

## DÉMARCHE DE CONCEPTION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR LE CURSUS DE FORMATION EN ERGOTHÉRAPIE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES)

Cette ressource<sup>1</sup> a été élaborée par Martine Brousseau, professeure en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières ([UQTR](#)), une constituante du réseau de l'[Université du Québec](#).

L'auteure décrit comment l'équipe des programmes de formation universitaire en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières en est venue à faire un choix du référentiel de compétences des programmes comme base à la formation. La présente fiche vise à présenter cette démarche et à faire un retour sur les difficultés et les avantages observés pendant la démarche. Ainsi, il sera possible d'en tirer des aspects dont on doit absolument tenir compte. La fiche présente dans un premier temps les préalables à toutes les décisions qui ont été prises. Par la suite, elle expose la démarche de conception du référentiel de compétences du cursus de formation en ergothérapie et, finalement, elle expose les difficultés et les avantages observés lors de la démarche.

Pour citer cette ressource :

Brousseau, M. (2015). [Démarche de conception d'un référentiel de compétences du cursus de formation pour le cursus de formation en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières](#). Montréal, Canada : Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Accessible en ligne sur le Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec : <http://pedagogie.uquebec.ca/portail>



Le contenu de ce document est diffusé sous la licence Creative Commons [Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0](#).

Les autorisations au-delà du champ de cette licence peuvent être obtenues auprès de l'[équipe du projet MAPES](#).

Le projet MAPES a été financé par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec.

---

<sup>1</sup> La majorité des informations de cette ressource sont tirées de ce document: Brousseau, M. et Picard, H. (2012). *Guide pour la planification des apprentissages et des évaluations par compétences pour les programmes de baccalauréat et de maîtrise*. Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Montréal.

## **Préalables à la démarche de conception du référentiel de compétences**

Les préalables sont les éléments sur lesquels les membres de l'équipe de travail se sont entendus avant de procéder à la conception du référentiel de compétences du cursus de formation. Un de ces préalables a été l'établissement de l'énoncé suivant : le cursus d'ergothérapie de l'UQTR veut former des étudiants qui auront expérimenté et acquis les valeurs suivantes :

- Autonomie et leadership dans leur travail;
- Responsabilité à l'égard des tâches qui leur sont confiées et des conséquences qui découlent de la qualité de leur travail;
- Honnêteté et intégrité dans l'ensemble de leur conduite personnelle et professionnelle;
- Implication personnelle dans leurs apprentissages;
- Respect des différences humaines, sociales, ethniques et professionnelles;
- Engagement dans l'apprentissage tout au long de la vie.

Un autre préalable, avant de procéder à la conception du référentiel de compétences, a été de s'assurer d'avoir une compréhension commune sur ce que sont les compétences professionnelles. Pour ce, le recours à l'ouvrage de Tardif (2006) a été utile puisque celui-ci pose un regard critique sur le référentiel de compétences défini par divers ordres professionnels. Il soutient que souvent ces référentiels sont des savoir-faire ou des attitudes et voire même des ressources. Pour ce, cet auteur propose de recourir à trois éléments pour faire l'analyse d'un référentiel de compétences. Ces critères sont :

1. d'établir la distinction entre savoir-faire et savoir-agir;
2. de prendre en compte les cinq caractéristiques d'une compétence, soit son caractère intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif;
3. de recourir à la notion de famille de situations.

Afin de s'appropriier les compétences, il a donc été nécessaire de faire la différence entre savoir-faire et savoir-agir. À cet égard, toujours, selon Tardif (2006), quatre paramètres distinguent un savoir-faire d'un savoir-agir. Ces quatre paramètres sont :

1. le caractère algorithmique de l'un (savoir-faire) et le caractère heuristique de l'autre (savoir-agir);
2. l'éventualité d'automatiser le premier (savoir-faire) et l'in vraisemblance de le faire dans le second cas (savoir-agir);
3. la possibilité d'exercer le savoir-faire en dehors de tout contexte et l'impossibilité de développer un savoir-agir hors contexte;
4. le degré de complexité inhérent à l'un et à l'autre.

## Démarche de conception du référentiel de compétences

---

Un choix a été fait alors de concevoir un référentiel de compétences de programme qui inclut :

1. des compétences universitaires (dont la pensée critique, la rigueur scientifique et l'éthique);
2. des compétences transversales (dont le raisonnement clinique, le jugement critique, la prise de décision et les capacités d'analyse);
3. des compétences professionnelles.

Au Canada, en ergothérapie, il existe divers référentiels de compétences ayant été élaborés depuis de nombreuses années. Les premiers référentiels l'ont été à partir de 1997 par l'Association canadienne des ergothérapeutes (ACE) dans un document intitulé *Le Profil de la pratique de l'ergothérapie au Canada* qui a été révisé en 2002 et en 2007 (ACE, 2007). Une mise à jour a été faite en 2012 (ACE, 2012). De plus, l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ) a, en 2004, publié un document intitulé *Compétences et responsabilités professionnelles - Guide de l'ergothérapeute*, dans lequel étaient définies des compétences professionnelles. Par la suite, un nouveau référentiel a été élaboré par l'OEQ en 2010 (OEQ, 2010). D'autre part, l'Association canadienne des organismes de réglementation en ergothérapie (ACORE) a aussi publié en 2000 un document portant sur les compétences essentielles de la pratique de l'ergothérapie au Canada (ACORE, 2011). Tous ces référentiels ont été élaborés à partir de travaux d'experts en la matière, reposant toutefois sur des cadres conceptuels différents. Un choix s'offrait donc à l'équipe de l'UQTR pour choisir le référentiel de compétences professionnelles convenant à ses programmes en ergothérapie.

Au moment de l'élaboration des programmes, le choix s'est arrêté sur un référentiel reflétant les activités des ergothérapeutes et élaboré à partir des concepts-clés de la profession, soit les occupations, la personne et l'environnement. Et pour ce, le profil de la pratique de l'ergothérapie de l'ACE (version 2007) a été retenu, ce qui correspondait alors à sa plus récente version. Ce référentiel comprend sept « méta-compétences » (identifiées dans le document en tant que sept « rôles »). La méta-compétence 1 (expert en habilitation des occupations) représente le rôle pivot pour l'ensemble des activités d'un ergothérapeute. Celle-ci met à contribution les compétences associées aux rôles de communicateur (2), collaborateur (3), agent de changement (4), gestionnaire de la pratique (5), praticien érudit (6) et professionnel (7).

Ce référentiel spécifie par la suite les compétences clés pour chacune de ces méta-compétences. Il y en a six pour l'expert en habilitation des occupations; trois pour le communicateur; deux pour le collaborateur; quatre pour le gestionnaire de sa pratique; trois pour l'agent de changement; trois pour le praticien érudit et quatre pour le professionnel. Ceci pour un total de vingt-cinq compétences, chacune étant elles-mêmes décomposées en sous-compétences.

Par la suite, le travail de l'équipe de l'UQTR pour s'appropriier en profondeur le référentiel de compétences a été de déterminer des savoirs essentiels requis pour chacune des sous-compétences. Ce travail a été fait en équipe. Le tableau 1 présente, à titre d'illustration, les savoirs essentiels de la sous-compétence 1.1.1 (Faire preuve d'expertise dans les domaines de l'occupation, du rendement occupationnel et de la participation occupationnelle dans sa pratique auprès des clients), de la compétence 1.1 (Travailler efficacement à titre d'expert centré sur le client, l'occupation, le rendement occupationnel et la participation occupationnelle) de la méta-compétence 1 (expert en habilitation des occupations). Ainsi, chacune des méta-compétences (identifiée comme les rôles dans le texte original) comprend des compétences-clés qui, elles, comprennent des sous-compétences, celles-ci constituant, selon les termes utilisés par l'ACE, des indicateurs ou des compétences habilitantes.

**Tableau 1.** Illustration des savoirs essentiels associés à une compétence du référentiel des compétences pour les programmes en ergothérapie de l'UQTR (tiré de Brousseau et Picard, 2012, p. 27)

<b>SAVOIRS ESSENTIELS POUR CHACUNE DES COMPÉTENCES</b>			
<b>Méta-compétence 1 Expert en habilitation de l'occupation</b>	<b>Savoir</b>	<b>Savoir faire</b>	<b>Savoir être</b>
<b>Compétence 1.1. Travailler efficacement à titre d'expert centré sur le client, l'occupation, le rendement occupationnel et la participation occupationnelle</b>			
Sous-compétence 1.1.1. Faire preuve d'expertise dans les domaines de l'occupation, du rendement occupationnel et de la participation occupationnelle dans sa pratique auprès des clients.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir les concepts de l'occupation</li> <li>• Connaître les modèles théoriques                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Modèles canadiens du rendement occupationnel</li> <li>○ Occupation humaine</li> <li>○ Sciences de l'occupation</li> <li>○ Adaptation occupationnelle</li> <li>○ Modèle australien de la performance occupationnelle</li> <li>○ Modèle Kawa</li> <li>○ Théorie de la nature occupationnelle</li> </ul> </li> </ul>		
Sous-compétence 1.1.2. Représenter le client et l'ergothérapie afin de créer un premier point de contact positif avec le client en fonction d'une demande de consultation, d'une demande de contrat ou de la reconnaissance par l'ergothérapeute des difficultés occupationnelles réelles ou possibles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche centrée sur le client</li> <li>• Théories de la relation d'aide</li> <li>• Principes légaux (paramètres juridiques)</li> <li>• Champs d'expertise</li> <li>• Convenir d'un contrat initial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevues (techniques)</li> </ul>	
Sous-compétence 1.1.3. Incorporer la perspective du client face au sens et à la pertinence des besoins et des plans d'intervention.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche centrée sur le client</li> <li>• Taxonomie des besoins</li> <li>• Respect des valeurs, diversité, etc.</li> <li>• Représentations (face à la maladie, mort, santé)</li> </ul>		

<p>Sous-compétence 1.1.4. Établir des relations thérapeutiques positives avec les clients, qui sont caractérisées par la compréhension, la confiance, le respect, l'honnêteté et l'empathie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théories en relation d'aide (attitude).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes et modes thérapeutiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance de soi</li> <li>• Compréhension</li> <li>• Confiance</li> </ul>	
<p>Sous-compétence 1.1.5. Démontrer des habiletés pour la pratique centrée sur le client, notamment la médiation, la négociation et la capacité de se montrer sensible et respectueux envers le client.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche centrée sur le client</li> <li>• Théories de la motivation</li> <li>• Théories de la communication</li> </ul>			

## **Avantages et difficultés de la démarche de conception du référentiel de compétences**

---

La démarche d'appropriation du référentiel de compétences professionnelles retenu ne s'est pas fait sans écueil. Les difficultés rencontrées se rattachent au fait d'avoir énoncé trop en détail les savoirs essentiels car cette déclinaison s'est faite à partir des sous-compétences (au total 7 méta-compétences, 25 compétences-clés et 115 sous-compétences). Il eut été intéressant d'en rester aux compétences-clés et de reproduire la même démarche que celle rapportée dans l'étude de Brousseau, Desormeaux-Moreau et St-Pierre (2013) menée auprès des superviseurs de stage. Il avait été demandé à ceux-ci de donner des exemples de situations cliniques vécues avec leur clientèle attitrée dans leurs projets relatifs à chacune des compétences de l'expert en habilitation des occupations. Cette étape a servi en quelque sorte à valider les activités professionnelles et les compétences. Cette étape de validation aurait pu être bénéfique compte tenu que les membres de l'équipe de départ d'implantation des cursus de formation avaient des expériences et connaissances variées en matière de spécification de compétences.

Le fait, aussi, d'avoir défini les savoirs essentiels pour les 115 sous-compétences a peut-être inutilement donné l'impression que concevoir un référentiel de compétences selon la perspective de l'approche-programme est exigeant. L'étape est apparue simple car les savoirs essentiels ont été divisés en savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Cela apparaissait facile à faire. Toutefois, mieux comprendre ce que sont les connaissances dans une approche-programme et par compétences est un incontournable. Comme le rappelle Tardif (2006), la compétence est un concept qui est défini comme un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources internes et externes. Ce concept fait appel aux notions d'être en situation ou durant l'action. D'autre part, un autre auteur expert en la matière, Lasnier (2000), utilise un vocabulaire légèrement différent, mais fait aussi valoir des notions semblables quand il la définit comme un savoir-agir complexe résultant de l'intégration de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités (composantes selon Tardif) et d'habiletés (cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (déclaratives) utilisées efficacement dans des situations ayant un caractère commun. Avec le recul, il eut été intéressant d'utiliser davantage les notions de connaissances déclaratives (quoi?), procédurales (comment?) et conditionnelles (où?, quand? et pourquoi?) à l'instar de Tardif (1997) et Samson (2014). En effet, une réflexion sur les types de connaissances requises dans une approche-programme par compétences appuie le fait que les connaissances sont considérées en tant que ressources au service d'une compétence. De plus, le transfert des connaissances est l'un des principes d'une formation par compétences. Selon Lasnier, ceux-ci sont ceux de globalité, construction, alternance, application, distinction, signifiante, cohérence, intégration, itération et transfert. Une meilleure compréhension du « quoi », du « comment », du « où », du « quand » et du « pourquoi » aurait certainement facilité

le choix des modalités pédagogiques qui est venu plus tard dans le processus d'élaboration et d'implantation des programmes.

De plus, un des avantages reliés au fait d'avoir choisi un référentiel existant a été l'économie de temps et aussi le fait d'avoir adhéré à un référentiel conçu à la suite d'une validation par un groupe d'experts nationaux de la profession. D'ailleurs, l'équipe de départ s'est approprié les compétences après avoir défini le corpus essentiel de connaissances aux compétences de la profession. Toutefois, comme plusieurs professeurs se sont ajoutés à l'équipe, cette appropriation est à renouveler constamment. Ce travail d'appropriation s'est fait, par la suite, sur une base individuelle par chacun des professeurs avec la personne-ressource (personne responsable de l'implantation) par des échanges formels et informels.

## Conclusion

---

Il est possible de tirer des leçons de la démarche de conception du référentiel de compétences du cursus de formation en ergothérapie (baccalauréat-maîtrise) à l'UQTR. Entre autres, il est important d'être conscient que la démarche est itérative et qu'il y a lieu de revenir à plusieurs reprises sur les fondements mêmes des compétences, sur la nature des connaissances, ressources inestimables pour le développement des compétences. La rédaction du présent texte nous a permis de confirmer le besoin de réappropriation du référentiel en équipe compte tenu que de nombreuses personnes se sont ajoutées à l'équipe et que les démarches d'appropriation du référentiel par celles-ci ont été faites à ce jour individuellement.

## Références citées

---

- ACE (Association canadienne des ergothérapeutes) (2007). *Profil de la pratique de l'ergothérapie au Canada*. Ottawa, Canada : CAOT Publications.
- ACE (Association canadienne des ergothérapeutes) (2012). *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*. Ottawa, Canada: CAOT Publications.
- ACORE (Association canadienne des organismes de réglementation en ergothérapie au Canada) (2011). *Compétences essentielles de la pratique de l'ergothérapie au Canada* (3ed.) Toronto : ACORE.
- Brousseau, M., Desormeaux-Moreau, M et St-Pierre, M-J. (2013). Les représentations de l'expert en habilitation des occupations par des ergothérapeutes superviseurs de stage. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 80 (1), 28-34. doi: 10.1177/0008417412474220
- Brousseau, M. et Picard, H. (2012). *Guide pour la planification des apprentissages et des évaluations par compétences pour les programmes de baccalauréat et de maîtrise*. Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Montréal.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Canada : Guérin.



Ressource R/2.1-1b – Démarche de conception d'un référentiel de compétences pour le cursus de formation en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières



Ordre des ergothérapeutes du Québec (2010). *Référentiel de compétences lié à la pratique de la profession d'ergothérapeute au Québec*. Montréal, Qc : OEQ.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. 3e édition. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences – Document le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière.

Samson, G. (2014). Le transfert des connaissances, tout le monde en parle mais... *Le Tableau*. 3 (4), 1-2.



Le contenu de ce document est diffusé sous la licence Creative Commons [Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0](#).

Les autorisations au-delà du champ de cette licence peuvent être obtenues auprès de l'[équipe du projet MAPES](#).

Le projet MAPES a été financé par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec.

---