

Université de Montréal

La dynamique motivationnelle d'étudiantes en sciences infirmières à l'égard d'une activité  
réflexive structurée écrite : une étude de cas

par  
Marikim Poitras-Crête

Université de Montréal  
Faculté des sciences infirmières

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.)  
en sciences infirmières,  
option formation

Avril 2022

© Marikim Poitras-Crête, 2022



Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

---

*Ce mémoire intitulé :*

**La dynamique motivationnelle d'étudiantes en sciences infirmières à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite: une étude de cas**

*Présenté par :*

**Marikim Poitras-Crête**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :*

**Patrick Lavoie**

Président-rapporteur

**Pilar Ramirez-Garcia**

Directrice de recherche

**Véronique Dubé**

Membre du jury



## Le résumé

Les activités réflexives structurées, habituellement sous forme écrite et associées à une situation clinique, sont proposées au baccalauréat en sciences infirmières comme stratégie d'apprentissage afin de favoriser que les étudiantes deviennent des praticiennes réflexives. L'intégration de ces activités permet entre autres de stimuler l'apprentissage et la responsabilisation des étudiantes. Malgré ces avantages, des étudiantes démontrent une certaine résistance à la participation à ces activités. Plusieurs aspects en lien avec les caractéristiques de l'activité et de son contexte semblent influencer la motivation des étudiantes envers ce type d'activité.

Cette étude de cas avait pour but de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite associée à une situation clinique, selon le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b), dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières. Le cas est une activité réflexive à partir d'une situation clinique se déroulant en stage de santé mentale. Des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès d'étudiantes (n=7) et des documents relatifs à l'activité ont été analysés. Une analyse thématique a permis d'identifier trois thèmes qui illustrent la dynamique motivationnelle à l'égard de cette activité: La dynamique motivationnelle, façonnée par mes expériences; Des facteurs liés au programme et à l'activité qui nuisent aux sources de motivation et à ses manifestations; et Des stratégies pour me motiver face à la complexité de l'activité réflexive. Or la représentation que les étudiantes se font des activités réflexives semble être centrale à cette dynamique. Des recommandations pour la formation et pour la recherche sont proposées.

**Mots-clés** : pratique réflexive, activité réflexive, étudiants infirmiers, baccalauréat, motivation à apprendre, formation infirmière, dynamique motivationnelle, étude de cas.



## **Abstract**

Structured reflective activities, usually in written form associated with a clinical situation, are proposed to students in the baccalaureate nursing program as a learning strategy for developing students into reflective practitioners. The integration of these activities has many benefits for students' learning. Despite these advantages, some students show resistance to participating in these activities. Several aspects related to the characteristics of the activity and its context seem to influence students' motivation towards this type of activity.

The purpose of this case study was to understand the motivational dynamic of students with respect to a structured written reflective activity associated with a clinical situation, according to Viau's (2009b) model of motivational dynamic, in a baccalaureate nursing program. The case under study is a reflective activity based on a clinical situation taking place in a mental health setting. Semi-directed interviews were conducted with students (n=7) and documents related to the reflective activity were collected and analyzed. A thematic analysis revealed three themes that illustrate the motivational dynamic of this activity: Motivational dynamic, shaped by my experiences; Program and activity factors that interfere with sources or manifestations of motivation; and Strategies to motivate myself in the face of the complexity of the reflective activity. However, students' representations of reflective activities appear to be central to this dynamic. Recommendations for training and research are proposed.

**Keywords:** reflective practice, reflection, nursing students, baccalaureate, motivation to learn, educational activity, nursing education, motivational dynamic, case study.





## La table des matières

Le résumé.....	5
Abstract .....	7
La table des matières .....	9
La liste des tableaux .....	15
La liste des figures.....	17
Les remerciements.....	19
Chapitre 1 La problématique.....	21
Le but de l'étude et les questions de recherche .....	26
Chapitre 2 La recension des écrits et le cadre théorique .....	27
La pratique réflexive .....	29
Les origines et les définitions.....	29
La pratique réflexive en sciences infirmières .....	30
La pratique réflexive définie .....	31
La pratique réflexive en formation infirmière.....	31
Les études empiriques sur la pratique réflexive en formation infirmière.....	34
Les bénéfices à l'utilisation d'activités réflexives structurées au baccalauréat.....	35
Les apprentissages.....	35
La professionnalisation des étudiantes .....	38
La compréhension de soi et de la perspective du patient .....	39

Les facteurs facilitants et contraignants à la participation des étudiantes.....	41
Les facteurs facilitants.....	41
Les facteurs contraignants.....	47
Le cadre théorique .....	55
La motivation .....	55
Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b).....	56
Chapitre 3 La méthode.....	65
L'approche méthodologique .....	67
Le milieu de l'étude et recrutement des participants .....	68
La collecte de données .....	70
L'analyse des données .....	73
Les critères de scientificité .....	78
Les considérations éthiques.....	79
Chapitre 4 Les résultats.....	81
Le contexte au moment de l'étude.....	83
Une pandémie mondiale .....	83
Un programme par compétences .....	84
Le cours théorique .....	84
Le stage .....	84
La description du cas.....	85

Les caractéristiques sociodémographiques des participantes .....	87
La présentation de thèmes .....	88
La dynamique motivationnelle, façonnée par mes expériences .....	89
Mes expériences de succès influencent ma confiance et mon engagement .....	89
Ma représentation des activités réflexives nuit à ma perception de la valeur .....	91
Des facteurs liés au programme et à l'activité qui nuisent aux sources de motivation ou à ses manifestations.....	92
Les autres demandes du programme nuisent à mon engagement .....	92
La complexité des consignes nuit à mon engagement .....	94
Le caractère directif des consignes nuit à mes perceptions de valeur et de contrôlabilité .	96
L'aspect certificatif nuit à mon engagement .....	98
La forme écrite de l'activité nuit à mes perceptions de compétence et de valeur .....	100
Des explications favorisent ma perception de compétence.....	101
Des stratégies pour me motiver face à la complexité de l'activité réflexive .....	104
Débuter par les parties plus simples ou ignorer des contraintes favorise mon engagement .....	104
Me fixer des petits objectifs favorise mon engagement et ma persévérance .....	106
L'entraide entre étudiantes favorise ma perception de compétence et mon engagement	106
Conclusion du chapitre.....	108

Chapitre 5 La discussion et les contributions au développement des connaissances .....	111
Discussion des principaux résultats.....	113
Ma représentation des activités réflexives.....	113
Les autres demandes du programme .....	115
Les caractéristiques de l'activité réflexive structurée .....	116
Des stratégies pour me motiver.....	118
Les contributions de la présente étude au développement des connaissances : les forces et les limites de l'étude.....	123
Les forces.....	123
Les limites.....	124
Les recommandations.....	126
Pour la formation .....	126
Pour la recherche .....	128
Conclusion.....	131
Les références.....	135
Annexe A - Recension des écrits empiriques Équation de recherche.....	149
Annexe B - Grille d'extraction des données .....	153
Annexe C - Guide d'entretien semi-dirigé .....	157
Annexe D - Questionnaire sociodémographique.....	163
Annexe E - Analyse des données Liste des codes et exemples de codification de verbatims.....	167
Annexe F - Analyse des données Exemple de tableau de codes .....	171

Annexe G - Analyse des données Exemple de schéma ..... 175

Annexe H - Formulaire d'information et de consentement ..... 179



## La liste des tableaux

Tableau 1. Les facteurs facilitants et contraignants à la participation des étudiantes aux activités réflexives structurées.....	53
Tableau 2. Phases de l'analyse thématique.....	75
Tableau 3. Données sociodémographiques.....	88
Tableau 4. Les thèmes et les sous-thèmes qui décrivent la dynamique motivationnelle à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite.....	89





## La liste des figures

Figure 1. – Le modèle de la dynamique motivationnelle. ....	58
Figure 2. – Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'étudiant. ....	61
Figure 3. – La dynamique motivationnelle d'étudiantes en sciences infirmières à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite .....	110



## Les remerciements

L'écriture de ce mémoire est, jusqu'à maintenant, l'un des défis les plus grands que j'ai eu à relever. Sans la présence d'êtres exceptionnels autour de moi, je n'aurais pu entreprendre, persévérer, ni terminer cette recherche.

Je désire remercier une personne exceptionnelle, ma directrice de mémoire, Pilar Ramirez Garcia, pour son accueil, son appui inconditionnel et toutes les précieuses expériences qu'elle m'a permis de vivre sous son aile pendant ce parcours.

Des amies m'ont également soutenue dans ce processus des plus émotifs. Je vous remercie d'avoir été là pour m'écouter et m'encourager. Je remercie particulièrement Danielle Poirier, Jessica Bérard, Sophie Marcil et Anne-Marie Gignac.

Cette étude n'aurait pas été possible sans la confiance et l'ouverture des sept participants. Je vous remercie de votre implication. C'était un véritable plaisir de vous écouter.

Je remercie particulièrement ma mère, Huguette Crête, dont la simple présence m'a plusieurs fois réconforté, mais également pour ses idées des plus aidantes.

Je remercie tout spécialement mes beaux-parents, Huguette Gauthier et Nicolas Nadeau, pour votre écoute et votre soutien des plus réconfortant.

Enfin, et non les moindres, je remercie mon amoureux et partenaire de vie, Martin Gauthier, pour sa patience éternelle, ses sacrifices et son soutien inconditionnel. Merci aussi à mon fils, Malkom Gauthier, pour sa patience et son énergie positive.



**Chapitre 1**  
**La problématique**



La pratique réflexive est un concept emprunté aux sciences de l'éducation qui a gagné de la popularité dans les sciences de la santé et est particulièrement présent en sciences infirmières. La pratique réflexive est une façon d'être dans sa pratique professionnelle (Johns, 2006; Perrenoud, 2010; Schutz, 2007) qui demande une évaluation critique de sa pratique en examinant ses expériences, ses comportements, ses actions, ses pensées, ses savoirs et ses émotions dans un processus continu d'apprentissage et de développement qui vise l'amélioration constante de sa pratique professionnelle (Schön, 1983). En contexte de formation au baccalauréat en sciences infirmières, des activités réflexives structurées sont proposées afin de favoriser que les étudiantes<sup>1</sup> deviennent des praticiennes réflexives, soit en développant les habiletés préalables à la pratique réflexive : la conscience de soi, la description, l'analyse critique, la synthèse et l'évaluation (Atkins et Murphy, 1993). Dans un processus d'apprentissage qui prend racine dans l'expérience de l'étudiante, ces activités réflexives structurées amènent cette dernière à explorer diverses perspectives sur cette expérience (Hwang et al., 2018; Zapko, 2013), l'incitant à remettre en question sa compréhension, ses attitudes et ses choix d'actions au moment de la situation. Ces activités qui peuvent prendre plusieurs formes, telles que la forme écrite ou orale, individuelle ou en groupe, sont habituellement associées à une situation vécue en stage ou à une simulation clinique. La forme la plus courante, selon les écrits empiriques en formation infirmière, est la forme écrite individuellement associée à une situation clinique s'étant déroulée en stage (Birks et al., 2016; Contreras et al., 2020; Dahl et Eriksen, 2016; Fernandez-Pena et al., 2016; Garrett et al., 2013; Green et al., 2014; Hwang et al., 2018; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017).

Selon de nombreuses études, l'intégration d'activités réflexives structurées comme moyen d'apprentissage et de développement dans la formation infirmière au baccalauréat revêt plusieurs avantages. Notamment, elles semblent stimuler le processus d'apprentissage des étudiants (De Swardt et al., 2012; Hwang et al., 2018; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017), leur motivation à apprendre (Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016) et leur responsabilisation face à leurs apprentissages durant leur formation (De Swardt et al., 2012; Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016). Les activités réflexives structurées sont reconnues comme un moyen de réduire l'écart entre la théorie et la pratique (Dahl et Eriksen, 2016; De Swardt et al., 2012; Glynn, 2012; Hatlevik, 2012; Hwang et al., 2018) et sont

---

<sup>1</sup> Dans ce mémoire, le féminin est utilisé sans aucun sens d'exclusion et dans le seul but de faciliter la lecture.

souvent associées au développement du jugement clinique (Glynn, 2012; Kelly et al., 2014) ainsi qu'à la pensée critique (Fernandez-Pena et al., 2016). Elles favoriseraient également la professionnalisation, notamment en développant la confiance des étudiantes en leur rôle professionnel futur (Glynn, 2012; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016; Zapko, 2013). De plus, les activités réflexives structurées contribueraient au développement de la conscience de soi des étudiants (Dahl et Eriksen, 2016; Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016) et à l'apprentissage de la relation d'aide (Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016).

Bien que les activités réflexives structurées soient considérées comme une stratégie présentant de nombreux bénéfices dans l'apprentissage et le développement des étudiantes en sciences infirmières, et qu'elles aient été largement adoptées dans les curriculums de formation infirmière (Dubé et Ducharme, 2015; Goulet et al., 2016; Mann et al., 2009), plusieurs études de nature qualitative, suggèrent que des étudiantes manifestent une certaine résistance à la participation à ces activités (Coleman et Willis, 2015; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Karpa et Chernomas, 2013). Plusieurs auteurs rapportent la perception négative d'étudiantes en sciences infirmières à l'égard des activités réflexives, un aspect que nous avons également observé dans notre formation. Plus précisément, des étudiantes perçoivent difficilement la pertinence et la valeur des activités réflexives structurées (Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Karpa et Chernomas, 2013; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017), les trouvent complexes (Coleman et Willis, 2015; Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017) et remettent en question l'imposition de ces activités (Andersen et al., 2018; Coleman et Willis, 2015; Hwang et al., 2018).

En ce sens, plusieurs études relèvent des facteurs contraignants à la participation aux activités réflexives structurées et à la réalisation de celles-ci par des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières. Notamment, le manque de constance dans la manière d'enseigner ces activités d'un cours à l'autre nuirait à l'appréciation et à la motivation de ces étudiantes à l'égard des activités réflexives (Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010). La participation des étudiantes dans les activités réflexives structurées serait affectée négativement par le temps requis pour la réalisation de ces activités sous forme écrite (Karpa et Chernomas, 2013; Wan Yim et al., 2012). De plus, l'imposition des activités réflexives aux étudiants et l'inflexibilité de la structure des activités affecteraient de façon négative la valorisation de ces activités par les étudiantes et leur



volonté d'y prendre part (Hwang et al., 2018). Finalement, l'évaluation certificative des activités réflexives alimenterait la peur des étudiantes d'être jugées (Coleman et Willis, 2015; Fernandez-Pena et al., 2016) et affecterait l'authenticité de leurs réflexions (Coleman et Willis, 2015; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018).

Par ailleurs, plusieurs études nous informent des facteurs facilitant la participation des étudiantes aux activités réflexives et la réalisation de celles-ci en formation infirmière au baccalauréat. Notamment, l'introduction des activités réflexives en contexte de stage permettrait aux étudiantes de mieux saisir leur utilité ou valeur et favoriserait leur engagement dans le processus réflexif (Greenawald, 2010; Karpa et Chernomas, 2013). En ce sens, la valorisation de la pratique réflexive par les étudiantes serait influencée par l'approche de la formatrice, par l'expression de sa propre valorisation du processus réflexif aux étudiantes (Dahl et Eriksen, 2016; Karimi et al., 2017) ou en agissant comme modèle de rôle en tant que praticienne réflexive (Karpa et Chernomas, 2013; Mc Carthy et al., 2013). De surcroît, la formatrice influencerait positivement la participation des étudiantes par rapport aux activités réflexives en cultivant un climat de confiance avec ces dernières individuellement (Aaron, 2013; Dahl et Eriksen, 2016), ou à l'intérieur des groupes (Hendrix et al., 2012; Mc Carthy et al., 2013), et en assurant aux étudiantes la confidentialité par rapport aux expériences partagées dans le cadre des activités réflexives (Coleman et Willis, 2015). Le soutien que la formatrice apporte aux étudiantes dans la réalisation des activités réflexives influencerait également leur participation (Wan Yim et al., 2012). Notamment, la rétroaction fournie pendant et après les activités favoriserait la confiance des étudiantes en leurs habiletés réflexives (Greenawald, 2010) ainsi que la compréhension de leur utilité (Mager et Grossman, 2013). Finalement, pour certaines étudiantes, pouvoir échanger avec leurs pairs lors des activités réflexives semble favoriser leur confiance à mener ces activités (Lestander et al., 2016) et leur motivation à persévérer dans celles-ci (Lestander et al., 2016; Zapko, 2013).

En somme, de nombreux aspects en lien avec les caractéristiques de l'activité et de son contexte semblent nuire à la motivation des étudiantes envers les activités réflexives structurées et pourraient mettre en péril l'apprentissage de ces activités et la manifestation de leurs bénéfices. En effet, la motivation semble être un préalable à la réalisation de ces activités (Boud et al., 1985; Goodman, 1984). Toutefois, aucun écrit à ce jour n'a exploré directement et globalement cette dynamique à l'égard d'activités réflexives durant la formation au baccalauréat en sciences

infirmières. En effet, selon Pelaccia et Viau (2016), le milieu de l'enseignement supérieur a longtemps négligé de s'intéresser à la motivation à apprendre des étudiants, car on supposait que ceux admis, surtout en formation professionnalisante comme en sciences infirmières, étaient naturellement motivés.

La motivation à l'apprentissage est un concept qui a été abordé abondamment dans les écrits sur la psychologie de l'éducation. Il s'agit d'un facteur important qui influence la qualité des apprentissages des étudiants (Pelaccia et Viau, 2016). La motivation à apprendre, nommée « dynamique motivationnelle » par Viau (2009b), se définit comme :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 2009b, p. 12).

Le cadre théorique de ce mémoire s'appuie sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b), car il s'agit du seul modèle qui se penche spécifiquement sur la motivation à apprendre d'une activité pédagogique distincte. Selon ce modèle, la motivation de l'étudiant à entreprendre une activité pédagogique et à apprendre de celle-ci est influencée par les perceptions de l'étudiant quant à la valeur de l'activité, à sa compétence à compléter adéquatement celle-ci et à sa contrôlabilité sur le déroulement de l'activité. Ces perceptions en retour influencent l'engagement cognitif et la persévérance de l'étudiant par rapport à l'activité, et ultimement les apprentissages générés par celle-ci (Viau, 2009b). Ce cadre théorique, qui sera présenté au second chapitre, guide le développement des questions de recherche, la collecte et l'analyse des données afin de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard d'une activité-réflexive structurée écrite.

### **Le but de l'étude et les questions de recherche**

Le but de cette étude est de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite associée à une situation clinique, selon le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b), dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières.

Les questions de recherche qui guident cette étude sont :

- Quels facteurs influencent la dynamique motivationnelle des étudiantes?
- Comment ces facteurs influencent-ils les sources et les manifestations de la dynamique motivationnelle?

## **Chapitre 2**

### **La recension des écrits et le cadre théorique**



Ce chapitre de recension des écrits comporte trois parties. La première partie vise à décrire les origines de la pratique réflexive, sa définition et son importance dans la formation en sciences infirmières. La seconde partie brosse un portrait de l'état actuel des connaissances relatives aux bénéfices quant à l'utilisation d'activités réflexives structurées comme stratégies d'apprentissage en formation infirmière, ainsi que les facteurs facilitants et contraignants à la participation des étudiantes en sciences infirmières à ces activités durant leur formation au baccalauréat. Finalement, la troisième partie de ce chapitre porte sur le cadre théorique qui guide cette étude.

## **La pratique réflexive**

La section qui suit présente un portrait des origines de la pratique réflexive, sa définition et son importance en sciences infirmières, puis, spécifiquement, en formation infirmière.

### **Les origines et les définitions**

Plusieurs auteurs ont influencé le développement du concept de pratique réflexive. L'un d'eux est Dewey, un philosophe américain issu des domaines de la psychologie et de l'éducation. Dans son ouvrage *How we think* de 1933, Dewey décrit la réflexion comme un type de pensée, soit la « pensée réflexive » qu'il définit comme « un examen actif, persistant et attentif de toute croyance ou forme supposée de connaissance à la lumière des motifs qui la soutiennent et des conclusions ultérieures auxquelles elle tend » [traduction libre] (Dewey, 1933, p. 9). Schön, qui est le premier à avoir utilisé le terme « pratique réflexive », a poussé plus loin le concept de pensée réflexive proposé par Dewey en l'associant au concept de pratique professionnelle avec sa théorie du Praticien réflexif (Schön, 1983). Pour Schön (1983, 1987), la pratique professionnelle ne prend pas uniquement racine dans des savoirs généralisés, systématiques et standardisés de cette profession, mais également dans des savoirs issus de l'expérience, des compétences et de l'esthétique. Cette théorie décrit principalement deux instances où le professionnel entreprend une réflexion. La « réflexion-dans-l'action » (*reflection-in-action*) se produit durant une situation professionnelle et permet au professionnel d'optimiser ses actions subséquentes durant la situation (Schön, 1983, 1987). En contraste, la « réflexion-sur-l'action » (*reflection-on-action*) est le type de réflexion rétrospective que le professionnel entreprend afin de tirer une meilleure compréhension de la situation après qu'elle se soit déroulée (Schön, 1983, 1994). Le professionnel analyse et tente ainsi d'interpréter l'expérience et ses actions, en prenant appui notamment sur ses savoirs professionnels et ses expériences antérieures afin d'en faire émerger de nouveaux savoirs, qu'il pourra appliquer

dans sa pratique future (Schön, 1983). S'inspirant également des travaux de Dewey (1933), mais également de ceux de Kolb sur l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1976; Kolb et Fry, 1975; Kolb et al., 1974), Boud a également contribué à la conception de la pratique réflexive (Boud et al., 1985). Pour cet auteur, la réflexion est un élément crucial à l'apprentissage expérientiel. Tout comme Dewey et Schön, Boud souligne que la réflexion permet d'appliquer les nouveaux apprentissages tirés d'une expérience vécue à des expériences futures, mais il met de l'avant l'importance de l'exploration des émotions dans le processus réflexif. Dewey (1933), Schön (1983) et Boud et al. (1985) présentent le processus réflexif comme une séquence non linéaire et itérative qui prend naissance en une situation problématique, qui demande une analyse de la situation et qui mène ultimement à des apprentissages et à une prise de conscience.

Selon Perrenoud (2010), l'adoption d'une posture réflexive permet non seulement d'améliorer sa pratique professionnelle future, mais avant tout, de maîtriser sa propre évolution relative au développement des compétences et des savoirs tout au long de cette pratique. Pour Schön (1983), le praticien réflexif novice doit d'abord développer ses habiletés à réfléchir sur l'action, car plus le praticien réflexif développe ses habiletés à réfléchir rétrospectivement sur l'action, plus il développera ses habiletés à réfléchir dans l'action. D'ailleurs, selon Atkins et Murphy (1993), les habiletés préalables à l'acquisition d'une posture réflexive sont la conscience de soi, la description, l'analyse critique, la synthèse et l'évaluation. Perrenoud (2010) illustre bien l'importance de développer d'abord la réflexion sur l'action en formation universitaire. Cet auteur qualifie la réflexion hors de l'action comme étant à la fois rétrospective et prospective, car ce type de réflexion permet au praticien, en revisitant une situation passée, de se préparer à agir dans une situation future, mais également de réfléchir au cours de celle-ci.

### **La pratique réflexive en sciences infirmières**

Depuis la publication des travaux de Schön (1983) sur le Praticien réflexif, un fort intérêt pour la pratique réflexive s'est fait sentir dans les écrits empiriques de la discipline infirmière (Goulet et al., 2016). Influencé par les travaux de Schön (1983, 1987), Johns propose un modèle de réflexion structurée (Johns, 1995a; 2006) adapté à la réalité des infirmières et qui établit le lien entre le processus réflexif et les modes d'utilisation et de développement des savoirs de Carper (1978). Selon Johns, le but premier de la pratique réflexive est de « permettre au praticien d'accéder, de comprendre et d'apprendre au travers de son expérience et, par conséquent, prendre

des actions congruentes vers le développement d'une plus grande efficacité dans un contexte que l'on considère comme une pratique désirée » [traduction libre] (Johns, 1995, p. 226). Cette description du but de la pratique réflexive s'accorde avec celles des auteurs précédemment cités (Boud et al., 1985; Dewey, 1933; Schön, 1983), c'est-à-dire que l'objectif de la réflexion est d'apprendre d'expériences afin d'améliorer ses actions futures.

### **La pratique réflexive définie**

La définition de « pratique réflexive » ne semble pas avoir atteint de consensus en sciences infirmières (Bulman et Schutz, 2013; Dubé et Ducharme, 2015; Goulet et al., 2016; Kinsella, 2010). Elle peut être définie comme une façon d'être dans sa pratique professionnelle et non uniquement un ensemble d'habiletés réflexives (Johns, 2006; Perrenoud, 2010; Schutz, 2007). Il s'agit d'une évaluation critique de sa pratique en examinant ses expériences, ses comportements, ses actions, ses pensées, ses savoirs et ses émotions dans un processus continu d'apprentissage et de développement qui vise l'amélioration constante de sa pratique professionnelle (Schön, 1983). La pratique réflexive est un processus dialectique qui réunit les pensées et l'action (Schön, 1983).

### **La pratique réflexive en formation infirmière**

La pratique réflexive a graduellement pris sa place dans les curriculums de formation infirmière depuis les années 1990. Sands (2018) souligne qu'il est essentiel d'enseigner aux étudiantes comment développer et entretenir une pratique réflexive, car celles-ci doivent être préparées à la réalité de la pratique infirmière qui demande à l'infirmière de « constamment penser et traiter de nouvelles informations et expériences » (p.14). En formation infirmière, on vise à former des praticiennes réflexives, c'est-à-dire des professionnelles qui maîtrisent la réflexion en cours d'action et la réflexion hors de l'action. Pour ce faire, on utilise principalement des activités réflexives structurées pour générer des apprentissages issus d'expériences durant la formation. Une activité réflexive structurée peut se définir comme une activité pédagogique entreprise à l'écrit ou à l'oral, individuellement ou en groupe lors de laquelle l'étudiante est appelée, en suivant une structure déterminée, à explorer et à analyser une situation vécue en examinant ses expériences, ses comportements, ses actions, ses pensées, ses savoirs et ses émotions afin d'approfondir sa compréhension de la situation dans sa globalité, bâtir de nouveaux savoirs et améliorer ses actions futures. Nous constatons par ailleurs que le terme « pratique réflexive » est parfois utilisé de façon

erronée, pour décrire une activité réflexive, plutôt que d'une façon d'être dans sa pratique professionnelle.

Dans ce contexte, les activités réflexives structurées sont habituellement décrites comme des stratégies d'enseignement ou d'apprentissage visant à former des praticiennes réflexives, c'est-à-dire de stimuler de façon graduelle l'acquisition des habiletés préalables à une pratique réflexive (Atkins et Murphy, 1993; Atkins et Schutz, 2013). Par ailleurs, en plus du développement des habiletés réflexives, les activités réflexives sont parfois utilisées pour des intentions pédagogiques spécifiques telles que le développement du raisonnement clinique infirmier (Glynn, 2012; Lavoie et al., 2013), de la compétence culturelle (Huard et al., 2016) et de l'apprentissage de la gestion de la détresse émotionnelle (Contreras et al., 2020; Rees, 2013; Sharif et al., 2013). En outre, en contexte de formation, les activités réflexives structurées sont non seulement utilisées comme outil d'apprentissage, mais également comme outil d'évaluation.

### ***Les modèles de réflexion***

Dans le cadre des activités réflexives structurées proposées en formation infirmière au baccalauréat, les étudiantes sont souvent appelées à utiliser un modèle de réflexion pour les guider dans leur réflexion (Coward, 2011; Kelsey et Hayes, 2015). Ces modèles facilitent l'organisation du processus réflexif, l'identification des liens entre la théorie et la pratique, et la prise de conscience des apprentissages en offrant une structure et en incitant le praticien à se questionner (Kelsey et Hayes, 2015; Wain, 2017).

Il existe plusieurs modèles de réflexion utilisés en formation infirmière, tels que le Cycle réflexif de Gibbs (1988) et le Modèle de réflexion structurée de Johns (1995), présenté précédemment, et les Phases de la quête réflexive critique de Kim (1999).

Des activités réflexives structurées sont parfois proposées avec des modèles adaptés par les auteurs aux objectifs de l'activité. Par exemple, Dahl et Eriksen (2016), dans le cadre de leur étude qualitative, ont testé leur propre modèle de réflexion, le modèle THINK, qui décrit les phases du processus réflexif pour la rédaction de journaux réflexifs. Par ailleurs, les résultats des études qui ont exploré la perspective de formatrices au baccalauréat en sciences infirmières révèlent que les formatrices préfèrent parfois créer leur propre modèle ou une liste de questions selon les besoins spécifiques et le niveau d'habiletés réflexives des étudiantes (Aaron, 2013; Karpa et Chernomas,



2013). Une autre possibilité est celle de simplifier un modèle de réflexion déjà existant, comme Pretorius et Ford (2016) ont fait dans leur étude à devis mixte afin de l'adapter aux praticiens réflexifs novices. Certains auteurs rapportent également que d'autres types de modèles qui ne sont pas conçus pour guider la réflexion sont parfois utilisés comme inspiration dans la création de modèles de réflexion, comme les modèles de réflexion inspirés du Modèle du jugement clinique de Tanner (2006) (Canniford et Fox-Young, 2015; Glynn, 2012).

### *Les formes des activités réflexives structurées*

En formation infirmière au baccalauréat, les activités réflexives structurées peuvent prendre plusieurs formes, c'est-à-dire, elles peuvent être réalisées à l'écrit ou à l'oral, et individuellement ou en groupe. La forme écrite individuelle est plus fréquemment utilisée (Contreras et al., 2020). Plusieurs études ont présenté des activités réflexives structurées écrites sous forme de journal réflexif (Dahl et Eriksen, 2016; Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017) et d'autres ont exploré le portfolio électronique (Birks et al., 2016; Garrett et al., 2013; Green et al., 2014) qui comprend une section dédiée à la réflexion structurée écrite.

Par ailleurs, les activités réflexives structurées menées à l'orale en groupe comprennent habituellement des séances de réflexion collective animées par une facilitatrice et prend souvent des allures de réflexion guidée où le groupe accompagne un des membres dans l'analyse d'une expérience vécue (Glynn, 2012; Karimi et al., 2017; Mc Carthy et al., 2013). Le débriefing est aussi une forme commune d'activité réflexive structurée utilisée au baccalauréat en sciences infirmières et souvent associé à une expérience de simulation clinique (Al Sabei et Lasater, 2016; Mayville, 2011) ou de stage (Andersen et al., 2018; Fisher et Oudshoorn, 2019).

Certaines études ont présenté une forme mixte qui combine des activités réflexives structurées écrites individuelles et des activités réflexives structurées orales en groupe (Dahl et Eriksen, 2016; De Swardt et al., 2012; Lestander et al., 2016; Mager et Grossman, 2013; Reed, 2015; Wan Yim et al., 2012). Par exemple, une activité réflexive en contexte de stage comportait de l'écriture des journaux réflexifs et une séance de réflexion guidée en groupe (Dahl et Eriksen, 2016). Autre activité incluait des ateliers réflexifs de trois heures en groupe durant un stage sur une

période de quatre semaines et des journaux réflexifs, rédigés par les participantes au début, à mi-chemin et à la fin de ce stage (Wan Yim et al., 2012).

Par ailleurs, dans son étude qualitative, Zapko (2013) présente une forme d'activités réflexives structurées qui diffère de ce qui est présenté dans les autres études, soit la forme écrite en groupe. Dans cette étude, chaque étudiante déposait une réflexion structurée sur une situation vécue en stage chaque semaine durant 12 semaines sur une plateforme électronique, et les autres étudiantes étaient invitées, de façon asynchrone, à commenter, à questionner et à échanger sur cette réflexion sous forme de fil de discussion.

### **Les études empiriques sur la pratique réflexive en formation infirmière**

Afin de brosser un portrait de l'état actuel des connaissances relatif au développement de la pratique réflexive en formation infirmière au baccalauréat, des recherches dans les bases de données Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL), MEDLINE et Education Resource Information Center (ERIC), ont été menées. Plusieurs mots-clés pertinents ont été identifiés, puis combinés pour la recherche dans toutes les bases de données (annexe A). Une équation de recherche (annexe A) a été complétée avec des descripteurs dans CINAHL seulement puisqu'il n'existe aucun descripteur en lien avec la réflexion dans le moteur de recherche de MEDLINE. L'équation de recherche a été exécutée dans les champs : titre, résumé et mots-clés. La recherche d'écrits était circonscrite à la période de 2010 à 2020, se limitait aux langues anglaise ou française ainsi qu'aux articles de recherche. Dans CINAHL, 2 288 articles ont été obtenus par recherche par mots-clés et 121 articles par descripteurs. En lisant les titres, 75 articles ont été retenus. La recherche dans la base de données MEDLINE a généré 4 675 articles, dont 80 ont été retenus après la lecture des titres. La recherche dans ERIC a permis de produire 307 articles, dont 11 pertinents, après la lecture des titres. Après exclusion des doublons, parmi les articles retenus, un total de 135 articles de recherche ont été conservés. Après lecture des résumés de ces articles, 32 écrits empiriques qui couvraient les critères de sélection ont été retenus. Ces critères sont que les articles devaient porter sur la formation infirmière au baccalauréat, ainsi qu'aborder une activité réflexive structurée comme l'un des concepts centraux de l'étude. La grande majorité de ces écrits sont de nature qualitative.

Dans cette partie du chapitre, les bénéfices quant à l'utilisation d'activités réflexives structurées comme stratégie d'apprentissage auprès d'étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières seront d'abord présentés. Ensuite, les facteurs facilitants et contraignants à la participation d'étudiantes aux activités réflexives seront décrits.

### **Les bénéfices à l'utilisation d'activités réflexives structurées au baccalauréat**

La section suivante décrit les bénéfices à l'utilisation d'activités réflexives structurées comme stratégie d'apprentissage et de développement en formation infirmière au baccalauréat.

#### ***Les apprentissages***

**L'effet catalyseur sur les apprentissages.** Les activités réflexives structurées sont souvent décrites comme des stratégies permettant de favoriser les apprentissages des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières (Dahl et Eriksen, 2016; De Swardt et al., 2012; Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016). En effet, une activité réflexive structurée en contexte académique est décrite comme un processus d'apprentissage qui prend racine dans l'expérience de l'étudiante, et qui permet à celle-ci d'explorer diverses perspectives sur cette expérience (De Swardt et al., 2012; Hwang et al., 2018; Zapko, 2013), parfois contradictoires, l'incitant à remettre en question sa compréhension, ses attitudes et ses choix d'actions au moment de la situation (Karimi et al., 2017). Ainsi, l'étudiante cherche à comprendre et s'engage dans un raisonnement critique de la situation en faisant des liens avec ses expériences passées (Dahl et Eriksen, 2016; De Swardt et al., 2012) et des notions théoriques pour en ressortir des apprentissages (Dahl et Eriksen, 2016; De Swardt et al., 2012; Greenawald, 2010; Hatlevik, 2012; Hwang et al., 2018). En effet, les étudiantes (n=59) interrogées dans le cadre de l'étude qualitative de Hwang et al. (2018) s'étant déroulée en Corée du Sud ont rapporté que pour elles, l'activité réflexive structurée facilite l'ouverture à diverses perspectives, l'apprentissage par les expériences passées ainsi que l'établissement de liens entre la théorie et la pratique clinique. L'étude à devis qualitatif exploratoire, descriptif et contextuel réalisée par De Swardt et al. (2012) en Afrique du Sud a exploré la réflexion guidée comme activité réflexive structurée, soit une forme de réflexion où l'étudiante est guidée dans sa réflexion orale par une formatrice, qui est habituellement une formatrice. Bien que la taille de l'échantillon soit relativement petite (n=7), cette étude rapporte des éléments qui sont en cohérence avec l'étude citée antérieurement. Effectivement, selon les résultats de cette étude, les étudiantes ont fait des liens avec des

expériences passées pour mieux comprendre la situation présente, acquérir une nouvelle perspective de la situation et reconnaître des liens entre la théorie et la pratique clinique.

**La motivation à apprendre.** Par ailleurs, pour les étudiantes au baccalauréat qui démontrent de l'investissement dans les activités réflexives structurées, celles-ci favoriseraient la motivation à apprendre (Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016). Effectivement, des participantes à l'étude qualitative de Greenawald (2010) ont exprimé que de prendre part à des activités réflexives durant leur formation les aidait à prendre conscience de la progression dans leurs apprentissages ce qui les motivait à persévérer dans le programme. Dans le même sens, les participantes à l'étude de Hwang et al. (2018) ont exprimé que l'écriture de journaux réflexifs favorisait leur engagement et leur motivation en stage. Finalement, les résultats de la portion qualitative du questionnaire de l'étude à devis mixte menée en Espagne de Fernandez-Pena et al. (2016) qui avait pour but d'évaluer la perception d'étudiantes (n=107) au baccalauréat en sciences infirmières sur l'utilité et les défis relatifs aux stratégies d'apprentissage réflexif indiquent que les participantes considèrent que l'utilisation de journaux réflexifs stimule leur motivation à mettre en pratique leurs nouveaux apprentissages. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de l'étude de Hwang et al. (2018).

**La responsabilisation à l'égard des apprentissages.** Outre les retombées positives des activités réflexives sur le processus d'apprentissage et la motivation à apprendre des étudiantes en formation infirmière au premier cycle, les activités réflexives structurées favorisent également l'autonomie, voire la responsabilisation des étudiantes face à leurs apprentissages (Dahl et Eriksen, 2016; De Swardt et al., 2012; Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017). En effet, selon Lestander et al. (2016), les activités réflexives aident les étudiantes à prendre conscience de leurs connaissances et de leurs besoins d'apprentissage, et les incitent à élaborer de façon autonome des stratégies pour mieux gérer des situations similaires dans le futur. Les résultats provenant de l'étude descriptive de Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi (2017) s'étant déroulée en Afrique du Sud, dont le but était de déterminer la perception d'étudiantes en sciences infirmières sur les journaux réflexifs comme moyen de développement personnel et professionnel, ainsi que de développement des apprentissages en contexte clinique révèlent effectivement que, parmi les participantes (n=40), des étudiantes de deuxième année au baccalauréat faisant l'expérience de leur premier stage

(périnatalité ou santé mentale), 55% croient que les journaux réflexifs leur permettent de prendre conscience de leurs propres besoins d'apprentissage et de leur responsabilité pour ceux-ci. Dans la même optique, différentes études qualitatives réalisées en contexte académique en sciences infirmières suggèrent que les activités réflexives favorisent l'autoévaluation par les étudiantes (Dahl et Eriksen, 2016), permettent d'établir leur manque de connaissances (De Swardt et al., 2012), de trouver des moyens d'améliorer leurs apprentissages (De Swardt et al., 2012; Greenawald, 2010) et de reconnaître leur responsabilité quant à leurs apprentissages (De Swardt et al., 2012; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017). Par ailleurs, les résultats issus du volet quantitatif de l'étude à devis mixte de Fernandez-Pena et al. (2016) montrent que les journaux réflexifs aident les étudiantes à identifier de façon autonome et continue leurs forces et leurs faiblesses, leurs besoins d'apprentissage ainsi que d'élaborer des stratégies pour acquérir de nouveaux savoirs.

**Le jugement clinique et la pensée critique.** Dans les écrits empiriques en contexte de formation infirmière au baccalauréat, les activités réflexives sont souvent associées au développement du jugement clinique (Glynn, 2012; Kelly et al., 2014) et de la pensée critique (Fernandez-Pena et al., 2016). Notamment, l'étude qualitative exploratoire américaine de Glynn (2012) visait à explorer les perceptions d'étudiantes (n=34) au baccalauréat sur le développement de leur jugement clinique à travers une activité réflexive structurée orale en groupe. Selon les résultats de cette étude, cette activité réflexive favorise le développement du jugement clinique et l'application de la théorie dans la pratique par l'exploration de situations réelles. Cette conclusion est partagée par Kelly et al. (2014) qui ont mené une étude quantitative descriptive en Australie dont le but était d'examiner la contribution de 11 composantes des activités de simulation clinique au développement du jugement clinique d'étudiantes (n=102) provenant de trois programmes de formation infirmière au baccalauréat. Selon leurs résultats, les deux composantes, parmi les 11, qui contribuent le plus au développement du jugement clinique sont celles associées à l'apprentissage réflexif soient le débriefing guidé ( $4,02 \pm 1,03$ ) et la réflexion-sur-l'action en post-simulation ( $3,98 \pm 1,03$ ). De plus, les résultats quantitatifs de l'étude à devis mixte de Fernandez-Pena et al. (2016) révèlent que les étudiantes en sciences infirmières perçoivent que les journaux réflexifs les aident à structurer leurs idées et à développer leur pensée critique.

## ***La professionnalisation des étudiantes***

Wittorski (2008), dans son article théorique sur la professionnalisation, décrit la professionnalisation comme la « fabrication d'un professionnel par la formation » (p. 4). La professionnalisation de l'individu correspond d'une part à un processus d'acquisition des savoirs et de développement de compétences professionnelles au travers d'expériences réelles, mais également de la construction de l'identité professionnelle par la socialisation avec des professionnels (Wittorski, 2008). Parmi les écrits recensés, des études ont fait émerger des liens entre les activités réflexives structurées et la professionnalisation des étudiantes en sciences infirmières.

**Le développement du rôle professionnel.** Des études portant sur l'utilisation d'activités réflexives structurées durant la formation infirmière au baccalauréat ont rapporté des résultats qui suggèrent une relation positive entre l'utilisation d'activités réflexives structurées et la compréhension des implications du rôle infirmier (Greenawald, 2010; Lestander et al., 2016; Wan Yim et al., 2012) ainsi qu'entre l'utilisation d'activités réflexives et le développement de la confiance des étudiantes en regard de leur rôle professionnel futur (Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016). En effet, les résultats de l'étude qualitative descriptive de Lestander et al. (2016), présentée précédemment, suggèrent que la rédaction d'une activité réflexive à l'aide d'un modèle influence positivement le niveau de confiance des étudiantes face à leur rôle infirmier. Effectivement, des thèmes relatifs à l'insécurité et à l'incertitude émergeaient dans les premières réflexions des étudiantes, tandis qu'au fil du temps, les thèmes se liaient davantage à une meilleure compréhension du rôle infirmier et de la profession, ainsi qu'à l'acquisition de confiance en leurs capacités à maîtriser le rôle infirmier. Plus précisément, les étudiantes ont exprimé que les activités réflexives leur avaient permis de prendre conscience de leurs savoirs et habiletés en lien avec le rôle infirmier. Les activités réflexives ont été pour certaines une occasion de réfléchir à l'implication et aux responsabilités du rôle professionnel de l'infirmier et de se projeter dans ce rôle futur. Wan Yim et al. (2012), dans leur étude qualitative réalisée dans une université de Hong Kong en Chine, voulaient entre autres évaluer la perception d'étudiantes (n=38) de deuxième année au baccalauréat en sciences infirmières sur l'acceptabilité et l'utilité d'un programme structuré de développement d'une posture réflexive. Les résultats de cette étude indiquent que pour certaines étudiantes les journaux réflexifs ont permis d'améliorer leur « compréhension des soins infirmiers,

qui ne concernent pas seulement la performance des compétences procédurales, mais aussi les aspects psychologiques, moraux et éthiques des soins aux patients et aux personnes » (Wan Yim et al., 2012, p. 259). L'étude qualitative de Greenawald (2010) rapporte des résultats comparables à ceux de Wan Yim et al. (2012). En effet, certaines étudiantes perçoivent les activités réflexives structurées comme essentielles au développement de leur rôle infirmier, car elles leur permettent de développer des attitudes importantes comme la compassion, le *caring* et le sens des responsabilités (Greenawald, 2010). De plus, parmi les participantes de l'étude de Hwang et al. (2018), un peu plus de la moitié affirme avoir évolué professionnellement au travers des journaux réflexifs (Hwang et al., 2018).

**L'apprentissage de la collaboration professionnelle.** Par ailleurs, des études relient les activités réflexives structurées et l'apprentissage de la collaboration professionnelle. En effet, les résultats de l'étude Glynn (2012) mettent de l'avant que les activités réflexives rehausseraient la confiance des étudiantes à échanger avec les autres professionnels de la santé en contexte de stage en milieu clinique. Plus précisément, les participantes de cette étude ont exprimé que les activités réflexives structurées leur permettent de mieux comprendre la complexité de véritables situations de soins et de mieux structurer leurs idées, favorisant leur confiance à échanger sur les situations cliniques vécues en stage avec l'équipe de soins. De plus, d'autres résultats (Lestander et al., 2016) font ressortir que par les activités réflexives menées en groupe, les étudiantes discernent mieux l'importance de la collaboration et de l'entraide entre collègues.

### ***La compréhension de soi et de la perspective du patient***

**La conscience de soi.** Plusieurs études relient les démarches réflexives structurées en formation infirmière au baccalauréat au développement de la conscience de soi des étudiantes (Dahl et Eriksen, 2016; Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016), ce qui est essentiel dans l'établissement de la relation thérapeutique (Rasheed, 2015). Effectivement, les participantes de l'étude Hwang et al. (2018), des étudiantes en stage en contextes de soins en santé mentale et psychiatrique perçoivent les journaux réflexifs comme un moyen de prendre conscience de soi. Par exemple, les journaux réflexifs leur permettent d'explorer leurs préjugés et leur incompréhension face aux troubles mentaux de leurs patients. Outre la perception des étudiantes, les auteurs de cette étude ont exploré les types de situations ou de problématiques que les étudiantes choisissent d'aborder dans leurs journaux de réflexion critique. Les thèmes les

plus fréquemment explorés incluent leurs réactions face aux symptômes des patients, ainsi que leurs attitudes et préjugés face aux troubles mentaux. Dans leur étude qualitative, Dahl et Eriksen (2016) se sont également intéressés à l'utilisation de la pratique réflexive en contexte de stage. Les résultats de cette étude rapportent que le processus réflexif réalisé par l'entremise de journaux réflexifs et d'ateliers réflexifs en groupe en contexte de stage favoriserait la prise de conscience de ses pensées et de ses attitudes, ainsi que l'introspection. De plus, les journaux réflexifs favorisent l'examen de ses attitudes et de ses perceptions (Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017) ainsi que l'autocritique (Fernandez-Pena et al., 2016) et l'introspection (Dahl et Eriksen (2016).

**La compréhension de ce que vit la personne soignée.** Selon plusieurs études, les activités réflexives structurées en formation infirmière permettent aux étudiantes de mieux comprendre ce que vivent les patients (Dahl et Eriksen, 2016; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016; Mirlashari et al., 2017; Rees, 2013), favorisant ainsi l'établissement de la relation thérapeutique (Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Lestander et al., 2016). Selon l'étude qualitative de Hwang et al. (2018), les journaux de réflexion critique durant leur stage en contexte de soins en santé mentale et psychiatrique aident les étudiantes à prendre conscience de l'importance de reconnaître les limites de la relation thérapeutique professionnelle avec les patients. Également, parmi les thèmes les plus fréquemment abordés dans les journaux des étudiantes, l'un porte sur les limites de la relation thérapeutique et l'autre sur une meilleure compréhension de la perspective du patient. D'autres études qualitatives, majoritairement abordant la réflexion écrite, ont souligné ce lien entre les activités réflexives structurées et la compréhension de ce que vit le patient. La réalisation de ces activités permet de mieux comprendre la réaction d'autrui (Lestander et al., 2016) et ce que vit la personne soignée (Dahl et Eriksen, 2016; Greenawald, 2010; Mirlashari et al., 2017; Rees, 2013), ainsi que ses proches (Mirlashari et al., 2017), et favorise la sensibilité à ce qu'ils vivent et la disponibilité pour eux (Greenawald, 2010; Lestander et al., 2016).

En somme, les résultats des études empiriques, utilisant principalement une approche qualitative, soutiennent que la participation des étudiantes en sciences infirmières au baccalauréat dans des activités réflexives structurées aurait de nombreux bénéfices. L'utilisation d'activités réflexives structurées favoriserait ainsi l'apprentissage des étudiantes et le développement de compétences et des attitudes essentielles au rôle de l'infirmier telles que le jugement clinique et la



pensée critique. Elle faciliterait la professionnalisation des étudiantes infirmières en favorisant notamment la compréhension de leur futur rôle professionnel et leur confiance à adopter ce rôle. Par les activités réflexives structurées, les étudiantes développeraient également leur conscience de soi et leur compréhension de l'expérience du patient ce qui serait notamment favorable à une relation infirmière-patient de qualité.

### **Les facteurs facilitants et contraignants à la participation des étudiantes**

La section suivante présente une synthèse des écrits en lien avec les facteurs facilitants et contraignants à la participation des étudiantes aux activités réflexives structurées en formation infirmière au baccalauréat.

#### ***Les facteurs facilitants***

**Les expériences en contexte clinique.** Certains auteurs suggèrent que le contexte clinique associé aux activités réflexives aurait également une influence, d'une part, sur le désir des étudiantes à apprendre, notamment en favorisant la valorisation de la pratique réflexive (Lestander et al., 2016; Parrish et Crookes, 2014) et, d'autre part, sur la motivation à s'investir dans une activité réflexive (Greenawald, 2010; Karimi et al., 2017). Effectivement, les résultats de l'étude de Greenawald (2010) suggèrent que le fait de faire face à de vrais problèmes ou dilemmes cliniques, ou à un certain inconfort psychologique, émotionnel ou spirituel qui émerge en contexte clinique aurait un effet motivateur sur les étudiantes au baccalauréat à entreprendre une réflexion, d'où l'importance de proposer ce type d'activité en lien avec des situations cliniques. D'ailleurs, d'anciennes étudiantes (n=4) qui ont participé à la première phase de l'étude qualitative réalisée en Australie par Parrish et Crookes (2014) rapportent de façon unanime avoir seulement compris la pertinence de réaliser ce type d'activités, une fois dans la pratique clinique. Cette étude avait pour objectif d'évaluer et de déterminer les aspects à améliorer d'un cours sur la pratique réflexive donné en deuxième année d'un programme de baccalauréat en sciences infirmières. Ces quatre infirmières ont rapporté que durant leur formation, elles percevaient les activités réflexives comme pénibles, répétitives et inutiles, mais qu'une fois à l'emploi, elles avaient une grande appréciation pour celles-ci qu'elles qualifient maintenant de réflexions significatives. Par ailleurs, Karpa et Chernomas (2013) ont mené une étude qualitative interprétative descriptive visant à explorer la perspective de formatrices (n=10) de deux universités canadiennes dans des programmes de baccalauréat en sciences infirmières dans le domaine de la psychiatrie sur la manière de former les

étudiantes en tant que praticiennes réflexives. Les résultats de cette étude suggèrent qu'il serait favorable que les activités réflexives fassent partie intégrante des stages afin que les étudiantes aient des opportunités de percevoir la signification de leurs apprentissages en mettant en pratique ce qu'elles ont appris des activités réflexives et en faisant l'expérience des bénéfices. Les résultats de l'étude qualitative réalisée en Iran par Karimi et al. (2017) suggèrent que cette prise de conscience de l'utilité des activités réflexives en contexte de stage par les étudiantes influencerait positivement leur motivation à réaliser ces activités. Plus précisément, des étudiantes qui ont participé à cette étude ont témoigné que leur expérience de stage leur faisait prendre conscience de leur manque de connaissances ce qui les motivait à entreprendre une démarche réflexive afin de combler ce manque et ainsi offrir de meilleurs soins à leurs patients. D'autres participantes de cette étude ont expliqué que ce qui les motivait à s'engager dans une démarche pour adopter une posture de praticien réflexif provenait du sens des responsabilités envers les patients qui émergeait dans leur interaction avec eux et du désir de leur offrir de meilleurs soins.

**Les échanges avec les pairs.** Des études suggèrent que les échanges entre les pairs exercent une influence positive sur leur confiance à mener une activité réflexive (Lestander et al., 2016) et sur leur motivation à entreprendre ce type d'activité (Lestander et al., 2016; Zapko, 2013). Les étudiantes participant à l'étude de Lestander et al. (2016) ont partagé que les échanges avec les autres étudiantes et la validation par celles-ci durant les ateliers réflexifs en groupe leur permettent de prendre conscience de leurs apprentissages et de leurs habiletés à mener une démarche réflexive, ce qui les aide à percevoir la pertinence de se développer en tant que praticiennes réflexives, et les motive à y persévérer. En outre, Zapko (2013) s'est intéressée entre autres aux échanges électroniques asynchrones entre étudiantes dans son étude qualitative dont l'un des deux buts était de décrire comment des étudiantes de quatrième année au baccalauréat en sciences infirmières développent leurs habiletés réflexives. Cette auteure rapporte que des étudiantes ont exprimé que de savoir que leurs réflexions seraient lues par leurs pairs les motive à approfondir leur réflexion, car elles sont soucieuses du jugement des autres et veulent être perçues positivement. D'autres participantes ont dit avoir été heureuses de lire les commentaires des autres étudiantes sur leur réflexion, car cela les encourage à approfondir davantage leur réflexion et leur apporte une perspective différente. Elles ont également expliqué que le format asynchrone leur permet de prendre le temps nécessaire pour rédiger les réponses aux commentaires. Les participantes sont

aussi heureuses de lire les réflexions des autres, car cela leur permet d'apprendre des expériences d'autrui.

**La valorisation de la pratique réflexive par les formatrices.** Plusieurs auteurs considèrent qu'il serait bénéfique pour favoriser la compréhension de l'utilité de la pratique réflexive par les étudiantes que les formatrices communiquent et démontrent l'utilité de celle-ci à ces dernières afin de stimuler leur intérêt et leur participation à l'égard des activités réflexives (Aaron, 2013; Dahl et Eriksen, 2016; Karimi et al., 2017; Karpa et Chernomas, 2013; Mc Carthy et al., 2013). Effectivement, comme le soulignent les formatrices interrogées dans le cadre de l'étude d'Aaron (2013) réalisée aux États-Unis, les étudiantes doivent percevoir que les formatrices valorisent les journaux réflexifs avant de pouvoir elles-mêmes les valoriser. Les résultats des études de Karimi et al. (2017) et de Dahl et Eriksen (2016) illustrent bien l'influence que peut avoir la valorisation de la pratique réflexive sur la motivation des étudiantes. Les étudiantes interrogées dans le cadre de ces études ont exprimé être plus motivées à s'engager dans des réflexions en stage lorsque leur préceptrice montre de l'intérêt dans le processus réflexif comme stratégie d'apprentissage (Dahl et Eriksen, 2016; Karimi et al., 2017). Mc Carthy et al. (2013), qui ont mené une étude qualitative en Irlande visant à explorer l'expérience de formatrices (n=7) à faciliter des groupes de réflexion, présentent un exemple d'approche de la formatrice qui favoriserait la perception d'utilité de la pratique réflexive des étudiantes, soit en identifiant avec eux les apprentissages qui émergent de leurs activités réflexives. Selon les formatrices interrogées par Karpa et Chernomas (2013), ces dernières auraient un rôle d'« agente de changement » (p. 188) relative à la perception qu'ont les étudiantes face à la pratique réflexive.

Selon les études recensées, un des principaux moyens pour les formatrices de démontrer la valeur de la pratique réflexive est d'entretenir elles-mêmes une pratique réflexive (Aaron, 2013; Karpa et Chernomas, 2013) et d'agir comme modèle de rôle pour les étudiantes à l'égard de la pratique réflexive (Karpa et Chernomas, 2013; Mc Carthy et al., 2013). Des études (Karpa et Chernomas, 2013; Mc Carthy et al., 2013) rapportent toutefois que les formatrices qui enseignent la pratique réflexive n'entretiennent pas toujours une pratique réflexive. D'une part, adopter une pratique réflexive permet aux formatrices de faire l'expérience de la démarche réflexive et des bénéfices, ce qui aurait pour effet d'encourager et d'influencer l'utilisation de cette pratique comme stratégie d'enseignement (Aaron, 2013). D'autre part, l'engagement de la formatrice comme

praticienne réflexive ferait la démonstration que celle-ci croit en la pertinence des activités réflexives structurées comme stratégie d'apprentissage, ce qui pourrait influencer positivement l'intérêt et la participation des étudiantes par rapport à celles-ci (Aaron, 2013; Karpa et Chernomas, 2013).

**L'environnement sécuritaire.** Selon plusieurs études, l'établissement d'un climat de confiance entre la formatrice et les étudiantes, ainsi qu'au sein des groupes de réflexion serait un défi de taille pour les formatrices (Aaron, 2013; Andersen et al., 2018; Wan Yim et al., 2012) et un processus de longue haleine (Aaron, 2013). Néanmoins, l'établissement d'un climat de confiance serait primordial à l'engagement des étudiantes dans le processus réflexif durant leur formation au baccalauréat en sciences infirmières (Aaron, 2013; Clarke, 2014; Dahl et Eriksen, 2016; Karpa et Chernomas, 2013; Mc Carthy et al., 2013). En effet, selon les résultats d'études (Aaron, 2013; Dahl et Eriksen, 2016; Karpa et Chernomas, 2013), la formatrice doit établir un climat de confiance avec les étudiantes afin que celles-ci ne perçoivent pas qu'elles seront jugées ou punies par rapport au contenu de leur réflexion, mais qu'elles se sentent libres de s'exprimer sans conséquence. Selon des formatrices interrogées dans le cadre de l'étude qualitative de Aaron (2013), afin de bâtir ce lien de confiance, il est essentiel de démontrer aux étudiantes que leurs réflexions écrites sont lues attentivement ainsi que de montrer de l'intérêt pour ce que les étudiantes vivent et d'apprendre à les connaître. Les études abordant la dynamique entre l'étudiante et la personne qui lit et évalue sa réflexion écrite décrivent cette personne comme étant une formatrice, soit une professeure, une enseignante ou une préceptrice avec qui l'étudiante a déjà établi une relation. Toutefois, dans certains établissements d'enseignement supérieur, les activités réflexives écrites sont souvent lues et évaluées par des correctrices inconnues des étudiantes. L'impact qu'a cette distance entre l'étudiante et la correctrice n'a pas été exposé dans les études recensées.

En outre, selon Mc Carthy et al. (2013), la formatrice exercerait une grande influence sur la dynamique au sein des groupes de réflexion. Cette dynamique en retour influencerait la participation des étudiantes dans les échanges et le processus réflexif (Andersen et al., 2018; Mc Carthy et al., 2013). Effectivement, selon l'expérience de formatrices, lorsque les étudiantes perçoivent un climat de confiance au sein du groupe, le partage d'expériences est facilité et les étudiantes sont moins effrayées d'essayer de nouvelles choses (Mc Carthy et al., 2013). Selon les formatrices interrogées pour l'étude qualitative de Mc Carthy et al. (2013), le climat de confiance

favoriserait d'une part les échanges et le partage dans le groupe, et d'autre part, la participation par tous les membres favoriserait un climat de confiance. En effet, selon des étudiantes qui ont été interrogées dans le cadre de l'étude de Karimi et al. (2017), le manque de volonté de certains membres du groupe à participer aux échanges aurait un effet négatif sur la participation du reste du groupe. Néanmoins, les écrits recensés demeurent sommaires sur la manière d'établir ce climat de confiance au sein des groupes de réflexion.

Le respect de la confidentialité des réflexions écrites exercerait également une influence sur la participation des étudiantes dans les activités réflexives structurées (Aaron, 2013; Hendrix et al., 2012), ainsi que sur l'authenticité de leur réflexion (Coleman et Willis, 2015; Fernandez-Pena et al., 2016). Notamment, des étudiantes qui ont participé à l'étude de Fernandez-Pena et al. (2016) ont exprimé ressentir un certain malaise à décrire leur performance en stage ainsi que leurs émotions dans une réflexion écrite lue par leur formatrice si elles savaient que celle-ci connaîtrait leur identité. Dans le même sens, les étudiantes interrogées dans le cadre de l'étude de Coleman et Willis (2015) réalisée au Royaume-Uni ont partagé ne pas se sentir confortables à analyser des expériences vécues en stage dans leurs activités réflexives écrites si les professionnels du milieu allaient lire celles-ci. D'autres étudiantes ont exprimé craindre d'être jugées négativement ou que leur réflexion soit perçue comme une critique du milieu de stage (Coleman et Willis, 2015; Dahl et Eriksen, 2016). Certaines étudiantes n'osent pas émettre des suggestions de solutions à la problématique soulevée dans leur activité réflexive écrite en sachant que celle-ci allait être lue par la préceptrice du milieu de stage (Coleman et Willis, 2015).

La majorité des participantes (n=5/7) qui ont partagé leur expérience de formatrice en lien avec les journaux réflexifs dans le cadre de l'étude de Aaron (2013) ont souligné l'importance d'assurer aux étudiantes la confidentialité du contenu de leurs journaux pour stimuler leur participation à la rédaction de celles-ci. L'une des formatrices a spécifié qu'elle précise aux étudiantes que leur réflexion demeure confidentielle, mais qu'elles sont néanmoins libres de la partager à d'autres si elles le désirent.

De surcroît, Hendrix et al. (2012) ont mené une étude quantitative descriptive corrélationnelle dans le but de déterminer quelles caractéristiques des journaux réflexifs affectent le plus la satisfaction des étudiantes (n=56) de troisième et de quatrième année au baccalauréat en sciences infirmières et à quel degré. Des résultats ont révélé que les participantes sont plus

satisfaites des activités réflexives écrites lorsque la confidentialité est complète (nom et contenu non révélés).

Une formatrice qui a participé à l'étude qualitative de Mc Carthy et al. (2013) suggère qu'il est favorable pour établir un climat de confiance au sein des groupes de réflexion de faire rédiger par tous les membres de chacun des groupes un contrat d'engagement et de confidentialité. Bien que cette pratique semble judicieuse, aucune étude recensée n'a abordé l'impact de celle-ci sur la participation des étudiantes aux ateliers réflexive en groupe.

Plusieurs études soulignent l'influence qu'a la formatrice et son soutien aux étudiantes sur l'apprentissage de la démarche réflexive structurée, mais également sur l'intérêt et la participation des étudiantes dans le processus réflexif (Dahl et Eriksen, 2016; Karimi et al., 2017; Karpa et Chernomas, 2013; Wan Yim et al., 2012). Le rôle de la formatrice relatif aux activités réflexives des étudiantes est souvent décrit comme celui d'une facilitatrice (Aaron, 2013; Karimi et al., 2017; Wan Yim et al., 2012). Les formatrices qui ont pris part à l'étude de Karpa et Chernomas (2013) décrivent leurs responsabilités comme étant celles d'accompagner les étudiantes dans le développement de leurs habiletés réflexives et de faciliter leur engagement dans des réflexions approfondies et significatives. Des étudiantes qui ont pris part à l'étude de Wan Yim et al. (2012) ont témoigné percevoir le soutien de la formatrice comme bénéfique pour leur engagement dans le processus réflexif, et que celle-ci les inspire et les motive à faire de la réflexion.

Les aspects relatifs à la rétroaction de la formatrice des activités réflexives structurées favoriseraient également la participation des étudiantes aux activités (Aaron, 2013; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Mager et Grossman, 2013). Selon les formatrices interrogées par Aaron (2013), la rétroaction est importante, car elle permet aux formatrices de fournir des commentaires positifs et négatifs, de faire de l'enseignement et de donner du soutien aux étudiantes. La rétroaction serait une source de motivation pour les étudiantes à compléter les activités réflexives écrites (Aaron, 2013) et à percevoir les bénéfices de la pratique réflexive (Mager et Grossman, 2013). Mager et Grossman (2013) ont mené une étude qualitative aux États-Unis qui visait à examiner les stratégies qui favorisent la réflexion des étudiantes sur la sensibilité culturelle par l'entremise d'études de cas, de simulation et d'activités réflexives écrites en lien avec le contexte de soins à domicile. Selon ces auteurs, les étudiantes perçoivent que la rétroaction de la formatrice les aide à identifier les apprentissages qui ont émergé de leurs activités réflexives (Mager et

Grossman, 2013). Pour d'autres étudiantes, la rétroaction de la formatrice favorisait leur confiance en leurs habiletés réflexives (Greenawald, 2010). Finalement, les étudiantes qui ont pris part à l'étude de Hwang et al. (2018) ont décrit que de recevoir de la rétroaction écrite de leur formatrice sur leurs activités réflexives est comme recevoir une lettre chaleureuse et amicale.

Bien que majoritairement de nature qualitative, les études recensées ci-haut ont permis de faire émerger quelques facteurs qui semblent favoriser l'engagement des étudiantes aux activités réflexives structurées durant leur formation en sciences infirmières. Ces études suggèrent notamment que d'associer les activités réflexives à des expériences en contexte clinique aiderait les étudiantes à comprendre la pertinence de la pratique réflexive et les motiverait à s'investir dans les démarches réflexives. Permettre les échanges avec les pairs lors d'ateliers réflexifs en groupe stimulerait également l'engagement, ainsi que le développement des habiletés réflexives des étudiantes. La formatrice, agissant comme un modèle de rôle, influencerait aussi positivement la perception des étudiantes de l'importance de se développer comme praticiennes réflexives en démontrant son engagement en sa propre pratique réflexive. Finalement, l'établissement d'un climat de confiance entre la formatrice et les étudiantes ainsi qu'entre les étudiantes lors d'ateliers réflexifs en groupe, l'assurance de confidentialité des étudiantes en lien avec le contenu de leur réflexion, ainsi qu'un soutien adéquat de la part de la formatrice dans le processus réflexif permettraient la mise en place d'un environnement sécuritaire favorisant la participation des étudiantes dans les activités réflexives structurées.

### ***Les facteurs contraignants***

Un portrait des facteurs facilitants à la participation d'étudiantes en formation infirmière au baccalauréat a été brossé dans la section précédente. Dans la section qui suit, les facteurs contraignant cette participation selon les études empiriques seront présentés.

**Le manque de constance.** Les étudiantes qui ont participé à l'étude à devis mixte séquentiel explicatif de Fernandez-Pena et al. (2016) et à l'étude qualitative de Greenawald (2010), dont il a été question précédemment, ont exprimé qu'un manque de constance dans les approches d'enseignement visant le développement de la pratique réflexive d'un cours à l'autre dans le curriculum de formation alimente leur amertume face à ces activités et les démotive à y prendre part. Ceci est corroboré par les formatrices interrogées dans le cadre de l'étude qualitative

interprétative descriptive de Karpa et Chernomas (2013), qui soulignent que cette inconstance et ambiguïté dans les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la démarche réflexive structurée dans le curriculum peuvent mettre en péril la valorisation de la pratique réflexive par des étudiantes. D'ailleurs, l'étude de Karpa et Chernomas (2013) fait ressortir la pertinence de favoriser la communication et la collaboration entre les membres de la faculté, afin de promouvoir cette cohérence tout au long du programme de formation infirmière.

**Les consignes et les attentes ambiguës.** En formation infirmière au baccalauréat, des études qui ont exploré la perspective de formatrice soulignent l'importance pour les étudiantes de comprendre clairement les attentes et les consignes des activités réflexives structurées (Aaron, 2013; Karpa et Chernomas, 2013). Toutefois, plusieurs études rapportent que les étudiantes perçoivent souvent les consignes et les attentes en rapport aux activités réflexives comme ambiguës (Aaron, 2013; Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018) et la méthode comme complexes (Fernandez-Pena et al., 2016). Une étudiante qui a pris part à l'étude de Greenawald (2010) remet en question qu'on lui demande de rédiger un journal réflexif sans toutefois lui préciser ce qu'un journal réflexif devrait contenir. Des étudiantes d'une autre étude souhaiteraient des consignes plus explicites notamment sur la manière de choisir la situation sur laquelle elles réfléchiront (Hwang et al., 2018). Ces étudiantes ont également exprimé le désir qu'on leur fournisse des notions théoriques sur la pratique réflexive, ainsi que des exemples de réflexions écrites.

**Le temps.** L'une des motivations principales plaintes des étudiantes à l'égard de la forme écrite des activités réflexives est qu'il s'agit d'un processus onéreux en temps (Aaron, 2013; Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Hendrix et al., 2012; Karpa et Chernomas, 2013; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017; Wan Yim et al., 2012). Notamment, certaines étudiantes ont exprimé qu'étant donné l'investissement en temps et en effort que demande la rédaction d'activités réflexives structurées, leur motivation à les compléter diminue grandement à des moments du semestre où elles doivent remettre d'autres travaux académiques et étudier pour des examens (Greenawald, 2010). Karpa et Chernomas (2013) ajoutent que le stress associé aux autres demandes académiques serait également contraignant à des étudiantes à s'engager dans un processus réflexif. Les étudiantes qui ont pris part à l'étude de Wan Yim et al. (2012) se plaignent aussi du manque de temps pour compléter les activités réflexives écrites hebdomadaires durant la



période de stage. Celles-ci souhaiteraient davantage de temps pour la rédaction; par exemple, d'exiger que les remises des journaux soient plus espacées dans le temps. Près de la moitié des étudiantes participant à l'étude quantitative descriptive de Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi (2017), ont exprimé trouver que la rédaction de journaux réflexifs était trop onéreuse en temps. En ce sens, les résultats de l'étude quantitative de Hendrix et al. (2012) démontrent que la satisfaction des étudiantes à l'égard de la rédaction de journaux réflexifs augmente lorsqu'on leur propose une implication de seulement 15 minutes par semaine au lieu de 45 minutes pour la rédaction. Les formatrices interrogées dans le cadre de l'étude de Aaron (2013) reconnaissent que le temps que demande la rédaction d'activités réflexives représente une barrière à l'engagement des étudiantes, et selon leur expérience, cet obstacle aurait pour effet que certaines étudiantes ne s'engagent pas sérieusement dans leur réflexion, et ainsi ne font qu'écrire pour remplir les pages. Des étudiantes qui ont pris part à l'étude qualitative de Greenawald (2010) ont corroboré l'impression de ces formatrices, soit que le manque de temps durant leur formation les incite à simplement remplir les pages sans s'engager de façon sérieuse dans le processus réflexif.

**L'imposition d'une activité réflexive.** Des études rapportent que les étudiantes se plaignent de l'imposition des activités réflexives et de l'inflexibilité de la structure (Hwang et al., 2018). Des étudiantes qui ont pris part à l'étude qualitative de Hwang et al. (2018) disaient ne pas saisir l'utilité de devoir entreprendre une réflexion lorsqu'elles n'en ressentent pas le besoin. Ces étudiantes ont témoigné éprouver d'autant plus de difficultés à choisir une situation sur laquelle mener une activité réflexive lorsqu'elles en étaient obligées. Dans leur étude qualitative explorant la perception de formatrices, Karpa et Chernomas (2013) suggèrent que l'obligation de réaliser l'activité réflexive nuit au processus réflexif, car, pour être efficace, celui-ci doit être volontaire. En outre, d'autres études rapportent que les étudiantes remettent en question, d'une part, la pertinence des modèles de réflexion, mais essentiellement que ceux-ci leur soient imposés (Coleman et Willis, 2015; Hendrix et al., 2012; Hwang et al., 2018). Pour les participantes aux études qualitatives de Coleman et Willis (2015) et celle de Hwang et al. (2018), l'imposition de modèles de réflexion était une source de mécontentement et cet aspect rendait l'expérience d'autant plus désagréable (Coleman et Willis, 2015) et brimait la fluidité de leur réflexion (Hwang et al. (2018). Par ailleurs, les étudiantes se disent davantage satisfaites d'un modèle semi-structuré (Hendrix et al., 2012).

**L'évaluation.** Les activités réflexives structurées en formation infirmière sont souvent utilisées à des fins d'évaluation certificative (Aaron, 2013; Greenawald, 2010; Karpa et Chernomas, 2013), habituellement pour évaluer les capacités de réflexion (Aaron, 2013; Greenawald, 2010), mais parfois pour évaluer un autre aspect comme le raisonnement clinique (Glynn, 2012) et la compétence culturelle (Mager et Grossman, 2013). Toutefois, la pertinence de l'évaluation des activités réflexives, ainsi que ses répercussions sur le processus réflexif ont été remises en question dans plusieurs études (Andersen et al., 2018; Coleman et Willis, 2015; Dahl et Eriksen, 2016; Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Karpa et Chernomas, 2013; Wan Yim et al., 2012). Certaines d'entre elles suggèrent que l'évaluation des activités réflexives affecterait le niveau d'authenticité des étudiantes dans leurs réflexions (Aaron, 2013; Coleman et Willis, 2015; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Karpa et Chernomas, 2013) par peur d'être jugées négativement par la formatrice (Andersen et al., 2018; Coleman et Willis, 2015; Dahl et Eriksen, 2016; Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Karpa et Chernomas, 2013). En effet, les étudiantes interrogées dans le cadre de l'étude de Coleman et Willis (2015), précédemment mentionnée, ont exprimé se sentir personnellement jugées par l'évaluation de leur réflexion et que le fait que leur réflexion fasse l'objet d'une évaluation affecte leur niveau d'honnêteté. Certaines ont même partagé ne pas se sentir à l'aise d'exposer leurs bons coups dans leurs réflexions écrites. D'autres participantes ont exprimé être en désaccord avec l'évaluation des journaux réflexifs (Fernandez-Pena et al., 2016; Hwang et al., 2018) et ressentir un malaise à ce qu'autrui juge leur réflexion, car pour elles, une réflexion doit demeurer personnelle et privée (Fernandez-Pena et al., 2016). Finalement, la peur d'être évaluées négativement par la préceptrice en stage faisait aussi partie des préoccupations des étudiantes qui ont pris part à l'étude de Dahl et Eriksen (2016). Il va de soi que l'évaluation, plus précisément la note, aurait pour effet de motiver les étudiantes à compléter la rédaction de leur activité réflexive (Greenawald, 2010). Cependant, l'évaluation nuirait à l'essence même de la démarche réflexive (Aaron, 2013; Greenawald, 2010; Karpa et Chernomas, 2013), et engendrerait un sentiment d'insécurité chez certaines étudiantes (Karpa et Chernomas, 2013). Effectivement, en sachant que leur réflexion sera évaluée, les étudiantes auraient moins tendance à parler de leurs peurs et de leurs incertitudes par crainte de paraître incompetentes (Karpa et Chernomas, 2013). Plusieurs auteurs soutiennent que l'évaluation des activités réflexives nuirait également au lien de confiance entre l'étudiante et la

formatrice (Aaron, 2013; Wan Yim et al., 2012), ce qui par conséquent aurait un impact négatif sur l'investissement des étudiantes dans le processus réflexif (Greenawald, 2010).

D'autres auteurs suggèrent que de présenter aux étudiantes les activités réflexives comme étant des travaux académiques aurait pour effet que les étudiantes ne perçoivent pas ces activités comme des expériences transformatrices, mais qu'elles les complèteraient plutôt dans le but de réussir le cours (Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Karpa et Chernomas, 2013).

En somme, les principaux facteurs contraignants à la participation des étudiantes aux activités réflexives structurées et à la réalisation de celles-ci en formation infirmière au baccalauréat semblent être le manque de constance d'un cours à l'autre par rapport aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage visant le développement de la pratique réflexive qui affecterait négativement la valeur de la pratique réflexive aux yeux des étudiantes. L'ambiguïté des consignes et des attentes affecterait la capacité des étudiantes à entreprendre leur réflexion. La grande demande en temps associée à la rédaction d'une activité réflexive écrite nuirait à la profondeur de la réflexion et à la satisfaction des étudiantes. La nature obligatoire des activités ainsi que l'imposition des modèles de réflexion génèraient une insatisfaction chez des étudiantes, mais également une remise en question de la pertinence de mener une réflexion lorsque celle-ci est forcée. Finalement, l'évaluation certificative des activités réflexives démotiverait les étudiantes à prendre part à ces activités et brimerait leur envie de s'investir dans un processus réflexif significatif.

## **Conclusion**

La généralisation des résultats des écrits recensés doit être faite avec prudence, car les études sur la pratique réflexive en formation infirmière sont majoritairement de nature qualitative, et souvent réalisées dans des pays non occidentaux, où les méthodes d'enseignement relatives à la pratique réflexive pourraient être différentes. Par ailleurs, les activités réflexives structurées présentées varient considérablement d'une étude à l'autre dans leurs caractéristiques. Néanmoins, dans cette section sur les études empiriques sur le développement de la pratique réflexive en formation infirmière, les écrits qui mettaient en lumière les bénéfices à l'utilisation d'activités réflexives structurées en formation infirmière ainsi que les facteurs facilitants et contraignants à la participation des étudiantes à ces activités ont été présentés. En somme, cette

recension des écrits empiriques démontre que l'utilisation d'activités réflexives structurées en tant que stratégie d'apprentissage et de développement en formation en sciences infirmières au baccalauréat présente des bénéfices non négligeables. Bien que ces activités soient largement utilisées durant la formation, les études en sciences infirmières suggèrent que nombreuses sont les étudiantes qui présentent une résistance à prendre part à celles-ci, ce qui soulève des questionnements quant à ce qui façonne la motivation des étudiantes à l'égard des activités réflexives structurées. Toutefois, aucune des études issues de cette recension n'a spécifiquement abordé la motivation des étudiantes à l'égard des activités réflexives structurées. Néanmoins, cette recension a mis en évidence des écrits décrivant les facteurs facilitants et contraignants à la participation des étudiantes à ces activités et certains résultats laissent entrevoir des éléments qui peuvent être associés aux composantes du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b) et des facteurs extrinsèques qui peuvent l'influencer. Ces éléments permettent d'émettre des hypothèses, mais pas de véritablement comprendre ce qui influence la motivation des étudiantes. Conséquemment, une exploration de la dynamique motivationnelle d'étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite permettra comprendre comment ces activités et le contexte qui les entourent peuvent être adaptés afin de favoriser cette dynamique motivationnelle et la participation des étudiantes à ces activités, ce qui favorisera l'apprentissage et le développement des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières.

**Tableau 1. Les facteurs facilitants et contraignants à la participation  
des étudiantes aux activités réflexives structurées**

<b>Les facteurs facilitants</b>	
<b>Les expériences en contexte clinique</b>	<p>De faire face à de véritables problèmes ou dilemmes cliniques, ou à un certain inconfort psychologique, émotionnel ou spirituel qui émerge en contexte clinique aurait un effet motivateur sur les étudiantes à entreprendre une démarche réflexive (Greenawald, 2010; Karimi et al., 2017; Lestander et al., 2016; Parrish et Crookes, 2014).</p> <p>D’avoir des opportunités de mettre en pratique en contexte de stage les apprentissages issus des activités réflexives structurées permettrait aux étudiantes de percevoir la pertinence de mener des démarches réflexives, ce qui favoriserait leur engagement dans ces activités (Karimi et al., 2017; Karpa et Chernomas, 2013; Parrish et Crookes, 2014).</p>
<b>Les échanges avec les pairs</b>	<p>Des échanges avec d’autres étudiantes durant les ateliers réflexifs et les activités réflexives virtuelles asynchrones en groupe favoriseraient la prise de conscience par les étudiantes des apprentissages générés par ces activités, ainsi que de leur pertinence, favorisant leur engagement envers celles-ci (Lestander et al., 2016; Zapko, 2013).</p> <p>De savoir que leurs réflexions seraient lues par leurs pairs motiverait les étudiantes à approfondir leur réflexion par souci d’être perçues positivement (Zapko, 2013).</p> <p>De recevoir des commentaires d’autres étudiantes sur leur démarche réflexive apporterait une perspective différente à certaines étudiantes, ce qui les encouragerait à approfondir davantage leur réflexion (Zapko, 2013).</p>
<b>La valorisation de la pratique réflexive par les formatrices</b>	<p>Que les formatrices démontrent l’utilité de développer une pratique réflexive stimulerait l’intérêt et la participation des étudiantes à l’égard des activités réflexives (Aaron, 2013; Dahl et Eriksen, 2016; Karimi et al., 2017; Karpa et Chernomas, 2013; Mc Carthy et al., 2013).</p> <p>Que les formatrices montrent de l’intérêt dans le processus réflexif comme stratégie d’apprentissage motiverait les étudiantes à s’engager dans les activités réflexives (Dahl et Eriksen, 2016; Karimi et al., 2017).</p>

	<p>Que les formatrices agissent comme modèles de rôle en entretenant elles-mêmes une pratique réflexive favoriserait la valorisation de la pratique réflexive et des activités réflexives par les étudiantes (Aaron, 2013; Karpa et Chernomas, 2013; Mc Carthy et al., 2013).</p>
<p><b>L'environnement sécuritaire</b></p>	<p>L'établissement d'un climat de confiance et de non-jugement entre la formatrice et les étudiantes, ainsi qu'au sein des groupes lors d'ateliers réflexifs favoriserait l'engagement des étudiantes dans leurs processus réflexifs (Aaron, 2013; Andersen et al., 2018; Clarke, 2014; Dahl et Eriksen, 2016; Karpa et Chernomas, 2013; Mc Carthy et al., 2013).</p> <p>De respecter la confidentialité des démarches réflexives écrites favoriserait la participation des étudiantes dans les activités réflexives structurées, ainsi que l'authenticité de leur réflexion (Aaron, 2013; Coleman et Willis, 2015; Fernandez-Pena et al., 2016; Hendrix et al., 2012).</p> <p>Que les formatrices agissent comme facilitatrices dans le développement des praticiennes réflexives, notamment en accompagnant les étudiantes dans leurs démarches réflexives, faciliterait leur engagement dans des réflexions approfondies et significatives (Dahl et Eriksen, 2016; Karimi et al., 2017; Karpa et Chernomas, 2013; Wan Yim et al., 2012).</p> <p>D'offrir de la rétroaction (commentaires positifs et négatifs, enseignement et soutien) aux étudiantes les aiderait à percevoir les bénéfices de la pratique réflexive et à développer leur confiance à réaliser une démarche réflexive, ce qui les motiverait à participer aux activités réflexives (Aaron, 2013; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Mager et Grossman, 2013).</p>
<p><b>Les facteurs contraignants</b></p>	
<p><b>Le manque de constance</b></p>	<p>Un manque de constance d'un cours à l'autre dans les approches d'enseignement et d'apprentissage visant le développement de la pratique réflexive des étudiantes nuirait à la motivation des étudiantes à s'engager dans les activités réflexives structurées (Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Karpa et Chernomas, 2013).</p>
<p><b>Les consignes et les attentes ambiguës</b></p>	<p>Le manque de compréhension des consignes des activités réflexives structurées et des attentes par rapport à ces activités nuirait à la motivation des étudiantes à prendre part à ces activités (Aaron, 2013; Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018).</p>

<b>Le temps</b>	Que les activités réflexives écrites soient onéreuses en temps nuirait à l'engagement des étudiantes envers ces activités, particulièrement lorsqu'elles doivent répondre à de nombreuses autres demandes académiques (Aaron, 2013; Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Hendrix et al., 2012; Karpa et Chernomas, 2013; Thokozani Mahlanze et Nokuthula Sibiyi, 2017; Wan Yim et al., 2012).
<b>L'imposition d'une activité réflexive</b>	L'obligation de réaliser les activités réflexives affecterait négativement l'engagement des étudiantes dans le processus réflexif (Hwang et al., 2018; Karpa et Chernomas, 2013).  L'imposition de modèles de réflexion dans le cadre d'activités réflexives nuirait à l'intérêt des étudiantes pour ces activités et à leur engagement envers celles-ci (Coleman et Willis, 2015; Hendrix et al., 2012; Hwang et al., 2018).
<b>L'évaluation</b>	Que les activités réflexives fassent l'objet d'évaluation certificative exercerait une influence négative sur la confiance des étudiantes en leurs habiletés réflexives et sur le niveau d'authenticité dans leur démarche réflexive (Andersen et al., 2018; Coleman et Willis, 2015; Dahl et Eriksen, 2016; Fernandez-Pena et al., 2016; Greenawald, 2010; Hwang et al., 2018; Karpa et Chernomas, 2013; Wan Yim et al., 2012).

### **Le cadre théorique**

La section qui suit présente la cadre théorique de ce projet de recherche : Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b). Étant donné que l'objectif général de cette recherche est de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard d'activités réflexives structurées dans un programme de formation au baccalauréat en sciences infirmières, cette section s'attardera dans un premier temps sur le concept de motivation, puis sur celui de la dynamique motivationnelle.

#### **La motivation**

Bien qu'il y ait de nombreuses théories autour de ce concept, il ne semble pas y avoir de définition consensuelle de la motivation. Essentiellement, la motivation se réfère aux justifications du comportement (Bentham, 2002; Gorman, 2004; Kusurkar et al., 2012) et plus précisément au «

processus d'initier et de soutenir un comportement » [traduction libre] (Linnenbrink-Garcia et Patall, 2016, p. 91).

En psychologie de l'éducation, on décrit la motivation comme un des facteurs importants qui influencent la qualité des apprentissages des étudiants (Pelaccia et Viau, 2016). Il existe un bon nombre de théories et de modèles sur la motivation en psychologie de l'éducation dans les écrits scientifiques (Bandura, 1986; Deci et Ryan, 1985; Eccles et al., 1983; Elliot, 1999; Renninger et al., 2014; Viau, 2009b; Weiner, 1985; Weiner, 1986). Ces théories et modèles abordent des angles variés du concept de motivation à apprendre. Étalés sur un spectre, certains se penchent davantage sur la motivation globale de l'apprenant et d'autres s'intéressent plus à la motivation de celui-ci à l'égard d'une activité pédagogique. Selon certains auteurs, la motivation scolaire de l'étudiant n'est pas constante et peut être influencée par plusieurs facteurs, dont la nature de la tâche qu'on lui propose (Barbeau, 1993; Cook et Artino Jr, 2016; Pelaccia et Viau, 2016).

Pour ce projet de recherche, un cadre théorique qui soutiendra l'atteinte du but de recherche a été sélectionné, car ce cadre permet de mieux comprendre ce qui motive les étudiants à s'engager et à persévérer dans des activités pédagogiques et à apprendre de celles-ci. Ainsi, ce cadre aide à approfondir la compréhension de ce qui motive des étudiantes à s'engager dans des activités pédagogiques, telles que les activités réflexives structurées proposées durant leur formation au baccalauréat en sciences infirmières.

### **Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b)**

S'inscrivant dans une approche sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 1986; Viau, 2007, 2009b) et s'inspirant des travaux d'autres auteurs s'intéressant à la motivation à apprendre, notamment ceux de Eccles et al. (1983) et de Bandura (1986), Rolland Viau a élaboré (1994), puis ajusté (1999, 2007, 2009b) son modèle sur la motivation scolaire. Ce modèle a été principalement étudié en contexte d'enseignement de niveau primaire et secondaire. Toutefois, il a été également utilisé par Viau pour expliquer la dynamique motivationnelle d'étudiants au niveau universitaire dans d'autres écrits empiriques et professionnels (Bédard et Viau, 2001; Pelaccia et Viau, 2016; Viau, 1995, 2006, 2009a; Viau et Joly, 2001; Viau et al., 2004).

Selon une perspective sociocognitive, la motivation à apprendre d'un étudiant est le produit des interactions constantes de facteurs personnels, de facteurs environnementaux et de ses



comportements (Bandura, 1986). L'approche sociocognitive permet de souligner que la motivation n'est pas simplement le fait de choisir ou non d'entreprendre une tâche, et elle n'est pas un état statique, mais il s'agit plutôt d'un processus dynamique, en constante évolution, qui est qualifiée par son intensité, sa direction et sa persistance (Kusurkar et al., 2012). Dans un contexte d'apprentissage, Viau définit la motivation comme « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009b, p. 12). Influencé par sa perspective sociocognitive, Viau (2009b) choisit plutôt d'utiliser le terme « dynamique motivationnelle » au lieu de « motivation scolaire » pour la version actualisée de son modèle. Il justifie ce choix, car cette appellation illustre que la motivation de l'apprenant est intrinsèque, en constant changement et en réaction à plusieurs facteurs externes (Viau, 2009b). En outre, la motivation à apprendre est un phénomène particulier dans sa complexité, puisqu'elle fait interagir des sources et des manifestations (Viau, 2009b).

Le but premier de la création et de la publication de ce modèle était d'aider les enseignants à mieux comprendre les mécanismes de la motivation à apprendre de leurs étudiants et à mieux intervenir auprès de ceux-ci afin d'influencer positivement leur dynamique motivationnelle (Viau, 2009b). En effet, l'enseignant ne peut contrôler la motivation de ses étudiants, il ne peut que tenter d'influencer celle-ci (Bentham, 2002).

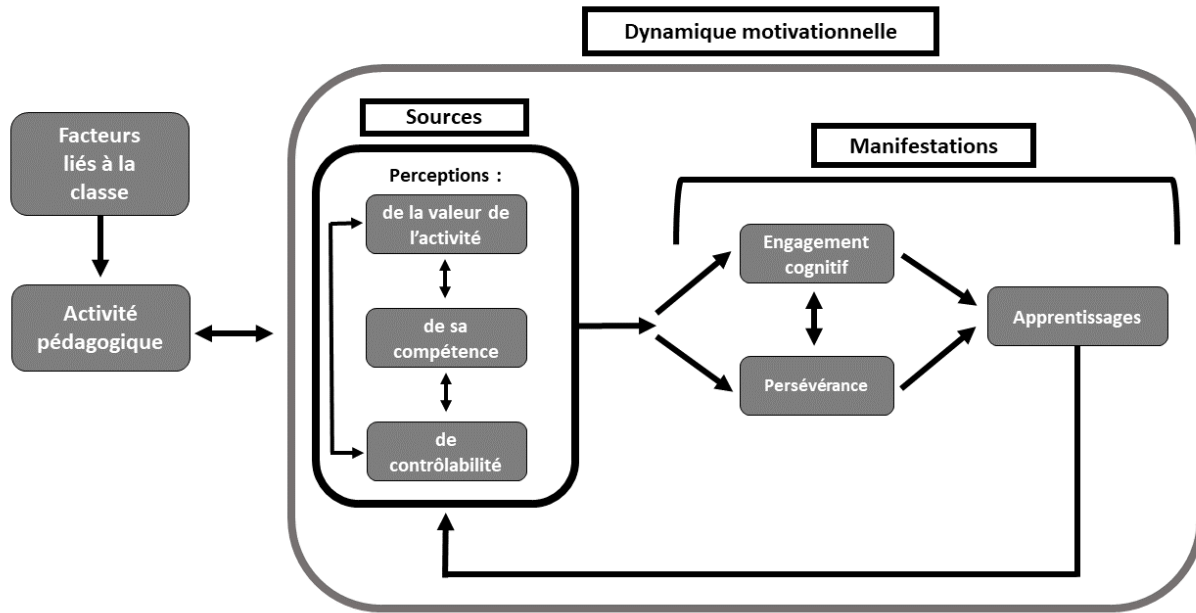


Figure 1. – Le modèle de la dynamique motivationnelle.

Tiré de *La motivation à apprendre en milieu scolaire* (p [12]), par R. Viau, 2009, Éditions du renouveau pédagogique. © Éditions du renouveau pédagogique Inc.

Reproduit avec permission.

### *Les perceptions*

Selon Viau (2009b), la dynamique motivationnelle d'un étudiant se façonne autour de trois perceptions, qu'il nomme « sources » dans son modèle : la perception de la valeur ou de l'utilité d'une activité pédagogique, la perception de compétence de l'étudiant et la perception de la contrôlabilité de l'étudiant sur l'activité. La perception est le jugement que l'on porte sur nous-mêmes, sur les autres et sur des situations (Viau, 2009b).

La perception d'un étudiant de la valeur d'une activité pédagogique se réfère au jugement qu'a celui-ci quant à l'intérêt (« plaisir intrinsèque ») et à l'utilité d'entreprendre l'activité et à y persévérer (Viau, 2007, 2009b). Le terme « utilité » fait référence aux « avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité » (Viau, 2009b, p. 25). Cette perception est influencée par les buts que s'est fixés l'étudiant, tel que les buts d'apprentissage et les buts de performance (Viau, 2007, 2009b). En contexte universitaire, tel un programme de baccalauréat en sciences infirmières, l'intérêt pour l'activité est important pour les étudiants, mais l'utilité de l'activité est en premier

plan aux yeux des étudiants puisque leur but principal est d'acquérir les compétences nécessaires à leur rôle professionnel futur (Viau et al., 2004). La perception de l'étudiant en formation professionnelle de l'utilité d'une activité pédagogique est grandement influencée par sa signifiante et son authenticité aux yeux de celui-ci (Viau et al., 2004). Une activité est signifiante lorsqu'elle s'harmonise avec les buts de l'étudiant et qu'elle répond à ses préoccupations (Viau, 2000). Une activité sera considérée comme authentique lorsque celle-ci mène à une réalisation qui ressemble à celles de la vie courante, comme des réalisations ayant des liens avec la pratique professionnelle future de l'étudiant (Viau, 2000). Selon Viau (2000), pour susciter la perception d'authenticité d'une activité, il faut éviter le plus possible que l'étudiant perçoive que la raison d'être de celle-ci est principalement liée à l'évaluation.

La perception de compétence fait référence au sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant (Viau, 2007, 2009b). Viau (2009b) définit la perception de compétence de l'étudiant comme « le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (p. 36). Cette perception naît d'un processus d'autoévaluation par l'étudiant. Cependant, celui-ci entamera seulement cette autoévaluation sur sa compétence s'il perçoit un certain degré d'incertitude face à ces capacités (Viau, 2007). En exemple, s'il s'agit d'une activité qu'il a accomplie avec aisance dans le passé, ce processus d'évaluation n'aura pas lieu, puisqu'il connaît déjà son niveau de compétence par rapport à celle-ci. En contraste, lorsque l'étudiant fait face à un type d'activité qui s'éloigne des activités auxquelles il est accoutumé, il peut douter de sa compétence à accomplir ce qu'on lui demande (Viau et al., 2004).

Selon Bandura (1986), dont Viau (2009b) s'inspire, la perception de compétence de l'étudiant provient de quatre sources : 1) ses expériences ou ses performances antérieures, 2) ses observations d'autres personnes, 3) la persuasion verbale et 4) ses états psychologiques et émotifs (Viau, 2009b, p. 38).

Les « expériences ou performances antérieures » de l'étudiant font référence à ses succès et à ses échecs vécus dans le passé (Viau, 2009b). Il va sans dire que les expériences de succès ont un effet positif sur la perception de compétence de l'étudiant. Les « observations d'autres personnes » correspondent à l'observation par l'étudiant d'autres personnes exécutant une tâche qu'il aura à accomplir, que ce soit un enseignant qui fait une démonstration ou un autre étudiant qui réalise une activité (Viau, 2009b). L'étudiant peut s'imaginer en exécutant la tâche et estimer

sa compétence. La « persuasion verbale » fait référence aux commentaires des proches, des amis et des enseignants sur les capacités de l'étudiant à compléter l'activité (Viau, 2009b). Ces commentaires peuvent survenir avant de débiter l'activité et au cours de celle-ci. Les commentaires en cours d'activité agissent sur la persévérance de l'étudiant (Viau, 2009b). Les « états physiologiques et émotifs » de l'étudiant font référence aux réactions qu'il a à l'idée d'entreprendre une activité. À titre d'exemple, si un étudiant ressent de la nervosité ou de l'anxiété lorsqu'il est mis devant une tâche, ceci aura pour effet de le faire remettre en question sa compétence à compléter cette tâche (Viau, 2009b).

La perception de la contrôlabilité se réfère au sentiment de l'étudiant de maîtrise ou de pouvoir sur une situation (Viau, 2009b). La définition fournie par Viau (2009b) présente la perception de contrôlabilité comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (p. 44). Ainsi si l'étudiant perçoit que tous les aspects de l'activité sont décidés d'avance et qu'il n'a pas son mot à dire, sa perception de contrôlabilité sera faible. À l'inverse, si celui-ci perçoit qu'on lui permet de faire certains choix, qu'on le laisse exercer une certaine autonomie dans ses apprentissages, il percevra davantage de contrôlabilité (Viau, 2009b; Viau et al., 2004). Néanmoins, l'objectif n'est pas de permettre un contrôle total à l'étudiant, mais bien pour l'enseignant de trouver un juste milieu, c'est-à-dire d'offrir des opportunités à l'étudiant de faire des choix qui lui sont signifiants (Pelaccia et Viau, 2016; Viau, 2009b).

Ainsi, selon Viau (2009b), un étudiant qui percevrait de l'utilité d'une activité pédagogique qu'on lui propose, qui se sentirait capable d'entreprendre et de compléter celle-ci avec aisance et qui percevrait qu'il a son mot à dire sur le déroulement de cette activité, serait motivé à s'y engager et à y persévérer.

### ***Les facteurs extrinsèques à la dynamique motivationnelle***

Viau (2009b) décrit la dynamique motivationnelle comme un phénomène intrinsèque. Néanmoins, cette dynamique est influencée positivement ou négativement par des facteurs extrinsèques, soient : 1) les facteurs liés à la vie personnelle de l'étudiant, 2) les facteurs liés à la société, 3) les facteurs relatifs à l'établissement d'enseignement et 4) les facteurs liés à la classe (Viau, 2009b).

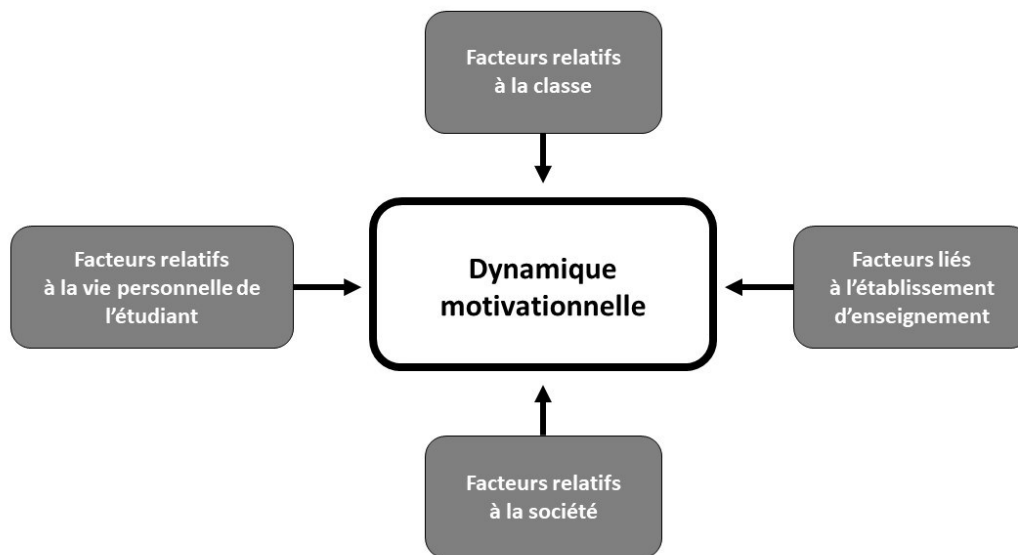


Figure 2. – Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'étudiant.

Tiré de *La motivation à apprendre en milieu scolaire* (p [11]), par R. Viau, 2009, Éditions du renouveau pédagogique. © Éditions du renouveau pédagogique Inc. Reproduit avec permission.

Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'étudiant font référence, notamment, à la relation avec les amis et les proches, ainsi que l'engagement dans un travail d'appoint durant les études (Viau, 2009b). Par exemple, les encouragements des membres de la famille peuvent avoir une incidence sur la perception de compétence que l'étudiant a de lui-même. Les facteurs en lien avec la société, tels que la culture de cette société, ses valeurs ainsi que les médias de masse, auraient une grande influence sur la dynamique motivationnelle (Viau, 2009b). Par exemple, une société qui valorise le principe de « minimax », c'est-à-dire de faire le minimum d'effort en espérant un maximum de résultat, pourrait avoir un impact sur le niveau de dynamique motivationnelle de l'étudiant (Viau, 2009b). Les facteurs liés à l'établissement d'enseignement se réfèrent à la culture et aux valeurs de cette institution, à ses finalités, mais également aux règlements et à l'organisation du programme, comme les horaires (Viau, 2009b). En exemple, un établissement d'enseignement qui valorise l'autonomie des étudiants dans leurs apprentissages pourrait influencer sa perception de contrôlabilité et ainsi améliorer son niveau de dynamique motivationnelle. Les facteurs liés à la classe sont principalement les activités pédagogiques et leurs

caractéristiques, l'approche du formateur, les pratiques évaluatives, le climat de la classe, ainsi que les récompenses et les sanctions (Viau, 2009b). Par ailleurs, le formateur est un des facteurs clés qui influencent la dynamique motivationnelle des étudiants (Viau, 2009b). Par exemple, un formateur qui connaît bien la matière qu'il enseigne, qui est lui-même motivé dans son enseignement et qui a confiance en ses étudiants aurait une influence positive sur la dynamique motivationnelle de ses étudiants (Viau, 2009b).

### *Les manifestations de la dynamique motivationnelle*

Dans la dynamique de la motivation de l'étudiant, les trois perceptions (« sources ») s'influencent réciproquement (Viau, 2009b). Elles agissent également sur les « manifestations » de sa dynamique motivationnelle, qui sont illustrées par trois composantes dans le modèle : l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage (Viau, 2009b).

L'engagement cognitif correspond au « degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983, cité dans Viau, 2009, p. 52) ou plus précisément, il s'agit de la « gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique » (Butler et Cartier, 2004, cité dans Viau 2009, p. 52). Viau (2009b) résume en expliquant que l'étudiant qui est engagé cognitivement est celui qui fait consciemment appel à des stratégies d'apprentissage qu'il a sélectionnées judicieusement selon les demandes de l'activité. En bref, l'étudiant engagé est celui qui passe à l'action à l'égard de l'activité pédagogique.

En contraste, un étudiant non engagé cognitivement évitera l'activité (Viau, 2009b). Puisque les activités pédagogiques sont rarement facultatives, cet étudiant adoptera des stratégies d'évitement, c'est-à-dire qu'il adoptera un comportement qui lui permettra d'éviter de s'engager dans l'activité, tel que de négocier avec l'enseignant pour être exempté de celle-ci, ou de retarder le moment auquel il débutera celle-ci (Viau, 2009b).

La persévérance est un autre élément de manifestation de la dynamique motivationnelle de l'étudiant dans le modèle de Viau (2009b). L'étudiant qui fait preuve de persévérance est celui qui dédie une période de temps nécessaire à la réussite de l'activité qui lui est proposée (Viau, 2009b). La persévérance seule n'est pas gage de réussite, puisqu'elle doit être combinée à l'engagement cognitif pour générer des apprentissages (Viau, 2009b).

Selon le modèle de Viau (2009b), l'apprentissage, la manifestation finale de la dynamique motivationnelle de l'étudiant est le produit de l'engagement cognitif et de la persévérance de l'étudiant. Il va sans dire qu'il y a une association positive entre l'engagement et la persévérance de l'étudiant, et ses apprentissages (Viau, 2009b). Cependant, il importe de reconnaître que la dynamique motivationnelle n'est pas le seul déterminant du processus d'apprentissage. En effet, celui-ci est également influencé par les connaissances antérieures, par les stratégies d'apprentissage dont fait usage l'étudiant, ainsi que ses aptitudes en tant qu'apprenant (Viau, 2009b).

Ainsi, selon le modèle de Viau (2009b), une dynamique motivationnelle élevée chez l'étudiant mène à des apprentissages. Mentionnons également que ces apprentissages, comme l'illustre le modèle, ont une incidence sur les perceptions des étudiants, en d'autres mots, sur leurs sources de motivation (Viau, 2009b). En effet, à titre d'exemple, les expériences de succès associés à une activité pédagogique pourraient altérer la perception d'utilité de la nouvelle activité qui est proposée et la perception de compétence de l'étudiant par rapport à celle-ci.

Bien que plusieurs autres auteurs présentent des théoriques sur le comportement de l'apprenant et sur la motivation à apprendre (e.g. : Bandura, 1986; Deci et Ryan, 1985; Eccles et al., 1983; Schunk, 1991), ce cadre de référence paraît le plus pertinent pour répondre au but de cette étude, d'une part, car le modèle de Viau (2009b) est le seul qui se penche spécifiquement sur la motivation à apprendre d'une activité pédagogique distincte, et d'autre part, car ce modèle regroupe plusieurs concepts abordés dans les différents autres théories et modèles, ce qui permet une compréhension plus complète du phénomène. Pour cette étude, le Modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b) sert à l'orientation des questions de recherche, mais principalement à la phase d'analyse des données et à l'interprétation des résultats. Cet aspect sera explicité dans le prochain chapitre.





**Chapitre 3**  
**La méthode**



## **L'approche méthodologique**

Afin de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes selon le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b) à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite associée à une situation clinique dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières, ainsi que répondre aux questions de recherche, une étude de cas simple qualitative inspirée par l'approche de Merriam (1998) a été réalisée. Merriam est, avec Yin et Stake, l'une des auteurs les plus influentes de l'approche méthodologique de l'étude de cas (Yazan, 2015). Pour cette étude, une approche s'inspirant de celle de Merriam (1998) a été adoptée pour sa position plutôt au paradigme post-positiviste, et parce qu'elle est plus explicite par rapport aux méthodes et aux stratégies que celle de Stake (1995). En outre, son approche semble d'autant plus pertinente, puisque cette auteure œuvre dans le domaine de l'éducation aux adultes, et décrit son approche en relation à ce au contexte de formation (Merriam, 1988, 1998; Merriam et Simpson, 1984).

Merriam (1998) définit l'étude de cas comme « une description et une analyse approfondie et holistique d'une seule entité, phénomène ou unité sociale » [traduction libre] (p. xiii). Selon cette auteure, l'étude de cas qualitative peut être caractérisée comme étant particulariste, descriptive et heuristique (Merriam, 1998). Ce qui signifie que l'étude de cas s'intéresse à un phénomène en particulier, que son produit final est une description riche du phénomène et qu'elle permet aux lecteurs de découvrir ou d'apprendre quelque chose de nouveau (Merriam, 1998). Toujours selon Merriam (1998), l'étude de cas qualitative est pertinente lorsque le chercheur s'intéresse à la perspicacité, à la découverte et à l'interprétation. En ciblant un cas particulier, le chercheur est en mesure de découvrir les interactions entre les facteurs significatifs à un phénomène et d'aboutir à un compte rendu riche et holistique de celui-ci (Merriam, 1998). De surcroît, ce type de devis est pertinent à l'étude d'un phénomène que l'on ne peut dissocier de son contexte (Merriam, 1998; Yin, 2009), comme le phénomène entourant la dynamique motivationnelle d'étudiants à l'égard des activités de pratique réflexive, à l'intérieur d'un cours particulier, et à un temps donné du cheminement académique. La dynamique motivationnelle à l'égard d'une activité pédagogique, comme une activité de pratique réflexive, semble être influencée par les caractéristiques de l'activité et son contexte (Greenawald, 2010). En effet, les facteurs facilitants et contraignants présentés au deuxième chapitre laissent entrevoir que la dynamique motivationnelle peut être

influencée non seulement par des facteurs liés aux caractéristiques de l'activité, mais également liés à l'étudiant, à la classe, au formateur, à l'établissement et aux éléments temporels.

Dans une étude de cas, il importe de bien délimiter le cas à l'étude (Merriam, 1988, 1998). Un « cas », qu'on appelle aussi l'unité d'analyse, correspond à un phénomène quelconque qui se déroule dans un contexte délimité par des frontières (Merriam, 1998; Miles et al., 2020). Ces frontières prescrivent ce qui sera étudié et ce qui ne le sera pas (Miles et al., 2020). Ces frontières sont définies par la nature conceptuelle du cas, sa dimension sociale, son lieu ainsi que son étendue temporelle (Miles et al., 2020).

Le cas à l'étude dans ce projet de recherche est une activité réflexive structurée écrite à partir d'une situation clinique se déroulant en stage de soins en santé mentale pendant la formation au baccalauréat en sciences infirmières.

Par ailleurs, pour ce projet de recherche, le type descriptif de l'étude de cas, décrit par Merriam (1998), a été utilisé. L'étude de cas descriptive vise à présenter un portrait détaillé d'un phénomène qui est peu connu (Merriam, 1998).

### **Le milieu de l'étude et recrutement des participants**

Cette étude a été réalisée dans une faculté des sciences infirmières francophone au Canada. Cet établissement offre un programme de baccalauréat en sciences infirmières à temps complet suivant l'approche par compétences. Il a été sélectionné, car son programme de formation en sciences infirmières fait couramment usage d'activités réflexives structurées comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage. De plus, il ne s'agissait pas d'un milieu « atypique, extrême, déviant ou intensément inhabituel » (Patton, 1990, p. 173), ce qui est souhaitable selon Merriam (1998), car il correspondait à une représentation courante du phénomène exploré.

Afin de sélectionner l'activité, la collaboration d'un conseiller pédagogique de la faculté a été sollicitée. Des cours et des stages se déroulant au trimestre d'hiver 2021 qui comportaient au moins une activité réflexive structurée correspondant à la définition présentée au deuxième chapitre ont été identifiés. Parmi les activités réflexives trouvées, les activités réflexives écrites associées à une situation clinique se déroulant en stage ou en simulation ont été ciblées, puisqu'il s'agit du type d'activité plus fréquemment étudié dans les écrits recensés. Une activité réflexive structurée écrite

associée à un stage en santé mentale a été sélectionnée. Cette activité, d'une longueur maximale de six pages, les étudiantes doivent analyser une interaction qu'elles ont vécue avec un patient dans le cadre du stage. Cette activité constituait le travail certificatif de ce stage.

La population ciblée comporte la totalité des étudiants inscrits au stage en santé mentale du programme de baccalauréat au trimestre d'hiver 2021. Les étudiantes inscrites à ce stage sont des étudiantes de deuxième année, au troisième semestre de leur formation du cheminement initial du baccalauréat. Un échantillon à choix raisonné a été constitué. Un échantillonnage à choix raisonné est utilisé lorsque l'intention du chercheur est de découvrir, comprendre et acquérir des connaissances, ainsi celui-ci doit sélectionner un échantillon qui offrira la meilleure compréhension du phénomène (Merriam, 1998). D'abord, pour participer à cette étude, les étudiantes devaient être inscrites pour la première fois au stage en santé mentale au baccalauréat en sciences infirmières cette université au trimestre de l'hiver 2021. Il a été anticipé que la reprise du stage pourrait influencer la perception des étudiantes par rapport à l'activité réflexive. La cohorte qui débutait ce stage à hiver 2021 comportait 50 étudiantes. L'intention initiale était de sélectionner les participantes de sorte à maximiser la richesse des données et l'utilité de celles-ci à la compréhension du phénomène à l'étude en visant une variation maximale. Plus précisément, une diversité était visée relative au niveau de difficulté perçu par rapport à la réalisation de l'activité réflexive et à la perception d'utilité de l'activité. Toutefois, des difficultés dans le recrutement, possiblement en partie causées par la petite taille de la population ( $n=50$ ), n'ont pas permis de faire un échantillonnage à variation maximale.

Le recrutement des participantes s'est déroulé en plusieurs étapes. En premier lieu, l'étudiante-chercheuse est entrée en communication avec le professeur du stage afin d'obtenir sa collaboration pour venir présenter le projet. Elle a fait ainsi une présentation du projet aux étudiantes du stage lors d'une rencontre virtuelle à l'aide d'un support visuel de type PowerPoint (Microsoft Office 365). Dans cette présentation, elle a expliqué le but de l'étude et les attentes quant à la participation des étudiantes. De plus, la collaboration de la représentante de cohorte de l'association étudiante en sciences infirmières du stage sélectionné a été sollicitée, car cette dernière a une certaine proximité avec les étudiantes. La représentante de cohorte a partagé l'information sur le projet aux étudiantes de ce stage sur la page du groupe Facebook de cette cohorte deux semaines avant la date de remise de l'activité réflexive, et à nouveau une semaine

avant la date butoir. Afin de stimuler le recrutement, cette dernière a également publié un court message de sollicitation accompagné du formulaire d'information et de consentement dans le forum principal de la page Moodle du stage, deux jours après la date limite de la remise du travail. Puisque tous les étudiants de la cohorte n'étaient pas inscrits au groupe Facebook, un message de sollicitation a également été envoyé à toutes les étudiantes de la cohorte par courriel par la responsable de la gestion des études au premier cycle de la faculté deux jours après la remise du travail. Finalement, le court message de sollicitation a été envoyé à nouveau aux étudiantes de la cohorte deux semaines après la remise du travail par l'entremise de la page du groupe Facebook de celle-ci par la représentante de la cohorte.

L'objectif de ce recrutement était de former un échantillon composé de six à huit participantes qui pouvaient fournir des informations permettant de comprendre ~~sur~~ le phénomène d'intérêt, c'est-à-dire, sur la dynamique motivationnelle envers cette activité. Bien que la saturation des données est généralement obtenue après douze entretiens, cette taille d'échantillon a été choisie puisque les thèmes principaux peuvent généralement être identifiés dans l'analyse des six premiers entretiens (Guest et al., 2006). Par ailleurs, la saturation des données serait plus facilement atteignable dans un contexte où la structure du guide d'entretien ainsi que les questions sont les mêmes pour chacun des participants et où il y a une certaine homogénéité dans les caractéristiques des participants et dans l'expérience vécue par ces derniers (Guest et al., 2006), ce qui correspond aux caractéristiques de cette étude. Un échantillon de sept étudiantes a ainsi été formé, ce qui correspond au nombre total des étudiantes qui ont démontré de l'intérêt pour le projet.

### **La collecte de données**

Cette étude vise à mieux comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiants à l'égard d'une activité réflexive structurée dans un programme de formation au baccalauréat en sciences infirmières. Les méthodes et les sources de données qui ont été sélectionnées étaient celles qui nous permettaient d'atteindre ce but. Dans cette étude, plusieurs sources de données ont été utilisées dont l'analyse documentaire et l'entretien semi-dirigé, ce qui a permis une triangulation des sources. La triangulation des sources des données permet une compréhension significative du contexte et du phénomène (Creswell, 2018; Gagnon, 2012; Merriam, 1998). La collecte de données a débuté par l'analyse documentaire des documents de l'activité réflexive et du stage disponibles dans l'environnement Moodle. Les entretiens semi-dirigés auprès des étudiantes ont été entamés

après la fin de l'activité de pratique réflexive, c'est-à-dire après la remise du travail de stage. Les entretiens constituent la source de données principale de cette étude. La collecte de données a été bonifiée par les réponses à un questionnaire sur le profil des participantes aux entretiens.

### **La documentation**

Dans cette étude de cas, comme source de données, l'analyse documentaire a été utilisée en tout premier lieu. Selon l'approche méthodologique de Merriam (1998), le terme « document » est défini comme « terme générique pour désigner un large éventail de documents écrits, visuels et physiques pertinents pour l'étude en cours » (p.112). Ce terme comprend les matériaux au sens large de toute communication (Merriam, 1998). Elle spécifie que l'analyse documentaire est simplement la manière de collecter des données autrement que par des entretiens ou par l'observation (Merriam, 1998).

Un des avantages à utiliser le document comme source de données est que le contenu du document n'est pas influencé par l'identité du chercheur et sa façon d'agir (Gaudet, 2018; Merriam, 1998). Une des limites est que les documents fournissent une quantité limitée d'information sur le phénomène d'intérêt (Gaudet, 2018). C'est pourquoi l'analyse documentaire a été considérée comme source secondaire de données qui complémente celles obtenues par le biais des entretiens.

L'autorisation de la vice-doyenne de la faculté a été obtenue, ainsi que celle du professeur du stage visé afin d'accéder à la page Moodle du stage, et avoir accès aux documents de l'activité et du stage pertinents à la compréhension du phénomène. Les documents qui ont été analysés, après avoir obtenu l'autorisation de la vice-doyenne de la faculté et du professeur du stage, incluent le plan de cours, les consignes de l'activité réflexive et la grille d'évaluation du travail. Une grille d'extractions des données (annexe B) a été conçue et a été utilisée pour ce volet de la collecte de données. Le contenu de l'activité réflexive effectué par les étudiantes n'a pas été analysé, car celui ne permettait pas d'enrichir la compréhension de la dynamique motivation à l'égard de l'activité.

### **Les entretiens semi-dirigés individuels**

Les données obtenues par l'entremise des entretiens semi-dirigés forment la base empirique de cette étude. Selon Merriam (1998), l'entretien est nécessaire comme stratégie de collecte de données lorsque l'on ne peut directement observer le phénomène d'intérêt. En effet, Viau (2009b)

spécifie que le moyen le plus approprié pour explorer la dynamique motivationnelle d'étudiants est par l'entremise de l'entretien. De plus, les entretiens ont comme avantage de fournir des données plus riches et en plus grande quantité que d'autres méthodes de collecte de données (Merriam, 1998).

L'objectif était que les entretiens aient lieu entre la date de remise du travail et la diffusion des notes afin que la perceptive des participantes ne soit pas influencée par les notes et la rétroaction. Toutefois, dû à la lenteur du recrutement, trois des sept entretiens ont eu lieu après la remise des notes de ce travail. Des entretiens semi-dirigés individuels d'une durée de 35 à 50 minutes ont été menés après la fin de l'activité réflexive auprès des participantes de l'étude. La durée moyenne des entretiens était de 40 minutes. La forme individuelle des entretiens a été choisie puisque le phénomène de la dynamique motivationnelle est unique à chacun.

Un guide d'entretien a été conçu (annexe C) et structuré selon les recommandations de Merriam (1998). Les questions ont été inspirées par le cadre théorique de Viau (2009b). Les thèmes abordés ont eu trait à la description du contexte entourant le phénomène, ainsi qu'à l'exploration de facteurs susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle des étudiants. Les principales questions ciblaient les facteurs extrinsèques à la dynamique motivationnelle et les éléments du modèle de Viau (2009b), soit les sources de motivation (les perceptions de la valeur de l'activité, de la compétence à la réaliser et de la contrôlabilité sur le déroulement de l'activité), et ses manifestations (l'engagement cognitif et la persévérance). Les entretiens ont été réalisés par l'étudiante-chercheuse et les rencontres ont eu lieu au moment qui convenait à chacune des participantes.

Afin de respecter les précautions sanitaires du contexte de pandémie, les entretiens ont dû se dérouler à distance par le biais de la plateforme de communication virtuelle Zoom. Certains auteurs déconseillent les entretiens à distance. En effet, selon Hermanowicz (2002), ce type d'entretien peut favoriser les malentendus et affecter le lien de confiance. En contraste, Gaudet (2018) croit que les entretiens à distance pourraient être favorables dans certaines circonstances, où la distance que crée la technologie pourrait encourager le partage, possiblement dû à une impression d'un certain degré d'anonymat par la personne interviewée. L'enregistrement des entretiens a été fait par l'entremise de la plateforme de communication virtuelle Zoom pour chacune des participantes.



## **Le questionnaire sociodémographique**

Les participantes ont été invitées à remplir un questionnaire sociodémographique (annexe D) avant le début des entretiens, ce qui a permis de dresser le profil des participantes. Ce questionnaire a fourni des informations sur l'âge, le genre, le parcours académique, l'expérience de travail et les responsabilités familiales des participantes.

## **Le journal de bord**

Un journal de bord sous forme de notes personnelles écrites et d'enregistrements vocaux a été utilisé dans la cadre de ce projet de recherche, mais plus spécifiquement durant la période de collecte et d'analyse de données, ainsi que durant la rédaction. Ce journal de bord a servi à documenter les impressions, les réflexions et les décisions de l'étudiante-chercheuse pendant le processus de recherche. Ce journal de bord permet de laisser une trace en toute transparence du processus de recherche suivi ainsi que des réflexions critiques (parfois personnelles) de l'étudiante-chercheuse en regard à ce processus (Ortlipp, 2008).

## **L'analyse des données**

Le processus d'analyse des entretiens a débuté dès le premier. Il s'est intensifié lorsque la collecte des données était terminée (Merriam, 1998). Merriam (1988), recommande que le moment qui marque la fin du processus de collecte de données soit déterminé à l'aide des lignes directrices théoriques proposées par Lincoln et Guba (1985), soit la saturation de catégories, l'émergence de régularité et la surextension (de l'information). Pour ces auteurs, la saturation des catégories correspond au moment auquel peu de nouvelles informations sont obtenues malgré la poursuite de la collecte de données (Lincoln et Guba, 1985). L'émergence de régularité fait référence à un sentiment d'émergence de patrons dans les codes et les thèmes et la surextension au sentiment que les nouvelles informations obtenues sont très éloignées des catégories déjà identifiées et ne contribuent pas à l'apparition de nouvelles catégories (Lincoln et Guba, 1985). Dans cette étude, le processus de collecte des données a été arrêté lorsqu'une certaine régularité des codes et des thèmes a été constatée, mais il n'est pas considéré que la saturation des thèmes a été obtenue.

Pour ce projet de recherche, la méthode de l'analyse thématique, telle que décrite par Braun et Clarke (2006), a été retenue. Ces auteurs définissent cette méthode d'analyse comme « une méthode pour identifier, analyser et rapporter des modèles (thèmes) dans les données » [traduction

libre] (p. 79). La méthode d'analyse thématique est qualifiée de méthode flexible et versatile puisqu'elle offre au chercheur un certain degré de liberté et elle peut être utilisée avec une variété de traditions de recherche qualitative et de perspectives épistémologiques (Braun et Clarke, 2006). Par conséquent, cette méthode est idéale pour des chercheurs novices tels qu'une étudiante à la maîtrise produisant un mémoire (Braun et Clarke, 2006). De plus, l'analyse thématique permet l'utilisation d'un cadre théorique et est flexible dans la manière d'intégrer ce cadre (Braun et Clarke, 2006).

Pour cette étude, une approche d'analyse thématique de type sémantique, c'est-à-dire que l'analyse s'est étendue à un niveau descriptif (Braun et Clarke, 2006). Ainsi, l'identification des thèmes en a été influencée par la signification explicite des données (Braun et Clarke, 2006).

Cette méthode d'analyse comprend six phases qui ont été parcourues de façon itérative, tel un va-et-vient tout au long des processus de collecte et d'analyse de données (Braun et Clarke, 2006). Un résumé de ces phases est présenté dans le tableau suivant. De surcroît, chacune des phases est explicitée en détail par la suite.

**Tableau 2. Phases de l'analyse thématique**  
(tiré de Braun et Clarke (2006, p. 87, [traduction libre]))

<b>Phases</b>	<b>Description du processus</b>
Phase 1 : Se familiariser avec les données	Transcrire les données, lire et relire les données, noter les idées initiales.
Phase 2 : Générer les codes initiaux	Coder les caractéristiques intéressantes des données de manière systématique sur l'ensemble des données, en rassemblant les données pertinentes pour chaque code.
Phase 3 : Chercher pour les thèmes	Rassembler les codes en thèmes potentiels, rassembler toutes les données pertinentes pour chaque thème potentiel.
Phase 4 : Réviser les thèmes	Vérifier si les thèmes fonctionnent en relation avec les extraits codés (niveau 1) et l'ensemble de données (niveau 2), en générant une « carte » thématique de l'analyse.
Phase 5 : Définir et nommer les thèmes	Analyse continue pour affiner les spécificités de chaque thème et l'histoire globale que l'analyse raconte, générant des définitions et des noms clairs pour chaque thème.
Phase 6 : Produire le rapport	La dernière opportunité d'analyse. Sélection d'exemples d'extraits vifs et convaincants, analyse finale d'extraits sélectionnés, reliant l'analyse à la question de recherche et aux écrits scientifiques, production d'un rapport scientifique de l'analyse.

### **Phase 1 : Se familiariser avec les données**

La première phase du processus d'analyse thématique proposée par Braun et Clarke (2006) est la phase où le chercheur est en immersion dans les données, non seulement en lisant et en relisant activement les données provenant des documents et des entretiens, mais également en complétant lui-même le processus de transcription des entretiens en verbatims (Braun et Clarke, 2006). Lors de la deuxième lecture de chaque lot de données, tout en adoptant une approche sémantique, l'étudiante-chercheuse a débuté la prise de notes et a entamé une recherche préliminaire de codes (Braun et Clarke, 2006; Merriam, 1998).

Les transcriptions des verbatims ont été faites avec le logiciel Microsoft Word (Microsoft Office 365). Pour chacun des entretiens, un nouveau fichier a été créé et puis identifié de façon systématique avec la date et l'heure de l'entretien. Les verbatims ont été copiés dans un document

Microsoft Excel (Microsoft Office 365) dans lequel les lignes sont numérotées afin de faciliter l'organisation des données et de l'analyse. Les notes et l'identification préliminaire de codes ont été introduites dans des colonnes adjacentes à la portion d'intérêt du verbatim.

### **Phase 2 : Générer les codes initiaux**

Pour chaque lot de verbatims, lorsque la familiarisation était complétée, et que certaines idées relatives aux codes ont commencé à être identifiées, les premiers codes ont été générés. Les codes sont habituellement des mots ou des courtes phrases que Miles et al. (2020) définissent comme « des étiquettes qui attribuent des significations symboliques aux informations descriptives ou inférentielles compilées au cours d'une étude » (p. 62). L'identification des codes se faisait par un processus inductif, c'est-à-dire en partant des données, mais associé au cadre théorique. Les codes ont été identifiés à l'aide de groupes de mots clés, par exemple, « consignes ambiguës », « évaluation certificative de l'activité » et « manque de connaissance sur la pratique réflexive ». Lors de cette phase, 32 codes initiaux ont été identifiés. La liste des codes ainsi que des exemples de codification de verbatims sont disponibles à l'annexe E.

### **Phase 3 : Chercher pour les thèmes**

Cette phase vise à organiser les différents codes en thèmes potentiels et à regrouper les extraits de ces codes sous ces thèmes (Braun et Clarke, 2006). D'abord les thèmes et les codes associés ont été classés à l'intérieur de tableaux afin d'en obtenir une vue d'ensemble. Une portion du tableau est disponible à l'annexe F à titre d'exemple. Par la suite, le modèle de Viau (2009b) a été illustré dans une carte conceptuelle (annexe G) en utilisant le logiciel CmapTools (version 6.03). Les codes et les thèmes y ont été intégrés afin de permettre une manipulation et une organisation des thèmes et des codes ainsi que de faire émerger des liens entre les codes, entre les thèmes et entre différents niveaux de thèmes, et avec le cadre théorique (Braun et Clarke, 2006). Cette phase était complétée lorsque tous les codes, les thèmes et les sous-thèmes ont été organisés.

### **Phase 4 : Réviser les thèmes**

Cette phase débute lorsqu'un ensemble de thèmes candidats a été conçu et implique le raffinement de ces thèmes (Braun et Clarke, 2006). Dans un procédé en deux étapes, certains thèmes ont été rejetés, tandis que d'autres ont été combinés ou subdivisés. La première étape de cette phase consistait ainsi à réviser tous les extraits associés à chacun des codes et déterminer si

les extraits codés de chacun des thèmes formaient un motif cohérent ou une régularité (Braun et Clarke, 2006). L'étudiante-chercheuse a passé à la deuxième étape de cette phase lorsqu'une cohérence dans les-motifs a été présente. La deuxième étape impliquait un processus similaire, mais cette fois en relation avec l'ensemble des données en association au modèle de Viau (2009b), c'est-à-dire que chaque thème a été évalué pour sa validité par rapport à l'ensemble des données à la recherche de cohérence et de signification (Braun et Clarke, 2006). À la fin de la première étape, l'organisation et les associations des codes en relation aux thèmes ont dû être retravaillées, et les thèmes eux-mêmes reconsidérés lorsque les codes à l'intérieur d'un thème ne se traduisaient pas en un motif cohérent (Braun et Clarke, 2006). La manipulation de la carte conceptuelle a été nécessaire pour cette phase de l'analyse.

### **Phase 5 : Définir et nommer les thèmes**

Lorsque les thèmes ont été identifiés, ceux-ci ont été redéfinis et raffinés (Braun et Clarke, 2006). Pour chacun des thèmes, une analyse détaillée a été menée et rédigée afin d'explicitier l'essence de chaque thème et les raisons derrière leur émergence, ainsi que leurs relations aux autres thèmes, ainsi qu'au cadre théorique (Braun et Clarke, 2006). Durant cette phase, les titres pour chaque thème ont été déterminés (Braun et Clarke, 2006).

### **Phase 6 : Produire le rapport**

Cette dernière phase a débuté lorsque tous les thèmes ont été définis. Elle consistait à la rédaction de résultats de l'étude (Braun et Clarke, 2006). La rédaction a commencé avec une description détaillée du contexte, ainsi des caractéristiques des participantes. Par la suite, les thèmes qui ont émergé du processus d'analyse et qui permettaient d'atteindre le but de l'étude et permettre de répondre aux questions de recherches ont été présentés et explicités (Braun et Clarke, 2006). Les extraits de verbatims les plus pertinents à la compréhension des résultats ont été présentés stratégiquement (Braun et Clarke, 2006). En bref, c'est lors de cette phase que le phénomène a été décrit et les inférences par rapport à celui-ci présentées (Merriam et Simpson, 1984).

C'est également à cette phase que l'analyse documentaire a été intégrée pour la description du contexte du phénomène et du cas (l'activité réflexive structurée), ainsi que pour compléter l'analyse obtenue par le biais des entretiens. En effet, les données relatives aux documents qui ont

été extraits et analysés dans une autre feuille Excel (Microsoft Office 365) ont servi à compléter et à corroborer les données provenant des entretiens (Gaudet, 2018).

### **Les critères de scientificité**

Tout au long du processus de recherche, différentes mesures ont été utilisées afin d'assurer la véracité des résultats de cette étude. Ces mesures sont présentées et explicitées en relation aux quatre critères de scientificités décrits par Lincoln et Guba (1985), soit la crédibilité, la fiabilité, la confirmabilité et la transférabilité.

#### **La crédibilité et la fiabilité**

La crédibilité des données fait référence à la confiance en l'exactitude de la description du phénomène par rapport à la réalité (Lincoln et Guba, 1985). D'abord, la triangulation, des méthodes de collecte de données a permis d'améliorer la crédibilité des interprétations des données. En ce sens, les entrevues ont permis de comprendre la dynamique motivationnelle des étudiants à l'égard de l'activité tant que les documents relatifs à l'activité et au stage ont apporté une meilleure compréhension du contexte de l'activité. La triangulation de ces méthodes a permis ainsi une compréhension plus nuancée et précise du phénomène. La vérification externe comme moyen d'assurer un haut niveau de crédibilité à l'égard de l'interprétation des données (Lincoln et Guba, 1985). En effet, la directrice de l'étudiante-chercheuse a vérifié une partie du codage réalisé par cette dernière et validé ses interprétations à chaque étape de l'analyse. Finalement, la présentation des propos des participants sous forme de verbatims permet d'illustrer les thèmes et renforcer la crédibilité des résultats.

La fiabilité des données se réfère à la stabilité et à la constance des données dans le temps soit à la stabilité des données, soit à la possibilité qu'un autre chercheur arrive aux mêmes résultats, bien que la reproductivité exacte soit improbable (Lincoln et Guba, 1985). La fiabilité des données est essentielle à leur crédibilité (Lincoln et Guba, 1985). D'abord la retranscription intégrale des propos des participants a contribué à assurer la fiabilité des données, permettant une analyse minutieuse des données. La description détaillée des étapes de l'analyse favorise également la fiabilité des données.

## **La confirmabilité**

Ce critère se réfère à l'objectivité dans les données et à la manière dont elles sont interprétées (Lincoln et Guba, 1985). Autrement dit, la confirmabilité correspond à la possibilité que deux chercheurs indépendants aient la même compréhension des données. Ce critère a été renforcé par le respect constant de la méthode d'analyse des données, décrite précédemment. La vérification continue par la directrice de maîtrise des interprétations renforce également ce critère. Par ailleurs, la conservation des transcriptions d'entretiens, des documents pertinents à l'étude, des documents générés dans le processus d'analyse, ainsi que des notes réflexives du journal de bord permettront à un ou des chercheurs indépendants d'examiner les données et de comparer leurs interprétations avec celles de cette étude.

## **La transférabilité**

Le critère de transférabilité correspond à l'application des conclusions tirées de l'analyse des données à des situations présentant un contexte similaire (Lincoln et Guba, 1985). Afin de permettre aux lecteurs de déterminer la transférabilité des résultats de cette étude, une description étoffée du cas ainsi que des résultats a été présentée. La description détaillée de la méthode contribue également à la transférabilité des résultats.

## **Les considérations éthiques**

Le protocole de recherche de cette étude a été évalué par le Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé (CERSES) d'une université canadienne (référence : CERSES-21-029-D ) afin d'assurer le respect des personnes, le souci du bien-être et de la justice (Creswell, 2018).

Un formulaire d'information et de consentement électronique (annexe H) a été transmis aux participantes potentielles de l'étude. Ce formulaire présentait de l'information complète sur le projet de recherche, c'est-à-dire une description de la nature de l'étude dans sa totalité (Loiselle et al., 2007). Ainsi, ce document présentait le but de l'étude, les méthodes de collectes de données, la garantie de confidentialité, le droit de se retirer à tout moment sans préjudice, les avantages et les inconvénients à la participation, et l'utilisation de données obtenues. Les consentements qui ont été obtenus étaient libres, éclairés et en continu. Le consentement libre fait référence au droit de disposer de soi-même, c'est-à-dire « le droit de décider en toute liberté de participer ou non à une

étude, sans s'exposer à quelques conséquences négatives » (Loiselle et al., 2007, p. 93). Le consentement éclairé requiert *a priori* l'accès à de l'information complète sur l'étude et la nature de leur participation (Loiselle et al., 2007). En plus de fournir de l'information écrite, les participantes ont été informées que l'étudiante-chercheuse était disponible pour répondre à toutes leurs questions. Le consentement en continu signifie que les participantes pourront à tout moment choisir d'interrompre leur implication dans l'étude sans devoir offrir d'explications et sans préjudice (Loiselle et al., 2007).

Des mesures ont été mises en place pour assurer la confidentialité des données des participantes. Un numéro d'identification a été attribué à chacune des participantes. L'anonymat de l'établissement d'enseignement et des participantes sera préservé lors de la présentation des résultats dans les différents moyens de diffusion. Notamment, l'étudiante-chercheuse s'est assurée que la description du cas et des résultats associés ne permette pas l'identification des participantes. De surcroît, tous les documents relatifs à cette étude, soit les transcriptions des entretiens, les documents générés durant l'analyse, ainsi que le journal de bord, sont conservés dans un disque dur encodé au bureau de la directrice de recherche dans un fichier fermé à clé, durant sept années avant leur destruction. Les formulaires de consentement sont également conservés dans un disque dur encodé, mais sur un disque différent afin de prévenir l'identification de participantes par la lecture croisée (Gaudet, 2018). Les enregistrements des entretiens seront également détruits, ainsi que toute information personnelle, sept ans après la fin du projet.

Il a été estimé que cette étude présentait un risque minimal pour les participantes, c'est-à-dire que le risque entrevu ne paraissait pas supérieur au risque de la vie courante (Loiselle et al., 2007). L'évaluation des avantages et des inconvénients pour les participantes à prendre part à cette étude a été faite, afin d'assurer que les avantages surpassaient les inconvénients. Un inconvénient pourrait toutefois être perçu par les participantes, soit la demande en temps des entretiens. Ainsi, une compensation monétaire de 25 dollars a été offerte aux participantes. De surcroît, puisque l'étude se déroulait en contexte académique, il a été expliqué dans la lettre de sollicitation et à l'oral aux étudiants lors de la présentation du projet que la participation ou la non-participation au projet n'aurait aucun impact sur leur scolarité, puisque ni l'étudiante-chercheuse ni la directrice de recherche n'étaient impliquées dans le stage.



**Chapitre 4**  
**Les résultats**



Dans ce chapitre sont présentés les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données permettant d'atteindre le but de l'étude de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite associée à une situation clinique, selon le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b) et de répondre aux questions de recherche : 1) Quels facteurs influencent la dynamique motivationnelle des étudiantes? et 2) Comment ces facteurs influencent-ils les sources et les manifestations de la dynamique motivationnelle? Ce chapitre est divisé en quatre sections. La première permet de décrire le contexte dans lequel l'étude s'est déroulée. La seconde présente les caractéristiques des participantes. La troisième définit le cas à l'étude et la dernière section présente les thèmes identifiés lors de l'analyse thématique des entretiens et documents.

## **Le contexte au moment de l'étude**

### **Une pandémie mondiale**

Rappelons que parmi les critères de sélection du milieu, un milieu correspondant à une représentation courante du phénomène exploré était visé. Autrement dit, il était prévu d'éviter un milieu « atypique, extrême, déviant ou intensément inhabituel » (Patton, 1990, p. 173). Toutefois, au moment de la collecte de données de cette étude, une pandémie mondiale occasionnée par le virus SARS-CoV-2 causant la COVID-19 avait lieu. Des mesures sanitaires imposées pour éviter la transmission du virus, telles que des mesures de distanciation sociale, ont obligé la faculté à offrir les cours à distance à l'aide de plateformes de communication. Plus précisément, la cohorte d'étudiantes de cette étude, qui avait débuté le programme de baccalauréat en janvier 2020, a assisté à partir du 15 mars jusqu'à la fin du semestre d'hiver 2021 à des activités académiques exclusivement à distance. Par la suite, ces étudiantes ont continué leurs cours à distance, mais leurs stages et laboratoires étaient en présence. Ainsi, au moment de la collecte de données à l'hiver 2021, le milieu de l'étude ne pouvait pas être considéré typique ou habituel. Néanmoins, étant donné que la pandémie était de niveau mondial et que les mesures sanitaires en vigueur étaient similaires dans toutes les facultés et écoles des sciences infirmières, les circonstances entourant le cas peuvent être qualifiées de typiques ou d'habituelles au moment du déroulement de l'étude.

## **Un programme par compétences**

La faculté où s'est déroulée l'étude offre une approche pédagogique par compétences. Cette approche implique que les étudiantes soient plus actives et autonomes dans leurs apprentissages. Elles sont appelées fréquemment à prendre part à des activités pédagogiques collaboratives en petits groupes guidés par une tutrice<sup>2</sup> et moins exposées à des cours magistraux. Compte tenu des mesures sanitaires liées à la pandémie, toutes les activités, incluant celles en petits groupes, ont forcément dû se dérouler à distance par le biais de plateformes de communication.

## **Le cours théorique**

Le cours théorique de soins en santé mentale (225 heures) se déroule au troisième de six semestres composant la formation initiale du baccalauréat, soit au début de la deuxième année d'une formation de trois ans. Ce cours se déroule sur 10 semaines et est principalement constitué de 13 ateliers d'apprentissage en petits groupes guidés par une tutrice comportant six ateliers suivant une approche par problème et sept ateliers constitués de visionnements de capsules vidéo suivi de discussions et de tâches à réaliser en équipe (par exemple : l'élaboration d'une démarche de soins). Trois séances d'enseignement en grand groupe ont également lieu où la professeure fait un retour sur les connaissances plus importantes ciblées par les ateliers. Ces ateliers nécessitent de la lecture et de la préparation de la part des étudiantes. En plus, deux quiz doivent être complétés aux semaines trois et cinq. Les deux principales évaluations certificatives du cours sont une évaluation orale structurée (EOS) qui a lieu à la neuvième semaine et un examen théorique final qui se déroule la dernière semaine, habituellement au dernier jour du cours. Compte tenu de la pandémie, toutes ces activités ont eu lieu à distance.

## **Le stage**

Le stage en contexte de soins en santé mentale (135 heures) est concomitant au cours théorique présenté à la section précédente et se déroule dans un milieu lié au domaine de la santé

---

<sup>2</sup> La tutrice est une infirmière qui soutient l'apprentissage d'un groupe d'étudiantes durant des activités pédagogiques. La tutrice travaille en collaboration avec la responsable du cours (ex. professeure ou chargée de cours). Elle accompagne, encadre et soutient un groupe d'étudiantes dans l'intégration de leurs apprentissages en stimulant leur réflexion, en posant des questions et en offrant une rétroaction sur les apprentissages réalisés.

mentale (ex. unité de soins, urgence, clinique externe ou dans un milieu communautaire). Dans le cadre de ce stage, l'étudiante côtoie des personnes de tous âges vivant avec un problème de santé mentale. Il est attendu durant ce stage que les étudiantes expérimentent l'évaluation de la situation de santé physique et mentale du patient, des interventions en lien avec le développement d'une relation thérapeutique par l'utilisation d'habiletés de communication thérapeutique, l'administration de médicaments et de la surveillance clinique, le suivi du patient et à la planification du congé. Il s'agit d'un stage en préceptorat, ce qui signifie que chaque étudiante est jumelée à une infirmière œuvrant dans le milieu assigné à l'étudiante. Ce stage de 14 jours, selon un quart de jour ou de soir de huit heures, s'étale sur huit semaines, selon l'horaire de la préceptrice.

Mises à part les heures passées en milieu de stage, les étudiantes ont d'autres activités de préparation et deux travaux à compléter comme exigences de ce stage. Plus précisément, les étudiantes doivent rédiger un journal d'apprentissage en suivant un gabarit leur demandant d'indiquer entre autres leurs attentes, leurs appréhensions, ainsi que leurs objectifs d'apprentissage à l'égard du stage. Elles doivent remettre le journal à leur préceptrice respective au premier jour de stage. La préceptrice offre par la suite à l'étudiante de la rétroaction écrite ou orale afin de favoriser son cheminement et de le soutenir dans ses apprentissages. Les étudiantes doivent également se préparer et participer à deux rencontres cliniques obligatoires de trois heures chacune aux semaines six et sept lors desquelles elles doivent présenter aux autres étudiantes de leur groupe et à la tutrice un cas clinique. En plus, elles ont à réaliser une analyse d'interaction, soit l'activité réflexive structurée d'intérêt dans cette étude. Cette activité sera décrite plus bas lors de la description du cas à l'étude.

Comme tous les stages du programme, celui-ci est à réussite obligatoire et est noté en tant que succès ou échec. Une note littérale est cependant attribuée pour l'évaluation des deux travaux de stage : la présentation d'un cas clinique qui compte pour 40% de la note et l'analyse d'interaction, qui compte pour 60% de la note de stage.

### **La description du cas**

#### **Travail de stage - Analyse d'interaction**

Bien que l'appellation « activité réflexive structurée » ne soit jamais attribuée à cette activité, qui utilise plutôt les termes « réflexion », celle-ci correspond à la définition d'activité

réflexive structurée, c'est-à-dire une activité pédagogique lors de laquelle l'étudiante est appelée, en suivant une structure déterminée, à explorer et à analyser une situation vécue en examinant ses expériences, ses comportements, ses actions, ses pensées, ses savoirs et ses émotions afin d'approfondir sa compréhension de la situation dans sa globalité, bâtir de nouveaux savoirs et améliorer ses actions futures.

La structure de cette activité réflexive a été conçue pour ce stage spécifiquement et comprend trois sections. Dans la première section, les étudiantes doivent décrire le contexte de la situation et dans la seconde le verbatim et d'autres éléments de communication ainsi que les codes d'analyse des habiletés de communication à l'aide du gabarit fourni conçu selon la grille de Townsend (2010). Dans la dernière section, les étudiantes doivent faire l'analyse approfondie de l'interaction et soutenir leurs arguments avec des résultats d'écrits scientifiques. Cette section se divise elle-même en trois sous-sections. La première sous-section demande aux étudiantes d'explorer leurs pensées, leurs sentiments, leurs émotions et leurs comportements en lien avec la situation. La seconde sous-section vise à aborder l'impact des croyances personnelles, des valeurs, des attitudes et des habiletés durant l'échange avec le patient. La dernière sous-section amène les étudiantes à analyser l'impact qu'ont eu leurs habiletés de communication thérapeutique (HCT) sur l'interaction et les obstacles à la communication thérapeutique (OCT) dans cette interaction. Dans cette sous-section, elles doivent également indiquer des stratégies pour améliorer leurs habiletés de communication et pour contourner les obstacles à la communication.

Deux mois avant la date de remise de ce travail de stage, les étudiantes peuvent, à partir de la page Moodle (Plateforme logicielle Moodle™, version 4.0) du stage, consulter les six documents contenant les informations relatives à l'activité réflexive, soit les consignes de l'activité, un document décrivant les modalités de l'activité, un bref exemple d'une analyse d'interaction, un gabarit dans lequel les étudiantes doivent insérer les verbatims et des codes d'analyse, une liste de questions fréquemment posées à propos de l'activité et les réponses, et la grille d'évaluation de l'activité. Il est à noter que parmi ces documents, aucune notion en lien avec la pratique réflexive ou démarche réflexive n'était incluse.

Le document présentant les consignes du travail comporte sept pages et décrit en détail ce qui est attendu dans chacune des trois sections de l'activité réflexive écrite. Le document décrivant les modalités du travail précise notamment le nombre maximal de pages alloué (six pages), les

règles de présentation, la date de remise, les conséquences d'un retard dans la remise ainsi que les détails en lien avec l'évaluation. Un exemple de la description d'une interaction à l'aide du gabarit est également fourni aux étudiantes dans un document distinct. Dans cet exemple, des pistes de réflexion sont suggérées en lien avec l'échange décrit. Le document présentant les questions les plus souvent posées comporte neuf questions et réponses sur les consignes et les modalités de présentation du travail. La grille d'évaluation comprend trois critères, un pour chaque section du travail.

Après avoir pris connaissance des consignes, les étudiantes doivent rester attentives en stage pour identifier un échange significatif qu'elles peuvent avoir avec un patient et qui pourrait être utilisé pour ce travail. Une fois leur interaction identifiée, les étudiantes peuvent débiter leur travail. Selon les consignes, pour être en mesure de compléter les différentes sections de cette activité, les étudiantes doivent se référer à des notions sur les habiletés de communication décrites dans leur manuel de référence du cours théorique (16 pages) (Fortinash et Holoday-Worret, 2013).

Diverses formes de soutien sont disponibles en lien avec cette activité. D'abord, le professeur responsable de stage peut être contacté par courriel et sur l'un des forums de discussion sur la page Moodle (Plateforme logicielle Moodle™, version 4.0) du stage. Le professeur offre également une rencontre d'une heure à la sixième semaine du stage par l'entremise de la plateforme Zoom (Zoom Video Communications, 2022) afin d'expliquer l'activité de vive voix et de répondre aux questions d'étudiantes. Un autre forum de discussion est disponible sur la page Moodle (Plateforme logicielle Moodle™, version 4.0) du stage et réservé aux échanges entre étudiantes sur tout ce qui porte sur le stage, incluant le travail de stage.

Ce travail de stage, qui compte pour 60% de la note finale du stage, est dit « à réussite obligatoire », ce qui signifie qu'il est nécessaire de réussir ce travail pour réussir le stage. Or, les étudiantes de ce cours ont la possibilité d'effectuer un travail de reprise à la suite d'un échec à ce travail. Les étudiantes ayant obtenu un échec à la reprise du cours théorique ou du stage, doivent reprendre le cours et le stage la prochaine fois que ces derniers seront offerts.

### **Les caractéristiques sociodémographiques des participantes**

Les caractéristiques sociodémographiques des participantes (n=7) sont présentées dans le tableau 2. Les participantes sont âgées de 20 à 24 ans. Six des sept participantes s'identifient au

genre féminin et un au genre masculin. Trois d’entre elles occupent un emploi pendant la période du stage, tous dans le domaine de la santé, soit technicienne de laboratoire en pharmacie, préposée aux bénéficiaires ou infirmière auxiliaire. Aucune des participantes n’a d’enfants ou autres personnes à leur charge.

**Tableau 3. Données sociodémographiques**

<b>Caractéristiques des participantes (N=7)</b>	
Genre (n)	
Féminin	6
Masculin	1
Âge (étendu)	20 - 24 ans
Autres formations universitaires (n)	3
Emploi	
Expérience dans le domaine de la santé (n)	6
Travail durant les études (n)	3
Dans le domaine de la santé (n)	3
Nombre moyen d’heures par semaine (moyenne)	18,8

### **La présentation de thèmes**

Cette section présente les thèmes qui ont émergé de l’analyse thématique. Ces trois thèmes représentent les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle d’étudiantes en sciences infirmières à l’égard d’une activité réflexive structurée écrite associée à une situation clinique. Plus précisément, les thèmes représentent les facteurs liés à l’étudiante, les facteurs liés au programme de formation et à l’activité, et les stratégies de motivation utilisées par les étudiantes pour se motiver devant une activité qu’elles perçoivent comme étant complexe. La façon dont chaque facteur et stratégie influence les sources et manifestations de la dynamique motivationnelle à l’égard de cette activité est précisée à l’aide des sous-thèmes. Le tableau 3 résume ces thèmes et sous-thèmes. Des extraits de verbatim seront rapportés pour bien illustrer l’essence de chaque thème. Chacun des verbatims sera identifié par le numéro de la participante ainsi que la ligne de transcription correspondant à l’extrait (exemple : P2 - 88). Ainsi, afin de préserver la confidentialité, tous les extraits relatifs au participant masculin ont été accordés au féminin.



**Tableau 4. Les thèmes et les sous-thèmes qui décrivent la dynamique motivationnelle à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite**

<b>Thèmes</b>	<b>Sous-thèmes</b>
<b>La dynamique motivationnelle, façonnée par mes expériences</b>	Mes expériences de succès influencent ma confiance et mon engagement
	Ma représentation des activités réflexives nuit à ma perception de la valeur
<b>Des facteurs liés au programme et à l'activité qui nuisent aux sources de motivation ou à ses manifestations.</b>	Les autres demandes du programme nuisent à mon engagement
	La complexité des consignes nuit à mon engagement
	Le caractère directif des consignes nuit à mes perceptions de valeur et de contrôlabilité
	L'aspect certificatif de l'activité nuit à mon engagement
	La forme écrite de l'activité nuit à mes perceptions de compétence et de valeur
<b>Des stratégies pour me motiver face à la complexité de l'activité réflexive</b>	Des explications favorisent ma perception de compétence
	Débuter par les parties plus simples ou ignorer des contraintes favorise mon engagement
	Me fixer de petits objectifs favorise mon engagement et ma persévérance
	L'entraide entre étudiantes favorise ma perception de compétence et mon engagement

### **La dynamique motivationnelle, façonnée par mes expériences**

#### ***Mes expériences de succès influencent ma confiance et mon engagement***

Des facteurs liés à la personne, comme les expériences des participantes à l'égard de leurs apprentissages et leurs habitudes de travail influenceraient la motivation de celles-ci à l'égard de l'activité réflexive. Plus précisément, leurs expériences de succès semblent améliorer la confiance des étudiantes, ce qui influence positivement leur dynamique motivationnelle à l'égard de l'activité.

Les témoignages permettent de mettre en évidence qu'au-delà du contexte de l'activité réflexive, les expériences des participantes exercent une influence sur leur dynamique

motivationnelle à l'égard de cette activité en favorisant leur perception de compétence à réaliser celle-ci. En effet, des participantes expliquent que leurs succès académiques passés leur donnent de la confiance en leur capacité académique en général dans leurs études, comme l'illustrent les extraits qui suivent :

T'sais, je dirais, au début, quand j'ai commencé en première [année], t'sais, je ne savais pas trop ...est-ce que j'avais ma place, mais je pense que j'ai eu un bon coup de confiance, surtout rendue à l'automne 2020, où est-ce que je me suis rendu compte « heille, ça va vraiment bien au niveau des travaux, au niveau des examens », pis je recevais des commentaires, des *feedback* positifs ...Ça ne m'inquiétait pas trop, t'sais, au niveau de mes compétences. (P1 – 127)

Hum, bien moi je suis quelqu'un qui ... j'ai comme confiance en moi. (rire) Comme souvent, au début, je vais être genre « moi, je ne suis pas capable, je ne suis pas bonne. » Puis là, une fois que je me lance, puis souvent, ça fait... j'ai toujours en plus des... comme académiquement parlant, ça va bien, fait que je m'inquiète toujours pour rien. [...] Fait que dans ce sens-là, j'avais confiance que j'étais capable de, de bien faire [le travail]. (P7 – 96)

Les témoignages des participantes exposent également des liens entre leurs habitudes de travail et leur engagement et persévérance par rapport à l'activité réflexive, l'Analyse d'interaction. L'une d'elles explique que, de façon générale, elle procrastine dans les travaux, mais qu'une fois engagée, elle persévère. L'autre participante n'a pas coutume de débiter la rédaction de ses travaux hâtivement non plus, mais elle a l'habitude de commencer à réfléchir à ceux-ci tôt lorsqu'il s'agit d'un travail de réflexion.

Moi, je dirais que c'est... (rires) ça fait partie de ma personnalité, je suis lente à *starter*, mais une fois que je suis *startée*, je le fais (rires)! Fait que, comme je dis, c'est ça, je l'ai pas commencé super d'avance, mais quand je l'ai commencé... (P7 – 83)

Je suis pas mal quelqu'un de dernière minute dans la vie. Donc j'ai commencé le travail, lundi après-midi [deux jours avant la date de remise] (rire), mais moi, je suis quelqu'un que quand on reçoit un travail...pis si c'est un travail de réflexion, la réflexion commence dès que je reçois les consignes donc j'avais quand même une bonne idée de ce que j'allais écrire. (P1 – 60-61)

Certaines participantes laissent transparaître dans leur propos une discipline à l'égard des travaux académiques en général ce qui influence leur engagement et leur persévérance à l'égard de l'activité.

Je pense, c'est plus par rapport à moi, ma personne. J'aime vraiment toujours, toujours être assidue dans mes travaux, puis s'il faut que je fasse des nuits blanches pour les terminer, je vais le faire. Puis, des fois, c'est vraiment mauvais parce que je n'ai pas besoin d'autant mettre de pression, t'sais je peux le finir à temps. Mais j'aime ça quand tout est terminé, puis ensuite, que je peux le réviser, je peux le *rechecker*, etc. (P6 – 117)

Ainsi, la dynamique motivationnelle de certaines participantes à l'égard de l'Analyse d'interaction serait influencée par leur façon d'aborder l'apprentissage en général. Notamment, leur perception de compétence serait solidifiée par des succès académiques passés. Leur engagement et leur persévérance dans leurs travaux seraient façonnés par leurs habitudes de travail en tant qu'étudiantes.

### ***Ma représentation des activités réflexives nuit à ma perception de la valeur***

Pour plusieurs participantes, leur représentation d'une activité réflexive structurée, que les participantes appellent « pratique réflexive », semble modelée par leurs expériences en lien avec des activités de nature réflexive. Cette représentation ne correspond pas tout à fait à celle proposée dans l'activité réflexive structurée, l'Analyse d'interaction, tel que l'illustrent les propos d'une des participantes :

Parce qu'on a eu des réflexions, des pratiques réflexives dans le passé qui était beaucoup plus ouvertes. C'était un texte libre, pis il y avait des choses comme ça, pis ça. Je n'étais encore pas tout à fait à mon aise, mais comme... plus à l'aise que [dans ce travail]. Fait que je pense que je suis arrivée dans le contexte de ce travail-là, et d'être comme « OK, je vais devoir faire une pratique réflexive ». Pis là je suis arrivée, pis ce n'était pas tant une pratique réflexive, mais une réflexion sur une interaction. (P3 – 139).

La représentation d'une activité réflexive structurée pour les participantes correspond davantage à une démarche réflexive plus libre et globale, soit non circonscrite à une structure prédéterminée et à l'analyse d'une situation précise. Cet écart entre leur représentation d'une activité réflexive et les caractéristiques de l'activité l'Analyse d'interaction semble nuire entre autres à leur perception de contrôlabilité sur le déroulement l'activité, et également à leur intérêt à l'égard de l'activité, affectant ainsi leur dynamique motivationnelle. En plus, le processus d'analyse documentaire a révélé qu'aucun document en lien avec l'activité d'Analyse d'interaction ne présente des notions ou des explications sur la pratique réflexive, ni sur la démarche réflexive structurée, et leur utilité. Ce manque d'explication ne permet pas aux étudiantes de comprendre la

différence entre les divers types d'activités réflexives, leur intention pédagogique qui est souvent dictée par le contexte du cours ou du stage ni d'attribuer une valeur à cette activité qu'ils trouvent plus structurée :

C'était vraiment du question-réponse. Puis, je n'aimais pas ça que ça soit trop structuré, ... la boîte enfermée, puis je ne peux pas aller plus loin, pousser plus loin. Moi, je veux juste qu'on me dise « OK, écris deux pages. Il faut que tu parles de ci, ça, ça. » Puis t'sais, il nous laisse aller. Puis ça, j'aime ça parce que c'est moi qui parle puis je m'en vais loin. Alors que là, je ne pouvais pas trop m'éloigner parce que je devais vraiment répondre à des questions précises. (P6 – 134-135)

Par ailleurs, la perception d'utilité de l'activité réflexive est particulièrement affectée par cette différence dans leur représentation de la démarche réflexive structurée. Les extraits suivants reflètent ces aspects :

[Ce travail], c'était vraiment par rapport à ton non verbal [...] je ne voyais vraiment pas ça comme une pratique réflexive. Je voyais vraiment juste ça comme une analyse d'une partie d'une situation de ton stage. Ça fait que, au début, je voyais plus ça comme ça. Puis je me disais : « À quoi c'est utile de vraiment prendre une situation précise quand ça change tellement de personne en personne? » [...] Ça fait que je me disais comme « À quoi c'est utile de juste prendre une petite partie d'une situation quand, logiquement, tu le sais que ton comportement verbal a un impact. Ça fait que, oui, je perdais un peu l'utilité de ce travail-là. (P5 – 107)

[Pour le rendre plus utile,] peut-être de rendre le travail comme une vraie pratique réflexive. Pas nécessairement une analyse de juste une situation qui ne va pas... qui est juste contextualisée à cette situation-là. Quand on sait que ça change d'une situation à l'autre. (P5 – 129).

Influencées par leurs expériences relatives à des activités de nature réflexive, une majorité des participantes ont une représentation différente de ce type d'activités. Ce décalage viendrait affecter leur perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'activité réflexive, leur intérêt pour celle-ci et leur perception de son utilité.

## **Des facteurs liés au programme et à l'activité qui nuisent aux sources de motivation ou à ses manifestations**

### ***Les autres demandes du programme nuisent à mon engagement***

Pour plusieurs participantes, leur engagement tardif ou insuffisant envers l'activité réflexive structurée est particulièrement influencé par d'autres demandes du programme et plus précisément

des cours et stages qui sont offerts de façon simultanée, tel que le stage et les activités et évaluations du cours théorique, notamment l'EOS, qui avait lieu deux jours avant la remise de l'activité. L'une des participantes résume bien cet aspect :

J'avais encore des journées de stage. On avait un cours en parallèle, donc je devais commencer à préparer mon EOS pour le cours [théorique]. Donc, le fait que je devais toucher à plusieurs choses en même temps et la difficulté du travail, ça a fait que « OK, wow ». C'était beaucoup, puis je voulais le commencer. Je voulais vraiment le commencer, mais t'sais, j'avais de la difficulté. (P6 – 139)

L'une des participantes décrit sa façon de prioriser ces deux évaluations certificatives quasi simultanées. Pour elle, le temps requis pour répondre aux autres évaluations vient effectivement nuire à son engagement envers cette activité, mais, pour elle, la pondération de ces évaluations dicte également la répartition de son temps et ses efforts à l'égard de l'activité réflexive :

C'était genre un EOS qui valait genre 40%, mais pour un cours de cinq crédits, alors que le stage, c'est juste trois crédits, donc tu te dis « [le travail d'analyse d'interaction] va passer en deuxième, là. » (P1 – 99).

En plus de la présence d'une évaluation deux jours avant la date de remise du travail, les demandes liées au stage viennent affecter également l'engagement de certaines participantes à l'égard de l'activité réflexive, comme l'illustrent les propos de l'une d'elles :

Vu que je devais étudier pour l'EOS, donc ça, déjà, je devais comme dire : « OK, un certain nombre d'heures que je dois consacrer à l'EOS. Donc, ça fait des heures en moins ». Ensuite, donc les journées de stage. J'avais trois journées de stage comme le 5, 6, 7 avril. Donc ça aussi, encore une fois, je me suis dit : « Bien, le soir, je suis fatiguée. Je dois me coucher tôt le soir parce que le matin, je devais me réveiller vraiment tôt ». Donc, ce n'était pas un après-midi après mon shift, quelque chose de constructif pour rédiger à ce moment-là. Parce que peut-être je devais comme réviser certaines techniques de soin pour ma journée d'après en stage. Donc ça aussi, je n'avais pas le temps. Et c'est ça. Bien, j'ai beaucoup rédigé après le 12 avril. Après mon EOS puis après le 13 avril puis après aussi le 14 jusqu'à comme 9h le soir. (P4 – 48)

À l'opposé, pour certaines participantes, les contraintes de temps générées par les autres demandes stimulent leur engagement et leur persévérance à l'égard de l'activité réflexive. En effet, pour l'une d'elles, la proximité d'un autre échéancier près de la date de remise du travail vient stimuler son initiation de l'activité puisqu'elle veut terminer le travail afin de s'allouer de temps

d'étude pour une autre évaluation. Toutefois, ces contraintes semblent affecter négativement son intérêt envers l'activité réflexive:

Le finir le plus tôt pour pouvoir, admettons, étudier aussi pour mon examen [final du cours théorique]. Parce que ça, il fallait le remettre avant l'examen. Ça fait que c'était juste de finir pour m'en débarrasser. Je n'avais pas de plaisir à faire ce travail-là. (P5 – 71).

Pour une autre participante, les autres demandes viennent également favoriser son engagement et sa persévérance envers l'activité, mais en faveur de sa performance académique.

Bizarrement, j'ai l'impression que [les autres demandes] influence[nt] positivement [la réalisation de mon travail] (rire). Euh j'ai réalisé que j'étais une personne qui performait mieux quand j'avais peu de temps, dans le fond, là. Quand j'avais un horaire super chargé, je performe mieux. Fait que j'ai l'impression que ça m'aide dans mes études. (P3- 37)

La dynamique motivationnelle des participantes à l'égard de l'activité de pratique réflexive semble influencée entre autres par des facteurs extrinsèques à cette activité. En effet, la majorité des participantes explique que d'autres demandes du programme exercent une influence sur leur dynamique motivationnelle face à l'activité réflexive, mais plus spécifiquement sur certaines composantes de cette dynamique, telles que l'engagement pour la majorité des participantes notamment en les poussant à remettre à plus tard l'initiation du travail, et la persévérance pour certaines d'entre elles.

### ***La complexité des consignes nuit à mon engagement***

Plusieurs participantes qualifient les consignes de l'Analyse d'interaction de complexes. Notamment, pour certaines, les consignes manquaient de clarté, et ne leur permettaient pas de comprendre les attentes, comme l'illustrent les propos de l'une des participantes :

Mais quand j'ai lu les consignes, c'est là que c'était un peu moins clair. C'est là que j'ai eu un peu de misère à vraiment comprendre ce qui était demandé d'analyser, puis dans quelles sections, puis... On dirait qu'ils ont tellement voulu séparer ça, puis organiser ça plus facilement pour nous, que c'était juste plus mélangeant. [...] Ça aurait pu être un peu plus clair. (P2 – 55)

En effet, selon l'analyse de documents, les consignes pour cette activité réflexive sont étalées sur sept pages, comportent une multitude de points spécifiques et de questions précises à aborder dans un travail qui doit se limiter à six pages. De plus, à plusieurs endroits, dans ces

consignes, les étudiantes sont dirigées vers des lectures essentielles à la réalisation de l'activité dans un de leurs ouvrages théoriques. Mise à part les consignes, plusieurs autres documents complémentaires à celles-ci doivent être consultés afin de réaliser l'activité. Bien que les consignes et les documents soient très explicites, il semble que c'est l'envergure des informations fournies ainsi que le nombre de documents à consulter qui génèrent cette perception de complexité chez les étudiantes.

Pour certaines participantes, la complexité perçue des consignes affecte leur engagement envers l'activité réflexive. En effet, des participantes paraissent déstabilisées par l'envergure des consignes, d'autres disent s'être senties perdues, tel que l'exposent les extraits suivants :

Tu sais, j'ai vu le travail de stage, j'ai dit : « Mon Dieu, ça va être gros! Ça va être dur! » Après ça, j'ai lu les consignes, c'était... personnellement, moi, les consignes, je ne les ai vraiment pas trouvées claires. Il y avait trop de choses. Il y avait trop... c'était trop mélangé. Ça fait que j'étais comme : « Ah mon Dieu, il faut que j'essaie de décortiquer ça! » T'sais, c'étaient des consignes... je pense que je me souviens, il y avait comme six pages. J'ai trouvé ça gros comme consignes. (P5 -65)

Je me suis dit « je vais aller feuilleter les consignes de l'Analyse d'interaction », et quand je les ai feuilletées, j'étais vraiment, vraiment, vraiment perdue. Puis t'sais, c'est rare que j'aie de la difficulté à comprendre. T'sais, des fois, je sais où m'enligner, mais là, j'étais vraiment perdue. (P6 – 79)

Pour certaines participantes, leur manque de compréhension des consignes vient repousser le moment de débiter l'activité réflexive. En effet, cet aspect paralyse les participantes dans leur travail et poussent certaines à procrastiner tels que le décrivent les extraits suivants :

Ce qui me bloquait? C'est sûr que je ne savais pas par où commencer. J'étais comme... t'sais, justement, je me posais tellement de questions d'essayer de comprendre ils veulent quoi. C'est quoi ce travail-là? C'est quoi le but du travail? T'sais, oui, c'est une réflexion, remettre en considération une situation qu'on a vécue dans notre stage. Mais en même temps, j'étais comme : c'est tellement compliqué essayer de comprendre que j'essayais juste de le comprendre. Ça fait que de plus en plus le comprendre, de plus en plus ça faisait que ça durait plus longtemps. Juste la compréhension. (P5 – 94)

Bin, je pense que le fait que je ne comprenais pas trop les consignes...euh je procrastinais plus, admettons, que pour un travail où est-ce que c'est clair, net et précis dans ma tête dès le départ. (P1 – 91)

Les consignes, pour la majorité des participantes, sont complexes, ce qui semble nuire à leur engagement l'activité réflexive.

### *Le caractère directif des consignes nuit à mes perceptions de valeur et de contrôlabilité*

Pour plusieurs participantes, les consignes de l'activité sont trop directives. Notons que ce travail suit une démarche réflexive structurée qui comprend : la description de la situation analysée, l'exploration de ses perceptions, ses croyances et ses émotions à l'égard de la situation et de ses actions, ainsi que l'identification de moyens pour améliorer ses actions futures.

Les propos des participantes laissent transparaître que la pertinence de mener une démarche réflexive structurée est méconnue par ces dernières. En effet, pour elles, ce travail ne leur permet pas assez de liberté et de possibilité de faire des choix sur les éléments à aborder dans la réflexion, ce qui dérange les participantes et affecte négativement leur perception de contrôlabilité sur l'activité.

Quand y'a huit, neuf pages de consignes...t'sais, pour un travail de six pages, bin, je me dis, à quelque part, c'est un peu trop comme visé spécifique. T'sais, y'a pas vraiment de place à moi. Comment est-ce que je peux réfléchir? Y'a pas beaucoup de place à l'innovation...ou, t'sais, moi, je peux amener un point de réflexion qui est intéressant, mais qui n'est pas nécessairement dans les consignes. (P1 – 67- 68)

Pour les participantes, le caractère directif des consignes de l'activité entrave leur processus réflexif et leur engagement cognitif dans l'activité réflexive puisqu'en tentant de suivre les consignes et respecter la structure, pour elles, le processus réflexif est plus difficile à prioriser.

Bien que les participantes aient une représentation différente d'une activité réflexive de la pratique réflexive, elles semblent néanmoins comprendre la pertinence de s'engager dans une réflexion authentique pour apprendre. Leur désengagement de la réflexion engendré par la directivité perçue des consignes brime par conséquent leur perception d'utilité de cette activité. Les extraits suivants exposent ce désengagement et la faible perception d'utilité de cette activité de pratique réflexive associés à la directivité des consignes.

Même que la pensée du travail, que, t'sais, justement, c'est un travail réflexif. C'est pour se faire repenser à notre analyse. On le perd parce qu'on pense tellement à : « OK, il faut que ce soit assez court, il faut que ce soit ci... ». T'sais, tu penses même plus à réfléchir à ton analyse. (P5 – 63)



Parce que, t'sais, mettons, dans les consignes « écrivez-moi...parlez-moi de tel point. », mais ça n'a pas été super pertinent dans ce moment présent. Bin là, tu inventes un peu, là. Honnêtement. (rire) Parce que tu n'as pas grand-chose à dire donc, au final, cette pratique [réflexive]-là. Je trouve que si on invente, ça ne sert pas à grand-chose. Ça ne nous a rien servi à notre pratique [clinique] alors que si les consignes étaient moins spécifiques, plus ouvertes à ce que tu veux parler de ta pratique [clinique], de ce qui était pertinent, ça favorise plus mes apprentissages que si j'invente quelques choses parce que tu le veux, t'sais, sur la feuille. (P1 – 71 à 73)

Par ailleurs, pour certaines d'entre elles, la difficulté majeure associée à l'activité est de respecter le nombre de pages maximal alloué. En effet, les étudiantes doivent répondre aux exigences de consignes contenues sur sept pages dans un travail qui ne doit pas s'étaler au-delà de six pages de texte, ce qui leur semble difficile. D'ailleurs, cette difficulté était soulevée dans les questions listées dans le document sur les questions les plus fréquemment posées. En réponse à ces questions, des conseils sont fournis aux étudiantes afin de respecter le nombre de pages maximal, tel que de regrouper leurs arguments. Malgré ces conseils, il semble que les participantes éprouvent des difficultés à respecter la limite imposée. En plus de rehausser le niveau de difficulté du travail, la limite du nombre de pages imposée constituerait un obstacle important à la persévérance et à la valorisation de l'activité.

En effet, pour plusieurs participantes, cette limite du nombre de pages vient entraver leur avancement dans l'activité, nuisant à leur persévérance. Des participantes perçoivent un conflit entre le contenu qu'elles doivent inclure dans leur texte et l'espace alloué. Pour ces participantes, tenter de contenir le texte dans cette limite ralentit la progression du travail tel que l'illustrent les propos qui suivent :

Le nombre de pages qu'il y avait à faire, c'est sûr que ça me bloquait parce que j'étais comme : « Oh shit, il me reste juste une demi-page pour faire cette section-là, mais je pourrais parler tellement longtemps! » (P5 – 98)

Le travail? Eh *boy!* Bien pour vrai, non je pense que je l'ai remis vraiment limite juste parce que ça faisait une journée que j'essayais de couper des phrases, donc je l'avais fini la veille. Puis, la journée même, je pense que je l'ai remis vraiment comme à quelques... je ne fais jamais ça, je l'ai remis à genre une minute avant la fin parce que j'essayais de couper mes phrases, c'était juste ça la frustration! Mais je l'ai remis à temps, mais... (P7 – 75)

Par ailleurs, selon certaines participantes, la limite du nombre de pages brime l'engagement cognitif dans l'activité, car ces contraintes nuisent à la profondeur et à l'authenticité de la réflexion tel que l'illustre l'extrait qui suit :

Il y a des affaires que j'aurais aimé peut-être dire ou que j'ai écrit que j'ai dû effacer parce que t'sais, oui tu coupes [...]. T'sais, tu veux avoir l'impression que tu as développé un peu des points, pas juste sauté d'un point à l'autre. Mais moi, au final, c'est ça que j'avais l'impression, que j'avais sauté d'un point à l'autre, fait que ce n'était pas autant réflexif comme on dit, parce que je n'ai pas vraiment approfondi puis développé ma réflexion puis tout, parce que j'étais trop dans l'inquiétude de dépasser puis de ne pas aborder tous les points. Fait que ça, c'était vraiment une limite. Ça revient toujours au même problème du nombre de pages! (P7 – 102)

Pour plusieurs participantes de tenter de répondre aux sept pages de consignes à l'intérieur des six pages de texte autorisé représente un défi de taille rehaussant le niveau de difficulté du travail. Ce défi affecte principalement leur avancement et leur persévérance, puisque le raccourcissement du texte est onéreux en temps, et leur engagement cognitif, car elles perçoivent que cette contrainte nuit au processus réflexif.

En somme, cette perception de directivité des consignes affecte la dynamique motivationnelle des participantes à l'égard de l'activité réflexive en nuisant à leur perception de contrôle sur l'activité, à leur engagement cognitif, à leur persévérance ainsi qu'à la valorisation de celle-ci par les participantes puisqu'elles perçoivent que la directivité nuit aux apprentissages potentiellement générés par l'activité.

### ***L'aspect certificatif nuit à mon engagement***

Parmi les nombreux facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle des participantes à l'égard de l'activité réflexive, l'aspect certificatif de celle-ci en est un. Rappelons que cette activité réflexive est l'une des évaluations certificatives du stage qui compte pour 60% de la note finale. Les témoignages des participantes révèlent que l'aspect certificatif de l'activité, d'une part, favoriserait la persévérance, mais, d'autre part, nuirait à l'engagement cognitif et aux apprentissages potentiellement générés par celle-ci.

Pour certaines participantes, que cette activité réflexive soit une évaluation certificative stimule leur persévérance puisque le désir d'obtenir une bonne note les encourage à commencer le travail, à s'y investir et à persister. Les buts de ces participantes apparaissent toutefois davantage

liés à la performance académique qu'aux apprentissages, comme l'exposent les extraits qui suivent :

Je voulais avoir une bonne note parce que dans la présentation orale, admettons, qui était l'autre travail qui était à être évalué dans ce cours-là, j'ai eu une note qui ne me satisfaisait pas. [Rire] Un peu fâchée, déçue, anxieuse. Pis je me suis dit « ok, là, il faut que tu te rattrapes. Il faut que tu aies vraiment une super bonne note ». Fait que je pense que c'est pour ça que je me suis appliquée. Fait que c'est pour ça que j'ai continué, que je l'ai peaufiné jusqu'à la fin. (P3 - 75)

Bin si c'est un travail formatif, il faut quand même remettre ce format-là, fait que c'est sûr que je l'aurais remis, mais peut-être pas que je serais allée chercher autant de sources, je n'aurais peut-être pas lu autant d'articles pour les mettre dans mon analyse. (P3 - 77)

L'influence des critères d'évaluation est bien illustrée dans les propos précédents. En effet, cette participante vise clairement le niveau excellent du troisième critère d'évaluation énoncé dans la grille de correction qui dit : « Des données probantes pertinentes provenant de sources variées sont utilisées » en contraste aux niveaux inférieurs qui ne spécifient pas l'attente de variété des sources probantes.

Bien que le désir d'obtenir une bonne note pousse certaines participantes à s'investir et à persévérer dans la réalisation de l'activité réflexive, l'aspect certificatif semble pour certaines participantes faire obstacle à l'authenticité du processus réflexif tel qu'illustré dans les propos suivants :

Je le faisais juste pour avoir une bonne note puis, comme, avoir ta note plutôt que pour ton apprentissage. (P5 - 19)

Ça fait que j'ai inventé le verbatim. Puis j'ai inventé dans le sens, pour qu'il m'avantage dans mon travail. (P5 - 49)

Malheureusement, il faut faire des travaux comme ça pour forcer un peu la réflexion des étudiants puis que tu le veuilles ou non, ça fait partie de l'inconscient de vouloir aller performer. C'est sûr que je me suis conformée à la grille d'évaluation, alors que c'était peut-être..., peut-être que j'ai enlevé des choses, que je n'ai pas mis des choses, des trucs de même. Fait que, malheureusement, peut-être que ça en fait partie. (P3 - 158)

Bien que l'aspect certificatif de cette activité réflexive semble rehausser la motivation des certaines participantes à s'investir et à persévérer dans celle-ci, cette motivation semble plutôt liée

au désir de performer académiquement et non à la motivation à apprendre de l'activité, ce qui est l'essence de l'activité réflexive. En outre, que cette activité soit évaluée de façon certificative nuit à l'authenticité du processus réflexif.

### ***La forme écrite de l'activité nuit à mes perceptions de compétence et de valeur***

Pour des participantes, si l'activité réflexive avait été de forme orale, elles auraient été davantage motivées à la réaliser. En effet, la forme écrite leur paraît plus difficile et moins fluide :

Certaines personnes ne peuvent pas vraiment véhiculer toutes leurs pensées que par l'écrit aussi, là. Pour certaines personnes c'est difficile. (P2 – 134)

Faque, je dirais peut-être, qu'à l'oral ce serait plus intuitif pour moi comme je l'ai dit parce que c'est la pensée que je peux vraiment verbaliser, alors que peut-être...bin, peut-être que j'ai plus de difficulté à mettre par écrit. Euh, peut-être que c'est ça. Mais je sais pas... pour moi, la pensée c'est plus fluide, pis je pense que c'est ce qu'on veut aller chercher avec une pratique réflexive. (P3 – 81)

En contraste, la forme à l'orale aurait un effet positif sur leur perception de valeur de l'activité puisqu'elle permettrait la rétroaction instantanée ce qui favoriserait davantage les apprentissages, comme l'explicitent les extraits qui suivent :

« Pour stimuler [la motivation des étudiants] » ? Euhmmm... Bin peut-être, [...] c'est hyper idéaliste, mais je pense que je ferais oui une analyse d'interaction, mais, verbale, puis c'est tout de suite après [l'interaction] avec la préceptrice. Tu t'assois pis tu dis « ok. Qu'est-ce que qui s'est bien passé? Qu'est-ce que qui s'est mal passé? ». Pis elle aussi, elle te donne du *feedback*, parce que ... on est des étudiants (rire), c'est sûr qu'on ne fait pas des choses comme du monde. [...] C'est bien normal. Pis d'avoir une autre personne qui te fait [un reflet] non seulement pour ta réflexion, mais aussi sur ce qui s'est vraiment passé. Ça aiderait. Non seulement là-dedans, mais aussi la construction de l'analyse. (P3 – 151 - 153)

Je trouve que les pratiques réflexives c'est mieux faites avec quelqu'un qui donne un *feedback* directement. Comme à l'oral ou en groupe, parce que, t'sais, la rencontre clinique, moi j'ai beaucoup apprécié, parce que justement c'était comme une conversation avec les autres par rapport à un cas clinique, t'sais. Je trouve ça pertinent, parce que tu as du *feedback* directement. Tu as des questions directement. Pis c'est sûr qu'après tu reviens sur la rencontre clinique. Bin moi, je trouve que c'est mieux verbal, parce que déjà là il y a une compréhension meilleure que, comme, par l'écrit. (P2 – 132 -134)

Par ailleurs, dans l'extrait précédent, lorsque la participante dit : « moi j'ai beaucoup apprécié, parce que justement c'était comme une conversation », l'effet positif qu'a la forme à

l'oral d'une activité réflexive sur l'intérêt (l'une des deux composantes de la perception de valeur) est mis en évidence.

La forme écrite de l'activité exercerait également une influence négative sur la dynamique motivationnelle. Selon les témoignages, la forme orale d'une activité réflexive structurée pourrait stimuler davantage leur motivation à apprendre de l'activité que la forme écrite puisqu'elle permettrait une meilleure perception de valeur de l'activité et favoriserait davantage les apprentissages et l'intérêt des étudiantes.

### ***Des explications favorisent ma perception de compétence***

Les moyens de prendre connaissance des consignes et le moment de transmettre les explications de vive voix de celles-ci semblent influencer la dynamique motivationnelle des participantes à l'égard de l'activité réflexive structurée. Mise à part l'accès aux consignes écrites sur la page Moodle (Plateforme logicielle Moodle™, version 4.0) du stage, d'autres moyens sont en place pour aider les étudiantes à comprendre les consignes et les attentes à l'égard de l'activité. Notamment, deux semaines avant la date de remise du travail, une séance d'explication de vive voix d'une durée d'une heure sur la plateforme Zoom (Zoom Video Communications, 2022) a eu lieu. Cette rencontre visait à clarifier les consignes et à permettre aux étudiantes de poser leurs questions directement au professeur.

Les entretiens révèlent que de lire uniquement les consignes rend les participantes inquiètes et incertaines face à leur compréhension des attentes. Or, d'offrir en complément des explications de vive voix semble influencer positivement la dynamique motivationnelle des participantes à l'égard de l'activité réflexive. En effet, la majorité des participantes soulignent la pertinence de donner des explications de vive voix et de permettre aux étudiantes de poser leurs questions oralement au professeur, comme le reflètent l'extrait qui suit :

Il y a toujours comme un risque dans le fond. On lit les consignes puis nous, on les interprète d'une façon que le prof interprète d'une autre façon. Puis c'est dommage, dans le fond. Ensuite, on rédige quelques choses qui... dont... on passe complètement à côté. Tandis qu'une rencontre de même sur [Zoom], d'une heure je pense que c'était bien. Ça peut faire toute une différence. (P4 – 63)

Il semble que dans l'ensemble, les échanges de vive voix favorisent la perception de compétence des participantes à réaliser l'activité, car elles comprennent mieux ce qu'elles doivent

effectuer, mais également parce qu'elles se sentent soutenues par le professeur. Ce qui favorise une attitude plus positive à l'égard de l'activité, comme l'illustrent les extraits suivants :

[Le professeur] a quand même bien détaillé [durant la séance d'explications], fait que moi, j'ai pris vraiment beaucoup de notes, fait que j'étais quand même confiante, quand j'ai commencé le travail, que je savais où je m'en allais, dans ce sens-là. (P7 – 59)

Le prof avait fait une rencontre sur [Zoom], je crois, fin mars, début avril. Ça a vraiment aidé aussi. Donc, le fait que l'enregistrement a été possible par la suite pour réécouter ce que le prof a dit. Donc, ça, je trouve que ça a vraiment aidé de s'enligner dans le fond puis de voir, dans le fond, les attentes du prof. Donc, ça a fait du bien. Je trouve que c'est à répéter. (P4 –61)

La majorité des participantes sont d'accord que d'offrir une séance pour fournir des explications de vive voix est aidant à la compréhension des consignes et des attentes. Toutefois, certaines participantes considèrent qu'une rencontre n'est pas primordiale et que d'autres moyens comme, une présentation PowerPoint (Microsoft Office 365) narrée ou une vidéo explicative permettraient également de transmettre ces informations. Ces aspects sont reflétés dans les extraits qui suivent :

De mettre un PowerPoint que lui, [le professeur], qu'il explique ou peu importe. Pas nécessairement une rencontre, mais juste une voix qui l'explique. Parce que c'est vraiment plus clair. (P5 – 127)

Je dirais peut-être, pas nécessairement des accompagnements en live, mais t'sais des vidéos qui expliquent vraiment le travail, parce que lui nous avait fait des documents explicatifs avec des questions-réponses, mais moi je préfère vraiment quand le prof, il explique de vive voix. Donc ça, je trouve que ça aurait vraiment aidé à notre compréhension. (P6 – 26)

Par ailleurs, dans le travail écrit de l'activité réflexive, l'Analyse d'interaction, une interaction « significative » doit être décrite en détail en présentant « le verbatim de la Personne et de l'étudiante, les comportements verbaux et non verbaux, les émotions et sentiments de l'étudiante ainsi que les HCT et OCT. » En outre, les étudiantes doivent rapporter dans leur travail « les caractéristiques de l'environnement où se déroule l'échange : lieu, les bruits, l'éclairage, les autres personnes présentes s'il y a lieu, le positionnement [de l'étudiante] par rapport à la Personne, etc. ». Ainsi, idéalement, les consignes doivent être consultées par les étudiantes avant le début des stages puisqu'elles doivent rester attentives aux échanges qu'elles ont avec leurs patients afin d'identifier

une interaction et en noter les détails. Néanmoins, il semble que plusieurs participantes ont pris connaissance des consignes quelques semaines après le début des stages, notamment près du moment de la séance d'explication des consignes par le professeur du stage. En effet, les propos des participantes reflètent qu'elles ne ressentent pas l'empressement de se soucier de cette activité réflexive avant la séance d'explications puisqu'elles interprètent le moment de la rencontre comme celui auquel le travail devrait être entamé.

Pour amener l'étudiant à penser durant son stage ...durant ses journées de stage qu'y'a ce travail-là à faire... euh... ça l'aurait été pertinent [de tenir la séance plus tôt], parce qu'il y avait pas mal beaucoup d'étudiants qui ont dit « bien moi, j'ai déjà fini mon stage! ». (P1 – 157)

Bien moi, je pense qu'il faudrait qu'ils nous le disent avant qu'on parte en stage, de déjà, t'sais, noter puis cibler... je ne sais pas. Parce qu'on... Comme on était tous dans le *rush*, fait que moi, je n'ai pas nécessairement tout ouvert [les consignes de] mes travaux tout de suite [...]. Je jonglais avec le stage, s'adapter puis tout. On l'a eu vraiment tard, la rencontre. J'avais quasiment fini mon stage, moi. (P7 – 32)

Lorsqu'on lui demande ce qu'elle aurait planifié en ce qui a trait à la séance d'explications si elle avait fait partie de l'équipe enseignante, une participante explique qu'elle planifierait d'avoir la séance plus tôt :

Peut-être que je l'aurais présenté dès le début du cours. Je n'aurais pas attendu si loin pour faire la présentation des consignes et tout, comme ça, au moins, l'élève peut l'avoir en tête tout au long du stage parce que, t'sais, quand tu l'as au moins *in the back of your head* tu peux y penser un petit peu. C'est déjà, t'sais, une partie de travail commencée. Fait que, déjà là, ça aurait été peut-être mieux. (P2 – 138)

Pour plusieurs participantes, d'avoir accès à des explications de vive voix trop tardivement engendre une attitude négative envers l'activité, nuisant à leur motivation. En effet, le fait de ne pas avoir des explications avec les consignes du travail ne permet pas aux étudiantes d'avancer adéquatement dans la rédaction du travail, comme le reflète l'extrait suivant :

Je pense que la rencontre de questions ou peu importe... ça, c'est utile dans le sens de la garder, parce que si tu as des questions au fil du temps, tu peux... quand on sait qu'on a une rencontre, c'est bon. Mais peut-être de faire une rencontre dès que le travail est sorti pour genre vraiment l'expliquer. Parce que là, c'est sûr qu'on a eu... on a eu admettons les consignes. Puis là, tu les lis. Puis là, tu es perdu. Tu as trop d'affaires. Tu ne trouves pas ça clair. Puis là, tu essaies de le commencer, mais là, tu le commences tout croche. Ça fait que je pense que tout de suite avoir une

rencontre comme que le prof, ou juste quand il met le document [des consignes sur Moodle], il le rend disponible, qu'il mette une vidéo. (P5 – 127).

La majorité des participantes soutiennent que d'offrir des explications de vive voix est aidant. Il semble que les explications à l'oral favorisent la perception de compétence à réaliser l'activité réflexive structurée. Toutefois, bien que les consignes de cette activité réflexive se devaient d'être consultées avant le début des stages, pour certaines participantes, la date perçue comme étant trop tardive de la séance d'explications a eu pour effet de retarder leur lecture des consignes et le début de leur engagement envers l'activité. Pour d'autres qui ont commencé leur travail tôt, de ne pas recevoir ces explications au moment où elles en avaient besoin affecte négativement leur motivation envers cette activité.

### **Des stratégies pour me motiver face à la complexité de l'activité réflexive**

La majorité des participantes rapporte rencontrer des difficultés à commencer le travail principalement à cause des caractéristiques de l'activité réflexive structurée. Certaines participantes décrivent des stratégies personnelles qu'elles utilisent pour se motiver à effectuer le travail, soit de choisir de débiter le travail par les éléments qui leur apparaissent les plus faciles, ou de se fixer plusieurs petits objectifs pour s'encourager à persévérer dans le travail, soit de se tourner vers leurs collègues pour se sécuriser en validant leur compréhension des consignes et attentes.

### ***Débiter par les parties plus simples ou ignorer des contraintes favorise mon engagement***

La complexité, le caractère directif des consignes et les contraintes quant au nombre de pages semblent provoquer chez certaines participantes des comportements d'évitement à l'égard de l'activité réflexive. Des participantes expliquent faire appel à une stratégie pour s'encourager à commencer et à avancer dans le travail, soit de commencer leur travail par les parties et les aspects pour lesquels elles se sentent plus habiles, comme l'explique l'extrait qui suit : « Bien avant de le commencer, ... moi j'ai commencé par écrire ma séquence, puis d'écrire le verbal/non verbal parce que c'était le plus facile. » (P2 – 104).

Comme expliqué antérieurement, l'un des aspects qui rehaussent le niveau de difficulté de l'activité réflexive pour plusieurs participantes est de respecter le nombre de pages maximal alloué. Or, percevant que le respect de la limite du nombre de pages serait ardu à surveiller pendant la



rédaction, certaines participantes choisissent de rédiger leur réflexion d'abord sans se soucier de cette contrainte et de plutôt raccourcir le texte par la suite, comme le témoigne l'une des participantes :

Le nombre de pages qu'il y avait à faire, c'est sûr que ça me bloquait parce que j'étais comme : « Oh shit, il me reste juste une demi-page pour faire cette section-là, mais je pourrais parler tellement longtemps! » Ça fait que ça, ça me bloquait un peu au début. Jusqu'à temps que je dise : « Regarde, je vais le faire au complet. On s'en fout du nombre de pages. Puis par la suite, je reviendrai ». (P5 – 98)

Cette stratégie lui permet de s'engager cognitivement et d'avancer dans son travail, car les contraintes imposées la paralysent. Cet aspect permettrait d'exercer un certain contrôle sur son travail et aurait un effet motivateur. Effectivement, la perception de contrôlabilité sur l'activité semble favorisée par cette stratégie comme l'illustrent les propos de l'une des participantes :

Au début, ... j'étais vraiment, vraiment perdue, mais après t'sais, je me suis dit « bon, je vais prendre le temps d'y réfléchir. » Puis, ce que j'ai fait, c'est que j'ai commencé, mais un peu à l'envers. Donc, je n'ai pas suivi l'ordre qu'il fallait, puis le fait que je commence un peu à l'envers comme moi je voulais, bien ça, ça m'a quand même aidé. Je n'ai pas eu une page blanche, donc j'ai quand même commencé puis je me suis engagée. Puis ensuite, quand t'sais, j'ai mis mes éléments à moi, j'ai fait des liens avec les consignes qu'il fallait qu'on suive, puis là, je me suis dit « OK, c'est bon. Je serai capable. T'sais, genre j'ai ma base, je respecte les consignes. » (P6 – 158 à 160)

En effet, le segment « je commence un peu à l'envers comme moi je voulais, bien ça, ça m'a quand même aidé » laisse transparaître l'impact qu'a eu la possibilité de faire des choix sur la motivation de la participante.

Selon certaines participantes, de constater leur progression est également motivateur et les pousse à persévérer, car d'avoir complété certaines sections du travail a pour effet de diminuer le stress en lien à l'envergure du travail restant, comme le reflète l'extrait qui suit :

Bien, ça ne roulait pas très bien depuis le début. Comme, je répondais aux questions qui étaient le plus faciles selon moi. Puis ensuite, les dernières et les plus difficiles, je les laissais en arrière parce que je me suis dit : « Bon, je dois me motiver à un certain point ». Donc, ce qui était le plus facile, eh bien, ça va m'aider à avancer mieux dans mon travail ... Puis aussi, ça m'a enlevé de la pression et c'est ça. J'étais moins stressée par rapport à ça aussi. (P4 – 56 et 58)

### ***Me fixer des petits objectifs favorise mon engagement et ma persévérance***

Des participantes font appel à une autre stratégie pour favoriser leur persévérance à l'égard de l'activité réflexive. Ces dernières choisissent de subdiviser le travail en plusieurs petites tâches.

Pour ces participantes, de se fixer des petits objectifs au lieu de focaliser sur l'achèvement de l'ensemble du travail les encourage à persévérer et leur donne de la confiance pour le reste du travail, tel qu'explicité dans l'extrait suivant :

J'ai fait mon intro, j'étais comme : « OK, elle est belle, c'est bon! On continue à l'autre section! » T'sais, j'y allais vraiment section par section. Puis c'était vraiment aussi de voir la charge de travail qui diminuait. J'étais comme : « OK, il me reste juste l'analyse à faire. Il me reste juste aussi à faire ça ». [...] Moi, j'y vais vraiment par section souvent. T'sais, je finis ça. Elle est faite. Puis je la finis pour ne plus y retourner. (P5 – 89)

En plus de diviser son travail en plusieurs étapes, l'une des participantes s'assure de s'allouer du repos entre chacune des étapes afin de maintenir sa concentration et niveau d'énergie, ce qui l'aide à rester engagée et à persévérer dans son travail, comme l'illustrent ses propos :

Chaque jour, je m'y mettais, mais j'ai quand même fait des pauses. Je n'ai pas voulu le faire d'un coup. Genre admettons, j'ai fait mon contexte, puis là, l'autre journée, j'ai rempli mon tableau. Puis là, une fois que mon tableau était fait, j'ai gardé une autre journée pour l'analyse. Ça, ça a pris plus qu'une journée, mais... Puis, une autre journée pour ... avec mes références, fait que juste vraiment pour le décortiquer, [...] je l'ai comme splitté en plusieurs journées pour m'assurer de la qualité parce que peut-être qu'à un moment donné, après trois heures, ton cerveau, il est juste genre « bluh » [rires]! (P7 – 84)

### ***L'entraide entre étudiantes favorise ma perception de compétence et mon engagement***

Bien que les échanges entre étudiantes soient strictement à distance étant donné les restrictions relatives à la situation de pandémie, le manque de compréhension des consignes et l'incertitude face aux attentes conduiraient la plupart des participantes à se tourner vers leurs collègues pour s'entraider. Les échanges entre étudiantes semblent exercer une influence positive sur la perception de compétence, l'engagement et la persévérance. En effet, plusieurs participantes se tournent vers d'autres étudiantes afin de se sécuriser dans la compréhension des attentes, le plus souvent par le biais d'échanges en clavardage sur la plateforme Messenger (Facebook, Meta 2022),

mais également en consultant les forums de discussion sur la page Moodle (Plateforme logicielle Moodle™, version 4.0) du stage, comme l'illustrent les propos suivants :

Pour l'Analyse d'interaction, [...] quand j'ai parlé à mes collègues, c'était vraiment de l'incompréhension. Oui, beaucoup, beaucoup, beaucoup d'incompréhension, donc il fallait vraiment qu'on s'aide puis on essayait de se parler. Puis, t'sais j'essayais de refléter ma compréhension, quelqu'un d'autre aussi essayait de refléter sa compréhension. Puis oui, surtout les ... t'sais, on se fait des groupes Messenger [...]. Donc, pour l'Analyse d'interaction, on a vraiment beaucoup parlé par rapport à ça puis on se posait des questions « je ne suis pas sûr de comprendre ci, je ne suis pas sûr de comprendre ça. » (P6 – 36)

Bien, [de prendre connaissance des questionnements d'autres étudiantes] ça a influencé [mon travail] de façon positive. Parce que c'était peut-être des questions auxquelles, moi, je n'avais pas pensé à poser. Puis, ça m'a guidée beaucoup plus dans la rédaction de mon travail. (P4 – 60)

De son côté, lorsqu'on lui demande ce qui la pousse à s'engager et à persévérer dans la réalisation de l'activité réflexive, l'une des participantes explicite l'effet motivateur qu'a l'entraide entre étudiantes pour elle. Plus particulièrement, lorsque des étudiantes s'échangent de la rétroaction et se tiennent mutuellement responsables de l'avancement de leur travail. Il semble que leur confiance réciproque a également un effet motivateur.

Bin, moi, je dirais aussi, admettons, qu'il y a même le réseau de soutien aussi, je dirais. Moi, j'ai une amie avec qui je suis très proche dans le programme. Pis nous, on se lit nos travaux entre nous. Donc de finir à l'avance et de recevoir ses commentaires. Elle m'envoie son travail puis moi je fais des commentaires. Bien, t'sais, c'est sûr que ça me motive. T'sais, je ne peux pas lui envoyer ça à la dernière minute. [...] Pis moi aussi, il faut que je lui fasse des commentaires, donc ça aussi ça me motive beaucoup. [...] Donc, on s'appelle, [...] à tous les soirs, trois jours avant la remise, pour se dire ce qu'on a fait durant la journée. Fait que là, comme ça, dans la journée, si tu n'as rien fait, bin, tu te sens mal à la fin de la soirée, pour lui dire « bien je n'ai rien fait ». Donc, on se motive comme ça, (P1 – 85 et 87)

Si, pour la majorité des participantes, se tourner vers les autres étudiantes est aidant et même motivant pour le travail, pour l'une d'elle, de prendre connaissance des questions d'autres étudiantes dans les forums de discussion alimente plutôt son insécurité à l'égard de ses capacités à compléter le travail. Cette participante explique que cette remise en question de sa compétence à effectuer l'activité réflexive nuit à son engagement et à sa persévérance.

De voir tous les autres poser des questions quand je suis en train de travailler sur mon travail, ça me déconcentre, pis là je commence à stresser. Pis je me dis « t'sais bien lui, il parle de ça. Je ne sais même pas de quoi il parle, parce que je ne suis même pas encore rendue où est-ce que lui il est rendu. Je ne suis même pas encore dans cette section-là. » Pis là ça me stresse, pis là, je perds du temps de même à essayer de comprendre les questions des autres puis voir si je suis sur la bonne voie ou pas. Fait que ça, des fois, quand tu es proche de la date limite, des fois ça peut ralentir ton travail. (P2 - 86)

Pour contrer une faible perception de compétence à effectuer le travail et pour stimuler l'engagement cognitif et la persévérance, les participantes utilisent différentes stratégies pour aborder l'activité réflexive structurée. Commencer par les aspects et les sections les plus faciles et ignorer des contraintes permet aux participantes de s'engager cognitivement et de persévérer malgré la complexité des consignes et la limite du nombre de pages. De constater leur avancement les encourage aussi à continuer, un effet qui est également généré par la stratégie de se fixer de petits objectifs. Celle-ci stimule la persévérance, mais également la perception de compétence, car les participantes vivent des petits succès. En plus, les échanges entre étudiantes permettent à certaines participantes de se sécuriser dans leur compréhension des attentes par rapport à l'activité, de s'entraider et de favoriser leur engagement et leur persévérance en l'activité.

### **Conclusion du chapitre**

En somme, les résultats obtenus permettent d'identifier plusieurs facteurs qui semblent façonner la dynamique motivationnelle des participantes à l'égard de l'activité réflexive structurée et permettent d'atteindre le but de cette étude ainsi qu'aux deux questions de recherche. En effet, l'analyse des données met en évidence des facteurs qui influencent la motivation des participantes envers l'activité réflexive, mais également comment ces facteurs interagissent et influencent les sources et les manifestations qui façonner la dynamique motivationnelle des étudiantes à l'égard de cette activité. Cette dynamique serait ainsi modelée par des facteurs tels que les caractéristiques individuelles des participantes, les autres demandes du programme de formation, et par les caractéristiques de l'activité. Toutefois, l'analyse des données a mis en évidence que la dynamique motivationnelle à l'égard de cette activité est principalement influencée par la représentation qu'ont les participantes d'une activité réflexive comme une démarche plus libre et non circonscrite à l'analyse d'une situation spécifique. Notamment, cette représentation d'activité réflexive semble avoir une incidence sur leur perception des consignes de l'activité et de ces caractéristiques,

principalement nuisant à la perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'activité réflexive et à la perception de valeur de celle-ci. Par ailleurs, l'analyse des résultats a permis de mettre en lumière un élément supplémentaire peu abordé dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b) : les stratégies de motivation utilisées par les étudiantes pour stimuler leur dynamique motivationnelle envers une activité pédagogique qui perçoivent comme complexe. Dans le chapitre suivant sera présentée une discussion des résultats.

Afin de représenter les facteurs influençant la dynamique motivationnelle des étudiantes à l'égard de l'activité réflexive structurée, nous avons utilisé le modèle de Viau (2009b) (en gris) et ajouté les aspects qui émergent de notre analyse (en couleur). Cette représentation est présentée à la figure 3.



**Chapitre 5**  
**La discussion et les contributions**  
**au développement des connaissances**





Les résultats tirés de l'analyse documentaire, mais principalement des entretiens auprès des sept participantes ont permis d'exposer les éléments qui façonnent la dynamique motivationnelle d'étudiantes en sciences infirmières à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite. Ce chapitre présente la discussion qui découle des résultats de cette étude. Pour commencer, les nouvelles connaissances ayant émergé de l'étude sont revues en établissant des liens avec les écrits empiriques et théoriques existants. Ensuite, les forces et les limites de l'étude sont présentées, de même que les recommandations pour les domaines de la formation et de la recherche.

### **Discussion des principaux résultats**

Dans ce mémoire, la dynamique motivationnelle se présente comme un processus complexe influencé par des facteurs personnels comme les expériences et des facteurs liés au programme et l'activité comme les autres demandes du programme, les caractéristiques de l'activité et les explications offertes par le professeur pour faciliter sa réalisation. Dans ce processus, la représentation qu'ont les participantes d'une activité réflexive comme une démarche plus libre et non circonscrite à l'analyse d'une situation spécifique semble être un élément central. Notamment, cette représentation semble exercer une influence négative sur la perception des caractéristiques de l'activité, principalement nuisant à la perception de contrôlabilité et de valeur de l'activité réflexive. Dans ce contexte, les étudiantes utilisent des stratégies d'autorégulation afin de se motiver et s'engager dans une activité pédagogique qu'elles perçoivent comme complexe. Ces aspects, qui ont été peu traités par Viau (2009), contribuent à mieux expliquer la dynamique motivationnelle et à enrichir ainsi sa compréhension théorique.

### **Ma représentation des activités réflexives**

Les résultats de cette étude ont mis en évidence que la représentation qu'ont les participantes des activités réflexives influence leur dynamique motivationnelle à l'égard de l'activité réflexive structurée l'Analyse d'interaction. Cet aspect qui n'a pas été identifié dans d'autres écrits empiriques semble être l'élément central de cette dynamique motivationnelle parce que cette représentation aurait un impact sur la manière dont les étudiantes perçoivent et abordent les consignes de l'activité réflexive ainsi que sur leur perception de valeur, de contrôlabilité et de compétence.

Cette représentation serait notamment façonnée par les expériences passées d'activités de nature réflexive. En ce sens, les résultats suggèrent que les participantes considèrent toutes leurs expériences d'activités comportant des éléments réflexifs comme étant des activités semblables. Cette compréhension de ce que constitue une activité réflexive reflète un manque de connaissance de la pratique réflexive et de sa pertinence, mais également un manque de compréhension du processus graduel du développement des habiletés préalables à une pratique réflexive par la réalisation d'activités réflexives de plus en plus complexes. Ces résultats sont peu étonnants puisque plusieurs autres études réalisées en sciences infirmières, déjà présentées au deuxième chapitre (Coleman et Willis, 2015; Dahl et Eriksen, 2016; Fernandez-Pena et al., 2016; Parrish et Crookes, 2014; Polley-Payne, 2017) et dans d'autres domaines (Laverty, 2012; Tan, 2021) ont souligné que la compréhension des étudiantes du processus réflexif est souvent limitée et que celles-ci perçoivent difficilement la valeur de mener une réflexion sur une expérience. Rappelons que, selon le modèle de Viau (2009b), l'étudiante perçoit qu'une activité a de la valeur si celle-ci lui paraît intéressante ou utile. Viau (2009b) souligne également que les adultes en formation sont habituellement plus motivés à apprendre que les enfants ou les adolescents parce que les adultes ont une perspective rattachée à leurs apprentissages telle que l'obtention d'un diplôme, l'entrée dans une profession et les avantages financiers. Ainsi, la perception d'utilité des activités d'apprentissage a d'autant plus d'importance pour la motivation des adultes (Viau, 2009b). En ce sens, les résultats d'autres études (Asselin, 2011; Greenawald, 2010; Hendrix et al., 2012; Karimi et al., 2017; Knutsson et al., 2015; Knutsson et al., 2018; Parrish et Crookes, 2014; Pretorius et Ford, 2016) soutiennent que de percevoir l'utilité des activités réflexives pour leurs apprentissages aurait un effet motivateur pour les étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières. Notamment, le fait de percevoir l'utilité de réaliser des activités réflexives favoriserait l'engagement des étudiantes envers celles-ci. Plus précisément, le fait d'introduire un programme comportant des activités réflexives variées et des discussions de groupe favoriserait leur compréhension du concept de pratique réflexive et de son utilité, ainsi que l'utilisation volontaire et régulière d'une démarche réflexive structurée comme stratégie d'apprentissage. D'ailleurs, selon Viau (2009b), pour qu'une activité pédagogique soit qualifiée de motivationnelle, le but, l'intérêt et l'utilité de l'activité se doivent d'être démontrés aux étudiants, notamment par l'enseignant, et ce, avant que ceux-ci débutent l'activité.

## **Les autres demandes du programme**

Selon les résultats de cette étude, la dynamique motivationnelle des étudiantes à l'égard d'une activité réflexive structurée peut être influencée par les autres demandes du programme. En effet, les stages et les activités d'apprentissage et d'évaluation d'autres cours semblent nuire à leur motivation à l'égard de cette activité. Plus précisément, ces demandes nuisent à l'engagement des étudiantes envers l'activité réflexive, en repoussant l'initiation de celle-ci. Aucune étude n'a été trouvée ayant identifié cet aspect en lien avec une activité réflexive. Toutefois, cet aspect est énoncé dans le Modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009b), comme faisant partie de facteurs extrinsèques liés à l'établissement d'enseignement ou à la classe (Viau, 2009b). Bien que dans un contexte différent et non en lien avec une activité réflexive, mais de formation en mode hybride, les résultats de l'étude de Mäenpää et al. (2020) soutiennent également que les autres demandes du programme ainsi que l'organisation de celles-ci affecteraient la motivation des étudiantes.

En plus de leur influence sur la motivation, les autres demandes du programme semblent nuire aux apprentissages puisque les participantes voudraient terminer le travail tôt pour se débarrasser, sans s'investir vraiment dans la richesse de la réflexion. Ceci soulève des questionnements quant à l'influence de la valorisation des activités réflexives par les étudiantes sur la répartition de leur engagement envers les activités réflexives en contraste à d'autres types d'activités pédagogiques. Dans ce sens, les résultats d'une étude quantitative (Brassler et al., 2016) réalisée auprès de 112 étudiantes de première année en psychologie suggèrent que lorsque les étudiantes réalisent une activité pédagogique, la présence d'une autre demande à laquelle elles accordent une valeur plus importante, comme la préparation à un examen imminent, nuirait aux apprentissages potentiellement générés par l'activité pédagogique. Dans cette présente étude, la grande valeur pondérale semble avoir influencé le degré d'engagement des étudiantes envers l'activité réflexive. Ces résultats semblent indiquer que les autres demandes du programme pourraient influencer la dynamique motivationnelle à l'égard de l'activité réflexive et son apprentissage de façon positive ou négative en fonction de la valeur accordée aux différentes activités concurrentes.

Par ailleurs, les autres demandes du programme inciteraient certaines étudiantes à débiter l'activité réflexive à la dernière minute. Ce comportement pourrait correspondre à celui d'évitement et serait la manifestation d'un manque de motivation selon Viau (2009b). Toutefois,

le fait de retarder la réalisation d'une activité à cause des demandes du programme ne semble pas faire référence à un manque de motivation dans cette étude. En effet, les propos de certaines participantes ont révélé que les contraintes de temps générées par les autres demandes du programme ont plutôt pour effet de stimuler leur engagement et leur persévérance à l'égard de l'activité. Cette dynamique motivationnelle semble davantage reliée à celle du procrastinateur actif, décrite par Chu et Choi (2005) auprès de 230 étudiants de différents programmes de baccalauréat dans trois universités canadiennes. Selon ces auteurs, le procrastinateur actif, contrairement au procrastinateur passif, retarde son engagement envers une tâche par choix et non par manque de motivation ou d'habileté de gestion du temps. Il préfère travailler « sous pression » et repousser l'initiation de l'activité et le début de leur engagement envers celle-ci afin de se concentrer sur des tâches plus importantes. En contraste aux procrastinateurs passifs, les procrastinateurs actifs démontrent une performance académique similaire aux non-procrastinateurs. En somme, malgré leur engagement tardif dans l'activité, les procrastinateurs actifs respectent les dates de remise et produisent des résultats satisfaisants. Dans cette dynamique, l'engagement tardif semble refléter encore une priorisation de l'activité en fonction de la valeur accordée.

### **Les caractéristiques de l'activité réflexive structurée**

Les résultats de cette étude suggèrent que les caractéristiques de l'activité exercent une grande influence sur la dynamique motivationnelle des participantes à l'égard de l'activité. Ces résultats sont en cohérence au Modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2007, 2009b). Ce modèle n'explique pas toutefois les facteurs qui influencent la perception des consignes de l'activité.

En cohérence avec les résultats d'autres études en sciences infirmières (Bowman et Addyman, 2014; Coleman et Willis, 2015; Fernandez-Pena et al., 2016; Parrish et Crookes, 2014), les résultats de cette étude montrent que les consignes d'activités réflexives peuvent être perçues par les étudiantes comme complexes et les attentes relatives au travail difficile à cerner. De surcroît, influencées par leurs expériences d'activités réflexives, les participantes semblent croire que les consignes devraient être plus simples, plus courtes et moins spécifiques. Cette croyance semble amplifier leur perception de complexité des consignes de cette activité. De surcroît, ces dernières ne semblent pas prendre en considération que le niveau de difficulté des activités réflexives devrait augmenter durant leur progression dans leur formation.

Cette perception de complexité des consignes semble mener certaines participantes à douter de leur capacité à réaliser l'activité réflexive. Comme le suggère Viau (2007, 2009b), l'étudiant tente de déterminer ses chances de réussite par un processus d'autoévaluation de ses capacités à réaliser l'activité. La complexité perçue des consignes le ferait ainsi douter de ses capacités. D'autres auteurs (Knutsson et al., 2018) qui ont exploré la perception d'étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières en lien avec des activités réflexives ont obtenu des résultats semblables.

À l'instar de multiples études en sciences infirmières présentées dans le deuxième chapitre (Clarke, 2014; Coleman et Willis, 2015; Hendrix et al., 2012; Hwang et al., 2018), les participantes de cette étude remettent en question l'imposition de structures rigides dans une activité réflexive. Cet aspect est décrit en effet comme une barrière à la réalisation des activités réflexives, mais aucune étude n'explique la façon dont cet aspect influence la dynamique motivationnelle.

Par ailleurs, la perception des étudiantes quant à la directivité et les contraintes des consignes semble être accentuée par leur représentation des activités réflexives en tant que démarches plus libres et moins structurées. En effet, cette activité, étant plus structurée que les activités réflexives passées, notamment celles réalisées durant leur première année de formation, ne permet pas le degré de liberté que devrait offrir une activité réflexive selon la représentation des participantes. Ainsi, elles auraient l'impression qu'on ne leur permet pas suffisamment de liberté dans leur démarche réflexive, ce qui nuirait à leur perception de contrôle et à leur motivation.

Par ailleurs, les résultats de cette étude ont aussi démontré que la perception d'utilité de l'activité est affectée par la directivité des consignes. Notamment, pour les participantes, qui ne semblent pas percevoir la pertinence de mener une démarche réflexive structurée, la directivité des consignes ferait obstacle à l'authenticité et à la profondeur de leur réflexion, nuisant aux apprentissages et, par conséquent, à la pertinence à leurs yeux de réaliser l'activité. D'autres études suggèrent que les étudiantes perçoivent que l'imposition de structures rigides dans les activités réflexives nuirait à l'authenticité de la réflexion (Coleman et Willis, 2015; Tan, 2021). Toutefois, plusieurs études mettent en évidence la pertinence d'imposer une structure, comme des modèles de réflexion, car elle favoriserait le développement des habiletés de réflexion et les apprentissages (Coleman et Willis, 2015; Dahl et Eriksen, 2016; Harrison et Fopma-Loy, 2010; Ibiapina et al., 2009; Karpa et Chernomas, 2013; Parrish et Crookes, 2014). Les résultats de cette étude suggèrent que le manque de compréhension par les étudiantes de l'utilité de suivre une structure préétablie

dans le cadre d'une activité réflexive nuit à leur perception d'utilité d'une activité réflexive structurée comme l'activité l'Analyse d'interaction.

En accord avec les résultats de l'étude de Greenawald (2010), les résultats de cette étude suggèrent que, pour les étudiantes qui valorisent l'obtention de bonnes notes, l'aspect certificatif d'une activité réflexive est généralement favorable à la motivation, notamment en les poussant à s'engager et à persévérer dans l'activité. En effet, pour Viau (2009b), les buts que se fixent les étudiants, comme celui d'obtenir une bonne note, favorisent la perception de valeur d'une activité certificative, et plus précisément la perception d'utilité de l'activité. Toutefois, l'étudiant pourrait être plus motivé à entreprendre et compléter l'activité certificative, mais ne serait pas nécessairement motivé à apprendre de celle-ci. En ce sens, Ryan et Deci (2000) expliquent que les récompenses, tel que les bonnes notes ont effectivement un effet motivateur sur les étudiants, mais en stimulant principalement leur motivation extrinsèque et non intrinsèque qui est plutôt nourrie par l'intérêt et le désir d'apprendre. Les résultats de cette étude suggèrent ainsi que bien que l'aspect certification de l'activité réflexive peut stimuler la motivation à entreprendre et à compléter l'activité, cela ne garantit pas la motivation à apprendre de celle-ci.

Par ailleurs, tout comme dans d'autres études (Aaron, 2013; Ekelin et al., 2021; Greenawald, 2010; Hong et Chew, 2008; Karpa et Chernomas, 2013), les participantes de cette étude soutiennent que l'évaluation certificative dans le cadre d'une activité réflexive a un effet négatif sur le processus réflexif et l'authenticité de leur réflexion due à la peur d'être jugées. Cet effet négatif sur le processus réflexif semble nuire à la perception de valeur de l'activité aux yeux des étudiantes, qui semblent comprendre l'importance de mener une réflexion en profondeur et de façon authentique.

### **Des stratégies pour me motiver**

La complexité et la directivité perçues des consignes, qui agissent entre autres sur les perceptions de compétence et de contrôlabilité, semblent être le point de départ de la mise en place de stratégies d'autorégulation dans la réalisation de l'activité réflexive. Bien qu'il soit possible que ce phénomène ne soit pas spécifique aux activités de nature réflexive, les résultats de cette étude suggèrent que, pour rehausser ces perceptions envers l'activité, les participantes feraient appel à des stratégies pour se motiver, notamment de débiter le travail par les parties ou les aspects qui

leur semblent les plus simples ou d'ignorer des contraintes, de se fixer de petits objectifs à court terme durant l'avancement dans le travail et d'échanger avec les pairs à propos de l'activité.

Viau (2009b) décrit ces stratégies d'autorégulation comme des stratégies que l'étudiant adopte pour rehausser et maintenir son niveau de motivation à l'égard d'une activité. Selon cet auteur, l'utilisation de ce genre de stratégies montre que l'étudiant est capable de se motiver de façon autonome. Ces stratégies d'autorégulation permettraient plus précisément de stimuler et maintenir l'engagement cognitif des étudiantes (Viau, 2009b). En plus, des études (Moghadari-Koosha et al., 2020; Ning et Downing, 2015) ont montré l'effet positif sur la motivation et sur la performance de l'utilisation de stratégies d'autorégulation par les étudiantes universitaires, telles que l'établissement d'objectifs, la gestion du temps, le traitement d'information et l'autoévaluation.

Les résultats de cette étude indiquent qu'une des stratégies d'autorégulation qui stimulerait la motivation envers une activité pédagogique, telle qu'une activité réflexive, est la stratégie de débiter par les parties et les aspects qui paraissent les plus simples ou d'ignorer des contraintes. Cette stratégie semble reliée à la perception de contrôlabilité et de compétence, deux sources de motivation dans le modèle de Viau (2009b). Selon cet auteur, les perceptions de contrôlabilité et de compétence à réaliser une activité pédagogique sont deux des sources de motivation qui façonnent l'engagement cognitif et la persévérance. Ainsi, dans un contexte où les étudiantes trouvent l'activité complexe et directive, elles identifient et débiter par les aspects pour lesquels elles se sentent plus compétentes, ou identifient les contraintes qui rendent la réalisation du travail difficile et tentent de les ignorer momentanément. Cette stratégie les amènerait à s'engager dans l'activité et à persévérer puisqu'une fois engagées dans leur travail, elles peuvent constater leur avancement et leur performance, et renforcer ainsi leur perception de compétence. Au fur et à mesure qu'elles terminent des sections, elles voient la charge restante et le niveau de difficulté de l'activité diminuer. Cette stratégie semble avoir pour effet d'augmenter progressivement leur perception de compétence à effectuer l'activité.

En ce qui concerne la perception de contrôlabilité, Viau (2009b) décrit cette perception comme les croyances de l'étudiant quant à son autonomie sur ses apprentissages en étant responsable de certains éléments de l'activité. Les résultats de cette étude suggèrent que devant une activité réflexive pour laquelle les étudiantes ont peu de motivation, elles feraient appel à une stratégie qui leur permet non seulement de rehausser leur perception de compétence, mais

également de faire des choix, comme l'ordre d'exécution des étapes du travail. Il semble que cette stratégie aurait pour effet de rehausser leur perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'activité, leur engagement cognitif et leur dynamique motivationnelle à l'égard de l'activité réflexive. En ce sens, l'influence de la perception de contrôlabilité sur la dynamique motivationnelle des étudiantes est illustrée par les résultats de l'étude de Bengtsson et Ohlsson (2010) qui suggèrent que d'avoir un certain contrôle sur leurs études et les cours aurait un effet motivateur sur les étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières. Il est donc possible que le fait de débiter par les aspects les plus simples stimule les étudiantes à s'engager cognitivement et à persévérer dans la réalisation d'une activité réflexive et probablement d'autres activités pédagogiques, qu'elles perçoivent comme étant complexes et directives en agissant sur leurs perceptions de contrôlabilité et de compétence.

Une autre stratégie utilisée pour stimuler la motivation envers une activité réflexive structurée est de se fixer de petits objectifs. Bien que Viau (2009b) n'aborde pas l'influence d'une stratégie d'autorégulation précise sur la dynamique motivationnelle, selon son modèle, il est possible de penser que le fait de subdiviser la tâche globale en petites tâches a pour effet de favoriser la perception de compétence des étudiantes. En effet, cette stratégie permettrait aux étudiantes de se percevoir plus compétentes pour accomplir une tâche de moins grande envergure à la fois, comme de se concentrer sur la finalité d'une seule étape de l'activité réflexive à la fois. Par ailleurs, selon Bandura (2003), la proximité du but a une influence sur la motivation des étudiants. Plus précisément, les buts distaux, tels que la finalité du travail global à la date de remise, sont moins efficaces pour réguler la motivation et l'action à l'égard du travail (Bandura, 2003). D'ailleurs, ces buts distaux favoriseraient la procrastination passive (Bandura, 2003). À l'inverse, il semble que le fait de se fixer des buts proximaux, tels que des sous-butts comme la finalité de chacune des sections de l'activité réflexive, favoriserait l'engagement et la perception de compétence à l'égard d'une activité qui leur paraît complexe et directive, car l'atteinte de chacun des sous-butts permet aux étudiantes de mesurer leur performance et, dans un processus d'autoévaluation, de se rassurer quant à leur efficacité personnelle.

Cette stratégie influence également la perception de contrôlabilité, puisque les étudiantes agissent avec autonomie en se fixant des buts personnels (Viau, 2009b). Selon Bandura (2003), le sentiment d'accomplissement généré par l'atteinte de ses buts personnels favoriserait la motivation



des étudiants et leur procurerait même un plaisir à faire l'activité. En plus de se fixer des buts personnels, les étudiantes de cette étude récompenseraient l'atteinte de leurs buts en lien avec l'activité réflexive, notamment en s'autorisant à prendre du repos. Cette stratégie de récompenses et son effet sur la motivation globale des étudiantes ont été documentés dans une étude dans un contexte de formation en sciences infirmières en mode hybride (Mäenpää et al., 2020).

Il est donc possible de penser que le fait de se fixer des sous-buts agisse positivement sur les perceptions de compétence et de contrôlabilité des étudiantes à réaliser une activité réflexive perçue comme complexe et directive. L'atteinte des sous-buts leur permettrait de constater leur capacité et leur avancement dans l'activité de pratique réflexive, renforçant leur perception de compétence, ce qui les encouragerait à persévérer dans l'activité réflexive. En agissant avec autonomie dans l'établissement de sous-buts, mais également en déterminant les conditions associées aux récompenses suivant la finalité de chacun des sous-buts, les étudiants percevraient une plus grande contrôlabilité sur le déroulement de l'activité, ce qui stimulerait leur engagement et leur persévérance dans l'activité réflexive.

En ce qui concerne l'influence de la stratégie d'échanger avec d'autres étudiantes, les résultats suggèrent que cette stratégie exercerait une influence positive sur la motivation des étudiantes. D'autres résultats d'étude (Hu et al., 2022) menée en contexte pandémique soutiennent que les échanges avec les pairs en formation infirmière tenue à distance favoriseraient la motivation d'étudiantes durant leurs études. Plus spécifiquement, les résultats de cette étude suggèrent que les échanges avec les autres étudiantes exerceraient une influence positive sur leur perception de compétence, leur engagement cognitif et leur persévérance. Viau (2009b) aborde peu l'influence des pairs sur la motivation à apprendre. Il explique brièvement l'influence que peuvent avoir les facteurs relatifs à la classe (l'enseignant et le climat de la classe) et les amis sur la dynamique motivationnelle, mais il ne fait pas référence à l'entraide entre étudiantes.

En lien avec l'influence que peuvent avoir les facteurs relatifs à la classe sur la dynamique motivationnelle des étudiantes, Viau (2009b) explique que la collaboration entre étudiantes serait favorable à leur motivation. Néanmoins, cette explication contribue que de façon minime à la compréhension de l'influence que peut avoir l'entraide sur la dynamique motivationnelle d'étudiants à l'égard d'une activité de pratique réflexive. Les résultats de cette étude suggèrent que les étudiantes se tournent vers leurs pairs pour se sécuriser dans la compréhension des attentes,

notamment en demandant des explications supplémentaires sur l'activité réflexive, ce qui aurait un effet positif sur leur perception de compétence. Les résultats de l'étude de Zhang et Bayley (2019) suggèrent également que les étudiantes se tournent vers leurs pairs pour se sécuriser dans la compréhension des consignes et des attentes par rapport à un travail académique et que ces échanges leur permettent d'optimiser les stratégies d'apprentissage. Ces résultats sont appuyés par ceux de l'étude à méthode mixte de Räsänen et al. (2021) qui avait pour but d'examiner les expériences des étudiantes (n=91) universitaires de divers programmes, dont les participantes ont témoigné qu'elles se tournent vers leurs pairs pour développer leurs stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. En somme, les pairs favoriseraient la perception de compétence des étudiantes à l'égard de l'activité réflexive.

Par ailleurs, un processus de modélisation que Schunk et al. (2014) décrit comme l'enseignement réciproque est mis en évidence dans les résultats de cette étude. L'enseignement réciproque est lorsqu'un étudiant prend le rôle d'enseignant auprès de ses pairs (Schunk et al., 2014), comme illustré dans les résultats par les échanges d'explications sur les consignes de l'activité réflexive et par la rétroaction que se donnent mutuellement certaines étudiantes. En ce sens, d'autres études en sciences infirmières (Dahl et Eriksen, 2016; Lindberg et al., 2018; Wan Yim et al., 2012) et d'autres domaines de la santé (Laverty, 2012) soutiennent que de recevoir de la rétroaction de la part d'autres étudiantes sur leur démarche réflexive aurait un effet motivateur. D'une part, ceci favoriserait la compréhension de l'activité et rehausserait la perception de compétence de l'étudiant qui reçoit des explications ou de la rétroaction (Schunk et al., 2014). D'autre part, l'enseignement réciproque favoriserait également la perception de compétence chez l'étudiant qui offre des explications ou de la rétroaction puisqu'il joue momentanément le rôle d'expert de l'activité (Schunk et al., 2014), ce qui est illustré par les résultats de cette étude. Selon Pelaccia et Viau (2016) dans leur article professionnel sur la motivation en formation de professionnels de la santé, le fait de permettre à l'étudiant d'endosser des fonctions d'enseignement favorise son sentiment d'efficacité personnelle. D'ailleurs, les résultats de l'étude quantitative de Zong et al. (2021) réalisée auprès de 2421 étudiantes universitaires de programmes variés montrent une association positive entre le fait d'offrir de la rétroaction et la performance académique de l'étudiante qui donne cette rétroaction, suggérant l'effet positif d'offrir de la rétroaction sur la motivation.

Bien que ce phénomène ne semble pas spécifique aux activités réflexives, les résultats de cette étude mettent également en lumière que les étudiantes qui font partie d'un groupe de travail sentiraient de la redevance envers les autres étudiantes de démontrer l'avancement dans leur activité réflexive, ce qui semble les stimuler à s'engager et à persévérer. En ce sens, les résultats des études en sciences infirmières (Bengtsson et Ohlsson, 2010; Zapko, 2013) et d'autres domaines (Zhang et Bayley, 2019) suggèrent que, dans les groupes de travail d'étudiantes au baccalauréat, le souci du jugement de l'autre et le désir d'être perçu positivement par leurs pairs motivent les étudiantes à faire le travail attendu par ces derniers.

Bien qu'il semble que la stratégie de se tourner vers les pairs dans le cadre d'une activité réflexive perçue comme complexe et directive agisse de multiples manières sur la dynamique motivationnelle des étudiantes, les résultats de cette étude suggèrent que cette stratégie favoriserait principalement la perception de compétence à l'égard de l'activité réflexive. Ainsi, la consultation auprès des pairs permettrait une évaluation de la perception de compétence par l'amélioration de la compréhension de l'activité et par un processus de modélisation. L'engagement et la persévérance seraient également stimulés par le désir de plaire lorsque leurs travaux sont lus par d'autres.

La dynamique motivationnelle à l'égard de l'activité réflexive semble un processus complexe façonné principalement par la représentation des activités réflexives. Cette représentation accentue la perception des étudiantes quant à la complexité de l'activité, ce qui nuit aux sources et manifestations de motivation. Dans ce contexte, les étudiantes utilisent des stratégies pour se motiver et s'engager dans la réalisation de l'activité.

### **Les contributions de la présente étude au développement des connaissances : les forces et les limites de l'étude**

#### **Les forces**

Dans le cadre de la recension des écrits de cette étude, aucune étude ne s'était penchée spécifiquement sur la motivation d'étudiantes en sciences infirmières à l'égard d'une activité réflexive. En effet, la plupart des études décrivaient les barrières et facilitateurs à la réalisation de ce type d'activité, mais permettent une pauvre compréhension de la dynamique motivationnelle, c'est-à-dire sur la façon dont les différents facteurs influencent les sources et manifestations de

motivation. Compte tenu de la complexité du phénomène, le choix d'utiliser une étude de cas qualitative comme approche méthodologique s'est avéré judicieux puisqu'il a permis d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène de la dynamique motivationnelle d'étudiantes dans le contexte particulier de l'activité réflexive structurée, l'Analyse d'interaction, soit celui de la formation en santé mentale au baccalauréat en sciences infirmières.

Par ailleurs, l'utilisation du modèle de Viau (2009) a permis de guider cette compréhension plus élaborée du phénomène en considérant les facteurs propres à l'étudiante, au programme ou à l'activité et la façon dont ces facteurs influencent les sources et les manifestations de la motivation à l'égard de l'activité réflexive. D'ailleurs, aucune autre étude en sciences infirmières ne semble avoir utilisé le modèle de Viau pour comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes en sciences infirmières à l'égard d'une activité pédagogique. Cette étude a permis ainsi de démontrer la pertinence de l'utilisation de ce modèle en formation en sciences infirmières.

Finalement, bien que le but de cette étude soit de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard d'une activité réflexive, il semble que certains résultats ne semblent pas spécifiques à la dynamique motivationnelle à l'égard de l'activité réflexive, mais à celle des activités pédagogiques. Notamment, l'utilisation par les étudiantes de stratégies pour rehausser la motivation à l'égard d'une activité perçue comme complexe pourrait s'appliquer à d'autres activités complexes.

### **Les limites**

Bien que cette étude permette une progression vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle d'étudiants en sciences infirmières à l'égard d'une activité de pratique réflexive structurée, il y a quelques limites à cette étude qui doivent être mises de l'avant. La première limite de cette étude concerne le contexte de l'étude. Rappelons que le contexte visé correspondant à une représentation courante du phénomène exploré, soit que le milieu ne soit en rien « atypique, extrême, déviant ou intensément inhabituel » (Patton, 1990, p. 173). Toutefois, au moment de la collecte de données de cette étude, une pandémie mondiale occasionnée par le virus SARS-CoV-2 causant la COVID-19 avait lieu. Des mesures sanitaires imposées, tel que la distanciation sociale a amené ce milieu d'enseignement, tout comme d'autres milieux d'enseignement à travers le monde, à offrir les cours à distance à l'aide des plateformes de

communication. Ce contexte a certainement influencé la dynamique motivationnelle des participantes envers cette activité réflexive puisqu'à ce moment cette activité ainsi que toutes les autres activités d'apprentissage, à l'exception des stages, étaient réalisées à distance. Ce contexte d'enseignement à distance semble avoir renforcé entre autres le besoin d'entraide entre les étudiants. Les résultats de cette étude peuvent ainsi être transférés à d'autres milieux présentant un contexte semblable d'enseignement au moment de la pandémie.

Un autre aspect qui nuit à la transférabilité des résultats est la variation considérable des caractéristiques des activités réflexives. Les résultats de cette étude permettent de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard d'une seule activité réflexive structurée, l'Analyse d'interaction, dans son contexte. Le transfert de ces résultats à un autre type d'activité réflexive ou à un contexte différent se doit donc d'être fait avec prudence.

Par ailleurs, le contexte de pandémie n'a permis que la tenue d'entretiens à distance à l'aide des plateformes de communication, ce qui pouvait nuire à l'établissement d'un lien de confiance entre l'étudiante-chercheuse et les participantes, affectant possiblement certains éléments des témoignages (Hermanowicz, 2002). Toutefois, afin de favoriser le développement du lien de confiance avec les participantes, les caméras étaient activées durant les échanges, ce qui permettait l'utilisation de la communication non verbale et une meilleure démonstration de l'écoute active.

Une autre limite de l'étude concerne la constitution de l'échantillon. En effet, l'objectif était de constituer un échantillon à choix raisonné à variation maximale. Toutefois, le recrutement de participantes pour cette étude ayant représenté un défi, toutes les étudiantes ayant démontré un intérêt et répondant aux critères d'inclusion ont dû être retenues sans pouvoir varier les caractéristiques des participantes sélectionnées. Il est donc possible que ces résultats s'appliquent seulement à des étudiantes avec des caractéristiques semblables à celles des participantes à cette étude, telles qu'une perception élevée de la complexité des consignes et une faible perception de l'utilité de l'activité.

Finalement, l'un des objectifs était également de mener l'entièreté des entretiens entre la date de remise de l'activité et avant la diffusion des notes du travail afin de cerner la perspective des participantes exempte de l'influence de la rétroaction et de l'évaluation reçues sur leur travail. Toutefois, dû à la lenteur du recrutement, trois des sept entretiens ont eu lieu après la remise des

notes de ce travail. Par conséquent, contrairement aux autres participantes, la perspective de ces trois dernières participantes par rapport à l'activité aurait pu être influencée par cette rétroaction. Toutefois, ces aspects ne semblent pas avoir émergé dans l'analyse.

## **Les recommandations**

### **Pour la formation**

La formation initiale au baccalauréat en sciences infirmières est un moment propice à l'apprentissage des habiletés préalables à la pratique réflexive. Il serait important de prendre en considération les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard des activités réflexives, afin de favoriser leur motivation et pouvoir bénéficier des apprentissages associés à la réalisation de ces activités. Ainsi, étant donné que les autres demandes du programme de formation affectent la dynamique motivationnelle des étudiantes envers cette activité réflexive, il serait pertinent de prendre en considération le calendrier des exigences de cours concomitants et des stages pour choisir une date de remise de l'activité qui pourrait favoriser un meilleur engagement de la part des étudiantes envers l'Analyse d'interaction. L'envergure et la complexité de l'activité pourraient également être revues afin de favoriser l'engagement des étudiantes dans un contexte où elles sont appelées à répondre à plusieurs demandes importantes en simultanée.

Considérant que la perception de valeur d'une activité pédagogique influence la dynamique motivationnelle à l'égard de l'activité et que de percevoir l'utilité de l'activité est d'autant plus important pour la motivation des étudiantes adultes, il serait important d'expliquer ce qu'est la pratique réflexive et son utilité, ainsi que le processus du développement de la praticienne réflexive et plus précisément l'intention pédagogique de l'activité, et ce, avant que les étudiantes entreprennent celle-ci. Il serait également souhaitable que les étudiantes aient de multiples opportunités durant leur formation de faire l'expérience d'activités réflexives, et plus particulièrement, que ces expériences soient associées aux stages ou aux simulations cliniques, ce qui favoriserait la perception d'utilité de mener une démarche réflexive structurée afin de les aider à percevoir ces bénéfices.

Étant donné que la perception de compétence à réaliser l'activité réflexive influence la motivation à l'égard de celle-ci, il serait d'importance de prendre des mesures pour favoriser la confiance des étudiantes à faire cette activité. D'abord, il faudrait prendre en compte leurs

expériences passées d'activités réflexives, car leur perception de compétence est influencée par les expériences passées en lien avec des activités similaires (Bandura, 1986, 2003; Viau, 2009b). Ainsi, il serait pertinent que les activités réflexives du programme ainsi que l'accompagnement des étudiantes dans ces activités démontrent une cohérence et une continuité pour le développement des habiletés préalables à une à pratique réflexive, afin de favoriser la perception de compétence des étudiantes et leur motivation en général à l'égard des activités réflexives.

En ce qui concerne l'aspect certificatif de l'activité réflexive, les résultats indiquent que celui-ci nuit au processus réflexif et, conséquemment, aux apprentissages potentiellement générés par l'activité, mettant en péril la valorisation de l'activité par les étudiantes. Ainsi, il serait pertinent de favoriser l'évaluation formative plutôt que certificative pour cette activité. Par ailleurs, dans un contexte où l'évaluation certificative est requise, en cohérence avec les recommandations de Viau (2009b), celle-ci devrait porter davantage sur le processus d'apprentissage et non sur les performances uniquement. Il importe plutôt d'être sensible au progrès en lien avec l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, ainsi qu'avec le développement de sa créativité et de son autonomie. Concrètement, pour ce qui est des activités réflexives, ce sont les habiletés préalables à pratique réflexive qui devraient être évaluées (Polley-Payne, 2017).

Les résultats de cette étude ont mis en relief que dans un contexte d'une activité réflexive perçue comme complexe et directive, les étudiantes font appel à des stratégies d'autorégulation pour stimuler diverses composantes de la dynamique motivationnelle. Il semble que l'utilisation des stratégies d'autorégulation démontre d'une part que l'étudiante qui les utilise est motivée, d'autre part que l'utilisation de ses stratégies favorise sa motivation dans la réalisation de l'activité réflexive. Ainsi, il semble pertinent de favoriser l'utilisation de ce type de stratégies par les étudiantes moins motivées. Les recommandations sont en accord avec celle de Bandura (2003), c'est-à-dire d'enseigner les stratégies d'autorégulation aux étudiantes, mais surtout de stimuler leur pouvoir d'agir dans l'utilisation de celles-ci, car ceci favoriserait leur perception de contrôlabilité envers les activités réflexives, et en retour leur motivation à utiliser ces stratégies. Il semble également que les pairs auraient une influence positive par la modélisation sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation efficaces (Bandura, 2003). Ainsi, de favoriser les échanges entre étudiantes durant la réalisation d'une activité réflexive individuelle.

## **Pour la recherche**

Ce mémoire a permis de comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard d'une activité réflexive structurée écrite en lien avec une situation clinique vécue en stage dans un contexte de santé mentale dans un programme de formation suivant une approche par compétences. Comme mentionné dans la section sur les limites de cette étude, les activités réflexives au baccalauréat en sciences infirmières varient considérablement dans leurs caractéristiques et leur contexte. Ainsi, afin de mieux comprendre la dynamique motivationnelle des étudiantes en sciences infirmières à l'égard des activités réflexives, il serait pertinent d'explorer la perspective d'étudiantes à l'égard de diverses activités réflexives comportant des caractéristiques différentes dans des contextes variés. Il pourrait ainsi être intéressant de réaliser une étude de cas multiples d'activités réflexives en formation en sciences infirmières.

Comme souligné dans les limites de l'étude, l'activité réflexive ainsi que la collecte de données se sont déroulées dans un contexte de pandémie mondiale occasionnée par le virus SARS-CoV-2 causant la COVID-19, un contexte qui a pu avoir une incidence sur la dynamique motivationnelle des étudiantes. Ainsi, il serait pertinent de mener une étude dans un contexte non pandémique.

En ce qui concerne le recrutement de participantes, celui-ci ayant représenté un défi pour l'étudiante-chercheuse, il semble pertinent d'émettre quelques recommandations en ce sens. D'abord, l'implication d'une étudiante de la cohorte visée comme médiatrice dans le recrutement s'est avérée judicieuse puisque celle-ci a un lien privilégié de proximité avec le bassin de participantes potentielles (Kristensen et Ravn, 2015). Bien que la population ciblée était relativement facile d'accès, la technique « boule de neige » serait également pertinente pour les recherches futures puisque, semblables à la médiatrice, les étudiantes ont un lien de proximité les unes avec les autres (Kristensen et Ravn, 2015). Cette stratégie serait surtout pertinente pour une étude dans un contexte non pandémique dans lequel les étudiantes ont plus d'opportunité d'interaction. Par ailleurs, la présentation du projet de vive voix aux étudiantes de cette cohorte par l'étudiante-chercheuse est également pertinent, toutefois, le moment de la présentation devrait se situer plus près de la date de remise et idéalement en personne. La cohorte qui a été ciblée était de taille relativement petite en comparaison à d'autres cohortes de cette faculté. À cet égard, il serait pertinent de cibler un bassin de participantes potentielles plus grand.



Par ailleurs, différentes études ont mis en évidence que le formateur exercerait une influence considérable sur la motivation des étudiantes à réaliser des activités réflexives. Or, l'influence du formateur sur la motivation dans le cadre de cette étude n'a été que très peu abordée étant donné que peu d'accompagnement était offert aux étudiantes durant l'activité et que la rétroaction fournie durant l'évaluation de celle-ci n'était pas abordée durant les entretiens. Il serait pertinent d'explorer cette dynamique, afin de mieux comprendre comment le formateur pourrait favoriser la motivation des étudiantes pour les activités réflexives.

Finalement, cette étude a pu mettre de l'avant l'utilisation de stratégies d'autorégulation pour rehausser la motivation à l'égard d'une activité réflexive. Une étude portant spécifiquement sur les stratégies d'automotivation serait pertinente afin de mieux comprendre comment favoriser l'utilisation de ces stratégies et ainsi stimuler la motivation à apprendre des étudiantes.



## **Conclusion**



Compte tenu du potentiel des activités réflexives pour faciliter l'apprentissage et le développement des étudiantes en sciences infirmières ainsi que de la résistance de ceux-ci à participer à ce type d'activité, il est important de mieux comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiantes à l'égard de ces activités. Pour ce faire, cette étude s'est intéressée à une activité réflexive structurée proposée dans le cadre d'un programme de baccalauréat en sciences infirmières, soit une activité réflexive structurée écrite associée à une situation clinique vécue en stage dans un contexte de santé mentale.

Les résultats de cette étude mettent en relief que des facteurs associés à l'activité réflexive structurée, tels que sa complexité et sa directivité, et des facteurs relatifs au programme, notamment les autres demandes, influencent la dynamique motivationnelle de ces étudiantes. Or la représentation qu'ont les étudiantes des activités réflexives semble être l'élément central à cette dynamique agissant principalement sur les sources de motivation et plus précisément sur les composantes de la perception de la valeur de l'activité et de la perception de contrôlabilité des étudiantes sur celle-ci. Cette représentation des activités réflexives affecte également la manière dont les étudiantes perçoivent les consignes de l'activité réflexive, qui affecte à son tour leur perception de compétence. Dans ce contexte où plusieurs facteurs affectent la dynamique motivationnelle de façon négative, les étudiantes développent différentes stratégies d'autorégulation pour se motiver et s'engager dans la complétion de l'activité réflexive. Des recommandations sont proposées afin de stimuler cette dynamique motivationnelle à l'égard de l'activité réflexive. Notamment, en mettant de l'avant des moyens qui rehaussent la valorisation par les étudiantes de la pratique réflexive et favorisent leur autonomie dans l'usage de stratégies d'autorégulation.



## **Les références**





- Aaron, C. D. (2013). *The process of using reflective journaling in nursing education* (publication n° Ed.D.) [University of Alabama]. CINAHL Plus with Full Text. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=109859728&lang=fr&site=ehost-live>
- Al Sabei, S. D. et Lasater, K. (2016). Simulation debriefing for clinical judgment development: A concept analysis. *Nurse Education Today*, 45, 42-47. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.06.008>
- Andersen, E., Olsen, L., Denison, J., Zerlin, I. et Reekie, M. (2018, Nov). "I will go if I don't have to talk": Nursing students' perceptions of reflective, debriefing discussions and intent to participate [Multicenter Study]. *Nurse Education Today*, 70, 96-102. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.019>
- Asselin, M. E. (2011). Using reflection strategies to link course knowledge to clinical practice: the RN-to-BSN student experience. *Journal of Nursing Education*, 50(3), 125-133. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3928/01484834-20101230-08>
- Atkins, S. et Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of advanced nursing*, 18(8), 1188-1192. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18081188.x>
- Atkins, S. et Schutz, S. (2013). Developping skills for reflective practice. Dans C. Bulman et S. Schutz (dir.), *Reflective Practice in Nursing* (5<sup>e</sup> éd., p. 23-52). Wiley.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Bédard, D. et Viau, R. (2001). Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke: résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000: j'ai mon mot à dire sur ma façon d'apprendre.
- Bengtsson, M. et Ohlsson, B. (2010). The nursing and medical students motivation to attain knowledge. *Nurse Education Today*, 30(2), 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.07.005>
- Bentham, S. (2002). *Psychology and education*. Routledge. <http://www.myilibrary.com?id=40374>
- Birks, M., Hartin, P., Woods, C., Emmanuel, E. et Hitchins, M. (2016). Students' perceptions of the use of eportfolios in nursing and midwifery education. *Nurse Education in Practice*, 18, 46-51. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.03.003>
- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1985). *Reflection : turning experience into learning*. Kogan Page.

- Bowman, M. et Addyman, B. (2014). Academic reflective writing: a study to examine its usefulness. *British Journal of Nursing*, 23(6), 304-309. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=104061775&lang=fr&site=ehost-live>
- Brassler, N. K., Grund, A., Hilckmann, K. et Fries, S. (2016). Impairments in learning due to motivational conflict: Situation really matters. *Educational Psychology*, 36(7), 1320-1333. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113235>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bulman, C. et Schutz, S. (2013). *Reflective practice in nursing* (5<sup>e</sup> éd.). Wiley. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1187194>
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as important work habit. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Canniford, L. J. et Fox-Young, S. (2015). Learning and assessing competence in reflective practice: Student evaluation of the relative value of aspects of an integrated, interactive reflective practice syllabus. *Collegian*, 22(3), 291-297. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2014.04.003>
- Carper, B. (1978). Fundamental patterns of knowing in nursing. *Advances in nursing science*, 1(1), 13-23.
- Chu, A. H. C. et Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Clarke, N. M. (2014). A person-centred enquiry into the teaching and learning experiences of reflection and reflective practice -- Part one. *Nurse Education Today*, 34(9), 1219-1224. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.05.017>
- Coleman, D. et Willis, D. S. (2015). Reflective writing: the student nurse's perspective on reflective writing and poetry writing. *Nurse Education Today*, 35(7), 906-911. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.018>
- Contreras, J. A., Edwards-Maddox, S., Hall, A. et Lee, M. A. (2020). Effects of reflective practice on baccalaureate nursing students' stress, anxiety and competency: An integrative review [Review]. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 17(3), 239-245. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1111/wvn.12438>
- Cook, D. A. et Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(997-1014). <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Coward, M. (2011). Does the use of reflective models restrict critical thinking and therefore learning in nurse education? What have we done? *Nurse Education Today*, 31(8), 883-886. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2011.01.012>

- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4<sup>e</sup> éd.). Los Angeles : SAGE.
- Dahl, H. et Eriksen, K. Å. (2016). Students' and teachers' experiences of participating in the reflection process “THiNK”. *Nurse Education Today*, 36, 401-406. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.10.011>
- De Swardt, H. C., Du Toit, H. S. et Botha, A. (2012). Guided reflection as a tool to deal with the theory- practice gap in critical care nursing students. *Health SA Gesondheid*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/hsag.v17i1.591>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dubé, V. et Ducharme, F. (2015). Nursing reflective practice: An empirical literature review. *Journal of nursing education and practice*, 5(7), 91-99. <https://doi.org/10.5430/jnep.v5n7p91>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M. et Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives psychological and sociological approaches* (p. 75-146). San Francisco W. H. Freeman.
- Ekelin, M., Kvist, L. J., Thies-Lagergren, L. et Persson, E. K. (2021). Clinical supervisors' experiences of midwifery students' reflective writing: a process for mutual professional growth. *Reflective Practice*, 22(1), 101-114. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1854211>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3)
- Fernandez-Pena, R., Fuentes-Pumarola, C., Malagon-Aguilera, M. C., Bonmati-Tomas, A., Bosch-Farre, C. et Ballester-Ferrando, D. (2016). The evaluation of reflective learning from the nursing student's point of view: A mixed method approach. *Nurse Education Today*, 44, 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.05.005>
- Fisher, M. E. M. et Oudshoorn, A. (2019). Debriefing for professional practice placements in nursing: A concept analysis. *Nursing education perspectives*, 40(4), 199-204. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000487>
- Fortinash, K. M. et Holoday-Worret, P. A. (2013). *Soins infirmiers- santé mentale et psychiatrie* (traduit par P. Claire, J.-P. Bonin, D. Houle et Y. Brassard). Montréal: La Chenelière.

- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=4796496>
- Garrett, B. M., MacPhee, M. et Jackson, C. (2013). Evaluation of an eportfolio for the assessment of clinical competence in a baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today*, 33(10), 1207-1213. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.06.015>
- Gaudet, S. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à l'écriture du rapport*. [Ottawa, Ontario] : Presses de l'Université d'Ottawa (PUO).
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*.
- Glynn, D. M. (2012). Clinical judgment development using structured classroom reflective practice: a qualitative study. *Journal of Nursing Education*, 51(3), 134-139. <https://doi.org/10.3928/01484834-20120127-06>
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*.
- Gorman, P. (2004). *Motivation and emotion*. Routledge. <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=200009>
- Goulet, M. H., Larue, C. et Alderson, M. (2016). Reflective practice: A comparative dimensional analysis of the concept in nursing and education studies. *Nursing Forum*, 51(2), 139-150. <https://doi.org/10.1111/nuf.12129>
- Green, J., Wyllie, A. et Jackson, D. (2014). Electronic portfolios in nursing education: A review of the literature. *Nurse Education in Practice*, 14(1), 4-8. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.08.011>
- Greenawald, D. A. (2010). *Understanding reflection from the perspective of baccalaureate nursing students* (publication n° Ph.D.) [Widener University School of Nursing]. rzh. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=109854584&lang=fr&site=ehost-live>
- Guest, G., Bunce, A. et Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Harrison, P. A. et Fopma-Loy, J. L. (2010). Reflective journal prompts: A vehicle for stimulating emotional competence in nursing. *Journal of Nursing Education*, 49(11), 644-652. <https://doi.org/10.3928/01484834-20100730-07>
- Hatlevik, I. K. (2012). The theory-practice relationship: reflective skills and theoretical knowledge as key factors in bridging the gap between theory and practice in initial nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 68(4), 868-877. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05789.x>

- Hendrix, T. J., O'Malley, M., Sullivan, C. et Carmon, B. (2012). Nursing student perceptions of reflective journaling: a conjoint value analysis. *ISRN Nursing*, 2012, 317372. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5402/2012/317372>
- Hermanowicz, J. C. (2002). The Great Interview: 25 Strategies for Studying People in Bed. *Qualitative Sociology*, 25(4). <https://doi.org/10.1023/A:1021062932081>
- Hong, L. P. et Chew, L. (2008). Reflective practice from the perspectives of the bachelor of nursing students: a focus interview. *Singapore Nursing Journal*, 35(4), 42-48. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=105592500&lang=fr&site=ehost-live>
- Hu, Y., Ow Yong, J. Q. Y., Chng, M.-L. C., Li, Z. et Goh, Y.-S. (2022). Exploring undergraduate nursing students' experiences towards home-based learning as pedagogy during the COVID-19 pandemic: a descriptive qualitative exploration. *BMC nursing*, 21(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00788-9>
- Huard, S., Blanchette-Garneau, A., Pepin, J. et Larue, C. (2016). Activité réflexive novatrice auprès d'étudiantes en sciences infirmières sur la diversité culturelle dans les soins. *Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière*, 2(2). <https://doi.org/10.17483/2368-6669.1069>
- Hwang, B., Choi, H., Kim, S., Kim, S., Ko, H. et Kim, J. (2018). Facilitating student learning with critical reflective journaling in psychiatric mental health nursing clinical education: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 69, 159-164. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2018.07.015>
- Ibiapina, C., Mamede, S., Moura, A., Elói-Santos, S. et Gog, T. (2009). Effects of free, cued and modelled reflection on medical students' diagnostic competence. *Medical Education*, 43(1), 796-805. <https://doi.org/10.1111/medu.12435>
- Johns, C. (1995). Framing learning through reflection within Carper's fundamental ways of knowing in nursing. *Journal of Advanced Nursing (Wiley-Blackwell)*, 22(2), 226-234. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22020226.x>
- Johns, C. (2006). *Engaging reflection in practice : a narrative approach*. Oxford Malden, MA : Blackwell Pub.
- Karimi, S., Haghani, F., Yamani, N. et Najafi Kalyani, M. (2017). A qualitative inquiry into nursing students' experience of facilitating reflection in clinical setting. *The scientific world journal*, 2017, 6293878. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1155/2017/6293878>
- Karpa, J. V. et Chernomas, W. M. (2013). Nurse educators' perspectives on student development of reflection for psychiatric mental health nursing practice. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 10, 24. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1515/ijnes-2012-0040>

- Kelly, M. A., Hager, P. et Gallagher, R. (2014). What matters most? Students' rankings of simulation components that contribute to clinical judgment. *Journal of Nursing Education*, 53(2), 97-101. <https://doi.org/10.3928/01484834-20140122-08>
- Kelsey, C. et Hayes, S. (2015). Frameworks and models – Scaffolding or strait jackets? Problematising reflective practice. *Nurse Education in Practice*, 15(6), 393-396. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.05.006>
- Kim, H. S. (1999). Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing practice. *Journal of Advanced Nursing (Wiley-Blackwell)*, 29(5), 1205-1212. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=107199129&lang=fr&site=ehost-live>
- Kinsella, E. A. (2010). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x>
- Knutsson, S., Jarling, A. et Thorén, A.-B. (2015). 'It has given me tools to meet patients' needs' : students' experiences of learning caring science in reflection seminars. *Reflective Practice*, 16(4), 459-471. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1053445>
- Knutsson, S., Lundvall, M. et Lindberg, E. (2018). Participating in reflection seminars: Progressing towards a deeper understanding of caring science described by nursing students. *Nordic Journal of Nursing Research*, 38(2), 111-116. <https://doi.org/10.1177/2057158517721832>
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 18(3), 21-31. <https://doi.org/10.2307/41164649>
- Kolb, D. A. et Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. Dans C. L. Cooper (dir.), *Theories of group processes* (p. 33-58). J. Wiley.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M. et McIntyre, J. M. (1974). *Organizational psychology : an experiential approach* (2nd e. éd.). Prentice-Hall.
- Kristensen, G. K. et Ravn, M. N. (2015). The voices heard and the voices silenced: recruitment processes in qualitative interview studies. *Qualitative Research*, 15(6), 722-737. <https://doi.org/10.1177/1468794114567496>
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., Mann, K. V., Custers, E. et Ten Cate, O. (2012). Have motivation theories guided the development and reform of medical education curricula? A review of the literature. *Academic Medicine*, 87(6), 735-743. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318253cc0e>
- Laverty, J. (2012). Reflective learning within clinical physiology: the student's perspective on the usefulness of reflection as a learning tool. *Reflective Practice*, 13(1), 131-147. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.626022>
- Lavoie, P., Pepin, J. et Boyer, L. (2013). Reflective debriefing to promote novice nurses' clinical judgment after high-fidelity clinical simulation: A pilot test. *Dynamics*, 24(4), 36-41.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=107942588&lang=fr&site=ehost-live>

- Lestander, Ö., Lehto, N. et Engström, Å. (2016). Nursing students' perceptions of learning after high fidelity simulation: Effects of a Three-step Post-simulation Reflection Model. *Nurse Education Today*, 40, 219-224. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.011>
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindberg, E., Karlsson, P. et Knutsson, S. (2018). Reflective seminars grounded in caring science and lifeworld theory – A phenomenological study from the perspective of nursing students. *Nurse Education Today*, 61, 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.016>
- Linnenbrink-Garcia, L. et Patall, E. A. (2016). Motivation. Dans L. Corno et E. M. Anderman (dir.), *Handbook of educational psychology* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Routledge.
- Loiselle, C. G., Polit, D. F. et Beck, C. T. (2007). *Méthodes de recherche en sciences infirmières : approches quantitatives et qualitatives*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Mäenpää, K., Järvenoja, H., Peltonen, J. et Pyhältö, K. (2020). Nursing students' motivation regulation strategies in blended learning: A qualitative study. *Nursing & Health Sciences*, 22(3), 602-611. <https://doi.org/10.1111/nhs.12702>
- Mager, D. R. et Grossman, S. (2013). Promoting nursing students' understanding and reflection on cultural awareness with older adults in home care. *Home Healthcare Nurse*, 31(10), 582-588; quiz 588-590. <https://doi.org/10.1097/01.NHH.0000436218.64596.b4>
- Mann, K., Gordon, J., Macleod, A., Mann, K., Gordon, J. et MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595-621. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- Mayville, M. L. (2011). Debriefing: The essential step in simulation. *Newborn & Infant Nursing Reviews*, 11(1), 35-39. <https://doi.org/10.1053/j.nainr.2010.12.012>
- Mc Carthy, J., Cassidy, I. et Tuohy, D. (2013). Lecturers' experiences of facilitating guided group reflection with pre-registration BSc Nursing students. *Nurse Education Today*, 33(1), 36-40. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.020>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey:Bass.
- Merriam, S. B. et Simpson, E. L. (1984). *A guide to research for educators and trainers of adult*. R.E. Krieger.

- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Mirlashari, J., Warnock, F. et Jahanbani, J. (2017). The experiences of undergraduate nursing students and self-reflective accounts of first clinical rotation in pediatric oncology. *Nurse Education in Practice*, 25, 22-28. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.04.006>
- Moghadari-Koosha, M., Moghadasi-Amiri, M., Cheraghi, F., Mozafari, H., Imani, B. et Zandieh, M. (2020). Self-efficacy, self-regulated learning, and motivation as factors influencing academic achievement among paramedical students: A correlation study. *Journal of Allied Health*, 49(3), e145-e152.
- Ning, H. K. et Downing, K. (2015). A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1328-1346. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.880832>
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and using reflective journals in the qualitative research process. *The qualitative report*, 13(4), 695-705. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1579>
- Parrish, D. R. et Crookes, K. (2014). Designing and implementing reflective practice programs-- key principles and considerations. *Nurse Education in Practice*, 14(3), 265-270. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.08.002>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Pelaccia, T. et Viau, R. (2016). La motivation en formation des professionnels de la santé. *Pédagogie Médicale*, 17(4), 243-253. <https://doi.org/10.1051/pmed/2017006>
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant professionnalisation et raison pédagogique* (5<sup>e</sup> édition.° éd.). ESF éditeur.
- Polley-Payne, K. E. (2017). *Faculty Processes Used to Evaluate Self-Reflective Journals in an Online RN-BSN Program* [Capella University]. rzh. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=129432703&lang=fr&site=ehost-live>
- Pretorius, L. et Ford, A. (2016). Reflection for learning: Teaching reflective practice at the beginning of university study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 241-253. <https://search.proquest.com/docview/1871585423?accountid=12543>
- Räisänen, M., Postareff, L. et Lindblom-Ylänne, S. (2021). Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1135-1157. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10212-020-00512-2>
- Rasheed, S. P. (2015). REVIEW PAPER. Self-awareness as a therapeutic tool for nurse/client relationship. *International Journal of Caring Sciences*, 8(1), 211-216.



<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=103751500&lang=fr&site=ehost-live>

- Reed, S. J. (2015). Written debriefing: Evaluating the impact of the addition of a written component when debriefing simulations. *Nurse Education in Practice*, 15(6), 543-548. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.07.011>
- Rees, K. L. (2013). The role of reflective practices in enabling final year nursing students to respond to the distressing emotional challenges of nursing work [Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Nurse Education in Practice*, 13(1), 48-52. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2012.07.003>
- Renninger, K. A., Hidi, S., Krapp, A. et Renninger, A. (2014). *The role of interest in learning and development*. Psychology Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42-50. <https://doi.org/10.1080/00461528309529260>
- Sands, K. A. (2018). An Examination of Pre-licensure Baccalaureate Nursing Students' Perceptions of Self-Reflective Ability following Participation in Classroom Debriefing. *Examination Of Pre-Licensure Baccalaureate Nursing Students' Perceptions Of Self-Reflective Ability Following Participation In Classroom Debriefing*, 1-1. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=131796577&lang=fr&site=ehost-live>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner : [toward a new design for teaching and learning in the professions]*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2)
- Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education : theory, research, and applications* (4<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Schutz, S. (2007). Reflection and reflective practice. *Community Practitioner*, 80(9), 26-29.

- Sharif, F., Dehbozorgi, R., Mani, A., Vossoughi, M. et Tavakoli, P. (2013). The effect of guided reflection on test anxiety in nursing students. *Nursing & Midwifery Studies*, 2(3), 16-20. <https://doi.org/10.5812/nms.11119>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Tan, S. Y. (2021). Reflective learning? Understanding the student perspective in higher education. *Educational Research*, 63(2), 229-243. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2021.1917303>
- Tanner, C. A. (2006). Thinking like a nurse: a research-based model of clinical judgment in nursing. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 204-211. <https://doi.org/10.3928/01484834-20060601-04>
- Thokozani Mahlanze, H. et Nokuthula Sibiyi, M. (2017). Perceptions of student nurses on the writing of reflective journals as a means for personal, professional and clinical learning development. *Health SA Gesondheid*, 22, 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.hsag.2016.05.005>
- Townsend, M. C. (2010). *Soins infirmiers psychiatrie et santé mentale* (traduit par H. Clavet). ERPI. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42232984j>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 197-215. <https://doi.org/10.7202/502009ar>
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. ERPI.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-connaître-les-regles-grammaticales-nécessaire-mais-insuffisant-des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-éleves-.pdf>
- Viau, R. (2006). La motivation des étudiants à l'université: mieux comprendre pour mieux agir. Dans. Conférence non publiée.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire* (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, R. (2009a). Chapitre 11. L'impact d'une innovation pédagogique: au-delà des connaissances et des compétences. Dans *Innové dans l'enseignement supérieur* (p. 181-198). Presses Universitaires de France.
- Viau, R. (2009b). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique.

- Viau, R. et Joly, J. (2001). Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir. *Papier présenté au 69ième congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS)*.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Wain, A. (2017). Learning through reflection. *British Journal of Midwifery*, 25(10), 662-666. <https://doi.org/10.12968/bjom.2017.25.10.662>
- Wan Yim, I., Lui, M. H., Wai Tong, C., Lee, I. F., Lai Wah, L. et Lee, D. T. (2012). Promoting self-reflection in clinical practice among Chinese nursing undergraduates in Hong Kong. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession*, 41(2), 253-262. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=104506069&lang=fr&site=ehost-live>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 17, 11-38. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Zapko, K. A. (2013). *The use of reflection and inquiry in an online clinical post-conference* (publication n° Ph.D.) [Kent State University]. rzh. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=109864972&lang=fr&site=ehost-live>
- Zhang, Z. et Bayley, J. G. (2019). Peer learning for university students' learning enrichment: Perspectives of undergraduate students. *Journal of Peer Learning*, 12, 61-74. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/peer-learning-university-students-enrichment/docview/2461123665/se-2?accountid=12543>
- Zong, Z., Schunn, C. D. et Wang, Y. (2021). What aspects of online peer feedback robustly predict growth in students' task performance? *Computers in Human Behavior*, 124, N.PAG-N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106924>



**Annexe A -  
Recension des écrits empiriques  
Équation de recherche**



Concepts	Sciences infirmières	Étudiants au baccalauréat	Pratique réflexive
Mots-clés	nurses; nursing;	students; undergraduate; bachelor; school; education; program; academic;	reflective practice; reflection; reflexivity; journaling;
Équation de recherche par mots clés	Nurs* AND (student* OR undergrad* OR bachelor* OR school* OR education* OR program* OR academic*) AND ("reflective practice" OR reflection* OR reflexivity* OR journaling*)		
Descripteurs	(MH " Students, Nursing,Baccalaureate ") (MH " Schools, Nursing ") (MH " Education, Nursing,Baccalaureate ")	(MH " Reflection ")	
Équation de recherche par descripteur	((MH " Students, Nursing,Baccalaureate ") OR (MH " Schools, Nursing ") OR (MH " Education, Nursing,Baccalaureate ")) AND (MH " Reflection ")		





**Annexe B -  
Grille d'extraction des données**



### Grille d'extraction des données des documents

<b>Caractéristiques du stage</b>	
Titre du stage	
Baccalauréat initial ou DEC-bac	
Niveau du stage dans le programme	
Activités de stage en présentiel, à distance ou hybride	
<b>Caractéristiques de l'activité de pratique réflexive</b>	
Contexte de l'activité (simulation, stage)	
Intention pédagogique de l'activité ou but de l'activité	
Durée entre disponibilité des consignes et date de remise (forme écrite)	
Exemples d'activités de pratique réflexive fournis aux étudiants	
Notions théoriques fournies	
Explications fournies sur l'utilité de la pratique réflexive	
Ampleur de la tâche (nombre de pages)	
Formative ou certificative	
Envergure de l'activité dans le stage (pondération)	
Forme (écrite/orale/mixte; individuelle/en groupe)	
Structure de l'activité (libre, modèle de réflexion, spécialement conçue pour l'activité)	
Possibilité d'échanges avec les pairs	
Contrôlabilité des étudiants (liberté, choix)	
<b>Caractéristiques de la rétroaction</b>	
À l'écrit ou à l'oral	
À quel(s) moment(s)	
Grille d'évaluation / commentaires personnalisés	
Disponibilité du responsable du stage (moyen de le contacter, temps de réponses prévu, etc.)	
Corrections faites par?	



**Annexe C -  
Guide d'entretien semi-dirigé**



## Guide d'entretien

### Préambule :

La pratique réflexive est un moyen d'apprentissage et de développement professionnel largement utilisé en sciences infirmières, y compris en formation. Afin d'optimiser les stratégies d'enseignement de la pratique réflexive dans la formation, j'aimerais avoir ta perception en tant qu'étudiant.e sur ce qui te pousse ou te décourage à commencer et compléter une activité de pratique réflexive comme l'*Analyse d'interaction* du stage *Pratique infirmière en santé mentale*.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je souhaite seulement en savoir plus sur ta perspective.

Avant de débiter, je tiens à te rappeler que tout ce qui sera dit durant cette entrevue demeurera strictement confidentiel. Et ton nom ne sera pas divulgué à quiconque. Tu peux choisir de terminer l'entrevue à tout moment sans conséquence.

As-tu des questions?

### Questions générales sur le cours :

1. Peux-tu me parler de ton expérience dans le programme de baccalauréat en sciences infirmières
  - Comment se passe ta relation avec les membres de l'équipe enseignante (professeur, tuteurs et coordonnatrice de stage) et avec les autres étudiants?
2. Peux-tu me parler de ton expérience dans le stage *Pratique infirmière en santé mentale*?  
Comment ça se déroule pour toi jusqu'à maintenant?
  - Comment se passe ta relation avec les membres de l'équipe enseignante (professeur, tuteurs et coordonnatrice de stage) et avec les autres étudiants?
  - Comment était ta relation avec les professionnels et les patients en stage de santé mental?
  - Comment ça se passe la conciliation travail/études?

### Questions sur l'activité de pratique réflexive :

3. Peux-tu me parler de ton expérience en ce qui concerne la réalisation de l'activité de pratique réflexive, soit le travail de stage *L'analyse d'interactions* dans le cadre de ton cours *Pratique infirmière en santé mentale*?
- Quelles ont été tes premières réactions/pensées en lien avec ce travail?
  - Quels sont les principaux éléments concernant le travail, le stage, les membres de l'équipe enseignante du cours ou de ta vie personnelle qui t'ont poussé à entamer ce travail de stage?
  - Quels sont les principaux éléments concernant le travail, le stage, les membres de l'équipe enseignante du cours ou de ta vie personnelle qui t'ont poussé à persévérer et à persister dans la réalisation du travail de stage?
  - Quels sont les principaux éléments concernant le travail, le stage, les membres de l'équipe enseignante du cours ou de ta vie personnelle qui t'ont bloqué ou dérangé avant d'entamer le travail?
  - Quels sont les principaux éléments concernant l'activité, le stage, les membres de l'équipe enseignante du cours ou de ta vie personnelle qui t'ont nui dans la réalisation du travail?
  - Quelle est, d'après toi, l'utilité de ce travail
    - et comment cela t'a influencé dans la réalisation de celui-ci?
  - Quelle était, d'après toi, ta capacité pour réaliser ce travail
    - et comment cela t'a influencé dans la réalisation de celui-ci?
  - Quel était, d'après toi, ton degré de contrôle ou de gestion du déroulement du travail
    - et comment cela t'a influencé dans la réalisation de celui-ci?
  - Si tu pouvais faire des recommandations pour modifier ce travail (les consignes, etc.) de pratique réflexive afin de stimuler davantage ta motivation à la faire, quelles seraient-elles?



**Conclusion :**

4. L'entrevue arrive à sa fin, y a-t-il autre chose que tu voudrais ajouter pour m'aider à mieux comprendre ton expérience dans la réalisation de cette activité de pratique réflexive et les facteurs ayant influencé sa réalisation et ton engagement?

En terminant, je tiens à te remercier pour ta participation à ce projet de recherche et d'avoir pris le temps de répondre à mes questions aujourd'hui. Ce fut fort intéressant d'écouter ce que tu avais à dire. Ta contribution est importante afin que l'on puisse mieux comprendre ce qui motive les étudiants par rapport aux activités de pratique réflexive. Cela nous permettra de mieux les adapter et faciliter l'accompagnement des étudiants afin d'optimiser les apprentissages au baccalauréat.



**Annexe D -  
Questionnaire sociodémographique**



## Questionnaire sociodémographique

Date : \_\_\_\_\_ Numéro identification : \_\_\_\_\_

### Caractéristiques personnelles

1. Genre :
  - Féminin
  - Masculin
  - Autre
  - Préfère ne pas répondre
2. Quel est votre âge ? \_\_\_\_\_ ans

### Caractéristiques du parcours académique

3. Avez-vous une formation universitaire, autre que les sciences infirmières?
  - Non
  - Oui, laquelle?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Indiquez votre niveau académique actuel.
  - Formation initiale  1ère année  2e année  3e année
  - Formation DEC-Bac  1ère année  2e année
5. Êtes-vous inscrit au stage *Pratique infirmière en santé mentale* pour la première fois?
  - Oui
  - Non

### Travail :

6. Avez-vous de l'expérience professionnelle dans le domaine de la santé ? Si oui, expliquez :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Occupez-vous un emploi durant vos études?
  - Non

- Oui. Combien d'heures en moyenne par semaine?

---

Quel type d'emploi?

---

### **Responsabilités familiales**

8. Avez-vous des enfants ou d'autres personnes à votre charge?

- Non
- Oui. Indiquez le nombre d'enfants/personnes à votre charge et leurs âges :

---

---

**Annexe E -**  
**Analyse des données**  
**Liste des codes et exemples de codification de verbatims**





<b>Liste des codes initiaux</b>
Autres demandes du programmes
Règles de réussite obligatoire pour certains travaux
Cours à distance
Job domaine de la santé
Habitude d'attendre à la dernière minute
Ambitions futures
Autonomie / autorégulation
Succès académiques passés /confiance en ses capacités
Inventer au lieu d'être authentique
Stratégies: commencer par la partie plus facile
Stratégies: Se fixer des petits buts
Pratique réflexive : utile en générale?
Manque de connaissance sur la PR
Volonté de remettre le travail à temps
Désire d'obtenir une bonne note ou d'éviter l'échec
Sujet de santé mentale
Entraide/relation entre étudiants
Réponse floues/ambiguës du prof
Relation avec prof/CC
Questions/commentaires des autres
Expérience de stage
Consignes ambiguës
Consignes contraignantes
Liste de questions fréquemment posées
Forme de l'activité PR: écrite
Cette activité était différente des autres
Évaluation certificative de la PR
Analyser une expérience lointaine - difficile
Séances d'explication de vive voix
Séance d'explication trop tard
Une seule séance d'explication, pas suffisant
Utilité de l'activité

## Exemples de codification de verbatims

	A	B	C	E
59		<b>Mk</b>	<b>Comment tu l'as vécu? Qu'est-ce que t'en pensais?</b>	
60		P1	OK...euhmm... On avait...nous on avait un examen le lundi, pis c'était à remettre le mercredi. Pis moi, je suis pas mal quelqu'un de dernière minute dans la vie. Donc j'ai commencé le travail, lundi après-midi (rit)...pis j'ai écrit pas mal tout le travail la journée même de la remise (rit un peu). Donc ça a été disons un gros sprint, là, durant cette période-là, mais...	Habitude d'attendre à la dernière minute
61		P1	Moi, je suis quelqu'un que quand on reçoit un travail...pis si c'est un travail de réflexion, la réflexion commence dès que je reçois les consignes donc j'avais quand même une bonne idée de ce que j'allais écrire.	stratégies d'apprentissage efficaces
62		P1	Donc, ça s'est quand même bien passé, je pense, le cours du travail, mais c'était vraiment les consignes que j'étais plus ou moins certaine.	Consignes ambiguës
63		P1	Pis vu que c'est la première analyse d'interaction, bin la confiance était plus ou moins là aussi.	
64		P1	Mais ce que je pense que j'ai le moins aimé dans le travail, mais je pense que ça s'applique à pas mal tous les travaux de pratique réflexive, c'est les consignes.	Consignes ambiguës
65		P1	Pis...c'est niaisieux à dire, mais moi j'aime vraiment ça...moi je suis vraiment d'accord que de faire de la pratique réflexive c'est important dans la vie, faire des réflexions et tout. T'sais, j'en fais même dans les autres aspects de ma vie, pas juste en sciences infirmières.	Pratique réflexive : utile en générale?
66		P1	Pis...c'est niaisieux à dire, mais moi j'aime vraiment ça...moi je suis vraiment d'accord que de faire de la pratique réflexive c'est important dans la vie, faire des réflexions et tout. T'sais, j'en fais même dans les autres aspects de ma vie, pas juste en sciences infirmières.	Manque de connaissances sur la PR
67		P1	Mais moi, quand des consignes...t'sais, mettons, y'avait comme huit, neuf pages de consignes, je pense. T'sais, mais quand y'a huit, neuf pages de consignes...t'sais, pour un travail de six pages, bin, je me dis, à quelques parts, c'est un peu trop comme visé spécifique.	Consignes contraignantes

20	06:13	Mk	<b>OK, parfait! Puis, ces rencontres-là, c'était quoi?</b>	
21		P6	La première rencontre, donc il nous a présenté, bon le stage, les travaux du stage. La deuxième rencontre, il avait fait une période de questions pour répondre à, à... justement à l'analyse d'interaction. Cette rencontre-là, elle était vraiment chargée d'informations, puis moi personnellement, j'avais remarqué que les gens étaient vraiment beaucoup perdus durant cette rencontre-là. Et on n'a plus eu de rencontres, donc on n'a plus... On lui a plus jamais reparlé.	réponse floues/ambiguës du CC (forums/ courriels/séance d'explication)
22	06:38	Mk	<b>OK. Est-ce que tu aurais aimé qu'il y ait plus de rencontres dans ce cours-là?</b>	
23		P6	Oui! Oui, surtout pour un travail comme ça parce que les analyses de verbatim, on n'avait jamais fait ça, nous. Puis, ils font ça souvent en psychologie, puis nous... nous, nos pratiques réflexives, normalement, c'est tu te lances puis tu parles. Puis là, c'était vraiment structuré donc, oui, je pense que j'aurais vraiment aimé plus de rencontres puis plus d'accompagnement dans ce cours-là	Cette activité était différente des autres
24	07:00	Mk	<b>OK. Puis à part les rencontres, quel style d'accompagnement tu aurais aimé?</b>	
25		P6	Je dirais peut-être, pas nécessairement des accompagnements en live, mais t'sais des vidéos qui expliquent vraiment le travail, parce que lui nous avait fait des documents explicatifs avec des questions-réponses, mais moi je préfère vraiment quand le prof, il explique de vive voix. Donc ça, je trouve que ça aurait vraiment aidé à notre compréhension.	au moins 2 séances (ou capsule vidéo) d'explications et d'échanges sur le travail de vive voix
26		P6	Je dirais peut-être, pas nécessairement des accompagnements en live, mais t'sais des vidéos qui expliquent vraiment le travail, parce que lui nous avait fait des documents explicatifs avec des questions-réponses, mais moi je préfère vraiment quand le prof, il explique de vive voix. Donc ça, je trouve que ça aurait vraiment aidé à notre compréhension.	Séances d'explication de vive voix
27	07:22	Mk	<b>OK. Que ça soit comme en direct ou enregistré d'avance, tu aimes ça que ça soit de vive voix?</b>	
28		P6	Exactement, oui. Parce que le prof, il va toujours rajouter des détails puis il va nous refléter sa compréhension à travers la manière dont il parle alors que quand on le lit, quand je le lis directement, c'est juste moi puis moi qui essayons de comprendre.	Séances d'explication de vive voix

**Annexe F -  
Analyse des données  
Exemple de tableau de codes**



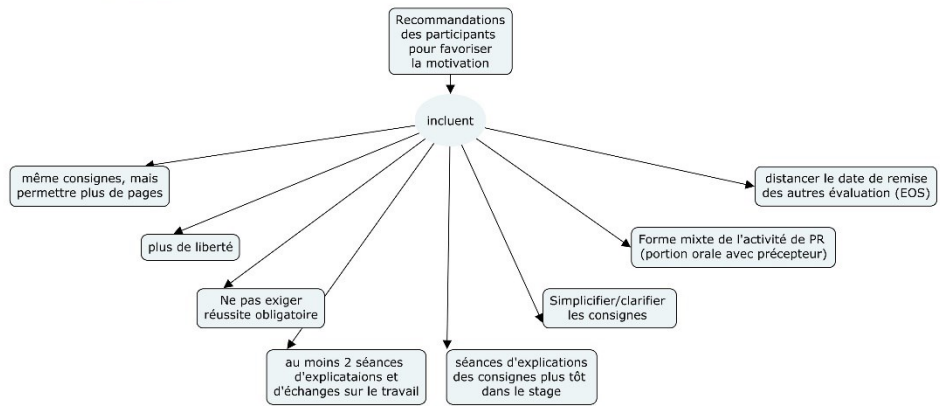
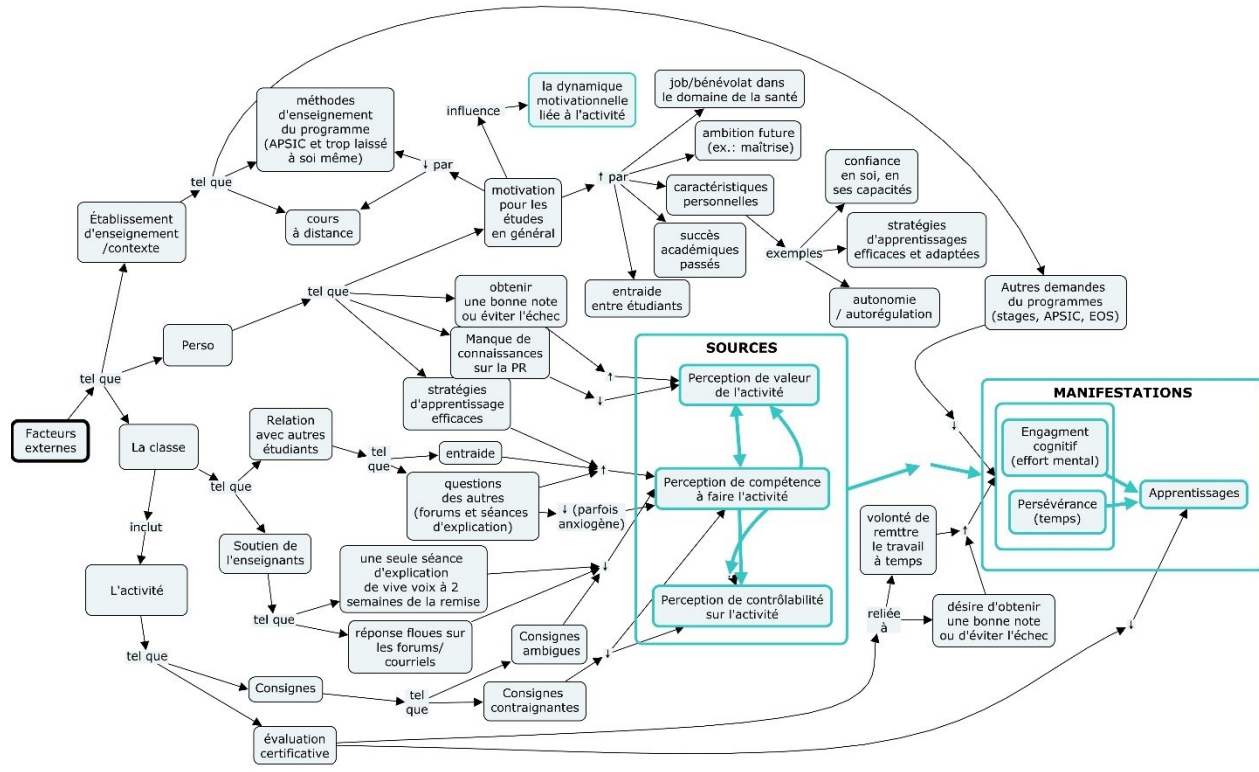
Codes	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Participant 6	Participant 7
<b>Facteurs externes - La classe</b>							
Sujet de santé mentale		↓ motiv - général	↑ motiv - général	↑ motiv - général	↓ motiv - général	↑ motiv - général	↓ motiv - général
		↑ motiv - général (au final)			↑ motiv - général (au final)		
entraide/relation entre étudiants	↑ <b>motiv - général</b>		↑ <b>motiv -</b>	↑ <b>motiv - général</b>	↑ <b>motiv - général</b>	↑ <b>motiv - général</b>	↑ <b>motiv - général</b>
	↑ persévérance					↑ compétence	↑ compétence
réponse floues/ambigües du CC (forums/ courriels/séance d'explication)	n/a				↓ compétence	↓ compétence	↓ compétence
Bonne relation avec prof/CC/etc	↑ <b>motiv - général</b>	↑ <b>motiv - général</b>		↑ <b>motiv - général</b>	↑ <b>motiv - général</b>		
questions/commentaires des autres (en stage, forums, séances d'explication)	n/a	↑ engagement					
		↓ compétence		↑ compétence	↓ compétence	↓ compétence	
		↓ persévérance					
Expérience de stage	↓ motiv - général (TOXICO)	↑ motiv - général	TOXICO redondant	↑ motiv - général	↓ motiv - général	↑ motiv - général	↓ motiv - général (pendant la semaine de relâche)
	Toxico --> ↓ compétence		Toxico --> ↓ compétence		↑ motiv - général (au final)	↑ compétence	↑ motiv - général
<b>Facteurs externes - l'activité</b>							
Consignes ambiguës	↓ compétence	↓ compétence			↓ compétence	↓ compétence	
	↓ engagement				↓ persévérance (perdait du temps à essayer de comprendre les consignes)	↓ engagement (attendait la séance d'info pour comprendre les consignes, mais	
					↓ val (PR)		
Consignes contraignantes	↓ contrôle		↓ contrôle		↓ contrôle	↓ contrôle	↓ contrôle
	↓ compétence		↓ compétence	↑ compétence (sécurisant)	↓ compétence	↓ compétence	↓ compétence
	↓ val (PR)	↓ val (PR)	↓ val (PR)		↓ val (PR)	↓ val (PR)	↓ val (PR)
	↓ apprentissage par PR		↓ apprentissage par PR		↓ apprentissage par PR	↓ apprentissage par PR	
			↓ engagement			↓ engagement	↓ engagement
			↓ persévérance		↓ persévérance	↓ persévérance	↓ persévérance
				↑ apprentissage			
			↓ motiv - général			↓ motiv - général	↓ motiv - général
Exemples fournis				↑ compétence	↓ contrôle (peur de plagier)		
Liste de questions fréquemment posées			↑ compétence				
Forme de l'activité PR: écrite		↓ compétence	↓ compétence				



**Annexe G -  
Analyse des données  
Exemple de schéma**









**Annexe H -  
Formulaire d'information et de consentement**





Bureau de la Conduite Responsable en Recherche  
Comité Éthique de la Recherche en Sciences et Santé (CERSES)

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

La dynamique motivationnelle d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières à l'égard d'une activité de pratique réflexive écrite associée à une situation clinique proposée durant leur formation : une étude de cas

Chercheur-étudiant : **Marikim Poitras-Crête**  
Candidate à la maîtrise,  
Faculté des sciences infirmières  
Téléphone : [REDACTED]  
Courriel : marikim.poitras-crete@[REDACTED]

Directeur de recherche : Pilar Ramirez Garcia,  
Professeure agrégée,  
Faculté des sciences infirmières  
Téléphone : [REDACTED]  
Courriel : pilar.ramirez.garcia@[REDACTED]

Cette recherche n'est pas financée.

No de projet au CERSES : CERSES-21-029-D

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche parce que vous êtes étudiant ou étudiante en sciences infirmières et que vous avez participé à une activité de pratique réflexive récemment, soit l'*Analyse d'interaction* dans le cadre du stage. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

## A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre la dynamique motivationnelle d'étudiants à l'égard d'une activité de pratique réflexive écrite associée à une situation clinique dans un programme de formation au baccalauréat en sciences infirmières.

## 2. Participation à la recherche

Nous visons à recruter de six à huit participants. Votre participation consistera à prendre part à une entrevue individuelle d'environ une heure en visioconférence par l'entremise d'une plateforme de communication virtuelle. Vous devrez également remplir un questionnaire sociodémographique.

## 3. Enregistrement audio

Afin de faciliter l'analyse des données, acceptez-vous que le son de notre entrevue soit enregistré?

Oui  Non

## 4. Risques et inconvénients

Cette étude présente peu de risque et d'inconvénients pour vous. Le seul inconvénient relatif à votre participation à ce projet est le temps qu'il vous demandera (environ 1 heure). Il est possible cependant que vous ne soyez pas à l'aise à répondre à certaines questions. Vous pouvez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

Bien que ce projet de recherche se déroule dans le cadre de votre formation, la participation ou non-participation au projet n'aura aucun impact sur votre scolarité puisque des mesures seront prises afin de protéger votre confidentialité. Les membres de l'équipe enseignante de ce stage ne sauront pas quels étudiants et quelles étudiantes ont accepté ou refusé de participer au projet.

Toutefois, il existe toujours un risque minime qu'il y ait un bris de confidentialité. Dans cette éventualité, le risque sera associé au contenu de vos propos. Afin de minimiser ce risque, nous prendrons toutes les mesures possibles pour prévenir ce risque. Les mesures prises pour la protection de votre confidentialité sont décrites à la section 6.

## 5. Avantages et bénéfices

Vous n'aurez aucun avantage direct pour participer à ce projet. Toutefois, votre participation nous permettra de mieux comprendre la dynamique motivationnelle des étudiants au baccalauréat en sciences infirmières à participer à des activités de pratique réflexive, ce qui pourrait contribuer à l'optimisation des stratégies d'enseignement de ces activités dans le futur.

## 6. Confidentialité des renseignements recueillis

Tous les renseignements personnels recueillis à votre sujet demeureront confidentiels. Vos données seront dépersonnalisées, c'est-à-dire que ce sera un code plutôt que votre nom qui sera relié aux données collectées. La clé reliant votre code ou identifiant personnel à vos données de l'étude sera gardé sous clé et détruite sept ans après la fin du projet. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

Les enregistrements audios seront transcrits et par la suite détruits, ainsi que toute information personnelle, sept ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Les données seront conservées sous la responsabilité de Pilar Ramirez Garcia, professeure agrée à la faculté des sciences infirmières de l'Université [REDACTED]

### 7. Compensation

Une compensation monétaire de 25 dollars vous sera offerte suite à l'entrevue pour votre temps. Le montant vous sera envoyé par transfert bancaire ou par chèque par la poste selon votre préférence.

Par transfert bancaire  Par la poste

### 8. Participation volontaire et Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse par téléphone ou courriel indiqués ci-dessous.

Marikim Poitras-Crête

Téléphone : [REDACTED]

Courriel : [marikim.poitras-crete@\[REDACTED\]](mailto:marikim.poitras-crete@[REDACTED])

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent soit l'enregistrement audio ou vidéo de votre entrevue pourra aussi être détruit, à moins qu'il n'ait été anonymisé, auquel cas il ne sera plus possible de l'identifier. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

### 9. Utilisation secondaire des données

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre du présent projet de recherche soient utilisées dans de futurs projets de recherche, conditionnellement à leur approbation par un comité d'éthique de la recherche : Oui  Non

Notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la non-utilisation de vos données de recherche en vous adressant au chercheur responsable de ce projet de recherche.

### 10. Responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles.

## 11. Diffusion des résultats

Nous diffuserons les résultats relatifs au projet par le biais d'un ou des articles scientifiques et d'une ou des conférences dans un congrès scientifique. Il ne sera pas possible d'identifier les participant(e)s dans ces articles et communications. Un résumé des résultats sera diffusé à l'aide de l'Association étudiante en sciences infirmières de l'Université [REDACTED]

## 12. Personnes ressources

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Marikim Poitras-Crête au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel [marikim.poitras-crete@\[REDACTED\]](mailto:marikim.poitras-crete@[REDACTED])

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en Sciences et en Santé (CERSES) :

Courriel : [cerses@\[REDACTED\]](mailto:cerses@[REDACTED])

Téléphone : [REDACTED]

### Site Web:

[https://recherche\[REDACTED\]responsabilite-en-recherche/ethique-humaine/comites/cerses/#c70895](https://recherche[REDACTED]responsabilite-en-recherche/ethique-humaine/comites/cerses/#c70895).

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université [REDACTED] en appelant au numéro de téléphone [REDACTED], de 9h à 17h ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@\[REDACTED\]](mailto:ombudsman@[REDACTED]) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

## B) CONSENTEMENT

### Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.



Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

#### **Engagement du chercheur responsable**

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_