**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**25(1) | 2009
Varia - hiver 2009**

Conception, implantation et utilisation d'un portfolio professionnel étudiant dans un programme de formation en ergothérapie

Michèle Hébert, Jean-Pascal Beaudoin, Rachel Thibaut et Rita Pitre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/109>

DOI : 10.4000/ripes.109

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Michèle Hébert, Jean-Pascal Beaudoin, Rachel Thibaut et Rita Pitre, « Conception, implantation et utilisation d'un portfolio professionnel étudiant dans un programme de formation en ergothérapie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 25(1) | 2009, mis en ligne le 20 avril 2009, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/109> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.109>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Conception, implantation et utilisation d'un portfolio professionnel étudiant dans un programme de formation en ergothérapie

Michèle Hébert, Jean-Pascal Beaudoin, Rachel Thibaut et Rita Pitre

1. Introduction

- 1 Quelques professeurs du programme d'ergothérapie de l'Université d'Ottawa ont élaboré, en 2005, un projet de portfolio professionnel étudiant. Le projet a été bien accueilli et soutenu par la Faculté des sciences de la santé et le Centre de pédagogie universitaire, puis subséquemment intégré à un projet universitaire de création d'un portfolio numérique.
- 2 Les portfolios présentés dans les écrits sont très variés (Tardif, 2006). Le programme d'ergothérapie a retenu la vision du portfolio témoin de la maturation personnelle et professionnelle des étudiants, de leur démarche d'apprentissage, de l'intégration des connaissances et du développement de compétences¹. Cette vision du portfolio qui permet aussi aux professeurs de faire un suivi de la démarche d'apprentissage des étudiants et qui prépare l'étudiant à faire face aux exigences des ordres professionnels en terme de formation continue et d'évaluation de la pratique (Ordre des ergothérapeutes de l'Ontario (OEO), 2005; Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ), 2004).
- 3 Cet article présente le processus de conception, d'implantation, d'utilisation et de bonification du portfolio au programme d'ergothérapie. Les résultats de la recherche-action ayant permis de le bonifier sont présentés et suivis de quelques pistes de réflexion.

2. Problématique

- 4 Le projet de portfolio professionnel étudiant au programme d'ergothérapie de l'Université d'Ottawa est né de diverses préoccupations soulignées lors de rencontres informelles de professeurs et d'étudiants du programme. Certains écarts étaient observés entre les bases philosophiques actuelles du programme et celles établies lors de sa création. L'ancrage entre les cours s'était modifié au fil des ans et la centration sur l'étudiant, en favorisant l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), était un peu négligée. Le rehaussement imminent de la formation, du baccalauréat à la maîtrise, pour répondre aux exigences plus élevées de pratique (Association canadienne des ergothérapeutes, 2007), demanderait la formation de praticiens plus réflexifs. Il semblait donc opportun de favoriser la responsabilisation des étudiants face à leur processus d'apprentissage, le développement d'habiletés métacognitives et l'autorégulation (Programme d'ergothérapie, 2006). Ces préoccupations ont donné jour à des pistes d'action, dont celle de la création d'un portfolio.
- 5 Par ailleurs, les ordres professionnels en ergothérapie exigent de leurs membres la tenue d'un portfolio centralisateur de la documentation pertinente à la pratique, de formation continue et d'évaluation des compétences professionnelles (OEO, 2005; OEQ, 2004). Ces portfolios ont capté l'attention des professeurs du programme qui y ont vu l'opportunité de créer un portfolio réunissant les perspectives pédagogiques et professionnelles.

2.1. Les portfolios professionnels

- 6 Selon l'OEO (2005), la tenue d'un portfolio donne aux ergothérapeutes l'occasion de réfléchir à leur pratique et de faire le suivi du développement de leurs compétences selon les normes d'exercice en vigueur et déterminées par l'OEO (2003). Le portfolio témoigne de l'épanouissement professionnel et l'OEO (2005) lui attribue quatre fonctions : (a) offrir un cadre favorisant l'examen de la pratique et orientant les activités de perfectionnement, (b) aider à définir les besoins d'apprentissage, fixer des objectifs, noter les activités entreprises et leurs résultats, (c) organiser et conserver les documents d'autoévaluation, d'apprentissage et les documents relatant les réalisations, (d) servir d'outil de communication et de mise en valeur des connaissances, compétences, réalisations et talents. Cette perspective est très similaire à celle de l'OEQ (2004) qui présente le portfolio comme un outil de suivi de la compétence, soit la capacité d'un professionnel à utiliser ses connaissances, son jugement et ses habiletés cliniques. Ces portfolios professionnels feront, l'un ou l'autre, partie intégrante de la pratique de la majorité des diplômés du programme d'ergothérapie de l'Université d'Ottawa. Ils ont donc été consultés pour orienter la création du portfolio professionnel étudiant en ergothérapie.

2.2. Les portfolios étudiants

- 7 Tardif (2006) souligne que : « Dans les écrits, on fait référence à plusieurs types de portfolios, à des usages fort diversifiés, à des évaluations très différentes, à des

contenus hétéroclites et à des buts parfois opposés. » (Tardif, 2006, p. 248). Les choix du programme d'ergothérapie sont présentés ci-après.

- 8 Selon Bossers, Kernaghan, Hodgins, Merla, O'Connor et Van Kessel (1999), la conception et la tenue d'un portfolio étudiant a comme principal bénéfice l'appropriation et la responsabilisation de l'étudiant face à ses apprentissages. Le portfolio est la production personnelle de l'étudiant et rend compte de la spécificité de sa démarche d'apprentissage et de maturation. Dans cette perspective, le portfolio se veut un outil flexible qui peut guider l'étudiant tout en respectant son autonomie (Hadwin, Wozney et Pontin, 2005). Tardif (2006) souligne les nombreuses retombées positives potentielles de l'utilisation d'un portfolio sur l'apprentissage et la motivation de l'étudiant, dont certaines liées à la responsabilisation : l'engagement dans le processus d'apprentissage, la réflexion sur les acquis faits et à faire, une meilleure compréhension de sa façon d'apprendre, de ce qu'il valorise, et la mise en exergue de la progression des apprentissages.
- 9 Le portfolio permet à l'étudiant de développer l'expertise technique de la tenue d'un portfolio et sa capacité d'établir des liens entre théories et pratique (Orland-Barak, 2005). Cet aspect serait dépendant de la perception qu'a l'étudiant de ses habiletés à transférer ses connaissances théoriques vers la pratique (Burke, Jones et Doherty, 2005; Val Klenowski et Carnell, 2006). Le portfolio doit devenir un lieu stimulant le développement d'habiletés métacognitives pour faciliter ce transfert de connaissances. Il doit faciliter la compréhension des stratégies d'apprentissage, la perception des liens entre les cours, la conscience des apprentissages réalisés en classe et à l'extérieur de la classe, le développement des habiletés d'autoévaluation et l'apprentissage réflexif (Tardif, 2006).
- 10 Le portfolio permet aussi la réflexion et la prise de conscience relativement à des objets d'apprentissage plus personnels, en lien avec le processus de maturation par exemple, ayant un impact sur la pratique (Allen, 2004). Le portfolio qui se centre non seulement sur la finalité, mais aussi, et surtout, sur le processus en incluant des activités d'intégration des connaissances permet cette réflexion (Darling, 2001; Orland-Barak, 2005; Val Klenowski et Carnell, 2006). Elle doit se faire à divers niveaux, proposant des activités descriptives, narratives (d'expériences vécues), exploratoires (conduisant à la découverte de concepts et à l'élaboration d'hypothèses) et critiques (Hatton et Smith, 1995). Ces activités favorisent un apprentissage réflexif, la maturation et éventuellement le développement d'une pratique qui résulte d'une réflexion dans et sur l'agir (Schön, 1987).
- 11 Dans une perspective légèrement différente, la tenue d'un portfolio demande à l'étudiant de bien saisir les apprentissages à faire, les compétences à développer, et leur organisation, en permettant leur évaluation (Hadwin et al., 2005). Plusieurs écrits centrent la thématique du portfolio sur l'évaluation des connaissances ou des compétences (Baume et Yorke, 2002; Duque, Bonnycastle, Nazerali, Bailey, Ferrier, Heilpern et Gold, 2003) mais Harden (2001) soutient que le portfolio doit aussi offrir une vision organisée et complète de l'ensemble des contenus du programme de formation. Ce cadre permet à l'étudiant de saisir les éléments clés de sa formation et les liens qui les unissent de même que les quoi, quand, où et comment il apprendra (Harden, 2001). Il permet au professeur de mieux saisir son rôle autant dans l'ensemble de la formation des étudiants que pour celui de l'évaluation (Harden, 2001). Ainsi, le portfolio permet le suivi des progrès, des accomplissements et du développement des compétences autant

dans les cours que dans les stages cliniques et stimule la responsabilisation de l'étudiant, favorise la réflexion critique, l'intégration des acquis, le développement d'habiletés de pensée complexe et de raisonnement clinique (Funk, 2004). Le portfolio ainsi conçu, présentant dans un ensemble cohérent et détaillé le programme de formation, permet à l'étudiant de s'engager dans le processus de conception de son portfolio et dans son processus d'apprentissage. Dans cette vision, l'autoévaluation et l'évaluation s'intègrent au processus d'apprentissage, au service de l'autorégulation comme le propose Tardif (2006) et au service de la démarche plus traditionnelle du suivi de la réussite scolaire. Cette dernière s'apparente au processus d'inspection professionnelle alors que l'évaluation des compétences, par les ordres professionnels, détermine la qualité de la pratique des ergothérapeutes.

2.3. Le portfolio professionnel étudiant

- 12 Comme le programme d'ergothérapie de l'Université d'Ottawa offre une formation professionnelle, on s'y intéresse à l'apprentissage chez l'étudiant et à la nécessité de le préparer pour la pratique professionnelle (Programme d'ergothérapie, 2006). L'idée de joindre les usages des portfolios professionnels et étudiants a donné naissance au portfolio professionnel étudiant (PPE). Ce dernier allie les usages de formation et d'évaluation des portfolios professionnels aux visées d'apprentissage, de développement des compétences, de responsabilisation et d'autorégulation des portfolios étudiants. Il était donc attendu que le PPE au programme d'ergothérapie puisse : (a) susciter l'engagement de l'étudiant dans son processus d'apprentissage en favorisant la réflexion sur ses expériences, ses réalisations et son cheminement; (b) favoriser une démarche d'apprentissage organisée en offrant à l'étudiant une vision complète et structurée de son programme de formation; (c) stimuler la réflexion sur les enjeux de la profession, mais aussi sur sa propre démarche d'apprentissage et de maturation; (d) aider l'étudiant à faire les liens entre la théorie et la pratique : comparer, associer et mettre en contexte les apprentissages faits en classe, en stage et en dehors du contexte scolaire; (e) permettre à l'étudiant d'intégrer et de faire la démonstration de l'intégration de ses connaissances en lien avec les compétences professionnelles à développer pour la pratique; (f) préparer l'étudiant à l'utilisation d'un portfolio professionnel au quotidien de la pratique de l'ergothérapie. Ces objectifs du PPE sont congruents avec les compétences universitaires identifiées par le Conseil ontarien des études supérieures pour l'acquisition des connaissances, l'érudition et l'autonomie (Ontario Council of Graduate Studies, 2005). En lien avec les objectifs de la tenue du PPE, des activités seraient proposées pour stimuler le développement de compétences permettant à l'étudiant de devenir le praticien réflexif décrit par Schön (1987). Dans cette perspective, la tenue du PPE est plus qu'un simple regroupement de documents attestant du développement de ses compétences, mais la création d'un lieu témoin et propice à ce développement (Arter et Spandel, 1992).

2.4. Le format du PPE

- 13 Au programme, le PPE format papier a été choisi car les ordres professionnels ontarien et québécois utilisent ce format. L'étudiant pourra donc y transférer son portfolio au moment de son entrée en pratique, d'autant plus que leur organisation est très similaire.

2.5. Les considérations éthiques

- 14 La raison d'être du PPE demande que l'étudiant le propose à ses professeurs et divers employeurs potentiels. Ce partage pose une préoccupation éthique; la confidentialité des renseignements. Cette préoccupation a été soulevée d'entrée de jeu aux directions du programme d'ergothérapie, de la Faculté et du secrétariat scolaire. Le PPE est la propriété intellectuelle de l'étudiant. Il a donc été établi qu'il a la liberté de présenter son PPE aux personnes de son choix et de ne soumettre que les sections qu'il juge pertinentes.

2.6. Objectifs du projet PPE

- 15 Considérant les réalités professionnelles et pédagogiques, l'équipe du projet PPE s'est donné trois objectifs : (a) concevoir et documenter la conception d'un PPE; (b) l'implanter et documenter cette démarche; (c) documenter le processus d'utilisation du PPE auprès des étudiants et des professeurs, pour en permettre la bonification.

3. Méthodologie

- 16 Le choix d'une méthodologie de recherche-action (Robson, 2002) s'est imposé dès la conception du projet. Les chercheurs ne pouvaient préalablement déterminer les formats et contenus optimaux pour favoriser un apprentissage réflexif chez l'étudiant. La bonification du PPE devait avoir lieu dès qu'une lacune était observée (Olsen, 2004).

3.1. Les participants au projet PPE

- 17 Tous les professeurs du programme et un chargé de cours, huit au total, ont participé au projet. Ils ont principalement collaboré à la conception et à l'implantation du PPE, hormis pour les chercheurs aussi professeurs au programme qui ont eu la responsabilité de l'ensemble du projet. Ils ont été assistés de deux ergothérapeutes cliniciennes; l'une ayant collaboré à la conception et à l'implantation du PPE et l'autre ayant réalisé l'évaluation des portfolios (inspections professionnelles) et les deux cueillettes de données (sondage et groupe de discussion à la fin du processus d'utilisation). Tous les étudiants en deuxième et quatrième années au programme, 70 au total, ont participé au projet. Ils ont été recrutés au début de l'année scolaire, pendant un cours. Ils ont tous utilisé le PPE, mais la participation au sondage et au groupe de discussion finaux était libre. Les observations des chercheurs et les commentaires des professeurs et des étudiants ont été inscrits, regroupés selon l'objectif de recherche auquel ils répondaient, catégorisés et utilisés pour bonifier le PPE.

3.2. Processus de conception

- 18 Le PPE a été conçu par trois professeurs du programme et une ergothérapeute clinicienne; les auteurs de cet article. Le contenu du PPE préliminaire a été déterminé en regroupant : (a) les contenus des portfolios professionnels de l'OEO (2005) et de l'OEQ

(2004); (b) des activités d'apprentissage de nature intégratrice déjà réalisées dans certains cours, (c) des activités d'apprentissage proposées dans les écrits recensés sur les portfolios étudiants; (d) des documents, choisis par les chercheurs, jugés fondamentaux à la pratique de l'ergothérapie, (e) un document conçu par le comité de curriculum du programme présentant l'ensemble des compétences à développer pendant la formation et (f) les documents nécessaires à l'évaluation de la tenue du portfolio. Les chercheurs ont choisi de donner à cette dernière la forme des inspections professionnelles réalisées par les ordres professionnels (OEO, 2005 ; OEQ 2004). L'inspection permettrait de constater la présence des documents requis et de faire un suivi relativement au développement des compétences. Elle aurait une visée formative, permettant à l'étudiant de réfléchir à sa démarche d'apprentissage et d'identifier des objectifs personnels pour favoriser le développement de ses compétences, et une visée sommative, la réussite à l'inspection professionnelle permettant à l'étudiant de compléter les activités subséquentes requises dans certains cours. Les documents et les activités ont été regroupés en rubriques. Ce PPE préliminaire a été soumis aux professeurs du programme et au Centre de pédagogie universitaire. Les commentaires ont été recueillis au cours de groupes de discussions. Le PPE a ainsi été bonifié une première fois.

3.3. Processus d'implantation

- 19 Pour l'implantation du PPE, le soutien des professeurs a été sollicité. Ils ont offert des périodes de cours pour permettre la présentation du portfolio aux étudiants et les suivis. Quelques activités de réflexion et des lectures exigées dans certains cours ont été intégrées au PPE. Au moment de l'implantation, comme pendant toute la durée du projet, les commentaires des professeurs ont été recueillis lors des assemblées départementales du programme. Lors de la présentation initiale du PPE aux étudiants, il leur a été demandé de faire parvenir par courriel aux chercheurs leurs questions et commentaires qui ont été notés et analysés pour répondre au deuxième objectif de recherche en identifiant les éléments facilitateurs de l'implantation. Les chercheurs ont aussi noté les éléments facilitateurs qu'ils observaient.

3.4. Processus d'utilisation

- 20 Pendant toute la période d'utilisation du portfolio, de septembre 2005 à avril 2006, les professeurs et les étudiants ont fait part de leurs commentaires respectivement pendant les assemblées départementales et par courriels. D'autres données ont été recueillies auprès des étudiants lors des inspections professionnelles et à la fin de la période d'utilisation, en avril 2006. Au moment des inspections (à deux ou trois occasions selon les groupes), les étudiants étaient invités à nouveau à faire part librement de leurs commentaires par courriel. À la fin du projet, un questionnaire (sondage) était remis à chacun des étudiants et il leur était demandé de le compléter et le retourner aux chercheurs. Ce questionnaire s'intéressait principalement aux documents retrouvés dans le PPE. Les données étaient recueillies pour documenter le contenu du PPE (objectif 1) et son utilisation (objectif 3). Cette démarche était complétée par la tenue d'un groupe de discussion où les étudiants étaient invités à faire part de leurs perceptions sur l'utilité du PPE. Les verbatims ont été transcrits et les catégories émergentes utilisées pour bonifier le PPE. Ce processus était centré sur le

troisième objectif de recherche, mais a aussi permis de documenter la conception du PPE.

4. Résultats et discussion

4.1. Conception du PPE et documentation du processus

- 21 Pour atteindre le premier objectif de recherche, la consultation des écrits a permis de déterminer le contenu d'un PPE préliminaire divisé en rubriques s'apparentant à celles des portfolios de l'OEO (2005) et de l'OEQ (2004). Pour se rapprocher de l'organisation de ces portfolios, le PPE devait inclure minimalement quatre rubriques : les antécédents personnels et professionnels, un plan de formation, un processus d'évaluation et une rubrique personnelle. Les voici brièvement présentées :

4.1.1. Les antécédents personnels et professionnels

1. *Introduction au PPE.* Rubrique qui compte un document indiquant les bénéfices pour l'apprentissage de la tenue d'un PPE, les exigences des ordres professionnels en matière de portfolio, les responsabilités des étudiants et l'organisation du PPE.
2. *Introduction du PPE.* Rubrique regroupant deux activités : conception d'une courte autobiographie et d'une autobiographie morale exigée dans un cours (analyse des valeurs et croyances personnelles). L'étudiant a la liberté d'ajouter ici tout document qui témoigne de son développement personnel.
3. *Documents personnels d'ordre professionnel.* Rubrique qui témoigne des réalisations de l'étudiant, utilisées pour la recherche d'emploi ou pour toute autre activité professionnelle : curriculum vitae et documents pouvant faire état de réalisations exceptionnelles (diplômes, attestations de formation, lettres de recommandation, etc.).

4.1.2. Le plan de formation

1. *Apprentissages et développement des compétences.* Cette rubrique contient d'abord un tableau qui présente de façon organisée les compétences universitaires (OCGS, 2005) et professionnelles (ACE, 2002) à développer pendant le programme de formation, les contenus de cours et les activités d'apprentissage qui s'y rattachent, les niveaux de développement de compétences (novice, intermédiaire, avancé) et l'évaluation. L'étudiant peut aussi y inscrire ses besoins personnels d'apprentissage. Cette rubrique regroupe aussi les outils d'évaluation des stages, avant qu'ils ne soient complétés, identifiant les compétences à développer. Cette rubrique permet aussi de colliger des réalisations qui témoignent de l'apprentissage dans les cours et les stages.
2. *Documents d'orientation à la pratique.* Cette rubrique regroupe la documentation relative aux conduites et responsabilités professionnelles. Les documents sont inclus avant toute activité de formation ou en cours de formation (*Charte canadienne des droits et libertés, Code d'éthique de l'Association canadienne des ergothérapeutes, Les compétences essentielles à la pratique pour les ergothérapeutes au Canada*, etc.). Pour ces documents, une « attestation de lecture » indique à l'étudiant le moment où il doit faire la lecture et lui permet de certifier qu'il a bien fait la lecture proposée.

4.1.3. Le processus d'évaluation

1. *Évaluation des compétences.* On y regroupe, pour des questions pratiques, deux sous-sections, la première témoignant du développement des compétences dans certains cours (objectifs

d'apprentissage de niveau avancé) alors que le professeur indique à l'étudiant les travaux qui doivent se retrouver dans cette section, et la deuxième qui regroupe les outils d'évaluation complétés pour les stages cliniques terminés. Les compétences pour lesquelles le développement attendu n'aurait pas été réalisé par l'étudiant sont identifiées dans la rubrique suivante.

2. *Perfectionnement des compétences.* Cette rubrique regroupe des activités qui demandent de résumer les contenus de certains cours, de faire des liens entre les cours ou qui répondent aux objectifs de niveau avancé non atteints dans la démarche régulière de formation. Ces objectifs font l'objet d'une réflexion personnelle par l'étudiant sur ses besoins d'apprentissage et sur les moyens qu'il utilisera pour y répondre. Cette rubrique peut aussi inclure des documents relatant des formations hors programme (synthèses de lectures dirigées, participation à des ateliers, projets complétés en stage). On y retrouve aussi le sommaire du dernier stage identifiant les compétences qui devront faire l'objet d'une attention particulière en début de pratique.

4.1.4. La rubrique personnelle

1. *Documents personnels.* L'étudiant peut y inclure tout ce qu'il juge pertinent à sa formation et qui lui est significatif.

- 22 Pendant le processus de conceptualisation, les chercheurs ont fait quelques constats intéressants qui ont demandé certains ajustements. Les chercheurs ont rapidement compris que la tâche de planification, de conceptualisation et de mise en forme du PPE demandait un investissement important en temps. Le soutien de la Faculté et du Centre de pédagogie a été essentiel. Dans un deuxième temps, les chercheurs ont constaté que la conceptualisation du tableau de synthèse ne pouvait être réalisée sans la participation de l'ensemble des professeurs du programme. Les commentaires des professeurs du programme et des spécialistes du Centre de pédagogie universitaire ont soulevé la perspective d'augmenter le nombre d'activités mobilisant les habiletés métacognitives en incluant un carnet de route et l'ajout d'une rubrique dédiée aux communications. Finalement, il est apparu intéressant de soumettre le PPE aux ordres professionnels pour obtenir leur opinion et leur collaboration.

4.2. Implantation du PPE et documentation du processus

- 23 1L'implantation du PPE, deuxième objectif de recherche, a été réalisée en septembre 2005. Les PPE remis aux étudiants contenaient la documentation prévue, les directives pour la tenue du PPE et la liste des documents devant y être insérés par l'étudiant. Un horaire d'inspections professionnelles était proposé. À la remise du PPE, les visées pédagogiques étaient expliquées par un des chercheurs à l'ensemble des étudiants, en classe. L'objectif de cette rencontre était de mettre en valeur les bénéfices potentiels du PPE et de favoriser l'appropriation de la démarche par chacun des étudiants.
- 24 Le constat le plus significatif fait au moment de l'implantation du PPE fut la nécessité de le voir soutenu par tous les professeurs du programme. La facilité d'implantation du PPE fut appréciée, mais il est rapidement apparu que, pour la version subséquente, tous les professeurs devront y insérer des activités pour soutenir l'importance du PPE dans la démarche d'apprentissage et stimuler l'engagement des étudiants.

4.3. Utilisation du PPE et documentation du processus

- 25 En fonction du troisième objectif de recherche, les étudiants ont été invités à compléter des activités de réflexion et d'intégration liées spécifiquement au portfolio pendant leur année scolaire : synthèses des connaissances acquises et analyses critiques de leur démarche d'apprentissage. Ils ont aussi été invités à ajouter des documents et des réalisations personnelles. La rétroaction sur les apprentissages était réalisée dans les cours, pour les activités ou les réalisations pertinentes, et les activités spécifiques du portfolio demandaient à l'étudiant de s'autoévaluer selon certains critères proposés a posteriori. Lors des inspections, la présence des documents et des activités complétées était vérifiée. Aucune cote n'était accordée à cette vérification, mais la présence des documents était requise pour permettre à l'étudiant de franchir une étape déterminée dans un de ses cours. Cette stratégie a porté fruit car tous les étudiants ont réussi les inspections professionnelles, après un rappel à l'occasion.
- 26 Deux constats ont été réalisés lors du processus de rétroaction des étudiants (sondage et groupe de discussion). Dans un premier temps, les taux de participation pour les cueillettes d'informations ont été très faibles : seuls quatre étudiants ont participé au groupe de discussion et 23 ont complété le sondage, sur une possibilité de 70. Pour le groupe de discussion, il a été difficile de déterminer un moment de disponibilité pour la majorité des étudiants et la rencontre a été faite entre la fin des cours et le début des examens. Ce moment s'est avéré un mauvais choix. La deuxième explication du faible taux de participation tient à la perception des étudiants face au PPE. Quelques-uns ont indiqué informellement pendant l'année scolaire, par courriel ou de vive voix lors des inspections, qu'ils avaient perçu le PPE comme une charge de travail supplémentaire et inutile. Ils ont indiqué qu'ils n'y avaient trouvé aucune motivation dans la mesure où le PPE n'était pas noté. Ce constat a soulevé la réflexion suivante : la sensibilisation à l'importance du PPE dans la démarche de formation des étudiants a été insuffisante. La présentation initiale du PPE aux étudiants et les suivis auraient dû souligner plus intensément les exigences professionnelles de tenue d'un portfolio, la responsabilité des étudiants face à leur processus d'apprentissage et surtout les bénéfices à tirer du PPE. Entre autres, des lettres d'appui du doyen et de la directrice du programme seront ajoutées au prochain PPE.
- 27 Pendant la période d'utilisation du PPE, les échanges de courriels ont été peu nombreux et de deux natures. Les étudiants demandaient des précisions sur certaines activités d'apprentissage ou de réflexion qu'ils avaient à faire. Ces précisions ont été intégrées à la présentation des activités. Certains étudiants soulevaient la charge de travail supplémentaire que leur imposait le PPE. Malgré les encouragements des chercheurs et la mise en exergue des bénéfices, cette perception a plané pendant toute la durée d'utilisation. L'intégration des activités à la démarche régulière d'apprentissage dans une majorité de cours sera mise en place dans le prochain PPE pour atténuer cette perception.
- 28 La rétroaction des étudiants, sondage et groupe de discussion relativement au contenu du PPE, a permis d'identifier les activités et les documents ayant suscité le plus d'intérêt, dans l'ordre : le dépôt de leur curriculum vitae, de leurs sommaires de stages, l'écriture de leur autobiographie morale et leur courte autobiographie. Ces quatre éléments ont été nommés les plus fréquemment et reconnus comme les plus importants. La nature de ces documents nous indique que les étudiants jugent

importantes les activités qui leur permettent de faire un retour sur soi et qui leur permettent de faire la synthèse de leur cheminement personnel et professionnel. Les étudiants suggéraient aussi l'ajout de certains documents au PPE : tous les travaux de synthèse pour tous les cours, une synthèse standardisée de tous les syllabus de cours du programme d'étude, une fiche standardisée de l'évaluation dans tous les cours du programme et quelques textes "fondateurs" sur l'ergothérapie. Ces suggestions ont été bien accueillies dans la mesure où elles reflètent un désir de synthèse et d'intégration dans la démarche d'apprentissage chez les étudiants. Accessoirement, les étudiants et les professeurs ont indiqué que la reliure à anneaux était encombrante, mais elle disparaîtra avec la prochaine version du portfolio qui sera numérique. Finalement, l'utilisation du PPE a permis d'établir un nouveau mode de communication entre les professeurs et les étudiants; une rubrique à cet effet sera ajoutée au prochain PPE.

5. Conclusion

- 29 1Le projet PPE a permis de concevoir un outil d'apprentissage qui favorise l'intégration des exigences des ordres professionnels en matière de portfolio et qui favorise un cheminement réflexif chez l'étudiant. Le processus de recherche a permis de documenter chacun des objectifs du projet soit la conception, l'implantation et l'utilisation du PPE pour éventuellement le bonifier. Il a permis de constater les forces et faiblesses de la démarche pour permettre la conception d'un PPE numérique d'entrée de jeu amélioré. Les résultats du projet indiquent que le PPE constitue un outil andragogique pertinent dans un programme professionnel en répondant aux exigences universitaires et professionnelles.
- 30 Le PPE veut responsabiliser l'étudiant face à son apprentissage. Les résultats du projet montrent que cette attente sera bien accueillie si la nécessité de la responsabilisation est clairement démontrée, si l'étudiant y voit des bénéfices immédiats et s'il s'engage dans le processus dès les premiers jours de sa formation. L'étudiant pourra créer avec son PPE une expérience d'apprentissage pleinement significative.
- 31 Les résultats du projet indiquent que les retombées sur le processus d'apprentissage des étudiants, les différents usages du PPE et les attentes qu'il suscite demeurent à être explorés plus avant. Le contexte du présent projet et la méthodologie retenue ont donné les résultats attendus soit la bonification d'un portfolio adapté aux besoins des étudiants et des professeurs du programme d'ergothérapie mais en limitent le potentiel de généralisation.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, L. Q. (2004). Implementing a Culture Portfolio Project within a Constructivist Paradigm. *Foreign Language Annals*, 37, 232-239.

- Arter, J.A. et Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 11(1), 36-44.
- Association canadienne des ergothérapeutes. (2002). *Profil de la pratique de l'ergothérapie au Canada*. Ottawa, Association canadienne des ergothérapeutes.
- Association canadienne des ergothérapeutes. (2007). *La maîtrise professionnelle en ergothérapie*. <http://www.caot.ca/pageid=546>.
- Baume, D. et Yorke, M. (2002). The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 27(1), 7-25.
- Bossers, A., Kernaghan, J., Hodgins, L., Merla, L., O'Connor, C. et Van Kessel, M. (1999). Defining and developing professionalism. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 66, 116-121.
- Burke, V., Jones, I. et Doherty, M. (2005). Analysing student perceptions of transferable skills via undergraduate degree programmes. *Active Learning in Higher Education*, 6(2), 132-144.
- Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107-121.
- Duque, G., Bonnycastle, M., Nazerali, N., Bailey, R., Ferrier, C., Heilpern, P. et Gold, S. (2003). Building a Learning Experience : The Implementation of a Clerkship in Geriatric Medicine. *Educational Gerontology*, 29, 671-683.
- Funk, K.P. (2004). Student Learning Portfolios: Balancing Tradition with Innovation. *Occupational Therapy in Health Care*, 18(1/2), 99-105.
- Hadwin, A.F., Wozney, L. et Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity : A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33, 413-445.
- Harden, R. M. (2001). AMEE Guide No. 21 : Curriculum mapping : a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23(2), 123-137.
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-39.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Olsen, R. (2004). Electronic Portfolios in Evolution. *Computers in the Schools*, 21(1-2), 85-94.
- Ontario Council of Graduate Studies. (2005). *OCGS Degree Level Expectations for Graduates of each credential*. Toronto, Ontario Council of Graduate Studies.
- Ordres des ergothérapeutes de l'Ontario. (2003). *Les compétences essentielles à la pratique pour les ergothérapeutes au Canada*. www.coto.org/media/documents/Essen_Comp_Fr_2004
- Ordre des ergothérapeutes de l'Ontario. (2005). *Portfolio professionnel*. www.coto.org/media/documents/PP-Interior_french.pdf
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2004). *Portfolio professionnel de l'ergothérapeute*. Montréal, Ordre des ergothérapeutes du Québec.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice : what remains "untold". *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Programme d'ergothérapie. (2006). *Philosophie et structure du programme de maîtrise professionnelle en ergothérapie*. Ottawa, Programme d'ergothérapie de l'Université d'Ottawa.

- Robson, C. (2002). *Real world research : A resource for social-scientists and practitioner-researchers*. Oxford, UK, Blackwell Publishers.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Éditions Chenelière/Didactique.
- Val Klenowski, S.A. et Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286.

NOTES

1. La définition de Tardif (2006) de la compétence est retenue : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Tardif, 2006, p. 22).

RÉSUMÉS

Cet article présente les résultats d'une recherche-action sur la conception, l'implantation et l'utilisation d'un portfolio professionnel étudiant au Programme d'ergothérapie de l'Université d'Ottawa. L'objectif du projet était de concevoir un outil andragogique structuré qui permettrait à l'étudiant de développer et d'intégrer les éléments témoignant de ses apprentissages et de sa maturation professionnelle. Les constats des concepteurs et les commentaires des 70 étudiants ayant utilisé le portfolio pendant une année scolaire sont présentés. La tenue du portfolio s'est avérée pertinente et utile, mais une attention particulière doit être portée à son appropriation par l'étudiant. Quelques pistes de réflexion sont proposées.

This paper presents the results of a Participatory Action Research on the design, implementation and ongoing use of a student professional portfolio at the University of Ottawa's Occupational Therapy Program. The goal was to create an adult education tool that would allow students to develop and integrate all components of learning and professional growth. Feedback from the research team and 70 students with a one-year experience in using the portfolio indicates that the tool is relevant and useful, but special attention must be given to developing a greater sense of ownership on the students' part. Avenues for reflection are offered.

INDEX

Mots-clés : portfolio professionnel étudiant, sciences de la santé, outil andragogique, recherche-action

Keywords : student professional portfolio, health sciences, adult education, participatory action research

AUTEURS

MICHÈLE HÉBERT

Professeure agrégée

Université d'Ottawa, Faculté des sciences de la santé, Programme d'ergothérapie

451, chemin Smyth, Ottawa, Ontario, Canada, K1H 8M5

michele.hebert@uottawa.ca

tél: 613-562-5800, poste 8038

fax: 613-562-5428

JEAN-PASCAL BEAUDOIN

Coordonnateur de la formation clinique

Université d'Ottawa, Faculté des sciences de la santé, Programme d'ergothérapie

RACHEL THIBAUT

Professeure agrégée

Université d'Ottawa, Faculté des sciences de la santé, Programme d'ergothérapie

RITA PITRE

Ergothérapeute

Centre hospitalier de soins de longue durée Champlain