

Université de Sherbrooke

**Formation initiale en ergothérapie:
mieux soutenir la construction identitaire des étudiants**

Par
Eric Constantin
Programme de Maîtrise professionnelle en pratiques de la réadaptation

Essai présenté à la Faculté de médecine et des sciences de la santé
en vue de l'obtention du grade de maître en pratiques de la réadaptation (M. Réad.)

Maîtrise en pratiques de la réadaptation

Longueuil, Québec, Canada
juin 2018

Membres du jury d'évaluation
Josianne Crête, École de service social, Université de Montréal
Marie-Josée Durand, Programme de maîtrise professionnelle en pratiques de la réadaptation

© Eric Constantin, 2018

RÉSUMÉ

Problématique : le programme d'ergothérapie de l'Université de Sherbrooke (UdeS) aborde essentiellement la construction identitaire selon une perspective extrinsèque et sociale avec peu d'emphase sur sa dimension intrinsèque, unique à chaque étudiant. Cette façon classique d'aborder la construction identitaire de l'étudiant pourrait affecter sa motivation ou sa capacité à agir éthiquement. **But :** améliorer le soutien de la construction identitaire (SCI) des étudiants. **Objectifs et méthodes :** 1) constituer un répertoire de possibilités de SCI par recherche documentaire, entrevues d'experts et focus group; 2) évaluer l'état du SCI au programme par analyse qualitative transversale en se référant au répertoire de possibilités de SCI; 3) élaborer des propositions d'amélioration du SCI au programme d'ergothérapie considérant son état actuel; 4) évaluer la faisabilité des dites propositions à l'aide d'un questionnaire avec échelle numérique. **Résultats :** 25 possibilités interagissant ensemble pour former un système dynamique de SCI ont été répertoriées et se répartissent en quatre composantes : 1) expérience signifiante ou affective, 2) subjectivité, 3) intersubjectivité et 4) espace et temps favorables au SCI. Après analyse, cinq propositions d'amélioration du SCI ont été élaborées puis présentées au corps professoral du programme qui les a accueillies positivement. Ces propositions visent à bonifier le SCI actuellement offert aux étudiants en augmentant et diversifiant les possibilités de SCI lors des trois premières années du cursus de formation. **Conclusion :** tenant compte de la dimension intrinsèque de la construction identitaire, ce projet montre que l'amélioration du SCI passe par l'ajout et la diversification des différentes possibilités de SCI sans recherche de moyens visant des résultats précis relatifs à l'identité professionnelle des étudiants. Cette façon originale d'aborder la construction identitaire accroît la probabilité de soutenir chaque étudiant contribuant ainsi à guider ses choix, susciter sa motivation et favoriser son bien-être.

Mots-clés : construction identitaire, étudiant, soutien, formation universitaire, ergothérapie

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES SIGLES ET DES ABBRÉVIATIONS	vi
REMERCIEMENTS	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE 2. RECENSION DES ÉCRITS	6
2.1. Socialisation professionnelle	6
2.2. Transition occupationnelle	7
2.3. Construction identitaire des étudiants en formation initiale	9
2.4. Bénéfices de soutenir la construction identitaire des étudiants en formation initiale	10
CHAPITRE 3. BUT et OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	13
CHAPITRE 4. MÉTHODES	14
4.1. Recherche et consultation documentaires	14
4.2. Experts	16
4.3. Focus group	16
4.4. Analyse transversale des données	18
4.5. Évaluation de la faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie	18
CHAPITRE 5. RÉSULTATS	20
5.1. Possibilités de SCI en formation initiale	20
5.1.1. Activité signifiante et expérience affective	23
5.1.2. Subjectivité	25
5.1.3. Intersubjectivité	26

5.1.4. Espace et temps	28
5.2. État du SCI au programme d'ergothérapie	29
5.3. Propositions de SCI au programme d'ergothérapie.....	31
5.4. Faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie	33
CHAPITRE 6. DISCUSSION	37
6.1. Mieux soutenir la construction identitaire: une question de possibilités.....	38
6.2. Mieux soutenir la construction identitaire : les défis du programme d'ergothérapie	40
6.3. Force et limite du projet	42
CONCLUSION	44
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	45
ANNEXES	viii
ANNEXE 1. Mots clés utilisés pour la recherche documentaire	ix
ANNEXE 2. Tableau d'analyse des données	x
ANNEXE 3. Invitation courriel - Experts	xi
ANNEXE 4. Canevas d'entrevue - Experts.....	xii
ANNEXE 5. Invitation courriel – Mentors	xiv
ANNEXE 6. Canevas d'entrevue - Mentors	xv
ANNEXE 7. Invitation courriel - Étudiants et ergothérapeute novices	xvii
ANNEXE 8. Canevas d'entrevue – Étudiants et ergothérapeute novices	xviii
ANNEXE 9. Description des différentes sources consultées	xx
ANNEXE 10. Liste des écrits consultés.....	xxi
ANNEXE 11. Questionnaire d'évaluation de la faisabilité des propositions de SCI.....	xxiii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Répertoire des possibilités de SCI en formation initiale	21
Tableau 2. Possibilités de SCI offertes durant la 1re, 2e et 3e années du programme	31
Tableau 3. Faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie.....	35

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Système de soutien de la construction identitaire	22
Figure 2. Possibilités de SCI durant la formation initiale.....	23

LISTE DES SIGLES ET DES ABBRÉVIATIONS

SCI	Soutien de la construction identitaire
UdeS	Université de Sherbrooke

REMERCIEMENTS

Un énorme MERCI aux personnes ayant contribué à la réalisation de ce projet.

Merci à Mme Josianne Crête, de son soutien, son écoute, sa clarté ainsi que la richesse et la précision de ses rétroactions. Aux membres du comité curriculum du programme d'ergothérapie, dont Mme Marie-Andrée Audy, Pre Marjorie Desormeaux-Moreaux, Mme Carmen Moliner, Pre Émilie Lagueux et Pre Nadine Larivière de leur écoute, leurs conseils, leurs encouragements et leur participation au projet. À Pre Marilou Belisle et Mme Céline Bacon d'avoir accepté de partager leur expertise. Aux mentors ainsi qu'aux étudiants (actuels et anciens) du programme d'ergothérapie pour la générosité dont ils ont fait preuve lors de leur participation au projet. À Mme Paule Desrochers, commis aux stages à l'École de réadaptation, pour ses encouragements et son écoute. À Mme Anne-Marie Côté et Pr Jean-Pierre Dumas, du programme de physiothérapie, de l'intérêt manifesté pour le projet. À Mme Julie Léa Perron Blanchette, Geneviève Dumon-Delorme et Jessica Dery, de leur précieuse collaboration et leurs rétroactions toujours aidantes. À Pre Marie-Josée Durand, pour ses qualités de guide et ses judicieux conseils.

À Josée, Juliette et Laurence, d'être au cœur de ma vie.

INTRODUCTION

En tant que coordonnateur de la formation clinique au programme d'ergothérapie de l'Université de Sherbrooke (UdeS), année après année, moi et mes collègues professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage et mentors au programme désirons que les étudiants admis au programme deviennent des ergothérapeutes compétents. D'ailleurs, la plupart des étudiants le deviendront, satisfaisant les critères objectifs de réussite des cours académiques et des stages, obtenant leur diplôme de maîtrise en ergothérapie et, du coup, portant le titre d'ergothérapeute. Malgré cela, des questions continuent de m'habiter au regard de l'être et du devenir des étudiants, puisque chaque année plusieurs d'entre eux vivent de l'anxiété au regard de leur performance académique ou de leur capacité à exercer la profession, d'autres voient leur motivation affectée à la baisse ou de manière récurrente, certains ne se sentent pas à leur place ou ressentent un faible sentiment d'appartenance au groupe professionnel. Aussi, quelques étudiants, malgré la réussite des cours du programme, continuent à adopter des comportements et des attitudes ne correspondant pas aux principes éthiques ou aux valeurs professionnelles. Enfin, certains étudiants quittent le programme sans diplôme en ergothérapie, pour accéder à un autre programme d'études répondant davantage à leurs aspirations, leurs intérêts ou leurs aptitudes ou parce qu'ils ne satisfont pas les conditions objectives et normatives requises pour demeurer au programme d'ergothérapie. Globalement, je remarque que toutes ces situations présentent un lien commun avec l'identité de l'étudiant. Effectivement, ce qu'il est, ce qu'il veut être, ce qu'il devient personnellement et socialement semble agir comme un point de référence mobile affectant ses états émotifs, influençant ses représentations et orientant ses actions humaines. Comme le souligne Dubar (2000, p.109) cette identité, « à la fois stable et provisoire, individuelle et collective, subjective et objective, biographique et structurelle, participant à la construction des individus comme à la définition des institutions », constitue un facteur contributif incontournable de la régulation des attitudes et des comportements humains en société. Alors,

d'un point de vue identitaire, que se passe-t-il chez ces étudiants engagés dans des études universitaires en ergothérapie? Comment peut-on mieux les soutenir durant cette période de changement identitaire que représente leur formation universitaire. Ce sont ces questions de départ qui ont motivé et orienté la réalisation du présent projet d'innovation mené dans le cadre du cours REA106 - Essai synthèse en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise professionnelle en pratiques de la réadaptation.

Le présent document témoigne dudit projet ciblant précisément le soutien de la construction identitaire (SCI) des étudiants au programme d'ergothérapie de l'UdeS. En premier lieu, on y retrouve une description de la situation qui prévaut actuellement au programme d'ergothérapie, démontrant la présence d'un déséquilibre d'investissement entre la part objective et la part subjective de la construction identitaire des étudiants. En deuxième lieu, on y explique et situe la construction identitaire des étudiants puis on y décrit les bénéfices de mieux la soutenir durant la formation initiale. En troisième lieu, les intentions qui sous-tendent le projet sont posées. Somme toute, le but et les objectifs spécifiques du projet concernent la recherche et l'évaluation des possibilités pour améliorer le SCI des étudiants. En quatrième lieu, la méthode ayant permis l'atteinte des objectifs est décrite. En cinquième lieu, on retrouve les résultats du projet : 1) le répertoire des possibilités de SCI en formation initiale, 2) l'état du SCI au programme d'ergothérapie; 3) les propositions visant l'amélioration du SCI dans le programme d'ergothérapie et finalement, 4) l'évaluation de la faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie de l'UdeS. En sixième lieu, on y discute du concept de « possibilités » de SCI, ajustable et pratique, permettant d'accroître les probabilités de soutenir intrinsèquement chaque étudiant durant son parcours de formation. On y discute aussi des différents défis associés au fait de vouloir investir la perspective intrinsèque de la construction identitaire et, pour terminer, on y discute des limites et des forces du projet. En conclusion, il est rappelé les intérêts d'investir la perspective intrinsèque de la construction identitaire et suggéré des retombées en rapport avec la probabilité de mieux soutenir les étudiants durant leur parcours de formation.

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

Certes, durant leur formation initiale, les étudiants en ergothérapie deviennent ergothérapeutes selon une perspective extrinsèque, générale et normative. Le programme de formation initiale en ergothérapie de l'UdeS s'élabore autour d'une telle perspective extrinsèque, objectivement centré sur l'acquisition des connaissances et des compétences requises pour obtenir le diplôme et pouvoir exercer la profession d'ergothérapeute au Québec (OEQ, 2018). D'ailleurs, les visées des cours et des stages offerts au programme d'ergothérapie de l'UdeS réfèrent toutes aux compétences de l'un ou l'autre des sept rôles standards décrits dans le profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada (ACE, 2012). De toute évidence, le programme vise à former des étudiants compétents se conformant aux aspects normatifs de l'ergothérapie, à la fois définis par la maison d'enseignement, le groupe professionnel et le législateur. Cependant, devenir ergothérapeute ne se limite pas à l'idée de correspondre aux standards et normes institutionnelles (Wiles, 2013). Cela englobe aussi la construction identitaire référant à la subjectivité de chaque étudiant participant à la formation. Vue ainsi, devenir ergothérapeute concerne aussi les caractéristiques particulières de l'étudiant telles que ses valeurs, ses croyances, ses aspirations, ses besoins, ses désirs et son potentiel ainsi que la représentation qu'il a de ses rôles (choisis ou imposés) et de ses expériences de vie (Cruess, Cruess, Boudreau, Snell et Steinert, 2015). Autrement dit, durant sa formation initiale, l'étudiant deviendra ergothérapeute aussi selon une perspective intrinsèque intimement liée au processus de construction de son identité inséparable de sa propre expérience d'être humain vécue dans le monde qui l'entoure (Williams, Ritter et Bullock, 2012).

Les étudiants en formation initiale deviennent donc des ergothérapeutes selon ces deux grandes perspectives tout aussi importantes l'une que l'autre. D'une part, ils deviennent ergothérapeutes selon une perspective extrinsèque en démontrant une identité sociale répondant aux standards de la profession et, d'autre part, selon une perspective intrinsèque, par le biais de leur identité propre. De façon imagée, ces deux perspectives représentent, si

l'on veut, le yin et le yang de la construction identitaire durant la formation initiale. En ce sens, selon Beckers (2007), les programmes de formation initiale devraient toujours comprendre deux volets équivalents, un visant le développement des compétences standards et l'autre, le soutien de la construction identitaire de l'étudiant en particulier. Malgré cela, il est remarqué que le programme de formation en ergothérapie de l'UdeS, investit principalement la perspective extrinsèque, normative, au détriment de la perspective intrinsèque, plus subjective. De plus, malgré l'importance reconnue comme équivalente de ces deux perspectives, il est noté qu'aucune activité pédagogique du programme d'ergothérapie de l'UdeS n'indique explicitement offrir des opportunités de SCI aux étudiants. Les activités étant orientées selon la perspective extrinsèque visant la transmission et l'acquisition des connaissances, habiletés techniques et compétences correspondant au standard de la pratique. D'ailleurs, la description des cours du programme consultée sur le site Internet du Bureau du registraire (Université de Sherbrooke, 2017) a seulement permis d'identifier quatre cours s'intéressant à l'identité professionnelle de l'étudiant, sans toutefois expliciter le soutien qui est offert. Ces cours nommés "Approche en ergothérapie I, II et III" et "Stage 1" sont donnés durant la 1^{re} et la 2^e année du cursus et représentent seulement 3% (5/144) des crédits exigés pour obtenir le diplôme de Maîtrise en ergothérapie.

Ce déséquilibre d'investissement entre les deux perspectives interdépendantes de la construction identitaire pourrait engendrer diverses conséquences indésirables chez l'étudiant, futur thérapeute et professionnel de la santé. Effectivement, aborder l'incertitude ou la complexité des soins et des relations humaines sous la lunette objective, au détriment d'une perspective subjective, pourrait placer et maintenir l'étudiant dans une position inconfortable au plan identitaire, divisant artificiellement le personnel du professionnel. Cela pouvant même affecter sa capacité à agir éthiquement (Gibson, Dollarhide, & Moss, 2010), entraîner une perte de motivation, générer de l'anxiété ou engendrer de l'insatisfaction (Jensen & Jetten, 2016). Le processus de construction identitaire pourrait aussi occasionner chez l'étudiant une baisse de son sentiment d'appartenance au groupe professionnel (Zarshenas et al., 2014), de sa confiance à exercer la profession (Dinmohammadi et al., 2013; Bartlett et al., 2009) ou de sa motivation au regard de la formation (Dinmohammadi et al.,

2013). Aussi, il existerait un lien entre une identité professionnelle floue et le degré d'épuisement chez les ergothérapeutes en pratique (Edwards & Dirette, 2010). D'où l'importance d'agir expressément pour mieux soutenir la construction identitaire des étudiants en investissant davantage la perspective intrinsèque.

Considérant la situation de déséquilibre qui prévaut actuellement, il apparaît très important pour le programme d'ergothérapie de l'UdeS de réfléchir à la place accordée au SCI des étudiants selon la perspective intrinsèque, les plaçant davantage comme sujets au cœur d'un processus de construction identitaire et non pas uniquement selon une perspective extrinsèque, les rendant objets d'une formation menant à l'acquisition de connaissances et de compétences standards, à l'obtention du diplôme et au droit de pratique.

CHAPITRE 2. RECENSION DES ÉCRITS

Vouloir investir davantage la perspective intrinsèque de la construction identitaire afin de mieux la soutenir exige en premier lieu de clarifier la situation de l'étudiant durant son parcours de formation initiale. D'abord, en définissant les concepts de socialisation professionnelle et de transition occupationnelle délimitant l'espace-temps dans lequel se produit la construction identitaire de l'étudiant. Ensuite, en décrivant plus précisément le processus de construction identitaire vécu par l'étudiant. Finalement, en présentant les bénéfices anticipés de mieux soutenir la construction identitaire de chaque étudiant durant sa formation initiale. Les quatre aspects abordés dans cette recension constituent les prémisses à considérer lorsqu'on désire mieux soutenir la construction identitaire des étudiants.

2.1. Socialisation professionnelle

Comme première prémisse, il y a l'idée que, durant sa formation initiale, l'étudiant se retrouve acteur d'un processus de socialisation professionnelle (Weidman et al., 2001) source de conflits identitaires, de dissonances cognitives, d'états affectifs divers, positifs comme négatifs, montrant le besoin de SCI de l'étudiant.

En ce sens, Dinmohammadi, Peyrovi et Mehrdad (2013) décrivent la socialisation professionnelle comme un processus diversifié, continu, dynamique et imprévisible à l'intérieur duquel l'étudiant joue un rôle actif cherchant à s'ajuster à la culture environnante. L'étudiant chercherait ainsi à donner un sens à l'environnement qui l'entoure et à la place qu'il y occupe (Mavor, Platow et Bizumic, 2017). Toutefois, l'écart présent entre ses idéaux ou ses valeurs, constituants de son identité, et ses expériences de la réalité dans les nouveaux contextes fréquentés, s'avèrerait généralement source de stress pour lui, sollicitant alors ses mécanismes d'adaptation usuels (Dinmohammadi et al., 2013). Dans les circonstances, l'étudiant aurait tendance à se réguler de manière à répondre aux attentes et à se conformer aux normes en vigueur dans le contexte culturel qu'il occupe (MacLellan, Lordly et Gingras, 2011). De plus, il percevrait le besoin d'agir conformément aux attentes du contexte tout au long de sa formation initiale (Clouder, 2003). Il rechercherait ainsi l'approbation sociale allant jusqu'à ne plus agir en

cohérence avec ses propres valeurs (Clouder, 2003). Bref, les différentes expériences vécues par l'étudiant afin de s'adapter au contexte de la formation initiale, sollicitent, voire contraignent, les changements identitaires. Ce phénomène montre le besoin de soutenir la construction identitaire de l'étudiant durant le processus de socialisation professionnelle.

Bien entendu, la socialisation de l'étudiant n'appartient pas uniquement à la période de formation initiale. Elle a débuté bien avant son entrée au programme de formation, par le biais de ses interactions avec sa famille, les médias, les amis, les enseignants, etc. Effectivement, la socialisation primaire, c'est-à-dire celle qui a cours durant l'enfance et l'adolescence et la socialisation anticipée, soit les attentes et idéaux au regard de la profession, influencerait directement le processus de socialisation professionnelle de l'étudiant une fois son entrée dans le programme (de Swardt, van Rensburg et Oosthuizen, 2014) contribuant à la construction de son identité professionnelle. Par exemple, la socialisation primaire et la socialisation anticipée contribueraient entre autre au choix de programme de formation ainsi qu'à la représentation que l'étudiant se fait de ladite profession au moment de son admission (Price, 2009). Dans ce cas, il est possible que le programme de formation ne corresponde pas aux aspirations ou aux attentes de l'étudiant ou que l'écart qui existe entre sa représentation et celle véhiculée dans le programme de formation soit source de dissonances cognitives, d'émotions désagréables ou de conflits de nature identitaire. D'où l'intérêt de soutenir l'étudiant durant ce processus.

Ce sont les nombreuses opportunités d'interactions sociales, vécues de manière formelle ou informelle avec une variété d'interlocuteurs, qui participent au processus de socialisation professionnelle contribuant à la construction identitaire de l'étudiant (Cruess et al., 2015). Les nombreuses possibilités de dissonances cognitives et d'états affectifs divers générées par les interactions humaines affectent inévitablement la construction identitaire de l'étudiant, d'où l'intérêt de le soutenir durant le processus de socialisation professionnelle dans lequel il se trouve.

2.2. Transition occupationnelle

Comme deuxième prémisse associée au besoin de soutenir la construction identitaire des étudiants, on retrouve le fait que la majorité d'entre eux vit une période de transition

occupationnelle durant sa formation initiale. Période durant laquelle il transite entre les rôles, les activités et les contextes caractéristiques de sa vie scolaire, de sa vie universitaire, vers ceux de sa vie professionnelle entraînant évidemment une série de changements identitaires (Taylor, 2017). Cette transition constitue une période de développement professionnel et personnel intense durant laquelle l'étudiant requiert du soutien (Liddiard et al., 2017). De plus, les étudiants universitaires vivent une transition occupationnelle attribuable au développement typique du jeune adulte (Mavor, Platow et Bizumic, 2017). Période durant laquelle, ils expérimentent simultanément des changements occupationnels et environnementaux associés, par exemple, à la vie de travailleur, à la vie en appartement, à la vie de couple, etc. Donc, qu'elle soit autodéterminée ou pas, se produisant en réponse à des événements de la vie ou tout simplement faisant partie de processus de développement humain (Townsend, Townsend, Polatajko et Cantin, 2013), expérimenter une telle transition se répercute nécessairement sur la construction identitaire de l'étudiant, d'où le besoin de le soutenir.

Cette transition vers de nouveaux rôles et contextes engendre nécessairement une réponse émotionnelle chez l'étudiant (Lecours, 2018) vivant généralement de l'incertitude à propos de lui-même, du groupe social et de ses compétences (Mavor, Platow et Bizumic, 2017). Son état affectif motive alors ses conduites et ses choix, cherchant à s'affilier à des groupes sociaux qui apaiseront ses émotions et réduiront l'incertitude (Mavor et al., 2017). D'ailleurs, en période d'incertitude, l'étudiant s'affiliera généralement au groupe qui répondra le mieux à ses besoins, soit celui présentant des normes claires et prescrivant des comportements (Hogg, 2014). La transition serait influencée par des facteurs personnels de l'étudiant et plus ou moins modulée par le sentiment de contrôle qu'il a sur sa vie (Lecours, 2018). Une telle transition participe à la construction identitaire de l'étudiant (Lecours, 2018). Somme toute, reconnaître ce phénomène de transition peut aider les programmes universitaires à élaborer des cursus de formation permettant aux étudiants de mieux s'y préparer (Seah, Mackenzie et Gamble, 2011). D'ailleurs, l'étudiant s'identifierait plus aisément aux groupes lui permettant de satisfaire ses besoins d'autonomie, de démontrer ses compétences et d'établir des relations significatives (Mavor et al., 2017). Considérer les

besoins de l'étudiant durant sa formation universitaire soutiendrait mieux la construction de son identité et serait pour lui source de motivation, de bien-être et de performance académique (Mavor et al., 2017).

2.3. Construction identitaire des étudiants en formation initiale

Comme troisième prémisse, on retrouve le principe selon lequel le processus de socialisation professionnelle et la transition occupationnelle vécus durant la formation initiale influencent la construction identitaire de l'étudiant. Deux types d'identité s'y construisent continuellement et simultanément. D'une part, il y a l'identité pour soi correspondant à la manière dont l'étudiant en construction se définit lui-même, régulée par les interactions entre son identité passée et celle projetée (Dubar, 2010). Cette identité correspond à la représentation de soi, celle que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment du contexte social (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Elle comprend entre autres son histoire, ses souvenirs, ses attentes, ses désirs (Mavor et al., 2017). L'identité pour soi montre l'importance des projets, des aspirations, des motivations, des intérêts, des buts et des valeurs dans la construction identitaire de l'étudiant. D'autre part, il y a l'identité pour autrui qui se construit par le biais des interactions avec les autres et les normes d'un contexte socioculturel donné (Dubar, 2010). L'observation des autres et les dialogues avec les personnes côtoyées dans les différentes organisations participeraient à la construction identitaire de l'étudiant (Zarshenas et al., 2014). L'identité pour les autres montre l'importance des normes et des contextes sociaux dans la construction identitaire de l'étudiant.

La construction identitaire de l'étudiant durant la formation initiale serait influencée par divers facteurs. Tout d'abord, il y aurait la nature des expériences vécues (Cornelissen et al., 2007; De Swardt et al., 2014; Maclellan et al., 2011) et la qualité des rétroactions offertes (Dinmohammadi et al., 2013; Zarshenas et al., 2014). Le degré de responsabilités professionnelles assumées par l'étudiant et la prise de conscience que ses actions professionnelles produisent des effets bénéfiques sur le client contribueraient positivement à la construction de son identité professionnelle (Zarshenas et al., 2014). La réflexion guidée portant sur l'expérience vécue participerait aussi à la construction de l'identité

professionnelle de l'étudiant (Cornelissen et al., 2007; Cruess et al., 2015; De Swardt et al., 2014; Weidman et al., 2001). Finalement, Bjorkstrom et ses collaborateurs (2008) avancent que la place de l'étudiant au sein du groupe professionnel et le statut de la profession au sein de la société influenceraient aussi la construction de son identité professionnelle. Autrement dit, il s'avère plus difficile pour l'étudiant d'intégrer un groupe professionnel dans lequel il ne trouve pas sa place ou auquel il ne s'identifie pas d'un point de vue social.

L'identité de l'étudiant se compose d'une dimension affective et d'une dimension cognitive mise en relation avec lui-même, les autres, les institutions et le monde. Ainsi, la construction identitaire peut entraîner divers états affectifs chez l'étudiant, par exemple, une augmentation ou une baisse de son sentiment d'appartenance au groupe (Zarshenas et al., 2014), de sa confiance à exercer la profession (Dinmohammadi et al., 2013), de l'anxiété perçue (Cruess et al., 2015) ou de sa motivation au regard de la formation (Dinmohammadi et al., 2013). En plus d'engendrer des états affectifs, les interactions avec les activités, les autres, le contexte ainsi que l'identité construite du passé et celle projetée exercent simultanément une force intangible sur la dimension cognitive de l'étudiant. Cela le placerait dans une position cognitive conflictuelle et instable prise entre le désir de devenir professionnel et le besoin de protéger l'identité qui le caractérise jusqu'à présent (Clouder, 2003). Ce processus peut s'avérer source de dissonances cognitives chez l'étudiant déchiré entre répondre à ses besoins et répondre aux attentes, normes et exigences du groupe professionnel (Clouder, 2003). Les effets possibles de la construction identitaire sur les dimensions affectives et cognitives de l'étudiant montrent l'intérêt de le soutenir durant la formation initiale. D'ailleurs, Dauberman (2004) considère que les programmes universitaires ont la responsabilité de concevoir des espaces et des outils soutenant la construction identitaire des étudiants.

2.4. Bénéfices de soutenir la construction identitaire des étudiants en formation initiale

Finalement, la quatrième prémisse qui motive d'investir la perspective intrinsèque de la construction identitaire est que le soutien offert à l'étudiant pourrait présenter de nombreux bénéfices au plan personnel, professionnel ou social.

Au plan personnel, le soutien de leur construction identitaire ferait en sorte que les étudiants s'engageraient de plus en plus dans leur formation (Nadelson et al., 2015), percevraient leurs relations avec autrui comme positives et satisfaisantes et se sentiraient davantage aptes à gérer leur vie et plus disposés à vivre de nouvelles expériences (Amodeo, Picariello, Valerio, Bochicchio et Scandurra, 2017). Le soutien permettrait aussi de préparer les étudiants à mieux prendre soin d'eux-mêmes, à porter un regard critique sur les aspects sociaux, culturels, professionnels et personnels de leur identité (Trede, Macklin et Bridges, 2012).

Au plan professionnel, ce soutien serait favorable à l'acquisition d'une image plus réaliste de la profession et d'un sentiment d'appartenance plus fort envers celle-ci. (Barbarà-i-Molinero, Cascón-Pereira et Hernández-Lara, 2017). Par ailleurs, soutenir la construction identitaire ferait en sorte que les étudiants deviennent des professionnels intrinsèquement motivés, créatifs, satisfaits et mieux préparés au monde du travail (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink et Hofman, 2012). De plus, soutenir la construction identitaire favoriserait l'adoption d'une vision enrichie et élargie de l'apprentissage et du développement professionnel, ne se limitant pas à l'acquisition de savoir et à une succession de performances académiques (Lake, Jackson et Hardman, 2015). Soutenir l'étudiant en ce qui concerne son rapport à lui-même, à autrui et au monde permettrait d'accroître la profondeur de ses réflexions et d'élargir ses perspectives, aussi bien sur le plan des significations que des pratiques professionnelles (Merhan, 2014). Soutenir la construction identitaire ne constitue pas une façon de reconfigurer l'identité professionnelle de l'étudiant, cela répond plutôt à une perspective d'humanisation des pratiques (Caron et Chouinard, 2014).

Au plan social, soutenir la construction identitaire rendrait l'étudiant davantage apte à reconnaître les conflits de valeur qui l'habitent ainsi qu'à délimiter ses conduites. D'ailleurs, selon Levine et Hogg (2010), l'humain définirait ses motivations et son pouvoir d'actions sur la base de son identité. En ce sens, ses identités, professionnelle et personnelle, motiveraient ses choix et ses conduites dans la société (Levine & Hogg, 2010). D'ailleurs, il a été montré que la construction identitaire peut affecter la capacité à agir de manière éthique (Gibson, Dollarhide et Moss, 2010). À l'inverse, une identité professionnelle plus claire

pourrait favoriser une pratique professionnelle éthique (Drolet, 2014). D'autres auteurs avancent l'idée que mieux soutenir la construction identitaire pourrait diminuer la détresse éthique vécue par de nombreux professionnels de la santé, dont des ergothérapeutes (Edwards H et Durette D, 2010).

En résumé, l'étudiant en formation initiale évolue à l'intérieur d'un processus de socialisation professionnelle et vit une période de transition qui, ensemble, génèrent des conflits cognitifs et des états émotionnels déstabilisants d'un point de vue identitaire. Dès lors, l'étudiant, jeune adulte, en quête de sens et d'affiliation sociale, recherche activement à retrouver son équilibre. Vue ainsi, la formation initiale devient un espace temps propice à la construction et à la clarification identitaires de l'étudiant. D'où l'intérêt de mieux soutenir sa construction identitaire durant son parcours de formation. Soutien présentant des retombées positives aux plans personnel, professionnel et social.

CHAPITRE 3. BUT et OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Le but de ce projet est de mieux soutenir la construction identitaire des étudiants en ergothérapie de l'UdeS durant leur parcours de formation initiale. De ce but découlent les quatre objectifs spécifiques suivants :

1. Répertorier les possibilités de SCI des étudiants en formation initiale.
2. Évaluer l'état du SCI au programme d'ergothérapie de l'UdeS
3. Formuler des propositions visant l'amélioration du SCI au programme d'ergothérapie.
4. Évaluer la faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie.

CHAPITRE 4. MÉTHODES

Pour atteindre les trois premiers objectifs spécifiques du projet, il a été prévu diverses méthodes de collectes de données : recherche et consultation documentaires; entrevues auprès d'experts et; focus group auprès de mentors, d'étudiants en ergothérapie et d'ergothérapeutes novices. Ensuite, une méthode d'analyse qualitative transversale des données a permis de décrire les différentes possibilités de SCI en formation initiale, d'évaluer l'état du SCI au programme d'ergothérapie et de formuler les propositions de SCI qui en découlent. Finalement, l'évaluation de la faisabilité a été réalisée lors d'une rencontre avec les membres du comité du curriculum du programme. L'analyse descriptive des données récoltées lors de cette rencontre a permis d'atteindre le 4^e objectif spécifique du projet, soit d'évaluer la faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie de l'UdeS.

4.1. Recherche et consultation documentaires

Dans le présent projet, la recherche documentaire a été effectuée en vue de répertorier différentes possibilités de SCI des étudiants durant leur formation initiale. Une recherche itérative dans les cinq banques de données suivantes a été réalisée :

- Érudit
- PsycINFO (sur EBSCOhost)
- ERIC (sur EBSCOhost)
- MEDLINE (sur EBSCOhost)
- CINAHL (sur EBSCOhost)

Dans un souci de validité, les articles retenus pour le présent projet devaient avoir été publiés dans une revue universitaire; démontrer un lien explicite avec le SCI des étudiants en formation initiale; avoir été publiés entre 2010 et 2017. La borne inférieure de 2010 a été sélectionnée parce qu'elle correspond à l'année à partir de laquelle il a été préalablement recensé des écrits traitant 1) des bénéfices de soutenir la construction identitaire des étudiants et 2) parce qu'elle est raisonnablement proximale à 2017, année de l'amorce du présent

projet, assurant ainsi de répertorier des possibilités actuelles ou récentes de SCI des étudiants. Par ailleurs, par souci de compréhension et en raison des ressources disponibles, seuls les articles publiés en français ou en anglais ont été retenus.

Les recherches par mots clés dans les banques de données ont été raisonnablement circonscrites au résumé d'article et quelques fois au titre d'article. Les mots clés utilisés ciblaient différents moyens potentiels (ex. : journal de bord, stage, communauté de pratique, mentorat, réflexion) de soutenir la construction identitaire ainsi que différentes conceptions de la construction identitaire (ex. : transformation, développement, socialisation, devenir). La sélection des mots clés visait la découverte d'articles s'intéressant précisément au sujet du présent projet. L'annexe 1 montre les différentes combinaisons de mots clés qui ont été utilisées.

Les articles dont le résumé présentait un lien probable avec le SCI en formation initiale ont été retenus pour une lecture approfondie. Ensuite, seuls les extraits des articles dont les auteurs discutaient du SCI des étudiants ont été placés dans le classeur Excel® (annexe 2) ayant servi pour l'analyse transversale des données dont il est question à la section 4.4.

Afin d'atteindre le 2^e objectif du projet, soit d'évaluer l'état du SCI au programme d'ergothérapie, il a été requis de consulter deux types de documents : les plans de cours et les bilans des finissants. Les plans de cours de l'année académique 2016-2017 ont été consultés. Ceux-ci ayant été regroupés dans un document conçu pour la démarche d'agrément dont le programme d'ergothérapie a récemment été l'objet (automne 2017). Les plans consultés situent les cours dans le cursus de formation, présentent le contenu des cours et indiquent les méthodes pédagogiques et évaluatives utilisées durant les cours. Les bilans des finissants 2016, 2017 et 2018 ont aussi été consultés. Le bilan des finissants est un document écrit présentant le résultat d'une démarche annuelle d'amélioration continue réalisée auprès de la cohorte finissante (étudiants de 4^e année). Le programme utilise une technique de groupe nominal pour produire ces bilans. Pour le présent projet, la consultation des bilans concerne les sections présentant la perception des étudiants quant aux éléments forts et

aspects à améliorer du programme. La consultation des plans de cours et des bilans des finissants a été autorisée par la direction du programme d'ergothérapie de l'UdeS. Lors de la consultation de ces documents, il a été recherché les activités du cursus et les perceptions étudiantes pertinentes permettant d'évaluer l'état du SCI au programme d'ergothérapie. Les résultats de cette démarche de consultation ont servi pour le niveau 2 d'analyse dont il est question à la section 4.4.

4.2. Experts

En vue de répertorier les différentes possibilités de SCI des étudiants durant leur formation initiale, des entrevues individuelles auprès d'experts ont été réalisées. Par souci de validité, deux experts ont été invités à participer à une entrevue en raison de leurs travaux de recherche et de leur intérêt pour la construction identitaire des étudiants. Les invitations officielles ont été transmises par courriel (annexe 3). Les entrevues ont été réalisées à distance par le biais de l'application Skype© pour un expert et du téléphone pour l'autre. L'enregistrement audio des entrevues a été autorisé par les experts. Il s'agissait d'entrevues semi-structurées dont le canevas (annexe 4) a été préparé afin d'atteindre le 1^{er} objectif du projet et a tenu compte des résultats de la recherche documentaire. Par souci de fidélité, des résumés écrits ont été produits à partir de l'enregistrement des entrevues. Ces résumés ont ensuite été validés par les experts interviewés. Finalement, les extraits des résumés d'entrevues traitant des différentes possibilités de SCI des étudiants en formation initiale ont été placés dans le classeur Excel © (annexe 2) servant au niveau 1 d'analyse dont il est question à la section 4.4.

4.3. Focus group

Les focus group visaient à collecter des données afin de répertorier les différentes possibilités de SCI des étudiants durant leur formation initiale. L'enregistrement audio a été autorisé par les participants de chacun des focus group. Trois différents focus group ont été réalisés : un premier auprès de mentors d'étudiants au programme d'ergothérapie; un deuxième auprès des étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e années du programme et un troisième auprès, cette fois, d'étudiants finissants (4^e année) et d'ergothérapeutes novices (≤ 1 an d'expérience, car intérêt pour le SCI en formation initiale) ayant effectué leurs études au programme

d'ergothérapie de l'UdeS. La composition des focus group a été réalisée selon les motifs raisonnables suivants : les mentors accompagnant le même petit groupe d'étudiants pendant les quatre années du cursus de formation ont été réunis dans un focus group puisqu'ils se trouvent dans une position privilégiée pour apprécier les besoins de SCI des étudiants; 2) les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e année ont été réunis dans un même focus group puisqu'ils partagent une réalité curriculaire similaire, réalisant surtout des cours académiques à l'université; 3) les étudiants finissants et les ergothérapeutes novices ont été réunis puisqu'ils ont tous complété le parcours de formation et possèdent une certaine expérience pratique de l'ergothérapie. Douze mentors ont reçu une invitation transmise par courriel (annexe 5). Ces mentors ont été invités en raison de leur connaissance accrue du programme et des différentes fonctions qu'ils exercent en plus du mentorat : tuteur, superviseur de stage, moniteur d'habiletés cliniques. Les invitations aux étudiants ont aussi été transmises par courriel (annexe 7) aux quatre cohortes présentes au programme durant l'année académique 2017-2018 (1^{re} année : n=58; 2^e année : n=42; 3^e année : n=40; 4^e année : n=46). En ce qui a trait aux ergothérapeutes novices, pour des motifs de disponibilité, une invitation courriel (annexe 7) ciblée a été lancée à seulement dix d'entre eux qui exercent leur profession à proximité de Sherbrooke, ville où se sont déroulés les focus group. Les mentors, étudiants ou ergothérapeutes novices souhaitant participer à l'un ou l'autre des focus group devaient simplement répondre au courriel d'invitation. Les personnes s'étant montrées intéressées à participer recevaient un courriel de remerciement et de confirmation. Les canevas d'entrevue (annexes 6 et 8) pour les différents focus group ont été préparés afin d'atteindre le 1^{er} objectif du projet et ont tenu compte des résultats de la recherche documentaire et des entrevues auprès des experts. La description détaillée de la composition des trois focus group se trouve à l'annexe 9.

Par souci de fidélité, les participants des différents focus group ont été fréquemment appelés à valider notre compréhension de leur propos durant le déroulement de l'entrevue. De plus, des résumés écrits avec transcription mots à mots des passages significatifs ont été produits à partir de l'écoute des enregistrements des trois focus group. Finalement, les extraits

de résumé et les passages significatifs traitant du SCI des étudiants ont été placés dans le classeur Excel© (annexe 2) servant au niveau 1 d'analyse dont il est question à la section 4.4.

4.4. Analyse transversale des données

L'analyse qualitative des données s'est déroulée selon les 3 niveaux suivants :

Niveau 1. Les extraits d'articles issus de la recherche documentaire, d'entrevues avec les experts et des différents focus group ont été placés dans un classeur Excel© (annexe 2) où chaque ligne représente un extrait pertinent, car lié au SCI, et chaque colonne, un thème relatif au SCI formulé à la suite d'une analyse inductive de l'extrait. L'analyse des données a été effectuée selon un processus inductif et itératif. Ce processus a permis de regrouper certains thèmes apparentés et d'en préciser certains autres. Des colonnes ont ainsi été ajoutées jusqu'à saturation des thèmes. Une fois la saturation obtenue, l'analyse inductive a permis de rassembler sous de grandes catégories, les thèmes partageant des caractéristiques communes. Ce classement final constitue le premier niveau d'analyse transversale permettant d'atteindre le 1^{er} objectif du projet, soit de répertorier les différentes possibilités de SCI des étudiants en formation initiale.

Niveau 2. Le 2^e objectif du projet, soit d'évaluer l'état du SCI au programme d'ergothérapie de l'UdeS, a été atteint grâce à une analyse comparative entre les données issues de la consultation documentaire (plans de cours et bilans de finissant) et les résultats issus du niveau 1.

Niveau 3. Finalement, les résultats du niveau 2 d'analyse ont permis d'identifier les possibilités de SCI peu présentes dans le programme et de regrouper celles présentant des points communs à partir desquels les différentes propositions de SCI ont pu être formulées.

4.5. Évaluation de la faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie

Les propositions de SCI issues du niveau 3 d'analyse ont été présentées aux professeurs et chargés de cours, membres du comité du curriculum du programme d'ergothérapie de l'UdeS. Les propositions de SCI ont été présentées au comité du curriculum, car ce dernier est le comité décisionnel relativement aux activités du cursus de

formation. Aussi, les membres du comité curriculum représentent la très grande majorité des responsables des cours offerts durant le cursus. La rencontre a eu lieu lors d'une réunion habituelle du comité avec l'autorisation de la direction du programme. Les membres du comité ont été appelés à questionner et à commenter le projet et les propositions de SCI. À la fin de la rencontre, les participants ont rempli un questionnaire (annexe 11) composé d'une échelle numérique graduée d'un à neuf (1 à 9) interrogeant le degré de pertinence, de réalisme et d'intérêt à intégrer les différentes propositions de SCI dans les cours du cursus. Le questionnaire a été développé suivant le modèle proposé en 2010 par la Haute Autorité de Santé (HAS) française. L'analyse quantitative des réponses au questionnaire a permis d'atteindre l'objectif 4 du projet, soit d'évaluer la faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie.

CHAPITRE 5. RÉSULTATS

L'atteinte de chacun des objectifs spécifiques du projet a mené aux propositions visant l'amélioration du SCI offert aux étudiants du programme d'ergothérapie. La première section des résultats présente les différentes possibilités de SCI offertes aux étudiants durant leur formation initiale. Ensuite, la deuxième section décrit l'état du SCI au programme en montrant comment les possibilités de SCI s'actualisent dans le cursus. La troisième section, présente comment les possibilités de SCI ne s'actualisant peu ou pas ont mené à la formulation des cinq propositions de SCI au programme d'ergothérapie. Finalement, la quatrième section exprime l'avis général des membres du comité curriculum en rapport avec la faisabilité d'opérationnaliser ces propositions visant à mieux soutenir la construction identitaire des étudiants au programme d'ergothérapie de l'UdeS.

5.1. Possibilités de SCI en formation initiale

La collecte de données réalisée auprès des différentes sources consultées (annexes 9 et 10) a permis de répertorier 25 possibilités de SCI appartenant à quatre composantes : 1) *Activité signifiante et expérience affective*; 2) *Subjectivité*; 3) *Intersubjectivité*; 4) *Espace et temps*. Le tableau 1 ci-dessous présente le répertoire des possibilités de SCI en formation initiale. La grande majorité des possibilités de SCI répertoriées (19/25) possèdent un caractère général puisqu'elles ont été soulevées, d'une part, par les écrits ou les experts et, d'autre part, par les mentors, les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e années, les étudiants finissants ou les ergothérapeutes novices. Quelques possibilités de SCI répertoriées (6/25) possèdent plutôt un caractère spécifique puisqu'elles ont été exclusivement relevées du côté des écrits ou des experts ou; exclusivement du côté des sources ayant vécu le programme d'ergothérapie de l'UdeS de l'intérieur, soit les mentors, les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e années, les étudiants finissants ou les ergothérapeutes novices.

Tableau 1. Répertoire des possibilités de SCI en formation initiale

Composantes (n=4)	Possibilités de SCI (n=25)	Sources				
		Écrits	Experts	Mentors	étudiants ans 1, 2 et 3	étudiants an 4 et ergo novices
<i>Activité signifiante et expérience affective</i>	Générales					
	Expériences affectives diversifiées ○ Expériences inspirantes ○ Expériences suscitant la réflexion ○ Expériences artistiques ou créatives ○ Expériences avec enjeux éthiques	X	X	X	X	X
	Activités représentant un juste défi	X	X	X	X	X
	Activités professionnelles authentiques	X	X		X	X
	Activités collaboratives	X			X	X
	Activités avec clients réels ou standardisés	X			X	X
	Activité présentant un portrait réaliste et concret de l'ergothérapie	X			X	X
	Témoignages : ○ de clients ○ d'ergothérapeutes ○ montrant les résultats (ou les effets) de l'ergothérapie	X			X	X
	Spécifique					
	Expériences d'autonomie et d'autodétermination			X	X	X
<i>Subjectivité</i>	Générales					
	Opportunités de découverte de soi	X	X	X	X	X
	Opportunités narratives	X	X	X	X	X
	Opportunités réflexives	X	X		X	X
	Spécifique					
Traces des changements identitaires (ex. portfolio)	X	X				
<i>Intersubjectivité</i>	Générales					
	Accompagnateurs du programme (ex. adjointe à la vie étudiante, coord. de la formation clinique, mentor)	X	X	X	X	X
	Rétroactions d'ergothérapeutes	X	X	X	X	X
	Occasions de dialogues diversifiées avec : ○ clients ○ ergothérapeutes ○ pairs étudiants d'une autre année ○ professionnels d'autres disciplines	X	X	X	X	X
	Relation visant le développement humain (ex. relation de coopération ou d'accompagnement)	X	X	X	X	X
	Rencontres en petit groupe	X	X	X	X	
	Rétroactions de pairs étudiants plus expérimentés	X	X		X	X
	Spécifiques					
Explication de l'ergothérapie aux autres				X		

	Consultation d'une ressource spécialisée, au besoin (ex. psychologue, conseiller en orientation)	X	X			
<i>Espace et temps</i>	Générales					
	Contexte non axé sur la performance académique	X	X	X	X	X
	Soutien longitudinal et régulier dès le début du programme	X	X	X	X	X
	Soutien au moment opportun		X	X	X	X
	Spécifiques					
	Contexte favorisant l'équilibre occupationnel			X		X
Contexte distinguant le rôle de l'ergothérapeute et du physiothérapeute				X		

Ensemble, les quatre composantes de SCI forment le système qui soutient la construction identitaire de l'étudiant en formation initiale (figure 1). Vue ainsi, le SCI résulte des interactions continues entre les activités réalisées, les expériences vécues, la subjectivité de l'étudiant engagé dans celles-ci, la subjectivité des personnes qu'il côtoie et le contexte dans lequel il se trouve. Par exemple, une étudiante finissante se rappelle avoir eu une discussion avec son mentor qui a été très aidante pour elle. Elle précise que cette discussion était survenue au bon moment, celui où elle ressentait un doute important quant à son désir de pratiquer l'ergothérapie en raison d'une récente expérience de stage qui avait été pénible pour elle. Cet exemple simple illustre comment les composantes interagissent pour soutenir la construction identitaire de cette étudiante en particulier. Les résultats montrent que les quatre composantes s'influencent afin de soutenir la construction identitaire des étudiants.

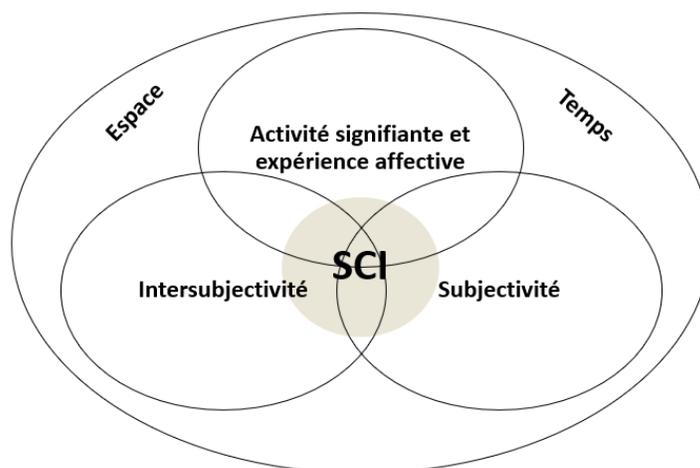


Figure 1. Système de soutien de la construction identitaire

Les résultats montrent que les possibilités de SCI durant la formation initiale s'articulent et se développent comme une partie de cartes. Effectivement, chaque possibilité de SCI représente une carte qui, jointe aux autres, accroît les probabilités de SCI des étudiants (figure 2). Aussi, tel le déroulement d'une partie de cartes, chaque possibilité peut être choisie et combinée aux autres de manière stratégique afin d'accroître les probabilités d'offrir un soutien répondant au besoin d'un étudiant ou ajusté à la réalité du contexte de formation.

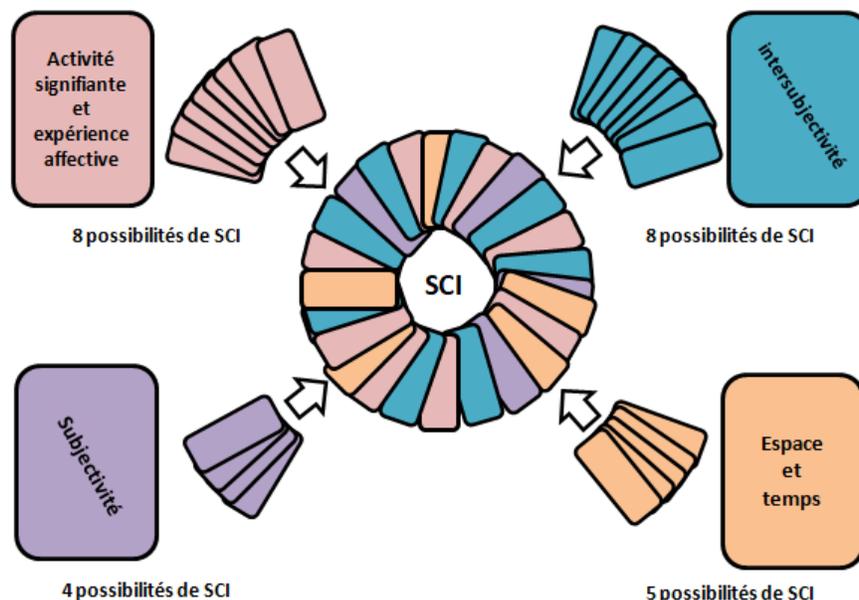


Figure 2. Possibilités de SCI durant la formation initiale

5.1.1. *Activité signifiante et expérience affective*

La composante *Activité signifiante et expérience affective* comprend huit possibilités de SCI, sept générales et une spécifique (tableau 1). Sous cette composante, chaque possibilité de SCI peut être liée au verbe « faire » (ou accomplir, réaliser, effectuer, participer, s'engager) ou « vivre » (ou sentir, ressentir). On y retrouve les activités réalisées ainsi que les états émotifs vécus par l'étudiant. Par exemple, l'étudiant vivant un inconfort ou de la fébrilité lors de la réalisation d'une entrevue avec un client illustre cette composante de SCI. Dans l'ensemble, les sources consultées décrivent l'activité signifiante comme une activité valorisée par l'étudiant, concordant avec ses besoins et dans laquelle il peut démontrer ses compétences. L'expérience affective, quant à elle, est décrite comme une

expérience engendrant une réponse émotive pouvant affecter la motivation, susciter la réflexion ou amener des prises de conscience chez l'étudiant.

En ce qui a trait aux sept possibilités de SCI générales appartenant à cette composante, on retrouve premièrement, l'idée que les activités professionnelles authentiques, habituellement réalisées durant les stages, représentent une possibilité évidente de SCI. Comme deuxième possibilité de SCI appartenant à cette composante, on retrouve les activités simulées accomplies avec des clients réels ou standardisés durant les cours.

« Durant les cours d'habiletés cliniques, j'ai aimé cela parce que ça nous permet tout le temps de vivre des petits succès avec les clients. On bâtit notre confiance. » (Étudiante finissante)

De plus, le fait d'entendre parler concrètement et réalistement de la pratique professionnelle a été nommé comme troisième possibilité de SCI. Par exemple, il a été rapporté qu'entendre un ergothérapeute raconter une anecdote, une journée de travail type ou comment il a concrètement aidé un client contribue au SCI de l'étudiant. Quatrièmement, les sources consultées s'accordent pour dire que les activités présentant un juste défi ou un certain degré d'adversité contribuent elles aussi au SCI de l'étudiant. Cinquièmement, pour l'ensemble des sources consultées, le partage des rôles, la confrontation des idées, la gestion de conflits, les divergences comme les convergences d'opinions inhérentes aux activités collaboratives (ou travail d'équipe) représentent aussi une possibilité de SCI. Sixièmement, les sources consultées expriment l'idée que les expériences génératrices d'émotions contribuent elles aussi au SCI de l'étudiant. Relativement à cette dernière possibilité, les sources nomment, par exemple, les expériences qui suscitent la réflexion, celles qui inspirent, celles présentant un enjeu éthique ainsi que les expériences artistiques ou créatives. Septièmement, les sources avancent l'idée que les témoignages d'ergothérapeutes ou de clients marquants, bouleversants, motivants ou qui expriment les effets bénéfiques de l'ergothérapie contribuent eux aussi à soutenir la construction identitaire de l'étudiant.

« Résoudre des problèmes complexes, créer, relever un défi, en équipe. Ce genre d'activité permet de mobiliser et de dévoiler mes compétences. Ce genre

d'expérience me propulse au niveau identitaire. Cela contribue à mon sentiment de compétence et de fierté ». (Étudiante de 1^{re} année)

Pour ce qui est de la seule possibilité de SCI spécifique associée à cette composante, les mentors, les étudiants, les étudiants finissants et les ergothérapeutes novices soulèvent l'idée que les nombreuses expériences d'autonomie et d'autodétermination vécues durant le cursus universitaire contribuent elles aussi au SCI de l'étudiant.

« En stage, une fois, j'ai été seule avec une patiente, la superviseure était absente, je me suis prouvée que j'étais capable de me débrouiller avec qui j'étais, avec ce que j'avais, je l'avais l'affaire finalement. » (Étudiante de 3^e)

5.1.2. *Subjectivité*

La composante *Subjectivité* comprend quatre possibilités de SCI, trois générales et une spécifique (tableau 1). Chaque possibilité regroupée sous cette composante peut être associée au pronom « Je » et au verbe « exprimer » (ou narrer, raconter, décrire, expliciter) ou « réfléchir » (ou analyser, donner sens, interpréter). Sous cette composante, le SCI s'effectue par l'intermédiaire de véhicules symboliques tels que l'écriture, la parole ou l'image (ex. vidéo, photo, dessin) offrant l'opportunité à l'étudiant d'exprimer ou de réfléchir sa subjectivité : ses besoins, ses aspirations, ses désirs, ses attentes, ses valeurs, ses croyances, ses décisions, ses actions. Cette composante comprend les possibilités de SCI où l'étudiant a lui-même l'opportunité de transformer la réalité perceptible en liens intelligibles.

En ce qui a trait aux trois possibilités de SCI générales appartenant à cette composante, on retrouve premièrement, les opportunités réflexives, moments durant lesquels l'étudiant cherche activement et consciemment à analyser ou à donner sens à ses décisions, à ses attitudes, à ses actions, aux événements de la vie et au monde qui l'englobe. Par exemple, les analyses de pratique, les analyses critiques, les réflexions écrites ou les journaux réflexifs constituent des opportunités réflexives ayant le potentiel de soutenir la construction identitaire de l'étudiant. Deuxièmement, sous cette composante, on retrouve les opportunités narratives, occasions durant lesquelles l'étudiant s'exprime ou se raconte d'un point de vue subjectif: ses sentiments, ses perceptions, ses valeurs, ses représentations, son opinion. Le

récit autobiographique constitue un exemple d'une opportunité narrative. Troisièmement, les sources consultées ont nommé les opportunités de découverte de soi où l'étudiant a l'occasion de porter à sa conscience, par exemple, son potentiel, ses modes relationnels, ses distorsions cognitives, ses aspirations, ses besoins ou ses mécanismes de défense. Les bilans personnels, les auto-évaluations ou les méthodes projectives constituent des exemples d'opportunités de découverte de soi pouvant soutenir la construction identitaire de l'étudiant.

Sous cette composante, on retrouve aussi la possibilité de SCI spécifique associée au fait de réunir et de conserver les traces tangibles de la construction identitaire issues des opportunités narratives, réflexives ou de découverte de soi. En effet, certains auteurs et experts avancent l'idée que réunir et conserver ces traces tangibles contribuent à soutenir la construction identitaire de l'étudiant en l'aidant à prendre conscience de son cheminement, à concevoir le fil conducteur de sa formation ou à donner sens aux changements identitaires le concernant. La conception d'un portfolio par l'étudiant constitue l'exemple type de cette possibilité de SCI.

5.1.3. *Intersubjectivité*

La composante *Intersubjectivité* regroupe huit possibilités de SCI, six générales et deux spécifiques (tableau 1). Sous cette composante, chaque possibilité peut être liée au pronom « nous » et au verbe « dialoguer » (ou communiquer, échanger, rencontrer, discuter, établir une relation, partager). Par exemple, les rencontres en petit groupe avec un ergothérapeute afin de discuter des expériences de stage font partie de cette composante. La composante *Intersubjectivité* s'intéresse aux caractéristiques des relations interpersonnelles pouvant soutenir la construction identitaire de l'étudiant. Somme toute, les résultats montrent que la diversité et la qualité des interactions sociales contribuent au SCI de l'étudiant.

Concernant les six possibilités de SCI générales associées à cette composante, les sources consultées soulèvent premièrement l'idée que les dialogues avec des ergothérapeutes, des étudiants d'une autre année, des clients ou des professionnels d'autres disciplines ont tous le potentiel de contribuer au SCI de l'étudiant. Deuxièmement, elles soutiennent l'idée que les rétroactions offertes aux étudiants par les professionnels de la

même discipline contribuent aussi à la construction de leur identité. Troisièmement, elles avancent l'idée que les rétroactions offertes par des pairs étudiants plus expérimentés contribuent aussi à la construction identitaire de l'étudiant.

«Je trouvais que je me reconnaissais dans les étudiants de 4^e. Avoir une rétroaction de personnes en qui je me voyais, cela a vraiment fait du bien. Je me suis dit, je dois être sur la bonne voie ». (Étudiante de 2^e)

Quatrièmement, il a été soulevé que la quantité, la proximité et la diversité des interactions humaines vécues lors de rencontres en petit groupe contribuent inévitablement à soutenir la construction identitaire de l'étudiant. Cinquièmement, les relations visant le développement humain, tant personnel que professionnel, ont été fréquemment nommées comme contribuant de façon marquée à soutenir la construction identitaire de l'étudiant. À cet égard, l'intérêt pour la subjectivité de l'étudiant, la confiance, la réassurance, la validation, le respect, la coopération, l'encouragement, le reflet ont tous été nommés comme des techniques de communication ou des climats relationnels ayant le potentiel de soutenir la construction identitaire de l'étudiant.

« Avoir une superviseure avec qui je pouvais discuter, pas juste de mon stage, des clients, mais aussi de comment je me sentais, comment je voyais les choses. Cela a été significatif pour moi. Cela m'a rendu à l'aise de m'affirmer et à l'aise avec mes décisions, tant au niveau professionnel que personnel ». (Étudiant finissant)

Sixièmement, en présence de doute, de préoccupations ou d'états émotionnels désagréables, il a été nommé que le fait de pouvoir compter sur un accompagnateur du programme constituait une autre possibilité de SCI.

« Ce qui m'a aidé, c'est le soutien que j'ai eu des différentes personnes du programme. Ces rencontres m'ont aidé à prendre un moment pour réfléchir à qui j'étais, à ce que je voulais, à valider certaines choses, à prendre conscience d'autres choses. À force de ces différentes rencontres, mes identités personnelle et professionnelle se sont fusionnées ». (Ergothérapeute novice)

Concernant les possibilités de SCI spécifiques liées à la composante *Intersubjectivité*, certains auteurs et les experts mentionnent premièrement l'idée de référer l'étudiant à une ressource spécialisée (ex. psychologue, conseiller en orientation) lorsque les doutes, les préoccupations ou les états émotifs désagréables perdurent. Deuxièmement, les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e années avancent l'idée qu'être capable d'expliquer clairement sa profession aux personnes rencontrées dans divers contextes représente aussi une possibilité de SCI.

5.1.4. *Espace et temps*

La composante *Espace et temps* regroupe cinq possibilités de SCI, trois générales et 2 spécifiques (tableau 1). Chacune d'elles intégrant les dimensions temporelles et contextuelles englobant les trois autres composantes du système de SCI. Sous cette composante, on retrouve, par exemple, les possibilités de SCI s'intéressant au climat, à l'ambiance, à la fréquence ou aux moments propices au SCI. Dans son ensemble, les sources consultées expliquent que le SCI de l'étudiant n'est ni ponctuel, ni transversal, mais plutôt continu et longitudinal. De plus, elles identifient que les besoins et attentes de SCI varient dans le temps et d'un étudiant à l'autre. Par exemple, pour un étudiant de première année, le SCI peut s'intéresser au choix de carrière et à l'adaptation à la vie universitaire tandis que pour un étudiant finissant, le SCI peut concerner le marché de l'emploi et le sentiment d'appartenance.

En ce qui a trait aux trois possibilités de SCI générales appartenant à cette composante, on retrouve premièrement l'idée d'offrir des occasions de SCI de manière régulière, du début à la fin du programme de formation. Deuxièmement, on retrouve l'idée que le SCI de l'étudiant devrait s'offrir au moment opportun. Autrement dit, il s'agit de reconnaître le besoin de SCI et de saisir l'opportunité lorsqu'il se présente ou s'exprime. Troisièmement, il a été nommé que les moments associés à une performance académique, une note ou un examen, s'avèrent, pour plusieurs étudiants, une barrière à la narration, à la réflexion et à l'introspection soutenant la construction identitaire. En ce sens, il a été souligné par les sources consultées que les contextes informels, décontractés, sans pression de performance académique sont propices au SCI de l'étudiant.

Concernant les deux possibilités de SCI spécifiques appartenant à cette composante, les sources ayant vécu le programme de l'intérieur ont premièrement mentionné que mieux distinguer les professions de physiothérapeute et d'ergothérapeute lors des trois premières sessions de tronc commun des programmes en ergothérapie et en physiothérapie constitue une autre possibilité de SCI. Il est nommé que cette possibilité de SCI contribue à prévenir la confusion identitaire et à valider le choix d'études des étudiants. En rapport avec cette possibilité de SCI, il est proposé l'idée d'alterner entre un tuteur ergothérapeute et un tuteur physiothérapeute et d'inscrire le rôle de l'ergothérapeute et celui du physiothérapeute sur chaque vignette clinique utilisée durant les cours communs des trois premières sessions. Deuxièmement, il a été avancé qu'un contexte de formation initiale favorisant l'équilibre occupationnel représente aussi une possibilité de SCI. Effectivement, les mentors, les étudiants, les finissants et les ergothérapeutes novices suggèrent l'idée qu'un programme de formation offrant aux étudiants l'espace et le temps nécessaire afin qu'ils explorent puis trouvent un nouvel équilibre dans la réalisation d'activités significatives associées à leurs différents rôles sociaux contribue aussi au SCI. À propos de cette possibilité, il a été nommé que l'équilibre occupationnel soutient la construction identitaire en favorisant l'actualisation et la valorisation de l'étudiant dans les différentes sphères de sa vie.

5.2. État du SCI au programme d'ergothérapie

L'analyse des données montre que les 25 possibilités de SCI répertoriées précédemment ne s'offrent pas de manière équivalente durant les 4 ans du programme de Maîtrise en ergothérapie de l'UdeS. En effet, les résultats indiquent que les cours de 4^e année de ce programme offrent un terrain fertile à l'actualisation de près de la totalité des possibilités de SCI appartenant aux quatre composantes, tandis que les cours de 1^{re}, 2^e et 3^e années du programme sont plutôt propices à l'actualisation de cinq des huit (62%) possibilités de SCI de la composante *Activité significative et expérience affective*; deux des quatre (50%) possibilités de la composante *Subjectivité*; trois des huit (38%) possibilités de la composante *Intersubjectivité* et aucune de la composante *Espace et temps*.

Durant la 4^e et dernière année du programme, de nombreuses possibilités de SCI s'offrent aux étudiants en formation. D'abord, les quatre stages de sept semaines réalisés en

fin de parcours dans quatre contextes différents sont propices à l'actualisation d'expériences affectives diversifiées, de témoignages de clients et d'ergothérapeutes, d'expériences d'autonomie et d'autodétermination, d'activités professionnelles authentiques, de dialogues diversifiés ainsi qu'à l'établissement de relation centrée sur le développement humain et non pas sur les résultats académiques. Ensuite, les différents stages, le cours *Activité intégrative* en ergothérapie et le mentorat sont riches en opportunités réflexive, narratives ou de découverte de soi permettant de récolter des preuves tangibles des changements identitaires. Aussi, les rencontres et échanges avec des étudiants moins expérimentés (ex. supervision d'étudiants de 1^{re} année et de 2^e année), avec différents ergothérapeutes, avec des clients et des professionnelles d'autres disciplines permettent l'actualisation de nombreuses possibilités de SCI associées à la composante *Intersubjectivité*. Finalement, les stages de la 4^e année, généralement moins axés sur la performance académique, libèrent de l'espace et du temps pour l'exploration d'un nouvel équilibre occupationnel favorable au SCI des étudiants.

Durant la 1^{re}, 2^e et 3^e années du programme, les étudiants participent à de nombreux cours d'habiletés cliniques offrant des occasions de réaliser des activités professionnelles représentant un juste défi auprès de clients réels ou standardisés. Aussi, durant ces cours, les étudiants ont l'opportunité de recevoir de nombreuses rétroactions d'ergothérapeutes. La totalité des cours du cursus de la 1^{re} à la 3^e année offre de nombreuses occasions de travail collaboratif et de rencontres en petit groupe. Aussi, les méthodes pédagogiques comme l'apprentissage par problème et l'apprentissage du raisonnement clinique représentent autant d'opportunités de travail collaboratif, d'expériences représentant un juste défi, d'expériences d'autonomie et de rétroactions par des ergothérapeutes. Durant les stages de première année (1 semaine) et de deuxième année (5 semaines), l'étudiant a de nombreuses occasions de vivre des expériences d'autonomie et d'autodétermination, de situations professionnelles authentiques et de rétroactions d'ergothérapeutes. De plus, à différents moments durant ces trois années de formation, les étudiants ont l'opportunité de réaliser des réflexions écrites, de rencontrer leur mentor ergothérapeute et de concevoir leur portfolio. Finalement, durant toutes les années du cursus, les étudiants peuvent rencontrer des accompagnateurs ergothérapeutes du programme (mentor, coordonnateur de la formation clinique, adjoint à la

vie étudiante) advenant des préoccupations, des inquiétudes, des difficultés ou des états émotifs désagréables. Somme toute, il est constaté que durant la 1^{re}, 2^e et 3^e années du programme, 10/25 possibilités de SCI sont généralement actualisées. Le tableau 2 liste les dix possibilités de SCI généralement offertes aux étudiants lors des 3 premières années du programme. Les quinze possibilités peu ou pas présentes lors des ans 1, 2 et 3 sous-tendent les propositions de SCI décrites dans la section 5.3.

Tableau 2. Possibilités de SCI offertes durant la 1^{re}, 2^e et 3^e années du programme

Composante de SCI	Possibilités de SCI offertes
Activités significatives et expériences affectives	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situations professionnelles authentiques 2. Activités avec clients réels ou standardisés 3. Activités collaboratives 4. Activités représentant un juste défi 5. Expériences d'autonomie et d'autodétermination
Subjectivité	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opportunités réflexives 2. Conception d'un portfolio (traces des changements identitaires)
Intersubjectivité	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontres en petit groupe 2. Accompagnateurs du programme 3. Rétroactions d'ergothérapeutes

5.3. Propositions de SCI au programme d'ergothérapie

Les résultats ont mis en évidence quinze possibilités de SCI ayant peu ou pas l'occasion de s'actualiser lors de la 1^{re}, 2^e et 3^e années du programme. Ces possibilités de SCI se divisent en trois groupes. Les cinq propositions de SCI présentées aux membres du comité curriculum du programme d'ergothérapie s'inscrivent dans l'un ou l'autre de ces groupes. Le **groupe A** duquel découle la proposition 1 concerne la seule possibilité associée au contexte général de formation lors des trois premières années du programme. Le **groupe B** comprend les possibilités de SCI desquelles découlent les propositions 2, 3 et 4, toutes liées au fait que les trois premières années du programme visent surtout l'acquisition des savoirs disciplinaires offrant ainsi moins d'opportunités de SCI. Le **groupe C**, quant à lui, concerne

les possibilités de SCI qui devraient s'actualiser en raison du cursus partagé avec les étudiants en physiothérapie lors de la première année et demie du programme.

Groupe A. Il est relevé que le cursus des trois premières années offre peu d'espace et de temps permettant l'exploration d'un nouvel équilibre occupationnel. Ce résultat a mené à l'élaboration de la **proposition 1** : créer un climat général propice au SCI lors des trois premières années du cursus du programme d'ergothérapie de l'UdeS.

Groupe B. Il est remarqué que les cours des trois premières années visent d'abord la construction identitaire des étudiants selon une perspective extrinsèque orientée vers la transmission, l'acquisition et l'évaluation des connaissances et des compétences de l'ergothérapeute professionnel. Cette situation fait en sorte que les cours n'accordent généralement peu ou pas de place aux possibilités de SCI à caractère informel (sans performance académique) comme les témoignages, les expériences affectives diverses ou les opportunités de découverte de soi. Ce résultat a mené à l'élaboration de la **proposition 2** : accroître les opportunités d'activités potentiellement déstabilisantes, mémorables ou marquantes durant la 1^{re}, 2^e et 3^e années du cursus. Cette proposition découle de la combinaison raisonnée des possibilités de SCI suivantes : contexte non axé sur la performance académique; témoignages de clients ou d'ergothérapeutes montrant les résultats (ou les effets) de l'ergothérapie; expériences affectives diversifiées (expériences inspirantes, expériences suscitant la réflexion, expériences artistiques ou créatives et; expériences présentant un enjeu éthique).

Dans le même ordre d'idée, il est observé que les cours de 1^{re}, 2 et 3^e années ne programment pas systématiquement et régulièrement des possibilités de SCI à caractère subjectif ou intersubjectif tel les rétroactions par les pairs étudiants; les opportunités narratives ou les dialogues diversifiés. Ce résultat a mené à l'élaboration de la **proposition 3** : programmer des occasions régulières de rencontres propices au SCI durant les cours de 1^{re}, 2^e et 3^e années du cursus. Cette proposition provient de la combinaison raisonnée des quatre possibilités de SCI suivantes : rétroactions par les pairs plus expérimentés; occasions de dialogues diversifiées (avec des clients, avec des ergothérapeutes, avec des pairs d'une

autre année du programme, avec des professionnels d'autres disciplines); soutien longitudinal et régulier dès le début du programme et; opportunités narratives.

Aussi, les cours de 1^{re}, 2^e et 3^e années, surtout centrés sur les savoirs disciplinaires, ont peu l'habitude de s'intéresser à l'état subjectif de l'étudiant ainsi qu'aux relations qui en découlent. Cela fait en sorte que les possibilités de SCI comme établir avec l'étudiant une relation visant le développement humain, soutenir l'étudiant au moment opportun ou référer l'étudiant à une ressource spécialisée ne s'actualisent peu ou pas lors des trois premières années du cursus. Ce résultat a mené à l'élaboration de la **proposition 4** : former et outiller les principaux acteurs de SCI lors des trois premières années du programme (mentors, tuteurs, étudiants). Cette proposition découle de la combinaison raisonnée des trois possibilités de SCI suivantes : relation visant le développement humain (personnel et professionnel); soutien au moment opportun et; consultation d'une ressource spécialisée, au besoin (ex. psychologue, conseiller en orientation, conseiller pédagogique).

Groupe C. Il est constaté que les nombreux cours en commun avec le programme de physiothérapie lors de la première année et demie du cursus n'offrent peu ou pas d'occasions d'actualiser les possibilités de SCI tels que distinguer le rôle de l'ergothérapeute et du physiothérapeute; réaliser des activités présentant un portrait réaliste et concret de l'ergothérapie ou développer les habiletés des étudiants à expliquer l'ergothérapie aux autres dans différents contextes. Ce résultat a mené à la **proposition 5** : offrir des possibilités de SCI ajustées au contexte de tronc commun des programmes d'ergothérapie et de physiothérapie. Cette proposition résulte de la combinaison raisonnée des trois possibilités de SCI suivantes : contexte distinguant le rôle de l'ergothérapeute et du physiothérapeute; activité présentant un portrait réaliste de l'ergothérapie et; explication de l'ergothérapie aux autres.

5.4. Faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie

L'analyse des données recueillies à partir d'échelles numériques (1 à 9) remplies par les membres du comité curriculum indique que ceux-ci perçoivent un degré de pertinence (8,6) plus élevé que le degré de réalisme (7,3) ou d'intérêt (7,4) concernant les cinq

propositions de SCI (tableau 3). Aussi, les résultats montrent qu'ils perçoivent un degré de réalisme (7,0) légèrement plus faible que la moyenne (7,3) concernant la proposition 4 et un degré de réalisme (6,3) et d'intérêt (6,4) plus faibles que leurs moyennes respectives (7,3 et 7,4) en rapport avec la proposition 5 (tableau 3).

Tableau 3. Faisabilité des propositions de SCI au programme d'ergothérapie

Propositions de SCI	Degré de pertinence	Degré de réalisme	Degré d'intérêt à l'intégrer dans un cours
1. Créer un climat général propice au SCI lors des trois premières années du cursus.	8,6	7,9	8,1
2. Accroître les opportunités d'activités potentiellement déstabilisantes, mémorables ou marquantes durant la 1^{re}, 2^e et 3^e années du cursus.	8,7	8,0	7,6
3. Programmer des occasions régulières de rencontres propices au SCI durant les cours de 1^{re}, 2^e et 3^e années du cursus.	8,5	7,4	7,6
4. Former et outiller les principaux acteurs de SCI lors des trois premières années du programme (mentors, tuteurs, étudiants).	8,7	7,0	7,5
5. Offrir des possibilités de SCI ajustées au contexte de tronc commun des programmes d'ergothérapie et de physiothérapie.	8,4	6,4	6,3
Moyenne	8,6	7,3	7,4

Ces résultats indiquent que les membres du comité curriculum considèrent les propositions de SCI comme très pertinentes, mais demeurent avec de légères réserves concernant le réalisme et l'intérêt de les intégrer dans les cours du cursus. Les réserves concernent plus particulièrement la proposition de SCI qui exigent de mobiliser les ressources humaines, temporelles ou financières nécessaires pour former et outiller les acteurs de SCI (proposition 4) ou; celle qui implique des personnes de l'extérieur du programme d'ergothérapie, soit les enseignants du programme de physiothérapie (proposition 5). Dans les circonstances, il est permis d'envisager sans trop de réserve que le programme sera en mesure de réaliser les propositions 1, 2 et 3 et de prévoir que la réalisation des propositions 4 et 5 représentera probablement un plus grand défi.

En résumé, les résultats montrent que l'amélioration du SCI au programme d'ergothérapie se fera en cherchant à concrétiser davantage de possibilités appartenant aux quatre composantes du système de SCI qui interagiront ensemble afin d'accroître la probabilité de soutenir chaque étudiant durant son parcours de formation. De manière positive, malgré de petites réserves, opérationnaliser davantage de possibilités de SCI paraît chose faisable selon les membres du comité curriculum, décideurs du programme d'ergothérapie.

CHAPITRE 6. DISCUSSION

La première chose que l'on remarque en regardant les propositions de SCI est qu'elles ne s'appuient pas sur des moyens¹ précis, mais bien sur des possibilités² de soutien. La « possibilité », aucunement prescriptive, plus flexible que le « moyen », a été retenue puisque la construction de l'identité de l'étudiant est fortement associée au processus de socialisation professionnelle imprévisible et diversifiée (Dinmohammadi et al., 2013). Ainsi, il appert que le concept de « possibilité » assure la marge de manœuvre nécessaire pour soutenir la construction identitaire selon la perspective intrinsèque de chaque étudiant durant sa formation initiale. De plus, le concept de « possibilité » fait une place au hasard des rencontres, des opportunités, des occasions, des expériences de vie contribuant, ou non, au SCI d'un étudiant. L'idée d'offrir des possibilités au lieu de mettre en place des moyens précis est plutôt inhabituelle dans un milieu de formation en ergothérapie où les objectifs, les attentes et les conditions requises pour obtenir le diplôme sont prédéterminés par les standards de la profession, appartenant à la perspective extrinsèque de la construction identitaire. La deuxième section de la discussion explique les défis qui attendent le programme d'ergothérapie et les acteurs de SCI qui veulent investir la construction identitaire selon la perspective intrinsèque. Les défis soulevés concernent, par exemple, 1) les difficultés de maintenir l'équilibre entre les deux perspectives, 2) l'écart entre vouloir théoriquement investir la perspective intrinsèque et la façon dont cela se concrétisera dans la réalité, 3) les ressources disponibles pour former les acteurs de SCI ou 4) la nécessité d'une collaboration inter programme pour opérationnaliser l'une des propositions de SCI. Finalement, la troisième section de la discussion abordera la principale force de ce projet dont la source et les ancrages se trouvent directement au programme d'ergothérapie.

¹ Moyen : Manière d'agir, procédé qui permet d'arriver à une fin (Larousse, s.d.)

² Possibilité : Situation, événement, cas susceptible de se produire. Ce que quelque chose rend possible de faire, de réaliser (Larousse, s.d.)

6.1. Mieux soutenir la construction identitaire: une question de possibilités

Les résultats du présent projet montrent qu'investir la construction identitaire des étudiants selon leur perspective intrinsèque ne concerne pas les effets identitaires obtenus sur eux, mais simplement les possibilités de SCI qui leur sont offertes durant le cursus. Dans ce cas, mieux soutenir la construction identitaire signifie simplement augmenter et diversifier les possibilités de SCI offertes aux étudiants dans l'espace-temps délimité par le cursus de la formation initiale.

D'une part, il est constaté que l'idée de mieux soutenir la construction identitaire des étudiants passe par l'augmentation des possibilités de SCI durant le cursus de formation. En effet, le projet démontre que chaque possibilité de SCI peut s'additionner aux autres afin d'accroître la probabilité de soutenir la construction identitaire de chaque étudiant. Par exemple, dans une logique purement mathématique, le fait que plusieurs possibilités de SCI étaient peu présentes durant la 1^{re}, 2^e et 3^e années a mené à la proposition d'accroître le nombre d'opportunités d'activités potentiellement marquantes ou de rencontres propices au SCI durant les cours des trois premières années du cursus. D'ailleurs, offrir fréquemment et régulièrement des possibilités de SCI durant les premières années du cursus s'avère probablement une bonne idée puisque l'étudiant cherche activement à s'adapter (Clouder, 2003; Dinmohammadi et al., 2013) et à donner sens aux nouveaux contextes socioculturels qu'il fréquente (Mavor et al., 2017), moments propices au soutien.

D'autre part, il est constaté que mieux soutenir la construction identitaire des étudiants se fait aussi grâce aux combinaisons de possibilités appartenant aux quatre composantes de SCI. Dans ce cas, le soutien ne passe pas par l'intermédiaire d'une possibilité plus qu'une autre, ou par une composante plus qu'une autre, il appartient plutôt aux combinaisons de possibilités de SCI qui se forment aléatoirement au gré des activités, des expériences, des réflexions, des rencontres, du contexte et du temps. Offrir des opportunités de dialogue avec une diversité de personnes (clients, ergothérapeutes, pairs étudiants, professionnels d'une autre discipline) dans des contextes non axés sur la performance académique constitue un exemple d'une combinaison de possibilités ayant le potentiel de soutenir la construction identitaire d'un étudiant durant le cursus de formation. Les

combinaisons entre les 25 possibilités de SCI sont très nombreuses assurant la diversification nécessaire pour accroître la probabilité de soutenir chaque étudiant du programme. L'idée que le SCI doit s'appuyer sur la diversité des possibilités offertes s'aligne avec l'idée que la construction identitaire de l'étudiant présente une part de subjectivité (Dubar, 2010), d'incertitude et de doute (Mavor et al., 2017) source de stress (Dinmohammadi et al., 2013), de dissonances cognitives, d'états affectifs divers (Clouder, 2003; Cruess et al., 2015) et de conflits identitaires (de Swardt et al., 2014; Lecours, 2018; Taylor, 2017) issus du processus de socialisation professionnelle ou de transition occupationnelle vécu par chaque étudiant. De plus, l'idée que mieux soutenir passe par la diversité des possibilités confirme que la construction identitaire ne s'élabore pas tel un modèle linéaire, mais bien comme un système complexe inséparable des expériences de la vie de chaque étudiant (Cruess et al., 2015; Williams, Ritter et Bullock, 2012). Bref, offrir différentes possibilités de SCI qui s'influencent entre elles, favorisent la diversité qui accroît la probabilité de soutenir la construction identitaire de chaque étudiant, peu importe l'étudiant, qu'il devienne ergothérapeute ou non.

En résumé, on sait que l'étudiant vit des moments de bouleversement identitaire amenés par la période de transition occupationnelle et par le processus de socialisation professionnelle dans lequel il se trouve. Par ce projet, on sait maintenant que l'augmentation et la diversification des possibilités de SCI contribuent à accroître les probabilités de le soutenir. Par exemple, augmenter et diversifier les possibilités de SCI permettrait d'accroître la probabilité qu'un étudiant prenne conscience de son potentiel d'ergothérapeute ou qu'un autre réalise que ses valeurs ne sont pas compatibles avec celles de la profession.

Présenter le SCI en termes de probabilité de soutien en dévoile ses qualités pratiques et accessibles. Conçue de la sorte, chaque possibilité ou combinaison de possibilités placée sur la route de l'étudiant ne représente ni plus ni moins qu'une probabilité de le soutenir, sans attente ni recherche d'un quelconque effet. Ses qualités rendent le SCI attrayant d'un point de vue pratique. Applicable et ajustable au programme de formation. Cela explique peut-être les résultats généralement élevés obtenus à l'évaluation de la faisabilité des propositions de SCI.

6.2. Mieux soutenir la construction identitaire : les défis du programme d'ergothérapie

Les résultats de ce projet soulèvent quelques défis associés au fait de vouloir investir la construction identitaire selon une perspective intrinsèque en contexte de formation initiale, traditionnellement centré sur la perspective extrinsèque.

Le premier défi soulevé concerne la recherche et le maintien de l'équilibre entre les perspectives extrinsèque et intrinsèque de la construction identitaire. Avant de chercher à rééquilibrer le tout, il est tout d'abord important de reconnaître que la construction identitaire de l'étudiant durant sa formation initiale ne s'appuie pas sur un, mais bien sur deux points focaux simultanément. Un premier point focal inhérent à l'existence même du programme référant à la transmission, à l'acquisition et à l'évaluation des savoirs disciplinaires associés à la construction de l'identité professionnelle en société (Dubar, 2010). Puis, il y a le second point focal, plus mouvant, celui associé au soutien de la construction identitaire pour soi (Dubar, 2010), qui considère l'incertitude du processus individuelle de la construction identitaire référant aux expériences de vie (Cruess et al., 2015) et à la subjectivité (Dubar, 2010) de chaque étudiant. Trouver l'équilibre peut certainement représenter un défi pour un programme dont l'obtention du diplôme relève de conditions normatives et dont la mission essentielle de former des ergothérapeutes compétents («Vision et mission du programme d'ergothérapie - École de réadaptation - Université de Sherbrooke », s. d.) se concentre autour du premier point focal, plus stable, structurant et collectivement partagé (Dubar, 2010). Alors, s'il veut trouver l'équilibre, le programme devra nécessairement se concentrer sur le 2^e point focal en cherchant simplement à accroître les probabilités de soutien. Ensuite, au fil du temps, ce que l'étudiant veut, sait et fait sera le fruit d'un système autorégulé ayant lui-même trouvé son équilibre entre l'intrinsèque et l'extrinsèque, le subjectif et l'objectif. Cette idée de système dynamique autorégulé se trouve aussi dans le modèle de l'occupation humaine (Taylor, 2017) concevant l'humain comme un système ouvert se remodelant sans cesse afin de maintenir sa cohésion interne. Au final, c'est l'étudiant qui vit les expériences, qui saisit ou non les opportunités qui s'offrent à lui, qui fait les choix le concernant et qui s'engage ou non dans les activités proposées. Finalement, pour un programme de formation,

investir davantage la perspective intrinsèque de la construction identitaire sans que cela ne soit perçu comme une perte de temps ou d'énergie constitue aussi un défi, car le SCI ne garantit ni la participation active de l'étudiant dans le processus ni les résultats de la construction identitaire selon une perspective extrinsèque. En résumé, pour relever ce défi d'équilibre, il s'agit d'accepter qu'investir la perspective intrinsèque se réalise en offrant des opportunités de rencontres, d'activités ou d'expériences ayant le potentiel de soutenir la construction identitaire. Le reste demeure une question de probabilité amenant des effets identitaires, cognitifs et émotifs variables d'un étudiant à l'autre.

Le deuxième défi en est un d'écart entre la conception théorique du SCI et la façon dont celle-ci sera mise en application dans les cours du curriculum. Cette idée s'aligne avec celle proposée par Argyris et Schön (1999) voulant que dans une situation pratique complexe, il y a risque important d'écart entre la théorie à laquelle on se réfère pour expliquer nos choix et celle qui sous-tend véritablement nos actions dans la réalité pratique. D'ailleurs, les résultats du projet permettent de présumer que les membres du comité curriculum percevant une grande pertinence au regard des propositions SCI, s'y référeront probablement pour justifier les changements apportés dans leur cours. En plus, il est difficile de s'opposer au projet d'investir davantage la perspective intrinsèque de la construction identitaire, surtout pour un programme d'ergothérapie, profession de relation d'aide véhiculant des valeurs humanistes (Townsend et al., 2013). Cependant, percevant aussi un degré d'intérêt et de réalisme moindre, il est probable qu'ils les appliqueront différemment en pratique. Au quotidien, il est probable que la culture scolaire environnante prônant la réussite académique vienne interférer dans la façon dont les enseignants viendront soutenir la construction identitaire de l'étudiant. Par exemple, un enseignant pourrait planifier une activité théoriquement propice au SCI, mais en pratique, il agirait en se référant à ses propres désirs et idéaux cherchant activement à transmettre ses connaissances et ses valeurs d'ergothérapeute au lieu de simplement offrir une possibilité de soutenir la construction identitaire de l'étudiant. Pour relever ce défi, il s'avère important d'appliquer la proposition visant à former les acteurs de SCI afin de rendre conscient ce phénomène d'écart entre la théorie de référence et la théorie d'usage.

Le troisième défi en est un de formation des principaux acteurs de SCI (étudiants, chargés de cours, superviseurs de stage, professeurs) au programme. Il relève directement de l'idée que la relation visant le développement humain représente une possibilité de SCI pouvant être combinée à plusieurs autres possibilités afin d'accroître la probabilité de soutenir un étudiant en particulier. Vue ainsi, l'actualisation de cette possibilité demande aux acteurs de SCI d'interagir avec l'étudiant en formation initiale de manière particulière. Effectivement, cette possibilité de SCI rejoint l'idée de relation de coopération (St-Arnaud, 2003) ou d'accompagnement (Lafortune, Lepage, Persechino et Lafortune, 2008). Par exemple, les postures relationnelles de partenariat, de non-ingérence ou de responsabilisation (St-Arnaud, 2003) ou celle cherchant à confronter les croyances, à susciter la réflexion ou à discuter des changements désirés (Lafortune et al., 2008) s'alignent avec l'idée qu'établir une relation visant le développement humain constitue une possibilité de SCI. Toutefois, il est probable que la posture généralement et culturellement adoptée par les principaux acteurs de SCI en contexte de formation universitaire soit légitimement centrée sur la perspective extrinsèque de la construction identitaire visant la transmission et l'évaluation des savoirs disciplinaires plutôt que sur le développement humain de l'étudiant en formation. Sachant cela, il importe d'offrir de la formation aux acteurs du SCI. Dans ce cas, le défi réside dans le fait qu'offrir de la formation exige nécessairement la mobilisation de ressources financières, temporelles et humaines qui ne sont actuellement pas disponibles.

Le quatrième défi en est un de collaboration. Les résultats montrent un degré de réalisme et d'intérêt moins élevé en rapport avec la proposition de SCI qui implique le programme de physiothérapie. Dans ce cas, il importe de susciter et d'établir un projet collaboratif avec les collègues en physiothérapie afin d'accroître la probabilité de SCI durant la première année et demie du programme.

6.3. Force et limite du projet

La principale limite de ce projet relève d'un biais de sélection. Effectivement, il est probable que les mentors, les étudiants ou les ergothérapeutes novices n'ayant pas participé aux différents focus group aient un point de vue différent de ceux qui ont choisi d'y participer. Aussi, aucun des participants au focus group n'était un ancien étudiant du programme ayant

décidé d'abandonner ou de réorienter ses études. Il aurait été intéressant de connaître la perception d'étudiants ayant fait le choix de ne pas poursuivre leurs études au programme d'ergothérapie.

La force de ce projet réside dans son ancrage dans le milieu visé par les propositions de SCI. Autant le but, la méthode que les résultats du projet visent l'amélioration du SCI au programme d'ergothérapie de l'UdeS. De plus, cet ancrage est renforcé par le fait que le projet a été réalisé par le coordonnateur de la formation clinique en collaboration avec les personnes impliquées au sein même du programme (étudiants, mentors et membres du comité curriculum). Cet ancrage favorisera certainement la mise en œuvre des propositions de SCI.

CONCLUSION

Soutenir la construction identitaire de l'étudiant, engagé dans une transition occupationnelle et un processus de socialisation professionnelle, c'est lui offrir l'opportunité de prendre conscience et de donner sens à ce qu'il est, ce qu'il ressent, ce qu'il devient et ce qu'il fait, symbolisé, entre autres, sous la forme de rôles, d'idéaux, de valeurs, d'intérêts, de sentiment ou de potentiel.

Mieux soutenir la construction identitaire durant la formation initiale ne passe pas par la mise en œuvre de moyens précis afin que tous les étudiants puissent atteindre le résultat identitaire extrinsèque désiré par le programme d'ergothérapie, mais plutôt par le développement de possibilités afin que chaque étudiant puisse intrinsèquement avoir l'occasion de rechercher et, pour la plupart d'entre eux, découvrir un sens à leur parcours de formation, s'y sentir bien et à leur place. Soutenir ainsi la construction identitaire peut contribuer à guider les choix, susciter la motivation, favoriser le bien-être et délimiter les conduites sociales de l'étudiant, professionnel de la santé en devenir.

En terminant, soyons conscients de la place qu'occupe la construction identitaire pour donner un sens à notre vie et réguler nos états d'être. Selon une perspective intrinsèque de la construction identitaire, offrons aux étudiants de multiples possibilités de soutien.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association canadienne des ergothérapeutes (2012). *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*. Ottawa: CAOT Publications ACE.
- Amodeo, A. L., Picariello, S., Valerio, P., Bochicchio, V. et Scandurra, C. (2017). Group psychodynamic counselling with final-year undergraduates in clinical psychology: A clinical methodology to reinforce academic identity and psychological well-being. *Psychodynamic Practice*, 23(2), 161-180.
doi:10.1080/14753634.2017.1308834
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité*. Outremont, Québec : Éditions Logiques, 1999.
- Barbarà-i-Molinero, A., Cascón-Pereira, R. et Hernández-Lara, A. beatriz. (2017). Professional Identity Development in Higher Education: Influencing Factors. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 189-203.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. et Hofman, A. (2012). Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.

- Caron, J. et Chouinard, I. (2014). Former à une profession relationnelle : entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie. *Service social*, 60(2), 101.
doi:10.7202/1027994ar
- Clouder L. (2003). Becoming professional: exploring the complexities of professional socialization in health and social care. *Learning in Health & Social Care*, 2(4), 213-222.
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., Snell, L. et Steinert, Y. (2015). A Schematic Representation of the Professional Identity Formation and Socialization of Medical Students and Residents: A Guide for Medical Educators. *Academic Medicine*, 90(6), 718-725. doi:10.1097/ACM.0000000000000700
- Dauberman, J. L. (2004). *At the intersection of self, community, and culture: Emerging academic and professional identities*. (ProQuest Information & Learning, US).
Repéré à psych. (2004-99019-021)
- de Swardt, H. C., van Rensburg, G. H. et Oosthuizen, M. J. (2014). Teaching and facilitation strategies for the professional socialisation of student nurses. *South African Journal of Higher Education*, 28(6), 1861-1875.
- Dinmohammadi, M., Peyrovi, H. et Mehrdad, N. (2013). Concept Analysis of Professional Socialization in Nursing: Professional Socialization in Nursing. *Nursing Forum*, 48(1), 26-34. doi:10.1111/nuf.12006
- Dubar, C. (2000). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, c2000. Repéré à
<http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat04883a&AN=she.020148964&lang=fr&site=eds-live>

- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, c2010.
- Edwards H et Dirette D. (2010). The relationship between professional identity and burnout among occupational therapists. *Occupational Therapy in Health Care*, 24(2), 119-129. doi:10.3109/07380570903329610
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T. et Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50(1), 21–38.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3. doi:10.7202/000304ar
- Hogg, M. A. (2014). From Uncertainty to Extremism: Social Categorization and Identity Processes. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 338-342. doi:10.1177/0963721414540168
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2008.
- Lake, J., Jackson, L. et Hardman, C. (2015). A fresh perspective on medical education: The lens of the arts. *Medical Education*, 49(8), 759-772. doi:10.1111/medu.12768
- Larousse, É. (s.d.-a). Définitions : moyen - Dictionnaire de français Larousse. Repéré 30 mai 2018, à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/moyen/53035>

- Larousse, É. (s.d.-b). Définitions : possibilité - Dictionnaire de français Larousse. Repéré 30 mai 2018, à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/possibilit%C3%A9/62876>
- Lecours, A. (2018). Illustrating and understanding the occupational transition of student occupational therapists. *Occupational Therapy Now; Ottawa, 20(2)*, 9-10.
- Levine, J. et Hogg, M. (2010). *Encyclopedia of Group Processes & Intergroup Relations*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States : SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781412972017
- Liddiard, K., Batten, R., Wang, Y., Long, K., Wallis, A., et Brown, C.A.. (2017). Job Club: A Program to Assist Occupational Therapy Students' Transition to Practice. *Education Sciences, Vol 7, Iss 3, p 70 (2017)*, (3), 70. doi:10.3390/educsci7030070
- MacLellan, D., Lordly, D. et Gingras, J. (2011). Professional socialization in dietetics: a review of the literature. *Canadian Journal Of Dietetic Practice And Research: À Publication Of Dietitians Of Canada = Revue Canadienne De La Pratique Et De La Recherche En Diététique: Une Publication Des Diététistes Du Canada*, 72(1), 37-42.
- Mavor, K. I., Platow, M. J. et Bizumic, B. (2017). *Self and Social Identity in Educational Contexts*. Routledge.
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel: Enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42(1), 80. doi:10.7202/1024566ar
- Nadelson, L. S., McGuire, S. P., Davis, K. A., Farid, A., Hardy, K. K., Hsu, Y.-C., ... Wang, S. (2015). Am I a STEM professional? Documenting STEM student

- professional identity development. *Studies in Higher Education*, 1-20.
doi:10.1080/03075079.2015.1070819
- Price, S. L. (2009). Becoming a nurse: a meta-study of early professional socialization and career choice in nursing. *Journal Of Advanced Nursing*, 65(1), 11-19.
doi:10.1111/j.1365-2648.2008.04839.x
- Seah, C. H., Mackenzie, L. et Gamble, J. (2011). Transition of graduates of the Master of Occupational Therapy to practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(2), 103-110. doi:10.1111/j.1440-1630.2010.00899.x
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, [2003].
- Taylor, R. R. (2017). *Kielhofner's model of human occupation : theory and application*. Philadelphia : Wolters Kluwer, [2017].
- Townsend, E., Townsend, E., Polatajko, H. J. et Cantin, N. (2013). *Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation*. Ottawa, Ontario : CAOT Publications ACE, 2013.
- Trede, F., Macklin, R. et Bridges, D. (2012). Professional Identity Development: A Review of the Higher Education Literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Vision et mission du programme d'ergothérapie - École de réadaptation - Université de Sherbrooke. (s.d.). Repéré 31 mai 2018, à <https://www.usherbrooke.ca/readaptation/programmes/maitrise-en-ergotherapie/vision-et-mission-du-programme-dergothérapie/>
- Weidman, J. C., Twale, D. J., Stein, E. L., ERIC Clearinghouse on Higher Education, W., DC., George Washington Univ., W., DC. Graduate School of Education and Human

Development. et Association for the Study of Higher Education. (2001).

Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A

Perilous Passage? ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 28, Number 3.

Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Repéré à

[http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?di](http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED457710&lang=fr&site=eds-live)

[rect=true&db=eric&AN=ED457710&lang=fr&site=eds-live](http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED457710&lang=fr&site=eds-live)

Wiles, F. (2013). « Not easily put into a box »: Constructing professional identity. *Social*

Work Education, 32(7), 854-866. doi:10.1080/02615479.2012.705273

Williams, J., Ritter, J. et Bullock, S. M. (2012). Understanding the Complexity of

Becoming a Teacher Educator: Experience, Belonging, and Practice within a

Professional Learning Community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245-260.

Zarshenas, L., Sharif, F., Molazem, Z., Khayyer, M., Zare, N. et Ebadi, A. (2014).

Professional socialization in nursing: A qualitative content analysis. *Iranian Journal*

Of Nursing And Midwifery Research, 19(4), 432-438.

ANNEXES

ANNEXE 1. Mots clés utilisés pour la recherche documentaire

Légende

AB : mots clés recherchés dans les résumés d'articles

TI : mots clés recherchés dans les titres d'articles

***** : mot clé tronçonnés

Recherche par mots clés
AB review OR recension
AND
AB support* OR sout* OR help* OR aide* OR program* OR strateg* OR activit* OR art* OR creati* OR group* OR tool* OR outil* OR (communit* of practice) OR (communit* de pratique) OR medium OR journal OR experience OR practice OR placement OR fieldwork OR stage OR internship OR hidden curriculum OR curriculum caché OR interaction OR accompagn* OR companion* OR mentor* OR role model OR modèle de rôle OR collaboration OR dialogue OR reflection OR reflexion OR threshold OR critique.
AND
AB construction OR formation OR tranformation OR transition OR development* OR développement* OR structuration OR becom* OR devenir OR socialisation OR socialization
AND
AB identit* AND (professional OR professionnel*)
AND
AB education OR student
Autres recherches effectuées
AB professional identity AND AB (development OR construction) AND AB (students or undergraduate or higher education or university) AND TI art
AB professional identity AND AB (development OR construction) AND AB (students or undergraduate or higher education or university) AND TI mentor*
AB professional identity AND AB (development OR construction) AND AB (students or undergraduate or higher education or university) AND TI support
AB identity AND AB (development OR construction) AND AB students AND AB (higher education or university)
AB professional identity AND AB (development OR construction) AND AB (students or undergraduate or higher education or university) AND AB (support OR mentor* OR faculty)

ANNEXE 2. Tableau d'analyse des données

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	
		Activité signifiante - expériences affectives								Subjectivité				Intersubjectivité						Espace et au temps							
Ressource consultée	Données en lien avec SCI		activités professionnelles authentiques	activités avec clients réels ou standardisés	activités présentant un portrait réaliste et concret de l'ergothérapie	activité représentant un défi (source d'adversité)	expériences d'autonomie et d'autodétermination	activités collaborative	expériences affectives diversifiées	témoignages liés à l'ergothérapie (ergo, client, résultat)	opportunités narratives	traces du changement identitaire (portfolio)	opportunités de découverte de soi	opportunités réflexives	accompagnateurs du programme	rétroaction par ergothérapeute	rétroaction par les pairs plus expérimentés	rencontre en petit groupe	Relation visant le développement humain	Occasions de dialogue diversifiées (ergo, pairs étudiants d'une autre année, clients, professionnels d'une autres	Explication de l'ergothérapie aux autres	Référence à une ressource spécialisée, au besoin (psy, CO, conseiller pédagogique)	Contexte non axé sur la performance académique;	soutien au moment opportun	appui longitudinal et régulier dès le début du programme	Contexte favorisant l'équilibre occupationnel	Contexte distinguant le rôle de l'ergothérapeute et du physiothérapeute

ANNEXE 3. Invitation courriel - Experts

Bonjour [NOM de l'expert],

Tel que mentionné lors de notre conversation téléphonique, cette entrevue s'inscrit dans le projet d'essai synthèse intitulé *Mieux soutenir la construction identitaire des étudiants en ergothérapie* réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en pratiques de la réadaptation de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit d'une maîtrise professionnelle.

Objectif de l'entrevue

Répertorier des moyens pouvant soutenir la construction identitaire des étudiants universitaires. (Notez qu'une recension des écrits à cet égard a déjà été réalisée dans le cadre de cet essai synthèse).

Entrevue

- Environ 60 minutes.
- Au moment qui te convient (jour, soir, fin de semaine)
- En personne ou par téléphone (ou Skype), selon l'endroit où tu seras.
- Enregistrée, si cela est convenable pour toi.
- Résultats compilés sous forme d'un résumé d'entrevue à l'usage exclusif de l'essai synthèse.
- 3 grands thèmes seront explorés:
 - 1- Selon toi, quels sont les intérêts des programmes universitaires d'investir dans le soutien de la construction identitaire de leurs étudiants?
 - 2- Plus spécifiquement, quels moyens peuvent être mis en œuvre pour soutenir la construction identitaire d'adultes inscrits dans un programme de formation professionnelle en milieu universitaire?
 - 3- Comment conçois-tu le rôle des enseignants (mentor, superviseur de stage, chargé de cours, professeur) dans le soutien de la construction identitaire d'adultes inscrits dans un programme de formation professionnelle en milieu universitaire?

Si cela te convient, je t'invite à me proposer des moments de disponibilité au cours de l'une ou l'autre des 3 premières semaines de janvier.

Merci pour tout!

Au plaisir de vous rencontrer,

Eric Constantin

ANNEXE 4. Canevas d'entrevue - Experts

Mise en contexte

- Cette entrevue s'inscrit dans le projet d'essai synthèse intitulé *Mieux soutenir la construction identitaire des étudiants en ergothérapie* réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en pratiques de la réadaptation de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit d'une maîtrise professionnelle.
- Problématique à l'origine de l'essai synthèse : l'étudiant devient ergothérapeute selon deux perspectives: extrinsèque: générale, liée à l'acquisition et à l'évaluation des compétences standards pour obtenir son diplôme et exercer la profession. Intrinsèque: particulière, étroitement liée au processus de construction de son identité, personnelle et professionnelle. Le programme d'ergothérapie de l'Université de Sherbrooke investit surtout la perspective extrinsèque. D'où l'intérêt de connaître votre point de vue sur les façons de mieux soutenir la construction identitaire tant personnelle que professionnelle des étudiants.
- L'entrevue sera enregistrée. Vérifier autorisation.
- Demander l'autorisation de poursuivre.

Questions :

- 1- Tout d'abord, parlez-moi brièvement de votre parcours professionnel et académique. De votre expertise en lien avec l'identité professionnelle.
- 2- Selon vous, quels sont les intérêts des programmes universitaires d'investir dans le soutien de la construction identitaire de leurs étudiants.

Autres questions possibles :

- Quels sont les bienfaits de s'intéresser à la construction identitaire des étudiants?
- Quelles sont les répercussions de ne pas s'intéresser à la construction identitaire des étudiants?
- Quel est rôle des programmes universitaires dans le soutien de la construction identitaire des étudiants?
- Quelle est la différence entre identité personnelle vs l'identité professionnelle ?

3- Plus spécifiquement, quels types moyens sont reconnus pour soutenir la construction identitaire d'un adulte inscrit dans un programme de formation universitaire.

Autres questions possibles :

- Quelle activité pédagogique peut soutenir la construction identitaire des étudiants?
- Quelles sont les activités pédagogiques pouvant soutenir la construction identitaire
- Que pensez-vous de :
 - Communauté de pratique ?
 - Mentorat ?
 - Groupe de soutien ?
 - Utilisation de l'art ?
 - Questionnaire ou activité de connaissance de soi
 - Méthode projective
 - Témoignage de pairs, de patients, de clients ?
 - Écriture réflexive ?
 - Portfolio ?

4- Comment voyez-vous le rôle des enseignants (mentor, superviseur de stage, chargé de cours, professeur) impliqués dans le soutien de la construction identitaire.

Autres questions possibles :

- Qualités requises ?
- Compétences à développer ?

Conclusion :

- Indiquer à l'expert la suite des choses. À quoi serviront ces informations.
- Remerciements

ANNEXE 5. Invitation courriel – Mentors

Bonjour,

Je vous propose, si vous le voulez bien, de participer à un focus groupe visant à connaître votre point de vue sur les moyens pouvant être utilisés pour soutenir la construction de l'identité professionnelle des étudiants en ergothérapie.

Ce focus groupe s'inscrit dans mon projet d'essai synthèse intitulé *Mieux soutenir la construction identitaire des étudiants en ergothérapie* réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en pratiques de la réadaptation de l'Université de Sherbrooke. La situation à l'origine de cet essai synthèse est la suivante. Il est connu que l'étudiant devient ergothérapeute selon deux perspectives : extrinsèque: générale, liée à l'acquisition et à l'évaluation des compétences standards pour obtenir son diplôme et exercer la profession et; intrinsèque: particulière, étroitement liée au processus de construction de son identité, personnelle et professionnelle. Cependant, le programme d'ergothérapie de l'Université de Sherbrooke s'articule surtout autour d'une perspective extrinsèque. D'où l'intérêt de connaître votre point de vue de mentor sur les façons de mieux soutenir la construction identitaire selon une perspective intrinsèque, tant personnelle que professionnelle, des étudiants en ergothérapie.

Veillez SVP m'indiquer par courriel si vous souhaitez participer à ce focus group qui aura lieu le 5 ou le 6 février prochain (selon les résultats du Doodle). Veuillez aussi répondre au sondage Doodle auquel vous aurez accès en cliquant sur le lien ci-dessous.

À bientôt,

Eric Constantin

ANNEXE 6. Canevas d'entrevue - Mentors

Mise en contexte :

- Cette entrevue s'inscrit dans le projet d'essai synthèse intitulé *Mieux soutenir la construction identitaire des étudiants en ergothérapie* réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en pratiques de la réadaptation de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit d'une maîtrise professionnelle.
- Problématique à l'origine de l'essai synthèse : l'étudiant devient ergothérapeute selon deux perspectives. Extrinsèque : générale, liée à l'acquisition et à l'évaluation des compétences standards pour obtenir son diplôme et exercer la profession. Intrinsèque : particulière, étroitement liée au processus de construction de son identité, personnelle et professionnelle. Le programme d'ergothérapie de l'Université de Sherbrooke s'articule surtout autour d'une perspective extrinsèque. D'où l'intérêt de connaître votre point de vue sur les façons de mieux soutenir la construction identitaire des étudiants.
- Indiquer la durée approximative : environ 1 heure
- Demander l'autorisation d'enregistrer la rencontre
- Remplir le questionnaire sociodémographique
- Définir brièvement l'identité et la construction identitaire

Questions :

1. Tout d'abord, je vous propose, si vous le voulez bien, de me raconter comment se déroulent vos rencontres de mentorat et comment, selon vous, ces dernières contribuent au soutien de la construction identitaire des étudiants?

Autres questions possibles :

- Le climat?
 - En individuel? En groupe?
- De quoi parlez-vous?
 - Quels sont thèmes les étudiants abordent spontanément
 - Préoccupation ? questionnement ? Doute ? Expériences ?
- Activités réalisées ?
- Comment voyez-vous votre rôle?
 - Qualités requises?

2. À votre avis, quels sont les besoins de soutien de la construction identitaire des étudiants?

Autres questions possibles :

- Moments propices? Quand ?
- Thèmes? Quoi ?
- Climat? Atmosphère propice ?
- Lieu? Où ?
- Activités? Ressources de soutien ? Comment ?

3. Voudriez-vous me raconter une expérience où un étudiant vous a exprimé un doute, une préoccupation, une inquiétude, un malaise, un découragement, une démotivation au regard de sa situation actuelle ou de son avenir ?

Autres questions possibles :

- Qu'avez dit ou fait dans les circonstances ?
- Qu'auriez-vous aimé faire ?
- Vous arrive-t-il de questionner un étudiant à cet égard ?
 - Qu'est-ce que vous amène à faire cela ?

Conclusion :

- Validation verbale des informations obtenues.
- Indiquer aux mentors la suite des choses. À quoi serviront ces informations.
- Remerciements

ANNEXE 7. Invitation courriel - Étudiants et ergothérapeutes novices

(Focus group étudiants 1^{re}, 2 et 3^e années ou étudiants finissants et ergothérapeutes novices)

Bonjour,

Je vous écris aujourd'hui afin de vous proposer de participer à un focus group visant à connaître votre point de vue sur les façons de soutenir la construction de l'identité personnelle et professionnelle des étudiants en ergothérapie durant leur parcours de formation.

Cette activité s'inscrit à l'intérieur d'un projet d'essai synthèse intitulé *Mieux soutenir la construction identitaire des étudiants en ergothérapie* réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en pratiques de la réadaptation de l'Université de Sherbrooke. La situation à l'origine de cet essai synthèse est la suivante. Il est connu que l'étudiant devient ergothérapeute selon deux perspectives : extrinsèque: générale, liée à l'acquisition et à l'évaluation des compétences standards pour obtenir son diplôme et exercer la profession et; intrinsèque: particulière, étroitement liée au processus de construction de son identité, personnelle et professionnelle. Cependant, le programme d'ergothérapie de l'Université de Sherbrooke s'articule surtout autour d'une perspective extrinsèque. D'où l'intérêt de connaître votre point de vue sur les façons de mieux soutenir la construction identitaire selon une perspective intrinsèque, tant personnelle que professionnelle, des étudiants en ergothérapie.

Veillez SVP m'indiquer par courriel si vous souhaitez participer à cette activité qui se tiendra le **[Date et lieu]**. Le repas sera fourni (probablement de la pizza).

À bientôt,

Eric Constantin

ANNEXE 8. Canevas d’entrevue – Étudiants et ergothérapeutes novices

(Focus group étudiants 1^{re}, 2 et 3^e années ou étudiants finissants et ergothérapeutes novices)

Mise en contexte :

- Cette entrevue s’inscrit dans le projet d’essai synthèse intitulé *Mieux soutenir la construction identitaire des étudiants en ergothérapie* réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en pratiques de la réadaptation de l’Université de Sherbrooke. Il s’agit d’une maîtrise professionnelle.
- Indiquer la durée approximative : environ 1 heure 30 minutes
- Demander l’autorisation d’enregistrer la rencontre
- Remplir le questionnaire sociodémographique
- Définir brièvement l’identité et la construction identitaire

Questions :

- 1- Voudriez-vous vous présenter et, si vous le voulez, nous raconter votre parcours qui vous a amené à étudier en ergothérapie ?
- 2- Selon vous, qu’est-ce qui a contribué le plus significativement à définir ce vous êtes devenus d’un point de vue personnel ou professionnel durant le parcours de formation.

Autres questions possibles

- Événement/cours/expérience/activité/rencontre/personne/stage?
 - De quelle façon cet événement/ce cours/ cette expérience/cette activité/ cette rencontre /cette personne/ce stage a-t-il contribué à soutenir la construction de votre identité, ce que vous êtes devenu, ce que vous voulez être?
 - Pouvez-vous m’en parler davantage ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
 - Comment cela a-t-il validé/confirmé/consolidé votre désir de devenir ergothérapeute, de pratiquer l’ergothérapie ou pas ?

De quelle façon cela a-t-il remis en question votre désir de devenir ergothérapeute?

Si vous en avez discuté, à quel moment l'avez-vous fait? Dans quel contexte ?

Avec qui ?

Conclusion :

- Validation verbale des informations obtenues.
- Indiquer aux étudiants ou ergothérapeute novices la suite des choses. À quoi serviront ces informations.
- Remerciements

ANNEXE 9. Description des différentes sources consultées

Sources	Description
Écrits	<ul style="list-style-type: none"> • n=27 (liste disponible à l'annexe 10) • écrits publiés entre 2010 et 2017 • 16 études qualitatives • 8 recensions • 1 recension + étude qualitative • 1 étude mixte (qualitative et quantitative) • 1 étude quantitative • Populations cibles des études: étudiants universitaires, en travail social, en psychologie, en médecine, en physiothérapie, en counselling, en enseignement, en éducation physique, en psychologie, en génie, en sciences, technologie et mathématique ainsi qu'en administration des affaires.
Experts	<ul style="list-style-type: none"> • n= 2 ♀ • Chercheuses s'intéressant à la construction identitaire des étudiants
Mentors	<ul style="list-style-type: none"> • n = 7 ♀ • Mentors au programme d'ergothérapie de l'UdeS • Ergothérapeutes diplômées de 1982 à 2012 • Âge moyen : 44,6 ans (de 30 ans à 58 ans) • Moyenne d'années d'expérience en mentorat : 3,3 ans (de 1 an à 8 ans d'expérience)
Étudiants de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années	<ul style="list-style-type: none"> • n= 5 ♀ 3 ♂ • 2 étudiants de 1^{re} année; 4 étudiants de 2^e année; 2 étudiants de 3^e année • Âge moyen : 22,3 ans (de 21 à 25 ans) • 3 participants avaient obtenu des crédits universitaires avant leur admission au programme d'ergothérapie
Étudiants finissants et ergothérapeutes novices	<ul style="list-style-type: none"> • n= 9 ♀ 1 ♂ • 8 finissants et 2 ergothérapeutes novices • Âge moyen : 23,9 ans (de 22 à 29 ans) • 2 participants avaient obtenu des crédits universitaires avant leur admission au programme d'ergothérapie

ANNEXE 10. Liste des écrits consultés

no	Auteurs	Titres	Année
1	Amodeo, A. L., Picariello, S., Valerio, P., Bochicchio, V. et Scandurra, C.	Group psychodynamic counselling with final-year undergraduates in clinical psychology: A clinical methodology to reinforce academic identity and psychological well-being.	2017
2	Barbarà-i-Molinero, A., Cascón-Pereira, R. et Hernández-Lara, A. Beatriz	Professional Identity Development in Higher Education: Influencing Factors.	2017
3	Belisle, M.	Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale.	2011
4	Branch, W. T.	Teaching professional and humanistic values: Suggestion for a practical and theoretical model.	2015
5	Cairney, K. et Breen, A. V.	Listening to their Lives: Learning through Narrative in an Undergraduate Practicum Course.	2017
6	Caron, J. et Chouinard, I.	Former à une profession relationnelle : entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie.	2014
7	Cox, S. M., Brett-MacLean, P. et Courneya, C. A.	My turbinado sugar'': Art-making, well-being and professional identity in medical education.	2016
8	Frost, H. D. et Regehr, G.	I AM a doctor »: Negotiating the discourses of standardization and diversity in professional identity construction.	2013
9	Hammond, R., Cross, V. et Moore, A.	The construction of professional identity by physiotherapists: a qualitative study.	2016
10	Jarvis, C. et Gouthro, P.	The Role of the Arts in Professional Education: Surveying the Field.	2015
11	Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D. et Collins, J. B.	Journeys toward becoming a teacher: Charting the course of professional development.	2010
12	Koster, B. et van den Berg, B.	Increasing Professional Self-Understanding: Self-Study Research by Teachers with the Help of Biography, Core Reflection and Dialogue.	2014
12	Lake, J., Jackson, L. et Hardman, C.	A fresh perspective on medical education: The lens of the arts.	2015
13	Limberg, D., Bell, H., Super, J. T., Jacobson, L., Fox, J., DePue, M. K., Lambie, G. W.	Professional Identity Development of Counselor Education Doctoral Students: A Qualitative Investigation.	2013
14	Mazerolle, S. M., Eason, C. M., Nottingham, S. et Barrett, J. L.	Athletic Training Students' Perceptions of Mentorship in Clinical Education.	2016
15	Merhan, F.	Alternance en formation et développement professionnel: Enjeux du portfolio.	2014
16	Moss, J. M., Gibson, D. M. et Dollarhide, C. T	Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of Counselors.	2014
17	Nadelson, L. S., McGuire, S. P., Davis, K. A., Farid, A., Hardy, K. K., Hsu, Y.-C., ... Wang, S.	Am I a STEM professional? Documenting STEM student professional identity development.	2015
18	Olive, K. E. et Abercrombie, C. L.	Developing a Physician's Professional Identity Through Medical Education.	2017
19	Palmer, R. J., Hunt, A. N., Neal, M. et Wuetherick, B.	Mentoring, Undergraduate Research, and Identity Development: A Conceptual Review and Research Agenda.	2015
20	Pittman, E. C.	Relationships among professional involvement, supervision style, mentoring, and professional preparation on the professional	2013

		identity of graduate students and new professionals in student affairs.	
21	Trede, F., Macklin, R. et Bridges, D.	Professional identity development: a review of the higher education literature.	2012
22	van der Zwet, J., Zwietering, P. J., Teunissen, P. W., van der Vleuten, C. P. M. et Scherpbier, A. J.	Workplace learning from a socio-cultural perspective: creating developmental space during the general practice clerkship.	2011
23	Vloet, K. et van Swet, J.	« I Can Only Learn in Dialogue! » Exploring Professional Identities in Teacher Education.	2010
24	Wald, H. S.	Professional Identity (Trans)Formation in Medical Education: Reflection, Relationship, Resilience.	2015
25	Wiles, F.	Not Easily Put Into a Box': Constructing Professional Identity.	2013
26	Williams, J., Ritter, J. et Bullock, S. M	Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, Belonging, and Practice within a Professional Learning Community.	2012
27	Yu, Y. et Hunt, J. A.	A Connected Space for Early Experiential Learning in Teacher Education.	2016

ANNEXE 11. Questionnaire d'évaluation de la faisabilité des propositions de SCI

Proposition 1. Créer un climat général propice au SCI lors des trois premières années du cursus.

Selon vous, quel est le degré de pertinence de mettre en œuvre cette proposition dans le programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Selon vous, dans quelle mesure cette proposition est-elle réalisable dans notre programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Dans quelle mesure êtes vous intéressés à intégrer cette proposition dans les cours du programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Proposition 2. Accroître les opportunités d'activités potentiellement déstabilisantes, mémorables ou marquantes durant la 1^{re}, 2^e et 3^e années du cursus.

Selon vous, quel est le degré de pertinence de mettre en œuvre cette proposition dans le programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Selon vous, dans quelle mesure cette proposition est-elle réalisable dans notre programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Dans quelle mesure êtes vous intéressés à intégrer cette proposition dans les cours du programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Proposition 3. Programmer des occasions régulières de rencontres propices au SCI durant les cours de 1^{re}, 2^e et 3^e années du cursus.

Selon vous, quel est le degré de pertinence de mettre en œuvre cette proposition dans le programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Selon vous, dans quelle mesure cette proposition est-elle réalisable dans notre programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Dans quelle mesure êtes vous intéressés à intégrer cette proposition dans les cours du programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Proposition 4. Former et outiller les principaux acteurs de SCI lors des trois premières années du programme (mentors, tuteurs, étudiants).

Selon vous, quel est le degré de pertinence de mettre en œuvre cette proposition dans le programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Selon vous, dans quelle mesure cette proposition est-elle réalisable dans notre programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Dans quelle mesure êtes vous intéressés à intégrer cette proposition dans les cours du programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Proposition 5. Offrir des possibilités de SCI ajustées au contexte de tronc commun des programmes d'ergothérapie et de physiothérapie.

Selon vous, quel est le degré de pertinence de mettre en œuvre cette proposition dans le programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Selon vous, dans quelle mesure cette proposition est-elle réalisable dans notre programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9

Dans quelle mesure êtes vous intéressés à intégrer cette proposition dans les cours du programme?

Aucunement									Totalement
1	2	3	3	4	5	6	7	8	9