

THE COLLEGE OF
FAMILY PHYSICIANS
OF CANADA

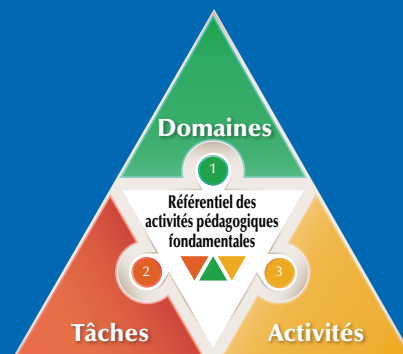


LE COLLÈGE DES
MÉDECINS DE FAMILLE
DU CANADA

SECTION OF TEACHERS OF FAMILY MEDICINE
SECTION DES ENSEIGNANTS EN MÉDECINE FAMILIALES

Activités pédagogiques fondamentales en médecine familiale^{MC} :

Un référentiel pour le développement professoral





Membres du Groupe de travail sur le développement professoral

Allyn Walsh, présidente

Viola Antao

Cheri Bethune

Stewart Cameron

Teresa Cavett

Diane Clavet

Marion Dove

Sudha Koppula

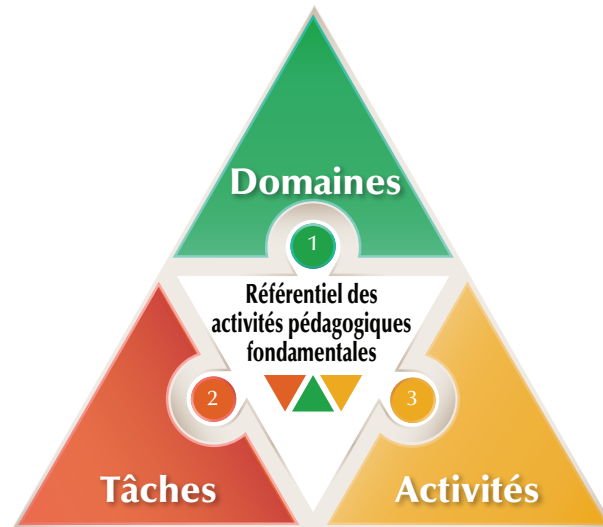
ISBN 978-1-897268-32-2

©Le Collège des médecins de famille du Canada 2015.

Citation suggérée : Walsh A, Antao V, Bethune C, Cameron S, Cavett T, Clavet D, Dove M, Koppula S. *Activités pédagogiques fondamentales en médecine familiale: Un référentiel pour le développement professoral*. Mississauga, ON : Le Collège des médecins de famille du Canada; 2015.

Table des matières

CONTEXTE.....	2
Le mandat du Groupe de travail sur le développement professoral.....	2
Les activités pédagogiques fondamentales.....	3
Le but du référentiel	3
Aperçu du référentiel.....	4
DOMAINES	5
Enseignant en contexte clinique	5
Superviseur au quotidien.....	5
Accompagnateur pédagogique.....	6
Enseignant hors du contexte clinique	6
Leader pédagogique	7
Concepteur de formation.....	7
Gestionnaire académique.....	7
UTILISATION DU RÉFÉRENTIEL DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES FONDAMENTALES	8
TAXONOMIE DU RÉFÉRENTIEL DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES FONDAMENTALES	10
RÉFÉRENTIEL DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES FONDAMENTALES	11
RÉFÉRENCES.....	19



Activités pédagogiques fondamentales en médecine familiale :

Un référentiel pour le
développement professoral

Contexte

LE MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSORAL

Une attention croissante est portée à la formation des enseignants et à l'amélioration de leurs compétences d'enseignement. On considère qu'il ne suffit plus d'être un bon clinicien pour être prêt à enseigner.¹ De plus, les enseignants souhaitent être soutenus dans l'exercice de leur rôle qui évolue en fonction des changements qui surviennent continuellement au niveau des contextes de formation, des cursus et des approches de formation. Au Canada, les départements de médecine de famille s'emploient de plus en plus activement à offrir ce soutien, mais une question demeure : comment le Collège des médecins de famille du Canada (CMFC) peut-il soutenir le développement professoral de ses membres qui dispensent des programmes de formation? Pour répondre à cette question, le Conseil de la Section des enseignants a formé le Groupe de travail sur le développement professoral (GTDP) en 2012 et lui a confié le mandat suivant :

- Définir les compétences requises du clinicien enseignant en médecine familiale.
- Émettre des recommandations sur les stratégies à adopter pour appuyer le développement de ces compétences.
- Créer, sur le site du CMFC, un répertoire évolutif de ressources, outils et occasions de développement professoral se rapportant à ces compétences.

Au départ, les travaux du GTDP devaient être orientés principalement sur le soutien aux enseignants dans la mise en œuvre du Cursus Triple C axé sur le développement des compétences (le Cursus Triple C) dans les programmes de formation postdoctorale²⁻³. Par contre, il ne fallait pas perdre de vue le fait que les enseignants de notre Collège et des départements de médecine de famille jouent un rôle important dans la formation d'autres apprenants, dont les étudiants en médecine et les professionnels de santé en pratique active. Nous devons aussi reconnaître l'importance de leur implication pédagogique dans le développement et la mise en œuvre des cursus de formation ainsi que dans la gestion académique des programmes.

Membres du Groupe de travail sur le développement professoral

Allyn Walsh (présidente)	Université McMaster
Viola Antao	Université de Toronto
Cheri Bethune	Université Memorial
Stewart Cameron	Université Dalhousie
Teresa Cavett	Université du Manitoba
Diane Clavet	Université de Sherbrooke
Marion Dove	Université McGill
Sudha Koppula	Université d'Alberta

LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES FONDAMENTALES

Le GTDP s'est assigné comme tâche prioritaire de concevoir un cadre de référence des activités pédagogiques fondamentales qu'on appellera référentiel. Pour ce faire, il s'est appuyé sur le concept des « *Entrustable professional activities* » (EPA), décrit par Ten Cate et Scheele dans le contexte des activités cliniques des apprenants⁴, pour le transposer à l'enseignement. Par analogie, les activités pédagogiques fondamentales décrivent ici les éléments quotidiens du travail de l'enseignant, qui varient en fonction de la tâche pédagogique. Ainsi, bien que l'exercice de chaque activité nécessite de maîtriser différents éléments de compétence, le descriptif de l'activité a l'avantage de présenter de manière globale ce que l'enseignant fait réellement sur le terrain. Ceci permet aux différents acteurs (enseignants, formateurs d'enseignant, programmes et départements) de cibler efficacement une activité et son niveau de maîtrise actuel par l'enseignant afin de lui offrir les occasions de développement requises. Une « compétence » est définie comme étant une habileté observable d'un professionnel, qui intègre les connaissances, les habiletés et les attitudes et que l'on peut mesurer et évaluer.⁵ Par exemple, la compétence à communiquer avec des apprenants, ou la compétence à évaluer des apprentissages requiert des savoir-faire, habiletés et attitudes particuliers. Il existe une quantité d'excellents référentiels de compétences pour les activités du personnel enseignant.⁶⁻⁹ Entre autres, Hesketh a conçu un référentiel utile pour développer le savoir-faire de l'éducateur clinique¹⁰. D^{re} Diane Clavet, vice-doyenne au développement pédagogique et professionnel de l'Université de Sherbrooke et membre du GTDP, ainsi que son équipe ont développé de leur côté un référentiel afin d'orienter le travail des éducateurs et des enseignants médicaux (données non publiées). Les compétences et les référentiels décrits dans ces ouvrages ont tous été fort utiles et ont inspiré le développement du Référentiel d'activités pédagogiques fondamentales du CMFC décrit dans le présent document.

Comparativement à des énoncés de compétence, le libellé des activités pédagogiques fondamentales est plus englobant et décrit ce qu'un enseignant doit faire dans le contexte d'une tâche pédagogique donnée. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est entendu que la réalisation de chaque activité s'appuie sur différentes compétences. Lorsqu'il a élaboré cette liste d'activités, le GTDP a mené de manière informelle une analyse de tâches pour décrire la façon dont les enseignants travaillent sur le terrain. Il est important de souligner que ce cadre de référence des activités pédagogiques n'a pas été développé pour être utilisé dans un contexte d'évaluation des enseignants. Il s'agit plutôt d'un outil conçu pour faciliter le développement pédagogique. Mentionnons enfin que les activités y sont regroupées par tâches courantes, lesquelles étant similaires d'une région à l'autre du pays, et non selon une l'une ou l'autre des descriptions officielles de la fonction d'enseignant.

LE BUT DU RÉFÉRENTIEL

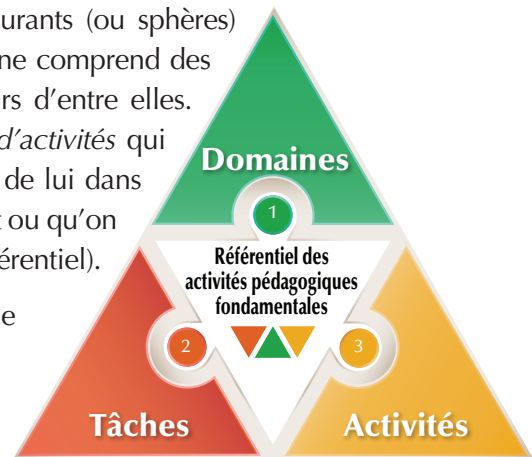
Le Référentiel d'activités pédagogiques fondamentales a été conçu pour plusieurs raisons :

1. Donner aux enseignants un aperçu des activités qu'on attend d'eux, selon leur(s) tâche(s).
2. Proposer un cadre pour guider la démarche d'autoréflexion et de développement professionnel continu des enseignants.
3. Guider les programmes, les départements et les enseignants à élaborer un cursus pour le développement professoral.

4. Proposer un cadre organisationnel pour les documents, outils et stratégies de développement professoral à l'échelle locale et nationale.

Le référentiel est structuré en fonction de trois *domaines* courants (ou sphères) dans lesquels les enseignants peuvent œuvrer. Chaque domaine comprend des *tâches* – un enseignant peut s'acquitter d'une ou de plusieurs d'entre elles. Chaque tâche ainsi cernée se traduit par un certain nombre d'*activités* qui fournissent à l'enseignant une description de ce qu'on attend de lui dans l'accomplissement de ces tâches pédagogiques qui l'intéressent ou qu'on lui a demandé d'assumer (voir la section sur la taxonomie du référentiel).

Les enseignants peuvent aussi revoir la description de chaque activité pour déterminer s'ils se situent au premier niveau de développement (prêts à enseigner) ou s'il leur faut d'abord avoir recours à du soutien et/ou à des ressources additionnelles. En ce sens, le référentiel peut servir à des fins de développement professionnel; chaque activité pédagogique est décrite en plusieurs niveaux, chacun pouvant nécessiter de la formation additionnelle ou davantage d'expérience. Les personnes responsables de la formation des enseignants pourront consulter ce référentiel pour structurer un cursus de développement professionnel qui réfère aux activités pédagogiques que les enseignants auront besoin de maîtriser, afin de les aider à préparer leur propre plan de développement professionnel. Enfin, ce référentiel propose une structure logique permettant d'organiser les documents et les ressources, en cohérence avec les activités pédagogiques correspondantes, ce qui peut être utile à la fois pour les enseignants et pour les programmes de développement professionnel.



APERÇU DU RÉFÉRENTIEL

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le référentiel est divisé en trois domaines, conformément aux fonctions pédagogiques courantes. Un enseignant peut s'impliquer dans un, deux ou l'ensemble des domaines en fonction de son intérêt, de son rôle et de son cheminement de carrière. Notons qu'il peut exister un certain recoupement entre ces domaines.

Enseignant en contexte clinique : le clinicien enseignant qui agit comme superviseur et travaille avec les apprenants dans un contexte de soins aux patients.

Enseignant hors du contexte clinique : l'enseignant qui dispense des formations en groupe (petits ou grands), dont des tutorats, des séminaires, des exposés, des tournées hospitalières, des séances de formation en ligne, des simulations ou autres types de formation effectués sans prestation directe de soins aux patients.

Leader pédagogique : l'enseignant à qui est confiée la responsabilité de concevoir un programme/cursus de formation ou qui exerce une fonction de gestionnaire académique (telle que la direction de programme).

Les membres du corps professoral peuvent s'acquitter d'autres fonctions qui ne sont pas représentées ici, notamment la recherche clinique. Le présent référentiel met l'accent uniquement sur l'enseignement (incluant la recherche sur l'enseignement).

Domaines

Deux des domaines comprennent des tâches qui requièrent la mise en œuvre d'activités pédagogiques spécifiques. Le domaine de l'enseignant en contexte clinique comprend à la fois la tâche de superviseur au quotidien et celle d'accompagnateur pédagogique. Le superviseur au quotidien saisit les opportunités de la pratique clinique quotidienne pour soutenir l'apprentissage en stage (l'enseignant qui agit en modèle de rôle, enseigne dans l'action, donne de la rétroaction et participe à l'évaluation), tandis que l'accompagnateur pédagogique agit comme un conseiller du développement des compétences pour l'apprenant pendant son parcours de formation (l'enseignant qui se concentre sur l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du plan d'apprentissage individualisé, en fonction du bilan périodique de progression de l'apprenant qu'il coordonne et analyse avec lui). Il arrive souvent qu'une seule et même personne assume ces deux tâches, mais de nombreux cliniciens enseignants exercent exclusivement le rôle de superviseur au quotidien.

Dans le Référentiel des activités pédagogiques fondamentales, plusieurs activités sont énoncées pour chaque tâche. Et pour chacune des activités, des descripteurs sont présentés selon une trajectoire de développement (de gauche à droite dans le référentiel), qui illustre comment l'enseignant met en œuvre ces activités pédagogiques avec de plus en plus de maîtrise et de raffinement et peut faire face à des situations de complexité croissante. Pour la plupart, les enseignants se situent plutôt du côté gauche de la trajectoire en début de carrière et, avec l'expérience et leur développement professoral, ils pourront progressivement effectuer ces tâches avec une habileté accrue, en approfondissant l'application des principes pédagogiques qui les sous-tendent. Pour une activité donnée, seuls certains enseignants décideront de s'investir conformément au côté droit de la trajectoire, jouant alors un rôle de mentor pédagogique auprès de collègues ou de promoteur des compétences liées à cette activité. Ce ne sera néanmoins pas le choix pour bien des enseignants d'expérience, puisque tout mouvement vers l'extrême droite de la trajectoire laisse supposer un intérêt accru pour les activités liées à l'érudition et au mentorat, apanage d'un nombre restreint d'enseignants.

ENSEIGNANT EN CONTEXTE CLINIQUE

Ce domaine est sans doute celui dans lequel les enseignants en médecine familiale sont le plus souvent impliqués. Deux tâches y sont décrites en fonction du rôle que le superviseur joue auprès de l'apprenant, soit le superviseur au quotidien et l'accompagnateur pédagogique. Un même enseignant pourrait s'acquitter des deux tâches auprès d'un apprenant, tout en étant exclusivement superviseur au quotidien auprès de plusieurs autres apprenants.

Superviseur au quotidien

Cette tâche décrit les activités pédagogiques les plus souvent associées à la supervision clinique au quotidien. L'enseignant supervise à travers la pratique clinique et doit incarner de manière explicite les qualités et compétences exigées du médecin de famille (modèle de rôle), de manière à inciter les apprenants à les intégrer. La stimulation du raisonnement clinique et la résolution de problème avec l'apprenant ou des groupes d'apprenants en milieu clinique font partie de cette tâche. Le superviseur au quotidien dispense, en temps opportun, une rétroaction constructive, fondée sur la prestation de l'apprenant et axée sur ses besoins d'apprentissage. Les activités pédagogiques du superviseur au quotidien comprennent

le recours aux outils d'évaluation des apprentissages du programme. L'enseignant clinicien recueille aussi des renseignements sur sa façon de superviser afin de l'améliorer continuellement. Les professionnels de la santé autres que les médecins de famille participeront souvent à cette tâche.

Accompagnateur pédagogique

Cet enseignant aide l'apprenant dans la planification de ses apprentissages et le développement de sa carrière professionnelle. Il peut aussi être appelé « conseiller » dans certains programmes. C'est celui qui accompagne l'apprenant dans la réalisation de ses buts à plus long terme. En utilisant des outils comme les plans d'apprentissage et les portfolios, cet enseignant guide et donne des conseils à l'apprenant, pour l'aider à prendre en charge son processus d'apprentissage et son développement professionnel dans la perspective de devenir un apprenant tout au long de la vie. Cette tâche implique aussi de porter une attention particulière au développement de l'identité professionnelle de l'apprenant.

ENSEIGNANT HORS DU CONTEXTE CLINIQUE

Ce domaine réfère aux différents contextes de formation où il n'y a aucune prestation directe de soins aux patients. Une tâche essentielle relève de ce domaine : la conception et à la mise en œuvre de séances de formation telles que des tutorats, des exposés, des simulations, des cours magistraux, l'apprentissage en ligne, les laboratoires, les ateliers, etc. pour les étudiants, résidents, enseignants et autres apprenants. Bien que chacun de ces types d'enseignement requiert des habiletés particulières, les activités pédagogiques fondamentales qui composent cette tâche sont semblables. En effet, dans la plupart des cas, l'enseignement est offert à des groupes d'apprenants et nécessite un travail en trois temps où l'enseignant : 1) planifie la séance de formation; 2) dispense la séance de formation; et 3) effectue un retour critique sur la séance de formation, dans une perspective d'amélioration continue de la qualité de la formation.

Conception et mise en œuvre d'une séance de formation hors du contexte clinique

Préparer une formation nécessite de comprendre la nature des apprenants et leurs besoins, de préparer le matériel à utiliser et de déterminer les stratégies pédagogiques à employer. Comprendre l'incidence du curriculum caché avant la formation est aussi considéré comme une activité importante.

Pendant l'activité de formation, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à dispenser le contenu du programme. Il doit également s'assurer que les objectifs d'apprentissage énoncés sont atteints et que la participation ainsi que les interactions au sein du groupe sont efficaces. Il est important de créer un environnement sécuritaire. Dans certains cas, l'évaluation des apprentissages fait partie de cet aspect de la tâche.

Après la séance de formation, l'enseignant fait un retour critique pour identifier ce qui a bien fonctionné et ce qu'il doit modifier pour améliorer son enseignement et la séance de formation, notamment, en utilisant des outils d'autoévaluation (rétroaction, évaluations de la séance, etc.). Les apprenants bénéficieront de ce processus d'amélioration continue effectué par l'enseignant.

LEADER PÉDAGOGIQUE

Contrairement aux deux premiers domaines, qui traitaient surtout des interactions entre enseignants et apprenants, ce domaine concerne davantage les superviseurs, les professeurs et les programmes. Le domaine du leader académique renvoie aux tâches et activités associées à des fonctions de responsabilités académiques (directeurs de site ou d'unité, responsables du cursus, directeurs de programme et chefs de département). Même si ces fonctions englobent souvent une grande variété de tâches, le référentiel met l'accent sur deux tâches précises : concepteur de programmes ou de cursus de formation et gestionnaire académique. Ce domaine regroupe deux tâches; toutefois, une même personne peut assumer des fonctions en lien avec les deux types de tâche.

Concepteur de formation

Cette tâche consiste à concevoir et à développer les programmes de formation, qu'il s'agisse d'un programme, d'une partie de programme ou d'un cursus. Elle englobe les différentes étapes du processus de développement de programme, notamment l'analyse des besoins, la mise en œuvre, l'évaluation et la réalisation des ajustements qui s'imposent.

L'élaboration de stratégies pour répondre aux besoins des apprenants qui présentent des défis dans la progression de leur apprentissage fait également partie de cette tâche. En ce sens, le concepteur de formation définit les stratégies permettant d'adapter les plans d'apprentissage, les cursus et les ressources afin de soutenir les apprenants et les enseignants. Il est aussi appelé à travailler directement avec les enseignants qui devront appliquer ces modifications et évaluer leur impact.

Gestionnaire académique

Le gestionnaire académique exerce un rôle de leader dans les sites et les programmes d'enseignement. Cette tâche comprend l'évaluation de son programme ainsi que la collaboration avec d'autres programmes, sites, spécialités et professionnels de la santé. Le responsable de cette tâche doit aussi mettre en œuvre et contribuer au développement de normes en éducation. Cette personne se préoccupe aussi de susciter l'engagement des différentes parties concernées : elle s'enquiert des attentes pour s'assurer de la cohérence du programme avec les besoins exprimés. Elle interagit pour promouvoir les intérêts des programmes de médecine de famille. Enfin, le gestionnaire académique développe et exploite les ressources appropriées pour leur programme.

Utilisation du Référentiel des activités pédagogiques fondamentales

Pour les enseignants

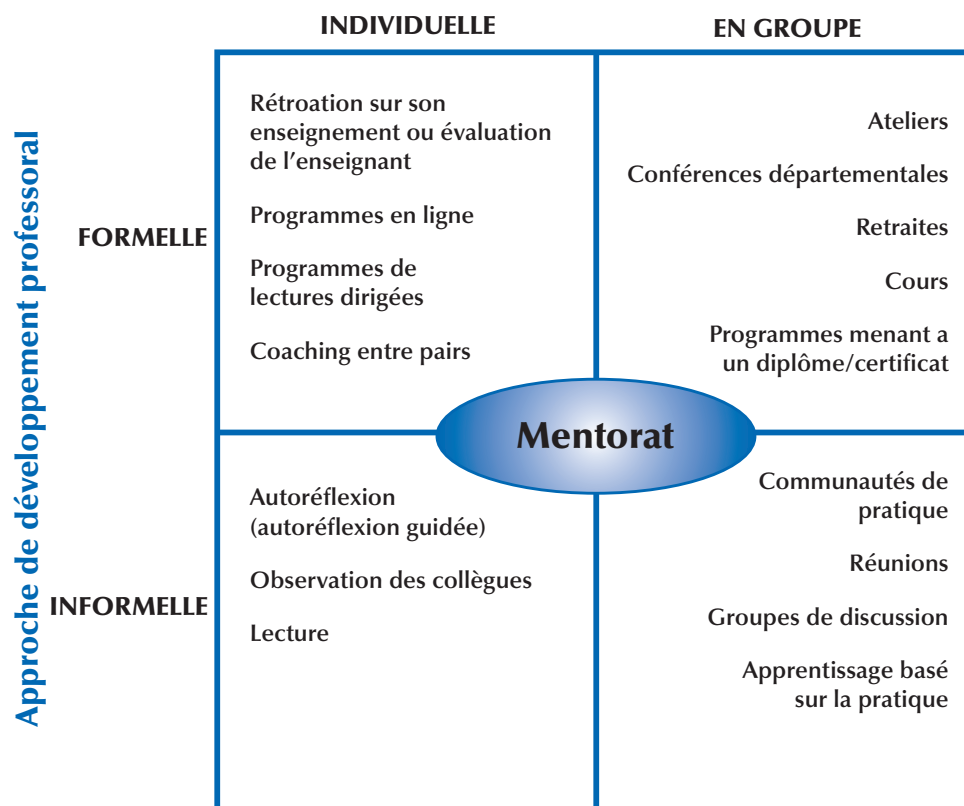
Chaque enseignant peut utiliser le présent référentiel à la fois pour préciser ses tâches et activités actuelles et pour identifier celles qu'il aimerait entreprendre. Ces nouvelles tâches et activités pourraient être étroitement liées à celles qu'il exerce déjà dans un domaine d'enseignement donné, ou relever d'un tout autre domaine. Le référentiel d'activités pédagogiques fondamentales clarifie les tâches et les activités pédagogiques jugées essentielles tout en aidant les enseignants à prendre conscience de l'éventail des opportunités d'enseignement qui s'offrent à eux. Sa présentation en tant que trajectoire de progression peut aider les enseignants à poursuivre leur développement. En aidant les enseignants à cibler leurs buts et à rendre explicites leurs objectifs d'apprentissage, le présent référentiel devient un outil pour développer leur propre plan de formation.

Pour les responsables de formation professorale et les concepteurs de programmes de formation

Ceux qui sont chargés de soutenir les programmes de formation et de fournir les activités de développement professoral aux enseignants peuvent s'appuyer sur ce référentiel pour cibler, planifier et développer les programmes, ainsi que les ressources et outils susceptibles de répondre aux besoins. Il peut s'agir alors de développer des cursus pour les différents domaines de l'enseignement, qui seront mis en œuvre selon les besoins des enseignants et des programmes de formation. Le référentiel peut également servir pour soutenir le développement et la mise en œuvre du plan de formation de chacun des enseignants. De son côté, le CMFC facilite l'implantation du référentiel et aide à recueillir et répertorier les outils et les ressources connexes.

Activités de formation professorale : un modèle

Tout en étant motivés à parfaire leurs compétences, les enseignants sont à la recherche d'occasions d'apprentissage et d'approches pédagogiques efficaces qui répondent à leurs besoins en évolution, s'inscrivent dans leur style d'apprentissage et qui peuvent s'intégrer à leur horaire chargé. Le modèle décrit dans la figure suivante pourrait s'avérer utile pour faire un choix judicieux des activités de développement professoral à privilégier¹.



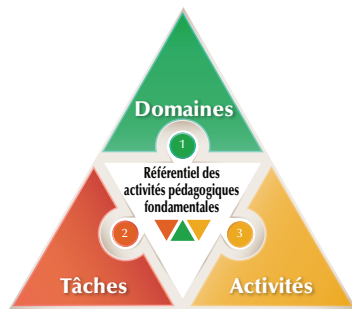
Adapté de : Steinert Y. *Medical Teacher* 2010;32 (5):425-428¹¹

L'axe horizontal décrit le contexte d'apprentissage – individuel ou en groupe – et l'axe vertical réfère à l'aspect — formel ou informel — des différentes approches.

Même si les ateliers et les cours (activités formelles en groupe) constituent la manière traditionnelle d'assurer la formation professorale, d'autres méthodes sont maintenant reconnues comme efficaces et pratiques. L'apprentissage informel entre pairs d'une équipe de superviseurs est certainement une méthode couramment utilisée par les enseignants pour développer leurs stratégies d'enseignement. Les enseignants se tournent également de plus en plus vers les ressources en ligne (activités informelles et individuelles) ou les cours en ligne (activités individuelles formelles). Ils se réunissent pour former des communautés de pratique, au sein desquelles ils peuvent discuter de leurs questions ou difficultés, en fonction des activités pédagogiques qu'ils partagent, et où ils peuvent échanger des idées ou des outils (activités de groupe informelles). Le mentorat, considéré comme vital pour l'épanouissement professionnel, occupe une place centrale dans ce modèle de développement professoral.

Il sera important d'assurer que le matériel et les ressources liés au Référentiel d'activités pédagogiques fondamentales du CMFC tiennent compte de la diversité d'activités incluses dans ce modèle, à mesure qu'ils sont identifiés.

En précisant ce que les enseignants sont réellement appelés à faire, le Référentiel des activités pédagogiques fondamentales du CMFC facilite le développement de plans d'apprentissage et de programmes de formation pour les enseignants. La diversité des contextes d'enseignement et la variété de besoins des enseignants rendent nécessaire l'adoption d'une vision élargie du processus de développement professoral où sont reconnues, de manière explicite, les méthodes d'apprentissage formelles et informelles, individuelles et en groupe, et qui inclut systématiquement le mentorat, la démarche réflexive et l'autoévaluation.



Taxonomie du Référentiel des activités pédagogiques fondamentales

ENSEIGNANT EN CONTEXTE CLINIQUE

TÂCHES

Superviseur au quotidien

Agit à la manière d'un « coach » de la pratique clinique pour l'apprenant en stage

Accompagnateur pédagogique

Guide l'apprenant dans son développement pendant sa formation

ACTIVITÉS

- ▲ Incarne et rend explicite, dans le travail clinique, les rôles, attitudes et compétences spécifiques du médecin de famille
- ▲ Soutient et stimule le raisonnement clinique et le processus de résolution de problème de l'apprenant
- ▲ Dispense, en temps opportun, une rétroaction constructive, adaptée à l'apprenant
- ▲ Documente, à l'aide des outils du programme, ses observations de la performance de l'apprenant, en prenant en compte son niveau de formation
- ▲ Effectue une démarche réflexive afin de parfaire sa façon d'agir en supervision clinique

- ▲ Aide l'apprenant à concevoir et mettre à jour son plan d'apprentissage individualisé
- ▲ Effectue, avec l'apprenant, un bilan périodique intégré de sa progression, en prenant appui sur son autoanalyse
- ▲ Soutient l'apprenant dans son développement comme professionnel
- ▲ Adapte les interventions pour soutenir l'apprenant qui présente des défis dans sa progression

ENSEIGNANT HORS DU CONTEXTE CLINIQUE

TÂCHES

Enseignant – Effectue la conception et la mise en œuvre d'une séance de formation

ACTIVITÉS

- ▲ Planifie la séance de formation (avant)
- ▲ Dispense la séance de formation (pendant)
- ▲ Effectue un retour critique sur la séance de formation (après)

LEADER PÉDAGOGIQUE

TÂCHES

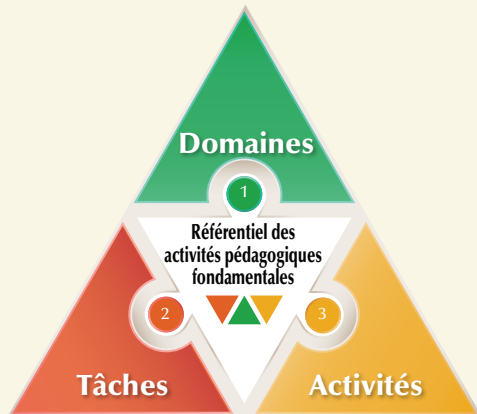
Concepteur de formation – Conçoit et développe un programme, une partie de programme ou un cursus de formation

Gestionnaire académique – Assume un rôle de direction dans un milieu de stage ou à l'échelle du programme lui-même

ACTIVITÉS

- ▲ Élabore un cursus
- ▲ Développe des stratégies destinées aux enseignants travaillant avec les apprenants qui présentent des défis de progression

- ▲ Procède à l'évaluation de programmes
- ▲ Met en œuvre des normes et contribue à leur développement
- ▲ Suscite l'engagement des différentes parties concernées
- ▲ Développe et exploite les ressources appropriées



THE COLLEGE OF
FAMILY PHYSICIANS
OF CANADA



LE COLLÈGE DES
MÉDECINS DE FAMILLE
DU CANADA

SECTION OF TEACHERS OF FAMILY MEDICINE
SECTION DES ENSEIGNANTS EN MÉDECINE FAMILIALES

Référentiel des activités pédagogiques fondamentales

Enseignant en contexte clinique

Domaine : ENSEIGNANT EN CONTEXTE CLINIQUE		<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base pour chacune des activités</i>	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base et avancés pour chacune des activités</i>	<i>Fait preuve de leadership et d'érudition dans l'exercice de l'activité</i>
1^{re} tâche : Superviseur au quotidien – Un clinicien superviseur qui saisit les opportunités de la pratique clinique quotidienne pour agir à la manière d'un « coach » et soutenir l'apprentissage en stage				
Favorise l'apprentissage par la réflexion dans l'action	Incarne et rend explicite, dans le travail clinique, les rôles, attitudes et compétences spécifiques du médecin de famille	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Verbalise aux apprenants son processus de raisonnement clinique (y compris ses défis, ses réactions et les dilemmes éthiques qu'il rencontre) ▲ Démonstre de l'enthousiasme pour son travail de médecin de famille auprès des patients ▲ Assure un environnement d'apprentissage sécuritaire pour les patients et les apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Réfère au cadre pédagogique approprié pour rendre explicites ses décisions et interventions cliniques ▲ Témoigne des valeurs et des principes de la médecine familiale dans sa pratique clinique quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Aide les collègues enseignants à prendre conscience et à perfectionner leur façon d'agir en tant que modèle de rôle
	Soutient et stimule le raisonnement clinique et le processus de résolution de problème de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Applique les stratégies pertinentes pour soutenir le raisonnement clinique et pour l'évaluer ▲ Adapte son intervention aux particularités de la démarche clinique de chaque apprenant ▲ Intervient pour aider l'apprenant à développer et raffiner sa démarche clinique 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Travaille le processus de raisonnement clinique en fonction du niveau des différents apprenants ▲ Donne à l'apprenant l'occasion d'échanger et de faire un retour critique sur sa démarche clinique 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Aide les collègues enseignants à porter un regard critique et à rendre explicites les stratégies pédagogiques qu'ils utilisent pour stimuler ces apprentissages

(suite)

Domaine : ENSEIGNANT EN CONTEXTE CLINIQUE		<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base pour chacune des activités</i>	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base et avancés pour chacune des activités</i>	<i>Fait preuve de leadership et d'érudition dans l'exercice de l'activité</i>
Favorise l'apprentissage par la réflexion sur l'action	Dispense, en temps opportun, une rétroaction constructive, adaptée à l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fournit et reçoit une rétroaction formative en respectant les caractéristiques d'une rétroaction efficace ▲ Amène l'apprenant à s'approprier le message de la rétroaction ▲ Aide l'apprenant à choisir les stratégies et les ressources pertinentes pour effectuer son autoapprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Adapte avec souplesse sa supervision (observation et rétroaction) au degré d'autonomie approprié pour chaque apprenant ▲ Oriente la démarche réflexive de l'apprenant vers les prochains apprentissages à faire en fonction de la rétroaction reçue ▲ Stimule l'apprenant à réfléchir sur son propre rôle d'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Agit comme personne-ressource auprès des pairs pour les aider à améliorer la façon de donner de la rétroaction
	Documente, à l'aide des outils du programme, ses observations de la performance de l'apprenant, en prenant en compte son niveau de formation	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Démonstre qu'il maîtrise l'utilisation des différents outils d'évaluation du programme ▲ Se sert des outils appropriés pour décrire avec justesse la performance de l'apprenant (par exemple : feuilles de route) 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Documente et analyse les indices de la progression de l'apprenant (provenant de différentes sources, incluant l'observation directe), afin de lui formuler une rétroaction pertinente et significative. ▲ Sélectionne les outils d'évaluation appropriés et coordonne leur utilisation de manière à dresser un portrait complet et global de la performance de l'apprenant ▲ Encourage l'apprenant à être réflexif et de plus en plus autonome dans sa démarche d'autoévaluation (incluant l'identification de ses forces et de ses défis) 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Accompagne les enseignants dans le développement de leurs compétences en évaluation ▲ Appuie la mise en œuvre et l'amélioration continue des processus d'évaluation de programme

(suite)

Domaine : ENSEIGNANT EN CONTEXTE CLINIQUE		<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base pour chacune des activités</i>	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base et avancés pour chacune des activités</i>	<i>Fait preuve de leadership et d'érudition dans l'exercice de l'activité</i>
Favorise l'apprentissage par la réflexion sur l'action	Effectue une démarche réflexive afin de parfaire sa façon d'agir en supervision clinique	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Sollicite la rétroaction de l'apprenant sur la supervision clinique qu'il dispense ▲ Demande à ses pairs d'observer et de donner de la rétroaction sur ses interactions superviseur-apprenant ▲ Prend en compte son autoréflexion ainsi que la rétroaction reçue pour améliorer sa supervision 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Améliore, en collaboration avec l'apprenant, sa façon de le superviser afin de répondre le mieux possible à ses besoins ▲ Saisit des opportunités de formation pour améliorer sa supervision clinique, en complément à la démarche réflexive qu'il effectue au quotidien 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Agit comme coach réflexif de la supervision auprès de collègues cliniciens enseignants ▲ Encourage la réflexion entre collègues sur la façon de superviser ▲ Stimule et accompagne le développement d'une communauté de pratique de cliniciens enseignants

2^e tâche : Accompagnateur pédagogique – Un superviseur, aussi appelé conseiller pédagogique, qui accompagne l'apprenant pendant sa formation et le guide dans le développement de ses compétences

Aide l'apprenant à concevoir et mettre à jour son plan d'apprentissage individualisé	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Entretient un dialogue avec l'apprenant pour l'aider à sélectionner les objectifs (parmi l'ensemble des objectifs du programme par exemple) et stratégies d'apprentissages pertinents pour sa progression ▲ Suscite l'engagement des différents superviseurs dans la mise en œuvre du plan d'apprentissage convenu avec l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Aide l'apprenant à procéder par lui-même à l'élaboration et la mise à jour de son plan d'apprentissage ▲ Analyse les défis de progression de l'apprenant et planifie avec lui les stratégies permettant de les résoudre 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Agit comme personne-ressource auprès des collègues dans la résolution des défis pédagogiques rencontrés en formation clinique
Effectue, avec l'apprenant, un bilan périodique intégré de sa progression, en prenant appui sur son autoanalyse	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Aide l'apprenant à faire la synthèse des différentes rétroactions formatives reçues (feuilles de route ou autres), en s'appuyant sur les outils disponibles au programme (ex. : jalons de progression) ▲ Discute l'évaluation en cours de formation avec l'apprenant en lien avec son autoévaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Stimule l'apprenant à s'approprier le rôle d'apprenant autonome tout au long de la vie ▲ Parvient à réconcilier les deux perspectives lorsque l'autoévaluation de l'apprenant est discordante avec son évaluation de stage 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Soutient les collègues dans leur façon d'appuyer le développement des habiletés d'apprenant autonome tout au long de la vie chez l'apprenant

(suite)

Domaine : ENSEIGNANT EN CONTEXTE CLINIQUE	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base pour chacune des activités</i>	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base et avancés pour chacune des activités</i>	<i>Fait preuve de leadership et d'érudition dans l'exercice de l'activité</i>
Soutient l'apprenant dans son développement comme professionnel	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Manifeste de l'intérêt et interroge l'apprenant sur ses objectifs professionnels futurs ▲ Accompagne l'apprenant dans le développement de son identité professionnelle en tant que médecin de famille ▲ Encourage l'apprenant à faire preuve d'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Discute ouvertement avec l'apprenant de ses objectifs professionnels et l'encourage à prendre des dispositions concrètes pour actualiser son plan de carrière ▲ Amène l'apprenant à prendre conscience de sa position en tant que modèle de rôle et à perfectionner sa capacité à agir comme modèle 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Partage avec ses collègues des stratégies d'orientation professionnelle de manière à soutenir leur développement et celui des apprenants
Adapte les interventions pour soutenir l'apprenant qui présente des défis dans sa progression	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Identifie les ajustements précis à apporter à la supervision en tenant compte à la fois des informations concernant la progression de l'apprenant et de sa perception quant au processus de supervision ▲ Adapte le plan d'apprentissage aux besoins de l'apprenant qui fait face de manière répétée à des défis dans sa progression 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Sollicite périodiquement la rétroaction de collègues expérimentés afin de se perfectionner progressivement comme accompagnateur pédagogique ▲ Échange spontanément avec les collègues sur les approches les plus fructueuses pour soutenir les apprenants présentant des défis de progression ou s'engage dans une communauté de pratique sur ce thème 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconnaît les collègues qui vivent des défis dans leur pratique d'enseignant et les aide à y faire face

Enseignant hors du contexte clinique

Domaine : ENSEIGNANT HORS DU CONTEXTE CLINIQUE	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base pour chacune des activités</i>	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base et avancés pour chacune des activités</i>	<i>Fait preuve de leadership et d'érudition dans l'exercice de l'activité</i>
Tâche : Enseignant – Conçoit et met en œuvre des formations de groupe pour des étudiants, résidents, enseignants ou autres apprenants dont des tutorats, des séminaires, des exposés, des séances de formation en ligne, des simulations			
Planifie la séance de formation (Avant)	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Recueille des renseignements sur la clientèle cible de la formation ▲ Prend connaissance des objectifs visés et les adapte en fonction de l'auditoire attendu ▲ Revoit le matériel pédagogique élaboré par les responsables de l'activité ▲ Planifie son approche pédagogique et ses stratégies d'enseignement ▲ Démontre qu'il a pris conscience de l'incidence du curriculum caché sur l'apprentissage de l'étudiant 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Document les besoins d'apprentissage et en tient compte dans la définition des objectifs d'apprentissage ▲ Élabore du matériel pédagogique en fonction des objectifs d'apprentissage, incluant des outils d'évaluation, lorsque pertinents ▲ Sélectionne des stratégies d'enseignement efficaces ▲ Anticipe les effets du curriculum caché et prépare ses interventions de manière à les contrer 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Agit comme personne-ressource auprès d'autres enseignants pour les aider à développer leurs séances de formation ▲ Amène ses collègues à s'impliquer dans l'enseignement et agit comme mentor auprès d'eux en fonction de leur niveau d'expertise ▲ Encourage le développement d'une communauté de pratique parmi les enseignants, en mettant de l'avant l'enseignement en collaboration, la démarche réflexive et le mentorat

(suite)

Domaine : ENSEIGNANT HORS DU CONTEXTE CLINIQUE	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base pour chacune des activités</i>	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base et avancés pour chacune des activités</i>	<i>Fait preuve de leadership et d'érudition dans l'exercice de l'activité</i>
Dispense la séance de formation (Pendant)	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Énonce clairement le but de la séance et les objectifs d'apprentissage afin de favoriser leur atteinte ▲ Présente son contenu ou anime la séance de formation de manière à susciter l'engagement des apprenants ▲ Porte attention à la dynamique du groupe et facilite l'interaction ▲ Assure un environnement d'apprentissage sécuritaire ▲ Participe à l'évaluation des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Adapte l'enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage identifiés pendant la séance ▲ Intègre sa propre expérience clinique et les données probantes pertinentes dans l'enseignement ▲ Reconnaît les signes de désintérêt chez les apprenants en cours de séance et adapte ses techniques d'enseignement ▲ Fait face aux défis liés à l'environnement d'apprentissage ▲ Donne une évaluation formative à l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Agit comme mentor, soit en étant modèle de rôle, soit comme accompagnateur de la pratique intentionnelle ciblée de l'enseignement qui met en œuvre une amélioration de son enseignement
Fait un retour critique sur la séance de formation (Après)	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Après la séance, élabore un plan pour améliorer l'enseignement ▲ Guide les apprenants vers des ressources pertinentes pour continuer à répondre à leurs besoins d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Sollicite de la rétroaction qu'il intègre dans sa démarche d'amélioration continue pour bonifier la planification et la dispensation des séances de formation ▲ Encourage les apprenants à explorer plus leurs intérêts et leur propose des pistes 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Encourage le développement d'une communauté de pratique parmi les enseignants, en agissant comme modèle ou comme accompagnateur et encourage leur processus de réflexion et d'autoévaluation de leur enseignement ▲ S'engage dans une démarche pour évaluer son enseignement en vue de le diffuser

Leader pédagogique

→			
Domaine : LEADER PÉDAGOGIQUE	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base pour chacune des activités</i>	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base et avancés pour chacune des activités</i>	<i>Provoque le changement par le leadership pédagogique</i>
1 ^{re} tâche : Concepteur de formation – Conçoit et développe un programme ou une partie de programme de formation			
Élabore un cursus	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Réalise une analyse de l'écart entre les besoins des apprenants et le cursus/le matériel/ les méthodes actuels d'enseignement (AQ au site local) ▲ Met en œuvre un cursus pour répondre aux besoins des apprenants ▲ Soutient les enseignants dans la mise en œuvre de programmes efficaces ▲ Procède à l'évaluation de l'impact du cursus 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Collabore avec d'autres sites pour procéder à l'évaluation des programmes (assurance continue de la qualité) ▲ Adapte et développe le cursus pour répondre aux besoins changeants du/des site(s) d'enseignement ▲ Incorpore l'évaluation dans la mise en œuvre du nouveau cursus 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Contribue à plusieurs niveaux (local, national et international; études prédoctorales et postdoctorales et développement professionnel continu) et agit comme mentor auprès des autres enseignants ▲ Contribue aux travaux d'érudition sur la conception de cursus et communique ses constats
Développe des stratégies destinées aux enseignants travaillant avec des apprenants qui présentent des défis de progression	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Élabore des plans d'apprentissage/des modèles/un cursus modifiés pour aider les enseignants à travailler avec un apprenant en particulier ▲ Travaille avec les enseignants pour mettre en œuvre les cursus modifiés ▲ Procède à l'évaluation de l'impact des interventions et adapte les stratégies en conséquence 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Identifie et développe de nouveaux cursus/nouvelles ressources pour aider les enseignants à soutenir les apprenants ▲ Travaille avec les enseignants pour mettre en œuvre les nouveaux cursus/nouvelles ressources ▲ Développe de nouvelles stratégies et ressources pour les interventions et les transmet aux autres sites 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Diffuse les pratiques exemplaires à plusieurs niveaux ▲ Fournit du mentorat aux enseignants ▲ Partage les résultats des stratégies d'apprentissage lors de forum sur l'éducation

(suite)

Domaine : LEADER PÉDAGOGIQUE	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base pour chacune des activités</i>	<i>Met en œuvre les principes pédagogiques de base et avancés pour chacune des activités</i>	<i>Provoque le changement par le leadership pédagogique</i>
2^e tâche : Gestionnaire académique – Assume un rôle de direction dans un milieu de stage ou à l'échelle du programme lui-même			
Procède à l'évaluation de programmes	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Évalue la qualité des expériences d'apprentissage dans tout le programme 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Collabore avec d'autres programmes et gestionnaires pour améliorer la qualité des expériences d'apprentissage dans tout le programme 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fait preuve d'innovation pour améliorer le programme
Met en œuvre des normes et contribue à leur développement	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Met en œuvre les buts, les objectifs d'apprentissage et les politiques du CMFC, du programme et de l'université 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ S'assure que les buts et les objectifs d'apprentissage du programme s'alignent sur les objectifs curriculaires du CMFC et les politiques de l'université 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Contribue au développement d'une vision, de politiques et de normes de formation, et diffuse son travail
Suscite l'engagement des différentes parties concernées	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Se familiarise avec les attentes des parties prenantes (p.ex., université, CMFC, province) 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Optimise le programme dans le but de l'harmoniser avec les attentes des parties prenantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Interagit activement avec les parties prenantes et représente les intérêts des programmes de médecine familiale
Développe et exploite les ressources appropriées	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Optimise les ressources actuelles pour favoriser le développement du programme ▲ Soutient les apprenants et les enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Identifie les lacunes en matière de ressources et développe des stratégies pour y remédier. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fait preuve d'innovation et de vision pour développer les ressources nécessaires (développement de la capacité et planification de la relève)

Références

1. Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, Spencer J, Gelula M, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Med Teach* 2006;28(6):497-526.
2. Tannenbaum D, Kerr J, Konkin J, Organek A, Parsons E, Saucier D, Shaw L, Walsh A. *Cursus Triple C axé sur le développement des compétences. Rapport du Groupe de travail sur la révision du cursus postdoctoral – Partie 1*. Mississauga, ON : Collège des médecins de famille du Canada; 2011.
3. Oandasan I, Saucier D. éds, *Rapport sur le Cursus Triple C axé sur le développement des compétences – Partie 2 : Faire progresser la mise en oeuvre*. Mississauga, ON : Collège des médecins de famille du Canada; 2013.
4. ten Cate O, Scheele F. Competency-based postgraduate training: Can we bridge the gap between theory and clinical practice? *Acad Med* 2007;82(6):542-547.
5. Frank JR, Snell LS, Cate OT, Holmboe ES, Carraccio C, Swing SR, et al. Competency-based medical education: Theory to practice. *Med Teach* 2010;32(8):638-645.
6. Srinivasan M, Li ST, Meyers FJ, Pratt DD, Collins JB, Braddock C, et al. Teaching as a competency: Competencies for medical educators. *Acad Med* 2011;86(10):1211-1220.
7. Harris DL, Krause KC, Parish DC, Smith MU. Academic competencies for medical faculty. *Fam Med* 2007;39(5):343-350.
8. Molenaar WM, Zanting A, van Beukelen P, de Grave W, Baane JA, Bustraan JA, et al. A framework of teaching competencies across the medical education continuum. *Med Teach* 2009;31(5):390-396.
9. Milner RJ, Gusic ME, Thorndyke LE. Perspective: Toward a competency framework for faculty. *Acad Med* 2011;86(10):1204-1210.
10. Hesketh EA, Bagnall G, Buckley EG, Friedman M, Goodall E, Harden RM, et al. A framework for developing excellence as a clinical educator. *Med Educ* 2001;35(6):555-564.
11. Steinert Y. Faculty development: From workshops to communities of practice. *Med Teach* 2010;32(5):425-428.

