



**L'ENSEIGNEMENT FORMEL DE LA SCIENCE DE L'OCCUPATION EN
ERGOTHÉRAPIE : UN VECTEUR DE CHANGEMENT ET DE
DÉVELOPPEMENT POUR LA PROFESSION**

Catherine Vallée¹

¹ *Ergothérapeute, PhD, Professeure agrégée, Université Laval, Programme d'ergothérapie,
Département de réadaptation, Québec, Canada*

Adresse de contact : catherine.vallee@rea.ulaval.ca

La **Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie** est publiée par CARAFE, la
Communauté pour l'Avancement de la Recherche Appliquée Francophone en Ergothérapie

doi:10.13096/rfre.v4n2.118

ISSN: 2297-0533. URL: <https://www.rfre.org/>



RÉSUMÉ

Introduction. L'enseignement de la science de l'occupation s'inscrit souvent dans des cours portant sur les fondements de l'ergothérapie ou sur les interventions fondées sur l'occupation. Rares sont les programmes où ce contenu fait l'objet du cours en soi. S'attarder de manière formelle aux avancées dans ce domaine pose des défis, qui valent la peine d'être relevés, tant sur le plan de l'enseignement, du programme que de la profession.

Objectif. Cet article fait état de l'expérience d'un programme d'enseignement où un tel cours est intégré à la formation initiale en ergothérapie depuis huit ans.

Méthodes. Les constats qui seront dressés découlent d'une synthèse des observations émanant de groupes de discussion focalisée composés d'étudiants et de cliniciens, des processus formels d'évaluation du cours et du programme, ainsi que de l'expérience de l'équipe enseignante.

Résultats. Les défis relevés sont nombreux : 1) introduire des dispositifs andragogiques qui sensibilisent les milieux cliniques aux avancées du domaine ; 2) construire un espace de dialogue entre cliniciens, étudiants et chercheurs pour débattre et développer des applications cliniques ; 3) présenter aux étudiants, dont l'identité professionnelle est en développement, des avancées qui remettent en cause ce qu'ils tenaient pour acquis ; et 4) arrimer de manière cohérente ce contenu aux autres cours, dans une approche programme.

Conclusion. Malgré les défis, une telle démarche mène à des résultats porteurs, soient : 1) une consolidation de l'identité professionnelle des étudiants ; 2) un réinvestissement du paradigme occupationnel ; 3) des possibilités accrues de soutien aux milieux cliniques associés ; et 4) le développement formel d'un créneau de recherche.

MOTS-CLÉS

Science de l'occupation, ergothérapie, formation, éducation, identité professionnelle

TEACHING OCCUPATIONAL SCIENCE IN AN OCCUPATIONAL THERAPY PROGRAM: A VEHICLE FOR CHANGE AND DEVELOPMENT OF THE PROFESSION

ABSTRACT

Introduction. Occupational science is often integrated in curricula within courses that focus on foundations in occupational therapy or on occupation-based interventions. Few occupational therapy programs offer a full course that focuses only on advances in occupational science. Several challenges need to be addressed in building such a course, namely selecting educational methods, maintaining coherence throughout the curriculum and questioning assumptions of the profession.

Objectives. This article describes the experience of an occupational therapy program in which such a course was introduced eight years ago.

Methods. The findings rest on the synthesis of focus groups conducted with students and clinicians, formal course and program evaluation processes, and debriefing sessions amongst the teaching team.

Results. Since its inception, stakeholders identified four main challenges: 1) introducing educational strategies that raise awareness of clinicians on advances in occupational science ; 2) building a safe space for dialogue amongst stakeholders to share ideas and develop clinical applications ; 3) exposing students (who are still establishing their professional identity) to new ideas that challenge occupational therapy assumptions ; and 4) coherently aligning this content with other courses of the program.

Conclusion. In spite of these challenges, introducing occupational science content in the curriculum leads to promising results, namely: 1) a consolidation of students' professional identity ; 2) a reinvestment of the occupational paradigm ; 3) opportunities for supporting the clinical community ; and 4) the formal development of a research niche.

KEYWORDS

Occupational science, occupational therapy, education, professional identity

INTRODUCTION

Les ergothérapeutes œuvrent souvent dans un univers biomédical, régi par des logiques biomédicales (Whiteford et Wilcock, 2001 ; Wilcock, 2001 ; Wilding et Whiteford, 2007). Un écart se creuse entre ce que réalisent les ergothérapeutes et leur représentation de ce que devrait être leur travail. Cet écart peut conduire à une dilution de l'identité professionnelle (Aiken, Fourt, Cheng et Polatajko, 2011 ; Keesing et Rosenwax, 2011 ; Kinn et Aas, 2009 ; Mortenson et Dyck, 2006 ; Townsend, 1998 ; Townsend, Langille et Ripley, 2003), ou à l'impression troublante d'effectuer un travail qui reste vain (Molineux, 2004). Un appel à revenir à l'essence de notre profession se fait entendre, soit l'intime relation entre l'occupation et la santé (Wilcock, 2001). Alors que plusieurs professions s'appuient sur un corpus scientifique qui leur est propre, l'ergothérapie s'est développée en effectuant des emprunts à plusieurs autres disciplines (Molineux, 2010). Offrir des assises empiriques sur les liens entre l'occupation et la santé pourrait contrer cette impression d'un manque de cohérence et de spécificité qui menace la profession (Hocking et Wright-St-Clair, 2011). Selon cette perspective, la science de l'occupation est une science fondamentale au service de l'ergothérapie (Clark et Lawlord, 2009 ; Hocking *et al.*, 2014 ; Kristensen et Petersen, 2016 ; Molineux, 2010 ; Pierce, 2012 ; Pierce *et al.*, 2010).

Un autre courant existe toutefois selon lequel la science de l'occupation se doit d'être multidisciplinaire et non pas au seul service d'une profession (Hocking, 2009). Pour ses tenants, une diversité de regards disciplinaires et de perspectives s'avère nécessaire pour bien saisir la complexité des occupations et leur rapport à la santé, et à terme, influencer les politiques publiques (Molke, Laliberte-Rudman et Polatajko, 2004 ; Riley, 2012 ; Rudman-Laliberte *et al.*, 2008 ; Wilcock, 2001, 2007 ; Wilcock et Hocking, 2014). De plus, l'émergence du postmodernisme oblige à une remise en question des connaissances sur l'occupation (Weinblatt et Avrech-Bar, 2001) et une relecture plus sensible aux enjeux de pouvoir, de diversité et de normativité (Laliberte Rudman, 2014 ; Whiteford, Townsend et Hocking, 2000).

Plusieurs accueillent le développement autonome de la science de l'occupation avec enthousiasme – voyant là une obligation philosophique morale et politique de développer un corpus de connaissances ayant comme objet principal l'occupation (Carlson et Dunlea, 1995 ; Frank, 2012 ; Molineux, 2010 ; Rudman-Laliberte *et al.*, 2008). D'autres estiment qu'il n'y a pas lieu d'opposer ainsi science de l'occupation et ergothérapie (Kielhofner, 2008 ; Molineux, 2010).

Si des débats subsistent sur ce que devraient être les visées de la science de l'occupation, il y a lieu d'examiner la place qu'elle occupe dans les programmes de formation en ergothérapie. Les avancées en science de l'occupation peuvent être absentes, abordées de manière implicite ou explicite, conduisant à des apprentissages morcelés ou intégrés (Hooper *et al.*, 2015). Or, un examen international des cursus de programme en ergothérapie révèle que l'enseignement de la science de l'occupation reste peu intégré dans la formation des ergothérapeutes (Hooper, King, Wood, Bilics et Gupta, 2013).

Une étude qui visait l'examen des programmes américains de formation en ergothérapie révèle que les concepts issus de la science de l'occupation sont souvent implicitement abordés : les nouvelles connaissances en science de l'occupation sont présentées dans des cours portant sur diverses thématiques sans faire spécifiquement l'objet des cours. La mise en relation des contenus présentés avec la science de l'occupation reste implicite ou vague (Krishnagiri, Hooper, Price, Taff et Bilics, 2017). Ces concepts sont le plus souvent esquissés lorsque sont enseignés les fondements de l'ergothérapie ou les interventions fondées sur l'occupation (Hooper, Krishnagiri, Taff, Price et Bilics, 2016). Ces mêmes auteurs déplorent qu'une telle fragmentation théorique, déconnectant les concepts de leur paradigme scientifique, conduise la science de l'occupation à n'être qu'une thématique pauvrement exploitée dans la formation des ergothérapeutes (Hooper *et al.*, 2016). Plusieurs auteurs affirment que si l'occupation n'a pas pris toute sa place dans les pratiques ergothérapeutiques, c'est entre autres parce qu'elle n'est pas au premier plan des programmes de formation (Hooper *et al.*, 2015 ; Whiteford et Wilcock, 2001 ; Wilcock, 2005).

Dès l'élaboration du nouveau continuum baccalauréat-maîtrise de l'Université Laval de Québec, l'équipe enseignante a voulu donner une visibilité à la science de l'occupation, afin de mieux asseoir l'identité professionnelle des étudiants et de leur offrir de solides assises pour développer une pratique fondée sur l'habilitation des occupations (Townsend, Polatajko et Association canadienne des ergothérapeutes, 2007). Le présent article vise à dépeindre l'expérience du programme, où un tel cours est intégré à la formation initiale en ergothérapie depuis huit ans.

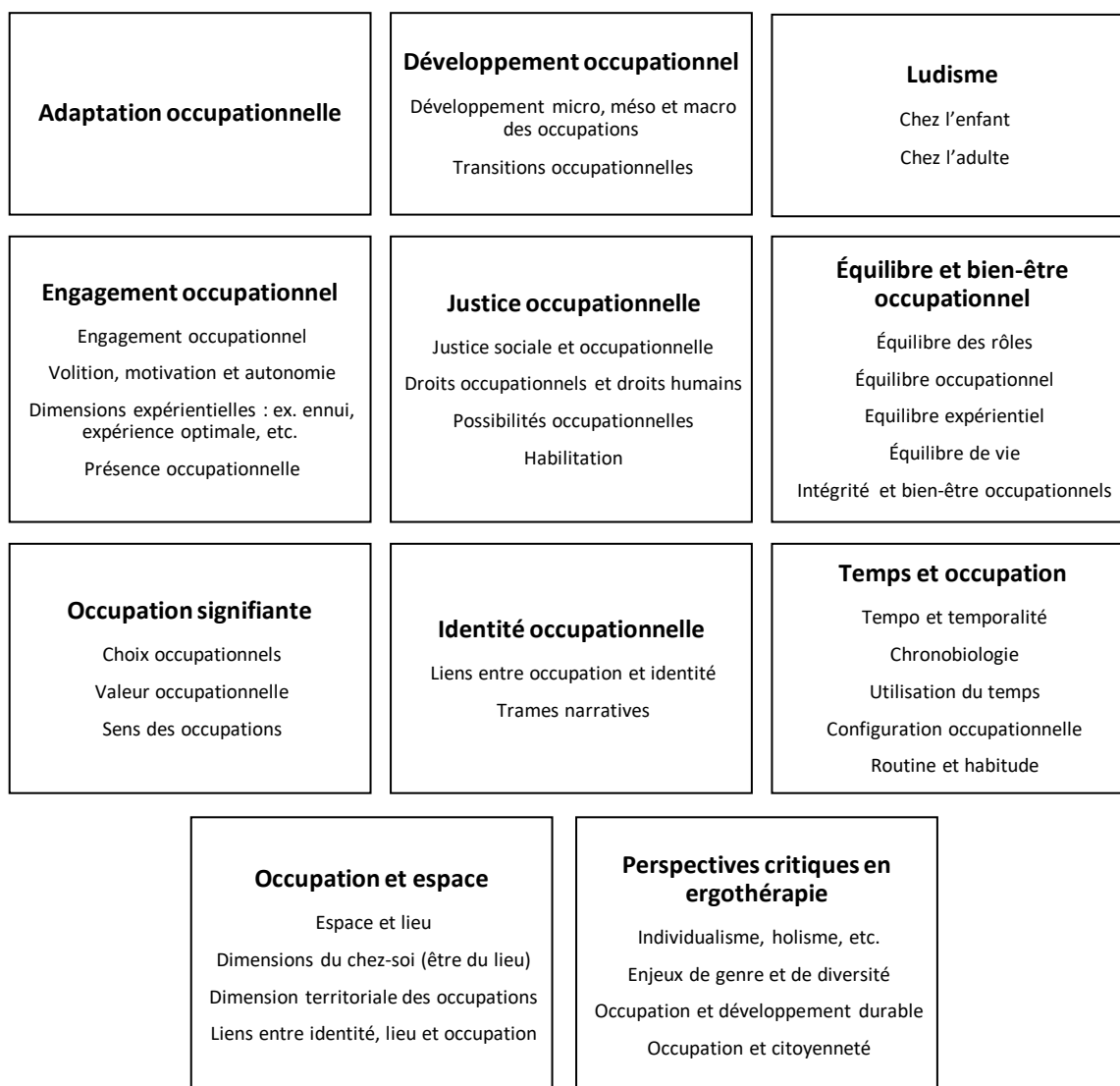
MÉTHODES

Il ne s'agit pas ici d'une recherche évaluative à proprement parler. Toutefois, plusieurs moyens ont été mis en œuvre afin d'offrir une perspective érudite et fondée sur des outils d'évaluation formels. Ce travail s'inscrit davantage dans la foulée d'un concept émergent en pédagogie universitaire, le concept de *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*, qui comporte une visée d'action et de transformation. Il s'agit d'une démarche d'enseignement qui s'accompagne d'un processus formel d'évaluation, d'une démarche érudite sur la recherche éducative relative à ce qui est enseigné et d'une analyse critique et continue de l'enseignement (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011).

Avant la mise en œuvre du cours, un exercice rigoureux et exhaustif de recension des écrits a été réalisé et a permis de dégager les thématiques du cours. Au départ, la responsable du cours a recensé et lu l'ensemble des articles publiés en français ou en anglais dans les revues scientifiques d'ergothérapie et de science de l'occupation (1990-2010) qui portaient une thématique associée à la science de l'occupation. Avec l'appui d'une bibliothécaire-conseil, tous les ouvrages influents et accessibles ont été recensés et consultés. Une recension manuelle s'en est suivie pour ajouter les textes pertinents publiés dans le domaine. Chaque année, cette recension est mise à jour, en s'intéressant non seulement aux avancées dans le domaine, mais aussi aux écrits portant sur la place de la science de l'occupation dans la formation des ergothérapeutes. Ceci a permis de

dégager les thématiques principales du cours, illustrées de manière non exhaustive à la figure 1. Afin d'enrichir de manière cohérente la présentation des résultats et d'être fidèle à l'esprit du SoTL, les constats dégagés dans les écrits scientifiques et érudits ont été intégrés tout au long de la démarche évaluative et réflexive. C'est pourquoi il est difficile de les dégager des résultats, puisqu'ils en font intimement partie.

Figure 1 : thématiques du cours et quelques illustrations des contenus



Plusieurs mécanismes d'évaluation et d'amélioration continue de la qualité du cours alimentent également le bilan qui fait l'objet de cet article : 1) l'évaluation formelle du programme ; 2) l'évaluation formelle du cours ; 3) les groupes de discussion émanant des groupes de gestion de classe ; et 4) diverses modalités d'évaluation et de bilan mises en œuvre avec l'équipe enseignante.

Les mesures formelles d'évaluation du programme ont été particulièrement utiles lors de l'implantation du continuum baccalauréat-maîtrise de l'Université Laval, soit de 2010 à 2014. Chaque session, des groupes de discussion portés par la direction

de programme et un conseiller pédagogique étaient réalisés. Tous les étudiants des différentes cohortes étaient sollicités pour donner leur avis sur l'implantation des cours, sur ce qui devait être préservé, sur les irritants ou les zones de développement potentielles. Des questionnaires s'ajoutaient à la démarche évaluative et permettaient de consigner les forces et les pistes d'amélioration du programme. L'ensemble des données était traité par un tiers (le conseiller pédagogique), qui s'assurait de préserver l'anonymat des répondants et produisait un rapport d'évaluation à l'attention de l'équipe enseignante. Ces rapports indiquent que la participation étudiante était importante et les taux de réponse élevés (souvent presque tous les membres des cohortes participaient à la démarche). L'équipe enseignante développait alors un plan d'action à partir des constats établis.

Le bilan s'appuie également sur les évaluations du cours. La première évaluation a été développée en 2012 par un conseiller pédagogique et portait spécifiquement sur les modalités pédagogiques développées dans le cours et les effets perçus par les étudiants ($n = 64$) et les enseignants du programme ($n = 10$) (Vallée, 2014). Plus précisément, les répondants étaient invités à donner leur avis sur l'adéquation des différentes modalités andragogiques au regard des objectifs poursuivis, sur les effets de celles-ci sur les représentations de la science de l'occupation, sur les effets de l'intégration des contenus sur la pratique de l'ergothérapie et le développement de l'identité professionnelle. Tous les étudiants et les enseignants qui ont participé au cours en 2012 ont répondu au questionnaire. Par la suite, l'évaluation institutionnelle des cours fut la modalité privilégiée : cette évaluation a été réalisée à quatre reprises depuis 2012, avec un taux de réponse fluctuant entre 64 et 88 % (moy. = 77,5 %, $\sigma = 12,8$). Au total, 169 étudiants ont rempli un questionnaire exhaustif d'évaluation leur permettant de noter et de commenter divers aspects qui touchent le contenu, l'organisation générale et matérielle des cours, les apprentissages réalisés ainsi que l'enseignement et l'encadrement offert par l'équipe enseignante.

À compter de 2014, des groupes de gestion de classe ont été mis en œuvre chaque année ($n = 4$) pour optimiser l'amélioration continue du cours, en cours de session. Un groupe de gestion de cours est constitué de la responsable du cours et de trois à quatre représentants de la classe. Cette équipe a comme mandat d'améliorer la qualité de l'enseignement, de l'environnement et de la communauté d'apprentissage, dans une démarche constructive et respectueuse des parties impliquées. Les représentants des étudiants acceptent de sonder leurs collègues avant chacune des rencontres, qui ont lieu deux à trois fois par session. Lors des rencontres, les étudiants partagent le résultat des consultations qu'ils ont menées par le biais de groupes de discussion ou de consultations électroniques gérées par les pairs. L'équipe identifie les défis, reconnaît les contraintes et dégage des pistes de solution où les responsabilités sont partagées. Les comptes rendus de ces rencontres sont ensuite examinés par la responsable du cours et constituent une des sources de données.

Enfin, des périodes de retour avec les membres de l'équipe enseignante impliqués sont prévues à la fin de chacune des activités d'apprentissage et d'évaluation. La responsable du cours consigne les remarques et elle les révisé, avant la reprise du cours. Le bilan qui suit repose sur une analyse itérative et sommative de l'ensemble des sources présentées.

CRÉER UN ESPACE DE DIALOGUE ET DE RÉFLEXION POUR AVANCER ENSEMBLE

Le premier défi associé à la création de ce cours a été d'éviter de fragmenter davantage les savoirs. En effet, les cursus en ergothérapie tendent à s'échafauder sur une longue liste de compétences techniques et de savoirs à maîtriser, conduisant à des apprentissages morcelés, peu intégrés et peu centrés sur l'occupation (Hooper, 2006). Plutôt que de considérer l'enseignant comme celui qui a pour mandat de « couvrir » un contenu, cette auteure invite les formateurs à adopter le rôle de celui qui « découvre », voire qui critique ce contenu : il est pour elle impératif que les étudiants puissent non seulement s'approprier la matière, mais aussi en saisir les limites, reconnaître les regards variables sur un même objet et composer avec les contradictions et les tensions qui en découlent.

Il importait que la science de l'occupation ne soit pas abordée seulement comme un champ de connaissance en soi, mais qu'elle soit en relation avec l'ergothérapie et la pratique. Or, les milieux cliniques n'avaient jusqu'alors été exposés à la science de l'occupation que de façon très limitée. Les possibilités étaient grandes que les avancées en science de l'occupation n'aient que trop peu de résonance dans la formation clinique des étudiants : il y avait un risque que le tout soit perçu comme de la théorie désincarnée, si aucun milieu clinique n'y était exposé. Or, il est connu que la formation clinique a des effets souvent plus notables sur les représentations de la profession chez les étudiants que les activités universitaires (Ashby, Adler et Herbert, 2016). Ceci peut s'expliquer en partie par l'importante influence des processus de socialisation professionnelle et institutionnelle sur le développement de l'identité des professionnels de la santé (Cruess, Cruess, Boudreau, Snell et Steinert, 2015 ; Goldie, 2012 ; Monrouxe, 2010). Le premier défi fut donc d'introduire des dispositifs andragogiques qui permettraient de former les étudiants, mais aussi de sensibiliser les milieux cliniques aux avancées du domaine.

Or, la science de l'occupation est de nature fondamentale ; elle ne conduit pas toujours à des outils d'évaluation et d'intervention appliqués. Il importait donc de construire un espace de dialogue entre les cliniciens, les étudiants et les enseignants universitaires pour favoriser l'appropriation des concepts, illustrer comment ils se reflètent dans la pratique, aborder franchement les zones de doute et faire preuve de réflexivité critique face au devenir de la profession.

Le second défi était de favoriser des stratégies intégratives d'enseignement, c'est-à-dire des stratégies qui permettraient aux étudiants de tisser des liens entre leur pensée, leurs expériences et leurs actions, afin d'établir une cohérence entre ce qu'ils sont et le professionnel qu'ils aspirent à devenir (Hooper, Greene et Sample, 2014 ; Price, Hooper, Krishnagiri, Taff et Bilics, 2017). C'est la raison pour laquelle les cours ont pris généralement l'allure d'un séminaire. Dans un premier temps, les étudiants animent en petits groupes une activité d'apprentissage qu'ils ont développée en lien avec les lectures obligatoires et les objectifs du cours, en présence de cliniciens et d'enseignants. Dans un second temps, les cliniciens et les enseignants réagissent à ce qu'ils ont lu, vu et entendu, au regard de leurs expériences cliniques, avec un souci d'approfondir la réflexion et de tisser des liens avec la pratique, en petits groupes. Ce n'est qu'au terme de

cet espace de discussion et de réflexion collective qu'est offert un enseignement magistral. Les méthodes d'évaluation reflètent elles aussi cette volonté de faciliter l'intégration, que ce soit par le biais de travaux écrits ou de présentations orales où les étudiants doivent, au-delà de leur compréhension de la matière, démontrer le développement de leur pensée critique et faire preuve de réflexivité critique face à leur future pratique comme ergothérapeutes (Hooper *et al.*, 2014 ; Price *et al.*, 2017).

ÉBRANLER LES COLONNES DU TEMPLE ALORS QUE LES FONDATIONS RESTENT FRAGILES

Le cours portant sur la science de l'occupation est l'un des premiers cours de la maîtrise. Si les étudiants comptent déjà trois années de formation à leur actif, leurs expériences cliniques restent limitées à quelques milieux de pratique et quelques clientèles. Ils n'ont pas une vision complète de l'étendue des possibilités professionnelles et n'ont pas été exposés à une grande variété d'enjeux occupationnels. Souvent, leur vision clinique se limite à percevoir les enjeux associés au développement de la personne, aux incapacités, au rendement occupationnel ou à la volition.

Un thème majeur transparait de l'ensemble des modalités d'évaluation des cours, mais aussi des espaces d'échanges et des exercices réflexifs associés aux cours : la difficulté de composer avec des avancées qui infirment ce qu'ils ont appris jusque-là ou qui remettent en question les interventions auxquelles ils ont été exposés en stage. Les thématiques qui suivent sont parmi celles qui confrontent les étudiants et créent chez eux une forme de dissonance : 1) la catégorisation des occupations ; 2) l'émergence des co-occupations ; 3) la nature transactionnelle des relations entre la personne, l'environnement et l'occupation; et 4) la remise en question des concepts tels qu'ils sont définis en ergothérapie.

En effet, plusieurs des fondements en ergothérapie sont critiqués par de récents écrits en science de l'occupation. Par exemple, les ergothérapeutes sont invités à asseoir leur raisonnement clinique sur des modèles conceptuels, souvent interactionnistes, qui morcellent la personne, les occupations et l'environnement en plusieurs composantes. Ces modèles offrent une catégorisation des occupations, catégorisation qui est de plus en plus critiquée en science de l'occupation. En effet, il importe de situer l'occupation dans son contexte pour en cerner le sens : la catégorisation peut en dénaturer le sens, éloignant l'ergothérapeute d'une réelle compréhension du client et de son expérience (Hammell, 2009a, 2009b ; Weinblatt, Ziv et Avrech-Bar, 2000), désavouant certaines occupations, quitte à ce qu'elles deviennent invisibles (Kiepek, Phelan et Magalhães, 2014 ; Magasi, 2012). Les étudiants tissent aisément des liens entre cette critique et leurs expériences cliniques et personnelles. Toutefois, il devient alors plus difficile de donner du sens à l'utilisation de taxonomies par la suite.

De plus, les modèles conceptuels laissent peu de place à la considération de co-occupations et d'occupations collectives, malgré le fait qu'elles soient porteuses de sens et d'affiliations. Les occupations partagées ou collectives reposent sur une construction et une

intentionnalité partagées qui prennent leur sens dans un environnement social ou culturel donné (Fogelberg et Frauwirth, 2010 ; Kantartzis et Molineux, 2017 ; Pickens et Pizur-Barnekow, 2009 ; Pierce, 2009 ; Segal, 1999). Une vision dualiste, où l'individu est considéré de manière distincte de l'environnement, ne permet pas d'accueillir la richesse qu'apportent ces concepts émergents au raisonnement clinique des ergothérapeutes (Ramugondo et Kronenberg, 2015). Encore une fois, les étudiants constatent que bon nombre de leurs occupations signifiantes sont des co-occupations ou des occupations collectives.

Plusieurs auteurs en science de l'occupation critiquent la lecture souvent individualiste et dualiste, qui décontextualise l'occupation (Cutchin et Dickie, 2012, 2013 ; Dickie, Cutchin et Humphry, 2006 ; Farias, Laliberte Rudman et Magalhães, 2016 ; Hocking, 2011 ; Laliberte Rudman et Aldrich, 2017 ; Madsen et Josephsson, 2017). Or, il est impossible de dissocier l'occupation de son contexte, parce que l'un et l'autre n'existent pas de manière isolée (Madsen et Josephsson, 2017). Les ergothérapeutes sont donc invités à développer une analyse transactionnelle des situations cliniques (Dickie *et al.*, 2006 ; Humphry et Wakeford, 2013 ; Laliberte Rudman et Aldrich, 2017) : or, un seul modèle conceptuel en ergothérapie, le *Person-Environment-Occupation Model* (Law *et al.*, 1996), offre des possibilités d'analyse transactionnelle, quoique sommaires (Strong *et al.*, 1999). Les étudiants soulignent qu'ils sont incités à adopter une vision plus contextualisée des situations cliniques auxquelles ils sont exposés, tout en s'appuyant sur des modèles interactionnistes qui ne leur permettent pas de le faire. Les étudiants émettent ouvertement leur questionnement sur la possibilité d'adopter une perspective transactionnelle dans leur raisonnement clinique, alors que celle-ci, bien qu'attirante, connaît encore peu d'écho, tant dans les modèles ergothérapeutiques que dans les milieux cliniques. D'autres remettent complètement en question la pertinence de faire appel à des modèles conceptuels, si ces derniers sont dépassés. Même au terme de leur formation, plusieurs d'entre eux éprouveront des difficultés à composer avec ces dissonances.

Au-delà de la visée interactionniste de plusieurs modèles ergothérapeutiques, les étudiants doivent composer avec d'autres perspectives sur des concepts qu'ils tenaient pour acquis. En guise d'exemple (mais aussi parce qu'il est souvent évoqué), les étudiants sont appelés à reconsidérer la manière dont est définie une occupation signifiante.

Jusqu'ici, une occupation était considérée comme étant signifiante s'il existait une convergence entre les intérêts, les valeurs et le déterminisme (Taylor, 2017), ou se reflète l'unicité de la personne (Townsend *et al.*, 2007). Or, il appert qu'une occupation est signifiante si elle est digne d'être réalisée, valable et cohérente avec l'histoire de la personne (Persson, Eklund et Isacson, 2010 ; Persson, Erlandsson, Eklund et Iwarsson, 2001). En définitive, le fait qu'une occupation soit perçue comme étant signifiante dépend largement du contexte où elle se situe, des possibilités occupationnelles qui y existent et du fait qu'elle permette à la personne d'entrer en relation de manière satisfaisante et de s'affilier (Ikiugu, Hoyme, Mueller et Reinke, 2016 ; Ikiugu et Pollard, 2015 ; Leufstadius, Erlandsson, Bjorkman et Eklund, 2008 ; Lin, Kirsh, Polatajko et Seto, 2009 ; Reed, Hocking et Smythe, 2010 ; Reed, Hocking et Smythe, 2011).

Plusieurs autres avancées de la science de l'occupation remettent en question des manières de faire et de penser bien établies en ergothérapie, notamment : 1) l'importance et la complexité des configurations occupationnelles (*occupational patterns*), peu capturés par l'examen de l'utilisation du temps (Bendixen *et al.*, 2006 ; Erlandsson, 2013 ; Erlandsson et Christiansen, 2015) ; 2) les assises sociales et culturelles qui contribuent à l'élaboration des routines et des habitudes (Gallimore et Lopez, 2002 ; Larson et Zemke, 2003) ; 3) les nombreuses redéfinitions de l'équilibre occupationnel (Backman, 2010 ; Håkansson, Dahlin-Ivanoff et Sonn, 2006 ; Jonnson et Persson, 2006 ; Matuska, 2012 ; Matuska et Christiansen, 2008 ; Pentland et McColl, 2008 ; Wada, Backman et Forwell, 2010 ; Wagman, Håkansson, Matuska, Björklund et Falkmer, 2012) ; 4) l'importance du lieu et les dimensions identitaires de l'espace/environnement (Cutchin, 2004 ; Hamilton, 2010 ; Hasselkus, 2001 ; Hudson, Aplin et Gustafsson, 2016 ; Rowles, 2008).

RÉTABLIR DE LA COHÉRENCE, MALGRÉ LA DISSONANCE

Si un des défis consiste à exposer les étudiants à des avancées en science de l'occupation qui remettent en cause ce qu'ils tenaient pour acquis (tout comme la profession d'ailleurs), son corollaire pose un défi encore plus grand. Les cliniciens qui participent au cours expriment être stimulés par de nouvelles perspectives sur l'occupation ou imaginer de nouvelles possibilités de développement pour la profession. Pour leur part, les étudiants disent composer avec un sentiment de dissonance, plus ou moins saillant selon les thématiques. Ils exprimeront, à juste titre, qu'il leur est difficile de remettre en doute ce qu'ils viennent d'apprendre ou d'adopter un regard critique sur la profession alors que leur identité professionnelle est en développement. Certains exprimeront ouvertement que le cours semble déconstruire ce qui était enseigné jusqu'alors.

Il va sans dire que de tels propos peuvent créer des vagues chez une équipe qui valorise une approche-programme. En effet, le programme de formation de l'Université Laval s'appuie sur une conception de l'apprentissage qui considère le programme comme un tout organique, où sont développées de manière cohérente les compétences (plutôt que des savoirs) à travers les cours. Dans ce contexte, il est heureux que plusieurs enseignants du programme participent au cours : cela a permis à l'équipe enseignante de mieux contextualiser ces propos et d'amorcer un travail de réflexion sur les manières d'éviter les incohérences et d'atténuer les dissonances. S'engager dans une telle démarche exige de réfléchir sans cesse à ce qui peut être fait pour arrimer de manière cohérente les apprentissages. Si la concertation des enseignants permet de maintenir une cohérence entre les cours, la dissonance ne peut pas disparaître : elle existe au sein même de la profession et constitue un marqueur de sa vigueur et de son évolution scientifique.

Les étudiants, les cliniciens et des membres de l'équipe enseignante revisitent sans cesse cet enjeu. Et malgré les enjeux, les doutes et les inconforts, les étudiants expriment clairement qu'il est important de les exposer à de telles remises en question avant la fin de leurs études. Ils insistent aussi sur la nécessité d'exposer au départ les assises de la profession, telles qu'elles sont définies en ergothérapie, afin d'offrir des repères clairs sur ce qui prévaut en clinique.

VIVRE LA PROMESSE DE LENDEMAINS QUI CHANTENT

Malgré les importants défis, une telle démarche conduit à des résultats porteurs. Le premier, et sans contredit le plus important, est une consolidation de l'identité professionnelle des étudiants. À travers l'ensemble des modalités d'amélioration de la qualité du cours, les étudiants attestent du fait que de s'attarder aux fondements de l'occupation leur a permis d'asseoir plus fermement leur identité professionnelle : ils sont des experts de l'occupation. Ceci fait écho à plusieurs écrits qui qualifient l'occupation de « concept liminaire » (*threshold concept*) dans la formation des ergothérapeutes. Les concepts liminaires sont des concepts qui sont uniques à une profession, qui peuvent être difficiles à appréhender en raison de leur complexité, mais qui transforment de manière durable et irréversible la manière de voir et d'interpréter le monde (Fortune et Kennedy-Jones, 2014 ; Krishnagiri *et al.*, 2017). Lorsque les étudiants n'arrivent pas à intégrer de tels concepts, ils érigent leur identité professionnelle sur des savoirs fragmentés (Price *et al.*, 2017).

Une retombée remarquable de ce cours réside dans le réinvestissement que font les étudiants du paradigme occupationnel, non seulement au sein du cours, mais aussi dans ceux qui suivent. L'analyse qu'ils font des situations cliniques ne s'articule plus uniquement sur ce qui facilite ou ce qui entrave le rendement occupationnel : ils abordent plus spontanément des enjeux liés à l'engagement, aux possibilités, aux injustices, à l'adaptation, à l'identité ou au mieux-être occupationnels. Ils perçoivent ces enjeux comme des cibles d'intervention légitimes et nécessaires ou des marqueurs de leur spécificité professionnelle. Ainsi, comprendre la perspective épistémologique qui sous-tend la science de l'occupation permet effectivement aux étudiants de se centrer sur l'occupation et d'adopter une lecture occupationnelle des enjeux auxquels sont confrontés les clients et les collectivités desservis en ergothérapie (Hooper *et al.*, 2016).

Pour leur part, les cliniciens impliqués dans les activités d'enseignement et d'évaluation rapportent que leur participation dans ce cours constitue une précieuse modalité de formation continue, dans un contexte organisationnel où l'accès aux activités de perfectionnement en ergothérapie est actuellement rarement autorisé par leurs employeurs. Une telle remarque est fréquente, peu importe la nature du cours. Toutefois, ils insistent sur le fait que leur participation dans un cours sur la science de l'occupation entraîne des effets spécifiques. Ils expliquent comment le fait de revisiter les fondements de l'occupation leur permet de prendre du recul sur leur pratique, de recentrer leur offre de services sur l'occupation, d'explorer de nouvelles avenues thérapeutiques et de réaffirmer leur identité professionnelle. Autrement dit, ils disent retrouver avec plaisir l'essence de l'ergothérapie.

Enfin, l'enseignement formel de la science de l'occupation a pavé la voie au développement d'un créneau de recherche portant sur celle-ci. Au-delà du fait que plusieurs cliniciens et étudiants ont émis le désir d'investir une démarche de recherche en science de l'occupation, dans des rôles divers, plusieurs projets de recherche ont rapidement été mis en œuvre depuis la création du cours.

CONCLUSION

Les écrits érudits sur l'enseignement de la science de l'occupation restent limités pour l'instant à des descriptions de cours, des études de cas à petite échelle s'intéressant aux dispositifs pédagogiques ou à des propositions conceptuelles sur l'enseignement (Dickie, 2016 ; Price *et al.*, 2017). Cet article n'y fait pas exception. Comme toute activité de *SoTL*, les résultats de cette recherche restent fortement contextualisés, notamment en ce qui a trait à l'implantation et à l'évolution d'un tel cours, ce qui en limite la généralisation (Rege Colet *et al.*, 2011). Toutefois, en raison des éléments importants de convergence entre les différentes modalités de collecte de données et les écrits érudits sur l'enseignement de la science de l'occupation, il y a lieu de croire que les enjeux de dissonance conceptuelle qui ont été relevés dans cet article, ainsi que l'impact significatif de l'enseignement de la science de l'occupation sur la définition de l'identité professionnelle des étudiants, puissent connaître une résonance dans d'autres contextes.

Plusieurs constats se dégagent de cette expérience. L'enseignement de la science de l'occupation permet aux différents acteurs impliqués d'approfondir les éléments du paradigme occupationnel et d'asseoir plus fermement l'identité professionnelle des parties impliquées. Toutefois, l'enseignement formel et intégré de la science de l'occupation reste à développer dans bon nombre de programmes de formation (Hooper *et al.*, 2013). Afin d'asseoir le développement d'une telle offre de cours sur des données probantes, il est impératif d'évaluer par des processus de recherche rigoureux les enjeux d'implantation et les effets des initiatives en cours. De plus, il serait souhaitable qu'à travers une meilleure intégration des avancées de la science de l'occupation au sein des programmes d'ergothérapie, un dialogue puisse s'établir entre les deux disciplines. Ainsi, l'ergothérapie pourrait mieux profiter des perspectives nouvelles qui émanent de la science de l'occupation, actualiser des éléments du paradigme occupationnel et des modèles conceptuels de pratique, tout en explorant de nouvelles pistes d'intervention centrées sur l'occupation. En définitive, le fait d'aborder, à part entière, les avancées de la science de l'occupation pose certes des défis, mais ces défis valent la peine d'être relevés, tant sur le plan de l'enseignement et du programme que sur celui de la profession.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aiken, F. E., Fournier, A. M., Cheng, I. K., et Polatajko, H. J. (2011). The meaning gap in occupational therapy: Finding meaning in our own occupation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(5), 294-302. doi:10.2182/cjot.2011.78.5.4
- Ashby, S. E., Adler, J., et Herbert, L. (2016). An exploratory international study into occupational therapy students' perceptions of professional identity. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63(4), 233-243. doi:10.1111/1440-1630.12271
- Backman, C. L. (2010). Occupational balance and well-being. Dans C. Christiansen et E. A. Townsend (dir.), *Introduction to Occupation: The Art of Science and Living* (2^e éd., p. 231-249). Upper Saddle River : Pearson Health Science.
- Bendixen, H. J., Kroksmark, U., Magnus, E., Jacobsen, K., Alsaker, S., et Nordell, K. (2006). Occupational patterns: A renewed definition of the concept. *Journal of Occupational Science*, 13(1), 3-10. doi:10.1080/14427591.2006.9686565

- Carlson, M., et Dunlea, A. (1995). Further thoughts on the pitfalls of partition: A response to Mosey. *American Journal of Occupational Therapy*, 49(1), 73-81.
- Clark, F., et Lawlord, M. C. (2009). The making and mattering of occupational science. Dans E. Bledesell Crepeau, E. S. Cohn et B. A. Boyt Schell (dir.), *Willard et Spackman's Occupational Therapy* (11^e éd., p. 2-14). Philadelphie, PA : Lippincott, Williams et Wilkins.
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., Snell, L., et Steinert, Y. (2015). A schematic representation of the professional identity formation and socialization of medical students and residents: A guide for medical educators. *Academic Medicine*, 90(6), 718-725. doi:10.1097/ACM.0000000000000700
- Cutchin, M. P. (2004). Using Deweyan philosophy to rename and reframe adaptation-to-environment. *American Journal of Occupational Therapy*, 58, 303-312.
- Cutchin, M. P., et Dickie, V. A. (2012). Transactionalism: Occupational science and the pragmatic attitude. Dans G. E. Whiteford et C. Hocking (dir.), *Occupational Science: Society, Inclusion, Participation* (p. 23-37). Oxford : Wiley-Blackwell.
- Cutchin, M. P., et Dickie, V. A. (2013). *Transactional Perspectives on Occupation*. New York, NY : Springer.
- Dickie, V. A. (2016). A course in occupational science for occupational therapy students. *Journal of Occupational Science*, 23(4), 519-524. doi:10.1080/14427591.2016.1230929
- Dickie, V. A., Cutchin, M. P., et Humphry, R. (2006). Occupation as transactional experience: A critique of individualism in occupational science. *Journal of Occupational Science*, 13(1), 83-93.
- Erlandsson, L.-K. (2013). Fresh perspectives on occupation: Creating health in everyday patterns of doing. *New Zealand Journal of Occupational Therapy*, 60(1), 16-23.
- Erlandsson, L.-K., et Christiansen, C. H. (2015). The complexity and patterns of human occupations. Dans C. H. Christiansen, C. M. Baum et J. D. Bass (dir.), *Occupational Therapy: Performance, Participation and Well-Being* (p. 113-127). Thorofare : Slack Inc.
- Farias, L., Laliberte Rudman, D., et Magalhães, L. (2016). A critical interpretive synthesis of the uptake of critical perspectives in occupational science. *Journal of Occupational Science*, 23(1), 33-50. doi:10.1080/14427591.2014.989893
- Fogelberg, D., et Frauwirth, S. (2010). A complexity science approach to occupation: Moving beyond the individual. *Journal of Occupational Science*, 17(3), 131-139.
- Fortune, T., et Kennedy-Jones, M. (2014). Occupation and its relationship with health and wellbeing: The threshold concept for occupational therapy. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(5), 293-298. doi:10.1111/1440-1630.12144
- Frank, G. (2012). The Ruth Zemke Lecture in occupational science – Occupational therapy/ occupational science/occupational justice: Moral commitments and global assemblages. *Journal of Occupational Science*, 19(1), 25-35. doi:10-1080/1442759.2011.607792
- Gallimore, R., et Lopez, E. M. (2002). Everyday routines, human agency, and ecocultural context: Construction and maintenance of individual habits. *Occupational Therapy Journal of Research*, 22, 70S-77S.
- Goldie, J. (2012). The formation of professional identity in medical students: Considerations for educators. *Medical Teacher*, 34(9), e641-648. doi:10.3109/0142159X.2012.687476
- Håkansson, C., Dahlin-Ivanoff, S., et Sonn, U. (2006). Achieving balance in everyday life. *Journal of Occupational Science*, 13(1), 74-82.
- Hamilton, T. B. (2010). Occupation and places. Dans C. H. Christiansen et E. A. Townsend (dir.), *Introduction to Occupation – The Art and Science of Living* (p. 251-279). Upper Saddle River : Pearson Health Science.
- Hammell, K. W. (2009a). Sacred texts: A sceptical exploration of the assumptions underpinning theories of occupation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(2), 6-22.
- Hammell, K. W. (2009b). Self-care, productivity, and leisure, or dimensions of occupational experience? Rethinking occupational “categories”. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(2), 107-114.
- Hasselkus, B. R. (2001). Space and place: sources of meaning in occupation. Dans B. R. Hasselkus (dir.), *The Meaning of Everyday Occupation* (2^e éd., chap. 3). Thorofare : Slack inc.

- Hocking, C. (2009). The challenge of occupation: Describing the things people do. *Journal of Occupational Science*, 16(3), 140-150.
- Hocking, C. (2011). Occupations through the looking class: Reflecting on occupational scientists' ontological assumptions. Dans G. E. Whiteford et C. Hocking (dir.), *Occupational Science: Society, Inclusion, Participation* (p. 54-66). Chichester : Wiley-Blackwell.
- Hocking, C., Kronenberg, F., Nayar, S., Stanley, M., Wicks, A., Wilson, L., ... et Erlandsson, L.-K. (2014). Addressing diverse occupational needs: What new knowledge do European and New Zealand occupational therapists seek? *New Zealand Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 39-47.
- Hocking, C., et Wright-St-Clair, V. (2011). Occupational science: Adding value to occupational therapy. *New Zealand Journal of Occupational Therapy*, 58(1), 29-35.
- Hooper, B. (2006). Epistemological transformation in occupational therapy: Educational implications and challenges. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 26(1), 15-24.
- Hooper, B., Greene, D., et Sample, P. L. (2014). Exploring features of integrative teaching through a microanalysis of connection-making processes in a health sciences curriculum. *Advances in Health Sciences Education, Theory and Practices*, 19(4), 469-495. doi:10.1007/s10459-013-9481-5
- Hooper, B., King, R., Wood, W., Bilics, A., et Gupta, J. (2013). An international systematic mapping review of educational approaches and teaching methods in occupational therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 76(1), 9-22. doi:10.4276/030802213X13576469254612
- Hooper, B., Krishnagiri, S., Taff, S. D., Price, P., et Bilics, A. (2016). Teaching knowledge generated through occupational science and teaching the science itself. *Journal of Occupational Science*, 23(4), 525-531. doi:10.1080/14427591.2016.1238405
- Hooper, B., Mitcham, M. D., Taff, S. D., Price, P., Krishnagiri, S., et Bilics, A. (2015). The issue is – Energizing occupation as the center of teaching and learning. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(Suppl. 2). doi:10.5014/ajot.2015.018242
- Hudson, T., Aplin, T., et Gustafsson, L. (2016). Understanding the dimensions of home for people returning home post stroke rehabilitation. *British Journal of Occupational Therapy*, 79(7), 427-433. doi:10.1177/03082261569320
- Humphry, R., et Wakeford, L. (2013). Educational implications of taking a transactional perspective of occupation in practice. Dans M. P. Cutchin et V. A. Dickie (dir.), *Transactional Perspectives on Occupation* (p. 215-228). New York, NY : Springer. doi:10.1007/978-94-007-4429-5.
- Ikiugu, M. N., Hoyme, A. K., Mueller, B., et Reinke, R. R. (2016). Difference between meaningful and psychologically rewarding occupations: Findings from two pilot studies. *Journal of Occupational Science*, 23(2), 266-277. doi:10.1080/14427591.2015.1085431
- Ikiugu, M. N., et Pollard, N. (2015). *Meaningful Living across the Lifespan: Occupation-Based Interventions Strategies for Occupational Therapists and Scientists*. Londres : Whiting & Birch Ltd.
- Jonsson, H., et Persson, D. (2006). Towards an experiential model of occupational balance: An alternative perspective on flow theory analysis. *Journal of Occupational Science*, 13(1), 62-73.
- Kantartzis, S., et Molineux, M. (2017). Collective occupation in public spaces and the construction of the social fabric. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 84(3), 168-177. doi:10.1177/0008417417701936
- Keesing, S., et Rosenwax, L. (2011). Is occupation missing from occupational therapy in palliative care? *Australian Occupational Therapy Journal*, 58, 329-336. doi:10.1111/J.1440-1630.2011.00958.x
- Kielhofner, G. (2008). The kind of knowledge needed to support practice. Dans G. Kielhofner (dir.), *Model of Human Occupation : Theory and Application* (4^e éd., p. 8-14). Baltimore, MD : Lippincott Williams et Wilkins.
- Kiepek, N., Phelan, S. K., et Magalhães, L. (2014). Introducing a critical analysis of the figured world of occupation. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 403-417. doi:10.1080/14427591.2013.816998
- Kinn, L. G., et Aas, R. W. (2009). Occupational therapists' perception of their practice: A phenomenological study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(2), 112-121. doi:10.1111/j.1440-1630.2007.00714.x

- Krishnagiri, S., Hooper, B., Price, P., Taff, S. D., et Bilics, A. (2017). Explicit or hidden? Exploring how occupation is taught in occupational therapy curricula in the United States. *American Journal of Occupational Therapy*, 71. doi:10.5014/ajot.2017.024174
- Kristensen, H. K., et Petersen, K. S. (2016). Occupational science: An important contributor to occupational therapists' clinical reasoning. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 23(3), 240-243. doi:10.3109/11038128.2015.1083054
- Laliberte Rudman, D. (2014). Embracing and enacting an "occupational imagination": Occupational science as transformative. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 373-388. doi:10.1080/14427591.2014.888970.
- Laliberte Rudman, D., et Aldrich, R. M. (2017). Occupational science. Dans M. Curtin, M. Egan et J. Adams (dir.), *Occupational Therapy for People Experiencing Illness, Injury or Impairment: Promoting Occupation and Participation* (7^e éd., p. 17-27). Édimbourg : Elsevier.
- Larson, E. A., et Zemke, R. (2003). Shaping the temporal patterns of our lives: The social coordination of occupations. *Journal of Occupational Science*, 10(2), 80-89. doi : 10.1080/14427591.2003.9686514
- Law, M. C., Cooper, B., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P., et Letts, L. (1996). The Person-Environment-Occupation Model: A transactive approach to occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 9-23. doi:10.1177.000841749606300103
- Leufstadius, C., Erlandsson, L. K., Bjorkman, T., et Eklund, M. (2008). Meaningfulness in daily occupations among individuals with persistent mental illness. *Journal of Occupational Science*, 15(1), 27-35.
- Lin, N., Kirsh, B., Polatajko, H., et Seto, M. (2009). The nature and meaning of occupational engagement for forensic clients living in the community. *Journal of Occupational Science*, 16(2), 110-119.
- Madsen, J., et Josephsson, S. (2017). Engagement in occupation as an inquiring process: Exploring the situatedness of occupation. *Journal of Occupational Science*, 24(4), 1-13. doi:10.1080/14427591.2017.1308266
- Magasi, S. (2012). Negotiating the social service systems: A vital yet frequently invisible occupation. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 32(1 (Suppl.)), S25-S33.
- Matuska, K. M. (2012). Validity evidence of a model and measure of life balance. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 32(1), 229-237.
- Matuska, K. M., et Christiansen, C. H. (2008). A proposed model of lifestyle balance. *Journal of Occupational Science*, 15(1), 9-19. doi:10.1080/14427591.2008.9686602
- Molineux, M. (2004). Occupation for occupational therapists: A labour in vain? Dans M. Molineux (dir.), *Occupation for Occupational Therapists* (p. 1-16). Oxford, R.-U. : Blackwell Pub.
- Molineux, M. (2010). Occupational science and occupational therapy: Occupation at center stage. Dans C. H. Christiansen et E. A. Townsend (dir.), *Introduction to Occupation – The Art and Science of Living* (2^e éd., p. 359-383). Upper Saddle River : Pearson Health Science.
- Molke, D. K., Laliberte-Rudman, D., et Polatajko, H. J. (2004). The promise of occupational science: A developmental assessment of an emerging academic discipline. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(5), 269-281.
- Monrouxe, L. V. (2010). Identity, identification and medical education: Why should we care? *Medical Education*, 44(1), 40-49. doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03440.x
- Mortenson, W. B., et Dyck, I. (2006). Power and client-centred practice: An insider exploration of occupational therapists' experiences. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73(5), 261-271.
- Pentland, W., et McColl, M. A. (2008). Occupational integrity: Another perspective on "life balance". *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 75(3), 135-138.
- Persson, D., Eklund, M., et Isacsson, A. (2010). The experience of everyday occupations and its relation to sense of coherence – A methodological study. *Journal of Occupational Science*, 6(1), 13-26. doi:10.1080/14427591.1999.9686447.
- Persson, D., Erlandsson, L.-K., Eklund, M., et Iwarsson, S. (2001). Value dimension, meaning, and complexity in human occupation – A tentative structure for analysis. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 8, 7-18.

- Pickens, N. D., et Pizur-Barnekow, K. (2009). Co-occupation: Extending the dialogue. *Journal of Occupational Science*, 16(3), 151-156. doi:10.1080.14427591.2009.9686656
- Pierce, D. (2009). Co-occupation: The challenges of defining concepts original to occupational science. *Journal of Occupational Science*, 16(3), 203-207. doi:10.1080/14427591.2009.9686663
- Pierce, D. (2012). Promise. *Journal of Occupational Science*, 19(4), 298-311. doi:10.1080/14427591.2012.667778
- Pierce, D., Adler, K., Baltisberger, J., Hunter, E., Malkawi, S., et Parr, T. (2010). Occupational science: A data-based American perspective. *Journal of Occupational Science*, 17(4), 204-215. doi:10.1080/14427591.2010.9686697.
- Price, P., Hooper, B., Krishnagiri, S., Taff, S. D., et Bilics, A. (2017). A way of seeing: How occupation is portrayed to students when taught as a concept beyond its use in therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 71(4). doi:10.5014/ajot.2017.024182
- Ramugondo, E., et Kronenberg, F. (2015). Explaining collective occupations from a human relations perspective: Bridging the individual-collective dichotomy. *Journal of Occupational Science*, 22(2), 3-16. doi:10.1080/14427591.2013.781920
- Reed, K. D., Hocking, C., et Smythe, L. (2010). The interconnected meanings of occupation: The call, being-with, possibilities. *Journal of Occupational Science*, 17(3), 140-149. doi:10.1080/14427591.2010.9686688
- Reed, K. D., Hocking, C., et Smythe, L. A. (2011). Exploring the meaning of occupation: The case for phenomenology. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(5), 303-310. doi:10.2182/cjot.2011.78.5.5.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., et Weston, C. (2011). Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning*. *Recherche et formation*, 67. doi : 10.4000/rechercheformation.1412
- Riley, J. (2012). Occupational science and occupational therapy: A contemporary relationship. Dans G. Boniface et A. Seymour (dir.), *Using Occupational Therapy Theory in Practice* (p. 165-179). Londres : Blackwell Publishing Ltd.
- Rowles, G. D. (2008). Place in occupational science: A life course perspective on the role of environment context in the quest for meaning. *Journal of Occupational Science*, 15(3), 127-135. doi:10.1080/14427591.2008.9686622
- Rudman-Laliberte, D., Dennhardt, S., Fok, S., Huot, S., Molke, S., Park, A., et Zur, B. (2008). A vision for occupational science: Reflecting on our disciplinary culture. *Journal of Occupational Science*, 15(3), 136-146.
- Segal, R. (1999). Doing for others: Occupations within families with children who have special needs. *Journal of Occupational Science*, 6(2), 53-60. doi:10.1080.1442791.1999.9686451
- Strong, S., Rigby, P., Stewart, D., Law, M., Letts, L., et Cooper, B. (1999). Application of the Person-Environment-Occupation Model: A practical tool. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 66(3), 122-133. doi:10.1177/000841749906600304
- Taylor, R. (2017). *Kielhofner's model of human occupation: Theory and application*. Philadelphie : Lippincott, Williams and Wilkins.
- Townsend, E. A. (1998). *Good intentions overruled: A critique of empowerment in the routine organization of mental health services*. Toronto : University of Toronto Press.
- Townsend, E. A., Langille, L., et Ripley, D. (2003). Professional tensions in client-centered practice: Using institutional ethnography to generate understanding and transformation. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(1), 17-28.
- Townsend, E. A., Polatajko, H. J., et Association canadienne des ergothérapeutes. (2007). *Enabling occupation II : Advancing an occupational therapy vision for health, well-being, & justice through occupation*. Ottawa : CAOT Publications ACE.
- Vallée, C. (2014). *Creating a bridge between theory and practice, between scholars and clinicians*. Communication présentée à la Conférence annuelle de l'Association canadienne des ergothérapeutes, Fredericton.

- Wada, M., Backman, C. L., et Forwell, S. J. (2010). Theoretical perspectives of balance and the influence of gender ideologies. *Journal of Occupational Science*, 167(2), 92-103.
- Wagman, P., Håkansson, C., Matuska, K. M., Björklund, A., et Falkmer, T. (2012). Validating the model of lifestyle balance on a working Swedish population. *Journal of Occupational Science*, 19(2), 106-114. doi:10.1080/14427591.2011.575760
- Weinblatt, N., et Avrech-Bar, M. (2001). Postmodernism and its application to the field of occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68(3), 164-170.
- Weinblatt, N., Ziv, N., et Avrech-Bar, M. (2000). The old lady from the supermarket – categorization of occupation according to performance areas: Is it relevant for the elderly? *Journal of Occupational Science*, 7(2), 73-79. doi:10.1080/1442791.2000.9686468
- Whiteford, G., Townsend, E. A., et Hocking, C. (2000). Reflections on a renaissance of occupation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(1), 61-69.
- Whiteford, G., et Wilcock, A. A. (2001). Viewpoint – Centralizing occupation in occupational therapy curricula : Imperative of the new millenium. *Occupational Therapy International*, 8, 81-85.
- Wilcock, A. A. (2001). Occupational science: The key to broadening horizons. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(8), 412-417.
- Wilcock, A. A. (2005). Occupational science: Bridging occupation and health. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 72, 5-12. doi:10.1177/000841740507200105
- Wilcock, A. A. (2007). Occupation and health: Are they one and the same? *Journal of Occupational Science*, 14(1), 3-8.
- Wilcock, A. A., et Hocking, C. (2014). *An Occupational Perspective of Health* (3^e éd.). Thorofare : Slack Inc.
- Wilding, C., et Whiteford, G. E. (2007). Occupation and occupational therapy: Knowledge paradigms and everyday practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54, 185-193. doi:10.1111/j.1440-1630.2006.00621.x