

DÉMARCHE DE DÉPLOIEMENT DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DANS LE PARCOURS DE FORMATION EN ERGOTHÉRAPIE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cette ressource 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 les programmes de formation universitaire en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières ont déployé le référentiel de compétences du cursus de formation. Dans un premier temps, les préalables à la démarche de déploiement sont exposés. Par la suite, la démarche de déploiement du référentiel de compétences est décrite. Finalement, les difficultés et les avantages observés lors de la démarche sont rapportés.

Pour citer cette ressource :

Brousseau, M. (2014). *Démarche de déploiement du référentiel de compétences dans le parcours 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.quebec.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.

Préalables à la démarche de déploiement du référentiel de compétences

Afin de mener à terme l'étape du déploiement du référentiel de compétences dans le parcours de formation en ergothérapie à l'UQTR, il s'est avéré nécessaire de spécifier les principes de formation par compétences à retenir. Ces principes ont été définis ainsi, sur la base des travaux de Lasnier (2001) :

- Le **principe de globalité** qui impose de présenter une vue globale de l'ensemble du programme; de proposer des tâches permettant d'activer plusieurs compétences; de situer chaque tâche dans un contexte en lien avec la pratique professionnelle; d'analyser les exigences de chaque tâche afin d'aider à comprendre les nouveaux apprentissages; d'examiner les ressources disponibles et finalement de décrire les résultats attendus.
- Le **principe de construction** qui exige de favoriser l'activation des savoirs antérieurs; la mise en lien des acquis et des nouveaux apprentissages; l'organisation et schématisation des informations et l'autonomie des étudiants.
- Le **principe de distinction** qui repose sur le fait de distinguer entre contenu et processus; de faciliter l'application des principes de construction et d'application; d'inciter à faire des liens entre les contenus disciplinaires et les composantes de la compétence.
- Le **principe de cohérence** qui exige un arrimage serré entre les enseignements, les apprentissages et les modalités d'évaluation des apprentissages.
- Le **principe de signifiante** qui est relié au fait de relier les apprentissages et les situations professionnelles.
- Le **principe de l'application** qui impose de rattacher les activités d'apprentissage aux agirs professionnels et d'amener l'apprenant à acquérir les connaissances nécessaires à l'exercice de la compétence.
- Le **principe de l'alternance** qui se rattache au fait de faire des passages fréquents du global au spécifique et vice et versa; d'éviter de rester dans la globalité et d'éviter des apprentissages morcelés.
- Le **principe d'intégration** qui exige l'appropriation des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles et l'actualisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
- Le **principe d'itération** qui impose que les apprentissages se font par couches successives ou en spirale.
- Le **principe de transfert** qui se réalise par l'utilisation des connaissances dans un autre contexte et par l'encodage, l'adaptation et la génération de nouveaux apprentissages.

Démarche de déploiement du référentiel de compétences

Le déploiement des compétences dans le parcours de formation a d'abord été fait de façon globale pour chacune des années du baccalauréat et de la maîtrise puisqu'il s'agit d'un cursus de formation. Ainsi, il a été décidé qu'au baccalauréat, il s'agirait de développer le savoir-agir dans des situations cliniques **simples** et à la maîtrise dans des situations cliniques **complexes**.

Forte de ce principe de déploiement, comme il y a avait urgence à mettre en place le baccalauréat, l'équipe de travail a déterminé où en seront rendus les étudiants au terme de la première année du baccalauréat, de la deuxième année et de la troisième année dans le développement de l'ensemble des compétences professionnelles. Ceci a été déterminé de façon globale. L'encadré suivant, tiré de Brousseau et Picard (2012, p. 44), montre un exemple qui témoigne de cette étape.

Au terme de la première année

1. Faire l'amorce de la relation d'aide en appliquant divers modes thérapeutiques pour le développement des compétences suivantes : • Établir des relations thérapeutiques positives avec les clients qui sont caractérisées par la compréhension, la confiance, le respect, l'honnêteté et l'empathie. • Reconnaître ses limites personnelles.
2. Réaliser auprès de personnes une histoire occupationnelle pour le développement de la compétence suivante : Expert en habilitation de l'occupation et acquérir des connaissances de base sur les occupations, les modèles théoriques en ergothérapie.
3. Évaluer les composantes affectives et physiques associées aux occupations en appliquer les connaissances pertinentes et courantes des sciences physiques, psychosociales, et biomédicales fondamentales dans la pratique (anatomie, mouvement humain, psychopathologie, physiologie).
4. Produire une analyse d'une activité (à partir des connaissances de base sur les occupations, les modèles théoriques en ergothérapie).
5. Démontrer certaines compétences de communicateur : établir un dialogue efficace dont faire preuve d'une écoute active, transmettre des informations de manière respectueuse et réfléchie et répondre minimalement à des indices non-verbaux.
6. Démontrer certaines compétences de collaborateur dont entre autres appliquer les rudiments du travail dans des équipes interprofessionnelles et intra-professionnelles.
7. Réaliser seul les premières étapes de l'évaluation de l'information scientifique en maîtrisant partiellement les compétences informationnelles, comme la recherche de document en bibliothèque et les rudiments de l'écriture professionnelle (compétence du praticien érudit).

De plus, comme il a fallu trancher entre ce qui constitue une situation clinique simple et une situation clinique complexe, celles-ci ont été déterminées sur la base d'un consensus entre les membres de l'équipe. À titre d'illustration, l'encadré suivant, tiré de Brousseau et Picard (2012, p. 45), présente quelques familles de situations cliniques **simples** qui ont été définies pour le terme de la deuxième année du programme de baccalauréat.

Au terme de la deuxième année

1. Décrire la démarche clinique en ergothérapie auprès d'un adulte, pour une problématique en santé mentale et en santé physique
2. ...
3. ...
4. Justifier le type d'évaluations en ergothérapie requises pour évaluer (Nommer, donner les caractéristiques des évaluations, faire le choix, en faire une démonstration) pour les familles de situations cliniques suivantes :
En santé physique adulte :
 - Accident vasculaire cérébral
 - Affections arthritiques et rhumatologiques
 - Lésions orthopédiques
 - Affectations neurologiques dégénératives (sclérose en plaques, maladie de Parkinson, sclérose latérale amyotrophique)
 - Lésions de la moelle (quad, para)
 - Les accidents vasculaires cérébrauxIl est suggéré de garder les traumatismes crâniens pour les situations cliniques complexes.
En santé mentale adulte :
 - Troubles de l'humeur (dépression)
 - Troubles anxieux (anxiété généralisée)
 - Troubles psychotiques
 - Troubles alimentaires (anorexie et boulimie)
 - Troubles de la personnalité
 - Troubles bipolaires
5. ...
6. Appliquer le raisonnement clinique procédural en ergothérapie à des situations cliniques rencontrées chez les adultes.
Le raisonnement clinique procédural consiste à appliquer les procédures d'évaluation et d'intervention découlant des situations types. C'est le type de raisonnement qui fait appel au rappel des connaissances et celles-ci sont ensuite appliquées pour le travail auprès de clientèles-types. Dans ce mode, des liens entre le particulier et le général sont faits et présupposent une réponse correcte et identifiable. Par exemple, une situation type correspond aux conséquences fonctionnelles d'une hémiparésie à la suite d'un accident vasculaire cérébral.
7. ...

Par la suite, des indicateurs du développement de chacune des méta-compétences (expert en habilitation des occupations, communicateur, collaborateur, gestionnaire de sa pratique, professionnel, praticien érudit et agent de changement) ont été établis pour chaque année du baccalauréat. Durant cette étape, les indicateurs ont été formulés en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être puis, dans la même matrice, mis en lien avec les cours du cursus dans lesquels ces compétences seraient développées. Le tableau suivant, tiré de Brousseau et Picard (2012, p. 55) illustre cette démarche pour la méta-compétence 1 (Expert en habilitation de l'occupation).

Méta-compétence : Expert en habilitation de l'occupation (extrait)

Au terme de la 3e année...				
Indicateurs	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Cours
L'étudiant sera en mesure de justifier la démarche clinique auprès d'un enfant ou d'un adolescent en santé mentale et physique.	Modèles théoriques et schème de référence, pathologies les plus fréquemment rencontrées, analyse de l'activité, développement de l'enfance à l'adolescence, interaction avec la famille, théorie du jeu, adaptation de l'environnement (domicile, écoles terrains de jeu, garderie...).	Établir un lien thérapeutique, résolutions de problèmes, choisir un modèle approprié, établir un plan intervention, appliquer modalités thérapeutiques, concevoir et adapter un jeu. Accompagner dans la démarche de changement.	Être à l'écoute, empathie, se connaître soi-même, jugement, rigueur, créativité, tolérance, attitude ludique, ouverture aux différences, respect du rythme...	ERG1010, ERG1014, ERG1017, ERG1018
L'étudiant sera en mesure de justifier la démarche clinique auprès d'une personne âgée en santé mentale et physique.	Modèles théoriques et de pratique, pathologies les plus fréquemment rencontrées, instruments de mesure, analyse de l'activité, théorie du vieillissement, adaptation du milieu de vie.	Établir un lien thérapeutique, résolutions de problèmes, choisir un modèle approprié. Établir un plan intervention, appliquer modalités thérapeutiques, ...	Être à l'écoute, empathie, se connaître soi-même, jugement, rigueur, créativité, tolérance, respect de valeurs, sensibilité aux pertes, mort et deuil. Respect du rythme. Capacité à réfléchir dans l'action.	ERG1013, RG1014, ERG1017, ERG1018
Etc.	Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

Une fois cette étape complétée, le déploiement des compétences a été fait pour chacun des quatre trimestres de la maîtrise. Il a été plus facile de faire cette opération de déploiement à partir du dernier trimestre de la maîtrise, autrement dit, de le faire à partir de la fin des études. Cela a permis de réviser aussi s'il y avait des « trous » dans la transition entre le baccalauréat et la maîtrise.

Finalement, pour bonifier le déploiement des compétences et vérifier si celui-ci était complet, il a été convenu de terminer le processus en déterminant le niveau attendu des connaissances pour chacune des compétences, en partant du principe que les connaissances sont des ressources au profit du développement des compétences. L'encadré suivant illustre ce processus. Les niveaux de connaissances sont inspirés des taxonomies de Bloom et de Palkiewicz qu'on retrouve dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005). Il a été ainsi possible de vérifier si les attentes de développement des compétences étaient suffisamment élevées. Souvent, les membres de l'équipe se sont posé la question : « Est-ce assez avancé pour un étudiant de maîtrise? ».

Niveaux de connaissances pour chacune des années du baccalauréat et des sessions de la maîtrise

Compétences	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	Maîtrise S 1	Session 2 et 3 Non incluses ici à des fins d'espace	Maîtrise S 4
1. Expert en habilitation des occupations	Compréhension	Analyse	Analyse	Synthèse		Évaluation et jugement
2. Communicateur	Application	Analyse	Analyse	Généralisation		Évaluation et jugement
3. Collaborateur	Application	Analyse	Analyse			Évaluation et jugement
4. Gestionnaire	Acquisition de connaissances	Analyse	Analyse			Évaluation et jugement
5. Agent de changement	Acquisition de connaissances	Analyse	Analyse			Évaluation et jugement
6. Praticien érudit	Application	Analyse	Analyse	Synthèse		Évaluation et jugement
7. Professionnel	Application	Application	Analyse			Évaluation et jugement

Avantages et difficultés de la démarche de déploiement du référentiel de compétences

La démarche de déploiement des compétences tout au long du cursus ne s'est pas fait sans écueil. Les difficultés rencontrées se rattachent au fait d'avoir débuté par la première année du baccalauréat. Comme il s'agissait de nouveaux programmes à implanter (baccalauréat et maîtrise), ceux-ci n'existant pas à l'intérieur de l'UQTR, il était urgent de préparer l'implantation de la première année et de travailler avec les ressources professorales en place, au nombre de trois.

De plus, la taxonomie de Bloom a été utilisée car elle est l'une des plus reconnues. Toutefois, Krathwohl (2002), collaborateur des premières heures de Bloom, a proposé une révision de la taxonomie originale et la plus en usage. Un des intérêts de cette révision repose sur le fait que la gradation des processus cognitifs inhérents à l'utilisation et au développement des connaissances se rapproche de notre conception du déploiement des compétences. Par exemple, quand il s'agit du processus cognitif « évaluer » (processus cognitif 5 et de haut niveau), l'étudiant doit exercer son jugement basé sur des critères et des standards et cela comprend deux sous-processus, soit ceux de « vérifier » et de « critiquer ». Le processus 6 de plus haut niveau, soit « créer », signifie mettre des éléments dans un tout pour produire une œuvre nouvelle. Ce processus comprend ceux de « générer », « planifier » et « produire ». Ces processus correspondent au niveau attendu au quatrième trimestre de la maîtrise. Les réflexions de Krathwohl auraient apporté beaucoup de réponse aux questionnements des membres de l'équipe.

Toutefois, il n'y a pas eu que des écueils. Les avantages du déploiement sont que celui-ci exprime une conception dynamique de l'étudiant, soit celle qui suppose qu'un étudiant développe ses compétences graduellement, qu'il en ajoute des couches. De plus, cette démarche a permis d'avoir une vision macroscopique, une vision d'ensemble, des programmes, des années du cursus et de ce qui était attendu en termes de développement des compétences. Il était ainsi possible de ne pas perdre de vue l'ensemble et de ne pas trop se noyer dans les détails.

Conclusion

Il est possible de tirer des leçons de la démarche de déploiement du référentiel de compétences du cursus de formation en ergothérapie (baccalauréat-maîtrise) en ergothérapie à l'UQTR. Entre autres, il est important d'être conscient qu'il y aurait eu lieu d'établir où devraient être rendus les étudiants au terme de leur cursus. Partir de la fin aurait été plus simple que de construire une année à la fois. La démarche se serait comparée à éplucher un oignon plutôt que d'y ajouter des couches. Ceci aurait été assez simple à réaliser compte tenu que le référentiel de compétences utilisé avait lui-même étalé les compétences attendues d'un ergothérapeute débutant et celles

d'un ergothérapeute chevronné. Il y a donc lieu de prévoir du temps pour faire cette démarche. Elle comporte des avantages car l'équipe des professeurs en place a, par le référentiel de compétences, les outils en main pour savoir à quoi s'attendre d'un finissant des programmes, en particulier à la fin de la maîtrise.

Une autre leçon à tirer, si on peut l'énoncer comme un conseil à une équipe qui démarre un projet d'approche-programme, serait de recourir à la taxonomie révisée par Krathwohl. La prise de connaissance *a posteriori* de cette taxonomie révisée a apporté de nombreuses réponses à notre équipe et ce, surtout en termes d'attentes des étudiants pendant leur maîtrise.

Références citées

- 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, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy : An overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212-264.
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*, 15(1), 28-33.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e.ed.). Montréal : Guérin.



Le contenu de ce document est diffusé sous la licence Creative Commons [Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/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.
