. 183-196). Sherbrooke, Québec : Collection GGC.
- Ravon, B. (2012). Une tradition de l'alternative, entre recherche et professionnalité : l'exemple d'ANACIS, master 2 pro de sociologie pour des professionnels du travail social. *Tracés Revue de Sciences humaines*, (12), 83-96.
- Ray, M. A. (1991). Phenomenological method for nursing research. Dans Wayne State University College of Nursing (dir.), *Summer research conference monograph: Nursing Theory, Research and Practice*, (p. 163-176). Detroit, MI: WSU Press.

- Reeder, F. (1991). Conceptual foundations of science and key phenomenological concepts. Dans Summer research conference monograph. *Nursing Theory, Research and Practice* (p. 177-187). Detroit, MI: WSU Press.
- Remy, J., Voyé, L. et Servais, E. (1980). *Produire ou reproduire ?* Bruxelles, Belgique : Vie Ouvrière.
- Rey, A. (1995). Dictionnaire historique de la langue française. Paris, France : Le Robert.
- Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris, France : Le Robert-Sejer.
- Reynolds, M. (2011). Reflective practice: Origins and interpretations. *Action Learning: Research and Practice*, 8(1), 5-13.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. Paris, France : Seuil.
- Rigby, L., Wilson, I., Baker, J., Walton, T., Price, O., Dunne, K. et Keeley, P. (2012). The development and evaluation of a “blended” enquiry based learning model for mental health nursing students: “Making your experience count.” *Nurse Education Today*, 32(3), 303-308.
- Risjord, M. (2010). *Nursing knowledge. Science, practice, and philosophy*. Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Robertson, D. (1973). *Survivre, l’extraordinaire odyssee de la famille Robertson*. Paris, France : Albin Michel.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l’expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rodgers, B. L. (2005). *Developing Nursing Knowledge: Philosophical Traditions and influences*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Romainville, M. (1998). La métamémoire. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 223-244). Montréal, Québec : Les Editions Logiques.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d’élaboration collective de critères de qualité. Dans M. Romainville (dir.), *L’évaluation de l’enseignement par les étudiants* (p. 145-163). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Roy, A. (2008). L’oral au service des habiletés réflexives. *Québec français*, (149), 87-88.
- Roy, A (2012, février). *Mobilisation d’une pensée réflexive chez les futurs enseignants du primaire en éducation mathématique*. Communication présentée au colloque

- Enseignement des mathématiques et contrat social. Enjeux et défis pour le 21^{ème} siècle, Genève, Suisse.
- Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, M. (2011). Spaces of possibility in pre-service teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6), 881-900.
- Saint Germain, D., Delpêche, L. et Mercier, D. (2009). L'informatique comme soutien à l'opérationnalisation des procédures analytiques en phénoménologie : un modèle de développement et de collaboration. *Recherches qualitatives*, 28(1), 106-132.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advanced in Nursing science*, 8(3), 27-37.
- Sandelowski, M. (1993). Rigor or not rigor mortis: the problem of rigor in qualitative research revisited. *Advances in Nursing Science*, (16), 1-18.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal, Québec : Guérin ESKA.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD'IST. *Recherches qualitatives*, (20), 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (p. 123-148). Montréal, Québec : Éditions du CRP.
- Scardamalia, M., et Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge-building: A challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.
- Schatzman, L. (1991). Dimensional analysis: notes on an alternative approach to the grounding of theory in qualitative research. Dans K. R. Maines (dir.), *Social organization and social process essays in honor of Anselm Strauss* (p. 303-314). New York, NY: Aldine De Gruyter.
- Schön, D. A. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Québec : Logiques.
- Schön, D. A. (1996a). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Montréal, Québec : Logiques.

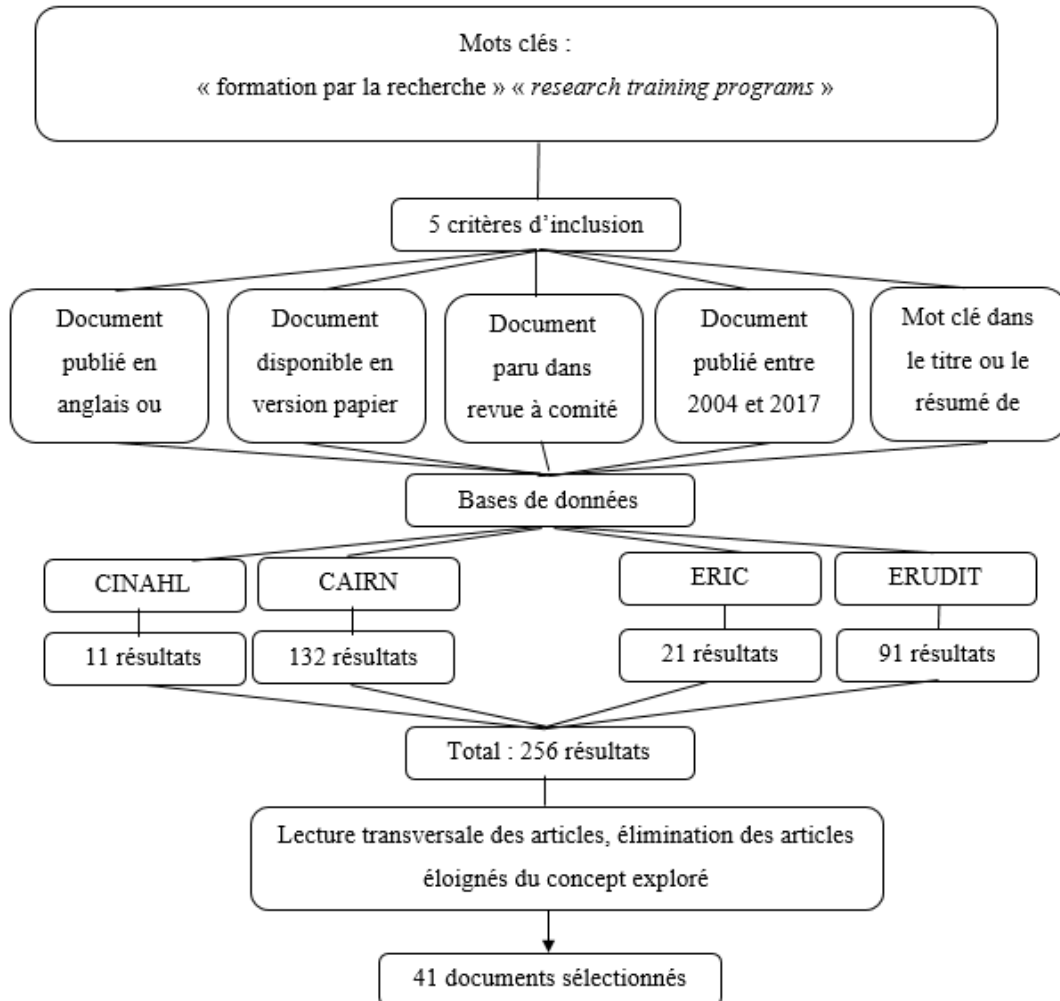
- Schön, D. A. (1996b). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour la formation des adultes. Dans Barbier, J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-223). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Schoonover-Shoffner, K. (2011). Reflections on reflective practice. *Journal of Christian Nursing*, 28(3), 123.
- Seberova, A. (2008). La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants - futurs enseignants en République tchèque. *Recherche et formation*, (59), 59-74.
- Söderhamn, O. (2001). Aspects of Validity and Reliability in a phenomenological Sense. *Theoria: Journal of Nursing Theory*, 10 (2), 12-17.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris, France : Ellipses.
- Soyer, L. et Eymard, C. (2013, août). *Universitarisation de la formation initiale en soins infirmiers : genèse d'un glissement paradigmatique*. Communication de recherche au congrès de l'AREF, Montpellier, France.
- Soyer, L. (2013). L'initiation à la recherche et la notion de problème. *Objectif Soins*, (219), 52-54.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement: A historical introduction*. Boston, MA: Martinus Nijhoff.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Taldir, B. (2011). Le mémoire, une rupture épistémologique. *Soins cadres*, (79), 41-42.
- Tanda, N., Eymard, C. et Alderson, M. (mars, 2014). Etat des lieux de l'initiation à la recherche en formation initiale en soins infirmiers : recherche et professionnalisation. *Recherche en soins infirmiers*, (116), 70-80.
- Tanti, M., Hupin, C., Boutin, J. et Hassanaly, P. (2010). Un modèle de grille d'analyse des documents scientifiques : application à la veille sanitaire de défense. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 47,(1), 4-12.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec : Logiques.

- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. Dans P. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (p. 31-46). Lyon, France : CRDP.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Québec : Chenelière Education.
- Tardif, J. (2013, 26 février). *L'approche par compétences : un changement de paradigme*. Repéré à <http://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>
- Taylor, J. (2012). The assessment of critical evaluation, leadership and reflection skills through participation in online discussions. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 52-58.
- Terwagne, C. (2005, avril). *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle*. Communication présentée au forum permanent des pratiques, rencontre internationale, Lyon, France.
- Todrees, L. et Holloway, I. (2006). Phenomenological research. Dans K. Gerrish et A. Lacey (dir.), *The research process in nursing* (p. 224-238). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Trauth-Nare, A. et Buck, G. (2011). Using reflective practice to incorporate formative assessment in a middle school science classroom: A participatory action research study. *Educational Action Research*, 19(3), 379-398.
- Truglio-Londrigan, M. (2016). Shared decision making through reflective practice. *Medsurg Nursing*, 25(5), 341-346.
- Tufford, L. et Newman, P. (2012). Bracketing in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 11(1), 80-96.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, (66), 65-74.
- Valentin, C. (1997). Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir. Paris, France : ESF.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Van der Maren, J. M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. Dans J. Donnay (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 89-104). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J. M. (2003). Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible ? *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 467-476.

- Van der Maren, J. M. (2008). La formation à la recherche des enseignants au Québec. Un témoignage, le cas de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal. *Recherche et formation*, (59), 75-88.
- Vanhulle, S. (2009). Des savoirs en jeu aux savoirs en « je ». Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Van Manen, M. (2001). Transdisciplinarity and the New production of Knowledge. *Qualitative Health research*, 11(6), 850-852.
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. et Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 88-110.
- Vial, M. (1999). Ceci n'est pas un lexique : 25 mots pour la recherche en sciences de l'éducation. *Les sciences de l'éducation en question*, (25), 97-123.
- Vial, M. (2005). Travailler les valeurs professionnelles ou comment se professionnaliser. *Soins Cadres*, (53), 27-30.
- Vial, M. (2012a). Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes dispositifs outils. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vial, M. (2012b, octobre). *Evaluation des pratiques et recherche : quels liens, quelles articulations ?* Communication présentée à la troisième journée régionale de la recherche en soins infirmiers, Montpellier, France.
- Vial, M. (2012c, juillet). *La problématisation n'est pas un geste transmissible, elle relève de l'évaluation située*. Communication présentée au colloque CNAM Biennale de l'éducation. Symposium Evaluation et Transmission, Paris, France.
- Vierset, V. (2016). Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine. *Approches inductives*, 3(1), 157-188.
- Violet, D. (2005). Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres. *Recherche et Formation*, (50), 117-131.
- Voyer, J. P. (1992). Impromptu sur les thèses et leur supervision. *Recherche et Formation*, (12), 101-115.

- Vygotski, L. (1934). *Langage et pensée*. Paris, France : La Dispute.
- Watson, J. (1979). *Nursing: The philosophy and science of caring*. Boston, MA: Little Brown.
- Watson, J. (1988). *Nursing: Human science and human care. A theory of nursing* (2^e éd.). New York, NY: National League for Nursing.
- Watson, J. (1997). The theory of Human Caring: Retrospective and Prospective. *Nursing Science Quarterly*, 10(1), 49-52.
- Watson, J. (2005). *Caring Science As sacred Science*. Philadelphia, PA: F. A. Davis.
- Watson, J. (2012). *Human Caring Science: a theory of nursing*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Learning.
- Weber, M. T. (2009). XXI^e siècle, la formation infirmière entre dans un format universitaire. *Soins*, 54(733), 55-56.
- Wentzel, B. (2008). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, (80), 17-32.
- Wentzel, B. (2015). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, (59), 89-103.
- Whittemore, R., Chase, S. K. et Mandle, C.L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health research*, 11(4), 522-537.
- Yahel, M. et Mounier, C. (2010). *Quelles formations pour les cadres hospitaliers. Rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales*. (Publication n°RM2010-155P). Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000037.pdf>

Annexe 1 « Formation par la recherche » Diagramme de recension des écrits à partir des bases de données



Annexe 2 « Formation par la recherche » Liste de références des 41 documents retenus lors de la première sélection des documents via les bases des données

- Allin-Pfister, A. C. (2006). Formons-nous réellement à la recherche, dans les écoles de soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (87), 136-139.
- Bodergat J. Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (2015). Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain? *Recherche et formation*, (79), 105-106.
- Bois, D. (2007). Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte : Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible. (Thèse de doctorat européen en didactique et organisation des institutions éducatives). Université de Séville.
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, (54), 135-149.
- Bourgeois, E. (2004). Préface. Dans L. Albarello (dir.), *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : PUF.
- Brau-Anthony, S. (2007). La formation par la recherche. *Contre Pied Former les enseignants*, (20), 80-82.
- Broussal, D., Marcel, J. F. et Thievenaz, J. (2016). Soigner et former, contribution des sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 81(1), 128-129.
- Bultot, C. (2012). *Prologue*. Dans L. Lafortune, (dir.), *Une démarche réflexive pour la formation en santé* (p. XV-XVI). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cartron, E. et Liendle, M. (2017). L'universitarisation de la formation infirmière en France : un élan pour les recherches en sciences infirmières ? *Recherche en soins infirmiers*, (130), 5.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, (156), 117-169.
- Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique*, 8(1), 1-13.
- Dugal, J. P. (2006). Conseillers pédagogiques, professeurs stagiaires et observation didactique. Dans D. Loizon (dir.), *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages. Des outils pour*

l'enseignement et la formation en EPS (p. 63-73). Dijon, France : SCEREN, CRDP Bourgogne.

- Etienne, R. (2008). Professionnalisation, formation à et par la recherche. *Recherche et formation*, (59), 89-103.
- Eymard, C. (2006). Formation par la recherche et relation éducative en santé. *Pédagogie médicale*, 7(3), 115-164.
- Forato, T. C. M., De Andrade Martins, R. et Pietracola, M. (2012). History and Nature of Science in High School: Building up Parameters to Guide Educational Materials and Strategies. *Science & education*, 21(5), 657-682.
- Gaffard, J. L. (2009). Economie : la mutation nécessaire d'une discipline. *Revue d'économie politique*, (119), 489-499.
- Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Éducation Permanente : L'autoformation actualité et perspectives*, (168), 59-73.
- Gonin-Bolo, A et Benoit, J.P. (2004). Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherches et questions vives. Lyon, Paris : INRP.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2017). Les différents processus d'apprentissage vécus par des professionnels de la santé participant à une communauté de pratiques. *Phronesis*, (3), 140.
- Gremmo, M. J. (2007). La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme. Dans E. Prairat (dir.), *La médiation. Explorations, usages, figures* (p. 65-77). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy.
- Gremmo, M. J. et Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, (59), 43-58.
- Hanczyk, S. (2008). Quand la recherche tombe à l'eau... qu'est-ce qui reste ? *Recherche et formation*, (59), 27-41.
- Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 71-89.

- Lafortune, L. (2012a). *Une démarche réflexive pour la formation en santé*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legros, M. (2011). Doutes sur mémoires. *CNAF Informations sociales*, (164), 124-125.
- Lenormand, M. (2012). Introduction. Les sciences humaines enseignées : transmissions, interférences, appropriations. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (12), 29-44.
- Lieutaud, A. (2012). Exploration du processus de transformation de soi au contact de la recherche dans et sur le Sensible. *Réciprocité*, (6), 47-62.
- Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation*, (59), 105-119.
- Louvel, S. (2005). Le monde des chercheurs. *Revue Sciences humaines*, (157), 38-41.
- Mouchet, A. et Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche et formation*, (80), 9-16.
- Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. Dans N. Rege et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 199-251). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, (160), 35-60.
- Perrin, N. (2005). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 125-137.
- Peyron-Bonjean, C. (2009). *L'éternel combat de l'Université : la theoria*. Paris, France : IRSIC.
- Ravon, B. (2012). Une tradition de l'alternative, entre recherche et professionnalité : l'exemple d'ANACIS, master 2 pro de sociologie pour des professionnels du travail social. *Tracés Revue de Sciences humaines*, (12), 83-96.
- Van der Maren, J. M. (2008). La formation à la recherche des enseignants au Québec. Un témoignage, le cas de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal. *Recherche et formation*, (59), 75-88.
- Violet, D. (2005). Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres. *Recherche et Formation*, (50), 117-131.
- Weber, M. T. (2009). XXIe siècle, la formation infirmière entre dans un format universitaire. *Soins*, 54(733), 55-56.

Wentzel, B. (2008). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants.
Recherche et formation, (80), 17-32.

Wentzel, B. (2015). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir.
Recherche et formation, (59), 89-103.

Annexe 3 « Formation par la recherche » Liste de références des 33 documents retenus lors de la deuxième sélection à partir des bibliographies des documents retenus en première sélection

- Altet, M. et Fabre, M. (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, (17), 77-92.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Barbier, J. M. et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris, France : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). L'approche transversale l'écoute sensible en sciences humaines. Paris, France : Anthropos.
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, France : La Découverte.
- Beillerot, J. (1991). La recherche essai d'analyse. *Recherche et formation*, (9), 15-30.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal, Québec : Editions Nouvelles.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. London, England: Routledge.
- Bohm, D., Factor, D. et Garrett, P. (1991). *Dialogue - A proposal*. Repéré à http://www.david-bohm.net/dialogue/dialogue_proposal.html
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthode de formation. *Revue Française de Pédagogie*, (142), 131-181.
- Cros, F. (1998). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : de quelle interdisciplinarité s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 115-136.
- Cros, F. (1993). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants. Traces d'un groupe de réflexion. Versailles, France : Académie de Versailles.
- Develay, M. (2002). Introduction. Dans R. Guir (dir.), *Pratiquer les TICE*, (p. 115-125). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Etienne, R. (2003), Publier des mémoires professionnels : acte anodin, effet-vitrine ou valorisation de la formation ? Dans J. Crinon, J (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Galvani, P. (1997). Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation. Paris, France : L'Harmattan.
- Ghasarian, C. (2002). Sur les chemins de l'ethnographie réflexive. Dans C. Ghasarian (dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. (p. 5-28). Paris, France : Armand Colin.
- Giamarchi, P. (1996). Le mémoire professionnel, outil de formation à l'autoformation. Dans F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel : un moyen pour développer des compétences professionnelles ?* (p. 115-136). Versailles, France : Académie de Versailles.
- Gremmo, M. J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 153-166). Paris, France : Hermès.
- Hamel, T. et Larocque, M. T. (2002). Observations from Quebec: the emergence of a research culture in education through legitimacy and universitarisation, 1940-2000. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 99-117.
- Kremer-Marietti, A. et Dhombres, J. (2006). *L'épistémologie : état des lieux et positions*. Paris, France : Ellipses.
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. Versailles, Paris : Edition Quae Sciences en questions.
- Le Boterf, G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, France : les Éditions d'Organisation.
- Lemius, B. (2000). Du sujet opératoire au sujet existentiel : faire une thèse, se dégager des schémas de pensée pré-établis ou apprendre à construire la liberté de poser les questions. *Perspectives documentaires en éducation*, (49), 83-91.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Melyiani, M. (2001). Les itinéraires de thèse par rapport à l'action autoformatrice : de l'initiation à la décantation. L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000. Québec, Québec : Éditions Nouvelles.

- Nadeau, G. G. (1988). Les préalables à la formation à la recherche et par la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 275-282.
- Nadot, S. (2003). Du discours de l'institution à ses pratiques : le mémoire professionnel, un analyseur des pratiques ». Dans J. Crinon (dir.) *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques de levier pour la formation* (p. 51-66). Paris, France : L'Harmattan.
- Schön, D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Québec : Logiques.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Van der Maren, J. M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. Dans J. Donnay (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 89-104). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J. M. (2003). Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible ? *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 467-476.
- Voyer, J. P. (1992). Impromptu sur les thèses et leur supervision. *Recherche et Formation*, (12), 101-115.

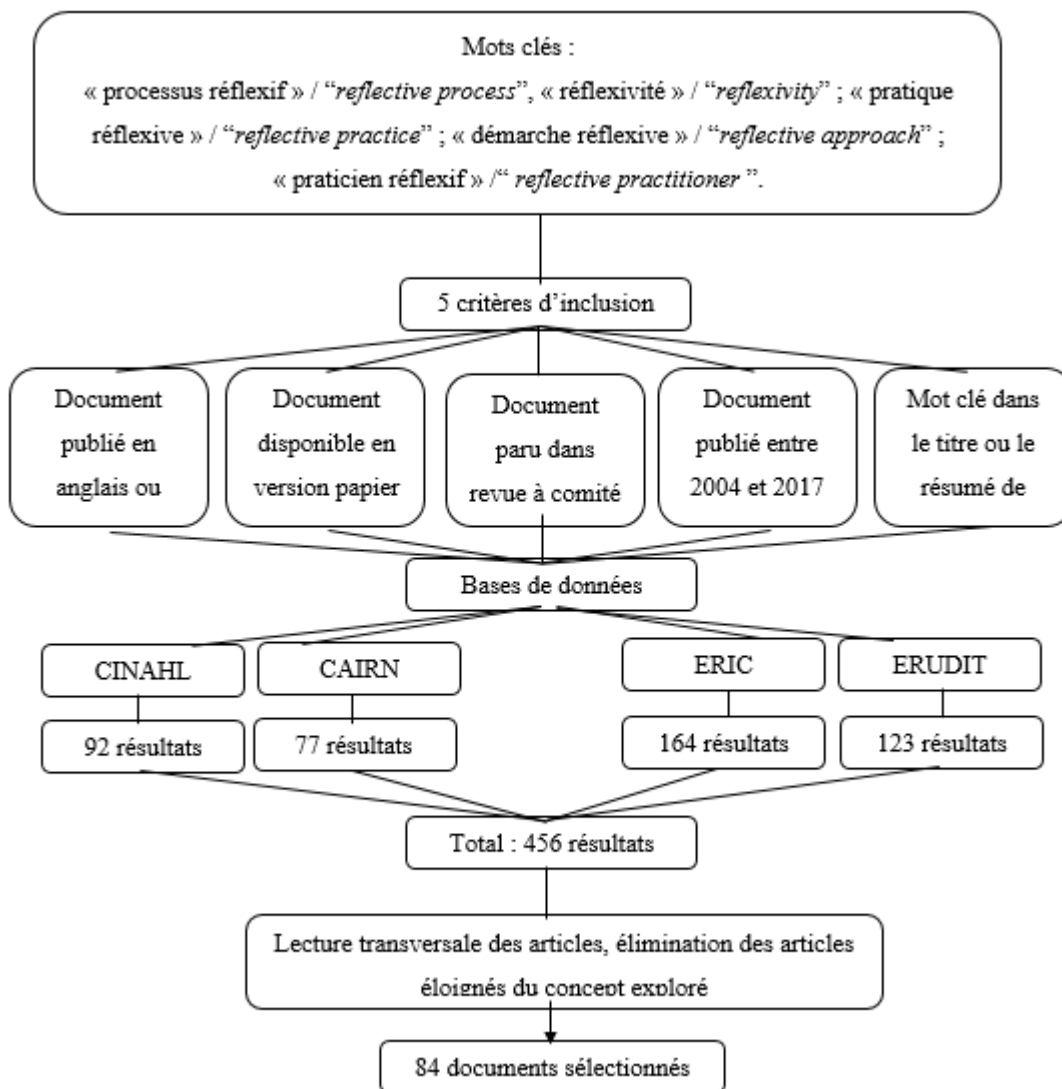
Annexe 4 « Formation par la recherche » Liste de référence des 31 documents retenus lors de la troisième sélection opportuniste réalisée à partir des documents découverts en dehors de la procédure de recherche documentaire via les bases de données

- Austry, D. et Berger, E. (2010, juin). *Le chercheur du Sensible – sa posture entre implication et distanciation*. Communication présentée aux actes du deuxième colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, France : Vrin.
- Chartier, D. et Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Debout, C., Eymard, C. et Rothan-Tondeur, M. (2010). Une formation doctorale dans la filière infirmière : plus-value et orientations dans le contexte français. *Recherche en soins infirmiers*, (100), 134-144.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, (3), 28-43.
- De Saint-Martin, C., Pilotti, A. et Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Interrogations ?*, (19), 10-21.
- Donnadieu, B., Genthon, M. et Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?* Paris, France : Interéditions Masson.
- Eymard, C. (2010, mars). *L'interdisciplinarité dans les sciences infirmières*. Communication présentée au Colloque international de l'université catholique d'Afrique centrale. Première rencontre scientifique des sciences de la santé. Yaoundé, Cameroun.
- Galvani, P. (2008). Étudier sa pratique : une autoformation existentielle par la recherche. *Présences. Revue d'étude des pratiques psychosociales*, 1. Repéré à <http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris, France : Belin.
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris, France : L'Harmattan.

- Héber-Suffrin, C. (1998). *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Hensler, H. (2001, avril). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : quelles conditions aménager en formation initiale et continue ? La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants. Communication présentée au Symposium Rencontres du Réseau éducation et formation (REF), UQAM, Montréal, Québec.
- Hugon, M. A. et Seibel, C. (1987). Recherche-action, formation : quelle articulation ? *Recherche et formation*, (2), 9-20.
- Jollivet, M. (2008). Compte rendu des journées. *Natures Sciences Sociétés*, (2), 6-14.
- Jonnaert, P. (2012). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Université.
- Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris, France : Payot et Rivages.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin Eska.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris, France : Les éditions de minuit.
- Magnon, R. (2001). Les infirmières : identité, spécificité et soins infirmiers. Le bilan d'un siècle. Paris, France : Masson.
- Mallet, J. (2009). L'entreprise apprenante. De l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité. Aix en Provence, France : Omega Formation Conseil.
- Maradan, O. (2000). Professionnalisation et tertiarisation : pour un développement urgent et cohérent de la fonction « formateur » dans les Hautes écoles pédagogiques. Dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (dir.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (p. 391-406). Berne, Allemagne : Lang.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris, France : Fayard.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Seuil.
- Nadot, S (2001). Le mémoire professionnel. Représentations de formateurs. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 34 (4), 41-56.

- Pineau, G. (1999). Expérience d'apprentissage et histoire de vie. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 307-327). Paris, France : Dunod.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris, France : Ellipses.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. Dans P. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (p. 31-46). Lyon, France : CRDP.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Québec : Chenelière Education.

Annexe 5 « Processus réflexif » « Pratique réflexive » Diagramme de recension des écrits à partir des bases de données



Annexe 6 « Processus réflexif » « Pratique réflexive » Liste de références des 84 documents retenus lors de la première sélection des documents via les bases des données

- Aiguier, G. et Cobbaut, J. (2016). Le tournant pragmatique de l'éthique en santé : enjeux et perspectives pour la formation. *Journal International de Bioéthique*, 27(1), 17-40.
- Aiguier, G., Poirette, S. et Pélissier, M. (2016). Accompagner l'apprentissage de la collaboration interprofessionnelle : une nécessaire gouvernance réflexive du dispositif pédagogique. *Journal International de Bioéthique*, 27(1), 91-112.
- Akinbode, A. (2013). Teaching as lived experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives. *Studying Teacher Education*, 9(1), 62-73.
- Alpers, J. R., Jarrell, K. J., et Wotring, R. (2013). Toward a reflective practice: Using critical incidents. *Teaching and Learning in Nursing*, (8), 33-35.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et Formation*, (17), 77-92.
- Andre, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmier*, 82, 26-30.
- Angenot, P., Pallascio, R., Gosselin, G., Julien, L., Juneau, P., Lafortune, L. et Nachbauer, M. (1997). Développer l'argumentation et l'innovation ou rallier à une cause. Dans P. Charest (dir.), *Recherche et formation : une complicité à créer. Actes du colloque du doctorat-réseau en éducation* (p. 31-45). Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Aston, M., Price, S., Kirk, S. F. et Penney, T. (2012). More than meets the eye. Feminist poststructuralism as a lens towards understanding obesity. *Journal of Advanced Nursing*, 68(5), 1187-1194.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives*, (2), 98-114.
- Barth, B. M. (2002a). La médiation dans les démarches d'apprentissage : un nouveau rapport au savoir. *Les cahiers de l'ISP*, (35), 17-34.

- Bénaïoun-Ramirez, N. (2009). Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoires de vie professionnelle de maîtres-formateurs. *Recherche et formation*, (60), 135-150.
- Benner, P. (1984). From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Bertucci, M. M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons. *Cahiers internationaux de sociolinguistiques*, (14), 43-55.
- Bertucci, M. M. (2012). Le récit de vie, un processus réflexif à l'œuvre dans la production des savoirs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (2), 85-102.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/358>
- Billington, T. (2013). Promoting self-awareness through reflective practice. *British Journal of Nursing*, 22(1), 45.
- Bolden, L., Cuevas, N., Raia, L., Meredith, E. et Prince, T. (2011). The use of reflective practice in new graduate registered nurses residency program. *Nursing Administration Quarterly*, 35(2), 134-139.
- Bostock-Cox, B. (2015). Making sense of reflective practice. *Practice Nurse*, 45(10), 20-23.
- Brubakken, K., Grant, S., Johnson, M. K. et Kollauf, C. (2011). Reflective practice: A framework for case manager development. *Professional Case Management*, 16(4), 170-179.
- Bouissou, C. et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 15-31.
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 105-119.
- Caley, L., Pittordou, V., Adams, C., Gee, C., Pitkahoo, V., Matthews, J., Cruse, S. et Muls, A. (2017). Reflective practice applied in a clinical oncology research setting. *British Journal of Nursing*, 24(16), 4-17.

- Cara, C. et O'Reilly, L. (2008). S'approprier la théorie du Human Caring de Jean Watson par la pratique réflexive lors d'une situation clinique. *Recherche en soins infirmiers*, (95), 37-45.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives*, 3(1), 91-124.
- Chouinard, I. et Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité. *Phronesis*, 4(3), 11–21.
- Cleary, M., Horsfall, J., Happell, B. et Hunt, G. E. (2013). Reflective components in undergraduate mental health nursing curricula: Some issues for consideration. *Issues in Mental Health Nursing*, 34(2), 69–74.
- Colsoul, A. et Robin, F. (2016). Développement professionnel d'enseignants et réflexivité. Quels seuils ? Quelles étapes ? *Savoirs*, 40(1), 89-101.
- Cooke, S. D. (2013). Examining transcription, autonomy and reflective practice in language development. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 44(1), 75-85.
- Corriveau, L. et Tousignant, J. L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7 (1), 15-18.
- Dawber, C. (2013). Reflective practice groups for nurses: a consultation liaison psychiatry nursing initiative: Part 1-The model. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22(2), 135-144.
- Deum, M. (2004, août). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. Communication présentée au 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Québec.
- Donnaint, É., Marchand, C. et Gagnayre, R. (2015). Formalisation d'une technique pédagogique favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez des étudiants en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (123), 66-76.
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53.

- Dorsa Figueiredo, M. et De Sousa Campos, G. (2016). La méthodologie Paideia dans la formation en santé. *Recherche & formation*, 81(1), 23-36.
- Evans, S. D., Malhotra, K. et Headly, A. M. (2013). Promoting learning and critical reflexivity through an organizational case study project. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 41(2), 105-112.
- Farrell, P. (2015). Life outside Academia: On becoming an expert teacher-researcher. *International Journal for Transformative Research*, 1(2), 11-17.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32, 16-25.
- Flavell, J.H. (1979). Métacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, (34), 906-911.
- Gaudet, S. (2009). Penser les éthiques de la recherche phronétique : de la procédure à la réflexivité. *Cahiers de recherche sociologique*, (48), 95-109.
- Gélinas Proulx, A., Ruest-Paquette, A. S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., et Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/672>.
- Gentile, D. L. (2012). Applying the novice-to-expert model to infusion nursing. *Journal of Infusion Nursing*, 35(2), 101-107.
- Glynn, D. M. (2012). Clinical judgment development using structured classroom reflective practice: A qualitative study. *Journal of Nursing Education*, 51(3), 134-139.
- Goodwin, J. et Deady, R. (2013). The art of mental health practice: The role of drama in developing empathy. *Perspectives in Psychiatric Care*, 49(2), 126-134.
- Johns, C. (2010). Guided reflection: A narrative approach to advancing professional practice. Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Kitchener, K. et King, P. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Kofoed, N. A. (2011). Reflective practice for personal and professional transformation. *Journal of Christian Nursing*, 28(3), 132-138.

- Lafortune, L. (2007). S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture. *Vie pédagogique*, (144). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1839273>
- Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés*, 40 (2) p. 165-179.
- Lambert, A. (2016). Combiner réflexivité et délibération éthique dans le cadre d'entretien de groupe : une piste pour la pratique réflexive. *Approches inductives*, 3(1), 7-38.
- Lawrence, L. A. (2011). Work engagement, moral distress, education level, and critical reflective practice in intensive care nurses. *Nursing Forum*, 46(4), 256-268.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. Paris : Education permanente. *Dossier formation et professionnalisation*, (188), 97-111.
- Lemay, V. et Prud'homme, B. (2011). Former l'apprenti juriste à une approche du droit réflexive, critique et sereinement positiviste : l'heureuse expérience d'une revisite du cours "Fondements du droit" à l'Université de Montréal. *Les Cahiers de droit*, 52(3), 581-617.
- Masciotra, D. (2005). Réflexivité, métacognition et compétence. *Vie pédagogique*, (134) 29-31.
- McCabe, C., Neill, F., Granville, G. et Grace, S. (2013). Evaluation of an art in health care elective module-A nurse education initiative. *Nurse Education in Practice*, (13), 113-117.
- McDonald, K. (2013). Is reflective practice a qualitative methodology? *Nurse Education Today*, 33(1), 13-14.
- McVey, J. et Jones, T. (2012). Assessing the value of facilitated reflective practice groups. *Cancer Nursing Practice*, 11(8), 32-37.
- Marcos, J. M., Sanchez, E. et Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(1), 21-36.
- Mayville, M. L. (2011). Debriefing: The essential step in simulation. *Newborn & Infant Nursing Reviews*, 11(1), 35-39.
- Mercure, D. et Rivard, S. (2016). Le développement de la réflexivité et de la pensée critique comme piliers à l'émergence de la créativité dans la formation des futurs travailleurs sociaux. *Approches inductives*, 3(2), 71-91.

- Molina, Y. (2016). La pratique réflexive dans la formation en travail social. Le parcours de professionnalisation et le mémoire de recherche. *Approches inductives*, 3(1), 68-90.
- Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche et formation*, (80), 140.
- Oiry, E., Duguey, I. et Foucaud, J. (2015). Éthique normative et éthique réflexive : quel rôle dans le leadership éthique des managers du soin ? *Journal de gestion et d'économie médicale*, 33(1), 3-21.
- O'Reilly, L. et Sharleen, L. (2015). Transitions in reflective practice: Exploring student development and preferred methods of engagement. *Nutrition & Dietetics*, 24(2) 150-155.
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Montréal, Québec : Presses universitaires du Québec.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, (160), 35-60.
- Peterson, W. E., Davies, B., Rashotte, J., Salvador, A., et Trepanier, M. J. (2012). Hospital-based perinatal nurses identify the need to improve nursing care of adolescent mothers. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 41(3), 358-368.
- Piot, T. (2015). Les ressources mobilisées par les diplômés en soins infirmiers en début de carrière. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 103-123.
- Piron, F. (1996). Répondre de soi : réflexivité et individuation dans le récit de soi d'une jeune Québécoise. *Sociologie et sociétés*, 28(1) 119-134.
- Pritchard, E. et Gidman, J. (2012). Effective mentoring in the community setting. *British Journal of Community Nursing*, 17(3), 119-124.
- Reynolds, M. (2011). Reflective practice: Origins and interpretations. *Action Learning: Research and Practice*, 8(1), 5-13.
- Rigby, L., Wilson, I., Baker, J., Walton, T., Price, O., Dunne, K. et Keeley, P. (2012). The development and evaluation of a "blended" enquiry based learning model for mental health nursing students: "Making your experience count." *Nurse Education Today*, 32(3), 303-308.
- Roy, A. (2008). L'oral au service des habiletés réflexives. *Québec français*, (149), 87-88.

- Ruth-Sahd, L. (2003). Reflective practice: A critical analysis of data-based studies and implications for nursing education. *Journal of Nursing Education*, 42(11), 488-497.
- Ryan, M. (2011). Spaces of possibility in pre-service teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6), 881-900.
- Schoonover-Shoffner, K. (2011). Reflections on reflective practice. *Journal of Christian Nursing*, 28(3), 123.
- Taylor, J. (2012). The assessment of critical evaluation, leadership and reflection skills through participation in online discussions. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 52-58.
- Terwagne, C. (2005, avril). *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle*. Communication présentée au forum permanent des pratiques, rencontre internationale, Lyon, France.
- Thoreau, F. et Despret, V. (2014). La réflexivité. De la vertu épistémologique aux versions de mises en rapports, en passant par les incidents diplomatiques. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8(2), 391-424.
- Trauth-Nare, A. et Buck, G. (2011). Using reflective practice to incorporate formative assessment in a middle school science classroom: A participatory action research study. *Educational Action Research*, 19(3), 379-398.
- Truglio-Londrigan, M. (2016). Shared decision making through reflective practice. *Medsurg Nursing*, 25(5), 341-346.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, (66), 65-74.
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. et Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 88-110.
- Vierset, V. (2016). Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine. *Approches inductives*, 3(1), 157-188.
- Whiting, E., Wear, D., Aultman, J. M. et Zupp, L. (2012). Teaching softly in hard environments: Meanings of small-group reflective teaching to clinical faculty. *Journal for Learning Through the Arts*, 8(1), 1-14.

Annexe 7 « Processus réflexif » « Pratique réflexive » Liste de références des 49 documents retenus lors de la deuxième sélection à partir des bibliographies des documents retenus en première sélection

- Angenot, P. (1996). Des stratégies argumentatives pour l'innovation pédagogique en milieu scolaire. Dans R. Pallascio, L. Julien, et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir* (p. 109-116). Laval, Québec : Les Editions Beauchemin.
- Angenot, P. (1998). Discours pédagogique, argumentation et réflexivité. Dans L. Lafortune, P. Mongeau, et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*. (p. 417-430). Montréal, Québec : Logiques.
- Barth, B. M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e éd.). Paris, France : Retz.
- Barth, B. M. (2002b). *Le savoir en construction* (2^e éd.). Paris, France : Retz.
- Barth, B. M. (2013). *Élève chercheur, enseignant Médiateur*. Paris, France : Retz.
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit 140*. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/265085393>
- Bossé, P. L., Morin, P. et Dallaire, N. (2006). La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, 31(1), 47-63.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse d'une auto-analyse*. Paris, France : Raisons d'agir.
- Boutinet, J. P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Boykin, A. (1998). Nursing as caring through the reflective lens. Dans C. Johns et D. Freshwater (dir.), *Transforming nursing through reflective practice* (p. 45-50). Malden, MA: Blackwell Science, Inc.
- Boykin, A. et Schoenhofer, S. O. (1993). *Nursing as Caring: A Model for Transforming Practice*. New York, NY: National League for Nursing.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation, and other more mysterious mechanisms. Dans Weinert, F. E. et Kluwe, R. H., *Metacognition, motivation and understanding* (p. 515-529). New York, NY: Wiley.

- Carignan, L. et Fourdrignier, M. (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, R. (1998). Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficultés. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, (p. 101-129). Montréal, Québec : Les Editions Logiques.
- Cirne Ortiz Vargas, R. O. D., Wall, M. L. et Peres, A. M. (2012). The problematization method applied to the subject nursing administration. *Investigacion & Educacion en Enfermeria*, 30(2), 269-76.
- Cros, F. (2001). La recherche professionnelle : épistémologie et écriture. Dans M. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 119-134). Paris, France : L'Harmattan.
- Ernest, P. (1991). *The Philosophy of Mathematics Education*. London, England: Falmer Press.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher, using ourselves in research*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Fook, J. et Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection: a resource handbook*. Maidenhead, England: Open University Press
- Fortier, C. (1997). *Les individus au cœur du social*. Québec, Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Frund, R. (2008). L'activité professionnelle : compétences visibles et invisibles. Lausanne, Suisse : Cahiers de l'ÉÉSP.
- Jorro, A., et De Ketele, J. M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001a). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001b). La métacognition dans une perspective transversale. Dans Doudin, P. A., Martin, D. et Albanese, O. (dir.), *Métacognition et éducation* (p. 47-68). Bern, Allemagne : Peter Lang.
- Lafortune, L. (2008). Un modèle d'accompagnement professionnel et des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filtreau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 28(1), 11-32.
- Legault, G. A. (1999). Professionnalisme et délibération éthique. Manuel d'aide à la décision responsable. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2012). *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable*. Sherbrooke, Québec : CRCIE Université de Sherbrooke.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris, France : Gallimard.
- Mascarenhas, N. B. et Rosa, D. O. S. (2010). Bioethics and nursing formal education: a necessary interface. *Texto & Contexto Enfermagem*, 19(2), 366-71.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5-12.
- Mullaly, B. (2010). *Challenging oppression and confronting privilege*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P. L. et De Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 29-50). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. et Legendre, M. F. (2001). Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 17-34). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Prégent, R. (2001). Encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.
- Quinche, F. (2005). La délibération éthique : contribution du dialogisme et de la logique des questions. Paris, France : Éditions Kimé.

- Racine, G. (1997). La production de savoirs d'expérience : un processus ancré dans la participation à une pratique commune. Dans C. Nélisse (dir.), *L'intervention : les savoirs en action* (p. 183-196). Sherbrooke, Québec : Collection GGC.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rodgers, B. L. (2005). *Developing Nursing Knowledge: Philosophical Traditions and influences*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Romainville, M. (1998). La métamémoire. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 223-244). Montréal, Québec : Les Editions Logiques.
- Schön, D. A. (1996a). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Montréal, Québec : Logiques.
- Schön, D. A. (1996b). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour la formation des adultes. Dans Barbier, J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-223). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S. (2009). Des savoirs en jeu aux savoirs en « je ». Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Watson, J. (1979). *Nursing: The philosophy and science of caring*. Boston, MA: Little Brown.
- Watson, J. (1988). *Nursing: Human science and human care. A theory of nursing* [2nd printing]. New York, NY: National League for Nursing.
- Watson, J. (1997). The theory of Human Caring: Retrospective and Prospective. *Nursing Science Quarterly*, 10(1), 49-52.
- Watson, J. (2005). *Caring Science As sacred Science*. Philadelphia, PA: F. A. Davis.

Annexe 8 « Processus réflexif » « Pratique réflexive » Liste de référence des 27 documents retenus lors de la troisième sélection opportuniste réalisée à partir des documents découverts en dehors de la procédure de recherche documentaire via les bases de données

- Altet, M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L. et Perrenoud P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston, MA: Heath.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2011). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif* (3^e éd.). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dubé, V. et Ducharme, F. (2014). Reflective practice among nurses working in a teaching hospital: An action research with promising benefits for professional development. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4 (8), 9-19.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, France : PUF.
- Freshwater, D., Taylor, B. J. et Sherwood, G. (2008). *International textbook of reflective practice in nursing*. Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Horton-Deutsh, S. et Cara, C. (2017). Learning through reflection and reflection on learning: Pedagogies in action. Dans S. Horton-Deutsch et G. D. Sherwood, *Reflective practice. Transforming education and improving outcomes* (2^e éd., p. 132-162). Indianapolis, IN: Sigma Theta Tau International.
- Johns, C. (2002). *Guided reflection: advancing practice*. Oxford, England: Blackwell Science.
- Johns, C (2013). *Becoming a reflective practitioner* (4^e éd.). Oxford, England: Wiley Blackwell.
- Johns, C. et Freshwater, D. (2005). *Transforming nursing through reflective practice*. Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Jonnaert, P. (2012). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Université.
- Lafortune, L. (2012a). *Une démarche réflexive pour la formation en santé*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. (2012b). Des stratégies réflexives-interactives pour le développement des compétences. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P. A. et Martin, P. (2001c). *La formation continue de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Seuil.
- Pepin, J., Kérouac, S. et Ducharme, F. (2010). *La pensée infirmière*. (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Pepin, J., Ducharme, F et Kérouac, S. (2017). *La pensée infirmière*. (4^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Perrenoud, P. (2001a). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris, France : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2001b). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, (390), 42-45.
- Platon (1926). *Théétète*. Paris, France : Belles Lettres.
- Pouivet, R. (2006). *Le réalisme esthétique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Roy, A (2012, février). *Mobilisation d'une pensée réflexive chez les futurs enseignants du primaire en éducation mathématique*. Communication présentée au colloque Enseignement des mathématiques et contrat social. Enjeux et défis pour le 21^{ème} siècle, Genève, Suisse.
- Schön, D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Québec : Logiques.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec : Logiques.
- Vial, M. (2005). Travailler les valeurs professionnelles ou comment se professionnaliser. *Soins Cadres*, (53), 27-30.
- Vygotski, L. (1934). *Langage et pensée*. Paris, France : La Dispute.

Annexe 9 Extrait du *bracketing*

En tant qu'étudiante-chercheuse, débiter un travail de recherche qualitative de type phénoménologique c'est poser sur une feuille, son *bracketing*, c'est-à-dire, ses idées préconçues, ses croyances, ses préjugés, ses questionnements, ses hypothèses (Giorgi, 1997a, 1997b; Husserl, 1970, 1999; O'Reilly et Cara, 2014; Tufford et Newman, 2012). Ainsi, cela me permettra de donner sens et visibilité à mon cheminement tout au long, certainement très long, parcours de thèse.

Concernant le construit processus réflexif, l'étudiante-chercheuse a fait le choix de retenir une toile de fond en sciences de l'éducation car aucune toile de fond en sciences infirmières ne lui est apparue suffisamment explicite pour guider la recherche, soit celui de Lafortune (2012b). Selon Lafortune (2012b), la démarche réflexive interactive se définit comme un processus qui convoque la mise à distance sur les pratiques professionnelles, les jugements professionnel, critique, clinique, éthique et sur les apprentissages. La démarche réflexive interactive articule réflexion, analyse, interaction, prise de décision et synthèse (Lafortune, 2012b). De plus, l'étudiante-chercheuse pense qu'il est possible de relier le construit processus réflexif à l'école de pensée infirmière du *caring (Human caring)* (Horton-Deutsch et Cara, 2017 ; Watson, 1979, 1988, 1997, 2005, 2012). C'est dans cette vision disciplinaire que la recherche se situe.

En ce début de travail de recherche, quelles sont mes idées préconçues et mes interrogations concernant le processus réflexif des étudiants infirmiers de premier cycle en France dans le cadre de la réalisation de leur travail de fin d'études (TFE) d'initiation à la démarche de recherche ?

À ce jour, mon idée préconçue est que les étudiants qui réalisent avec sérieux un TFE développent leur processus réflexif. En effet, antérieurement, lors d'accompagnement d'étudiants en soins infirmiers, ils ont verbalisé que ce travail leur avait permis d'avoir une autre lecture de la situation clinique à partir de laquelle ils avaient mené la réflexion, et qu'ils ne pensaient pas, avant la réalisation de ce travail, que cela serait possible. Les étudiants parlaient d'un réel écart quant à la compréhension de la situation entre avant et après la réalisation de leur TFE. Les étudiants, que j'ai eu l'occasion d'accompagner, disaient avoir approfondi et

davantage compris la situation vécue qu'ils avaient analysée dans le cadre de leur TFE. Cependant, en tant qu'étudiante-chercheuse, je ne suis pas en capacité de décrire ni de comprendre ce qui se passe, ni pourquoi les étudiants perçoivent cette évolution. Je me demande à quoi correspond cette évolution ? Certes, je dirais qu'ils semblent avoir mobilisé des connaissances, mais ce n'est pas seulement dans le cadre de ce travail que les étudiants sont sensés mobiliser des connaissances. Alors, je rajouterais que des interactions ont vraisemblablement pris place entre des données cliniques et théoriques qui ont poussé les étudiants à un type de réflexion auquel ils n'étaient pas habituellement confrontés. D'après ce que j'entendais dans le discours des étudiants ayant réalisé un TFE, leurs représentations des situations étudiées s'étaient transformées dans le cadre de leur démarche. Mais la question que je me pose, c'est pourquoi la modification des représentations est-elle perçue plus lisiblement uniquement au cours de ce travail ? En effet, les étudiants ont des cours magistraux, des cours en travail dirigé, des stages, des analyses de pratiques et pourquoi, est-ce lors de la réalisation de ce TFE, que des étudiants perçoivent clairement la modification de la vision d'une situation ? Que se passe-t-il ? Pourquoi, au regard du discours des étudiants, le TFE semble plus formateur que d'autres travaux demandés en cours de formation ? Parallèlement à ce discours, ce travail est perçu comme difficile. J'émet l'hypothèse que le facteur temps joue certainement un rôle dans ce processus réflexif. Le TFE est le seul travail au cours de la formation qui s'étale sur plusieurs mois.

Ainsi, en tant qu'étudiante-chercheuse en phénoménologie, il importe que je mette entre parenthèses cette idée prégnante comme quoi le TFE permet réellement à l'étudiant de grandir, et que de plus le TFE est incontournable dans le programme de formation. En effet, je suis convaincue que ce travail est aidant.

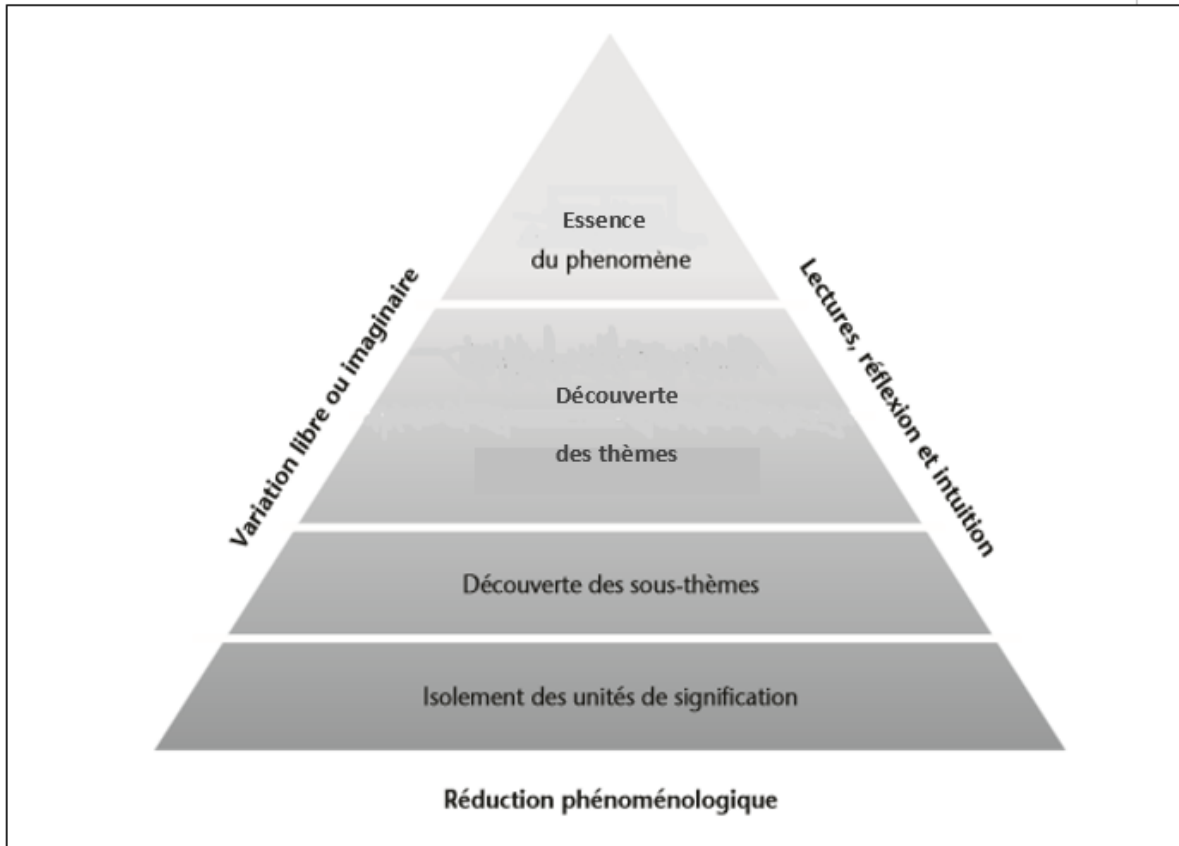
De plus, voici une autre idée préconçue qui apparaît : je suis convaincue de la place légitime de l'initiation à la recherche en formation initiale. Mais, ce qui me surprend, c'est que certains formateurs n'en voient pas l'intérêt et cela me dérange profondément que le TFE ne fasse pas sens pour eux dans le programme de formation. Pourquoi la place de l'initiation à la recherche en formation initiale ne fait pas sens pour tous les formateurs ? J'émet l'hypothèse que c'est certainement lié au retard de la France quant au développement de la recherche en soins infirmiers. En effet, l'enquête nationale réalisée auprès des IFSI (Tanda, Eymard et Alderson, 2014) avait souligné la difficulté que rencontraient les formateurs répondants

concernant l'initiation à la démarche de recherche. Ce constat amène à une autre interrogation : peut-on réellement accompagner un étudiant si le formateur n'a pas une expertise dans la recherche ? J'émet l'hypothèse que l'accompagnement avec ou sans expertise de recherche sera forcément différent et impactera sur le processus réflexif de l'étudiant et sur la qualité du TFE. Cependant, les faits et les discours des formateurs évoquent le caractère de faisabilité d'accompagner un étudiant, sans avoir d'expertise dans le domaine de la recherche. Une fois encore cela vient heurter ma vision car je crois sincèrement que les formateurs qui affirment cela ont tort, là aussi me voilà à écrire mes préjugés.

Puis en tant qu'étudiante-chercheuse, je crois, en débutant cette thèse, à la place primordiale de la recherche en sciences infirmières et c'est quelque chose qui prend d'autant plus sens en étant inscrite à la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal. Cependant, je suis française et ma préconception est, qu'en France, les infirmières et les étudiants sous-estiment la place de la recherche dans la profession. J'ai l'a priori que la recherche n'occupe pas la place qu'elle mérite tant dans l'esprit des soignants, que des formateurs et de fait des étudiants. J'ai l'idée que la plupart des étudiants découvrent que la recherche existe seulement lors de la réalisation du TFE, puis semblent l'oublier dans leur activité professionnelle. De même, j'ai le sentiment que pour la plupart des infirmières en milieu clinique, la recherche ne fait pas sens voire n'existe pas. Encore un ressenti sur ma vision de la place de la recherche dans la profession en France.

Ainsi, la mise sur papier de ce *bracketing* permettra, à l'étudiante-chercheuse, de demeurer plus centrée sur la perception des participantes quant au phénomène à l'étude durant tout le processus de la recherche.

Annexe 10 Analyse des données recueillies



Cara (2002) : traduction et adaptation libre

Annexe 11 Lettre présentant le projet d'étude aux étudiants

Date :

Objet : étude portant sur la signification du processus réflexif des étudiants en soins infirmiers en fin de 3^{ème} année à partir de l'expérience de réalisation d'un TFE.

Madame, Monsieur

Je suis infirmière cadre de santé, doctorante en sciences de l'éducation et en sciences infirmières et je conduis une recherche sur l'expérience de la réalisation du TFE par les étudiants en fin de 3^{ème} année.

Le formateur qui vous accompagne vous a brièvement parlé de cette étude et vous avez évoqué la possibilité d'y participer. Je vous joins un feuillet explicatif.

Votre collaboration permettra de mieux comprendre l'expérience vécue par les étudiants concernant la réalisation du TFE.

Vous trouverez également un formulaire de consentement.

Je vous recontacterai d'ici une semaine afin d'apporter des éléments éclairant cette étude si vous le souhaitez, de répondre à d'éventuelles questions et de valider si vous êtes toujours intéressé pour participer à l'étude. Dans ce cas, nous fixerons la date de la rencontre.

Je reste joignable à l'adresse courriel suivante :

Je vous remercie vivement de l'intérêt que vous porterez à cette étude et vous adresse mes très sincères salutations.

Bien cordialement

Nicole Tanda

Ph D C en sciences infirmières

Annexe 12 Feuille explicative

Titre de la recherche : Description du processus réflexif de l'étudiant en soins infirmiers en fin de 3^{ème} année à partir de l'expérience de réalisation du TFE d'initiation à la démarche de recherche.

Auteurs :

Etudiante-chercheuse : Nicole Tanda

Directrice de thèse de l'Université de Montréal : Marie Alderson

Co directrice de thèse de l'Université de Montréal : Chantal Cara

Préambule :

L'étudiante-chercheuse est une infirmière, cadre de santé qui travaille auprès des étudiants en soins infirmiers en formation initiale.

Cette étude porte sur la réalisation du TFE dans le cadre de l'UE initiation à la démarche de recherche. Suite à l'accent mis sur la formation par la recherche dans le cadre du référentiel de formation de 2009, l'étudiante-chercheuse a choisi d'en faire l'objet de sa recherche.

Lors de l'entrevue, l'étudiante-chercheuse va s'intéresser à connaître votre vécu de l'expérience de réalisation du TFE.

Si vous acceptez de participer, il vous sera demandé de décrire et d'exprimer dans vos mots votre vécu, votre ressenti au regard de la réalisation de votre TFE d'initiation à la démarche de recherche.

But de l'étude :

Le but de l'étude est de décrire et comprendre le processus réflexif des étudiants en soins infirmiers de 1er cycle, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études (TFE) d'initiation à la démarche de recherche.

Nature de la participation :

Des participants sont recrutés dans chacun des trois IFSI retenus pour participer à l'étude.

Cette étude prévoit une rencontre d'une durée d'environ 60 minutes : l'étudiante-chercheuse vous invite à répondre à des questions ouvertes qui vous permettent de vous exprimer librement sur votre expérience de réalisation du TFE

Déroulement de l'étude :

La rencontre se déroulera en présence seulement de l'étudiante-chercheuse soit à l'IFSI, soit par skype selon votre choix. Il importe que l'endroit soit calme afin de favoriser la qualité de l'échange.

Les entrevues seront enregistrées sur bande audionumérique afin d'avoir l'exhaustivité de votre discours. Seules la directrice de thèse de l'étudiante-chercheuse et la co directrice qui sont co-chercheuses dans cette étude auront accès aux données issues des enregistrements.

Avantage :

Il n'y a pas d'avantage personnel à participer à cette étude. Cependant il importe de savoir que les propos recueillis contribueront à faire progresser humblement les connaissances en sciences infirmières et en sciences de l'éducation.

L'étudiant participant à l'étude recevra un résumé des résultats de l'étude après que la thèse ait été soutenue.

Indemnisation :

Vous ne recevrez aucune rémunération pour votre participation.

Confidentialité :

L'ensemble des données recueillies dans le cadre des entrevues sont confidentielles, un pseudonyme sera utilisé afin de préserver votre anonymat.

Les enregistrements restent sous clés et sont détruits 7 ans après la fin de la thèse.

Participation volontaire et droit de désistement :

Votre participation est volontaire.

À tout moment vous pouvez suspendre votre engagement et ce sans explication.

De même, il vous est possible de ne pas répondre à certaines questions voire d'interrompre l'entretien sans que cela ne porte préjudice notamment concernant la poursuite de la réalisation de votre TFE.

Personnes ressources :

Afin d'obtenir des compléments d'information concernant ce devis de recherche vous pouvez contacter l'étudiante-chercheure.

Annexe 13 Formulaire de consentement

Engagement de l'étudiant(e) participant à l'étude

Avant de signer ce formulaire, je reconnais avoir reçu des explications claires sur le déroulé de l'étude ainsi que ma participation.

Je reconnais avoir eu la possibilité de poser différentes questions concernant l'étude et d'avoir eu des réponses satisfaisantes.

J'ai lu et eu suffisamment de temps pour comprendre la feuille explicative présentant l'étude.

J'accepte de signer volontairement ce formulaire de consentement.

Je recevrai un exemplaire signé.

Nom et prénom en lettre capitale :

Signature :

Date :

Engagement l'étudiante-chercheure

Je soussignée :

- avoir donné les explications de cette étude à l'étudiant(e) dont le nom apparait ci-dessus
- lui remettre une copie signée et datée du présent formulaire
- l'avoir informée que tout désistement de sa part était possible et ce sans préjudice.

Nom et prénom :

Signature :

Date :

Annexe 14 Questionnaire sociodémographique

Date de l'entrevue :

Sexe :

Féminin

Masculin

Tranche d'âge :

20 – 24 ans

25 – 29 ans

30 – 34 ans

35 – 39 ans

40 – 44 ans

45 – 49 ans

50 ans et plus

Niveau scolaire :

Baccalauréat

Autres précisez :

Activité professionnelle antérieure à la formation :

Oui

Non

Si oui laquelle/lesquelles :

Annexe 15 Guide d'entrevue

Préambule :

Cette étude se réalise auprès d'étudiants en soins infirmiers en fin de 3^{ème} année et vise à décrire et comprendre le processus réflexif des étudiants, à partir de l'expérience vécue de la réalisation de leur travail de fin d'études (TFE) d'initiation à la démarche de recherche.

La question de recherche est : quelle est la signification du processus réflexif des étudiants en soins infirmiers de 1^{er} cycle, à partir de l'expérience vécue de la réalisation d'un TFE ?

1. Parlez-moi de la signification que vous donnez au processus réflexif à partir de l'expérience de réalisation du TFE ?
2. Que signifie pour vous « processus réflexif » ? Quand vous pensez au processus réflexif qu'est-ce qui vous vient en tête, quelle est cette imagination ressentie ?
3. Dans le cadre de votre expérience du TFE, qu'est-ce qui selon vous, favorise le processus réflexif ?
4. Dans le cadre de votre expérience du TFE, qu'est-ce qui selon vous, freine le processus réflexif ?

Annexe 16 Certificat éthique



Comité d'éthique de la recherche en santé

24 octobre 2016

Objet: Certificat d'approbation éthique - 1er renouvellement - « Description du processus réflexif de l'étudiant en soins infirmiers de 1er cycle à partir de l'expérience de la réalisation du travail d'initiation à la démarche de recherche »

Mme Nicole Tanda,

Le Comité d'éthique de la recherche en santé (CERES) a étudié votre demande de renouvellement pour le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directeur/directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CERES tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Guillaume Paré
Conseiller en éthique de la recherche.
Comité d'éthique de la recherche en santé (CERES)
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Marie Alderson, professeure titulaire, Faculté des sciences infirmières
Chantal Cara, professeure titulaire, Faculté des sciences infirmières
Marie-Claude Longpre (Scs Inf.)
p.j. Certificat #15-084-CERES-D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
- 1er renouvellement -

Le Comité d'éthique de la recherche en santé (CERES), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui a été fournis conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal

Projet	
Titre du projet	Description du processus réflexif de l'étudiant en soins infirmiers de 1er cycle à partir de l'expérience de la réalisation du travail d'initiation à la démarche de recherche
Étudiante requérante	Nicolo Tauda (ND), Candidate au Ph. D. en sciences infirmières, Faculté des sciences infirmières
Sous la direction de	Marie Alderson, professeure titulaire, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal & Chantal Cara, professeure titulaire, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal.
Note :	Mme Chantal Eyraud n'est plus à titre de co-directrice (15 oct 2016)
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CERES qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CERES.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CERES.

Guillaume Paire
Conseiller en éthique de la recherche.
Comité d'éthique de la recherche en santé
Université de Montréal

24 octobre 2016	1er novembre 2017
Date de délivrance du renouvellement ou de la rémission*	Date du prochain suivi
6 juillet 2015	1er novembre 2017
Date du certificat initial	Date de fin de validité
*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat	



01 NOV, 2016 Version soumise avec
Nue Caro à titre de co-directrice.

Annexe 17 Caractéristiques sociodémographiques correspondant aux 14 participants (utilisation de pseudonymes) à cette recherche

Participants	Sexe		Tranche d'âge							Niveau scolaire		Activité professionnelle antérieure à la formation	
	♀	♂	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49 ans	50 et +	Baccalauréat	Autres	Oui	Non
Elsa	1	0	1	0			0			X			X
Valérie	1	0	1	0			0			X			X
Marie	1	0	1	0			0			X		X	
Anaya	1	0	1	0			0			X		X	
Alexandre	0	1	1	0			0			X		X	
Mélissa	1	0	1	0			0			X			X
Alexia	1	0	1	0			0			X			X
Véronique	1	0	1	0			0			X			X
Sophia	1	0	1	0			0			X			X
Sandra	1	0	1	0			0			X			X
Germain	0	1	0	1			0			X		X	
Antonin	0	1	0	1			0			X		X	
Tina	1	0	0	0			1			X		X	
Mélanie	1	0	1	0			0			X			X
	11	3	11	2			1			14		6	8
	78,57%	21,43%	78,57%	14,28%			7,14%			100%		42,85%	57,14%

Annexe 18 Exemple d'analyse d'entrevue : émergence des thèmes à partir de la combinaison des sous-thèmes.

Participant de recherche 3 Pseudonyme : Elsa. Entrevue : 12 juillet 2015. Durée de l'entrevue enregistrée : 43 min 08

	<i>Verbatim</i> 	Unités de signification 	Sous-thèmes
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	<p>Parlez-moi de la signification que vous donnez au processus réflexif à partir de l'expérience de réalisation du TFE ?</p> <p>Donc je partirai du début où on nous a parlé du TFE... En fait, au début, on nous a expliqué avec des power point au mois de juin et juillet, ce qu'allait être le TFE, derrière ça, ils nous ont laissé deux mois de réflexion, les deux mois de vacances pour pouvoir un petit peu réfléchir sur l'éventuel sujet qu'on aimerait traiter... après ça, on a eu une rencontre encore en classe entière, encore sur le mémoire, ils nous ont réexpliqué et on a réussi à mieux comprendre, parce que c'est vrai, c'était assez flou avant les vacances scolaires, derrière ça, on a eu un mois pour réfléchir encore une dernière fois, sur quel sujet on voulait traiter et on devait écrire notre situation d'appel... donc moi, c'est vrai j'ai eu du mal à trouver mon sujet au début ... parce que j'avais un sujet qui me plaisait énormément, mais qui pour moi était trop compliqué... j'avais peur de ne pas trouver des documents de recherche, de ne pas trouver des choses qui ont déjà un petit</p>	<p>Importance des rencontres pour avoir des ré explications afin de réussir à mieux comprendre car perception de flou au départ</p> <p>Importance du mois de réflexion sur le choix de la situation clinique</p> <p>Perception de difficulté à trouver sujet car le sujet qui plaisait était trop compliqué</p> <p>Perception de peur de ne pas trouver de documents de recherche</p>	<p>Catalyse de la compréhension par le formateur</p> <p>Inscription dans une temporalité</p> <p>Expérience laborieuse</p> <p>Expérience laborieuse</p>

<p>18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47</p>	<p>peu parlé de ce sujet... je voulais trouver quelque chose quoi... donc je suis partie sur un sujet un peu plus basique, j'ai écrit cette situation là et en fait... en parlant avec ma guidante, on se rendait compte que c'était vraiment un sujet qui ne me correspondait pas... je n'arrivais pas du tout à le développer, je n'arrivais pas du tout à me mettre à l'intérieur... je me suis posée des questions et je me suis demandée si... si c'était vraiment plus simple de faire ce sujet là où je ne le voyais pas moi où... de galérer un peu plus à trouver des recherches, mais avec un sujet qui me passionne beaucoup plus, donc j'ai tenté ça et... et j'ai pris ce sujet-là qui était plus compliqué pour moi avec des recherches plus difficile et j'ai réussi après à trouver avec l'aide... avec l'aide des documentalistes et avec l'aide de ma guidante à trouver ce qui me fallait... alors il y a eu des hauts et des bas... vers le mois de novembre il y a eu... une grosse dépression, on n'arrive pas à avancer... on a tous les cours... on se rend compte qu'il ne nous reste pas beaucoup de temps avant de rendre la première partie du mémoire avec la note de recherche... on ne trouve pas ce qu'on veut... on manque de temps... on stresse et en fait ça nous fait ralentir plutôt qu'autre chose... c'est vrai que j'ai réussi après, avec le grand week end du 1^{er} novembre où on souffle, avec les vacances de Noël, à essayer de souffler, à prendre ces moments-là qui étaient précieux, pour... pour réussir à réfléchir sur ce que je voulais faire...</p>	<p>Importance de la guidance du formateur pour le choix du sujet</p> <p>Importance d'être passionnée par le sujet</p> <p>Importance de l'aide de la documentaliste pour la recherche documentaire</p> <p>Importance de l'aide de la guidante pour la recherche documentaire</p> <p>Perception d'une grosse dépression suite aux difficultés à avancer et manque de temps</p> <p>Perception de stress lié au fait de ne pas trouver ce qu'on veut</p> <p>Perception que le stress fait ralentir</p> <p>Importance de prendre des temps pour souffler et réfléchir</p>	<p>Contribution des réajustements et des validations par le formateur</p> <p>Intérêt d'être passionnée par la problématique à l'étude</p> <p>Importance de l'initiation à la recherche dans la formation initiale comme préalable au TFE</p> <p>Bénéfice d'un accompagnement individualisé</p> <p>Tension psychologiques associées à la gestion du temps</p> <p>Expérience laborieuse</p> <p>Expérience laborieuse</p> <p>Avantage d'une posture distanciée par rapport au sujet du TFE</p>
--	--	--	---

Annexe 19 Identification de thèmes et sous-thèmes au cours de l'analyse du *verbatim*

Thème 1 : Activité influencée par des éléments facilitants

Thème 2 : Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur

Thème 3 : Démarche heuristique dans l'apprentissage

Thème 4 : Activité impliquant un investissement personnel et une gestion en temps

Thème 5 : Co-construction de la professionnalisation

Thème 1 : Activité influencée par des éléments facilitants

SOUS THEMES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Nombre	Total
	Véro	Melissa	Elsa	Tina	Antonin	Germain	Alexandre	Anaya	Sophis	Marie	Sandra	Alexia	Mélanie	Valérie		
Thème 1 : ACTIVITE INFLUENCEE PAR DES ELEMENTS FACILITANTS																
1. Bienfait d'un environnement socio familial propice	0	0	1	0	0	1	0	3	1	0	0	0	0	1	5	7
2. Plus-value des habiletés de lecture et de rédaction	1	0	0	3	1	0	0	1	1	4	1	5	0	1	9	18
3. Importance d'être passionné par la problématique à l'étude	0	2	2	1	5	1	0	2	0	0	0	1	2	4	9	20
4. Avantage d'une posture distanciée par rapport au sujet traité et au travail à réaliser	2	0	4	5	1	0	0	0	2	0	2	3	1	3	9	23
5. Avantage de la capacité de remise en question	0	0	0	3	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	5	7
6. Atout de la maîtrise de l'anglais	0	1	0	0	3	3	0	0	0	6	0	1	0	2	6	16
7. Importance de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale comme préalable au TFE	2	1	2	0	0	2	0	1	1	3	1	0	2	4	10	19
	5	4	9	12	10	7	1	7	6	14	4	10	6	15	14	110

Thème 2 : Démarche optimisée par l'accompagnement et la validation du formateur

SOUS THEMES	1 Véro	2 Melissa	3 Elsa	4 Tina	5 Antonin	6 Germain	7 Alexandre	8 Anaya	9 Sophia	10 Marie	11 Sandm	12 Alexia	13 Mélanie	14 Valérie	Nombre	Total
Thème 2 : DEMARCHE OPTIMISEE PAR L'ACCOMPAGNEMENT ET LA VALIDATION DU FORMATEUR																
1. Bienfait d'une relation de confiance avec le formateur	0	0	0	0	0	0	6	0	0	4	0	0	2	3	4	15
2. Catalyse de la compréhension par le formateur	6	3	3	3	2	7	6	4	3	5	6	5	1	8	14	62
3. Bénéfice d'un tutorat individualisé	2	4	2	1	1	3	3	2	0	3	1	0	3	2	14	27
4. Influence positive de la disponibilité du formateur	0	0	1	0	0	3	1	0	2	1	2	0	3	1	8	14
5. Importance du soutien du formateur qui procure une réassurance	0	1	0	2	0	2	0	4	4	3	2	0	2	1	9	21
6. Contribution des réajustements et des validations par le formateur	4	5	8	6	7	1	2	3	0	0	0	1	8	1	11	46
7. Apport de l'accompagnement collectif	1	3	2	1	1	0	0	0	0	0	5	2	4	1	9	20
	13	16	16	13	11	16	18	13	9	16	16	8	23	17	14	205

Thème 3 : Démarche heuristique dans l'apprentissage

SOUS THEMES	1 Véro	2 Melissa	3 Elsa	4 Tina	5 Antonin	6 Germain	7 Alexandre	8 Anaya	9 Sophia	10 Marie	11 Sandra	12 Alexia	13 Mélanie	14 Valérie	Nombre	Total
Thème 3 : DEMARCHE HEURISTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE																
1. Questionnement à partir d'une situation clinique vécue	4	4	1	28	3	5	9	6	2	1	1	1	7	7	14	79
2. Acquisition d'une démarche méthodique	3	1	3	2	0	9	0	0	5	4	3	2	0	8	10	40
3. Appropriation des étapes du processus réflexif	2	6	0	0	0	6	0	0	0	0	1	0	3	0	5	18
4. Développement de connaissances et consolidation des connaissances	15	6	4	9	4	9	8	11	8	3	5	14	1	9	14	106
5. Cheminement paradigmatique	4	2	3	8	3	6	8	0	6	3	5	4	2	9	13	63
6. Transfert des acquis à d'autres situations cliniques	4	9	1	15	0	2	13	2	2	1	2	2	0	6	12	59
7. Expérience d'apprentissage procurant satisfaction et plaisir	2	3	0	0	1	1	0	6	8	1	4	3	6	3	11	38
	41	35	16	70	17	44	39	28	36	18	28	31	20	45	14	468

Thème 4 : Activité impliquant un investissement personnel et une gestion en temps

SOUS THEMES	1 Véro	2 Melissa	3 Elsa	4 Tina	5 Antonin	6 Germain	7 Alexandre	8 Anaya	9 Sophia	10 Marie	11 Sandra	12 Alexia	13 Mélanie	14 Valérie	Nombre	Total
Thème 4 : ACTIVITE IMPLIQUANT UN INVESTISSEMENT PERSONNEL ET UNE GESTION DU TEMPS																
1. Inscription dans une temporalité	5	3	3	3	4	0	2	8	4	1	1	2	5	8	13	49
2. Perception du caractère chronophage	0	1	0	0	2	3	0	0	2	3	2	0	0	2	7	15
3. Gestion du temps difficile	2	0	3	3	4	5	1	8	2	2	2	3	1	5	13	41
4. Sentiment d'un délai trop court	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	1	0	1	6	5	13
5. Tensions psychologiques associées à la gestion du temps	0	1	4	0	0	0	0	5	0	1	1	0	3	2	7	17
6. Expérience laborieuse	16	11	17	23	0	7	15	33	13	16	25	19	39	13	13	247
	23	16	27	33	10	15	18	54	21	24	32	24	49	36	14	382

Thème 5 : Co-construction de la professionnalisation

SOUS THEMES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Nombre	Total
	Véro	Melissa	Elsa	Tina	Antonin	Germain	Alexandre	Anaya	Sophia	Marie	Sandra	Alexia	Mélanie	Valérie		
Thème 5 : CO-CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALISATION																
1. Echange et entraide entre pairs	1	5	5	0	0	2	0	1	2	2	4	2	1	4	11	29
2. Confrontation des idées	9	5	2	12	2	4	17	5	10	7	8	5	2	14	14	102
3. Conflit sociocognitif vecteur de co-développement	2	0	0	4	0	0	3	2	3	1	5	4	3	1	10	28
4. Construction identitaire	5	6	0	7	0	2	9	4	4	6	1	2	8	10	12	64
5. Développement de capacités ou de compétences	1	0	3	4	0	2	7	1	8	2	2	5	1	11	12	47
6. Inscription du processus réflexif dans un continuum	0	0	1	3	0	1	11	2	3	1	0	1	4	7	10	34
7. Développement de la métacognition	1	0	2	9	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1	7	17
	19	16	13	39	2	11	47	15	31	19	21	21	19	48	14	321