



HAL
open science

Exploration de l'expérience des outils d'aide à la thèse par les étudiants de troisième cycle de médecine générale de l'Océan Indien

Kévin Dejuan

► **To cite this version:**

Kévin Dejuan. Exploration de l'expérience des outils d'aide à la thèse par les étudiants de troisième cycle de médecine générale de l'Océan Indien. Sciences du Vivant [q-bio]. 2023. dumas-04472681

HAL Id: dumas-04472681

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04472681v1>

Submitted on 22 Feb 2024

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.

**UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION
UFR SANTÉ**

Année : 2023

N° 2023LARE110M

**THÈSE POUR LE DIPLÔME D'ÉTAT
DE DOCTEUR EN MÉDECINE GÉNÉRALE**

**EXPLORATION DE L'EXPÉRIENCE DES OUTILS D'AIDE À LA THÈSE
PAR LES ÉTUDIANTS DE TROISIÈME CYCLE DE MÉDECINE
GÉNÉRALE DE L'OCÉAN INDIEN**

Présentée et soutenue publiquement le 13/12/23 à 19h
à La Réunion

Par Kévin DEJUAN

JURY

Président :

Monsieur le Professeur FRANCO Jean-Marc, PU-MG

Assesseurs :

Monsieur le Docteur CHEYMOL Lucas, MG

(Rapporteur)

Monsieur le Docteur LEGRAND Florian, MG

Monsieur le Docteur MONIN Frédérick, CCU-MG

Monsieur le Docteur GUÉRIN Vincent, CCU-MG

Directeurs de Thèse :

Madame la Docteure BONNEAU Raphaëlle, MG

Monsieur le Docteur LERUSTE Sébastien, MCU-MG

TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE	5
INTRODUCTION	6
1. LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE MÉDICALE ET DE LA FILIÈRE UNIVERSITAIRE EN MG	6
2. LES OUTILS PÉDAGOGIQUES D'AIDE À LA THÈSE DANS L'Océan Indien	8
3. PROBLÉMATIQUE	10
MATÉRIEL ET MÉTHODE	13
1. TYPE D'ÉTUDE	13
2. POPULATION DE L'ÉTUDE	13
3. RECUEIL DES DONNÉES	13
4. ANALYSE DES DONNÉES	14
5. CRITÈRES DE VALIDITÉ	15
6. ASPECTS ÉTHIQUES ET RÉGLEMENTAIRES	15
RÉSULTATS	16
1. CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE	16
2. LA DÉCOUVERTE DU TRAVAIL DE THÈSE	17
3. LA CONFRONTATION DES ÉTUDIANTS AUX OUTILS	29
4. LA MAÎTRISE DU TRAVAIL DE THÈSE : PROPOSITION D'AXES DE MODIFICATION	42
DISCUSSION	50
1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	50
2. DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS	52
3. FORCES ET LIMITES DE L'ÉTUDE	61
4. PERSPECTIVES	62
CONCLUSION	64
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	65
ANNEXES	68
SERMENT D'HIPPOCRATE	77
RÉSUMÉ / ABSTRACT	78

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. - Caractéristiques de l'échantillon

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Modélisation des résultats

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 - Circuit de thèse UFR Santé de La Réunion

Annexe 2 - Guide d'entretien

Annexe 3 - Extraits du journal de bord

Annexe 4 - Exemple d'analyse d'un extrait d'entretien

Annexe 5 - Traduction française originale de la liste de contrôle COREQ
(Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research)

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ANM :	Académie nationale de médecine
BU :	Bibliothèque universitaire
CCU :	Chef de clinique des universités
CGEOI :	Collège des généralistes enseignants de l'Océan Indien
CHU :	Centre hospitalier universitaire
CNGE :	Collège national des généralistes enseignants
CNIL :	Commission nationale de l'informatique et des libertés
COREQ :	Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research
DES :	Diplôme d'études spécialisées
DUMG :	Département universitaire de médecine générale
ECN :	Épreuves classantes nationales
FUMG :	Filière universitaire de médecine générale
GEASP :	Groupe d'entraînement à l'analyse de situations professionnelles
MCU :	Maître de conférences des universités
MG :	Médecine générale
MSU :	Maître de stage des universités
OI :	Océan Indien
PU :	Professeur des universités
RSCA :	Récit de situation complexe et authentique
TCEM :	Troisième cycle des études médicales
UFR :	Unité de formation et de recherche
UR :	Université de La Réunion
WONCA :	World Organization of National Colleges Academies and Academic Associations of General Practitioners/Family Physicians

CONTEXTE

La Médecine générale (MG) est une discipline en constante évolution. Cette évolution implique une mise à jour régulière de ses connaissances par le biais de la recherche médicale. Les étudiants en troisième cycle de MG contribuent largement à ce progrès par la production de travaux de recherche sous la forme de thèses.

L'intention initiale de cette étude était de se pencher sur la perception du vécu du travail de thèse et de la formation à la recherche médicale des étudiants de l'Université de La Réunion (UR). Cette idée a émergé au cours de la propre expérience de l'auteur principal, à partir de réflexions sur ses difficultés et la prise de conscience des compétences nécessaires à un travail de qualité.

L'origine de notre recherche provient du constat suivant. En tant que contribution scientifique indispensable à la recherche médicale¹, la thèse a vu ses attentes et ses exigences renforcées, d'autant plus lorsque la MG a accédé au rang universitaire avec la création du Diplôme d'études spécialisées (DES). Les étudiants, peu habitués à ce type de travail, rencontrent de nombreuses difficultés pour parvenir à son terme. Les facultés se doivent de les accompagner pour soutenir une recherche de qualité en leur proposant une formation de qualité. Cette formation fait partie intégrante du programme du DES de MG. Pourtant, ses modalités ne font pas l'objet de recommandations officielles et il revient au Département universitaire de médecine générale (DUMG) propre à chaque faculté de l'organiser. Pour cela, les DUMG ont mis en place différents outils pédagogiques de formation à la recherche et d'aide à la réalisation de la thèse. La constante évolution de ces outils est nécessaire pour répondre aux difficultés des étudiants et améliorer la qualité des travaux de recherche.

Aucune étude à ce jour ne s'est intéressée aux retours d'expérience des étudiants sur ces outils à La Réunion. Dans un but d'amélioration de la formation et de l'enseignement, nous avons voulu donner la parole aux étudiants pour évaluer leur expérience et proposer des pistes d'amélioration.

INTRODUCTION

1. Le développement de la recherche médicale et de la filière universitaire en MG

La recherche médicale est une « *condition nécessaire à l'existence d'une médecine de haute qualité* », comme l'énonçait M. de Pouvoirville dans son rapport sur le développement de la recherche en médecine¹. Cette affirmation est d'autant plus vraie en MG, discipline en plein essor qui a constamment besoin d'être réactualisée du fait de sa perpétuelle évolution. Le développement de la recherche médicale permet ainsi la production de travaux de qualité, l'élévation du niveau scientifique et contribue à l'amélioration de la qualité des soins et des pratiques¹.

Pourtant, la MG est longtemps restée en marge des travaux de recherche.

Suite à la réforme Debré de 1958 relative à la création de Centres hospitaliers universitaires (CHU)² et au monopole de la recherche médicale accordé aux spécialistes hospitalo-universitaires³, les médecins généralistes n'avaient pas plus de rôle dans la recherche que dans l'enseignement. Laisser les spécialistes des CHU assumer la triple fonction « *soins, enseignement et recherche* » revenait à condamner et marginaliser la MG³. À ce titre, le même M. de Pouvoirville se demandait plusieurs années plus tard « *si l'on reconnaît l'utilité de la recherche clinique à l'hôpital pour l'amélioration de la qualité des soins, comment la refuser aux médecins de ville, et particulièrement aux médecins généralistes ?* »¹.

Il faut attendre le début des années soixante-dix pour voir naître les premières ambitions pour l'enseignement et la recherche en MG.

En 1972, la World Organization of National Colleges Academies and Academic Associations of General Practitioners/Family Physicians (WONCA) voit le jour avec pour mission d'« *obtenir et maintenir un haut niveau d'éducation, de formation, de recherche, de pratique clinique au bénéfice individuel des patients* »⁴. S'ensuit un an plus tard au niveau national la création de la Société française de médecine générale (SFMG) dont le but est de promouvoir et développer la discipline de MG en France et d'assurer « *le niveau scientifique (...) en développant par tous les moyens la recherche fondamentale en matière de médecine* »⁵.

Dix ans après, une nouvelle étape est franchie lorsque la réforme des études médicales de 1982⁶ distingue quatre filières d'internat dont une de MG, ouvrant la voie à une filière universitaire en MG.

En 2002, la branche européenne de la WONCA publie un travail sur la définition de la discipline de MG, qui a longtemps manqué à la profession : « *la médecine générale est une discipline scientifique et universitaire, avec son contenu spécifique de formation, de recherche de pratique clinique, et ses propres fondements scientifiques* »⁴.

En France, la suppression de l'internat au profit des Épreuves classantes nationales (ECN) et la création du DES en 2004⁷ font écho à cette définition en reconnaissant enfin la MG

comme une spécialité à part entière. La constitution d'une filière universitaire et de postes d'enseignants-chercheurs devient nécessaire pour « former des étudiants "à et par" la recherche, structurer, développer et valoriser la recherche en ce domaine »¹.

Ce besoin prend finalement forme en 2008⁸ avec la création de la Filière universitaire de médecine générale (FUMG) et la prise de fonction des premiers enseignants universitaires en MG. Ces derniers évoluent au sein de départements propres à chaque faculté, les Départements universitaires de médecine générale (DUMG). Leurs missions dépassent la simple organisation du DES de MG : enseignement de la MG, développement des projets de recherche en soins primaires et leur valorisation, accompagnement pédagogique et formation des enseignants/universitaires, coopération avec les instances concernées au niveau régional, national ou international.

Ces étapes successives ont ainsi contribué à la reconnaissance progressive de la MG comme une spécialité à part entière avec un enseignement et un domaine de recherche spécifiques, orientés vers les soins primaires. Élevée au rang de discipline universitaire, la MG a maintenant pour mission de produire des travaux de recherche de qualité dans son champ d'expertise. La thèse est ainsi devenue un enjeu majeur du développement de la recherche en soins primaires.

La thèse se retrouve donc en première ligne pour contribuer au développement de la recherche et de la connaissance scientifique tout en représentant « un engagement personnel scientifique important pour tout étudiant en médecine »⁹. Elle clôturera le cursus universitaire en s'intégrant dans la validation du DES et correspond à l'aboutissement du Troisième cycle des études médicales (TCEM). La thèse est nécessaire à l'obtention du titre de Docteur en médecine, permettant l'exercice légal de la médecine en France. Mais elle constitue avant tout une contribution scientifique indispensable à la recherche en médecine¹. C'est à ce titre que les attentes et les exigences concernant les thèses des internes ont été renforcées.

Une formation adaptée des étudiants est donc indispensable dès le début du cursus. Pourtant, il n'existe pas de recommandations officielles concernant la formation à la recherche médicale des étudiants en troisième cycle de MG, alors même que cette formation est inscrite dans le programme du DES de MG. Chaque DUMG est libre d'organiser la formation de ses étudiants.

Les DUMG sont ainsi devenus des acteurs de premier plan avec un rôle essentiel : ils « mobilisent leurs étudiants de troisième cycle et se servent de la rédaction de la thèse d'exercice comme support principal de production de connaissance scientifique »¹. Pour leur en donner les moyens, les DUMG ont dû développer et proposer aux étudiants différents outils pédagogiques, dans l'optique d'améliorer la qualité des travaux nécessaires au progrès de cette discipline et à sa reconnaissance.

De nouveaux enseignements et outils d'aide à la thèse se sont ainsi développés avec pour principaux objectifs d'accompagner les thésards au travers des nombreuses difficultés rencontrées tout au long du travail de recherche et d'améliorer la qualité de leurs travaux.

2. Les outils pédagogiques d'aide à la thèse dans l'Océan Indien

Dans l'Océan Indien (OI), l'Unité de formation et de recherche (UFR) Santé de la Réunion est créée en 2010¹⁰, le CHU et le DUMG sont mis en place deux ans plus tard^{10,11}. Depuis 2014, le DUMG est chargé de la formation et de la certification des étudiants en troisième cycle de MG à la Réunion, jusqu'alors pilotées par l'université de Bordeaux. À la rentrée universitaire 2021, ce même DUMG était composé de 11 enseignants titulaires ou associés pour 326 étudiants : 1 Professeur des universités (PU), 4 Professeurs associés, 1 Maître de conférences des universités (MCU) et 1 MCU associé, et 4 Chefs de clinique des universités (CCU).

Pour aider les étudiants dans cet exercice qui constitue souvent pour eux la porte d'entrée de la recherche médicale, le DUMG de l'UR a mis en place différents outils pédagogiques d'aide à la thèse :

- Le séminaire de rentrée et l'atelier recherche : il s'agit du premier contact de l'étudiant avec la thèse. Il s'agit de présenter le travail attendu de l'interne d'ici la fin de son cursus pour la validation du DES de MG. Il a lieu chaque année en début d'année universitaire lors de l'accueil des nouveaux internes de l'OI.
- Le guide du thésard en médecine de l'OI, édition 2021 : ce guide synthétise les différentes recommandations et étapes du parcours de thèse pour l'étudiant et son directeur. Du choix de son sujet et de son directeur jusqu'à l'organisation de la soutenance, avec le but d'améliorer la qualité des travaux des étudiants. Ce document décrit les outils d'aide à la thèse proposés par le DUMG et les étapes où les utiliser. Le guide renvoie également vers d'autres outils externes à l'UR, comme l'outil proposé par l'Université de Lille pour aider à rédiger sa bibliographie au format Vancouver ou encore celui proposé par l'Université de Rennes pour qualifier sa recherche et connaître les éléments réglementaires à respecter. Ce guide offre une vision d'ensemble du travail de thèse et permet aux étudiants de s'y référer en fonction de leur progression. Ce livret est disponible en ligne sur le site internet de l'UFR Santé de l'UR et sur la plateforme Moodle®, dont l'accès est réservé aux étudiants.
- Les ateliers thèses : ces ateliers sont consacrés à une thématique principale : élaboration d'une question de recherche, recherche bibliographique, recherche qualitative ou quantitative, création d'un questionnaire, aide à la rédaction etc. Ils ont lieu une ou plusieurs fois par an à la faculté en présentiel sur inscription. Les supports des cours et parfois la retransmission complète de l'atelier sont également

déposés sur la plateforme Moodle®. Les premiers ateliers sont obligatoires en début de cursus et permettent l'initiation aux généralités du travail de thèse et de la recherche scientifique. Les ateliers suivants sont séparés en circuit quantitatif et qualitatif. Ceux-là sont optionnels et traitent différentes thématiques en fonction des besoins exprimés par les étudiants et de l'avancement de leurs travaux. Ils sont choisis par sondage quinze jours avant la date fixée de l'atelier. L'ensemble de ces ateliers et leur chronologie sont synthétisés dans l'annexe 1.

- La plateforme Moodle® : cette plateforme pédagogique informatique de l'UFR Santé a été mise en place de façon à regrouper le contenu lié aux enseignements facultaires. On y retrouve ainsi les documents utilisés lors des ateliers thèses, certaines vidéos des ateliers et d'autres ressources utiles aux thésards.
- Les ressources en ligne : disponibles sur le site internet de l'UFR Santé de l'UR, ces ressources comprennent tous les formulaires nécessaires aux thésards dans leur parcours de thèse : demande d'autorisation préalable au travail en vue d'une thèse de doctorat en médecine, approbation du jury, autorisation d'impression, demande d'autorisation de soutenance, fiche de réservation de la salle de soutenance, formulaire d'autorisation de diffusion. Y figurent également les modèles des pages obligatoires du manuscrit, comme la couverture, la quatrième de couverture, et l'anti-plagiat. On y trouve un rétroplanning reprenant les différentes étapes du « circuit thèse » et les délais prévisionnels pour chaque étape. Le DUMG propose aussi une liste des enseignants formés à la direction de thèse.
- Le bureau des thèses et l'entretien méthodologique : le bureau des thèses est à disposition des étudiants et des directeurs pour s'assurer du respect des recommandations pour un travail de qualité et pour apporter une aide en cas de blocage méthodologique dans le travail de thèse. Cette aide peut prendre la forme d'un entretien d'aide méthodologique. Il apporte un soutien direct au thésard et à son directeur dans certaines difficultés du parcours comme le choix de la thématique de recherche, la définition des problématiques, la formulation de la question de recherche, le choix de la méthode d'étude la plus adaptée à la question posée, la validation des outils de recueil des données etc. Cette consultation est proposée sur inscription, uniquement après un premier dépôt d'une fiche de projet de thèse validée par le directeur de thèse.
- La fiche de projet de thèse et la commission thèse : tout travail de thèse débute obligatoirement par l'élaboration d'une fiche de projet de thèse, dont le modèle est disponible sur le site internet de la faculté et la plateforme Moodle®. Cette fiche reprend les principales caractéristiques de l'étude envisagée. Le modèle mis à disposition des étudiants reprend chaque point avec des conseils pour faciliter son bon remplissage. Cette fiche doit être envoyée par courriel au secrétariat du bureau des thèses pour être soumise à une évaluation par la commission des thèses

composée d'enseignants du DUMG, qui jugent de son originalité, sa faisabilité et sa pertinence dans le champ de recherche de la MG. Cette première évaluation est ensuite retournée par courriel à l'étudiant. Il peut alors commencer ses recherches si le projet est validé en l'état ou corriger selon les remarques de la commission le cas échéant. Cette fiche permet également la demande d'autorisation préalable de travail auprès du doyen de la faculté.

- La Bibliothèque universitaire (BU) de l'UR : la BU accompagne les étudiants tout au long de leur thèse en proposant des formations thématiques : accès à l'offre documentaire des bibliothèques, formation au logiciel Zotero[®], formation aux logiciels de traitement de texte LibreOffice[®] ou Word[®], introduction à la gestion des données de recherche.
- Les demi-journées de formation personnelle : conformément aux obligations légales, chaque étudiant de l'UR bénéficie d'une demi-journée de formation personnelle dont il peut disposer en théorie à son bon vouloir. Il revient aux différents maîtres de stage de respecter cette obligation, afin de permettre à l'étudiant de notamment pouvoir avancer ses travaux de recherche.

À noter qu'à ces aides du DUMG s'ajoutent celles du CHU de La Réunion comme l'Unité de soutien méthodologique (USM), mise en place en 2011, qui apporte un soutien méthodologique pour favoriser les projets de recherche du CHU. Elle aide notamment dans la conception des protocoles d'études dans le respect des bonnes pratiques de la recherche médicale ainsi que dans l'analyse statistique des données et la valorisation des travaux de recherche. Toutefois, ce service est inaccessible au moment de la rédaction en raison d'un trop grand nombre de demandes. Ou encore les « cafés de la recherche » pour avoir plus d'informations sur les activités de recherche clinique au CHU, faire des rencontres et poser des questions.

3. Problématique

Malgré le développement de ces outils et leur constante évolution, de nombreux étudiants rapportent encore des difficultés dans leur travail de recherche.

De nombreuses études¹²⁻²⁰ se sont intéressées à la perception et au vécu du travail de thèse par les étudiants. Les conclusions sont souvent similaires : les étudiants interrogés rapportent de nombreuses difficultés et considèrent la thèse comme une « contrainte », une « formalité administrative », un « rite initiatique », n'apportant aucune compétence dans la pratique quotidienne de la médecine^{12,13,14}. Les difficultés principales ressortant majoritairement sont le manque de temps et de motivation^{13,14,16}, la recherche du sujet et du directeur de thèse, les difficultés méthodologiques, le manque de compétences en recherche et d'encadrement^{13,14,17-20}. Une étude réalisée à l'échelle nationale sur l'enseignement de la recherche en médecine²¹ montre une formation insuffisante par

manque de personnel formé et par manque de disponibilité du personnel qualifié. Une thèse réalisée à Tours¹³ souligne le caractère contraignant et obligatoire de la thèse et la plainte des étudiants envers un manque de formation dans le domaine de la recherche.

Face à ces difficultés, les étudiants tendent à repousser la réalisation de leur thèse. Une enquête nationale sur la formation des internes réalisée par l'ISNAR-IMG en 2013¹¹ a montré que 13 % des internes n'avaient pas débuté leur travail de thèse en dernière année de DES et seulement 24 % avaient soutenu leur thèse avant de terminer leur cursus. Plusieurs travaux ont étudié les délais entre inscription en DES et soutenance de la thèse : les résultats dépassent systématiquement les 3 années du cursus du DES de MG^{23,24}, notamment à l'université de Bordeaux où nombreux sont les internes n'ayant pas soutenu ni même débuté leur thèse à l'issue de la validation du DES¹⁶. À La Réunion, la tendance est la même : la durée moyenne de soutenance est de 43 mois lors d'une récente étude évaluant la qualité des thèses de MG dans l'OI²⁵. Sur les 326 étudiants inscrits en TCEM à la rentrée universitaire 2021, 105 d'entre eux avaient validé le DES de MG sans avoir soutenu leur thèse.

Pour faire face à ces difficultés, certains auteurs ont cherché des solutions en proposant des pistes d'amélioration¹² pour aider les étudiants dans leurs travaux : renforcer le poids scientifique de la thèse, créer des équipes pour des travaux de plus grande envergure, former les maîtres de stage des universités à la direction de thèse ou encore améliorer la communication avec le DUMG.

L'ensemble de ces travaux soulignent à quel point la formation à la recherche est indispensable. Elle est devenue un vrai sujet de préoccupation.

Deux études menées en parallèle à travers le territoire français ont été réalisées à la Faculté Paris Diderot dans le but de recenser et d'évaluer les outils d'aide à la thèse en médecine générale par les enseignants des DMG^{26,27}. Ces études montrent la diversité des outils selon les facultés, et suggèrent une mise en commun de ces aides pour permettre une amélioration de la qualité de l'aide.

D'autres travaux ont été réalisés depuis plusieurs années sur l'évaluation d'outils d'aide à la thèse par les étudiants : évaluation d'un module de formation à la recherche quantitative à Rouen en 2013²⁸, d'ateliers d'aide méthodologique à Toulouse²⁹ ou encore à Paris 7 pour la commission des thèses³⁰. Toutefois ces études portent sur un outil en particulier et non sur l'ensemble des propositions pédagogiques des DUMG, pas plus que sur l'expérience ressentie réelle des étudiants. Une étude publiée en 2019 propose une évaluation globale des outils d'aide à la réalisation de la thèse à l'université de Paris Descartes

31. Elle souligne la satisfaction générale des étudiants mais déplore un manque d'utilisation des outils. Les auteurs ont fait le choix d'une méthode quantitative se basant sur un questionnaire à réponses fermées, ne permettant pas selon nous une évaluation

fine du vécu des étudiants, en leur laissant la libre parole quant à leur expérience et leurs attentes.

La constante évolution des outils pédagogiques associée au peu de retours des étudiants nous ont incité à réaliser cette étude. Dans un but d'amélioration de la formation et de l'enseignement, nous avons voulu donner la parole aux étudiants pour évaluer leur expérience des outils. Cela nous semble pertinent afin d'améliorer et/ou de renforcer les aides proposées.

Quelle est l'expérience des outils d'aide à la thèse par les étudiants de troisième cycle de médecine générale de l'Océan Indien ?

L'objectif principal de cette étude était d'explorer l'expérience des étudiants des outils d'aide à la thèse proposés par le DUMG de l'Université de La Réunion.

L'objectif secondaire était d'explorer les attentes des étudiants concernant ces outils et de prolonger la réflexion sur les axes de modification possibles pour leur formation.

MATÉRIEL ET MÉTHODE

1. Type d'étude

Pour répondre au mieux à notre question d'étude, nous avons choisi de réaliser une étude qualitative par entretiens individuels semi-dirigés inspirée de la phénoménologie. Cette méthodologie était pertinente pour « explorer la manière dont une expérience de vie a été ressentie et comprise par la personne qui l'a vécue »³². En effet, notre étude visait en premier lieu à évaluer une expérience, celle de l'utilisation d'outils pédagogiques par les étudiants en troisième cycle de MG. Ce travail s'intéressait donc aux témoignages des étudiants par le rappel à la mémoire d'une expérience vécue. Cela impliquait le recours à une approche phénoménologique³³ qui place au premier plan l'expérience vécue du sujet afin de restituer un compte-rendu descriptif sans jugement de valeur du phénomène étudié et de proposer un modèle explicatif³⁴.

2. Population de l'étude

Nous avons choisi comme population cible les étudiants de troisième cycle de MG de l'UR. Les étudiants devaient être inscrits en DES de MG ou en année « doctorat » post-DES de MG au cours des années universitaires 2021-2022 et 2022-2023. Les étudiants devaient avoir commencé leur travail de thèse, et donc avoir été confrontés aux outils étudiés afin de faciliter l'échange lors des entretiens. Nous avons ainsi choisi d'inclure les étudiants à partir de la validation de leur fiche de projet de thèse.

Les critères d'exclusion étaient le refus de participer à l'étude, les étudiants de troisième cycle de spécialité autre que la MG, les remplaçants thésés et les médecins déjà installés.

Le chercheur principal a effectué le recrutement des participants par envoi de courriels aux étudiants avec l'aide du bureau des thèses et par le biais d'annonces sur les groupes d'étudiants du réseau social Facebook[®].

Les participants étaient sélectionnés pour constituer un échantillonnage homogène quant au vécu de l'expérience étudiée, mais diversifié et raisonné selon l'âge, le genre, l'année d'inscription en DES et le stade d'avancée de leur travail de thèse. Cette procédure assurait une variation des caractéristiques des étudiants recrutés et une diversité d'expériences. Cela permettait d'obtenir une plus grande richesse de données et ainsi d'augmenter la validité externe de l'étude.

3. Recueil des données

Nous avons réalisé des entretiens individuels et semi-directifs. Ce type d'entretien permettait d'orienter le discours des participants autour des objectifs de l'étude tout en leur laissant la libre parole sur leurs sentiments et leur vécu.

L'enquêteur était le chercheur principal de ce travail, qui était à ce moment étudiant en troisième cycle de MG à l'UR et médecin généraliste remplaçant. Il n'avait pas d'expérience en matière de recherche qualitative. L'enquêteur connaissait personnellement certains des participants.

Les entretiens ont été réalisés pour la plupart en visioconférence, et deux d'entre eux ont été réalisés en face-à-face. Il n'y avait pas d'autres personnes présentes lors des entretiens, réalisés depuis les domiciles respectifs des participants par visioconférence, ou au domicile de l'interviewé en face-à-face. Chaque entretien était réalisé une seule fois par participant.

Les entretiens étaient menés à l'aide d'un guide d'entretien rédigé spécifiquement pour les besoins de l'étude en l'absence de guide similaire dans la littérature. Il comprenait un rappel de présentation du sujet de l'étude et de ses objectifs, puis des questions relatives à ces objectifs. Le guide d'entretien n'était pas fourni au participant avant l'entretien. Il a été testé au préalable sur une étudiante répondant aux critères d'inclusion, en lien avec le chercheur. Les résultats de cet essai n'ont pas été utilisés dans l'analyse finale des données. Le guide était relu et mis à jour si besoin entre chaque entretien, pour clarifier les questions qui posaient problèmes et vérifier les hypothèses qui se dégagnaient des entretiens précédents. Le guide d'entretien est disponible en annexe 2.

Des notes de terrain étaient prises par le chercheur pendant les entretiens afin de permettre de relancer le participant au moment opportun sur les idées principales émergentes. Ces notes permettaient également de se rappeler des impressions laissées par l'entretien. Elles ont été consignées dans un journal de bord dont certains extraits figurent en annexe 3.

Les entretiens ont tous bénéficié d'un enregistrement audio à l'aide d'un smartphone.

La retranscription mot à mot a été faite par le chercheur principal sur le logiciel de traitement de texte Microsoft Word[®]. Les retranscriptions d'entretiens étaient systématiquement retournées aux participants par courriel pour relecture et validation du contenu. Nous n'avons cependant eu aucune correction ou modification de leur part.

Le recueil s'est poursuivi jusqu'à suffisance des données, lorsque les codages des nouvelles données étaient redondants avec les précédents. La suffisance a été discutée entre le chercheur principal et la directrice de l'étude. Le dernier entretien confirmait la fin du recueil en n'apportant pas d'éléments nouveaux. Le phénomène étudié était alors jugé suffisamment décrit et caractérisé.

4. Analyse des données

Notre question de recherche étudiait la compréhension d'une expérience vécue par un individu, et imposait pour cela un questionnement phénoménologique. Pour y répondre, nous avons donc choisi une analyse inspirée de la phénoménologie qui nous paraissait la plus pertinente parmi les différentes méthodes d'analyse qualitative du verbatim. L'analyse phénoménologique permet en effet de « dégager l'essence d'une expérience »³³, en explorant l'expérience subjective d'un individu pour comprendre le sens donné à un phénomène.

L'ensemble de l'analyse des données a bénéficié d'une triangulation des données par la confrontation des résultats de deux chercheurs : le chercheur principal et une autre étudiante réalisant également un travail qualitatif sans rapport avec notre travail. Les codes des deux chercheurs ont été comparés et les divergences résolues par discussion avec l'intervention de la directrice du travail si nécessaire. Le co-directeur du travail, plus expérimenté dans la recherche qualitative, a également relu les résultats de l'étude avant sa rédaction.

Le codage ouvert initial des verbatims a été conduit à l'aide du logiciel d'analyse de données textuelles NVivo®. Un exemple d'analyse d'un extrait d'entretien est proposé en annexe 4. L'analyse intégrative et la construction de la synthèse interprétative ont été réalisées par le chercheur principal et la directrice du travail, avec l'aide du co-directeur.

Nous avons envoyé aux participants les principaux résultats afin qu'ils puissent exprimer des retours. Les participants n'ont exprimé aucun retour.

5. Critères de validité

L'échantillonnage raisonné, le recueil jusqu'à suffisance des données et la comparaison à d'autres études similaires contribuaient à améliorer la validité externe de l'étude.

La triangulation de l'analyse des données, l'essai de l'entretien sur une étudiante avant le début de l'étude et la relecture des retranscriptions et résultats par les étudiants interviewés contribuaient à améliorer la validité interne de l'étude.

Le protocole de l'étude a été soumis à la liste des points de contrôle Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ), qui a pour but de contrôler la qualité des travaux en recherche qualitative. La grille COREQ appliquée à notre étude est disponible en annexe 5.

6. Aspects éthiques et réglementaires

Le consentement oral des participants était systématiquement recueilli à chaque début d'entretien afin de garantir le respect de l'anonymat et d'autoriser l'enregistrement audio. L'ensemble des données était également anonymisé lors de la retranscription des entretiens, en utilisant une lettre suivie d'un numéro pour identifier chaque participant. Les enregistrements audios étaient immédiatement effacés après retranscription. Les retranscriptions des entretiens ont aussi été effacées après analyse.

La déclaration de conformité à la méthodologie de référence 004 (MR-004) a été effectuée auprès de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL).

L'étude utilisait une méthode de sciences humaines et sociales, elle était de ce fait hors loi Jardé. Elle n'a pas nécessité de déclaration à un comité de protection des personnes ni l'autorisation d'un comité d'éthique.

RÉSULTATS

1. Caractéristiques de la population de l'étude

Dix personnes ont répondu aux invitations de participation à l'étude. Huit personnes ont été incluses dans l'étude. Une personne ne rentrait pas dans les critères d'inclusion du fait de son statut d'étudiant thésé. Une personne initialement prévue dans l'étude n'a pas été interviewée car la suffisance des données avait été atteinte.

Les entretiens se sont déroulés de juillet 2022 à mars 2023. Les entretiens ont duré entre 27 et 59 minutes, avec une durée moyenne de 42 minutes. La suffisance des données a été obtenue après le septième entretien et confirmée par un huitième et dernier entretien.

Les caractéristiques des participants et des entretiens de cette étude sont représentées dans le tableau I.

Étudiants	Âge (ans)	Genre* (M/F)	Semestre actuel et promotion*	Stade de la thèse	Date de l'entretien	Durée de l'entretien (minutes)
E1	29	M	Post-DES / 2017	Préparation de la soutenance	Juillet 2022	27'
E2	27	F	Post-DES / 2018	Rédaction	Septembre 2022	40'
E3	25	F	4 ^{ème} semestre / 2020	Préparation de la soutenance	Octobre 2022	34'
E4	29	F	6 ^{ème} semestre / 2019	Recueil des données	Octobre 2022	41'
E5	33	M	Post-DES / 2018	Projet validé en commission thèse	Novembre 2022	59'
E6	29	F	Post-DES / 2018	Projet validé en commission thèse	Février 2023	48'
E7	30	M	Post-DES / 2017	Analyse des données	Février 2023	39'
E8	26	F	5 ^{ème} semestre / 2019	Rédaction de la fiche de projet	Mars 2023	51'

*M = Masculin / F = Féminin ; *année de première inscription en TCEM

Tableau I. – Caractéristiques de l'échantillon

2. La découverte du travail de thèse

Les principales difficultés du parcours de thèse

Initier le processus était considéré comme l'étape la plus difficile et pour laquelle les étudiants bénéficiaient le moins d'aide.

E1 : « j'ai eu du mal à me lancer dedans car j'avais du mal à comprendre comment commencer »

E8 : « la partie au début pour se lancer, pour trouver un directeur de thèse (...) c'est souvent un truc qui bloque »

Les étudiants se retrouvaient devant un travail inconnu dont ils n'arrivaient pas à réaliser l'ampleur. Lorsqu'ils en prenaient la mesure, ce travail les intimidait jusqu'à leur faire repousser l'échéance.

E6 : « si tu as mal compris ce que c'était, et pas capté l'importance et le temps que ça va prendre, tu peux laisser couler pendant un moment (...) ça me paraissait énorme comme travail (...) c'était très très flou et du coup limite ça fait peur, ça rebute et on repousse un peu la chose »

E8 : « c'est ça qui m'a mis la pression plutôt, de me dire « oh lala, mais faut que je fasse un truc aussi ambitieux que ça ? » »

La recherche d'un directeur était systématiquement source de difficultés.

E4 : « ma grosse difficulté ça a été de trouver un directeur »

E6 : « même avec un sujet si on trouve pas de directeur ça sert à rien d'aller vraiment plus loin (...) y a pas d'aide pour trouver un directeur »

E7 : « j'avais un sujet précis en tête et je trouvais personne d'intéressé »

Cette étape associée aux nombreux refus des médecins décourageait les étudiants.

E4 : « ça faisait plusieurs fois que j'étais en échec de trouver un directeur »

E6 : « j'étais un peu désespérée (...) je me disais que j'allais jamais arriver à trouver un directeur »

La recherche d'un directeur était souvent considérée comme une perte de temps considérable et une entrave à la motivation de l'étudiant qui ne pouvait avancer sans directeur.

E4 : « ça faisait plus d'un an que j'avais envie de démarrer ma thèse et au final, c'était un peu le point mort (...) ça fait perdre beaucoup beaucoup de temps en fait »

E6 : « c'est quand même un gros frein dans toutes ces recherches, on a beau avoir des idées, si personne n'en veut, ça complique tout... »

Trouver un directeur était un véritable soulagement pour les étudiants, une étape clé qui débloquent l'avancée et permettait de franchir un cap.

E4 : « quand il m'a dit directement oui pour le sujet (...) je me suis dit « c'est bon, ça va pouvoir commencer pour de vrai » »

E7 : « j'avais enfin un directeur, ça pouvait vraiment démarrer. J'étais soulagé ! »

Les étudiants estimaient manquer d'expérience pour identifier et formuler des problématiques pertinentes.

E5 : « quand t'es étudiant, interne, t'as pas ce recul »

Malgré un sens de la thèse abstrait pour eux, les étudiants voulaient travailler sur des sujets précis. Mais avoir des difficultés pour trouver un directeur leur donnait l'impression de ne pas être incités à travailler sur un sujet venant d'eux. Quitte à se résoudre à accepter une proposition de sujet moins intéressante d'une personne tierce.

E7 : « on réfléchit à un sujet qui nous intéresse plus personnellement, mais faut encore trouver la bonne personne qui soit aussi intéressée, et c'est un peu difficile »

Les étudiants se sentaient pénalisés par leur manque de compétences dans le travail qu'on leur demandait.

E5 : « ça prend vraiment trop de temps, chaque chose prend des plombes parce qu'on sait pas, on sait pas faire »

E6 : « je prévois de faire une étude qualitative, j'y connais absolument rien »

Pourtant en difficulté, les étudiants avaient du mal à demander de l'aide. Certains préféraient essayer de trouver des alternatives et attendre le dernier moment avant de se résoudre à demander de l'aide.

E2 : « j'ai jamais osé demander »

E6 : « j'ai jeté une bouteille à la mer vers eux en me disant que si ça se trouve ils allaient m'envoyer paître. J'y suis allé au pif car j'avais plus rien à perdre, de toute façon ça n'avancait pas (...) je me voyais pas trouver autrement »

Lorsque les étudiants se décidaient enfin à demander de l'aide, ils se retrouvaient face à d'autres difficultés. Ils pouvaient ne pas trouver de réponses à leurs questions...

E1 : « quand tu poses des questions beh t'as du mal à obtenir les réponses »

E7 : « si maintenant j'ai envie de poser une question à quelqu'un, bah c'est compliqué, ce sera à un médecin qui a un cabinet, qui travaille, et qui ne peut pas répondre H24 aux questions des thésards »

... Ou encore être en constante attente de retours.

E1 : « j'avais l'impression d'être dans les délais mais le temps d'avoir une réponse, j'étais déjà hors délai par rapport à la date de soutenance que je m'étais fixé »

E7 : « j'ai envoyé pleins de fois des mails, j'ai jamais eu de retour... »

Le manque de formation donnait la sensation aux étudiants de dépendre des autres et de ne rien pouvoir faire d'autre que d'être spectateur.

E5 : « on est trop dépendants des autres, de personnes ressources parce qu'on n'est pas statisticien, on n'est pas chercheur »

E6 : « j'ai reçu des mails « oui c'est très intéressant mais je n'ai pas le temps, contacte un tel » (...) ils se renvoyaient la balle (...) ça a fait ça pendant 6 mois donc finalement j'ai abandonné »

Certains étudiants se plaignaient également d'être mal informés et de manquer des cours ou des ateliers à cause d'une mauvaise communication.

E5 : « je suis pas au courant quand est-ce qu'ils sont ces ateliers »

La gestion des démarches administratives autour du travail de thèse pouvait également être une source de difficultés pour les étudiants.

E2 : « c'est de l'administratif qui te fait encore prendre du retard à la fin »

Les étudiants avaient une image élitiste de la thèse et de la recherche en général. Ce travail était considéré comme intimidant, rendant difficile son initiation et conduisant à son report. Les principales difficultés étaient de trouver un directeur et un sujet. Les étudiants estimaient manquer de motivation, d'expérience et de temps. Au moment de débiter, les étudiants ne s'estimaient pas suffisamment autonomes, et dépendants de personnes expérimentées.

Un travail et des aides inégales et aléatoires

Certains étudiants estimaient que le travail de thèse dépendait d'un facteur chance. Que ce soit pour trouver un sujet...

E7 : « soit l'étudiant a de la chance, pendant ses stages quelqu'un lui propose un sujet et après il est sur les rails et ça roule. Moi j'ai jamais eu cette opportunité-là »

... Pour trouver un directeur expérimenté et motivé...

E4 : « j'ai de la chance d'avoir un directeur qui est au taquet, qui sait répondre à tout »

E6 : « si on n'a pas eu la chance de trouver quelqu'un dans son cursus ou dans ses remplas, quelqu'un d'intéressé pour encadrer une thèse »

... Ou encore pour assister aux ateliers avec le thème voulu.

E4 : « au final à chaque fois que j'ai voté pour une thématique pour un atelier thèse, j'ai eu le sujet que je voulais (...) est-ce que c'est de la chance ? »

L'expérience variable des tuteurs de Groupe d'entraînement à l'analyse de situations professionnelles (GEASP) en matière de recherche était également vue comme une part d'aléatoire pouvant engendrer une inégalité selon les groupes.

E5 : « à la fin des GEASP le tuteur demande où on en est de la thèse mais c'est quand même tuteur-dépendant (...) si t'as pas le bon tuteur, bah tu n'auras pas cette chance d'être bien aiguillé. C'est un peu couillon parce que comme t'as le même tuteur pendant trois ans, ça veut dire que si tu n'as pas eu de la chance au début, bah c'est fini quoi »

La programmation des ateliers et le nombre de places parfois insuffisantes étaient également considérés comme des facteurs aléatoires.

E5 : « pleins de fois j'ai loupé le coche, on m'a dit « t'es au courant, cet aprèm y a un atelier thèse » mais t'es pas inscrit, donc c'est déjà plein car c'est limité en place »

Les étudiants estimaient que le travail de thèse n'échappait pas aux lois du hasard, et que leurs différentes expériences n'étaient pas égales.

Faire de la thèse une priorité

Le premier contact avec la thèse se faisait par le biais de l'atelier recherche à l'occasion du séminaire de rentrée.

E2 : « il y a eu la réunion de rentrée à Saint Pierre au tout début de l'internat où on te dit qu'il faut faire la thèse »

La majorité des étudiants interviewés s'accordaient pour dire qu'ils ne se sentaient pas concernés par la thèse au début de l'internat.

E1 : « je suis allé au séminaire de thèse avec très peu d'attentes car c'était encore très flou pour moi et ça ne m'a pas permis de me projeter »

E8 : « j'étais pas du tout dedans quoi, c'était trop tôt, c'était le premier semestre »

Ceux qui étaient investis dès le début se sentaient en décalage avec leurs collègues, à contre-courant.

E3 : « je voyais bien que c'était pas trop l'état d'esprit de tout le monde, que les gens se disaient « oui bon on nous parle de ça mais on sait très bien que ce sera pour plus tard » »

Les étudiants n'étaient pas réceptifs aux informations distillées en début d'internat et ne retenaient pas les informations importantes.

E2 : « on avait eu un cours d'introduction à la thèse mais je ne m'en souviens plus, c'est pour te dire à quel point ça m'a marqué (...) c'est abstrait, tu te projettes pas là-dedans, tu retiens pas forcément les informations importantes »

E6 : « je parlais du séminaire de rentrée, qui est un peu trop, enfin, qui est trop précoce et où je n'ai absolument rien compris, j'arrivais pas du tout à m'imaginer ce qu'était une thèse »

E8 : « j'avais rien retenu et euh... J'ai TOUT loupé de ce qu'ils nous ont dit dans ce truc (...) j'étais pas du tout réceptive, et je me suis toujours dit qu'ils avaient dû nous dire des trucs intéressants, mais que je n'avais RIEN écouté »

Ce désinvestissement initial incitait les étudiants à reporter leur travail. Mais les étudiants regrettaient à posteriori d'avoir accumulé du retard dans leur progression.

E6 : « ça ne m'aurait pas déplu de commencer ma thèse pendant les stages d'internat »

Pour y remédier, il était évident pour eux que ces informations soient présentées au bon moment, qui n'était pas forcément dans les tous premiers jours de l'internat mais plus tard dans le cursus.

E8 : « j'ai commencé à y penser, ouais, au courant de mon troisième semestre (...) c'est des thématiques qui doivent être abordées un peu plus tard »

Il était aussi évident pour les étudiants que l'expérience et la maturité indispensables au travail de thèse n'étaient pas suffisantes en début d'internat. Il était nécessaire de leur accorder du temps au travers des stages pour accumuler suffisamment d'expérience afin d'affiner leurs intérêts et définir un projet pertinent.

E8 : « j'avais pris en expérience, en maturité, et je me rendais plus compte des problématiques qui m'intéressaient »

Paradoxalement, ils souhaitaient être incités à débiter plus tôt, quitte à leur forcer la main, pour éviter d'être en retard à l'issue de la validation du DES.

E2 : « ils avaient mis bien la pression en disant qu'il fallait avoir une idée en fin de première année (...) faut aussi inciter les étudiants à passer leur thèse le plus tôt possible pendant l'internat »

E6 : « ça met une petite graine et après les étudiants peuvent y réfléchir petit à petit au fur et à mesure de l'internat »

Ils auraient aimé que le premier contact de la thèse, souvent lors du séminaire, soit plus concret de sorte à rassurer les étudiants et ne pas les inciter à repousser le travail.

E1 : « il faut que ce soit plus concret, pour pouvoir se dire que finalement c'est assez simple et pouvoir commencer »

E6 : « c'est normal d'en parler parce que ça prend du temps, mais peut-être d'une autre manière (...) c'aurait été bien, à part au séminaire de rentrée, qu'on nous explique autrement ce qu'est la thèse et comment ça se passe »

Les étudiants souhaitaient aussi que les premiers outils soient plus mis en avant et proposés plus précocement.

E6 : « les ateliers de thèse, au moins les premiers sur les généralités, ça devrait être obligatoire et faits dès le début de l'internat, histoire qu'en petits groupes, on explique bien le but d'une thèse, comment ça se construit, comment on y réfléchit »

E8 : « si on nous proposait des créneaux horaires pour aller se former pendant une heure à Zotero® et tout pendant la première année, ça, ce serait chouette ! »

Les étudiants éprouvaient simultanément des sentiments contradictoires et paradoxaux : d'une part, ils s'estimaient inexpérimentés en début d'internat pour commencer leurs travaux de recherche et attendaient d'être libres de travailler selon leur propre temporalité ; d'autre part, ils attendaient du DUMG d'être incités à commencer précocement, quitte à y être contraints.

Une bonne compréhension du travail de recherche...

En plus d'être perçu comme un travail intimidant, les étudiants novices avaient des difficultés à se représenter un travail qui leur paraissait abstrait, ne leur permettant pas de se projeter.

E1 : « au début c'était trop flou dans ma tête »

E2 : « ça restait vachement abstrait (...) la première année »

E6 : « ça me paraissait énorme comme travail et beaucoup trop flou »

Quand les étudiants se lançaient enfin, le manque de retour sur leur travail représentait un véritable frein.

E3 : « je suis encore un peu dans le flou sur « est ce que c'est bien ou pas ce que je fais ? », et exactement ce qui est attendu (...) pour pouvoir me rassurer sur si c'est bien ou pas ce que je suis en train de faire »

Comment produire un travail de qualité si l'on ne comprend pas ce que l'on doit faire ? C'est ce à quoi les outils aspiraient. Que ce soit pour apprendre les bases...

E5 : « pour les généralités c'est bien, c'est-à-dire les grandes lignes, la structure IMRAD, les bases, la méthodologie »

... Ou encore pour identifier les attentes d'un travail de recherche.

E1 : « après avoir fait un ou deux ateliers de thèse qui m'avaient permis d'appréhender un peu ce qu'on attendait de moi »

E2 : « ce qui m'a marqué pour le coup, c'est la fiche de projet de thèse, le PDF qu'il propose c'est assez clair avec entre parenthèses ce qu'il faut mettre comme infos »

Les étudiants soulignaient également le rôle important du travail des Récits de situation complexe et authentique (RSCA), qui préparaient et ouvraient la voie au travail de thèse.

E8 : « je trouve que finalement le travail des RSCA, des GEASP qui est très critiqué... Souvent en tout cas... Quand même, met un peu le pied à l'étrier du travail bibliographique »

Le travail de thèse restait confus pour les étudiants. Les étudiants s'investissaient insuffisamment et trop tardivement dans leur travail de thèse. Pour mieux le comprendre, les outils devaient en définir ses bases et ses attentes, et permettre aux étudiants d'avoir un retour concret sur la qualité de leurs travaux.

... Pour susciter de l'intérêt pour la recherche médicale

Chez les étudiants

Les étudiants questionnaient l'intérêt de la recherche médicale, la comparant à une tradition formelle et désuète. Pour eux, il s'agissait avant tout d'une obligation pour valider un cursus universitaire.

E5 : « c'est juste un papier, une tradition pour obtenir un diplôme ... Finalement on se dit que c'est juste un passe-droit »

E8 : « au final je me dis elle sert à quoi la thèse ? (...) c'est ma grande question... Pourquoi faut-il faire une thèse pour être docteur ? (rires) »

Un participant allait même jusqu'à se demander s'il ne pourrait pas exister une alternative qui aurait « plus de sens » que ce travail de fin d'étude.

E8 : « faire un projet de fin d'étude, ce serait peut-être plus intéressant (...) un projet de prévention et être acteur de sa mise en place, ça pourrait être un super boulot (...) pourquoi ça pourrait pas être un travail de fin d'étude ? Je trouve que ça a plus de sens... »

Les étudiants considéraient ce travail comme éloigné de leur formation et sans bénéfice pour leur future pratique professionnelle, notamment au vu de l'investissement demandé. Bien souvent, ce travail était vu comme une perte de temps.

E5 : « ça n'apporte pas d'acquis (...) obligatoire pour l'exercice de la médecine (...) parce qu'en fait le temps que j'ai perdu à me former à un truc que j'estime être très peu rentable dans ma formation, j'aurais pu me former à autre chose de beaucoup plus utile pour les gens (...) le travail demandé, je trouve qu'il est euh, énorme, pour ce que ça rapporte (...) ça nous prend énormément de travail, de stress, et de l'interrogation pour pas grand-chose »

E7 : « on est là pour être des médecins, pas pour faire de la recherche (...) je trouve ça compliqué de nous imposer de faire un truc qui n'a rien à voir avec le métier auquel on se destine »

Le travail de thèse était vu comme un travail exigeant, long, compliqué, et nécessairement ambitieux. Un travail pour lequel les étudiants n'avaient pas forcément le temps ni les finances suffisantes.

E5 : « la thèse c'est vraiment un parcours du combattant »

E8 : « c'est l'idée qu'on se fait de la recherche en fait. C'est les articles, c'est les études, c'est souvent des choses qui sont scientifiquement validées et qui ont valu la publication d'articles (...) on peut faire des projets ambitieux en médecine générale, mais non seulement ça demande du temps, mais on oublie souvent la question du financement »

Cette charge de travail était un frein à la mise en route du projet, et le temps passé dessus prévalait souvent sur son intérêt : les étudiants semblaient privilégier un travail court plutôt qu'un travail intéressant mais long. Ils semblaient déçus d'être contraints de renoncer à des projets motivants mais trop chronophages ou contraignants. Ils finissaient souvent par repartir de zéro en changeant de projet.

E4 : « j'ai dû changer trois fois de sujet, parce que les deux premiers je pense que c'était trop contraignant »

E5 : « je voulais faire un sujet particulier et pareil en demandant au DMG, on m'a dit « oh non, faut pas faire comme ça parce qu'on aime pas » donc faire quelque chose d'autre et qui m'intéressait plus (...) j'en ai eu un peu marre »

Pour les étudiants, ce manque d'investissement conduisait à des résultats moyens.

E5 : « quand on voit tous les sujets qui ont très très peu de pertinence, et qui amène au diplôme... »

E8 : « pourquoi les thèses sont de plus en plus moyennes (...) y a pas du tout besoin d'être aussi ambitieux »

Certains y voyaient pourtant une opportunité de faire progresser les connaissances médicales. Ceux-là avaient conscience que leur motivation allait à l'encontre de la « normale ».

E3 : « je m'étais dit que je ferais des petites fiches ou des petites plaquettes pour que les gens puissent avoir de meilleures explications (...) j'avais l'impression d'être l'une des seules personnes dedans (...) je voyais bien que pour les autres c'était un peu loin tout ça, qu'ils se sentaient un peu moins concernés à ce moment-là »

Les étudiants reconnaissaient ne pas être suffisamment expérimentés pour identifier les problématiques pertinentes, et que cette expérience s'accumulait au fur et à mesure du cursus. Ils se questionnaient sur leur légitimité à formuler des sujets pertinents.

E2 : « c'est compliqué de trouver une idée de sujet tôt aussi »

E5 : « c'est pas facile de savoir exactement ce qui est pertinent comme sujet pour la médecine générale »

E8 : « on sait pas formuler une problématique sur des thématiques intéressantes »

Ils étaient nombreux à souhaiter qu'on leur propose plus facilement et spontanément des sujets, notamment de la part des enseignants plus expérimentés et au courant des problématiques pertinentes. Comme cela avait pu être fait pendant la crise Covid.

E5 : « j'avais reçu aussi pendant le Covid (...) j'avais trouvé que c'était une très bonne initiative, donc pourquoi est-ce qu'on ne continue pas ? (...) quand t'es enseignant chercheur, t'as accès à ce genre de choses, là où il faut tabler et approfondir la recherche (...) c'est des sujets potentiels que EUX sont capables de

créer plus facilement, et de nous dispatcher ensuite (...) c'est vraiment pas compliqué pour quelqu'un qui est à fond dedans, qui a 30 ans de bouteille de médecine et qui sait à peu près les problématiques territoriales, qui sait ce qu'il faut explorer, là où ça pêche, là où il manque des connaissances (...) c'est le rôle des anciens, ça s'invente pas, c'est de l'expérience »

E7 : « pendant le Covid, ils avaient balancé des sujets par mail (...) j'ai l'impression que c'est parti hyper vite et que ça a bien marché. Donc pourquoi ils ne continuent pas à le faire ? (...) ils savent ce qu'il faut faire à La Réunion, ce qui peut être intéressant d'étudier »

Paradoxalement, les étudiants reconnaissaient aussi qu'il était plus difficile de se sentir motivé par un sujet venant d'une personne tierce.

E6 : « y en a qui finissent par faire des sujets imposés donc je trouve ça dommage (...) on a un peu modifié le sujet ensemble sur un côté qui peut-être l'intéressait plus lui mais pas forcément moi »

E8 : « des thèses qui sont pas oufissimes hein, qui les touchent pas personnellement, qui les passionnent pas forcément »

Tout en étant plus difficile de parvenir à trouver un directeur sur un sujet donné.

E4 : « c'était des sujets que je voulais faire moi, et je pense que c'était moins facile de trouver un directeur »

Mais travailler sur un sujet pour lequel les étudiants portaient un intérêt était une énorme source de motivation.

E2 : « tu cherches un peu une idée qui va créer l'étincelle (...) c'était un truc que j'avais envie de faire »

E3 : « c'était un sujet qui m'intéressait (...) tout ce qui est autour de la santé sexuelle tout ça, c'est quelque chose qui m'intéresse »

E7 : « je voulais faire quelque chose qui me plaisait (...) qui soit utile pour moi et qui me touche personnellement »

Certains préféraient renoncer à un sujet proposé pour lequel ils n'avaient que peu d'intérêts, sans regret.

E6 : « elle m'a proposé un sujet, mais... Déjà le sujet en soi ne m'intéressait pas énormément (...) je regrette pas parce que le sujet ne m'intéressait pas tellement »

Pour les étudiants la thèse relevait plus d'une tradition formelle que d'une nécessité de formation. Les étudiants ne percevaient pas leur rôle crucial dans la recherche, jugée sans bénéfice pour leurs pratiques. Les étudiants ne s'investissaient pas dans ce travail et cherchaient plus à se débarrasser de cette obligation en proposant des travaux précipités et inaboutis qu'être de véritables acteurs de la recherche et viser une publication. Les étudiants attendaient d'être plus guidés par les médecins expérimentés vers des sujets pertinents mais avouaient paradoxalement être moins motivés par les sujets proposés et ne pas hésiter à refuser un sujet inintéressant. Les étudiants voulaient travailler sur des sujets ayant un intérêt immédiat pour eux.

Chez les directeurs

Les étudiants avaient l'impression que les médecins qu'ils côtoyaient en stages manquaient eux aussi d'envie et d'intérêt pour la direction de thèse.

E2 : « on a rarement des directeurs qui sont à fond et qui peuvent bien nous guider »

E6 : « dans tous mes stages j'ai eu du mal à trouver des gens motivés pour prendre des étudiants en charge dans une thèse (...) les gens par qui j'étais entourée étaient pas très intéressés par diriger une thèse »

E7 : « mes maîtres de stage, c'était un peu compliqué, ils ne m'avaient pas fait ressentir leur envie d'encadrer des thèses quand j'y suis passé »

S'ajoutait à cela une impression de formation insuffisante à la recherche médicale pour inciter les médecins à devenir de potentiels directeurs.

E5 : « je me heurte un peu à un vide qui émane d'un manque de formation globalement au sein de la structure en médecine générale »

Alors que les étudiants comptaient justement sur ce lien de proximité lors des stages pour trouver un directeur. Ils s'attendaient à ce que les Maîtres de stage universitaire (MSU) soient plus intéressés pour diriger des thèses et proposent plus souvent des sujets à leurs étudiants.

E6 : « je me suis dit « bon si ça se passe comme ça en stage où y a toujours quelqu'un qui nous propose un sujet, c'est sympa donc je vais attendre qu'on me propose quelque chose de mieux, ou si moi j'ai quelque chose à proposer, apparemment les gens sont motivés à encadrer des thèses » »

Les étudiants supposaient que ces médecins, malgré leur lien avec l'université, manquaient aussi d'envie de diriger des thèses soit par sentiment d'incapacité à endosser ce rôle...

E4 : « soit elles ne se sentaient pas légitimes de diriger »

... Soit par manque de temps malgré parfois un intérêt certain pour le sujet.

E4 : « soit les personnes à qui je demandais n'avaient pas forcément le temps »

E6 : « même si le sujet les intéressait ou les concernait au niveau de la spécialité, beaucoup n'avait pas le temps (...) j'ai reçu des mails « oui c'est très intéressant mais je n'ai pas le temps » »

Tout comme pour les étudiants, la charge de travail était un frein à la direction d'une thèse, malgré l'intérêt des médecins pour la recherche.

E4 : « j'ai l'impression que ça démotivait pas mal de directeurs potentiels »

Il en résultait le sentiment d'un manque de directeurs par rapport au nombre d'étudiants, et de toujours en venir à demander aux mêmes personnes. Les étudiants cherchaient les personnes les plus expérimentées pour les encadrer, mais celles-là étaient aussi les plus sollicitées et donc débordées de travail.

E6 : « on se retourne vers quelqu'un qui répond, mais lui il doit se prendre tout le monde quoi... C'est trop pour une personne je pense »

Le statut d'interne de MG était également vu comme un frein, les médecins d'autres spécialités privilégiant plus souvent les internes d'autres spécialités comme thésards. Il en

résultait une sensation de désintérêt pour la recherche en MG et la mise à l'écart de ses internes.

E5 : « c'est exactement ce qu'il se passe pour les spécialités : t'as un étudiant sur deux, son sujet c'est pas lui qui l'a choisi, on lui a proposé (...) eux, le sujet ils claquent des doigts c'est facile »

E6 : « si t'es dans un service de spé, ils vont proposer la thèse plutôt à l'interne de spé et pas à toi »

E7 : « souvent les spés ils encadrent plutôt des thèses d'autres spécialités que la nôtre »

Il était évident mais aussi difficile pour les étudiants de devoir trouver les personnes impliquées dans leur projet, ne connaissant pas les centres d'intérêts des potentiels directeurs. Quitte à se résoudre à choisir un directeur sans rapport avec le sujet de son projet.

E4 : « dès qu'il y avait un nouveau thème qui me plaisait, bah je recherchais un nouveau directeur pour voir si ça allait (...) j'aurais pas pensé à lui, j'étais pas au courant du tout »

E6 : « j'ai commencé par envoyer des mails aux gens concernés par mon sujet »

E7 : « je me voyais pas demander à une personne lambda, qui serait moins touchée par le sujet... J'ai fini par trouver un directeur, qui n'avait aucun rapport avec mon sujet »

Les manques ressentis de motivation et de formation des étudiants et des médecins pour le travail de recherche questionnaient leur perception et leur intérêt de la culture scientifique dont le premier pas est justement la thèse. Celle-ci avait du mal à s'inscrire dans leurs pratiques. Les étudiants et les jeunes médecins ne percevaient pas son intérêt au-delà de l'obtention d'un simple diplôme et du titre de docteur. Ils considéraient qu'ils n'avaient pas nécessairement besoin de participer à cet effort. Par ailleurs, les étudiants voulaient pouvoir trouver plus aisément des directeurs hors du cadre universitaire (DUMG et CHU) et en lien avec leurs sujets.

Un statut en transition

Au début de l'internat, les étudiants se retrouvaient pour la plupart sur un nouveau territoire, dans une faculté avec laquelle ils perdaient leurs repères habituels.

Face à ces changements, les étudiants avaient souvent d'autres préoccupations au moment de débiter leur nouvelle vie d'interne.

E1 : « je me souviens très bien du premier cours au séminaire de rentrée où on nous expliquait ce qu'était la thèse (...) on sortait de là on se disait "ok c'est bien" mais tu commences l'internat, t'arrives à La Réunion, c'est pas du tout la priorité et euh tu ressens pas du tout l'urgence de le faire et après t'oublies un peu »

E4 : « ça arrive pas forcément à la bonne période de notre vie ce genre d'informations »

E8 : « j'étais encore dans des problématiques de néo-interne, qui arrive, qui débarque, et qui doit à la fois se créer un cercle social, se réadapter à son environnement, qui découvre le fait d'être interne tout court »

Cela était considéré comme une difficulté supplémentaire de devoir gérer et faire cohabiter leur travail universitaire de recherche en plus de leurs nouvelles responsabilités de médecin. Certains avaient l'impression de devoir jongler entre l'un et l'autre et préféraient plus s'investir dans leurs stages.

E6 : « y a les stages, le portfolio, et je me voyais pas en plus travailler une thèse à côté... »

E7 : « je me voyais pas le faire pendant mes stages, qui me prenaient déjà beaucoup de temps (...) on travaille à côté, on bosse parfois plus de 60 heures chaque semaine à l'hosto et le soir tu dois rentrer pour faire ta thèse ? Bah c'est pas possible quoi »

E8 : « j'étais à 100 % investie dans mes stages et j'avais pas le temps de penser à ça (...) c'est difficile de combiner les deux et c'est difficile d'être médecin ou interne et d'être chercheur en même temps »

Cette multiplicité de statut causait des difficultés aux étudiants pour se libérer et assister aux cours proposés par la faculté, à cause de contraintes de temps et de lieu.

E8 : « j'ai du mal avec l'emploi du temps qui nous est envoyé, nous on a nos emplois du temps professionnels (...) du coup ça fait modifier le planning pro (...) flemme d'avoir à refaire des modifications d'emploi du temps »

Elle incitait la plupart du temps les étudiants à reporter leur travail. Ils préféraient attendre le « bon moment » pour se consacrer à la thèse et se donner le temps de produire un travail de qualité. Pour eux, ce moment était souvent après la fin des stages.

E6 : « je suis plus du genre à faire une chose à la fois, sinon j'ai peur de mal faire. Je me voyais plus uniquement faire ça, uniquement ma thèse (...) je préférais attendre la fin de mes stages »

Cependant, la fin des stages était aussi un nouveau changement de statut méconnu des étudiants, avec l'apparition de nouveaux objectifs et de nouvelles difficultés...

E2 : « après, ça n'a plus vraiment de sens, t'as la tête dans les remplas, t'as envie d'apprendre des trucs sur ton métier, et la thèse à ce moment, ça perd de son sens... »

E7 : « j'ai commencé alors que j'avais déjà fini mon DES (...) j'avais fini mes stages et je galérais un petit peu à trouver la motivation pour m'y mettre »

... Comme l'éloignement de l'étudiant avec la faculté et ses enseignants, créant un sentiment d'isolement après la fin de l'internat.

E5 : « après le DES ? les gens ne reçoivent plus les mails, ils ne sont plus à jour de ce qui est proposé à l'université (...) t'as l'impression d'être un peu coupé de la fac alors que c'est là que les gens soutiennent le plus, c'est là qu'il y a le plus de gens en galère »

E6 : « je n'étais plus en stage et plus en contact avec des universitaires ou quoi que ce soit »

Le début de l'internat était un moment charnière pour les étudiants, entre l'acquisition de nouvelles responsabilités et la découverte d'un nouvel environnement. Le travail de thèse semblait incompatible avec leurs nouvelles préoccupations. Le manque de motivation des étudiants pour le réaliser témoignait d'un faible sentiment d'appartenance universitaire, indispensable à une expérience positive. Les étudiants préféraient s'investir davantage dans leurs stages que dans la thèse. Les poids de leurs

activités médicales et personnelles détournait les étudiants de leurs activités de recherche. Les statuts multiples de l'étudiant-médecin-chercheur les incitaient à attendre le « bon moment ».

La communication entre les différents acteurs de la thèse

La communication avec la faculté était une source récurrente de difficultés pour les étudiants.

E2 : « je sais qu'ils sont joignables par mail, mais ils répondent jamais vite, il y a des mails qui se perdent »

E3 : « c'est plus long et ça demande un peu plus d'énergie de les appeler (...) ce serait plus facile par mail, mais par mail ça ne marche pas très bien... (...) la communication avec le service de thèse, c'est pas toujours facile ! »

E7 : « ça m'est arrivé d'envoyer des mails, et de ne jamais avoir de réponses »

Les étudiants avaient l'impression de devoir insister et relancer leurs interlocuteurs pour obtenir des réponses à leurs questions.

E3 : « c'est parce que j'ai appelé que ça a débloqué les choses, mais c'est vrai que par mail, j'ai l'impression qu'ils reçoivent, qu'ils traitent l'information dans leur tête, mais qu'ils transmettent pas vraiment leur réponse, ce qui est un peu bloquant »

Les étudiants se sentaient pénalisés par cette communication difficile, causant une perte de temps ou pouvant risquer de manquer certaines informations.

E2 : « gros manque de réactivité (...) j'ai dû perdre 3-4 mois sur les commissions, le temps qu'ils te répondent, que tu corriges, que tu renvoies, qu'ils te re-répondent etc. »

E5 : « ça met beaucoup trop de temps (...) le temps d'avoir la réponse par mail ou par téléphone, il se passe plusieurs jours donc en fait, si à chaque fois on se pose une question il se passe un délai énorme pour avoir la réponse pour pouvoir avancer »

E8 : « quand on reçoit des infos dans nos boîtes mails, c'est noyé dans une quantité de spams mais ASTRONOMIQUES de l'université, et du coup finalement tous les messages importants soit du DMG soit de la BU, qui proposent des ateliers qui correspondent à nos besoins, ils sont noyés (...) l'info elle arrive pas jusqu'à nous »

Toutefois, la communication facilitée avec le DUMG et avec les directeurs était appréciée par les étudiants pour son gain de temps considérable.

E3 : « ma directrice (...) elle a toujours répondu très rapidement, ça m'a permis d'avancer sur pleins de choses très rapidement »

E6 : « si j'ai des questions, il y répond assez rapidement déjà »

Enfin, l'utilisation de la visioconférence était un outil mis en avant par les étudiants pour faciliter l'échange avec les enseignants.

E6 : « sachant que maintenant on fait plus facilement les GEASP, les RSCA, c'était en visio, donc ça se fait assez facilement »

Une bonne communication avec les acteurs de la thèse facilite le parcours des étudiants et améliore leur expérience.

Un sentiment de solitude et d'isolement

Malgré toute l'aide apportée, le sentiment d'isolement était un point récurrent dans les propos des étudiants.

E2 : « même s'ils sont présents et qu'ils sont derrière nous, paradoxalement on reste quand même assez perdus. Moi je me suis pas sentie très aidée »

E5 : « on a la sensation de pas être aidé malgré les aides qui existent, on a quand même ce ressenti d'être complètement laissés à nous-mêmes »

E8 : « en médecine générale, on est un peu plus isolés je trouve pour avoir un accès à des mentors »

Les étudiants avaient l'impression d'être livrés à eux-mêmes dès la fin de la présentation du travail de thèse lors du séminaire de rentrée. Ils reprochaient unanimement le manque de suivi dès ce moment sans rarement bénéficier de rappel ou de rappel à l'ordre.

E5 : « le jour de la rentrée on nous dit « oubliez pas y a la thèse » et puis après c'est tout, on nous laisse nous débrouiller. En fait, on peut ne pas y toucher du tout au sujet jusqu'au dernier moment, jusqu'à la dernière année limite, sans avoir de rappels, sans que personne nous demande où on en est ou comment ça se passe »

E8 : « à la fin du deuxième semestre, quand on fait notre évaluation (...) de phase socle, on nous demande de parler de notre projet professionnel à ce moment-là (...) on nous pose la question mais après y a rien derrière (...) on n'a pas de rappel à l'ordre »

Ce sentiment d'isolement était d'autant plus fort lorsque les étudiants avaient des difficultés à demander de l'aide et restaient dans une démarche passive.

E1 : « je sais pas si j'ai recherché activement des réponses à ces questions, je me suis contenté d'aller en ateliers thèse et je me suis dit « c'est pas adapté, ça ne répond pas à ma question » mais je sais pas si j'ai vraiment demandé de l'aide »

E2 : « j'avoue que j'ai jamais osé demander »

E6 : « j'avais peur de (...) quémander de l'aide, alors que bon au final je pense qu'ils sont quand même là pour ça »

Les étudiants déplorait un accompagnement insuffisant. Bien que le DUMG leur proposait des outils et un soutien, les étudiants se sentaient isolés et livrés à eux-mêmes dans leur travail de thèse. Ils estimaient manquer de suivi et ne pas bénéficier de rappels pour vérifier leur progression.

3. La confrontation des étudiants aux outils

L'expérience globale des outils

Les étudiants interviewés semblaient satisfaits de la qualité des outils proposés par le DUMG...

E1 : « je trouve qu'il est quand même bien fait ! »

E5 : « j'ai fait la formation Zotero[®] avec la bibliothécaire qui était très bien »

E6 : « les outils que j'ai utilisés ils sont bien faits »

... Qui leur apportaient l'essentiel des réponses nécessaires à la compréhension et à la réalisation du travail de thèse, de sorte à ressentir un bénéfice à leur utilisation.

E3 : « c'était plutôt bien (...) quand je cherchais une info j'ai toujours eu mes réponses dedans »

Certains étudiants se sentaient bien préparés et le travail de thèse leur paraissait faisable avec les outils à leur disposition.

E2 : « pour la méthode, j'avais lu rapidement les ressources du DMG (...) ça me paraissait accessible à ce moment-là »

Les étudiants notaient toutefois une qualité variable et inégale d'un outil à l'autre.

E8 : « y a des fois c'est super bien les trucs proposés, et des fois c'est vraiment de la... (...) c'est nul et tu passes la journée à écouter un truc pas intéressant »

Parfois les outils ne correspondaient pas pleinement aux attentes des étudiants.

E1 : « j'étais à la recherche de ce qu'on attendait de moi, alors que dans les ateliers il fallait déjà que tu apportes quelque chose et on critiquait ce que tu avais déjà commencer à faire »

E5 : « je veux simplement partir de là en me disant oui ou non, qu'est-ce que je peux faire ou pas (...) tu dois arriver avec un problème et à la fin de l'atelier, tu dois avoir ta solution, sinon c'est que ce n'était pas efficace et que c'était inutile »

E8 : « des fois c'est vraiment pas suffisant et pas à la hauteur de mes espérances »

Au contraire d'avoir une attitude proactive, les étudiants se contentaient parfois d'utiliser passivement les outils en espérant qu'ils leur mâchent le travail. Cela donnait l'impression que les étudiants assistaient à certains cours pour valider des heures d'enseignement plus que pour chercher à débloquer une situation.

E1 : « je me suis contenté d'aller en ateliers thèse et je me suis dit « c'est pas adapté, ça ne répond pas à ma question » »

E6 : « en sortant d'un atelier, on tâtonne encore, on se dit « bon beh voilà je vais devoir me mettre au travail » »

Il en résultait le sentiment de ne pas avoir été aidé par un outil, jusqu'à remettre en question et douter de leur intérêt.

E2 : « on avait eu un cours d'introduction à la thèse mais je ne m'en souviens plus, c'est pour te dire à quel point ça m'a marqué »

E6 : « mais bon, si ça va m'aider à faire la thèse... ? »

Les outils étaient suffisamment nombreux mais ils pouvaient encore être améliorés et mis à jour.

E1 : « le lien qu'ils proposaient n'étaient pas à jour et du coup il fallait aller chercher dans un diapo d'un cours qui était aussi sur Moodle® mais qui donnait une autre info qui elle était bonne... »

E5 : « y a pas besoin de mettre plus de choses en place mais simplement que ce soit de meilleure qualité »

E7 : « il y a certains trucs qui ne sont plus à jour (...) des liens qui n'envoient vers rien ou alors ils parlent de choses qui n'existent plus »

Certains outils étaient jugés insuffisamment formateurs ou du moins insuffisants seuls pour combler un manque de connaissances sur la méthodologie de la recherche médicale.

E6 : « ça me paraît peu comme outil (...) je pense pas que les gens aient fait des thèses qualitatives juste en regardant ça (...) j'ai commencé à regarder les ateliers Moodle® sur les études qualitatives, et là j'ai l'impression que ça va pas m'aider non plus... (...) je sais pas si ça va être suffisant pour bien comprendre comment on fait ce type d'étude »

Les étudiants jugeaient que ces outils, bien qu'utiles, ne pouvaient pas se substituer à l'aide apportée par un directeur expérimenté.

E4 : « j'ai de la chance d'avoir un directeur qui est au taquet, qui sait répondre à tout parce que sinon (...) j'aurais bien sorti les rames (rires) avec les autres outils »

E6 : « si on n'a pas un directeur hyper calé en recherche qualitative, l'atelier seul ça me paraît un peu limité »

L'apport des outils était de moins en moins pertinent avec l'avancée du travail de thèse. Plus les étudiants progressaient dans leur thèse, moins les outils leur étaient utiles.

E2 : « Donc c'était aidant au début, après sur la suite, j'ai quand même galéré un peu ! »

Pour certains, les outils apportaient une aide trop superficielle, focalisée plus sur la forme que sur le fond du travail.

E3 : « c'était juste des trucs plus pratico-pratiques, comme quelle police je dois mettre, comment faire ma mise en page, où je dois placer telle chose dans ma thèse »

Les étudiants trouvaient que les outils favorisaient les travaux de type qualitatifs au détriment des travaux de type quantitatifs. Les étudiants ressentaient un déséquilibre entre les deux méthodologies. Certains pensaient être mieux encadrés en choisissant une méthodologie qualitative, et ressentaient un manque d'intérêt pour le travail quantitatif.

E2 : « j'ai l'impression qu'ils sont plus réactifs pour le travail quali, peut-être que ça les intéresse plus »

E5 : « personne au DMG n'était capable de me dire comment ça marche tu vois, t'as l'impression que la connaissance en quanti c'est le néant »

Finalement, certains étudiants se sentaient pénalisés par la participation à certains cours qu'ils associaient à une perte de temps, et ne prenaient plus le « risque » d'y participer.

E8 : « du coup j'en ai marre de prendre le risque de passer une journée à faire un truc qui m'apprend rien »

<p>Selon les étudiants, les outils étaient de qualité même s'ils pouvaient encore être améliorés. Toutefois, ils ne substituaient pas l'aide d'une personne expérimentée. Leur utilisation était superposable aux difficultés des étudiants : tout comme elles, l'utilisation des outils était fréquente au début de leur projet et les étudiants y avaient de moins en moins recours avec leur autonomisation.</p>

L'expérience particulière des outils

Le premier contact avec la thèse se faisait par le biais du séminaire de thèse. Alors qu'un participant appréciait pouvoir être en mesure de commencer rapidement, la majorité des étudiants estimaient que cette présentation avait lieu trop précocement. Les étudiants trouvaient souvent cette présentation trop abstraite si tôt dans le cursus.

E1 : « c'était encore très flou, c'était trop tôt. Mais en fait avec du recul, pas forcément, c'est pas mal comme ça tu peux déjà commencer si tu as envie »

Le guide du thésard était souvent le premier outil utilisé par les étudiants. Il servait de patron dans le parcours de thèse.

E6 : « j'ai commencé par lire le guide du thésard en premier »

E7 : « il résume bien tout ce qu'il faut faire à toutes les étapes de la thèse »

Les ateliers étaient perçus comme un bon moyen pour entrer en contact avec les enseignants afin de mieux formuler et affiner son projet...

E6 : « ça m'a vraiment mis les idées en place (...) ça aide bien à définir un sujet original, à bien y réfléchir »

... Et pour accompagner les étudiants et leur apprendre les bases méthodologiques de la recherche.

E4 : « y a eu un atelier optionnel qui était en présentiel qui était super, avec une intervenante qui fait beaucoup de qualitatif (...) elle nous a vraiment guidé sur comment faire le canevas, et ce qu'il y a juste avant, la présentation (...) donc ça c'était vraiment chouette, c'était assez concret »

Les ateliers étaient des moments privilégiés pour travailler en petit nombre sur les travaux des étudiants.

E2 : « on était en petits groupes et du coup c'était pas mal, on travaillait les projets de chacun »

Certains étudiants étaient toutefois frustrés de ressortir d'un atelier sans les réponses qu'ils étaient venus chercher, et de ne pas avoir reçu une aide directe de l'enseignant.

E5 : « j'arrive avec une question, j'ai pas envie que ce soit un camarade qui réponde, parce qu'il est comme moi, s'il vient là c'est qu'il veut aussi avoir des réponses »

La plupart des étudiants reprochaient aux ateliers de leur apporter une aide trop théorique ne permettant pas une mise en pratique immédiate...

E7 : « les ateliers c'est sympa, mais franchement je les ai regardés mais à la fin de l'atelier, tu sais pas plus faire qu'au début (...) j'ai regardé l'atelier sur l'analyse des données, oui c'est bien joli mais bon, à la fin mon entretien il est pas analysé et je sais pas vraiment comment faire mieux que ce que j'ai déjà fait en tout cas »

... Ainsi qu'une aide trop générique et insuffisamment personnalisée, limitée par un trop grand nombre de participants. Cela ne permettait pas de prendre suffisamment de temps sur leur propre projet pour exposer leurs problèmes et obtenir des réponses adaptées.

E2 : « du coup on a pleins de projets différents, ça reste peut-être un peu trop général, mais ça reste utile quand même »

E5 : « mais quand il s'agit d'adapter à ton sujet, bah moi ce que j'ai vu, ça reste trop vague »

À tel point que certains étudiants ne se donnaient même pas la peine d'y participer.

E8 : « je sais même pas à quoi ils ressemblent ces ateliers (...) j'ai vite fait survolé les PDF qu'ils ont fait, mais je trouve que... ça me paraît... chiant (rires) »

La plateforme Moodle[®] était la cible récurrente de critiques. Les étudiants lui reprochaient son manque d'intuitivité, source de nombreuses difficultés dans son utilisation.

E4 : « à chaque fois que je vais dessus, je galère (...) j'ai l'impression de redécouvrir, de fouiller (...) j'ai pas trouvé ça très intuitif comme système »

E6 : « Moodle[®], c'est pas du tout instinctif (...) c'est le site qui est vraiment très mal fait, les ateliers sont durs à trouver »

E7 : « le site Moodle[®] et celui de la fac, ils sont très mal faits, c'est un peu le bordel (rires) (...) je galère à chaque fois à trouver ce que je cherche sur ces deux sites... »

Parmi les ressources en ligne, le rétroplanning était vu comme une bonne façon d'anticiper les étapes et se projeter dans son travail.

E8 : « l'outil de rétroplanning, je trouve que ça c'est pas mal pour se donner une idée »

L'entretien méthodologique était un bon moyen de rassurer les étudiants et de leur apporter une aide personnalisée. Il était vu comme un moment privilégié avec un enseignant pour se focaliser sur son projet et bien le démarrer.

E6 : « j'avais limite l'impression que je pouvais commencer (...) ça m'a reboosté, ça m'a redonné confiance en ce que j'étais en train de faire toute seule dans mon coin (...) j'ai l'impression que c'est comme les ateliers, mais vraiment personnalisé, on travaille beaucoup plus vite, il répond à mes questions précises, mais en fait c'est un atelier personnel »

E7 : « c'était un entretien méthodologique (...) qu'on a eu par téléphone, où on a pu préciser mon sujet, on a parlé du travail qualitatif, de méthodo, il m'a conseillé de le rappeler si jamais je n'y arrivais pas (...) donc c'était bien »

La commission de thèse était considérée comme un moment clé pour donner et recevoir des conseils personnalisés sur son projet.

E2 : « c'est limite l'élément le plus important dans l'avancement de ton projet (...) c'est LE moment personnalisé que t'as moins dans les ateliers voire pas du tout dans les cours »

Certains étudiants étaient déçus de ne pas y être conviés et se sentaient exclus de la discussion autour de leur projet.

E2 : « ils ont organisé un entretien avec la personne qui avait évalué ma fiche et mon directeur, mais moi ils ne m'ont pas proposé (...) ça m'a un peu choquée (...) si t'es pas d'accord avec ce qu'ils te répondent, t'as pas moyen de dialogue pour comprendre ce qui ne va pas et ajuster derrière »

Le manque de contrôle de la faisabilité des projets était également critiqué, avec le risque d'autoriser des projets trop compliqués.

E2 : « tu peux vendre n'importe quoi dans une fiche de projet de thèse, du moment que tu le vends bien, ça passe (...) ils te reprennent sur des formulations de phrases, à chaque fois ils n'ont jamais été contre mon projet ou ne m'ont jamais dit que ça ne serait pas faisable »

Les outils sont dans l'ensemble bien perçus par les étudiants, bien qu'ils puissent encore être améliorés.

Méconnaissance des outils

Les étudiants ignoraient l'existence de certains outils ou la découvraient « par hasard ».

E6 : « je pensais pas qu'on pouvait avoir un entretien méthodo (...) j'ai jamais cru comprendre où que ce soit que ça se faisait en fait. J'ai pas l'impression que ce soit noté quelque part »

E7 : « celui de La Réunion, je l'ai trouvé après un peu par hasard en me baladant sur le site de la fac »

Les nouveaux outils ou les mises à jour de ceux existants n'étaient pas portés à la connaissance des étudiants.

E5 : « y a pas assez de communication (...) alors oui y a le guide du thésard, oui super mais y a pas de mise à jour, c'est-à-dire, « tiens y a un nouvel outil » ou « avez-vous pensé que vous pouvez faire ceci ou cela pour vous former à la biblio ou autre ? » »

Quand bien même les étudiants avaient connaissance des outils, ils avaient des difficultés à identifier les prérequis et les cibles de certains d'entre eux.

E6 : « on sait même pas si on a le droit de s'inscrire si on n'a rien du tout en cours, si on va passer pour un touriste ou... (...) je me voyais pas aller en atelier et dire « bonjour, j'ai pas d'idée, je viens voir comment ça se passe ». Je savais pas à qui c'était dédié en fait, s'il fallait avoir commencer »

Une explication à cette méconnaissance pouvait être leur présentation précoce alors que les étudiants ne se sentaient pas encore concernés par le travail de thèse.

E3 : « pour des personnes qui se lancent maintenant, ce qui est au final la plupart des gens, bah ça aurait été un peu trop tôt peut-être »

Les étudiants regrettaient que les outils ne soient pas plus mis en avant, et le manque de communication autour d'outils utiles comme l'entretien méthodologique ou les formations proposées par les bibliothécaires.

E5 : « je trouve que ces trucs-là de toute façon, il n'y a pas assez de communication là-dessus »

E7 : « je savais pas qu'on pouvait avoir un entretien méthodo comme ça par téléphone. Donc ça pourrait être mis plus en avant ça, pour pas laisser les étudiants en difficulté le rester »

E8 : « ce serait bien de nous proposer beaucoup plus directement les ateliers proposés par les gens qui sont spécialistes de leur domaine, c'est-à-dire les bibliothécaires qui savent utiliser Zotero[®], Word[®] et tout ça par cœur »

Un autre point pouvait être le changement de faculté. L'étudiant passait d'une faculté qu'il fréquentait depuis au moins six années d'externat à une nouvelle dans laquelle il avait forcément moins de repères.

E8 : « le guide du thésard je l'ai lu mais j'en ai eu connaissance, pas ici en fait, pas à La Réunion. Pendant ma dispo, je suis allé bosser à mon ancienne université (...) et j'ai fait une formation Zotero® et la formation recherche avec les bibliothécaires de l'université où j'étais avant (rires). Parce que j'y avais mes repères, et parce que je savais que ça existait, alors que tu vois, j'étais même pas interne là-bas. Je savais que ça existait »

Les étudiants semblaient méconnaître certains des outils à cause de leur temporalité, d'un changement d'environnement, mais aussi d'un manque de communication de la faculté pour les présenter.

Complexité de la numérisation des outils

Certains voyaient la numérisation des aides comme une perte d'interactions, un éloignement avec les enseignants et une rupture du lien avec la faculté.

E4 : « c'est un peu un regret de pas avoir rencontré peut-être quelqu'un qui sache faire en face-à-face parce qu'à chaque fois c'était souvent en visio »

E6 : « ça me paraît un peu limite, enfin en tout cas l'atelier vidéo enregistré sans interaction, juste regarder ça chez soi tout seul »

E8 : « j'ai été un peu refroidi par toute l'époque où on devait tout faire en visio, et du coup bah je pense que ça a perdu du lien avec la fac (...) la première année d'internat on avait tout en visio, c'était complètement dématérialisé, ça m'a complètement refroidi »

Ceux-là avouaient préférer une aide humaine plutôt qu'une aide informatique dématérialisée. Cet accompagnement physique et humain était considéré plus à même d'apporter une aide personnalisée aux étudiants alors que les aides numériques n'étaient pas stimulantes pour les étudiants.

E4 : « dès que y a un humain qui est là, ça nous simplifie la vie »

E7 : « on peut pas poser de questions comme on regarde en différé (...) en direct on peut plus poser de questions, on peut présenter notre travail et avoir un avis sur notre façon de faire (...) ça enlève le côté interactif, où tu peux poser tes questions et savoir si ce que tu fais est bien ou pas »

Au contraire, d'autres étudiants reconnaissaient et encourageaient cette opportunité pour centraliser les ressources et faciliter l'échange.

E2 : « un peu plus de ressources, des tutoriels à mettre en PDF accessibles »

E6 : « on fait plus facilement les GEASP, les RSCA en visio, donc ça se fait assez facilement de rassembler les gens et je pense qu'on peut faire plus d'ateliers »

Les étudiants étaient toutefois d'accord pour souligner le manque d'intuitivité de la plateforme Moodle®, comme décrit plus tôt.

Quitte à devoir utiliser ce type de ressources, les étudiants auraient aimé que la navigation soit améliorée pour plus de facilité d'utilisation.

E4 : « y a peut-être aussi pleins d'onglets qui nous concernent pas, que c'est peut-être trop fait pour tous les étudiants »

E7 : « il faudrait améliorer absolument le site internet, rendre le tout plus intuitif »

Ils apprécieraient bénéficier d'une assistance en cas de difficultés. Car même si l'informatique prenait plus d'importance dans les travaux des thésards, tous les étudiants n'avaient pas les mêmes compétences.

E4 : « ce serait bien de pouvoir rencontrer quelqu'un quand on a des questions un peu plus de l'ordre des logiciels, de choses comme ça, de l'utilisation même »

Le bénéfice des outils numériques était largement débattu chez les étudiants. Mais la plateforme Moodle[®] devait être améliorée pour faciliter la navigation.

Compléter sa formation avec des ressources externes

La plupart des étudiants reconnaissent une part importante d'auto-formation, indispensable complément aux outils proposés par le DUMG.

E1 : « j'ai trouvé les réponses à droite à gauche, en discutant avec des copains, savoir comment ils avaient fait (...) pour le coup je me suis débrouillé »

E2 : « j'ai eu du mal pour trouver mon analyse statistique (...) j'ai dû m'y remettre toute seule »

E3 : « j'avais regardé des tutos YouTube[®] pour apprendre à utiliser Zotero[®] »

Il était donc nécessaire pour eux de faire appel à d'autres outils externes pour se former. Cela était aussi valable pour des outils comme le guide du thésard, alors même qu'il était disponible à La Réunion.

E2 : « j'ai dû aller chercher ailleurs (...) à ce moment j'avais essayé d'aller voir d'autres guides disponibles sur internet d'autres universités »

E3 : « la formation Zotero[®] elle est proposée par la fac mais j'ai juste trouvé ça plus facile de regarder sur YouTube[®] comment faire »

E6 : « on doit lire des choses ailleurs (...) t'es obligé d'aller voir d'autres ressources »

Ces outils pouvaient être de véritables compléments aux outils existants à La Réunion...

E1 : « je suis allé chercher d'autres infos ou une autre version quand ce n'était pas hyper clair, et je suis allé comparer »

E6 : « sur internet y a aussi des PDF sur la recherche qualitative (...) après les deux se complètent »

... voire même une alternative.

E6 : « j'ai plutôt lu le livre qui était plus précis que cet atelier qui reste assez généraliste »

Même si finalement les étudiants reconnaissent une similitude entre les outils proposés par les facultés.

E6 : « au début, j'ai lu des guides du thésard d'autres facultés car je ne savais pas que celui de La Réunion existait. Ils se ressemblent »

Cette recherche autonome était pointée du doigt par certains étudiants, reprochant de ne pas être suffisamment orientés vers ces outils externes utiles.

E5 : « il devrait y avoir plus de liens vers les sites utiles, les sites ressources etc. pour t'orienter »

Ils exprimaient en effet le souhait que ces outils externes soient plus facilement identifiables et que le guide du thésard puisse les identifier dans les cas où un tel outil ne serait pas disponible à La Réunion.

E6 : « sur le guide du thésard, rajouter quel type de livre est bien, lesquels on peut emprunter, quels sites utiles dédiés à la recherche. Je pense que tout le monde cherche de son côté et on doit tous tomber sur les mêmes choses, on se les échange comme ça de bouche-à-oreille, mais c'est pas répertorié quelque part »

E7 : « si la fac ne peut pas nous donner les ressources nécessaires, juste qu'elle nous pointe du doigt là où on peut les trouver »

Les ressources externes étaient des compléments indispensables aux outils existants, qui devaient être mieux identifiées pour orienter les étudiants.

Choisir les outils en fonction de leur temporalité et de celle des étudiants

Les besoins des étudiants et leurs utilisations des outils évoluaient au fur et à mesure de leur progression dans le travail de thèse.

E2 : « quand j'étais plus avancée, les dates ne tombaient pas au bon moment, ou c'était du quali du coup j'y suis plus allée (...) en gros je m'y suis intéressée la première année et après je n'ai plus cherché à y participer. »

Parfois l'expérience d'un outil pouvait être gâchée par une utilisation au mauvais moment.

E6 : « l'atelier je l'ai regardé quand j'étais encore au stade où tout le monde refusait mes sujets, et du coup je pense que c'était trop tôt pour le regarder »

Il était ainsi indispensable de pouvoir facilement identifier les prérequis des outils, pour s'assurer d'en être la cible. Et ce d'autant plus concernant les premiers ateliers, accessibles même sans avoir de sujet de thèse.

E2 : « les ateliers ils sont bien mais ils sont mieux pour les gens que ça intéresse le plus »

E5 : « faut que ce soit adapté au bon moment, c'est-à-dire que, quand t'arrives et que « ah beh tiens cette semaine on va voir comment mettre en valeur votre travail dans le but d'une publication », bah ok super, mais moi j'en suis qu'à la fiche de projet donc moi la publication, pour l'instant j'en ai rien à cirer »

E6 : « rassurer sur le fait qu'au moins les premiers c'est pour tout le monde »

Les étudiants appréciaient la possibilité de consulter et d'utiliser les outils au moment où ils en avaient réellement besoin, en fonction de leur avancée et selon leur temporalité.

E1 : « j'ai fait les ateliers entre la deuxième et troisième année, quand je commençais à me poser des questions »

E6 : « je suis inscrite au prochain atelier sur les thèses qualitatives, mais là c'est sur des votes, donc ça va dépendre de si le thème me convient, et correspond au stade de mon évolution sur la thèse »

E7 : « j'ai regardé ceux qui m'intéressaient qui étaient sur le site Moodle® (...) ça permet de voir au moment opportun l'atelier en question (...) c'est plutôt pratique de pouvoir utiliser cet outil au moment où tu en as vraiment besoin, et pas d'y assister trop tôt ou trop tard »

Il était tout de même possible de tirer un bénéfice des ateliers qui ne correspondaient pas à l'avancée de son travail de thèse.

E2 : « j'en ai fait un, j'avais pas de méthode dans ma tête, j'avais à peine élaboré mon sujet (...) j'ai trouvé ça utile quand même »

E6 : « je trouve qu'assister à ces ateliers même sans avoir commencé, sans avoir d'idées, bah ça reste utile »

Les outils tels que le séminaire de rentrée ou le guide du thésard permettaient d'identifier la temporalité des outils.

E2 : « ce qui m'a bien aidé c'est le tout premier cours auquel on devait tous assister, où ils nous ont donné toutes les étapes »

E7 : « je connaissais le guide du thésard. Je trouve qu'il est très bien fait, il résume bien tout ce qu'il faut faire à toutes les étapes de la thèse »

Cela permettait aux étudiants de sélectionner les outils utiles et faire le tri, notamment grâce à un système d'inscription et de vote pour le thème des ateliers...

E4 : « à chaque fois que j'ai voté pour une thématique pour un atelier thèse, j'ai eu le sujet que je voulais »

E8 : « on nous demande de choisir le sujet sur lequel on voudrait travailler, c'est pour que ça corresponde à nos besoins et nos attentes »

... Et d'avoir la possibilité de préparer les ateliers en amont pour obtenir un retour sur son travail.

E1 : « dans les ateliers il fallait déjà que tu apportes quelque chose et on critiquait ce que tu avais déjà commencé à faire »

E2 : « l'atelier de fiche de projet de thèse était utile parce que ma fiche je l'avais faite »

Toutefois, les étudiants regrettaient d'être dépendants de la programmation de certains outils, comme celles des ateliers. Il existait souvent une mauvaise temporalité entre les ateliers et l'avancement de leur thèse. Certains étudiants avançaient plus vite que la programmation des ateliers...

E3 : « c'était un peu en décalé à chaque fois car c'était des trucs que j'avais déjà fait (...) finalement je les ai jamais fait parce que j'avançais un peu on va dire « trop vite » par rapport à ça, et finalement j'en ai pas eu besoin »

... Tandis que d'autres devaient attendre avant d'assister à l'atelier désiré, quitte à rester bloqué plusieurs semaines.

E5 : « y a un atelier qui n'est pas adapté à ta question, bah en fait tu n'avances juste pas (...) tu peux attendre un an avant d'avoir enfin le thème qui correspond à l'avancée que t'avais un an auparavant, donc un an après bah ça sert plus à rien... (...) c'est trop long quand tu restes avec ta question pendant des mois et puis qu'en plus y a un atelier qui n'est pas adapté à ta question »

E6 : « avoir le sujet le bon jour qui nous arrange, c'est le côté compliqué de timing »

E7 : « si tous les deux-trois mois, c'est un thème qui nous plaît pas, ça repousse un peu le truc et nous on reste bloqué dans notre coin à attendre le prochain... »

E8 : « on a besoin d'avancer, et l'atelier de thèse il correspond pas au moment où nous on est en train d'avancer »

Le choix du thème par tous les participants conditionnait la participation ou non à un atelier...

E5 : « si t'en es à un stade et que chaque mois chaque atelier les gens décident du même atelier mais que toi t'aimerais bien aborder autre chose, bah en fait t'es baisé parce que jamais on va répondre à ta question »

E6 : « je suis inscrite au prochain atelier (...) mais ça va dépendre de si le thème me convient, et correspond au stade de mon évolution sur la thèse (...) si c'est le sujet qui m'intéresse, j'irai à cet atelier-là sinon bah tant pis »

... Tout comme le nombre de places allouées aux ateliers, souvent limité.

E5 : « pleins de fois j'ai loupé le coche (...) c'est déjà plein car c'est limité en place »

Malgré un côté imprévisible, certains étudiants appréciaient ce pouvoir de décision sur les ateliers grâce au système de votes...

E7 : « c'est plutôt pas mal, le système est bien, mais (souples) il faut avoir la chance de, bah que le sujet qui nous intéresse soit choisi au moment où ça nous intéresse »

... Ainsi que la possibilité de pouvoir choisir entre assister aux ateliers ou visionner les ateliers en différé sur la plateforme Moodle®.

E7 : « j'aime bien cette méthode d'avoir accès à ces ateliers plus tard et de pouvoir les utiliser à ma guise »

Certains étudiants ne participaient pas aux ateliers car ils ne se sentaient pas concernés.

E6 : « j'ai pas assisté aux ateliers thèses car j'avais pas envie d'y assister tant que j'étais pas sûre d'avoir un sujet »

E7 : « à ce moment-là j'avais rien fait donc je me disais que ça ne servait à rien d'y aller maintenant si j'avais rien préparé »

Pour d'autres, les ateliers n'étaient pas indispensables. Ceux-là jugeaient avoir des alternatives pour trouver les informations des ateliers.

E8 : « je trouve que c'est un peu un listing d'informations que je peux trouver en allant voir ailleurs »

L'apprentissage du travail de thèse était éparpillé dans le temps et ne permettait pas aux étudiants d'acquérir une aide adaptée à leur progression. Au lieu de ça, les étudiants attendaient que les aides soient dispensées au plus proche de leur utilisation. Le mauvais timing de certains outils pouvait freiner la progression des étudiants. Les étudiants attendaient que la temporalité des outils s'adapte à la leur et se calque à leurs besoins.

Moyens dispensés par la faculté

Les étudiants ressentaient une inadéquation entre leurs besoins et les moyens mis en œuvre par la faculté.

E5 : « je suppose que c'est une histoire de moyens, si on met des gens faut les recruter, faut les payer, mais bon on veut améliorer la recherche mais sans y mettre les moyens en France donc euh... (rires) c'est ça le fond du problème... »

Cela se traduisait par l'impression d'un manque d'aide humaine : des personnes débordées de travail, des directeurs trop peu nombreux, des ateliers peu fréquents ou surchargés.

E5 : « le gros problème c'est le manque de directeurs disponibles pour encadrer tous les thésards »

E6 : « le problème c'est qu'on est nombreux dans les ateliers, tout le monde n'a pas l'occasion de parler ou alors pas suffisamment (...) c'est ça aussi qui est embêtant, y a pas beaucoup d'ateliers en quantité et du coup faut pas louper le coche »

E7 : « certaines personnes sont là pour nous aider mais elles sont trop peu nombreuses, et je pense surtout qu'elles sont débordées »

De ce manque de personnes référentes résultait le recours trop fréquent aux enseignants du DUMG, sans autre alternative. Leur sur-sollicitation les rendait eux aussi débordés.

E5 : « dès que t'es dans le DMG, tu sers à la fois aux GEASP, aux machins, aux cours des étudiants, faire tuteur, aller les aider pour la thèse (...) à tout faire les gens sont débordés, ils ont plus le temps de rien »

Le manque de personnes référentes compétentes dans certains domaines donnait également l'impression aux étudiants de dépendre des compétences des enseignants, et parfois d'être orientés dans un type de travail plutôt qu'un autre.

E5 : « c'est animateur dépendant évidemment, parce que chaque groupe est animé par quelqu'un qui a sa propre compétence et ses limites, donc la personne en face va plus ou moins savoir t'aiguiller sur tel type de sujet »

E8 : « le DMG aime les études un peu qualitatives, sociologiques (rires) »

Les étudiants regrettaient les lieux et le matériel inadaptés mis à leur disposition pour leurs travaux.

E8 : « la BU, elle est nulle, elle fait la taille, je sais pas, d'un salon... Et, y a trois ordinateurs vraiment vieux quoi, donc voilà... (...) je m'en rappelle très bien, j'étais assise au fond de la salle, je mourais de chaud et j'avais qu'une envie, partir ! (...) les salles de la fac de médecine c'est, je trouve que, on n'a pas envie d'y foutre les pieds pour travailler entre internes, bosser sur sa thèse quoi... (...) quand on est dans les préfabriqués surchauffés pour aller écouter un truc sur un diaporama dans un coin... L'enfer ! »

Finalement, les étudiants estimaient ne pas avoir suffisamment de moyens par rapport au travail imposé.

E5 : « on nous impose beaucoup de choses mais on nous donne pas forcément toutes les ressources pour »

<p>Le sentiment de manquer d'aide humaine donnait l'impression aux étudiants d'en revenir toujours aux mêmes personnes, celles les plus qualifiées mais par conséquent les plus sollicitées, et d'être dépendants de leurs compétences.</p>

Etre entouré d'un réseau

Le premier maillon de ce réseau était le plus souvent le tuteur de GEASP. Il était en effet considéré comme un lien privilégié entre l'étudiant et un universitaire. Les étudiants considéraient leur tuteur comme une opportunité d'être accompagné dans leur premiers

pas dans la recherche avant de trouver un directeur, et de pouvoir recevoir des conseils en fonction de leur projet.

E2 : « il y a déjà des tuteurs en GEASP qui se mettent à disposition pour nous aider dans nos travaux (...) certains le proposaient si on avait envie d'en parler »

E3 : « j'en avais un peu parlé à mon tuteur de GEASP et il m'avait orienté (...) c'était bien de pouvoir en parler avec quelqu'un qui sait où je dois aller et qui pouvait me conseiller »

E6 : « y en a plusieurs qui par leur tuteur ont trouvé un sujet ou un directeur »

Les séances étaient cependant plus centrées sur l'évaluation des RSCA et la thèse passait souvent au second plan. Elle bénéficiait au mieux d'une question en fin de séance pour connaître l'avancée de l'étudiant, sans réelle portée.

E2 : « j'étais pas particulièrement proche de mon tuteur »

E6 : « je dis ça parce qu'avec mon tuteur, le peu de fois où on a fait le point, bah je disais que j'avais un peu de mal ou que j'avais pas encore réfléchi, il disait « bon ok » et on passait à autre chose »

Certains outils comme les ateliers ou l'entretien méthodologique étaient une alternative pour être orienté vers certaines personnes en fonction de son projet.

E4 : « c'est grâce à un atelier thèse du coup que j'ai trouvé mon directeur »

E6 : « ça m'a permis aussi d'avoir des noms de potentiels directeurs (...) un a été d'accord pour être mon directeur de thèse »

Venait ensuite le directeur. Son expérience et sa motivation étaient jugées indispensables pour guider efficacement l'étudiant.

E4 : « j'ai un directeur qui est quand même vraiment investi, donc au final, enfin, j'ai pas du tout ressenti d'abandon (...) j'ai vraiment senti un accompagnement de A à Z »

E5 : « quand tu as un directeur qui sait exactement, qui connaît la méthodo, qui est capable de te dire en dix minutes ce qu'on peut ou ne peut pas faire »

Les différentes rencontres lors des stages de l'internat étaient autant d'opportunités pour rajouter des maillons à son réseau. Les étudiants privilégiaient ainsi les personnes qu'elles avaient déjà rencontrées pour diriger leur thèse.

E2 : « j'ai bien accroché avec mon chef, j'avais trop envie de bosser avec lui »

E3 : « j'en ai discuté avec des chefs avec qui je suis en stage, qui pareil m'ont donné quelques conseils »

E8 : « c'est des médecins qui ont déjà de l'expérience, qui ont déjà passé une thèse (...) je suis allée voir quelqu'un que je connaissais, mon ancien chef de service »

D'autres s'aidaient aussi de leur réseau personnel.

E1 : « je me suis débrouillé avec un ami »

Et lorsque l'ensemble de ce réseau était insuffisant, la plupart des étudiants comptaient sur l'aide du responsable de l'encadrement des thèses en dernier recours.

E4 : « je lui ai dit « comment faire ? je cherche un directeur » et il m'a dit « bah écoutes inscrits toi à un atelier thèse et puis on en discutera, fin voilà tu me diras ce qui t'intéresse et je verrai si je peux trouver quelqu'un qui bosse là-dessus (...) ça a mieux marché que les demandes individuelles auprès de chaque personne »

E6 : « je lui ai envoyé un mail, parce que je sais que c'est lui qui organise tout ce qui est méthodo, qui s'occupe beaucoup des thèses (...) on se retourne vers quelqu'un qui répond, mais lui il doit se prendre tout le monde quoi... C'est trop pour une personne je pense (...) mais au final c'est la chose qui m'a le plus aidé à démarrer ma thèse »

L'expérience du travail de thèse était largement conditionnée par les personnes entourant le thésard. Les étudiants attendaient une implication plus importante des tuteurs de GEASP et des MSU. En dernier recours, les étudiants recouraient quasiment tous à la même personne pour obtenir de l'aide.

4. La maîtrise du travail de thèse : proposition d'axes de modification

Pallier le sentiment d'isolement par un suivi rapproché

Les étudiants regrettaient que les tuteurs de GEASP ne soient pas plus impliqués dans le suivi du parcours de l'étudiant. Pour les étudiants, il s'agissait d'un rôle qui était attendu de lui et les séances de GEASP étaient l'occasion pour recevoir des conseils en cas de difficultés.

E1 : « j'aurais bien aimé (...) que le tuteur demande comment on progresse, si on a besoin d'aide, de nous donner un coup de main »

E3 : « mon tuteur de GEASP, au début il a répondu à quelques questions, il m'a un peu orienté, mais je pense pas que c'est quelqu'un qui a eu un gros suivi »

E6 : « ce serait bien aussi que les maîtres de GEASP puisse s'impliquer aussi dans l'évolution de notre thèse, parce que pour le coup avoir des maîtres de GEASP, c'est bien ils encadrent des petits groupes, et ils pourraient aussi être impliqués pas forcément que dans le GEASP mais aussi dans la thèse, parce qu'on a justement des entretiens individuels à la fin des séances, et c'est l'occasion de faire le point sur le cursus »

Pour les étudiants, ce manque d'implication était encore dû à un problème de formation.

E2 : « c'est des universitaires donc je sais pas s'ils sont formés pour ça mais pour moi ils devraient l'être pour aider un minimum les étudiants »

Les étudiants imaginaient un suivi sous la forme de séances de travail en petits groupes similaires au tutorat et aux GEASP...

E2 : « il faudrait presque un tutorat personnalisé comme pour les GEASP »

E6 : « j'imagine bien (...) des ateliers en petits groupes où on montre à un prof comment on code, pour qu'il nous dise ce qui est bien fait ou non »

E7 : « une sorte de tutorat par petits groupes de 6-7 et à chaque fois on discuterait de notre avancée, de la méthode (...) des tutorats de thèse, pourquoi pas, pour exposer son travail et avoir des conseils quand on est bloqué »

... Ou d'entretiens méthodologiques plus fréquents et élargis à tous les étudiants.

E6 : « ce serait bien que tout le monde puisse avoir ça »

Dans le but d'avoir un suivi personnalisé avec un référent, et de pouvoir faire le point régulièrement sur son avancée.

E5 : « on pourrait avoir un référent (...) dès le départ une personne qui nous tutore sur la thèse et qui nous relance de temps en temps, mais uniquement pour la thèse »

L'examen de phase socle était envisagé comme un moment clé dans le suivi de la thèse. Les étudiants souhaitaient que les enseignants insistent plus sur leur progression à ce moment-là.

E1 : « pour les examens de fin de phase socle, ils posent la question « t'en es ou de la thèse ? » ça pourrait être intéressant s'ils ont le temps d'aller plus au fond des choses »

E8 : « à la fin du deuxième semestre, quand on fait notre évaluation (...) de phase socle, on nous demande de parler de notre projet professionnel à ce moment-là et je trouve que c'est l'occasion de remettre un peu le pied à l'étrier. Pour moi, ça c'était un rappel »

Les étudiants imaginaient aussi un entretien qui pourrait avoir lieu à « mi-parcours » (E2), pour s'assurer de la bonne évolution du travail.

Surtout cela permettrait d'identifier et aider précocement les étudiants les plus en difficulté.

E7 : « ils pourraient facilement je pense repérer les étudiants en difficulté, ceux inscrits en post-DES qui n'ont pas encore validé leur fiche de projet de thèse. Ces gens-là il faudrait peut-être un peu appuyer dessus, et essayer de les appeler ou de leur envoyer un mail »

Les étudiants plébiscitaient largement le mentorat ou le tutorat. Ils insistaient sur le besoin d'être suivi précocement et d'être attentif à leur progression. Ils espéraient un suivi personnalisé mais ils étaient aussi conscients du manque de personnel pour le permettre. Ils attendaient par contre que les aides déjà en place, comme les tuteurs ou l'entretien de phase socle, assurent ce rôle.

Définir des référents

Les étudiants regrettaient le manque de personnes référentes dans certains domaines.

E4 : « c'est un peu un regret de pas avoir rencontré peut-être quelqu'un qui sache faire »

E5 : « du coup il me manque vraiment quelqu'un qui puisse m'aiguiller dans le quanti pour savoir ce qui est faisable »

Les étudiants souhaitaient avoir des personnes référentes, compétentes et en plus grand nombre, réunis dans un endroit facilement accessible pour les étudiants.

E5 : « des vraies personnes ressources à aller voir à un moment donné pour chaque étape (...) disponible parce que sa fonction à l'université c'est que ça (...) une personne qui fait un truc et point barre (...) un bureau ou une cellule permanente qui permette de répondre à ce genre de questions, enfin un encadrement un peu plus défini »

E7 : « avoir une personne (...) une en quanti et une autre en quali (...) qu'on puisse appeler quand on veut, qu'on puisse prendre des rendez-vous, pour discuter de notre méthode et tout ça (...) une personne facilement joignable, spécialisée, qui ferait ça toute la journée »

Les étudiants demandaient à pouvoir facilement les identifier et que leurs rôles soient clairement définis. Et surtout pouvoir facilement entrer en contact avec elles.

E6 : « des personnes référentes, il faut qu'il y en ait plus, et que ça soit vraiment acté que ce sont ces personnes-là qu'il faut contacter en cas de soucis »

E8 : « si on savait où était les assistants chercheurs qui existent forcément dans une université, ça serait pas mal pour pouvoir discuter avec eux »

Les étudiants veulent pouvoir facilement identifier et contacter des personnes ressources compétentes et disponibles. Celles-ci pourraient apporter une aide méthodologique lorsque le directeur n'en est pas capable, et ainsi encourager les médecins inexpérimentés à devenir des directeurs.

Avoir des exemples

Les étudiants comptaient sur certains outils pour les débloquer de certaines situations et y puiser de l'inspiration.

E2 : « je me disais qu'au pire ça me motiverait à construire mon projet et que ça me donnerait des idées »

Ces exemples étaient pour les étudiants jugés indispensables pour la compréhension et l'initiation du travail de thèse.

E1 : « si on m'avait donné un exemple concret, je me serais dit « ah beh oui ok, c'est pas très compliqué en fait, je peux déjà me lancer et ça va aller progressivement » »

Le guide du thésard était un bon guide chronologique, qui servait de modèle pour l'avancée des travaux des étudiants.

E1 : « je m'y referais à chaque étape de la thèse »

E5 : « il sert de patron où tu suis les étapes les unes après les autres. C'est un bon pense-bête pour ne rien oublier. C'est une bonne base »

E6 : « il est assez clair sur toutes les étapes de la thèse, pour se rendre compte du travail »

Travailler sur les projets des autres étudiants pendant les ateliers était aussi un bon moyen pour les étudiants de mieux comprendre les attentes sur leur propre sujet.

E2 : « tu comprends les enjeux car ils sont bien expliqués quand tu prends les exemples avec les autres »

Enfin, les RSCA étaient également vus par les étudiants comme un bon travail préalable au travail de thèse.

E8 : « le travail des RSCA, des GEASP qui est très critiqué, souvent en tout cas, quand même met un peu le pied à l'étrier »

Les étudiants souhaitaient donc avoir plus d'exemples et de modèles sur lesquels comparer et calquer leur travail, pour mieux comprendre ce qu'on attendait d'eux et se rassurer.

E3 : « des exemples pour pouvoir me rassurer sur si c'est bien ou pas ce que je suis en train de faire (...) ou alors avoir des exemples de plusieurs personnes pour se donner un peu l'idée de ce qu'il est possible de faire »

Les outils étaient de véritables modèles sur lesquels les étudiants pouvaient se référer en cas de difficultés. Multiplier les exemples et les modèles faciliterait l'expérience des étudiants et leur permettrait de se rassurer, de se motiver, et de comparer leur travail.

Du travail sous contrainte

Malgré la conscience de l'ampleur du travail, certains étudiants déclaraient ne pas ressentir de pression à l'égard du travail, notamment par manque de contrainte et de rappel à l'ordre.

E6 : « à mon époque on va dire, y avait absolument rien d'obligatoire »

E7 : « le fait qu'ils ne soient pas obligatoires, ça m'a jamais poussé à les faire. Je repoussais tout le temps l'échéance, je me disais « ça je le ferai plus tard, j'ai le temps, on verra ça quand le moment sera venu » »

E8 : « on n'a pas de rappel à l'ordre (...) ça ne me faisait pas ressentir de pression »

Ce manque de contrainte était à l'origine d'une motivation insuffisante pour se mettre au travail. Facultatif était pour les étudiants synonyme de dispensable.

E6 : « c'est des ateliers facultatifs (...) donc je n'ai pas envie d'y aller »

E8 : « les suivants étaient facultatifs, et du coup j'ai assisté à aucun »

Les étudiants déclaraient pourtant être plus efficaces lorsqu'ils étaient sous pression.

E2 : « j'avais trouvé ça pas mal qu'ils nous mettent la pression dès le début, pour nous obliger à nous motiver (...) c'est un peu chiant quand on te le dit au début mais en vrai, c'est pas mal ! »

E5 : « ça te foutrait un peu la bourre et puis tu serais obligé »

Ainsi, de nombreux étudiants auraient apprécié voire eu besoin de plus d'obligations pour les inciter à commencer plus tôt.

E2 : « c'est bien de nous pousser à la commencer le plus tôt possible »

E6 : « comme je disais tout à l'heure, des ateliers plus tôt et surtout obligatoires »

Rendre obligatoires certaines étapes et imposer des échéances étaient deux idées souvent avancées par les étudiants pour les aider à trouver la motivation nécessaire et ne pas les laisser se détourner de la thèse.

E5 : « ce qu'il faudrait, c'est par exemple mettre une deadline : disons fin de la deuxième année de l'internat, bah tout le monde doit avoir un sujet et un directeur par exemple (...) et pour valider le DES, tu dois avoir une fiche de projet lancée (...) ça permettrait de gagner du temps et de pas laisser traîner le truc cinquante ans après la fin du DES »

E7 : « si on m'avait monitoré un peu plus souvent, qu'on m'avait fixé des dates limites... dire à la fin de telle année, il faut avoir fait ça... Ça obligerait les étudiants à s'y mettre plus tôt et ça éviterait d'en avoir d'autres qui sont en galère après leur DES »

L'absence d'obligation favorisait le report du travail. Le caractère obligatoire pouvait être mal vécu au début mais permettait finalement de motiver les étudiants et rendre un travail en temps voulu et de meilleure qualité. Le besoin d'obligation contrastait cependant avec l'envie des étudiants de rester libres de faire les choses selon leur propre temporalité.

Encourager le travail en groupe

En plus de sentir isolés de la faculté, les étudiants se sentaient aussi isolés les uns les autres, avec qui ils partageaient pourtant le même travail. Il n'était pas aisé de rencontrer des étudiants avec qui pouvoir échanger des conseils ou de l'aide.

E4 : « c'est rare de tomber sur un thésard qui est pile au même niveau d'avancement (...) je me serais pas vu par exemple il y a six mois commencer à trianguler avec quelqu'un alors que j'avais à peine compris de quoi il s'agissait »

Favoriser l'entraide entre thésards était une idée qui revenait chez les étudiants.

E4 : « c'est bien de connaître quelqu'un qui est à peu près à la même étape que nous pour pouvoir faire la deuxième lecture »

E8 : « quand j'ai repris les stages avec tous les néo-internes, je leur ai dit « bah y a ça qui existe, orientez-vous vers ces personnes » »

Certains étudiants travaillaient en groupe sous la direction d'une même personne. Partager certaines spécificités dans le travail pouvait ainsi faciliter et accélérer certaines étapes.

E4 : « on a des sujets presque équivalents avec le même directeur, et chacun une spécificité (...) ça c'est top »

Travailler en groupe permettait aux étudiants de se stimuler mutuellement pour avancer au même rythme que les autres.

E4 : « on va essayer d'avancer ensemble parce qu'à la fin on va devoir croiser nos données (...) on est une petite équipe où on avance en même temps »

La proximité entre étudiants permettait aussi d'avoir d'autres alternatives pour obtenir de l'aide sans avoir à passer par un enseignant, moins facilement joignable.

E4 : « on se met un petit message en se demandant les mails d'un tel ou d'un tel »

Un participant imaginait une plateforme qui mettrait en lien les étudiants entre eux, ou encore l'utilisation des réseaux sociaux pour communiquer facilement entre étudiants voire même avec les directeurs.

E4 : « ça peut être pas mal d'avoir un site pour que bah, on pourrait se retrouver plus facilement (...) nous on a une conversation où on est tous dessus, et y a le docteur qui dirige toutes nos thèses aussi sur la conversation »

Enfin, les étudiants estimaient que le travail en groupe était un bon moyen pour valoriser leurs travaux en leur donnant plus d'envergure.

E5 : « promouvoir les sujets à plusieurs, parce que en qualitatif par exemple, quand t'as besoin de recueillir un certain nombre d'interviews pour augmenter la puissance, bah ça nécessite d'être plusieurs, sinon ça nécessite trop de travail, et puis ce qui permettrait d'augmenter la qualité du travail, en tout cas la qualité scientifique »

<p>Selon les étudiants, un étudiant seul ne pouvait produire un travail avec suffisamment de portée. Les étudiants encourageaient donc le travail en groupe, qui permettait par ailleurs un meilleur vécu du travail de thèse. Correctement encadrées, les travaux en groupe pourraient favoriser des travaux plus ambitieux et plus facilement publiables.</p>

Axes de modifications

Concernant les outils existants

Les étudiants attendaient une approche différente d'introduction au travail de thèse, avec une temporalité différente.

E6 : « c'est normal d'en parler parce que ça prend du temps, mais peut-être d'une autre manière »

E8 : « commencer les ateliers plutôt au cours du troisième semestre »

Les étudiants souhaitaient que les ateliers et autres formations soient plus fréquents, et organisés en plus petit nombre.

E4 : « tous ensemble, c'est un peu rapide, peut-être de le faire en plus petits groupes et le faire chacun à son rythme »

E5 : « il devrait y avoir des ateliers comme ça systématiquement tous les mois par exemple, et puis après en plus, ceux qui en sont à un stade plus avancé, il y aurait un atelier optionnel où on choisit la thématique pour la majorité des personnes que ça concerne »

Les étudiants exprimaient vouloir plus d'aide pour l'analyse des données et notamment pour les analyses statistiques.

E2 : « en tout cas il faut des ressources en stats, ça c'est sûr »

E7 : « il faudrait éventuellement aussi une aide, enfin une aide un peu plus concrète à l'analyse en fait »

Les étudiants ont aussi émis l'hypothèse d'être intégrés aux commissions de thèse les concernant, de façon à pouvoir discuter et recevoir les conseils directement.

E2 : « ce serait bien de proposer un entretien après la commission quand il y a des choses qui posent problèmes (...) je trouve que ce serait vachement plus utile de le faire en présentiel »

Concernant le cadre universitaire

Les étudiants attendaient que leurs conditions de travail soient améliorées, en leur proposant un lieu motivant où travailler.

E8 : « un lieu de travail déjà pour le travail universitaire, ce serait chouette. Et ce serait un peu un repère, et ça motiverait je pense à travailler et à aller aux trucs proposés par la fac »

Ils souhaitaient également la création d'un espace d'accueil physique pour venir rencontrer les enseignants et leur poser des questions.

E5 : « si on avait la possibilité d'avoir quelque chose, un bureau ou une cellule permanente qui permette de répondre à ce genre de questions (...) carrément un bureau des thèses, mais complet quoi, avec vraiment des ressources concrètes et accessibles »

E7 : « il faudrait améliorer le bureau des thèses, mettre des gens vraiment H24 dans ce bureau et accessibles où tu pourrais être reçu en cas de besoin, y aurait une personne qui t'aide »

Les étudiants estimaient qu'il fallait plus d'enseignants pour permettre un meilleur accompagnement.

E5 : « je pense qu'il faudrait plus d'universitaires et leur permettre d'attribuer un peu plus de temps aux étudiants »

Nombreux étaient les étudiants qui auraient aimé avoir une aide plus personnalisée afin d'avoir une aide concrète et adaptée à leur propre projet.

E2 : « comme avec un tutorat personnalisé »

E7 : « j'aimerais arriver à un endroit, dire « mon sujet c'est ça, mon entretien il ressemble à ça, j'ai du mal à analyser, est-ce que tu peux me montrer comment on peut faire ? ». Ce serait beaucoup plus concret, et au moins je ressors de là et j'ai quelque chose de fait et je peux l'appliquer aux autres entretiens, et je peux avancer (...) au lieu de faire ça de mon côté en sachant pas si c'est bien ou non... »

Ils attendaient enfin que plus de directeurs soient formés et motivés pour rendre la recherche d'un directeur moins fastidieuse.

E2 : « on a rarement des directeurs qui sont à fond et qui peuvent bien nous guider »

E5 : « il faudrait plus de communication sur la possibilité d'encadrer et des formations qui sont offertes par le CGEOI comme formation à l'encadrement de thèse »

Concernant de nouveaux outils

Les étudiants attendaient de l'aide pour trouver à la fois un sujet et un directeur.

E7 : « le plus dur c'est de trouver un sujet et un directeur. Donc il faudrait quelque chose de disponible à ce moment-là pour, pour aider les étudiants »

Les étudiants aimeraient avoir des outils simples pour cibler efficacement les sujets pertinents pour la recherche à La Réunion. Ces outils pourraient prendre la forme d'une liste de sujets ou d'ateliers d'échanges pour mieux cerner les problématiques d'intérêt pour l'étudiant et pour la recherche.

E5 : « des groupes de discussion pour discuter de quels seraient les axes de sujet de thèse à aborder (...) par quelqu'un qui connaît un peu, et qui serait capable d'animer en disant « bon bah voilà ce qui se passe actuellement à La Réunion, ça on sait pas cette chose là-dessus » (...) donc une liste de sujets qui soit mise à jour régulièrement »

E8 : « un atelier où on est par groupe de je sais pas, quinze, et chacun parle des problématiques qui l'ont intéressé ou des sujets qu'il apprécie en stage, et finalement, de l'échange entre les gens ils pourraient essayer de trouver une problématique à ce moment-là (...) pour essayer de cerner les sujets qui intéressent et qui sont intéressants »

Les étudiants apprécieraient la mise en place d'un répertoire des personnes intéressées par la recherche et de leurs centres d'intérêts. Pour faciliter leur contact, les étudiants suggéraient une interface mettant en lien étudiants et directeurs.

E3 : « avoir une liste de directeurs de thèse potentiels, ce serait bien (...) pour recenser les personnes intéressées pour diriger des thèses »

E4 : « un site avec tous les noms des directeurs de thèses qui seraient intéressés pour publier ou rechercher dans tel ou tel domaine de la santé, beh ça permettrait

de voir qui a les mêmes appétences ou centres d'intérêts et de pouvoir les contacter plus facilement par exemple »

E5 : « créer une espèce de réseau (...) une liste de directeurs par domaine de compétences »

E7 : « mettre une base de données avec des sujets potentiels, des directeurs potentiels, des sujets de prédilection chez chaque directeur, et comme ça on pourrait aller piocher dedans »

E8 : « un outil où tous les médecins de la région (...) qui veulent mener des thèses, ils mettent leurs propositions et leurs problématiques sur une espèce de... de « boîte à idées » »

Certains étudiants avaient des difficultés pour organiser leur soutenance. Ils exprimaient l'envie d'avoir des exemples sur lesquels se baser pour préparer leur soutenance ou encore une liste des personnes pouvant composer leur jury.

E3 : « une aide pour le diapo de soutenance (...) une liste des personnes qui pourraient être dans le jury »

<p>Les axes de modifications étaient nombreux mais portaient en majorité sur les principales difficultés reconnues par les étudiants : initier le travail et trouver un sujet ou un directeur. Il était principalement question de mieux sensibiliser les étudiants et les médecins à leur rôle dans la recherche ; d'offrir une initiation et une formation de qualité, aussi bien aux étudiants qu'à leurs encadrants ; de valoriser ce travail indispensable.</p>

DISCUSSION

1. Synthèse des résultats

Les outils étaient le socle de l'apprentissage de la recherche pour des étudiants novices. Bien que satisfaits de leurs qualités, les étudiants estimaient que les outils apportaient parfois une aide trop générale et théorique, ne permettant pas une application immédiate. Les étudiants méconnaissaient cependant la plupart des outils, à cause de leur présentation trop précoce, lorsque les étudiants n'étaient pas réceptifs, et d'une communication insuffisante. La numérisation des outils était vue par certains comme une rupture du lien avec la faculté et par d'autres comme la possibilité de centraliser les ressources et faciliter l'échange. Mais tous trouvaient la plateforme Moodle® peu intuitive. Les étudiants estimaient indispensable le recours à des ressources externes pour compléter les outils proposés par la faculté. Pour les étudiants, les outils seuls ne pouvaient pas combler leur manque de formation et l'aide d'une personne ressource restait indispensable.

Les principales difficultés du travail de thèse étaient le manque de compétences et le manque de motivation, entraînant le report du travail. La recherche représentait pour les étudiants un travail abstrait et intimidant, avec peu d'intérêt pour leur pratique professionnelle. Les étapes les plus difficiles étaient la recherche d'un sujet et d'un directeur. D'une part les étudiants s'estimaient insuffisamment expérimentés pour formuler des sujets pertinents ; d'autre part, ils ne rencontraient pas suffisamment de directeurs motivés pour les accompagner. Les étudiants estimaient perdre beaucoup de temps pour ces étapes qui étaient aussi celles pour lesquelles il n'existait pas d'outils et pour lesquelles il fallait « avoir de la chance ».

Le soutien apporté par un réseau que se constituaient les étudiants au fur et à mesure de leur cursus était un des principaux facteurs facilitateurs du travail. Les étudiants appréciaient pouvoir utiliser les outils en fonction de leur temporalité et de leurs besoins. Cela était rendu possible notamment grâce à la dématérialisation des outils ou encore au système de votes pour les thèmes des ateliers. L'entretien méthodologique était un outil dont peu d'étudiants avaient bénéficié. Ceux-là étaient unanimes sur son bénéfice et sur son intérêt à être généralisé.

La thèse intervenait à un moment particulier pour les internes, lors de la transition délicate entre leur statut d'étudiant et celui de médecin. La pluralité des statuts induisait la perte de repères et la naissance de nouvelles préoccupations jugées prioritaires par rapport à la recherche. Les étudiants se sentaient par ailleurs isolés, des enseignants d'une part et de leurs collègues d'autre part. La difficulté à demander de l'aide était une difficulté supplémentaire.

Les étudiants jugeaient les moyens universitaires insuffisants, notamment en matière d'aide humaine. Leurs besoins dépassaient les moyens mis en place par la faculté. Cela se manifestait par l'impression de manquer de personnel et de matériel. La communication

avec les différents acteurs de la thèse était souvent compliquée, et se traduisait pour les étudiants par une perte de temps et le risque de manquer des informations.

Au travers de leurs expériences, les étudiants exprimaient des besoins et des attentes concernant les outils et proposaient des axes de modifications.

Ils attendaient des outils une aide plus personnalisée, par la multiplication des ateliers et la restriction du nombre de participants. Les entretiens méthodologiques devaient être plus mis en avant et proposés de façon plus systématique aux étudiants ou en priorité à ceux en difficulté. Cette attente contrastait avec la conscience des étudiants d'un déficit de personnel.

Les outils devaient être présentés au « bon moment » afin que les étudiants soient en mesure d'identifier leurs objectifs et de les utiliser selon leur temporalité. Les étudiants demandaient à ce que la présentation de thèse du séminaire de rentrée soit renouvelée à un autre moment et en plus petits groupes. Les étudiants attendaient une amélioration de la plateforme Moodle® et le développement des aides en ligne pour s'affranchir des contraintes de lieu et de temps, avec toutefois le risque de rompre le lien avec la faculté et ses enseignants. Les ressources externes reconnues comme utiles devaient être mieux identifiées, notamment dans le guide du thésard.

Pour faire face aux difficultés du parcours de thèse, les étudiants souhaitaient notamment avoir plus d'exemples pour se rassurer, se voir proposer des sujets, être orientés vers des directeurs et bénéficier d'une aide pour l'analyse. Cela se manifestait par le souhait de créer des listes de sujets et de directeurs potentiels, ou encore des séances d'échanges avec des praticiens sur les problématiques intéressantes à La Réunion. Encore une fois, ces attentes s'opposaient à la liberté de choisir un sujet intéressant et au manque de motivation pour un sujet proposé.

L'une des attentes principales des étudiants concernait l'instauration d'un suivi de leur évolution. Les étudiants imaginaient faire un bilan de façon systématique lors de l'entretien de phase socle, ou encore de créer un entretien « mi-parcours ». Les étudiants attendaient une implication plus grande des tuteurs de GEASP et des MSU sous la forme de mentorat ou de tutorat. Les étudiants souhaitaient ainsi la mise en place de séances de « tutorat thèse » similaires aux séances de GEASP. La présence des étudiants aux commissions thèses était également une idée avancée. Les étudiants souhaitaient enfin la création d'un lieu ressource où poser leurs questions et recevoir des conseils.

Concernant la communication, une partie des étudiants encourageaient le recours à la visioconférence pour faciliter les échanges. Ils pensaient aussi à la création d'une plateforme mettant facilement en lien étudiants et enseignants.

Les étudiants comptaient sur un réseau de connaissances pour vivre au mieux leur expérience de thèse. La formation de directeurs motivés et la présence de personnes ressources étaient jugées indispensables. Le travail de groupe entre thésards devait être encouragé, à la fois pour faciliter le travail mais aussi pour augmenter sa qualité.

Enfin, les étudiants attendaient la mise en place d'échéances obligatoires. Ces contraintes pourraient les motiver et les inciter à initier rapidement leur projet pour ne pas prendre de retard. Ce besoin d'obligation tranchait cependant avec leur désir de rester libres de leur temporalité et d'avancer à leur rythme.

Finalement, le faible intérêt et le désinvestissement des étudiants et des jeunes médecins pour la recherche questionnaient leurs rapports avec la culture scientifique dont la thèse est la porte d'entrée. Sensibiliser les étudiants et donner du sens à la thèse pourraient favoriser leur adhésion à ce travail.

2. Discussion des principaux résultats

L'analyse phénoménologique a permis de conceptualiser le parcours des étudiants dans leur travail de thèse. Cela a mis en évidence trois étapes successives dans leur expérience des outils d'aide à la thèse :

- La première étape correspond à une phase émotionnelle, celle de la découverte du travail demandé.
- La deuxième étape est la phase de confrontation et d'expérience des outils.
- La troisième étape est enfin la phase d'expertise de l'exercice demandé avec un retour sur l'expérience vécue permettant la définition d'axes de modifications des outils.

L'expérience des outils d'aide à la thèse se forge de façon évolutive tout au long de ces étapes du parcours de thèse. L'étudiant est nécessairement confronté à ces trois phases successives lors du processus d'apprentissage. Le passage d'une étape à l'autre dépend de la temporalité des étudiants, mais aussi de celle de son réseau et des outils.

Ces résultats ont été modélisés dans la figure 1.

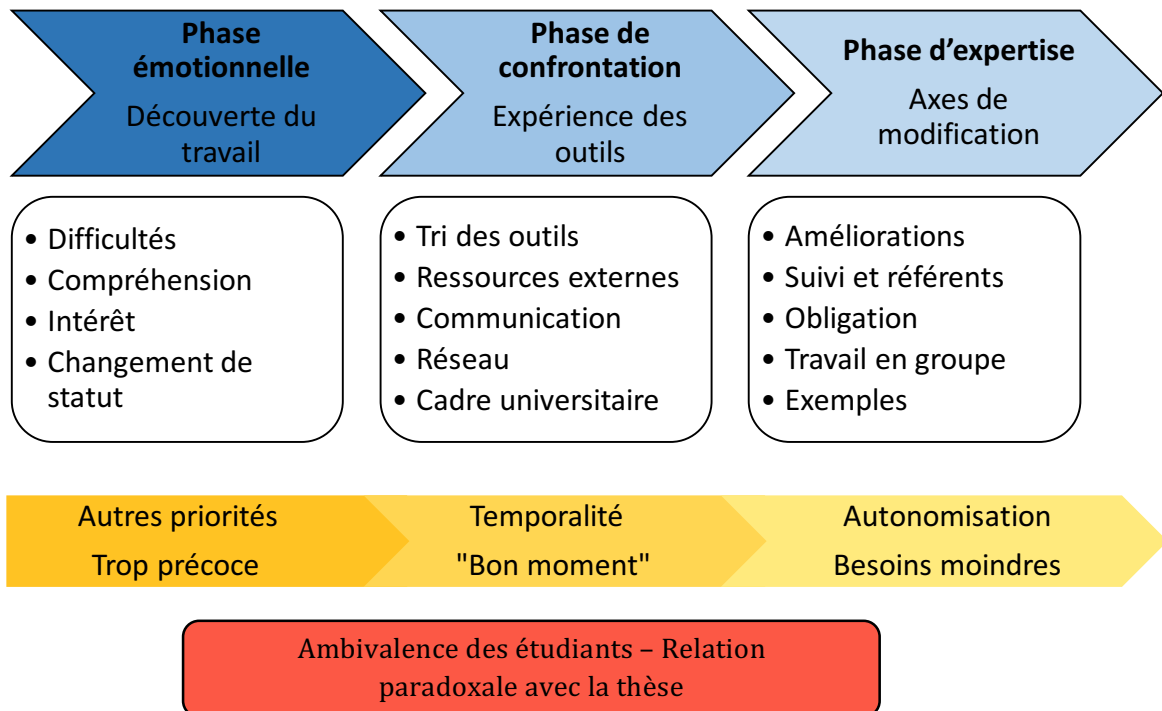


Figure 1 - Modélisation des résultats

Une expérience évolutive

1) Phase émotionnelle de découverte

C'est la découverte de l'exercice qui déclenche le processus de l'expérience vécue. Cette phase impose aux étudiants un questionnement sur leurs représentations du travail et sur les connaissances requises. Comme il s'agit la plupart du temps d'un travail inconnu et intimidant, les étudiants ont l'impression d'un écart entre leurs connaissances et celles requises. Cette prise de conscience des compétences exigées peut être la source d'une angoisse favorisant le report du travail. Cette phase semble d'autant plus longue que l'étudiant manque d'expérience et que la découverte est nouvelle.

Comme pour tout processus d'apprentissage, c'est à cette phase que les étudiants sont inévitablement confrontés à des difficultés. Elles sont surtout concentrées à l'initiation de leur projet et sont principalement représentées par la recherche du sujet et d'un directeur. S'y ajoutent les manques de temps et de motivation pour un travail contraignant et chronophage, qui n'est pas jugé prioritaire, avec peu d'intérêt et de bénéfice pour la pratique professionnelle des étudiants. Les étudiants estiment ne pas avoir les compétences suffisantes pour un tel travail et manquer d'encadrement et de suivi. La thèse reste un objectif longtemps abstrait et intimidant pour les étudiants, en décalage avec leur formation pratique.

Ces difficultés ont déjà été citées dans de nombreux travaux¹²⁻²⁰ s'intéressant au vécu du travail de thèse par les étudiants.

Pour faire face à ces difficultés, il est nécessaire que les étudiants comprennent ce que l'on attend de ce travail et qu'ils y perçoivent un intérêt. L'intérêt d'un étudiant pour son sujet est en effet un élément motivationnel important dans le travail de thèse. Pourtant, les étudiants s'estiment insuffisamment expérimentés pour formuler des sujets pertinents. Ils attendent notamment de l'aide pour trouver un sujet. Cela montre aussi l'ambivalence des étudiants : d'un côté ils souhaitent être aidés pour trouver un sujet mais d'un autre ils déclarent se sentir moins motivés par un sujet proposé parfois jugé moins intéressant.

Pour les étudiants, il est également important de redonner du sens au travail de thèse. Les étudiants n'arrivent pas à se libérer de l'étiquette de tradition et d'obligation qui colle à la thèse. Peu d'entre eux voient en elle l'opportunité de faire progresser les connaissances. Ceux-là semblent être les plus motivés et ceux ayant le meilleur vécu du travail de thèse.

2) Phase de confrontation

Au cours de cette phase, l'étudiant découvre et manipule les outils. C'est aussi lors de cette phase que l'étudiant met en pratique les concepts théoriques de sorte à réinvestir ses connaissances dans son propre projet.

Pendant cette phase, les étudiants trient les outils en fonction de leurs besoins et de leur progression. L'inscription aux ateliers semble être une solution adaptée pour cibler une problématique et inviter les étudiants qui y sont confrontés à y participer dans le but de

ressortir de l'atelier avec une réponse. Le système de vote pour les ateliers était lui plus débattu, avec le risque de devoir attendre longtemps avant d'assister à l'atelier désiré. Les étudiants s'appuient aussi sur des ressources externes pour s'auto-former et compléter les outils de la faculté. L'utilisation d'outils numériques pourrait permettre de s'affranchir des contraintes spatio-temporelles imposées par le double statut des étudiants. Et ainsi permettre une meilleure diffusion et utilisation des outils.

Cette phase est facilitée par une communication efficace entre les différents acteurs du parcours de thèse, qui s'articulent en réseau autour des étudiants. Ce réseau permet l'interaction indispensable entre les étudiants et les personnes ressources. Le cadre universitaire soutient les étudiants en répondant à leurs besoins et en mettant à leur disposition les moyens nécessaires. Cela permet ainsi de vérifier ce que les étudiants ont compris, les difficultés rencontrées et ce qu'ils comptent faire ensuite.

3) Phase d'expertise

À l'issue du processus, les étudiants acquièrent suffisamment d'autonomie pour se détacher progressivement de leur réseau et des outils, et finissent par maîtriser l'exercice demandé. Grâce à un retour sur leur propre expérience, les étudiants suggèrent des axes de modifications pour faciliter le processus aux prochains étudiants et ainsi favoriser l'initiation du travail sans perdre de temps ni accumuler de retard.

Les principales attentes des étudiants concernent l'instauration d'un suivi plus systématique, l'identification de personnes référentes, le besoin d'être contraint par certaines obligations et la nécessité de multiplier les exemples.

Le caractère obligatoire des enseignements, plébiscité par les étudiants, pourrait favoriser une initiation précoce au travail et éviter les retardataires.

Le travail de groupe est vu comme un moyen de donner de l'envergure aux travaux et de faciliter l'expérience. Les étudiants estimaient en effet que travailler en groupe était à la fois un gain de temps, en pouvant compter sur ses camarades pour obtenir rapidement de l'aide, mais aussi une opportunité de produire des travaux plus ambitieux et qualitatifs. Encourager les étudiants à travailler sur des problématiques complémentaires sous la direction d'un même directeur pourrait permettre un gain de temps à la fois pour les étudiants mais aussi pour les directeurs.

Pour les étudiants, il semblait important de donner un sens concret à ce travail, ce que cela peut leur apporter, pour susciter de l'intérêt. La valorisation des travaux permettrait de leur donner plus de sens et de ne pas être considérés comme inutiles. Il apparaît donc important pour le DUMG de sensibiliser au plus tôt les internes sur l'intérêt qu'un tel travail peut représenter, pour eux-mêmes et pour la MG en général, en les guidant vers des sujets qui ont de l'intérêt pour eux et leurs pratiques. Lorsque le travail s'inscrit dans un projet professionnel qui a de l'intérêt pour les étudiants, ils semblent être plus motivés, plus impliqués et le travail ressenti comme moins contraignant.

Cette « *quête de sens* »³⁵ par la valorisation des travaux, le travail d'équipe ou l'intégration de la thèse dans un projet professionnel pourrait permettre un meilleur vécu du processus. Redonner de l'intérêt pour la recherche et en améliorer le vécu pourrait également encourager les internes à devenir de futurs directeurs de thèses.

L'ambivalence des étudiants et leurs attentes paradoxales

En confrontant les difficultés des étudiants à leurs attentes, les résultats ont mis en évidence une attitude ambivalente des étudiants envers le travail de thèse. Cette ambivalence se ressentait surtout lors de l'initiation du travail. Les étudiants exprimaient également des demandes ou avaient des attitudes contradictoires.

Par exemple, les étudiants souhaitaient être formés tôt au travail de thèse, pourtant ils considéraient son introduction lors du séminaire de rentrée trop précoce et n'étaient à ce moment ni motivés ni réceptifs. Ils attendaient plus d'accompagnement et de suivi mais ils méconnaissaient et n'utilisaient pas suffisamment les aides à leur disposition. Ils attendaient d'être contraints en temps par des échéances mais voulaient aussi rester autonome dans leur gestion du temps et pouvoir commencer au « *bon moment* ». Ils étaient demandeurs d'un suivi plus personnalisé tout en ayant conscience que les enseignants étaient déjà saturés de travail. Les étudiants ressentaient un décalage entre l'aide attendue d'un atelier et l'aide réellement reçue, mais ils y participaient souvent sans avoir travaillé en amont. Ou bien ils reconnaissaient l'importance d'un sujet motivant mais ils désiraient qu'on leur propose des sujets et avouaient se sentir moins investis lorsqu'il s'agissait d'un sujet proposé qu'ils jugeaient moins intéressant.

Ce dernier point a d'ailleurs été démontré lors de la première vague de la crise Covid, lorsque le DUMG avait proposé des choix de sujets qui avaient rapidement trouvé preneurs. Cela prouvait effectivement que les internes étaient enclins à prendre un sujet proposé par des tiers. Bien que cela facilitait leur travail, les étudiants étaient généralement moins motivés par les sujets proposés par un tiers. Il semblerait donc être plus bénéfique d'aider les étudiants à trouver par eux-mêmes un sujet intéressant.

Les étudiants recherchent une autonomie dans le choix de leur sujet et dans leur temporalité, mais veulent aussi être aidés et avoir un cadre sur lequel se reposer en cas de difficultés, pour gérer leur temps et avoir une aide méthodologique.

Même si beaucoup reconnaissaient le rôle facilitateur des enseignants du DUMG et la qualité de l'aide apportée, les étudiants estimaient que les moyens mis à leur disposition étaient inférieurs à leurs besoins. Ils attendaient de la faculté qu'elle mette en œuvre plus de moyens universitaires, majoritairement de l'aide humaine, avec le besoin de plus d'enseignants et de référents pour l'accompagnement des étudiants.

Paradoxalement, avec 4,5 équivalent temps plein d'enseignants pour 237 étudiants soit un ratio enseignants/étudiants de 1/53, l'Université de La Réunion fait mieux que la moyenne nationale estimée à 1/80 en 2019 par le Syndicat national des enseignants de médecine générale (SNEMG)³⁶. Mais cela reste insuffisant pour permettre un accompagnement optimal des étudiants pour le travail de thèse.

Ces contradictions sont un frein au bon déroulé du parcours de la thèse. Elles sont représentatives de l'ambivalence des étudiants qui d'une part éprouvent un désintérêt pour ce travail qu'ils considèrent comme une tradition obligatoire dénuée de sens pour leur pratique professionnelle ; et d'autre part qui reconnaissent la recherche médicale comme indispensable pour valoriser la spécialité, et éprouvent de l'intérêt une fois qu'ils ont trouvé un sujet qui s'inscrit dans un projet professionnel.

Finalement, il n'est pas simple pour le DUMG de satisfaire les besoins et les attentes de formation de l'ensemble des étudiants, tant ils varient d'un étudiant à l'autre.

Cette notion d'ambivalence des étudiants a déjà été soulignée dans le travail d'E. Vignas à Tours en 2019³⁵. Les étudiants interviewés lors de cette étude déclaraient déjà vouloir être autonomes dans la gestion de leur temps de travail et dans le choix du sujet de leur thèse. Mais ils attendaient également une aide de la faculté pour les « *mettre sur des rails* ».

Une temporalité plurifactorielle complexe

Les résultats ont suggéré que l'expérience des étudiants était un phénomène qui se construisait dans une certaine temporalité. La mise en action des étudiants dans leur travail dépendait beaucoup de cette temporalité. Elle était elle-même dépendante de plusieurs facteurs : des étudiants, des personnes ressources et des outils.

Elle dépendait en premier lieu des étudiants, qui au début de leur internat ont souvent d'autres priorités que la thèse à cause de leur changement de statut. Les étudiants préfèrent attendre le « bon moment » pour se lancer. En effet, au début de l'internat, les étudiants accèdent à un nouveau statut accompagnant de nouvelles responsabilités. Il s'agit pour eux d'un moment charnière, rempli de nouvelles préoccupations, dont la thèse ne fait le plus souvent pas partie. Les étudiants préfèrent donner la priorité à leur formation clinique plutôt qu'aux exigences universitaires. Cette focalisation sur leurs stages ne leur permet pas de se libérer suffisamment de temps pour se consacrer à la thèse. Ce désintérêt initial s'accompagne d'un sentiment d'illégitimité pour démarrer un travail pertinent et conduit à reporter le travail. Pourtant, les étudiants sont demandeurs d'une aide précoce pour ne pas accumuler du retard.

Elle dépendait aussi du réseau qui entoure l'étudiant et de la disponibilité de ses maillons. La temporalité de l'étudiant n'est pas forcément la même que celle des personnes qui l'entourent, comme son directeur ou ses personnes ressources. Le rythme entre l'étudiant et son directeur est ainsi l'un des facteurs primordiaux pour une bonne progression du travail.

Le rôle clé du directeur a souvent été évoqué dans la littérature³⁷. Sa relation privilégiée avec l'étudiant est fréquemment citée pour son importance dans le vécu du travail de thèse. Son implication est un élan motivationnel supplémentaire pour l'étudiant. Pour favoriser l'émergence de directeurs, il convient de former les médecins à la direction de thèse ou d'encourager les travaux en codirection pour inciter les médecins inexpérimentés à sauter le pas. Cela a d'ailleurs fait l'objet d'un travail récent à La Réunion proposant d'étudier les facteurs motivant l'engagement d'un médecin à la direction de thèse³⁸.

Enfin, les outils ajoutent une autre couche de temporalité. Les premiers outils « *apportent au début de l'internat des réponses à des questions que les étudiants ne se posent pas* »³⁵ car ils ne se sentent pas encore concernés. Le manque d'expérience et de maturité conjugué à une présentation précoce tendent à faire repousser le travail. Plus tard, les étudiants se retrouvent dépendant de la temporalité des aides proposées. L'atelier recherche lors du séminaire de rentrée permet de sensibiliser très tôt les étudiants mais probablement trop tôt. Il n'a pas le rôle escompté de « catalyseur » dans la motivation des étudiants. Les étudiants regrettent que cette présentation ait lieu si précocement et non au moment où ils en ont le plus besoin. Il s'agit d'ailleurs d'une attente majeure des étudiants : pouvoir bénéficier des aides au bon moment. Certains outils ne sont pas présentés aux étudiants au bon moment. De plus, le bénéfice des outils est de moins en moins positif au fur et à mesure de l'avancée du travail : plus les étudiants progressent et plus ils deviennent autonomes, moins les outils leur sont utiles et moins ils les utilisent. La programmation des ateliers ne permet pas aux étudiants de s'adapter à l'avancée de leurs travaux. La mise en ligne de supports de cours permet par contre à l'étudiant de disposer des informations quand il en a besoin et de rendre plus interactifs les enseignements présentiels ultérieurs. La disponibilité des documents consultables en ligne au moment où l'étudiant en a le besoin et non imposé selon un calendrier pédagogique pourrait être une solution. L'étudiant pourrait ainsi plus facilement s'affranchir des contraintes de temps.

Exiger des étudiants la validation de certaines étapes à certains moments pourrait également être une solution pour éviter que des étudiants ne valident le DES sans avoir de sujet et se retrouvent isolés des enseignants avec qui ils n'ont plus de contact. Le caractère obligatoire des enseignements, plébiscité par les étudiants, pourrait favoriser une initiation précoce au travail pour éviter les retardataires. Cela permettrait également de fixer des repères temporels pour les étudiants.

Cette « *problématique temporelle* » était décrite dans le travail de C. Gounot de recensement des outils d'aide à la thèse au niveau national²⁷. Les enseignants interviewés estimaient que les enseignements avaient le défaut de « *ne pas être adaptables à l'avancée des étudiants dans leurs travaux (...) soit trop tôt soit trop tard* ». La solution évoquée était la centralisation en ligne des ressources pour que l'étudiant puisse en disposer « *quand il en a besoin* ».

Si d'autres études suggéraient l'importance de présenter tôt la thèse aux étudiants, cela est déjà mis en place depuis plusieurs années à La Réunion. Si cette présentation apporte des informations utiles, elle arrive cependant trop tôt selon les étudiants. Reste à trouver le « bon moment », suffisamment tôt pour motiver les internes mais pas trop pour ne pas les submerger d'informations au début de leur internat.

La culture scientifique chez les étudiants et les jeunes médecins

La médecine et la recherche sont intimement liées, et de leur interaction naît le progrès et l'innovation médicale. Pourtant, nous avons vu que les étudiants s'estimaient, eux et les médecins qu'ils fréquentaient, peu motivés et peu formés à la recherche médicale dont le premier pas est justement la thèse. Bien souvent, la culture médicale des jeunes médecins prend le pas sur leur culture scientifique. En effet, il nous a semblé que la formation scientifique était négligée par les étudiants dans leur cursus médical, causant un désintérêt pour la recherche et un désinvestissement des jeunes médecins pour les

carrières scientifiques et universitaires. Cela est d'autant plus vrai si l'on prend en compte l'activité professionnelle, la recherche et la vie personnelle.

Pour pallier leur faible intérêt, les étudiants se tournaient spontanément vers les enseignants du DUMG pour rechercher un directeur. Ils étaient jugés plus expérimentés mais étaient de fait débordés. Même si leur expérience était un gage de qualité, la sur-sollicitation des enseignants montrait ses limites par un manque de disponibilité. Ainsi, il ne faut pas compter que sur l'équipe enseignante du DUMG pour diriger les thèses, qui ne peut assumer l'ensemble des thèses des étudiants. Il apparaît nécessaire de diversifier les directeurs de thèses en ne les limitant pas simplement aux enseignants du DUMG, et d'orienter les étudiants vers des médecins non-universitaires. Mais pour les étudiants, ceux-là étaient trop peu motivés pour s'engager activement dans les travaux de thèse des étudiants, dû à un manque de temps lié à leur activité professionnelle et à un manque de formation en recherche. Le travail de thèse était considéré par les directeurs comme un travail exigeant demandant du temps, de la motivation et une formation dont ils ne disposaient pas tous. C'est d'ailleurs ce qu'a récemment étudié S. Devos qui s'est intéressé aux facteurs influençant les médecins à diriger une thèse³⁸. Ses travaux ont montré que les médecins n'avaient ni le temps ni la formation requise à la direction de thèse.

Il faut donc encourager les médecins hors-DUMG et hors-CHU à devenir des directeurs potentiels et à participer à cet effort dans l'intérêt de la spécialité, en leur proposant une formation méthodologique. Le recrutement des MSU pourrait être l'occasion d'insister sur le besoin de s'engager dans la recherche médicale, même si cela pourrait représenter un frein pour certains. Cela pourrait être limité par un accompagnement et une formation adéquate. Pour gommer ce sentiment d'illégitimité, la faculté pourrait aussi favoriser les directions de thèse en binôme, pour soulager les enseignants et rassurer les néo-directeurs.

L'Académie nationale de médecine (ANM) a en ce sens publié en 2020 un travail sur la formation des étudiants à la recherche médicale³⁹. Le constat était le suivant : « *la recherche clinique française est à la peine en raison, notamment, de la démotivation du corps médical* ». Ce travail a constaté une perception « élitiste et tronquée » de la recherche par les étudiants et leur « *investissement insuffisant dans les activités d'investigation clinique* » dus à une « *formation éclatée sans vision globale* ». Pour les auteurs, les étudiants ne percevaient pas, au-delà de leur rôle de soignant, leur rôle dans la recherche médicale après s'être « *débarrassés de leur thèse* » et considéraient qu'ils n'auraient pas à intervenir dans ce domaine. En résultait un investissement tardif et des travaux précipités et inaboutis « *relevant plus d'une obligation formelle que d'une nécessité* ». Cela expliquait pour les auteurs le manque de médecins motivés et formés pour la recherche. L'ANM recommandait ainsi de sensibiliser au plus tôt les étudiants et les encadrants au travail de recherche, en leur faisant prendre conscience du rôle central de tout médecin dans la recherche et en leur offrant les enseignements adaptés au bon moment. L'ANM soulignait le rôle du DUMG qui devait se préoccuper précocement du

travail de thèse des étudiants. Cela devait également passer par le développement de la recherche hors-CHU et la formation des médecins « de terrain », insuffisamment formés et non valorisés par cette activité.

Pour remédier à ce désintérêt, il faudrait sensibiliser au plus tôt les étudiants à la démarche scientifique de la recherche médicale. C'est de ce constat qu'est né le double cursus médecine-science en faculté de médecine. Le Master 1 permet de découvrir la recherche médicale pendant l'externat. Cette découverte peut se poursuivre par la validation du Master 2 pendant l'internat. Sans nécessairement aboutir à un doctorat en sciences, ce parcours permet d'acquérir un raisonnement scientifique utile dans la pratique clinique.

Il semble donc important pour le DUMG de sensibiliser les internes sur l'intérêt qu'un tel travail peut représenter, pour les étudiants et pour la MG en général, en guidant les internes vers des sujets qui ont de l'intérêt pour eux et leurs pratiques. Il pourrait être intéressant de montrer rapidement des travaux qui ont eu un réel impact pour la pratique en MG. Et également de valoriser le travail pour que celui-ci ne soit pas considéré comme inutile.

Des propositions d'axes de modifications

Au travers des entretiens des étudiants, certaines pistes d'axes d'améliorations proposées nous ont semblé pertinentes.

Les étudiants attendaient surtout de l'aide dans les étapes les plus difficiles que sont la recherche d'un sujet et d'un directeur. Les étudiants souhaitaient ainsi être au courant des problématiques intéressantes et des centres d'intérêts des médecins du territoire. Selon eux, cela leur permettrait de gagner du temps en étant orientés plus facilement vers de potentiels sujets et/ou directeurs.

Pour cela, les étudiants suggéraient : des séances de discussion pour faire émerger des idées de sujet et aider à trouver un directeur ; un listing des sujets pertinents et des directeurs volontaires avec leurs centres d'intérêts ; une plateforme pour mettre en lien les étudiants et les directeurs potentiels ; de multiplier les exemples de travaux.

Les étudiants attendaient également une aide plus personnalisée, en favorisant des échanges individualisés entre un étudiant et un enseignant. Cette attente s'explique par le besoin d'obtenir rapidement une réponse à un problème centré sur son projet. L'échange individuel avec un enseignant lors des entretiens méthodologiques était d'ailleurs l'outil le plus apprécié et décisif pour les étudiants. Malheureusement, le ratio enseignants/étudiants constitue un obstacle et ne permet probablement pas de l'élargir à l'ensemble des étudiants. Les étudiants suggéraient de le proposer plus facilement aux étudiants en difficulté, à condition de pouvoir les repérer facilement. D'un autre côté, les dispositifs collectifs sont plus simples à mettre en place et permettent l'échange entre étudiants favorisant une émulation de groupes. Les étudiants pouvaient aussi s'inspirer des exemples d'autres thésards afin de se rassurer.

Pour cela, les étudiants suggéraient : des séances de tutorat similaires aux GEASP mais consacrées à la thèse ; d'identifier et pouvoir contacter facilement des référents méthodologiques en cas de problèmes que les directeurs ne peuvent pas résoudre ; renforcer l'implication des tuteurs et MSU ; avoir un suivi tout au long de l'internat ; être inclus aux commissions thèses ; d'enregistrer les ateliers pour faciliter leur accès à posteriori à volonté et sans contrainte de lieu ou de temps et faciliter la navigation sur Moodle®.

Ces attentes des étudiants de notre étude sont similaires à celles que l'on retrouve dans la littérature, notamment celles décrites par A.I. Rousset à Angers¹². Les participants de ce travail proposaient entre autres d'augmenter le nombre d'interlocuteurs et d'identifier des référents méthodologiques, de renforcer le poids scientifique de la thèse grâce à des équipes de thésards, ou encore d'impliquer et former les tuteurs et MSU à la direction de thèse.

Nous avons également comparé ces pistes au travail de C. Gounot dont l'objectif était de recenser les dispositifs existants dans les facultés en France. Cette enquête nationale²⁷ semble être un bon point de départ pour généraliser les propositions pédagogiques qui fonctionnent et donnent de bons résultats dans les facultés, pour les appliquer aux autres. En mettant en parallèle ce travail et le nôtre, nous remarquons que le DUMG de La Réunion propose la majorité des aides des quatre catégories décrites : formation (séminaire de rentrée, ateliers thèses), encadrement (ateliers thèses, fiche de thèse, entretien méthodologique), multimédia (site internet, Moodle®, formation aux logiciels) et littérature. De façon similaire à notre étude, les étudiants attendaient toutefois des outils qu'ils soient plus orientés vers la pratique et plus centrés sur les projets individuels des participants. Certains outils recensés dans cette étude semblaient faire écho aux attentes des étudiants interrogés dans la nôtre :

- Le cercle de lecture de l'Université d'Aix-Marseille, pour discuter d'articles de recherche en soins primaires et offrir aux étudiants une aide pratique ;
- Le forum thèse de Clermont-Ferrand, pour présenter son projet devant des responsables du département recherche et des épidémiologistes ;
- Le « thèse dating » de Tours, pour rencontrer un enseignant et obtenir des réponses personnalisées en rapport avec son projet ;
- Le cercle de thésards de Tours également, pour rencontrer et échanger en groupe avec un enseignant dans un environnement convivial.

Une tendance à l'amélioration de l'expérience

Sans pouvoir en tirer de conclusions, nous avons noté une tendance à l'amélioration de l'expérience des étudiants. En effet, nous avons à la fois interviewé des étudiants des promotions les plus anciennes et ceux des plus récentes. Les premiers semblaient avoir rencontré plus de difficultés, et reprochaient souvent un sentiment d'isolement et d'insuffisance de moyens mis à leur disposition. Les étudiants des promotions les plus récentes étaient eux plus largement satisfaits de leur expérience et estimaient avoir reçu l'aide et le suivi nécessaires à leur bonne avancée dans leur parcours de thèse.

Cela pourrait s'expliquer par les efforts du DUMG qui a apporté de nombreuses modifications et améliorations aux outils existants. Se doutant des principales difficultés des étudiants, le DUMG s'efforce de proposer des solutions pour y remédier.

Être poussé et ressentir une meilleure aide du DUMG dans les travaux qualitatifs pourrait aussi expliquer cette amélioration. Longtemps désapprouvée, la méthode qualitative gagne de plus en plus de terrain à tel point que les rapports des travaux qualitatif/quantitatif se sont progressivement inversés pour atteindre aujourd'hui un rapport de 80/20 à La Réunion. Cela s'explique par la proximité de la MG avec les sciences psychosociales, qui peuvent être étudiées plus finement par une méthode qualitative. De plus, la faculté bénéficiait d'un soutien de la part du CIC du CHU, notamment pour l'analyse statistique des données, qu'elle n'a plus à l'heure actuelle. Pourtant ces deux méthodologies ne s'opposent pas et sont même complémentaires.

3. Forces et limites de l'étude

Cette étude centrée sur le vécu de méthodes pédagogiques était originale sur le territoire de l'Océan Indien.

Le choix d'une approche qualitative nous a permis d'explorer plus finement l'expérience ressentie par les étudiants pour en interpréter son sens. Elle nous a semblé plus appropriée pour répondre à notre question de recherche, en permettant d'appréhender des facteurs subjectifs difficilement quantifiables³³.

L'échantillonnage raisonné a permis de réunir des étudiants aux profils divers et variés, permettant de recueillir des expériences vécues à différents stades d'avancée de la thèse au travers de plusieurs promotions. Cette procédure assurait ainsi une variation des caractéristiques des étudiants recrutés et une diversité d'expériences. Cela a contribué à obtenir une plus grande richesse de données et ainsi à augmenter la validité externe de l'étude.

Nous aurions voulu interviewer des étudiants de premier, deuxième ou troisième semestre. Cela a été impossible en raison du manque de volontaires lors de notre recherche de participants. Nous avons supposé que la plupart de ces étudiants n'avaient pas encore initié leur projet de thèse. Nous avons également supposé que les étudiants qui avaient eu le plus de difficulté dans leur parcours de thèse étaient ceux les plus motivés pour participer à notre étude. Ceux qui avaient bien vécu leur thèse pouvaient se sentir moins concernés.

Les entretiens individuels ont permis aux étudiants interviewés de s'exprimer librement sans crainte de jugement et de ne pas limiter l'expression de leur expérience personnelle. Ils garantissaient de plus l'anonymat des interviewés. Cependant, ils n'offraient pas la dynamique de groupe, l'interaction et la confrontation d'opinions que peuvent offrir les entretiens de groupes (focus-group). Le recours à des focus-group complémentaires aurait

pu augmenter la validité interne de l'étude mais n'a pas été permis par le temps limité pour ce travail de thèse d'exercice.

Les étudiants étaient interviewés par rapport à une utilisation passée des outils, ce qui pouvait fausser la restitution des informations et induire un biais de mémorisation. Ce biais était limité par la question « brise-glace » du guide d'entretien, qui faisait office de mise en situation pour l'étudiant.

L'expérience personnelle du chercheur en rapport avec les phénomènes étudiés pouvait être considérée à la fois comme un point fort et un point faible de l'étude. Le chercheur faisait en effet partie de la population cible de l'étude par son statut d'étudiant et sa propre expérience de l'utilisation des outils d'aide à la thèse qu'il expérimentait au moment même de la réalisation de ce travail.

D'une part, il est important que le chercheur soit familiarisé avec le champ d'étude afin de pouvoir en extraire les données de façon pertinente. Ce double statut chercheur/étudiant permettait aussi aux participants de se confier plus librement.

D'un autre côté, son vécu et son expérience pouvaient représenter un frein à la perception de l'expérience d'un autre individu. Le champ de recherche étant familier pour le chercheur, il risquait d'avoir tendance à chercher des informations qui le concernaient. Cette subjectivité risquait d'induire un biais d'investigation ou d'interprétation en faisant ressortir des entretiens et de l'analyse les attentes du chercheur. Cela a imposé au chercheur de mettre de côté ses aprioris et ses idées préconçues pour en empêcher leur introduction dans l'analyse. Cette approche vierge de toute préconception garantissait ainsi la construction d'une interprétation centrée sur l'expérience de l'individu.

Le recours à un animateur neutre aurait pu limiter le biais d'investigation mais n'a pas été choisi par manque de temps. La triangulation de l'analyse des données a limité le biais d'interprétation en confiant l'analyse des données à un deuxième chercheur en plus du chercheur principal.

4. Perspectives

Depuis la réorganisation du TCEM suite à la réforme de 2017⁴⁰, un contrat de formation est défini pour chaque étudiant à l'issue de la première année de DES dite de « phase socle ». Ce contrat est censé permettre un accompagnement rapproché des étudiants. Aussi, il est désormais exigé des étudiants la validation de leur sujet de thèse « *au plus tard avant la fin du deuxième semestre validé de la phase 2* » dite de « phase d'approfondissement », c'est-à-dire avant la fin de la deuxième année de DES.

Cette nouvelle législation affichait ainsi l'objectif de contraindre les étudiants à réfléchir précocement à leur travail de thèse, par le biais d'une obligation qui était d'ailleurs plébiscitée par les étudiants de notre étude. Cette réforme promettait également l'accompagnement individuel des étudiants par la désignation d' « *un ou plusieurs référents qualifiés (...) qui peut, par des entretiens réguliers, assurer le suivi de l'étudiant* ».

Cette réforme affichait ses ambitions de mieux accompagner les étudiants dans leur parcours de thèse et à les inciter à travailler précocement. Elle marque ainsi pour nous l'aboutissement des attentes des étudiants interviewés lors de notre étude. Ces ambitions semblent répondre aux principales difficultés et besoins des étudiants, que sont la mauvaise temporalité entre l'étudiant et son projet de thèse, le besoin de suivi et le besoin d'obligation. Elle devrait participer à une meilleure gestion de la temporalité pédagogique et ainsi à l'amélioration de l'expérience des étudiants. Cette réforme récente pourrait être l'opportunité pour mettre en place de nouvelles méthodes de sensibilisation, de formation et de soutien pour les étudiants, sous forme d'ateliers ou de séminaires de formation pratique tout en privilégiant les nouvelles méthodes d'e-learning.

Il est toutefois encore un peu tôt pour juger de l'efficacité de ces mesures. Même si elles ne sont pas encore totalement appliquées, le DUMG de La Réunion s'efforce depuis plusieurs années de proposer des outils pour aller dans ce sens. Le DUMG offre ainsi aux étudiants des moyens plus importants pour les sensibiliser et les inciter à démarrer leurs travaux de thèse le plus tôt possible et pour augmenter la qualité des travaux produits.

Sans pouvoir juger l'efficacité de ces efforts, nous avons malgré tout observé une tendance à l'amélioration de l'expérience des étudiants en fonction de l'année de leur inscription. Cela suggère que le DUMG a su adapter ses propositions pédagogiques pour correspondre aux attentes des étudiants. Et que cette adaptation et les modifications qui en découlent semblent porter leurs fruits, pour le bien des étudiants.

Pour encore améliorer l'expérience de ses étudiants, le DUMG pourrait s'appuyer sur le travail de C. Gounot sur le recensement des différents outils pédagogiques existants dans les différentes facultés nationales³⁵. En s'inspirant des résultats de notre étude et des outils développés dans les autres facultés, le DUMG pourrait les adapter et les proposer à ses étudiants.

Avant de proposer de nouveaux outils, le DUMG pourrait aussi solliciter les étudiants afin d'évaluer leurs attentes et adapter les outils en fonction de leurs remarques. Cela a déjà été fait par le passé, lorsque T. Lherminier questionnait les étudiants sur leurs attentes avant l'instauration du site internet du DUMG⁴¹.

Pour aller plus loin, il nous semblerait également intéressant de compléter notre étude par des travaux quantitatifs. Ceux-là pourraient s'intéresser à évaluer le taux de satisfaction des outils et identifier de façon plus représentative quels sont ceux jugés utiles ou non et ceux à améliorer. Ou encore à mesurer l'impact que ces outils d'aide à la réalisation de la thèse peuvent avoir sur l'évolution des thèses soutenues à l'Université de La Réunion. Est-ce que les outils ont significativement aidé les étudiants dans leur travail de recherche ? Est-ce que les outils améliorent la qualité des thèses ? Est-ce que les outils raccourcissent le délai de soutenance ?

CONCLUSION

Les thèses de MG sont devenues un enjeu important du développement de la recherche en soins primaires. Encore ancrées comme une tradition obligatoire dans l'esprit des étudiants, ces derniers doivent s'impliquer pour apporter leur pierre à l'édifice que représente la spécialité de MG. Conscients de cela, les DUMG n'ont eu de cesse d'améliorer leurs offres pédagogiques pour améliorer la qualité des travaux et l'expérience des étudiants.

L'objectif de cette étude était d'explorer l'expérience des étudiants de ces outils et leurs attentes concernant d'éventuelles modifications.

Notre analyse a permis de conceptualiser le cheminement des étudiants dans leur parcours de thèse, en identifiant trois étapes successives, de la découverte jusqu'à la maîtrise du travail. Comme pour tout processus d'apprentissage, l'expérience des outils d'aide à la thèse se forge de façon évolutive tout au long de leur parcours de thèse.

Les étudiants découvrent souvent pour la première fois un travail abstrait et intimidant, pour lequel ils estiment manquer de motivation et de connaissance.

La mise en action des étudiants dépend ensuite de leurs besoins et de leur temporalité, modulée par celles des outils et des différents acteurs du travail de thèse.

Nos résultats suggèrent une relation paradoxale entre les étudiants et la thèse, une dualité entre « répulsion » et intérêt. Cette ambivalence est d'autant plus forte à l'initiation des projets des étudiants, lors de la découverte de l'ampleur du travail.

Toutefois, nous avons observé une amélioration progressive de l'expérience des étudiants au travers des différentes promotions interviewées. Ces résultats suggèrent que le DUMG est à l'écoute de ses étudiants, et prêt à fournir des efforts supplémentaires pour améliorer l'expérience de ses thésards.

Notre travail pourrait être complété par d'autres travaux quantitatifs, de sorte à quantifier le taux de satisfaction des outils et mesurer leurs impacts sur l'évolution des thèses soutenues à La Réunion.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

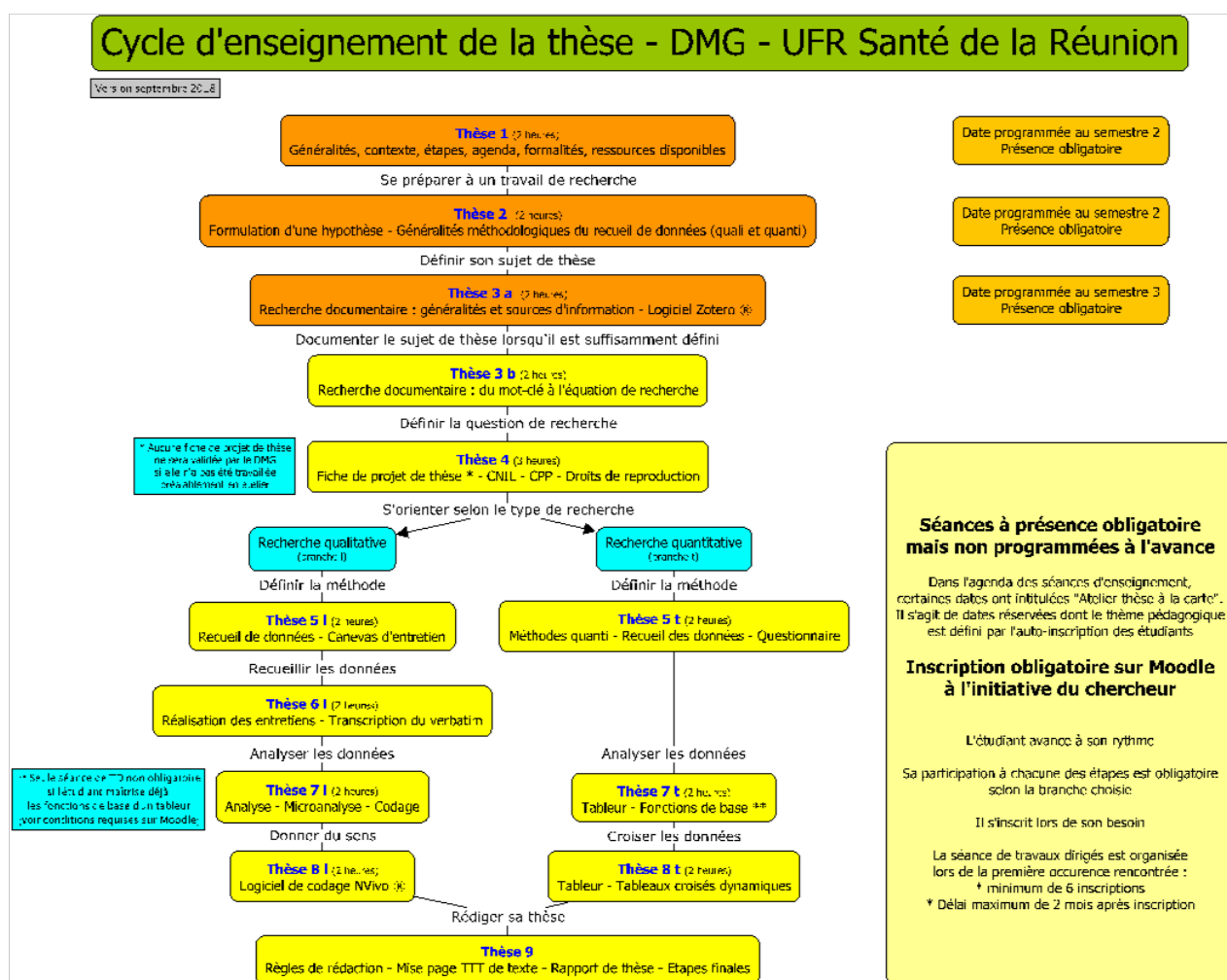
1. De Pourville G. Développer la recherche en médecine générale et en soins primaires en France : Propositions. Mai 2006.
2. Ordonnance n°58-1373 du 30 décembre 1958 relative à la création de centres hospitaliers et universitaires, à la réforme de l'enseignement médical et au développement de la recherche médicale. Journal officiel de la République française. Lois et décrets n°0307 du 31/12/1958.
3. Société Française de Médecine Générale. Rosowsky. O. La médecine générale aux marges de l'Université médicale, un sacrifice rituel ? [Internet]. Disponible sur : http://www.sfmfg.org/data/generateur/generateur_fiche/1188/fichier_sfmfg_drmg_37_38_1990_014a20d.pdf
4. WONCA Europe. La définition européenne de la médecine générale - médecine de famille. 2002. [Internet]. Disponible sur : <https://www.woncaeurope.org/file/afaa93f5-dc46-4b0e-8546-71ebf368f41c/WONCA%20definition%20French%20version.pdf>
5. SFMG. Présentation. [Internet]. Disponible sur : <https://www.sfmfg.org/presentation/>
6. Loi n°82-1098 du 23 décembre 1982 relative aux études médicales et pharmaceutiques. Journal officiel de la République Française. Lois et décrets n°0300 du 26/12/1982.
7. Arrêté du 22 septembre 2004 fixant la liste et la réglementation des diplômes d'études spécialisées de médecine. Journal officiel de la République Française. Lois et décrets n°233 du 06/10/2004.
8. Loi n°2008-112 du 8 février 2008 relative aux personnels enseignants de médecine générale. Journal officiel de la République Française. Lois et décrets n°0034 du 09 février 2008.
9. Collège National des Généralistes Enseignants. Coursus des études médicales (mise à jour août 2012) [Internet]. Disponible sur : http://www.cnge.fr/la_pedagogie/cursus_des_etudes_medicales/
10. Université de la Réunion. Statuts de l'UFR Santé de l'Université de la Réunion [Internet]. Avril 2011. Disponible sur : https://lillet.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/l_universite/Statuts/STATUTS_UFR_SANTE.pdf
11. Décret n° 2011-1598 du 21 novembre 2011 relatif à la création d'un centre hospitalier régional à La Réunion par fusion du centre hospitalier Félix Guyon et du groupe hospitalier Sud-Réunion. Journal officiel de la République Française. Lois et décrets n°0270 du 22/11/2011.
12. Rousset AI, Marais P, Bouton C, Baufreton C, Huez JF. La thèse de médecine générale à la faculté d'Angers : difficultés et propositions d'amélioration. Exercer. 2013;110:254-60.
13. Teisset Y. Perception du travail de thèse par les internes de médecine générale de la faculté de Tours [Thèse]. Université de Tours; 2011.
14. Peltier M-C. Perception de la thèse par les internes de médecine générale Picards : motivations et obstacles à sa réalisation [Thèse]. Université d'Amiens; 2012.
15. Tiercelin A. Etude du vécu du travail de thèse par les internes de médecine générale de la faculté de Caen [Thèse]. Université de Caen; 2012.
16. Jungmann C. Étude des difficultés rencontrées par les étudiants du diplôme d'études Spécialisées de médecine générale de Bordeaux dans leur travail de thèse [Thèse]. Université de Bordeaux; 2019.
17. Toillon Y. Évolution de la perception des thèses de médecine générale à la faculté de médecine de Grenoble entre 2014 et 2017 [Thèse]. Université Grenoble Alpes; 2018.

18. Marecar S. Les facteurs intervenant dans la réalisation de la thèse de médecine générale : étude auprès des étudiants de troisième cycle de médecine générale de l'Université Paris XIII [Thèse]. Université Paris XIII Bobigny; 2013.
19. Fiesque S. Réaliser sa thèse d'exercice : difficultés et moyens pédagogiques pertinents selon les IMG de Poitiers [Thèse]. Université de Poitiers; 2018.
20. Lecouffe R. Vécu de l'interne de médecine générale de Lille par rapport à la réalisation de sa thèse d'exercice [Thèse]. Université de Lille; 2012.
21. Hélys V. Quelle est aujourd'hui en France la formation à la recherche des thésards en médecine générale ? [Thèse]. Université de Poitiers; 2005.
22. ISNAR-IMG. Enquête nationale sur la formation des internes de Médecine Générale. 2013. [Internet]. Disponible sur : <https://www.isnar-img.com/wp-content/uploads/formation-des-img.pdf>
23. Nougairède P. Etude PubliThèse : taux d'exploitation des thèses en médecine générale au sein de la faculté Denis Diderot Paris 7 [Thèse]. Université Paris Diderot; 2009.
24. El Mornan S. Production des thèses dans la filière médecine générale à la faculté de médecine de Créteil : une étude rétrospective sur 5 années universitaires de 2005 à 2010 [Thèse]. Université de Créteil; 2012.
25. Ennequin N. Evaluation de la qualité méthodologique des thèses de médecine générale soutenues à l'UFR santé de La Réunion entre 2017 et avril 2020 : une étude descriptive rétrospective [Thèse]. Université de La Réunion; 2022.
26. Chantalat L. Recensement et évaluation des dispositifs d'aide à la thèse en médecine générale: enquête descriptive auprès des départements de médecine générale dans la moitié nord du territoire [Thèse]. Université Paris Diderot - Paris 7; 2019.
27. Gounot C. Recensement et évaluation des dispositifs d'aide à la thèse en médecine générale : enquête descriptive auprès des départements de médecine générale de la moitié sud de la France [Thèse]. Université Paris Diderot - Paris 7; 2019.
28. Letrouit C. Évaluation d'un module de formation à la recherche quantitative par les internes de médecine générale de Rouen. [Thèse]. Université de Rouen; 2013.
29. Macho A. Evaluation des ateliers d'aide méthodologique à la thèse proposés par le département universitaire de médecine générale de Toulouse [Thèse]. Université Toulouse III - Paul Sabatier; 2017.
30. Astifate EK. À quoi sert une commission des thèses dans un département de médecine générale ? L'exemple de Paris Diderot [Thèse]. Université Paris Diderot; 2013.
31. Gibilaro M. Évaluation des outils d'aide à la réalisation de la thèse proposés par le Département de Médecine Générale de Paris Descartes : enquête auprès des internes et jeunes médecins thésés des promotions 2012 à 2016 [Thèse]. Université de Paris Descartes; 2019.
32. Lebeau JP, Aubin-Auger I., Cadwallader JS, Gilles de la Londe J., Lustman M., Mercier A., Peltier A. Initiation à la recherche qualitative en santé. GROUM.F. CNGE Productions et Global média santé; 2021. 192p.
33. Paillé P, Mucchielli A. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin collection U; 2012.
34. Depraz N. Comprendre la phénoménologie : Une pratique concrète. Armand Colin collection Cursus; 2006.
35. Vignas E. Exploration des difficultés liées au travail de thèse en médecine générale et proposition d'aides pédagogiques [Thèse]. Université de Tours; 2019.
36. Communiqué de presse SNEMG du 20 novembre 2019. [Internet]. Disponible sur : https://www.cnge.fr/le_cnge/adherer_cnge_college_academique/communiqu_e_snemg_du_20_novembre_2019/

37. Guillo V. Étude des attentes et besoins des internes de médecine générale de Sorbonne Université dans leur travail de thèse, en vue de la proposition d'outils d'aide [Thèse]. Sorbonne Université; 2022.
38. Devos S. Freins et motivations des médecins généralistes de l'océan Indien à la direction de thèse d'exercice. En vue de propositions d'axes d'amélioration [Thèse]. Université de La Réunion; 2023.
39. Deugnier Y.-M., Vuitton D.A. Rapport 19-11. Mieux former les étudiants en médecine à l'investigation clinique. Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine. Mars 2020 ; volume 204, 204-13.
40. Journal Officiel de la République Française. Arrêté du 12 avril 2017 relatif à l'organisation du troisième cycle des études de médecine [Internet]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/>
41. Lherminier T. Site internet du Département de Médecine Générale de la Réunion : détermination des attentes d'utilisateurs potentiels vis-à-vis du contenu du site [Thèse]. Université de La Réunion; 2016.

ANNEXES

Annexe 1 – Circuit de thèse UFR Santé de La Réunion



Annexe 2 – Guide d’entretien

PARTIE 1 : EXPÉRIENCE – MISE EN SITUATION

Pour avoir une meilleure idée de ton expérience personnelle dans ton travail de thèse, j’aimerais que tu essaies de te souvenir et de me raconter comment tu as débuté et réalisé ton projet de thèse.

Plus précisément, j’aimerais que tu essaies de te remémorer une situation survenue lors de ton travail de thèse, dans laquelle intervient l’utilisation d’un outil d’aide à la réalisation de la thèse proposé par le DUMG. J’aimerais ensuite que tu m’exposes cette situation et que tu m’exprimes ce que tu as ressenti.

Relances : Comment as-tu vécu cette situation ? Comment as-tu éprouvé ces outils ? Qu’est-ce que tu as ressenti à ce moment-là ?

PARTIE 2 : EXPÉRIENCE GLOBALE

J’aimerais que l’on passe à ton expérience plus globale des outils d’aide à la thèse. Quel est ton expérience globale des outils d’aide à la thèse que le DUMG propose ?

Relances : Que penses-tu de ces outils ? Quels outils as-tu utilisé et à quels moments ? Dans quelle mesure leur utilisation t’a-t-elle aidé dans tes travaux ? Quelles ont été les difficultés que tu as rencontrées dans leur utilisation ? Pour quelles raisons n’as-tu pas utilisé les autres outils ?

PARTIE 3 : BESOINS

Nous venons d’évoquer la façon dont tu as personnellement expérimenté ces outils. Maintenant, j’aimerais savoir quels seraient tes besoins par rapport à ces outils. Quels outils selon toi sont nécessaires pour aider au mieux les étudiants à réussir leur thèse ?

Relances : Quels seraient tes besoins pour t’aider à la réalisation de la thèse ? Est-ce que les outils d’aide à la thèse répondaient à tes besoins ? De quoi as-tu manqué lors de tes travaux de recherche ? As-tu eu recours à des ressources externes à la faculté de La Réunion que tu aimerais voir y être mises en place ?

PARTIE 4 : ATTENTES

Maintenant, j’aimerais connaître quelles sont tes attentes par rapport à ces outils. Qu’est-ce qui pourrait être mis en place pour mieux t’aider dans ton travail de thèse ?

Relances : Quelles seraient tes suggestions pour améliorer ces outils ? Quelles sont tes idées pour mieux répondre aux besoins exprimés plus tôt ?

As-tu quelque chose à ajouter que nous n’aurions pas évoqué ?

Annexe 3 – Extraits du journal de bord

Beaucoup d'étudiants se sont manifestés pour participer à l'étude mais il y a surtout des internes d'anciennes promotions et beaucoup moins de « jeunes »... Il faudra que je fasse attention à qui intégrer dans l'échantillon pour ne pas surreprésenter un type de personnes.

(...)

Premier entretien aujourd'hui. J'ai l'impression de poser des questions trop fermées et peut-être trop orientées. Je coupe souvent la parole au lieu de laisser la personne dérouler... Il va falloir que je fasse attention à ça. Je ne suis pas hyper à l'aise, je ne sais pas trop quelle posture adopter. En tout cas, cet entretien m'a permis de me faire la main.

(...)

J'ai l'impression que les étudiants se concentrent plus sur leur expérience de la thèse en général que sur celle des outils. Ils me parlent beaucoup du manque d'intérêt de la thèse ou encore des problèmes de communication. Mais après tout, tout ça est intimement lié et a peut-être sa place ici.

(...)

Les deux derniers entretiens étaient surprenants, totalement à contre-courant des premiers. J'ai commencé par interroger des étudiants inscrits en post-DES qui se sentaient abandonnés. Je commençais à me dire que mon étude n'intéressait que les étudiants qui en avaient bavé et qu'ils y voyaient un moyen de vider leur sac.

Les « jeunes » internes ont l'air eux de beaucoup mieux vivre leur parcours de thèse et sont bien plus positifs. Il y a des choses qui ont dû changer et ça a l'air de porter ses fruits.

(...)

Je me reconnais parfois dans ce que disent les étudiants. Mais il ne faut pas que j'oublie mon rôle de chercheur, et que je mette de côté mon statut d'étudiant le temps de l'étude pour ne pas influencer les résultats !

(...)

Après ce dernier entretien, je n'ai plus grand-chose de nouveau à me mettre sous la dent. Je pense avoir fait le tour du sujet. J'ai eu des jeunes, des anciens, à tous les stades de leur thèse, je crois que le contrat est rempli et qu'on peut passer à la suite.

(...)

Une idée ressort de l'analyse. Je me rends compte de la relation paradoxale qu'entretiennent les étudiants avec la thèse... Ils disent ne pas se sentir soutenus mais ils n'utilisent pas les outils qu'on leur propose. Ou bien ils voudraient être formés plus tôt mais ils n'écoutent rien quand on leur présente la thèse au séminaire... Quel casse-tête !

Annexe 4 – Exemple d'analyse d'un extrait d'entretien

Question posée	Qu'as-tu ressenti pendant toute cette période de recherche de sujet et de directeur ?		
Réponse du participant	J'étais un peu désespérée... Je me disais que j'allais jamais arriver à trouver un directeur ou un sujet qui intéresserait la moindre personne... J'étais contente qu'on réponde à mon mail. J'ai été étonnée qu'on réponde aussi vite, et au final c'est la chose qui m'a le plus aidé à démarrer ma thèse. On m'a ensuite proposé un entretien méthodo en visio quelques semaines après, ça m'a bien aidé à préciser le sujet, même si à ce moment-là j'avais pas de directeur, ça m'a reboosté, ça m'a redonné confiance en ce que j'étais en train de faire toute seule dans mon coin. Et ensuite on m'a conseillé des gens qui par chance m'ont aussi répondu rapidement et un a été d'accord pour être mon directeur de thèse, donc ça a mieux marché par son biais, alors que si je fais ça toute seule dans mon coin, j'ai demandé à 6-7 médecins pour le sujet d'avant, qui en plus je trouve était plus intéressant et qui m'ont tous répondu « non j'ai pas le temps, désolé ».		
Verbatim	Etiquette thématique	Propriété	Catégorie
« J'étais un peu désespérée... Je me disais que j'allais jamais arriver à trouver un directeur ou un sujet qui intéresserait la moindre personne... »	Je désespérais de ne pas trouver de directeur intéressé par mon sujet.	Etre découragé par la recherche d'un directeur	Obstacles, difficultés
« J'étais contente qu'on réponde à mon mail. J'ai été étonnée qu'on réponde aussi vite »	J'ai apprécié recevoir une réponse rapide du DMG à mes questions.	Communiquer facilement avec le DMG	Communication avec les acteurs de la thèse
« au final c'est la chose qui m'a le plus aidé à démarrer ma thèse »	Les conseils apportés par une personne expérimentée ont été le plus utile dans mon parcours.	Être guidé par une personne expérimentée	Réseau relationnel
« On m'a ensuite proposé un entretien méthodo en visio quelques semaines après, ça m'a bien aidé à préciser le sujet »	J'ai pu préciser mon sujet grâce à l'entretien méthodologique.	Affiner son projet avec un entretien méthodologique	Avoir un suivi
« ça m'a reboosté, ça m'a redonné confiance en ce que j'étais en train de faire toute seule dans mon coin »	L'entretien méthodologique m'a redonné confiance en mon travail.	Être rassuré	Avoir un suivi
« on m'a conseillé des gens qui par chance m'ont aussi répondu rapidement et un a été d'accord pour être mon directeur de thèse »	J'ai pu trouver un directeur grâce aux conseils d'une personne expérimentée.	Être guidé pour savoir qui contacter	Réseau relationnel

<p>« ça a mieux marché par son biais, alors que si je fais ça toute seule dans mon coin, j'ai demandé à 6-7 médecins pour le sujet d'avant, qui en plus je trouve était plus intéressant et qui m'ont tous répondu « non j'ai pas le temps, désolé » »</p>	<p>J'ai l'impression que l'appui d'un membre du DMG facilite l'acceptation de la direction de thèse.</p>	<p>Faire jouer ses relations, être « pistonné »</p>	<p>Réseau relationnel</p>
<p>« ça a mieux marché par son biais »</p>	<p>C'est plus facile de trouver un directeur lorsque l'on est aiguillé sur qui contacter.</p>	<p>Savoir à qui s'adresser</p>	<p>Réseau relationnel</p>

**Annexe 5 - Traduction française originale de la liste de contrôle
COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research)**

N°	Item	Guide questions/description	Validation
Domaine 1 : Equipe de recherche et de réflexion			
Caractéristiques personnelles			
1.	Enquêteur/animateur	Quel(s) auteur(s) a (ont) mené l'entretien individuel ou l'entretien de groupe focalisé (focus group) ?	Kévin Dejuan (p.14)
2.	Titres académiques	Quels étaient les titres académiques du chercheur ?	DES de médecine générale (p.14)
3.	Activité	Quelle était leur activité au moment de l'étude ?	Médecin généraliste remplaçant (p.14)
4.	Genre	Le chercheur était-il un homme ou une femme ?	Homme (p.14)
5.	Expérience et formation	Quelle était l'expérience ou la formation du chercheur ?	Validation DES de médecine générale, Université de La Réunion (p.14)
Relation avec les participants			
6.	Relation antérieure	Enquêteur et participants se connaissaient-ils avant le commencement de l'étude ?	Connaissance de certains participants (p.14)
7.	Connaissances des participants au sujet de l'enquêteur	Que savaient les participants au sujet du chercheur ?	Thème de la recherche, objectifs de la recherche (p.14)
8.	Caractéristiques de l'enquêteur	Quelles caractéristiques ont été signalées au sujet de l'enquêteur/animateur ?	Motivations et intérêts pour le sujet de recherche

Domaine 2 : Conception de l'étude			
Cadre théorique			
9.	Orientation méthodologique et théorie	Quelle orientation méthodologique a été déclarée pour étayer l'étude ?	Analyse phénoménologique (p.13-14)
Sélection des participants			
10.	Echantillonnage	Comment ont été sélectionnés les participants ?	Échantillonnage raisonné (p.13)
11.	Prise de contact	Comment ont été contactés les participants ?	Par mail, par téléphone, ou via réseaux sociaux (p.13)
12.	Taille de l'échantillon	Combien de participants ont été inclus dans l'étude ?	8 (p.16)
13.	Non-participation	Combien de personnes ont refusé de participer ou ont abandonné ? Raisons ?	Aucun (p.16)
Contexte			
14.	Cadre de la collecte de données	Où les données ont-elles été recueillies ?	Par visioconférence (p.14)
15.	Présence de non-participants	Y avait-il d'autres personnes présentes, outre les participants et les chercheurs ?	Non (p.14)
16.	Description de l'échantillon	Quelles sont les principales caractéristiques de l'échantillon ?	Age, genre, semestre en cours, stade de la thèse (p.13,16)

Recueil des données			
17.	Guide d'entretien	Les questions, les amorces, les guidages étaient-ils fournis par les auteurs ? Le guide d'entretien avait-il été testé au préalable ?	Guide non fourni aux participants et testé préalablement sur un volontaire (p.14)
18.	Entretiens répétés	Les entretiens étaient-ils répétés ? Si oui, combien de fois ?	Non (p.14)
19.	Enregistrement audio/visuel	Le chercheur utilisait-il un enregistrement audio ou visuel pour recueillir les données ?	Enregistrement audio (p.14)
20.	Cahier de terrain	Des notes de terrain ont-elles été prises pendant et/ou après l'entretien individuel ou l'entretien de groupe focalisé (focus group) ?	Oui, consignées dans un journal de bord (p.14)
21.	Durée	Combien de temps ont duré les entretiens individuels ou l'entretien de groupe focalisé (focus group) ?	42 minutes en moyenne (p.16)
22.	Seuil de saturation	Le seuil de saturation a-t-il été discuté ?	Avec la directrice de thèse (p.14,16)
23.	Retour des retranscriptions	Les retranscriptions d'entretien ont-elles été retournées aux participants pour commentaire et/ou correction ?	Après chaque entretien (p.14)
Domaine 3 : Analyse et résultats			
Analyse des données			
24.	Nombre de personnes codant les données	Combien de personnes ont codé les données ?	3 (p.15)
25.	Description de l'arbre de codage	Les auteurs ont-ils fourni une description de l'arbre de codage ?	Oui (p.71-72)
26.	Détermination des thèmes	Les thèmes étaient-ils identifiés à l'avance ou déterminés à partir des données ?	Déterminés à partir des données (p.15)

27.	Logiciel	Quel logiciel, le cas échéant, a été utilisé pour gérer les données ?	NVivo® (p.15)
28.	Vérification par les participants	Les participants ont-ils exprimé des retours sur les résultats ?	Pas de retours (p.15)
Rédaction			
29.	Citations présentées	Des citations de participants ont-elles été utilisées pour illustrer les thèmes/résultats ? Chaque citation était-elle identifiée ?	Oui, identification par une lettre associée à un numéro (p.17-49)
30.	Cohérence des données et des résultats	Y avait-il une cohérence entre les données présentées et les résultats ?	Oui
31.	Clarté des thèmes principaux	Les thèmes principaux ont-ils été présentés clairement dans les résultats ?	Oui
32.	Clarté des thèmes secondaires	Y a-t-il une description des cas particuliers ou une discussion des thèmes secondaires ?	Oui

SERMENT D'HIPPOCRATE

« Au moment d'être admis à exercer la médecine, je promets et je jure d'être fidèle aux lois de l'honneur et de la probité.

Mon premier souci sera de rétablir, de préserver ou de promouvoir la santé dans tous ses éléments, physiques et mentaux, individuels et sociaux.

Je respecterai toutes les personnes, leur autonomie et leur volonté, sans aucune discrimination selon leur état ou leurs convictions. J'interviendrai pour les protéger si elles sont affaiblies, vulnérables ou menacées dans leur intégrité ou leur dignité. Même sous la contrainte, je ne ferai pas usage de mes connaissances contre les lois de l'humanité.

J'informerai les patients des décisions envisagées, de leurs raisons et de leurs conséquences.

Je ne tromperai jamais leur confiance et n'exploiterai pas le pouvoir hérité des circonstances pour forcer les consciences.

Je donnerai mes soins à l'indigent et à quiconque me les demandera. Je ne me laisserai pas influencer par la soif du gain ou la recherche de la gloire.

Admis dans l'intimité des personnes, je tairai les secrets qui me seront confiés. Reçu à l'intérieur des maisons, je respecterai les secrets des foyers et ma conduite ne servira pas à corrompre les mœurs.

Je ferai tout pour soulager les souffrances. Je ne prolongerai pas abusivement les agonies. Je ne provoquerai jamais la mort délibérément.

Je préserverai l'indépendance nécessaire à l'accomplissement de ma mission. Je n'entreprendrai rien qui dépasse mes compétences. Je les entretiendrai et les perfectionnerai pour assurer au mieux les services qui me seront demandés.

J'apporterai mon aide à mes confrères ainsi qu'à leurs familles dans l'adversité.

Que les hommes et mes confrères m'accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses ; que je sois déshonoré et méprisé si j'y manque. »

RÉSUMÉ / ABSTRACT

Exploration de l'expérience des outils d'aide à la thèse par les étudiants de troisième cycle de médecine générale de l'Océan Indien

Introduction : Indispensable au progrès médical, le développement d'une recherche en soins primaires de qualité est un des enjeux actuels de la médecine générale. Les thèses sont souvent le premier travail de recherche réalisé par les étudiants. La pédagogie autour de l'encadrement du travail de thèse est en plein essor. Pourtant, les étudiants ont toujours des difficultés à réaliser ce travail. Ce travail avait pour objectif principal d'explorer l'expérience des étudiants des outils d'aide à la thèse proposés par l'Université de La Réunion.

Méthode : Une étude qualitative a été menée à partir d'entretiens semi-dirigés d'étudiants inscrits en troisième cycle de médecine générale à La Réunion et a bénéficié d'une analyse inspirée de la phénoménologie.

Résultats : Les huit entretiens réalisés soulignent le caractère évolutif de cette expérience qui se construit dans une temporalité propre aux étudiants et aux outils à leur disposition. La première étape confronte les émotions des étudiants à la découverte d'un nouveau travail. La deuxième étape est la confrontation même des outils, où se forge leur expérience. La dernière étape est celle de l'expertise du phénomène qui permet un retour sur l'expérience vécue. La mise en action des étudiants dépend à la fois de leurs besoins mais aussi de cette temporalité. Les étudiants ont une attitude ambivalente envers le travail de thèse avec des attentes parfois contradictoires. Combiné aux manques de motivation et d'investissement dans un rôle pourtant clé, cela questionne l'intérêt des étudiants et des jeunes médecins pour la culture scientifique dont la thèse est le premier pas.

Discipline : Médecine générale

Mots-Clés : Pédagogie médicale – Recherche médicale – Enseignement – Thèse de médecine – Étudiants en médecine – Océan Indien – La Réunion

Exploration of the experience of thesis support tools by general medicine students from the Indian Ocean

Background: Essential to medical progress, the development of primary care research is one of the current challenges in general medicine. Thesis are often the first research work carried out by students. Pedagogy around the supervision of this work is therefore booming. However, students still have difficulty carrying out this work. The main objective of this work was to explore the students' experience of thesis support tools offered by the University of Reunion.

Method: A qualitative study was carried out based on semi-directed interviews with students enrolled in the third cycle of general medicine in Reunion and benefited from an analysis inspired by phenomenology.

Results: The eight interviews carried out underline the evolving nature of this experience which is constructed in a temporality specific to the students and the tools at their disposal. The first stage confronts the students' emotions with the discovery of a new work. The second stage is the confrontation of the tools, where their experience is forged. The last one is the expertise of the phenomenon which allows a return on the lived experience. The students' action depends both on their needs but also on this temporality. Students have an ambivalent attitude towards the thesis work with sometimes contradictory expectations. Combined with the lack of motivation and investment in a key role, this questions the interest of students and young doctors in the scientific culture of which the thesis is the first step.

Discipline: General Medicine

Keywords: Medical pedagogy – Medical research – Education – Medical Thesis – Medical students – Indian Ocean – Reunion