



HAL
open science

Relever le défi d'introduire aux sciences humaines et sociales en première année commune des études de santé.

Maxence Gaillard, Nicolas Lechopier

► To cite this version:

Maxence Gaillard, Nicolas Lechopier. Relever le défi d'introduire aux sciences humaines et sociales en première année commune des études de santé.: Mise en perspective de quelques pratiques pédagogiques. *Pédagogie médicale*, 2015, 16 (1), pp.23-34. 10.1051/pmed/2015014 . halshs-01528337

HAL Id: halshs-01528337

<https://shs.hal.science/halshs-01528337>

Submitted on 7 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Relever le défi d'introduire aux sciences humaines et sociales en première année commune des études de santé. Mise en perspective de quelques pratiques pédagogiques

Introducing humanities and social sciences in the first-year curriculum of medical studies. Putting pedagogical practices in perspective

Maxence GAILLARD¹ et Nicolas LECHOPIER²

¹ École Normale Supérieure de Lyon (Centre d'Épistémologie des Sciences Cognitives), UMR 5037

² Université Claude Bernard Lyon 1 Faculté de Médecine Lyon Est / École Normale Supérieure de Lyon (Institut Français de l'Éducation), EA 4148 S2HEP

Manuscrit soumis à la rédaction le 30 mai 2014 ; commentaires éditoriaux formulés aux auteurs le 6 mars et le 19 juin 2015 ; accepté pour publication le 23 juin 2015

Mots-clés

sciences humaines et sociales ; première année commune des études de santé ; grands groupes ; alignement constructiviste

Résumé – Contexte : Une unité d'enseignement qui comporte des sciences humaines et sociales (SHS) est obligatoire en première année commune aux études de santé (PACES), en France. **Objectif et méthodes :** Le présent article s'appuie sur une enquête quantitative menée auprès des étudiants de notre université et sur une comparaison à partir d'une enquête qualitative menée auprès de différents acteurs des SHS en PACES (enseignants, tutorat, étudiants), pour proposer une synthèse des enjeux de cet enseignement à partir du cadre conceptuel de l'alignement constructiviste. **Résultats :** Il apparaît que les méthodes d'enseignement, les modalités d'évaluation et l'encadrement des étudiants varient fortement d'une université à l'autre. Les différents choix pédagogiques sont mis en perspective avec des conceptions différentes de ce que peuvent apporter les SHS aux étudiants de PACES.

Keywords

humanities and social sciences; first-year medical school; large group; constructive alignment

Abstract – Context: In France first-year medical students are required to take a course focusing on humanities. Considering the institutional context, the course's goal and philosophy are worth examining. **Objectifs and method:** The course content, teaching methods and evaluation procedures vary greatly from one university to another. Based on the “constructive alignment” framework, this paper proposes an outline of possible pedagogical alternatives drawing on (i) an evaluation conducted in our university (ii) and a comparison based on a sampling of French universities. **Results:** The practical choices are related to a more general concept of what humanities in a medical curriculum should bring to students.

Introduction

Contexte

Passage obligé de la formation pour de nombreux métiers de la santé en France (médecine, pharmacie, odontologie, maïeutique, kinésithérapie...), la première année commune aux études de santé (PACES) suscite aujourd'hui de nombreuses interrogations. En guise de premier contact avec l'université, les étudiants fraîchement issus du baccalauréat (diplôme de fin d'études secondaires en France) se retrouvent plongés dans des promotions pléthoriques et confrontés à une concurrence très rude. En effet, la sélection pour entrer dans les différentes filières médicales se situe à l'issue de cette première année universitaire commune. Elle est sanctionnée par un concours, assorti d'un *numerus clausus*, qui fixe le nombre d'étudiants autorisés à poursuivre leurs études en santé dans l'une ou l'autre des filières de formation. En fonction de leur résultat à ce concours, les étudiants entrent dans une filière médicale, redoublent ou changent d'orientation. Pour donner un ordre de grandeur, à Lyon Est en 2014, sur les 2266 étudiants inscrits en première année, seuls 297 pouvaient choisir « médecine » en deuxième année.

Cette première année d'étude doit donc répondre au double objectif de sélectionner les meilleurs étudiants en fonction des filières choisies et d'apporter une formation utile à tous, y compris à ceux qui se réorientent à l'issue de cette première année, ce qui est en l'occurrence le cas de la majorité d'entre eux. Les enseignants peuvent parfois ressentir une tension entre le besoin d'apporter un enseignement dont le plus grand nombre puisse tirer des fruits et la tradition élitiste du cursus médical^[1]. C'est d'autant plus le cas

que la gestion d'une telle masse d'étudiants avec des ressources limitées est particulièrement délicate, le suivi individuel étant notamment impossible. Des formations privées profitent de ces lacunes de la structure publique pour proposer des cours et des entraînements supplémentaires aux candidats aux concours. Les étudiants y trouvent des espaces de travail, des conseils méthodologiques, des fiches de synthèse sur les cours, etc. Ces services payants (« cours privés » ou « boîtes à colle ») se greffent donc sur le travail des enseignants à l'université, sans lequel ils ne pourraient prospérer. Tout un marché se développe aux marges d'une institution qui ne se donne pas suffisamment de moyens pour assumer ses propres exigences^[2].

Parmi les enseignements obligatoires au cours de cette première année (chimie, physique, biologie, physiologie, anatomie, statistiques, etc.), l'unité d'enseignement comprenant des sciences humaines et sociales (SHS) se distingue par bien des aspects des disciplines plus « scientifiques », traditionnellement enseignées en faculté de médecine^[3]. Mis en place dans les années 1990, l'enseignement des SHS en PACES doit apporter des compléments indispensables à la formation scientifique et technique propre aux études de santé. Le texte officiel de l'arrêté qui définit l'unité d'enseignement (UE7) en explicite les attendus^[4]. Cet enseignement a notamment pour objectifs de développer des capacités d'analyse et de synthèse, de développer une culture commune de santé, de proposer une réflexion éthique, historique, épistémologique, juridique, etc. sur les grands enjeux sociétaux, sur la façon d'exercer la médecine et le monde dans lequel celle-ci évolue, sur les rapports entre soignants-soignés, le droit de la santé, le handicap, l'exclusion, les soins palliatifs, etc. Ces finalités

larges regroupent aussi bien des contenus que des compétences, couvrant potentiellement tout le spectre des objectifs pédagogiques que l'on trouve dans la taxonomie de Bloom^[5] ou dans une échelle de classement des compétences comme SOLO^[6].

Problématique et objectifs

Le contexte institutionnel décrit précédemment a conduit à une situation qui peut sembler paradoxale. Il semble y avoir désormais un consensus (sur le bien-fondé de la présence des SHS en faculté de santé, notamment au regard de ce que cet enseignement apporterait en termes de « réflexion » ou « d'humanité » aux étudiants. Cependant, au cours des vingt années d'institutionnalisation progressive de l'UE7, il semble que chaque faculté se soit approprié cet enseignement de manière spécifique^[7]. Par exemple, s'il existe une relative uniformité des volumes horaires globaux de l'enseignement, une forte disparité apparaît d'une université à l'autre dans le contenu et la forme des cours, ou dans les dispositifs d'évaluation^[8]. On peut faire l'hypothèse que ce constat de grande disparité des pratiques est le corollaire d'objectifs ministériels larges pouvant donner lieu à interprétations et applications variées.

Bien au-delà de la PACES et du contexte français, les questions que nous rencontrons traversent tout le champ des « humanités médicales », où il est particulièrement difficile de trouver un format d'enseignement qui réponde clairement à toutes les attentes suscitées^[9].

Constatant cette diversité, il nous a paru intéressant de procéder à une analyse réflexive concernant nos propres pratiques pédagogiques, et de les mettre en perspective par rapport à un cadre plus général, celui de l'horizon des possibles définis par les contraintes pédagogiques et institutionnelles lourdes qui pèsent sur l'enseignement en PACES. Nous espérons donc que ces réflexions rencontreront un certain écho auprès d'enseignants confrontés à des problématiques proches des nôtres, même si leur contexte institutionnel et leur choix pédagogiques diffèrent. Ce sont donc les pratiques pédagogiques des SHS en PACES qu'il s'agit de présenter et de discuter ici.

Méthodes

Ce travail exploite les données obtenues dans le cadre de deux enquêtes menées simultanément, qui procédaient toutes deux d'une problématique interne à la Faculté de Médecine Lyon Est de l'Université Claude Bernard de Lyon (UCBL). Il s'agissait en l'occurrence de réfléchir à la manière d'améliorer l'enseignement des SHS qui y est dispensé.

Une évaluation de l'enseignement de SHS pour l'année 2012/2013 a été menée auprès des étudiants de PACES à Lyon Est. Comportant un volet quantitatif et un volet qualitatif, cette enquête a été effectuée en ligne sur le serveur de l'université. Elle a permis de recueillir les données auprès de 591 répondants (sur 2367 inscrits). Les commentaires libres formulés dans le cadre de cette enquête par les étudiants relativement à leur perception de l'enseignement des SHS ont également été exploités ; ils sont rapportés plus loin sous forme d'extraits.

Dans le but de mettre en perspective notre réflexion et de s'inspirer des meilleures pratiques, une enquête comparative a également été conduite. À partir d'une grille construite selon notre expérience locale et à partir de quelques entretiens pilotes, des entretiens semi-directifs ont été menés avec des responsables des formations SHS en faculté de santé, des responsables du tutorat étudiant, et des étudiants de PACES ou récents ex-PACES dans plusieurs universités françaises (notamment les universités d'Angers, de Grenoble (Joseph Fourier), de Lille (Lille 2), de Montpellier, de Nantes, Paris Descartes, Pierre-et-Marie-Curie (UPMC, ex-Paris 6), Paris Diderot, de Strasbourg). Ces universités fournissent un échantillon raisonnable des « grandes universités » de médecine en France, sans prétention à la représentativité. Compte-tenu de diverses contraintes, nous n'avons pas toujours pu obtenir pour chaque université mentionnée des représentants de chaque catégorie d'acteurs. Il ne s'agissait évidemment pas de classer ou catégoriser les différentes universités, mais simplement de fournir des outils pour situer notre pratique dans un contexte plus large. Les entretiens ont généralement été conduits jusqu'à « saturation », c'est-à-dire qu'il a été mis un terme à l'échantillon

quand les entretiens n'apportaient que peu d'informations complémentaires significatives par rapport aux commentaires ou pratiques pédagogiques déjà collectées, ce qui a abouti à des échantillons d'une dizaine de personnes pour chaque catégorie d'acteurs (un peu plus pour les étudiants qui ont souvent été interrogés en groupe). Les entretiens, en face-à-face ou par téléphone, n'ont pas donné lieu à des retranscriptions ou validations systématiques (c'est pourquoi les extraits cités plus bas concernent exclusivement les commentaires des étudiants).

Afin d'organiser et de présenter les données, nous avons adopté *a posteriori* le modèle de l'alignement constructiviste développé par John Biggs^[10], selon lequel l'objectif d'un enseignement doit guider le double choix des méthodes d'enseignement et des modalités d'évaluation. Un système idéal serait celui dans lequel tous les éléments de l'enseignement et de l'évaluation sont alignés avec des objectifs atteignables, correspondant ainsi à une démarche en trois temps : les objectifs sont clairement affichés, les méthodes d'enseignement et les conditions d'apprentissage mettent les étudiants dans un contexte où ils développent les apprentissages visés, et l'évaluation documente explicitement ces apprentissages, que ces derniers soient formulés en lien avec des objectifs d'apprentissages ou avec un référentiel de compétences. Ce modèle nous a paru particulièrement heuristique pour notre problématique, dans la mesure où nous cherchions à améliorer nos pratiques d'enseignement et d'évaluation en fonction de nos objectifs, mais également dans la mesure où notre démarche pouvait viser à mettre à jour les objectifs (implicites ou explicites) de l'enseignement des SHS en fonction des pratiques pédagogiques.

Résultats

Les dispositifs pédagogiques et stratégies d'enseignement

L'organisation du cours

Les disciplines appartenant aux « SHS » (notamment psychologie, droit, histoire, sociologie, anthropologie,

philosophie) sont nombreuses si l'on considère l'ensemble des universités, mais une grande diversité règne également à l'intérieur de chaque faculté. Cela rend d'autant moins aisée la définition d'objectifs d'enseignement communs et la mise en œuvre d'une stratégie commune pour y parvenir. Parmi notre échantillon d'universités, nous avons pu remarquer que certaines cherchaient à donner un fil conducteur ou une cohérence globale aux SHS, alors que d'autres assumaient la pluridisciplinarité essentielle de l'unité d'enseignement. Pour résumer cela, nous distinguons deux idéaux-types, également cohérents, l'un pour lequel il existe « un » cours de SHS, l'autre qui assume la pluralité des intervenants, des disciplines et des thématiques. La plupart des universités se situent entre ces deux pôles, avec des tentatives d'unification partielles ou de coordination. La figure 1 esquisse une répartition des quelques universités dans cet espace des possibles.

Les différents enseignants sont en général libres de traiter les sujets qu'ils estiment appropriés dans leur cadre disciplinaire, sous l'égide d'un enseignant coordinateur qui a un rôle essentiellement technique. Dans ce contexte, nombre de professeurs n'ont pas connaissance de l'enseignement de leurs collègues et seuls les étudiants sont à même d'avoir une vue sur l'ensemble des enseignements qui leur sont proposés. Les étudiants rencontrés dans différentes universités témoignent qu'ils ont du mal à identifier l'enseignement avec une méthodologie et un objectif particulier – qualifiant parfois les SHS de « matière fourre-tout » –, ce qui les laisse désemparés pour définir leurs propres méthodes d'apprentissage, comme le montre l'évaluation pédagogique menée à l'université Claude Bernard.

VERBATIMS 1. Définir les objectifs, trouver une unité.

« Je trouve que le format des conférences n'est pas adapté à une bonne préparation au concours, les intervenants sont trop diversifiés et il est difficile de faire un lien entre toutes les conférences. Je trouve que la matière est très intéressante mais mal présentée pour une première année. Il serait plus pertinent de présenter les bases, les choses nécessaires à savoir pour l'appréhender avant de parler du détail... »

« Serait-il possible d'informer les autres intervenants de ce qui a été fait auparavant afin d'éviter de

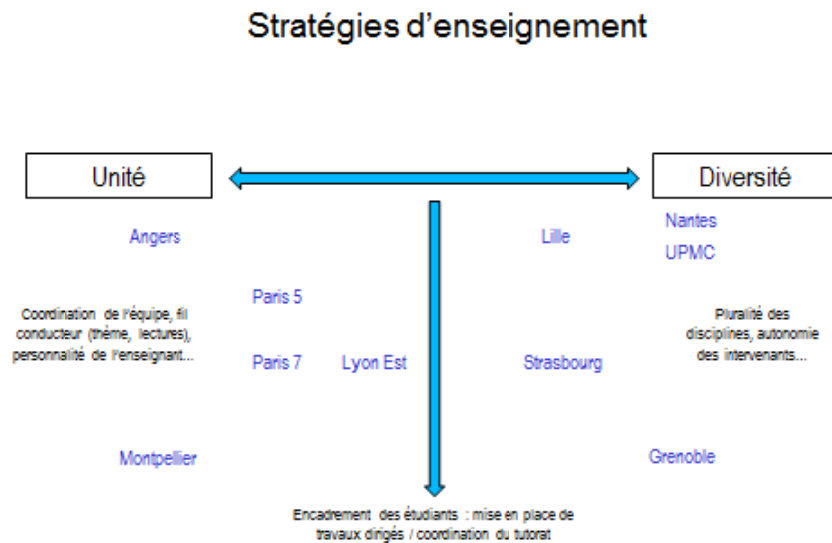


Fig. 1. Diversité des stratégies d'enseignement dans les universités étudiées. NB : la répartition proposée ne représente pas une analyse quantitative mais repose sur une estimation. Sur l'axe horizontal les universités sont positionnées selon la proximité ressentie avec un des deux idéaux-types. Sur l'axe vertical, elles sont positionnées en fonction de la présence ou non de travaux dirigés/tutorat et, s'il y a lieu, selon l'encadrement du tutorat ou le nombre de travaux dirigés.

répéter plusieurs fois les mêmes informations ? »
 « L'intérêt qu'on porte aux conférences dépend beaucoup de l'intervenant... »

À l'inverse, un professeur peut prendre en charge la majorité des cours ou l'équipe professorale peut faire des efforts particuliers pour se coordonner. Certaines universités ont notamment recruté des enseignants issus d'une des disciplines de SHS et ceux-ci se sont alors chargés de construire un cours d'introduction globale aux SHS, à leurs méthodologies et spécificités. Donner un tel cours requiert un effort particulier de la part de l'enseignant concerné : « enseigner les SHS » est un métier à part entière auquel ne sont pas habitués les enseignants qui proviennent d'une discipline donnée (les composantes universitaires de SHS forment des sociologues, des historiens ou des philosophes, mais il est difficile d'identifier une méthode ou un corpus des SHS en tant que tels). Une fois le cours magistral principal dispensé, des intervenants extérieurs peuvent être invités à apporter des éclairages plus précis dans des conférences ponctuelles. Ce système a le mérite de garder une continuité de

cours de base puis d'ouvrir ensuite à de nouveaux intervenants ou à des aspects plus complexes des disciplines. L'enseignant principal contribue à donner une visibilité aux SHS. Sa personnalité est identifiable et constitue un repère pour les étudiants (parmi les anciens élèves des universités au sein desquelles se dégageait une figure de ce type, l'enseignant concerné est cité comme une référence, même des années après). La rencontre avec une personnalité peut avoir un aspect structurant dans la découverte d'une nouvelle discipline, les SHS se prêtant peut-être plus à ce phénomène que d'autres sciences^[11].

Une autre voie explorée par certaines équipes enseignantes pour donner une cohérence à leur action consiste à fournir aux étudiants une liste de lectures ou à articuler les cours à l'aide d'un fil conducteur thématique. Les ouvrages « au programme » constituent alors un terreau commun auquel les enseignants peuvent faire référence. La thématique est quant à elle censée resserrer l'éventail des possibles dans chaque discipline, autour d'une notion (par exemple à la Faculté Lyon Est, pendant l'année de ces enquêtes, le thème était : « le bonheur »). Les

principales interrogations tournent autour de l'évaluation. Dans le cas des lectures, comment s'assurer qu'elles sont faites et quelle importance y accorder ? Si l'on définit un fil conducteur, comment éviter des recoupements entre les interventions et évaluer les étudiants sur des « compétences génériques » ?

Les méthodes pédagogiques

Le recours aux nouvelles technologies

Parmi les universités de notre échantillon, aucune ne dispose d'un amphithéâtre suffisamment grand pour accueillir l'ensemble des étudiants de la promotion. Contrainte supplémentaire, la plupart des promotions sont réparties sur plusieurs sites géographiques – soit pour de simples raisons de place, soit pour des raisons historiques plus complexes comme la division entre faculté de médecine et faculté de pharmacie.

Toutes les universités optent donc pour un système de retransmission vidéo, les cours magistraux ou les conférences étant filmés et retransmis dans plusieurs amphithéâtres en parallèle. La plupart des enseignants annoncent avoir déjà renoncé au dispositif présentiel, même si nombre d'entre eux le regrettent : le recours à la technologie est souvent vécu comme un recours inévitable. La vidéotransmission suscite un certain nombre de problèmes – amphithéâtres peu disciplinés, motivation des étudiants en baisse, qualité de la retransmission, etc. –, qui varient en fonction des universités et des cultures estudiantines. L'évaluation de l'enseignement menée à La Faculté Lyon Est montre que le dispositif présentiel importe aux yeux de nos étudiants : alors que les étudiants se déclarent à de larges majorités satisfaits des conférences, la retransmission n'est pas plébiscitée. La plupart « estiment important que l'enseignant soit en personne dans l'amphi » (plus de 70 %), et ils sont partagés pour répondre à la question de savoir si « la retransmission dans de multiples amphis a nui à [leur] apprentissage » (50/50). Les motivations des étudiants pour venir en cours dans ce contexte sont autant sociales que scolaires : l'amphithéâtre reste un lieu de socialisation au cours d'une première année d'université souvent déroutante. Si la vidéo répondait dans un

premier temps à une simple problématique de logistique, les nouveaux usages du numérique ouvrent des possibilités pédagogiques intéressantes dans le contexte contraint de la PACES. Il faut en particulier distinguer entre retransmission vidéo en direct et enregistrement / rediffusion en différé : certaines universités enregistrent et mettent en ligne (podcast) les cours magistraux, qui peuvent ainsi être visionnés ou écoutés à volonté. Les étudiants peuvent ainsi s'abstenir de venir en cours et se consacrer à l'étude. Certains professeurs, insistant sur le rôle structurant du traditionnel cours magistral en présentiel, ne mettent délibérément pas les enregistrements à disposition des étudiants (ce qui force les étudiants à venir en cours et à y rester concentrés).

Un pas technologique et culturel est en revanche franchi lorsque le cours magistral est pensé comme un enseignement à distance (avec l'enregistrement des supports de cours sur DVD, par exemple). Cette fois, le recours à l'enregistrement n'est pas un dérivé ou un succédané du cours magistral, il en change la nature : il ne s'agit plus de filmer un cours en amphithéâtre mais de proposer un support d'apprentissage en tant que tel. Ce type d'initiative fait écho au développement actuel des MOOC (pour *massive open online course* – cours en ligne ouvert et massif), qui conduisent à repenser l'enseignement à l'aune des nouvelles technologies en profitant du grand nombre d'étudiants connectés. Cette démarche peut contribuer au recentrage de l'apprentissage sur l'étudiant, gageure dans le contexte d'enseignement de masse. Dans un tel cas, les cours enregistrés (podcasts ou vidéos) doivent s'articuler avec un encadrement des étudiants pour leur donner toutes les chances de participer et d'interagir avec les enseignants. Mais dans cette perspective, la question reste ouverte de savoir sur quels modes se développe la socialisation étudiante et en quelle qualité.

En plus des cours à proprement parler, les plateformes en ligne peuvent être utilisées pour mettre à disposition des étudiants diverses ressources didactiques (bibliographies, articles, annales de concours, corrigés...). Certains tutorats mettent en place des forums qui permettent de synthétiser les questions les plus fréquemment posées par les étudiants et d'y répondre.

VERBATIMS 2. Doutes sur les cours en amphithéâtre.

« À quoi bon s'entêter à aller en amphithéâtre quand quelques bouquins bien faits ou des cours privés suffisent amplement ? »

« Les boîtes à colles donnent des résumés des conférences avec les grandes notions et exemples qui peuvent servir le jour du concours. »

L'encadrement des étudiants

S'il est parfois envisageable d'adapter des méthodes innovantes relevant de la pédagogie active (qui préconise que l'apprenant ait un rôle actif et ne se contente pas d'écouter un cours) à l'enseignement en grands groupes tel qu'il est souvent pratiqué en faculté de médecine^[12], les promotions auxquelles nous avons affaire ici forment en réalité des très grands groupes. Le fait que la majorité des étudiants ne voit jamais le professeur en chair et en os limite fortement les possibilités d'interaction, d'autant plus qu'une règle liée au fait qu'il s'agisse d'un concours veut que soit respectée l'égalité entre les étudiants, à savoir que l'on ne favorise pas un amphithéâtre par rapport à un autre (en répondant différemment à une question, par exemple). Deux solutions existent pour renforcer les échanges avec les étudiants : la mise en place de travaux dirigés ou le soutien à l'aide d'un tutorat étudiant. Comme nous l'avons remarqué en introduction, le fait que les étudiants recourent généralement à des écoles privées pour ce type de service pose problème en termes de mission de service public de l'université et d'égalité devant le concours.

VERBATIMS 3. Le besoin d'entraînement.

« L'UE7 est très intéressante et permet vraiment de s'ouvrir l'esprit. Elle permet de s'aérer entre les révisions des autres matières qui sont composées de beaucoup de raisonnement et de par cœur. Cependant les conférences, bien que très enrichissantes culturellement ne préparent pas vraiment à l'épreuve rédactionnelle qui nous attend au concours, même si évidemment elles nous donnent des clés pour réussir. Je pense qu'il faudrait augmenter le nombre d'entraînements (via les enseignements dirigés par exemple, ou un concours blanc en plus). »

« Évidemment, chacun doit s'entraîner chez soi, faire des sujets dont ceux qui nous ont été conseillés,

mais où obtenir une correction, un conseil de méthode ou d'argumentation ? À quoi bon faire une dissertation seul chez soi si, au final, nous n'avons aucune possibilité de correction, pour nous montrer nos erreurs, les améliorer, obtenir des conseils, des rappels d'orthographe... »

« Il y a un manque crucial d'entraînements possibles. Cette matière nécessite beaucoup de pratique, et malheureusement elle ne peut être auto-évaluée. C'est ce genre de choses qui me font penser que les boîtes à colles sont presque nécessaires pour réussir le concours. »

Les travaux dirigés ou enseignement dirigés (TD), ou encore les travaux pratiques, qui fractionnent la promotion de PACES en de très nombreuses classes de taille « standard » (entre 30 et 60 étudiants) pour quelques enseignements, ne sont pas organisés partout (cf. figure 1). Dans les cursus universitaires en SHS, les TD ont généralement pour objectif d'accompagner les étudiants pour lever les obstacles à l'apprentissage et établir un lien interpersonnel. Ils consistent souvent à lire des textes, à confronter les étudiants à la pratique d'écriture ou encore à la méthodologie de la recherche.

Le sens à donner aux TD et leur nécessité dépendent des objectifs d'apprentissage et du type d'évaluation proposée. Dans les universités étudiées, la présence de TD est corrélée avec la nature de l'épreuve du concours et en particulier la présence d'une épreuve rédactionnelle, épreuve qui requiert une manipulation des arguments ou une capacité de synthèse qui ne peut s'acquérir que progressivement. Dans ce cas, il faudrait pouvoir accompagner les étudiants dans ces exercices pour les préparer de manière satisfaisante à l'épreuve du concours. Les étudiants interrogés soulignent qu'ils se sentent souvent dépourvus non seulement face aux méthodes de travail mais également dans les objectifs attendus des questions rédactionnelles, faute d'encadrement et de retour sur leurs travaux.

Le tutorat étudiant est organisé dans toutes les universités : des étudiants de deuxième ou troisième année recrutés parmi les différents cursus de santé organisent une aide à destination des étudiants de PACES, à travers l'organisation de concours blancs et la mise à disposition d'un certain nombre de services

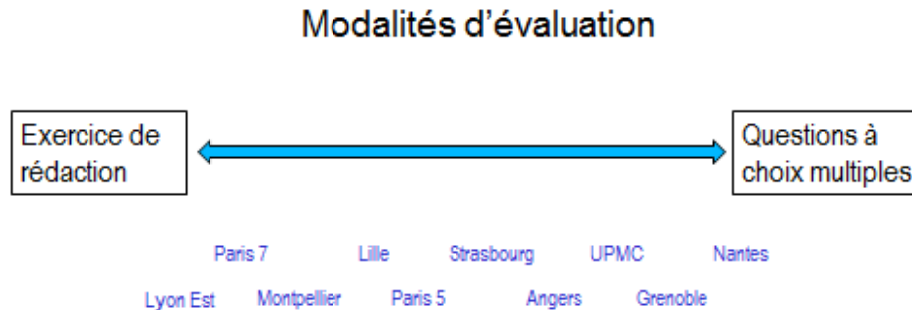


Fig. 2. Répartition des universités en fonction des modes d'évaluation du concours. Toutes les universités mettant en oeuvre des évaluations mixtes, la place relative estimée des questions à choix multiples (QCM) et des questions rédactionnelles (QR) détermine la position de chaque université sur l'axe horizontal (nombre de QCM et de QR, taille de l'espace dévolu à l'écriture, barème alloué à chaque partie de l'épreuve, etc.).

pour les étudiants (guides, annales, soutien...). Pour organiser un entraînement de type concours blanc, le tutorat prépare des sujets : il élabore des questions à choix multiple (QCM), formule des questions rédactionnelles et élabore une grille de correction. Composé d'anciens étudiants ayant eux-mêmes souffert du manque d'encadrement pendant leur année de PACES, le tutorat rassemble de nombreuses bonnes volontés prêtes à s'engager auprès des étudiants de première année (cf. par exemple : <http://www.tutorpaces.fr/>).

Le rapport du tutorat au corps professoral varie en fonction des universités. Certains professeurs agissent très tôt, en sélectionnant les tuteurs entrants, en partenariat avec le tutorat, en fonction de leurs notes de SHS, de leur motivation et en leur faisant passer un entretien. Il s'agit ensuite d'instaurer une relation privilégiée entre le tuteur responsable des SHS et le corps enseignant ; parfois un enseignant est chargé des relations avec le tutorat. Les tuteurs sont généralement demandeurs du maximum d'interactions possibles. La pertinence des sujets et des corrigés proposés est cruciale, et les tuteurs, qui s'investissent beaucoup dans ce travail, préfèrent voir leurs sujets et corrections relus et validés par les enseignants. Le manque de temps de la part des enseignants, l'éclatement du corps professoral qui rend difficile pour les tuteurs de faire relire à chaque professeur la partie de

l'examen blanc qui concerne son cours, ou encore un manque global d'interactions entre tutorat et corps professoral, sont autant de facteurs qui entrent en ligne de compte dans la supervision de la qualité du travail du tutorat.

Les modalités d'évaluation

Pour les étudiants, l'enjeu de l'épreuve finale est fort puisque les SHS comptent pour 13 à 20 % de la note du concours conditionnant l'accès aux formations médicales. À ce niveau encore, l'évaluation prend des formes très différentes en fonction des universités. Il peut s'agir de questions rédactionnelles (QR) à type de commentaire de texte, résumé, dissertation, etc. ou de QCM. La plupart des universités proposent en fait une épreuve mixte de QCM et de question(s) rédactionnelle(s), à réponse attendue plus ou moins longue. La figure 2 illustre une répartition des universités de l'enquête en fonction de l'importance relative des QR et des QCM.

Si les textes officiels exigent en principe une proportion minimale de QR dans le concours, les contraintes matérielles (les QR requièrent la mobilisation de nombreux correcteurs à l'inverse des QCM qui sont corrigés automatiquement) et l'uniformisation des modalités d'examen (les autres épreuves ayant lieu par QCM) conduisent de nombreuses universités à privilégier les QCM.

Les questions rédactionnelles

Les QR requièrent de l'étudiant la rédaction d'un ou plusieurs paragraphes dans un espace de rédaction prédéfini (de cinq lignes à plusieurs pages). Elles peuvent correspondre à deux attentes différentes de la part des correcteurs.

Certaines questions testent avant tout la restitution et la compréhension des connaissances (« quelles sont les principales caractéristiques de... ? »). La correction se fait alors en s'appuyant sur un répertoire de mots-clés (« les principales caractéristiques à mentionner sont X, Y et Z »). Plus ces questions dites de rédaction sont courtes, plus elles se rapprochent de questions de définition. L'organisation de l'épreuve est liée aux dispositifs pédagogiques : dans un modèle pluridisciplinaire, chaque enseignant peut produire ses QCM ou sa QR, ainsi que la grille de correction qui y correspond.

D'autre part, sont proposées des QR formulées de manière plus ouverte et offrant un plus grand espace de réponse. L'exercice est alors évalué sur la qualité de l'écriture, la maîtrise de l'argumentation, l'organisation des réflexions, la capacité à synthétiser des connaissances.

En ce qui concerne Lyon Est, une épreuve uniquement rédactionnelle (une dissertation répondant à un sujet de réflexion de type : « Peut-on prescrire le bonheur sur ordonnance ? » ou encore « Sommes-nous égaux face à la maladie ? ») vise à mesurer la capacité des étudiants à s'exprimer, à problématiser, à argumenter et à mobiliser des éléments de culture générale pour construire une réflexion cohérente ; cet exercice est donc singulier dans le cadre de l'année de PACES, toutes les autres disciplines évaluant par QCM. La notation s'effectue selon une grille élaborée par l'équipe enseignante, portant sur la forme et le contenu de la réflexion. Les étudiants faisant toutefois preuve d'une grande méfiance envers tout ce qui n'est pas automatisé, la correction de ce type d'exercice est vite accusée d'être « arbitraire », « subjective ». Les étudiants qui manquent de points de repère pour justifier et comprendre l'évaluation et pour s'autoévaluer, estiment parfois injuste le traitement qui leur est réservé. Ils se plaignent alors du manque d'entraînement, dans la mesure où seuls pourraient réussir les

élèves qui maîtrisent suffisamment certains codes (linguistiques, culturels) ou ceux qui ont les moyens de s'offrir des cours privés pour s'exercer.

VERBATIMS 4. Justesse et justice de l'évaluation en question.

« Il ne faudrait pas qu'une démarche ayant pour but initial de gratifier l'ouverture d'esprit et l'acquisition d'une certaine éthique finisse par la sanctionner. C'est pourquoi je pense qu'il est essentiel que l'utilisation des connaissances de cours soit réellement prise en compte dans la notation. »

« Je pense qu'évaluer les capacités de réflexion d'un étudiant sur une seule épreuve (et donc un seul sujet) est assez biaisé (contrairement aux autres épreuves où il y a de nombreuses questions balayant l'ensemble du programme). »

« Des modalités de contrôle des connaissances moins aléatoires que la dissertation, par exemple des questions de cours, demandant certes plus de temps de travail personnel mais qui a le mérite de refléter le niveau de connaissances personnelles. »

Les questions à choix multiple

Pour les QCM, les étudiants ont à attribuer « vrai » ou « faux » à des énoncés portant sur le contenu du cours ou la compréhension d'un texte. Pas plus que les QR, les QCM ne font l'unanimité parmi les enseignants et étudiants interrogés. Ils permettent de trier automatiquement entre différentes réponses données face à des énoncés formulés de manière indépendante par chaque intervenant de l'unité d'enseignement. En revanche les épreuves sanctionnées par les QCM font généralement l'objet d'un travail d'apprentissage particulier de la part des étudiants, qui n'a pas pour but de sélectionner ou de hiérarchiser les contenus, mais plutôt de mémoriser à court terme un maximum d'informations, comme le reconnaissent les étudiants interrogés. Sommés d'apprendre des détails dont l'intérêt leur échappe, les étudiants interrogés manifestent une certaine lassitude. Ils apparaissent même déçus de l'enseignement des SHS, présenté comme une unité d'ouverture et qui devient

une matière à « bachotage » comme les autres. Toutefois, des études ont montré que les QCM peuvent constituer des outils d'évaluation, non seulement de la mémorisation et de la compréhension, mais aussi des plus hauts niveaux de l'échelle cognitive des compétences comme la capacité d'analyse ou de synthèse^[13].

Discussion

Il convient tout d'abord de rappeler que le travail présenté est une enquête mixte, quantitative et qualitative, et non une authentique recherche méthodique et systématique. Il présente plusieurs limites. D'une part, l'évaluation quantitative menée à Lyon Est répond forcément à des problématiques très contextuelles liées à l'enseignement dispensé ; d'autre part la comparaison avec d'autres universités n'a pas vocation à dresser un tableau représentatif de l'ensemble des pratiques. Dès lors que la démarche ne respecte pas toutes les exigences d'une recherche qualitative, le recours à des entretiens pour accéder à des réflexions et des ressentis des acteurs, comporte des limites importantes. Pour autant, il aurait été difficile de recourir à des mesures objectives sur les performances des étudiants dans un contexte de disparité des enseignements et des évaluations, et cela dépassait le cadre de nos interrogations.

Les disciplines d'origine des enseignants, qu'ils soient originaires des SHS ou de la médecine, reflètent la richesse et la variété des contenus de l'enseignement lui-même. Seule une enquête systématique aurait permis de corréler les disciplines des enseignants avec des choix pédagogiques spécifiques. Le besoin de cohérence entre les objectifs pédagogiques explicités par les enseignants et les moyens mis en œuvre pour les atteindre constitue une demande des étudiants. L'enquête comparative tend à montrer que chaque université cherche une voie dans cette direction. C'est la raison pour laquelle la référence à Biggs nous a paru utile. Si nous avons mobilisé ce modèle jusqu'à présent en un sens essentiellement descriptif (il existe des objectifs, des stratégies et des évaluations), il faut aussi en voir le volet normatif : il est probable que c'est en alignant les pratiques

pédagogiques sur des objectifs clairement définis et explicités que l'on évitera de susciter des sentiments d'inutilité de l'enseignement ou d'injustice des évaluations.

En PACES, dans le contexte du concours, les étudiants n'ont pas d'autre choix que d'aligner leurs stratégies d'apprentissage avec les modalités d'évaluation ; lors de cette première année très sélective, les étudiants recherchent avant tout l'efficacité. Puisqu'ils sont sélectionnés sur un contrôle des connaissances, ils se concentrent sur le contenu des cours, disponible souvent en de multiples formats (podcast, diapositives, photocopié de retranscription...). Le photocopié prend valeur de référence : ce qui figure dans ce support est susceptible de faire l'objet d'une épreuve au concours, et inversement ce qui n'y figure pas n'est pas digne d'intérêt. Le « poly » devient légal ou normatif, il définit le critère de ce qui peut ou non faire l'objet du contenu des épreuves, avec des implications juridiques.

Le rapport au savoir qui se dégage de cette pratique est particulier : les SHS forment aux yeux des étudiants un « stock de connaissances », un ensemble d'énoncés que l'on ne peut pas remettre en question et au sein duquel on peut isoler des éléments pour puiser des réponses précises aux questions ciblées. Toute distance critique ou évaluatrice avec les connaissances apprises disparaît ; il s'agit là d'une forme de réification du savoir des SHS qui apparaît antinomique avec l'objectif même de cet enseignement. Apprendre un fait d'histoire de la médecine ou une théorie philosophique du soin, ne sont pas des objectifs en soi de cet enseignement, mais un moyen supposé pour développer chez les futurs praticiens de santé et citoyens une certaine ouverture d'esprit ou une capacité à interroger ses savoirs et ses pratiques.

La question fondamentale qu'il faudrait soulever, en amont de celle des méthodes d'enseignement et d'évaluation, est donc celle de la définition des objectifs de l'enseignement des SHS en médecine. Ainsi, le choix de la dissertation a été fait à Lyon pour inciter les étudiants à développer une forme de réflexion personnelle, à synthétiser et à hiérarchiser leurs connaissances. Toutefois, faire de cette épreuve un critère de sélection le jour du concours requiert de donner aux étudiants les moyens de progresser dans

cet exercice tout au long de l'année. Les universités ne peuvent en général pas offrir l'encadrement nécessaire pour cela dans le contexte de la PACES. Mettre en place des travaux dirigés ou une collaboration active avec le tutorat constituent une étape vers la mise en cohérence des pratiques d'enseignement avec les exigences d'évaluation.

De manière comparable, une pédagogie qui se donne pour objectif l'acquisition de connaissances précises se révèle très cohérent s'il adopte une évaluation par QCM dans le cadre d'un modèle d'enseignement « diversifié » tel que nous l'avons décrit (chaque enseignant reste dans son cadre disciplinaire et les conférences sont indépendantes les unes des autres).

Proposer un modèle qui aligne objectifs, enseignement et évaluation est une gageure, et il n'est pas certain qu'une université y soit parvenue à l'heure actuelle. Pour aller dans cette direction, le choix de la modalité d'évaluation appropriée n'est qu'un début. Celui-ci doit s'accompagner d'un ensemble d'efforts pour que les pratiques pédagogiques assurent la continuité entre les objectifs généraux et l'évaluation concrète. À chaque université ensuite de renforcer le modèle qui convient le mieux à sa culture.

Cette enquête conduit à rester prudents quant au transfert de bonnes pratiques, et nous espérons avoir montré en plusieurs endroits le caractère contextuel des choix pédagogiques. Un enseignement, un TD, un tutorat qui obtient du succès à un endroit peut ne pas trouver d'écho dans un contexte différent. Les moyens globaux attribués à la PACES ne permettent malheureusement pas de passer du « bricolage » à l'ingénierie pédagogique.

Pour finir sur une note optimiste, laissons la parole aux étudiants, dont les témoignages font preuve de la difficulté à appréhender l'enseignement des SHS en PACES, mais mettent également en lumière le bien-fondé d'un tel apport.

VERBATIMS 5. A quoi bon des SHS en PACES ?

« J'ai découvert les Sciences humaines et sociales grâce à la PACES. Cela m'a vraiment apporté une ouverture d'esprit. Cet enseignement permet de se questionner sur la raison pour laquelle on a choisi la PACES. De médecine, j'ai finalement changé d'avis pour la pharmacie ou éventuellement

l'agroalimentaire pour l'ouverture au monde que ces secteurs impliquent. »

« Cette UE est intéressante en soi, cependant je trouve dommage qu'elle soit placée en PACES. En effet, cette année étant un concours, le travail est important et nous n'avons pas le temps d'adopter la méthode de réflexion des sciences humaines. »

« Je trouve que les ambitions de cette UE sont au-delà des moyens mis en place pour les atteindre (...) j'apprécie beaucoup travailler cette matière qui m'intéresse vraiment et qui met un peu plus d'humanité dans cette année pleine de QCM. »

« Pour des étudiants en première année, où chaque investissement doit être rentabilisé, il est difficile de savoir comment s'y prendre pour bien étudier l'UE7. Je pense que la méthodologie devrait davantage être le fil conducteur de cette matière. »

Contributions

Cet article est issu d'un rapport s'inscrivant dans le cadre d'une réflexion collective menée par l'équipe enseignante du service commun SHS de l'Université Claude Bernard de Lyon (UCBL). Nicolas Lechopier est à l'initiative des enquêtes sur lesquelles s'appuie le présent article. Maxence Gaillard a réalisé l'enquête comparative et le rapport préliminaire.

Remerciements

Ce travail n'aurait pas vu le jour sans le travail de Céline Douzet, conseillère pour l'évaluation et l'enseignement à l'université Claude Bernard de Lyon (UCBL), notamment en charge du bilan d'évaluation pédagogique pour l'UE7. Nous témoignons de notre reconnaissance aux collègues du service commun de SHS, en particulier à Pierre Fournier son directeur. Leurs réflexions ainsi que celles des membres du Collège national des enseignants de Sciences humaines et sociales en médecine et santé (Coshsem) ont largement nourri cette présentation. Nous remercions toutes les personnes interrogées ainsi que les relecteurs de *Pédagogie Médicale* et le

Pr. Christelle Lison pour ses commentaires sur une version antérieure de ce travail.

Déclaration d'intérêts

Les auteurs ne déclarent pas de conflits d'intérêts relatifs à ce travail.

Approbation éthique

Non requise

Références

- Hardy-Dubernet A-C, Le Roy F. La discrimination élective, l'exemple du concours de première année de médecine. In Bérthet T (Ed.). Discriminations dans le monde de l'éducation et de la formation, regards croisés. Marseille: Céreq, 2006:25-33.
- Flahault A, Couturier PL, Chatellier G. Critères de réussite en première année de médecine à Paris V, La revue du praticien 2006;56:1513-20.
- Lechopier N. Les « sciences humaines » rendent-elles les soignants plus humains ? Pratiques et enjeux critiques des enseignements des humanités en faculté de médecine, et de l'éthique en particulier. In Scheffer P (Ed.). Les métiers de la santé face aux industries pharmaceutique, agroalimentaire et chimique. Quelles formations critiques? Paris : L'Harmattan, 2015.
- Arrêté du 22 mars 2011 relatif au régime des études en vue du diplôme de formation générale en sciences médicales. Journal Officiel de la République Française. 2011 [On-line]. Disponible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=22AB6374AE1099AD370EC4749D99F674.tpdila11v_1?cidTexte=JORFTEXT000023850797&dateTexte=
- Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.
- Biggs J, Collis K. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy. New York: Academic Press, 1982.
- Vicente G. Enseigner les sciences humaines et sociales : bilan de dix années. In Sciences humaines et sociales en médecine. Bilan et perspectives de 10 ans d'enseignement. Strasbourg, 2004:11-14. Disponible sur : <http://collegeshsenmedecine.edu.umontpellier.fr/congres-et-colloques/colloque-2004-sciences-humaines-et-sociale-en-medecine-bilan-et-perspectives-de-10-ans-denseignement-15-16-septembre-2004/>
- Visier L. Enquête sur l'UE7 (SSH) dans la première année des études de santé (PACES). 2013 [On-line] Disponible sur : <http://collegeshsenmedecine.edu.umontpellier.fr/files/2013/06/Enque%CC%82te-SHS-en-PACES.pdf>
- Shapiro J, Coulehan J, Wear D, Montello M. Medical Humanities and Their Discontents: Definitions, Critiques, and Implications. Acad Med 2009;84: 192-8.
- Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education 1996;32:347-64.
- Charbonnier S. Que peut la philosophie ? Paris: Seuil, 2013.
- Vanpee D, Godin V, Lebrun M. Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. Pédagogie Médicale 2008;9:32-41.
- Zeng A, Lawhorn J, Lumley T, Freeman S. Application of Bloom's Taxonomy Debunks the "MCAT Myth". Science 2008;319:414-415.

Correspondance et offprints : Maxence Gaillard. École Normale Supérieure de Lyon, 15 parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon Cedex 07, France.
Mailto : maxe.gaillard@gmail.com