

Chapitre 8

L'animation du débriefing consécutif à une simulation : analyse et propositions autour des écarts entre modèles et activité

**Sophie Delvaux, Cédric Danse,
Jean-Christophe Servotte et Daniel Faulx**

Introduction

Le recours à la simulation en formation des adultes est une pratique qui connaît de plus en plus de succès (Audran, 2016), notamment dans le domaine médical (Jaffrelot & Pelaccia, 2016 ; Policard, 2014). Elle s'impose aujourd'hui dans le contexte d'un monde parfois dit VUCA (Volatile, Incertain, Complexe, Ambivalent), qui confronte les professionnels à des situations souvent inédites sur le plan relationnel, culturel, social ou technique (Faulx, 2019), et s'affirme comme une des façons pour développer les compétences du XXI^e siècle (voir par exemple Scott, 2015).

Cependant, on manque aujourd'hui d'approches critiques pour vraiment prendre la mesure de l'apport et des conditions d'utilisation de cette méthodologie (Audran, 2016). Plus particulièrement, il y a lieu, si l'on veut éviter de tomber dans une fascination purement techniciste, de se questionner sur l'activité des formateurs dans de tels dispositifs : quel rôle doivent-ils y jouer ? comment accompagner les apprenants ? comment mettre en place des systèmes de réflexion et de verbalisation de l'action efficaces et pertinents pour favoriser l'apprentissage ? comment favoriser une animation de groupe qui favorise des interactions apprenantes ? comment créer un sentiment de sécurité psychologique nécessaire à l'apprentissage ? comment favoriser la réflexivité, considérée comme un des bénéfices potentiels de cette approche (Bisschop [de] & Leblanc, 2022) ?

Pour répondre à ces questions, nous nous pencherons plus particulièrement dans ce chapitre sur les pratiques d'échanges consécutives à la mise en place d'une simulation. Dénommées tantôt débriefing (Chamberland & Provost, 2006), tantôt élucidation collective (Faulx, 2008), ou encore analyse réflexive après l'action (Pastré, 2005), empruntant à différentes techniques de verbalisation de l'action (Forget, 2014), elles visent à dépasser la seule dimension de *drill*. En effet, dans cette optique, le recours à la simulation ne s'apparente pas à un entraînement. Le but d'une simulation est aussi d'aider le participant à prendre du recul sur son expérience et la dépasser pour conscientiser ses apprentissages et considérer les aspects qui peuvent être transférés dans des situations futures, dans une approche relevant de l'apprentissage expérientiel (Karolewicz,

2000 ; Kolb, 1984). Un des enjeux clés de la démarche de débriefing est donc le développement de la réflexivité des apprenants, et donc leur apprentissage.

On rappellera avec Sandrine Rui (2002) que la réflexivité est le mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance. Ainsi, le praticien réflexif est celui qui identifie l'ensemble des savoirs tacites ou cachés qui structurent sa réflexion (Schön, 1993).

C'est pourquoi, comme le dit Ulrich Gaier, « tout commence par l'expérience, mais l'expérience ne suffit pas » (2003, p. 22). Il faut donc mettre en place un accompagnement de la démarche de prise de distance et de réflexion sur l'action. Champan, McPhee et Proudman (1995) la définissent comme le fait pour l'apprenant de réfléchir sur son expérience pour en dégager le sens, puis à réinvestir ses connaissances nouvellement acquises, rendant l'apprentissage véritablement expérientiel.

C'est là que l'action du formateur s'avère particulièrement importante. En effet, différentes recherches mettent en avant le rôle décisif de ces professionnels tout en alertant sur le manque fréquent de formation de ceux-ci dans l'accompagnement des apprentissages (Jaffrelot & Pelaccia, 2016). Aujourd'hui, on dispose de nombreux modèles qui donnent des conseils et orientations aux débriefers, notamment sur la structure à suivre pour réaliser cet exercice et sur certaines attitudes à adopter. En revanche, au-delà de ces prescriptions, la littérature est beaucoup moins explicite sur le travail réel effectué par les débriefers et sur l'intelligence situationnelle qui est mobilisée dans ces situations complexes. Quels sont leurs gestes professionnels ? Quelles sont les logiques qui habitent ces professionnels ? Quels sont leurs raisonnements ? À quels moments décident-ils de s'éloigner des prescriptions et pourquoi ? Quelles autres ressources mobilisent-ils ?

À travers toutes ces questions, la présente recherche s'intéresse à la manière dont des professionnels du débriefing conduisent leur action. Pour ce faire, nous partons d'études de cas filmés et confrontons la pratique d'un débriefeur à deux grands types de cadres théoriques : les modèles de débriefings issus de la littérature médicale d'une part, les théories psychosociales relatives à la conduite de groupe dans le cadre de l'apprentissage expérientiel d'autre part.

Cette confrontation permet de faire émerger les éventuels écarts à ce que préconisent chacun de ces deux types de modèles. Les opportunités de développement d'habiletés en la matière et des recommandations opérationnelles sont alors dégagées pour s'inscrire dans une pratique au service du développement des acteurs.

Cadre théorique

Au départ de la littérature portant sur des modèles de débriefing issue tant du champ de la santé que de celui de la psychosociologie, deux types de logiques sont à mettre en évidence. D'une part, des travaux s'attellent à décrire les *étapes* nécessaires d'un débriefing en proposant une articulation de la démarche en *différentes séquences que le débriefeur est censé respecter*.

D'autre part, des écrits décrivent les *processus relationnels et pédagogiques* à mettre en place en vue de l'atteinte des objectifs propres au débriefing. Si les premiers types de travaux se rencontrent principalement dans la littérature en santé et les seconds dans la littérature en psychosociologie, l'inventaire des modèles fait apparaître quelques croisements comme le montre le tableau 1 suivant :

Tableau 1 – Les modèles de débriefing

	Littérature dans le champ de la simulation clinique	Littérature en psychosociologie
Modèles par étape	PEARLS (Cheng <i>et al.</i> , 2016) Gather-Analyze-Summarize (GAS) (Phrampus & Donnel, 2013) TeamGAINS (Kolbe <i>et al.</i> , 2013) Débriefing for Meaningful Learning [®] (DML) (Dreifuerst, 2015)	Chamberland et Provost (1996) Pfeiffer et Jones (1979) Piskurich, Bekschi et Hall (2000)
Modèles de processus	Four Es (Mort & Donahue, 2004) Plus/Delta (Fanning & Gaba, 2007) Advocacy-Inquiry-Focused Facilitation (Rudolph, Simon, Dufresne, & Raemer, 2006) Directive Feedback (Sawyer, Brett-Fleegler, & Eppich, 2016) OSAD (Aroa <i>et al.</i> , 2012)	Animatique des groupes (Visscher [de], 2001) Animatique des groupes (Faulx, 2008)

La littérature portant sur l'enseignement par simulation clinique offre donc à la fois des modèles par étapes (qui rendent compte de la structure du débriefing) et de modèles de processus (qui rendent compte de la posture du débriefer).

Les modèles par étapes

Le modèle le plus connu et utilisé au sein de la communauté scientifique et académique, le PEARLS (Cheng *et al.*, 2016), se décline en quatre phases, Réactions, Description, Analyse et Synthèse, ainsi qu'en trois stratégies pédagogiques que sont : 1) l'auto-évaluation de l'apprenant, 2) la facilitation guidée visant à promouvoir la réflexion critique et une meilleure compréhension des schémas de pensée de l'apprenant ainsi que 3) le *feedback* directif sur les actions effectuées. Ces stratégies sont soutenues par un script de débriefing utilisé comme une aide au débriefing. Néanmoins, ces stratégies sont représentées sous la forme d'un algorithme plus proche d'un modèle par étapes.

Le modèle Gather-Analyze-Summarize (GAS) est un débriefing structuré en trois phases. *Rassembler* (gather) permet de recueillir les réactions et décrire le scénario de simulation. *Analyser* vise à identifier et explorer les écarts de prestation entre ce qui est attendu et ce qui a été effectué, pour terminer par *Résumer* en fournissant de l'enseignement. À nouveau, ce modèle présente un script de débriefing contenant des exemples de phrases à énoncer par les formateurs. Alors que cette approche en étapes semble davantage être une structure, certains auteurs le présentent comme étant un modèle par processus proche de l'Advocacy-Inquiry-Focused Facilitation présenté plus bas. Selon eux, ce modèle une approche originale pouvant être utilisée pour chaque action spécifique menée durant la simulation (Levin *et al.*, 2019).

Le TeamGAINS est un modèle de structure de débriefing contenant six étapes : les réactions, le débriefing clinique, le transfert de la simulation dans la réalité professionnelle, la discussion portant sur les compétences comportementales, résumer l'apprentissage et enfin, pratiquer. Décrit comme une méthode mixant et intégrant dans le modèle trois techniques principales de débriefing : l'auto-correction guidée de l'équipe par une auto-évaluation des apprenants, l'Advocacy-Inquiry-Focused Facilitation et la technique constructiviste-systémique. Cette dernière se base sur la théorie des systèmes familiaux et le constructivisme utilisé dans la thérapie systémique.

Enfin, le Debriefing for Meaningful Learning® (DML) est adapté du modèle E5 (Bybee *et al.*, 1989). Selon les auteurs, *via* un questionnement socratique combiné à la réflexion guidée, le DML permet d'enseigner aux apprenants à remettre en question les idées reçues et de mettre en évidence les relations entre les schémas de pensée et les actions réalisées. À nouveau, si le processus est décrit par les auteurs, il semble que le DML soit davantage un modèle par étapes en contenant six : engagement, exploration, explication, élaboration, évaluation et extension. Ces phases utilisent un processus itératif avec des étapes pouvant se chevaucher. Néanmoins, les auteures insistent sur l'importance du respect strict de ces étapes.

Sawyer *et al.* (2016) ont réalisé une analyse des différentes modalités d'enchaînement de ces phases. Cette étude montre des convergences et différences dans la façon dont ces phases s'articulent entre les différents modèles : certains commencent par un cadrage, élément jugé essentiel par exemple dans la *rating scale* du CASH, d'autres par une phase d'expression plus émotionnelle de type réactions à chaud. Il s'ensuit généralement un processus de narration (souvent sous l'appellation description) qui pour certains modèles fait déjà partie de la phase d'analyse alors que d'autres modèles le distinguent de la phase suivante, dite d'analyse. Enfin, on trouve généralement des phases de synthèse ou de collecte des informations recueillies, voire de formalisation du savoir. La diversité des descriptions de phases montre bien à la fois l'importance pour les auteurs de séquencer un débriefing, mais également la difficulté de s'entendre sur les différentes phases, ce qui laisse à penser que le séquençage reste un objet de débat.

Pour ce qui concerne la littérature psychosociologique, plusieurs auteurs procèdent également de la sorte, bien qu'ils accompagnent généralement ces étapes de recommandations plus processuelles. On trouve le même genre de phases, mais aussi le même genre de diversité dans la description des phases (Tableau 2).

Tableau 2 – Les phases du débriefing

Chamberland et Provost (1996)	Pfeiffer et Jones (1979)	Piskurich, Bekschi et Hall (2000)
Catharsis	Mettre en commun	Quoi ?
Description	Évaluer	Et alors ?
Analyse	Généraliser	Et maintenant ?
Généralisation	Appliquer	

Tout comme dans les modèles médicaux, on peut constater que certains auteurs préconisent une phase plus émotionnelle (catharsis) avant la description alors que d'autres entament le travail directement par une cette phase de récit (description – mettre en commun – quoi ?). S'ensuivent alors une phase d'analyse (analyse – évaluer – et alors) et une de transfert (généralisation – généraliser / appliquer – et maintenant ?).

Si l'on compile les modèles issus des deux courants en visant l'exhaustivité des étapes mentionnées, on aboutit à la structure suivante :

- phase de cadrage – introduction : le débriefer explique les objectifs, décrit le processus qui va avoir lieu, délivre les règles et modalités de fonctionnement ;
- phase d'expression des émotions (catharsis, réactions à chaud, vécu des participants, impressions spontanées dégagées d'analyse) ;
- phase narrative (récit de ce qui s'est passé, description de faits, déroulement des événements, retours d'observation, négociation d'un récit suffisamment partagé par les participants) ;
- phase d'analyse (prise de recul, confrontation à des modèles, des protocoles, des bonnes pratiques, tentatives d'expliquer ce qui s'est passé en situation, repérage des critères d'action, élucidation des processus de décision, hypothèses sur les choix posés, réflexion sur sa propre action) ;
- phase de généralisation (formalisation de certaines notions, montée en généralité des analyses, apports conceptuels complémentaires, théorisation, rapprochements et comparaison avec d'autres contextes, réflexion sur soi et ses modes d'actions préférentiels) ;
- phase de transfert (réflexion à l'applicabilité à d'autres transferts donnés, projection à des situations futures, décisions minimales relatives à des situations futures, préparation à l'action) ;
- phase de synthèse (bilan des apprentissages, régulation du processus, intégration des réflexions dans un parcours de développement plus large) ;

- phase de suivi éventuel (formation complémentaire, pratique supervisée, *feedback* liés à la pratique ultérieure, etc.).

Les modèles par processus

La littérature tant médicale que psychosociologique recommande d'adopter un certain nombre d'attitudes afin de favoriser le processus d'apprentissage.

Ainsi, le modèle du Four Es de Thomas C. Mort et Sean P. Donahue (2004) propose que le débriefing articule la discussion autour de quatre grandes thématiques (les événements, les émotions, l'empathie et les explications) pour faciliter la compréhension de ce qu'il s'est passé. Les auteurs ajoutent également que l'empathie des débriefers doit permettre aux apprenants de se sentir reconnus dans leurs pensées et leurs émotions, avec une attention particulière à apporter au fait que ces dernières sont toutes recevables dans ce cadre psychologiquement sûr et engageant.

L'approche Plus/Delta proposée par Ruth M. Fanning et David M. Gaba (2007) requestionne également la posture du formateur puisque les auteurs suggèrent que le débriefing soit conduit par les apprenants et non plus par le formateur. Le groupe d'apprenant doit faire émerger d'abord ce qui a fonctionné dans le scénario (le « Plus »), en permettant à l'ensemble des participants de répondre à cette question et, ensuite passer au « Delta » à savoir, ce qui aurait pu être amélioré. Dans ce cadre, ce n'est plus le formateur qui conduit le débriefing mais bien le groupe d'apprenant. Le formateur devenant le garant de la méthode.

Un autre modèle souvent cité dans le milieu médical est le Advocacy-Inquiry-Focused Facilitation (Rudolph *et al.*, 2006). Ce modèle donne à nouveau des indications quant à l'attitude du débriefing, puisque selon ces auteurs, ce dernier doit se mettre dans une posture de « détective cognitif ». Dans ce modèle, le débriefing doit utiliser la technique de communication par "*advocacy-inquiry*" pour mettre à jour les déficits des performances des apprenants.

Si le modèle OSAD (Objective Structured Assessment of Debriefing) de Aroa *et al.*, (2012) n'est pas à proprement parler un modèle de débriefing mais plutôt un outil d'évaluation du débriefing, il n'en reste pas moins que les critères sur base desquels sont évalués les débriefings donnent des indications relatives à une série d'attitudes sur la posture du formateur. Par exemple, l'apprenant est amené à évaluer l'approche du formateur allant d'un niveau 1 qui équivaut à une approche confrontative/une approche jugée à un niveau 5 qui est une approche non-menaçante où l'apprenant est dans un environnement sécuritaire sur le plan psychologique.

Dans ce cadre foisonnant, l'apport de l'animation des groupes peut s'avérer fécond et complémentaire dans le sens où il est centré sur des processus d'animation et de conduite du groupe. L'animation des groupes est définie par Pierre de Visscher (2001) comme la science-action de l'animation de groupe et donne lieu à des réflexions sur la manière de professionnaliser les actes d'animation pour en faire des outils d'intervention pertinents d'apprentissage (Faulx, 2008). Il propose aussi des recommandations assez précises sur la manière de conduire le groupe en lien avec ces principes.

Nous en résumons les principaux dans le tableau 3.

Tableau 3 – Les principes de l'animatique des groupes

Principe général	Explication	Modalités d'application
La psychagogie interactive	<i>« L'ici et maintenant » du groupe constitue le lieu et l'instrument du changement. Les participants sont amenés à montrer une certaine authenticité, générant ainsi des feedbacks et des apprentissages en retour. Cette psychagogie vise à instaurer un moi fort, créatif ; elle pousse à l'autonomie. Les individus y sont considérés comme responsables, non comme les jouets des pulsions externes ou internes.</i>	Les participants sont le garant de l'apprentissage des uns et des autres. Le formateur a donc tout intérêt à favoriser les interactions entre les participants, notamment au cours des phases d'élucidation qui suivent les exercices. Si sa fonction est de structurer les débats, il ne doit pas pour autant en oublier que le savoir se construit au fur et à mesure entre les participants. L'écoute active, la reformulation, l'accompagnement de la parole des participants ainsi qu'une distribution de parole souple et subtile sont des techniques qui aideront la mise en place de cette psychagogie interactive tout comme soutenir les points de vue minoritaires ou alternatifs, aider à la formulation de pensées plus complexes ou de prises de positions dans un premier temps confuses, manifester pour une intervention un intérêt qui parfois devance celui des autres participants, etc.
L'incomplétude des savoirs	<i>Dans les domaines des relations humaines et sociales, la connaissance théorique suffit rarement. Elle doit être complétée par la pratique : le savoir-faire ne s'acquiert qu'à l'aide d'un entraînement actif.</i>	Il faut tenir compte du fait que les savoirs théoriques qu'il peut dispenser sont complémentaires des savoirs d'action, et ne s'y substituent pas. On pourrait plutôt dire qu'ils donnent un éclairage sur la pratique et sur les savoirs qui en sont retirés, sans s'y substituer.
La participation active	<i>Pour apprendre et se développer, les participants doivent s'impliquer. Sans participation, l'apprentissage est impossible et</i>	Le débriefing encouragera la participation, en gardant à l'esprit que celle-ci peut prendre des formes assez différentes selon les personnes. Si un seul mode de participation

	<i>de plus, les personnes qui s'inscrivent en spectateurs risquent de nuire à l'apprentissage des autres en étant perçus comme des voyeurs. Cette participation est importante dans la phase de mise en action, mais est aussi fondamentale dans celle du feedback.</i>	est valorisé (par exemple le fait de prendre beaucoup la parole), on risque fort de décourager certains participants. Pour stimuler la participation de tous, il est parfois aussi nécessaire de réguler la participation de certains. L'utilisation de dispositifs d'observation ou de formes variées de configurations (sous-groupes, duos) permet, elle aussi, de réguler la participation.
Le potentiel humain partagé	<i>L'animateur s'efforce de développer le potentiel présent chez chaque membre du groupe, de développer son autonomie, sa capacité de prise de conscience, de participation active et de responsabilité sociale. De ce fait, l'animateur considère chacun comme une personne en processus d'autoréalisation et disposant de ressources.</i>	Le formateur part du principe que les participants sont dotés de ressources personnelles et sociales qui leur permettront d'apprendre. Ces ressources, ils les mobiliseront dans le cadre de la phase de mise en action, mais également d'analyse. Elles peuvent être de différents ordres : connaissances, expériences, représentations, opinions, sensibilité à l'observation, capacité de <i>feedback</i> , etc. Avec cette diversité de registres de ressources, chacun est susceptible de se développer, mais aussi de contribuer au développement des autres.
La non-substitution	<i>L'animateur s'efface, il ne tient pas de discours pré-élaboré. Il ne dicte pas de comportement à adopter, de « bonnes réponses », refuse de placer le participant en situation de dépendance vis-à-vis de lui, et choisit le long terme dans l'apprentissage.</i>	Bien que conscients de la complexité des processus qu'ils sont en train d'expérimenter, ou peut-être précisément pour cette raison, les participants sollicitent souvent de la part du formateur des réponses « expertes » sur ce qu'ils sont en train de vivre : avons-nous bien travaillé ? aurions-nous pu faire mieux ? mais alors, comment devrais-je faire ? Soutenir les questions, les entendre, aider à leur élaboration est généralement plus productif qu'asséner des réponses qui refermeraient le processus de réflexion. Le formateur invitera, par sa manière d'animer les débats, à

		ce que les autres participants ne se sentent pas tenus à apporter au participant « la » solution. Cependant, il doit également accompagner le participant dans son questionnement et ne pas le banaliser sous prétexte qu'il n'y a pas de réponse toute faite à sa question.
La non-cloture	<i>L'apprentissage n'est jamais clôturé, les problèmes sont laissés ouverts ou du moins entr'ouverts. Afin que le processus d'apprentissage puisse se développer, cette tension qui subsiste et qui est liée au fait que le processus de réflexion reste en cours est nécessaire</i>	Le formateur ayant instauré une dynamique dans laquelle on évite les réponses toutes faites et décontextualisées, les solutions péremptoires et les remèdes miracles, aura stimulé un débat, fait de propositions ou de réflexions parfois incomplètes, teintées de doute, porteuses elles-mêmes de nouvelles interrogations. De même, les élucidations collectives auront probablement soulevé une foule de questionnements. On évite alors de considérer une question « réglée » sur le fond, tout en clôturant néanmoins, fut-ce provisoirement, le processus d'animation.
La quête de l'implicite	<i>Le non-dit, le sous-jacent, l'expression de l'inconscient constituent autant d'objets du travail de l'animateur.</i>	Le formateur devra créer les conditions psychosociales favorables à une émergence de qui ne se donne pas à voir immédiatement par un climat qui permet à chacun d'exprimer des points de vue, des hypothèses, des sentiments, des impressions sans se sentir menacé.
Déstructuration-restructuration	<i>Les exercices sont inattendus, les situations parfois déroutantes ou insolites, en tout cas inhabituelles. Du reste, l'inhabituel peut surgir de la relation à l'autre. Cependant, cette déstructuration n'a de sens que si elle apporte une restructuration bénéfique pour l'individu comme pour le groupe.</i>	La déstructuration n'est pas une fin en soi, elle n'est qu'un moyen pour permettre l'apprentissage, sous forme d'une restructuration, c'est-à-dire une réorganisation cognitive ou émotionnelle qui ne nie pas la structure précédente, mais y intègre ce qui lui paraît pertinent suite à l'expérience réalisée.

Continuité	<i>La continuité s'exprime dans la persistance de l'intention, l'intangibilité du dispositif (contenant), la constance et la cohérence du comportement de l'animateur.</i>	Le dispositif expérientiel laisse une initiative importante aux apprenants : ceux-ci sont invités à amener leurs expériences et à en faire en situation, pour en étudier la portée au regard de leur vie sociale et professionnelle. Ceci n'est possible que si une sécurité est installée dans le dispositif qui tient lieu de contenant à ce contenu. L'animateur doit donc installer des bases solides en termes de comportements, principes relationnels, règles. D'une certaine manière, on peut dire qu'il y a des « intouchables » dans le dispositif, alors que d'autres éléments méritent d'évoluer en fonction de l'usage proposé par les participants.
------------	--	---

On notera que, sur le fond, ces principes sont en accord avec la littérature en simulation médicale. Ainsi, on reconnaîtra aisément dans les principes d'animatique des intentions similaires au « good judgement » ou aux préconisations de l'ÉOSAD¹, dont le message clé est d'aider les apprenants, *via* une participation active à questionner leurs raisonnements, leurs implicites, leurs logiques. Une idée commune, par exemple, est qu'une attitude ouverte de l'animateur donne plus de chance aux apprenants de pouvoir se développer.

Méthodologie

Le matériau d'analyse est constitué d'extraits d'un débriefing collectif filmé. Nous avons fait le choix de recourir à un seul professionnel, reconnu comme expert dans sa communauté. En effet, ce dernier a poussé sa formation au dernier stade possible, comprenant notamment des formations au sein d'organisme internationaux reconnu pour leur champ d'expertise dans ce domaine. Il est lui-même formateur des débriefers et a obtenu un doctorat sur la question de la simulation. Ce choix est motivé par la nécessité de mobiliser un expert des modèles de débriefing afin de s'assurer que les éventuelles libertés qu'il prendrait à leur égard sont bien le fruit d'un choix professionnel délibéré et non celui d'une non-maîtrise de ces derniers.

Le débriefing analysé possède les traits suivants :

- il est consécutif à des mises situations à haute-fidélité mobilisant des systèmes très sophistiqués de reproduction du fonctionnement du corps humain ;

1. Évaluation objective structurée de l'animation du débriefing.

- les simulations sont effectuées par deux apprenants (*protagonistes*) alors que le reste du groupe (observateurs) observe la scène en vidéo depuis une autre salle ;
- le débriefing est collectif et regroupe protagonistes et observateurs.

Nous nous sommes basés sur l'analyse de cinq moments de débriefing.

Le processus d'analyse des séquences se passe comme suit. Pour chaque vidéo, le cycle suivantes mis en place.

1. Visionnage de la séquence en entier par quatre analystes (Cédric Danse et Daniel Faulx, appartenant à l'équipe de recherche en sciences de l'éducation et Sophie Delvaux et Jean-Christophe Servotte, appartenant à l'équipe de recherche en médecine), en présence du débriefer.
2. Imprégnation de la situation et du contexte. Le débriefer signale les extraits sur lesquels il aimerait que porte l'analyse.
3. Second visionnage par les quatre analystes avec prise de note et observations individuelles.
4. Croisement des observations.
5. Référence aux deux types de modèles en lien avec les observations.
 - a. Modèles de processus ;
 - b. Modèles de phasage.
6. Rédaction d'une analyse.
7. Partage de cette analyse au débriefer.
8. Entretien fondé sur cette analyse.

Le but est de mettre en regard ce que préconisent les théories et modèles de débriefing avec les pratiques des experts. Cela débouchera ensuite sur un questionnement des préconisations de la littérature au regard du travail réel. Le débriefer participe activement au processus dans les phases 7 et 8 de la méthodologie.

Nous nous centrerons tout particulièrement ici sur l'analyse des écarts entre pratique recommandées et pratiques mises en place. Notre but est de mesurer le potentiel heuristique d'une telle démarche en considérant qu'une observation fine de ces écarts peut aussi bien nourrir la réflexion sur les modèles eux-mêmes que sur les pratiques, recelant par là un important potentiel pour la formation des professionnels.

Notons ici qu'il s'agit d'une adaptation des différentes étapes d'analyses d'entretiens que l'on peut trouver dans différents protocoles de recherche qualitative. Nous ferons ici un parallèle avec le processus propre à l'Interpretative Phenomenological Analysis – IPA (Smith, Flower, & Larkin, 2009), dans lequel on trouve les étapes suivantes :

1. *reading and re reading*, ce qui correspond à notre première étape de visionnage puisqu'il s'agit de prendre connaissance du matériau (ici en l'occurrence sous forme vidéo) ;
2. *initial noting*, ce qui rejoint notre phase de prise de notes sur les observations (phase de seconde observation individuelle) ;

3. *developping emergent themes*, qui est pratiquée ici par la discussion de la phase 3 de discussion entre les chercheurs ;
4. *searching for connections across themes*, dans notre cas, cela recouvre premièrement l'étape 4 consistant à relier l'ensemble des observations à des thématiques transversales en mobilisant les courants théoriques susnommés et l'étape 5 consistant à créer un ensemble conceptuel cohérent en reversionnant ;
5. *moving to the next case*, consiste en IPA à passer à une nouvelle analyse, fort des enseignements des cas précédent, ce qui correspond à notre dernière étape.

L'étude de cas

L'étude de cas se déroule après une simulation mobilisant un mannequin dit de haute-fidélité, dans un environnement reproduisant une chambre de soins intensifs. Le cas clinique met en scène un jeune patient polytraumatisé de 20 ans victime d'un accident de moto. Présentant de nombreuses lésions cérébrales compliquées par des atteintes pulmonaires, hépatiques et spléniques, les objectifs pédagogiques visent la gestion des agressions cérébrales secondaires d'origine systémiques. Les étudiants sont tous infirmiers et en cours de spécialisation en soins intensifs et aide médicale urgente. Deux étudiants prennent part au scénario tout en pouvant faire appel à une troisième personne observatrice de la séance de simulation. Six autres étudiants observent le scénario. Deux facilitateurs sont présents dans la salle de contrôle de la simulation, dont un qui communiquera par téléphone avec les deux étudiants et qui se présentera comme médecin. Il est à noter que les observateurs sont seuls dans la salle de débriefing sans possibilité de communication ou de contrôle avec les observateurs. Au total, 11 personnes sont impliquées dans le débriefing, dont deux facilitateurs.

Analyse 1 – L'introduction

Lors du démarrage du débriefing, le débriefer s'adresse plus particulièrement aux deux protagonistes (Bruno et Maria).

DB : *Comment est-ce que vous vous sentez au niveau émotionnel ?*

B : *Bien, bien.*

DB : *Ça veut dire quoi bien ? Stressés ? À l'aise ?*

B : *À l'aise.*

Une première lecture fondée sur le phasage fait apparaître que le débriefer a opté pour ne pas passer par une phase de cadrage. Il démarre son débriefing par l'étape de l'expression des émotions de manière explicite.

Cependant, malgré cette demande très claire, le participant ne répond pas sur le registre émotionnel, en tout cas pas spécifiquement. Son « bien, bien » est très général et délivre peu d'information... En apparence. Il nous informe qu'il n'est pas en

mesure (ne veut pas, ne peut pas, ne souhaite pas...) s'exprimer sur le plan émotionnel sans pour autant refuser explicitement de le faire.

Si on analyse de plus près la première intervention du débriefer, on constate que cette prise de parole, si elle est conforme au phasage, présente quelques ruptures par rapport aux principes d'animatique.

- *Le principe de participation* active suggère d'impliquer l'ensemble du groupe, quelle que soit le statut ou le rôle de chacun. En s'adressant uniquement aux deux protagonistes, on ne fait pas « exister » les observateurs, qui ne sont pas mentionnés dans l'intervention ne fut-ce qu'à titre de participants silencieux en réflexion pour des interventions futures.
- *Le principe de continuité* recommande de marquer à la fois les transitions d'étapes et la continuité du dispositif. Or, le débriefing fait partie d'une séquence plus vaste d'apprentissage comprenant simulation/débriefing/explications théoriques au cours. Selon ce principe, il serait bon de ne pas démarrer « à blanc » par cette question mais de rappeler ce qui a précédé comme faisant partie du processus.

Réactions et propositions du débriefer

Le débriefer est étonné d'avoir oublié cette phase de cadrage car il a l'impression qu'il l'intègre systématiquement à ses débriefings. Il émet spontanément différentes hypothèses à cette omission « *il s'agit en fait d'étudiants en spécialisation, ils ont l'habitude de ces séances de simulation, les règles, comme par exemple celle du non-jugement, et puis les étapes par lesquelles on passe, ils les connaissent. Il se peut qu'avec ce profil d'étudiant je me sois permis de passer plus rapidement à la phase de "réaction" du modèle PEARLS, car ce sont des choses qu'ils connaissent.* » Cette première, hypothèse montre comment le formateur, sur base de son évaluation de l'expérience des étudiants dans le champ de la simulation, rend implicite des étapes et des règles de la simulation car il les considère comme intégrées pour chacun d'entre eux.

Une seconde hypothèse permet également d'expliquer cet « oubli » du cadre : « *dès la fin de la simulation, j'ai eu des informations sur l'état de ces deux étudiants alors qu'ils étaient encore à côté du mannequin. Je savais qu'il y avait une forme de malaise/de stress. J'ai peut-être eu peur de perdre des informations entre l'arrêt de la simulation et le moment du débriefing. Je voulais avoir de la place et surtout le temps nécessaire pour qu'ils puissent tous les deux justement expliquer comment ils se sentaient.* » Il explique par ailleurs être de plus en plus conscient et sensible au fait que ces séances de simulation peuvent engendrer de nombreuses émotions plutôt négatives, « *mais nous ne sommes pas psy et donc nous ne sommes pas très outillés sur la manière de débriefer ces choses-là même si je me rends de plus en plus compte de l'importance de les débriefer.* »

Cela conduit une réflexion sur l'inclusion du groupe et la participation du groupe dans ce premier temps d'expression : « *il me semble que dans nos modèles de débriefing et la manière dont on fonctionne, on est plutôt centré sur les réactions des acteurs de la simulation. Moins sur les observateurs. On intègre le groupe de manière beaucoup plus active pour décrire ce qu'il s'est passé et dans la suite du débriefing également.* » Dans sa pratique, si auparavant il ne s'intéressait pas à proprement parler aux réactions des observateurs, il se rend de plus en plus compte de l'impact que ces séances peuvent

également avoir sur les observateurs. Il relate des séances de simulation qui ont géré des émotions très fortes chez des observateurs alors qu'il ne s'en était pas spécialement rendu compte. Il verbalise alors un sentiment paradoxal : *« c'est un petit peu particulier, parce que à la fois je me rends compte qu'il faut laisser plus de place aux aspects émotionnels, même si je ne sais pas vraiment encore comment débriefer ces aspects, mais en même temps, il faut que nous ayons du temps pour débriefer ce que l'on est quand même supposer débriefer ! Par exemple, si j'ai une simulation sur un ARCA, si la simu à montrer que l'étudiant ne maîtrisait pas ou a fait des erreurs soit dans la procédure, soit dans un geste plus technique je vais dire c'est hyper important de pouvoir revenir là-dessus aussi. Si on doit permettre à chacun de s'exprimer sur son ressenti je crains que nous n'ayons plus le temps pour tout le reste ! »* On assiste ici à un dilemme ressenti par le débriefer autour des objectifs réels d'apprentissage, en lien avec un rapport temps qui le questionne.

Penchons-nous maintenant sur la deuxième partie de l'extrait. Le débriefer souhaitant favoriser la première étape de sa méthodologie centrée sur la catharsis formule deux affects (stressés ? à l'aise ?) pour bien préciser que sa question vise à recevoir des états émotionnels. Ce faisant, il respecte le phasage, en revanche, cette intervention se situe en distance avec plusieurs principes d'animatique.

- Le principe de *non-substitution* recommande de ne pas attribuer des pensées ou des affects aux participants. Or ici, en donnant deux possibilités (*stressé* ou *à l'aise*), le débriefer restreint fortement la possibilité d'expression. Une question plus ouverte serait recommandée par le modèle. C'est donc ici à la fois la forme et le fond de la question qui pourraient être travaillés pour favoriser ce principe.
- Par rapport au principe de *participation active*, il ne reçoit que l'expression d'un des deux participants, l'autre (Maria) ne se prononce pas. Dans le modèle, on proposerait que la question soit ouverte à cette personne et d'éviter de poser la question comme si elle s'appliquait aux deux.
- Le principe de *quête de l'implicite* invite à créer un cadre communication qui permet l'investigation de significations nouvelles. Le caractère fermé de cette question « à choix multiple » a plutôt tendance à indiquer qu'il y a une bonne réponse à donner plutôt que des informations à découvrir.

Réactions et propositions du débriefer

Le débriefer est étonné de constater un écart entre son intention... *« je voulais en mentionnant deux émotions aussi contrastées montrer mon ouverture aux étudiants, leur faire passer le message indirectement que si cela n'allait pas, ils pouvaient oser le dire »* et l'effet que cela a pu produire chez l'étudiant : *« c'est vrai qu'il se contente de rebondir "bêtement" sur une de mes deux propositions... et pas celle à laquelle je m'attendais... »* Or, il explique avoir eu justement une intention d'ouverture à l'autre et avoir été motivé par une quête d'une meilleure compréhension de l'état réel des formés *« j'avais le sentiment, et surtout avec ce qu'ils avaient dit en bas à côté du mannequin, qu'ils ne sentaient pas aussi bien que cela. Et, je ne voulais pas les laisser dans cet état-là. Je voulais aussi qu'ils comprennent qu'ils avaient le droit de le dire. Parfois dans le monde médical, on tait les émotions ou on ne leur laisse pas trop de place, et justement ici je voulais leur laisser la possibilité en les questionnant, d'exprimer et d'oser dire ce qui n'allait pas. »*

Analyse 2 – La première narration

À la suite des deux questions du débriefer, Bruno se lance dans le récit de ce qu'il a vécu durant la simulation. Juste après avoir dit qu'il était à l'aise, il embraye.

B : *J'étais stressé avant de rentrer dans la pièce puis personnellement...je me suis enfin...j'ai vite sauté sur mes connaissances pour essayer et bien de faire ce que je savais faire sur les surveillances, etc. Et après ça a décollé. Mais d'un point de vue feeling, je pensais que ça allait encore aller plus loin. Du coup, à un moment au niveau de mes surveillances je savais ce que je devais regarder mais je me suis vite retrouvé à me demander "qu'est-ce que je dois faire maintenant ?", parce que moi je m'étais penché plus rapidement sur le fait que ça allait se crasher, que nous allions avoir les premiers signes d'engagement... Je ne sais pas pourquoi mais moi j'avais ce feeling là !*

DB : *Un peu décontenancé alors si on peut résumer ce que tu viens de dire ?*

B : *oui enfin...*

DB : *Perturbé ?*

B : *Oui perturbé parce que en fait moi dans ma tête j'allais déjà beaucoup plus loin en fait !*

DB : *Oui d'accord.*

B : *Et vu que j'anticipais d'aller plus loin, j'avais déjà les réactions pour aller plus loin et vu que ça n'allait pas jusque-là et bien je n'avais pas besoin de faire tout ce que j'avais prévu. Et du coup, j'étais vraiment en mode « Ah et bien qu'est-ce que je fais ? »*

DB : *On reviendra là-dessus parce que c'est exactement ça qu'il m'a dit quand on a quitté le local de simulation pour remonter ici vous rejoindre pour le débriefing.*

La première intervention montre bien l'application du principe de *continuité* : alors que le participant oscille entre expression émotionnelle et description plus factuelle, le débriefer cherche à le ramener dans la première phase, celle de la catharsis. Ceci est aussi conforme à la logique de phasage et montre bien le guidage que peut permettre d'exercer les modèles par étape. On peut parler ici d'une forme de négociation implicite entre le débriefer et le participant.

On voit aussi que les premières hypothèses (stressé/à l'aise) sont maintenant élargies. Grâce à davantage de *non-substitution*, le participant peut exprimer une variété de sentiments, d'affects, d'analyses de ses implicites. Ces implicites permettent d'éclairer de quelle manière ses attentes « inconscientes » ont conditionné son action. C'est bien le principe de *quête de l'implicite* qui est ici en action. Il se combine à une approche de « good judgement » : le débriefer accompagne le raisonnement sans juger le participant, en usant plutôt de reformulation et d'accompagnement neutre de type « oui d'accord ».

Enfin, on notera l'application du principe de *non-clôture* lors de sa dernière intervention, lui permettant de maintenir le sujet ouvert tout en passant à la phase suivante.

Réactions du débriefer

En revoyant la réaction de l'étudiant, le débriefer s'interroge : « *je ne m'attendais pas à ce qu'une seule phrase (NB : "stressé, à l'aise ?") comme cela puisse avoir un tel impact. Alors que je n'arrivais pas à faire émerger ses émotions, d'un coup, Bruno se lâche, ose déclarer l'émotion...) qu'il ressent (celle qu'il n'avait pas choisie dans ma question) et*

puis, surtout, laisse entrevoir son schéma de pensée sur lequel je pourrai m'appuyer plus tard dans la phase d'analyse. » Le débriefeur mentionne que durant cette étape du débriefing, il s'appuie sur le comportement non-verbal des deux acteurs pour guider ses interventions. Premièrement, il perçoit des émotions importantes chez Bruno, qui est très volubile, qui déclare qu'il va bien mais qui semble agité. Par ailleurs, il perçoit chez Bruno l'envie de justifier ses comportements en évitant cette première étape d'expression des émotions alors que « *en tant que formateur, je sens bien et je vois qu'il n'est pas aussi bien qu'il ne le dit, et je dois trouver une manière pour que l'on puisse débriefer là-dessus aussi.* »

Il enchaîne ensuite sur une analyse auto-réflexive. « *Ma question était fort fermée, mais elle a produit un résultat. En lui suggérant le stress, je l'ai peut-être autorisé à le déclarer.* » « *Je crois que j'ai perçu dans l'attitude de l'étudiant qu'il n'allait pas bien alors j'ai voulu creuser.* » Il précise que ce genre de réflexion n'est que très peu enseignée dans les formations. « *Ce que je veux dire, c'est que cette attitude, le fait de ne pas suivre le modèle à la lettre, on ne me l'a jamais appris. Ici, j'ai voulu rester sur l'expression émotionnelle un petit peu alors qu'on était déjà dans la narration. C'est un peu un mélange des deux. On n'est pas censé faire ça, c'est soit l'un, soit l'autre, mais ici, je trouvais ça intéressant parce que la narration lui permet d'exprimer ses émotions et cette narration est aussi intéressante en soi et dresse le pourtour de l'analyse future.* »

Concernant la dernière phrase, le débriefeur se réfère au PEARLS mais également à un objectif précis « *Par expérience, j'ai déjà remarqué que, si je n'avais pas dit ça, l'étudiant ne se serait sans doute pas senti écouté et ça, c'est le pire pour moi. Le fait de lui dire on reviendra là-dessus, c'est pour lui dire qu'il est entendu mais comme on n'est pas dans cette étape, je postpose. Mais le fait que cet étudiant, exprime clairement qu'il n'a cessé d'anticiper le pire, en omettant de s'appuyer sur le réel, c'est quelque chose qui est vraiment important et qui devra être débriefer. Je dois absolument intégrer cet élément au débriefing mais il faut juste le faire au moment le plus opportun...* »

Analyse 3 – Investigation élargie vers l'autre protagoniste de la simulation

DB : *Et toi, comment tu te sens maintenant ?*

M : *Ah, bien, moi, je n'étais pas stressée. C'est vrai que, comme Bruno, je m'attendais à devoir faire plus... Parce que là, on n'a pas fait grand-chose.*

Cette sollicitation du débriefeur envers Maria témoigne d'une volonté d'aller recueillir le ressenti de l'étudiante. En ce sens, il revient « en arrière » puisqu'il avait entamé avec Bruno une ébauche d'analyse avec ce dernier. Si l'on considère une analyse par étapes du débriefing, on pourrait donc émettre l'hypothèse selon laquelle le débriefeur procède par une sorte d'aller-retour entre les phases de ressenti, de récit et d'analyse, aussi infime soit-elle. Il s'agit donc d'une rupture dans l'évolution du phasage recommandé. Cependant, à la lumière des principes d'animatique, on pourra également déceler, à l'inverse, une logique de *continuité*. Le débriefeur, en revenant ainsi sur les ressentis de Maria, permet l'expression des différents protagonistes et, en ce sens, assure la cohérence et la stabilité du débriefing. Cette apparente contradiction (rupture-stabilité) s'explique par le fait que le débriefeur mène son débriefing en gérant les interventions de plusieurs personnes concernées par la simulation,

si bien qu'il permet à chacun de déployer son expression (ressentis – récit – ébauche d'analyse) puis revient au second pour en faire autant.

Par ailleurs, s'intéressant ainsi à au vécu de la seconde personne, il offre une occasion de découvrir des convergences ou au contraire des divergences dans les ressentis au départ d'une même situation. Ce faisant, nous pouvons considérer qu'il active un *potentiel humain partagé*. Une façon de renforcer ce potentiel humain partagé serait pour le débriefer de noter le contraste entre les deux ressentis, puisque Bruno annonce avoir été « stressé », Maria à l'inverse ne pas l'avoir été. S'ils se rejoignent dans l'idée qu'ils s'attendaient à devoir en faire plus, ils n'ont donc pour autant pas vécu, au départ au moins, la situation de la même façon. Ainsi, la simple expression du ressenti pourrait constituer le point de départ sur la façon dont les émotions et probablement les perceptions différentes des protagonistes les ont amenés à agir dans la situation.

Réactions et propositions du débriefer

Le débriefer se déclare à ce moment préoccupé par l'inclusion de l'ensemble des participants dans le débriefing, et plus particulièrement de Maria car il « [...] je] *perçois que Maria a des choses en fait à dire mais qu'elle n'ose pas, un petit peu finalement comme dans la simulation, où elle reste en retrait alors qu'elle a une perception plutôt claire de ce qu'il se passe. Ma relance à ce moment-là en fait vise à ouvrir, ré-élargir le débat, en impliquant plus de monde et en permettant à d'autres avec peut-être d'autres points de vue sur la situation de s'exprimer.* » Il tente de s'appuyer sur le groupe, en essayant de davantage d'intégrer Maria, pour « *canaliser un apprenant qui prend beaucoup de place et d'attention* » tout en montrant la tension de cette posture « *nous ne sommes pas finalement formé à ça, gérer tous ces aspects qui relèvent du fonctionnement du groupe, et en même temps je me rends bien compte que si je ne canalise pas la place que prend cet apprenant, c'est l'ensemble du groupe que je peux perdre.* »

Le débriefer se questionne ensuite sur la logique de continuité. Il se demande que faire avec « *ce participant qui a besoin peut-être d'être rassuré en fait ou peut-être qu'il a besoin qu'on lui donne un feedback clair sur ce qu'il a fait, on sent dans sa posture ou dans la manière dont il communique qu'il cherche ce feedback.* » Durant cet échange, il précise, en faisant référence au PEARLS, que « *habituellement, j'utilise la facilitation guidée permettant d'atteindre les schémas de pensées des étudiants. Mais, finalement, ici, l'étudiant tournait en rond, je n'arrivais pas à les atteindre. [...] et donc, je me demande si passer dans le versant feedback du PEARLS n'aurait pas été la bonne stratégie.* » Il révèle, à ce stade, une tension entre modèle en étapes et modèle en processus : « *Le PEARLS, vous savez, il est schématisé comme un algorithme, un peu celui que j'utilise lorsque je réanime un patient. On le suit et point, c'est comme ça. Ici, comme j'étais dans le versant facilitation, je n'ai même pas pu imaginer et j'ai du mal à l'imaginer, que j'aurais pu passer sur un autre versant. Dans mon métier [d'infirmier], c'est inconcevable. Mais ici, je pense que j'aurais pu basculer sur une priorité qui est de sortir l'apprenant de sa « boucle mentale » en lui offrant un feedback clair sur ce qui est bon ou pas.* »

Analyse 4 – Narration ou analyse ?

Le quatrième extrait est une invitation nette à la narration de la situation vécue. En voici la consigne formulée par le débriefer.

DB : Comment est-ce que vous pourriez décrire la situation que vous avez vécue en bas du moment où vous êtes entrés jusqu'au moment où vous êtes sortis ?

Et les autres, vous n'hésitez pas à intervenir.

Donc en termes de description, enfin, on va essayer de ne pas trop analyser, mais vraiment description.

D'emblée, il est à noter que le débriefeur invite les autres participants au débriefing à intervenir. Implicitement, on peut considérer alors qu'il invite chaque participant à témoigner selon son propre point de vue, peut-être même en favorisant des confrontations de points de vue. En effet, si les protagonistes doivent décrire la situation « qu'ils ont vécue », les observateurs devront décrire eux des éléments qu'ils ont repérés en étant extérieurs à la simulation. Ils ne parlent donc pas depuis le même lieu. Cet élargissement de la parole participe donc à l'implication de l'ensemble des participants (principe de *participation active*) et l'apport de considérations différentes (principe de *potentiel humain partagé*). On peut également y voir l'application du principe de *psychagogie interactive* : favorisant une invitation souple mais soutenue de l'engagement de chacun depuis sa singularité, il permet à chacun de se positionner dans l'échange et d'en faire ainsi bénéficier les autres.

Réactions et propositions du débriefeur

« J'avoue que mon seul objectif, à ce moment-là, était que Bruno arrête de monopoliser tout le groupe, qu'il arrête de parler de lui-même. Pour moi, le scénario de simulation n'est que le prétexte au débriefing. Et donc, que telle ou telle personne se demande s'il ou elle a bien fait, ben en fait, ce n'est pas ça le plus important dans ma vision des choses. » Ainsi, ouvrir la parole vers les autres était une stratégie pour contrer un participant très volubile « Vous savez, des participants comme ça, j'en ai déjà eu quelques-uns. Si je n'avais pas fait ça, il aurait continué à parler sans arrêt pour ne rien amener en termes d'apprentissage. » Ce faisant, il estime rencontrer le principe de *participation active*, car « [...] en faisant ça, je ne perds pas tout le monde et, surtout les observateurs. Si je ne leur demande de participer, ils vont rester sagement assis à attendre que le temps passe [...] et j'ai remarqué qu'en faisant ça, ils osaient davantage prendre la parole dans la partie analyse. » Finalement, il déclare qu'« en agissant ainsi, j'essaie de favoriser un conflit socio-cognitif même si c'est souvent dans l'analyse que j'y arrive vraiment. » Un dernier élément amené par le débriefeur correspond à un besoin de correspondre au modèle en étapes prôné dans son centre de simulation : « Toutes les formations que nous avons suivies sont très claires là-dessus. Il faut d'abord décrire avant d'analyser. Ici, c'est aussi ce que nous demandons, de bien séparer toutes les phases, je veux dire. » Une nouvelle perspective apparaît dans la suite de sa réaction : « Je me demande quand même si ce phasage n'est pas trop restrictif. Qu'est ce qui nous empêcherait de faire une brève description, permettre ensuite aux étudiants d'analyser cet épisode, de le clôturer puis de passer à autre chose [...] mais nous ne sommes pas assez outillés au niveau pédagogique pour ça. On ne nous a jamais présentés qu'un modèle, le PEARLS et gare à celui qui s'en écarterait. »

Analyse 5 – Récit néophyte ou expert ?

Voici un dernier extrait. Le débriefeur y énumère les éléments saillants qu'il lui-même a perçus de la situation comme suit :

DB : Donc il y avait trois problèmes. L'hypoglycémie, l'hyper... euh... l'hyperoxie et l'hyperthermie. Il y avait trois ACSOS.

B : Au final, je suis d'accord.

DB : Et alors le traitement que nous n'avez pas regardé complètement ; Et puis, il y a eu un appel au médecin parce que tu ne le sentais pas. Et ça, on viendra un peu là-dessus... Puis, lui, vous a demandé toute autre chose après, notamment en termes de surveillance dans les cinq jours qui suivent et que vous avez appliqué par la suite.

Et donc, comme j'ai dit, pour terminer l'histoire, progressivement, le patient se stabilise. La seule chose c'est que sa glycémie va encore redescendre et donc vous allez devoir passer à une pompe de G50 à un débit de 4-5cc/h pour avoir une glycémie correcte.

Est-ce que tout le monde a vu la même chose ?

Cette prise de parole du débriefer se caractérise principalement par trois types d'intervention : un récit relatant quelques faits, une ébauche d'analyse (discrète) marquée notamment par quelques marqueurs logiques (parce que, donc...) et des mises en contraste (la seule chose, c'est que...) ainsi qu'une question fermée en fin d'intervention.

Cette dernière question indique clairement que l'on est toujours dans une phase de récit au départ de l'observation (*est-ce que tout le monde a vu...*) et non pas dans une phase d'analyse. Il s'agit donc probablement de consentir collectivement aux éléments du récit qui constitueront la base de l'analyse ultérieure, si ce n'est qu'elle est déjà légèrement entamée par le débriefer.

Ainsi, l'intérêt d'une telle intervention réside dans la prise en compte de la *singularité de la situation*. Malgré un canevas préalablement déterminé, les événements qui s'y sont produits ne peuvent tous être anticipés et une part imprévisible advient durant la simulation. Le débriefing devra alors tenir compte de ces configurations contingentes pour qu'il puisse épouser au mieux l'authenticité de la situation. Si le scénario des simulations peut être prévu et les axes de débriefing déterminés, l'une, comme l'autre, comportera toujours leurs aléas et spécificités qu'il faudra conserver et exploiter.

Ainsi posé, le récit de la situation, surtout s'il est validé l'ensemble des participants, pourra constituer une base solide au départ de laquelle on pourra ramener de l'intelligibilité aux événements. C'est donc ici le principe de *déstructuration – restructuration* qui est rencontré. En effet, la situation initialement vécue, avec son lot de difficultés, de hasards et de complexité, conduit à vivre une tension qui déstabilise les apprenants. Leurs connaissances, raisonnements, habiletés, émotions... peuvent être mises à l'épreuve, si bien qu'ils s'en trouvent partiellement déstructurés. Retrouver la cohérence des événements, des prises de décision qu'ils ont supposées, des affects éprouvés... permettra de ramener une plus grande compréhension de leur déroulement, de l'influence qu'ils ont eu sur les participants et de l'influence que les participants ont eue sur eux. Cela participe donc bien à restructurer une compréhension des phénomènes et contribue dès lors à réaliser des apprentissages qui seront généralisables à d'autres situations présentant des caractéristiques analogues à celle-ci.

Il n'en reste pas moins que l'on peut s'étonner de la longueur la prise de parole et se demander s'il revient au débriefer de proposer d'emblée sa propre vision de

la situation, teintée par ailleurs d'une certaine expertise *via* l'acuité des événements significatifs à sélectionner et la maîtrise du vocabulaire pour les exprimer. Se référant à un principe de *pair-expert* (Faulx & Danse, 2021), on pourra craindre qu'une fois énoncée de la sorte, il ne reste que peu de place aux participants, nettement plus novices en la matière, pour compléter voire contredire la narration desdits événements. Or, nous avons déjà montré combien la *psychagogie interactive* et le *potentiel humain partagé* représentaient un intérêt manifeste pour le débriefing, en allant chercher des points de vue spécifiques et en permettant leur articulation à d'autres sensibilités. La théorie du champ développée par Kurt Lewin (Allard-Poesi, 2012) insiste tout particulièrement sur la réalité subjective de la perception des événements selon des facteurs qui sont à la fois liés intrinsèquement aux individus (besoins, finalités, état physiologique, etc.) et à l'environnement. Profiter de la diversité de ces champs durant la phase de narration, c'est donc favoriser la construction d'un récit qui se veut à la fois plus complet et complexe, en même temps qu'il rencontre au plus près les réalités vécues par les individus. Une telle narration offre dès lors également de nouveaux champs d'analyse non perceptibles depuis le point de vue d'un observateur unique, *a fortiori* expert : ceux des émotions, des sélections singulières d'informations, des logiques implicites d'action.

Réactions et propositions du débriefeur

Le débriefeur explique que « Dans les formations suivies, spécifiquement celle du centre de formation X, les formateurs m'ont reproché de laisser trop la parole aux apprenants pour la description. » Il se réfère alors à la littérature médicale sur le sujet et au modèle enseigné à savoir que « l'objectif que je visais était que tout le monde soit OK avec la situation et que donc, nous allions pouvoir passer à la suite. » Il va même un peu plus loin en précisant que « Honnêtement, je ne cherche pas à ce qu'ils complètent. Quand je demande si c'est ce qu'ils ont bien vu, je cherche à être certain que ce soit clair pour eux que nous allons débriefer les trois types d'ACSOS. Je veux quand je leur pose cette question être certain que tout le monde a bien compris de quoi nous allions parler. Ici, je priorise en fonction du temps disponible. Je pense qu'il était plus important de passer plus de temps sur l'état émotionnel dans lequel il était, puisqu'il n'était pas bien, cela me semblait prioritaire d'accorder du temps à ça que se mettre d'accord sur la situation. » Ainsi, une contradiction semble apparaître entre, d'une part, des objectifs de contenu visés par le dispositif (voir les trois types d'ACSOS) et, d'autre part, la volonté de mettre en place une stratégie participative du débriefing qui se veut co-constructif : « Même si on dit que la simulation est centrée sur l'étudiant, est-ce bien vrai ? Oui, ils sont actifs, mais pas vraiment. Qu'il se passe une chose ou l'autre, de toute façon, on ne doit débriefer que ce qui est prévu comme objectif pédagogique. Donc, finalement, on est d'abord centré sur nous-mêmes et le scénario [...]. Et en même temps, parfois les étudiants viennent avec des choses que l'on doit débriefer même si cela sort peut-être un petit peu du cadre initial... Et là, peut-être que c'est parce que j'ai une certaine expérience, je régule et j'ajuste le débriefing pour intégrer ces éléments là aussi. Ben oui, parce que pour arriver à faire émerger les schémas de pensée puis rectifier ce qui n'est pas correct ou encourager les actions, cela prend du temps, beaucoup de temps. » À travers son discours sur le temps, on comprend bien la contradiction dans laquelle il est pris. « Si je dois laisser chaque étudiant, qu'il ait été acteur ou observateur, s'exprimer, cela va prendre du temps, beaucoup de temps.

Or, on n'a que 20-30 peut-être 45 minutes pour le débriefing. Alors, si je laisse 5-10 minutes de description, on n'y arrivera jamais. »

Discussion

Cette recherche nous a amenés à questionner les gestes professionnels mobilisés en débriefing.

Ils ont fait l'objet d'une première analyse par l'équipe de recherche, suivie d'une phase de commentaires par le débriefer. Le résultat de ce double processus d'analyse a permis de mettre en exergue les préoccupations professionnelles du débriefer. Pour Dominique Bucheton et Olivier Dezutter (2008) ceux-ci sont un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs participants pour susciter leur activité. Ces gestes relèvent d'une culture professionnelle partagée entre pairs. Ils témoignent d'un ensemble de préoccupations qui se veulent systémiques, hiérarchisées en fonction des moments et donc forcément dynamiques puisqu'elles évoluent dans le temps.

Le tableau 4 montre les gestes professionnels de cette activité identifiés par la recherche menée.

Tableau 4 – Les gestes professionnels mobilisés pendant le débriefing

Préoccupations professionnelles	Gestes professionnels	Exemples
Être attentif à la dynamique de groupes et agir en fonction.	Le débriefer oriente son intervention en fonction de ce qu'il perçoit de la dynamique du groupe avec l'intention de la réguler, de la modifier.	<p>« [...] mon seul objectif, à ce moment-là, était que Bruno arrête de monopoliser tout le groupe, qu'il arrête de parler de lui-même. »</p> <p>« Vous savez, des participants comme ça, j'en ai déjà eu quelques-uns. Si je n'avais pas fait ça, il aurait continué à parler sans arrêt pour ne rien amener en termes d'apprentissage. »</p> <p>« En faisant ça, je ne perds pas tout le monde et, surtout les observateurs. Si je ne leur demande de participer, ils vont rester sagement assis à attendre que le temps passe [...] »</p> <p>« Je perçois que Maria a des choses en fait à dire mais qu'elle n'ose pas, un petit peu finalement comme dans la simulation, où elle reste en retrait alors qu'elle a une perception plutôt claire de ce qu'il se passe. »</p> <p>« Je me rends bien compte que si je ne canalise pas la place que prend cet apprenant, c'est l'ensemble du groupe que je peux perdre. »</p>

Être attentif et réagir à ce qui s'exprime non verbalement.	Le débriefeur s'appuie sur sa perception de comportements non verbaux, son <i>feeling</i> , pour orienter son intervention.	<p>« J'avais le sentiment, et surtout avec ce qu'ils avaient dit en bas à côté du mannequin, qu'ils ne sentaient pas aussi bien que cela. Et, je ne voulais pas les laisser dans cet état-là. Je voulais aussi qu'ils comprennent qu'ils avaient le droit de le dire. »</p> <p>« En tant que formateur, je sens bien et je vois qu'il n'est pas aussi bien qu'il ne le dit, et je dois trouver une manière pour que l'on puisse débriefeur là-dessus aussi ! »</p> <p>« Ce participant qui a besoin peut-être d'être rassuré en fait ou peut-être qu'il a besoin qu'on lui donne un feedback clair sur ce qu'il a fait, on sent dans sa posture ou dans la manière dont il communique qu'il cherche ce feedback. »</p>
Poser des actes de relances ajustés au contexte.	Le débriefeur, selon la situation, module la forme de ses relances.	<p>Des relances plus ouvertes <i>vs</i> fermées :</p> <p>DB : Comment est-ce que vous vous sentez au niveau émotionnel ?</p> <p>DB : Ça veut dire quoi bien ? Stressés ? À l'aise ?</p> <p>Des relances qui visent à synthétiser pour s'assurer de la bonne compréhension du groupe :</p> <p>« Quand je demande si c'est ce qu'ils ont bien vu, je cherche à être certain que ce soit clair pour eux que nous allons débriefeur les trois types d'ACSOS. Je veux quand je leur pose cette question être certain que tout le monde a bien compris de quoi nous allons parler. »</p> <p>Des relances qui réouvrent le sujet quand il estime que cela n'a pas encore été assez loin ou qu'il veut repartir avec un regard plus neuf.</p> <p>« Ma relance à ce moment-là en fait vise à ouvrir, ré-élargir le débat, en impliquant plus de monde et en permettant à d'autres avec peut-être d'autres points de vue sur la situation de s'exprimer. »</p>
Relever des éléments de contenu à débriefeur et organiser ce dernier.	Il relève mentalement des thématiques en lien avec ce qui était (ou non) prévu qui émergent des participants	<p>« Mais le fait que cet étudiant, exprime clairement qu'il n'a cessé d'anticiper le pire, en omettant de s'appuyer sur le réel, c'est quelque chose qui est vraiment important et qui devra être débriefeur. Je dois absolument intégrer cet élément au débriefing »</p>

	et il les intègre dans l'organisation de son débriefing.	<i>mais il faut juste le faire au moment le plus opportun... »</i>
Se rendre compte de certains paradoxes et poser des choix.	Parfaitement conscient du fait que le débriefing doit répondre à des exigences contradictoires (d'une part une approche constructive du savoir, de l'autre un déterminisme des contenus avec des objectifs prédéfinis), il module ses choix dans un sens ou l'autre selon les circonstances, notamment le temps dont il dispose.	<p><i>« Ici, je priorise en fonction du temps disponible. Je pense qu'il était plus important de passer plus de temps sur l'état émotionnel dans lequel il était, puisqu'il n'était pas bien, cela me semblait prioritaire d'accorder du temps à ça que de se mettre d'accord sur la situation. »</i></p> <p><i>« Même si on dit que la simulation est centrée sur l'étudiant, est-ce bien vrai ? Oui, ils sont actifs, mais pas vraiment. Qu'il se passe une chose ou l'autre, de toute façon, on ne doit débriefier que ce qui est prévu comme objectif pédagogique. Donc, finalement, on est d'abord centré sur nous-mêmes et le scénario [...]. Et en même temps, parfois les étudiants viennent avec des choses que l'on doit débriefier même si cela sort peut-être un petit peu du cadre initial... Et là, peut-être que c'est parce que j'ai une certaine expérience, je régule et j'ajuste le débriefing pour intégrer ces éléments là aussi. »</i></p>
Suivre un cadre avec des étapes et si nécessaire, s'en démarquer.	Le débriefier adapte parfois le modèle qu'il suit pour faire vivre des étapes en un même temps lorsque cela s'avère nécessaire ou permute des étapes pour s'ajuster au plus près des besoins des apprenants.	<i>« J'ai voulu rester sur l'expression émotionnelle un petit peu alors qu'on était déjà dans la narration. C'est un peu un mélange des deux. On n'est pas censé faire ça, c'est soit l'un, soit l'autre, mais ici, je trouvais ça intéressant parce que la narration lui permet d'exprimer ses émotions et cette narration est aussi intéressante en soi et dresse le pourtour de l'analyse futur. »</i>

Conclusion

La conduite d'un débriefing est un des actes reconnus comme les plus délicats dans les pratiques d'animation de groupe (Faulx, 2008). S'il existe des modèles à la fois sur les étapes à suivre et sur les attitudes à adopter permettant aux professionnels d'orienter leur action, cette recherche a montré qu'ils n'abordent pas les préoccupations vécues par le débriefer. Celui-ci doit en permanence « jongler » avec les modèles pour les combiner, les adapter à une situation toujours singulière tout en faisant face à des dilemmes. Dès lors, ce travail ouvre des perspectives en termes d'analyse fine de cette pratique peu documentée empiriquement. Par ailleurs, elle questionne la formation des débriefers, au-delà de la maîtrise des modèles existants sur leur application en contexte réel. Auquel cas, une formation qui mobiliserait les préoccupations comme objet d'apprentissage nous semblerait toute indiquée pour répondre aux défis abordés en début d'article relatifs à l'importance du rôle des débriefers dans l'efficacité des dispositifs de simulation.