Université du Québec
à Rimouski

FACTEURS QUI INFLUENCENT LA POURSUITE D'ÉTUDES AU BACCALAURÉAT (DEC-BAC) EN SCIENCES INFIRMIÈRES DANS UNE RÉGION RURALE ÉLOIGNÉE AU QUÉBEC

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en sciences infirmières

en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences

PAR

© NANCY ASSELIN

Avril 2021

Composition du jury :

Nicole Ouellet, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Isabelle Toupin, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Daniel Milhomme, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Sonia Leblanc, examinatrice externe, Université du Québec à Rimouski

Dépôt initial le 14 janvier 2021 Dépôt final le 11 avril 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

« *La persévérance, c'est ce qui rend l'impossible possible, le possible probable et le probable réalisé*. »

Robert Half

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est la somme du travail des cinq dernières années. En regardant derrière, je ne peux que constater le chemin parcouru. En regardant autour, je ne peux que partager bonheur et fierté avec tous ceux et celles qui m'ont soutenue. Que ces remerciements et cette reconnaissance sincères se rendent à eux.

Je souhaite d'abord remercier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), pour la bourse de fin d'études à la maîtrise. Merci au programme de bourses de la Fondation de l'UQAR (FUQAR) pour les bourses Rolande-Pelletier et celle du corps professoral et du personnel de soutien du département de sciences infirmières pour des études de cycles supérieurs en sciences infirmières. J'adresse aussi mes remerciements à la Ville de Rimouski qui, en collaboration avec la FUQAR, m'a offert la bourse d'excellence en recherche pour les étudiantes inscrites à l'UQAR dans un programme de maîtrise.

Merci infiniment aux participantes de ce projet de recherche. Vous êtes le cœur même de ce mémoire et sans vous, celui-ci n'aurait pu se concrétiser. La confidentialité m'oblige à taire vos noms, mais sachez que je vous remercie personnellement une à une.

À mes amis(es) et mes collègues de travail dont je ne saurai faire la liste exhaustive de peur d'en oublier, j'espère que vous saurez vous reconnaître. Merci de vous être préoccupés de moi et d'avoir démontré de l'intérêt envers l'avancement de ce projet d'études en y croyant parfois plus que moi-même. Merci d'avoir compris que parfois le corps y était alors que la tête se trouvait ailleurs. Pour tous les rendez-vous manqués, sachez que ce n'est que partie remise. Un merci tout spécial à mon ami François. Merci d'être toujours là, tout simplement...

Je souhaite remercier ma famille immédiate, ma mère Émilie, mon père Marcel et mes sœurs Manon et Mélanie : si je suis qui je suis, c'est grâce à vous. J'adresse également ces remerciements à ma famille élargie, incluant ma belle-famille. Merci à vous tous pour votre présence, votre soutien et votre disponibilité. Votre écoute, vos encouragements et surtout votre compréhension lorsque le temps et l'énergie manquaient m'ont été des plus précieux. Vous avez su, chacun à votre façon et au moment opportun, trouver les bons mots pour redonner du sens à ce que je faisais. Pour tout ça et même plus encore, je vous aime.

Je ne saurais trop remercier ma directrice qui, malgré les kilomètres qui nous séparaient, a offert sa présence tout au long de ces travaux. Bien au-delà des responsabilités professionnelles, du soutien et de l'encadrement soutenus dont j'ai eu la chance de bénéficier, ce fut un honneur et un privilège que d'avoir pu apprendre et travailler aux côtés d'Isabelle Toupin, directrice de ce projet de recherche. Ta bienveillance et ta sensibilité ont su traverser les limites terrestres et technologiques qui nous séparaient. Si j'y suis enfin, c'est en grande partie grâce à toi. Merci à Emmanuelle Jean qui a codirigé les balbutiements de ce mémoire et qui a su m'aider à établir les assises du projet pour me permettre de bien construire cette recherche. Ta rigueur et ta discipline m'ont permis de bâtir mon identité comme étudiante à la maîtrise alors que je m'aventurais sur un terrain inconnu. Un merci sincère également à Daniel Milhomme qui a su attraper la balle au bond à titre de codirecteur alors que le projet était déjà amorcé. Ton œil critique et méthodique ainsi que ton esprit de synthèse ont mis à rude épreuve mes capacités d'adaptation et font en sorte que le résultat final répond aux plus hauts standards. Vous avez tout mon respect.

Enfin, mes derniers remerciements s'adressent à ceux qui ont accepté avec patience et amour que trop de moments en famille aient été consacrés à la rédaction de ce mémoire, qui est le nôtre. Mon amoureux et complice, Mathieu, merci d'avoir cru en moi, merci pour ton engagement sans faille et pour ces mots et gestes qui m'ont convaincue que j'allais y arriver. Merci pour le temps passé auprès des enfants afin que les « travaux de maman » ne représentent pas une contrainte pour eux, c'était important et essentiel pour moi. Anaïs et Christophe, mes deux amours... que ce mémoire représente pour vous comme pour moi le

sentiment du devoir accompli et la preuve qu'en se fixant des objectifs, en faisant preuve de discipline, de persévérance et de rigueur, tout est possible, et ce, malgré les embûches qui se posent sur notre chemin. Ayez confiance et croyez en vous, quoi qu'il arrive.

RÉSUMÉ

Introduction : La transformation du système de santé modifie le rôle des professionnels, dont celui des infirmières. Or, il est reconnu que les études universitaires transmettent les bases théoriques et pratiques nécessaires pour permettre à l'infirmière de développer un processus de réflexion critique tout en constituant une condition essentielle à l'avancement de la profession et à l'optimisation des soins pour les patients. Les infirmières québécoises qui poursuivent des études universitaires dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières changent de titre, ce qui peut engendrer pour elles une transition lors de laquelle l'« infirmière » devient « infirmière bachelière ». **But :** Cette étude qualitative propose de décrire les facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une région rurale éloignée (RRÉ) au Québec. **Cadre de référence :** Le cadre conceptuel utilisé repose sur la théorie de la transition de Meleis (2010). **Méthode :** Dix étudiantes infirmières au cursus intégré DEC-BAC en sciences infirmières sur un site de formation hors campus d'une université québécoise ont participé à un entretien individuel semi-structuré afin de décrire les facteurs facilitant et limitant la poursuite de leurs études. Une analyse thématique des données recueillies a par la suite été réalisée selon la démarche de Paillé et Muchielli (2016). **Résultats :** Les résultats de l'étude mettent en lumière 14 facteurs professionnels, personnels et liés à la formation universitaire influençant la poursuite du baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ, soit 8 facteurs facilitants et 6 facteurs limitants. **Discussion :** Par la description des facteurs qui influencent la poursuite du baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières, cette étude encourage l'élaboration de stratégies afin de favoriser et faciliter la formation universitaire des infirmières en RRÉ. Elle contribue également, dans ces régions, au recrutement et à la rétention d'infirmières formées au baccalauréat, améliorant ainsi les soins offerts à la population.

Mots-clés : infirmière, infirmière bachelière, baccalauréat, études, baccalauréat en sciences infirmières, transition, région rurale, région éloignée.

ABSTRACT

Background : Transformation the health care system is changing the role of professionals, including nurses. However, it is recognized that the baccalaureate studies transmit the theoretical and practical background necessary to enable the nurse to develop a process of critical reflection while constituting an essential condition for the advancement of the profession and the optimization of care for patients. Quebec nurses who pursue university studies as part of an integrated DEC-BAC program in nursing change their title, which can beget a transition for them during which the « nurse » becomes « baccalaureate nurse ». **Purpose :** This qualitative study aims to describe the factors influencing the pursuit of undergraduate studies (DEC-BAC) in nursing in a remote rural area (RRA) of Quebec. **Theoretical framework :** The conceptual framework for this study is based on the Meleis's Transition Theory (2010). **Method :** Ten nursing students in the integrated nursing program (DEC-BAC) on an off-campus site of a Quebec University participated in a semi-structured individual interview aimed to describe the factors facilitating and limiting the pursuit of their studies. A thematic analysis of the data collected was carried out according to the approach of Paillé and Muchielli (2016). **Results :** The results of the study highlighted 14 professionals, personals, and university factors influencing the pursuit of a baccalaureate (DEC-BAC) in nursing in RRA, that is 8 facilitating factors and 6 limiting factors. **Discussion :** By describing the factors influencing the pursuit of a baccalaureate in nursing (DEC-BAC), this study not only encourages the strategies to promote and facilitate the university training of nurses in RRA. It also contributes, in these remote regions, to the recruitment and retention of baccalaureate nurses, thus improving the care offered to the population.

Keywords : nurse, nurse bachelor, baccalaureate, studies, Bachelor of Science in Nursing, transition, rural areas, remote areas.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS vi

RÉSUMÉ ix

ABSTRACT x

TABLE DES MATIÈRES xi

LISTE DES TABLEAUX xiv

LISTE DES FIGURES xv

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xvi

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 3

1.1 CONTEXTE ACTUEL 3

1.2 FORMATION INFIRMIERE AU QUEBEC 5

1.3 TRANSITION INFIRMIERE 6

1.4 PERTINENCE DE L'ETUDE 7

1.5 BUT ET QUESTIONS DE RECHERCHE 7

CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS 9

2.1 STRATEGIES DE REPERAGE DES ECRITS 9

2.2 TRANSITION : ETRE INFIRMIERE ET DEVENIR BACHELIERE EN SCIENCES INFIRMIERES 10

2.3 FACTEURS D'INFLUENCE DE LA POURSUITE DES ETUDES AU BACCALAUREAT EN SCIENCES INFIRMIERES 16

CHAPITRE 3 CADRE DE RÉFÉRENCE 22

THEORIE DE LA TRANSITION DE MELEIS (2010) 22

CHAPITRE 4 MÉTHODE 26

4.1 DEVIS DE RECHERCHE 26

4.2 METHODOLOGIE 26

4.2.1 Milieu de recherche 26

4.2.2 Population 27

4.2.3 Échantillonnage et recrutement 27

4.2.4 Instruments de collecte de données 28

4.2.4.1 Questionnaire sociodémographique 29

4.2.4.2 Entretien individuel semi-strucuré 29

4.2.4.3 Entretien de validation 30

4.2.4.4 Journal de pratique de recherche 30

4.2.5 Analyse des données 30

4.3 CONSIDERATIONS ETHIQUES 31

4.4 CRITERES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE 32

CHAPITRE 5 RÉSULTATS 35

5.1 PROFIL DES PARTICIPANTES 35

5.2 PRESENTATION DES RESULTATS 37

5.2.1 Motivations à entreprendre des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une région rurale éloignée au Québec 37

5.2.2 Facteurs d'influence de la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en région rurale éloignée 41

5.2.2.1 Facteurs facilitants 42

5.2.2.2 Facteurs limitants 55

5.2.2.3 Facteur transversal 65

5.2.3 SYNTHESE DES RESULTATS 67

CHAPITRE 6 DISCUSSION 70

6.1 DISCUSSION DES RESULTATS 70

6.1.1 Facteurs personnels. 71

6.1.2 Facteurs professionnels 75
6.1.3 Facteurs liés à la formation universitaire 78
6.1.4 Facteur transversal 80
6.2 CONTRIBUTION THEORIQUE 83
6.3 LIMITES ET FORCES DE L'ETUDE 83
6.4 RECOMMANDATIONS 84
6.4.1 Recommandations pour la formation infirmière 84
6.4.2 Recommandations pour la gestion 87
6.4.3 Recommandations pour la pratique clinique 88
6.4.4 Recommandations pour la recherche 90
CONCLUSION GÉNÉRALE 91
ANNEXE 1 RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE 93
ANNEXE 2 LETTRE D'INVITATION 97
ANNEXE 3 QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE 101
ANNEXE 4 GUIDE D'ENTREVUE 105
ANNEXE 5 FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 109
RÉFÉRENCES 115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Profil sociodémographique des participantes 36

Tableau 2. Facteurs facilitant et limitant la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une région rurale éloignée au Québec 41

Tableau 3. Facteurs facilitant la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une région rurale éloignée au Québec 42

Tableau 4. Facteurs limitant la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une région rurale éloignée au Québec 56

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Facteurs qui influencent la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une région rurale éloignée au Québec 69

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACESI	Association canadienne des écoles en sciences infirmières
AIIC	Association des infirmières et des infirmiers du Canada
BAC	Baccalauréat
CEPI	Candidate à l'exercice de la profession infirmière
CH	Centre hospitalier
CHSLD	Centre d'hébergement et de soins de longue durée
CLSC	Centre local de services communautaires
DEC	Diplôme d'études collégiales
GMF	Groupe de médecine familiale
GMF-U	Groupe de médecine familiale universitaire
ICIS	Institut canadien d'information sur la santé
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économique
OIIQ	Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec
RI	Ressource intermédiaire
RPA	Résidence privée pour aînés
RTF	Ressource de type familial
RRÉ	Région rurale éloignée

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La complexité des problèmes de santé et des soins à offrir est en augmentation constante. Dans ce contexte, la qualification des infirmières[1] représente plus que jamais un enjeu majeur et requiert le développement des connaissances et une pratique clinique basée sur les données probantes. Or, reconnaissant que la pratique infirmière évolue, l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (OIIQ, 2020a) vise, dans le cadre de sa planification stratégique 2020-2023, à obtenir un consensus sur le baccalauréat comme norme d'entrée dans la profession. Les raisons évoquées sont notamment la transformation et la complexification des soins, les défis et les besoins de santé sans cesse grandissants de la population, et ce, quels que soient la nature, le domaine de soins ou la clientèle et le milieu de pratique (OIIQ, 2020a). De même, l'OIIQ (2020a) insiste sur les multiples défis rencontrés par les infirmières dans des contextes de pratique toujours plus complexes ainsi que sur les standards de pratique qui évoluent constamment afin que les services répondent aux besoins de la population.

Selon l'OIIQ (2020b), la proportion totale de l'effectif infirmier titulaire d'un baccalauréat en sciences infirmières a augmenté de presque 2 % en 2019-2020, pour atteindre 48 % au 31 mars 2020. Le rythme de croissance de cette proportion est stable depuis cinq ans. Au cours des cinq dernières années, ce sont en moyenne 52,3 % des infirmières titulaires d'un DEC qui sont inscrites au cheminement DEC-BAC en vue d'obtenir leur baccalauréat (OIIQ, 2020b). Ainsi, en plus de favoriser la formation d'infirmières bachelières[2], il est primordial d'assurer la rétention des étudiantes infirmières qui entreprennent des études dans

[1] Il est à noter que le féminin est utilisé pour désigner spécifiquement les infirmières et les infirmiers, les étudiantes et les étudiants, de même que les participantes et participants. Il inclut donc le genre masculin.

[2] Le terme « infirmière bachelière » est utilisé pour désigner l'infirmière détenant un diplôme de baccalauréat en sciences infirmières.

un programme de formation universitaire (DEC-BAC) en sciences infirmières. Or, peu d'écrits ciblent le contexte particulier et spécifique de la formation infirmière au Québec et rares sont les études (Gauthier, 2014 ; Houle, 2011) qui portent sur la transition et les facteurs qui influencent la poursuite des études universitaires dans le cadre d'un cheminement intégré DEC-BAC en sciences infirmières. De plus, les études recensées (Gauthier, 2014 ; Houle, 2011) excluent les régions rurales éloignées (RRÉ). Ce mémoire présente une étude qualitative descriptive visant à décrire les perceptions d'étudiantes au regard des facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières, dans une RRÉ au Québec où les services universitaires sont offerts sur des sites de formation hors campus.

Ce mémoire se divise en six chapitres. Le premier chapitre expose la problématique, la justification de la pertinence de l'étude pour la profession infirmière ainsi que le but et les questions de recherche. Le second chapitre présente la recension des écrits et débute par l'exposition des stratégies de repérage des écrits. S'ensuivent les études portant sur la transition d'infirmière à infirmière bachelière et les facteurs qui influencent la poursuite des études universitaires chez les infirmières. Le troisième chapitre présente le cadre de référence de cette étude qui repose sur la théorie de la transition proposée par Meleis (2010). Le quatrième chapitre décrit la méthode utilisée afin de répondre au but et aux questions de recherche. Il présente le devis de recherche et la démarche méthodologique et se conclut sur l'énoncé des considérations éthiques et des critères de scientificité. Le cinquième chapitre met en lumière les résultats de cette recherche. Finalement, le sixième chapitre présente la discussion, expose la contribution de la théorie de la transition de Meleis (2010), dévoile les forces et les limites de l'étude et fait état des implications de l'étude pour la formation infirmière, la gestion, la pratique clinique et la recherche.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique associée aux facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec. Tout d'abord, le contexte actuel dans lequel les étudiantes poursuivent leurs études ainsi que les spécificités de la formation infirmière au Québec sont présentés. Par la suite, le concept de transition infirmière est abordé. Enfin, la pertinence de cette étude ainsi que l'exposition du but et des questions de recherche viennent conclure ce chapitre.

1.1. CONTEXTE ACTUEL

L'évolution et la transformation du système de santé modifient le rôle des professionnels, dont celui des infirmières, alors que celles-ci peinent à suivre cette évolution (Déry, D'Amour, & Roy, 2017). La capacité de l'infirmière à exercer pleinement son rôle peut notamment être influencée par l'expérience et l'expertise ainsi que par les compétences et les connaissances acquises dans le cadre de la formation continue (Déry, 2013; Lampron, 2010). Or, la formation infirmière au baccalauréat vise à ce que la diplômée développe des compétences essentielles, dont l'exercice d'un jugement clinique fondé sur une étendue de connaissances (Pepin, Larue, Allard, & Ha, 2015) et le développement de la pensée critique et des capacités en recherche pour appuyer la pratique infirmière fondée sur les données probantes (ACESI, 2015). L'OIIQ (2015), dont la mission est de s'assurer que les infirmières du Québec offrent des services qui répondent aux normes de qualité et d'intégrité de la profession, recommande que le niveau de formation initiale requis pour exercer la profession infirmière soit universitaire. L'OIIQ (2020a) a réitéré l'importance de la formation initiale des infirmières au baccalauréat dans sa planification stratégique 2020-2023, en précisant que celle-ci doit être en parfaite adéquation avec les défis et les besoins de santé croissants de la

population, et ce, indépendamment de la nature, du domaine de soins ou de la clientèle et du milieu desservis.

Au Canada, toutes les provinces et tous les territoires à l'exception du Québec exigent des infirmières une formation universitaire ou effectuent présentement le passage vers cette exigence (AIIC, 2018). Quant à la proportion d'infirmières bachelières, elle varie entre 60 et 70 % selon les provinces (ICIS, 2018, cité dans OIIQ, 2018) s'établissant à 48 % au Québec en 2020 (OIIQ, 2020c). Avec une proportion de 38,5 %, la Côte-Nord demeure la région québécoise présentant le plus faible pourcentage d'infirmières diplômées au baccalauréat, et elle est suivie de près par la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine avec 39,6 % (OIIQ, 2020c). Selon l'OIIQ (2020c), il s'agit des deux seules régions du Québec qui comptent toujours moins de 40 % de titulaires d'un baccalauréat. En contrepartie, les régions de Montréal et de la Capitale-Nationale sont celles présentant les proportions les plus élevées d'infirmières bachelières avec respectivement 51,2 % et 50,3 % (OIIQ, 2020c). Au cours des 5 dernières années, la moyenne québécoise des infirmières titulaires d'un DEC s'étant inscrites au baccalauréat est de 52,3 %, comparativement à 55,6 % pour la Côte-Nord et 49,1% pour la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (OIIQ, 2020d). En 2019, dans 5 régions du Québec, ce sont 60 % et plus d'infirmières titulaires d'un DEC qui sont inscrites au BAC en sciences infirmières : Chaudière-Appalaches (82,8 %) ; l'Abitibi-Témiscamingue (74,4 %) ; le Bas-St-Laurent (73,8 %) ; la Capitale-Nationale (67,7 %) ; et la Côte-Nord (66,7 %) (OIIQ, 2020d). En conformité avec les orientations privilégiées par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2000), la priorité relative à l'accès aux études universitaires a été réitérée et est toujours d'actualité (MEES, 2018). Ainsi, quoiqu'elle se déploie dans un contexte universitaire particulier, l'implantation de sites de formation hors campus permet un meilleur accès à la formation universitaire en région. L'accès à la formation universitaire à temps complet dans les RRÉ est relativement récent et les statistiques relatives au nombre d'infirmières bachelières dans ces régions ont augmenté de façon notable en comparaison aux années antérieures à la mise en place des sites de formation hors campus. C'est le cas par exemple des régions comme la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine dont la proportion de 21,5 % d'infirmières bachelières en 2009-2010 a augmenté à 39,6 % en 2019-2020, de même

que la Côte-Nord où la proportion est passée de 21,4 % en 2009-2010 à 38,5 % en 2019-2020 (OIIQ, 2020c; OIIQ, 2010).

1.2. FORMATION INFIRMIERE AU QUEBEC

La formation infirmière au Québec présente certaines particularités. Ainsi, les aspirantes infirmières québécoises ont la possibilité de choisir entre deux niveaux de formation, soit collégial (DEC technique en soins infirmiers) ou universitaire (baccalauréat en sciences infirmières). Deux voies d'accès sont possibles pour l'obtention du baccalauréat en sciences infirmières, soit le cheminement de la formation initiale ou le cheminement de la formation intégrée (cursus DEC-BAC). C'est en 2001 que le ministère de l'Éducation du Québec, avec la collaboration des principaux acteurs concernés par la formation infirmière, a procédé à l'implantation d'un continuum de formation intégrée (cursus DEC-BAC) en sciences infirmières afin de répondre aux exigences relatives à l'évolution de la profession et d'augmenter le nombre d'infirmières bachelières œuvrant dans le système de santé québécois (OIIQ, 2011). Ainsi, la portion DEC a été implantée en 2001 au niveau collégial, puis trois ans plus tard, soit en 2004, c'était au tour de la portion BAC, au niveau universitaire (OIIQ, 2012). Le cursus DEC-BAC intégré permet aux infirmières détentrices d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de poursuivre leurs études à l'université (BAC) en deux ans plutôt que trois. Au terme du DEC d'une durée de trois ans, le droit de pratique peut être obtenu sous réserve de la réussite de l'examen professionnel de l'OIIQ (OIIQ, 2007). Ainsi, sans nécessairement changer d'emploi, les infirmières qui font des études universitaires dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré changent de titre, passant d'infirmières à infirmières bachelières. De ce fait, ce changement peut engendrer pour elles une transition lors de laquelle l' « infirmière » devient « infirmière bachelière » (Delaney & Piscopo, 2007).

1.3. TRANSITION INFIRMIERE

Toutes les transitions impliquent un changement, alors que tout changement n'entraîne pas d'emblée une transition (Meleis, 2010; Meleis, Sawyer, Im, Hilfinger Messias, & Schumacher, 2000). La signification d'une transition pour les personnes inclut la perception qu'elles ont du changement alors que la prise de conscience du changement est essentielle pour vivre l'expérience de la transition (Meleis, 2010; Meleis et al., 2000). Les perceptions et les significations sont donc soumises à des influences, et elles influencent à leur tour les conditions dans lesquelles une transition se produit (Meleis, 2010; Meleis et al., 2000). De façon générale, les infirmières qui choisissent de poursuivre leurs études au baccalauréat le font dans un but précis et perçoivent la transition comme étant un défi à relever (Ralph, Birks, Chapman, Muldoon, & McPherson, 2013). Comme le précise Meleis (2010), faire face à la transition est un processus dynamique qui inclut différents changements, dont certains sont construits par l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, comme c'est le cas pour les infirmières étudiantes au baccalauréat dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières. Il apparaît cependant que favoriser l'engagement et l'implication de celles-ci au cours de leur formation leur permettrait d'être mieux outillées pour faire face à la transition (Cubit & Lopez, 2012; Graue, Rasmussen, Iversen, & Dunning, 2015). Ainsi, Phillips et Titzer Evans (2017) précisent que comprendre les facteurs de motivation, les obstacles et l'expérience de transition des étudiantes infirmières vers l'obtention de leur baccalauréat sensibilisera les enseignants et les gestionnaires en soins infirmiers à l'importance d'un partenariat pour soutenir et encourager les infirmières à obtenir un diplôme universitaire. Une meilleure compréhension des obstacles rencontrés par les infirmières qui poursuivent des études supérieures est essentielle pour que les organisations de soins de santé et les établissements d'enseignement en arrivent à élaborer des stratégies pour atténuer ces obstacles et encourager la motivation à persévérer (Duffy et al., 2014). Ceci permettrait notamment la promotion d'une main-d'œuvre infirmière mieux formée, contribuant ainsi à améliorer les soins pour les patients (Duffy et al., 2014).

1.4. PERTINENCE DE L'ETUDE

À notre connaissance, rares sont les études qui ont été menées au regard d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières, un contexte de formation spécifique au Québec qui permet la transition d'infirmière à infirmière bachelière (Gauthier, 2014 ; Houle, 2011). Parmi ces études, celle de Gauthier (2014) visait à explorer les incitatifs (ou motivations) et les obstacles à l'étape d'entreprendre des études universitaires, tandis que celle de Houle (2011) s'intéressait à comprendre l'expérience de transition et d'adaptation d'étudiantes infirmières. Or, les sites de formations hors campus situés en RRÉ n'ont pas été inclus dans le cadre de ces deux études. C'est dans cette perspective que nous jugeons à propos de mener une étude pour décrire les facteurs qui influencent la poursuite d'études universitaires dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières, et plus spécifiquement en contexte de RRÉ au Québec. Cette étude permet de décrire les facteurs d'influence reliés au contexte des sites de formation hors campus où les étudiantes ne côtoient pas un environnement universitaire quotidiennement. Les connaissances acquises dans le cadre de cette recherche pourront aider la transition d'infirmière à infirmière bachelière en mettant en lumière les facteurs qui facilitent et limitent la poursuite des études universitaires une fois celles-ci amorcées. Cette étude pourra également contribuer à l'élaboration de stratégies pour favoriser et faciliter la formation universitaire des infirmières en RRÉ, et participer de ce fait au recrutement et à la rétention d'infirmières bachelières dans ces régions. Les retombées attendues au regard de la pratique clinique pourront être considérables, notamment grâce au développement de nouvelles compétences acquises dans le cadre du programme d'études, permettant aux usagers de bénéficier de soins optimaux offerts par des infirmières de niveau universitaire.

1.5. BUT ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Le but de cette étude est de décrire les perceptions d'étudiantes au regard des facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec.

Les questions de recherche suivantes soutiennent l'atteinte de ce but :

1. Quels sont les facteurs qui facilitent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec ?

2. Quels sont les facteurs qui limitent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec ?

CHAPITRE 2
RECENSION DES ÉCRITS

Afin de dresser un portrait de l'état des connaissances du sujet à l'étude, le chapitre de la recension des écrits est divisé en trois parties. Dans un premier temps, les stratégies de repérage des écrits sont décrites. Puis, la seconde partie fait état de la littérature relative à la transition d'infirmière à infirmière bachelière. Finalement, les écrits concernant les facteurs qui facilitent ou limitent la poursuite des études universitaires chez les infirmières sont présentés.

2.1 STRATEGIES DE REPERAGE DES ECRITS

La stratégie de repérage des écrits a permis de délimiter la littérature pertinente à l'étude actuelle. De multiples combinaisons de mots clés ont été effectuées dans les bases de données *Academic Search Complete*, *CINAHL*, *MEDLINE, ScienceDirect* et *Dissertations and Theses Global (ProQuest)*. Les mots clés suivants ont été utilisés en anglais et en français : infirmière, infirmière bachelière, baccalauréat, études, transition, région rurale, région éloignée, obstacle, limite, barrière, facilitateur.

Des critères de sélection ont été utilisés afin de cibler les écrits les plus pertinents. La littérature en langue française et anglaise a été recensée entre les années 2005 et 2020. Les écrits retenus sont ceux touchant l'expérience de transition d'infirmière à infirmière bachelière de même que ceux concernant les facteurs qui influencent la poursuite des études au baccalauréat en sciences infirmières. Les études recensées sont de devis qualitatif ou quantitatif et ont été sélectionnées selon leur rigueur scientifique.

Sept études concernant l'expérience de transition d'infirmière à infirmière bachelière ont été retenues. Parmi celles-ci, cinq sont des études américaines (Anbari, 2015; Delaney &

Piscopo, 2007; Phillips & Titzer Evans, 2017; Robinson et al., 2012; Stuever, 2009) et deux sont canadiennes (Cameron, 2005; Houle, 2011). Au regard des facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires chez les infirmières, onze études ont été recensées, dont huit sont américaines (Alonzo, 2009; Duffy et al., 2014; Kern, 2014; Megginson, 2008; Robbins & Hoke, 2013; Robertson, Canary, Orr, Herberg, & Rutledge, 2010; Schwarz & Leibold, 2014; Winokur, Rutledge, & Hayes, 2016). Au Canada, Melrose et Gordon (2011) se sont également intéressées à la poursuite des études universitaires des infirmières. Le mémoire de maîtrise de Gauthier (2014) et la thèse doctorale de Houle (2011) constituent les deux écrits québécois touchant spécifiquement le cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières. Aucun écrit recensé ne s'est toutefois intéressé spécifiquement aux sites de formation hors campus en RRÉ pour décrire les facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires au cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières.

2.2 TRANSITION : ETRE INFIRMIERE ET DEVENIR BACHELIERE EN SCIENCES INFIRMIERES

La transition se définit comme une période entre deux états relativement stables. Elle se rapporte à la façon dont les personnes réagissent au changement et désigne à la fois un processus et un résultat (Chick & Meleis, 1986; Kralik, Visentin, & Van Loon, 2006). La littérature démontre l'intérêt des chercheurs américains concernant le processus de transition des infirmières dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières (Anbari, 2015; Delaney & Piscopo, 2007; Phillips & Titzer Evans, 2017; Robinson et al., 2012; Stuever, 2009).

Trois études phénoménologiques se sont intéressées à l'expérience de transition auprès d'infirmières à partir d'entretiens semi-structurés (Delaney & Piscopo, 2007; Robinson et al., 2012; Stuever, 2009). L'étude de Delaney et Piscopo (2007), réalisée auprès de 12 infirmières, visait à explorer et décrire l'expérience de transition d'infirmières diplômées d'un baccalauréat en sciences infirmières à la suite de l'obtention préalable d'un diplôme d'infirmière. Les résultats de l'étude décrivent l'expérience selon huit thèmes : les attentes variées ; le début provisoire ; l'angle des cours ; le transfert des connaissances ;

devenir un leader et plaider pour le leadership ; relever des défis ; voir le tout dans son ensemble ; et enfin recréer la pratique quotidienne. Les auteures concluent que la qualité des soins aux patients et la pratique des infirmières ont été améliorées grâce au programme de formation universitaire en sciences infirmières.

Dans le cadre d'une thèse doctorale, Stuever (2009) s'est intéressée à la transformation professionnelle des infirmières expérimentées qui ont fait des études au baccalauréat en sciences infirmières à l'âge adulte. Les données recueillies auprès de 11 infirmières ont permis de dégager 6 grandes structures thématiques : le moi professionnel ; les relations professionnelles ; le leadership professionnel ; la transformation professionnelle ; le rôle professionnel ; et l'élargissement des horizons professionnels. L'étude démontre que les programmes de formation en sciences infirmières doivent soutenir et favoriser le développement du soi professionnel en offrant des expériences d'apprentissage dans lesquelles la confiance en soi, la conscience de soi, l'estime de soi et l'autonomie sont valorisées. Le renforcement de la personnalité professionnelle des étudiantes diplômées est directement lié aux opportunités qu'elles ont de s'engager dans des activités qui les motivent et qui nourrissent leur désir d'apprendre. Les programmes de baccalauréat doivent aussi contribuer au développement de leaders infirmières capables de faire face aux incertitudes, à l'imprévisibilité et aux résultats inattendus inhérents à la complexité des relations et des organisations. Quoique l'étude démontre l'importance du travail d'équipe, Stuever (2009) précise que la communication et la collaboration sont présentes majoritairement à l'intérieur des équipes de soins infirmiers et très peu sur le plan interdisciplinaire. La nécessité et le besoin continu de se concentrer sur leur transformation professionnelle dans le cadre de leur formation sont aussi mentionnés par les participantes. Les thèmes constitutifs utilisés pour expliquer et décrire le rôle professionnel dans le cadre de l'étude de Stuever (2009) sont la défense des patients, la pratique éthique, la compétence, le fait d'être avec le patient plutôt que de faire pour, l'attention portée aux membres de la famille et aux proches, et la coordination des soins. Les thèmes qui décrivent l'élargissement des horizons professionnels sont l'ouverture et l'acceptation, le changement de perspective, la flexibilité et la capacité

d'adaptation, la compréhension générale, l'appréciation de la recherche et la prise de conscience globale (Stuever, 2009).

L'étude de Robinson et al. (2012), quant à elle, avait pour but d'explorer l'expérience de transformation du statut d'infirmière à celui d'infirmière bachelière. Des entretiens semi-structurés ont été menés auprès de 10 infirmières. Les résultats de cette étude touchent à sept thèmes : le besoin de soutien ; la réponse négative des autres infirmières ; le baccalauréat comme objectif personnel ; l'importance accordée à la convivialité du programme de baccalauréat ; l'avancement dans la profession ; l'augmentation des connaissances personnelles et générales ; et le modèle de rôle pour les enfants et les pairs. Dans leurs recommandations, les auteurs précisent l'importance de mener une étude dans une région géographique différente de celle des participants de cette étude, soit le Midwest américain.

Afin de développer un modèle sur la transition d'infirmière à infirmière bachelière en sciences infirmières, Anbari (2015) a mené une revue de la littérature qualitative totalisant 6 mémoires et 13 rapports de recherche publiés. Le modèle de transition proposé par Anbari (2015) comporte un processus décisionnel incluant certains éléments clés qui doivent être présents et coordonnés avant qu'une infirmière envisage de s'inscrire à un programme de transition d'infirmière à infirmière bachelière, soit la bonne motivation, le bon moment, le bon programme et le bon coût. Le modèle inclut également les défis permanents, qui sont présents tant dans la prise de décision que pendant la poursuite de leurs études, ainsi que les différents besoins de soutien pour maintenir l'équilibre durant les études. Les avantages de poursuivre des études sont aussi présentés. Renforçant et soutenant la transition et rendant le processus significatif pour les étudiantes, ces avantages incluent les éléments qui les motivent ainsi que la démonstration de la valeur ajoutée et de la pertinence du baccalauréat. Enfin, les résultats positifs découlant du fait d'obtenir un baccalauréat comprennent les bénéfices qui touchent la vie personnelle et professionnelle des infirmières ainsi que ceux qui sont directement liés à leur pratique infirmière. Ainsi, Anbari (2015) insiste sur l'importance d'étudier la transition dans le cadre d'un programme menant au baccalauréat afin de favoriser

l'augmentation du nombre d'infirmières titulaires d'un baccalauréat et encourager les écoles de sciences infirmières à réviser les programmes de transition.

Aux fins de leur analyse conceptuelle, Phillips et Titzer Evans (2017) définissent la transition d'infirmière à infirmière bachelière comme une période de croissance personnelle et professionnelle, où l'infirmière passe par une formation générale formelle aboutissant à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures. Selon ces auteures, certains éléments sont essentiels pour la poursuite de telles études, notamment le fait d'avoir un diplôme d'un programme de formation initiale ou une licence de pratique ainsi que les motivations personnelles internes et externes à poursuivre des études supérieures. Les motivations internes sont liées à l'activité elle-même, au plaisir ou à la satisfaction que l'on ressent grâce à sa pratique. Elles incluent les sensations, la connaissance et l'accomplissement. Les motivations externes correspondent à un engagement non pas pour l'activité elle-même, mais pour ses impacts. Elles concernent les récompenses, l'approbation sociale et la comparaison sociale ou l'hyper compétitivité. Les infirmières qui poursuivent leurs études au baccalauréat présentent certaines caractéristiques, dont la volonté de développer leurs connaissances et d'améliorer la qualité des soins qu'elles offrent tout en augmentant leurs possibilités d'avancement de carrière. Le choix d'un programme de formation avec des cours flexibles, abordables et facilement accessibles est essentiel pour les infirmières qui continuent à travailler tout en poursuivant leurs études au baccalauréat. L'obtention du baccalauréat peut avoir des avantages individuels pour les infirmières comprenant une plus grande implication dans leur pratique et une vision élargie de la profession. Ainsi, comprendre les facteurs qui influencent la transition d'infirmière diplômée à infirmière bachelière ainsi que les impacts personnels et professionnels de la formation universitaire peut aider les infirmières à voir les avantages d'obtenir un baccalauréat en sciences infirmières (Phillips & Titzer Evans, 2017).

Quelques études canadiennes, dont deux québécoises, se sont également intéressées à la transition des infirmières qui entreprennent des études supérieures. L'étude de Cameron (2005) visait à explorer l'expérience des étudiantes en transition dans un programme collaboratif au baccalauréat en sciences infirmières de l'Ontario. Ce programme ontarien

permet à l'étudiante de poursuivre deux années de formation au collège communautaire puis de poursuivre à l'université pour deux ans afin de devenir infirmière autorisée titulaire d'un baccalauréat. L'auteure a utilisé une approche naturaliste et a recueilli des données quantitatives et qualitatives afin d'expliquer les sentiments, les expériences et la satisfaction des étudiantes. Au total, 54 étudiantes du programme collaboratif collège-université en sciences infirmières qui en étaient à leur première année d'université au baccalauréat ont participé à cette étude. Les données quantitatives des questionnaires ont permis de générer des statistiques descriptives. Les relations entre les données démographiques et les notations sur la facilité de transition, la satisfaction et d'autres éléments connexes ont ensuite été analysés. Les résultats démontrent notamment que les étudiantes ayant des personnes à charge sont moins satisfaites de leur vie sociale et que celles qui ont vécu une expérience universitaire vivent la transition vers l'université plus facilement que celles qui n'ont jamais fréquenté le milieu universitaire. Les résultats de la partie qualitative de l'étude présentent les six thèmes suivants : le stress de la transition ; la relocalisation géographique (du collège à l'université) ; le choc culturel de l'université ; la transformation professionnelle ; la vie sociale ; et l'adaptation.

Du côté québécois, peu d'études décrivent la transition dans le contexte de la formation au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières. L'étude qualitative de Houle (2011), menée dans le cadre d'une thèse doctorale, décrit l'expérience de transition et d'adaptation d'étudiantes infirmières en contexte de formation intégrée DEC-BAC en sciences infirmières. L'étude précise les conditions favorisant la transition et l'adaptation ainsi que les défis auxquels les étudiantes sont confrontées. L'échantillon était composé de 21 étudiantes infirmières de première année dans deux universités québécoises, excluant les petites universités périphériques de moins de 70 étudiantes et les universités offrant des programmes de formation hors campus. L'expérience de transition et d'adaptation a été abordée selon le modèle d'adaptation de Schlossberg, Waters et Goodman (1995). Les résultats démontrent que l'expérience de transition et d'adaptation vécue par les étudiantes a entraîné des modifications dans : leurs routines de vie, la perception de leur rôle personnel,

leur perception de soi, leur rôle professionnel, leurs relations avec l'entourage proche, leur perception des autres, et enfin, leurs croyances.

En somme, la recension des écrits démontre que les motivations personnelles internes et externes — telles que la poursuite des études au baccalauréat en sciences infirmières comme objectif personnel, la volonté de développer les connaissances personnelles et générales et d'être un modèle de rôle pour les enfants et les pairs — font partie de l'expérience de transition lors de laquelle l'« infirmière » devient « infirmière bachelière » (Anbari, 2015; Phillips & Titzer Evans, 2017; Robinson et al., 2012). De même, la transformation professionnelle et l'augmentation des possibilités de carrière, le désir de relever un défi et de transférer ses connaissances, la démonstration de la valeur ajoutée et de la pertinence du baccalauréat ainsi que la détermination à améliorer la qualité des soins offerts sont autant d'éléments de motivation professionnelle énoncés dans l'expérience de transition des infirmières bachelières (Anbari, 2015; Cameron, 2005; Delaney & Piscopo, 2007; Phillips & Titzer Evans, 2017; Robinson et al., 2012). Les écrits nous apprennent également que certains défis peuvent surgir lors du processus de transition. C'est le cas notamment de la réponse négative des autres infirmières, du stress de la transition, du choc culturel de l'université, de la relocalisation géographique (du collège à l'université) et de l'adaptation requise (Cameron, 2005; Houle, 2011; Robinson et al., 2012). Plusieurs auteures font état du besoin et de l'importance du soutien nécessaire afin de maintenir l'équilibre durant la poursuite des études (Anbari, 2015; Robinson et al., 2012). De même, l'accessibilité, la flexibilité et le choix du bon programme de formation sont essentiels pour favoriser une saine transition (Anbari, 2015; Delaney & Piscopo, 2007; Phillips & Titzer Evans, 2017; Robinson et al., 2012). Bien que quelques études s'intéressent à décrire l'expérience de transition d'infirmière à infirmière bachelière en sciences infirmières, il apparaît que celles portant sur la transition des étudiantes infirmières au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières sont rares (Gauthier, 2014 ; Houle, 2011). De plus, ces dernières excluent les sites de formation hors campus des universités en RRÉ au Québec.

2.3 FACTEURS D'INFLUENCE DE LA POURSUITE DES ETUDES AU BACCALAUREAT EN SCIENCES INFIRMIERES

Plusieurs chercheurs américains se sont intéressés aux facteurs qui facilitent ou limitent la poursuite des études au baccalauréat en sciences infirmières (Alonzo, 2009; Duffy et al., 2014; Kern, 2014; Megginson, 2008; Robbins & Hoke, 2013; Robertson et al., 2010; Schwarz & Leibold, 2014; Winokur et al., 2016).

Dans le cadre de leur étude, Robertson et al. (2010) ont mené un sondage dans 14 écoles de la Californie auprès de 33 étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières afin d'explorer les problématiques en jeu de même que les facteurs favorisant la réussite scolaire des étudiantes infirmières qui poursuivent leurs études. Les résultats montrent que les horaires flexibles, les responsabilités familiales non exigeantes, le soutien financier et personnel (famille/amis), les attentes réalistes vis-à-vis du travail, une motivation personnelle, une meilleure moyenne générale et moins d'heures travaillées par semaine sont des facteurs prédictifs de la réussite scolaire. Ces résultats sont comparables à ceux de l'étude qualitative de Duffy et al. (2014), qui visait à explorer les perceptions d'infirmières ayant obtenu le baccalauréat en sciences infirmières à propos des obstacles et des motivations et ainsi cibler des moyens pour favoriser l'achèvement du baccalauréat. Les résultats de cette étude menée auprès de 41 infirmières indiquent qu'une compensation financière, une assistance de la part d'un employeur ou d'un établissement universitaire et des encouragements de la part de la famille sont des facteurs facilitants. En revanche, l'équilibre parfois fragile entre le travail et la vie privée de même que les problèmes économiques représentent des obstacles à la poursuite du baccalauréat (Duffy et al., 2014).

Une étude phénoménologique réalisée par Megginson (2008) auprès de six étudiantes fait état des facteurs facilitant l'achèvement du programme de baccalauréat en sciences infirmières. Ceux-ci incluent le choix du bon moment au cours de la vie pour poursuivre des études, la flexibilité des horaires, la motivation d'atteindre un objectif personnel, la crédibilité professionnelle conférée par le baccalauréat, le soutien des pairs et la convivialité des programmes de formation. Cette étude identifie également des obstacles dont la peur, le

manque de reconnaissances des acquis (sur le plan de l'éducation et sur celui de la vie professionnelle) et le traitement égal des infirmières sans considération pour le diplôme obtenu (Megginson, 2008). L'étude exploratoire à devis mixte de Schwarz et Leibold (2014), menée auprès de 81 infirmières, corrobore les résultats de l'étude de Megginson (2008) et démontre également que les facteurs motivationnels (par exemple, le désir de croissance personnelle, la volonté de perfectionnement professionnel et l'ambition de carrière) influencent la poursuite des études universitaires au baccalauréat en sciences infirmières. De même, les contraintes familiales et professionnelles, les préoccupations financières et l'absence de traitement différencié entre les infirmières diplômées du collège et les infirmières détenant le baccalauréat représentent des contraintes à l'achèvement des études universitaires, tout comme la difficulté à concilier le travail, les études et la famille.

Winokur et al. (2016) ont mené une étude utilisant une méthode mixte afin d'explorer les facteurs qui influencent le retour aux études et l'achèvement du baccalauréat d'infirmières employées dans une organisation ayant le statut d'hôpital magnétique. L'appellation « hôpital magnétique » réfère à un établissement de santé capable d'attirer et de retenir des professionnelles en soins qualifiées. Un fort degré de satisfaction professionnelle y est associé à un niveau élevé de qualité des soins. Or, les résultats obtenus auprès de 191 infirmières d'un hôpital au sud de la Californie suggèrent que le soutien des pairs et le leadership constituent des éléments importants facilitant l'achèvement du baccalauréat en sciences infirmières. À l'inverse, les facteurs défavorables comprennent l'avancement en âge et les responsabilités familiales, de même que l'opinion, partagée par une minorité de ces infirmières, selon laquelle le baccalauréat ne leur permettrait pas de devenir de meilleures infirmières. Dans le même ordre d'idées, Robbins et Hoke (2013) ont mené une étude qualitative descriptive afin d'explorer les facteurs qui facilitent et ceux qui limitent l'achèvement des études dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières selon le point de vue d'étudiantes infirmières. Dans cette étude, 109 étudiantes ont participé à 12 groupes de discussion. Les résultats montrent que les thèmes liés à la réussite des étudiantes sont organisés en trois catégories principales. Le programme de sciences infirmières représente la première catégorie et implique la transparence et la convivialité du programme,

la conviction explicite du potentiel de réussite des élèves et l'importance de faire preuve de respect. La deuxième catégorie concerne les caractéristiques de l'étudiante soit les ressources individuelles, le soutien familial et les considérations liées à l'emploi. Enfin, la dernière catégorie réfère aux besoins des étudiantes compétentes et englobe les interactions, les exigences, l'apprentissage et les valeurs.

Kern (2014) a mené une étude comparative descriptive non expérimentale auprès de 77 étudiantes infirmières du Midwest américain qui poursuivent des études au baccalauréat en sciences infirmières sur des sites de formation hors campus, soit dans des hôpitaux locaux où elles travaillent ou des collèges communautaires près de chez elles. L'objectif de l'étude était de décrire les facteurs qui limitent ou favorisent la rétention dans un programme de formation d'infirmière à infirmière bachelière et examiner s'il y avait une différence dans la mesure de ces facteurs entre un groupe d'étudiantes seniors et juniors. Un questionnaire qui aborde cinq facteurs considérés comme influençant la rétention des étudiantes a été utilisé. Les cinq facteurs sont l'environnement, l'interaction et l'intégration institutionnelles, les facteurs personnels sur le plan de la formation, l'environnement collégial et le soutien des amis. Les résultats démontrent que les facteurs les moins favorables à la rétention aux études sont environnementaux. Ceux-ci comprennent la pression financière, les crises familiales, le changement d'emploi ou de poste, l'évolution des responsabilités professionnelles (incluant le nombre d'heures travaillées) ou familiales et les activités personnelles et des enfants qui empêchent les élèves de se concentrer sur leurs responsabilités scolaires. Les facteurs jugés les plus favorables sont liés au soutien des amis, entre autres l'encouragement tant des collègues de classe que des amis à l'extérieur de l'école. Kern (2014) indique que des recherches supplémentaires sont nécessaires non seulement pour valider les résultats de cette étude liée aux facteurs qui limitent la poursuite des études et favorisent la rétention des étudiants dans les programmes de formation au baccalauréat, mais aussi pour que des stratégies puissent être développées pour résoudre les problématiques soulevées. Elle émet des recommandations pour des recherches qualitatives futures visant la description des facteurs qui favorisent et limitent la poursuite des études où les perceptions des élèves sont explorées par le dialogue et décrites par des verbatim.

Une étude canadienne menée par Melrose et Gordon (2011) auprès de 10 infirmières diplômées ayant entrepris un programme de baccalauréat en sciences infirmières en ligne en a révélé que les étudiantes se tournent vers des mentors en milieu de travail lorsqu'elles cherchent de l'aide pour pouvoir appliquer leurs apprentissages. Par ailleurs, elles réfléchissent à des objectifs d'apprentissage personnels pour maintenir leur motivation et elles vont même jusqu'à quitter leur emploi à temps complet afin d'assurer une saine gestion de leur temps. Les auteures soulignent également que les infirmières diplômées qui étudient au baccalauréat en ligne peuvent être mises au défi par les responsabilités de la vie, le sentiment d'être isolées et les difficultés reliées à la libération du travail pour étudier ou assister à des stages.

Du côté québécois, peu d'études ont été menées pour décrire les facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires au baccalauréat en sciences infirmières en contexte de formation intégrée (continuum de formation DEC-BAC). Parmi celles-ci, l'étude qualitative descriptive de Houle (2011) décrit les conditions favorisant la transition et l'adaptation ainsi que les défis auxquels sont confrontées les étudiantes infirmières en contexte de formation intégrée. Cette étude doctorale menée auprès de 19 étudiantes inscrites à temps complet au baccalauréat (DEC-BAC) indique que le soutien obtenu par l'entourage proche (famille, amies, collègues étudiantes au BAC et/ou conjoint), les professeures et les collègues ainsi que la motivation personnelle de l'étudiante ont été mises en relief comme facteurs pouvant faciliter la transition et l'adaptation. Les étudiantes ont aussi fait référence à certains défis scolaires, professionnels et personnels mettant à l'épreuve leur adaptation. Par ailleurs, les étudiantes ont émis quelques suggestions sur ce qui pourrait faciliter la poursuite des études. Ces suggestions sont en lien avec le soutien des professeurs, l'approche pédagogique, la préparation au DEC et la passation de l'examen professionnel. Or, cette étude ayant été menée sur des campus universitaires ne permet pas de nommer les facteurs qui influencent la poursuite d'études universitaires dans un site de formation hors campus, situé en RRÉ.

Une seconde étude québécoise menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise par Gauthier (2014) visait, à l'aide d'un devis qualitatif, à explorer les incitatifs (ou motivations)

à entreprendre des études universitaires dans le cadre du cursus intégré DEC-BAC en sciences infirmières, et ce qui peut faire obstacle à une telle décision. La cohorte de 56 participantes était constituée de nouvelles diplômées ayant obtenu un DEC en soins infirmiers au Québec, de candidates à l'exercice de la profession infirmière (CEPI) et d'infirmières ayant un DEC depuis moins d'un an et ayant choisi ou non de poursuivre leurs études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières. Cette étude a permis de déterminer que les principaux obstacles se situent davantage sur le plan personnel, alors que les incitatifs (ou motivations) sont principalement sur le plan communautaire. Il en ressort également que le contexte québécois exerce une influence au regard de la décision d'entreprendre ou non des études universitaires, particulièrement en lien avec le rehaussement possible de la formation initiale des infirmières au niveau universitaire de même qu'en ce qui a trait à la perception de l'éloignement géographique des universités. De ce fait, Gauthier (2014) recommande des recherches futures afin d'identifier des moyens favorisant la transition des infirmières du DEC au BAC.

En somme, la recension des écrits nous apprend que la motivation de l'étudiante qui se manifeste par un désir de croissance personnelle, de perfectionnement professionnel et d'avancement de carrière représente un facteur facilitant la poursuite d'études universitaires (Houle, 2011; Megginson, 2008; Robbins & Hoke, 2013; Robertson et al., 2010; Schwarz & Leibold, 2014). De même, il a été démontré que la présence de soutien personnel, professionnel et financier influencerait favorablement la poursuite du baccalauréat en sciences infirmières (Duffy et al., 2014; Houle, 2011; Megginson, 2008; Melrose & Gordon, 2011; Robbins & Hoke, 2013; Robertson et al., 2010; Schwarz & Leibold, 2014; Winokur et al., 2016). En contrepartie, les responsabilités familiales et la conciliation travail-étude-famille parfois complexe (Duffy et al., 2014; Houle, 2011; Schwarz & Leibold, 2014; Winokur et al., 2016) ainsi que la perception ou l'absence réelle d'un traitement différencié entre les infirmières diplômées et les infirmières diplômées au baccalauréat (Megginson, 2008; Schwarz & Leibold, 2014; Winokur et al., 2016) sont présentées dans les études comme étant des obstacles. De ce fait, bien que la littérature présente un certain nombre d'études mettant en relief des facteurs facilitant ou limitant la poursuite d'études

universitaires, peu de recherches ont été menées spécifiquement au regard du cursus intégré DEC-BAC en sciences infirmières, et encore moins en contexte de RRÉ au Québec sur des sites de formation universitaire hors campus.

CHAPITRE 3
CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce troisième chapitre présente le cadre de référence de cette recherche. Ainsi, cette étude utilise comme ancrage théorique la théorie de la transition proposée par Meleis (2010).

Selon Chick et Meleis (1986), une transition est un passage à travers une phase, une condition, ou un passage d'un statut de la vie à un autre. Les transitions sont invariablement liées au changement et au développement, deux thèmes très pertinents pour les soins infirmiers (Chick & Meleis, 1986). Pour Meleis (2010), le concept de transition renvoie tant à un processus qu'à sa résultante. Sur le plan du processus, la transition est associée à un mouvement entre deux états stables, à un temps et à des perturbations (Chick & Meleis, 1986). Meleis (2010) précise que les indicateurs de résultats de la transition font référence à la maîtrise et au renouvellement de l'identité dans le cas d'une transition dite saine (Meleis, 2010). Ainsi, une transition inefficace réfère à une insuffisance ou à des difficultés à assumer le nouveau rôle (Meleis, 2010).

La transition dont il est question dans la présente étude concerne le changement d'état lors duquel l'« infirmière » devient « infirmière bachelière ». La théorie de la transition de Meleis (2010) présente quatre sous-groupes afin d'exposer les éléments de la transition : la nature (types, modèles et propriétés) ; les conditions facilitant ou limitant la transition ; les indicateurs de réponse (processus et résultat) ; les interventions (ou stratégies). Afin de décrire les perceptions d'étudiantes quant aux facteurs d'influence de la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ au Québec, les éléments retenus dans le cadre de cette étude sont la nature et les conditions de la transition. La nature de la transition permet dans un premier temps de définir et d'identifier le type de transition

d'infirmière à infirmière bachelière. Les conditions facilitant ou limitant la transition représentent pour leur part le cœur même de la théorie de la transition de Meleis (2010).

Nature de la transition. Selon Meleis (2010), il existe différents types de transition, soit développementale, de la santé à la maladie et vice versa, situationnelle ou organisationnelle. Les modèles de transition sont diversifiés. Selon cette théorie, les transitions peuvent être simples ou multiples, simultanées ou séquentielles, et être liées ou non. La nature de la transition comporte également des propriétés interdépendantes et essentielles : la prise de conscience (perception, connaissance et reconnaissance de l'expérience de transition) ; l'engagement (degré d'implication d'une personne dans les processus inhérents à la transition) ; le changement et la différence ; le laps de temps ; et enfin les moments critiques et les évènements déclencheurs de la transition (Meleis, 2010; Meleis et al., 2000).

Le processus, le temps et la perception sont des éléments considérés importants lors d'une transition (Chick & Meleis, 1986). Le processus réfère à l'ensemble des étapes à franchir, le temps représente la transition comme un phénomène continu ayant une limite alors que la perception concerne la signification de la transition telle que perçue par la personne qui la vit (Chick & Meleis, 1986). Toutes les transitions impliquent un changement alors que tout changement n'entraîne pas nécessairement une transition (Meleis, 2010; Meleis et al., 2000).

À cet égard, la nature de la transition vécue par les infirmières diplômées au collégial qui poursuivent des études universitaires afin de devenir infirmière bachelière est situationnelle, puisqu'elle touche à des changements sur le plan de la formation et des rôles professionnels, qui entraînent un changement de l'identité en raison du passage du statut principal de professionnelles en milieu de travail à celui d'étudiantes (Gauthier, 2014; Maten-Speksnijder, Pool, Grypdonck, Meurs, & Staa, 2015; Meleis, 2010). Une transition organisationnelle peut également être vécue en raison de la modification de la structure du travail que peut occasionner la modification du statut principal (Gauthier, 2014; Meleis, 2010).

Conditions de la transition. Des conditions personnelles, communautaires ou sociales peuvent représenter des facteurs facilitant ou limitant le processus et les résultats d'une transition (Meleis, 2010; Meleis et al., 2000). Parmi les conditions personnelles présentées par Meleis (2010), on retrouve la signification ou le sens donné à la transition, les valeurs et les croyances culturelles, le statut socioéconomique de même que la préparation et les connaissances concernant la transition. Les conditions communautaires regroupent les ressources, les valeurs et les croyances de la communauté alors que les conditions sociales incluent la perception d'autrui et les stéréotypes (Meleis, 2010). Ainsi, pour mieux comprendre les expériences des personnes lors des transitions, il s'avère essentiel de connaître les conditions personnelles, communautaires et sociales qui facilitent ou limitent le processus et les résultats d'une transition saine (Meleis, 2010; Meleis et al., 2000). La signification attribuée à des évènements varie d'une personne, d'une communauté, d'une société et d'un contexte à l'autre, et peut donc influencer le résultat de la transition en fonction de la perception de chacun (Chick & Meleis, 1986; Kralik et al., 2006). De ce fait, les personnes en transition perçoivent et attribuent des significations aux différentes expériences vécues, ce qui permet une appréciation subjective de la transition et l'évaluation des effets de celle-ci sur la vie (Meleis, 2010; Meleis et al., 2000).

Pour guider cette étude, les membres de l'équipe de recherche (étudiante-chercheure, directrice et codirecteur) ont opté pour la théorie de la transition de Meleis (2010) d'abord parce qu'il s'agit d'une théorie en sciences infirmières. En effet, il a été constaté dans les écrits que la poursuite des études au baccalauréat dans le cadre d'un cursus de formation intégrée est souvent considérée comme une transition. Or, en cohérence avec la définition de la transition de Meleis (2010), les changements de l'identité ainsi que la modification de la structure du travail sont représentés comme le passage d'un état à un autre. De plus, la transition d'infirmière à infirmière bachelière évoque un mouvement entre deux états relativement stables, elle a une durée et présente des contraintes. La nature de la transition telle que la définit cette théorie nous permet dans un premier temps de décrire les différents éléments contextuels de cette transition. Les conditions de la transition sur les plans personnel, communautaire ou sociétal ont quant à elles servi d'assises lors de l'élaboration

du guide d'entrevue afin de décrire les facteurs qui facilitent ou limitent la poursuite des études universitaires dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières.

CHAPITRE 4
MÉTHODE

Ce chapitre présente les éléments de la méthode choisie afin de répondre aux questions de recherche et d'atteindre ainsi le but de ce mémoire. Tout d'abord, le devis de recherche choisi est exposé. Ensuite, les éléments de la démarche méthodologique sont présentés : le milieu de recherche, la population à l'étude, l'échantillonnage et le recrutement, les instruments de collecte et la méthode d'analyse des données. Pour conclure ce chapitre, les critères de rigueur scientifiques ainsi que les considérations éthiques sont décrits.

4.1 DEVIS DE RECHERCHE

Cette étude utilise un devis de type qualitatif descriptif afin de décrire les expériences des personnes et leurs réponses à un évènement ou à une situation (Fortin & Gagnon, 2016). La recherche qualitative descriptive est recommandée pour décrire un phénomène peu connu (Fortin & Gagnon, 2016) et promouvoir la compréhension du sujet à l'étude (Grove, Burns, & Gray, 2013). Le devis qualitatif descriptif est cohérent avec le but de la présente étude qui est de décrire les perceptions d'étudiantes quant aux facteurs qui influencent la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ.

4.2 METHODOLOGIE

4.2.1 Milieu de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un contexte de RRÉ. Les définitions des termes « région », « rurale », « éloignée » et « isolée » peuvent parfois porter à confusion. La définition de « rural » retenue dans le cadre de cette recherche est celle de l'OCDE (2011), qui précise que ce terme s'applique aux régions dont la densité populationnelle est inférieure

à 150 habitants par kilomètre carré (km^2). Le concept de région « éloignée » est pour sa part défini par ce critère : un temps de déplacement de plus de 60 minutes devant être fait par au moins 50 % de la population régionale pour se rendre à la localité la plus proche comptant plus de 50 000 habitants (OCDE, 2011). La région choisie pour cette étude compte moins de 100 000 habitants répartis sur un vaste territoire. L'ensemble de la population de la région se situe à plus de 60 minutes de temps de déplacement d'une localité de plus de 50 000 habitants. Les écrits portant sur les services de santé en milieu rural ou éloigné indiquent que ce type de contexte peut comprendre certaines particularités relatives à la formation et à la pratique clinique (Cant, Birks, Porter, Jacob, & Cooper, 2011; Fowler, Twigg, Jacob, & Nattabi, 2018; Kulig, Kilpatrick, Moffitt, & Zimmer, 2013; Lindeke, Jukkala, & Tanner, 2005; Pudpong et al., 2017; Trepanier et al., 2013). C'est pourquoi il importe de considérer les particularités du contexte de RRÉ dans le cadre de cette recherche, qui se déroule sur un site de formation hors campus d'une université québécoise offrant le cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières.

4.2.2 Population

La population à l'étude est constituée d'infirmières détenant un DEC qui poursuivent des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières sur un site de formation hors campus dans une RRÉ au Québec. Elles sont inscrites soit à temps complet ou à temps partiel. Afin de s'assurer d'une exposition significative à l'expérience vécue, elles ont également réussi 33 crédits universitaires et plus dans le cadre du cursus DEC-BAC.

4.2.3 Échantillonnage et recrutement

L'échantillonnage par choix raisonné est la méthode retenue en raison de la nécessité de recruter des personnes qui présentent des caractéristiques spécifiques pour représenter le plus exactement possible la population à l'étude. Sont employés des critères d'inclusion et d'exclusion, et ce, en fonction du but de l'étude (Fortin & Gagnon, 2016). En recherche qualitative, l'objectif est davantage tourné vers la qualité de l'information recueillie que vers

la taille de l'échantillon (Grove et al., 2013). La taille de l'échantillon a donc été définie en fonction de la saturation empirique ou la redondance des données (Fortin & Gagnon, 2016; Grove et al., 2013; Holloway & Wheeler, 2010). Les critères d'inclusion sont :

1. Poursuivre des études universitaires sur un site de formation hors campus dans une université d'une RRÉ au Québec.
2. Être inscrite au baccalauréat en sciences infirmières (cheminement DEC-BAC) à temps complet ou à temps partiel.
3. Avoir réussi 33 crédits universitaires et plus dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières.

Le recrutement s'est déroulé en collaboration avec l'enseignante responsable du site de formation hors campus. Dans un premier temps, un résumé du projet de recherche (Annexe 1) a été transmis à l'enseignante par courriel et une rencontre téléphonique a été organisée afin de répondre aux questions de celle-ci. Par la suite, l'enseignante a expliqué le projet aux étudiantes en classe et distribué une lettre d'invitation présentant le projet de recherche, le temps requis de la part des participantes et les coordonnées de l'étudiante-chercheure (Annexe 2). Dix étudiantes intéressées ont communiqué directement avec l'étudiante-chercheure. Un premier contact par courriel a permis de fixer une rencontre téléphonique avec l'étudiante afin de vérifier les critères de sélection, de poser des questions préliminaires et de vérifier à nouveau l'intérêt à participer à l'étude. Le moment et le lieu de l'entretien ont ensuite été déterminés selon le choix des participantes. Avant l'entretien, une vérification a été faite auprès de l'étudiante afin de confirmer sa volonté à participer à l'étude et pour lui rappeler les éléments du formulaire de consentement qui a ensuite été signé.

4.2.4 Instruments de collecte de données

En recherche qualitative, Denzin et Lincoln (2011) recommandent d'utiliser une pluralité de modes de collecte des données afin d'accéder à une compréhension en profondeur du phénomène. Dans le cadre de la présente étude, les modes de collectes de données suivants

ont été utilisés : le questionnaire de données sociodémographiques, l'entretien semi-structuré (individuel et de validation) et le journal de pratique de recherche.

4.2.4.1 Questionnaire sociodémographique. Avant la tenue de l'entretien, les participantes ont rempli un questionnaire visant à tracer leur profil sociodémographique (âge, sexe, état civil, nombre d'enfant(s), année d'obtention du DEC en soins infirmiers, année de début des études au BAC en sciences infirmières, statut d'étudiant et d'emploi en cours d'études universitaires, nombre d'heures travaillées par semaine, milieu de travail). Ces données sont utilisées à des fins descriptives (Annexe 3).

4.2.4.2 Entretien individuel semi-structuré. L'entretien est l'instrument de collecte de données le plus utilisé en recherche qualitative (Holloway & Wheeler, 2010). L'entretien semi-structuré a été retenu dans le cadre de cette étude en raison du degré de liberté important accordé au participant, favorisant ainsi l'expression de son point de vue. Dans ce type d'entretien, l'intervieweur guide le répondant en l'aidant à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis tout en lui laissant la possibilité de développer d'autres thèmes (Boutin, 2006). La théorie de la transition de Meleis (2010) a servi de lentille théorique à l'élaboration du guide d'entrevue (Annexe 4). Les questions ont été ajustées au fur et à mesure des entretiens, et ce, afin d'en améliorer la clarté et d'en faciliter la compréhension. Par exemple, la question « Qu'est-ce qui vous aide le plus dans la poursuite de vos études universitaires dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières ? » a été déclinée en sous-questions telles : « Quels sont les facteurs dans votre milieu de travail qui vous ont aidée à poursuivre vos études au BAC ? » et « Quels sont les facteurs dans votre vie personnelle qui vous ont aidée à poursuivre vos études au BAC ? ». Les entretiens individuels d'une durée moyenne de 30 minutes ont été réalisés entre le 22 février et le 29 avril 2019 auprès de 10 étudiantes. Afin de favoriser les échanges et préserver la confidentialité, les entretiens se sont déroulés dans un lieu au choix des participantes, soit un local individuel situé dans leur milieu de travail. Avec leur accord, les entretiens des étudiantes ont été enregistrés sur bande audionumérique. L'étudiante-chercheure a transcrit la totalité des entretiens.

4.2.4.3 Entretien de validation. Des entretiens de validation par téléphone ont par la suite été réalisés. Pour ce faire, une synthèse des résultats préliminaires de l'étude a été préalablement transmise par courriel aux participantes ayant signifié leur intérêt à participer à l'entretien de validation. Parmi les 10 participantes à l'étude, quatre ont répondu à l'appel d'intérêt fait par courriel. Les entretiens ont duré en moyenne 21 minutes et ont eu lieu entre le 17 et le 25 septembre 2019. Ces entretiens ont permis de valider la compréhension et l'interprétation de même que la pertinence et la congruence des données recueillies lors des entretiens individuels semi-structurés (Boutin, 2006).

4.2.4.4 Journal de pratique de recherche. Cet outil regroupe toutes les données pertinentes, incluant les notes de l'étudiante-chercheure sur ses émotions, ses réactions et ses questions personnelles, lesquelles sont présentées chronologiquement en fonction du déroulement de la recherche (Baribeau, 2004). Les marques du journal de pratique de recherche se retrouvent tant dans la description que dans l'analyse, ce qui a permis à l'étudiante-chercheure de mieux organiser ses idées et ses réflexions. Des mémos analytiques ont été réalisés tout au long du processus d'analyse dans le but de documenter les idées quant aux relations entre les thèmes et les catégories ayant été extraits des données recueillies (Fortin & Gagnon, 2016).

4.2.5 Analyse des données

L'analyse thématique de Paillé et Muchielli (2016) a été utilisée pour l'analyse des données puisqu'elle constitue un outil précieux lorsque l'objectif de recherche est descriptif. Cette méthode d'analyse a servi à procéder méthodiquement au repérage, au regroupement et, finalement, à l'examen structuré des thèmes abordés dans le corpus. Afin de s'immerger dans les données, l'étudiante-chercheure a assuré la transcription des verbatim puis a vérifié ses transcriptions par l'écoute de l'enregistrement audionumérique de façon concomitante avec la lecture des verbatim transcrits. Le logiciel d'analyse qualitative NVivo 12 a été utilisé afin de systématiser la démarche. Après plusieurs lectures, des sous-thèmes ont été extraits à partir de l'essentiel du discours et ont été inscrits en marge du texte. Le choix quant à ce

mode d'inscription des sous-thèmes a été fait considérant sa forme naturelle et pratique. Par la suite, un travail systématique d'inventaire a été réalisé afin de fusionner, diviser, regrouper et hiérarchiser les sous-thèmes en thèmes, puis en catégories. Pour ce faire, deux outils ont été utilisés soit le relevé de thèmes, un document dans lequel sont inscrits chacun des thèmes de l'étude, puis le journal de thématisation, lequel inclut les réflexions et les essais de regroupement de thèmes. Une démarche inductive a permis l'attribution continue des sous-thèmes à partir des verbatim, et un arbre thématique (schématisation), dont l'achèvement a été assuré à la fin de l'analyse seulement, a été construit simultanément. La démarche de thématisation continue a permis une analyse fine et riche du corpus, augmentant ainsi la validité de la recherche en misant sur la thématisation.

L'analyse a débuté dès le premier entretien et l'aller-retour entre la collecte et l'analyse des données s'est poursuivi afin de saisir la profondeur de ces données et de vérifier l'interprétation qui en a été faite. Au cours du processus d'analyse, des échanges réguliers avec la directrice et le codirecteur de recherche ont permis de valider la démarche. Le raisonnement inductif prédominant dans la recherche qualitative a permis de générer de nouvelles connaissances (Grove et al., 2013). L'analyse des données qualitatives amène une description détaillée des facteurs qui influencent la poursuite des études universitaires selon la perspective d'étudiantes infirmières inscrites au cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières en RRÉ. Une redondance des informations recueillies témoignant d'une saturation empirique des données a été constatée après la réalisation de 10 entretiens individuels. Des entretiens de validation ont permis de valider la description et l'interprétation des données.

4.3 CONSIDERATIONS ETHIQUES

Les considérations éthiques ont été rigoureusement observées dans le cadre de ce projet de recherche puisque celui-ci inclut des êtres humains. Le protocole de recherche a été approuvé le 29 janvier 2019 (numéro de certification CER-103-771) par le comité d'éthique de la recherche du milieu concerné. Dès lors, le recrutement a débuté auprès de la population

cible. Par la suite, le formulaire d'information et de consentement (Annexe 5) a été transmis aux étudiantes qui ont signifié leur intérêt à participer au projet de recherche. Le consentement libre et éclairé a été obtenu et le formulaire a été signé par les étudiantes répondant aux critères d'inclusion, et ce, avant le début de l'entretien individuel et de l'enregistrement audionumérique. Diverses mesures ont été prises afin d'assurer la confidentialité et pour limiter les inconvénients potentiels liés à la participation à la recherche. Les étudiantes participant à l'étude ont été assurées de la confidentialité et de l'anonymat des informations transmises. Les données ont été anonymisées par le retrait de tous les renseignements permettant d'identifier les participantes en leur attribuant un code et les analyses ont été réalisées à partir de ces codes. Les données manuscrites et audionumériques ainsi que les listes de codes ont été gardées dans un tiroir verrouillé et un ordinateur nécessitant un mot de passe. Elles seront conservées cinq ans suivant le dépôt du mémoire puis seront détruites. L'accès aux fichiers de recherche a été limité à l'équipe de recherche. Il n'y avait aucun risque connu lié à la participation à cette recherche. Le déplacement requis pour l'entretien individuel et le temps consacré à participer à cette recherche représentaient les principaux inconvénients. Les participantes ont été informées que leur participation à l'étude était volontaire et qu'elles pouvaient se retirer à tout moment, et ce, sans devoir se justifier et sans conséquence.

4.4 CRITERES SCIENTIFIQUES

Nombreux sont les auteurs qui mentionnent l'importance d'assurer la rigueur scientifique en recherche qualitative (Grove et al., 2013; Guba & Lincoln, 1989; Holloway & Wheeler, 2010; Munhall, 2012). Pour y parvenir, Guba et Lincoln (1989) proposent quatre critères soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Tout d'abord, la crédibilité correspond au fait de s'assurer que la description du phénomène vécu par les participantes concorde avec l'interprétation des données (Guba & Lincoln, 1989). La flexibilité de l'entretien individuel semi-structuré a permis de clarifier immédiatement les significations des mots auprès des participantes (Holloway & Wheeler,

2010). L'enregistrement des entretiens individuels, la retranscription détaillée du verbatim par l'étudiante-chercheure et la vérification des transcriptions faite par l'écoute de l'enregistrement audionumérique de façon concomitante avec la lecture des verbatim transcrits a permis d'apporter les modifications requises. Ceci a permis d'assurer la conformité entre l'enregistrement et la transcription. La vérification par les participantes est une étape primordiale afin d'assurer la crédibilité en recherche qualitative (Guba & Lincoln, 1989). Pour ce faire, une synthèse des données recueillies dans le cadre des entretiens individuels a été réalisée. Celle-ci a par la suite été transmise aux participantes préalablement à l'entretien de validation, ce qui a permis de valider la compréhension et l'interprétation des propos tenus de même que de rechercher des explications divergentes le cas échéant. Enfin, la crédibilité de l'étude a été assurée par des échanges réguliers avec la directrice et le codirecteur de recherche, et ce, tout au long du processus, ce qui inclut leur participation à la démarche d'analyse des données.

Ensuite, la transférabilité se rapporte à la transposition possible des résultats de l'étude à d'autres conditions ou situations semblables (Guba & Lincoln, 1989). La description riche et détaillée des conditions de la présente étude, soit son contexte et le déroulement de la démarche, constitue la principale technique qui permet d'établir la transférabilité (Guba & Lincoln, 1989). Le journal de pratique de recherche, incluant les émotions, les réactions, les questions personnelles, les réflexions, les analyses et les décisions, présente une description dense, riche et détaillée du contexte à l'étude et des observations faites en cours d'entretien.

La fiabilité renvoie quant à elle au caractère stable et constant des données et des résultats et implique de laisser des traces afin que d'autres chercheurs puissent explorer le processus, comprendre les décisions prises et les interprétations faites à l'égard des données (Guba & Lincoln, 1989). La logique du processus de recherche ainsi que les décisions méthodologiques ont été consignées dans les mémos pouvant être consultés. De plus, le journal de pratique de recherche a été utilisé afin de fournir des informations pour établir des liens entre les données et les analyses réalisées et pour consigner les données relatives à

l'expérience de recherche de l'étudiante-chercheure. Les données ont également été analysées avec la participation de la directrice et du codirecteur de recherche afin de soutenir l'émergence des principaux thèmes. Les décisions issues des discussions avec la directrice et le codirecteur de recherche ont été également notées dans le journal de bord. La conservation des données enregistrées vient aussi consolider ce critère.

Enfin, la confirmation fait référence à l'objectivité des données recueillies et à l'impartialité lors de leur interprétation (Guba & Lincoln, 1989). L'entretien de validation auprès des participantes a permis de valider la description et l'interprétation des données. De plus, la conversion des données brutes à partir des enregistrements des entretiens et de la démarche d'analyse utilisée, incluant les synthèses produites et les relevés de thèmes saisis dans le logiciel NVivo 12, contribue à la confirmation de l'étude.

CHAPITRE 5
RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données issues des entretiens individuels et de validation. Tout d'abord, le profil des participantes est décrit. Puis, les catégories et les thèmes qui émergent de l'analyse sont présentés. Les résultats visent à répondre aux deux questions de recherche : 1) Quels sont les facteurs qui facilitent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec ? ; 2) Quels sont les facteurs qui limitent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec ?

5.1 PROFIL DES PARTICIPANTES

Au total, 10 étudiantes au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières qui poursuivaient leurs études dans une RRÉ au Québec ont accepté de participer à l'étude. Le Tableau 1 présente le profil de l'ensemble des participantes, établi selon les données recueillies par le biais du questionnaire de données sociodémographiques.

Tableau 1

Profil sociodémographique des participantes

Caractéristiques sociodémographiques	Participantes (n = 10)	
Âge des participantes (ans) (moyenne)	25	
Sexe	Féminin	10
	Masculin	0
État civil	Célibataire	5
	Mariée	0
	En couple	4
	Séparée	1
	Veuve	0
Nombre de participantes ayant un ou des enfant(s)	1	
Nombre de crédits réussis au BAC (moyenne)	49	
Statut d'étudiant	Temps complet	4
	Temps partiel	3
	Alternance entre temps complet et temps partiel	3
Participantes qui travaillent durant leurs études	10	
Nombre d'heures travaillées par semaine pendant les études (heures) (moyenne)	28,5	
Établissement où travaillent les participantes *	CH	8
	CLSC	1
	Alternance CH et CHSLD	1

* CH : Centre hospitalier
CLSC : Centre local de services communautaires
CHSLD : Centre d'hébergement et de soins de longue durée

Les 10 étudiantes étaient des femmes dont l'âge moyen se situe à 25 ans, la plus jeune ayant 23 ans et la plus âgée, 29. La moitié d'entre elles étaient célibataires, tandis que quatre étaient en couple et qu'une était séparée. Une seule participante avait un ou des enfants. Toutes les participantes ont débuté leur baccalauréat la même année où elles ont terminé leurs études collégiales. Au moment de réaliser la recherche, les étudiantes avaient cumulé entre 33 et 57 crédits, soit une moyenne 49 crédits au baccalauréat sur un total de 60. Pour ce qui est du régime d'étude des étudiantes, quatre possédaient un statut à temps complet, trois à temps partiel, alors que trois autres alternaient entre les deux statuts. Toutes les étudiantes

travaillaient entre 15 et 40 heures par semaine comme infirmières durant leurs études, pour une moyenne de 28,5 heures. Elles œuvraient toutes en pratique clinique dans différents établissements de soins : huit travaillaient en CH, une alternait entre le CH et le CHSLD alors qu'une autre travaillait en CLSC.

5.2 PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats se divisent en deux sections. D'abord, les motivations à entreprendre un baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec sont mises en lumière afin de mieux comprendre le contexte de l'étude. Ensuite, les résultats en lien avec les deux questions de recherche sont décrits. En guise de conclusion, une synthèse est présentée afin d'établir les liens entre les motivations à entreprendre des études universitaires en RRÉ, les facteurs facilitant ou limitant leur poursuite ainsi que les moyens ou les stratégies à privilégier, à consolider ou à implanter pour en favoriser la continuité.

5.2.1 Motivations à entreprendre des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec

Bien que cette étude vise à répondre aux deux questions de recherche, il n'en demeure pas moins que les motivations à entreprendre des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ permettent de situer le contexte lié aux facteurs qui en influencent la poursuite. Les motivations évoquées par les participants sont regroupées en deux catégories, soit les valeurs personnelles et la qualité de vie en région.

Les principales motivations à entreprendre des études au baccalauréat (DEC-BAC) dans une RRÉ sont majoritairement associées aux valeurs personnelles, qui incluent l'attirance pour les études universitaires, le maintien du mode de vie et l'ambition professionnelle. L'attirance pour les études universitaires représente la principale raison nommée alors que le désir d'augmenter ses connaissances à la suite de l'obtention du DEC émerge des propos de plusieurs participantes. Pour certaines, les connaissances acquises au

niveau collégial constituent une base qui est consolidée par les apprentissages réalisés au niveau universitaire. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'acquérir de nouvelles connaissances propres aux sciences infirmières permettant d'explorer l'éventail de possibilités qu'offre la profession infirmière. Certaines participantes indiquent clairement leur conviction face à la poursuite des études à l'université par le fait qu'elles aiment les études, qu'elles ont une facilité à étudier ou encore que, pour elles, il est trop tôt pour intégrer le marché du travail. L'une d'elles mentionne : « *[…] pour moi c'était certain que j'allais continuer […] ça ne me donnait rien d'aller tout de suite sur le marché du travail à temps plein tout de suite. Et j'ai toujours aimé ça l'école…* » (P8) L'effet d'entraînement des collègues étudiantes au collégial contribue également à attirer les participantes vers des études universitaires au baccalauréat (DEC-BAC). Une participante l'exprime ainsi : « *En finissant l'école, toutes les filles de ma cohorte continuaient vers le BAC. Je me suis dit que tant qu'à être là, je vais le faire aussi.* » (P5) L'anticipation du rehaussement de la formation infirmière influence aussi la décision de certaines participantes à entreprendre des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières. Une étudiante indique :

> *Moi j'ai commencé mon cours, et c'était déjà dans l'actualité [...] Quand j'ai commencé, on ne savait pas si le BAC allait être obligatoire ou non. Finalement ça ne l'est pas, mais si ça le devient, il sera fait.* (P6)

Pour une autre, c'est la curiosité face à la poursuite des études universitaires qui l'a incitée à entreprendre un baccalauréat (DEC-BAC). Elle indique : « *C'est sûr qu'en premier lieu là, honnêtement, c'était par curiosité. [...] je suis allée au DEC, je m'étais dit eh bien je vais l'essayer le BAC puis on verra ce que ça donne.* » (P4)

Une autre motivation mentionnée par la majorité des participantes concerne l'importance de maintenir leur mode de vie tout en poursuivant leurs études dans leur région, et donc de ne pas avoir à migrer vers un milieu urbain. Ce maintien se traduit pour elles par la possibilité de conserver leur emploi pendant leurs études : « *Le fait que je puisse travailler ici, tu sais moi je compte rester [en RRÉ]. Alors de pouvoir travailler à l'hôpital, commencer mon expérience, et travailler en même temps.* » (P6) D'autres participantes indiquent que la

réduction des dépenses leur permet de maintenir un mode de vie qui leur convient et les a incitées à entreprendre des études dans leur région. Pour certaines, il s'agit d'éviter un déménagement à l'extérieur de la RRÉ ou encore d'économiser en habitant chez leurs parents. Une étudiante indique : « *Parce que, côté monétaire, ça coûte moins cher de rester dans ma ville natale que de m'en aller [en milieu urbain]*. » (P7) Le maintien du mode de vie réfère également à la possession d'une maison dans sa région et à la stabilité dans les relations sociales, qui permet de côtoyer la famille et les amies.

Pour plusieurs participantes, la motivation à entreprendre des études universitaires est associée à des ambitions professionnelles. Certaines mentionnent le fait que la formation universitaire offre plus de perspectives d'emploi, soit comme enseignante au cégep ou comme infirmière en pratique clinique en santé communautaire ou dans les soins critiques. L'une d'elles précise : « *J'avais toujours eu une petite pensée qui s'enlignait vers les infirmières au CLSC en périnatalité. Alors qu'il faut son BAC pour travailler là [...]*. » (P6) D'autres nomment pour leur part les avantages relatifs au salaire, soit l'augmentation de salaire engendrée par le changement de titre d'emploi d'infirmière à infirmière bachelière. Quoique mentionnée par certaines participantes, l'augmentation salariale ne constitue cependant pas le principal motif pour entreprendre des études universitaires. L'une des étudiantes précise : « *Le salaire aussi, c'est un critère... c'est un plus, mais ce n'est pas à cause de ça à la base que je l'ai fait.* » (P1)

La qualité de vie en RRÉ incite également les participantes à entreprendre des études universitaires dans leur milieu de vie. Selon la majorité des étudiantes rencontrées, l'attachement à la région est important au moment de prendre la décision de poursuivre des études universitaires en RRÉ. Cet attachement se traduit notamment par leur désir de préserver la proximité avec les membres de leur famille qui habitent la RRÉ. L'une des participantes mentionne : « *[...] toute ma famille est ici alors moi ça ne me tentait pas d'aller à l'extérieur.* » (P1) Certaines participantes soulignent quant à elles leur appréciation de l'environnement naturel : « *J'aime ma région. Je suis une fille de nature et d'extérieur, alors partir dans une grande ville je n'aurais pas aimé ça.* » (P5) On parle aussi de la quiétude :

« *Tous les avantages, pas de trafic, moins de stress, tout est plus avantageux aussi pour que je trouve le bien-être mental.* » (P10) Quelques participantes mentionnent que l'accès aux études universitaires dans leur région permet de préserver leur qualité de vie. Ainsi, la proximité géographique du lieu d'étude, et donc l'accès aux études universitaires dans la RRÉ, incite les étudiantes à poursuivre leurs études au baccalauréat (DEC-BAC). L'exemple suivant le démontre :

> *C'est certain que moi si le BAC n'avait pas été offert ici, je ne sais même pas si je l'aurais fait. Parce que je n'étais pas rendu au point de vouloir déménager [...]. Alors moi, le fait qu'il soit offert ici ça a tout changé.* (P10)

Une autre mentionne pour sa part : « *Parce je pense que si on n'avait pas eu le DEC-BAC [en RRÉ], je n'aurais peut-être pas poussé à faire mon baccalauréat.* » (P5) Certaines participantes soulignent l'avantage d'avoir accès à une offre de cours leur permettant de terminer leurs études universitaires dans un délai raisonnable, tout en préservant leur qualité de vie en région. Une participante précise : « *Vu que ça se donnait sur trois ans... je trouvais ça quand même réaliste comparativement à deux ans si j'étais allée à l'extérieur.* » (P1) Une autre mentionne avoir considéré les différentes options avant de faire son choix de demeurer dans son milieu pour poursuivre ses études :

> *Parce qu'il offrait quand même un beau parcours. J'étais quand même contente, moi ils m'auraient dit en sept ans, peut-être que je serais allée à l'extérieur, mais je trouvais que trois ans c'était raisonnable alors c'est pour ça que j'ai décidé de la faire ici.* (P7)

En somme, les participantes évoquent plusieurs motivations à entreprendre des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ. Ces motivations proviennent des valeurs personnelles des étudiantes, mais également de la qualité de vie et de l'importance qu'elles accordent à la région. Les résultats de l'étude montrent également que certaines motivations à entreprendre des études universitaires perdurent au fil du temps et deviennent des facteurs qui en influencent la poursuite.

5.2.2 Facteurs d'influence de la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec

Cette section se divise en deux parties distinctes et expose les résultats issus de l'analyse des données. Les facteurs facilitants sont regroupés selon trois catégories, soit les facteurs personnels, professionnels et liés à la formation universitaire. Pour ce qui est des facteurs limitants, l'analyse révèle deux catégories, soit les facteurs professionnels et ceux liés à la formation universitaire. Dans cette section, chacune des catégories est expliquée à l'aide des thèmes et sous-thèmes et appuyée par des verbatim issus des entretiens individuels. Le Tableau 2 présente les catégories et les thèmes qui se dégagent de l'analyse des données. Dans les sections qui suivent, les résultats sont présentés selon les thèmes forts et les grandes tendances relevées, comme le proposent Paillé et Muchielli (2016).

Tableau 2

Facteurs facilitant et limitant la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec

Catégories	Facteurs facilitants	Facteurs limitants
Personnels	▪ Engagement et persévérance ▪ Présence de soutien de l'entourage ▪ Motivation d'obtenir des avantages professionnels	
Professionnels	▪ Mesures de soutien de l'employeur ▪ Considération du milieu de travail envers les études universitaires	▪ Contraintes liées à l'horaire de travail laborieux ▪ Perception négative des études universitaires
Liés à la formation universitaire	▪ Accessibilité du personnel enseignant ▪ Proximité entre les étudiantes ▪ Diversité des formats de cours offerts	▪ Irritants liés aux cours ou aux stages ▪ Insuffisance des services aux étudiants ▪ Contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus universitaires ▪ Hétérogénéité du groupe

5.2.2.1 Facteurs facilitants

La présente section fait état des facteurs qui facilitent la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ. Dans un premier temps, la catégorie relative aux facteurs personnels est abordée. Ensuite, les facteurs professionnels sont présentés puis ceux liés à la formation universitaire concluent cette section. Le Tableau 3 présente les catégories, les thèmes et les sous-thèmes associés aux facteurs facilitants.

Tableau 3

Facteurs facilitant la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ du Québec

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes
Facteurs personnels	Engagement et persévérance	▪ Interrelation entre la théorie et la pratique infirmière ▪ Approfondissement des connaissances ▪ Détermination pour atteindre un objectif personnel ▪ Désir d'être un modèle pour ses enfants
	Présence de soutien de l'entourage	▪ Mots d'encouragements de la famille, du conjoint, des amies et collègues ▪ Valorisation des études universitaires ▪ Aide financière de la famille ▪ Compréhension et accommodements lors des périodes d'étude
	Motivation d'obtenir des avantages professionnels	▪ Diversification du choix de carrière ▪ Avantage salarial
Facteurs professionnels	Mesures de soutien de l'employeur	▪ Possibilité de congé pour études ▪ Remboursement de frais relatifs aux études ▪ Horaire de travail adapté ▪ Reconnaissance des crédits universitaires comme expérience de travail
	Considération du milieu de travail envers les études universitaires	▪ Attitude d'ouverture face aux études universitaires ▪ Présence de modèle de rôle
Facteurs liés à la formation universitaire	Accessibilité du personnel enseignant	▪ Rapidité de suivi lors de communication avec les enseignants ▪ Accès sur place à une personne responsable de la cohorte d'étudiants ▪ Disponibilité des enseignants
	Proximité entre les étudiantes	▪ Sentiment d'appartenance à un groupe ▪ Entraide entre étudiantes ▪ Petite cohorte d'étudiantes
	Diversité des formats de cours offerts	▪ Offre de cours donnés en présentiel ▪ Possibilité de suivre des cours en tutorat

Facteurs personnels. Les participantes évoquent des facteurs personnels qui facilitent la poursuite des études universitaires, soit : l'engagement et la persévérance, la présence de soutien de l'entourage ainsi que la motivation d'obtenir des avantages professionnels.

Engagement et persévérance. Toutes les participantes précisent que l'interrelation entre la théorie et la pratique suscite l'engagement dans leurs études et les encourage à persévérer, ce qui donne un sens aux études qu'elles poursuivent. D'une part, le transfert de la théorie dans la pratique clinique est favorisé. À ce sujet, toutes les participantes mentionnent que l'expérience clinique qu'elles acquièrent dans leur milieu de travail leur permet d'assimiler plus facilement les apprentissages théoriques réalisés à l'université. Une étudiante précise : « *De travailler en même temps, ça m'a vraiment aidée parce que ce que tu vois dans tes cours, eh bien le lendemain tu entres travailler et on dirait que ça se concrétise ce que tu as appris la veille.* » (P7) Une autre témoigne : « *En même temps que travailler, je trouve que je suis encore une meilleure infirmière, j'avais plus de connaissances et j'étais capable de mieux comprendre tout ce qu'on m'a enseigné à l'université.* » (P8) À l'inverse, le fait de travailler et d'être exposé à des situations cliniques tout en poursuivant des études permet aux étudiantes de mieux assimiler la théorie acquise : « *J'étais à l'école et, par exemple, on parle d'une situation dans le cours X. Je suis capable de faire des liens avec des situations semblables vécues en milieu de travail. C'est plus facile.* » (P6)

Certaines étudiantes précisent que les nouveaux apprentissages réalisés à l'université leur permettent d'approfondir leurs connaissances et cela les encourage à poursuivre leurs études. Une participante mentionne : « *Ça complétait la formation du DEC, beaucoup de choses qu'on n'avait pas vues qui ont permis d'être vues. On poussait plus les évaluations et aussi au niveau du leadership.* » (P4) Une étudiante précise l'apport plus spécifique de certains cours dans sa pratique clinique :

> *Au niveau clinique on a eu quelques cours : Physiopathologie, Pharmacologie, Évaluation de l'adulte, Soins critiques... C'est sûr que ça, j'ai l'impression que ça me donne tu sais cliniquement vraiment sur ma pratique de tous les jours j'ai l'impression que j'ai un peu plus avancé, que ça m'a donné plus d'outils.* (P6)

Une autre participante explique les nombreux bénéfices des études universitaires sur la pratique clinique :

> *[…] l'évaluation du patient, tout ce qui entoure le patient, l'accompagnement et tous les enseignements. Je trouve que c'est comme un plus. Je trouve qu'on voit plus l'ensemble du patient au lieu de se concentrer juste sur les techniques à faire.* (P2)

Une participante précise la valeur ajoutée des études universitaires dans son milieu de travail :

> *Je pense qu'on a beaucoup plus à apporter en ayant un BAC. Pour moi ce BAC-là il n'est pas perdu. Peu importe ce qu'une infirmière bachelière fait, elle va le faire au meilleur de ses connaissances et ça va apporter beaucoup aux patients, à l'équipe, et à l'organisation.* (P9)

Selon quelques participantes, le développement du leadership et la capacité à défendre les droits des patients impliquent des connaissances qui sont également approfondies dans le cadre du baccalauréat. Certaines indiquent que l'infirmière bachelière acquiert une vision plus holistique et procède à des évaluations plus approfondies, ce qui permet d'assurer une meilleure gestion des soins et une prise en charge globale du patient et de sa famille.

Enfin, une étudiante mentionne toute l'importance des études et précise que c'est cette soif de connaissances qui la pousse à s'investir dans sa formation et l'aide à persévérer :

> *Ce sont vraiment les apprentissages que je faisais. J'aimais ça, j'en mangeais, mais je suis comme ça ! [...] plus ça allait et plus j'aimais ça. Il y a eu un moment où est-ce que moi dans mon travail je m'épanouissais, mon travail était le centre de ma vie. Comme tout était centré vers ça eh bien mon BAC ça allait de soi qu'il fallait que je l'aie pour être encore meilleure à mon travail.* (P9)

La détermination menant à l'atteinte d'un objectif personnel est également soulevée par les participantes, soit comme motivation d'obtenir leur baccalauréat, d'ajouter un diplôme à leur CV ou de terminer ce qui a été commencé. Selon les étudiantes rencontrées, être déterminé et avoir la volonté d'atteindre un but fixé permet de demeurer centré sur les études et de développer l'engagement et la persévérance. Une participante résume :

> *Il faut que ça vienne de soi-même. Faut que tu continues, il faut que tu sois déterminé, faut que tu aies un but précis. Il faut que tu sois convaincu que ce que tu fais, ça t'apporte alors, peu importe la conviction que tu as, tant que tu en as une et puis que tu es déterminé à l'avoir eh bien tant mieux.* (P9)

Une étudiante indique le désir de devenir un modèle pour ses enfants, précisant que ceux-ci apprennent principalement par l'exemple. Comme mère, elle souhaite transmettre les valeurs de l'éducation à ses enfants et ceci lui permet de maintenir le cap et l'encourage à persévérer :

> *Je pense qu'ils voient que les études c'est important. Tu sais mon [enfant] n'aimait pas l'école, il détestait ça. Il me voyait étudier tous les soirs, il me voyait travailler, et l'année d'ensuite, il n'avait plus de problème à l'école. […] il me voyait travailler et ça lui a fait prendre conscience [de l'importance des études]*. (P4)

Présence de soutien de l'entourage. La majorité des participantes indique que la présence du soutien de l'entourage, que ce soit la famille, le conjoint, les amis ou les collègues, aide à la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières. Plusieurs participantes précisent que les mots d'encouragements formulés par l'entourage contribuent à préserver leur motivation et constituent un facteur facilitant leur cheminement scolaire. L'une d'elles mentionne :

> *Je vais dire des affaires de mon école [à mon conjoint], des travaux que j'ai remis et les notes que j'ai eues, les commentaires que j'ai, et il me dit : « Tu vois, tu es la meilleure ». [...] C'est une grosse part les encouragements.* (P4)

Une autre indique : « *Au niveau de mes amies, c'est certain qu'elles m'encouragent et qu'elles me disent de pas lâcher. Ma mère, pas mal la même affaire.* » (P5)

De nombreuses participantes indiquent que la valorisation des études universitaires par l'entourage contribue à les soutenir dans la poursuite de leurs études. Cette valorisation se traduit notamment par la fierté de l'entourage vis-à-vis de la formation universitaire. Une étudiante mentionne : « *Ils sont fiers de moi. Ils sont vraiment contents que je poursuive mes études. Ils le savent que c'est vraiment important de continuer les études, d'aller à l'université.* » (P2) Une autre précise l'importance accordée aux études par sa famille: « *Dans ma famille c'est important de poursuivre ses études le plus longtemps qu'on peut, et que ça nous intéresse.* » (P3)

Le soutien de l'entourage est aussi présent sur le plan financier. Cette aide financière s'exprime entre autres par la contribution monétaire des parents et du conjoint et permet de faciliter la poursuite des études, tel que le précisent ces participantes : « *Je te dirais que les trois quarts de mon BAC ça a été mes parents qui ont été une bonne source d'aide financière* » (P8), ou encore :

> *[Ce qui m'a le plus aidé] je dirais que c'est vraiment mon conjoint. Parce que, on s'entend que quand tu as une maison à payer, l'épicerie et tout, ça coûte quand même cher et, en étant à temps plein [aux études], eh bien je ne peux pas travailler à temps plein aussi [...]*. (P1)

Une autre précise la diminution de ses dépenses : « *Ça, c'est un beau facteur facilitant. Le fait d'habiter chez mon père, je n'ai pas de grosse dépense à faire, alors je me concentre vraiment sur mes études. Ça, je trouve que ça m'aide beaucoup*. » (P2)

Plusieurs participantes mentionnent que la compréhension et les accommodements lors des périodes d'études constituent une autre source de soutien de l'entourage qui facilite la poursuite des études. Une participante mentionne : « *Mon chum [conjoint] était super conciliant. Je n'étais pas stressée d'avoir d'autres contraintes au travers, je savais que je pouvais juste me concentrer sur mes études alors cela a été facilitant.* » (P9) Certaines étudiantes précisent que ces accommodements se traduisent par le soutien dans les activités de la vie domestique (AVD), que ce soit pour les repas, le ménage ou encore le lavage. Une

participante précise les avantages collatéraux du soutien qu'elle a reçu de son père pour les AVD :

> *Il me fait sauver du temps parce que je peux me concentrer plus sur mes études quand je n'ai pas de repas à préparer, je n'ai pas mon ménage à faire, je n'ai pas le stress de payer mon loyer*. (P2)

L'assistance du conjoint (ou de l'ex-conjoint) pour prendre soin des enfants est une autre forme de soutien qui accommode certaines étudiantes, comme le démontre celle-ci : « *L'aide... pas matérielle, mais technique pour les enfants, qui est très avantageux aussi quand tu as une famille.* » (P4)

Motivation d'obtenir des avantages professionnels. La majorité des participantes indiquent que la motivation d'obtenir des avantages professionnels à la suite de l'obtention du baccalauréat en sciences infirmières facilite la poursuite de leurs études. Parmi les avantages professionnels, plusieurs mentionnent la diversification du choix de carrière, qu'il s'agisse du titre d'emploi (infirmière bachelière, conseillère en soins infirmiers, chef de service, etc.) ou encore de l'accès aux différents milieux de soins où l'infirmière bachelière travaille :

> *C'est vrai qu'aussi, les postes de bachelières sont plus attirants, on va se le dire... Moi c'est plus le côté communautaire du travail, tu sais travailler en première ligne, dans les écoles, comme en prévention, dans les CLSC tout ça, ça m'attire plus c'est ce côté-là qui m'attire plus que le côté vraiment hospitalier. Alors ça, je savais qu'il fallait que je continue plus vers le BAC pour avoir un beau poste dans ces domaines-là. [...] c'est pour ça que je continue.* (P3)

Sans mener nécessairement à un objectif de carrière précis, le baccalauréat permet d'ouvrir davantage de portes sur le plan professionnel, comme le mentionne cette étudiante : « *Il y a plusieurs postes que je ne peux pas avoir en étant juste infirmière tandis que si je suis bachelière, ça m'apporte plus, ça m'ouvre des portes.* » (P5) Une autre abonde dans le même sens et indique : « *Je me dis qu'au moins ça va me chercher des compétences de plus, des possibilités de plus, des avancements au niveau de la profession de plus.* » (P4)

L'aspect financier représente un volet non négligeable pour certaines participantes. L'une d'elles mentionne la motivation d'obtenir un avantage salarial en tant que bénéfice professionnel comme facteur facilitant la poursuite de ses études : « *Financièrement, c'est sûr que je trouve ça plus le fun, et ça paraît vraiment beaucoup. Bien beaucoup... Pas à 50 000 $ de plus par année, mais...* » (P8) Une autre mentionne : « *Nous disons que nous ne travaillons pas pour l'argent et que nous travaillons pour le métier qu'on aime. Mais à quelque part, il y a toujours une paie.* » (P5)

En bref, les facteurs personnels ont une influence majeure pour faciliter la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ. L'engagement et la persévérance dont font preuve les étudiantes durant leur parcours scolaire, la présence de soutien de l'entourage et la motivation d'obtenir des avantages professionnels représentent les facteurs personnels mentionnés par les participantes.

Facteurs professionnels. Les facteurs professionnels représentent la seconde catégorie de facteurs facilitants. Deux principaux thèmes émergent de l'analyse des données, soit les mesures de soutien de l'employeur et la considération du milieu de travail envers les études universitaires.

Mesures de soutien de l'employeur. Toutes les participantes reconnaissent l'importance des mesures de soutien de l'employeur comme un facteur qui facilite la poursuite des études. Ce soutien se présente sous différentes formes. Un incontournable mentionné par l'ensemble des participantes consiste en la possibilité d'obtenir un congé pour études. L'une d'elles précise :

> *[L'employeur] nous libère pour aller à l'école, alors c'est vraiment beaucoup aidant. On a des congés études pour pouvoir aller à l'école. Alors on est libéré ces journées-là. Je trouve que c'est un beau soutien de l'employeur.* (P2)

Une participante souligne le respect dont fait preuve l'employeur afin d'honorer les demandes de congés pour études et mentionne : « *[...] notre employeur est quand même très respectueux quand on demande des congés pour études justement. [...] On est quand même choyé même si on est en région.* » (P5) Une majorité de participantes identifient le remboursement de frais relatifs aux études comme étant une mesure de soutien considérable offerte par l'employeur. Ainsi, moyennant la remise de la preuve de réussite de tous les cours de la session, l'employeur s'engage à rembourser la moitié des frais d'inscription à l'université. Une participante mentionne : « *[...] je te dirais que l'hôpital ici aide beaucoup à ce que j'aie continué l'école en me donnant la moitié, en me payant la moitié des frais de scolarité [...].* » (P8)

Selon quelques participantes, l'employeur soutient les employées dans la poursuite des études universitaires en offrant des horaires de travail adaptés. Certaines mentionnent aussi que le fait d'avoir des quarts de travail de jour à l'horaire est facilitant : « *De pouvoir avoir été de jour, ça, c'est ce qui m'a permis... Ah oui, ça, c'est un très, très, très grand facteur, avec des enfants du moins [...] ça été comme vraiment très, très, très aidant.* » (P4) Quelques participantes mentionnent qu'avoir un horaire de travail à l'avance et que celui-ci soit stable s'avèrent incontournables. L'une d'elles indique :

> *Qu'est-ce qui a été aidant, qu'est-ce qui est aidant encore d'ailleurs, c'est au niveau de l'employeur, c'est vraiment le fait que, moi j'ai la chance d'avoir des horaires prédéterminés d'avance.* (P4)

L'employeur soutient aussi les employés par la reconnaissance des crédits universitaires comme de l'expérience de travail. Une étudiante précise cette reconnaissance alors que les journées de congés pour études sont considérées comme des journées travaillées : « *Je trouve ça intéressant qu'étant donné que nous avons deux jours d'école par semaine, ces journées pour études sont considérées comme de l'expérience. Il considère ça dans nos heures d'ancienneté.* » (P3) Une autre indique :

> *Une autre affaire de positive, c'est qu'ici, ils reconnaissent nos crédits. Alors à chaque 15 crédits, nous augmentons d'un échelon de salaire. C'est un bon incitatif [...]. C'est cool parce qu'il a plusieurs endroits où ils ne le reconnaissent pas et que lorsque tu n'as pas de poste bachelière, tu n'es pas payée bachelière. Moi je n'ai pas de poste bachelière, j'ai juste une équipe volante et j'ai quand même un très bon salaire et ça va monter encore. C'est cool aussi cette opportunité-là.* (P4)

Considération du milieu de travail envers les études universitaires. La majorité des participantes mentionne que la considération du milieu de travail envers les études universitaires influence favorablement la poursuite des études. Plusieurs d'entre elles précisent que l'attitude d'ouverture des collègues de travail face aux études universitaires témoigne de cette considération. Celle-ci se traduit notamment par une grande réceptivité des collègues de travail face aux apprentissages et à la mise en application dans les milieux cliniques des nouvelles connaissances acquises à l'université. Certaines étudiantes indiquent que l'ouverture et la compréhension lors des absences pour études démontrent la perception positive du milieu envers les études universitaires. Une participante mentionne :

> *Moi de mon côté c'est très bien perçu. Il n'y a aucun point négatif. Je ne sens pas que j'ai de la pression ou quoi que ce soit.... Tu sais même parfois il manque du monde le mercredi, et là, moi je suis à l'école, alors tu sais, elles ne me disent pas « Ah là, il aurait fallu que tu sois là, tu sais ».* (P1)

L'attitude d'ouverture face aux études universitaires se traduit également par le constat de la valeur ajoutée de la formation au baccalauréat. Une étudiante mentionne : « *[Nos collègues de travail] aiment ça beaucoup parce que nous sommes plus performantes sur le département. Avec nos études universitaires, ça paraît, il y a une différence.* » (P2) Pour certaines participantes, la présence d'infirmières bachelières dans le milieu influence positivement la continuité de leurs études. Ces modèles de rôle représentent des éléments significatifs pour les étudiantes et sont définis comme des exemples, des inspirations, des guides qui tracent la voie et montrent la marche à suivre dans le milieu de travail. La présence de ces modèles de rôles dans le milieu de travail témoigne de la volonté de l'employeur de

promouvoir les rôles infirmiers de niveau universitaire et de la considération accordée aux études supérieures. Une participante déclare :

> *Facilitant c'est certain... moi j'ai vu des personnes que j'ai admirées. C'étaient des personnes avec beaucoup d'expérience, beaucoup de bagages qui ont fait de grosses études. Ça j'ai trouvé ça facilitant et ça m'a aidée à apprécier mon cheminement scolaire, à apprécier l'école et à vouloir encore plus continuer parce que, mon Dieu ils m'ont impressionnée ces personnes-là...* (P8)

En somme, les facteurs professionnels facilitant la poursuite des études universitaires incluent les différentes mesures de soutien de l'employeur ainsi que la considération du milieu de travail envers les études universitaires.

Facteurs liés à la formation universitaire. Les facteurs liés à la formation universitaire représentent la dernière catégorie de facteurs facilitant la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ. L'analyse des données a fait émerger trois principaux thèmes, soit : l'accessibilité du personnel enseignant, la proximité entre les étudiantes et la diversité des formats de cours offerts.

Accessibilité du personnel enseignant. La quasi-totalité des participantes indique que l'accessibilité du personnel enseignant facilite la poursuite des études. Pour plusieurs, cette accessibilité se traduit par la rapidité de suivi lors de communication avec les enseignants, et ce, même si ceux-ci sont souvent à l'extérieur de la région. L'une d'elles affirme : « *[...] d'autres te répondaient dans les 48 heures, c'était très raisonnable [...] ça c'est un soutien qui est important. Surtout quand tu es en région éloignée, tu as besoin d'avoir quelqu'un en contact tout le temps.* » (P9) Cette participante souligne également l'importance de l'accès sur place à une personne responsable de la cohorte d'étudiantes pour soutenir et orienter les étudiantes sur les sites de formation hors campus en RRÉ :

> *Ça, c'est un facteur qui était hyper facilitant et ça donnait envie de s'investir et puis on voyait que ça apportait, et que nous étions capables d'avoir un soutien rapide, elle était facile d'accès. Alors je pense que dans les facteurs qui facilitent la poursuite, c'est d'avoir justement de l'accessibilité tout simplement, c'est l'accessibilité parce que tu es loin de tout.* (P9)

Dans le même ordre d'idée, plusieurs participantes disent que la disponibilité des enseignants, que ce soit par courriel, au téléphone ou en présence, est un facteur facilitant. Une participante s'exprime ainsi : « *Ils sont présents… on peut toujours leur poser des questions, on peut toujours les appeler, leur écrire et ils sont vraiment disponibles.* » (P2)

Proximité entre les étudiantes. L'importance accordée à la proximité entre les étudiantes est nommée par la presque totalité des participantes. La majorité mentionne que le sentiment d'appartenance à un groupe permet une certaine proximité entre les étudiantes et représente un facteur facilitant la poursuite des études. L'une d'elles indique : « *On était tout le même groupe vraiment depuis le DEC... On était beaucoup de filles qui ont commencé le DEC ensemble et qui ont poursuivi universitaire, alors il s'est créé quand même des liens d'amitié scolaire toutes ensemble.* » (P8)

Le soutien moral mutuel, les groupes d'étude et les travaux d'équipe sont différentes formes d'entraide qui démontrent la proximité vécue dans les groupes d'étudiantes en RRÉ et qui contribuent favorablement à la poursuite des études pour plusieurs. L'une d'elles mentionne :

> *J'ai reçu du soutien de tout le monde je te dirais, mais surtout les filles qui sont en soins, que nous avons fait le DEC ensemble et que nous avons fini ensemble. On se fait souvent des soirées pour faire nos travaux.* (P5)

Une autre participante précise :

> *Je faisais équipe avec mes amies on avait des journées fixes où on était toujours, on faisait toujours des devoirs ensemble cette journée-là dans la semaine. C'était sûr à 100 % qu'on se retrouvait au [restaurant] et qu'on faisait des devoirs.* (P7)

Selon plusieurs participantes, les petites cohortes d'étudiantes en RRÉ favorisent également la proximité entre les étudiantes et facilitent la poursuite des études. Cette proximité comporte plusieurs avantages dont une facilité plus grande à tisser des liens, ce qui a pour effet de diminuer la complexité lors des travaux d'équipe et de contribuer favorablement à une ambiance positive. Une participante indique : « *Le fait qu'on est une petite classe et demie, ça... Moi ça m'a accordé un soutien, mais j'ai l'impression que ça l'a aidé tout le monde aussi.* » (P7) Une autre compare son expérience vécue en région urbaine à celle vécue en RRÉ : « *Il y a plus de proximité dans notre groupe que dans une grosse cohorte de 180 personnes. L'ambiance est plus agréable. Moi j'ai été au cégep (en région urbaine) et dans ma classe, personne ne se parlait*. » (P1)

Diversité des formats de cours offerts. La diversité des formats de cours offerts dans le cadre du baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ est évoquée par les participantes de l'étude comme facilitant la poursuite des études. Plusieurs formats de cours sont offerts, soit en présentiel, par tutorat et en visioconférence à l'aide du téléenseignement. Pour les cours en présentiel, l'enseignant est sur place avec le groupe d'étudiantes. Les cours par tutorat permettent pour leur part à l'étudiante de cheminer de façon individuelle et autonome avec l'aide d'un tuteur à distance. Enfin, pour les cours donnés avec le téléenseignement par visioconférence, le groupe est jumelé avec un autre groupe d'étudiants situé sur un autre site alors que l'enseignant est présent à l'un ou l'autre des sites de visioconférence. Les cours par visioconférence permettent à l'étudiante de suivre le cours à distance par le biais de la technologie plutôt que de voir l'offre de cours annulée. Une étudiante mentionne : « *C'est mieux d'avoir des cours en [visioconférence] que de pas en avoir du tout, je comprends ce volet-là.* » (P4) Plusieurs participantes aiment que des cours soient donnés en présentiel. L'une d'elles mentionne :

> *Le fait d'avoir nos cours en présence. C'est certain que ça m'a aidé [...] c'est certain que ça a facilité mon parcours [...] tu sais au moins je me disais, je ne suis pas au campus, mais au moins, je me présentais dans un établissement, j'ai le professeur devant moi. Alors c'est certain que ça m'a aidée.* (P6)

Une autre indique : « *[…] moi j'aime mieux avoir quelqu'un qui est avec moi dans le cours parce que lorsque vient le temps de poser des questions c'est plus facile. On peut avoir plus d'exemples facilement.* » (P5) Une participante soulève que la possibilité de suivre un cours par tutorat lui a permis de poursuivre ses études sans que son cheminement scolaire en soit affecté : « *Moi j'ai eu la chance que la doyenne ait accepté de faire un cours en tutorat, sinon il m'aurait manqué un cours qui se serait donné juste dans deux ans.* » (P4)

Afin de conclure cette section, il importe de préciser que certains facteurs facilitant la poursuite des études universitaires sont en continuité avec les motivations qui ont mené les infirmières à entreprendre le baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ. C'est le cas pour la réduction des dépenses engendrée par le fait de demeurer chez ses parents et d'éviter ainsi un déménagement. Pour certaines participantes, ces éléments constituent des motifs les ayant incitées à débuter leurs études en RRÉ alors que les différentes formes d'aide financière constituent un facteur facilitant la poursuite du programme. Aussi, pouvoir travailler et recevoir un salaire durant leurs études a non seulement motivé les infirmières à entreprendre leurs études universitaires, mais fait en sorte qu'il est plus facile pour elles de les poursuivre. Un autre élément qui encourage les participantes à entreprendre le baccalauréat (DEC-BAC) en RRÉ est l'importance qu'elles accordent au soutien, qui se traduit par la proximité familiale et la stabilité dans les relations sociales. Ces motivations sont étroitement liées à la présence de soutien de l'entourage qui représente un facteur facilitant une fois les études amorcées. La diversification du choix de carrière et la motivation d'obtenir un avantage salarial sont des facteurs facilitants qui sont pour leur part liés de près aux ambitions professionnelles (plus de perspectives d'emploi et augmentation salariale). Ces mêmes facteurs sont considérés par un grand nombre de participantes comme des motivations à entreprendre des études universitaires. Le fait que le programme soit offert sur une durée de trois ans a incité quelques participantes à débuter le baccalauréat (DEC-BAC) en RRÉ. Or, la mise en place d'une offre de cours individualisée influence favorablement la poursuite des études universitaires. L'accès à une offre de cours aux formats diversifiés et la flexibilité de l'offre des cours disponibles

constituent des facteurs facilitant la poursuite des études puisqu'ils ont une incidence sur la durée de la formation. Enfin, le désir d'augmenter ses connaissances, que quelques participantes ont souligné comme motif pour amorcer un cheminement scolaire universitaire, contribue également à faciliter la continuité des études, par la concrétisation dans la pratique clinique des apprentissages théoriques réalisés à l'université. En somme, plusieurs éléments identifiés comme des motivations à entreprendre des études universitaires ont perduré au cours du parcours scolaire des étudiantes pour évoluer en facteurs qui en facilitent la poursuite.

5.2.2.2 Facteurs limitants

Cette section fait état des facteurs limitant la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ. Ceux-ci sont présentés selon deux catégories, soit les facteurs liés à la formation universitaire et les facteurs professionnels. Ainsi, contrairement à ce qui a été observé du côté des facteurs facilitants, aucun facteur personnel n'est mentionné par les participantes comme limitant les études. Le Tableau 4 présente les catégories, les thèmes et les sous-thèmes ayant émergé de l'analyse.

Tableau 4

Facteurs limitant la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes
Facteurs liés à la formation universitaire	Irritants reliés aux cours/stages	▪ Offre de cours restreinte ▪ Difficulté à maintenir sa concentration lors des cours en visioconférence ▪ Défis liés aux stages ▪ Horaire irrégulier de certains cours
	Insuffisance des services aux étudiants	▪ Manque d'information sur les services et le soutien disponibles ▪ Absence de vie étudiante sur un site de formation hors campus universitaire ▪ Inexistence de service d'impression ▪ Insuffisance de soutien informatique ▪ Accès restreint aux locaux de la bibliothèque pour les travaux d'équipe
	Contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus universitaire	▪ Communication en face à face limitée avec les enseignants ▪ Annulation de cours en raison de conditions climatiques défavorables ▪ Manque de connaissance des enseignants face à la réalité régionale
	Hétérogénéité du groupe	▪ Sentiment d'être exclue du groupe ▪ Difficulté à trouver des coéquipiers pour les travaux d'équipe
Facteurs professionnels	Contraintes liées à l'horaire de travail laborieux	▪ Fatigue occasionnée par l'horaire de travail ▪ Gestion complexe des congés pour études ▪ Instabilité de l'horaire de travail
	Perception négative des études universitaires	▪ Dépréciation des études universitaires par le personnel de certaines unités de soins ▪ Résistance des collègues pour le transfert des connaissances universitaires dans le milieu de travail

Facteurs liés à la formation universitaire. Les facteurs liés à la formation universitaire sont les plus souvent abordés et ils ressortent comme ayant la plus grande importance en tant que limite à la poursuite des études universitaires. L'analyse des données démontre l'émergence des thèmes suivants : les irritants reliés aux cours et aux stages ; l'insuffisance des services aux étudiants ; les contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus universitaire ; et l'hétérogénéité du groupe.

Irritants liés aux cours/stages. Selon les participantes rencontrées, les irritants liés aux cours ou aux stages représentent la limite la plus importante pour la poursuite des études universitaires. L'offre de cours restreinte est l'élément mentionné par une majorité de

participantes comme le principal irritant qui limite le cheminement scolaire. Selon ces dernières, le fait que les cours soient offerts dans un calendrier de programme sur trois ans peut contraindre la poursuite des études alors que certains cours sont offerts aux deux ans plutôt qu'à chaque année. La limite s'impose principalement lorsqu'un cours doit être repris en raison d'un échec ou lorsque l'étudiante souhaite reporter un cours afin d'alléger une session. Les impacts sont d'autant plus lourds de conséquences lorsqu'il s'agit d'un cours préalable à un autre, comme l'exprime cette participante :

> *C'est juste qu'il ne fallait pas que tu en manques un... Si tu ne le prenais pas eh bien tu ne sais pas trop quand il repasserait. Moi j'en ai échoué un. Mais étant donné que nous étions en région et qu'il y a juste une cohorte qui commence à chaque deux ans-trois ans, alors le cours que j'ai échoué, eh bien il faut que je le reprenne juste dans un an parce que... parce que c'est ça.* (P5)

Un grand nombre d'étudiantes recommandent la mise en place d'une offre de cours supplémentaire. Selon certaines, l'augmentation de l'offre de cours permettrait aux étudiantes d'avoir plus d'options lorsqu'elles souhaitent diminuer la charge de travail du trimestre, d'avoir la possibilité de reprendre un cours plus rapidement en cas d'échec et aussi d'adapter la durée de leur cheminement scolaire plutôt que de poursuivre en fonction du cursus établi. Plusieurs mentionnent que l'augmentation de l'offre de cours au trimestre de l'été permettrait de terminer le cheminement universitaire plus rapidement, mais aussi d'alléger les trimestres de l'automne et de l'hiver. Une participante résume :

> *[…] cette année, les filles auraient aimé ça faire leurs cours plus rapidement. Il y en plusieurs qui parlaient que d'avoir des cours d'été elles auraient vraiment aimé ça […] pour pouvoir avancer plus rapidement. […] moi s'il y en avait eu, je les aurais pris aussi.* (P4)

D'autres considèrent que l'évaluation des besoins des étudiantes pour définir l'offre de cours contribuerait à définir les cours requis pour permettre un cheminement scolaire adapté aux besoins. Une étudiante propose qu'« *ils pourraient faire des sondages, quels cours seraient pris, pour savoir dans lequel il y aurait le plus de monde.* » (P1) Une autre

précise que la diversification de l'offre de cours serait un autre moyen pour faciliter le cheminement universitaire sur trois ans alors qu'un plus grand nombre de cours offerts permettrait un meilleur roulement : « *Ce serait peut-être de donner, je comprends qu'ils ne peuvent pas le donner chaque session là... mais tu sais de faire un roulement.* » (P1)

Parmi les participantes qui ont expérimenté les cours par visioconférence à l'aide du téléenseignement, plusieurs indiquent que la difficulté à maintenir leur concentration lors des cours limite la poursuite de leurs études. Les cours en visioconférence sont offerts à des cohortes jumelées sur un site hôte et un site distant alors que l'enseignant est présent en alternance dans l'un ou l'autre des sites. L'enseignant est donc par moment présent en classe, ou alors à distance, sur l'autre site, en visioconférence. Une étudiante soulève : « *La visioconférence, on va s'entendre pour se concentrer, pour écouter, c'est beaucoup plus difficile.* » (P9) Une autre mentionne que l'irritant repose sur le fait que le groupe est plus dissipé et moins discipliné, ce qui rend la concentration plus difficile :

> *C'est vraiment plus difficile du fait que les filles ça niaise, ça jase, ça texte. [...] Moi quant à moi, joue après ton ordi, ton téléphone tant que tu ne parles pas, moi quand ça se met à déblatérer et que tu as de la difficulté à te concentrer, ça, je trouve ça difficile.* (P4)

Pour une autre, les cours en visioconférence représentent une contrainte suffisamment importante pour que soit remise en question la poursuite de ses études : « *Si ça avait été tous des cours par visioconférence, je n'aurais même pas fait mon BAC, je pense.* » (P1)

Les défis liés aux stages sont mentionnés par quelques participantes. Les stagiaires bénéficient de l'encadrement d'un superviseur dans le milieu de stage alors qu'un enseignant encadre le cours à distance ou par visioconférence et en assure la coordination. Une participante exprime ainsi la limite à la poursuite de ses études relativement au défi lié au suivi et à l'encadrement lors de son stage : « *On avait l'impression qu'on était comme un peu laissé à nous-mêmes... Par rapport à nos travaux, par rapport à nos stages (P6)* ». La rareté des milieux de stage en RRÉ est un enjeu important et représente un irritant qui entrave la poursuite des études pour certaines étudiantes. Une participante raconte :

> *Souvent les milieux de stage sont plus rares qu'en ville. [...] ici, on a vu des filles se faire refuser des stages ou finir leur BAC plus tard parce qu'il n'y avait pas de milieu de stage. Alors ça, c'est un point négatif*. (P7)

La rareté des milieux de stage, jumelée aux différents enjeux géographiques et logistiques, complexifie la répartition et l'organisation des stages en région. Ceci a non seulement pour effet de rendre la démarche de planification des stages ardue, mais entrave également la poursuite des études. Les participantes proposent d'augmenter ou d'avoir une meilleure connaissance des milieux de stage disponibles dans la région, d'améliorer les processus de planification et d'organisation des stages et de réviser les procédures actuelles avec les milieux professionnels.

La charge de travail importante qu'amène l'horaire irrégulier de certains cours est aussi un irritant selon quelques étudiantes. L'une d'elles précise : « *Le cours revenait au mois. Alors on avait deux jours de suite d'un cours, et ça revenait au mois. Le deuxième bloc de cours on avait un examen. Alors c'est ça, c'était quand même assez intense*. » (P1) Une autre propose pour sa part que faire la promotion d'un horaire régulier des cours permettrait une meilleure planification du temps et une répartition optimale de la charge de travail.

Insuffisance des services aux étudiants. Plusieurs participantes de l'étude considèrent l'insuffisance des services aux étudiants comme limitant la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ. Selon les participantes, ce n'est pas l'absence de service qui constitue un problème, mais plutôt la méconnaissance des services disponibles pour les étudiantes en région. Certaines participantes déplorent le manque d'information sur les services et le soutien dont elles peuvent bénéficier en région. Une participante souligne :

> *Quand on s'inscrit à l'université, on n'a pas une visite, on ne sait pas trop comment ça fonctionne, moi je ne savais pas comment fonctionnait la bibliothèque [...] il n'y a rien qu'on connait vraiment. Le site internet pour aller chercher nos notes, on ne savait pas comment ça fonctionnait, après le Centre d'aide, tu sais ça on ne sait pas que ça existe. Les fonds, les bourses [...] On ne sait pas à quoi s'en tenir, ni ce qu'est l'université vraiment.* (P5)

L'absence de vie étudiante sur un site de formation hors campus en RRÉ se traduit par l'impression de ne pas poursuivre des cours sur un campus universitaire. Ceci s'explique notamment par le fait que les étudiants poursuivent leurs études universitaires dans le même environnement physique, c'est-à-dire dans le même cégep qu'elles ont fréquenté lors des études collégiales. De plus, le milieu offre peu d'activités sociales ou pédagogiques spécifiques à la communauté universitaire. Une participante propose qu'il serait intéressant de faire la promotion de la vie étudiante par le biais d'activités sociales ou autres : « *C'est sûr que nous [avec l'université], le niveau de vie étudiante ici on ne l'a pas. Alors je trouve que c'est un gros manquement, que ça pourrait être intéressant qu'ils amènent ça ici [en région].* » (P2) Une autre participante indique :

> *Il n'y a pas d'université ici ! Alors, il n'y a comme pas de sentiment d'appartenance [...] C'est le sentiment vraiment d'être à l'université et de participer à cette vie étudiante là que nous n'avons pas*. (P3)

Les étudiantes mentionnent aussi l'absence d'association étudiante sur les sites de formation hors campus. Ceci fait en sorte que certaines étudiantes indiquent ne pas recevoir les services auxquels elles seraient en droit de s'attendre, soit d'être représentées par leur association étudiante qui a pour mission de promouvoir et défendre leurs droits et leurs intérêts, notamment en matière pédagogique, culturelle, économique, politique et sociale, ainsi qu'envers l'administration universitaire. Une étudiante mentionne :

> *[...] on payait pour des services étudiants que nous n'avons pas du tout ici. Quand tu détaillais la facture universitaire des choses que nous payons... Comme l'Association étudiante : j'ai payé pour ça et je n'ai rien eu à ça.* (P8)

Les différentes lacunes quant aux services aux étudiants, que les participantes voient comme une limite à la poursuite des études en RRÉ, se traduisent par l'absence de différentes ressources sur place (par exemple un service d'impression de documents), l'insuffisance de soutien informatique (appropriation du portail intranet, utilisation des logiciels, recherche documentaire), ainsi que l'accès restreint aux locaux de la bibliothèque pour les travaux d'équipe. Selon certaines participantes, l'augmentation du soutien et de la visibilité de

l'université en RRÉ, permettant de mieux voir ou de discerner plus facilement la présence de l'enseignement universitaire dans le milieu, pourrait contribuer à améliorer les services aux étudiants et faciliter la poursuite des études universitaires.

Contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus universitaire. Selon la plupart des participantes, le contexte de RRÉ amène avec lui certaines contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus. Ainsi, les participantes mentionnent l'impact d'une communication en face à face limitée avec les enseignants, notamment lorsque la communication par message courriel ou téléphonique est inefficace. Une participante précise :

> *C'est certain que puisqu'on est en région éloignée, le soutien qu'on a via [le portail informatique] moi ça c'est quelque chose qu'on a besoin. Je l'ai vu, il y a des cours où j'envoyais un message au professeur, et que j'avais une réponse qui était tardive. Je n'avais pas de réponse dans des délais qui avaient du bon sens eh bien, ça se voyait, c'était une limite là.* (P9)

L'annulation de cours en raison de conditions climatiques défavorables représente une autre contrainte liée à la distance. Plusieurs enseignants proviennent de l'extérieur de la région et l'impossibilité pour eux de se déplacer en RRÉ entraîne parfois l'annulation de cours. Une participante précise : « *[...] c'est qu'ici on est en région, parfois les tempêtes et tout ça c'est imprévisible... Alors lorsqu'on manque un cours parce qu'il y avait une tempête et tout ça, eh bien le reprendre c'était difficile.* » (P10)

Pour l'une des participantes, le manque de connaissance des enseignants quant à la réalité régionale peut entraîner certaines difficultés sur le plan des apprentissages. Par exemple, la méconnaissance des services de santé et de services sociaux offerts en RRÉ :

> *Ce que j'ai trouvé le plus difficile bon, contraignant parfois c'est qu'ils n'ont jamais travaillé en région [...]. Ils ne connaissent pas trop les services... Ils demandent tout le temps mettons que... je pense à Santé communautaire, quels services qu'on offre à notre CLSC d'ici. Ça, c'était un peu contraignant dans le sens qu'ils ne connaissaient pas toute notre réalité.* (P1)

Une autre mentionne qu'afin de considérer les caractéristiques spécifiques à la RRÉ, ce pourrait être facilitant que des cours soient donnés par des enseignants de la région : « *Ce serait peut-être d'avoir des professeurs qui sont de [la région] [...]. C'est juste qu'avec un professeur qui est de [la région], qui connait notre réalité ce serait peut-être mieux.* » (P7)

Hétérogénéité du groupe. Quelques participantes considèrent certains problèmes reliés à l'hétérogénéité du groupe comme étant une limite à la poursuite des études universitaires, et parmi ceux-ci, le sentiment d'être exclue du groupe en raison de la différence d'âge. L'une d'elles mentionne :

> *Moi je suis comme plus vieille, j'ai plus d'expériences, j'ai un plus grand bagage de vie, tu sais j'ai des enfants, je ne fais pas partie de la petite clique parce que je n'ai jamais été ici à part pour mon DEC*. (P4)

Elle ajoute : « *J'ai arrêté un an [les études] à cause de ça justement parce que l'ambiance était très mauvaise.* » (P4)

La difficulté à trouver des coéquipiers pour les travaux d'équipe est un autre problème. L'intégration au sein d'un même groupe d'étudiantes à temps plein et d'étudiantes à temps partiel constitue un réel défi. Une étudiante à temps partiel indique :

> *Je n'avais pas le temps de faire de lien avec d'autres étudiantes et comme je le faisais à temps partiel [...] Des fois, comme je suis anxieuse, eh bien étant donné que je connaissais plus ou moins les filles qui étaient là et puisqu'eux autres elles étaient toutes dans la même cohorte et puisqu'elles étaient habituées de faire les travaux ensemble, eh bien moi c'était quasiment un stress quand c'était un travail d'équipe [...] c'est un peu comme l'image au primaire quand le monde ne te choisit pas pour aller au volley-ball [rires]*. (P9)

Certaines participantes précisent que le fait de travailler sur des horaires de travail différents (fins de semaine contraires ou quarts de travail variés) entraîne une certaine disparité dans le groupe, rendant aussi plus difficile la recherche de coéquipières pour les travaux d'équipe.

Ainsi, les irritants liés aux cours ou aux stages, l'insuffisance des services aux étudiants, les contraintes liées à la distance des sites hors campus universitaire et l'hétérogénéité du groupe représentent les facteurs liés à la formation universitaire limitant la poursuite des études en RRÉ.

Facteurs professionnels. Les facteurs professionnels représentent la seconde catégorie de facteurs limitants. Deux principaux thèmes émergent à la suite de l'analyse des données, soit les contraintes liées à l'horaire de travail laborieux et la perception négative des études universitaires.

Contraintes liées à l'horaire de travail laborieux. Pour plusieurs participantes, les contraintes liées à l'horaire de travail laborieux représentent une limite à la poursuite des études. Plusieurs d'entre elles indiquent que la fatigue occasionnée par l'horaire de travail rend difficile la continuation des études. Des étudiantes attribuent cette fatigue notamment au nombre de quarts effectués par semaine, au type de quart (soir-nuit) ou encore aux heures supplémentaires, obligatoires ou non. Une participante mentionne : « *Idéalement, le travail de nuit pendant les études à l'université ce ne serait pas possible [...] Eh bien c'est sûr ne pas travailler de nuit.* » (P6) Une autre propose : « *C'est sûr qu'on pourrait enlever les heures supplémentaires obligatoires aux filles qui vont aux études.* » (P2)

La gestion complexe des congés pour études est aussi une difficulté vécue en lien avec l'horaire de travail. Une étudiante indique : « *Tu ne sais jamais à qui envoyer tes demandes de libérations, tu vois ton horaire et là tes libérations ne sont pas entrées [...] c'est un énorme stress.* » (P9) Une participante mentionne pour sa part l'instabilité de l'horaire de travail comme étant une limite à la poursuite des études : « *Je travaille de nuit, ça pourrait être simple quand tu travailles de nuit si tu as un horaire stable, mais quand tu n'as pas un horaire stable, qu'il change toutes les semaines c'est un peu plus difficile.* » (P7)

Perception négative des études universitaires. Certaines participantes mentionnent que la perception négative des études universitaires dans le milieu de travail limite la

continuation de celles-ci. Cette perception se concrétise par une dépréciation des études universitaires qui émane des propos négatifs tenus concernant les études universitaires — propos dont sont témoins les participantes dans leur milieu de travail — ou par l'attitude de leurs collègues de travail (exemple : moqueries par rapport aux études universitaires). Certaines étudiantes indiquent que la dépréciation des études universitaires par le personnel de certaines unités de soins nuit à la poursuite de leurs études, comme l'expose ici l'une d'elles :

> *Il y a certains départements où les filles ont l'impression que leurs collègues de travail rient un peu d'elles parce qu'elles vont à l'université. Elles pensent qu'elles « pètent plus haut que le trou »*[3] *un peu, qu'elles « font de la broue »*[3] *avec leur diplôme universitaire. [...] C'est un peu plus difficile vraiment. Je pense qu'elles ne comprennent pas l'ampleur, et de ce que ça représente d'aller à l'université et tout ce que ça peut apporter.* (P2)

Une participante mentionne aussi la résistance de certaines collègues pour le transfert des connaissances universitaires des étudiantes dans le milieu de travail. Cette résistance se traduit par une difficulté à pouvoir appliquer dans la pratique des nouvelles connaissances acquises : « *Pas de se faire rabaisser, mais à force de se le faire dire tu sais, tu te dis : bon, je ne ferai juste rien, ça ne va pas déranger*. » (P1) Cette perception négative des études universitaires fait en sorte que les étudiantes ne prennent pas leur place comme aspirante infirmière bachelière : « *Des fois ça fait qu'on prend moins notre place nécessairement qu'on est supposé de prendre.* » (P1)

Ainsi, les facteurs professionnels limitant la poursuite des études universitaires en RRÉ sont les contraintes liées à l'horaire de travail laborieux et la perception négative des études universitaires.

La dernière section présente un facteur transversal qui peut à la fois faciliter et limiter la poursuite des études. Ce facteur transversal est lié aux trois catégories de facteurs décelés

[3] Expressions québécoises qui signifient « être snob ». (Armange, 2016)

(professionnels, liés à la formation universitaire et personnels), soit la conciliation travail-études-vie personnelle.

5.2.2.3 Facteur transversal

L'analyse des données démontre une interdépendance entre les trois catégories de facteurs d'influence (professionnels, liés à la formation universitaire et personnels) identifiés par les étudiantes comme facilitant ou limitant la poursuite des études universitaires. Un facteur transversal, la conciliation travail, études et vie personnelle, permet de regrouper ces trois catégories de facteurs et fait ressortir l'interrelation entre ceux-ci. Quelques participantes mentionnent des facteurs qui influencent la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) relatifs à la conciliation travail, études et vie personnelle. Une participante précise ainsi le temps familial sacrifié, rendant plus difficile la poursuite des études :

> *Tu sais moi la jeunesse de mes enfants, je ne les ai pas vus. [...] Mais je les ai vus, mais tu sais, quand ils se couchaient. C'est tout parce que le reste j'étais dans mes cours, dans mes livres. [...] tu es plus fatiguée, tu as moins de temps, tu travailles.* (P4)

Une autre explique le stress vécu pour conjuguer efficacement son travail, ses études et sa vie personnelle :

> *Je dirais, ce qui nuit... Je dirais peut-être le stress. Parce que si je pouvais je ne travaillerais pas en même temps. Parce que c'est quand même, moi je trouve que c'est très exigeant là. Mais tu sais surtout si on veut faire toute qu'est-ce qu'on a besoin de faire dans chaque cours, de faire nos lectures, de faire... En même temps on travaille 24 heures aussi, moi je travaille 3 jours/semaine, en même temps il faut que tu travailles, que tu fasses à manger, que tu fasses tes affaires à la maison, ton lavage. Je trouve que c'est beaucoup.* (P1)

Pour une autre, la difficulté consiste principalement à trouver du temps et prioriser ses études tout en respectant ses engagements professionnels et personnels :

> *C'est sûr que ce qui était le plus dur c'est de mettre du temps dans mes devoirs. Tu veux garder une vie socialement active, tu veux être capable de voir tes amies, de t'entraîner, d'aller à l'école et d'avoir de bonnes notes et de travailler en même temps d'avoir une bonne situation financière.* (P7)

La difficulté à concilier le travail, les études et la vie personnelle incite à déployer différents moyens, par exemple l'utilisation de son heure de repas durant les journées de travail pour étudier, la poursuite de ses travaux scolaires à la fin des cours ou encore la prévision de moments fixes pour réaliser ceux-ci. La même participante mentionne :

> *Je restais au cégep parce qu'il y avait moins de distractions, je faisais mes devoirs même s'il n'y avait plus de cours ou qu'il n'y avait personne qui restait avec moi, je restais là et je faisais mes choses pour que je sois plus concentrée.* (P7)

Quelques participantes affirment qu'avoir une situation familiale et financière favorable aide à concilier le travail, les études et la vie personnelle et constitue un facteur facilitant la poursuite des études universitaires. Plusieurs mentionnent que le fait de ne pas avoir d'enfant ou de famille à leur charge représente un élément d'une situation familiale favorable. Une participante affirme :

> *Bien c'est sûr que moi je n'ai pas d'enfant avec moi, alors je n'ai pas de famille à ma charge. Alors je trouve que c'est plus facile d'aller à l'école et de travailler dans ce temps-là. J'ai beaucoup de collègues qui ont des enfants alors eux autres elles vont à l'école, elles travaillent, et elles ont la famille à s'occuper en plus là. Je trouve que ça leur fait beaucoup et tu sais, elles travaillent fort là. Alors moi je n'ai pas ce côté-là à combler, alors je trouve que c'est comme un plus pour moi je trouve là.* (P2)

Une étudiante recommande ceci: « *C'est sûr que dans un monde idéal ce serait nettement mieux de faire ça avant d'avoir des enfants* » (P4).

Outre les prêts et bourses, quelques participantes nomment l'avantage de pouvoir travailler tout en poursuivant leurs études, ce qui leur permet d'éviter les préoccupations d'ordre financier. Par exemple, une participante mentionne : « *[Ce qui m'aide c'est] d'être à l'aise financièrement, parce que je peux travailler en même temps* » (P3). Une autre précise :

> *Juste travailler, je ne travaille pas beaucoup, juste 4 jours sur 14... juste ça, ça m'aide à payer mes choses [...] Juste le fait d'être à l'aise et de ne pas avoir à m'inquiéter de ça en plus des études, ça m'aide beaucoup.* (P3)

Ainsi, certains facteurs influençant la poursuite des études identifiés par les étudiantes se situent spécifiquement sur l'un ou l'autre de ces plans, soit professionnel, lié à la formation universitaire ou personnel. La conciliation travail-étude-vie personnelle représente un facteur transversal touchant les différentes sphères de la vie. Concilier le travail, les études et la vie personnelle afin de maintenir un équilibre entre les différentes facettes de la vie peut représenter un défi, et ce, à différents égards. Le fait de ne pas avoir d'enfant ou de famille à sa charge ainsi que l'absence de soucis financiers facilite la poursuite des études universitaires en RRÉ. En revanche, les sacrifices familiaux et la priorisation des études aux dépens des autres volets de la vie fragilisent l'équilibre entre le travail, les études et la vie familiale, ce qui représente ainsi une limite.

5.2.3 Synthèse des résultats

Ce chapitre a présenté l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche et en justifie toute la pertinence. Une mise en contexte a d'abord permis de présenter les motivations des infirmières titulaires d'un DEC à entreprendre des études universitaires (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ au Québec et démontre que leur motivation provient tant des valeurs personnelles que de l'importance pour elles de préserver leur qualité de vie en région. Des liens ont pu être établis alors que certains éléments identifiés comme étant des motivations à entreprendre des études universitaires ont perduré au cours du parcours scolaire des étudiantes, évoluant en facteurs qui en facilitent la poursuite. C'est le cas pour les différentes formes de soutien énoncées, et ce, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. Il en est de même pour ce qui est des ambitions professionnelles, des modalités de cours du programme de formation universitaire offertes en RRÉ ainsi que du désir des étudiantes d'augmenter leurs connaissances en soins infirmiers. Ainsi, les résultats de l'étude mettent en relief trois catégories de facteurs facilitant la poursuite des

études universitaires dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières, soit les facteurs personnels, professionnels et liés à la formation universitaire. Les résultats démontrent que les facteurs personnels, dont l'engagement et la persévérance, ainsi que la présence de soutien de l'entourage influencent positivement la poursuite des études. L'importance du soutien est également soulignée dans le domaine professionnel et se traduit notamment par les différentes mesures de soutien déployées par l'employeur, tels l'octroi de congés pour études ou le remboursement des frais d'inscription à l'université. Du point de vue de la formation universitaire, l'accessibilité du personnel enseignant et la proximité entre les étudiantes sont les principaux facteurs facilitants nommés. Les résultats de l'étude indiquent que les irritants reliés aux cours ou aux stages et l'hétérogénéité du groupe sont des facteurs liés à la formation universitaire limitant la poursuite des études. Lorsqu'elles abordent plus spécifiquement le contexte d'études sur des sites de formation hors campus universitaire, les participantes décrivent l'insuffisance des services aux étudiants et les contraintes liées à la distance. Les contraintes liées à l'horaire de travail laborieux est la principale limite du point de vue professionnel. Enfin, les sphères de la vie étant indissociables les unes des autres, la conciliation travail-études-vie personnelle est représenté comme un facteur transversal. Celui-ci est considéré comme facilitant ou limitant selon qu'il contribue ou non au maintien de l'équilibre entre les volets professionnels, liés à la formation universitaire et personnels. Alors qu'une situation financière et familiale favorable contribue au maintien de cet équilibre, le temps familial sacrifié aux dépens des études, le stress et la difficulté à prioriser les études représentent les principaux facteurs de déséquilibre. La Figure 1 représente la synthèse des résultats obtenus dans le cadre de cette étude.

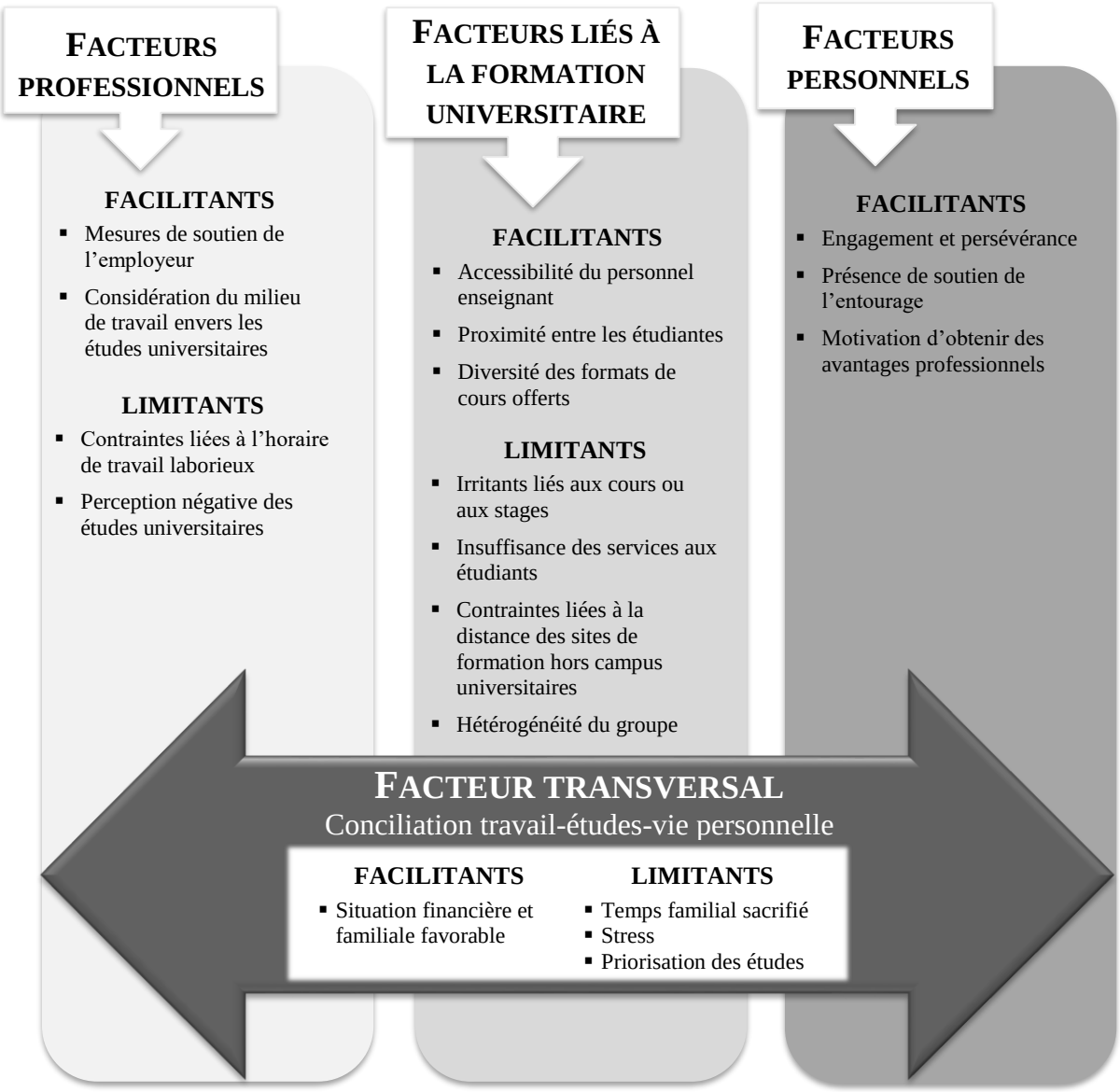

Figure 1. Facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat DEC-BAC en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec.

CHAPITRE 6
DISCUSSION

Le sixième chapitre présente des constats et des réflexions tirées des résultats de cette recherche, qui a mis en lumière la perspective des étudiantes quant aux facteurs d'influence de la poursuite du baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ au Québec. Des facteurs personnels, professionnels et liés à la formation universitaire ainsi qu'un facteur transversal sont mis en évidence. L'identification de ces facteurs facilitants et limitants représente le cœur même de l'étude et en justifie toute sa pertinence. Dans un premier temps, et devant l'importance des résultats présentés dans le chapitre précédent, ceux-ci sont mis en relation avec les connaissances actuelles des études recensées. Ensuite, une réflexion est présentée concernant le cadre de référence utilisé. Enfin, les limites et les forces puis les recommandations pour la formation, la gestion, la pratique clinique et la recherche en soins infirmiers viennent conclure ce chapitre.

6.1 DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats sont discutés à partir des catégories de facteurs ayant émergé de la présente étude et à la lumière des connaissances actuelles issues de la littérature afin de démontrer la contribution spécifique de cette recherche. Faisant état des particularités de la formation infirmière au Québec ainsi que de caractéristiques associées au contexte des RRÉ pour la poursuite d'études universitaires sur un site de formation hors campus, cette étude amène un éclairage nouveau et peu exploré. Elle met en relief trois catégories principales de facteurs facilitants soit : personnels, professionnels et liés à la formation universitaire et deux catégories de facteurs limitants (professionnels et liés à la formation universitaire). Un facteur transversal mettant en lumière l'interrelation entre les trois facteurs précédemment cités est aussi discuté.

6.1.1 Facteurs personnels

Les résultats de cette étude montrent que les facteurs personnels représentent les principaux facteurs identifiés par les étudiantes comme facilitant la poursuite des études universitaires au baccalauréat (cursus DEC-BAC) en sciences infirmières. En contrepartie, aucun facteur personnel n'est décrit comme étant une limite. Cette catégorie inclut les thèmes de l'engagement et de la persévérance, la présence de soutien de l'entourage et la motivation d'obtenir des avantages professionnels.

Selon la perspective des participantes, la présente recherche démontre que le fait de travailler pendant les études permet aux étudiantes d'être de meilleures infirmières, mais aussi que l'expérience clinique actuelle et antérieure comme infirmière fait d'elles de meilleures étudiantes. Les participantes soutiennent que travailler tout en poursuivant leurs études facilite l'acquisition des nouvelles connaissances, et elles soulignent l'apport considérable des cours et des stages dans leur pratique clinique. Cette interrelation entre la théorie et la pratique infirmière est également examinée dans l'étude de Robbins et Hoke (2013) qui cerne les facteurs de succès de l'achèvement des études universitaires. Ainsi, les connaissances et les compétences professionnelles existantes de l'étudiante sont nommées comme étant une ressource individuelle qui favorise la réussite de certains cours (Robbins & Hoke, 2013). Quoique les résultats de la présente étude corroborent ceux de l'étude de Robbins et Hoke (2013), il importe de préciser que cette dernière a été menée dans un contexte différent soit dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières d'une université publique du Sud-Ouest américain et non dans un cursus DEC-BAC sur un site de formation hors campus d'une RRÉ.

L'étude actuelle met en lumière le désir des étudiantes d'augmenter leurs connaissances comme un élément contribuant à ce qu'elles demeurent engagées et qu'elles persévèrent tout au long de leur formation universitaire. Chez les infirmières passant d'une formation générale au baccalauréat, le désir profond d'apprendre et d'atteindre un niveau de pensée critique est aussi souligné par Megginson (2008), qui décrit cette motivation d'atteindre un objectif personnel comme facteur facilitant la poursuite des études. L'objectif

d'obtenir le diplôme universitaire nait au fur et à mesure de l'avancement du programme de formation au baccalauréat et l'achèvement de celui-ci demeure une source importante de motivation tout au long du parcours universitaire (Megginson, 2008). Schwarz et Leibold (2014) abondent dans le même sens et précisent que les étudiantes sont motivées non seulement par un désir de développement professionnel, mais aussi par une envie de croissance personnelle engendrée par l'acquisition de nouvelles connaissances. Tout comme dans le cadre de l'étude actuelle, le désir d'augmenter ses connaissances est décrit à la fois comme un motif pour entreprendre des études universitaires et comme un facteur qui en facilite la poursuite (Schwarz & Leibold, 2014). De plus, les résultats de la présente étude sont congruents avec ceux obtenus par Melrose et Gordon (2011), bien que les contextes soient différents. Ces auteurs ont montré que le fait pour les étudiants d'avoir des objectifs d'apprentissage personnels tout en acquérant des connaissances supplémentaires dans leur champ d'expertise leur a permis de maintenir leur motivation. D'autres études font également état de l'influence et de l'importance primordiale des motivations personnelles internes pour faciliter la poursuite des études, ce qui inclut le désir d'apprendre tout au long de la vie (Romp et al., 2014; Warshawsky, 2015). Les infirmières qui poursuivent des études au baccalauréat ont une volonté innée de faire progresser leurs connaissances et d'améliorer la qualité des soins qu'elles donnent (Phillips & Titzer Evans, 2017). Houle (2011) indique quant à elle que, dans le cadre d'un cursus intégré DEC-BAC en sciences infirmières, la motivation personnelle suscitée par les connaissances acquises dans le cadre des cours universitaires est un facteur facilitant la transition et l'adaptation entre le cégep et l'université. Le constat et la prise de conscience des étudiantes quant à l'approfondissement des connaissances acquises dans le cadre du baccalauréat suscite chez elles l'engagement et la persévérance dans leurs études. Ceci constitue un facteur personnel facilitant la poursuite des études alors qu'aucune étude recensée ne fait état de ce résultat émergeant de la présente étude. Dans le cadre de leur étude sur la transition du rôle d'infirmière à celui d'infirmière bachelière une fois les études universitaires terminées, Asiimwe, Muwema, & Drake (2019) ont mentionné que d'avoir conscience de la transition entre ces deux rôles est l'un des facteurs personnels clés prédictifs d'une transition réussie et constitue un élément favorable à la mise en œuvre des

connaissances acquises à l'université. Inversement, croire que le baccalauréat ne leur permet pas d'être de meilleures infirmières et ne garantit pas la compétence est mentionné par les étudiantes comme étant une limite à la poursuite de leurs études au baccalauréat (Houle, 2011; Winokur et al., 2016).

L'étude actuelle corrobore les résultats de l'étude de Houle (2011), également menée auprès d'étudiantes au DEC-BAC, relativement à l'intérêt démontré et aux objectifs personnels poursuivis par les étudiantes concernant leurs études. Comme le précise Houle (2011), ces éléments permettent aux étudiantes de maintenir ou d'augmenter leur motivation à poursuivre leurs efforts. Ils correspondent à l'engagement et à la persévérance des participantes de la présente étude. D'autres recherches ont révélé que la motivation personnelle représente non seulement un facteur facilitant la poursuite des études, mais également un élément prédictif de la réussite du programme de formation universitaire (Asiimwe et al., 2019; Robertson et al., 2010). La présente étude propose que le fait de vouloir être un modèle pour ses enfants soit un facteur qui suscite l'engagement et la persévérance en cours d'études. Quoiqu'étant issus d'un contexte de recherche différent, les résultats de l'étude actuelle confirment ceux de Robinson et al. (2012) qui indiquent l'importance d'être un exemple de développement pour les autres et d'être un modèle pour ses enfants, ses petits-enfants ou ses pairs. L'étude de Gauthier (2014) menée auprès d'étudiantes au DEC-BAC en sciences infirmières propose pour sa part que devenir un modèle et montrer l'exemple aux membres de sa famille sont des motivations à entreprendre des études universitaires (DEC-BAC). Cependant, aucune étude québécoise recensée ne le décrit comme un facteur qui facilite la poursuite des études une fois celles-ci amorcées.

L'analyse des résultats démontre que bénéficier de différentes formes de soutien de la part de l'entourage (parents, conjoint ou ex-conjoint, amies ou collègues) est un facteur facilitant important pour la poursuite des études universitaires au DEC-BAC en sciences infirmières en RRÉ. Ces résultats sont cohérents avec l'étude de Kern (2014) qui décrit le soutien spécifique des amis de l'extérieur de l'école et des collègues comme facteur étant le plus favorable à la rétention aux études universitaires en sciences infirmières. La présente

étude indique que le soutien peut non seulement provenir de différentes personnes, mais aussi se présenter sous des formes diverses. Les encouragements formulés envers la poursuite des études universitaires et la valorisation de celles-ci représentent des facteurs facilitants nommés dans le cadre de l'étude actuelle. Ces données sont congruentes avec les écrits recensés qui font état des encouragements de l'entourage (Duffy et al., 2014; Houle, 2011; Schwarz & Leibold, 2014). Ceux-ci se traduisent notamment par la communication de mots d'encouragement, la démonstration du sentiment de fierté et l'expression de la valeur accordée aux études universitaires. L'aide financière de la famille, notamment en habitant chez ses parents durant ses études, est un autre facteur de soutien identifié dans le cadre de la présente étude. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de l'étude de Robertson et al. (2010) qui révèlent que, parmi les facteurs environnementaux indépendants du processus scolaire, le soutien social et le soutien financier représentent des facteurs importants pour la rétention aux études universitaires. Enfin, la compréhension des membres de l'entourage et les accommodements de ceux-ci lors des périodes d'études se sont avérés des facteurs facilitant la poursuite des études universitaires, tout comme l'aide pour les activités de la vie domestique ou encore pour prendre soin des enfants. L'aspect affectif relatif à la compréhension et à l'attitude d'ouverture de l'entourage envers les études universitaires est également reconnu dans la littérature comme facilitant la poursuite des études universitaires (Houle, 2011). Robbins et Hoke (2013) soulèvent pour leur part que le soutien de la famille, que ce soit sur le plan financier, pour prendre soin des enfants ou en ce qui concerne les responsabilités de la vie domestique ou l'ajustement du calendrier familial, est très important, et ce, tant dans la décision d'entreprendre des études que dans le succès de la poursuite de celles-ci.

La motivation d'obtenir des avantages professionnels, incluant la diversification du choix de carrière et l'obtention d'avantages salariaux, est exposée dans les résultats de la présente recherche comme facteur personnel facilitant la poursuite des études. Ces résultats confirment ceux d'études qui décrivent le désir d'avancement de carrière et les différentes considérations liées à l'emploi à titre d'infirmière bachelière comme un facteur facilitant (Robbins & Hoke, 2013; Schwarz & Leibold, 2014). L'augmentation salariale représente une

motivation pour les étudiantes à poursuivre leurs études, quoique n'étant pas le principal facteur motivationnel mentionné. Ces données corroborent les résultats de Melrose et Gordon (2011) : tous les participants de leur étude ont indiqué que le gain financier avait influencé leur parcours, tout en insistant sur le fait qu'il ne s'agissait pas de leur motivation première.

Dans le même ordre d'idée, l'ambition professionnelle, qui inclut la possibilité éventuelle d'avoir plus de perspectives d'emploi ou une augmentation salariale, est décrite dans la présente étude non seulement comme une motivation à entreprendre des études universitaires, mais aussi comme un facteur facilitant leur poursuite. Ces résultats abondent dans le même sens que la littérature et réitèrent l'attrait des infirmières pour de nouvelles options professionnelles ou de meilleures perspectives de carrière (Gauthier, 2014; Megginson, 2008; Phillips & Titzer Evans, 2017). Les études québécoises de Gauthier (2014) et Houle (2011) précisent que les infirmières qui poursuivent des études au baccalauréat (DEC-BAC) le font parce qu'elles désirent avoir de meilleures conditions de travail ou qu'elles anticipent une hausse salariale.

6.1.2 Facteurs professionnels

L'analyse des résultats de la présente étude met en évidence autant de facteurs professionnels qui facilitent la poursuite des études universitaires au baccalauréat en sciences infirmières (cursus DEC-BAC) que de facteurs qui peuvent nuire à cette démarche. Les mesures de soutien de l'employeur représentent le principal facteur facilitant. La possibilité d'avoir des congés pour études et d'avoir un horaire de travail adapté sont des facteurs d'importance dans le cadre de l'étude actuelle et sont décrits comme étant les principales mesures de soutien offertes par l'employeur pour faciliter la poursuite des études. Bien que la littérature ne fasse pas état spécifiquement de congé pour études, elle précise que la flexibilité des horaires de travail, jumelée au fait de travailler moins d'heures par semaine pour répondre aux exigences de l'horaire des cours à l'université, fait partie des facteurs prédictifs de succès et facilitant la poursuite des études au baccalauréat en sciences infirmières (Delaney & Piscopo, 2007; Duffy et al., 2014; Kern, 2014; Robbins & Hoke,

2013; Robertson et al., 2010). Les résultats de l'étude actuelle vont dans le sens de ceux de Melrose et Gordon (2011) qui montrent que les difficultés rencontrées en lien avec la libération du travail pour étudier ou assister à des stages constituent une entrave importante à la poursuite des études. Ainsi, dans le cadre de leur étude, Melrose et Gordon (2011) indiquent que faute de pouvoir bénéficier de congé pour études, certains en arrivent à choisir de mettre fin à leur emploi à temps plein afin de poursuivre leur baccalauréat. Les résultats de l'étude actuelle font aussi état des contraintes liées à l'horaire de travail laborieux comme étant une limite à la poursuite des études. Ces contraintes se traduisent par la fatigue occasionnée par l'horaire de travail, la gestion complexe des congés pour études et l'instabilité de l'horaire de travail. Une étude de Kern (2014) confirme que le nombre d'heures travaillées peut constituer une limite à la poursuite des études et précise du même coup qu'une plus grande flexibilité de l'horaire de travail peut améliorer la perception des participants.

La présente étude illustre également que le remboursement par l'employeur des frais relatifs aux études est un facteur facilitant la poursuite des études universitaires. La littérature démontre que le soutien financier de l'employeur par le biais d'une compensation financière ou d'une prime pour les infirmières bachelières aide la poursuite des études universitaires et constitue une motivation externe, et que le remboursement des frais de scolarité représente une aide précieuse qui souligne la contribution de l'employeur (Duffy et al., 2014; Phillips & Titzer Evans, 2017; Schwarz & Leibold, 2014). Enfin, la reconnaissance des crédits universitaires comme expérience de travail constitue un facteur facilitant également décrit. Ainsi, ces résultats corroborent ceux de Duffy et al. (2014) qui révèlent que la reconnaissance de crédits pour l'expérience clinique représente une motivation et une forme de soutien pour faciliter la poursuite des études universitaires. Melrose et Gordon (2011) abondent dans le même sens et mentionnent que le fait de ne pas reconnaitre les acquis en ce qui a trait à la formation ou sur le plan professionnel constitue une limite et nuit à la poursuite des études.

La considération du milieu de travail envers les études universitaires peut influencer la poursuite des études. L'attitude d'ouverture des collègues de travail face aux étudiantes

universitaires est décrite comme facilitante dans le cadre de l'étude actuelle, et notamment pour le transfert des connaissances dans le milieu de travail. De son côté, Megginson (2008) indique que la crédibilité professionnelle obtenue à la suite du baccalauréat témoigne de l'importance accordée aux études universitaires dans le milieu de travail. Cette crédibilité prend tout son sens lorsque vient le temps pour les étudiantes de mettre en application les connaissances acquises dans le cadre de leur formation universitaire alors que l'attitude positive des collègues de travail facilite ce transfert de connaissances (Megginson, 2008). En contrepartie, la présente étude indique que la perception négative des études universitaires dans le milieu de travail limite la poursuite des études. Cette perception négative se traduit concrètement par la dépréciation des études universitaires par le personnel de certaines unités de soins ou encore par la résistance de certaines collègues vis-à-vis du transfert des connaissances universitaires dans le milieu de travail. Le manque de soutien des autres collègues et la perception que les apprentissages acquis au baccalauréat ne sont pas applicables dans le milieu clinique représentent pour leur part des facteurs qui limitent la transition (Asiimwe et al., 2019). La littérature mentionne que le fait que les études universitaires ne soient pas reconnues et aussi qu'il y ait peu de différence perçue entre l'infirmière et l'infirmière bachelière, mènent au traitement égal des infirmières sans considération à la diplomation et représentent des limites à la poursuite des études (Duffy et al., 2014; Megginson, 2008; Schwarz & Leibold, 2014). La reconnaissance des diplômes au sein d'une organisation qui a un plan stratégique pour augmenter sa main-d'œuvre d'infirmière bachelière constitue, selon Phillips et Titzer Evans (2017), une motivation externe facilitant la poursuite des études universitaires.

La présence de modèles de rôle, soit des infirmières bachelières qui agissent à titre de référence ou d'exemple dans le milieu de travail, constitue un facteur professionnel facilitant dans le cadre de l'étude actuelle. Ainsi, ces résultats rejoignent ceux de Melrose et Gordon (2011) qui précisent que le fait que de ne pas avoir de modèle dans le milieu de travail représente une limite lorsque les étudiants cherchent à appliquer leur apprentissage dans la pratique.

6.1.3 Facteurs liés à la formation universitaire

Selon les résultats présentés, l'accessibilité du personnel enseignant représente un des principaux facteurs facilitant la poursuite des études universitaires. Ainsi, le fait d'avoir une bonne communication avec le personnel enseignant et que celui-ci soit disponible facilite la poursuite des études. Ces résultats appuient ceux de l'étude de Kern (2014), menée sur des sites hors campus, soit des hôpitaux locaux où les étudiants travaillent ou encore des collèges communautaires. Kern (2014) précise qu'encourager une communication ouverte entre les étudiants et le corps professoral est la première étape pour contrecarrer les facteurs environnementaux. Houle (2011) indique pour sa part que même si le soutien pédagogique des professeurs est apprécié par certaines participantes, celui-ci peut également créer des déceptions. L'auteure explique ces résultats du fait que la perception des étudiantes peut varier selon l'utilité de ce soutien et la disponibilité des ressources (Houle, 2011). La présente étude indique que la présence d'une personne responsable de la cohorte étudiante sur le site de formation hors campus permet un meilleur accès et apporte un grand soutien aux étudiantes en RRÉ. Cette personne, en plus de répondre aux exigences d'enseignante dans le cadre de certains cours, apporte du soutien et sert de guide pour plusieurs participantes de cette étude.

La proximité vécue entre les étudiantes est un autre facteur facilitant mentionné dans le cadre de notre étude. Cette proximité se traduit par le sentiment d'appartenance au groupe, l'entraide entre les étudiantes et le fait que ce soit de petites cohortes en RRÉ. Les étudiantes aiment ne pas être ou ne pas se sentir seules, avoir la possibilité de partager les bons comme les mauvais coups ensemble et de vivre la même chose au même moment. L'importance du soutien des pairs est aussi soulignée dans la littérature. Par exemple, l'étude de Kern (2014) précise l'apport indéniable du soutien des amies et collègues d'études dans la réussite scolaire, alors que des liens de soutien se forment entre de nombreux étudiants qui travaillent et suivent des cours ensemble. Houle (2011) précise pour sa part que l'aide des collègues universitaires est perçue différemment d'une étudiante à l'autre. Ainsi, alors que le soutien des collègues peut être apprécié par certains, il semble qu'il en ait déçu d'autres (Houle, 2011). Quoiqu'ayant été menée dans un contexte différent, l'étude de Melrose et Gordon

(2011) mentionne que l'isolement vécu par les étudiants qui poursuivent leur baccalauréat par le biais d'un programme de formation en ligne est une limite fréquemment nommée. Cette solitude s'est traduite par le sentiment d'être déconnecté du programme, mais aussi d'une camaraderie avec d'autres étudiants qui vivent la même expérience. Bien que le contexte de l'étude actuelle soit différent de celui de l'étude de Melrose et Gordon (2011), les résultats pointent dans le même sens, soit que l'hétérogénéité du groupe, qui se traduit notamment par un sentiment d'être exclu du groupe, est présentée comme facteur limitant la poursuite des études universitaires en RRÉ.

La présente étude fait ressortir des contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus universitaires en RRÉ. Elles concernent la communication en face à face limitée avec les enseignants, l'annulation de cours en raison de conditions climatiques défavorables et le manque de connaissance des enseignants face à la réalité régionale. Quoique l'étude de Kern (2014) ait été menée dans un contexte semblable sur des sites hors campus, elle n'a pas fait ressortir la distance des sites de formation comme étant un facteur d'influence de la poursuite des études universitaires. Il s'agit donc ici d'un nouvel élément, ayant émergé de la présente étude, qui peut s'expliquer par la spécificité du milieu de la recherche en RRÉ.

Les résultats de la présente étude font état de l'accès à une offre et à des formats de cours diversifiés comme facteur pouvant faciliter la poursuite des études. Pouvoir avoir une offre de cours en présentiel et pouvoir suivre des cours par tutorat sont les options précisées par les participantes pour démontrer l'aspect convivial du programme de formation universitaire dispensé en RRÉ. Ces résultats vont dans le même sens que la littérature alors que plusieurs études mentionnent que la convivialité des programmes de formation, qui se traduit entre autres par l'accessibilité et l'adaptabilité des cours, facilite la poursuite des études (Kern, 2014; Megginson, 2008; Phillips & Titzer Evans, 2017; Robbins & Hoke, 2013; Schwarz & Leibold, 2014). De même, plusieurs étudiantes mentionnent des irritants reliés aux cours ou aux stages comme étant une limite à la poursuite de leurs études. Parmi ceux-ci se retrouvent la difficulté à maintenir sa concentration lors de cours en vidéoconférence, l'offre de cours qui est restreinte, les différents défis liés spécifiquement

aux stages et l'horaire irrégulier de certains cours. Mentionnons que ce type de résultats n'a pas été retrouvé dans les écrits recensés. Il apparaît cependant que l'organisation logistique défaillante de certains cours, les questionnements face à la nécessité des stages, le manque d'encadrement pédagogique, l'absence de rétroaction à la suite des examens et le fait d'être confrontés à des cours obligatoires constituent une entrave à la transition et à l'adaptation des infirmières qui étudient au cursus DEC-BAC en sciences infirmières (Houle, 2011).

Une autre limite évoquée dans le cadre de la présente étude est l'insuffisance de services aux étudiants. Parmi les lacunes décelées figure l'absence de vie étudiante sur les sites de formation hors campus, alors que les étudiantes poursuivent leurs études universitaires souvent dans le même lieu physique que celui dans lequel elles ont réalisé leurs études collégiales. Sont aussi mentionnés le manque d'information sur les services et le soutien disponibles, l'insuffisance de soutien informatique, l'inexistence de service d'impression et l'accès restreint aux locaux de la bibliothèque. Aucune étude recensée ne fait état de ces constats, qui pourraient donc constituer une réalité spécifique aux études universitaires sur des sites de formation hors campus en RRÉ. Kern (2014), dont l'étude s'est déroulée en contexte similaire sur des sites hors campus, indique que les facteurs relatifs aux installations du collège n'ont pas été spécifiquement identifiés comme facilitant ou limitant la poursuite des études. Aussi, les participants à l'étude de Kern (2014) précisent peu fréquenter les services offerts, soit la bibliothèque, le laboratoire de compétence en soins infirmiers, l'informatique et le centre d'écriture.

6.1.4 Facteur transversal

Les résultats de cette étude font ressortir un thème transversal qui permet l'interrelation entre les trois catégories de facteurs (professionnels, liés à la formation universitaire et personnels). Les résultats indiquent que la conciliation travail, études et vie personnelle représente un défi important à la poursuite des études au baccalauréat en sciences infirmières. Le temps familial sacrifié de même que la priorisation des études aux dépens des autres activités rendent plus difficile et limite la poursuite des études. La littérature aborde

les difficultés à concilier le travail, les études et la vie personnelle comme une limite à la poursuite des études. La gestion parfois laborieuse du temps consacré à la famille et au travail représente un enjeu en soi alors que le niveau de complexité s'accentue lorsque s'ajoutent les études (Schwarz & Leibold, 2014). Cet équilibre peut être fragile. La littérature fait état de l'importance pour les étudiantes en sciences infirmières d'apprendre à équilibrer les besoins à l'égard de leur famille, de leur travail, de leurs études et de leur santé personnelle afin de favoriser la poursuite et la réussite des études (Alonzo, 2009; Duffy et al., 2014; Kern, 2014; Megginson, 2008; Robbins & Hoke, 2013; Robertson et al., 2010; Schwarz & Leibold, 2014; Winokur et al., 2016). Certaines études (Kern, 2014; Melrose & Gordon, 2011) sous-tendent l'influence du facteur relatif à la gestion du temps en lien avec la conciliation travail-études-vie personnelle. Sous cet angle, Kern (2014) avance que des attentes claires quant au nombre d'heures requis pour réussir peuvent améliorer la gestion et la planification du temps, permettant une meilleure répartition entre la famille, les amis, le travail, les études et la vie personnelle. Afin d'assurer une saine gestion de leurs temps, les étudiants en viennent même à quitter leur emploi à temps complet (Melrose & Gordon, 2011).

Une situation familiale et financière favorable est décrite dans le cadre de cette étude comme étant un facteur qui facilite la poursuite des études. Elle se traduit notamment par le fait de ne pas avoir de famille ou d'enfant à sa charge ou de ne pas avoir de soucis financiers. Ces résultats complètent ceux de l'étude de Megginson (2008) révélant que le choix du bon moment dans la vie pour entreprendre et poursuivre des études universitaires est essentiel afin de mettre toutes les chances de son côté, alors que la maternité et l'éducation des enfants sont évoquées comme des entraves à la poursuite des études universitaires. D'autres études soutiennent ces résultats du fait que de ne pas avoir de responsabilité familiale exigeante facilite la poursuite des études (Duffy et al., 2014; Robertson et al., 2010; Winokur et al., 2016).

En somme, la présente étude, qui s'intéresse aux facteurs d'influence de la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en science infirmières, apporte un éclairage distinctif en regard de la poursuite d'études universitaires en RRÉ. Elle contribue à l'avancement des

connaissances sur la question, dans ce contexte particulier où les étudiantes poursuivent des études sur des sites de formation hors campus. En explorant la littérature existante, force est de constater que la transition d'infirmière à infirmière bachelière ainsi que les facteurs qui influencent la poursuite des études au baccalauréat suscitent l'intérêt de plusieurs chercheurs, et ce, à travers le monde. L'étude actuelle confirme toutefois l'importance de favoriser la poursuite des études universitaires en sciences infirmières sur des sites de formation hors campus en RRÉ, et ce, tant du point de vue individuel que pour les établissements de formation et les établissements de santé. La rétention des infirmières dans un programme de baccalauréat (DEC-BAC) en RRÉ est primordiale. Ceci est d'autant plus important du fait que la poursuite des études constitue la principale raison expliquant l'exode des jeunes des RRÉ vers les régions urbaines, car ceux qui partent pour s'instruire ne reviennent pas (Conseil permanent de la jeunesse, 1997; LeBlanc, Girard, Côté, & Potvin, 2003).

Cette étude met en évidence que les facteurs facilitants se situent principalement sur le plan personnel alors que les facteurs limitants sont davantage liés à la formation universitaire et au domaine professionnel. Ainsi, l'engagement et la persévérance de l'étudiante dans ses études représente un important facteur personnel facilitant la poursuite des études universitaires en RRÉ. Spécifiquement liée au contexte de l'étude en RRÉ, la présence sur place d'une personne responsable de la cohorte étudiante sur le site de formation hors campus est pour sa part un facteur facilitant lié à la formation universitaire ayant émergé et qui n'est pas mentionné dans la littérature recensée. Par ailleurs, les contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus universitaires et l'insuffisance de services aux étudiants représentent deux nouveaux facteurs limitant la poursuite des études universitaires. Comme mentionné précédemment, il existe aussi un facteur transversal, c'est-à-dire une interrelation entre les catégories spécifiques de facteurs professionnels, liés à la formation universitaire et personnels : la conciliation travail-études-vie personnelle. L'identification de ces facteurs d'influence est d'autant plus importante qu'ils ont une incidence sur les stratégies ou moyens à préserver ou à implanter pour favoriser la formation des infirmières au baccalauréat en RRÉ.

6.2 CONTRIBUTION THEORIQUE

Dans le cadre de cette étude, la théorie est utilisée comme un outil de travail flexible pour la constitution d'un guide d'entretien, ce qui permet d'indiquer au chercheur les aspects qu'il devra investiguer et de fixer quelques grands paramètres initiaux pour l'analyse (Paillé & Muchielli, 2016). Or, la théorie de la transition de Meleis (2010) a servi d'ancrage théorique pour définir la transition et ses différentes composantes. La définition de la nature de la transition nous a permis d'identifier le type de transition d'infirmière à infirmière bachelière comme étant situationnel ou organisationnel. De plus, la théorie de Meleis (2010) a servi de lentille pour l'élaboration du guide d'entrevue afin de présenter les conditions de la transition sur les plans personnel, communautaire et sociétal, ce qui a permis de faire émerger des facteurs personnels, professionnels ou liés à la formation universitaire qui facilitent ou limitent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ. Dans la présente étude, un facteur transversal qui témoigne du caractère indissociable de certains facteurs, soit la conciliation travail-études-vie personnelle, a été mis en relief. Grâce à la théorie de la transition de Meleis (2010), nous avons été à même de constater la présence de conditions qui peuvent influencer la poursuite du baccalauréat (DEC-BAC) des étudiantes en sciences infirmières en RRÉ, et de mieux comprendre ces facteurs.

6.3 LIMITES ET FORCES DE L'ETUDE

Il convient de mentionner que la présente étude comporte des forces, mais aussi des limites, auxquelles des mesures ont été appliquées afin de les atténuer. Une des limites consiste au fait qu'il est possible que l'analyse des résultats ait pu être influencée par le fait que l'étudiante-chercheure ait suivi le même programme de formation dans un contexte semblable. Afin de moduler cette limite, l'utilisation judicieuse du journal de recherche a permis à l'étudiante-chercheure de prendre pleinement conscience de ses émotions, ses réactions et ses questions personnelles. Les résultats de la présente étude sont transférables dans des contextes similaires (sites de formation hors campus) dans la mesure où les caractéristiques de l'échantillon doivent être prises en considération.

Considérant l'absence d'études en regard des facteurs d'influence de la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ au Québec, l'originalité de cette étude représente sa principale force. Certains facteurs permettent de mieux comprendre les caractéristiques du contexte de RRÉ, et plus spécifiquement en regard de la poursuite d'études universitaires sur des sites de formation hors campus. Ainsi, le choix du devis qualitatif descriptif a permis de décrire les facteurs relatifs à une expérience de transition peu explorée et d'en faciliter la compréhension. Les entretiens de validation réalisés auprès des participantes ont renforcé les résultats de l'étude en confirmant la compréhension et l'interprétation des facteurs d'influence et en assurant que les données recueillies lors des entretiens individuels semi-structurés étaient pertinentes et appropriées. Finalement, des échanges réguliers avec la directrice et le codirecteur tout au long du processus d'analyse ont permis la validation de la démarche, de façon continue, et représentent une force de l'étude.

6.4 RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION INFIRMIERE, LA GESTION, LA PRATIQUE CLINIQUE ET LA RECHERCHE

Suivant les résultats de recherche, des recommandations sont formulées pour la formation, la gestion, la pratique clinique et la recherche en soins infirmiers.

6.4.1 Recommandations pour la formation infirmière

Cette étude a présenté les particularités propres à la formation infirmière au Québec. Or, l'ambiguïté en regard de la formation obligatoire au baccalauréat pour les infirmières québécoises subsiste. Considérant que l'exercice infirmier doit composer avec un système en transformation et une clientèle nécessitant des soins de santé de plus en plus complexes, l'OIIQ met de l'avant six orientations dans sa planification stratégique 2020-2023, et au premier rang est inscrite la révision de la norme d'entrée à la profession (OIIQ, 2020a). De ce fait, indépendamment de la nature, du domaine de soins, de la clientèle et du milieu de pratique, l'OIIQ (2020a) est d'avis qu'il est primordial que la formation initiale en soins

infirmiers soit de niveau universitaire, et ce, afin d'assurer une cohérence avec les défis et besoins croissants de la population en matière de soins de santé.

Afin de poursuivre leurs études universitaires, les infirmières qui souhaitent obtenir un baccalauréat doivent avoir accès à des programmes de formation qui sont flexibles et qui répondent à leurs besoins (Kern, 2014; Megginson, 2008; Phillips & Titzer Evans, 2017; Robbins & Hoke, 2013; Schwarz & Leibold, 2014). La volonté de faire des sacrifices pour retourner à l'école tout en continuant à travailler est souvent influencée par l'offre et les formats de cours du programme de baccalauréat (Delaney & Piscopo, 2007; John, 2010). Le choix d'un programme de baccalauréat avec des cours flexibles et facilement accessibles est essentiel pour les infirmières qui continuent à travailler tout en souhaitant obtenir leur diplôme universitaire (Phillips & Titzer Evans, 2017). Les cursus de formation flexibles doivent permettre aux infirmières de suivre un cheminement personnalisé et ainsi leur permettre de concilier leurs études plus facilement avec les responsabilités relatives au travail et à la vie personnelle. Comme démontré dans le cadre de la présente étude, une évaluation des besoins des étudiants pourrait être réalisée afin de contribuer à définir l'offre de cours. De plus, la diversification et l'augmentation de l'offre de cours, notamment durant la période estivale, pourraient aussi permettre un cheminement adapté pour les étudiantes au baccalauréat en RRÉ. Cela pourrait s'avérer aidant notamment en cas d'échec d'un cours et principalement lorsque celui-ci est préalable à un autre, ou encore afin d'alléger les sessions suivantes ou simplement accélérer l'achèvement du baccalauréat.

Jeffreys (2020) décrit une stratégie pour favoriser la rétention et améliorer la progression scolaire, la transition et la réussite des étudiantes qui poursuivent un programme de formation axé sur la transition d'infirmière à infirmière bachelière. Cette stratégie est fondée sur le modèle NURS (*Nursing Universal Retention and Success*) de Jeffreys (2015), qui constitue un cadre pratique et factuel pour examiner les facteurs qui influencent la rétention et la réussite des étudiantes en sciences infirmières des premier et deuxième cycles universitaires. La stratégie décrite comporte cinq étapes soit : le processus d'évaluation, de transition et d'admission ; l'installation, l'introduction et l'accueil ; le billet de cheminement

de carrière et les conseils; les faits saillants du manuel et les ressources du site internet ; et enfin le résumé, les questions et les réponses, l'évaluation et les prochaines étapes. Jeffreys (2020) précise que, grâce à une approche coordonnée et holistique conçue selon le modèle NURS, les infirmières enseignantes peuvent faire une différence positive dans les expériences de transition des étudiants. Leur contribution se traduit par le soutien offert notamment en regard de la planification du cheminement de carrière ainsi que de la mobilité éducative, et ce, grâce à une approche coordonnée, connectée, proactive et holistique guidée par un cadre théorique fondé sur des données probantes (Jeffreys, 2020). La présente recherche démontre l'influence et l'importance d'une bonne communication entre l'étudiante et l'enseignante en RRÉ. La présence sur place du personnel enseignant ainsi qu'une personne responsable de l'encadrement et du suivi de la cohorte d'étudiants sur les sites de formation hors campus est donc à privilégier afin de favoriser la proximité, la communication, l'accompagnement et le soutien en RRÉ.

La perspective d'entrer dans un nouveau programme peut être intimidante et représenter une première expérience qui est vécue différemment parmi les infirmières qui entreprennent le baccalauréat à la suite de l'obtention d'un diplôme général. Afin de soutenir les étudiantes dans cette transition, il est recommandé de soumettre toutes les étudiantes admises au programme de baccalauréat à un programme d'orientation afin de les sensibiliser : aux facteurs, aux ressources et aux choix influençant la réussite du programme d'infirmière à infirmière bachelière ; à la progression scolaire et aux perspectives de carrière ; aux exigences du programme ; et aux moyens pour faciliter la communication et les conversations ultérieures sur le programme et le cheminement de carrière (Jeffreys, 2020). L'étude actuelle a démontré que, sur le plan de la formation universitaire, l'insuffisance de services aux étudiants représente le principal facteur limitant la poursuite des études au baccalauréat sur un site de formation hors campus en RRÉ. Celui-ci se traduit principalement par le manque d'information sur les services et le soutien disponibles. Ainsi, il est recommandé de soumettre les nouvelles étudiantes à un programme d'orientation permettant de présenter les ressources disponibles afin de les soutenir dans leur cheminement et ainsi favoriser leur réussite scolaire.

Encourager les étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial à poursuivre leurs études et faciliter la transition vers le baccalauréat est un objectif de la profession infirmière (Jones, Chapman, Lacy, Cannon, & Schnetter, 2020). Un partenariat et une communication soutenue entre les collèges et les universités permettent, selon Jones et al. (2020), d'établir un modèle de « décision précoce » pour les étudiants qui souhaitent formuler rapidement leur intention d'obtenir leur baccalauréat tout en poursuivant des études en vue d'obtenir un diplôme de formation générale en soins infirmiers. Le modèle de « décision précoce » se définit comme un plan de diplomation qui s'appuie sur les programmes collégiaux en soins infirmiers, couplé au programme de transition d'infirmière à infirmière bachelière de l'université. Suivant le plan établi à temps complet, l'étudiante en sciences infirmières peut obtenir son baccalauréat en quatre ans. Ce modèle décrit la relation entre le collège, l'université et l'étudiante pour soutenir la transition vers l'université et favoriser la réussite scolaire. Dans le cadre de ce modèle de « décision précoce », l'université doit être en contact rapidement avec les étudiantes du collège et rester en contact avec celles-ci (Jones et al., 2020). Selon Jones et al. (2020), il s'agit d'une occasion que les universités doivent saisir afin de susciter rapidement l'engagement de l'étudiant avant même son inscription, et ce, afin de l'encourager et l'inciter à développer un sentiment d'appartenance envers l'université et ainsi permettre l'augmentation du nombre d'infirmières bachelières. Par conséquent, les universités sont encouragées à amorcer des approches de façon précoce auprès des étudiantes infirmières du collégial des territoires qu'elles desservent.

6.4.2 Recommandations pour la gestion

L'évolution des soins de santé requis pour une clientèle présentant des problèmes de santé de plus en plus complexes requiert des organisations de santé une réflexion en regard des attentes envers les professionnelles en soins infirmiers. La littérature fait état de l'apport de l'infirmière bachelière au sein du système de santé, et ce, tant en ce qui a trait à la qualité qu'à la sécurité des soins (Aiken, 2014; Aiken et al., 2012; Aiken et al., 2014; Audet, Bourgault, & Rochefort, 2018; Cleary, Horsfall, Jackson, Muthulakshmi, & Hunt, 2013; Duffield et al., 2011; Kendall-Gallagher, Aiken, Sloane, & Cimiotti, 2011; Rochefort,

Beauchamp, Audet, Abrahamowicz, & Bourgault, 2020). La présente recherche a mis de l'avant différents facteurs facilitants et limitants du point de vue professionnel. Ainsi, différentes mesures de soutien de l'employeur qui ont été exposées facilitent la poursuite des études universitaires. Parmi celles-ci, nommons la flexibilité des horaires et la possibilité de travailler moins d'heures par semaine (Delaney & Piscopo, 2007; Duffy et al., 2014; Kern, 2014; Robbins & Hoke, 2013; Robertson et al., 2010), le soutien financier de l'employeur par le biais d'une compensation financière ou d'une prime pour les infirmières bachelières, d'un remboursement des frais de scolarité ou de la reconnaissance de crédits pour l'expérience clinique (Duffy et al., 2014; Phillips & Titzer Evans, 2017; Schwarz & Leibold, 2014). Le fait que les études universitaires soient perçues positivement et reconnues dans le milieu est un autre facteur facilitant (Asiimwe et al., 2019; Duffy et al., 2014; Megginson, 2008; Phillips & Titzer Evans, 2017; Schwarz & Leibold, 2014). Asiimwe et al. (2019) précisent pour leur part que la perception que les apprentissages acquis au baccalauréat ne soient pas applicables dans le milieu clinique limite la réussite de la transition d'infirmière à infirmière bachelière. Les organisations de santé doivent amorcer une réflexion afin de promouvoir ce qui distingue l'infirmière bachelière de l'infirmière, réviser les postes selon les attentes qu'elles ont envers les premières et en fonction des rôles et responsabilités pour lesquels celles-ci ont reçu la formation (Gauthier, 2014). Pour ce faire, Gauthier (2014) précise qu'il est impératif que les rôles et responsabilités des infirmières bachelières, que celles-ci soient titulaires ou non d'un poste requérant un baccalauréat, soient clarifiés et exposés. Ainsi, les possibilités de l'après-baccalauréat pourraient être formulées et constituer une motivation pour les étudiantes à poursuivre leurs études au baccalauréat.

6.4.3 Recommandations pour la pratique clinique

Les retombées attendues sur le plan de la pratique clinique sont considérables et permettent aux usagers de bénéficier de soins optimaux offerts par des infirmières de niveau universitaire. Cependant, pour que les retombées soient à la hauteur des attentes formulées, les infirmières bachelières doivent mettre en œuvre et appliquer les nouvelles connaissances et compétences acquises dans le cadre du baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières.

Pour ce faire, il doit y avoir une transition de rôle lors de laquelle l' « infirmière » devient « infirmière bachelière », permettant à l'étudiante d'acquérir et consolider cette nouvelle identité professionnelle (Asiimwe et al., 2019). Afin d'assurer une pratique clinique optimale et l'application des connaissances acquises à l'université, les infirmières bachelières doivent pouvoir retourner sur leur lieu de travail et mettre en pratique tout ce qu'elles ont appris (Asiimwe et al., 2019). Les hôpitaux doivent donc disposer d'unités de soins généraux et spécialisés (comme les unités de soins intensifs) qui fournissent des soins adaptés, où les infirmières bachelières pourront mettre en œuvre et conserver les connaissances et les compétences acquises pendant leurs études au baccalauréat (Asiimwe et al., 2019). La recherche actuelle a démontré que l'attitude d'ouverture face aux études universitaires permettant aux étudiantes en RRÉ d'appliquer dans le milieu de travail les connaissances acquises à l'université facilite la poursuite des études. En contrepartie, la perception négative des études universitaires vécue en milieu de travail en RRÉ, qui se traduit par la dépréciation des études universitaires ou encore la résistance des collègues pour le transfert des connaissances universitaires sur le terrain, est un facteur limitant la poursuite des études. Ainsi, les étudiantes doivent être encouragées à appliquer les apprentissages réalisés afin de maintenir les connaissances et les compétences acquises dans le cadre de leurs études universitaires. Une sensibilisation auprès du personnel des milieux professionnels doit être réalisée sur l'apport des connaissances universitaires pour la pratique clinique afin de favoriser l'ouverture de celui-ci par rapport à la mise en œuvre des apprentissages universitaires dans les milieux de soins.

La présence de modèles de rôle réfère au fait que des infirmières bachelières, qui agissent à titre de référence ou d'exemple, sont présentes dans le milieu de travail. Or, l'absence de tels modèles dans le milieu de travail représente une limite lorsque les étudiants cherchent à appliquer leur apprentissage dans la pratique (Megginson, 2008). L'étude actuelle a montré que la présence de modèles de rôle dans le milieu de travail en RRÉ représente un élément significatif pour les étudiantes et est définie comme facilitant la poursuite des études. Elle témoigne également de la volonté de l'employeur de promouvoir les rôles infirmiers de niveau universitaire et de la considération accordée aux études

supérieures, ce qui encouragent les étudiantes en RRÉ à poursuivre leurs études. La mise en œuvre d'un programme de mentorat avec les pairs pourrait permettre aux infirmières bachelières d'être jumelées à des modèles de rôles afin de les soutenir pour bâtir et consolider leur nouvelle identité professionnelle, favorisant ainsi la transition saine lors de laquelle l'« infirmière » devient « infirmière bachelière ».

6.4.4 Recommandations pour la recherche

Cette recherche aborde les facteurs qui influencent la poursuite d'études universitaires (DEC-BAC) en sciences infirmières, sujet peu abordé alors que les enjeux relatifs à la formation initiale des infirmières sont plus que jamais d'actualité. Les résultats ayant émergé de ce projet de recherche permettent d'identifier les facteurs favorables et ceux qui limitent la poursuite d'études universitaires des infirmières, et plus spécifiquement en RRÉ. Suivant les résultats de la présente recherche, une étude ayant pour objectif de déterminer des stratégies ou des moyens pour faciliter la poursuite des études universitaires en RRÉ pourrait être réalisée. Une étude pourrait également s'avérer pertinente afin de déterminer les facteurs qui incitent les infirmières à rester en RRÉ pour poursuivre leurs études universitaires (DEC-BAC) plutôt que de déménager en région urbaine. Cela aiderait notamment à établir des stratégies de rétention de la main-d'œuvre infirmière en RRÉ et à assurer un taux d'inscription permettant aux universités de maintenir et améliorer l'offre de services en RRÉ. La démarche de recherche avec entretiens semi-structurés, qui a été utilisé dans la présente étude, pourrait être reprise pour des recherches ultérieures sur la transition de rôle d'infirmière à infirmière bachelière, permettant de décrire le rôle et les responsabilités des infirmières bachelières œuvrant en pratique clinique, sujet ayant à ce jour fait l'objet de peu d'études.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude qualitative visait la description des perceptions d'étudiantes quant aux facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec. Choisir d'entreprendre et de poursuivre des études universitaires dans un cursus DEC-BAC intégré amène les étudiantes à composer avec différents facteurs influençant favorablement ou non la poursuite de celles-ci, les menant ultimement à l'obtention de leur baccalauréat. La recherche de ces facteurs en contexte spécifique d'études sur des sites de formation hors campus en RRÉ revêt une importance fondamentale, car les résultats énoncés s'avèrent déterminants pour la promotion et la rétention d'une main-d'œuvre infirmière formée au baccalauréat en RRÉ. Les étudiantes, infirmières, gestionnaires, enseignantes ainsi que les dirigeants des établissements de santé et des milieux d'enseignement auront à leur disposition la description de facteurs facilitant et limitant la poursuite des études universitaires en RRÉ. Ceux-ci se présentent sur les plans personnel, lié à la formation universitaire et professionnel, de même qu'au regard de la conciliation des trois volets indissociables de la vie que sont le travail, les études et la vie personnelle. Les principaux facteurs facilitants se retrouvent sur le plan personnel, alors que les facteurs limitants sont principalement reliés à la formation universitaire. Des stratégies pourront donc être mises en œuvre afin de consolider ou préserver les facteurs identifiés comme facilitants. Les recommandations émises permettront pour leur part d'explorer les stratégies à mettre en place afin de contrecarrer ou éliminer les limites à la poursuite des études mises ici en relief. Somme toute, il s'avère pertinent que les travaux de recherche se poursuivent afin de mieux soutenir les infirmières détentrices d'un DEC qui poursuivent des études en vue d'obtenir un baccalauréat. Cette étude apporte une contribution significative quant à la poursuite des études universitaires et apporte un éclairage spécifique au contexte d'études sur un site de formation hors campus en RRÉ pour que la population puisse bénéficier de soins infirmiers optimaux offerts par des infirmières bachelières.

ANNEXE 1

RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE

Bonjour,

Nous sollicitons votre collaboration à titre d'enseignantes responsables des sites hors campus pour le processus de recrutement d'une recherche menée par une étudiante, Nancy Asselin, dans le cadre de sa maîtrise en sciences infirmières.

Recrutement

Nous vous invitons dans un premier temps à prendre connaissance du résumé du projet de recherche qui suit. Nous planifierons ensuite une rencontre téléphonique afin de répondre à vos questions. Par la suite, vous serez en mesure d'expliquer le projet de recherche aux étudiantes en classe et distribuer une lettre d'invitation présentant le projet de recherche, le temps requis de la part des participantes et les coordonnées de l'étudiante-chercheure. Les étudiantes intéressées pourront communiquer directement avec l'étudiante-chercheure. Un premier contact par courriel permettra de fixer une rencontre téléphonique avec l'étudiante afin de vérifier les critères de sélection, de répondre aux questions et de vérifier à nouveau l'intérêt à participer à l'étude. Le moment et le lieu de l'entretien seront déterminés selon le choix des participantes. Avant l'entretien, l'étudiante-chercheure revérifiera auprès de l'étudiante la volonté à participer et rappellera les éléments du formulaire de consentement avant de procéder à la signature.

Titre du projet : Perceptions d'étudiantes en regard des facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires en région rurale éloignée dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières

Contexte et objectif de la recherche

Au Canada, toutes les provinces et tous les territoires à l'exception du Québec exigent des infirmières une formation universitaire ou effectuent présentement le passage vers cette exigence[4]. Les infirmières qui font des études universitaires dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré changent de titre, ce qui peut engendrer pour elles une transition entre « être infirmière » et « devenir infirmière bachelière »[5]. De façon générale, les infirmières qui choisissent de poursuivre leurs études au baccalauréat perçoivent la transition comme étant un défi à relever[6]. Toutefois, peu d'études québécoises ont été menées en regard de la transition des infirmières dans un cursus intégré DEC-BAC et encore moins en contexte de région rurale éloignée sur des sites hors campus. L'objectif de cette recherche qualitative est de décrire les perceptions d'étudiantes en regard des facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires en région rurale éloignée dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières.

Méthode

Cette étude utilise un devis de type qualitatif descriptif afin d'obtenir une meilleure compréhension des facteurs qui favorisent et limitent la poursuite d'études supérieures des infirmières. Le cadre conceptuel de cette étude repose sur la théorie de la transition de Meleis[7]. L'échantillonnage par choix raisonné est retenu et la taille de l'échantillon sera définie en

[4]Association des infirmières et infirmiers du Canada. (2018). Formation. Repéré à https://www.cna-aiic.ca/devenir-infirmiere-autorisee/formation/les-infirmieres-et-infirmiers-autorises-et-la-formation-au-niveau-du-baccalaureat

[5] Delaney, C., et Piscopo, B. (2007). There Really is a Difference: Nurses' Experiences with Transitioning from RNs to BSNs. *Journal of Professional Nursing, 23*(3), 167-173.

[6] Ralph, N., Birks, M., Chapman, Y., Muldoon, N., et McPherson, C. (2013). From EN to BN to RN: An exploration and analysis of the literature. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession, 43*(2), 225-236.

[7] Meleis, A. I. (2010). Transitions Theory: Middle Range and Situation Specific Theories in Nursing research and practice. New-York: NY: Springer Publishing Company.

fonction de la redondance des données[8]. En lien avec l'objectif de recherche, nous estimons qu'environ dix participants seraient suffisants. Le questionnaire de données sociodémographiques et l'entretien semi-structuré (individuel et de validation) seront utilisés pour collecter les données auprès d'étudiantes qui cheminent au cursus DEC-BAC en sciences infirmières sur les sites délocalisés hors campus. Les entretiens seront enregistrés et retranscrits intégralement. L'analyse des données débutera pendant la période de collecte des données et utilisera une démarche de thématisation[9] afin d'obtenir une analyse fine et riche du corpus. Le logiciel d'analyse qualitative NVivo 10 sera utilisé afin de systématiser la démarche.

Pertinence

Une meilleure compréhension des obstacles rencontrés par les infirmières qui poursuivent des études supérieures est essentielle pour les organisations de soins de santé et les établissements d'enseignement afin d'élaborer des stratégies pour atténuer les obstacles et encourager les incitatifs[10]. Ceci permettrait notamment la promotion d'une main-d'œuvre infirmière mieux formée contribuant à améliorer les soins pour les patients. La description des facteurs d'influence permettra l'identification de moyens afin de favoriser et faciliter la formation universitaire des infirmières en région rurale éloignée, et ainsi contribuer au recrutement et à la rétention d'infirmières formées au baccalauréat en région.

Population

La population à l'étude est constituée d'étudiantes infirmières correspondant aux critères d'inclusion suivants :

1. Poursuivre des études universitaires hors campus dans une université québécoise d'une région rurale éloignée du Québec.
2. Être inscrite au baccalauréat en sciences infirmières (cheminement DEC-BAC) à temps complet ou à temps partiel.
3. Avoir complété 33 crédits universitaires et plus dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières.

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, nous vous prions d'accepter nos plus sincères salutations.

Nancy Asselin, Étudiante à la maîtrise en sciences infirmières-profil mémoire
Université du Québec à Rimouski
nancy.asselin@uqar.ca

[8] Grove, S. K., Burns, N., & Gray, J. R. (2013). *The¨Practice of Nursing Research: Appraisal, Synthesis, and Generation of Evidence* (E. Sanders Ed. 7 éd. ed.). Missouri, USA : Elseiver. Sanders. ; Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). *Qualitative Research in Nursing and Healthcare* (Whiley-Blackwell Ed. 3 éd. ed.). IOWA : Whiley-Blackwell.

[9] Paillé, P., & Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4 éd. ed.). Paris : Armand Collin.

[10] Duffy, M. T., Friesen, M. A., Speroni, K. G., Swengros, D., Shanks, L. A., Waiter, P. A., & Sheridan, M. J. (2014). BSN completion barriers, challenges, incentives, and strategies. *The Journal Of Nursing Administration*, *44*(4), 232-236.

ANNEXE 2

LETTRE D'INVITATION

Invitation à participer à une étude portant sur les facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires en région dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières

Nous cherchons des étudiantes ou étudiants en sciences infirmières intéressés à participer à une recherche portant sur la poursuite d'études universitaires en région dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré.

Pour participer à l'étude, vous devez :

- *poursuivre vos études universitaires dans un site hors campus d'une université québécoise d'une région rurale éloignée du Québec*

ET

- *être inscrite au baccalauréat en sciences infirmières (cheminement DEC-BAC) à temps complet ou à temps partiel*

ET

- *avoir complété 33 crédits universitaires (10 cours) et plus dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières*

Votre participation à la recherche consistera à participer selon votre disponibilité à un entretien individuel enregistré d'environ 1 heure. Vous serez également invité à participer à un entretien de validation d'environ 30 minutes en présentiel ou par téléphone.

Cette expérience vous permettra de partager votre point de vue concernant vos expériences, attentes, satisfactions et insatisfactions au sujet de la poursuite d'études universitaires en région ainsi que de faire valoir vos idées pour favoriser le soutien offert aux étudiants.

Afin d'obtenir de plus amples informations ou pour participer au projet de recherche, n'hésitez pas à contacter l'étudiante-chercheuse :

Nancy Asselin, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Ces données, qui permettront d'obtenir un portrait des personnes qui ont participé à cette étude, demeurent confidentielles et ne serviront que dans le cadre de cette recherche.

Date : _____ Code : _____

1. **Âge** _____

2. **Sexe**
   Féminin ☐
   Masculin ☐

3. **État civil**
   Célibataire ☐
   Marié (e) ☐
   Vivant en union libre (conjoint de fait) ☐
   Séparé (e) ☐
   Veuf (ve) ☐

4. **Nombre d'enfant (s)** : _____

5. **En quelle année avez-vous obtenu votre DEC en soins infirmiers ?** _____

6. **En quelle année avez-vous débuté votre BAC (cursus DEC-BAC) en sciences infirmières ?** _____

7. **Combien de crédits (3 crédits par cours) avez-vous complétés au BAC (cursus DEC-BAC) ?** _____

8. **Vous poursuivez vos études universitaires**
   À temps complet ☐
   À temps partiel ☐

9. **Travaillez-vous actuellement dans un établissement de santé pendant que vous poursuivez vos études ?**
   Non ☐
   Oui ☐ : nombre d'heures par semaine : _____
   Type d'établissement
   - ☐ Centre hospitalier
   - ☐ CLSC
   - ☐ CHSLD
   - ☐ Résidence privée pour personnes âgées
   - ☐ Clinique médicale
   - ☐ GMF
   - ☐ Autre, le nommer : _____

ANNEXE 4

GUIDE D'ENTREVUE

Date et durée de l'entretien : _____

Numéro de code attribué : _____

1- Mot de bienvenue
2- Objectif de la recherche
3- Consignes à la participante
4- Questions

Consignes préalables à l'entretien

- ☐ Cet entretien est d'une durée approximative de 60 minutes ;
- ☐ Toutes les réponses sont bonnes et il n'y a pas de mauvaises réponses. Il ne s'agit pas d'une évaluation de vos connaissances en lien avec le sujet de recherche ;
- ☐ S'il y a des questions qui ne sont pas claires, n'hésitez pas à demander de clarifier ;
- ☐ Il est possible que je vous demande de clarifier ou préciser vos réponses ou encore que je reformule vos réponses afin de m'assurer de bien saisir vos propos ;
- ☐ Avez-vous des questions avant de débuter ?

Questions

1. Quelles sont les raisons qui vous ont amené à entreprendre des études universitaires en vue d'obtenir un baccalauréat en sciences infirmières ?

2. Pourquoi avez-vous choisi de poursuivre vos études universitaires en région ?

3. Qu'est-ce qui vous aide le plus dans la poursuite de vos études universitaires dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières ?

- Conditions personnelles
  - Sens et signification
  - Croyances et valeurs
  - Préparation et connaissances
  - Statut socio-économique

- Conditions communautaires
  - Ressources, valeurs et croyances des milieux professionnels, d'enseignement et familiaux
    - Soutien
    - Accès à l'information et réponse aux questions
    - Modèle

- Conditions sociales
  - Stéréotypes
  - Perception des autres

4. Qu'est-ce qui vous aide le moins dans la poursuite de vos études universitaires dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières ?

- Conditions personnelles
  - Sens et signification
  - Croyances et valeurs
  - Préparation et connaissances
  - Statut socio-économique

- Conditions communautaires
  - Ressources, valeurs et croyances des milieux professionnels, d'enseignement et familiaux
    - Soutien
    - Accès à l'information et réponse aux questions
    - Modèle

- Conditions sociales
  - Stéréotypes
  - Perception des autres

5. Quels sont selon vous les stratégies ou les moyens à mettre en place pour favoriser la poursuite d'études universitaires en région dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières ?

6. En terminant, y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter ?

ANNEXE 5

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche :	**Perceptions d'étudiantes en regard des facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires en région rurale éloignée dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières**
Chercheure *:*	**Nancy Asselin, Étudiante à la maîtrise en sciences infirmières (mémoire), Université du Québec à Rimouski (UQAR)**
Directrice de recherche : (si le chercheur est un étudiant)	**Isabelle Toupin, Ph. D Professeure UQAR**
Codirectrice de recherche :	**Emmanuelle Jean, Ph. D UQAR**

A) RENSEIGNEMENT AUX PARTICIPANTS

1. Nature et objectif de la recherche

Au Canada, toutes les provinces et tous les territoires à l'exception du Québec exigent des infirmières une formation universitaire ou effectuent présentement le passage vers cette exigence[1]. Les infirmières qui font des études universitaires dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré changent de titre, ce qui peut engendrer pour elles une transition entre « être infirmière » et « devenir infirmière bachelière »[2]. De façon générale, les infirmières qui choisissent de poursuivre leurs études au baccalauréat perçoivent la transition comme étant un défi à relever[3]. Toutefois, peu d'études québécoises ont été menées en regard de la transition des infirmières dans un cursus intégré DEC-BAC et encore moins en contexte de région rurale éloignée sur des sites hors campus. L'objectif de cette recherche qualitative est de décrire les perceptions d'étudiantes en regard des facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires en région rurale éloignée dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières.

Le but de cette étude est de décrire les perceptions d'étudiantes en regard des facteurs d'influence de la poursuite d'études universitaires en région rurale éloignée dans le cadre d'un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières. Une meilleure compréhension des obstacles rencontrés par les infirmières qui poursuivent des études supérieures est essentielle pour les organisations de soins de santé et les établissements d'enseignement afin d'élaborer des stratégies pour atténuer les obstacles et encourager les incitatifs[4]. Ceci permettrait notamment la promotion d'une main-d'œuvre infirmière mieux formée contribuant à améliorer les soins pour les patients[5]. La description des facteurs d'influence permettra l'identification de moyens afin de

---

[1] Association des infirmières et infirmiers du Canada. (2018). Formation. Repéré à https://www.cna-aiic.ca/devenir-infirmiere-autorisee/formation/les-infirmieres-et-infirmiers-autorises-et-la-formation-au-niveau-du-baccalaureat

[2] Delaney, C., et Piscopo, B. (2007). There Really is a Difference: Nurses' Experiences with Transitioning from RNs to BSNs. *Journal of Professional Nursing, 23*(3), 167-173.

[3] Ralph, N., Birks, M., Chapman, Y., Muldoon, N., et McPherson, C. (2013). From EN to BN to RN: An exploration and analysis of the literature. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession, 43*(2), 225-236.

[4-5] Duffy, M. T., Friesen, M. A., Speroni, K. G., Swengros, D., Shanks, L. A., Waiter, P. A., & Sheridan, M. J. (2014). BSN completion barriers, challenges, incentives, and strategies. *The Journal Of Nursing Administration, 44*(4), 232-236.

favoriser et faciliter la formation universitaire des infirmières en région rurale éloignée, et ainsi contribuer au recrutement et à la rétention d'infirmières formées au baccalauréat en région.

2. Participation à la recherche

Ce projet de recherche se déroulera au lieu et au moment qui vous convient. Votre participation à ce projet s'échelonnera sur environ quatre mois et consiste à :

- Répondre à un questionnaire sociodémographique pour environ cinq minutes (âge, sexe, état civil, nombre d'enfant(s), année de diplomation au DEC, année de début d'étude au baccalauréat, statut d'étudiant et d'emploi en cours d'études et milieu de travail) ;
- Participer à un entretien individuel enregistré sur bande audionumérique pour un échange d'environ une heure, et ce, au lieu de votre choix et selon vos disponibilités ;
- Participer à un entretien de validation par téléphone ou en présence qui durera environ trente minutes et sera enregistré sur bande audionumérique. Une synthèse de l'ensemble des entretiens présentant les résultats préliminaires de l'étude sera transmise par courriel à chaque participant avant l'entretien de validation.

3. Confidentialité et diffusion des informations

Durant votre participation à ce projet, l'étudiante-chercheure recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- vos renseignements personnels (noms, adresse ou toute autre indication) seront gardés confidentiels dans les limites prévues par la loi ;
- les divers documents de recherche seront codifiés et seule l'équipe de recherche (étudiante-chercheure, directrice et codirectrice) y aura accès ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés jusqu'à la diplomation de l'étudiante – chercheure et seront détruits par la suite ;
- les données manuscrites et audionumériques ainsi que les listes de codes seront conservées dans un tiroir verrouillé et un ordinateur nécessitant un mot de passe auquel seule l'étudiante-chercheure aura accès ;
- les données seront utilisées à la seule et unique fin de l'actuel projet de recherche ;
- aucun participant ne pourra être identifié ou reconnu lors de la présentation des résultats de la recherche soit par conférences ou publications d'articles.

4. Avantages et inconvénients

Avantages

Votre participation a comme avantage de faire entendre votre voix concernant vos expériences, attentes et satisfactions et insatisfactions au sujet de la poursuite d'études universitaires en région ainsi que de faire valoir vos idées pour favoriser le soutien offert aux étudiants. De plus, cela aidera l'établissement d'enseignement et les employeurs à mieux comprendre la poursuite d'études universitaires en région dans le cadre du cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières. Cela favorisera le partage des idées concernant les stratégies qui pourraient être mises en place pour offrir du soutien.

Inconvénients

Le déplacement requis pour l'entretien individuel et le temps consacré à participer à cette recherche représente les principaux inconvénients. Cependant si vous ressentez de l'inconfort ou si vous éprouvez des difficultés dans la poursuite de vos études, des ressources seront mises à votre disposition (Centre d'aide à la réussite et le service aux étudiants de l'UQAR).

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheure, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillies au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :
(ou de son représentant) _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Nancy Asselin, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières (mémoire).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

RÉFÉRENCES

Aiken, L. H. (2014). Baccalaureate nurses and hospital outcomes: more evidence. *Medical Care, 52*(10), 861-863. doi:10.1097/MLR.0000000000000222

Aiken, L. H., Cimiotti, J. P., Sloane, D. M., Smith, H. L., Flynn, L., & Neff, D. F. (2012). Effects of Nurse Staffing and Nurse Education on Patient Deaths in Hospitals With Different Nurse Work Environments. *Journal of Nursing Administration, 42*(10), S10-S16.

Aiken, L. H., Sloane, D. M., Bruyneel, L., Van den Heede, K., Griffiths, P., Busse, R., . . . Sermeus, W. (2014). Nurse staffing and education and hospital mortality in nine European countries: a retrospective observational study. *Lancet, 383*(9931), 1824-1830. doi:10.1016/S0140-6736(13)62631-8

Alonzo, A. L. (2009). *Motivational Factors in Registered Nurses Completing a Baccalaureate Completion Program.* Repéré à http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:3389031

Anbari, A. B. (2015). The RN to BSN Transition:A Qualitative Systematic Review. *Global Qualitative Nursing Research, 2*, 2333393615614306. doi:10.1177/2333393615614306

Armange, C. (2016). *Le parler québécois.* Paris: Éditions First.

Asiimwe, J. B., Muwema, M., & Drake, K. (2019). Factors that influence transition to advanced roles by RN to BSN nurses, in three selected hospitals of Central-Uganda. *BMC Nursing, 18*, 18. doi:10.1186/s12912-019-0345-z

Association canadienne des écoles en sciences infirmières. (2015). *Cadre National de l'ACESI sur la formation infirmière*. Ottawa, ON.

Association des infirmières et infirmiers du Canada. (2018). Formation. Repéré à https://www.cna-aiic.ca/devenir-infirmiere-autorisee/formation/les-infirmieres-et-infirmiers-autorises-et-la-formation-au-niveau-du-baccalaureat

Audet, L.-A., Bourgault, P., & Rochefort, C. M. (2018). Associations between nurse education and experience and the risk of mortality and adverse events in acute care hospitals: A systematic review of observational studies. *International Journal of Nursing Studies, 80*, 128-146. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.01.007

Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données: Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série (2)*, 98-113. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2e éd.). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Cameron, C. (2005). Experiences of Transfer Students in a Collaborative Baccalaureate Nursing Program. *Community College Review, 33*(2), 22-44.

Cant, R., Birks, M., Porter, J., Jacob, E., & Cooper, S. (2011). Developing advanced rural nursing practice: a whole new scope of responsibility. *Collegian (Royal College Of Nursing, Australia), 18*(4), 177-182.

Chick, N., & Meleis, A. I. (1986). Transition: A Nursing Concern. In *Nursing research methodology* (pp. 237-257). Boulder. CO.

Cleary, M., Horsfall, J., Jackson, D., Muthulakshmi, P., & Hunt, G. E. (2013). Recent graduate nurse views of nursing, work and leadership. *Journal of Clinical Nursing, 22*(19/20), 2904-2911. doi:10.1111/jocn.12230

Conseil permanent de la jeunesse. (1997). Y'a pus d'avenir ici - L'exode des jeunes vers les centres urbains - Avis. 107 pages. Repéré à https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/publications-cpj/documents/regions/resume-exode.pdf

Cubit, K., & Lopez, V. (2012). Qualitative study of Enrolled Nurses transition to Registered Nurses. *Journal of Advanced Nursing, 68*(1), 206-211. doi:10.1111/j.1365-2648.2011.05729.x

Delaney, C., & Piscopo, B. (2007). There Really is a Difference: Nurses' Experiences With Transitioning From RNs to BSNs. *Journal of Professional Nursing, 23*(3), 167-173. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2007.01.011

Denzin, N. K., & Lincloln, Y. S. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. California, USA: SAGE publications Inc.

Déry, J. (2013). *L'étendue effective de la pratique d'infirmières en pédiatrie: ses déterminants et son influence sur la satisfaction professionnelle.* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, QC.

Déry, J., D'Amour, D., & Roy, C. (2017). Recherche: L'étendue optimale de la pratique infirmière, une contribution essentielle à la performance du système de santé. *Perspective infirmière, 14*(1), 51-55.

Duffield, C., Diers, D., O'Brien-Pallas, L., Aisbett, C., Roche, M., King, M., & Aisbett, K. (2011). Nursing staffing, nursing workload, the work environment and patient outcomes. *Applied nursing research : ANR, 24*(4), 244-255. doi:10.1016/j.apnr.2009.12.004

Duffy, M. T., Friesen, M. A., Speroni, K. G., Swengros, D., Shanks, L. A., Waiter, P. A., & Sheridan, M. J. (2014). BSN completion barriers, challenges, incentives, and strategies. *The Journal Of Nursing Administration, 44*(4), 232-236. doi:10.1097/NNA.0000000000000054

Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, QC: Chenelière éducation.

Fowler, A. C., Twigg, D., Jacob, E., & Nattabi, B. (2018). An integrative review of rural and remote nursing graduate programmes and experiences of nursing graduates. *Journal of Clinical Nursing, 27*(5-6), e753-e766. doi:10.1111/jocn.14211

Gauthier, J. (2014). *L'exploration des incitatifs et des obstacles à entreprendre des études universitaires dans le cadre d'un cursus intégré DEC-BAC en sciences infirmières.* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal, QC.

Graue, M., Rasmussen, B., Iversen, A. S., & Dunning, T. (2015). Learning transitions-a descriptive study of nurses' experiences during advanced level nursing education. *BMC Nursing, 14*(1), 1-9. doi:10.1186/s12912-015-0080-z

Grove, S. K., Burns, N., & Gray, J. R. (2013). *The¨Practice of Nursing Research: Appraisal, Synthesis, and Generation of Evidence* (E. Sanders Ed. 7 éd. ed.). Missouri, USA: Elseiver. Sanders.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.

Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). *Qualitative Research in Nursing and Healthcare* (Whiley-Blackwell Ed. 3e éd.). IOWA: Whiley-Blackwell.

Houle, D. (2011). *L'expérience de transition et d'adaptation des étudiantes infirmières en contexte de formation intégrée (continuum de formation DEC / baccalauréat)* (Doctorat Doctorat en éducation). Université de Montréal, Montréal, Qc.

Jeffreys, M. R. (2015). Jeffreys's Nursing Universal Retention and Success model: overview and action ideas for optimizing outcomes A-Z. *Nurse Educ Today, 35(3)*, 425-431.

Jeffreys, M. R. (2020). ADN-to-BSN Articulation, Academic Progression, and Transition: A Proactive, Holistic Approach. *Nurse Educator, 45*(3), 155-159. doi:10.1097/NNE.0000000000000708

John, D. Y. (2010). *Perceptions of registered nurses after completing a bachelor of science degree in nursing: A phenomenological study.* (Doctor of Philosophy in Nursing). Barry University, ProQuest Dissertations & Theses Global. Repéré à https://ezproxy.uqar.ca/login?url=https://www-proquest-com.ezproxy.uqar.ca/dissertations-theses/perceptions-registered-nurses-after-completing/docview/1024710740/se-2?accountid=14720 (3515734)

Jones, M. M., Chapman, K., Lacy, D., Cannon, S., & Schnetter, V. (2020). ADN to BSN Transitioning: An Early Decision Model. *Nursing Education Perspectives, 41*(5), E28-E30. doi:10.1097/01.NEP.0000000000000512

Kendall-Gallagher, D., Aiken, L. H., Sloane, D. M., & Cimiotti, J. P. (2011). Nurse Specialty Certification, Inpatient Mortality, and Failure to Rescue. *Journal of Nursing Scholarship, 43*(2), 188-194. doi:10.1111/j.1547-5069.2011.01391.x

Kern, B. (2014). Factors That Restrict or Support Retention among RN-to-BSN Nursing Students: A Replication Study. *Open Journal of Nursing, 4*, 296-302.

Kralik, D., Visentin, K., & Van Loon, A. (2006). Transition: a literature review. *Journal of Advanced Nursing, 55*(3), 320-329. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.03899.x

Kulig, J. C., Kilpatrick, K., Moffitt, P., & Zimmer, L. (2013). *Rural and Remote Nursing Practice: An Updated Documentary Analysis*. University of Lethbridge, LEthbriddge, AB.

Lampron, K. (2010). *L'étendue de la pratique chez les infirmières cliniciennes et les infirmières* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal, QC.

LeBlanc, P., Girard, C., Côté, S., & Potvin, D. (2003). La migration des jeunes et le développement régional dans le croissant péri-nordique du Québec. *Recherches sociographiques, 44*(1), 35-55. doi:https://doi.org/10.7202/007190ar

Lindeke, L. E., Jukkala, A., & Tanner, M. (2005). Perceived Barriers to Nurse Practitioner Practice in Rural Settings. *Journal of Rural Health*, 21, 178-181.

Maten-Speksnijder, A. t., Pool, A., Grypdonck, M., Meurs, P., & Staa, A. (2015). Driven by Ambitions: The Nurse Practitioner's Role Transition in Dutch Hospital Care. *Journal of Nursing Scholarship, 47*(6), 544-554. doi:10.1111/jnu.12164

Megginson, L. A. (2008). RN-BSN education: 21st century barriers and incentives. *Journal of Nursing Management, 16*(1), 47-55. doi:10.1111/j.1365-2934.2007.00784.x

Meleis, A. I. (2010). *Transitions Theory: Middle Range and Situation Specific Theories in Nursing research and practice*. New-York: NY: Springer Publishing Company.

Meleis, A. I., Sawyer, L. M., Im, E. O., Hilfinger Messias, D. K., & Schumacher, K. (2000). Experiencing transitions: an emerging middle-range theory. *ANS. Advances In Nursing Science, 23*(1), 12-28.

Melrose, S., & Gordon, K. (2011). Overcoming barriers to role transition during an online post LPN to BN program. *Nurse Education in Practice, 11*(1), 31-35. doi:https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.06.002

Ministère de l'Éducation. (2000). *Politique québécoise de financement des universités* Québec Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Politique_quebecoise_financement_universites_VF.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Politique québécoise de financement des universités. Repéré à* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Politique-financement-universites.pdf

Munhall, P. L. (2012). *Nursing research: a qualitative perspective.* (5e éd.). Toronto: Jones et Bartlett.

OCDE. (2011). *OECD regional typology: Directorate for Public Governance and Territoiral Development.*

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2007). *Mémoire: Une nouvelle approche de planification des effectifs infirmiers : des choix à faire de toute urgence!* Montréal, QC.

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2010). *Rapport statistique sur l'effectif infirmier 2009-2010*. Montréal, QC.

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2012). *Mémoire: La relève infirmière au Québec, une profession, une formation*. Montréal, QC. Repéré à http://www.oiiq.org/sites/default/files/376MA_memoire-releve.pdf

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2015). Prestation sécuritaire des soins infirmiers - Prise de position. Montréal, QC.

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2018). *Portrait sommaire de l'effectif infirmier du Québec 2017-2018*. Montréal, QC. Repéré à https://www.oiiq.org/documents/20147/3410233/Portrait+sommaire+2017-2018_final.pdf

Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec. (2020a). Planification stratégique 2020-2023. Repéré à https://www.oiiq.org/l-ordre/qui-sommes-nous-/gestion/planification-strategique-en-cours?inheritRedirect=true

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2020b). *Portrait de la relève infirmière 2019-2020*. Montréal, QC. Repéré à https://www.oiiq.org/documents/20147/9565847/Portrait-releve-2019-2020.pdf/e49a3fda-152c-7f5f-2e8c-b19908f2ae88?c_rid=680h0i56019zi2YIaOg-856727808%7C48025945&utm_campaign=634418&utm_medium=email&utm_source=oiiq-gen&utm_content=communique&symid=231768985

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2020c). *Portrait sommaire de l'effectif infirmier du Québec 2019-2020*. Montréal, QC. Repéré à https://www.oiiq.org/documents/20147/9565847/Portrait-sommaire-2019-2020.pdf/c75534a4-7e62-3bc4-c006-ea94ed249298?c_rid=680h0i56019zi2YIaOg-856727808%7C48025943&utm_campaign=634418&utm_medium=email&utm_source=oiiq-gen&utm_content=communique&symid=231768985

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2020d). *Rapport statistique sur l'effectif infirmier 2019-2020-Le Québec et ses régions*. Montréal, QC.

Paillé, P., & Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris: Armand Collin.

Pepin, J., Larue, C., Allard, É., & Ha, L. (2015). *La discipline infirmière – Une contribution décisive aux enjeux de santé*. MONTRÉAL: Centre d'innovation en formation infirmière (CIFI).

Phillips, T., & Titzer Evans, J. L. (2017). RN to BSN Transition. *Journal for Nurses in Professional Development, 33*(2), 79-85. doi:10.1097/NND.0000000000000337

Pudpong, N., Suphanchaimat, R., Batra, B., Hou, J., Vu, L. T. H., & Dipika, P. (2017). A final-year nursing student survey: rural attitudes, perceived competencies and intention to work across five Asian countries. *BMC Nursing, 16*, 1-11. doi:10.1186/s12912-017-0208-4

Ralph, N., Birks, M., Chapman, Y., Muldoon, N., & McPherson, C. (2013). From EN to BN to RN: An exploration and analysis of the literature. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession, 43*(2), 225-236.

Robbins, L. K., & Hoke, M. M. (2013). RN-to-BSN Culture of Success Model: Promoting Student Achievement at a Hispanic-Serving Institution. *Journal of Professional Nursing, 29*(1), 21-29. doi:https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2012.04.005

Robertson, S., Canary, C. W., Orr, M., Herberg, P., & Rutledge, D. N. (2010). Factors Related to Progression and Graduation Rates for RN-to-Bachelor of Science in Nursing Programs: Searching for Realistic Benchmarks. *Journal of Professional Nursing, 26*(2), 99-107. doi:https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.09.003

Robinson, D. C., Ebbers, L., Laanan, F., Shelley, M., Torrie, M., & Doering, B. (2012). The phenomenon of the educational transformation from Registered Nurse (RN) to Bachelor of Science (BS) of Nursing degree nurse. Repéré à https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3659&context=etd

Rochefort, C., Beauchamp, M.-E., Audet, L.-A., Abrahamowicz, M., & Bourgault, P. (2020). Associations of 4 Nurse Staffing Practices With Hospital Mortality. *Medical Care, Publish Ahead of Print*. doi:10.1097/MLR.0000000000001397

Romp, C. R., Keihl, E. M., Bickett, A., Bledsoe, S. F., Brown, D. S., Eitel, S. B., & Wall, M. P. (2014). Motivators and barriers to returning to school: RN to BSN. *Journal for Nurses in Professional Development, 30(2)*. doi:doi:10.1097/NND.0000000000000046

Schlossberg, N.K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counselling adult transition.* New-York: Springer Publishing Company.

Schwarz, L. M., & Leibold, N. (2014). Perceived facilitators and barriers to baccalaureate degree completion among registered nurses with an associate's degree. *Journal of Continuing Education in Nursing, 45*(4), 171-180. doi:10.3928/00220124-20140219-03

Stuever, N. L. (2009). *Professional transformation of registered nurses in complexity-informed degree completion programs: a phenomenological study.* (Ed.D.). University of Phoenix, Phoenix, AZ.

Trepanier, A., Gagnona, M.-P., Mbembaa, G. I. C., Cote, J., Pare, G., Fortin, J.-P., . . . Courcy, F. (2013). Factors associated with intended and effective settlement of nursing students and newly graduated nurses in a rural setting after graduation: A mixed-methods review. *International Journal of Nursing Studies, 50*(3), 314-325. doi:10.1016/j.ijnurstu.2012.09.005

Warshawsky, N. E., Branford,A., Barnum, N., & Westneat, S. (2015). Achieving 80% BSN by 2020: Lessons learned from Kentucky's registered nurses. *Journal of Nursing Administration, 45(9)*. doi:doi:10.1097/NNA.0000000000000231

Winokur, E. J., Rutledge, D. N., & Hayes, A. (2016). Magnet® Facility Nurses: Pursuing a Baccalaureate Degree in Nursing. *Journal of Professional Nursing, 32*(4), 283-291. doi:https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.11.003