

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR  
ALEXANDRA FORTIN

PERCEPTION DES ÉTUDIANTS EN ERGOTHÉRAPIE QUANT À LA FORMATION À  
DISTANCE ET LES STRATÉGIES DÉPLOYÉES POUR FAVORISER LE  
DÉVELOPPEMENT DE LEUR IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

DÉCEMBRE 2021

## **Remerciements**

La réalisation de cet essai n'aurait pas été possible sans l'implication et le soutien de plusieurs personnes.

D'abord, j'aimerais remercier ma directrice d'essai, Mme Martine Brousseau pour son soutien et ses précieuses pistes de réflexion tout au long du projet. Son enthousiasme envers mon projet, ses nombreuses rétroactions, ses connaissances et son expérience en éducation m'ont permis de mener à terme mon essai. Ce fut un réel plaisir de collaborer et d'apprendre avec vous!

Ensuite, j'aimerais remercier Mme Anne-Marie Nader, professeur au département d'ergothérapie de l'UQTR pour ses corrections et ses commentaires qui ont permis de bonifier mon projet de recherche.

Également, j'aimerais remercier tous les répondants qui ont pris le temps de participer à ce projet de recherche.

Finalement, j'aimerais remercier ma famille pour les encouragements et le soutien tout au long de mon parcours universitaire en ergothérapie.

## Table des matières

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DE TABLEAUX.....	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT.....	viii
1. INTRODUCTION .....	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1. La formation mixte dans le domaine de l'enseignement supérieur .....	2
1.2. La formation mixte en ergothérapie.....	4
1.3. Le développement de l'identité professionnelle chez les étudiants en ergothérapie .....	8
1.4. Constats et pertinence de l'étude .....	13
1.5. Questions et objectifs de recherche.....	14
3. CADRE CONCEPTUEL.....	15
3.1. Définition de la formation à distance.....	15
3.2. Définition de l'identité professionnelle .....	17
4.2.1. Développement de l'identité professionnelle chez les étudiants .....	17
4. MÉTHODOLOGIE.....	20
4.1. Devis de recherche.....	20
4.2. Méthode d'échantillonnage.....	20
4.3. Méthode de collecte de données .....	21
4.4. Déroulement de l'étude.....	21
4.5. Méthode d'analyse des données.....	22
4.6. Considérations éthiques .....	22
5. RÉSULTATS.....	23
5.1. Caractéristiques sociodémographiques des répondants.....	23
5.1.1. Expérience antérieure de formation à distance des répondants .....	24
5.2. Perception des étudiants quant à la formation à distance en ergothérapie.....	25
5.2.1. Difficultés rencontrées par les étudiants pendant la formation à distance et moyens mis en place par ces derniers pour les contrer .....	26

5.2.2. Développement des compétences professionnelles en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance.....	30
5.3. Développement de l'identité professionnelle en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance.....	31
5.3.1. Stratégies déployées pour poursuivre le développement d'une identité professionnelle forte dans le contexte d'une formation à distance .....	35
6. DISCUSSION.....	37
6.1. Perception des étudiants quant à la formation à distance en ergothérapie.....	37
6.1.1. Développement des compétences professionnelles en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance.....	39
6.2. Développement de l'identité professionnelle en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance.....	41
6.3. Forces et limites de l'étude .....	42
7. CONCLUSION.....	44
RÉFÉRENCES .....	45
ANNEXE A .....	48

## **Liste de tableaux**

Tableau 1.	Caractéristiques socio-démographiques des participants.....	24
Tableau 2.	Expérience antérieure de formation à distance et nombre d'heures de cours reçus en présentiel depuis le début de la pandémie liée au Covid-19.....	25
Tableau 3.	Perception personnelle des étudiants quant à la formation à distance en ergothérapie	
Tableau 4.	Difficultés vécues par les étudiants pendant la formation à distance.....	28
Tableau 5.	Moyens mis en place pour contrer les difficultés liées à la formation à distance en ergothérapie.....	30
Tableau 6.	Compétences professionnelles en ergothérapie plus difficiles à développer dans le contexte de la formation à distance selon les étudiants.....	31
Tableau 7.	Développement des cinq dimensions de l'identité professionnelle chez les étudiants dans le contexte d'une formation à distance en ergothérapie.....	34
Tableau 8.	Stratégies déployées pour poursuivre le développement de l'identité professionnelle en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance.....	37

### **Liste des abréviations**

ACE	Association canadienne des ergothérapeutes
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

## Résumé

**Problématique :** La pandémie liée à la Covid-19 a mené à un confinement général et à la fermeture de l'ensemble des établissements canadiens dédiés à l'enseignement supérieur, ce qui a donné naissance à une formation à distance en ergothérapie qui se veut une première dans le domaine de l'éducation. **Objectifs :** Les objectifs de l'étude sont de décrire la perception des étudiants quant à la formation à distance en ergothérapie et de décrire les stratégies déployées par ces étudiants pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle dans un tel contexte. **Cadre de conceptuel :** Les fondements théoriques de la formation à distance sont soutenus par les écrits de Forget-Dubois (2020), d'Henry et Kaye (1985) et de Keegan (1996). La définition de l'identité professionnelle proposée dans la présente étude est inspirée de celle de Dubar (2015) et les fondements théoriques du développement de l'identité professionnelle chez les étudiants réfèrent aux notions de Tan et collègues (2017). **Méthode :** L'étude présente un devis mixte simultané avec triangulation de nature descriptive avec données quantitatives et qualitatives. Les résultats ont été obtenus par un sondage à l'aide d'un questionnaire électronique. **Résultats :** L'étude a été réalisée auprès de 33 étudiants provenant de tous les niveaux d'étude en ergothérapie, ce qui correspond à un taux de participation de 19,41%. Les répondants rapportent des difficultés en lien avec l'adaptation de la vie académique et de la vie personnelle (86,21%), l'interaction avec les professeurs, le sentiment d'appartenance (82,76%) et la procrastination (79,31%). Toutefois, ils mentionnent une meilleure autonomisation de leur apprentissage (58,62%). Les stratégies mises de l'avant pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle correspondent à la socialisation, aux expériences cliniques, à la lecture de la littérature scientifique, aux us et coutumes de la profession et à la formation continue en ergothérapie. **Discussion :** Les résultats de l'étude indiquent que plusieurs facteurs influencent le développement professionnel des étudiants dans le cadre d'une formation à distance en ergothérapie. Néanmoins, les compétences professionnelles en ergothérapie des étudiants ont tout de même été développées dans un tel contexte. Ces derniers ont dû mettre en place des stratégies visant à minimiser les conséquences possibles d'une formation à distance sur l'identité professionnelle. **Conclusion :** L'étude présente des résultats inédits qui suscitent la réflexion des établissements canadiens d'enseignement supérieur. Les difficultés rapportées par les étudiants et les stratégies utilisées pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle seront utiles pour les professeurs qui ont un intérêt à poursuivre une formation de ce type dans les années à suivre.

## Mots-clés

Formation à distance, Ergothérapie, Identité professionnelle, Étudiants

## Abstract

**Background:** The pandemic related to Covid-19 has led to general containment and the closure of all Canadian institution dedicated to higher education, which has given rise to distance education in occupational therapy and is intended to be a first in the field of education. **Aims:** The aims of this study are to describe the students' perception of distance education in occupational therapy and describe the strategies deployed by these students to pursue the development of their professional identity in such a context. **Conceptual framework:** The theoretical foundations of distance education are supported by the writings of Forget-Dubois (2020), Henry and Kaye (1985) and Keegan (1996). The definition of professional identity proposed in this study is inspired by that of Dubar (2015) and the theoretical foundations of the development of professional identity in students refer to the notions of Tan and colleagues (2017). **Méthods:** The study presents a simultaneous mixed design with descriptive triangulation collecting quantitative and qualitative data. The results were obtained through a survey using an online questionnaire. **Results:** The study was conducted with 33 respondents from all levels of occupational therapy study corresponding to a participation rate of 19.41%. Respondents report difficulties related to adapting academic and personal life (86.21%), to interaction with professors and feeling of loneliness (82.76%) and procrastination (79.31%). However, they mention better empowerment (58.62%). The strategies put forward to continue the development of professional identity correspond to socialization, clinical experiences, reading scientific literature, practices and customs of the profession and continuing education in occupational therapy. **Discussion:** The results of the study indicate that several factors influence the occupational performance of students in distance education in occupational therapy. Nevertheless, the professional occupational therapy skills of the students were developed in such a context. They had to put in place strategies aimed at minimizing the possible consequences of distance education on professional identity. **Conclusion:** The study presents groundbreaking results that conduct to reflection for Canadian institutions in higher education. The difficulties reported by the students and the strategies used to further develop their professional identity will be useful for teachers who have an interest in pursuing such education in the years to follow.

## Keywords

Distance education, Occupational Therapy, Professional Identity, Students

## 1. Introduction

Bien qu'elle corresponde à un concept abstrait et complexe à définir, l'identité professionnelle est essentielle à tous professionnels et elle se développe dès les premiers contacts avec ladite profession. Au cours des dernières années, plusieurs études ont porté sur l'identité professionnelle des ergothérapeutes, notamment sur son développement chez les étudiants. Ces dernières soulignent l'importance du cursus de formation pour le développement d'une identité professionnelle forte chez l'ergothérapeute à en devenir. De plus, l'ACE (2012) mentionne que « le maintien de l'identité professionnelle des ergothérapeutes [...] est essentiel pour promouvoir le mandat de la profession qui est de faciliter l'occupation auprès de la population canadienne ». La pandémie liée à la Covid-19 a mené à un confinement général et à la fermeture de l'ensemble des établissements canadiens dédiés à l'enseignement supérieur, ce qui a donné naissance à une formation à distance en ergothérapie qui se veut une première dans le domaine de l'éducation. De surcroît, les étudiants en ergothérapie ont mis en place des stratégies visant à développer leurs compétences professionnelles et leur identité professionnelle dans un tel contexte de formation. De ce fait, il est légitime de se questionner sur le sujet. Quelle est la perception des étudiants en ergothérapie face à ce contexte de formation? Quand est-il de leur identité professionnelle? Quelles stratégies ont-ils déployées au cours de cette période pour poursuivre le développement d'une identité professionnelle?

Dans cet essai, la problématique et la pertinence de l'étude de la formation à distance et du développement de l'identité professionnelle des étudiants en ergothérapie seront abordés. Les concepts clés liés à la formation à distance et à l'identité professionnelle seront aussi détaillés. Ensuite, la méthodologie incluant un devis mixte de recherche, la méthode d'échantillonnage et la méthode de collecte de données seront présentées. Les résultats qui ont fait l'objet d'une analyse qualitative et quantitative seront présentés, discutés et mis en relation avec les articles recensés ainsi qu'avec les concepts énoncés dans la problématique et le cadre conceptuel. Les forces et les limites de l'étude seront également rapportées. Finalement, une conclusion abordant les retombées anticipées et des recommandations pour de futures recherches sera présentée.

## 2. Problématique

La pandémie liée à la Covid-19 a mené à un confinement général et à la fermeture de l'ensemble des établissements scolaires, y compris ceux dédiés à l'enseignement supérieur, et ce, à l'échelle internationale. Les universités canadiennes ont été dans l'obligation de transférer la totalité des activités d'enseignement et d'évaluation de leurs différents cursus de formation vers un mode dit « en ligne » via la technologie de l'information et des communications (Radio-Canada, mars 2020). La mise en place de cet enseignement supérieur à distance s'est réalisée dans des circonstances qualifiées comme extrêmes et dans un délai de temps très court (Gustafsson, 2020). Les professeurs ont rapidement développé de nouvelles compétences liées à la préparation, à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation de leurs cours universitaires. Dans son texte d'opinion, Gustafsson (2020) laisse croire que les étudiants ont eu la possibilité de développer de nouvelles compétences, notamment la prestation de services professionnels sous forme de télétravail.

Bien que ce soit la première fois que les établissements d'enseignement supérieur dispensent entièrement leurs activités académiques à distance sans option de présentiel et qu'aucuns écrits scientifiques ne soient disponibles à ce sujet, plusieurs programmes universitaires ont auparavant connu des approches de formation mixte (en présentiel et à distance), notamment en sciences de la santé (Liu et al., 2016; Rasheed et al., 2020; Rowe et al., 2012). Il y a donc lieu d'investiguer ce que mentionnent les études empiriques antérieures sur la notion de formation mixte (en ligne et en présentiel) dans le domaine de l'enseignement supérieur.

### 1.1. La formation mixte dans le domaine de l'enseignement supérieur

Liu et collègues (2016) ont procédé à une revue narrative afin d'explorer la formation mixte en sciences de la santé et de la comparer à la formation dite non-mixte, soit en présentiel ou en ligne. Au total, cinquante-six (56) articles publiés entre 1991 et 2014 ont été recensés, puis soumis à des analyses quantitatives. Les résultats de cette analyse de la littérature mettent en évidence que la formation mixte a un effet positif sur l'acquisition des connaissances et suggèrent que cette forme de formation est bénéfique chez les étudiants en sciences de la santé (médecine, sciences infirmières, santé publique et autres). Certaines études ont même relevé que la formation mixte pourrait être plus efficace que la formation non-mixte pour les étudiants dans le domaine des

professions de la santé. Liu et collaborateurs (2016) concluent que les différentes méthodes de formation mixte peuvent mener à des efficacités pédagogiques qui diffèrent, d'où la nécessité de poursuivre la recherche en éducation afin de comparer les méthodes pédagogiques liées à la formation mixte.

Dans leur revue systématique davantage utilisée comme revue narrative, Rasheed et collègues (2019) ont recensé trente articles énonçant les défis perçus par les étudiants, les professeurs et les établissements d'enseignement supérieur liés à la composante « en ligne » de la formation mixte. Les défis vécus et rapportés par les étudiants se situent sur le plan de l'auto-régulation (procrastination, gestion du temps, faible efficacité des stratégies utilisées), des compétences technologiques et du sentiment d'isolement. Les professeurs, quant à eux, ont mentionné que les plus grandes difficultés de l'enseignement à distance étaient liées à leurs compétences technologiques et à la création de contenu en ligne tel que des vidéos. Les principaux défis soulevés par les établissements d'enseignement supérieur correspondent à la formation du corps professoral et à l'utilisation de la technologie, par exemple la création d'outils flexibles et compatibles avec les systèmes informatiques utilisés par les professeurs et les étudiants, ou encore les coûts élevés liés au matériel informatique.

Par ailleurs, dans leur revue systématique qui s'apparente davantage à une revue critique ou à une méta-analyse, Rowe et collaborateurs (2012) ont recensé quatorze articles (études et recherches) écrits entre 2000 et 2010 ayant pour sujet l'effet d'une formation mixte sur les compétences professionnelles des étudiants en sciences de la santé dans le cadre de leur formation professionnelle (que les auteurs appellent *clinical education*). Autrement dit, les auteurs se questionnent à savoir si la formation mixte permet un développement efficace des compétences professionnelles. Bien que les méthodes pédagogiques soient très diversifiées d'un programme universitaire à l'autre, les études montrent que la formation mixte a été explorée dans plusieurs régions géographiques (Canada, États-Unis, Royaume-Uni, Australie et Corée du Sud) et que celle-ci a été utilisée dans de nombreuses disciplines liées au domaine de la santé, notamment la médecine, les sciences infirmières, la physiothérapie, l'ergothérapie, le travail social et les services paramédicaux. Les résultats de ces études indiquent le développement des compétences

professionnelles suivantes : la gestion d'équipe de travail, la prise de décisions, la résolution de conflits, la pratique réflexive, l'interaction avec les clients et le raisonnement clinique.

Suite aux écrits antérieurs recensés, il y a lieu de se questionner à savoir si les bienfaits et les défis rencontrés par les étudiants de diverses disciplines en sciences de la santé sont les mêmes dans un contexte de formation à distance en ergothérapie qui exclut toute option de présentiel. De plus, il paraît important d'investiguer sur le développement des compétences professionnelles des étudiants en ergothérapie dans un tel contexte.

## **1.2. La formation mixte en ergothérapie**

À ce jour, très peu d'études en lien avec la prestation à distance d'un cursus universitaire de formation en ergothérapie n'ont été réalisées et peu d'études ont abordé la formation mixte offert par certains programmes universitaires de deuxième et de troisième cycle en ergothérapie (Jensen et Lally, 2018; Mu et al., 2014, Richardson, 2004 ; Richardson, 2008; Rogers et al., 2011).

D'abord, dans une étude récente ayant pour objectif d'analyser et de comparer les performances académiques des étudiants provenant d'un programme doctoral en ergothérapie en présentiel (n=114) avec ceux provenant d'un programme doctoral hybride (n=54), Jensen et Lally (2018) témoigne d'une absence de différentes statistiques significatives entre les performances académiques des deux cohortes. Les résultats académiques analysés et comparés réfèrent à la cote générale (*Grade Point Average*), aux expériences de stage (*Fieldwork Performance Evaluation*) et à la certification théorique et pratique finale (*National Bord for Certification in Occupational Therapy*). Une moyenne d'âge plus élevée a été noté chez les étudiants provenant du programme doctoral hybride en ergothérapie. De plus, Mu et collègues (2014) ont réalisé une étude visant à analyser et à comparer la performance académique de diplômés en ergothérapie provenant d'un programme doctoral dit traditionnel (en présentiel) à ceux provenant d'un programme doctoral dit hybride. Les résultats académiques des diplômés provenant du programme doctoral traditionnel en ergothérapie (n=81) ont été analysés et comparés à ceux des diplômés provenant du programme doctoral hybride en ergothérapie (n=13). Les performances académiques liées à la cote générale (*Grade Point Average*), aux expériences de stage (*Fieldwork Performance Evaluation*) et à la certification théorique et pratique finale (*National Bord for Certification in Occupational Therapy*)

montrent qu'il n'y a pas de différences statistiques significatives liées aux performances académiques obtenues entre des étudiants provenant d'un programme doctoral en ergothérapie traditionnel, soit en présentiel, et ceux provenant d'un programme doctoral hybride en ergothérapie. Ainsi, il est possible de postuler que la formation mixte comme approche pédagogique dans un programme universitaire en ergothérapie n'influence pas les performances académiques des étudiants. Il y a donc lieu d'investiguer plus en profondeur l'effet d'une formation mixte sur les compétences professionnelles des étudiants dans le cadre d'un programme universitaire en ergothérapie.

Ensuite, l'étude de Richardson (2004) réalisée auprès de quatorze diplômés de sexe féminin ayant composé la première cohorte de la maîtrise professionnelle en ergothérapie de l'Université de San José (États-Unis) a pour objectif d'explorer (décrire) les perceptions des étudiants sur leur expérience de formation dans un programme en ergothérapie à distance ainsi que sur la manière dont la prestation de cours en ligne a contribué à leur apprentissage. Les résultats obtenus à la fin de la première année d'étude indiquent que la communauté d'apprentissage en ligne a favorisé le soutien et l'encouragement des étudiants tout au long de leur formation. Une absence de concurrence entre les étudiants a également été notée. Les étudiants ont développé un fort sentiment d'autonomisation et une habileté à ajuster et à adapter leur vie personnelle pour soutenir leurs efforts académiques. Ils ont aussi rapidement acquis des compétences technologiques. À la fin de la deuxième année d'étude, les résultats montrent que les étudiants ont atteint un niveau élevé de connaissances de soi quant à leur style d'apprentissage. Les principaux avantages de la formation à distance rapportés par les étudiants consistent à la flexibilité, à l'indépendance et à la possibilité de pouvoir interagir avec des pairs motivés et autonomes provenant de différentes régions géographiques. Toutefois, les étudiants ont soulevé le manque d'accès physique aux professeurs et aux confrères de classe comme limites à la formation à distance. Également, une facilité à lire et à apprécier la littérature scientifique ainsi qu'un plus grand temps passé à l'explorer ont été soulignés par les étudiants. En effet, ceux-ci ont mentionné mieux comprendre la pertinence des données probantes pour l'élargissement de leurs connaissances et pour le bien de leur raisonnement clinique. Les étudiants ont noté avoir intégré leur expérience académique dans une identité professionnelle plus réfléchie, plus analytique, plus critique et plus confiante qu'au moment de leur entrée dans le programme de maîtrise en ergothérapie à distance. Ils ont montré

une confiance accrue à l'égard de leur rôle professionnel et de leur contribution dans le marché du travail.

Également, Richardson et collègues (2008) ont effectué une étude visant à évaluer les activités professionnelles et les perceptions des avantages des diplômés ( $n=49$ ) ayant obtenu leur maîtrise en ergothérapie dans un programme de l'Université de Californie (États-Unis) dispensé à distance. Les résultats énoncent que la majorité des ergothérapeutes ayant gradué via un cursus universitaire à distance se disent très satisfait ou satisfait des compétences professionnelles acquises, notamment pour celles qui se rapportent à la compréhension et à l'engagement dans une approche centrée sur le client ainsi que la communication efficace avec les clients. Les compétences professionnelles qui témoignent d'un faible niveau de satisfaction de la part des diplômés d'un programme à distance en ergothérapie se rapportent à la négociation efficace des systèmes de soins de santé et à la conduite de recherche documentaire dans les bases de données probantes. Concernant leur satisfaction quant à la contribution du programme universitaire pour le développement des compétences professionnelles, les diplômés en ergothérapie ont encore une fois noté un niveau de satisfaction allant de très satisfait à satisfait, notamment pour ce qui se rapportait à l'évaluation critique de la littérature scientifique et des données probantes. Les compétences professionnelles qui témoignent d'un faible niveau de satisfaction quant à la contribution du programme universitaire de la part des diplômés se rapportent à la négociation efficace des systèmes de soins de santé ainsi qu'au choix d'évaluation et d'intervention appropriées. Les diplômés soulignent que le programme de maîtrise en ergothérapie dispensé à distance a contribué positivement à l'amélioration de leur image et de leur confiance professionnelle en plus d'accroître leur analyse critique de la littérature scientifique ainsi que leur capacité à plaidoyer et à partager leurs connaissances via des présentations orales ou des publications écrites.

Finalement, Rogers et collaborateurs (2011) ont réalisé une étude ayant pour but d'explorer la perception des étudiants ( $n=4$ ) et des professeurs ( $n=6$ ) de l'Université de l'Alberta (Canada) quant à leur expérience de participation à une session universitaire en ergothérapie à distance via l'aide des technologies en ligne. Les résultats indiquent que les cours théoriques ainsi que ceux basés sur la réflexion des étudiants sont plus propices à l'enseignement à distance (voire même

une méthode qui facilite l'apprentissage des étudiants) que les cours pratiques où la capacité de démontrer des compétences est requise. D'ailleurs, les professeurs ont mentionné la complexité de dispenser des cours pratiques en ligne de même que la charge accrue de travail en termes de préparation et de créativité. Les étudiants rapportent eux aussi que les compétences pratiques sont plus difficiles à développer en ligne, d'où la nécessité pour certains de trouver des ergothérapeutes locaux à titre de modèle professionnel. Des lacunes en termes de clarté quant aux attentes des professeurs envers les étudiants ont aussi été relevées. De plus, les résultats de cette étude indiquent que les étudiants ont davantage apprécié les cours dispensés en mode synchrone par vidéoconférence que ceux pré-enregistrés et visionnés en mode asynchrone. Sur le plan affectif, les étudiants mentionnent avoir ressenti le sentiment d'être étranger en raison de la difficulté de développer un sentiment d'appartenance à un groupe dans le cadre d'une session universitaire à distance. Le travail en groupe se révèle être un sujet controversé. Les professeurs considèrent le travail en groupe comme précieux pour le réseautage professionnel. Cependant, les étudiants trouvent difficile l'organisation à distance du travail en groupe et estiment que ce dernier devrait être privilégié en présentiel. Aussi, les professeurs relèvent que le professionnalisme des étudiants n'est pas affecté par la prestation de cours à distance. En lien avec le développement des compétences professionnelles, les professeurs ont noté, à partir de leur expérience antérieure de formation en présentiel, que les étudiants ont une solide éthique de travail, qu'ils ont tendance à lire davantage la littérature scientifique, que leur apprentissage est plus profond et plus actif, que les étudiants font preuve de créativité dans la résolution de problèmes et que ceux-ci assument davantage la responsabilité de leur propre apprentissage.

Les écrits antérieurs portant sur la formation mixte dans le domaine de l'enseignement supérieur en ergothérapie mettent en évidence comme principaux bénéfices sur la formation des étudiants le développement des interactions avec autrui, une meilleure appréciation et utilisation de la littérature scientifique et des données probantes ainsi qu'un fort sentiment d'autonomisation. Pour ce qui a trait aux limites de la formation à distance, les études soulignent les faibles opportunités de socialisation, le manque d'accès physique aux professeurs et à des modèles professionnels de même qu'un important sentiment d'isolement découlant d'une difficulté à développer un sentiment d'appartenance au groupe. Force est de constater que les éléments affectant les étudiants dans le cadre d'une formation universitaire mixte en ergothérapie sont

nécessaires au développement d'une identité professionnelle forte. De plus, il y a lieu de s'interroger à savoir si les résultats obtenus auprès d'étudiants américains et albertins (Canada) s'appliquent à un programme de premier cycle en ergothérapie et s'ils correspondent à la réalité québécoise en tant de pandémie liée à la Covid-19.

### **1.3. Le développement de l'identité professionnelle chez les étudiants en ergothérapie**

L'identité professionnelle en ergothérapie et son développement ont fait l'objet de quelques études empiriques dans les dernières années. Les auteurs définissent l'identité professionnelle comme étant l'ensemble des « attitudes, valeurs, connaissances, croyances et compétences qui sont partagées avec autrui au sein d'un groupe professionnel et qui se rapporte au rôle professionnel joué par l'individu (Adams et al., 2006) » et ils mentionnent qu'elle est construite « à partir des interactions avec les personnes, le vocabulaire, les artefacts et les éléments associés à une socioculture particulière [traduction libre] (Tan et al., 2017) ».

Ashby et collègues (2013) ont étudié le lien entre la résilience professionnelle, l'identité professionnelle et le fait d'avoir une pratique basée sur les occupations auprès de neuf ergothérapeutes travaillant avec une clientèle en santé mentale. Les résultats de cette étude concluent qu'une résilience professionnelle témoigne d'une identité professionnelle forte. Les stratégies de résilience professionnelle correspondent au recours aux théories et aux concepts propres à l'ergothérapie, à la vulgarisation des termes qui appartiennent à une autre profession, à l'accès à de la supervision de qualité, au fait d'avoir un bon réseau de soutien ainsi qu'au fait d'avoir un emploi qui permet l'utilisation des connaissances en ergothérapie.

De ce fait, il apparaît pertinent de se questionner et de faire état des connaissances quant au développement de l'identité professionnelle des étudiants en ergothérapie puisqu'une identité professionnelle forte conduit à une résilience professionnelle. À ce jour, seulement quelques études empiriques ont abordé le développement de l'identité occupationnelle chez les étudiants en ergothérapie (Adams et al., 2006; Ashby et al., 2016; Boehm et al., 2015; Clarke et al., 2014; Gray et al., 2020 ; Thibault, 2018; Withcombe, 2013).

Adams et collaborateurs (2006) ont réalisé une étude auprès de 1430 étudiants de première année en santé et services sociaux provenant de professions différentes, la médecine, l'audiologie, l'ergothérapie, les sciences infirmières, les sciences pharmaceutiques, la physiothérapie, la podiatrie, la radiographie et le travail social. L'étude avait pour objectif de déterminer la force de l'identité professionnelle des étudiants de première année en santé et services sociaux lorsqu'ils commencent leur formation et les facteurs qui sont les meilleurs prédicteurs de la variation de l'identité professionnelle. Les résultats de cette étude montrent que les étudiants de première année en santé et services sociaux ont déjà une identité professionnelle relativement forte à leur entrée dans leur programme d'études. L'identité professionnelle était la plus élevée parmi les étudiants ayant une plus grande capacité à structurer les connaissances, une expérience de travail antérieure, une meilleure compréhension du travail d'équipe et une meilleure connaissance de leur profession. Les auteurs soulignent que sa propre connaissance de sa profession contribue à l'identité professionnelle. Les étudiants qui connaissent mieux la profession qu'ils ont choisie sont plus susceptibles de s'identifier à leur groupe professionnel que ceux qui en savent moins. L'expérience de travail antérieure dans le milieu de la santé et des services sociaux est un prédicteur significatif de l'identité professionnelle.

Ashby et collègues (2016) ont réalisé une étude à portée internationale auprès de 319 étudiants en ergothérapie en dernière année d'un programme de premier cycle (n=105) ou à la maîtrise (n=87) afin de décrire leur perception sur la manière dont les facteurs pré-programmes et le contenu du programme ainsi que sur la manière dont la formation pratique influence le développement de l'identité professionnelle. Les étudiants provenaient de six pays, soit l'Australie, le Canada, l'Irlande, le Royaume-Uni ainsi que les États-Unis. Plusieurs répondants (87%, n=138) ont relevé que l'exposition à un ergothérapeute avant l'entrée dans leur programme en ergothérapie a influencé positivement la vitesse de développement de leur identité professionnelle. La majorité des répondants (96%, n=261) ont noté que leur identité professionnelle s'était développée tout au long de leur cursus universitaire par le biais des multiples savoirs et concepts propres à la profession. Néanmoins, plus de la moitié des répondants (54,4%, n=141) ont rapporté avoir des difficultés dans l'explication à autrui de leur rôle en tant qu'ergothérapeute. Plusieurs étudiants (64%) ont noté des écarts entre leurs attentes de la pratique professionnelle et ce qu'ils ont observé pendant leurs stages. Ils ont identifié qu'une identité

professionnelle faible est associée à la difficulté de bien définir le rôle de l'ergothérapeute et à fournir une définition de l'ergothérapie. En lien avec les savoirs disciplinaires, les répondants ont nommé la pratique centrée sur le client (99,2%; n=260), celle basée sur les occupations (96,6%; n=253), la pratique holistique (90,5%; n=237), l'adhésion à une équipe multidisciplinaire (87,4%; n=229) et le professionnalisme (87%; n=228) comme étant centraux dans le développement de l'identité professionnelle en ergothérapie. Les étudiants de l'ensemble des pays ont affirmé que la formation pratique et la socialisation jouent un rôle central dans le développement de leur identité professionnelle, voire un rôle plus important que l'apprentissage des savoirs disciplinaires et que le contenu du curriculum de formation. Aucune différente statistique significative n'a été soulignée entre les réponses des répondants provenant de différents pays, ce qui signifie que les répondants étaient assez uniformes, peu importe leur provenance.

Boehm et collaborateurs (2015) ont exploré le développement de l'identité professionnelle et les attributs souhaités chez les étudiants en ergothérapie ayant fait leur première année dans un programme de premier cycle de même que la relation entre l'identité professionnelle émergente en ergothérapie et l'acquisition d'attributs. Ces auteurs rapportent que l'identité professionnelle chez les étudiants australiens en ergothérapie (n=58) se développe entre le début de la formation académique et le commencement de la deuxième année de formation. La tendance générale de leur étude suggère des liens plus étroits entre le développement des compétences des étudiants et le développement d'une identité professionnelle à la fin de la deuxième année. Les analyses statistiques inférentielles ont révélé qu'il n'y avait pas d'association significative entre les facteurs qui ont incité les étudiants à étudier l'ergothérapie et les attributs des diplômés de même qu'il n'y avait pas d'association significative entre les facteurs qui ont influencé la décision des étudiants de poursuivre leurs études en ergothérapie et les attributs des diplômés.

Clarke et collègues (2014) ont étudié l'expérience des étudiants (n=5) en ergothérapie quant à leur stage en pratique émergente (équipe médico-légale communautaire, services pour sans-abris, services pour réfugiés, association caritative pour enfants et jeunes adultes et équipe de réadaptation en toxicomanie et alcoolisme). Les résultats de leur étude révèlent que les étudiants ont pris conscience de changements importants dans leur développement professionnel, ont réévalué leur vision de la profession et ont senti qu'ils faisaient une différence pour les clients et

les équipes avec lesquels ils travaillaient. Les stages en pratique émergente offrent des opportunités aux étudiants de développer une identité professionnelle authentique de leur propre création. Le fait de devoir assumer la responsabilité de leur propre pratique faisait ressortir l'importance d'être clair sur ce qu'était l'ergothérapie. La croyance en la profession et aux bienfaits des occupations qui en a résulté était évidente. Un changement positif dans les préjugés et les attitudes des étudiants envers les clients a été observé.

Dans leur étude empirique portant sur le développement de l'identité professionnelle chez des étudiants (n=59) de deuxième année de premier cycle en ergothérapie de l'Université du Queensland en Australie, Gray et collaborateurs (2020) rapportent que les répondants disent avoir choisi l'ergothérapie suite à des expériences personnelles vécues avec un ergothérapeute ou par désir d'aider autrui. Les répondants ont aussi mentionné une aisance et une fierté à se décrire comme ergothérapeute après deux ans de formation universitaire. Ils ont rapporté comme principaux modèles professionnels le personnel académique et les ergothérapeutes rencontrés en stage. Les répondants ont relevé avoir encore du chemin à parcourir quant à l'appartenance à la profession malgré l'appréciation des expériences acquises. Les données collectées pour chacune des questions ouvertes montrent que le niveau d'identité professionnelle des étudiants de deuxième année se situe dans un développement normal pour l'ensemble des thèmes abordés, à l'exception de l'appartenance à la profession. Le test de corrélation de rang de Spearman a montré qu'il n'y avait pas de relation entre l'identité professionnelle des étudiants et leurs résultats scolaires. Les auteurs de cette étude concluent que le développement de l'identité professionnelle est essentiel et qu'il doit être favorisé tout au long de la formation universitaire afin d'éviter les répercussions négatives d'une mauvaise identité professionnelle sur le milieu de travail et de prévenir l'écart entre les attentes et la réalité du milieu clinique.

Dans son étude portant sur le développement de l'identité professionnelle chez les étudiants (n=66) et les récents diplômés (n=16) de l'UQTR, Thibault (2018) explique que l'identité professionnelle des étudiants et des récents diplômés se développe tout au long du cursus universitaire via la formation clinique, l'acquisition de savoirs disciplinaires propres à la profession et la confiance en ses compétences professionnelles. L'auteur souligne aussi l'importance des modèles professionnels en ergothérapie, les opportunités de socialisation et le

fait d'être en harmonie avec les valeurs de la profession. Les résultats de son étude montrent que plus de la moitié des répondants (n=48) de toutes les cohortes confondues ne considéraient pas que l'ergothérapie est une profession trop large et ils étaient en mesure de s'en faire une idée précise. L'aisance à définir l'ergothérapie était positive chez la majorité des diplômés, mais diminuait à la maîtrise et au baccalauréat. La définition de l'ergothérapie rejoignait les principaux savoirs disciplinaires et concepts identitaires que les répondants avaient rapportés, soit l'occupation, l'approche centrée sur le client, l'autonomie, la signifiance, l'habilitation aux occupations et l'interaction PEO. Plus de la moitié des répondants de l'étude montraient une bonne confiance en leurs compétences professionnelles et au développement de celles-ci. Les événements marquants ayant contribué au développement de l'identité professionnelle référaient aux stages (50%, n=58), à l'approche pédagogique (30,2%, n=35), aux compétences spécifiques développées (10,3%, n=12) et au partage d'expériences (8,6%, n=10). L'étude met en lumière que les particularités des modèles professionnels varient selon que le modèle soit un professeur, un chargé de cours, un superviseur de stage ou un autre étudiant. Les stages ont été l'élément le plus contributif au développement de l'identité professionnelle.

Withcombe (2013) a réalisé une étude empirique ayant pour objectif de décrire la perception des étudiants (n=20) de troisième année en ergothérapie quant au développement de leur identité professionnelle dans le cadre d'un programme basé sur l'apprentissage par problèmes. Les résultats montrent que les étudiants ont développé des croyances philosophiques de la profession telles que la pratique centrée sur le client ou encore la pratique holistique plutôt qu'une connaissance ésotérique du sujet. De plus, les étudiants rapportent que leurs expériences de stage leur ont appris l'importance du processus de prise de décision et de résolution de problèmes, soit des compétences développées dans le cadre de l'apprentissage par situation clinique. L'auteur de cette étude souligne que l'apprentissage par problèmes favorise le développement des compétences professionnelles des étudiants en ergothérapie ainsi que l'acquisition de savoirs disciplinaires, ce qui leur permet de travailler dans une variété de milieux.

La recension des écrits sous-tend qu'une identité professionnelle forte chez les ergothérapeutes favorise la résilience professionnelle et la confiance en ses compétences professionnelles. Également, la pandémie liée au Covid-19 a donné naissance à une formation universitaire à distance en ergothérapie pour tout cycle confondu, ce qui correspond à une première

dans le domaine de l'éducation. Les études antérieures ayant pour sujet la formation mixte ergothérapie sont mitigées quant aux bénéfices et aux limites de cette dernière sur l'apprentissage des étudiants. Des enjeux de socialisation, d'accès à des modèles professionnels et de développement des compétences professionnelles sont mentionnés par ces études, soit tous éléments importants pour assurer le développement d'une bonne identité professionnelle. De ce fait, il apparaît pertinent de s'intéresser à la perception des étudiants en ergothérapie quant à la formation à distance sans option de présentiel et à l'étude du développement de leur identité professionnelle dans un tel contexte

#### **1.4. Constats et pertinence de l'étude**

Suite aux écrits recensés précédemment, les constats suivants sont soulevés :

- La pandémie liée au Covid-19 a forcé les universités canadiennes ou québécoises à rapidement dispenser leur cursus universitaire sous forme de formation à distance, sans preuve d'évidence scientifique au préalable (Gustafsson, 2020) ;
- Aucune étude n'a été réalisée sur le sujet de la formation à distance sans option de présentiel dans le domaine de l'enseignement supérieur, et ce, ni au Québec ni ailleurs ;
- Quelques études abordent la formation mixte, mais ces dernières ne sont pas suffisantes pour permettre une généralisation des résultats puisque les échantillons sont petits, que les programmes sont bien souvent uniques et que les lieux de provenance (pays) sont peu diversifiés (Liu et al., 2016 ; Rasheed et al., 2019 ; Rowe et al., 2012);
- Des études empiriques sont nécessaires pour évaluer la formation à distance sans option de présentiel dans le domaine de l'enseignement supérieur et pour fournir des preuves scientifiques valables quant aux bienfaits et aux défis rencontrés ;
- Les études empiriques recensées qui font objet de la formation mixte en ergothérapie mentionnent plusieurs éléments jugés importants pour le développement de l'identité professionnelle des étudiants (Richardson, 2004 ; Richardson et al., 2008 ; Rogers et al., 2011);
- Le développement d'une identité professionnelle forte est nécessaire pour la résilience professionnelle et pour la confiance en ses compétences professionnelles (Ashby et al., 2013);

- L'état des connaissances actuelles sur le développement l'identité professionnelle des étudiants en ergothérapie montrent l'importance du cursus universitaire pour le développement de savoirs disciplinaires et de concepts liés à la profession, de la formation clinique, des opportunités de socialisation ainsi que des modèles professionnels (Adams et al., 2006 ; Ashby et al., 2016 ; Boehm et al., 2015 ; Gray et al., 2020 ; Thibeault, 2018);
- Aucune étude n'a été réalisée sur la perception des étudiants quant à la formation à distance sans option de présentiel dans le domaine de l'enseignement supérieur et aucune étude n'a été réalisé sur développement de l'identité professionnelle des étudiants dans un tel contexte, et ce, ni au Québec ni ailleurs.

### **1.5. Questions et objectifs de recherche**

À la lumière des constats mentionnés ci-haut et de la pertinence professionnelle et scientifique de cette étude, les questions de recherche suivante sont posées : comment les étudiants québécois en ergothérapie ont-ils perçu leur formation universitaire à distance durant les mois de la pandémie liée à la Covid-19 et quelles sont les stratégies déployées par ceux-ci pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle dans un tel contexte? Plus précisément, les objectifs de cette étude sont de décrire la perception des étudiants quant à la formation universitaire à distance en ergothérapie et de décrire les stratégies déployées par ces étudiants pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle dans un tel contexte.

### **3. Cadre conceptuel**

Cette section explique les fondements théoriques de la formation à distance et de l'identité professionnelle. Plus spécifiquement, les caractéristiques de la formation à distance seront décrites, puis il sera question de l'identité professionnelle et de son développement.

#### **3.1. Définition de la formation à distance**

La formation à distance consiste à un mode de transmission des connaissances où les échanges entre le professeur (formateur) et l'étudiant (apprenant) se déroulent sans que ceux-ci soient physiquement en présence l'un de l'autre (Office québécois de la langue française, 2021). Elle se réalise par des activités d'enseignement en mode synchrone, soit en temps réel via un média, ou en mode asynchrone, soit en temps différé à des moments différents et aux choix de l'étudiant (UQTR, 2013). Les activités d'enseignement sont dispensées via différents types de médias associés aux technologies de l'information et de la communication. La formation à distance permet donc à un étudiant d'apprendre sans exiger la présence physique en temps réel d'un professeur et sans avoir à se déplacer sur le lieu de formation. Elle se caractérise par les fondements théoriques suivants : la distance physique, le rôle de l'établissement d'enseignement, l'utilisation de médias, la distance temporelle et l'autonomie de l'étudiant (apprenant) (Forget-Dubois, 2020; Henry et Kaye, 1985; Keegan, 1996). La formation à distance se veut une façon de décentraliser l'éducation afin de la rendre plus accessible à tous.

Tout d'abord, la distance physique réfère à la distance géographique qui existe entre l'étudiant et le professeur, entre l'étudiant et l'institution ainsi qu'entre l'étudiant et ses pairs (Henry et Kaye, 1995). L'étudiant est physiquement éloigné et de manière quasi permanente du professeur et de ses pairs tout au long de la formation. Elle inclut une importante distance psychologique et pédagogique causée par un accès limité aux diverses ressources et par la difficulté pour l'étudiant d'exercer une influence directe sur son apprentissage (Henry et Kaye, 1995). Pour pallier à ses lacunes, l'étudiant est amené à se créer un environnement d'apprentissage approprié et à exploiter les ressources que lui offre son milieu (Henry et Kaye, 1995). Selon la structure du programme de formation à distance, des rencontres en mode virtuel ou en mode présentiel peuvent être organisées entre l'étudiant et ses pairs de façon à maintenir la motivation et à permettre la socialisation.

Ensuite, la formation à distance est offerte par un établissement d'enseignement accrédité qui se situe au centre de l'acte pédagogique et administratif (Henry et Kaye, 1995). L'établissement d'enseignement joue un rôle important dans la planification et la préparation de matériels et de ressources pédagogiques et dans le service de soutien. Il détient tous les droits de diffusion et d'accréditation liés à la formation à distance (Henry et Kaye, 1995). L'établissement d'enseignement assure le suivi des dossiers étudiants et décide des politiques d'admission, des modalités d'encadrement pour la diffusion des cours et des politiques d'évaluation et de notation des travaux et examens (Henry et Kaye, 1995).

De plus, l'utilisation de médias variés est essentielle à la formation à distance. Les activités d'enseignement et d'évaluation sont réalisées par l'intermédiaire des technologies de l'information et de la communication (Forget-Dubois, 2020). D'ailleurs, la communication entre l'étudiant et le professeur, entre l'étudiant et l'institution et entre l'étudiant et ses pairs n'est possible que par l'utilisation de tels médias. Étant donné que chaque type de technologie comporte des avantages et des limites, il importe de réfléchir judicieusement au moment de faire un choix de manière à favoriser un accès à tous (Forget-Dubois, 2020).

Également, la distance temporelle fait référence à la communication bidirectionnelle entre l'étudiant et le professeur qui se produit à divers degrés, en différé ou en simultané (Forget-Dubois, 2020). La communication bidirectionnelle est essentielle dans le cadre d'une formation à distance afin de pallier à l'absence physique du professeur et des pairs et possible par le biais de multiples outils de communication en mode synchrone ou en mode asynchrone (Keegan, 1996). Il importe de répondre aux besoins particuliers des étudiants et de permettre l'accès à une rétroaction rapide du professeur (Henry et Kaye, 1995).

Finalement, la formation à distance présente l'autonomie de l'étudiant comme partie intégrante du processus d'apprentissage et non comme une qualité de l'étudiant (Forget-Dubois, 2020). Ce dernier assume la pleine responsabilité et la pleine gestion de sa performance académique et professionnelle.

### 3.2. Définition de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle se définit à partir des compétences professionnelles, des réalisations professionnelles, des caractéristiques du travail et de l'appartenance à un groupe professionnel (Dubar, 2015). Elle fait référence à un processus qui se veut à la fois individuel et collectif. En effet, l'identité professionnelle est influencée non seulement par les compétences professionnelles, mais aussi par le groupe de socialisation (appartenance à un groupe professionnel) et par les us et coutumes (valeurs) d'une profession (Dubar, 2015). La définition proposée par Dubar (2015) est cohérente à celle de Legendre (2005) et à celle d'Adams et collaborateurs (2006). Legendre (2005) stipule que l'identité professionnelle correspond à un ensemble de comportements et de représentation qu'un individu développe au sein d'une profession. Adams et collègues (2006), quant à eux, explique que l'identité professionnelle correspond aux valeurs, aux comportements, aux connaissances, aux compétences et aux croyances qui sont partagés au sein d'un groupe professionnel et qui se rapportent au rôle professionnel d'une profession donnée. Ainsi, l'identité professionnelle en ergothérapie réfère à l'ensemble des valeurs, des compétences et des attitudes professionnelles partagées et valorisées par des ergothérapeutes au sein d'une équipe professionnelle.

#### 3.2.1. Développement de l'identité professionnelle chez les étudiants

Le cadre théorique dont il est question pour cette présente étude correspond à celui de Tan et collègues (2017), soit les cinq dimensions du développement de l'identité professionnelle. Plus précisément, ces dernières consistent à l'acquisition de savoirs disciplinaires d'une profession (*knowledge about professional practice*), à l'identification à des modèles professionnels (*having the professional as a role model*), à l'expérience sur le terrain (*experience with the profession*), à l'adhérence aux us et coutumes d'une profession (*preference for a particular profession*) et à la confiance en ses compétences professionnelles (*professional self-efficacy*).

En premier lieu, l'acquisition de savoirs disciplinaires qui sont propres à une profession tels que le vocabulaire ou encore les concepts fondamentaux est nécessaire pour s'identifier à un groupe professionnel. De ce fait, les auteurs expliquent que les étudiants doivent acquérir des connaissances et développer des compétences spécifiques à une profession, puis les maîtriser de façon à les mettre en pratique sur le terrain. Une compréhension et une internalisation adéquate

des valeurs professionnelles, des normes de pratique ainsi qu'une connaissance appropriée des règles de pratique déterminées par les autorités gouvernantes sont essentielles à une pratique dite compétente et exemplaire. Les auteurs mentionnent qu'au moment d'obtenir leur diplôme professionnel, les étudiants devraient avoir une idée raisonnable du rôle qu'ils doivent exercer en tant que professionnels, des responsabilités qu'ils devront assumer et des résultats dont ils seront responsables.

En deuxième lieu, l'identification à des modèles professionnels permet non seulement aux étudiants d'apprendre leur profession et d'intégrer leur apprentissage théorique et expérientiel à la pratique professionnelle. À partir de modèles professionnels, les étudiants observent le raisonnement clinique d'une profession en plus d'intégrer ce que cela signifie d'être un professionnel et de se comporter d'une manière particulière à son rôle. Les auteurs rapportent que les modèles professionnels les plus courants sont les professeurs des établissements d'enseignement qui ont déjà exercé ou exercent encore actuellement la profession. Les professionnels cliniciens avec lesquels les étudiants ont la possibilité d'interagir dans le cadre d'événements organisés par les établissements d'enseignement agissent aussi comme modèles professionnels pour les étudiants. D'autres modèles professionnels correspondent aux membres de la famille, aux proches et aux connaissances amicales qui sont membres de la même profession. Apprendre à partir de modèles professionnels consiste à un processus actif dans lequel les étudiants sont amenés à panser, à raisonner et à agir en tant que professionnel. Les rétractions reçues par des modèles professionnels aident les étudiants à façonnner leur pensée et leur raisonnement.

En troisième lieu, les auteurs soulignent l'importance d'avoir une expérience de la profession sur le terrain. Cette dernière contribue à la compréhension de l'étudiant de ce que c'est et de ce que cela fait d'être un professionnel exerçant une pratique clinique. Elle offre aux étudiants l'occasion de consolider les connaissances acquises et les compétences développées dans leur cursus de formation. L'expérience sur le terrain favorise un contact authentique avec les clients dans un contexte professionnel et elle permet à l'étudiant de se familiariser avec sa profession et son rôle professionnel.

En quatrième lieu, il importe pour les étudiants de se sentir en harmonie avec les us et coutumes de la profession, à savoir leurs valeurs professionnelles et leurs façons de faire. D'après les résultats d'études ayant pour sujet la motivation, les auteurs rapportent que les étudiants qui s'identifient personnellement à l'importance de leur apprentissage sont plus susceptibles de travailler ardemment, d'apprécier leurs années d'étude et de faire face positivement aux échecs (Ryan et Connell, 1989; Ryan et Deci, 2003, cité dans Tan et al., 2017). De ce fait, les étudiants qui adoptent une forte préférence pour une profession particulière s'orientent et s'engagent plus facilement dans leur développement professionnel, ce qui contribue à leur identité professionnelle.

En dernier lieu, les étudiants doivent développer une confiance en leurs compétences professionnelles. Inspirés des travaux de Bandura (1982) sur l'efficacité personnelle, les auteurs expliquent que le fait d'être confiant en ses compétences professionnelles influence positivement le rendement des étudiants dans leur futur travail. Les étudiants doivent avoir l'impression qu'ils sont en train de devenir des professionnels compétents qui exercent un raisonnement clinique adéquat, peu importe la situation en utilisant un éventail approprié de connaissances de compétences, d'outils et de ressources. Ainsi, l'identité professionnelle des étudiants se développe au fil du cursus de formation et se solidifie tout au long de leur pratique professionnelle.

## **4. Méthodologie**

La présente section aborde les aspects méthodologiques de la démarche scientifique préconisée pour une étude ayant pour sujets principaux la formation universitaire à distance en ergothérapie et le développement de l'identité professionnelle chez des étudiants en ergothérapie. Plus précisément, les deux objectifs de l'étude sont de décrire la perception des étudiants en ergothérapie quant à la formation universitaire à distance et de décrire les stratégies déployées par ces mêmes étudiants pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle dans un tel contexte. Le devis de recherche, la méthode d'échantillonnage, la méthode de collecte de données, le déroulement de l'étude, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques seront détaillés ci-dessous.

### **4.1. Devis de recherche**

Le devis de recherche privilégie dans cette étude est un devis mixte simultané avec triangulation puisque des données quantitatives et qualitatives sont collectées en parallèle au sein du même échantillon (Briand et Larivière, 2014 ; Fortin et Gagnon, 2016). La nature descriptive simple du devis de recherche mixte permet de recueillir des informations en vue de préciser des caractéristiques et d'acquérir des connaissances dans un domaine peu étudié (Fortin et Gagnon, 2016), soit celui de l'identité professionnelle en ergothérapie dans le cadre d'une formation universitaire à distance.

### **4.2. Méthode d'échantillonnage**

La méthode d'échantillonnage retenue pour cette étude correspond à un échantillonnage non probabiliste de type accidentel. Les participants sont donc sélectionnés en fonction de leur disponibilité à partir de critères de sélection précis (Fortin et Gagnon, 2016). Les critères d'inclusion de la présente étude sont les suivants : être un étudiant de premier ou de deuxième cycle en ergothérapie, étudier à l'UQTR et participer à l'étude de manière volontaire. Cette étude ne présente aucun critère d'exclusion. L'échantillon regroupe donc l'ensemble des étudiants de premier et de deuxième cycle en ergothérapie de l'UQTR.

#### **4.3. Méthode de collecte de données**

La méthode de collecte de données sélectionnées consiste à un sondage réalisé à l'aide d'un questionnaire électronique en ligne. Puisqu'aucun autre questionnaire ne permettait de répondre aux objectifs de la présente étude, ce dernier a été élaboré et conçu à partir de la recension des écrits (Association canadienne des ergothérapeutes, 2012; Rasheed et al., 2019; Rogers et al., 2011; Richardson, 2004; Richardson et al., 2008; Tan et al., 2017). Le questionnaire comprend au total 34 questions de nature mixte réparties en cinq sections, soit des questions ouvertes et des questions dont les réponses sont basées sur une échelle de Likert à cinq niveaux.

La première section comporte cinq questions sociodémographiques portant sur le sexe, l'âge, le niveau d'étude, lieu d'étude et le statut d'admission (base collégiale ou universitaire). La deuxième section contient deux questions en lien avec les expériences antérieures de formation à distance de type asynchrone et le nombre d'heures de cours en présentiel reçues depuis le début de la pandémie liée au Covid-19. La troisième section comprend quinze questions de type Likert et une question ouverte portant sur les dimensions de l'identité professionnelle dans un contexte de formation universitaire à distance en mode synchrone et asynchrone. Les dispositifs de type Likert sont gradués selon une échelle à cinq niveaux où 1 signifie « Pas du tout efficace » et 5 signifie « Extrêmement efficace ». La quatrième section inclut sept questions de type Likert en lien avec les effets de la formation universitaire à distance et deux questions ouvertes en lien avec les stratégies utilisées pendant ladite formation universitaire à distance. Les dispositifs de type Likert sont gradués selon une échelle à cinq niveaux où 1 signifie « Fortement en désaccord » ou « Pas du tout » et 5 signifie « Fortement en accord » ou « Fortement ». La cinquième section comporte une question à choix multiple avec possibilités de plusieurs réponses et une question ouverte portant sur le développement des compétences professionnelles en ergothérapie dans le contexte d'une formation universitaire à distance. Le questionnaire et la répartition des divers types de questions sont présentés dans l'annexe A.

#### **4.4. Déroulement de l'étude**

Le recrutement des participants a été réalisé via les réseaux sociaux, plus précisément la plateforme Facebook. Un message à l'intention des participants comprenant un lien Internet vers le questionnaire électronique a été publié dans le groupe Facebook privé « Ergothérapie UQTR »

avec l'autorisation de l'administrateur du groupe. Le questionnaire électronique a été disponible sur la plateforme ÉvalAndGo pendant une période de 62 jours, soit du 15 mars au 15 mai 2021. Deux relances ont été effectuées, dont une à la fin du mois de mars 2021 et une autre à la fin du mois d'avril 2021.

La collecte de données est effectuée sur la plateforme de sondage Internet ÉvalAndGo. Cette plateforme sécurisée permet de transmettre le questionnaire via une adresse web. Les questionnaires sont colligés de façon anonyme par la plateforme web et les résultats sont disponibles via un document Excel regroupant l'ensemble des données recueillies.

#### **4.5. Méthode d'analyse des données**

Puisque les données collectées sont de nature quantitative et qualitative, deux méthodes d'analyse de données sont préconisées. D'abord, des analyses statistiques descriptives simples telles que le mode, la fréquence et le pourcentage ont été réalisés à partir des données quantitatives rapportées dans un document Excel (Fortin et Gagnon, 2016). Ensuite, les données qualitatives exportées dans un document Word ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide d'une catégorisation de l'information recueillie par thèmes selon le nombre d'énoncés recensés (Fortin et Gagnon, 2016). La validation des données obtenues et leur analyse ont été effectuées par deux personnes, soit la chercheur principale et la directrice de recherche.

#### **4.6. Considérations éthiques**

La présente étude a été approuvée par le Comité éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR. Le certificat a été émis le 10 mars 2021 et porte le numéro suivant : CER-21-274-07.16. Également, le questionnaire électronique permettait une collecte de données anonymes, ce qui respectait la confidentialité des participants de l'étude. Le consentement à participer à l'étude a été obtenu lorsque les participants acceptaient de remplir le questionnaire électronique disponible sur la plateforme EvalAndGo. En tout temps, les participants étaient libres de répondre ou d'ignorer les questions. L'ensemble des données collectées ont été conservées dans des fichiers verrouillés par un mot de passe que seule la chercheuse principale connaissait sur un ordinateur portable.

## **5. Résultats**

Cette section rapporte les résultats obtenus d'une étude dont les objectifs de recherche sont de décrire la perception des étudiants quant à la formation universitaire à distance en ergothérapie et de décrire les stratégies déployées par ces étudiants pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle dans un tel contexte. D'abord, les caractéristiques sociodémographiques des participants seront décrites. Ensuite, la perception des étudiants quant à la formation à distance sera abordée de même que le développement de leurs compétences professionnelles dans un tel contexte. Finalement, il sera question du développement de l'identité professionnelle et des stratégies déployées pour poursuivre ce développement dans le cadre d'une formation universitaire à distance en ergothérapie.

### **5.1. Caractéristiques sociodémographiques des répondants**

Au total, trente-trois étudiants ont répondu à l'étude en répondant au questionnaire électronique, ce qui correspond à un taux de participation de 19,41% (n=33) puisqu'initialement 170 étudiants ont été sollicités. Parmi ces trente-trois répondants, 96,97% (n=32) sont des femmes et 3,03% (n=1) sont des hommes. L'âge moyen des répondants est de 22 ans. Le plus jeune répondant est âgé de 20 ans tandis que le plus vieux est âgé de 32 ans. En lien avec le niveau d'étude, 33,33% (n=11) des répondants sont en première année de baccalauréat en ergothérapie, 18,18% (n=6) sont en deuxième année de baccalauréat en ergothérapie, 6,06% (n=2) sont en troisième année de baccalauréat et 42,42% (n=14) sont à la maîtrise en ergothérapie, dont 78,79% (n=26) étudient au campus de Trois-Rivières de l'UQTR et 21,21% (n=7) étudient au campus de Drummondville de l'UQTR. Pour ce qui est du statut d'admission, 87,88% (n=29) des répondants ont été admis dans le programme d'ergothérapie sur une base collégiale et 12,12% (n=4) ont été admis sur une base universitaire, soit avoir complété au minimum 12 crédits. L'ensemble de ces données sont illustrées dans le Tableau 1.

Tableau 1.

*Caractéristiques socio-démographiques des participants*

Description		Répartition (n <sub>total</sub> =33)	
		n	%
Sexe	Femme	32	96,97
	Homme	1	3,03
Âge	Étendue	[20 ; 32] ans	
	Médiane	22 ans	
	Mode	21 ans	
	Moyenne	22,7 ( $\pm 2,30$ ) ans	
Niveau d'étude	1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat	11	33,33
	2 <sup>e</sup> année de baccalauréat	6	18,18
	3 <sup>e</sup> année de baccalauréat	2	6,06
	Maîtrise	14	42,42
	Campus de Trois-Rivières	26	78,79
Lieu d'étude	Campus de Drummondville	7	21,21
Statut d'admission	Sur la base collégiale	29	87,88
	Sur la base universitaire (au minimum 12 crédits)	4	12,12

**5.1.1. Expérience antérieure de formation à distance des répondants**

Certains répondants (27,27%, n=22) ont mentionné avoir eu des expériences de formation à distance de type asynchrone antérieurement, principalement dans le cadre de cours d'été ou encore de cours dits complémentaires au secondaire, au collégial ou encore à l'université. De plus, depuis le début de la pandémie liée au Covid-19, soit au minimum trois sessions universitaires, les répondants ont reçu en moyenne trois heures de cours annuellement en présentiel à l'université. Le nombre maximal d'heures de cours reçus annuellement en présentiel à l'université par participant correspond à 72 heures. Le Tableau 2 illustre les expériences antérieures de formation à distance des répondants ainsi que le nombre d'heures de cours en présentiel assisté annuellement depuis le début de la pandémie liée au Covid-19.

Tableau 2.

*Expérience antérieure de formation à distance et nombre d'heures de cours reçus en présentiel depuis le début de la pandémie liée au Covid-19*

Description		Répartition (n <sub>total</sub> =29)	
		n	%
Expérience antérieure de formation à distance de type asynchrone*	Non	22	70,97
	Oui	9	29,03
	Cours universitaires	4	
	Cours collégiaux	1	
	Cours post-secondaires	1	
Nombre d'heures de cours reçus en présentiel	Étendue	[0 ; 72] heures	
	Médiane	3 heures	
	Mode	0 heure	

\* Seulement six des répondants ont fourni un commentaire

## 5.2. Perception des étudiants quant à la formation à distance en ergothérapie

Cette section présente les résultats obtenus en lien avec la perception des étudiants quant à la formation à distance en ergothérapie. Plus précisément, il sera question de l'autonomie dans les études, de l'adaptation de la vie académique et de la vie personnelle, de la motivation, de la procrastination, du sentiment d'appartenance, du niveau d'interactions avec les professeurs et de l'intérêt pour la profession d'ergothérapie.

En lien avec l'adaptation de la vie académique et de la vie personnelle, 86,21% (n=25) des répondants disent être « en désaccord » et « fortement en désaccord » à l'affirmation « Je suis parvenu à bien adapter ma vie personnelle et ma vie académique dans le contexte d'une formation à distance ». De plus, 82,76% (n=24) des répondants énoncent que la formation à distance a « beaucoup » et « fortement » affecté les interactions avec leurs professeurs. Pour ce qui est du sentiment d'appartenance au groupe (ou à la cohorte), 82,76% (n=24) des répondants rapportent que ce dernier a été « beaucoup » et « fortement » affecté pendant la formation à distance. Également, 79,31% (n=23) des répondants rapportent être « en accord » et « fortement en accord » avec le fait d'avoir vécu plus de difficultés liées à la procrastination la formation universitaire à distance. Néanmoins, 58,62% (n=17) des répondants rapportent être « en accord » et « fortement en accord » avec le fait que la formation à distance (synchrone et asynchrone) les a amenés à être plus autonomes dans leurs apprentissages en tant qu'étudiants. Aussi, 51,72% (n=15) des répondants considèrent être « en désaccord » et « fortement en désaccord » avec l'affirmation suivante : « Ma passion et/ou mon intérêt pour la profession d'ergothérapie est altéré par la

formation à distance ». Finalement, 20,69% (n=6) des répondants considèrent être « en accord » et 17,24% (n=5) mentionnent être « fortement en accord » avec l'affirmation « Je suis resté motivé tout au long de la formation à distance ». Toutefois, 20,69% (n=6) des répondants rapportent être « en désaccord », 13,79% (n=4) énoncent être « fortement en désaccord » et 27,59% (n=8) soulignent être « ni en désaccord ni en accord » avec cette affirmation.

Tableau 3.

*Perception personnelle des étudiants quant à la formation à distance en ergothérapie*

	Fortement en accord % (n)	En accord % (n)	Ni en accord ni en désaccord % (n)	En désaccord % (n)	Fortement en désaccord % (n)
Je suis parvenu à bien adapter ma vie personnelle et ma vie académique dans le contexte d'une formation à distance	0,00 (0)	10,34 (3)	3,45 (1)	48,26 (14)	37,93 (11)
La formation à distance a affecté mes interactions avec les professeurs.	34,48 (10)	48,28 (14)	13,79 (4)	0,00 (0)	3,43 (1)
Mon sentiment d'appartenance à mon groupe (ma cohorte) est affecté pendant la formation à distance.	44,83 (13)	37,93 (11)	13,79 (4)	0,00 (0)	3,45 (1)
J'ai vécu plus de difficultés liées à la procrastination pendant mes sessions universitaires faites à distance	37,93 (11)	41,38 (12)	6,90 (2)	6,90 (2)	6,90 (2)
La formation à distance (synchrone et asynchrone) m'a amené à être plus autonome dans mes apprentissages en tant qu'étudiant.	24,14 (7)	34,48 (10)	20,69 (6)	13,79 (4)	6,90 (2)
Ma passion et/ou mon intérêt pour la profession d'ergothérapie est altéré par la formation à distance.	0,00 (0)	27,59 (8)	20,69 (6)	34,48 (10)	17,24 (5)
Je suis resté motivé tout au long de la formation à distance.	17,24 (5)	20,69 (6)	27,59 (8)	20,69 (6)	13,79 (4)

### **5.2.1. Difficultés rencontrées par les étudiants pendant la formation à distance et moyens mis en place par ces derniers pour les contrer**

Vingt-neuf (n=29) répondants ont fourni 79 énoncés en lien avec les difficultés rencontrées tandis que vingt-huit (n=28) répondants ont émis 44 énoncés en lien avec les moyens mis en place pour contrer ces difficultés ont été formulés.

Cinq thèmes émergent des 51 énoncés formulés par les participants en lien avec les difficultés rencontrées : le sentiment d'appartenance et la solitude, la concentration et l'attention pendant les cours, la diminution de la motivation, l'organisation et la gestion du temps ainsi que les douleurs physiques.

Premièrement, 39,22% (n=20) des répondants rapportent avoir eu de la difficulté à se concentrer et à rester attentif pendant les cours. Deuxièmement, 25,49% (n=13) des répondants mentionnent avoir vécu une perte de relations sociales et s'être senti seul pendant la formation à distance. La difficulté à se sentir en contact avec sa cohorte a aussi été soulevée de même qu'une perte du rôle d'étudiant. Troisièmement, 13,73% (n=7) des répondants considèrent avoir ressenti une diminution importante de leur motivation à assister à leurs cours et à réaliser leurs travaux scolaires. Quatrièmement, 11,76% (n=6) des répondants nomment des difficultés liées à l'organisation, à la planification et à la gestion de leur temps de manière à bien réussir dans leurs études. Finalement, 9,80% (n=5) des répondants soulignent avoir ressenti plusieurs douleurs physiques liées à une vie peu active et à un temps d'écran important. Le Tableau 4 présente les informations détaillées de cette catégorisation.

Tableau 4.  
Difficultés vécues par les étudiants pendant la formation à distance

Thématiques émergentes	Répartition des énoncés % (n'énoncés=51)	Exemples d'énoncés *
Concentration et attention pendant les cours	39,22 (20)	« Bruits de la famille dans la maison (difficultés de concentration) » (1 <sup>ère</sup> année du baccalauréat, E3) « Je n'étais pas concentrée lors des cours, facilement distraite par mon environnement » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E4) « J'ai trouvé aussi difficile de rester [concentré] tout le long des cours comme je suis presque toute la journée au même endroit sur mon ordinateur » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E16) « Les cours semblent (plus) longs, il peut être donc [plus] difficile de garder la concentration pendant de longues heures » (Deuxième année de baccalauréat, E7) « J'ai eu davantage de difficulté à me concentrer pour étudier sur de longues périodes » (2 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E33) Difficulté [à] rester concentrée (Maîtrise, E14)
Sentiment d'appartenance et isolement	25,49 (13)	« Comme c'est ma première année à l'université, j'ai trouvé difficile d'avoir presque pas d'occasion de [discuter] avec

		les autres étudiants et crée un sentiment d'appartenance à l'université » (1 <sup>ère</sup> de baccalauréat, E16)
		« Sentiment d'appartenance à un groupe très faible et solitude » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E28)
		« Très difficile de ne pas voir mes amies, [cela] rend l'étude encore plus lourde » (2 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E21)
		« Sentiment de solitude présent au quotidien puisque je ne rencontre plus mes [pairs] pour étudier/faire des travaux d'équipe » (2 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E33)
		« Isolement » (Maîtrise, E10)
		« Perte de relation sociale [puisque] le zoom crée une distance entre les personnes » (Maîtrise, E23)
Diminution de la motivation	13,73 (7)	« Très difficile de rester motivé pour étudier/ assister aux cours » (2 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E33)
		« Démotivation » (3 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E8)
		« Manque de motivation » (Maîtrise, E10)
		« Trouver la motivation de me lever le matin pour me brancher sur Zoom » (Maîtrise, E12)
		« Diminution de l'intérêt » (Maîtrise, E17)
		« Démotivation générale par rapport à l'école » (Maîtrise, E29)
Organisation et gestion du temps	11,76 (6)	« Difficultés d'organisation et [difficulté] à décrocher comme les périodes de travail sont moins définies » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E2)
		« Gestion du temps » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E9)
		« La prise de note était parfois complexe avec la division de l'écran entre zoom et mes notes de cours » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E16)
		« Impression d'être surchargée par l'étude » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E28)
		« Je trouve donc qu'il revient à nous-mêmes d'organiser des rencontres avec nos [pairs], mais [nous avons tous un horaire différent] et cela complique les choses » (2 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E7)
		« Perte de rigueur » (3 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E8)
Douleurs physiques	9,80 (5)	« Maux de tête, de cou et de dos » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E28)
		« Fatigue oculaire » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E28 ; Maîtrise, E24)
		« Mal à la tête » (3 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E15)
		« Migraine à répétition, mal aux yeux » (Maîtrise, E10)

\*La lettre E dans le tableau réfère à l'énoncé, suivi du numéro de l'énoncé.

Quatre thèmes émergent des 39 énoncés formulés par les participants en lien avec les moyens mis en place pour contrer les difficultés rapportées précédemment : l'aménagement de l'environnement physique et social, l'élaboration d'un horaire occupationnel, la discussion et les activités entre pairs ainsi que l'activité physique

Tout d'abord, 35,90% (n=14) des répondants disent avoir créé des moments propices à la discussion entre pairs et avoir organisé des activités entre pairs. Ensuite, 23,08% (n=9) des répondants rapportent avoir élaboré un horaire occupationnel. De plus, 20,51% (n=8) des répondants mentionnent avoir aménagé leur environnement physique et social. Finalement, 20,51% (n=8) des répondants énoncent avoir mis en place des moyens pour être plus actif physique pendant la formation universitaire à distance. Le Tableau 5 rapporte le détail de l'ensemble des informations mentionnées.

Tableau 5.

## Moyens mis en place pour contrer les difficultés liées à la formation à distance en ergothérapie

Thématiques émergentes	Répartition des énoncés % (n'énoncés=39)	Exemples d'énoncés *
Discussion et activités entre pairs	35,90 (14)	<p>« Rencontre [en vidéoconférence] avec mes [pairs], rencontre à l'extérieur » (2<sup>e</sup> année de baccalauréat, E30)</p> <p>« Création d'activités visant la participation de toutes les cohortes » (3<sup>e</sup> année de baccalauréat, E8)</p> <p>« J'écoutais les cours avec mes [colocataires] de la même cohorte et on se faisait régulièrement du café et des séances yoga pendant les pauses » (Maîtrise, E10)</p> <p>« Prévoir du temps [en vidéoconférence] pour discuter avec des [pairs] » (Maîtrise, E19)</p>
Élaboration d'un horaire occupationnel	23,08 (9)	<p>« Agenda très [strict] avec périodes d'études et horaire de sommeil stable » (2<sup>e</sup> année de baccalauréat, E21)</p> <p>« Calendrier/horaire » (3<sup>e</sup> année de baccalauréat, E8)</p> <p>« Me coucher plus tôt, manger avant mes cours » (Maîtrise, E12)</p> <p>« Reprise d'une routine » (Maîtrise, E20)</p> <p>« Planification d'un horaire pour faire mes travaux » (Maîtrise, E24)</p>
Aménagement de l'environnement physique et social	20,51 (8)	<p>« Je fais maintenant mes examens sur l'ordinateur de ma mère qui est directement branché au réseau » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E6)</p> <p>« Ne pas avoir mon [cellulaire] sur mon bureau » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E5)</p> <p>« L'adaptation de mon poste de travail de façon la plus optimale possible » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E28)</p> <p>« Je tâche de m'installer dans endroit calme avec peu de [stimuli] » (2<sup>e</sup> année de baccalauréat, E14)</p> <p>« Faire mes cours à une table » (Maîtrise, E10)</p>
Activité physique	20,51 (8)	<p>« Faire du sport » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E5)</p> <p>« Bouger en m'entraînant [une] fois par jour » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E28)</p> <p>« Faire plus d'activités pour maintenir une bonne santé mentale qui ne nécessite pas d'écrans » (3<sup>e</sup> année de baccalauréat, E15)</p> <p>« Aller prendre des marches entre les cours » (Maîtrise, E12)</p> <p>« Aller dans la nature » (Maîtrise, E29)</p>

\* La lettre E dans le tableau réfère à l'énoncé, suivi du numéro de l'énoncé.

### 5.2.2. Développement des compétences professionnelles en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance

Vingt-neuf (29) répondants ont répondu en lien avec le développement de leurs compétences professionnelles en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance. Les répondants rapportent que les compétences professionnelles suivantes ont été les difficiles à développer dans le contexte d'une formation à distance en ergothérapie : travailler efficacement en équipe (75,86%, n=22), négocier en vue de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe (68,70%, n=20), faire preuve d'une écoute active (44,83%, n=13), communiquer efficacement avec les clients (37,93%, n=11), établir efficacement ses priorités professionnelles (27,59%, n=8) et s'engager dans le raisonnement clinique (27,59%, n=8). Le détail des données rapportées précédemment est illustré dans le Tableau 6.

Tableau 6.

Compétences professionnelles en ergothérapie plus difficiles à développer dans le contexte de la formation à distance selon les répondants (tout niveau d'étude confondu)

Compétences professionnelles en ergothérapie	Répartition *	
	n	%
Travailler efficacement en équipe	22	75,86
Négocier en vue de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe	20	68,70
Faire preuve d'une écoute active	13	44,83
Communiquer efficacement avec les clients	11	37,93
S'engager dans le raisonnement clinique	8	27,59
Établir efficacement ses priorités professionnelles	8	27,59
Choisir les évaluations appropriées à une clientèle particulière	7	24,14
Choisir des modalités d'intervention appropriées	7	24,14
Comprendre et appliquer des modèles théoriques en ergothérapie	7	24,14
Interpréter les résultats de l'évaluation	6	20,70
S'engager dans une pratique centrée sur le client	6	20,70
Négocier efficacement les systèmes de soins de santé	6	20,70
Promouvoir le rôle et la profession de l'ergothérapeute	6	20,70
Comprendre et appliquer des schèmes de référence en ergothérapie	5	17,24
Agir comme professionnel en respectant les codes de travail	5	17,24
Expliquer l'ergothérapie à autrui	4	13,79
Plaidoyer pour défendre les intérêts des clients	4	13,79
Évaluer de manière critique la littérature scientifique et les données probantes	4	13,79
S'engager dans une tenue de dossier exemplaire	3	10,34

\*Les répondants pouvaient choisir plusieurs choix de réponse.

### **5.3. Développement de l'identité professionnelle en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance**

La présente section aborde les cinq dimensions du développement de l'identité professionnelle tel que présenté par Tan et collègues (2017) dans un contexte de formation à distance en ergothérapie. Il sera question des savoirs disciplinaires liés à la profession d'ergothérapie, de la confiance en ses compétences professionnelles, de l'adhésion aux valeurs de l'ergothérapie, de l'identification à des ergothérapeutes agissant comme modèles professionnels et de la préparation pour les expériences cliniques (stages).

En premier lieu, aux questions liées à l'efficacité de la formation universitaire à distance pour développer des savoirs disciplinaires liés à la profession d'ergothérapie, 93,10% (n=27) des répondants mentionnent que la formation universitaire à distance de type synchrone est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace ». De plus, 55,17% (n=16) des répondants considèrent que la formation universitaire à distance de type asynchrone est « efficace » et « très efficace » pour le développement de savoirs disciplinaires liés à la profession. Également, 82,76% des répondants soulignent que la formation universitaire à distance de type mixte (synchrone et asynchrone) est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace » pour développer des savoirs disciplinaires liés à la profession.

En deuxième lieu, aux questions liées à l'efficacité de la formation universitaire à distance pour développer une confiance en ses compétences professionnelles en ergothérapie, 55,17% (n=16) des répondants considèrent que la formation universitaire à distance de type synchrone est « efficace » pour acquérir une confiance en ses compétences professionnelles. Également, 75,86% (n=22) des répondants énoncent que la formation universitaire à distance de type asynchrone est « peu efficace » et « pas du tout efficace » pour développer une confiance en ses compétences professionnelles. De plus, 58,62% (n=17) des répondants considèrent que la formation universitaire à distance de type mixte (synchrone et asynchrone) est « peu efficace » et « pas du tout efficace » pour développer une confiance en ses compétences professionnelles.

En troisième lieu, aux questions liées à l'efficacité de la formation universitaire à distance pour adhérer aux valeurs de l'ergothérapie, 86,21% (n=25) des répondants rapportent que la formation universitaire à distance de type synchrone est « efficace », « très efficace » et

« extrêmement efficace » pour adhérer aux valeurs de la profession. De plus, 51,72% (n=15) des répondants considèrent que la formation universitaire à distance de type asynchrone est « peu efficace » et « pas du tout efficace » pour adhérer aux valeurs de l'ergothérapie. Cependant, 48,28% (n=14) des répondants mentionnent que celle-ci est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace ». Également, 68,97% (n=20) des répondants rapportent que la formation universitaire à distance de type mixte (synchrone et asynchrone) est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace » pour adhérer aux valeurs de la profession.

En quatrième lieu, aux questions liées à l'efficacité de la formation universitaire à distance pour s'identifier à des ergothérapeutes comme modèles professionnels, 72,41% (n=21) des répondants mentionnent que la formation universitaire à distance de type synchrone est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace » pour s'identifier à des modèles professionnels en ergothérapie. Également, 72,41% (n=21) des répondants considèrent que la formation universitaire à distance de type asynchrone est « peu efficace » et « pas du tout efficace » pour s'identifier à des modèles professionnels en ergothérapie. De plus, 55,17% (n=16) des répondants énoncent que la formation universitaire à distance de type mixte (synchrone et asynchrone) est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace » pour s'identifier à des modèles professionnels en ergothérapie. Néanmoins, 44,83% (n=13) des répondants mentionnent que la formation universitaire à distance de type mixte est « peu efficace » et « pas du tout » pour s'identifier à des ergothérapeutes agissant comme modèles en ergothérapie.

En dernier lieu, aux questions liées à l'efficacité de la formation universitaire à distance pour une préparation adéquate aux expériences cliniques (stages), 75,86% (n=22) des répondants considèrent que la formation universitaire à distance de type synchrone est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace » pour se préparer adéquatement aux expériences cliniques (stages). De plus, 51,72% (n=15) des répondants énoncent que la formation universitaire à distance de type asynchrone est « peu efficace » et « pas du tout efficace » pour se préparer adéquatement aux expériences cliniques (stages). Cependant, 48,28% (n=14) des répondants considèrent que la formation universitaire à distance de type asynchrone est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace » pour une préparation adéquate aux expériences cliniques (stages). Également, 68,97% (n=20) des répondants mentionnent que la formation universitaire à distance

de type mixte (synchrone et asynchrone) est « efficace », « très efficace » et « extrêmement efficace » pour se préparer adéquatement aux expériences cliniques (stages). L'ensemble des résultats rapportés sont illustrés dans le Tableau 7.

Tableau 7.  
Développement des cinq dimensions de l'identité professionnelle chez les étudiants dans le contexte d'une formation à distance en ergothérapie

	Extrêmement efficace % (n)	Très efficace % (n)	Efficace % (n)	Peu efficace % (n)	Pas du tout efficace % (n)
<b>Savoirs disciplinaires liés à la profession</b>					
Les cours en mode synchrone sont un moyen efficace pour développer des savoirs disciplinaires liés à la profession.	10,34 (3)	41,38 (12)	41,38 (12)	6,90 (2)	0,00 (0)
Les cours en mode asynchrone sont un moyen efficace pour développer des savoirs disciplinaires liés à la profession.	0,00 (0)	10,34 (3)	44,83 (13)	44,83 (13)	0,00 (0)
La formation mixte (synchrone et asynchrone) est un moyen efficace pour développer des savoirs disciplinaires liés à la profession.	3,45 (1)	37,93 (11)	41,38 (12)	17,24 (5)	0,00 (0)
<b>Confiance en ses compétences professionnelles</b>					
Les cours en mode synchrone sont un moyen efficace pour développer la confiance en mes compétences professionnelles en ergothérapie.	17,24 (5)	10,34 (3)	27,59 (8)	41,38 (12)	3,45 (1)
Les cours en mode asynchrone sont un moyen efficace pour développer la confiance en mes compétences professionnelles en ergothérapie.	0,00 (0)	10,34 (3)	13,76 (4)	48,28 (14)	27,59 (8)
La formation mixte (synchrone et asynchrone) est un moyen efficace pour développer la confiance en mes compétences professionnelles en ergothérapie.	10,34 (3)	3,43 (1)	27,59 (8)	55,17 (16)	3,45 (1)

Valeurs professionnelles					
Les cours en mode synchrone sont un moyen efficace pour adhérer aux valeurs en ergothérapie.	17,24 (5)	27,59 (8)	41,38 (12)	13,80 (4)	0,00 (0)
Les cours en mode asynchrone sont un moyen efficace pour adhérer aux valeurs de l'ergothérapie.	6,90 (2)	3,45 (1)	37,93 (11)	37,93 (11)	13,79 (4)
La formation mixte (synchrone et asynchrone) est un moyen efficace pour adhérer aux valeurs en ergothérapie.	10,34 (3)	17,24 (5)	41,38 (12)	31,03 (9)	0,00 (0)
Modèles professionnels					
Les cours en mode synchrone sont un moyen efficace pour que je puisse m'identifier à des ergothérapeutes agissant comme modèles professionnels.	24,14 (7)	3,45 (1)	44,83 (13)	20,69 (6)	6,90 (2)
Les cours en mode asynchrone sont un moyen efficace pour que je puisse m'identifier à des ergothérapeutes agissant comme modèles professionnels.	0,00 (0)	6,90 (2)	20,69 (6)	51,72 (15)	20,69 (6)
La formation mixte (synchrone et asynchrone) est un moyen efficace pour que je puisse m'identifier à des ergothérapeutes agissant comme modèles professionnels.	3,45 (1)	10,34 (3)	41,38 (12)	34,48 (10)	10,34 (3)
Expériences cliniques					
Les cours en mode synchrone m'ont adéquatement préparé pour mes expériences de stages.	10,34 (3)	17,24 (5)	48,26 (14)	20,69 (6)	3,45 (1)
Les cours en mode asynchrone m'ont adéquatement préparé pour mes expériences de stages.	3,45 (1)	3,45 (1)	41,38 (12)	34,48 (10)	17,24 (5)
La formation mixte (synchrone et asynchrone) m'a adéquatement préparé pour mes expériences de stages.	3,45 (1)	10,34 (3)	55,17 (16)	27,59 (8)	3,45 (1)

### 5.3.1. Stratégies déployées pour poursuivre le développement d'une identité professionnelle forte dans le contexte d'une formation universitaire à distance

Au total, vingt-neuf (29) répondants ont fourni 51 énoncés en lien avec les stratégies déployées pour poursuivre le développement d'une identité professionnelle forte dans le cadre d'une formation universitaire à distance. Cinq thèmes émergent des différents énoncés formulés par les participants : la socialisation (avec les pairs, les professeurs et les ergothérapeutes), les expériences cliniques (stages et emploi étudiant), la recherche dans la littérature scientifique, les us et coutumes de la profession d'ergothérapie ainsi que la formation continue en ergothérapie.

D'abord, 42,86% (n=18) des répondants rapportent avoir favorisé des expériences de socialisation entre pairs, avec des professeurs et avec des ergothérapeutes. La socialisation dont il est ici question se définit par des discussions et des échanges entre membres partageant des valeurs et des buts communs (Dubar, 2015). Ensuite, 21,43% (n=9) des répondants soulignent avoir développé leurs compétences professionnelles via des expériences cliniques où il est possible d'exercer sa profession sous supervision telles que des stages ou encore un emploi étudiant. De plus, 14,29% (n=6) des répondants mentionnent avoir consulté davantage la littérature scientifique, soit la lecture de données probantes et de la littérature grise. Également, 14,29% (n=6) des répondants présentent des stratégies liées aux us et coutumes qui sont propres à la profession en ergothérapie. Finalement, 7,14% (n=4) des répondants énoncent avoir participé à de la formation continue, soit des activités variées dans lesquelles l'étudiant s'engage de façon individuelle ou collective en vue de mettre à jour et d'enrichir sa pratique professionnelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Le Tableau 8 présente les informations détaillées de cette catégorisation.

Tableau 8.  
Stratégies déployées pour poursuivre le développement de l'identité professionnelle en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance

Thématiques émergentes	Répartition des énoncés % (n'énoncés=42)	Exemples d'énoncés*
Socialisation	42,86 (18)	« Organisation de périodes d'études avec des collègues pour favoriser les échanges » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E2) « J'ai [discuté] avec des élèves d'autres cohortes en ergothérapie » (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat, E16) Poser des questions et échanger avec des étudiants et des ergothérapeutes (1 <sup>ère</sup> année de baccalauréat)

		« Discuter avec les [professeurs] » (2 <sup>e</sup> année de baccalauréat, E7)
		« Interagir avec les [professeurs] en leur posant des questions sur leur pratique » (Maîtrise, E27)
		« [Interagir] avec des [professeurs] passionnés qui [transmettent] leur expérience professionnelle lors des cours » (Maîtrise, E32)
Expériences cliniques	21,43 (9)	<p>« Participation à des projets en lien avec l'ergothérapie ([assistant] de recherche) » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E13)</p> <p>« Je travaille présentement comme thérapeute en réadaptation physique alors je me [fie] à ma propre expérience de travail » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E4)</p> <p>« C'est vraiment lors des stages que j'ai été plongée dans l'univers pratique et que j'ai pu tranquillement développer mes compétences » (3<sup>e</sup> année de baccalauréat, E15)</p> <p>« J'ai [trouvé] un emploi [qui me] permet d'être en contact avec différentes clientèles et profession dont [l'ergothérapie] » (Maîtrise, E18)</p> <p>« Avoir un emploi d'être [comme] étudiant en ergothérapie [qui me permet] de côtoyer des ergothérapeutes et de développer mes savoirs expérientiels » (Maîtrise, E27)</p>
Recherche dans la littérature scientifique	14,29 (6)	<p>« J'ai visité le site de l'ordre des ergothérapeutes afin d'acquérir des connaissances sur la pratique clinique » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E11)</p> <p>« Lire davantage sur l'ergothérapie » (2<sup>e</sup> année de baccalauréat, E7)</p> <p>« Lire des données probantes » (Maîtrise, E23)</p>
Us et coutumes de la profession	14,29 (6)	<p>« Planification rigoureuse de la charge de travail et organisation » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, E2)</p> <p>« Réfléchir en tant qu'ergothérapeute pour ma propre vie (changement de routine liée à la [Covid-19]) » (Maîtrise, E17)</p> <p>« Espace de travail ergonomique (support, clavier et souris) et horaire [occupationnel] » (Maîtrise, 31)</p>
Formation continue	7,14 (3)	<p>« J'ai assisté à des conférences sur l'ergothérapie » (1<sup>ère</sup> année de baccalauréat, 16)</p> <p>« Participation à des formations » (3<sup>e</sup> année de baccalauréat, E8)</p> <p>« Étincelle de passion » (Maîtrise, E29)</p>

\* La lettre E dans le tableau réfère à l'énoncé, suivi du numéro de l'énoncé.

## 6. Discussion

Cette section porte sur la discussion des résultats obtenus d'une étude dont les objectifs de recherche sont de décrire la perception des étudiants quant à la formation universitaire à distance en ergothérapie et de décrire les stratégies déployées par ces étudiants pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle dans un tel contexte. La présente étude décrit la perception des étudiants en ergothérapie quant à la formation à distance et elle présente les stratégies que ces derniers ont déployées pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle.

La présente étude montre des résultats inédits sur la formation à distance en ergothérapie dans le domaine de l'enseignement supérieur et sur les stratégies déployées par les étudiants pour maintenir le développement d'une identité professionnelle dans un tel contexte. Jusqu'à ce jour, aucune étude aborde un tel sujet étant donné le caractère récent des restrictions imposées par la pandémie liée à la Covid-19.

### 6.1. Perception des étudiants quant à la formation à distance en ergothérapie

Les résultats de l'étude illustrent que plus de trois quarts des étudiants de toutes cohortes confondues ont eu de la difficulté à adapter leur vie personnelle et leur vie académique dans un contexte de formation à distance. Ces résultats divergent de ceux de Richardson (2004) où les étudiants avaient énoncé avoir développé une habileté à ajuster et à adapter leur vie personnelle pour soutenir leurs efforts académiques. Cela peut s'expliquer par le contexte de pandémie liée à la Covid-19 qui amené une adaptation importante pour tous et une modification des habitudes de vie. Un peu plus du tiers des étudiants ont relevé des difficultés de concentration et d'attention pendant les cours dispensés à distance en raison de stimuli externe provenant de l'environnement physique et social et de l'utilisation prolongée des médias. Des douleurs physiques telles que la fatigue oculaire ou encore les maux de tête et de dos ont aussi été relevées par moins du quart des étudiants dues aux nombreuses heures passées devant un écran. De plus, près du quart des étudiants ont vécu des difficultés liées à l'organisation et à la gestion du temps pour l'étude et la réalisation des travaux. Ces résultats expliquent la difficulté vécue par les étudiants à adapter leur vie personnelle et leur vie académique au moment de la formation à distance. Néanmoins, les résultats quant aux moyens rapportés pour pallier aux difficultés montrent que les étudiants en ergothérapie

ont mis en place des stratégies qui témoignent de leurs connaissances en tant que futur expert en habilitation de l'occupation. En effet, près du quart des étudiants ont procédé à un aménagement plus adéquat de leur environnement physique et social de manière à optimiser leur concentration et leur attention pendant les cours et à réduire leurs douleurs physiques. À titre d'exemple, des étudiants ont adapter leur poste de travail de façon à favoriser une meilleure posture. D'autres l'ont déplacé dans un endroit plus calme présentant peu de stimuli. En lien avec l'organisation et la gestion du temps pour l'étude et la réalisation des travaux, près du quart des étudiants ont élaborer un horaire occupationnel qui inclut l'ensemble de leurs occupations quotidiennes, notamment les périodes de cours et d'étude, les repas, l'activité physique, les loisirs et le sommeil.

La formation à distance a soulevé des obstacles importants quant au développement du sentiment d'appartenance des étudiants en plus d'engendrer un sentiment d'isolement préoccupant. Plus du trois quarts des étudiants ont mentionné une baisse des interactions avec les professeurs (modèles professionnels) et ont nommés une diminution importante des liens sociaux avec leurs pairs qui découle de la séparation entre l'étudiant et le professeur et de celle entre l'étudiant et ses pairs. Ces résultats sont similaires à ceux de Richardson (2004), de Rasheed et collaborateurs (2019) ainsi que de Roger et collègues (2011). En effet, Richardson (2004) rapporte un manque d'accès physique aux professeurs et aux confrères de classe tandis que Roger et collègues énoncent un sentiment d'être étranger dû à la difficulté de développer un sentiment d'appartenance à la cohorte et à la profession. Rasheed et collaborateurs (2019) ont eux-aussi souligner un sentiment d'isolement. Les difficultés à développer ou à maintenir un sentiment d'appartenance à la cohorte et le sentiment d'isolement vécus par les étudiants au cours de la formation à distance expliquent la perte de motivation que certains ont ressenti. De ce fait, un peu plus du tiers des étudiants ont organisé des discussions et des activités entre pairs de manière à permettre davantage de socialisation et à favoriser leur motivation à étudier. Par exemple, certains étudiants ont créé des groupes d'étude en vidéoconférence avec leurs pairs visant à favoriser les échanges et d'autres ont organisé des activités à distance visant la participation de l'ensemble de la cohorte. Des étudiants ont aussi mentionné poser des questions et susciter des échanges avec leurs professeurs et avec des ergothérapeutes praticiens. Il est plausible de penser que ce phénomène social lié aux rencontres en vidéoconférence découle de la pandémie liée à la Covid-19 et du confinement général engendré par celle-ci.

Les difficultés liées à la concentration et à l'attention pendant les cours et à l'organisation et à la gestion du temps ainsi que la diminution du sentiment d'appartenance et le sentiment d'isolement sont tous des facteurs associés à la procrastination rapportée par plusieurs étudiants à distance en ergothérapie. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Rasheed et collègues (2019) qui mentionnent des défis vécus par les étudiants à distance sur le plan de l'auto-régulation et de l'isolement. Toutefois, plus de la moitié des étudiants ont été amené à être plus autonomes dans leur apprentissage au cours de la formation à distance (synchrone et asynchrone), ce qui concordent avec les résultats de Richardson (2004) qui ont rapportés que les étudiants avaient développés un fort sentiment d'autonomisation ainsi qu'avec ceux de Rogers et collaborateurs (2011) qui avaient soulevé une plus grande responsabilité de la part des étudiants quant à leur propre apprentissage.

En somme, les résultats de l'étude indiquent que plusieurs facteurs influencent le développement des compétences professionnelles dans le cadre d'une formation à distance en ergothérapie. De plus, les étudiants à distance ont dû mettre en place des stratégies visant à minimiser les conséquences possibles d'une formation à distance, à savoir la perte de socialisation et le sentiment d'isolement, la diminution de la motivation ou encore les difficultés liées à l'adaptation de la vie personnelle et de la vie académique. En dépit des difficultés vécues par les étudiants en ergothérapie à distance et de leur motivation mitigée quant à celle-ci, force est de constater que la passion et/ou l'intérêt des étudiants pour la profession d'ergothérapie n'a été que très peu altérée, voire même pas du tout.

#### **6.1.1. Développement des compétences professionnelles en ergothérapie dans le contexte d'une formation à distance**

Les résultats de l'étude illustrent que les étudiants en ergothérapie rapportent avoir été en mesure de développer leurs compétences professionnelles dans un contexte de formation à distance. Néanmoins, plusieurs étudiants ont relevé des difficultés quant au développement de certaines compétences professionnelles en ergothérapie dans un tel contexte, soit travailler efficacement en équipe, négocier en vue de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe, faire preuve d'une écoute active, communiquer efficacement avec le client, établir efficacement ses priorités professionnelles. Ici, il est possible de constater que les compétences professionnelles

ayant suscitées le plus de difficultés à développer chez les étudiants en ergothérapie à distance font référence aux compétences de collaborateur, de communicateur et de gestionnaire de sa pratique (ACE, 2012). Ces résultats concordent avec ceux de Rogers et collègues (2011) où les étudiants en ergothérapie de l'Université d'Alberta avaient souligné trouver difficile la collaboration pour le travail en groupe dans le contexte d'une formation à distance. Ils divergent toutefois de ceux de Richardson et collaborateurs (2008) qui avaient rapporté un niveau de satisfaction élevé chez les diplômés en ergothérapie pour la compétence professionnelle se rapportant à communiquer efficacement avec les clients et de ceux de Rowe et collègues (2012) qui mentionne le développement efficace de la gestion d'équipe de travail, de la résolution de conflits et de l'interaction avec les clients. D'après les résultats de Richardson et collaborateurs (2008), les compétences professionnelles ayant un faible niveau de satisfaction chez les diplômés en ergothérapie correspondent à négocier efficacement les systèmes de soins de santé et à s'engager dans une recherche documentaire dans les bases de données probantes. Les résultats de la présente étude montrent que les étudiants en ergothérapie à distance ont davantage développé leur compétence professionnelle de praticien érudit, soit lire et évaluer de manière critique la littérature scientifique et les données probantes, ce qui divergent encore une fois des résultats rapportés par Richardson et collègues (2008). Cependant, ces résultats sont similaires à ceux de Richardson (2004) qui rapportent une meilleure appréciation de la littérature scientifique et un plus grand temps passé à l'explorer. Les étudiants en ergothérapie à distance de la présente étude rapportent avoir davantage consulter les banques de données probantes ainsi que le site de l'Ordre des ergothérapeutes du Québec. Les résultats de Roger et collaborateurs (2011) montrent que les compétences professionnelles sont plus difficiles à développer à distance et rapportent la nécessité pour les étudiants d'échanger avec des ergothérapeutes à titre de modèles professionnels, ce qui expliquent les difficultés à développer certaines compétences professionnelles énoncées par les étudiants en ergothérapie de la présente étude.

En bref, il a été possible pour les étudiants en ergothérapie de développer leurs compétences professionnelles dans un contexte de formation à distance, notamment celle de praticien érudit. Toutefois, les étudiants en ergothérapie ont rapporté avoir eu davantage de difficulté à développer leurs compétences de collaborateur, de communicateur et de gestionnaire de sa pratique tel que formulé par l'ACE (2012) dans un contexte de formation à distance.

## 6.2. Développement de l'identité professionnelle en ergothérapie dans le contexte d'une formation universitaire à distance

Les résultats de la présente étude montrent que les cours de type synchrone se sont révélés davantage efficace que les cours de type asynchrone dans un contexte de formation à distance pour le développement des cinq dimensions de Tan et collègues de l'identité professionnelle des étudiants en ergothérapie, soit l'acquisition de savoirs disciplinaires d'une profession (*knowledge about professional practice*), l'identification de modèles professionnels (*having the professional as a role model*), l'expérience sur le terrain (*experience with the profession*), l'adhérence aux us et coutumes d'une profession (*preference for a particular profession*) et la confiance en ses compétences professionnelles (*professional self-efficacy*). Ces résultats convergent avec ceux de Rogers et collaborateurs (2011) qui rapportent que les étudiants ont davantage apprécié les cours dispensés en mode synchrone par vidéoconférence que ceux pré-enregistrés en mode asynchrone. Les résultats de l'étude mettent en évidence que la formation à distance est efficace pour acquérir des savoirs disciplinaires, pour adhérer aux valeurs de l'ergothérapie et pour préparer aux expériences de stage. Cependant, les étudiants ont jugé peu efficace la formation à distance pour développer une confiance en ses compétences professionnelles et pour s'identifier à des ergothérapeutes comme modèles professionnels. Encore une fois, ces résultats convergent avec ceux de Roger et collègues (2011) qui énoncent que les cours théoriques et ceux basés sur la réflexion sont plus propices à la formation à distance que les cours pratiques qui nécessitent la démonstration des compétences professionnelles.

Une faible identité professionnelle mène à une difficulté pour le professionnel de bien définir son rôle au quotidien (Ahsby et al., 2016). À l'inverse, une identité professionnelle forte permet la résilience professionnelle (Ashby et al., 2013), d'où l'importance pour les étudiants en ergothérapie de la développer dès leur entrée dans le cursus universitaire. Elle prévient aussi l'écart entre les attentes et la réalité du milieu clinique chez les étudiants du domaine de la santé (Gray et al., 2020). Dans le contexte d'une formation à distance, il peut être plus difficile pour les étudiants de développer une identité professionnelle en raison, entre autres, de l'utilisation prolongée des médias et de la séparation entre l'étudiant et le professeur ainsi que de celle entre l'étudiant et ses pairs. Les résultats montrent que les étudiants en ergothérapie ont mis en place diverses stratégies visant à maintenir le développement de leur identité professionnelle dans un contexte de formation

à distance. D'abord, afin de permettre davantage de socialisation et de favoriser un sentiment d'appartenance à la profession, près de la moitié des étudiants ont organisés des périodes d'étude et des activités avec leurs pairs. Ils ont aussi échangé avec des professeurs passionnés qui ont transmis leur expérience professionnelle, avec des ergothérapeutes cliniciens et avec des étudiants d'autres cohortes de manière à s'identifier à des modèles professionnels. Les résultats de Gray et collègues (2020) de même que ceux de Thibault (2018) illustrent le rôle essentiel des modèles professionnels dans le développement de l'identité professionnelle, ce qui convergent avec les résultats de la présente étude. Ensuite, un peu plus du quart des étudiants se sont trouvés des emplois étudiants (assistante de recherche ou encore thérapeute en réadaptation) dans le domaine de l'ergothérapie afin de bonifier leur pratique clinique et de permettre une confiance en leurs compétences professionnelles au-delà des expériences de stage. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'Ashby et collaborateurs (2016) qui ont rapporté que l'expérience clinique et la socialisation que celle-ci procure joue un rôle central dans le développement de l'identité professionnelle. D'ailleurs, les résultats d'Adams et collègues (2006) montrent que l'expérience de travail antérieur dans le milieu de la santé et des services sociaux en cours de formation universitaire est un prédicteur significatif de l'identité professionnelle. Finalement, quelques étudiants ont participé à des formations, à des conférences et à des événements publics en ergothérapie, ce qui leur a permis d'approfondir leurs savoirs disciplinaires liés à la profession, de partager des valeurs communes et de socialiser avec des modèles professionnels. Ces résultats complètent ceux de Thibault (2018) qui soulignent l'importance des modèles professionnels en ergothérapie, les opportunités de socialisation et le fait d'être en harmonie avec les valeurs de la profession.

### **6.3. Forces et limites de l'étude**

La présente étude comporte des forces et des limites. D'une part, en lien avec les forces, elle correspond à l'une des rares études empiriques qui décrit la perception d'étudiants ayant suivi une formation à distance de type universitaire dans le domaine de la santé et elle est la seule étude nord-américaine qui porte sur le développement de l'identité professionnelle dans un tel contexte. Cette étude présente des résultats inédits en illustrant empiriquement la situation actuelle de l'éducation dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec suite au confinement découlant de la pandémie liée à la Covid-19. Elle permet de mieux comprendre le développement

de l'identité professionnelle des étudiants en ergothérapie et permet de vérifier dans quelle mesure celui-ci a été affectée par la formation à distance. D'autre part, sur le plan des limites, les résultats obtenus ne sont difficilement généralisables ou transférables à l'ensemble des étudiants du Québec et du Canada étant donné que l'échantillon ne comprend que des répondants provenant d'un seul programme de formation en ergothérapie, soit celui de l'UQTR. De plus, le taux de participation se situe à 19,41% (n=33) répondants, ce qui correspond à un petit échantillon. Ce faible taux de participation peut s'expliquer par le moment où le questionnaire a été envoyé à la population à l'étude. En effet, plusieurs questionnaires de différents projets de recherche avaient été soumis dans le même laps de temps, voir même avant, ce qui diminue le taux de participation. Également, une autre limite se rattache à l'utilisation d'un questionnaire électronique pour la collecte de données. Effectivement, ce dernier restreint les données collectées pour les questions ouvertes. Une entrevue aurait permis de bonifier les résultats obtenus, et ce, malgré le faible échantillon. Aussi, en lien avec la question portant sur les compétences professionnelles en ergothérapie les plus difficiles à développer dans un contexte de formation à distance, il aurait aussi été pertinent de questionner lesquelles ont été les plus faciles à développer dans un tel contexte. Finalement, il est possible que l'échantillon de la présente étude comporte un biais du fait que les répondants correspondent aux étudiants ayant une plus forte identité professionnelle ou aux étudiants ayant été moins atteints par les effets de la pandémie.

## 7. Conclusion

Pour conclure, la présente étude décrit la perception des étudiants quant à la formation universitaire à distance en ergothérapie et les stratégies déployées par ces étudiants pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle dans un tel contexte. Elle présente la perception des étudiants quant à la formation à distance et soulève plusieurs barrières pour le développement de l'identité professionnelle telles qu'une diminution de socialisation, un sentiment d'isolement ou encore un manque d'accès physique à des modèles professionnels. Les résultats de l'étude montrent un développement possible des compétences professionnelles dans un tel contexte, notamment celle de praticien érudit. Néanmoins, les étudiants rapportent quelques difficultés à développer celles de communicateur, de collaborateur et de gestionnaire de sa pratique. L'étude permet de mieux comprendre le développement de l'identité professionnelle des étudiants en ergothérapie et de vérifier dans quelle mesure celui-ci a été affecté par la formation à distance. Elle illustre empiriquement la situation actuelle des étudiants en ergothérapie suite à la pandémie liée à la Covid-19.

Les résultats de la présente étude permettent aux établissements d'enseignement supérieur, notamment le département d'ergothérapie de l'UQTR, de poser un regard réfléchi quant à la formation à distance qui a eu lieu au cours de la pandémie liée au Covid-19 et sur les conséquences de celle-ci sur le développement de l'identité professionnelle des étudiants. Les difficultés vécues par les étudiants et les stratégies utilisées pour poursuivre le développement de leur identité professionnelle seront utiles pour les professeurs des établissements d'enseignement supérieur ayant un intérêt à maintenir une formation de ce type dans les années à suivre, et ce, même si le retour des étudiants en présentiel est prévu dans un avenir proche.

De futures études sur la formation à distance et sur le développement de l'identité professionnelle en ergothérapie sont nécessaires auprès d'étudiants provenant de plusieurs universités québécoises et canadiennes. Il serait pertinent d'explorer davantage la perception des étudiants en ergothérapie quant à ces deux sujets à l'aide d'études qualitatives.

## Références

- Adams, K. Hean, S., Sturgis, P., et Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning In Health & Social Care*, 5(2), 56-68. 10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x
- Ashby, S. E., Adler, J., et Herbert, L. (2016). An exploratory international study into occupational therapy students' perceptions of professional identity. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63(4), 233-243. 10.1111/1440-1630.12271
- Ashby, S. E., Ryan, S., Gray, M., & James, C. (2013). Factors that influence the professional resilience of occupational therapists in mental health practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 60(2), 110-119. 10.1111/1440-1630.12012
- Association canadienne des ergothérapeutes. (2012). Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada. <https://www.caot.ca/document/4720/2012profil.pdf>
- Boehm, J., Tanner, B., Lowrie, D., Bonassi, M., Brown, N., Thomas, Y., et Cordier, R. (2015). Exploring emerging occupational therapy identity and the development of graduate attributes among occupational therapy students. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(8), 499-507. 10.1177/0308022614562585
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherche mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. DANS Corbière, M. et Larivière, N. (dir.), *Approche mixte des méthodes qualitatives et quantitatives* (p. 625-648). Les Presses de l'Université du Québec.
- Clarke, C., Martin, M., de Visser, R., et Sadlo, G. (2015). Sustaining professional identity in practice following role-emerging placements: Opportunities and challenges for occupational therapists. *The British Journal of Occupational Therapy*, 78(1), 42–50.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (5e éd.). Armand Colin.
- Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance : études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/50-2108-ER-Formation-a-distance-1.pdf>
- Fortin, M-F, & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.

- Gray, H., Colthorpe, K., Ernst, H., et Ainscough, L. (2020). Professional Identity of Undergraduate Occupational Therapy Students. *Journal of Occupation Therapy Education*, 4(1), 1-19.
- Gustafsson, L. (2020). Occupational therapy has gone online: What will remain beyond COVID-19? *Australian Occupational Therapy Journal*, 67, 197-198. 10.1111/1440-1630.12672
- Henri, F. et Kaye, A. (1985). *Le Savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*. Presses de l'Université du Québec.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3e éd.). Routledge.
- Jensen, L., et Lally, K, Bracciano, A., Blanchard, S. A., Coppard, B., Domina, A., Lampe, A., Mayer, A., et Qi, Y. (2018). Distance Education in Occupational Therapy: Comparison of On-Campus and Hybrid Student Outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, 72. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.5014/ajot.2018.72S1-PO3017>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Guérin
- Liu, Q., Peng, W., Zhang, F., Hu, R., Li, Y., et Yan, W. (2016). The Effectiveness of Blended Learning in Health Professions: Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 18(1). 10.2196/jmir.4807
- Mu, K., Coppard, B. M., Bracciano, A. G., et Bradberry, J. C. (2014). Comparison of On-Campus and Hybrid Student Outcomes in Occupational Therapy Doctoral Education. *American Journal of Occupational Therapy*, 68, 51-56.
- Office québécois de la langue française. (2021). *Formation à distance*. [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=26558231](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26558231)
- Radio-Canada. (2020, 26 mars). *L'enseignement à distance s'organise au Québec*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1688877/universite-cegep-etudes-decrochage-enseignement-distance-quebec>
- Rasheed, R., Kamsin, A., et Abdullah, N. A. (2019). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers et Education*, 144, 1-17.
- Richardson, P. K. (2004). Student Development in an Online Post- Professional Master's Program. *Occupational Therapy in Health Care*, 18, 107-116. 10.1080/J003v18n01\_11

Richardson, P. K., MacRae, A., Schwartz, K, Bankston, L., et Kosten, C. (2008). Student Outcomes in a Postprofessional Online Master's– Degree Program. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 600-610.

Rogers, L. G., Mulholland, S., Derdall, M. et Hollis, V. (2011). From all perspectives: opinions of students and teaching staff regarding occupational therapy distance education. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(5), 241-248. 10.4276/030802211X13046730116579

Rowe, M., Frantz, J., et Bozalek, V. (2012). The role of blended learning in the clinical education of healthcare students: A systematic review. *Medical Teacher*, 34(4), 216-221. 10.3109/0142159X.2012.642831

Tan, C. P., Van Der Molen, H. T., et Schmidt, H. G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1504-1519. 10.1080/03075079.2015.1111322

Thibault, C. (2018). *Le développement de l'identité professionnelle chez des étudiants et récents diplômés en ergothérapie* [Essai critique, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8527/1/032105932.pdf>

Université du Québec à Trois-Rivières. (2013). *Politique de la formation à distance*. <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/vrsg/Reglementation/108.pdf>

## Annexe A

### Questionnaire

Perceptions des étudiants en ergothérapie quant à la formation universitaire à distance et les stratégies déployées pour favoriser le développement de leur identité professionnelle

#### Section 1 : Questions sociodémographiques

1. Quel est votre sexe?
  - a) Femme
  - b) Homme
  - c) Autre
  
2. Quel est votre âge? \_\_\_\_\_ ans
  
3. À quel niveau d'étude vous situez-vous dans votre parcours universitaire en ergothérapie ?
  - a) Première année de baccalauréat
  - b) Deuxième année de baccalauréat
  - c) Troisième année de baccalauréat
  - d) Maîtrise
  
4. À quel campus de l'Université du Québec à Trois-Rivières étudiez-vous?
  - a) Campus de Trois-Rivières
  - b) Campus de Drummondville
  
5. Vous avez été admis au programme en ergothérapie sous quelle base?
  - a) Sur la base collégiale
  - b) Sur la base universitaire (avoir complété minimalement 12 crédits)

#### Section 2 : Perception personnelle de la formation à distance en ergothérapie

6. Avant la pandémie liée au Covid-19, aviez-vous eu des expériences de formation à distance (asynchrone) ?
  
7. Combien d'heures de cours en présentiel avez-vous eues durant votre formation universitaire en ergothérapie depuis le printemps dernier (mars 2020) ?

Section 3 : Perception personnelle de la formation à distance en ergothérapie en lien avec le développement de l'identité professionnelle

(Rogers et al., 2011 ; Tan et al., 2017)	1 Pas tu tout efficace	2 Peu efficace	3 Efficace	4 Très efficace	5 Extrêmement efficace
8. Les cours en mode synchrone sont un moyen efficace pour développer des savoirs disciplinaires liés à la profession.					
9. Les cours en mode asynchrone sont un moyen efficace pour développer des savoirs disciplinaires liés à la profession.					
10. La formation mixte (synchrone et asynchrone) est un moyen efficace pour développer des savoirs disciplinaires liés à la profession.					

(Rogers et al., 2011 ; Tan et al., 2017)	1 Pas du tout efficace	2 Peu efficace	3 Efficace	4 Très efficace	5 Extrêmement efficace
11. Les cours en mode synchrone sont un moyen efficace pour développer la confiance en mes compétences professionnelles en ergothérapie.					
12. Les cours en mode asynchrone sont un moyen efficace pour développer la confiance en mes compétences professionnelles en ergothérapie.					
13. La formation mixte (synchrone et asynchrone) est un moyen efficace					

pour développer la confiance en mes compétences professionnelles en ergothérapie.					
---	--	--	--	--	--

(Rogers et al., 2011 ; Tan et al., 2017)	1 Pas du tout efficace	2 Peu efficace	3 Efficace	4 Très efficace	5 Extrêmement efficace
14. Les cours en mode synchrone sont un moyen efficace pour adhérer aux valeurs en ergothérapie.					
15. Les cours en mode asynchrone sont un moyen efficace pour adhérer aux valeurs de l'ergothérapie.					
16. La formation mixte (synchrone et asynchrone) est un moyen efficace pour adhérer aux valeurs en ergothérapie.					

(Rogers et al., 2011 ; Tan et al., 2017)	1 Pas du tout efficace	2 Peu efficace	3 Efficace	4 Très efficace	5 Extrêmement efficace
17. Les cours en mode synchrone sont un moyen efficace pour que je puisse m'identifier à des ergothérapeutes agissant comme modèles professionnels.					
18. Les cours en mode asynchrone sont un moyen efficace pour que je puisse m'identifier à des ergothérapeutes agissant comme modèles professionnels.					
19. La formation mixte (synchrone et asynchrone) est un moyen efficace					

pour que je puisse m'identifier à des ergothérapeutes agissant comme modèles professionnels.					
--	--	--	--	--	--

(Rogers et al., 2011 ; Tan et al., 2017)	1 Pas du tout préparé	2 Peu préparé	3 Bien préparé	4 Très bien préparé	5 Extrêmement bien préparé
20. Les cours en mode synchrone m'ont adéquatement préparé pour mes expériences de stages.					
21. Les cours en mode asynchrone m'ont adéquatement préparé pour mes expériences de stages.					
22. La formation mixte (synchrone et asynchrone) m'a adéquatement préparé pour mes expériences de stages.					

23. Quelles stratégies (moyens) avez-vous mises en place pour développer votre identité professionnelle pendant la pandémie liée au Covid-19 (développer des savoirs disciplinaires, interagir avec des modèles professionnels, avoir confiance en ses compétences professionnelles, adhérer aux valeurs de la profession et privilégier des expériences pratiques) ? (Tan et al., 2017)

#### Section 4 : Effets de la formation à distance en ergothérapie

24. D'un point de vue personnel, quelles difficultés avez-vous rencontrées pendant la formation à distance ?
25. Quels moyens avez-vous mis en place pour contrer ces difficultés?

26. La formation à distance (synchrone et asynchrone) m'a amené à être plus autonome dans mes apprentissages en tant qu'étudiant. (Richardson, 2004)

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ni en accord	4 En accord	5 Fortement en accord
-----------------------------	-------------------	-----------------------------------	----------------	--------------------------

27. Mon sentiment d'appartenance à mon groupe (ma cohorte) est affecté pendant la formation à distance. (Rasheed et al., 2019 ; Rogers et al., 2011)

1 Pas du tout	2 Peu	3 Neutre	4 Beaucoup	5 Fortement
------------------	----------	-------------	---------------	----------------

28. La formation à distance a affecté mes interactions avec les professeurs. (Richardson, 2004 ; Rogers et al., 2011)

1 Pas du tout	2 Peu	3 Neutre	4 Beaucoup	5 Fortement
------------------	----------	-------------	---------------	----------------

29. J'ai vécu plus de difficultés liées à la procrastination pendant mes sessions universitaires faites à distance. (Rasheed et al., 2019)

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ni en accord	4 En accord	5 Fortement en accord
-----------------------------	-------------------	-----------------------------------	----------------	--------------------------

30. Je suis parvenu à bien adapter ma vie personnelle et ma vie académique dans le contexte d'une formation à distance. (Richardson, 2004)

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ni en accord	4 En accord	5 Fortement en accord
-----------------------------	-------------------	-----------------------------------	----------------	--------------------------

31. Je suis resté motivé tout au long de la formation à distance.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ni en accord	4 En accord	5 Fortement en accord
-----------------------------	-------------------	-----------------------------------	----------------	--------------------------

32. Ma passion et/ou mon intérêt pour la profession d'ergothérapie est altéré par la formation à distance.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ni en accord	4 En accord	5 Fortement en accord
--------------------------------	-------------------	---	----------------	-----------------------------

Section 5 : Développement des compétences professionnelles dans une formation universitaire à distance en ergothérapie

33. Quelles compétences ont été plus difficiles à développer dans le contexte de la formation à distance? Il est possible de cocher plus d'une réponse. (Association canadienne des ergothérapeutes, 2012 ; Richardson et al., 2008)

Expliquer l'ergothérapie à autrui	
Choisir les évaluations appropriées à une clientèle particulière	
Interpréter les résultats de l'évaluation	
S'engager dans le raisonnement clinique	
Choisir des modalités d'intervention appropriées	
Comprendre et appliquer des modèles théoriques en ergothérapie	
Comprendre et appliquer des schèmes de référence en ergothérapie	
S'engager dans une pratique centrée sur le client	
Faire preuve d'une écoute active	
Communiquer efficacement avec les clients	
S'engager dans une tenue de dossier exemplaire	
Travailler efficacement en équipe	
Négocier en vue de résoudre les conflits entre les membres de l'équipe	
Établir efficacement ses priorités professionnelles	
Négocier efficacement les systèmes de soins de santé	
Plaidoyer pour défendre les intérêts des clients	
Promouvoir le rôle et la profession de l'ergothérapeute	
Évaluer de manière critique la littérature scientifique et les données probantes	
Agir comme professionnel en respectant les codes de travail	

34. Je suis convaincue que je peux exercer mes compétences professionnelles apprises dans un contexte de formation à distance (synchrone et asynchrone) avec aisance dans mon futur environnement de travail. (Tan et al., 2017)

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ni en accord	4 En accord	5 Fortement en accord
--------------------------------	-------------------	---	----------------	-----------------------------