

Et quand il n'y a pas d'acteur volontaire ?

Jean-Christophe SERVOTTE

Maître Assistant Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg
Doctorant en santé publique ULg

Sophie BAIJOT

Maître Assistant Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg
Responsable du centre Namur Simulation



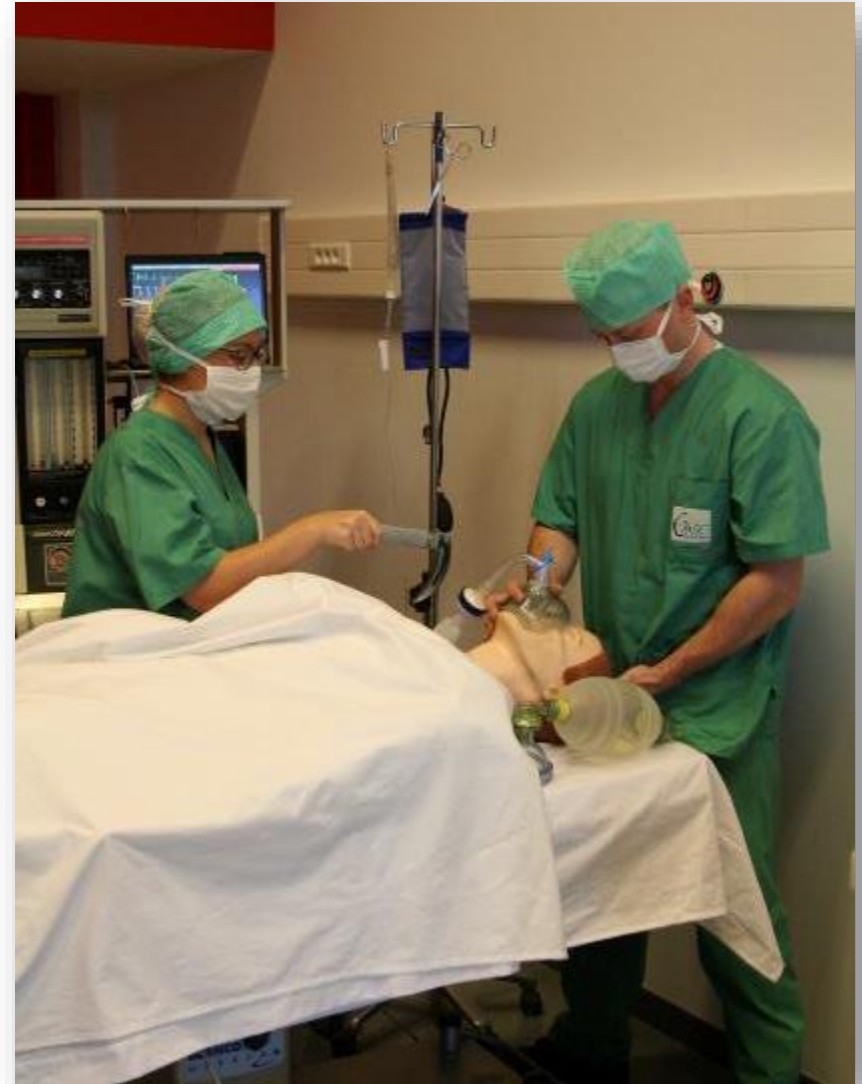


Sommaire

- Contexte
- Présentation du cas
- Analyse
- Actions à mener
- En synthèse

Contexte

- Organisation du centre
- Concepts de sécurité psychologique



Organisation du centre

- ◆ Centre créé en 2014 - facteur favorisant : disponibilité des locaux
- ◆ 5 salles avec des orientations différentes :
 - ◆ Secteur aigu : SIAMU – SOP
 - ◆ Obstétrique
 - ◆ Soins généraux
 - ◆ Domicile
- ◆ 900 étudiants !



Besoin de formateurs

Organisation du centre

- ◆ Formation EUSIM : 6 enseignants en 2014 et 2015
- ◆ Formation en interne de 4 h pour tout enseignant du NaSim, soit 60 enseignants en 2 ans (mouvement de personnel)
- ◆ Soutien à la demande

- ◆ Création d'une charte commune pour les formateurs et étudiants
- ◆ Personne ressource pour les étudiants en cas de non respect de la charte
- ◆ Briefing général obligatoire pour tous les étudiants

- ◆ Intégration de la simulation dans le cursus existant – simulation souvent liée au cours ou au préparation de stage (groupes changeant)
- ◆ Près de 400h de simulation

Organisation du centre

Charte déontologique

- ◆ Formation professionnelle initiale et permanente
- ◆ Démarche qualité
- ◆ Confidentialité
- ◆ Respect de la personne – absence de jugement
- ◆ Possibilité de recours en cas de non respect de la charte

Uniquement du formatif !

Sécurité psychologique

- ◆ Phénomène complexe allant de l'absence de trouble au maintien de l'intégrité (Ganley & Linnard-Palmer, 2012)
- ◆ Fondements (Gaba, 2013) :
 - ◆ Confiance
 - ◆ Sécurité
- ◆ Absence de jugement
- ◆ Erreurs → opportunités d'apprentissage

Sécurité psychologique : influences

- ◆ Fatigue, maladie, prise de médicaments et autres aléas de la vie (Gaba, 2013)
- ◆ Personnalité : faible confiance en soi peut engendrer davantage de stress avant et après la simulation (Leigh, 2008)
- ◆ Pédiophobie et résistance à la simulation (Smith-Stoner, 2009)

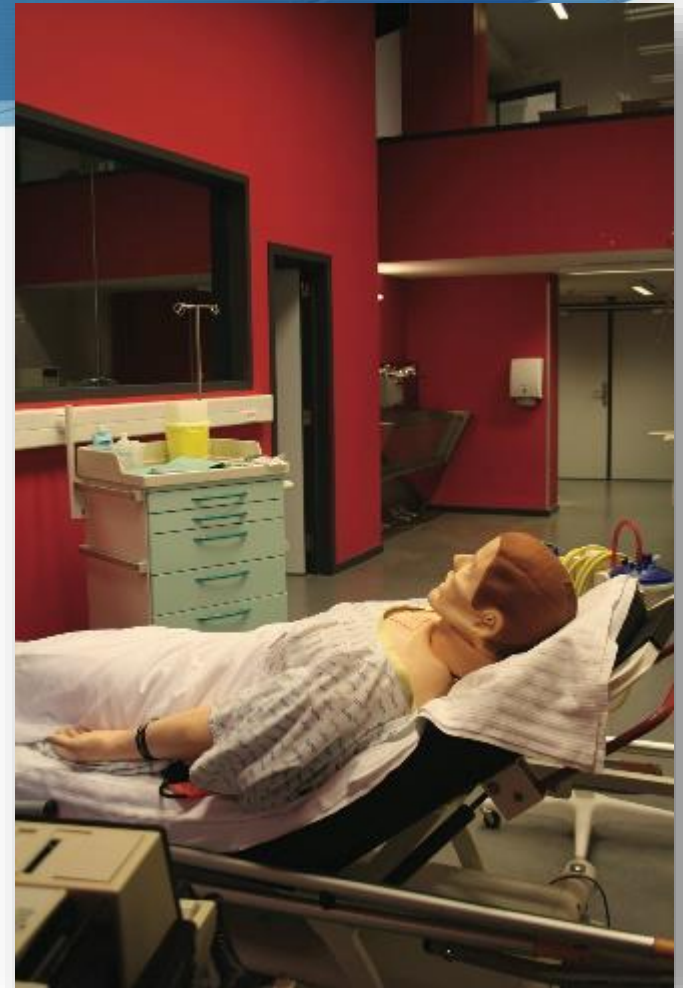
Présentation du cas

- Déroulement de la situation
- DASH
- Interview



Déroulement de la situation

- ◆ 12 étudiants / 1 formateur / 1 opérateur
- ◆ Briefing réalisé par formateur :
 - ◆ explications déroulement de la séance
 - ◆ présentation environnement
 - ◆ sécurité psychologique
- ◆ Situation : USI – Préparation stage
- ◆ Dernière simulation de l'année
- ◆ 1^{er} scénario : volontaire → difficultés
- ◆ Debriefing
- ◆ 2^{ème} scénario : refus des étudiants
- ◆ Arrêt de la séance



Conséquences

Direction et responsable du centre prévenus

- ◆ Direction propose sanction
- ◆ Responsable centre et opérateur → pas de jugement → compréhension – que fait-on ?



DASH + interview

DASH version formateur / étudiant (Policard et al., 2011)

- 6 éléments
- Echelle de notation : 1 (extrêmement inefficace) à 7 (extrêmement efficace)

Notation	1	2	3	4	5	6	7
Description	Extrêmement inefficace / préjudiciable	Toujours inefficace / mauvais	Généralement inefficace / médiocre	Assez efficace / moyen	Généralement efficace / bon	Toujours efficace / très bon	Extrêmement efficace / exceptionnel

- Elément 1 → briefing
- Eléments 2 à 6 → debriefing

Elément 1

Etablir un climat favorable à l'apprentissage	Formateur	Etudiant (n=12)
Description environnement / objectifs	6	3,25
Points forts et points faibles	5	1,9
Détails logistiques	6	5,33
Encouragement des apprenants	6	5,33

Elément 2

Maintient un climat favorable à l'apprentissage	Formateur	Etudiant (n=12)
Clarification objectifs / rôles	4	2,83
Reconnaître inquiétudes / aide pour apprendre	6	1,5
Respect envers les apprenants	6	1,16
Apprentissage = objectif principal de la séance	7	3,66
Encourager les étudiants à exprimer leurs ressentis	6	2,83

Elément 3

Conduite structurée du debriefing	Formateur	Etudiant (n=12)
Guide les échanges / progression logique	6	4
Encourager étudiants à partager le ressenti	6	4,5
Analyse des actions et processus cognitifs	5	3,25
Synthèse aidant les apprenants à faire des liens	6	4

Elément 4

Susciter l'engagement et analyser la performance	Formateur	Etudiant (n=12)
Exemples concrets pour réfléchir sur la performance	5	5,5
Propos clairs	6	4,58
Ecoute, attentif à chaque personne, langage non verbal adapté	6	1,5
Etudiant troublé : aide pour gérer ses émotions	4	1,67

Elément 5

Identifier points forts et points à améliorer	Formateur	Etudiant (n=12)
Feedbacks concrets / constructifs sur la performance	6	4,58
Explorer les processus de pensée	6	4,58

Elément 6

Aide pour améliorer ou maintenir la performance	Formateur	Etudiant (n=12)
Aide pour apprendre à améliorer	5	4,58
Formateur expert	6	6,5
Points importants abordés	6	5,5

Conclusion DASH

- ◆ Perception très différente de la situation entre formateur et étudiants
- ◆ Nombreuses questions en suspens :
 - ◆ Description environnement et objectifs (prebriefing et briefing)
 - ◆ Points forts et faibles
 - ◆ Reconnaître les inquiétudes / respect envers les apprenants
 - ◆ Langage non verbal adapté

Interview du groupe



Briefing

- ◆ Étudiants ressentent une tension : opérateur « moins » souriant (problèmes techniques)
- ◆ Formateur explique trop de choses / objectifs peu clairs et non précisés au préalable
- ◆ Étudiants (2) déclarent être mal à l'aise avec les mannequins

Briefing

- ◆ Stage réanimation = stress +++
- ◆ Peur d'être jugé par les collègues et les formateurs → groupes différents
- ◆ Consignes d'observation peu précises
- ◆ Précédemment, debriefing où le formateur avait jugé les étudiants

Briefing

- ◆ Étudiants se sentent mal à l'aise par rapport au fait d'être volontaires
- ◆ D'autres préfèrent être désignés

1^{er} scénario

- ◆ Étudiants ont de nombreuses difficultés
- ◆ Dans le local de debriefing, jugements de la part de certains étudiants pendant le « jeu » du scénario
- ◆ Facilitatrice → indice → étudiants se trompent → non verbal → fusille du regard

Debriefing

- ◆ Propos ne sont pas vécus comme jugeant
- ◆ Non verbal → regard, posture fermée

Analyse

- Du prebriefing au debriefing
- Anxiété et préjudice psychologique
- Pistes de réflexion



Du prebriefing au debriefing



Pour rappel

Prebriefing

Briefing

Scenario

Debriefing



- ◆ Prebriefing = influence fortement les résultats du debriefing en termes d'apprentissage, de réflexion et d'application (Rudolph, Raemer, & Simon, 2014).
- ◆ Debriefing = facteur essentiel d'un apprentissage efficace

Prebriefing (Meakim et al., 2013)

Ensemble des informations et instructions fournies
avant le scénario = briefing technique

- ◆ Activités :
 - ◆ Découverte et description environnement, équipement et mannequins
 - ◆ Temps alloué
 - ◆ Attentes explicitées
 - ◆ Confidentialité / sécurité psychologique

Prebriefing : buts

- ◆ Préparation en amont des participants → permettre atteinte des objectifs
 - ◆ Création contrat fictif
 - ◆ Facilitateur doit insister sur le respect mutuel
- Environnement d'apprentissage réaliste et sécurisant

Debriefing

- ◆ Pas seulement réfléchir sur le scénario mais aussi analyse des processus (Rudolph et al., 2014)
- ◆ Appliquer dans la pratique réelle les apprentissages réalisés → contribue à persister dans le temps (Fanning & Gaba, 2007)
- ◆ Temps alloué : grande variété de pratiques
 - 20 minutes (Jeffries & Rizzolo, 2006)
 - 45 minutes (Der Sahakian et al., 2015)
 - 2 fois le temps du scénario (Cato, 2013)



Debriefing

- ◆ Fuite ou engagement
- ◆ Extraverti → attitude de combat évoquant la colère
- ◆ Introverti → attitude de fuite évoquant un retrait excessif

(Ferguson et al., 2014)

Anxiété et préjudice psychologique



Anxiété et simulation

- ◆ Simulation et anxiété documentées dans la littérature (Corvetto & Taekman, 2013, Ferguson et al., 2014; Leigh, 2008)
- ◆ Participants dissimulent leurs émotions (vulnérabilité, honte, faiblesse, ...) → pas ou mal identifiées par les facilitateurs (Truog & Meyer, 2013)
- ◆ D'autres ne les dissimulent pas et les expriment durant le prebriefing et/ou le scénario (Gaba, 2013; Truog & Meyer, 2013)
- ◆ Nombreuses expressions : pleurs, sentiment de danger, crainte d'une perte de contrôle, syncope, douleurs thoraciques, sudation, dyspnée, nausées, vertiges, troubles de la déglutition

Préjudice psychologique

- ◆ Peu de recherches abordent ce sujet en simulation (Corvetto & Taekman, 2013; Ferguson et al., 2014)
- ◆ Se manifeste par (University of Virginia, 2012) :
 - ◆ une inquiétude justifiée ou non
 - ◆ un sentiment de contrariété ou de trouble
 - ◆ de la culpabilité ou de la honte



et qui a pour résultat une perte de confiance en soi

Pistes de réflexion



Prebriefing

- ◆ INACSL : best practice
- ◆ Prévention des préjudices psychologiques : prebriefing, scénario et debriefing à la condition que les bases d'un environnement sécurisant soient établies (Rudolph et al., 2014)
- ◆ Simulation Design Standard (Lioce et al., 2015) :
 - ◆ Promouvoir le respect, la confiance et les attentes de tous les participants
 - ◆ Préparation adéquate du facilitateur : prendre conscience du risque de préjudice psychologique

- ◆ Aucun protocole formalisé décrivant les étapes entourant les évènements potentiellement pénibles (Wilhaus et al., 2014)
- ◆ Adaptation modèle utilisé dans l'industrie → 3 zones
Comfort – Stretch – Panic Model in Simulation (Cato, 2013)

Zone de confort

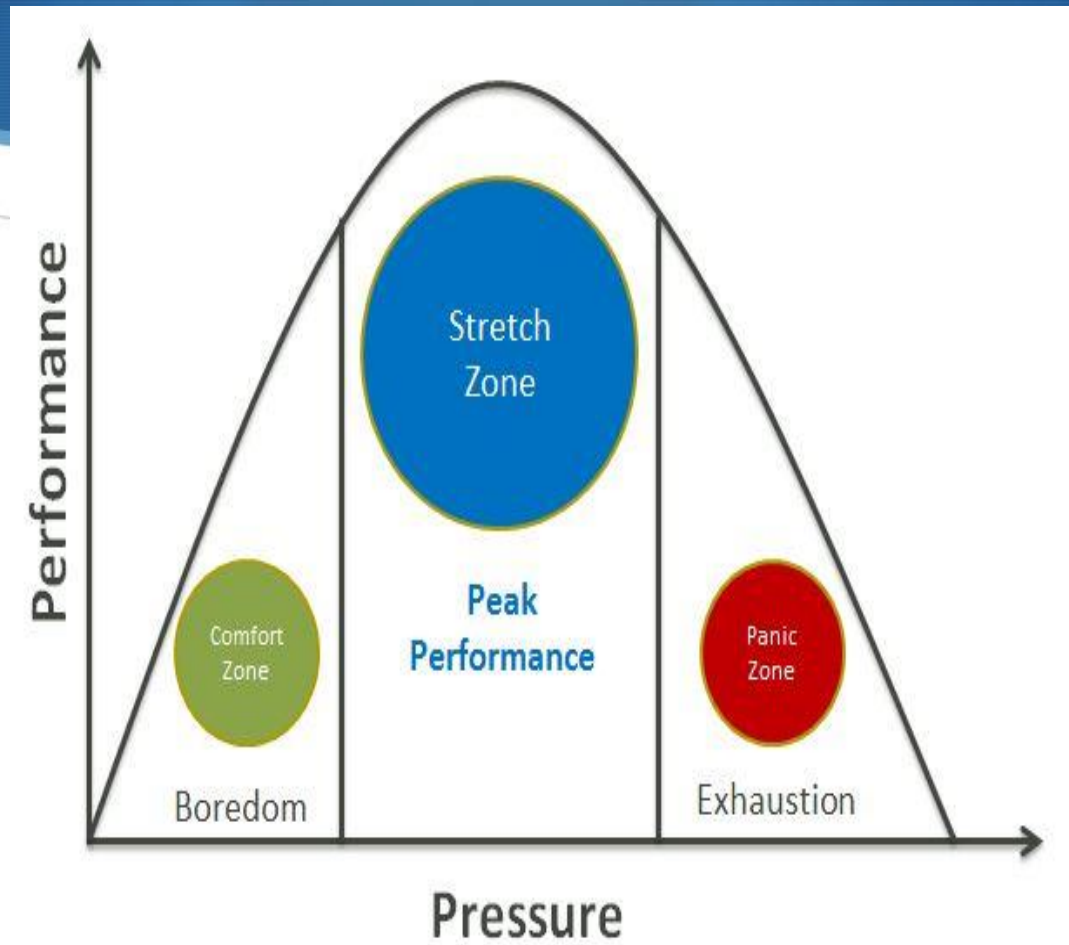
(Cato cité par Janzen et al., 2016)

- ◆ Caractéristiques : défi faible, désengagement, apprentissage est considéré comme de la chance
- ◆ Propos : « c'est faux, je peux faire tout ce que je veux », « c'est juste un mannequin, ce n'est pas réel »
- ◆ Impact : la simulation ne m'aide pas

Zone d'apprentissage

(Cato cité par Janzen et al., 2016)

- ◆ Caractéristiques : étudiant engagé avec un niveau de stress et de défi facilitant l'apprentissage et l'application dans la réalité
- ◆ Propos : « j'ai apprécié les aspects que je connaissais peu », « c'est une bonne préparation », « je ne me sens pas totalement confiant mais c'est mieux » ou « j'ai appris des erreurs des autres »
- ◆ Impacts : satisfaction, feedback et debriefing constructifs



<https://www.linkedin.com/pulse/20141029233520-126188413-if-you-re-in-your-comfort-zone-get-out-now>

Zone de panique

(Cato cité par Janzen et al., 2016)

- ◆ Caractéristiques : stress trop important, apprentissage particulièrement perturbé, décroissance de l'efficacité
- ◆ Propos : « je voulais appeler quelqu'un mais je ne voyais pas les chiffres », « je transpirais », « je paniquais », « totalement dépassé »
- ◆ Impacts : perte de confiance, peu d'apprentissage, peur de recommencer, ...

Actions à mener



Actions à mener : prebriefing

(Gaba, 2013; Janzen et al., 2016)

- ◆ Conscience des aspects éthiques et psychologiques
- ◆ Anticipation
- ◆ Si le scénario risque d'engendrer des réponses émotionnelles importantes → facilitateur devrait être expérimenté et préparé.
- ◆ Faut-il absolument un effet de surprise ?
- ◆ Partager la structure d'une séance lors de la présentation initiale de la simulation et à chaque prebriefing (Cato, 2013)
- ◆ Présenter les « défis psychologiques pertinents » présents dans le scénario sans dégrader les objectifs d'apprentissage.

Actions à mener : scénario

(Gaba, 2013; Janzen et al., 2016)

- ◆ Reconnaître les participants en difficulté : mise en parallèle avec le modèle « Comfort – Stretch – Panic Model in Simulation »
- ◆ Tenir compte des difficultés voire de la vulnérabilité des participants
- ◆ Présence dans la salle d'un formateur afin de diminuer le stress des participants
- ◆ Déplacer le participant de la zone de panique vers la zone d'apprentissage : améliorer les compétences de formateur en simulation, appui des pairs
- ◆ Réaliser un post-debriefing avec les étudiants ayant montré de l'anxiété, un dysfonctionnement, ...

Actions à mener : debriefing

(Gaba, 2013; Janzen et al., 2016)

- ◆ Reconnaître les participants en difficulté
- ◆ Divulguer les « pièges » présents dans le script du scénario → compréhension des événements par les participants
- ◆ Décontextualiser la simulation (Der Sahakian et al., 2015)
- ◆ Rôle co-facilitateur : détecter et s'occuper des participants présentant des signes de préjudice psychologique

Actions à mener : post-debriefing

- ◆ Réaliser un post-debriefing avec les étudiants ayant montré de l'anxiété, un dysfonctionnement, ... (Gaba, 2013; Janzen et al., 2016)
- ◆ Inclure des professionnels d'autres disciplines (psychologie, ...) si le trouble a été trop important ou si le scénario risque d'engendrer de trop fortes émotions (Corvetto & Taekman, 2013; Gaba, 2013; Willhauss et al., 2014)
- ◆ Prévoir un plan de suivi des étudiants (Corvetto & Taekman, 2013; Willhauss et al., 2014)

Questions à explorer

- ◆ Existe-t-il des différences entre les participants actifs et les observateurs ?
- ◆ Un participant observant une situation psychologique difficile effectue-t-il un transfert ?

En synthèse

Pour l'avenir au NaSim



- ◆ En amont, préparer les étudiants à la séance :
 - ◆ Fiches de révision
 - ◆ Préciser les objectifs
- ◆ Faciliter le prebriefing en réalisant une vidéo du fonctionnement des mannequins
- ◆ Structurer le prebriefing
- ◆ DASH
- ◆ Formation à la simulation et aux bonnes pratiques.
- ◆ Diminution du nombre de facilitateurs ?
- ◆ Garder les mêmes groupes durant l'année

Merci de votre attention



Bibliographie

Cato, M. L. (2013). Nursing student anxiety in simulation settings: A mixed methods study. (Doctoral dissertation, Portland State University), pp.1-185, Retrieved from <http://cpedinitiative.org/files/Cato.pdf>.

Corvetto, M. A., & Taekman, J. M. (2013). To die or not to die? A review of simulated death. *Simulation in Healthcare*, 8(1), 8-12. <http://dx.doi.org/10.1097/SIH0b013e3182689aff>.

Der Sahakian, G., Alinier, G., Savoldelli, G., Oriot, D., Jaffrelot, M., & Lecomte, F. (2015). Setting conditions for productive debriefing. *Simulation & Gaming*, 46(2), 197-208. <http://dx.doi.org/10.1177/1046878115576105>.

Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in Healthcare*, 2(2), 115-125.

Ferguson, E., Buttery, A., Miles, G., Tatalia, C., Clarke, D. D., Lonsdale, A. J., Baxendale, B., & Lawrence, C. (2014). The temporal rating of emergency non-technical skills (TRENT) index for self and others: Psychometric properties and emotional responses. *BMC Medical Education*, 14(1), 240-251. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-014-0240-y>.

Gaba, D. M. (2013). Simulations that are challenging to the psyche of participants: How much should we worry and about what? *Simulation in Healthcare*, 8(1), 4-7.

Ganley, B. J., & Linnard-Palmer, L. (2012). Academic safety during nursing simulation: Perceptions of nursing students and faculty. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(2), e49-e57.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2010.06.004>.

Janzen, K. J., Jeske, S., MacLean, H., Harvey, G., Nickle, P., Norena, L., Holtby, M., & McLellan, H. (2016, February). Handling strong emotions before, during, and after simulated clinical experiences. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(2), 37-43.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2015.12.004>.

Jeffries, P., & Rizzolo, M. (2006). *Designing and implementing models for the innovative use of simulation to teach nursing care of ill adults and children: A national, multi-site, multi- method study*. New York: National League for Nursing.

Leigh, G. T. (2008). High-fidelity patient simulation and nursing students' self-efficacy: A review of the literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 1-17,

Retrieved from <http://www.degruyter.com/view/j/ijnes.2008.5.issue-1/ijnes.2008.5.1.1613%20/ijnes.2008.5.1.1613.xml>.

Lioce, L., Meakim, C. H., Fey, M. K., Chmil, J. V., Mariani, B., & Alinier, G. (2015). Standards of best practice: Simulation standard IX: Simulation design. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(6), 309-315.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2015.03.005>.

Meakim, C., Boese, T., Decker, S., Franklin, A. E., Gloe, D., Lioce, L., Sando, C. R., & Borum, J. C. (2013, June). Standards of Best Practice: Simulation Standard I: Terminology. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(6S), S3-S11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2013.04.001>.

Rudolph, J. W., Raemer, D. B., & Simon, R. (2014). Establishing a safe container for learning in simulation. *Simulation in Healthcare*, 9(6), 339-349. <http://dx.doi.org/10.1097/SIH.0000000000000047>.

Smith-Stoner, M. (2009). Using high-fidelity simulation to educate nursing students about end-of-life care. *Nursing Education Perspectives*, 30(2), 115-120. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjqs-2012-000954>.

Truog, R. D., & Meyer, E. C. (2013). Deception and death in medical simulation. *Simulation in Healthcare*, 8(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.1079/ISH.0b013e182689fc2>.

University of Virginia. (2012). Types of harm. Retrieved from http://www.virginia.edu/vpr/irb/sbs/resources_guide_risk_define_types.html.

Willhaus, J., Averette, M., Gates, M., Jackson, J., & Windgael, S. (2014). Proactive policy planning for unexpected student distress during simulation. *Nurse Educator*, 39(5), 232-235. <http://dx.doi.org/10.1097/NNE.0000000000000062>.