

Introduction

Réussir la réforme des programmes d'enseignement

Ce recueil de 49 articles constitue un véritable plaidoyer pour la réforme des programmes d'enseignement dans la plupart, sinon la totalité des facultés de médecine vétérinaire, dans le but d'améliorer le niveau de préparation des étudiants dans le domaine de la santé publique vétérinaire mondiale. Comme l'indique le Docteur Vallat dans sa préface : « Il incombe aux quelque 500 facultés de médecine vétérinaire réparties dans le monde de prendre conscience de cet impératif et de l'assumer ». Dans la plupart des établissements, la réalisation de cet objectif passe par une réforme préalable des programmes d'enseignement. La meilleure manière d'introduire ces changements consiste à intégrer pleinement chacune des dimensions de la santé publique vétérinaire mondiale dans l'ensemble du cursus. Comment réaliser cet objectif ? Comment réussir à réformer en profondeur les programmes d'enseignement ?

Un adage attribué à Woodrow Wilson ou à Calvin Coolidge nous prévient qu'il est « aussi difficile de réformer un programme d'enseignement que de déplacer un cimetière : ce n'est qu'au moment de déplacer les tombes que l'on prend conscience de la quantité d'amis qui veillent sur les morts » (8). Ironiquement, l'image du cimetière n'est pas indifférente quand on s'occupe d'une tâche aussi importante que d'améliorer l'enseignement de la santé publique vétérinaire, et elle peut servir d'avertissement sur ce qui pourrait advenir si nous ne menons pas à bout notre mission. Il est absolument vital que l'enseignement vétérinaire atteigne cet objectif ; le temps dont nous disposons pour y parvenir est compté.

Réussir la réforme des programmes

Ainsi que l'a rappelé le Docteur Vallat dans sa préface, la réforme des programmes reste une tâche généralement difficile à accomplir pour les facultés de médecine vétérinaire. En effet, la plupart de professeurs de médecine vétérinaire, bien qu'excellents enseignants dans leur discipline, manquent souvent d'expérience en matière d'élaboration pédagogique ou de réforme des programmes d'enseignement. Le fait d'avoir enseigné et d'être un brillant professeur ne fait pas nécessairement de vous un spécialiste de l'organisation des programmes ! Il est extrêmement rare que des professeurs de médecine vétérinaire aient pu acquérir une expérience appropriée en matière d'organisation et de conception de programmes d'enseignement. En revanche, dans les pays développés, la plupart des facultés de médecine ont recruté au cours des vingt dernières années un nombre non négligeable de collaborateurs dotés de compétences confirmées en matière d'organisation des programmes. La participation internationale aux réunions de l'Association of Medical Educators of Europe (AMEE) (www.amee.org/index.asp) en témoigne. Comparativement aux facultés de médecine, les facultés de médecine vétérinaire emploient bien moins de personnel (pour un nombre d'étudiants équivalent), les effectifs d'enseignants y sont de 80 % à 90 % moindres et ne comptent pas de professeurs spécialisés en pédagogie. Heureusement, cette situation comporte quelques remarquables exceptions, de sorte que nous pouvons nous honorer de compter un certain nombre d'experts en sciences de l'éducation parmi les auteurs de ce numéro. L'AMEE se mobilise actuellement pour que les enseignants en médecine vétérinaire aient la possibilité d'acquérir des compétences en sciences de l'éducation (le site de Veterinary Education Worldwide [ViEW] fournit de plus amples informations à ce sujet : www.veteducation.org/).

La procédure générale à mettre en œuvre pour évaluer et réformer les programmes doit être étudiée avec soin par les responsables des facultés de médecine vétérinaire. S'il est important de mettre en place une structure participative, la direction de la faculté doit pouvoir orchestrer ce processus, tout en laissant les enseignants libres d'y jouer un rôle important et actif.

L'existence d'un tel chef d'orchestre est la clé de la réussite. Les lecteurs sont invités à se reporter à l'article de Turnwald et Walkington (6), qui constitue une excellente présentation des principaux points à prendre en compte lors de la réforme d'un programme d'enseignement. Dans le cas qu'ils évoquent (la réforme du programme d'enseignement du Virginia Maryland Regional College of Veterinary Medicine), ce rôle de chef d'orchestre a été assumé par le Doyen de la faculté de l'époque, le Docteur Peter Eyre.

Au cours des dix ou quinze dernières années, la nécessité est clairement apparue de concevoir les réformes en suivant une démarche du haut vers le bas. Quand on y réfléchit, cette manière de procéder est parfaitement logique. À l'origine, le premier avion a été conçu pour voler. Depuis, on construit des avions pour des buts bien plus précis : voler plus vite, voler plus loin, transporter du fret, aller dans l'espace... chaque avion est destiné à une utilisation précise, et aucun ne peut remplir tous ces emplois à la fois. De même, la réforme d'un programme d'enseignement vétérinaire doit être entreprise du haut vers le bas afin d'introduire les changements nécessaires.

La première initiative de réforme d'un programme d'enseignement en sciences médicales qui a suivi une démarche du haut vers le bas est celle lancée au milieu des années 1990 par le Medical School Objectives Project de l'Association of American Medical Colleges (AAMC) (www.aamc.org/meded/msop/start.htm). Les conclusions du projet mettent en avant la nécessité que les programmes d'enseignement (qu'il s'agisse de médecine humaine, de médecine vétérinaire ou d'une autre discipline) soient basés sur un socle prédéfini de compétences reflétant l'ensemble des connaissances, des aptitudes et des caractéristiques professionnelles que tous les étudiants doivent acquérir et posséder au moment du diplôme. Pour une faculté de médecine vétérinaire, la première étape de la réforme du programme d'enseignement consiste donc à définir l'ensemble des compétences que les étudiants doivent avoir acquises au terme de leur formation et qui sont sanctionnées par le diplôme. Une fois ces compétences définies, la deuxième étape consiste à concevoir le programme permettant aux étudiants d'acquérir et de faire valider ces compétences. Cette démarche a pour but de faire en sorte que le nouveau programme soit conçu directement en fonction du résultat visé. Il s'agit d'un principe fondamental. Un petit nombre de ces compétences font partie des critères d'admission en faculté de médecine vétérinaire ; les autres compétences, dans leur majorité, sont acquises durant les années de formation.

Plusieurs référentiels décrivent ces compétences caractéristiques (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11), dont certains ont été élaborés à partir des travaux des auteurs du présent recueil. Les responsables de l'enseignement vétérinaire devraient examiner (ou réexaminer) les référentiels existants à la lumière des objectifs de contenus fondamentaux en santé publique vétérinaire mondiale décrits dans ce numéro. Les référentiels de compétences peuvent être complétés en fonction des besoins. Après avoir élaboré son référentiel, le Royal College of Veterinary Surgeons y a ajouté une composante supplémentaire, qui s'est avérée extrêmement utile. Le référentiel définit désormais, en plus des « compétences au premier jour » qui sont celles sanctionnées par le diplôme, des « compétences à la première année » (1), qui tiennent compte du fait que les vétérinaires récemment diplômés doivent continuer à se former, surtout pendant la première année d'exercice professionnel. Au sein de ce continuum d'apprentissage, il est important de sélectionner avec soin les compétences requises ainsi que le moment de leur acquisition. Le fait de prévoir des « compétences à la première année » permet de resserrer les « compétences au premier jour », afin que celles-ci reflètent de la manière la plus précise possible les acquis exigés aux étudiants à l'issue de leur formation initiale. Ce type de référentiel constitue donc un outil descriptif pertinent des objectifs visés par un programme d'enseignement.

Ce n'est qu'après avoir défini les compétences visées par le programme que l'on peut s'occuper de sa structure, et se demander comment l'organiser de manière à ce que les diplômés entrent dans la vie professionnelle armés des compétences appropriées. Une démarche par étapes est sans doute la meilleure manière de procéder : commencer par définir les principaux éléments de la structure du programme, puis perfectionner progressivement les points de détail, en gardant toujours à l'esprit l'objectif final.

Les pièges de la réforme des programmes

Il n'est pas facile de transformer en profondeur les programmes d'enseignement d'une faculté de médecine vétérinaire. Avant de procéder à une telle modification, il convient de répondre aux questions suivantes : Comment seront réparties les heures entre cours magistraux et travaux dirigés ? Dans quel ordre seront enseignées les différentes matières ? Faut-il expliquer d'emblée l'intérêt clinique des informations au fur et à mesure que celles-ci sont présentées ou annoncées dans le programme, ou est-il préférable de consolider préalablement les savoirs fondamentaux ? Qui est le mieux placé pour enseigner les matières existantes et nouvelles ? Est-ce le clinicien, de par sa connaissance des applications pratiques en médecine vétérinaire, ou le scientifique, de par sa connaissance des principes théoriques sous-jacents de la matière étudiée ? Quelles sont les stratégies pédagogiques permettant d'atteindre les nouveaux objectifs et de résoudre les problèmes actuels ? Combien de temps les étudiants doivent-ils consacrer aux travaux en laboratoire afin d'acquérir des bases solides dans certaines matières ? Et à s'entraîner à réaliser certains actes spécifiques ? Quelles sont les priorités à privilégier en cas de ressources limitées ?

Dans bien des cas, les premières phases d'une réforme de programme suscitent de longues discussions qui divisent les enseignants sur ces questions. Quiconque s'est occupé de réformer un programme d'enseignement a pu se rendre compte que ces questions sont passionnément débattues en réunions et dans les couloirs – avec parfois des divergences notables entre les différentes personnes impliquées. Les efforts mobilisés pour répondre à ces questions font parfois oublier le but premier ayant motivé la réforme des programmes à l'origine. Très souvent, ce type de problématique confère au processus une orientation du bas vers le haut. Il s'agit de questions importantes, qui doivent être traitées, mais sans jamais oublier le résultat final recherché. Si l'on néglige cette précaution, on risque de vider les discussions de toute signification. Certaines de ces questions appellent plusieurs réponses, suivant la facette du résultat final que chaque approche permet de mettre en avant. Les questions énoncées ci-dessus sont fondamentales pour réaliser les objectifs d'une réforme, mais elles conduisant à l'impasse si elles sont traitées indépendamment les unes des autres.

Démontrer la réalité des changements

Il est rare que la réforme d'un programme soit suivie d'une évaluation permettant de déterminer si les objectifs attendus ont été atteints. Il s'agit d'une négligence grave qui doit être corrigée. Certains articles de ce recueil décrivent le type d'études à conduire. De même qu'il ne serait pas raisonnable de tenir pour acquise l'efficacité d'un médicament sans une évaluation complète de ses effets, il est indispensable d'évaluer les effets d'une réforme des programmes d'enseignement afin de confirmer sa pertinence. Nous avons souvent tendance à porter un regard béat sur les programmes révisés et à considérer d'emblée que les changements introduits sont positifs ; or, en l'absence d'une validation statistique et de critères précis, il est impossible d'évaluer réellement le progrès et le changement.

Chacun des auteurs de ces articles a contribué à rendre ma tâche de coordinateur de ce numéro tout à fait passionnante, stimulante et gratifiante ; inutile de dire que je suis très heureux de l'excellente qualité des articles réunis ici. La préparation de ce numéro a été l'occasion de nombreux et fructueux échanges avec les auteurs, dont les idées ont imprimé à cet ouvrage une portée et un intérêt remarquables. L'ampleur de vues des auteurs a permis de couvrir de manière très complète cet important domaine de l'enseignement vétérinaire à l'échelle mondiale.

Donal Walsh
Faculté de médecine vétérinaire
Université de Californie, Davis
États-Unis d'Amérique



Références

1. Jaarsma D.C., Dolmans D.H., Scherpbier A.J. & van Beukelen P. (2009). – Educational approaches aimed at preparing students for professional veterinary practice. *In* Enseignement vétérinaire en santé animale et santé publique dans le contexte mondial (D.A. Walsh, édit.). *Rev. sci. tech. Off. int. Epiz.*, **28** (2), 823-830.
 2. Royal College of Veterinary Surgeons (2009). – Essential competencies required of the veterinary surgeon. Day one skills. Page web : www.rcvs.org.uk/Shared_ASP_Files/UploadedFiles/966BD575-F3BB-443F-995A-0D480DCE97F3_day1_year1_comp.pdf (consultée le 17 août 2009).
 3. Royal College of Veterinary Surgeons (2009). – RCVS Online. Day and Year One Competences. Page web : www.rcvs.org.uk/Templates/Internal.asp?NodeID=95099&rint2ndParentNodeID=94970&rint1stParentNodeID=94964 (consultée le 17 août 2009).
 4. Royal Veterinary College (2009). – Bachelor of Veterinary Medicine Day One Skills Handbook. Page web : www.live.ac.uk/documents/DOS_handbook.pdf (consultée le 17 août 2009).
 5. Taylor R.M. (2009). – Defining, constructing and assessing learning outcomes. *In* Enseignement vétérinaire en santé animale et santé publique dans le contexte mondial (D.A. Walsh, édit.). *Rev. sci. tech. Off. int. Epiz.*, **28** (2), 779-788.
 6. Turnwald G.H. & Walkington J. (2009). – Design and implementation of curriculum change. *In* Enseignement vétérinaire en santé animale et santé publique dans le contexte mondial (D.A. Walsh, édit.). *Rev. sci. tech. Off. int. Epiz.*, **28** (2), 789-796.
 7. Van Beukelen P. & the Project Group for Programme Outcomes of the Veterinary Curriculum (2006). – Programme Outcomes of the Veterinary Curriculum. Universiteit Utrecht, Faculty of Veterinary Medicine Curriculum.
 8. Walsh D.A., Osburn B.I. & Christopher M.M. (2001). – Defining the attributes expected of graduating veterinary medical students. *J. Am. vet. med. Assoc.*, **219**, 1358-1365.
 9. Walsh D.A., Osburn B.I. & Schumacher R.L. (2002). – Defining the attributes expected of graduating veterinary medical students. Part 2: External evaluation and outcomes assessment. *J. vet. med. Educ.*, **29** (1), 36-45.
 10. Watson R.T., Suter E., Romrell L.J., Harman E.M., Rooks L.G. & Neims A.H. (1998). – Moving a graveyard: how one school prepared the way for continuous curriculum renewal. *Acad. Med.*, **73**, 948-955.
 11. Welsh P.J.K., Jones L.M., May S.A., Nunn P.R., Whittlestone K.D. & Pead M.J. (2009). – Approaches to defining day-one competency: a framework for learning veterinary skills. *In* Enseignement vétérinaire en santé animale et santé publique dans le contexte mondial (D.A. Walsh, édit.). *Rev. sci. tech. Off. int. Epiz.*, **28** (2), 771-778.
-