

Université de Montréal

La signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière
et leurs contributions : perception de professeurs

Par

Victor Durand Katchon

Faculté des sciences infirmières

Mémoire présenté à la Direction des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.)

en sciences infirmières

option formation

Décembre 2023

© Katchon Victor Durand, 2023

Université de Montréal
Unité académique : Faculté des sciences infirmières

Ce mémoire intitulé

La signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière et leurs
contributions : perception de professeurs

Présenté par

Victor Durand Katchon

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Johanne Goudreau, inf., Ph. D.

Présidente du jury

Karine Bilodeau, inf., Ph. D.

Membre du jury

Chantal Cara, inf., Ph. D., FAAN., FCAN.

Directrice de recherche

Louise O'Reilly, inf., Ph. D.

Codirectrice de recherche

Résumé

Plusieurs écrits scientifiques ont mentionné que les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière sont avantageuses pour les personnes étudiantes. En effet, les pratiques humanistes-*caring* professorales créent les conditions qui favorisent les apprentissages. Des études ont rapporté la perspective de la clientèle étudiante témoignant des bienfaits des pratiques humanistes-*caring* de professeurs. Elles constituent une piste de solution pouvant réduire la déshumanisation dans les milieux académiques d'enseignement et d'apprentissages des soins infirmiers. Mais à la connaissance de l'étudiant-chercheur, aucune étude issue de la discipline infirmière ne s'est intéressée à la compréhension de la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs, de même qu'aux contributions de celles-ci à l'égard de la personne étudiante.

Inspirée par l'humanisme et le *caring* comme philosophie, le Modèle humaniste des soins infirmiers-Université de Montréal (Cara et al., 2016) a été retenu comme perspective disciplinaire de la présente étude. Cette dernière avait pour but d'explorer et comprendre, auprès de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de la personne étudiante en formation infirmière. Pour ce faire, huit entrevues ont été réalisées auprès de professeurs dans une université québécoise. Les données recueillies ont été analysées à l'aide de la méthode phénoménologique de Giorgi (1997).

Le processus d'analyse a permis l'émergence de sept thèmes. Parmi ces thèmes, quatre se rapportent à la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs (première question de recherche), à savoir : 1) valeurs humanistes-*caring* comme fondement du rôle professoral,

2) attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante, 3) comportements humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante et, 4) conditions contextuelles des pratiques humanistes-*caring* des professeurs. Finalement, les trois derniers thèmes documentent la contribution des pratiques humanistes-*caring* à l'égard de la personne étudiante (deuxième question de recherche), à savoir : 1) épanouissement de la personne étudiante, 2) succès académique de la personne étudiante, 3) sentiment d'accomplissement professoral. L'ensemble des sept thèmes a favorisé l'émergence de la structure essentielle du phénomène investigué qui s'intitule « influencées par des conditions contextuelles, les pratiques professorales empreintes de valeurs, d'attitudes et de comportements humanistes-*caring* favorisent l'épanouissement et le succès académique de la personne étudiante, de même que l'accomplissement professoral ».

La présente étude s'est révélée innovante puisque les résultats constituent de précieuses données pour les connaissances en sciences infirmières. Ces résultats peuvent être utilisés pour créer ou maintenir un environnement favorable aux enseignements et aux apprentissages dans les milieux de formation infirmière. De même, les milieux cliniques de soins peuvent les utiliser en vue d'améliorer la qualité du suivi auprès des personnes étudiantes en stage. Enfin, ces résultats peuvent susciter l'intérêt de réaliser d'autres recherches subséquentes et ce, dans d'autres milieux académiques en formation infirmière.

Mots-clés : Pratiques humanistes-*caring*, Modèle Humaniste-*Caring*, formation infirmière, professeur, étudiant infirmier, méthode phénoménologique, valeurs humanistes-*caring*, attitudes humanistes-*caring*, comportements humanistes-*caring*.

Abstract

A number of scientific studies have shown that humanistic-caring practices in nursing education are beneficial for students. In fact, humanistic-caring professorial practices create conditions that promote learning. Studies have reported on the benefits of professors' humanistic-caring practices from the perspective of students. They constitute a possible solution that can reduce dehumanization in academic nursing teaching and learning environments. However, to the best of the student-researcher's knowledge, no study within the nursing discipline has focused on understanding the professors' meaning of their humanistic-caring practices, as well as their contributions for students.

Inspired by humanistic and caring philosophies, the Humanistic Model of Nursing Care-Université de Montréal (Cara et al., 2016) was chosen as the disciplinary perspective for this study. The purpose of this research was to explore and understand professors' meaning of their humanistic-caring practices, as well as their perceptions of the contributions of these practices to the development of nursing students' learning. To this end, eight interviews were conducted with professors working in a Quebec university. The data collected were analyzed using Giorgi's (1997) phenomenological method.

The analysis process revealed seven themes. Four of these themes relate to the meaning of professors' humanistic-caring practices (first research question), namely: 1) humanistic-caring values as the foundation of the professorial role, 2) professors' humanistic-caring attitudes towards the student, 3) professors' humanistic-caring behaviours towards the student and, 4) contextual conditions of professors' humanistic-caring practices. The other three themes correspond to the

contribution of humanistic-caring practices towards the student (second research question), explicitly: 1) student self-fulfillment, 2) student academic success and, finally, 3) sense of professorial accomplishment. Together, the seven themes led to the emergence of the essential structure of the investigated phenomenon: "Influenced by contextual conditions, professorial practices imbued with humanistic-caring values, attitudes and behaviours foster students' self-fulfillment and academic success, as well as professorial accomplishment".

The present study proved to be innovative since its results constitute valuable data for nursing knowledge. These results can be used to create or maintain an environment conducive to teaching and learning in nursing training environments. Clinical care settings can use them to improve the quality of the follow-up offered to students during their internship. Finally, these results may spark the interest in carrying out subsequent research, elsewhere in other academic settings in nursing education.

Keywords: Humanistic-caring practices, Humanist-Caring Model, nursing education, professor, nursing student, phenomenological method, humanistic-caring values, humanistic-caring attitudes, humanistic-caring behaviors.

Table des matières

Résumé	3
Abstract	5
Liste des sigles et abréviations.....	14
Remerciements	17
Chapitre 1 — Problématique	19
1.1 But de la recherche.....	25
1.2 Question de recherche.....	25
1.3 Pertinence de l'étude.....	25
Chapitre 2 — Recension des écrits et perspective disciplinaire.....	27
2.1 Recherche documentaire	28
2.2 Pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière	29
2.2.1 Définition des pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière.....	29
2.2.2 Caractéristiques et impacts des pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière.....	30
2.3 Pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière.....	34
2.3.1 Fondements philosophiques et définition des pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière	35
2.3.2 Caractéristiques et contributions des pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière	39
2.4 Perspective disciplinaire de l'étude	46
2.4.1 Concepts centraux	47
2.4.2 Concepts clés.....	48
2.4.3 Valeurs du MSHI-UdeM.....	49
Chapitre 3 — La méthode de recherche	53
3.1 Phénoménologie.....	54
3.1.1 Phénoménologie selon l'école de pensée de Husserl	55

3.1.2	Phénoménologie comme méthode de recherche en sciences infirmières	56
3.1.3	Méthode de Giorgi (1997).....	57
3.2	Milieu et déroulement de l'étude	61
3.2.1	Population cible.....	62
3.2.2	Stratégie d'échantillonnage	62
3.2.3	Recrutement des participants	63
3.2.4	Outils de collecte des données	64
3.2.5	Déroulement des entrevues	65
3.3	Critères de scientificité en phénoménologie.....	65
3.3.1	Authenticité	65
3.3.2	Crédibilité.....	66
3.3.3	Attitude critique.....	66
3.3.4	Intégrité	67
3.3.5	Transférabilité	67
3.4	Considérations éthiques.....	67
Chapitre 4	— Présentation des résultats de l'étude.....	69
4.1	Caractéristiques sociodémographiques des participants.....	70
4.2	Émergence des thèmes	72
4.2.1	Première question de recherche : signification des pratiques humanistes —caring de professeurs.....	73
4.2.2	Deuxième question de recherche : contribution des pratiques humanistes —caring de professeurs à l'égard de la personne étudiante.....	96
4.3	Structure essentielle des pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière.....	105
Chapitre 5	— Discussion.....	109
5.1	Discussion en lien avec la signification des pratiques humanistes-caring.....	110
5.1.1	Thème 1 — Valeurs humanistes-caring comme fondement du rôle professoral	111
5.1.2	Thème 2 — Attitudes humanistes-caring de professeurs envers la personne étudiante	113

5.1.3 Thème 3 — Comportements humanistes-caring de professeurs envers la personne étudiante	114
5.1.4 Thème 4 — Conditions contextuelles des pratiques humanistes-caring de professeurs	116
5.2 Discussion en lien avec les contributions des pratiques humanistes-caring de professeurs	117
5.2.1 Thème 5 — Épanouissement de la personne étudiante.....	117
5.2.2 Thème 6 — Succès académique de la personne étudiante.....	118
5.2.3 Thème 7 — Sentiment d’accomplissement professoral.....	119
5.3 Recommandations	119
5.3.1 Avenue pour la formation infirmière	120
5.3.2 Avenue pour la recherche.....	120
5.3.3 Avenue pour la pratique clinique	121
5.3.4 Avenue pour la gestion.....	122
5.4 Forces et limites de l’étude	122
5.5 Conclusion.....	123
Références	125
Annexes	133

Liste des tableaux

Tableau 1. - Caractéristiques sociodémographiques des participants (N= 8).....	71
Tableau 2. - Aperçu global des thèmes et sous-thèmes en lien avec la première question de recherche « signification des pratiques humanistes-caring de professeurs »	74
Tableau 3. - Aperçu global des thèmes et sous-thèmes en lien avec la deuxième question de recherche « contribution des pratiques humanistes-caring à l'égard de la personne étudiante » ...	97

Liste des figures

Figure 1. - Méthode d'analyse phénoménologique (Cara et O'Reilly, 2021).....	59
Figure 2. - Émergence de la structure essentielle des pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière et leurs contributions	106

Listes des annexes

Annexe A.- Guide d'entrevue	134
Annexe B. - Questionnaire sociodémographique.....	136
Annexe C. - Préconceptions (bracketing) de l'étudiant-chercheur au sujet de la pratique humaniste-caring professorale en formation infirmière.....	137
Annexe D. - Formulaire d'information et de consentement	138
Annexe E. - Approbation du comité scientifique.....	140
Annexe F. - Certificat d'éthique.....	142

Liste des sigles et abréviations

ANOVA : *Analysis of variance*

CERSES : Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé

CINAHL : *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature*

ÉPTC-2 : Énoncé de politique des trois conseils

FSI : Faculté des sciences infirmières

FSI-UdeM : Faculté des sciences infirmières — Université de Montréal

IPS : Infirmière praticienne spécialisée

MEDLINE : *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*

MHSI-UdeM : Modèle humaniste des soins infirmiers — Université de Montréal

PasiUM : Programme de pair aidant de la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

RMBNF-T : *Role Model Behaviors for Nursing Faculty–Thailand*

SGPUM : Syndicat général des professeurs et professeures de l'université de Montréal

UdeM : Université de Montréal

Je dédie ce mémoire à

Mon épouse **Pluch** pour ton encouragement sans faille.

Mes enfants, **Samuel, Godwin et Titilayo** pour votre présence malgré la distance.

Remerciements

Ce travail de mémoire achève un parcours de maîtrise en sciences infirmières à l'Université de Montréal. Pour y arriver, j'ai fait la rencontre de personnes formidables, qui m'ont soutenu du début jusqu'à la fin, à qui je tiens à dire mes remerciements. Tout d'abord à mes directrices de recherche : **Dre Chantal Cara**, professeure titulaire à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal, **Dre Louise O'Reilly**, professeure associée à l'Université de Montréal. En acceptant de diriger mon travail de recherche, vous avez cru en moi, vous m'avez soutenu, vous m'avez appris les valeurs humanistes-*caring* et la liste est longue, mais les mots me manquent pour vous témoigner mon immense gratitude. Soyez-en remerciées, puis fières d'avoir contribué au développement de mes apprentissages de l'approche humaniste-*caring* en formation infirmière et à la phénoménologie comme méthode de recherche.

Je tiens à remercier particulièrement les participants de cette étude, les professeurs de carrière qui, malgré vos multiples occupations, avez accepté de partager votre expérience associée à vos pratiques humanistes-*caring* auprès des personnes étudiantes en formation infirmière. Sans votre contribution, ce mémoire n'aurait pas vu le jour. Dans le même sens, cordialement, j'adresse mes plus sincères remerciements aux membres du Jury et du comité d'approbation, les professeures **Johanne Goudreau**, **Karine Bilodeau** et **Hélène Lefebvre**, qui ont généreusement accepté d'évaluer ce travail de mémoire.

Également, je tiens à remercier chaleureusement l'Institut national médico-sanitaire (INMeS) du Bénin et le Centre d'innovation pour l'éducation (CINOP) des Pays-Bas pour m'avoir offert une bourse d'études de maîtrise en sciences infirmières. Je remercie **Pluch Clotilde Hounkonnou**, ma chère épouse, auprès de toi, j'ai trouvé le réconfort dans mes moments de doute. Je remercie

Samuel, Godwin et **Titilayo**, mes fils et fille pour avoir supporté mon absence physique pendant cette période d'étude. Je remercie **Claire** et **Vincent Kersten** de Nodebais en Belgique pour leur soutien incommensurable. Enfin, je tiens à remercier **Irmine, Saousse, Hazar, Thibaud, Housse**m et **Mélina Royal** pour leur encouragement.

Chapitre 1 — Problématique

Plusieurs auteurs (Altmiller, 2012; Beck, 201; Cara et al., 2021; Cara et Hills, 2018; Chernomas et Shapiro, 2013; Koharchik, 2018; Lasiter et al., 2012; Muliira et al., 2017; Palumbo, 2018; Rawlins, 2017) révèlent la présence de pratiques déshumanisantes en formation infirmière. Ces pratiques déshumanisantes à l'endroit de la personne étudiante sont, entre autres, rapportées au Canada (Chernomas et Shapiro, 2013), aux États-Unis (Clark et al., 2012) et en Chine (Li et al., 2013). Dans les écrits scientifiques, les pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière sont fréquemment décrites et discutées à l'aide de différents termes (Cara et al., 2021), tels que l'intimidation (Courtney-Pratt et al., 2021), l'incivilité (Clark et al., 2012; Clark et al., 2013; Del Prato, 2013; Lasiter et al., 2012) ou encore la discrimination (Arslan et Dinç, 2017). Il appert que des pratiques déshumanisantes en formation infirmière peuvent générer du stress et de l'anxiété de même que perturber les apprentissages et le bien-être de la clientèle étudiante (Mott, 2014; Muliira et al., 2017; Palumbo, 2018; Tehan et al., 2019). Dans la même perspective, Holtz et ses collaborateurs (2018) stipulent que de telles pratiques peuvent nuire au rendement académique de la personne étudiante, l'amener à abandonner ses études, de même que provoquer un désintéressement pour la profession infirmière risquant ainsi de contribuer au manque d'infirmiers¹ dans le futur (Muliira et al., 2017). De plus, des attitudes et comportements déshumanisants de la part du corps professoral à l'égard de la personne étudiante peuvent aussi constituer de mauvais modèles de rôle pour cette dernière dans sa future pratique professionnelle (Cara et al., 2021).

Pour limiter la présence de pratiques déshumanisantes en formation infirmière, plusieurs auteurs (Clark, 2017; Clark et Kenaley, 2011; Holtz et al., 2018; Renaud, 2020) encouragent diverses initiatives pour améliorer le climat entourant l'apprentissage de la personne étudiante. À ce sujet,

¹ Dans le but d'alléger le texte, le terme infirmier est utilisé de façon générique pour désigner à la fois infirmière et infirmier.

certaines écrits en sciences infirmières (Cara et al., 2016; Cara et al., 2021; Cara et Hills 2018; Hills et al., 2021) suggèrent une approche de formation basée sur des pratiques humanistes-*caring* comme piste de solutions pouvant faciliter la création d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage favorable et sécuritaire pour la personne étudiante en sciences infirmières. Dans le même sens, pour d'autres écrits en sciences de l'éducation (Aloni, 2011; Vienneau, 2011; Zanna et Jarry, 2019), le paradigme humaniste évoque une variété de théories éducatives et de pratiques professorales, lesquelles mettent l'accent sur une relation d'aide du professeur à l'endroit de la personne étudiante. Il appert que les théories pédagogiques dites alternatives, ouvertes ou holistiques, mentionnées comme innovantes, découlent du courant humaniste (Samson, 2015). Déjà en 1971, Blume expliquait que les pratiques humanistes en éducation visent à inciter le professeur à envisager des stratégies d'apprentissage pour chaque personne étudiante en fonction de ses besoins, et ce, dans la dignité humaine. Ce même auteur affirmait également que ces pratiques humanistes reconnaissent l'unicité de chaque personne étudiante et l'autonomie que cette dernière doit avoir dans ses apprentissages.

En sciences infirmières, les pratiques humanistes-*caring* sont de plus en plus encouragées dans les programmes de formation (Alextopher et al., 2020; Cara et al., 2016, Cara et al., 2021; Henderson et al., 2020; Hills et al., 2021; Ingraham et al., 2018; Létourneau et al., 2016). Ainsi, des pratiques humanistes-*caring* sont présentes dans plusieurs milieux académiques, notamment au Canada (Cara et al., 2016, 2021; Hills et al., 2021; Létourneau et al., 2016), aux États-Unis (Alextopher et al., 2020; Clark, 2017), au Brésil (Magalhães Carvalho et al., 2016), en France (Favetta et Feuillebois-Martinez, 2011), au Royaume-Uni (Rosser et al., 2019) de même qu'en Chine (Li et al., 2013). Les écrits scientifiques explorés, dans le cadre de cette étude, révèlent que plusieurs concepts s'avèrent utilisés pour désigner des pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière,

tels que la civilité (Ackerman-Barger et al., 2021; Clark, 2017; Ingraham et al., 2018), l'empathie et l'ouverture (Henderson et al., 2020; Mikkonen et al., 2015), l'écoute et la compréhension (Labrague et al., 2015; Labrague et al., 2016; Phillips et al., 2015), de même que la compassion (Mikkonen et al., 2015; Watson, 2008) de la part du corps *professoral*. Pour Cara et ses collègues (2021), établir une relation authentique, faire preuve de présence, d'attention, de respect, de même qu'offrir un accompagnement à la personne étudiante en fonction de ses besoins spécifiques d'apprentissage, et ce, dans la dignité, l'équité, la rigueur et l'intégrité représentent ce que sont les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. Dans la même perspective, Ingraham et ses collaborateurs (2018) situent ces pratiques humanistes-*caring* au niveau des paroles et des gestes, tandis que Alextopher et ses collaborateurs (2020) postulent que ces pratiques favorisent une relation authentique entre le professeur et la clientèle étudiante.

Bien qu'il n'existe pas, à notre connaissance, une définition universelle pour les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière, il s'avère selon des auteurs (Cara et al., 2016; Cara et al., 2021) que ces pratiques semblent avoir un appui philosophique et s'inspireraient principalement des fondements de la philosophie humaniste, telle que développée par Buber (1996) et Rogers (1959). Également, ces pratiques paraissent s'inspirer des travaux entourant le *Human Caring* de Watson (1979, 2008, 2012), lesquels encouragent les relations authentiques de *caring* entre les personnes. Selon Cara et ses collègues (2021), la philosophie du *Human Caring*, adaptée à la formation infirmière, peut créer un environnement favorable à l'enseignement/apprentissage des soins infirmiers. D'ailleurs, pour Noddings (2012), auteure notoire en sciences de l'éducation, un climat d'apprentissage teinté de *caring* se révèle un enjeu important en éducation puisqu'il permet davantage au corps professoral de répondre aux besoins individuels de chaque personne étudiante, de partager des connaissances et de favoriser son développement.

Les contributions des pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière sont évoquées par plusieurs auteurs (Arslan et Dinç, 2017; Cara et al., 2021; Clark, 2017; Clark et al., 2012; Clark et Kenaley, 2011; Li et al., 2013; Muliira et al., 2017) qui partagent le même point de vue quant aux avantages de ces pratiques pour la personne étudiante dans ses apprentissages. Il s'avère, pour ces auteurs, que les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière favorisent le bien-être de la personne étudiante dans ses apprentissages. À ce sujet, l'étude qualitative réalisée auprès de la clientèle étudiante (Mikkonen et al., 2015) rapporte que la personne étudiante ayant reçu de l'accompagnement, de l'ouverture et de la compréhension du corps professoral était encouragée à redoubler d'ardeur dans ses apprentissages et éprouvait le désir de poursuivre ses études. Ces mêmes auteurs mentionnent que la détermination de la personne étudiante dans la réussite de ses apprentissages peut être associée également aux attitudes et aux comportements humanistes du corps professoral. Pareillement, les résultats de l'étude de Wei et ses collaborateurs (2019) stipulent que les pratiques professorales humanistes-*caring* réduisent le stress, l'anxiété et certains symptômes dépressifs chez la personne étudiante. Labrague et ses collaborateurs (2016), dans leur étude qualitative, concluent que les pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière peuvent également constituer un modèle de rôle pour la clientèle étudiante dans sa pratique professionnelle ultérieure.

À la connaissance de l'étudiant-chercheur, bien qu'il y ait plusieurs écrits entourant ce phénomène d'intérêt, il n'existe pas de définition universelle pour décrire les pratiques humanistes-*caring*. De plus, les études (Clark et al., 2012; Henderson et al., 2020 ; Holtz et al., 2018; Labrague et al., 2015; Mikkonen et al., 2015) entourant les pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière se sont focalisées sur la perception de la clientèle étudiante. Il semble qu'aucune étude n'a encore exploré la signification des pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière à partir

de la perspective de professeurs. D'ailleurs, les travaux de Cara et ses collègues (2021) soulignent ce manque de connaissances et encouragent tout effort de recherche visant à comprendre la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en sciences infirmières. Cet état de situation atteste de la pertinence de réaliser cette étude phénoménologique visant à explorer et comprendre, auprès de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière et leurs contributions pour le développement des apprentissages de la personne étudiante.

La perspective disciplinaire retenue dans le cadre de cette étude qualitative est le Modèle humaniste des soins infirmiers de l'Université de Montréal (MHSI-UdeM) (Cara et al., 2015; Cara et al., 2016). En effet, ce choix repose sur les valeurs sous-jacentes au modèle, telles que « le respect, la dignité humaine, la croyance au potentiel de développement de la Personne, la liberté de choix et d'agir, la rigueur et l'intégrité » (Cara et al., 2016, p. 25). Selon ces auteurs, les fondements du modèle MHSI-UdeM peuvent influencer plusieurs attitudes et comportements de professeurs vis-à-vis de la clientèle estudiantine en formation infirmière (Cara et al., 2016), d'où la pertinence de ce modèle comme perspective disciplinaire dans le cadre de cette étude qualitative. Également, cette perspective disciplinaire a teinté l'analyse et l'interprétation des données. Ainsi, le choix du MHSI-UdeM apparaissait cohérent avec le phénomène d'intérêt de la présente étude.

La méthode choisie dans le cadre de cette recherche s'avère la méthode phénoménologique de Giorgi (1997) afin de favoriser la compréhension approfondie du phénomène sous investigation. Découlant de la phénoménologie descriptive de Husserl, cette méthode de recherche a permis d'offrir une compréhension accrue du phénomène à l'étude en favorisant l'émergence des sous-thèmes, thèmes et structure essentielle (essence) et ce, à partir de l'analyse et de l'interprétation des verbatim des participants (Giorgi, 1997). En d'autres termes, la méthode de Giorgi (1997),

comme choix méthodologique de cette étude, a contribué à mieux comprendre la signification des pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière et leurs contributions telles qu'elles sont perçues et vécues par des professeurs dans un milieu académique.

1.1 But de la recherche

Cette étude visait à explorer et comprendre, auprès de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de la personne étudiante en formation infirmière.

1.2 Question de recherche

- 1) Quelle est la signification de professeurs quant à leurs pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière ?
- 2) Quelles sont les perceptions de professeurs à l'égard des contributions de leurs pratiques humanistes-*caring* aux apprentissages de la personne étudiante en sciences infirmières ?

1.3 Pertinence de l'étude

La rareté des écrits entourant la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière et leurs contributions ne favorise pas le développement des connaissances, de même que la compréhension de ce phénomène. Pourtant, il apparaît que ces pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière sont discutées par plusieurs auteurs (Cara et al., 2016; Cara et al., 2021; Clark, 2017; Favetta et Feuillebois-Martinez, 2011). Ainsi, la réalisation de la présente étude nous est apparue pertinente pour différentes raisons. En premier lieu, cette recherche a permis d'explorer et de comprendre la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière et leurs contributions. En deuxième lieu, une compréhension approfondie du phénomène pourrait servir de précieux guide pour le corps professoral et ainsi favoriser, durablement, l'ancrage des pratiques humanistes-*caring* dans des milieux académiques de

formation infirmière. Enfin, cette recherche phénoménologique peut contribuer au développement des connaissances en sciences infirmières, en particulier, dans le domaine de la formation, tout en suscitant également l'intérêt de chercheurs envers ce phénomène.

Chapitre 2 — Recension des écrits et perspective disciplinaire

Ce chapitre entourant la recension des écrits est structuré en quatre sections. La première section explique le processus de la recherche documentaire réalisée. La deuxième section décrit le phénomène des pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière ainsi que leurs caractéristiques et impacts chez les étudiants. La troisième section définit les pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière, de même que leurs caractéristiques et leurs contributions pour les apprentissages de la personne étudiante. Enfin, la quatrième section présente la perspective disciplinaire retenue dans le cadre de cette étude.

2.1 Recherche documentaire

Pour réaliser la recherche documentaire, l'étudiant-chercheur a usé d'une stratégie de recherche consistant à identifier les concepts clés du sujet à l'étude. Ainsi, quatre concepts ont émergé : 1) pratique humaniste-*caring*, 2) formation infirmière, 3) perception, et 4) professeur. Par la suite, des mots clés ont été formulés pour permettre une recherche plus large. Il s'agit des mots-clés suivants : *humanistic, caring, empathy, compassion, civility, respect, dignity, nursing education, education, perception, perceptions, nurse faculty, faculty practice, nursing faculty, nursing educator*. Également, des mots clés en lien avec les pratiques déshumanisantes (*bullying, incivility, uncaring, dehumanizing*) ont été utilisés permettant d'être en phase avec la présente étude. Enfin, tous les mots clés ont favorisé des équations de recherche, lesquelles, avec le concours de la bibliothécaire, ont été utilisées dans les bases de données suivantes : Cochrane, CINAHL, Medline, PsychInfo, PubMed, Proquest-Dissertation et Theses Global, CAIRN et Web of Science. Un total de 129 articles a été généré. Nos critères d'inclusion étaient fondamentalement de trois ordres. L'article devait être écrit en langue française ou anglaise, avoir été publié entre 2011 et 2023 et devait inclure au moins deux mots clés retenus soit dans le titre ou dans le résumé. À l'issue de ce processus, 27 articles ont été retenus et ont constitué les principales ressources documentaires de ce projet de

mémoire. La section suivante abordera les pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière.

2.2 Pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière

Cette section proposera une définition des pratiques déshumanisantes en formation infirmière, puis elle décrira également leurs caractéristiques et leurs impacts. La présence des pratiques déshumanisantes en formation infirmière dans des milieux académiques sera également documentée.

2.2.1 Définition des pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière

Il existe différents concepts apparentés pour nommer les pratiques déshumanisantes en formation infirmière. Ainsi, plusieurs auteurs étudient les pratiques déshumanisantes sous le concept d'incivilité (Koharchik, 2018; LaSala et al., 2016; Lasiter et al., 2012; Luparell, 2011; Muliira et al., 2017; Palumbo, 2018; Rawlins, 2017). Certains auteurs désignent le phénomène en termes d'intimidation ou de harcèlement (Clark et al., 2012; Courtney-Pratt et al., 2018; Mott, 2014), tandis que Arslan et Dinç (2017) utilisent des termes de discrimination et de coercition, ou encore d'attitudes contraires à l'éthique. Gallo (2012, p.62) définit l'incivilité comme étant « le manque de respect envers les autres, l'incapacité ou le refus d'écouter les points de vue des autres et de rechercher un terrain d'entente, de même que de ne pas apprécier la pertinence du discours des autres » [Traduction libre]. Parallèlement, Cara et Hills (2018) décrivent les pratiques déshumanisantes en formation infirmière comme étant un manque de respect et d'humanisme auprès de la personne étudiante. Dans le même sens, Sprunk et ses collaborateurs (2014) affirment que les pratiques déshumanisantes en formation infirmière correspondent à tous types d'actions ou de conduites de la part du professeur qui perturbent l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Pour leur part, Courtney-Pratt et ses collaborateurs (2018) assimilent

l'intimidation à la violence horizontale et verticale, en la définissant comme un abus de pouvoir du plus fort sur le plus faible. La sous-section suivante discutera des caractéristiques et impacts des pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière.

2.2.2 Caractéristiques et impacts des pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière

Plusieurs chercheurs (Arslan et Dinç, 2017; Courtney-Pratt et al., 2018; Del Prato, 2013; Gallo, 2012; Muliira et al., 2017; Rawlins, 2017) se sont intéressés à la perspective des étudiants en regard des pratiques déshumanisantes en formation infirmière. Ces travaux scientifiques permettent de comprendre les caractéristiques des pratiques déshumanisantes de la part de professeurs auprès de la clientèle étudiante dans des milieux académiques. En effet, selon Holtz et ses collaborateurs (2018), les pratiques déshumanisantes en formation infirmière sont caractérisées par des attitudes, des comportements et des paroles de certains professeurs qui tendent à réduire la personne étudiante à un objet. Cette tendance à dénigrer la personne étudiante semble se révéler dans certaines études.

Une étude qualitative de type descriptive (Courtney-Pratt et al., 2018) a exploré, chez la clientèle étudiante (n=29) des expériences d'intimidation en milieu académique et clinique, les stratégies utilisées pour gérer l'intimidation et les recommandations pour la future clientèle étudiante. Courtney-Pratt et ses collaborateurs (2018) ont utilisé la méthode mixte qui a permis d'avoir des données quantitatives et qualitatives, lesquelles ont été analysées de manière séparée. Ces auteurs précisent que le volet quantitatif a visé l'étude de l'ampleur de l'intimidation et les caractéristiques sociodémographiques des participants. Les données qualitatives ont été recueillies grâce à des entrevues semi-structurées et les questions posées étaient en lien avec des expériences vécues d'intimidation. Ces données ont été enregistrées et transcrites et leur analyse a été réalisée grâce à

une analyse de contenu. Les résultats révèlent quatre catégories de thèmes. La première catégorie est en lien avec l'expérience d'être victime d'intimidation en milieu académique et clinique. Pour cette catégorie, Courtney-Pratt et ses collaborateurs (2018) rapportent que les expériences d'intimidation sont simultanément discrètes et flagrantes. Les acteurs correspondent généralement à des professeurs en milieu académique et clinique, parfois des membres de l'administration, de même que certains étudiants. Pour discuter spécifiquement du milieu académique, ces auteurs décrivent des situations d'intimidation sous forme de noms de la personne étudiante épinglée par des professeurs et des membres de l'administration, de paroles désobligeantes et humiliantes qui tendent à objectiver la personne étudiante. La deuxième catégorie se rapporte à l'impact de l'expérience de l'intimidation sur la clientèle étudiante. À ce niveau, Courtney-Pratt et ses collaborateurs (2018) mettent de l'avant que des sentiments d'anxiété et de détresse, une baisse de la confiance en soi et un sentiment d'incompétence sont des perceptions ressenties et rapportées par la clientèle étudiante victime de ce phénomène. Ces auteurs mentionnent que cette expérience amène une certaine clientèle étudiante à douter de la nécessité d'assister au cours et, plus grave, à abandonner sa formation. La troisième catégorie parle des stratégies que la clientèle étudiante utilise pour faire face à l'intimidation. Courtney-Pratt et ses collaborateurs (2018) affirment que la personne étudiante victime d'intimidation n'ose pas la dénoncer officiellement par peur de représailles. De plus, une certaine clientèle étudiante postule que la dénonciation n'apporterait aucun changement dans les comportements des personnes qui intimident. La personne étudiante recherche le réconfort en se confiant à des collègues, à des aînés nouvellement diplômés et sa famille (Courtney-Pratt et al., 2018). Enfin, la quatrième catégorie décrit des conseils à la personne étudiante sur la manière de faire face à l'intimidation de collègues. À ce sujet, Courtney-Pratt et ses collaborateurs (2018) rapportent qu'aux yeux d'une certaine clientèle étudiante les mesures formelles ne sont pas mises de l'avant par leur université pour décourager ces intimidations. Cette

dernière a alors suggéré la création d'une structure de soutien par les pairs, des séances d'enseignement formel sur les intimidations et l'existence formelle d'une personne-ressource pour un soutien immédiat aux victimes d'intimidation. Cette étude est intéressante puisqu'elle décrit à la fois un exemple typique de pratiques déshumanisantes, leurs impacts, des stratégies utilisées pour résister et des conseils pratiques à l'endroit de la clientèle étudiante. De plus, grâce à l'entrevue, elle invite les répondants à raconter leurs expériences d'intimidation. Cependant, elle paraît contenir des limites, à ce sujet, Courtney-Pratt et ses collaborateurs n'ont pas mentionné les données sociodémographiques des participants, ce qui ne permet pas d'apprécier la qualité de l'échantillon. Enfin, cette étude ne s'étant pas uniquement focalisée sur le milieu académique, cela ne permet donc pas d'avoir des informations précises sur les situations d'intimidations par certains professeurs.

Une étude mixte (Lasiter et al., 2012) a documenté, chez des étudiants infirmiers (n = 152), des expériences de pratiques déshumanisantes de la part de certains professeurs. Le but de cette étude visait à explorer les propos de la clientèle étudiante décrivant des expériences d'incivilité de professeurs. Dans un premier temps, le volet quantitatif a consisté à inviter les participants à compléter un sondage sur leurs expériences d'incivilité de la part de leurs professeurs. À ce sujet, 88 % des participants (n = 133) ont répondu avoir vécu au moins une situation de comportement d'incivilité de la part d'un professeur. Pour le volet qualitatif, 62 % des participants (n = 94) ont accepté de fournir des textes narratifs en regard de l'expérience d'incivilité vécue. Ainsi, grâce aux récits des participants, Lasiter et ses collaborateurs (2012) ont identifié quatre catégories de faits d'incivilité. La première catégorie représente l'attitude ou le comportement d'incivilité d'un professeur envers la personne étudiante, lequel survient devant quelqu'un. Cette catégorie décrit le fait que des professeurs font des critiques négatives ou des moqueries à la personne étudiante, et

ce, devant une tierce personne. Ensuite, la deuxième catégorie documente le fait de parler d'une personne étudiante à d'autres. Plus exactement, cette catégorie correspond au fait que des professeurs divulguent des informations d'une certaine clientèle étudiante à leurs collègues ou à une autre personne étudiante. Quant à la troisième catégorie, elle est relative aux comportements ou communications qui tendent à amener des étudiants à se sentir « stupides », sans importance ou encore sans compétence. Lasiter et ses collaborateurs (2012) postulent que cette troisième catégorie est associée aux sentiments vécus par certaines personnes étudiantes lorsque des professeurs n'apprécient pas la pertinence des questions posées ou ne répondent pas à des questions en classe. Enfin, la quatrième catégorie est liée aux comportements de professeurs qui tendent à amener la personne étudiante à se sentir rabaissée. Cette dernière catégorie décrit la perception qu'a une personne étudiante lorsqu'un professeur l'ignore ou reste indifférent à sa situation, se moque d'elle, l'imite ou la menace de mauvaises notes. Pour assurer la validité, la clarté et la lisibilité des contenus des résultats de cette étude, Lasiter et ses collaborateurs (2012) ont eu recours à l'expertise de trois infirmiers-chercheurs. Cependant, cette étude semble comporter des limites, puisque les récits des participants n'ont pas fait de distinction en utilisant le terme « professeur ». En fait, dans certains milieux académiques, il appert que la clientèle étudiante utilise le terme professeur sans distinction pour désigner toutes les personnes qui interviennent dans leur formation, y compris des chargés de cours ou des encadreurs cliniques ou de laboratoire. Cette limite peut donc rendre des expériences de pratiques déshumanisantes vécues par la personne étudiante, moins précises et non spécifiques aux professeurs de carrière universitaire.

En synthèse, les résultats probants entourant les pratiques déshumanisantes de professeurs en formation infirmière sont documentés par Courtney-Pratt et ses collaborateurs (2018) de même que Lasiter et ses collaborateurs (2012), confirmant la présence de ce phénomène. Ces auteurs

rappellent également que des comportements et attitudes de professeurs perçus comme déshumanisants ont des impacts potentiellement défavorables pour la personne étudiante. Ces impacts semblent se situer au niveau du bien-être et de la santé mentale de la personne étudiante. En considérant l'ampleur des impacts de ce phénomène, certains auteurs (Cara et al., 2016; Cara et al., 2021) proposent que la formation infirmière s'appuie sur des pratiques humanistes-*caring*, lesquelles se basent sur une philosophie humaniste et *caring*, visant à favoriser la création d'un environnement d'apprentissage sécuritaire pour la personne étudiante. La prochaine section discutera des pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière.

2.3 Pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière

À la suite d'une brève introduction sur les pratiques humanistes-*caring*, cette section abordera leurs fondements philosophiques, de même qu'elle offrira une définition de celles-ci. Par la suite, l'étudiant-chercheur abordera les caractéristiques et les contributions des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière.

Pour introduire les pratiques humanistes-*caring*, il ressort que plusieurs auteurs en sciences infirmières (Cara et al., 2016; Cara et al., 2021; Cara et Hills, 2018; Clark et Kenaley, 2011; Guo et al., 2013; Henderson et al., 2020; Ingraham et al., 2018; Létourneau et al., 2016; Mott, 2014) postulent que, de par leurs attitudes et leurs comportements, des professeurs jouent un rôle important dans la réussite des apprentissages de la personne étudiante et dans la préservation de son enthousiasme à devenir infirmier. Grâce aux attitudes et comportements humanistes-*caring*, certains professeurs déploient beaucoup d'efforts pour aider la personne étudiante à surmonter des difficultés qui peuvent survenir au cours de sa formation (McEnroe-Petite, 2011). Selon Ooms et al. (2013), le soutien à l'apprentissage de la clientèle étudiante apparaît comme une nécessité pour

favoriser son développement. D'ailleurs, l'accompagnement et le soutien offerts à la clientèle étudiante, dans son parcours de formation, sollicitent l'engagement et la présence de professeurs (Ackerman-Barger et al., 2021; Cara et al., 2021; Clark, 2017). Ces propos d'auteurs semblent révéler une façon humaine pour des professeurs d'accompagner la personne étudiante et il appert que cet enjeu est au cœur des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière (Cara, 2021; Favetta et Feuillebois-Martinez, 2011; Létourneau et al., 2016). En effet, les pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière se préoccupent du bien-être de la personne étudiante pouvant favoriser la réussite de ses apprentissages (Cara et al., 2016; Cara et al., 2021; Cara et Hills, 2018). Selon ces auteurs, ces pratiques promeuvent des interactions mutuellement respectueuses entre le professeur et la personne étudiante pour faciliter les apprentissages. De plus, ces pratiques s'inspirent de fondements philosophiques humanistes et du *caring* (Cara et al., 2021), lesquelles constituent les bases de la profession infirmière (Létourneau et al., 2017; Rosser et al., 2019). Pour Cara et ses collègues (2021), les pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière demeurent une solution hautement pertinente pouvant réduire la présence des pratiques déshumanisantes dans les milieux académiques. La sous-section suivante abordera les fondements philosophiques humanistes qui sous-tendent ces pratiques, de même qu'une définition des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière.

2.3.1 Fondements philosophiques et définition des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière

Pour comprendre ce que sont les pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière, il s'avère important d'expliquer les fondements de la philosophie de l'humanisme et du *caring*. Un écrit scientifique (Létourneau et al., 2017) sur l'analyse des théories de soins à travers le prisme de l'humanisme, permet de comprendre l'origine de ce courant philosophique. Ce travail

scientifique mentionne que le développement du courant humaniste en sciences infirmières a été favorisé, entre autres, par les travaux de penseurs tels que Martin Buber (1878-1965), Carl Rogers (1902-1987), et Milton Mayeroff (1925). En effet, pour Létourneau et ses collègues (2017), la philosophie humaniste de Buber revendique la relation authentique, empreinte d'ouverture et de respect mutuel, entre les personnes. Les mêmes auteurs évoquent alors que Rogers, concepteur de la théorie de l'approche centrée sur la personne, défend plutôt l'acceptation inconditionnelle et la liberté de l'individu. Enfin, Létourneau et ses collègues (2017) mettent en exergue les postulats humanistes de Mayeroff, lesquels prônent, entre autres, l'honnêteté, l'humilité, l'engagement ou encore la nécessité de prendre soin de la personne. De nos jours, les travaux de ces penseurs humanistes semblent influencer des auteurs de la discipline infirmière (Létourneau et al., 2017).

Du côté des sciences de l'éducation (Aloni, 2011), la philosophie humaniste revendique trois principes fondamentaux. Le premier défend l'idée que l'Homme avec un « H » majuscule est un être humain doté d'autonomie, de liberté, d'une conscience morale et d'un pouvoir de créativité. Le deuxième principe correspond à l'éthique, à l'égalité universelle des chances et à la solidarité réciproque entre les humains. Enfin, Aloni (2011) explique que le troisième principe est l'accompagnement des personnes afin qu'elles puissent réaliser et améliorer leurs potentialités. Pour cet auteur, ces fondements philosophiques humanistes s'avèrent importants dans le contexte de la formation afin de créer un environnement d'apprentissage harmonieux à la clientèle étudiante.

Quant aux idéaux reliés au *caring*, ils émanent, notamment, de la conception philosophique du *Human Caring* de Watson (1979, 2008, 2012). Pour cette théoricienne, le *caring* correspond à un idéal moral, à la protection et au respect de la dignité humaine, à une relation transpersonnelle entre l'infirmier et la personne soignée, de même qu'à une présence authentique auprès de cette dernière. Selon Perry et Cara (2017, p.74), le *caring* « influence la façon dont les gens pensent, vivent leurs

émotions et se comportent dans leurs relations les uns envers les autres ». Ainsi, le *caring* propose une philosophie qui met les relations humaines au cœur des pratiques (Létourneau et al., 2017). Pour Pepin et ses collègues (2017), le *caring* est reconnu comme un courant de pensée qui peut guider les enseignements et les apprentissages dans le contexte de la formation en soins infirmiers.

Les écrits scientifiques consultés ne permettent pas de retenir une définition unanime des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière. Ces pratiques mettent l'accent sur des relations authentiques que des professeurs développent avec la clientèle étudiante et qui favorisent un climat d'apprentissage sécuritaire et convivial (Cara, 2021; Cara et al., 2021; Favetta et Feuillebois-Martinez, 2011; Henderson, 2020; Ingraham et al., 2018). Le concept d'humanisme est une notion toujours présente dans les soins infirmiers, mais il n'est pas défini de manière précise (Létourneau et al., 2017). Au sujet du concept de *caring*, déjà en 1994, Paterson et Crawford affirmaient qu'il était difficile de définir ce concept, du fait que différentes définitions lui sont liées dans les écrits scientifiques. Ainsi, il ressort que, dans les articles scientifiques consultés, plusieurs notions sont utilisées, pour désigner des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière. Par exemple, le soutien (Ingraham et al., 2018; Ooms et al., 2013), la civilité (Ackerman-Barger et al., 2021; Clark, 2017, Koharchik, 2018; LaSala et al., 2016; Lasiter et al., 2012; Muliira et al., 2017; Palumbo, 2018; Rawlins, 2017), la compréhension et l'écoute (Labrague et al., 2015; Labrague et al., 2016) sont, entre autres, des notions couramment rencontrées en lien avec le phénomène à l'étude en formation infirmière. Toutefois, à la compréhension de l'étudiant-chercheur, ces différentes notions semblent converger vers un idéal souhaité d'humaniser la formation infirmière.

En résumé, il ressort que les pratiques humanistes-*caring* ne sont pas précisément définies et semblent inclure une variété de concepts apparentés pour les désigner. Rappelons que pour

Létourneau et ses collègues (2017), la philosophie humaniste concerne la valorisation de l'individu dans une relation authentique, l'acceptation inconditionnelle de la personne dans son unicité, de même que l'engagement auprès de celle-ci afin de comprendre ses besoins. De son côté, la pensée philosophique du *caring* insiste sur la façon d'être avec la personne afin de la comprendre et de l'aider de manière holistique (Watson, 2008, 2012).

Somme toutes, il appert que ces fondements philosophiques de l'humanisme et du *caring* inspirent certains professeurs dans leurs pratiques pédagogiques auprès de la clientèle étudiante en sciences infirmières (Cara et al., 2021). S'appuyant sur les mêmes fondements philosophiques de l'humanisme et du *caring*, des auteurs (Cara et al., 2016; Cara et al., 2021; Cara et Hills, 2018) proposent un enseignement professoral où les interactions avec la personne étudiante s'avèrent mutuellement respectueuses, la dignité humaine préservée afin de favoriser l'épanouissement et la réussite des apprentissages de cette dernière. Au-delà de la réussite des apprentissages, la pratique professionnelle ultérieure de la personne étudiante, dans une perspective humaniste semble constituer une contribution additionnelle. En effet, Bélanger et ses collaborateurs (2014) affirment que les soins infirmiers deviennent de plus en plus complexes en regard des besoins croissants de la population, lesquels exigent de la part des infirmiers, des habiletés relationnelles et des pratiques novatrices. Par conséquent, il s'avère important que la formation infirmière tienne compte de cet enjeu contemporain (Bélanger et al., 2014). Ces auteurs pensent que la formation infirmière teintée de la philosophie humaniste-*caring* peut contribuer à consolider, chez de futurs infirmiers, les valeurs qui fondent la profession. Notons que Cara et al. (2016) définissent une valeur comme une croyance profonde. En outre, le Modèle humaniste des soins infirmiers de l'Université de Montréal (MHSI-UdeM), la perspective disciplinaire qui guide la présente étude, est inspiré de la philosophie humaniste-*caring* et s'adapte au domaine de la formation infirmière (Cara, et al., 2016). Il sera

explicité dans une section ultérieure. La sous-section prochaine décrira des caractéristiques et des contributions des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière.

2.3.2 Caractéristiques et contributions des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière

Avant d'entamer la présente section et à la lumière des écrits scientifiques consultés, l'étudiant-chercheur insiste sur trois constats. Premièrement, une variété de définitions ou de concepts sont utilisés pour caractériser des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière. Deuxièmement, certaines études abordent à la fois des pratiques déshumanisantes et des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière. Enfin, troisièmement, des caractéristiques et des contributions de ces pratiques semblent être étudiées simultanément. Pour une meilleure compréhension du texte, l'étudiant-chercheur décrira cette section en deux phases, la première se penchera sur les caractéristiques de ces pratiques tandis que la deuxième abordera les contributions.

En ce qui a trait aux caractéristiques des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière, la civilité est décrite par plusieurs auteurs (Ackerman-Barger et al., 2021; Arslan, 2017; Clark et Kenaley, 2011; Koharchik, 2018; LaSala et al., 2016; Lasiter et al., 2012; Muliira et al., 2017; Palumbo, 2018; Rawlins, 2017) comme étant un élément pouvant caractériser des pratiques humanistes-*caring* de professeurs. Clark (2017) affirme que la civilité est une forme de respect envers les autres, tandis que le respect des personnes est considéré comme un principe éthique. Pour cette auteure, la civilité et le respect peuvent constituer des éléments de la boîte à outils d'une formation humaniste-*caring* en sciences infirmières. De plus, Clark (2017) propose l'intégration de la civilité dans les programmes d'étude de soins infirmiers pour favoriser des pratiques

humanistes-*caring*. L'auteure explique que la civilité implique l'engagement des professeurs auprès de la clientèle étudiante, et ce, dès les premiers jours de classe. De même, la disponibilité du professeur nécessite un investissement de temps et de ressources de sa part. Les efforts du professeur, par exemple, de connaître la personne étudiante par son nom, de partager ses expériences personnelles, d'explicitier sa philosophie, sa méthode d'enseigner, de même que ses attentes quant aux apprentissages, sont tous des efforts qui mettent généralement en confiance la clientèle étudiante. Enfin, Clark (2017) postule que la première rencontre entre le professeur et la personne étudiante est importante, car, dit-elle, les impressions que se fait la clientèle étudiante dans de pareilles rencontres peuvent demeurer durables, d'autant plus que des professeurs incarnent généralement des modèles de rôle.

Dans le même ordre d'idées, une étude qualitative (Ackerman-Barger et al., 2021) a exploré auprès d'une clientèle étudiante, de professeurs et d'infirmiers en exercice, à la retraite ou sans emploi (n=441), des stratégies qui visent à promouvoir une culture de la civilité dans les environnements de formation infirmière en milieu universitaire. Les auteurs ont justifié l'inclusion de participants (infirmiers en exercice, à la retraite et au chômage) pour leurs expériences de la civilité pendant leur formation académique. Pour réaliser cette étude, Ackerman-Barger et ses collaborateurs (2021) ont utilisé, comme toile de fond de l'étude, la pédagogie critique (Falk-Rafael et Betker, 2012) qui correspond à une combinaison de deux théories, c'est-à-dire celle de la prise en charge critique et celle de la paix et du pouvoir (*Peace and Power*) (Chinn et Falk-Rafael, 2015). Un sondage électronique autour de neuf questions a permis de recueillir des opinions de participants sur le phénomène sous investigation, lesquelles ont été analysées à l'aide des six étapes d'analyse thématiques de Braun et Clark (2006). Les résultats ont identifié deux actions (personnelle et organisationnelle) pouvant favoriser la civilité en formation infirmière dans un établissement

universitaire. Pour parler de l'action personnelle, les participants ont décrit quatre stratégies pouvant promouvoir la civilité en formation infirmière. La première stratégie consiste à faire preuve d'introspection et de responsabilité personnelle. À ce sujet, Ackerman-Barger et ses collaborateurs (2021) postulent que le fait de réfléchir avant d'agir devant une situation peut aider à éviter un conflit. De même, le sens de la responsabilité personnelle peut faciliter de meilleurs attitudes et comportements positifs de soi auprès des personnes. La deuxième stratégie est en lien avec la communication. Selon les participants de l'étude, une communication ouverte, une compréhension de l'opinion de l'autre ou une écoute attentive peuvent témoigner de sa disponibilité auprès des autres. La troisième stratégie encourage de maintenir des relations positives avec les personnes. Enfin, la quatrième stratégie correspond à la continuité de la promotion des relations positives, et ce, même si l'interlocuteur reste indifférent. La validité de cette étude est assurée par trois professeurs ayant l'expertise du phénomène étudié. Malgré le nombre relativement important de participants, les résultats apparaissent manquer de précision ce qui ne permet pas de discerner les opinions de professeurs de celles des autres types de participants pour élaborer des stratégies qui faciliteraient des pratiques professorales humanistes-*caring* en formation infirmière.

D'autres concepts tels que le soutien et la diversité sont décrits comme étant en lien avec le phénomène étudié (Ingraham et al., 2018). En effet, une recension des écrits (Ingraham et al., 2018) s'est intéressée à la synthèse des connaissances sur les déterminants des relations entre le professeur et la personne étudiante et leurs impacts. Il s'agit d'une revue narrative de la littérature pour laquelle les auteurs ont utilisé une version modifiée du cadre de la méthode « Population, Intervention, Comparaison ». Les bases de données telles que CINAHL, Medline, de même que des mémoires et des thèses ont été utilisés et ont permis d'enregistrer 37 écrits après lecture en profondeur. Les

résultats de cette étude révèlent fondamentalement quatre déterminants, dont trois (le soutien, le *caring*, la diversité) peuvent être associés aux pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière. Premièrement, le soutien dans la relation entre le professeur et la personne étudiante se rapporte, selon Ingraham et ses collaborateurs (2018), aux attitudes et comportements de professeurs qui tendent à préserver la santé mentale, la santé physique et le bien-être de la personne étudiante dans ses apprentissages. Lié au soutien, ces auteurs mentionnent le mentorat comme un avantage qui facilite le partage de connaissances entre le professeur et la personne étudiante et favorise globalement la réussite des apprentissages. Cependant, ils précisent que le mentorat est possible uniquement si le professeur est accessible, abordable et attentionné. Deuxièmement, le *caring* est décrit comme un ensemble de valeurs que des professeurs manifestent auprès de la clientèle étudiante. En effet, certains professeurs ont des attitudes de compassion et d'attention auprès de la personne étudiante contribuant, par exemple, à réduire l'isolement social de cette dernière. Enfin, troisièmement, la diversité est également décrite comme un déterminant qui favorise les relations efficaces entre le professeur et la personne étudiante. Selon cette étude, la diversité est caractérisée, par l'acceptation de la clientèle étudiante sans distinction de culture, de nationalité, de pensée, de genre et d'éducation. De plus, elle indique que grâce à leur esprit de diversité, certains professeurs favorisent l'intégration de la clientèle étudiante internationale. En résumé, cette étude décrit des déterminants de pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. Cependant, elle n'aborde pas la compréhension de la perception de professeurs quant aux différents déterminants révélés et qui favorisent la relation avec la personne étudiante. De ce fait, la signification de professeurs entourant des concepts de soutien, de *caring* et de diversité, demeure méconnue.

Une autre étude phénoménologique (Mott, 2014) a examiné, chez la clientèle étudiante (n=6) de premier cycle, des expériences vécues d'intimidation de leurs professeurs en formation infirmière. Cependant, dans la même étude, des participants ont décrit des environnements d'apprentissage favorables en lien avec les pratiques humanistes-*caring* de professeurs. En effet, Mott (2014) a rapporté que certains professeurs manifestent des attitudes d'ouverture, d'accessibilité et d'empathie à l'égard de la personne étudiante. L'auteur souligne que ces attitudes ont contribué au renforcement de la motivation, du confort et du succès de la personne étudiante dans ses apprentissages. Mais en raison du nombre limité de participants, bien que ces résultats s'avèrent intéressants, ces derniers ne peuvent être généralisés.

En termes de contributions des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière, plusieurs écrits consultés (Ackerman-Barger et al., 2021; Alextopher et al., 2020; Altmiller, 2012; Arslan, et Dinç, 2017; Beck, 2015; Cara et al., 2016; Cara et al., 2021; Cara et Hills, 2018; Chan et al., 2017; Clark, 2017; Clark, et Kenaley 2011; Courtney-Pratt et al., 2018; Gallo, 2012; Guo et al., 2013; Hills et al., 2021; Labrague et al., 2015; Labrague et al., 2016; Mikkonen et al., 2015) semblent dégager un consensus pour la clientèle étudiante. Les contributions des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière se situent principalement aux plans du bien-être et de la santé mentale de la personne étudiante lesquels favorisent son épanouissement autant dans les apprentissages (Cara et Hills, 2018; Cara et al., 2021) que dans sa pratique professionnelle ultérieure (Luparell, 2011). Certains auteurs (Cara et al., 2021; Chernomas et Shapiro, 2013; Wei et al., 2019) précisent que le bien-être et la santé mentale de la personne étudiante contribuent généralement à la réussite de ses apprentissages et à son épanouissement. De plus, Cara et Hills (2018) sont d'avis que le bien-être et la santé mentale de la personne étudiante favorisent, en général, la collaboration, le partage et la co-crédation de connaissances.

Une étude quantitative transversale et comparative (Labrague et al., 2016) effectuée auprès de la clientèle étudiante de premier cycle dans quatre pays (Grèce, Philippines, Nigéria et Inde) avait pour objectif de recueillir les perceptions de celle-ci sur des comportements attentionnés de leurs professeurs en sciences infirmières. Les participants (n=450) ont été recrutés de manière égale dans les quatre pays. L'instrument de collecte des données utilisé était le *Nursing Students' Perceptions of Instructor Caring* (NSPIC) de Wade et Kasper (2006). Cet instrument contient un questionnaire de 31 items ayant utilisé une échelle de Likert, lesquels correspondent à des comportements *caring* de professeurs en formation infirmière. Les participants qui ont été sollicités devaient accorder une valeur à chaque item en regard de leurs perceptions des attitudes et comportements de professeurs. Des statistiques descriptives, une analyse de corrélations, un modèle de régression linéaire et une analyse de variance à un facteur (ANOVA) ont servi comme méthode d'analyses des données. Les résultats de l'étude sont présentés en sous-échelles d'éléments du NSPIC. Les mieux notées étaient relatives au sentiment de confiance ressentis par des personnes étudiantes lorsque des professeurs leur manifestaient de la bienveillance. Elles ont également bien apprécié des professeurs qui leur donnent la confiance quant à la capacité de réussite. Labrague et ses collaborateurs rapportent que les attitudes et comportements humanistes-*caring* de professeurs contribuent à maints égards à l'évolution de la personne étudiante dans ses apprentissages. En effet, ces auteurs postulent que ces attitudes humanistes-*caring* de professeurs favorisent un environnement d'apprentissage sécuritaire dans lequel la personne étudiante s'épanouit. De plus, l'étude rapporte que, grâce à un modèle de rôle positif, une certaine clientèle étudiante a exprimé le désir d'adopter des attitudes et comportements humanistes-*caring* auprès des personnes soignées dans leur future pratique professionnelle. Labrague et ses collaborateurs concluent alors que la formation infirmière, basée sur des pratiques humanistes-*caring* de professeurs, joue un rôle important dans l'acquisition et la promotion des valeurs qui fondent la profession infirmière. Les limites de cette étude semblent se

situer dans sa nature uniquement quantitative. Il aurait été intéressant d'ajouter un volet qualitatif afin de recueillir d'autres opinions de participants. De même, l'étude s'est élargie au milieu d'apprentissage clinique ce qui ne permet pas d'avoir une compréhension spécifique au milieu académique. Une participation de professeurs en milieu académique aurait certainement offert une vue davantage globale du phénomène étudié.

En Thaïlande, bien que moins récente, une autre étude qualitative à visée descriptive (Klunklin et al., 2011) a étudié le comportement des modèles de rôle de professeurs en sciences infirmières. Les participants (n=320, dont 307 femmes et 13 hommes) étaient des professeurs de carrière ayant tous une expérience de plus de dix ans dans l'enseignement et provenant de quatre écoles universitaires de Thaïlande. Un instrument d'auto-évaluation de type Likert en cinq points, le *Role Model Behaviors for Nursing Faculty* (RMBNF-T) version thaïlandaise, a été utilisé. Le questionnaire est composé de 35 items reliés aux comportements de professeurs comme « modèles de rôle » et perçus comme humanistes-*caring* en formation infirmière. Selon les résultats d'analyse, le respect de la personne étudiante (moyenne = 4,50) et des activités pédagogiques enthousiastes et de haute qualité (moyenne = 4,48) ont enregistré les moyennes les plus élevées. Au niveau du respect, Klunklin et ses collaborateurs expliquent qu'en Thaïlande, généralement, les professeurs se comportent comme des parents auprès de leurs étudiants et cela contribue à créer un respect mutuel dans leurs relations. Pour parler des comportements en lien avec des activités pédagogiques enthousiastes et de haute qualité, les chercheurs postulent que, ces professeurs s'évertuent à faciliter les enseignements et à créer un environnement propice aux apprentissages pour la clientèle étudiante, contribuant ainsi à leur succès. Cette étude est l'une des rares à explorer, dans une certaine mesure, les perceptions de professeurs en lien avec les pratiques humanistes-*caring*, en termes de « modèle de rôle ». Ses résultats montrent comment certains professeurs se comportent avec la personne étudiante et la

manière dont cela peut contribuer à ses apprentissages. Cependant, cette étude semble avoir une limite importante relative à l'instrument utilisé, lequel comporte des items préconçus, conséquemment l'auto-évaluation pourrait ne pas refléter la réalité telle que vécue par les participants.

En synthèse, il ressort des écrits recensés que les pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière favorisent de meilleures relations entre le professeur et la personne étudiante, permettent de réduire le stress et l'anxiété chez cette dernière et contribuent à la réussite de ses apprentissages (Labrague et al., 2016; Klunklin, 2011). De même, ces pratiques peuvent contribuer à la pratique professionnelle ultérieure de la personne étudiante (Jack et al., 2017). Cependant, les recherches empiriques entourant ce phénomène semblent se limiter à la perception de la clientèle étudiante. À la connaissance de l'étudiant-chercheur, il n'existe aucune étude scientifique qui explore la signification de professeurs, de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de la personne étudiante en formation infirmière. Pourtant, il appert que les professeurs jouent un rôle important dans les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière (Klunklin et al., 2011), d'où l'importance d'avoir réalisé la recherche phénoménologique proposée. La prochaine section présentera la perspective disciplinaire retenue dans le cadre de la présente étude.

2.4 Perspective disciplinaire de l'étude

Le Modèle humaniste des soins infirmiers-UdeM [MHSI-UdeM] (Cara et al., 2015; Cara et al., 2016) s'avère la perspective disciplinaire retenue dans le cadre de cette recherche. Ce modèle, inspiré par la philosophie humaniste et prônant six valeurs, est classé par Pepin et ses collègues (2017) dans l'école de pensée du *caring*. Selon Cara et ses collègues (2016), ce modèle peut être

utilisé dans toutes les sphères d'activités de la profession infirmière. Par exemple, à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal (FSI-UdeM), ce modèle est utilisé à titre de perspective disciplinaire guidant les apprentissages de la personne étudiante. Ce modèle est d'ailleurs cohérent avec le référentiel de compétences du Baccalauréat en sciences infirmières de la FSI-UdeM, dont la première compétence est intitulée « Agir avec humanisme en accompagnant les personnes/famille dans leurs expériences de santé » (FSI, 2015, p.11). Le MHSI-UdeM comprend quatre concepts centraux, deux concepts clés et six valeurs (Cara et al., 2015), lesquels seront abordés dans les prochaines sous-sections.

2.4.1 Concepts centraux

En adéquation avec le centre d'intérêt de la discipline infirmière (Pepin et al., 2014), Cara et ses collègues (2016) ont décrit les quatre concepts centraux du MHSI-UdeM. Premièrement, le concept de « Personne », « correspond à l'individu, la famille et les proches, la communauté ou la population en interrelation continue, réciproque et dynamique avec son environnement » (Cara et al., 2016, p. 23). Adaptée au domaine de la formation, cette définition peut correspondre également au professeur avec la personne étudiante. Deuxièmement, le concept d'« environnement » se rapporte à l'ensemble de tout ce qui peut entourer la Personne sur le plan humain, matériel ou socio-politique. Dans le contexte de cette étude, l'environnement peut se rapporter au milieu académique dans lequel le professeur fait des rencontres avec la clientèle étudiante, vit ses expériences d'enseignement avec cette dernière. Ainsi, le monde étudiantin peut constituer un élément de l'environnement qui pourrait influencer les attitudes et comportements des professeurs. Troisièmement, le concept de « santé » du MHSI-UdeM est défini par Cara et ses collègues (2015) comme une « expérience unique, l'optimisation continue du bien-être, du mieux-être et de l'harmonie (dynamique et multidimensionnelle) telle que définie par la personne » (p.2). Dans la

formation infirmière, les professeurs, grâce à leurs pratiques humanistes, se préoccupent généralement du bien-être et des apprentissages de la personne étudiante (Cara et al., 2021). Enfin, le concept de « soin » se rapporte, selon Cara et ses collègues (2015), à l'offre d'accompagnement qui se veut à la fois humain, relationnel et transformatif pour une Personne, et ce, dans le respect de sa dignité. Selon ces auteurs, cet accompagnement peut être favorisé par la reconnaissance de l'unicité de la Personne dans son vécu. Cela implique de faire confiance, ajoutent-ils, à la capacité de la Personne à pouvoir se réaliser. En somme, en formation infirmière, le MHSI-UdeM apparaît comme un guide visant à teinter la relation entre le professeur et la personne étudiante favorisant « l'ouverture, le respect, l'engagement, la compréhension, la compassion et la présence » (Cara et al., 2016, p.26) du professeur auprès de la clientèle étudiante. Ce modèle contient également deux concepts clés qui seront abordés dans la prochaine section.

2.4.2 Concepts clés

La Compétence avec un « C » majuscule et le *caring* sont les deux concepts clés du MHSI-UdeM (Cara et al., 2015). Selon Tardif (2006), une compétence se rapporte à un « savoir agir complexe nécessitant la mobilisation des ressources internes et externes à l'intérieur d'une même famille de situations » (p.22). La « Compétence » en pratique infirmière implique l'ensemble de savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-agir) de même que la pratique réflexive que l'infirmier mobilise afin d'agir devant une situation dans son domaine d'activité (Cara et al., 2016). Par exemple, en formation infirmière, le professeur mobilise fréquemment ses expériences personnelles et professionnelles dans l'accompagnement de la personne étudiante faisant ainsi appel à sa compétence relationnelle (Cara et al., 2021). De même, il appert que les pratiques réflexives incitent le professeur à une réflexion profonde devant chaque situation de difficulté qu'une personne étudiante présente dans ses apprentissages. Cette attitude peut solliciter le

deuxième concept clé du MHSI-UdeM, le « *caring* ». En effet, le *caring*, s'appuyant sur les valeurs humanistes (Cara et al., 2015), peut favoriser la création et le maintien d'un environnement d'épanouissement pour la Personne. En plus, le *caring* correspond à un engagement conscient et à un impératif moral (Cara et al., 2015; Cara et al., 2015). Ainsi, de par sa nature, le *caring* peut guider des attitudes et des comportements (Cara et al., 2016) de professeurs auprès de la clientèle étudiante dans le contexte académique. En dehors des concepts clés et centraux, le MHSI-UdeM possède également des valeurs qui seront discutées dans les prochaines lignes.

2.4.3 Valeurs du MSHI-UdeM

Le MHSI-UdeM prend appuie notamment sur six valeurs humanistes : « respect, dignité humaine, croyance au potentiel de développement de la Personne, liberté de choix et d'agir, de rigueur et d'intégrité » (Cara et al., 2016, p.25). Il appert que les valeurs humanistes sont difficilement observables, mais se démontrent à travers les attitudes et comportements d'une personne dans sa relation avec autrui (Cara et al., 2021). Notons que pour ces auteures, une valeur est une croyance profonde qui guide les attitudes et les comportements d'une personne. Dans les paragraphes suivants, l'étudiant-chercheur explique comment chacune des valeurs du modèle peut être utilisée dans le domaine de la formation infirmière, contexte du présent projet.

Le respect « consiste à avoir une haute considération et estime envers tout être humain, nécessitant une ouverture à comprendre l'expérience vécue par la personne soignée, selon sa propre perspective de même que ses croyances » (Cara et al., 2016, p.25). En formation infirmière, les professeurs humanistes-*caring* semblent adhérer également à cette vision en reconnaissant et en respectant l'unicité de chaque personne étudiante dans sa diversité (Cara et al., 2021). Le respect

constitue un élément essentiel qui favorise toute relation avec autrui, il témoigne également de l'estime que l'on peut avoir pour une personne et cela implique de la compréhension du vécu de cette dernière (Cara et al., 2021).

Il paraît souvent difficile de dissocier la valeur de « dignité humaine » de celle du « respect » (Cara et al., 2021). À la lumière du MSHI-UdeM, la dignité humaine « signifie de considérer la personne soignée comme étant unique et à part entière, sans jamais la traiter, la percevoir comme un objet ou violer ses droits » (Cara et al., 2016, p.25). L'objectification de la personne semble ainsi correspondre à une distinction entre ces deux valeurs. Ainsi, il appert que dans le domaine de la formation, la dignité humaine se rapporte aux comportements du professeur qui tendent à éviter toute humiliation ou objectification de la personne étudiante (Cara et al., 2021).

Cara et ses collaborateurs (2016) affirment que la croyance au potentiel de développement de la Personne invite l'infirmier, à l'accompagner à identifier ses forces et ses ressources en vue de trouver des pistes de solutions visant à répondre à ses besoins et promouvoir son apprentissage. Dans le contexte de la formation, la croyance au potentiel de développement de la personne étudiante, apparaît comme une valeur indispensable. En effet, le manque de confiance en soi est documenté comme l'une des difficultés de la personne étudiante pouvant l'empêcher d'exploiter sa potentialité (Hedges, 2015). De ce fait, la présence attentionnée du professeur auprès d'elle peut l'aider à mobiliser ses ressources pour soutenir le développement de la confiance en soi (Cara et al., 2021). En plus, ces mêmes auteurs affirment que cette valeur incite le professeur à développer des stratégies d'accompagnement appropriées pour la personne étudiante afin qu'elle réalise ses apprentissages.

Quant à la liberté de choix et d'agir, elle « désigne la reconnaissance la liberté d'action de toute Personne comme elle le désire, sans toutefois nuire à autrui » (Cara et al., 2016, p.25). Cette valeur semble avoir un lien avec la croyance au potentiel de développement de la Personne. Bien que la croyance au potentiel de développement de la Personne favorise l'accompagnement de la clientèle étudiante, la valeur de la liberté de choix et d'agir s'oppose à tout accompagnement décrit, par Chomsky (2010), comme directif, qui tend à contrôler ou à influencer le choix de celle-ci dans ses apprentissages. Selon Cara et ses collègues (2021), la valeur de la liberté de choix et d'agir peut encourager la créativité de la personne étudiante et, par ricochet, favoriser son autonomie.

Pour sa part, la rigueur correspond à « l'exigence morale d'un travail bien fait, avec exactitude, fidélité et précision, s'appuyant sur des savoirs et des résultats probants, allant à l'encontre de la négligence professionnelle » (Cara et al., 2016, p.25). Certes, des pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière favorisent une relation authentique entre le professeur et la personne étudiante, mais exigent également la rigueur dans les enseignements et les apprentissages (Cara et al., 2021). Ces auteures mentionnent combien le rôle du corps professoral est fondamental dans le processus de développement de la rigueur, en encourageant la personne étudiante à respecter par exemple les normes scientifiques dans les travaux de recherche ou à cultiver l'esprit critique dans ses apprentissages.

Enfin, l'intégrité correspond, selon Cara et ses collaborateurs (2016), au fait d'être éthique et d'assumer l'imputabilité de ses actes. En formation infirmière, cette valeur humaniste exhorte le professeur à partager ses expériences professionnelles avec la clientèle étudiante, notamment aux plans de la responsabilité, de l'honnêteté et de l'intégrité (Cara et al., 2021). Dans ce sens, les mêmes auteures expliquent que l'apprentissage des notions d'évitement du plagiat constitue un

exemple illustratif qui permet de familiariser la personne étudiante aux principes éthiques scientifiques.

En considérant l'ensemble des éléments du MHSI-UdeM décrits ci-dessus, il semble que ce modèle puisse promouvoir des pratiques humanistes-*caring* des professeurs en formation infirmière. Cette influence peut se traduire dans des attitudes et comportements que des professeurs développent en interaction avec la clientèle étudiante. Ainsi, la perspective humaniste du MHSI-UdeM est cohérente avec le but du présent projet, lequel consiste à explorer et comprendre, auprès de professeurs en sciences infirmières, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de la personne étudiante. Ce choix paraît logique puisque, selon Pepin et ses collègues (2017, p. 161), « toute formation infirmière doit être inspirée de la perspective, du centre d'intérêt et des courants philosophiques de sa discipline ». En cohérence avec cette perspective disciplinaire, la phénoménologie (O'Reilly et Cara, 2020) apparaissait comme une méthode appropriée pour répondre au but de l'étude. Le prochain chapitre aborde la méthode phénoménologique.

Chapitre 3 — La méthode de recherche

Dans ce chapitre, l'étudiant-chercheur présentera la méthodologie de recherche entourant la présente étude. La première section donnera un bref aperçu du développement de la phénoménologie. Elle parlera également de la phénoménologie selon l'école de pensée Husserl, de même que la méthode de Giorgi (1997) pour l'analyse des données, retenue dans le cadre de la présente étude pour réaliser l'analyse des données. La deuxième section décrira le milieu d'étude (la population cible, les critères d'inclusion, le recrutement des participants, les outils de collecte des données et le déroulement des entrevues). La troisième section précisera les critères de scientificité en recherche qualitative utilisés pour cette étude. Enfin, la quatrième section exposera les considérations éthiques.

3.1 Phénoménologie

Historiquement, la phénoménologie a pris son envol grâce à la naissance de la phénoménologie transcendantale issue des travaux du philosophe allemand Husserl (1859-1938) et de son assistant Heidegger (1889-1976) (Giorgi, 1997; O'Reilly et Cara, 2020). De ce fait, plusieurs auteurs (Fortin et Gagnon, 2016; Giorgi, 1997; O'Reilly et Cara, 2020; Spielberg, 1982 ; Tavares et al., 2016) s'accordent pour affirmer que Husserl est le père de la phénoménologie. Giorgi (1997) fait remarquer que Heidegger s'est par la suite écarté de Husserl créant ainsi deux écoles de pensées de la phénoménologie : l'école de pensée descriptive de Husserl et l'école de pensée interprétative de Heidegger. En effet, selon O'Reilly et Cara (2020), Husserl revendique la dimension épistémologique, laquelle s'intéresse à la façon dont l'être humain comprend un phénomène. À l'opposé, Heidegger défend la pensée ontologique de la phénoménologie qui s'intéresse à la l'existence de l'être humain dans le monde (O'Reilly et Cara, 2020). Loin d'être un handicap, cette

divergence de pensée constitue une diversité de choix pour les chercheurs phénoménologiques traduisant ainsi la richesse et l'importance de la phénoménologie pour la recherche scientifique. La phénoménologie descriptive de Husserl est celle retenue dans le cadre de cette recherche. La sous-section suivante décrira la phénoménologie selon l'école de pensée de Husserl.

3.1.1 Phénoménologie selon l'école de pensée de Husserl

L'école de pensée de la phénoménologie Husserlienne correspond à l'aspect épistémologique, lequel s'intéresse à la description de la signification que des personnes accordent aux expériences vécues (Cara et O'Reilly, 2021; Giorgi, 1997; O'Reilly, 2007; O'Reilly et Cara, 2020). En plus, la phénoménologie descriptive de Husserl est dite «transcendantale» du fait que l'analyse et l'interprétation des données visent l'émergence d'une signification pure et universelle du phénomène étudié (O'Reilly et Cara, 2020). La phénoménologie transcendantale se distingue par quatre concepts épistémologiques : la conscience, l'intentionnalité, l'intuition et la réduction phénoménologique (Giorgi, 1997; O'Reilly et Cara, 2020 ; Woodruff, 2011). Selon O'Reilly et Cara (2020), le premier concept, « la conscience » demeure incontournable en phénoménologie puisqu'elle se définit comme le chemin qui permet d'obtenir le vécu en termes d'expérience humaine dans la mesure où les récits des personnes restent liés à la conscience. La conscience est toujours orientée vers un objet et, de ce fait, rien ne peut se dire ou se faire sans elle (Giorgi, 2005). Le deuxième concept, « l'intentionnalité » est une composante de la conscience (O'Reilly et Cara, 2020). Elle permet à cette dernière de se situer au-delà de l'objet auquel elle est orientée (Giorgi, 1997). En d'autres mots, O'Reilly et Cara (2020) expliquent que dans le cadre d'une étude phénoménologique la combinaison de l'intentionnalité et de la conscience du participant favorise l'émergence d'un sens authentique du phénomène investigué. Le troisième concept, « l'intuition » se rapporte à la démarche que le chercheur effectue pour décrire l'expérience que les participants

vivent quotidiennement en lien avec le phénomène sous investigation (O'Reilly et Cara, 2020). Selon ces auteures, cette démarche sollicite une ouverture d'esprit et l'utilisation de modes de conscience tels que la mémoire, l'imagination, l'anticipation et les sentiments. Enfin, le quatrième concept, la « réduction phénoménologique » permet de décrire l'expérience vécue des personnes selon leur perspective en lui donnant un caractère scientifique. Cette description exige deux attitudes du chercheur : le *bracketing* ou epochè ainsi que la réduction eidétique (Giorgi, 1997; O'Reilly et Cara, 2020). Le *bracketing* exhorte le chercheur à reconnaître ses connaissances, ses valeurs et ses préjugés en lien avec le phénomène à l'étude (O'Reilly et Cara, 2020). Pour sa part, la réduction eidétique est favorisée par le processus d'abstraction qui consiste, une fois l'analyse descriptive réalisée, à aller au-delà des témoignages ou des faits particuliers de participants pour considérer plutôt les récits communs des verbatim (O'Reilly et Cara, 2020). Ainsi, selon ces auteures, ce processus d'abstraction permet au chercheur de mettre en évidence les structures essentielles, lesquelles révèlent alors la signification universelle du phénomène investigué. La sous-section suivante décrira la phénoménologie en tant que méthode de recherche en sciences infirmières.

3.1.2 Phénoménologie comme méthode de recherche en sciences infirmières

En sciences infirmières, notamment, il existe une variété de méthodes de recherche phénoménologique (Fortin et Gagnon, 2016; Loiselle et al., 2007; O'Reilly et Cara, 2020). Selon O'Reilly et Cara (2020), les théoriciennes Paterson et Zderad (1976), Parse (1979) et Watson (1979, 1999) sont les premières à avoir utilisé la phénoménologie comme méthode de recherche en sciences infirmières. Les travaux de ces théoriciennes ont illustré que la phénoménologie permet de décrire et comprendre la signification du phénomène tel qu'il est vécu. Ainsi, la phénoménologie s'avère pertinente comme méthode dans le cadre d'une recherche qualitative

en sciences infirmières. Dans la présente étude, la phénoménologie a permis d'explorer et de comprendre, à partir de l'expérience de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de leurs étudiants en formation infirmière. Pour y parvenir, la méthode phénoménologique de Giorgi (1997) avec son processus d'analyse des données a été retenue. La prochaine sous-section fera l'objet de la présentation de cette méthode.

3.1.3 Méthode de Giorgi (1997)

La méthode de Giorgi (1997) s'inscrit dans l'école de pensée de la phénoménologie dite « transcendantale » de Husserl. Pour Giorgi (1997), la phénoménologie scientifique se décline en trois processus fondamentaux : la description précise des expériences des personnes, l'adoption de la réduction par le chercheur et la recherche des essences. Premièrement, Giorgi (1997) affirme que la description en phénoménologie permet de conserver l'originalité des données telles quelles sont fournies par les personnes qui vivent une expérience sous investigation. L'auteur postule que la fidélité de la description permet d'éviter l'oubli d'un aspect du contenu descriptif qui rendrait cette dernière inexacte. Pour ce faire, Giorgi (1997) recommande que le chercheur rende compte fidèlement du phénomène tel qu'il est raconté par les participants sans en avoir une attitude interprétative. La description des expériences quotidiennes des personnes demeure la préoccupation de la phénoménologie scientifique (Giorgi, 1997; O'Reilly et Cara 2020). Par conséquent, la méthode scientifique phénoménologique retenue a permis, dans la présente étude, de décrire le quotidien des professeurs tel qu'il se présente dans leurs pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. Deuxièmement, l'adoption de la réduction par le chercheur apparaît comme une exigence fondamentale en phénoménologie. En effet, la réduction phénoménologique recommande que le chercheur, dans son travail de description, reste dans la perspective des

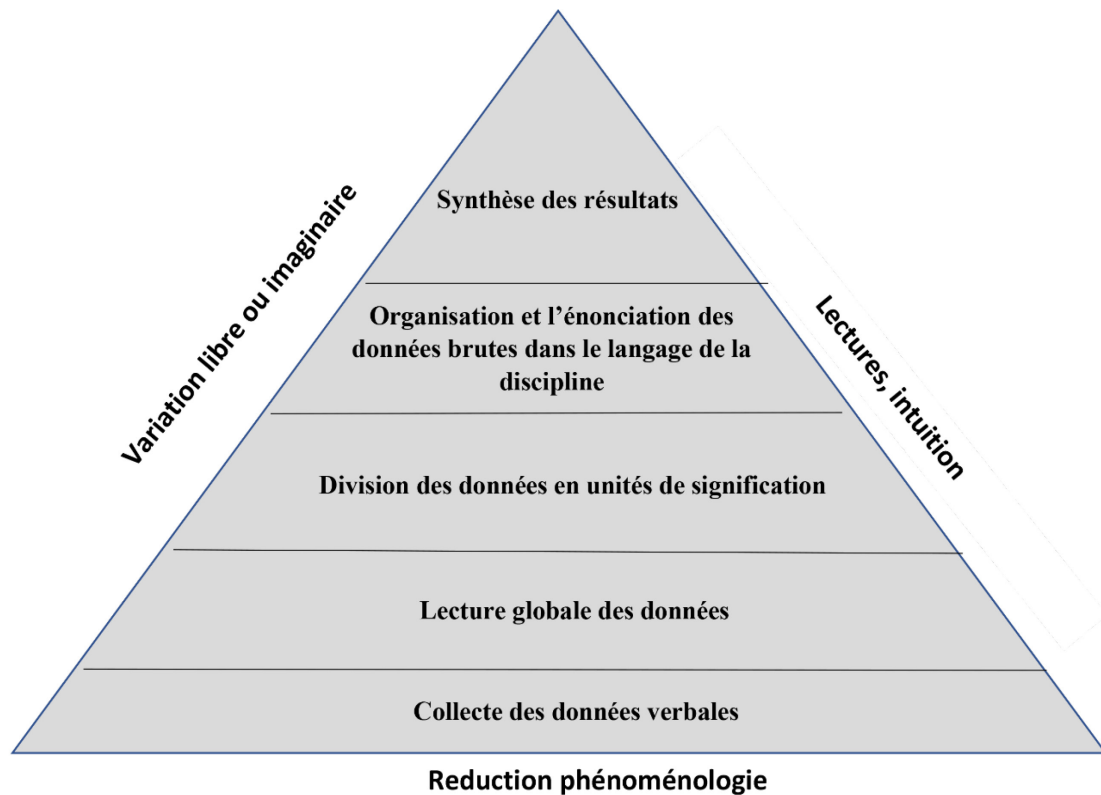
participants permettant ainsi d'honorer leurs verbatim (Giorgi, 1997; O'Reilly et Cara, 2020), d'identifier et ressortir des structures essentielles (Giorgi, 1997). À un niveau d'abstraction élevé (par exemple, la formulation des thèmes), la phénoménologie favorise l'analyse des données selon la perspective disciplinaire du chercheur (Giorgi, 1997). Par conséquent, la méthode phénoménologique s'avérait pertinente dans le cadre de cette étude, car elle a permis de décrire et comprendre la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs et leur contribution en regard des sciences infirmières. Enfin, troisièmement, la méthode phénoménologique permet la recherche de l'essence du phénomène sous investigation que Giorgi (1997) nomme « structure essentielle ». La recherche de l'essence, découlant du processus de la réduction phénoménologique, amène le chercheur à clarifier les récits des participants (O'Reilly et Cara, 2020). Dans sa méthode, Giorgi (1997) recommande que la recherche de l'essence du phénomène à l'étude soit teintée de la perspective de la discipline du chercheur. Ainsi, l'étudiant-chercheur a recherché l'essence de la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs et leurs contributions dans le contexte précis de la formation infirmière en s'appuyant sur sa perspective disciplinaire.

La méthode de Giorgi (1997) comporte cinq étapes (Figure 1), a) la collecte des données verbales, b) la lecture globale des données, c) la division des données en unités de signification, d) l'organisation et l'énonciation des données brutes dans le langage de la discipline, et e) la synthèse des résultats.

La collecte des données verbales

La collecte des témoignages de personnes qui ont vécu l'expérience du phénomène sous investigation se réalise grâce à des entrevues semi-dirigées (O'Reilly et Cara, 2020). Pour ce faire, des questions larges et ouvertes s'avéraient nécessaires (Giorgi, 1997; Loiselle et al., 2007; O'Reilly et Cara, 2020; Paillé et Mucchielli, 2021) permettant à chaque participant de raconter son

Figure 1. - Méthode d'analyse phénoménologique (Cara et O'Reilly, 2021)



expérience. Par exemple, la question « racontez-moi une situation dans laquelle vous avez eu des pratiques humanistes-*caring* auprès de vos étudiants » visait à rafraîchir la mémoire du participant (O'Reilly et Cara, 2020) quant aux expériences des pratiques humanistes-*caring* vécues auprès de ses étudiants. Ensuite, inspirées de la perspective disciplinaire de l'étude, d'autres questions ouvertes suivaient. Les données verbales enregistrées ont été transcrites manuellement mot à mot (Giorgi, 1997) dans un document Word par l'étudiant-chercheur.

La lecture des données

Le but de la lecture globale des données est d'identifier le sens global des verbatim collectés auprès de chaque participant (O'Reilly et Cara, 2020). À ce sujet, Giorgi (1997) souligne la nécessité de la lecture minutieuse et globale des données avant leur analyse.

La division des données en unités de signification

La division des données en unités de signification s'avère un processus important dans une recherche phénoménologique (Giorgi, 1997). Une unité de signification en phénoménologie correspond à chaque nouveau sens identifié dans les verbatim des participants (O'Reilly et Cara, 2020). Les propos des participants peuvent comporter plusieurs sens que le chercheur cherche doit identifier de façon exhaustive. Pour ce faire, des relectures des transcriptions sont recommandées (Giorgi, 1997; O'Reilly et Cara, 2020). D'ailleurs, le respect de la perspective du participant en regard des unités de signification est un élément fondamental dans la phénoménologie descriptive (Giorgi, 1997; O'Reilly et Cara, 2020). Dans cette perspective, la méthode de Giorgi (1997) recommandait le *bracketing* de l'étudiant-chercheur, de même qu'une attitude naturelle et une ouverture d'esprit permettant de demeurer dans le langage des participants. En effet, l'attitude naturelle en phénoménologie stipule que le chercheur respecte le participant en s'en tenant strictement à ses propos tels qu'ils se présentent sans les déformer (Giorgi, 1997; Ntebutse et Croyere, 2016; O'Reilly et Cara, 2020; Paillé et Mucchielli, 2021).

L'organisation et l'énonciation des données brutes dans le langage de la discipline

Giorgi (1997, p. 354) mentionne « qu'une fois les unités de signification générées, il est recommandé de procéder à leur examen minutieux, de les explorer et de les décrire de manière à rendre plus précise la valeur de celles-ci en regard de la discipline infirmière ». Par la suite, ces unités de signification feront l'objet de regroupements en fonction de leur similarité pour constituer des sous-thèmes lesquels formeront à leur tour des thèmes (O'Reilly et Cara, 2020). À cette étape,

la perspective disciplinaire du chercheur s'avère fondamentale pour faire le lien avec les sous-thèmes et les thèmes émergents (Giorgi, 1997). De plus, cet auteur suggère l'usage de la variation libre et imaginaire au niveau des regroupements de sous-thèmes. Selon O'Reilly et Cara (2020, p.39), la variation libre et imaginaire permet de « remettre en question la place de chaque sous-thème formant un regroupement de données en étant associé à un thème ». En d'autres mots, ce procédé a permis à l'étudiant-chercheur de voir si le retrait ou l'ajout d'un sous-thème changeait ou non la nature du regroupement.

La synthèse des résultats

À cette étape, la méthode de Giorgi (1997) recommande de décortiquer, à nouveau, les unités de signification transformées en langage de la discipline, afin de ne retenir que celles qui sont essentielles pour le phénomène sous investigation. De la sorte, des sous-thèmes et des thèmes appropriés à la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs et à leurs contributions en formation infirmière ont été retenus. Il importe de rappeler que Giorgi (1997) utilise le terme de « structure essentielle » pour désigner les essences en phénoménologie.

Finalement, l'application rigoureuse des étapes de la méthode Giorgi (1997), dans la présente recherche, a contribué à favoriser l'atteinte du but de l'étude qui visait à explorer et comprendre, auprès de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de la personne étudiante en formation infirmière.

3.2 Milieu et déroulement de l'étude

Cette étude s'est déroulée dans une faculté des sciences infirmières d'une Université québécoise. Ce choix est fondé sur deux raisons. Premièrement, cet établissement est du niveau académique

universitaire et offre divers programmes de formation en sciences infirmières (premier, second et troisième cycles). Deuxièmement, il appert que ce milieu académique possède une renommée notoire pour le courant humaniste qui guide les activités d'apprentissage (Cara et al., 2016). Selon ces auteurs, l'adhésion de cette faculté à la philosophie humaniste date des années 1980. Cette adhésion relativement longue peut sous-entendre l'existence d'une expérience institutionnelle de pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. Par conséquent, il est loisible de croire que des professeurs de cet établissement académique puissent posséder l'expérience vécue entourant le phénomène à l'étude. La sous-section suivante abordera la population cible de l'étude.

3.2.1 Population cible

La présente étude vise à explorer et comprendre, auprès de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de leurs étudiants en formation infirmière. O'Reilly et Cara (2020) suggèrent, dans ce contexte, la collecte de témoignages de personnes qui ont l'expérience du phénomène. De ce fait, la population cible est constituée de l'ensemble des professeurs de carrière² de cette faculté, en activité ou à la retraite, ayant ou ayant eu des pratiques humanistes-*caring* auprès de leurs étudiants et qui manifestent le désir de partager leur expérience. La sous-section suivante abordera des critères d'inclusion.

3.2.2 Stratégie d'échantillonnage

En cohérence avec le but de la présente étude, les critères d'inclusion visaient à faciliter le

² Le terme professeur de carrière est utilisé pour désigner une personne accréditée avec des fonctions d'enseignement, de recherche, de contribution aux fonctions de l'institution et au rayonnement universitaire (SGPUM, 2017-2022).

recrutement des participants. Le premier critère stipulait que tout participant soit un professeur de carrière (en travail, à la retraite) dans un programme de formation infirmière au sein de l'université retenue. Le deuxième critère postulait que tout participant reconnaisse avoir eu des pratiques humanistes-*caring* auprès de ses étudiants. Enfin, le troisième critère sollicitait que le participant ait au moins une année d'expérience de pratique en enseignement dans un programme de formation infirmière à l'université ciblée. L'étudiant-chercheur prétend qu'une année d'enseignement peut capitaliser un minimum d'expérience de pratiques humanistes-*caring* pour un professeur. De plus, ce critère visait, dans une certaine mesure, la diversité de l'échantillon pouvant favoriser la variété des récits des participants (O'Reilly et Cara 2020).

3.2.3 Recrutement des participants

Tel que mentionné dans les pages précédentes, rappelons que le milieu académique retenu utilise le MHSI-UdeM depuis plusieurs années. Les professeurs y sont donc exposés peut-être plus que dans d'autres milieux d'enseignement.

Une fois l'accord de la Direction obtenu, une des vice-doyennes avait mentionné l'étude en cours et son recrutement lors d'une assemblée où le corps professoral était majoritairement présent. Pour le recrutement des participants, l'échantillonnage de type boule de neige (Fortin et Gagnon, 2016) a été utilisé. L'étudiant-chercheur avait identifié, préalablement, un participant à qui un message électronique fut envoyé. Ensuite, ce dernier a indiqué un autre participant, et ainsi de suite. Benner (1994) recommande, dans le cadre d'une étude phénoménologique, de réaliser des entrevues jusqu'à la redondance des données. À la lumière des propos de Benner, cette recommandation a permis à l'étudiant-chercheur de mettre fin aux entrevues lorsque les données des participants devenaient de même nature et n'apportaient plus d'informations nouvelles. La redondance était

atteinte avec huit participants, mettant fin au recrutement de participants. La sous-section suivante présentera les outils de collecte des données.

3.2.4 Outils de collecte des données

L'entrevue semi-structurée, d'une durée approximative de 45 à 60 minutes, a été enregistrée afin de faciliter la transcription des données. À cet effet, un guide d'entrevue (Annexe A) qui comporte des questions larges et ouvertes (O'Reilly et Cara, 2020) a été développé et utilisé, lequel a permis à chaque professeur de raconter son expérience entourant ses pratiques humanistes-*caring*. Un questionnaire sociodémographique (Annexe B) a été conçu pour collecter des renseignements des participants tels que la tranche de l'âge, le diplôme obtenu et les années d'expérience à titre de professeurs de carrière. Un journal de bord a été utilisé pour la prise de notes pendant les entrevues (O'Reilly et Cara, 2020). Il a permis de rafraîchir la mémoire de l'étudiant-chercheur des faits et des détails des entrevues.

Pour présenter l'ensemble des résultats obtenus de la présente étude, deux tableaux (ils paraîtront dans le chapitre 4 portant sur les résultats) furent créés. Le tableau #2 s'associe à la première question de recherche, tandis que le tableau #3 est relatif à la deuxième question. Chaque tableau est structuré en trois colonnes. La première contient les thèmes avec leurs sous-thèmes. La deuxième colonne correspond au nombre de participants ayant évoqué le sous-thème et enfin, la troisième colonne décrit la fréquence de la redondance du sous-thème exprimée en pourcentage. Ces tableaux ont été utilisés à titre indicatif plutôt que quantitatif. La prochaine sous-section abordera le déroulement des entrevues.

3.2.5 Dérroulement des entrevues

En respect pour les participants de cette étude, les entrevues se sont effectuées dans un endroit approprié que chaque participant a choisi. Chaque entrevue a duré en moyenne 55 minutes. Cette durée rencontre l'avis des auteurs (Fortin et Gagnon, 2016; O'Reilly et Cara, 2020) qui estiment qu'une durée approximative de 45 à 60 minutes est convenable pour une entrevue dans une étude qualitative. Les entrevues ont été réalisées en face à face pour un seul participant, et en ligne via les applications Zoom et Teams pour les autres participants (selon leur préférence). Pour le cas de l'entrevue réalisée en face à face, des mesures de précaution en vigueur telles que la distanciation physique de deux mètres entre les personnes et le port du masque de procédure ont été respectées conformément aux consignes de prévention liées à la pandémie à la Covid-19. Après avoir signé le formulaire de consentement, chaque participant a donné ses informations sociodémographiques puis a été invité à répondre aux questions du guide d'entrevue. La section suivante décrira les critères de scientificité en phénoménologie.

3.3 Critères de scientificité en phénoménologie

Dans une recherche de devis qualitatif, notamment en phénoménologie, l'authenticité, la crédibilité, l'attitude critique du chercheur, l'intégrité et la transférabilité sont citées comme les principaux critères qui visent à promouvoir la rigueur scientifique (O'Reilly et Cara, 2020; Whittemore et al., 2001). Dans les paragraphes suivants, chacun de ces critères sera décrit.

3.3.1 Authenticité

Le critère d'authenticité en phénoménologie permet, selon O'Reilly et Cara (202) de même que Whittemore et al. (2001), de dire si les résultats issus de l'étude concordent avec les récits des

participants quant à leurs expériences du phénomène investigué. À cet effet, l'attitude naturelle (Giorgi, 1997), le *bracketing*, le journal de bord et les relectures des entrevues (O'Reilly et Cara, 2020) sont suggérés comme pouvant permettre à l'étudiant-chercheur de ne pas influencer les résultats afin qu'ils correspondent réellement à la description qu'ont fait les professeurs de leurs pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. En d'autres termes, l'étudiant-chercheur s'en était tenu à la parole de chaque participant, en reconnaissant ses propres connaissances, préjugés et valeurs des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation (Annexe C).

3.3.2 Crédibilité

La crédibilité exige que les résultats de l'étude représentent réellement le phénomène investigué (Cara, 1999; O'Reilly, 2007; O'Reilly et Cara, 2020; Whittemore et al., 2001). Selon ces auteurs, cette étape peut nécessiter le regard d'une personne experte du phénomène à l'étude. L'étudiant-chercheur avait estimé que les deux directrices qui ont supervisé ce travail de mémoire possédaient l'expertise de la méthode phénoménologique ayant guidé le processus d'analyse et d'interprétation des données de l'étude. Enfin, la réalisation des entrevues jusqu'à redondance a contribué à l'atteinte de ce critère.

3.3.3 Attitude critique

L'attitude critique désigne la manière dont le chercheur procède pour empêcher les biais de l'étude (O'Reilly et Cara, 2020; Whittemore et al., 2001). Selon ces auteurs, les démarches du chercheur doivent être rigoureuses et explicites de manière à permettre à une autre personne utilisant ses procédures d'aboutir à des résultats non contradictoires. À cet effet, l'étudiant-chercheur avait rigoureusement suivi les recommandations de ces auteurs, quant à l'utilisation de moyens tels que la continuité de la réduction phénoménologique dans tout le processus d'analyse et d'interprétation

des données de l'étude, de même que l'avis des directrices de mémoire ayant l'expertise non seulement de la méthode phénoménologique, mais également du phénomène investigué.

3.3.4 Intégrité

Pour le critère d'intégrité, le chercheur se préoccupe de la validation de ses interprétations à partir des données des participants (O'Reilly et Cara, 2020; Whitemore et al., 2001). Pour viser l'intégrité de l'étude, l'étudiant-chercheur a utilisé des moyens recommandés par ces auteurs, tels que la recherche de la redondance des données, la lecture multiple des transcriptions. O'Reilly et Cara (2020) affirment que la recherche constante de la redondance des données favorise l'émergence du « discours commun » des participants, tandis que la lecture multiple permet d'éviter une formulation hâtive de l'essence du phénomène à l'étude.

3.3.5 Transférabilité

Le critère de la transférabilité, pour sa part, fait référence à la possibilité d'une application des résultats à d'autres contextes similaires (Fortin et Gagnon, 2016; Lincoln et Guba, 1985; O'Reilly et Cara, 2020). L'utilisation des résultats de cette étude dans un autre milieu académique pourrait constituer un enjeu envisageable. À la lumière des recommandations de O'Reilly et Cara (2020), l'étudiant-chercheur a procédé à une description riche et approfondie du phénomène investigué, afin de faciliter le transfert des résultats de l'étude. La section prochaine abordera les considérations éthiques de l'étude.

3.4 Considérations éthiques

Cette section décrit les dispositions prises par l'étudiant-chercheur pour assurer les aspects éthiques de l'ensemble de cette recherche. En effet, dans son cadre éthique, les principes directeurs de

l'Énoncé de politique des trois conseils stipulent, entre autres, que « le respect de la dignité humaine exige que la recherche avec des êtres humains soit menée de manière à respecter la valeur intrinsèque de tous les êtres humains et avec tout le respect et tous les égards qu'ils méritent » (EPTC, 2018, p.6). Le respect des personnes et la justice sont des aspects importants associés à des questions d'ordre éthique qu'il convient d'assurer dans un projet de recherche (EPTC, 2018). À la lumière des recommandations de l'EPTC (2018), l'étudiant-chercheur avait fourni aux participants toutes informations liées à leur participation, telles que le résumé de l'étude, les conditions de la participation et le déroulement des entrevues, lesquelles sont précisées dans le formulaire de consentement (Annexe D). Pour assurer la confidentialité des données et le maintien de l'anonymat des participants, un pseudonyme a été attribué à chaque participant. De plus, ce projet d'étude a reçu une approbation du comité scientifique (Annexe E). De même, un certificat d'éthique a été obtenu auprès du comité d'éthique de l'Université retenue (Annexe F). Le prochain chapitre abordera les résultats de l'étude.

Chapitre 4 — Présentation des résultats de l'étude

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. La première section décrit les caractéristiques sociodémographiques des participants de cette étude qualitative. La deuxième section aborde les résultats issus de l'analyse phénoménologique réalisée selon la méthode de Giorgi (1997) et ce, à partir des verbatim recueillis lors des entrevues.

4.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants

L'échantillon de cette étude était composé de huit participants (n=8) dont les caractéristiques sociodémographiques sont présentées dans le tableau #1 ci-après. En ce qui concerne le genre des participants, il se révèle une prédominance du genre féminin soit 87,5 % (n= 7) en comparaison au genre masculin qui est de 12,5 % (n= 1). Au sujet de l'âge des participants, la tranche la plus petite se situe entre 25 et 34 ans soit 12,5 % (n=1), la plus élevée est entre 55 et 64 ans soit 25 % (n= 2) et la plus représentée est comprise entre 45 et 54 ans soit 37,5 % (n=3). S'agissant du dernier diplôme obtenu des participants, le doctorat s'avérait le diplôme le plus bas pour 12,5 % (n= 1) tandis que tous les autres participants (87,5 % ou n=7) affirmaient avoir complété un postdoctorat. À propos du statut de travail, presque tous les participants affirmaient être en activité, soit 87,5 % (n=7) alors qu'une seule personne disait être à la retraite. En ce qui a trait aux années d'expérience en tant que professeur de carrière, la plus faible tranche se situe de 0 à 4 ans (n=1) et la plus élevée de 30 ans et plus (n=1). La tranche d'années d'expérience la plus représentée se situant entre 20 et 24 ans, pour 25 % (n=2). Enfin au niveau du cycle d'enseignement universitaire, tous les participants (n=8) mentionnaient enseigner ou avoir enseigné au premier et au deuxième cycle, mais seulement la moitié soit 50 % (n=4) disaient enseigner ou avoir enseigné au troisième cycle. La prochaine section présente les résultats de l'étude, c'est-à-dire les thèmes ayant émergé de l'analyse des données des verbatim des participants.

Tableau 1. - Caractéristiques sociodémographiques des participants (N= 8)

Caractéristiques	Participants	
	N	(%)
Genre		
Femme	7	87,50
Homme	1	12,50
Autre	0	00
Tranches d'âge		
[25 - 34 ans]	1	12,50
[35 - 44 ans]	2	25,00
[45 - 54 ans]	3	37,50
[55 - 64 ans]	2	25,00
Diplôme obtenu (dernier)		
Maîtrise	–	–
Doctorat	1	12,50
Postdoctorat	7	87,50
Statut		
Au travail	7	87,50
À la retraite	1	12,50
Années d'expérience		
[0 – 4 ans]	1	12,50
[5 - 9 ans]	1	12,50
[10 – 14 ans]	1	12,50
[15 -19 ans]	1	12,50
[20 - 24 ans]	2	25,00
[25 - 29 ans]	1	12,50
[30 ans ou plus]	1	12,50
Cycles d'enseignement universitaire		
1 ^{er} cycle	8	100
2 ^e cycle	8	100
3 ^e cycle	4	50

4.2 Émergence des thèmes

Rappelons que la méthode de Giorgi (1997) est celle ayant été utilisée pour le processus d'analyse phénoménologique de cette étude. Sous la supervision de deux expertes en phénoménologie, en l'occurrence, les directrices de cette étude, l'étudiant-chercheur a scrupuleusement respecté les cinq étapes de la méthode retenue. Ainsi, suite à la collecte des données verbales effectuée auprès de chaque participant (n=8), l'étudiant-chercheur a procédé à de multiples lectures de chacune des entrevues réalisées, de même que transcrit chacune d'entre elles en vue d'avoir une bonne compréhension de la signification globale (Giorgi, 1997) du phénomène à l'étude. Par la suite, l'étudiant-chercheur a procédé à l'isolement des phrases qui dégagent un sens dans le langage des verbatim des participants, favorisant ainsi la formulation des unités de signification. Ces dernières ont généré, à leur tour, trente-trois sous-thèmes en lien avec les deux questions de recherche.

Subséquemment et grâce à la variation libre et imaginaire, l'intuition et la réflexion (O'Reilly et Cara, 2020), le regroupement des sous-thèmes, selon leur similarité, a favorisé l'émergence des thèmes de l'étude. Ainsi, les sept thèmes suivants ont émergé de l'analyse phénoménologique : 1) valeurs humanistes-*caring* comme fondement du rôle professoral, 2) attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante, 3) comportements humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante, 4) conditions contextuelles des pratiques humanistes-*caring* de professeurs, 5) épanouissement de la personne étudiante, 6) succès académique de la personne étudiante et, 7) sentiment d'accomplissement professoral. Les quatre premiers thèmes ainsi que leurs sous-thèmes (voir tableau #2) s'avèrent en lien avec la première question de recherche de l'étude. Ceci fera l'objet de la prochaine sous-section. Les thèmes #5, #6 et #7 (voir tableau #3), quant à eux, seront discutés ultérieurement puisqu'ils correspondent aux résultats entourant la

seconde question de recherche. Rappelons que les tableaux #2 et #3 ont pour fonction, non pas une vision quantitative des résultats, mais davantage à titre indicatif.

4.2.1 Première question de recherche : signification des pratiques humanistes —*caring* de professeurs

Selon les résultats de cette étude, les quatre thèmes suivants ont émergé de l'analyse phénoménologique (Tableau #2 ci-après) pour répondre à la première question de recherche : 1) valeurs humanistes-*caring* comme fondement du rôle professoral, 2) attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante, 3) comportements humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante et, 4) conditions contextuelles des pratiques humanistes-*caring* des professeurs. Les prochaines lignes décriront chacun de ces thèmes avec leurs sous-thèmes respectifs. Pour une raison de cohérence, les sous-thèmes sont présentés et décrits selon l'ordre de la fréquence des redondances.

4.2.1.1 Thème 1 — Valeurs humanistes-*caring* comme fondements du rôle professoral

À la lumière des verbatim, ce thème correspond à l'élément de base qui soutient les participants dans leurs pratiques professorales humanistes-*caring* envers la personne étudiante. Tel que mentionné dans la sous-section de la perspective disciplinaire (voir chapitre deux), une valeur est définie comme une croyance profonde qui guide les attitudes et les comportements d'une personne. En effet, les participants ont exprimé que l'approche humaniste-*caring* leur apporte des valeurs qui les guident dans leurs pratiques pédagogiques auprès de la personne étudiante. L'importance de ce thème réside dans le fait qu'il teinte la conduite des participants, notamment dans le développement et le maintien de leur rapport avec la personne étudiante, aspect central du rôle de professeur. Pour

Tableau 2.- Aperçu global des thèmes et sous-thèmes en lien avec la première question de recherche « signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs »

Sous-thèmes	Nombre des participants (N=8)	Redondance (100 %)
Thème 1 — Valeurs humanistes-<i>caring</i> comme fondement du rôle professoral		
Respect dans la relation avec la personne étudiante	8	100 %
Conviction profonde quant aux pratiques humanistes- <i>caring</i> de professeurs	8	100 %
Valorisation de la personne étudiante	7	87,5 %
Inclusivité envers la clientèle étudiante	7	87,5 %
Équité auprès de la personne étudiante	7	87,5 %
Croyance au potentiel de la personne étudiante	6	75 %
Engagement auprès de la personne étudiante	5	60 %
Thème 2 — Attitudes humanistes-<i>caring</i> de professeurs envers la personne étudiante		
Réflexivité en regard du rôle professoral	8	100 %
Préoccupation des besoins de la personne étudiante	7	87,5 %
Bienveillance envers la personne étudiante	7	87,5 %
Écoute de la personne étudiante	5	60 %
Ouverture envers la personne étudiante	5	60 %
Empathie envers la personne étudiante	4	50 %
Attention portée envers la personne étudiante	4	50 %
Thème 3 — Comportements humanistes-<i>caring</i> de professeurs envers la personne étudiante		
Aide à l'apprentissage de la personne étudiante	8	100 %
Accompagnement de la personne étudiante	6	75 %
Flexibilité auprès de la clientèle étudiante	6	75 %
Encouragement de la personne étudiante	5	60 %
Partage de connaissances avec la personne étudiante	5	60 %
Disponibilité auprès de la personne étudiante	4	50 %
Thème 4 — Conditions contextuelles des pratiques humanistes-<i>caring</i>		
Élément favorisant des pratiques humanistes- <i>caring</i>	7	90 %
Élément limitant des pratiques humanistes- <i>caring</i>	7	90 %

les participants, ce thème apparaît donc comme un préalable incontournable dans leur choix de vision, leur approche et leur rôle relativement à leur enseignement universitaire. Tous les participants s'identifient à ces valeurs, tel que l'illustre le tableau #2. Ce premier thème a émergé des sept sous-thèmes suivants : 1) le respect dans la relation avec la personne étudiante, 2) la conviction profonde quant aux pratiques humanistes-*caring* de professeurs, 3) l'inclusivité envers la clientèle étudiante, 4) l'équité auprès de la personne étudiante, 5) la valorisation de la personne étudiante, 6) la croyance au potentiel de la personne étudiante et, 7) engagement auprès de la personne étudiante. La section prochaine décrit chacun de ces sous-thèmes.

Sous-thème 1 — Respect dans la relation avec la personne étudiante

Selon les résultats de cette étude, tous les participants ont affirmé que le respect dans la relation avec la personne étudiante s'avère un élément essentiel de leur rôle professoral. En d'autres termes, la pratique de l'enseignement favorise le contact du professeur avec la clientèle étudiante et le respect s'avère un élément au cœur même de cette relation. En effet, le respect envers tout être humain est un aspect fondamental des valeurs humanistes-*caring* auxquelles tous les participants de cette étude adhèrent. De diverses manières, ces derniers estiment avoir une haute considération pour la personne étudiante dans leurs interactions. De plus, les résultats de l'étude montrent que le respect, comme base de la relation entre le professeur et la personne étudiante, peut également favoriser les apprentissages (ceci fera davantage l'objet de la seconde question de recherche). La prise de conscience quant à l'importance du respect, comme élément essentiel des valeurs humanistes-*caring*, amène les participants à faire preuve de sensibilité dans leur pratique d'enseignement. En effet, ils témoignent du respect et postulent que cela peut permettre à la personne étudiante de se sentir valorisée en tant qu'être humain, de même, lui servir de modèle

dans sa pratique professionnelle ultérieure. Les verbatim suivants, décrivant les perspectives de deux participants, viennent illustrer ce sous-thème :

Le respect, c'est des deux côtés, c'est réciproque, c'est fondamental. Pour moi... le respect, c'est quelque chose qui devrait être dans différents types de relations, si vous voulez, c'est une base. (Alex-P26, lignes 20-23)

Cindy ajoute que :

On est tous des humains et tous des êtres uniques. Je me dis qu'il faut avoir du respect les uns envers les autres, parce qu'ils vont être appelés aussi à travailler avec des personnes, même des personnes qui ont des problèmes de santé physique, des personnes [vivant avec une situation de handicap] et tout. (Cindy-P8, lignes 6-9)

Sous-thème 2 — Conviction profonde quant aux pratiques humanistes-*caring* de professeurs

Ce sous-thème fait référence à la grande croyance qu'ont les participants quant à leurs pratiques humanistes-*caring* auprès de la personne étudiante. Il est associé aux valeurs humanistes-*caring* professorales. Selon les participants interrogés, le fait de croire foncièrement à la nature essentielle des pratiques humanistes-*caring* en enseignement les amène à avoir des conduites humaines vis-à-vis de la personne étudiante. Pour certains participants, cette conviction est naturelle, c'est-à-dire innée en eux, pour d'autres, elle semble être acquise. Dans l'un ou l'autre des cas de figure, les participants semblent déterminés dans leur croyance aux pratiques humanistes-*caring* auprès de la personne étudiante. Voici deux extraits de verbatim qui illustrent le présent sous-thème. D'abord, pour Rose, rien ne semble constituer un obstacle majeur pouvant l'empêcher de concrétiser sa ferme croyance aux pratiques humanistes-*caring* auprès de la clientèle étudiante :

En termes de contraintes à ma pratique humaniste-*caring*, pas vraiment je dirais, parce que souvent, comme je dis, les exemples que je vous ai donnés, ça partait de moi donc, ça dépendait de moi, ça ne dépendait pas de la direction, ça ne dépendait pas de directive administrative ou autres, ça dépendait vraiment juste de moi, donc. Si j'avais décidé

d'ignorer le groupe d'étudiants, leur stress ou que je n'aide pas mes étudiants à se développer en recherche, mais ça dépend juste de moi là, c'est pour ça que je vous dis que je ne vois pas vraiment de contrainte à ma pratique. (Rose-P4, lignes 1-6)

Aline décrit plutôt la façon dont son exposition aux pratiques humanistes-*caring* a forgé sa conviction envers celle-ci :

Moi, j'ai eu une directrice de maîtrise puis de doctorat qui était dans cette attitude là aussi, donc moi, c'est le modèle que j'ai eu, c'est ça que je veux redonner aux autres non pas dans la productivité, mais dans le bien-être, et tout ça, donc. Je pense que c'est un peu cet amalgame de ces choses-là qui fait en sorte que j'ai, peut-être, ces attitudes-là, un peu plus facilement maintenant. Si j'avais eu un autre modèle qui avait été différent, probablement que ma personnalité serait restée comme ça. Mais en même temps, peut-être que j'aurais pris une autre tangente avec les étudiants parce que c'est ça que j'ai vu faire, mon cœur y aurait été là, mais je ne l'aurais peut-être pas exprimé de la même façon. (Aline-P4, lignes 1-8)

Sous-thème 3 — Valorisation de la personne étudiante

Ce sous-thème se référant au fait de mettre de l'avant la personne étudiante dans sa pratique professorale, il appert qu'il soit associé aux valeurs humanistes-*caring* en formation infirmière. En effet, selon les participants, les pratiques humanistes-*caring* en enseignement accordent une grande importance à la personne étudiante en tant qu'être humain, ceci pouvant favoriser en elle le sentiment d'être reconnue comme personne unique à part entière. Cette mise en valeur de la personne étudiante peut nécessiter, par exemple, une considération de la personne étudiante comme telle ou encore la mise en relief de ses travaux académiques. Les verbatim suivants illustrent exactement la perspective de deux participants à ce sujet. Pour, Chloé, sa pratique humaniste-*caring* est de nature à valoriser la personne étudiante :

D'abord, je dois dire que pour moi, les pratiques humanistes-*caring*, c'est avant tout, mettre en valeur l'autre. (Chloé-P1, lignes 1-2)

De son côté, Rose valorise la personne étudiante à travers la réalisation de ses travaux académiques :

Je pourrais vous donner un exemple. J'avais des étudiants au doctorat qui travaillaient sur un projet, mais ils devaient aussi être, un peu plus, productifs en recherche donc, ce que j'ai fait, c'est que moi j'avais des données à être analysées. J'avais comme trois articles qui étaient en suspens parce que les données n'étaient pas analysées puis je leur ai donné ces données-là, pour qu'ils en fassent des articles. À la fin, je les ai laissés comme premiers auteurs à la publication de ces articles-là, donc, moi j'étais deuxième auteure ou auteure senior à la fin. (Rose-P2, lignes 24-25; P3, lignes 1-4)

Sous-thème 4 — Inclusivité envers la clientèle étudiante

Selon les participants interrogés, l'inclusion de la personne étudiante peut se référer à son acceptation inconditionnelle, c'est-à-dire, telle qu'elle se présente dans son unicité. Ce mode de pensée apparaît être également associé aux valeurs humanistes-*caring* en enseignement. En effet, presque tous les participants ont affirmé qu'ils défendent l'inclusivité de la clientèle étudiante dans leur pratique d'enseignement. Par conséquent, les participants ont estimé que chaque personne étudiante bénéficie d'un accompagnement professoral selon ses besoins. Voici un extrait de verbatim qui résume cette opinion :

[...] ce n'est pas tout le monde qui exprime les difficultés ou la souffrance de la même façon, peut-être que mes signaux d'alarme à moi ne seront pas allumés par quelqu'un d'une autre nationalité, parce qu'il ne l'exprime pas de la même façon. Donc je vais être moins portée à aller valider avec lui, mais je ne m'en empêcherai pas de le faire parce que c'est d'autres cultures. Dans la mesure où c'est un étudiant, quand j'ai établi un lien avec la personne, mon intérêt, ça va être de m'assurer que ça va bien. (Aline-P6, lignes 18-24)

Sous-thème 5 — Équité auprès de la personne étudiante

L'analyse des verbatim pointe vers l'importance, pour les participants, de l'équité auprès de la clientèle étudiante. Selon les propos des participants, faire preuve d'impartialité, de justice ou d'honnêteté auprès de la personne étudiante peut se référer au respect des normes académiques établies par l'institution. Cette manière de faire apparaît être en harmonie avec les valeurs

humanistes-*caring* professorales. Ainsi, faire preuve d'équité auprès de la clientèle étudiante consiste à ne pas favoriser ou privilégier un individu. Les participants ont mentionné quelques exemples de pratiques équitables : offrir le même temps d'écoute ou d'échange à chaque groupe d'étudiants en classe, offrir les mêmes ressources pour la réalisation des travaux ou encore, ne pas agir de façon injuste envers une personne étudiante. Voici deux verbatim de participants qui décrivent davantage cette vision. D'abord, Huguette met de l'avant le respect des normes académiques :

Nous sommes dans un cadre institutionnel aussi, donc, avec des règles, puis on sanctionne en quelque sorte, on certifie donc. Ça ne vient pas contrecarrer, mais quelquefois, ça ne vient pas dans la même approche de soutien et tout, donc, comment je peux dire ? On est là pour aider à l'apprentissage, mais on passe aussi par l'évaluation. (Huguette-P8, lignes 9-14)

Dans la même logique, Alex ajoute que :

Il faut être juste, on a une grille d'évaluation, puis c'est la même grille pour tout le monde. (Alex-P19, lignes 7-8)

Sous-thème 6 — Croyance au potentiel de la personne étudiante

Les résultats indiquent une autre valeur humaniste-*caring* importante dans le domaine de la formation infirmière soit celle de la croyance au potentiel de la personne étudiante. En d'autres termes, avoir la certitude que la personne étudiante possède des capacités pour réussir ses apprentissages s'avère l'une des valeurs fondamentales de l'approche humanistes-*caring*. Le caractère essentiel de cette valeur humaniste-*caring* est d'autant plus justifié, selon les participants, qu'il s'agit du contexte d'apprentissage. En effet, plusieurs participants estiment qu'au sein de la clientèle étudiante, tout le monde n'a pas les mêmes capacités d'apprentissages. Certaines personnes étudiantes vont pouvoir vite comprendre et intégrer les enseignements de façon à réussir rapidement, d'autres, par contre, mettront plus de temps pour comprendre avant de réussir, mais

cela ne traduit pas une incapacité ou une impossibilité d'apprendre. Par conséquent, les verbatim témoignent qu'il importe de guider la personne étudiante afin qu'elle prenne son envol dans les apprentissages. Pour élucider cette analyse, Alex raconte sa propre expérience de la croyance au potentiel, dans le verbatim ci-après :

Tout le monde a du potentiel, pour de vrai. On a un potentiel, il suffit qu'on ait les bonnes personnes autour de nous pour le potentialiser, le maximiser, le mettre à profit au maximum. Moi, si, ça n'avait pas été des gens qui avaient cru en moi à des moments charnières dans ma vie, moi, ça m'a pris du temps avant de réaliser ça, des gens qui m'ont fait réaliser que j'avais du potentiel... Moi, je ne suis pas dans un paradigme de négatif, je suis dans un paradigme que les gens ont des atouts, pas juste des déficits, ils ont beaucoup de potentiel. (Alex-P22, lignes 3-13)

Sous-thème 7 — Engagement auprès de la personne étudiante

Pour la plupart des participants interviewés, les pratiques humanistes-*caring* favorisent leur engagement auprès de la personne étudiante. Dans le contexte académique, l'engagement apparaît comme un impératif ou un contrat moral avec soi-même qui exhorte à accompagner, de façon inconditionnelle, la personne étudiante. Il s'agit en quelque sorte d'une valeur associée à l'approche humaniste-*caring* en formation infirmière qui fait appel à la solidarité et à l'entraide auprès de la clientèle étudiante. La plupart des participants interviewés ont exprimé que leur engagement s'avère spontané et vise à témoigner leur disponibilité auprès de la personne étudiante. Par exemple, les apprentissages peuvent être favorisés, lorsque le professeur est présent aux côtés de la personne étudiante, en validant ses impressions ou en la guidant dans ses travaux. Voici deux extraits de verbatim qui résument l'opinion des participants au sujet de leur engagement auprès de la personne étudiante. D'abord, Cindy explique :

Pour moi, mes pratiques humanistes-*caring*, c'est un engagement envers la personne avec qui je suis. (Cindy-P5, lignes 21-22)

Dans la même logique, Alex ajoute :

Tantôt, je vous ai beaucoup dit que je me sentirais mal, si je n'aidais pas mon étudiant. Mais si je n'étais pas engagé envers l'apprentissage de mes étudiants, je ne le ferais pas. Si je n'avais aucun engagement là, moi quand j'arriverais en classe, je n'irais pas aider chaque étudiant qui manifesterait le besoin. (Alex-P11, lignes 12-15)

Somme toute, l'analyse et l'interprétation des données des entrevues révèlent plusieurs verbatim des participants qui illustrent que ces valeurs humanistes-*caring* constituent l'assise de leur rôle professoral auprès de la clientèle étudiante. À la lumière des résultats, ce premier thème, issu du regroupement de sept sous-thèmes, aborde la signification du phénomène investigué. Également, il est le premier élément de réponse en termes du sens accordé par les participants à leur pratique humaniste-*caring* en enseignement. De plus, ces valeurs influencent les attitudes et les comportements humanistes-*caring* des professeurs vis-à-vis de la clientèle étudiante. Les prochains paragraphes aborderont, notamment, cette influence des valeurs sur les attitudes humanistes-*caring* des professeurs.

4.2.1.2 Thème 2 — Attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante

À la lumière des verbatim, ce second thème illustre les attitudes des participants dans leurs pratiques professorales humanistes-*caring* envers la personne étudiante. Ce thème réfère à l'intention qui anime les participants dans leurs enseignements vis-à-vis de la personne étudiante. En fait, les attitudes humanistes-*caring* de professeurs ne se voient pas. Elles semblent être une disposition mentale ou abstraite. Ce deuxième thème, les attitudes humanistes-*caring*, appert découler du premier, lequel évoque les valeurs humanistes-*caring* comme assises du rôle professoral. Rappelons que la description du premier thème mentionne que les participants adhèrent aux valeurs humanistes-*caring* en formation infirmière. De plus, il est invoqué que ces valeurs influencent la conduite des participants envers la personne étudiante. Il s'avère que le même

état d'esprit humaniste-*caring* guide les participants, en termes d'attitudes, dans leur relation avec la personne étudiante. Selon les participants interrogés, ces postures humanistes-*caring* les amènent à favoriser la personne étudiante dans ses apprentissages. Sept sous-thèmes ont permis l'émergence de ce thème : 1) réflexivité en regard du rôle professoral 2) préoccupation des besoins de la personne étudiante, 3) écoute de la personne étudiante, 4) empathie envers la personne étudiante, 5) bienveillance envers la personne étudiante, 6) ouverture envers la personne étudiante et, 7) attention portée envers la personne étudiante. Dans la prochaine section chaque sous-thème est décrit.

Sous-thème 1 — Réflexivité en regard du rôle professoral

Pour l'ensemble des participants interrogés, une réflexivité s'avère requise pour mieux accompagner la personne étudiante dans son apprentissage. En effet, quelques fois, dans les interactions en milieu académique, il survient des situations indésirables pour la personne étudiante. Mais dans ces situations, les attitudes humanistes-*caring* des participants leur permettent de prendre conscience de l'importance d'analyser leur manière de faire dans leur rôle professoral auprès de la clientèle étudiante. Autrement dit, les participants affirment être constamment à la quête d'un meilleur accompagnement de la personne étudiante. Voici deux verbatim qui illustrent ce sous-thème. D'abord, le propos de Claude fait référence à sa manière de communiquer avec la personne étudiante :

Il y a une façon de dire les choses et d'amener les gens à réfléchir, c'est important parce que ça va aussi contribuer aux apprentissages des étudiants. (Claude-P8, lignes 3-4)

Pour Inès, l'approche humaniste-*caring* lui permet de se remettre en cause dans sa pratique :

Avoir une approche humaniste-*caring*, c'est qu'il faut avoir un moment de recul, je pense, dans un monde avec autant d'effervescence. Il faut avoir comme une lumière qui allume pour se calmer, c'est d'avoir un moment de recul avant d'agir. (Inès-P5, lignes 13-15)

Sous-thème 2 — Préoccupation des besoins de la personne étudiante

À la lumière des verbatim, ce sous-thème se réfère au souci constant des participants de répondre aux besoins d'apprentissages de la personne étudiante. Cette attitude humaniste-*caring*, correspondant à une volonté de satisfaire les attentes de la personne étudiante, est mentionnée par presque tous les participants de l'étude. Plusieurs verbatim montrent que les besoins de la personne étudiante peuvent être multiformes, sur le plan de l'environnement académique, de la compréhension du travail à réaliser ou encore d'ordre personnel. Parfois, ces besoins ne sont pas exprimés par la personne étudiante, requérant alors un sens élevé d'observation du professeur pour les déceler. Par exemple, les examens peuvent générer du stress ou de l'anxiété pour la personne nécessitant une aide professorale. Selon les participants, le fait de s'inquiéter des attentes de la personne étudiante est favorisé par leurs pratiques humanistes-*caring*. Les deux extraits de verbatim suivants en témoignent. Premièrement, pour Alex, se préoccuper des besoins de la personne étudiante, c'est lui offrir du temps :

Des étudiants qui ont besoin d'aide, je dois toujours prendre le temps pour eux, c'est vrai. Puis si c'est une demande urgente « *écrivez-moi personnellement, je vais savoir comment gérer la situation, vous réorienter vers les bonnes ressources* », montrer que je ne suis pas insensible à ce qu'ils peuvent vivre en dehors de la note. (Alex-P24, lignes 3-6)

Inès, quant à elle, décrit une situation qui reflète combien elle se préoccupe des besoins de la personne étudiante. Le scénario se déroule auprès d'une clientèle étudiante durant une séance de son cours de recherche, et ce, dans le contexte pandémique :

Quand je leur ai demandé de décrire comment ils voyaient travailler cet été, on a vu que les trois-là étaient déjà angoissés, c'est tout dire, là, on est fatigué. On comprend le contexte pandémique, ce sont des infirmières qui font la maîtrise, le discours portait toujours beaucoup sur ça, « *on est fatigué, on ne sait pas comment on va faire ce cours-là, comment on va y arriver* ». Ce n'était pas, je pourrais dire, décourageant, mais c'est notre premier 15 minutes du cours puis déjà, ils se questionnent sur comment ils vont y arriver et, on ne

peut pas faire fi là du contexte dans lequel ils sont. J'aurais pu passer, tout de suite, au plan du cours pour dire bon, ils vont y arriver. (Inès-P1, lignes 5-12)

Sous-thème 3 — Bienveillance envers la personne étudiante

Les résultats de cette étude indiquent que la bienveillance à l'égard de la clientèle étudiante revêt une grande importance pour les participants à la lumière de leur perspective humaniste-*caring*. La bienveillance correspond à l'attitude bienfaisante, aidante, ou accueillante envers la personne étudiante dans le contexte académique. Il s'agit d'une attitude ou d'une prédisposition liée à l'approche humaniste-*caring* en formation infirmière. En effet, plusieurs participants sont d'avis que faire preuve de bienveillance peut être aidant pour la personne étudiante dans son parcours académique. De plus, cette bienveillance semble essentielle lorsque la personne étudiante se retrouve dans une situation inconfortable. Les extraits de verbatim ci-après décrivent la perspective de deux participants. D'abord, Claude au sujet d'une personne étudiante qui se confie :

Pour moi, c'est le moment-là, quand on a un étudiant qui se confie comme ça dans cette vulnérabilité-là, je pense que c'est là qu'on doit, peut-être, comme professeure, être le plus accueillante. (Claude-P1, lignes 12-14)

Ensuite, Aline raconte la manière dont la notion de la bienveillance envers la personne étudiante est perçue dans son institution académique :

De plus en plus, je dirais que dans les dernières années, on sent vraiment qu'à la faculté, mais à l'université aussi, il y a un désir de bienveillance envers les étudiants. Je suis dans un comité à l'université qui regarde comment on peut justement offrir des cours, puis des programmes qui soutiennent la santé mentale des étudiants, c'est vraiment une volonté par rapport à ça. (Aline-P2, lignes 7-11)

Sous-thème 4 — Écoute de la personne étudiante

Plusieurs participants interrogés ont mentionné l'importance, dans leur rôle professoral, d'écouter la personne étudiante. Dans le contexte de cette étude, prêter une oreille attentive apparaît correspondre à la ferme volonté des participants de favoriser l'expression de la parole chez la

personne étudiante. Cette attitude bénéfique pour la personne étudiante relève une pratique humaniste-*caring* à laquelle les participants souscrivent. À la lumière des verbatim, prêter une oreille attentive se réfère à admettre que la personne étudiante est un être humain ayant des besoins ou des attentes. Selon plusieurs participants, cette attitude nécessite de faire preuve de compréhension, de montrer l'accessibilité, et d'offrir des occasions à la personne étudiante pour s'exprimer librement. En effet, il appert que l'écoute favorise une meilleure compréhension de la personne étudiante et, par ricochet, un meilleur accompagnement dans ses apprentissages. Deux extraits de verbatim sont offerts pour élucider ce sous-thème :

Nos étudiants [...] sont là pour apprendre, mais ils ne peuvent pas mettre le reste de leur vie en suspens, sur pause, en faire complètement abstraction... On est un être humain qui vit toute sorte de choses en dehors de l'école, et si je viens vers quelqu'un qui est une personne potentiellement ressource, un enseignant, pour exprimer ce que je ressens, la première chose que j'espère... c'est que je serai au moins écouté. (Alex-P15, lignes 15-20)

Aline explique, quant à elle, que sa pratique humaniste-*caring* lui permet d'offrir une occasion d'écouter sa clientèle étudiante, au début de chaque cours, pour ventiler leur ressentis :

[...] donc être à l'écoute d'eux à ce moment-là, pas de forcer le discours, mais s'ils veulent, il y a au moins un espace pour parler de toutes les choses qui les dérangent, aussi de toujours demander sans demander leur avis tout le temps, mais de demander si la charge de travail est soutenable, est-ce qu'il y a des enjeux avec les travaux ? Ces choses-là, donc, laisser cet espace-là, c'est ce que je fais quand c'est dans les cours. (Aline-P1, lignes 19-22)

Sous-thème 5 — Ouverture envers la personne étudiante

À la lumière des verbatim, ce sous-thème correspond à l'état d'esprit des participants à vouloir s'intéresser à la clientèle étudiante ou à accepter la différence de pensée et d'opinion. Cette attitude appert être en harmonie avec l'approche humaniste-*caring* en formation infirmière. En effet, le contexte académique implique une relation pédagogique entre le professeur et la clientèle étudiante, mais pour être optimales, ces interactions nécessitent non seulement la tolérance, mais

l'ouverture en termes de pensée et d'opinion de l'autre. Dans cette optique, les participants estiment que cette attitude facilite leur rapprochement à la clientèle étudiante, lequel permet à cette dernière d'être davantage en confiance pour exprimer ses attentes. Dans le verbatim ci-après, Inès décrit une stratégie qu'elle utilise pour favoriser l'ouverture envers la personne étudiante. Selon elle, l'humour est un outil précieux qui crée l'accessibilité :

Parfois, j'ai de gros groupes de 200 étudiants... j'essaie de mettre un peu d'humour, pour qu'ils voient qu'il y a un accès là, parce qu'on peut dire je suis accessible. Mais si on ne fait rien, je ne suis pas sûr que même si ma porte est ouverte que quelqu'un va venir me voir. (Inès-P2, lignes 7-9)

Sous-thème 6 — Empathie envers la personne étudiante

Pour plusieurs participants, leur pratique professorale humaniste-*caring* les incite à être empathique vis-à-vis la personne étudiante. Ce sous-thème évoque l'attitude des participants qui tentent de comprendre la personne étudiante ou de se mettre à sa place pour mieux saisir son expérience vécue et ses émotions. Selon cette étude, l'empathie apparaît être une caractéristique de la pratique humaniste-*caring* auprès de la personne étudiante. En fait, se mettre à la place de la personne étudiante permet de reconnaître son vécu afin d'envisager un accompagnement approprié à son égard. Cette perspective est soulignée dans les verbatim de la moitié des participants de cette recherche. De plus, certains estiment que l'empathie est une notion utile qu'il faut intégrer à sa pratique professorale lorsque l'on s'engage auprès de la clientèle étudiante. Voici deux extraits de verbatim qui illustrent cette analyse :

Des étudiants vont nous partager des parcelles de vie très personnelles... nous aussi comme personne, comme étudiant, on a vécu parfois des éléments qui n'ont pas été faciles dans notre apprentissage. Pouvons-nous être, un peu, empathique, si possible de réfléchir à nous-même, à ce qu'on avait vécu, puis comment... des personnes ont été empathiques avec nous. Pourquoi nous ne le sommes pas, alors, avec nos étudiants aussi ? (Alex-P12, lignes 15-20)

Répondant à une question de l'étudiant-chercheur relative aux suggestions à offrir à quelqu'un qui voudrait avoir également une pratique humaniste-*caring* auprès de la personne étudiante, Aline suggère l'empathie en ces termes :

Comme conseil... je pense d'essayer de se mettre dans la peau ou d'essayer de comprendre le vécu des étudiants, je pense que ça serait une des choses que j'essaierais de leur dire. (Aline-P7, lignes 13-15)

Sous-thème 7 — Attention portée envers la personne étudiante

Quelques participants interrogés ont mentionné l'importance d'être attentif à la personne étudiante dans leurs pratiques humanistes-*caring*. En effet, faire preuve d'attention peut se rapporter à la volonté de prévenir, pour la personne étudiante, la survenue d'une situation désavantageuse. Cette attitude est également liée à l'approche humaniste-*caring* en formation infirmière. Elle est décrite, selon les participants, comme le fait d'avoir un sens d'observation élevé afin de déceler les besoins de la personne étudiante, pour éventuellement les satisfaire. En effet, des participants sont d'avis que certaines personnes de la clientèle étudiante ont des préoccupations qu'elles n'expriment pas, peut-être, de crainte d'être stigmatisées ou humiliées. Les verbatim ci-après décrivent deux situations en lien avec l'attention portée envers la personne étudiante. D'abord, Claude explique sa stratégie face à une clientèle étudiante apparaissant timide.

Quelquefois, il faut être sensible aussi à l'expression non verbale des gens, il y en a qui sont moins à l'aise de parler devant un groupe donc, je vais regarder ce qui se passe au niveau des visages. (Claude-P11, lignes 5-7)

Aline, quant à elle, invite ses collègues à faire preuve d'attention auprès de la personne étudiante en ces termes :

[...] de prendre le temps d'observer vraiment ce qui se passe, d'essayer d'observer ce qu'on perçoit, je pense, ça serait ça. (Aline-P8, lignes 19-21)

En somme, l'ensemble des sept sous-thèmes documente les attitudes humanistes-*caring* professorales des participants. Également, ces résultats montrent que les attitudes pédagogiques des participants, auprès de la clientèle étudiante, sont influencées par les valeurs humanistes-*caring* (premier thème). De plus, ce thème contribue à la compréhension de la signification des pratiques humanistes-*caring*. La section prochaine présente le troisième thème.

4.2.1.3 Thème 3 — Comportements humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante

Les résultats de cette étude révèlent que les participants ont des comportements humanistes-*caring* dans leur pratique professorale. Ce thème réfère à l'ensemble des actes ou actions que les participants ont vis-à-vis de la clientèle étudiante dans leur pratique professorale. En fait, ce thème s'avère l'émanation du thème précédent, c'est-à-dire les attitudes humanistes-*caring*. Il appert que les attitudes humanistes-*caring* des participants ne sont pas toujours visibles, mais peuvent influencer les comportements. Ainsi, ce troisième thème apparaît comme la concrétisation en actions des attitudes humanistes-*caring* des participants, lesquelles sont guidées par les valeurs humanistes-*caring*. En effet, il appert que les actions humanistes-*caring* des participants favorisent les apprentissages de la personne étudiante. Six sous-thèmes ont permis l'émergence de ce troisième thème : 1) aide à l'apprentissage de la personne étudiante 2) accompagnement de la personne étudiante, 3) flexibilité auprès de la clientèle étudiante, 4) encouragement de la personne étudiante, 5) partage de connaissances avec la personne étudiante et, 6) disponibilité auprès de la personne étudiante. La prochaine section expose chacun des sous-thèmes.

Sous-thème 1 — Aide à l'apprentissage de la personne étudiante

À la lumière des résultats, ce sous-thème correspond au soutien que les participants offrent à la personne étudiante dans le cadre de son programme de formation. Selon ces résultats, il occupe la deuxième place en termes de redondance, témoignant ainsi de l'importance que les participants accordent à ce sous-thème. En effet, le soutien à l'apprentissage apparaît être associé à une pratique humaniste-*caring* en formation infirmière. À la lumière des verbatim recueillis, l'aide ou le soutien à l'apprentissage s'effectue sous différentes formes, sur le plan de l'environnement académique ou sur les contenus des notions enseignées, mais il concourt toujours à répondre aux attentes académiques de la personne étudiante. Les deux extraits de verbatim ci-après décrivent les formes d'aide à l'apprentissage de la personne étudiante. Premièrement, Chloé expose un exemple d'aide à l'apprentissage relative à l'environnement de la personne étudiante :

Il me vient aussi en tête l'idée d'une étudiante internationale qui est arrivée pour la première fois au Canada. Elle s'est installée dans une région très loin de l'université, elle ne connaissait personne dans la ville et elle pensait que la distance sur la carte était courte et ça, c'était pendant la pandémie donc. Dès que le cours était en présentiel, on a travaillé avec elle pour retrouver un appartement beaucoup plus proche de l'université. (Chloé-P9, lignes 12-16)

Deuxièmement, Rose décrit un exemple d'aide à l'apprentissage de la personne étudiante en lien avec le contenu des notions enseignées en ces termes :

Un exemple de ma pratique humaniste-*caring*, c'était auprès d'une étudiante internationale qui était, un petit peu, comment je vous dirais, comme désemparée face à toutes les exigences académiques puis le contexte aussi académique québécois. Puis moi, c'était vraiment de lui faciliter la tâche... de l'aider, pas d'effectuer ses travaux à sa place, ce n'était pas ça le but là, mais de l'aider, dans le fond, à la diriger vers des ressources qui étaient pour l'aider à effectuer ses travaux... Puis je l'ai aidée, puis finalement, elle devenue mon étudiante à la maîtrise puis au doctorat par la suite. Puis c'était vraiment un beau succès, sa maîtrise puis son doctorat, je vous dirais, c'est vraiment cette expérience-là, qui est la plus déterminante pour moi de geste humaniste-*caring* envers une étudiante. (Rose-P1, lignes 1-14)

Sous-thème 2 — Flexibilité auprès de la personne étudiante

À la lumière des verbatim analysés, les participants accordent une importance à la flexibilité dans leur pratique professorale. Selon ces derniers, la flexibilité correspond à faire preuve de souplesse dans la pédagogie, en créant une variété d'activités d'apprentissage et d'évaluation pour la personne étudiante. Cette souplesse des participants apparaît en cohérence avec leurs comportements humanistes-*caring* en enseignement. De plus, la flexibilité professorale s'avère importante dans le milieu académique. En effet, il se révèle que le milieu académique est constitué de différents profils de personne étudiante, notamment en termes de provenance, d'âge ou de langue. Chaque profil peut nécessiter des attentes spécifiques. Les participants interrogés mentionnent quelques exemples d'attentes selon des contextes particuliers : les exigences liées au contexte académique québécois pour la clientèle internationale, la capacité de lecture en langue anglaise aux cycles supérieurs ou encore la vie de parent aux études. Par leur approche humaniste-*caring*, les participants se disent sensibles à offrir une souplesse pour soutenir la personne étudiante dans ses apprentissages lorsqu'elle rencontre une difficulté. En effet, la flexibilité professorale peut permettre à la personne étudiante de s'ajuster dans ses apprentissages, mais elle ne signifie pas un laisser-aller du professeur. Dans le verbatim ci-après, Rose, en s'adressant aux futurs professeurs intéressés par des pratiques humanistes-*caring*, suggère la flexibilité en ces termes :

[...] ne pas surcharger les étudiants inutilement, pour qu'ils rencontrent absolument toutes les exigences du cours. C'est important de tenir compte du contexte des étudiants qu'on a devant nous, mais sans nuire sur la rigueur, sans couper sur la rigueur, en même temps. Moi, je dirai aux jeunes professeurs d'avoir cette flexibilité-là, donc vraiment une flexibilité par rapport aux étudiants, et comme je vous dis sans couper sur la rigueur (Rose-P7, lignes 1-2).

Sous-thème 3 — Accompagnement de la personne étudiante

À la lumière des résultats de cette étude, ce thème correspond au soutien de la personne étudiante dans ses apprentissages, comme un comportement humaniste-*caring* en enseignement. En effet, le

cheminement académique apparaît souvent comme un processus relativement complexe pour la personne étudiante, en regard des exigences de son programme de formation. Pour les participants, leur pratique humaniste-*caring* leur permet de prendre conscience de la nécessité du suivi de la personne étudiante. L'accompagnement de la personne étudiante peut s'avérer précieux lorsque celle-ci rencontre des émotions personnelles qui tendent à freiner à ses apprentissages. Dans ce sens, les verbatim ci-après décrivent deux situations de suivi de la personne étudiante. D'abord, Inès fait part de son expérience d'accompagnement d'une personne étudiante connue pour son problème de santé mentale :

J'ai eu une étudiante qui avait un problème de santé mentale, c'est bien connu, elle me l'a dit, puis on a conclu ce que j'avais le droit de faire ou de ne pas faire. Si j'ai des inquiétudes et c'est ça qu'on fait souvent, quand je vois qu'elle a un manque de motivation, je me permets de lui dire, d'en parler. (Inès-P3, lignes 13-16)

Dans un autre scénario, Aline décrit la manière dont une personne étudiante était inquiète de lui annoncer sa grossesse, en tant que sa directrice de recherche, puis les mots d'accompagnement qu'elle a offerts :

On voyait qu'il se passait quelque chose, qu'elle était fébrile, qu'elle n'était pas comme d'habitude, je lui ai laissé le temps puis après « *j'ai dit c'est le cycle normal de la vie, tu es une jeune femme puis on sait que ça peut arriver, c'est correct. Tu vas prendre le temps de vivre ta grossesse, puis si tu veux prendre un congé de maternité, tu prendras ton congé de maternité, même un an. Plutôt que de décider de revenir plus vite, prends le temps qu'il faut, puis on va être là pour t'accompagner là-dedans* ». (Aline-P2, lignes 6-11)

Sous-thème 4 — Encouragement de la personne étudiante

Ce sous-thème correspond à l'incitation de la personne étudiante dans ses apprentissages. Il relève également d'un comportement humaniste-*caring* professoral des participants. L'incitation en enseignement est décrite par les participants interrogés comme étant le fait d'inciter la personne étudiante à se dépasser pour avancer dans ses apprentissages, et ce, malgré d'éventuelles difficultés.

Il se révèle que parfois, la personne étudiante peut se sentir découragée, en regard d'exigences académiques qui lui sembleraient difficiles à rencontrer. Pour les participants, la nature de leurs pratiques humanistes-*caring* professorales est de stimuler la personne étudiante dans ses apprentissages. Dans le verbatim suivant, Chloé décrit un exemple d'encouragement de la clientèle étudiante :

Je pense que mes pratiques humanistes-*caring* les encouragent, ça leur donne la volonté de poursuivre, la volonté de s'améliorer... l'étudiant quand il vient nous voir, soit qu'il a un questionnement, soit qu'il a une hésitation, parfois, il est découragé, mais cette approche-là, pensons que, pendant un instant, peut-être, qu'il retrouve l'énergie pour continuer à avancer. (Chloé-P8, lignes 19-25)

Sous-thème 5 — Partage de connaissances avec la personne étudiante

Selon des participants interrogés, ce sous-thème correspond aux échanges effectués entre le professeur et la personne étudiante dans le contexte de la formation infirmière. En effet, les participants affirment que leur approche humaniste-*caring* leur permet d'établir un partenariat de co-construction du savoir avec la personne étudiante. La co-construction implique des échanges avec la personne étudiante, lesquels sont illustrés par leurs comportements humanistes-*caring* en enseignement. Selon les résultats de cette recherche, il s'avère que les échanges ne semblent pas être de la même nature pour les professeurs et la clientèle étudiante. Le corps professoral offrirait des notions théoriques ou empiriques, des subtilités d'apprentissages ou des expériences personnelles, tandis qu'au niveau de la personne étudiante l'échange se limiterait davantage aux expériences personnelles. Le verbatim suivant présente la perspective d'une participante au sujet du partage de connaissances lié à aux expériences personnelles :

Vous avez vos expériences de vie qui sont uniques, vous allez les partager avec moi, puis moi, également, je vais faire la même chose, je vais partager mes expériences-là, avec vous, puis... on va les concrétiser, on va les amener à ce qu'ils nous apportent quelque chose de pragmatique et utile. (Claude-P10, lignes 7-10)

Sous-thème 6 — Disponibilité auprès de la personne étudiante

La majorité des participants interrogés affirment que la disponibilité du professeur auprès de la personne étudiante s'avère un élément important dans leur pratique d'enseignement. Ce sous-thème se rapporte au fait de se mettre au service de la personne étudiante à chaque étape de son processus d'apprentissage et de ce fait, il illustre un comportement humaniste-*caring* en enseignement. Se mettre au service de la personne étudiante permet de répondre promptement à ses besoins d'apprentissages. La disponibilité auprès de la personne étudiante peut être vis-à-vis de l'ensemble de la clientèle en salle de classe ou en individuel, lors d'une rencontre avec une personne étudiante. Dans le verbatim ci-après, Alex décrit la manière dont il s'est rendu disponible, en offrant du temps pour une personne étudiante :

[...] j'ai pris le temps avec l'étudiant et ça pour moi, c'est un autre exemple d'être particulièrement humaniste, parce que je ne pense pas qu'il ait beaucoup de gens qui vont jusqu'à 19 h le soir avec tous leurs étudiants. Je ne dis pas qu'il faut faire ça tous les jours non plus, mais parfois ça arrive des situations exceptionnelles qu'il faut le faire. (Alex-P14, lignes 18-21)

Dans l'ensemble, il ressort que les résultats associés à ce troisième thème entourant les comportements humanistes-*caring*, se présentant sous différentes formes, s'avèrent également influencés par le deuxième thème « Attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante ». La section prochaine dévoile le quatrième et le dernier thème relié à la première question de recherche.

4.2.1.4 Thème 4 — Conditions contextuelles des pratiques humanistes-*caring* de professeurs

L'analyse et l'interprétation des données de cette étude révèlent que certains éléments viennent influencer les pratiques humanistes-*caring* professorale des participants. Rappelons rapidement

que le deuxième et le troisième thème, discutés précédemment, évoquent les bénéfices découlant des attitudes et des comportements humanistes-*caring* pour la personne étudiante. Ce quatrième thème illustre que ces attitudes et comportements demeurent grandement influencés par des facteurs liés au contexte de leurs pratiques humanistes-*caring*. De ce fait, ce thème appert au cœur de leurs pratiques professorales. Dépendamment du niveau où elles se situent, ces conditions contextuelles sont de nature à encourager leurs pratiques humanistes-*caring* ou à les défavoriser. Ces conditions contextuelles comportent les deux sous-thèmes suivants : 1) éléments favorisant les pratiques humanistes-*caring*, 2) éléments limitant les pratiques humanistes-*caring*. Ces derniers correspondent aux sous-thèmes ayant permis l'émergence du quatrième thème. Dans la section prochaine, chacun des sous-thèmes est décrit.

Sous-thème 1 — Éléments favorisant la pratique humaniste-*caring*

Les résultats de cette étude montrent qu'il existe des facteurs qui visent à promouvoir des pratiques humanistes-*caring* professorales. À ce propos, ce premier sous-thème se réfère aux éléments qui peuvent faciliter la pratique humaniste-*caring* professorale des participants. Il constitue des conditions contextuelles des pratiques humanistes-*caring* de professeurs. En effet, selon les participants interrogés, ces éléments peuvent se situer au niveau de la clientèle étudiante elle-même, au niveau de l'institution académique, son engagement et au niveau du corps professoral. Les extraits de verbatim ci-après décrivent les perspectives de deux participants. Dans un premier temps, Chloé décrit un élément lié à l'institution qui peut, selon elle, optimiser la pratique humaniste-*caring* auprès de la clientèle étudiante :

Quand j'ai les plus petits groupes, je peux passer plus de temps avec chacune des personnes, je peux apprendre à mieux les connaître dans le temps qui m'est alloué, c'est sûr que ça exerce une influence positive sur mon approche, les plus petits groupes. (Chloé-P9, lignes 14-16)

Deuxièmement, Alex raconte la manière dont la détermination d'une personne étudiante, à le rencontrer, a favorisé sa pratique humaniste-*caring* :

[...] il me donnait une impression qu'il était sincère, je le rencontre et effectivement, c'est quelqu'un qui veut apprendre et là, je passe question par question. (Alex-P12, lignes 1-2)

Sous-thème 2 — Éléments limitant la pratique humaniste-*caring*

Selon les résultats, ce sous-thème est relatif aux facteurs pouvant constituer un frein à la pratique humaniste-*caring* professorale des participants auprès de la personne étudiante. En ce sens, ce sous-thème fait partie des conditions contextuelles de la pratique humaniste-*caring* en enseignement. Plus précisément, les résultats dévoilent que ces éléments sont multiformes et peuvent être en lien avec le corps professoral, la personne étudiante ou l'institution académique. Les extraits des verbatim suivants présentent la perspective de deux participants. D'abord, Huguette décrit une situation en lien avec la personne étudiante pouvant porter un frein à sa pratique humaniste-*caring*.

Parfois, ce sont des obstacles par rapport à la personne, à l'étudiant lui-même, son attitude, son ouverture et sa réceptivité donc, ça, oui, ça arrive tout le temps. Je peux mettre toutes les bonnes choses en place, mais, je veux dire, si la personne n'est pas réceptive. Parfois la non-réceptivité, c'est dû à un manque de maturité, [...] c'est difficile, ce sont des obstacles. (Huguette-P6, lignes 18-23)

Rose dévoile, quant à elle, un exemple en lien avec le corps professoral qui peut limiter la pratique humaniste-*caring* auprès de la personne étudiante.

[...] En tout cas, d'après moi, les contraintes sont davantage intrinsèques, c'est-à-dire que, ça dépend juste de comment les gens sont, les professeurs sont en général de nature ouverte ? collaborative ? ou de nature isolée ? (Rose-P4, lignes 6-9)

Ainsi, les résultats dévoilent que les pratiques humanistes-*caring* professorales des participants se voient influencées positivement ou négativement par de multiples conditions contextuelles. Il s'avère que cette influence se situe à trois niveaux, en lien avec la personne étudiante, relative au corps professoral et finalement, au niveau de l'institution académique.

En synthèse, la signification des pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière correspond aux valeurs, aux attitudes et aux comportements humanistes-*caring* qui guident les professeurs dans leur rôle auprès de la personne étudiante. Mais ces éléments sont soumis à certaines conditions qui tendent à influencer leurs pratiques, en l’encourageant ou en les freinant. La section suivante aborde les résultats de l’étude en lien avec la deuxième question de recherche.

4.2.2 Deuxième question de recherche : contribution des pratiques humanistes — *caring* de professeurs à l’égard de la personne étudiante

À partir de l’analyse et l’interprétation phénoménologique des données issues de la deuxième question de recherche, les trois thèmes suivants (voir, Tableau 3 ci-après) ont émergé : 1) épanouissement de la personne étudiante, 2) succès académique de la personne étudiante et finalement, 3) sentiment d’accomplissement professoral. La prochaine session décrit chacun des thèmes et des sous-thèmes de la deuxième question de recherche.

4.2.2.1 Thème 1 — Épanouissement de la personne étudiante

À la lumière des résultats, le thème intitulé « épanouissement de la personne étudiante » s’avère d’une grande importance pour les participants. Selon ces derniers, le développement cognitif ou l’engouement de la personne étudiante apparaissent comme des apports positifs des pratiques humanistes-*caring* professorales. En effet, certains résultats, discutés précédemment, mentionnent également que les comportements humanistes-*caring* en enseignement sont fructueux pour la personne étudiante, notamment pour leur épanouissement. Quatre sous-thèmes ci-après ont favorisé l’émergence de ce thème à savoir : 1) bien-être de la personne étudiante, 2) mise en confiance de la personne étudiante, 3) motivation de la personne étudiante et, 4) autonomie de la personne étudiante. Dans la prochaine section, chacun des sous-thèmes est décrit.

Tableau 3. - Aperçu global des thèmes et sous-thèmes en lien avec la deuxième question de recherche « contribution des pratiques humanistes-*caring* à l'égard de la personne étudiante »

	Nombre des participants (N=8)	Redondance (100 %)
Thème 1 — Épanouissement de la personne étudiante		
Bien-être de la personne étudiante	8	100 %
Mise en confiance de la personne étudiante	7	87,5 %
Motivation de la personne étudiante	3	40 %
Autonomie de la personne étudiante	3	40 %
Thème 2 — Succès académique de la personne étudiante		
Apprentissage académique favorisé	7	87,5 %
Modèle de rôle de la personne étudiante	6	75 %
Réussite de la personne étudiante	3	40 %
Thème 3 — Sentiment d'accomplissement professoral		
Satisfaction en regard de son rôle professoral	8	100 %
Gratification professorale	7	87,5 %

Sous-thème 1 — Bien-être de la personne étudiante

À la lumière des verbatim recueillis, ce sous-thème se rapporte au bonheur éprouvé par la personne étudiante dans ses apprentissages, et de ce fait, il se lie au thème « épanouissement de la personne étudiante ». En effet, le fait par exemple, de réduire le stress et l'anxiété ou encore de créer et de maintenir un bon climat d'apprentissages est, entre autres, une pratique humaniste-*caring* professorale qui peut favoriser le bien-être de la personne étudiante. Les extraits de verbatim ci-après exposent les perspectives de deux participants au sujet du bien-être de la personne étudiante

Premièrement, Huguette évoque une réceptivité professorale au bien-être de la personne étudiante dans le contexte pandémique :

Dans les derniers temps, j'ai trouvé qu'on avait une certaine sensibilité au bien-être des étudiants. Par exemple, pendant la pandémie-là, tout était à distance, on ne voyait pas les étudiants donc, il y a eu des choses qui ont été mises en place pour aller chercher les étudiants qu'on voit moins, mettre en place toutes sortes de choses-là, des bureaux d'aide à l'étude de gestion du stress donc. Moi, je pense qu'il y a eu beaucoup de choses qui, pour moi, ça témoigne de la sensibilité à leur bien-être. (Huguette-P7, lignes 25; P8, lignes 1-5)

Deuxièmement, Inès exprime qu'elle favorise le bien-être de la personne étudiante en réduisant son anxiété :

Ça me fait plaisir de diminuer leur anxiété [...] une fois que tu n'es plus dans l'anxiété ou peut-être que tu as juste besoin de te faire dire oui c'est ça, tu as bien compris, mais ce bout-là, peut-être que oui, ça peut influencer que tu vas avoir un meilleur travail, une meilleure acquisition. (Inès-P6, lignes 3, 6)

Sous-thème 2 — Mise en confiance de la personne étudiante

À la lumière des résultats, mettre en confiance la personne étudiante revient à lui donner l'espérance dans ses apprentissages. Il s'avère parfois que la personne étudiante vit des moments de doute dans ses apprentissages. Elle peut avoir besoin de valider ses choix ou ses émotions pouvant engendrer un état de manque de confiance en elle. La pratique humaniste-*caring* professorale des participants permet de prendre conscience de cette problématique, ainsi que l'importance de mettre en confiance la personne étudiante contribuant ainsi à son épanouissement. Les extraits de verbatim ci-après décrivent les perspectives de deux participants au sujet de la mise en confiance de la personne étudiante. D'abord, Claude évoque la manière ayant favorisé la confiance de la personne étudiante lors de difficultés au niveau l'intégration de certaines notions académiques :

[...] Au fur et à mesure qu'on a dénoué ces impasses-là, en simplifiant, ensemble, les notions théoriques petit à petit puis, en les ramenant à quelque chose de très concret et de très appliqué... même si elle sentait qu'elle était en situation d'échec à un moment dans le cours, on dirait que ça lui a redonné confiance en ses moyens, en ses capacités ça a débloqué tout et ça s'est vraiment bien soldé. (Claude-P2, lignes 13-17)

Aline aborde une autre circonstance de la mise en confiance de la personne étudiante au début d'un cours :

[...] de valider ce qu'il pouvait ressentir a fait en sorte qu'après ça, il était capable de m'écouter dans le restant du cours. (Aline-P4, lignes 14-15)

Sous-thème 3 — Motivation de la personne étudiante

À la lumière des résultats, ce sous-thème parle de susciter l'envie de progresser chez la personne étudiante dans ses apprentissages, concourant ainsi à son épanouissement. En effet, les participants affirment que parfois, pour une raison ou pour une autre, la personne étudiante peut perdre toute envie de continuer ses apprentissages ou même ses études. Conscients de ce fait, certains participants disent utiliser leur approche humaniste-*caring* pour motiver la personne étudiante à progresser. Dans l'extrait de verbatim suivant, Claude raconte son approche à redonner l'envie de progresser à une personne étudiante, malgré sa vulnérabilité devant des difficultés d'apprentissage :

[...] elle, ça a été l'inverse, ça a été comme une espèce de motivateur, pour aller plus loin, puis dire non, moi, je vais en faire une force, je comprends maintenant la théorie, je vais l'appliquer, puis je vais me développer pour aller plus loin... Je pense que mes pratiques humanistes-*caring* ont pu contribuer à lui donner cet envol-là, pour se faire confiance à elle-même et dire moi je suis capable d'aller plus loin. (Claude-P7, lignes 7-13)

Sous-thème 4 — Autonomie de la personne étudiante

À la lumière des verbatim, ce sous-thème se rapporte à la capacité de la personne étudiante à faire elle-même ses choix d'apprentissages. En effet, dans leurs pratiques humanistes-*caring* professorales, les participants encouragent l'autonomie de la personne étudiante en l'aidant dans

ses priorités d'apprentissages. L'extrait de verbatim ci-après dévoile la manière dont Alex a favorisé l'autonomie de la personne étudiante, en l'aidant à comprendre un sujet d'examen :

[...] Je lui ai dit « *comment voulez-vous qu'on procède ? Voulez-vous qu'on fasse les questions l'une à la suite de l'autre ? Avez-vous des questions que vous jugez plus prioritaires que vous voulez vraiment qu'on passe plus de temps ?* ». Je trouve ça important, parfois, quand on peut, de laisser un peu de liberté de choix à l'étudiant, puis partir surtout sur ce qui est préoccupant ou prioritaire du moins pour lui. Là, il me dit, « *j'aimerais qu'on reparte sur telle ou telle question, on fait ces questions-là, en priorité* ». (Alex-P11, lignes 2-7)

En résumé, il apparaît que l'épanouissement de la personne étudiante dans ses apprentissages est la première contribution de la pratique humaniste-*caring* professorale des participants. La prochaine section décrit le second thème en lien avec la deuxième question de recherche.

4.2.2.2 Thème 2 — Succès académique de la personne étudiante

À la lumière des verbatim, le succès académique de la personne étudiante s'avère le but ultime des pratiques humanistes-*caring* professorales et correspond à la deuxième contribution de la pratique des participants. Le succès de la personne étudiante illustre l'atteinte de ses objectifs visés dans ses apprentissages. Cet événement heureux (succès) est favorisé par l'approche humaniste-*caring* professorale. Ce thème apparaît être lié au thème précédent, c'est-à-dire à l'épanouissement de la personne étudiante. Plus exactement et par nature, l'épanouissement de la personne étudiante favorise son succès académique. Les trois sous-thèmes suivants ont favorisé l'émergence de ce thème à savoir : 1) apprentissage académique favorisé, 2) modèle de rôle de la personne étudiante et puis, 3) réussite de la personne étudiante. La prochaine section présente chacun des sous-thèmes.

Sous-thème 1 — Apprentissage académique favorisé

Selon les verbatim recueillis, ce sous-thème correspond au fait de faciliter les apprentissages de la clientèle étudiante au sein du programme de formation et, de ce fait, contribuer au succès académique de celle-ci. En effet, les pratiques humanistes-*caring* professorales des participants permettent de favoriser les apprentissages de la clientèle étudiante. Il ressort qu'aider la personne étudiante à une meilleure compréhension des notions enseignées ou de la reconforter lorsqu'elle rencontre une difficulté d'ordre personnel facilitent les apprentissages. La majorité des propos relatifs à ce sous-thème évoquent l'environnement sécuritaire des apprentissages. Selon les participants, la création et le maintien d'un bon climat d'apprentissages facilitent la formation de la personne étudiante. Les extraits de verbatim ci-après présentent les perspectives de deux participants. D'abord, Aline estime que le fait d'ouvrir le dialogue avec la clientèle étudiante permet de créer un bon climat et favoriser les apprentissages :

Quand je donne des cours, dépendamment du baccalauréat ou la maîtrise, ce que je pourrais dire d'une pratique humaniste-*caring*, c'est qu'au début du cours souvent, je laisse une période pour voir comment ça va, c'est juste pour que les étudiants puissent ventiler ce qui se passe ou ce qui s'est passé dans leur semaine. (Aline-P1, lignes 1-4)

De son côté, Cindy stipule que favoriser les apprentissages, c'est maintenir l'harmonie entre les personnes étudiantes. Voici son verbatim :

[...] c'est d'être capable, parce qu'il y a souvent dans la classe des conflits entre étudiants donc, d'être capable de les amener à se parler entre eux... D'être capable d'être médiatrice, puis d'être capable de régler des conflits, d'être capable de les rapprocher, ce n'est pas facile. (Cindy-P6, lignes 24-25; P7, lignes 3-5)

Sous-thème 2 — Modèle de rôle de la personne étudiante

À la lumière des verbatim de cette recherche, ce sous-thème évoque les attitudes et les comportements humanistes-*caring* des participants qui constituent un exemple à suivre pour la personne étudiante. En effet, d'être exposée aux attitudes et comportements humaniste-*caring* d'un

professeur, la personne étudiante peut-être inspirée à les reproduire envers les autres. Ainsi, ce modèle de rôle peut contribuer au succès des apprentissages de la personne étudiante en vue de sa pratique professionnelle ultérieure. Le verbatim ci-après décrit un scénario qui montre combien la pratique humaniste-*caring* professorale des participants constitue un modèle de rôle pour la clientèle étudiante :

[...] je disais plutôt qu'on est des modèles de rôle donc, si moi je fonctionne aussi de cette façon-là, parfois, on voit l'effet aussi chez des étudiants qui abordent sensiblement, un peu, la même posture que nous.... Je le voyais avec des patients à l'hôpital. Au fait, c'est comme si des étudiants mimaient un peu notre approche quand on rencontrait des patients, c'est sûr que ça agit, notre comportement chez les étudiants. (Huguette-P9, lignes 5-10)

Sous-thème 3 — Réussite de la personne étudiante

Selon les verbatim recueillis, ce sous-thème parle de la réalisation de la personne étudiante dans ses apprentissages. La réussite, favorisée par les pratiques humanistes-*caring* professorales, contribue au succès académique de la personne étudiante. Les participants interrogés sont également d'avis que pour favoriser la réussite de la personne étudiante, il faut tenir compte de leurs capacités d'apprentissages. Le prochain verbatim décrit une perspective d'un participant en vue d'illustrer ce sous-thème :

Pour avoir le succès, il faut miser sur ce qui est bon, sur ce que la personne est capable d'apprendre, ce qu'elle maîtrise, comment elle est capable de le traduire dans ses propres mots. (Claude-P2, lignes 5-6)

En synthèse, ce sixième thème documente la deuxième contribution des pratiques humanistes-*caring* professorales des participants. Également, ce sixième thème apparaît relié au cinquième thème. En effet, c'est l'épanouissement de la personne étudiante induit par la pratique humanistes-*caring* professorale des participants qui a favorisé le succès académique. La prochaine section décrit le dernier thème relié à la deuxième question de recherche.

4.2.2.3 Thème 3 — Sentiment d’accomplissement professoral

Tous les participants interrogés ont fait part de leur sentiment d’accomplissement professoral comme contribution de leurs pratiques humanistes-*caring*. Selon les résultats, ce dernier thème correspond à la sensation de réalisation qui anime les participants quant à leurs pratiques humanistes-*caring* auprès de la clientèle étudiante. En d’autres termes, ce sentiment d’accomplissement apparaît être favorisé par les pratiques humanistes-*caring* professorales. Plus spécifiquement, selon les participants, c’est le succès académique de la personne étudiante qui engendre leur sentiment d’accomplissement. Ainsi, ce thème se révèle lié au précédent. À la lumière des verbatim, le sentiment d’accomplissement des participants est de deux ordres. Le premier est relatif au fait d’avoir concrétisé des actions humanistes-*caring* auprès de la personne étudiante et le deuxième, c’est d’avoir été utile à cette dernière. Deux sous-thèmes ont favorisé l’émergence de ce dernier thème : 1) satisfaction en regard de son rôle professoral 2) gratification professorale. Dans la prochaine section, chaque sous-thème est décrit.

Sous-thème 1 — Satisfaction en regard de son rôle professoral

À la lumière des verbatim de cette étude, ce sous-thème fait référence à la joie qu’éprouvent les participants en regard de leurs pratiques humanistes-*caring* en enseignement. Ce sous-thème contribue au sentiment d’accomplissement ressenti des professeurs. En effet, dans leur rôle d’accompagnement, les participants ont des pratiques humanistes-*caring* qui sont profitables à la personne étudiante dans ses apprentissages. Par conséquent, ce sentiment de joie engendre chez les participants de la satisfaction en regard de leur rôle professoral. Les extraits de verbatim ci-après décrivent la perspective de deux participants :

Moi, ma pratique humaniste-*caring*, c'est ce qui me nourrit, quand je peux faire ça ou quand je sens que je peux faire une différence dans la vie d'un étudiant, même minime, ou quelque chose comme ça. (Aline-P13, lignes 12-14)

Alex ajoute :

La chose que je ressens le plus, c'est d'avoir l'impression que je fais la bonne chose, la bonne chose moralement parlant comme notion de bien et de mal. Qu'est-ce qui est bien ou bon pour moi ? C'est quoi mes repères à moi ? Moi, un bon enseignant, c'est quelqu'un qui connaît sa matière puis qui va m'aider à apprendre, mais c'est aussi quelqu'un qui dans son accompagnement, il faut m'accompagner comme être humain point. C'est ça pour moi, quand je fais ça à un étudiant, j'ai l'impression que je fais la bonne chose. (Alex-P20, lignes 23-25; P21, lignes 1-3)

Sous-thème 2 — Gratification professorale

Selon les verbatims recueillis, ce sous-thème correspond à la récompense des participants quant à leurs pratiques humanistes-*caring* professorales auprès de la clientèle étudiante. Ce sous-thème contribue au sentiment d'accomplissement professoral. La gratification professorale témoigne, en fait, de la satisfaction de la personne étudiante quant à la pratique humaniste-*caring* professorale des participants. En effet, les pratiques humanistes-*caring* de ces derniers ont permis l'atteinte des objectifs d'apprentissages de la personne étudiante. C'est fréquemment de bouche à oreille que certaines personnes de la clientèle étudiante témoignent du caractère humain des professeurs, en évoquant leur pratique humaniste-*caring*. Bien que ces témoignages ne constituent pas une attente pour les participants, ils peuvent quand-même leur créer un sentiment de gratification. Les extraits de verbatim suivants, décrivant la perspective de deux participants, illustrent ce sous-thème :

De façon anonyme chaque année, je reçois des témoignages des gens qui trouvent que j'ai un côté humain. (Inès-P11, lignes 3-4)

Huguette ajoute :

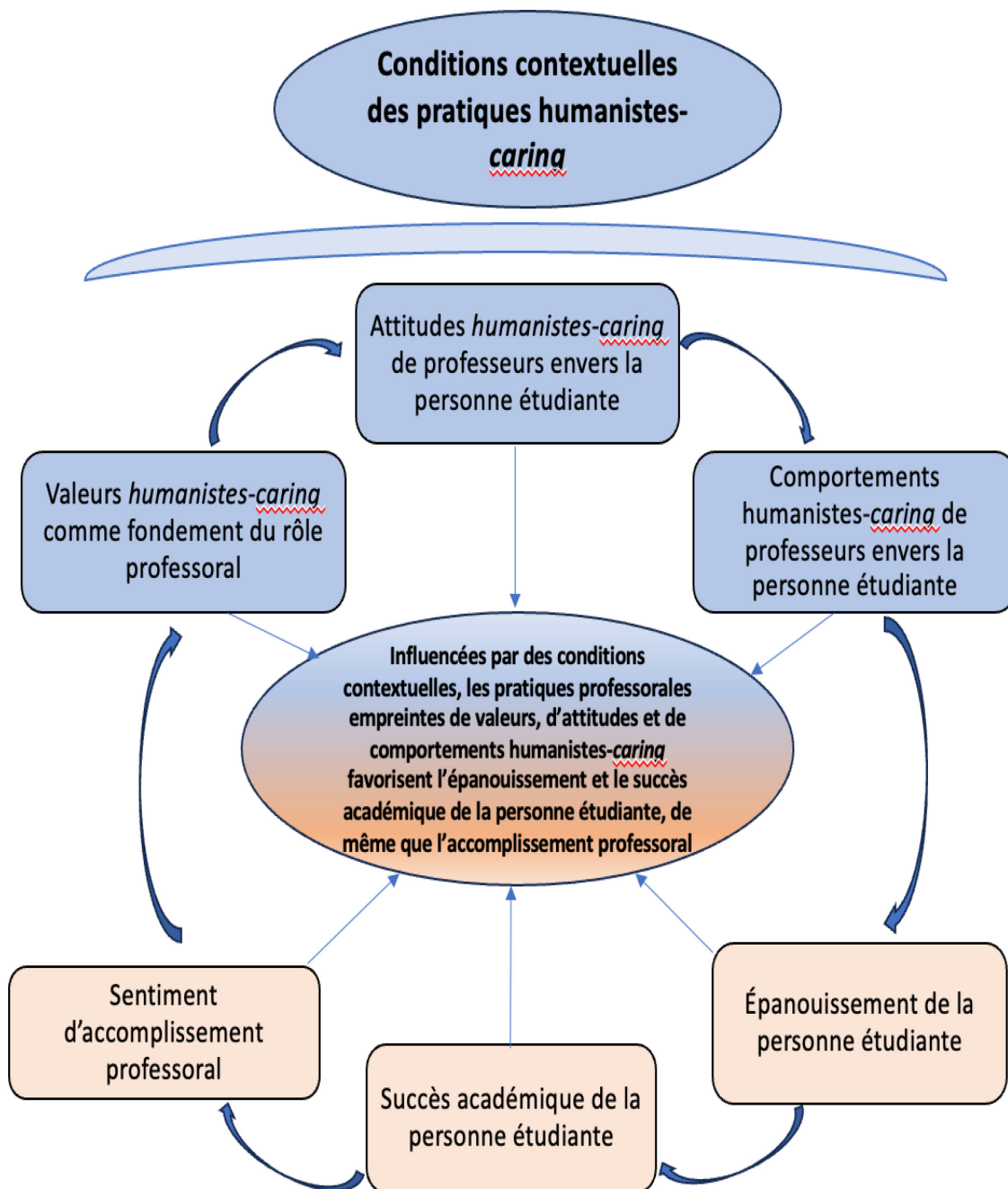
Le fait d'obtenir parfois des commentaires positifs, ça nous pousse à être aussi toujours meilleures. (Huguette-P12, lignes 23-25)

Dans une perspective de synthèse, rappelons que le processus d'analyse et d'interprétation des données, issu des entrevues réalisées, a permis l'émergence de sept thèmes et de trente-un sous-thèmes. La première question de recherche, qui s'intéressait à la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs, a fait émerger quatre thèmes à savoir, 1) valeurs humanistes-*caring* comme fondement du rôle professoral, 2) attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante, 3) comportements humanistes-*caring* de professeurs auprès de la personne étudiante et 4) conditions contextuelles de la pratique humaniste-*caring* de professeurs. La deuxième question de recherche, qui se liait à la contribution des pratiques humanistes-*caring* de professeurs, a fait émerger les trois thèmes suivants, 1) épanouissement de la personne étudiante, 2) succès académique de la personne étudiante et 3) sentiment d'accomplissement professoral. La prochaine section s'intéresse à l'émergence de la structure essentielle du phénomène investigué.

4.3 Structure essentielle des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière

À la lumière des résultats de cette étude, la signification que les participants donnent à leurs pratiques humanistes-*caring* auprès de la personne étudiante (première question de recherche) s'appuie sur des valeurs, des attitudes, et des comportements humanistes-*caring* auxquels ils adhèrent. Le discernement de ces éléments permet de comprendre la signification de leurs pratiques. En effet, les valeurs humanistes-*caring* se rapportent aux croyances ou fondements profonds qui influencent le rôle de professeurs de même que leurs relations avec la clientèle étudiante. En ce qui concerne les attitudes de professeurs envers les personnes étudiantes, elles sont influencées par les valeurs humanistes-*caring* auxquelles les professeurs adhèrent. Quant aux comportements humanistes-*caring*, ils correspondent aux actions tangibles de professeurs pour soutenir les apprentissages de la personne étudiante, ainsi donc, les comportements humaniste de

Figure 2.- Émergence de la structure essentielle des pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière et leurs contributions



professeurs sont guidés par les attitudes humanistes-*caring* (voir figure 2). Les résultats évoquent que certains éléments importants sont susceptibles de favoriser ou de freiner les pratiques humanistes-*caring* de professeurs. Ce sont des conditions contextuelles entourant les pratiques humanistes-*caring* de professeurs. Du fait de leur potentielle influence, ces conditions contextuelles se situent au-dessus des résultats de la première question de recherche, tel que le montre la figure 2. Par ailleurs, la mise en œuvre des valeurs, des attitudes et des comportements humanistes-*caring* de professeurs contribue aux apprentissages de la clientèle étudiante au sein du programme de formation (seconde question de recherche). En effet, l'épanouissement de la personne étudiante est pointé comme la première retombée des pratiques humanistes-*caring* professorales, lequel appert influencé par les comportements humanistes-*caring* des professeurs (voir figure 2). Ensuite, le succès académique de la personne étudiante, deuxième contribution des pratiques humanistes-*caring* des professeurs, est favorisé par l'épanouissement de la personne étudiante dans ses apprentissages. Ainsi donc, le succès de la personne étudiante est relié à son épanouissement. Puis, finalement, l'accomplissement que ressent le corps professoral appert engendré par le succès académique de la personne étudiante. Par conséquent, l'accomplissement professoral fait suite au succès de la personne étudiante (voir figure 2).

En synthèse, les pratiques humanistes-*caring* de professeurs se présentent comme un processus de mouvements dont le point de départ se situe au niveau des valeurs humanistes-*caring* de professeurs, en évoluant vers leurs attitudes et leurs comportements humanistes-*caring*. Ces éléments ont favorisé l'épanouissement et le succès de la personne étudiante, lesquels ont généré enfin, le sentiment d'accomplissement professoral. En d'autres termes, la figure 2 présente les thèmes ainsi que la structure essentielle de la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière et leurs contributions. Pour illustrer l'influence que chaque

thème a eu sur un autre, des flèches unidirectionnelles ont été utilisées. De plus, chacun des thèmes sont liés à la structure essentielle, placée au centre de la figure, illustrant l'émergence de cette dernière, des résultats obtenus dans le cadre de cette étude phénoménologie. Enfin, l'ellipse central décrit la structure essentielle de la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière et leurs contributions : « **influencées par des conditions contextuelles, les pratiques professorales empreintes de valeurs, d'attitudes et de comportements humanistes-*caring* favorisent l'épanouissement et le succès académique de la personne étudiante, de même que l'accomplissement professoral** ».

En prenant appui sur les écrits scientifiques ayant trait aux pratiques humanistes-*caring* de professeurs, le prochain chapitre présente la discussion des résultats de l'étude. Ce chapitre expose également les recommandations pour les différents domaines de la pratique infirmière.

Chapitre 5 — Discussion

Tout d'abord, rappelons que cette étude phénoménologique a eu lieu dans un milieu universitaire où un modèle humaniste-*caring* guide les apprentissages de la clientèle étudiante. De fait, les résultats obtenus semblent témoigner d'un milieu bien ancré dans une perspective humaniste-*caring*. L'étude visait à explorer et comprendre, auprès de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de la personne étudiante en formation infirmière. De même, l'analyse et l'interprétation phénoménologique (Giorgi, 1997) ont permis l'émergence de sept thèmes : 1) valeurs humanistes-*caring* comme fondement du rôle professoral, 2) attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante, 3) comportements humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante, 4) conditions contextuelles de la pratique humaniste-*caring* de professeurs, 5) épanouissement de la personne étudiante, 6) succès académique de la personne étudiante et, 7) sentiment d'accomplissement professoral. Ces thèmes ont favorisé, à leur tour, l'émergence de la structure essentielle du phénomène investigué. Le présent chapitre discute des résultats à la lumière des écrits scientifiques et de la perspective disciplinaire retenue pour cette étude (Cara et al., 2016). Par la suite, des recommandations seront émises, de même que les avenues pour la pratique infirmière, sur le plan de la formation, la recherche, la clinique, la gestion. Finalement, les forces et les limites de l'étude seront abordées, puis suivra la conclusion de l'étude. La section prochaine aborde la signification du phénomène investigué.

5.1 Discussion en lien avec la signification des pratiques humanistes-*caring*

La rareté des études entourant les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière selon la perspective du corps professoral limite la discussion de la présente étude. Par conséquent,

l'étudiant-chercheur s'est surtout basé sur les expériences vécues par des personnes étudiantes afin de discuter de la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs.

5.1.1 Thème 1 — Valeurs humanistes-*caring* comme fondement du rôle professoral

Ce thème dévoile les valeurs ou encore les croyances profondes ou les fondements humanistes-*caring* qui guident les professeurs dans leur enseignement auprès de la personne étudiante. L'adhésion des professeurs à ces valeurs montre que la personne étudiante demeure au centre de leur pratique d'enseignement. Selon les résultats, le respect de la personne étudiante s'avère la valeur humaniste-*caring* la plus importante. Tous les participants ont insisté sur le respect de la personne étudiante avec redondance. En plus d'être en accord avec les travaux de Cara et al. (2021) et de Watson (2008, 2012), ce résultat est en harmonie avec la perspective disciplinaire (Cara et al., 2016) de la présente étude selon laquelle, la valeur de respect favorise la relation de confiance entre le professeur et la personne étudiante. Selon ces auteurs, le respect de la personne étudiante témoigne de la considération que les professeurs ont envers la clientèle étudiante dans le milieu académique. Ce sous-thème de respect de la personne étudiante est cohérent avec le résultat d'une étude qualitative descriptive (Klunklin et al., 2011). En effet, dans cette étude, le respect envers la personne étudiante apparaît comme l'élément le plus important pour le corps professoral. De plus, le respect favorise une relation pédagogique chaleureuse entre les professeurs et la clientèle étudiante. Un résultat similaire a été noté en Iran dans une étude descriptive (Zamanzadeh et al., 2015), indiquant que le respect occupait des niveaux élevés plus que les autres dimensions des pratiques humanistes-*caring* professorales. En effet, la clientèle étudiante semble apprécier le respect que le corps professoral manifestait à leur égard. Selon une étude phénoménologique (Chepita et al., 2022), le respect de la personne étudiante est manifesté par la capacité du corps professoral à préserver la dignité de la personne étudiante lors de la correction des erreurs de cette

dernière. En regard des différentes études ayant évoqué le respect de la personne étudiante, il ressort comme une valeur essentielle des pratiques humanistes-*caring* professorales.

La présente étude a fait ressortir comme résultat que l'impartialité, la justice ou l'honnêteté auprès de la personne étudiante constituent une norme d'équité perçue comme une des valeurs humanistes-*caring*. Pour les professeurs interrogés, il appert que la justice auprès de la personne étudiante peut, également, se référer à l'utilisation d'une grille d'évaluation des travaux de toute la clientèle étudiante, afin d'éviter de favoriser ou de pénaliser une personne. Ce résultat est en phase avec la perspective disciplinaire (Cara et al., 2016) de la présente étude, laquelle prône la notion d'intégrité en formation infirmière. En effet, Cara et ses collaborateurs (2016) postulent que l'intégrité de professeurs permet d'éviter des frustrations au sein de la clientèle étudiante. Le même constat est ressorti dans une étude phénoménologique (Chepita et al., 2022), dont les résultats ont révélé la notion de justice comme étant un thème lié aux pratiques humanistes-*caring* professorales. Selon eux, la justice dans la formation infirmière consiste à accorder à chaque personne étudiante les notes qu'elle mérite. Une autre étude qualitative (Arslan et Dinç, 2017), mentionne que l'impartialité du corps professoral envers la clientèle étudiante est une valeur d'équité associée aux pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. Pour ces auteurs, l'impartialité permet au corps professoral d'être juste et équitable envers les personnes étudiantes dans leurs enseignements. En résumé, les pratiques humanistes-*caring* révèlent que le corps professoral joue un rôle essentiel à travers leur valeur d'impartialité ou de justice envers la personne étudiante.

La présente étude a fait ressortir que la valorisation de la personne étudiante revêt une grande importance chez les professeurs interrogés. En effet, les résultats ont indiqué que des pratiques humanistes-*caring* en enseignement accordent un intérêt à la personne étudiante en tant qu'être humain en la reconnaissant comme personne unique à part entière. Ce résultat est en harmonie avec

la perspective disciplinaire (Cara et al., 2016) de cette étude qui stipule que valoriser une personne et sa dignité humaine correspond à éviter l’humiliation ou l’objectification de cette dernière. Ce résultat est également similaire à celui de Chepita et ses collaborateurs (2022) qui ont affirmé que la personne étudiante est vue au-delà de l’aspect académique. Autrement dit, la personne étudiante est considérée comme un être humain nécessitant le respect. Somme toute, il appert que ce premier thème, associé aux valeurs humanistes-*caring*, corrobore ceux de quelques recherches, et ce, même si les participants provenaient surtout de la clientèle étudiante.

5.1.2 Thème 2 — Attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante

Les résultats de la présente étude ont fait ressortir des attitudes humanistes-*caring* que les professeurs ont envers la personne étudiante. Les écrits de Cara et ses collègues (2021) affirment que les attitudes humanistes-*caring* demeurent abstraites, elles ne sont généralement pas visibles. Elles reflètent l’intention qui anime les professeurs dans leurs relations pédagogiques. À la lumière des résultats, ce thème fait appel à des dimensions telles que l’empathie ou encore l’attention portée envers la personne étudiante. En effet, l’empathie correspond à se mettre à la place de la personne étudiante pour mieux reconnaître son vécu, afin d’envisager un accompagnement approprié à son égard. Ces résultats viennent appuyer l’étude qualitative de Mikkonen et ses collaborateurs (2015), concluant que l’empathie professorale engendre une expérience d’apprentissage constructive pour la personne étudiante, lorsqu’elle est motivée et encouragée. De même, l’empathie crée un environnement propice à l’apprentissage, comme elle permet de réduire le stress et favorise une bonne relation pédagogique.

La présente étude a mis en évidence l'attention portée envers la personne étudiante comme étant une attitude humaniste-*caring*. Ce résultat a un lien avec l'étude qualitative de Zamanzadeh et ses collaborateurs (2015), discutant de l'attention portée envers la personne étudiante. Par ailleurs, ces auteurs ne le classent pas en termes d'attitudes, mais plutôt de comportements humanistes-*caring* et, de ce fait, la présente étude s'avère innovante.

5.1.3 Thème 3 — Comportements humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante

Les résultats de la présente étude relèvent des comportements humanistes-*caring* en enseignement des soins infirmiers, invoqués comme étant l'ensemble des actions manifestées par le corps professoral pour faciliter les apprentissages de la personne étudiante. Ces résultats corroborent ceux de plusieurs recherches (Begum et Slavin, 2012; Chepita et al., 2021; Chepita et al., 2022; Zamanzadeh et al., 2016) qui se sont intéressées aux points de vue de personnes étudiantes quant aux comportements humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière. Par ailleurs, il est à noter que ces études n'ont pas exploré la perspective professorale.

La présente étude a mis en évidence que la flexibilité auprès de la personne étudiante est associée aux comportements humanistes-*caring* en enseignement. Elle correspond à faire preuve de souplesse dans la pédagogie, en créant une variété d'activités d'apprentissage et d'évaluation pour la personne étudiante, mais ce, sans couper sur la rigueur. Ce résultat est en harmonie avec l'étude qualitative de Romero-Martin et ses collaborateurs (2022), laquelle mentionne la flexibilité comme une dimension des comportements humanistes-*caring* de professeurs la plus appréciée par la clientèle étudiante. La flexibilité professorale permet d'éviter d'être rigide avec la personne étudiante, de même que de prendre en compte ses opinions.

Les résultats de la présente étude ont révélé que la disponibilité professorale est également une composante des comportements humanistes-*caring* en formation infirmière. La disponibilité se rapporte au fait de se mettre au service de la personne étudiante à chaque étape de son processus d'apprentissage. Ces résultats viennent renforcer les travaux de Romero-Martin et ses collaborateurs (2022) dans une étude phénoménologique. En effet, la disponibilité de professeurs auprès de la personne étudiante s'est avérée comme le premier thème de leur étude. Pour ces auteurs, ce thème correspond au fait que les professeurs se mettaient à la disposition de la personne étudiante afin de la soutenir ou de l'accompagner dans ses apprentissages et dans ses éventuelles difficultés. Cette recherche ne reflétant que la perspective étudiante, l'apport de la présente étude apporte à ajouter au corpus de connaissances en lien au phénomène d'intérêt.

La présente étude a également pointé l'aide à l'apprentissage de la personne étudiante comme un comportement humaniste-*caring*. L'aide se rapporte au soutien que le corps professoral accorde à la personne étudiante dans le cadre de ses apprentissages. Des résultats similaires sont rapportés par Begum et Slavin (2012) mentionnant que l'aide consistait à guider la personne étudiante, à la soutenir ou lui prodiguer des conseils dans ses apprentissages. Selon ces auteurs, cette action est associée aux pratiques humanistes-*caring* en enseignement.

La présente étude a fait ressortir l'encouragement de la personne étudiante comme un comportement humanité-*caring* de professeurs. En effet, l'encouragement correspond au fait d'inciter la personne étudiante à se dépasser pour avancer dans son programme de formation, et ce, en dépit d'éventuelles difficultés. Ce résultat est similaire à une étude quantitative transversale (Labrague et al., 2016), concluant que l'encouragement de la personne étudiante s'avère un comportement humaniste-*caring* professoral. En synthèse, les résultats de la présente étude, en lien

avec les comportements humanistes-*caring* en pédagogie, viennent appuyer ceux de plusieurs études qui ont exploré le phénomène investigué selon la perspective de la clientèle étudiante.

5.1.4 Thème 4 — Conditions contextuelles des pratiques humanistes-*caring* de professeurs

Les résultats de la présente étude ont fait ressortir d'importants éléments qui ont influencé les pratiques humanistes-*caring* de professeurs. Ces éléments étaient de nature à encourager leurs pratiques humanistes-*caring* ou à les défavoriser. L'engagement du milieu académique est perçu comme un élément qui a favorisé les pratiques humanistes-*caring* professorales. En effet, l'adhésion du milieu académique à la pensée humaniste-*caring* semble soutenir les professeurs utilisant cette approche dans leur enseignement. Cette adhésion soutient l'opinion de Pepin et ses collègues (2017) qui exhortent chaque milieu académique à baser la formation sur un courant de pensée de la profession infirmière. Mais la pratique humaniste-*caring* en enseignement appert être volontaire, elle ne s'impose pas au corps professoral. Par exemple, un participant potentiel a décliné la participation car il ne se sentait pas interpellé par l'approche.

D'autres résultats de la présente étude ont indiqué également des éléments imputés à l'institution académique ayant porté un frein aux pratiques humanistes-*caring* de professeurs. En effet, l'effectif pléthorique des personnes étudiantes dans une salle de classe ne semble pas permettre une pratique humaniste-*caring* optimale pour le corps professoral. De même, les exigences professorales en termes de charge de travail n'offrent suffisamment pas de temps pour se mettre entièrement à la disposition de la personne étudiante lors des prestations de cours. En résumé, il appert que les conditions contextuelles des pratiques humanistes-*caring* professorales demeurent un aspect méconnu dans les écrits scientifiques. Des recherches ultérieures pourraient élucider le sujet

entourant les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. La section prochaine aborde la discussion sur les contributions de la pratique humanistes-*caring* professorale, liées à la seconde question de recherche.

5.2 Discussion en lien avec les contributions des pratiques humanistes-*caring* de professeurs

Plusieurs écrits théoriques et empiriques ont évoqué les contributions des pratiques humanistes-*caring* professorales en formation infirmière (Ackerman-Barger et al., 2021; Alextopher et al., 2020; Altmiller, 2012; Arslan, et Dinç, 2017; Beck, 2015; Cara et al., 2016; Cara et al., 2021; Clark et Kenaley 2011; Courtney-Pratt et al., 2018; Gallo, 2012 ; Guo et al., 2013; Labrague et al., 2015; Labrague et al., 2016; Mikkonen et al., 2015). Cependant, les recherches menées semblent aussi être limitées à la perception de la clientèle étudiante.

5.2.1 Thème 5 — Épanouissement de la personne étudiante

À la lumière des résultats, ce thème se rapporte à l'engouement et au développement cognitif de la personne étudiante dans son programme de formation. Il se révèle comme le fruit de la pratique humaniste-*caring* professorale en formation infirmière. En effet, les résultats soulignent que la motivation de la personne étudiante constitue une dimension importante de la pratique humaniste-*caring* professorale qui concourt à l'épanouissement de la personne étudiante. En motivant la personne étudiante, le professeur aide celle-ci à progresser dans ses apprentissages. Le même résultat est rapporté dans une étude phénoménologique (Chepita et al., 2021). En effet, les professeurs ayant apporté de la motivation à des personnes étudiantes lorsqu'elles rencontraient des difficultés dans leurs apprentissages, leur a permis ainsi de se consacrer davantage à leur formation. Également, nos résultats corroborent ceux de Labrague et ses collaborateurs (2016), lesquels concluent que la motivation permet à la personne étudiante de se sentir capable de

poursuivre ses apprentissages. Ainsi, la motivation s'avère un élément important qui contribue aux apprentissages de la personne étudiante.

5.2.2 Thème 6 — Succès académique de la personne étudiante

Les résultats de la présente étude ont fait ressortir le succès académique de la personne étudiante comme seconde contribution des pratiques humanistes-*caring* professorales. Le succès académique correspond à l'atteinte des objectifs d'apprentissages anticipés par la personne étudiante. Considérer le professeur comme modèle de rôle, pour la personne étudiante, a pu contribuer à ce succès académique. Les résultats indiquent que d'être un modèle de rôle fait référence à toutes les valeurs, les attitudes et les comportements prônés par le professeur, lesquels constituent un exemple à suivre pour la personne étudiante dans ses apprentissages. Ces résultats viennent appuyer les travaux de Nouri et ses collaborateurs (2016), lesquels ont rapporté que les pratiques humanistes-*caring* professorales inspirent les personnes étudiantes au plan du développement des connaissances. Ainsi, en offrant du respect et du soutien, les personnes étudiantes apprennent les valeurs, les attitudes et les comportements humanistes-*caring* de la part de professeurs. Selon ces auteurs, également, le corps professoral inspire les personnes étudiantes dans l'éthique, lorsqu'ils ont une pratique empreinte de justice, d'impartialité et d'honnêteté à leur endroit. Enfin, la pratique humaniste-*caring* professorale inspire les personnes étudiantes à la promotion du développement intellectuel. En effet, les professeurs facilitent les apprentissages des personnes étudiantes, en les accompagnant, en favorisant leur esprit critique et leur autonomie. Cette notion de modèle de rôle qui inspire les personnes étudiantes corrobore également les travaux de Romero-Martín et ses collaborateurs (2022) qui affirment que le milieu académique est le tout premier endroit où la personne étudiante peut apprendre les valeurs les plus essentielles de sa profession infirmière. En

conclusion, il appert que ce thème, l'épanouissement de la personne étudiante, vient appuyer ceux de certaines études entourant les pratiques humanistes-*caring*.

5.2.3 Thème 7 — Sentiment d'accomplissement professoral

Ce dernier résultat fait référence à la sensation d'achèvement ou de réalisation qui anime les professeurs quant au fait d'avoir leurs pratiques humanistes-*caring* auprès de la clientèle étudiante. Rappelons qu'il est rare de consulter les études entourant les pratiques humanistes-*caring* qui rapportent la perspective du corps professoral. Pourtant, les professeurs constituent la pierre angulaire de la formation infirmière (Begum et Slavin, 2012; Romero-Martín et al., 2022). Dans ces conditions, il s'avère difficile de connaître les perceptions de professeurs sur les sentiments qui les animent quant aux valeurs, aux attitudes et aux comportements humanistes-*caring* qu'ils ont à l'égard de la personne étudiante. En offrant une opportunité de parole aux professeurs, la présente recherche a rapporté que les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière sont également bénéfiques pour le corps professoral, d'où l'aspect novateur de ces importants résultats. Autrement dit, les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière valorisent, non seulement la clientèle étudiante, mais également le corps professoral. Bien que les travaux de Brousseau (2015) se sont déroulés en administration des soins infirmiers, les résultats de son étude mixte ont mentionné que les pratiques humanistes-*caring* ont des atouts contribuant à la valorisation, à la satisfaction du travail accompli de même qu'à la qualité de vie au travail.

5.3 Recommandations

La richesse des résultats de cette recherche ajoutée à l'ensemble des éléments de la discussion permet à l'étudiant-chercheur d'émettre des recommandations pour de nouvelles avenues dans les différents domaines infirmiers, notamment la formation, la recherche, la clinique et la gestion.

5.3.1 Avenue pour la formation infirmière

La voix des professeurs s'est avérée importante pour comprendre la perception de leurs pratiques humanistes-*caring* dans un milieu universitaire. Certaines études (Lasiter et al., 2012; Luparell, 2011; Muliira et al., 2017; Palumbo, 2018; Rawlins, 2017) ont rapporté des attitudes et des conduites professorales nuisibles à la clientèle étudiante. La présente recherche révèle que des attitudes et des comportements humanistes-*caring* de la part du corps professoral favorisent l'épanouissement et le succès académique de la personne étudiante selon les professeurs. En regard de ces bienfaits, les administrations des milieux académiques sont invitées à œuvrer pour le maintien et l'ancrage des pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. À la lumière des verbatim analysés, des pratiques humanistes-*caring* en enseignement exigent une disponibilité en termes de temps afin de développer et maintenir une relation pédagogique dans le but de mieux accompagner la clientèle étudiante. À cet effet, la charge de travail de professeurs doit pouvoir prendre en compte cet aspect. Le mentorat pour les nouveaux professeurs pourrait être envisagé en vue de les familiariser aux notions de l'humanistes-*caring* en enseignement. Enfin, d'autres milieux académiques de formation infirmière pourraient également s'inspirer des pratiques humanistes-*caring* en s'appropriant les résultats de cette étude.

5.3.2 Avenue pour la recherche

Selon Cara et ses collègues (2021), les pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière n'ont pas fait l'objet de beaucoup de recherches. Les études consultées (Ackerman-Barger et al., 2021; Arslan et Dinç, 2017; Begum et Slavin, 2012; Chipeta et al., 2022; Guo et al., 2013; Romero-Martín et al., 2022) entourant le phénomène ont toutes évoqué la perspective de la clientèle étudiante. La présente étude s'avère, à la connaissance de l'étudiant-chercheur, la seule qui s'est

intéressée à la perspective du corps professoral quant à la signification des pratiques humanistes-*caring* en enseignement des soins infirmiers et les contributions de celle-ci pour la personne étudiante. Bien que les résultats obtenus contribuent au développement des connaissances en sciences infirmières, ils ne suffisent pas pour avoir une meilleure compréhension du phénomène. Par conséquent, l'étudiant-chercheur invite d'autres personnes étudiantes et des chercheurs à explorer la signification des pratiques humanistes-*caring*, particulièrement en milieu académique autre qu'universitaire, de même qu'en stage, afin de contribuer à l'enrichissement du savoir en formation infirmière. Par ailleurs, certains aspects entourant les pratiques humanistes-*caring* en milieu académique sont ressortis dans les verbatim de professeurs, notamment les éléments facilitateurs et les obstacles liés à ces pratiques. L'étudiant-chercheur estime que cet aspect mérite d'être exploré dans de futures études qualitatives exploratoires.

5.3.3 Avenue pour la pratique clinique

Les valeurs humanistes-*caring* s'avèrent les fondements de la pratique clinique infirmière (Cara et al., 2016; Cara et al., 2021). Les résultats de cette étude ont rapporté que les attitudes et les comportements humanistes-*caring* de professeurs constituent un modèle de rôle pour la personne étudiante. Dans leur future pratique professionnelle, les personnes étudiantes pourraient avoir recours à de tels attitudes et comportements humanistes-*caring* pour offrir des soins humanistes à la clientèle. De plus, les résultats, notamment, les valeurs, les attitudes et les comportements humanistes-*caring* de professeurs peuvent inspirer les milieux de soins dans le continuum des apprentissages pratiques des personnes étudiantes.

5.3.4 Avenue pour la gestion

Il appert possible que les attitudes et les comportements humanistes-*caring* bénéfiques, révélés dans le cadre de cette étude, puissent également être utilisés par des gestionnaires infirmiers dans leur domaine d'activité. Par exemple, les gestionnaires pourraient utiliser les résultats de cette étude pour encourager les infirmières préceptrices à mieux accompagner les étudiantes durant leur stage clinique ainsi qu'à être des modèles de rôle auprès de leurs stagiaires. La section prochaine présente les forces et les limites de l'étude.

5.4 Forces et limites de l'étude

Les connaissances liées au phénomène d'intérêt considéraient principalement le point de vue de la clientèle étudiante, laissant dans l'ombre la perspective professorale. La présente étude s'est donc avérée novatrice puisqu'elle avait pour but de comprendre la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de la personne étudiante en formation infirmière. De ce fait, l'étude est originale et perçue comme une force. De même, la méthode d'analyse phénoménologique de Giorgi (1997) retenue pour l'étude a été rigoureusement suivie. Également, les années d'expérience professorale variées des participants se sont avérées enrichissantes à la lumière des résultats obtenus.

En dépit des points forts mentionnés, la présente étude comporte des limites. D'abord, mentionnons que le projet a été réalisé dans un contexte universitaire francophone de la province de Québec (Canada) où un modèle humaniste-*caring* est reconnu. Par conséquent, les résultats doivent être interprétés selon ce contexte bien distinct. De plus, un risque de biais est possible du fait qu'un participant fut préalablement identifié par l'étudiant-chercheur. Notons également qu'une

deuxième entrevue phénoménologique, avec chaque participant, aurait pu augmenter davantage l'intégrité de l'étude en validant auprès d'eux l'analyse et l'interprétation des données (O'Reilly et Cara, 2020).

5.5 Conclusion

Face à la déshumanisation de la personne étudiante (Clark et al., 2012 ; Clark et al., 2013 ; Del Prato, 2013 ; Lasiter et al., 2012), les pratiques humanistes-*caring* professorales constituent une piste de solution pouvant permettre la création et le maintien d'un environnement favorable aux apprentissages en formation infirmière (Cara et al., 2016, Cara et al., 2021). Par ailleurs, les études entourant les pratiques humanistes-*caring* professorales ne sont pas abondantes. De plus, peu de résultats scientifiques invoquent la signification de ces pratiques du point de vue des professeurs. La présente étude a offert une occasion au corps professoral pour exprimer leur perspective en lien avec le phénomène d'intérêt. Pour ce faire, l'étudiant-chercheur a bénéficié de la supervision de ses deux directrices ayant une expertise, d'abord en phénoménologie, puis au niveau des pratiques humanistes-*caring* en clinique et en formation infirmière, comme par exemple le MHSI-UdeM (Cara et al., 2015 ; Cara et al., 2016), utilisé comme perspective disciplinaire dans cette étude qualitative.

En résumé, l'analyse et l'interprétation phénoménologique des données ont favorisé la découverte de sept thèmes repartis en deux parties selon les questions de recherche. Les quatre premiers thèmes correspondent à « la signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs » : 1) valeurs humanistes-*caring* comme fondement du rôle professoral, 2) attitudes humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante, 3) comportements humanistes-*caring* de professeurs envers la personne étudiante et, 4) conditions contextuelles des pratiques humanistes-*caring* des professeurs. Les trois thèmes ci-après évoquent, quant à eux, « les contributions des pratiques

humanistes-*caring* à l'égard de la personne étudiante » à savoir : 1) épanouissement de la personne étudiante, 2) succès académique de la personne étudiante et, 3) sentiment d'accomplissement professoral. Guidés par la perspective disciplinaire retenue, les thèmes ont été discutés à la lumière des études et des écrits scientifiques ayant trait aux pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière. Également, ces thèmes ont permis de formuler la structure essentielle du phénomène investigué : « **influencées par des conditions contextuelles, les pratiques professorales empreintes de valeurs, d'attitudes et de comportements humanistes-*caring* favorisent le succès académique, l'épanouissement de la personne étudiante et l'accomplissement professoral** ». L'étudiant-chercheur recommande de poursuivre la recherche dans ce domaine d'étude peu exploré afin de promouvoir l'humanisation de la formation infirmière.

Références

- Ackerman-Barger, K., Dickinson, J. K. et Martin, L. D. (2021). Promoting a culture of civility in nursing learning environments. *Nurse Educator*, 46(4), 234238. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000929>
- Aloni, N. (2011). Humanistic education: From theory to practice. Dans W. Veugelers (Ed.), *Education and humanism* (p.35–46). Sense Publishers.
- Altmiller G. (2012). Student perceptions of incivility in nursing education: Implications for educators. *Nursing education perspectives*, 33(1), 15–20. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-33.1.15>
- Arslan, S. et Dinç, L. (2017). Nursing students' perceptions of faculty members 'ethical/unethical attitudes. *Nursing Ethics*, 24(7), 789-801. <https://doi.org/10.1177/0969733015625366>
- Beck, D. M. (2015). Incivility and student and faculty relationships: Implications for revising Mentorship Programs for nurse educators. *SOJ Nursing & Health Care*, 1(1), 01-10. <http://dx.doi.org/10.15226/2471-6529/1/1/00103>
- Begum, S. et Slavin, H. (2012). Perceptions of “caring” in nursing education by Pakistani nursing students: An exploratory study. *Nurse education today*, 32(3), 332-336. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.011>
- Bélangier, L., Goudreau, J. et Ducharme, F. (2014). Une approche socioconstructiviste et humaniste du développement professionnel continu des infirmières s'occupant de personnes ayant des besoins complexes. *Recherche en soins infirmiers*, 118(3), 17-25. <https://doi.org/10.3917/rsi.118.0017>
- Benner, P. (1994). *Interpretive phenomenology: Embodiment, caring, and ethics in health and illness*. Sage Publications.
- Blume, R. (1971). Humanizing Teacher Education. *The Phi Delta Kappan*, 52(7), 411–415. <http://www.jstor.org/stable/20372937>
- Brousseau, S. (2015). *La signification expérientielle et les facteurs qui influencent la qualité de vie au travail des cadres gestionnaires infirmiers de premier niveau œuvrant en établissements de santé*. [Thèse de Doctorat, Université de Montréal]. Papyrus https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13506/Brousseau_Sylvain_2015
- Cara, C. (2021). *Humanizing Nursing Education*. [Oral presentation online]. Association of Professional Nurses Caring Science Consortium (HAPNCSC) Conference, Hawaii, USA.
- Cara, C., Gauvin-Lepage, J., Lefebvre, H., Létourneau, D., Alderson, M., Larue, C., Beauchamp, J., Gagnon, L., Casimir, M., Girard, F., Roy, M., Robinette, L. et Mathieu, C. (2016). Le Modèle humaniste des soins infirmiers UdeM : Perspective novatrice et pragmatique. *Recherche en soins infirmiers*, 125(2), 20-31. <https://doi.org/10.3917/rsi.125.0020>
- Cara, C. et Hills, M. (2018). *The added value of caring science: Its contributions to humanize*

- nursing education. [Communication orale]. *Canadian Association of Schools in Nursing (CASN) Conference*, Montreal, Quebec, Canada.
- Cara, C., Hills, M. et Watson, J. (2021). *An Educator's Guide to Humanizing Nursing Education : Grounded in Caring Science*. Springer Publishing Company.
- Cara, C. et O'Reilly, L. (2021). *S'approprier l'école de pensée d'Husserl et la méthode phénoménologique de Giorgi* [Conférence, diapositive N° 5]. Séminaire, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal.
- Cara, C., Roy, M., Thibault, L., Alderson, M., Beauchamp, J., Casimir, M. et Robinette, L. (2015). *Modèle humaniste des soins infirmiers—UdeM. Synopsis du modèle pour son opérationnalisation*. Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec. ISBN 978-2-922662-53-5
- Chan, Z. C. Y., Tong, C. W. et Henderson, S. (2017). Uncovering nursing students' views of their relationship with educators in a university context: A descriptive qualitative study. *Nurse Education Today*, 49, 110-114. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.020>
[0260- 6917](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.020)
- Chernomas, W. M. et Shapiro, C. (2013). Stress, Depression, and Anxiety Among Undergraduate Nursing Students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 10(1), 255-266. doi.org/10.1515/ijnes-2012-0032
- Chipeta, M., Gombachika, B. et Bvumbwe, T. (2022). Nursing and Midwifery Students' Perspectives of Faculty Caring Behaviours: A phenomenological study. *The Open Nursing Journal*, 16(1), 1-9. [doi: 10.2174/18744346-v16-e2204070](https://doi.org/10.2174/18744346-v16-e2204070)
- Chipeta, M., Gombachika, B., Mbakaya, B. C., Konyani, M. A., Munthali, G., Phuma-Ngaiyaye, E. et Malema, A. Z. (2021). *Nursing and Midwifery Students' Lived Experiences of Faculty Caring and Uncaring Behaviours on Their Learning: A Phenomenology Study*. *European Scientific Journal, ESJ*, 17(3), 205-219. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n3p205>
- Chinn, P. L. et Falk-Rafael, A. (2015). Peace and power: a theory of emancipatory group process. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(1), 62-69. [doi:10.1111/ jnu.12101](https://doi.org/10.1111/jnu.12101)
- Chomsky, N. (2010). *Pour une éducation humaniste*. De L'Herne.
- Christopher, R., de Tantillo, L. et Watson, J. (2020). Academic caring pedagogy, presence, and Communitas in nursing education during the COVID-19 pandemic. *Nursing Outlook*, 68(6), 822-829. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2020.08.006>
- Clark, C. M. (2017). An evidence-based approach to integrate civility, professionalism, and ethical practice into nursing curricula. *Nurse Educator*, 42(3), 120-126. [doi :10.1097/NNE.0000000000000331](https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000331)
- Clark, C. M., Kane, D. J., Rajacich, D. L. et Lafreniere, K. D. (2012). Bullying in Undergraduate Clinical Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 51(5), 269-276. <https://doi.org/10.3928/01484834-20120409-01>

- Clark, C. M. et Kenaley, B. L. D (2011). Faculty empowerment of students to foster civility in nursing education: A merging of two conceptual models. *Nursing Outlook*, 59(3), 158-165. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2010.12.005>
- Clark, C. M., Olender, L., Kenski, D. et Cardoni, C. (2013). Exploring and addressing faculty-to-faculty incivility: A national perspective and literature review. *Journal of Nursing Education*, 52(4), 211-218. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130319-01>
- Courtney-Pratt, H., Pich, J., Levett-Jones, T. et Moxey, A. (2018). « I was yelled at, intimidated, and treated unfairly » : Nursing students' experiences of being bullied in clinical and academic settings. *Journal of Clinical Nursing*, 27(5-6), e903-e912. <https://doi.org/10.1111/jocn.13983>
- Del Prato, D. (2013). Students' voices: The lived experience of faculty incivility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education. *Nurse Education Today*, 33(3), 286-290. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.030>
- Énoncé de politique des trois conseils (2018). *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2022-fr.pdf>
- Faculté des sciences infirmières (2015). *Référentiel de compétences : Baccalauréat en sciences infirmières*. Université de Montréal
- Falk-Rafael, A. et Betker, C. (2012). The primacy of relationships: A study of public health nursing practice from a critical caring perspective. *Advances in Nursing Science*, 35(4), 315-332. [doi:10.1097/ans.0b013e318271d127](https://doi.org/10.1097/ans.0b013e318271d127)
- Favetta, V. et Feuillebois-Martinez, B. (2011). « Prendre soin et formation infirmière ». *Recherche en soins infirmiers*, 107(4), 60-75. <https://doi.org/10.3917/rsi.107.0060>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^{éd}). Chenelière Éducation.
- Gallo, V. J. (2012). Incivility in nursing education: A review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing*, 7(2), 62-66. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2011.11.006>
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : Théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupard, L.H. Groulx, J. P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir) *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Gaëtan Morin.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75-82.
- Guo, Y., Shen, J., Ye, X., Chen, H. et Jiang, A. (2013). The design and testing of a caring teaching model based on the theoretical framework of caring in the Chinese Context: A mixed-method study. *Nurse Education Today*, 33(8), 912-918. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.08.005>

- Hedges, D. M. (2015). *Faculty caring behaviors: A quantitative examination from the ethnically diverse student's perspective* [PhD Thesis]. Capella University. <https://sigma.nursingrepository.org/bitstream/handle/10755/22985/Dissertation.pdf?sequence=1>
- Henderson, D., Sewell, K. A. et Wei, H. (2020). The impacts of faculty caring on nursing students' intent to graduate: A systematic literature review. *International Journal of Nursing Sciences*, 7(1), 105-111. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2019.12.009>
- Hills, M. et Cara, C. (2019). Curriculum development processes and pedagogical practices for advancing caring science literacy. Dans W. Rosa, S. Horton-Deutsch et J. Watson (dir.), *A handbook for caring science: Expanding the paradigm* (p.197-210). Springer Publishing Company.
- Holtz, H. K., Rawlins, S. M. et Draucker, C. (2018). Types of faculty incivility as viewed by students in Bachelor of Science in nursing programs. *Nursing Education Perspectives*, 39(2), 85-90. doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000287
- Ingraham, K. C., Davidson, S. J. et Yonge, O. (2018). Student-faculty relationships and its impact on academic outcomes. *Nurse Education Today*, 71, 17-21. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.021>
- Jack, K., Hamshire, C. et Chambers, A. (2017). The influence of role models in undergraduate nurse education. *Journal of clinical nursing*, 26(23-24), 4707-4715. <https://doi.org/10.1111/jocn.13822>
- Koharchik, L. (2018). Nursing Instructor Incivility Toward Students. *AJN The American Journal of Nursing*, 118(7), 64-66. [10.1097/01.NAJ.0000541442.76122.e4](https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000541442.76122.e4)
- Klunklin, A., Sawasdisingha, P., Viseskul, N., Funashima, N., Kameoka, T., Nomoto, Y. et Nakayama, T. (2011). Role model behaviors of nursing faculty members in Thailand. *Nursing & health sciences*, 13(1), 84-87. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00585.x>
- Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., Papathanasiou, I. V., Edet, O. B. et Arulappan, J. (2015). Impact of instructors' caring on students' perceptions of their own caring behaviors. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(4), 338-346. <https://doi.org/10.1111/jnu.12139>
- Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., Papathanasiou, I. V., Edet, O. B., Arulappan, J., Tsaras, K. et Fronda, D. C. (2016). Nursing students' perceptions of their instructors' caring behaviors: A four-country study. *Nurse Education Today*, 41(4), 44-49. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.013>
- LaSala, K. B., Wilson, V. et Sprunk, E. (2016). Nursing Academic Administrators' Lived Experiences with Incivility and Bullying From Faculty: Consequences and Outcomes Demanding Action. *Nurse Educator*, 41(3), 120-124. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000234>

- Lasiter, S., Marchiondo, L. et Marchiondo, K. (2012). Student narratives of faculty incivility. *Nursing Outlook*, 60(3), 121-126. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2011.06.001>
- Létourneau, D., Cara, C. et Goudreau, J. (2016). Agir avec humanisme. *Perspective Infirmière*, 13(5), 32-34.
- Létourneau, D., Cara, C. et Goudreau, J. (2017). Humanizing Nursing Care: An Analysis of Caring Theories Through the Lens of Humanism. *International Journal for Caring*, 21(1), 32-40.
- Li, J., Zhou, L., Zhu, D., Hu, C., Zhang, X. et Xu, Y. (2013). Chinese version of the nursing students' perception of instructor caring (C-NSPIC): Assessment of reliability and validity. *Nurse Education Today*, 33(12), 1482-1489. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.05.017>
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F. et Beck, C. T. (2007). *Méthodes de recherche en Sciences infirmières. Approches quantitatives et qualitatives*. ERPI.
- Luparell, S. (2011). Incivility in Nursing: The Connection Between Academia and Clinical Settings. *Critical Care Nurse*, 31(2), 92-95. <https://doi.org/10.4037/ccn2011171>
- Magalhães Carvalho, N., Sampaio Nery, I., Campelo, V. et Alcântara Barbosa, V. R. (2016). The teaching of humanization in the nursing bachelor course in a public university. *Journal of nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE*, 10(12). [doi : 10.5205/reuol.9978-88449-6-ED1012201617](https://doi.org/10.5205/reuol.9978-88449-6-ED1012201617)
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McEnroe-Petitte, D. M. (2011). Impact of faculty caring on student retention and success. *Teaching and Learning in Nursing*, 6(2), 80-83. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2010.12.005>
- Mikkonen, K., Kyngäs, H. et Kääriäinen, M. (2015). Nursing students' experiences of the empathy of their teachers: A qualitative study. *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 669-682. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9554-0>
- Mott, J. (2014). Undergraduate Nursing Student Experiences With Faculty Bullies. *Nursing Education*, 39(3), 143-148. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000038>
- Muliira, J. K., Natarajan, J. et van der Colff, J. (2017). Nursing faculty academic incivility: Perceptions of nursing students and faculty. *BMC Medical Education*, 17(1), 253. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1096-8>
- Ntebutse, J. G. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, 124(1), 28-38. <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>

- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nouri, J. M., Ebadi, A., Alhani, F., Rejeh, N. et Ahmadizadeh, M. J. (2013). Qualitative study of humanization-based nursing education focused on role modeling by instructors. *Nursing & health sciences*, 15(2), 137-143. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2012.00732.x>
- Ooms, A., Fergy, S., Marks-Maran, D., Burke, L. et Sheehy, K. (2013). Providing learning support to nursing students: A study of two universities. *Nurse Education in Practice*, 13(2), 89-95. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.07.011>
- O'Reilly, L. (2007). *La signification de l'expérience d'« être avec » la personne soignée et sa contribution à la réadaptation : la perception d'infirmières*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal Québec).
- O'Reilly, L. et Cara, C. (2020). La phénoménologie de Husserl : Survol de notions épistémologiques et application de la méthode Investigation Relationnelle *Caring* pour mieux comprendre l'expérience infirmière d'« être avec » la personne soignée en réadaptation. Dans M. Corbières et N. Larivière (Eds.). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences sociales, humaines et de la santé* (2^e éd) (Chapter 2, pp. 33-58). Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd). Armand Colin.
- Palumbo, R. (2018). Incivility in nursing education: An intervention. *Nurse Education Today*, 66, 143-148. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.024>
- Paterson, B. et Crawford, M. (1994). Caring in nursing education: An analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 19(1), 164-173.
- Pepin, J., Ducharme, F. et Kérouac, S. (2017). *La pensée infirmière* (4^e éd). Chenelière Éducation.
- Perry, A. G. et Cara, C. (2017). Explorer les fondements théoriques du caring dans la pratique infirmière. Dans C. Dallaire, S. Le May, et Y. Brassard (Trad.). *Soins infirmiers — Fondements généraux* (4^e éd., Vol. 1, pp. 72–87). Chenelière Éducation.
- Phillips, J., Cooper, K., Rosser, E., Scammell, J., Heaslip, V., White, S., Donaldson, I., Jack, E., Hemingway, A. et Harding, A. (2015). An exploration of the perceptions of caring held by students entering nursing programmes in the United Kingdom: A longitudinal qualitative study phase 1. *Nurse Education in Practice*, 15(6), 403-408. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.05.004>
- Rawlins L. (2017). Faculty and Student Incivility in Undergraduate Nursing Education: An Integrative Review. *Journal of Nursing Education*, 56(12), 709-716. <https://doi.org/10.3928/01484834-20171120-02>

- Renaud, V. (2020). *Mise à l'essai d'une activité de formation en ligne sur le Modèle humaniste des soins infirmiers de l'Université de Montréal auprès de tutrices en sciences infirmières*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec) https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23853/Renaud_Véronique_2020
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. Dans S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science: Vol 3. Formulations of the person in the social context*. (pp.184-256). McGraw-Hill.
- Romero-Martín, M., Safont-Montes, J. C., Robles-Romero, J. M., Jiménez-Picón, N., da Costa, E. I. M. T. et Gómez-Salgado, J. (2022). Caring behaviours demonstrated to nursing students in the interpersonal relation with the faculty: A cross sectional study. *Nurse Education Today*, 119, 105612. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105612>
- Rosser, E. A., Scammell, J., Heaslip, V., White, S., Phillips, J., Cooper, K., Donaldson, I. et Hemingway, A. (2019). Caring values in undergraduate nurse students: A qualitative longitudinal study. *Nurse Education Today*, 77, 65-70. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.03.011>
- Samson, L. (2015). *Étude des principaux courants pédagogiques contemporains qui prévalent au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke Québec). https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8739/Samson_Luarent_Mémoire_2015_Mémoire.pdf?
- Spiegelberg, E. (Ed.). (2012). *The phenomenological movement: A historical introduction* (Vol. 5). Springer Science & Business Media.
- Sprunk, E. A., LaSala, K. B. et Wilson, V. L. (2014). Student incivility: Nursing faculty lived experience. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(9), 2-13. <https://doi.org/10.5430/jnep.v4n9p1>
- Syndicat général des professeurs et professeures de l'université de Montréal (2017). Convention collective. https://rh.umontreal.ca/fileadmin/ressourceshumaines/documents/conventions_et_ententes/Convention_collective_SGPUM.pdf
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière-éducation.
- Tavares, M., Moreira, M. I., Ferreira, P., Tavares, P. et Silva, S. (2016). L'expérience vécue : Une approche phénoménologique en sciences infirmières. *Méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines : Perspectives et expériences, "Hors-série" Les Actes*, 1(8), 112-124.
- Tehan, T. M., Cornine, A. E., Amoah, R. K., Aung, T. Z., Willis, D. G., Grace, P. J., Roy, C., Averka, K. A. et Perry, D. J. (2019). Realizing the Focus of the Discipline: Facilitating Humanization in PhD Education: A Student Exemplar Integrating Nature and Health. *Advances in Nursing Science*, 42(1), 69-80. <https://doi.org/10.1097/ans.0000000000000246>

- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Gaëtan Morin. <http://educ.info/xmlui/handle/11515/19541>
- Wade, G. H. et Kasper, N. (2006). Nursing students' perceptions of instructor caring: An instrument based on Watson's theory of transpersonal caring. *Journal of Nursing Education*, 45(5), 162-168. <http://doi.org/10.3928/01484834-20060501-05>
- Watson, J. (1979). *Nursing: The philosophy and science of caring*. Little Brown.
- Watson, J. (2008). *Nursing: The philosophy and science of caring (Rev.ed.)*. University Press of Colorado.
- Watson, J. (2012). *Human caring science: A theory of nursing (2^e ed.)*. University Press of Colorado.
- Wei, H., Fazzone, P. A., Sitzman, K. et Hardin, S. R. (2019). The Current Intervention Studies Based on Watson's Theory of Human Caring: A Systematic Review. *International Journal for Human Caring*, 23(1), 4-22. <http://dx.doi.org/10.20467/1091-5710.2.3.1.4>
- Whittemore, R., Chase, S. K. et Mandle, C. L. (2001). Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522–537. <https://doi.org/10.1177/104973201129119299>
- Woodruff, D. S. (2011). *Phenomenology*. *Stanford encyclopedia of philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>
- Zamanzadeh, V., Shohani, M. et Palmeh, T. (2015). Nursing students' perception of instructors' caring behaviors in Tabriz university of medical sciences. *Journal of caring sciences*, 4(1), 55. <http://doi:10.5681/jcs.2015.006>
- Zanna, O. et Jarry, B. (2019). *Cultiver l'empathie à l'école* : Dunod.

Annexes

Annexe A.- Guide d'entrevue

Préambule

Le présent projet de recherche se réalise auprès de professeurs de carrière exclusivement. En effet, cette recherche vise à explorer et comprendre, auprès de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au développement des apprentissages de leurs étudiants en formation infirmière. Les deux questions de recherche sont :

Q.1. Quelle est la signification de professeurs quant à leurs pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière ?

Q.2. Quelles sont les perceptions de professeurs à l'égard des contributions de leurs pratiques humanistes-*caring* au développement des apprentissages de leurs étudiants en sciences infirmières ?

Les questions en lien avec la première question de recherche :

- a) Racontez-moi une situation dans laquelle vous avez eu des pratiques humanistes-*caring* auprès de vos étudiants ?
- b) Que ressentez-vous lors de vos pratiques humanistes-*caring* auprès de vos étudiants ?
- c) Que signifient pour vous vos pratiques humanistes-*caring* auprès de vos étudiants ?

Les questions en lien avec la deuxième question de recherche :

- d) Racontez-moi une situation dans laquelle vous avez ressenti que vos pratiques humanistes-*caring* auprès de vos étudiants contribuaient au développement de leurs apprentissages ?

- e) Selon vous, comment vos pratiques humanistes-*caring* auprès de vos étudiants contribuent-elles au développement de leurs apprentissages ?
- f) Quelles suggestions feriez-vous à des professeurs qui voudraient développer des pratiques humanistes-*caring* auprès de leurs étudiants ?
- g) Auriez-vous autre chose à ajouter ?

Annexe B. - Questionnaire sociodémographique

Date de l'entrevue...../.../.....

Indentification du/de la participant(e).....

Caractéristiques générales du/de la participant(e)

1) Genre

Féminin

Masculin

Autre

2) À quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

25 à 34 ans

35 à 44 ans

45 à 54 ans

55 à 64 ans

65 ans et plus

3) Quel est votre dernier diplôme obtenu ?

Maîtrise

Doctorat

Postdoctorat

4) Êtes-vous au travail ? à la retraite ?

5) À quelle tranche d'année se situe votre expérience dans la carrière de professeur ?

15 à 19 ans

20 à 24 ans

25 à 29 ans

30 ans et plus

6) À quel niveau de cycle (s) vous enseignez ou avez enseigné ?

Annexe C. - Préconceptions (bracketing) de l'étudiant-chercheur au sujet de la pratique humaniste-caring professorale en formation infirmière

Les expériences à titre d'étudiant fortifient nos croyances aux pratiques humanistes en formation infirmière. Grâce à ses expériences, l'étudiant-chercheur comprend que des pratiques humanistes de professeurs peuvent s'illustrer de plusieurs manières auprès de l'étudiant. La chose qui compte à nos yeux, c'est l'attention que l'étudiant bénéficie de la part de son professeur. En fait, cette attention est considérée comme l'ouverture de la porte d'entrée dans la relation professeur-étudiant. En d'autres mots, l'attention du professeur témoigne que ce dernier est accessible. À notre avis, le professeur joue un rôle important dans la création de cette relation professeur-étudiant en étant ouvert. Si le professeur ne manifeste pas l'ouverture, certainement qu'il sera difficile pour l'étudiant de s'approcher. Nos lectures dans le cadre de ce travail nous ont permis également de mieux comprendre d'autres dimensions des pratiques humanistes. En effet, l'étudiant-chercheur sait que différents concepts peuvent désigner les pratiques humanistes en formation infirmière tels que le *caring*, l'empathie et la compassion, etc. De même, des valeurs telles que le respect et la préservation de la dignité de l'étudiant sont importantes dans les pratiques humanistes de professeurs. Lorsqu'un étudiant bénéficie d'attitudes et de comportements humanistes de son professeur, nous croyons qu'il se sent valorisé et cela le motive dans ses apprentissages. En retour, il redouble d'ardeur pour conserver cette confiance que son professeur place en lui. Cela peut illustrer le caractère mutuel dans les pratiques humanistes en formation infirmière. Enfin, nous pensons que des pratiques humanistes de professeurs constituent un modèle de rôle que l'étudiant peut s'approprier pouvant influencer sa manière d'être avec les personnes dans sa pratique professionnelle.

Annexe D. - Formulaire d'information et de consentement



Bureau de la Conduite Responsable en Recherche
Comité d'Éthique de la Recherche en Sciences et Santé (CERSES)
cerses@umontreal.ca

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Étude qualitative phénoménologique réalisée avec des entrevues.

Titre du projet de recherche

La signification des pratiques humanistes-*caring* de professeurs en formation infirmière et leurs contributions : perception de professeurs.

Chercheur étudiant : Victor Durand Katchon, étudiant à la maîtrise en sciences infirmières, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal

Directrice de recherche : Chantal Cara, Inf., PhD., FAAN., FCAN., professeure titulaire, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal

Co- directrice de chercheur : Louise O'Reilly, Inf., PhD., professeure associée, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal

No de projet au CERSES : 2022-1505

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche parce que vous êtes ou vous aviez été dans le passé un(e) professeur(e) en sciences infirmières. Ce projet vise à décrire et à mieux comprendre la signification de vos pratiques humanistes-*caring* en formation infirmière et vos perceptions de la contribution de celles-ci au développement des apprentissages de vos étudiants. 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 PARTICIPANT (ES)

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à explorer et comprendre, auprès de professeurs, la signification de leurs pratiques humanistes-*caring*, de même que leurs perceptions quant aux contributions de celles-ci au

La signification des pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière et leurs contributions : perception de

La signification des pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière et leurs contributions : perception de professeurs.

Formulaire d'information et de consentement

Victor Durand Katchon

Version 30/04/2022

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100, de 9h à 17h ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant ou de la participante

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'étudiant-chercheur 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 l'étudiant-chercheur de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- J'accepte que les données de recherche de cette étude puissent être rendues disponibles à d'autres chercheur(es), à condition que n'y apparaissent pas mon nom ou tout autre renseignement permettant de m'identifier : Oui Non
- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant ou de la participante : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur ou de la chercheuse responsable

J'ai expliqué au/à la participant (e) 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/de la participant.e. 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 de l'étudiant-chercheur : _____

Date : _____

METHODES DE RECHERCHE ET PLAN D'ANALYSES

Étude qualitative de type phénoménologique descriptif Husserlien (O'Reilly et Cara, 2020). L'analyse et l'interprétation des données en phénoménologie descriptive visent l'émergence d'une signification pure et universelle du phénomène étudié (O'Reilly et Cara, 2020). La méthode de Giorgi (1997) s'inscrit dans cette perspective, c'est celle retenue dans le cadre de cette étude. Le processus de la méthode de Giorgi (1997) comporte cinq étapes : 1) la collecte des données verbales, réalisée grâce aux entrevues (O'Reilly et Cara, 2020); 2) la lecture globale des données, étape d'analyse visant à identifier le sens global des verbatim (O'Reilly et Cara, 2020); 3) la division des données en unités de signification, permet d'énoncer tous les sens des verbatim des participants, exige le *bracketing* de l'étudiant-chercheur; 4) l'organisation et l'énonciation des données brutes dans le langage de la discipline (Giorgi, 1997), il s'agit d'explorer les sens générés des verbatim dans le sens de la discipline infirmière; 5) La synthèse des résultats, à cette étape, l'auteur recommande à l'étudiant-chercheur de décortiquer à nouveau les sens des unités de signification transformées en langage de sa discipline, afin de retenir que celles qui sont essentielles pour les pratiques humanistes-Caring de professeurs. L'analyse et l'interprétation des données de cette étude sera teintée par le Modèle humaniste (MHSI-UdeM) comme perspective disciplinaire. L'étude sera effectuée dans une université québécoise de formation infirmière. La population cible sera constituée de professeurs, inclusivement de professeurs de carrière (en travail, à la retraite) et ayant au moins une année d'expérience. Un maximum de participants (8) échantillon de convenance (Fortin et Gagnon, 2016). Le recrutement sera par courriel. Un questionnaire sociodémographique, un guide d'entrevues semi-structuré seront utilisés comme outils de collecte des données. Entrevues seront virtuelle ou en présentiel et enregistrées. Les critères de scientificité en phénoménologie seront respectés : authenticité, crédibilité, attitude critique, intégrité et transférabilité (O'Reilly et Cara, 2020). Également, les considérations éthiques seront respectées.
Signature de l'étudiant(e) [REDACTED] Date 27-01-2022

Ce mémoire sera rédigé par articles : Oui Non

SIGNATURES

Suite à l'évaluation de ce projet de recherche effectué dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, nous considérons qu'il répond aux exigences d'un travail scientifique.

NOM : Johanne Goudreau Signature : [REDACTED]
Présidente du comité d'approbation

NOM : Hélène Lefebvre Signature : [REDACTED]
Membre du comité d'approbation

NOM : Chantal Cara/Louise O'Reilly Signature : [REDACTED]
Directrice de recherche Codirectrice
Date : 27 janvier 2022

Annexes F. - Certificat d'éthique

Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé (CERSES)

Bureau de la conduite
responsable en recherche



02 mai 2022

Chantal Cara
Professeure titulaire
Faculté des sciences infirmières

Victor Durand Katchon
candidat à la maîtrise

OBJET :	Projet # 2022-1505 - Approbation éthique finale La signification des pratiques humanistes-caring de professeurs en formation infirmière et leurs contributions : perception de professeurs. Financement : non-financé
---------	---

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé (CERSES) de l'Université de Montréal a évalué votre projet de recherche en comité restreint. Suite à cette évaluation, une approbation conditionnelle vous a été émise en date du 29 avril 2022.

Nous accusons réception des précisions et corrections demandées via le formulaire de conditions F20 ainsi que des documents en vue de l'approbation finale du projet mentionné en rubrique. Suite à la révision de ces documents, le tout ayant été jugé satisfaisant, j'ai le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été approuvé à l'unanimité par le CERSES.

Cette approbation éthique est valide pour un an, à compter du 02 mai 2022 jusqu'au 02 mai 2023. Il est de votre responsabilité de compléter le formulaire de renouvellement (formulaire F9) que nous vous ferons parvenir annuellement via Nagano 1 mois avant l'échéance de votre approbation, à défaut de quoi l'approbation éthique délivrée par le CERSES sera suspendue.

L'Annexe COVID que vous nous avez transmise est en voie d'être analysée par la personne responsable de l'évaluation des risques sanitaires. Nous vous prions de ne pas débiter les entrevues en présence avant d'avoir reçu l'analyse de l'Annexe COVID. Vous pouvez toutefois débiter le processus de recrutement.

Dans le cadre du suivi éthique continu, le Comité vous demande de vous conformer aux exigences suivantes en utilisant les formulaires Nagano prévus à cet effet :

- Soumettre, pour approbation préalable, toute demande de **modification** au projet de recherche ou à tout autre document approuvé par le Comité pour la réalisation du projet (formulaire F1).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toutes **informations supplémentaires, nouveau renseignement et/ou correspondances diverses** (formulaire F2).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, tout **incident ou accident** lié à la réalisation du projet de recherche (formulaire F5).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, l'**interruption prématurée** du projet de

- recherche, qu'elle soit temporaire ou permanente (formulaire F6).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toute **dévi**ation au projet de recherche susceptible de remettre en cause le caractère éthique du projet (formulaire F8).
 - Soumettre une demande de **renouvellement** un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique (formulaire F9).
 - Soumettre le rapport de la **fin du projet de recherche** (formulaire F10).

Nous vous rappelons que la présente décision vaut pour une année et peut être suspendue ou révoquée en cas de non-respect de ces exigences.

Le CERSES de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'*Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

Cordialement,

Pour la présidente du CERSES, Christine Grou,

Julie Allard
Conseillère en éthique de la recherche
Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé (CERSES)
Bureau de la conduite responsable en recherche
Université de Montréal
3333, chemin Queen-Mary, bureau 220
Montréal (Québec) H3V 1A2
Tél. 514 343-6111, poste 2604
cerses@umontreal.ca

Envoyé par :

Julie Allard