

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation



Les débriefings au service du développement d'une pratique réflexive chez des professionnels de terrain : le cas des maîtres de stage?

Laurie-Anna DUBOIS , Christophe BACO & Antoine DEROBERTMASURE
Service de Psychologie du Travail / Service de Méthodologie et Formation
Université de Mons

Plan de la présentation

1. Etre maître de stage en 2021 ...
 - Quels besoins?
 - Quelles compétences requises?
2. La réflexivité ...
 - Comment la définir?
 - Comment l'évaluer?
 - Comment la développer?
3. Développer la réflexivité... un focus sur les débriefings
 - le débriefing : de quoi parlons-nous?
 - Le rôle du formateur / maître de stage

4. Conclusions

...En 1h15



1. ETRE MAÎTRE DE STAGE EN 2021...

DE QUI PARLONS-NOUS?

Le maître de stage = acteur important



Accord sur le fait que le maître de stage a un rôle important, crucial, dans la formation des futurs professionnels et la réussite d'un stage :

- ✓ **les législateurs de différents pays** (e.g. Fédération Wallonie-Bruxelles, 2001a ; Gouvernement du Québec, 2008)
- ✓ **les futurs professionnels** (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014 ; Koerner, O'Connell Rust & Baumgartner, 2002)
- ✓ **un grand nombre de chercheurs** (e.g. Clarke, Triggs & Nielsen, 2014 ; De Landsheere, 1990 ; Derobertmasure et al., 2011 ; Gervais & Correa Molina, 2005 ; Glenn, 2006 ; Portelance, 2009 ; Vandercleyen, 2010)



! Etre maître de stage = exercer des tâches spécifiques !

= **différentes** de celles qu'il maîtrise déjà comme professionnel (Boudreau, 2009)

➔ rôle d'accompagnement = « **spécifique** » et « **non naturel** » (Vandercleyen, 2012)

UN STAGE « EFFICACE » ... NE VA PAS DE SOI...

conditions particulières et des **ressources** doivent être apportées ...
notamment en termes de formation des maitres de stage.



Un manque de formation des maîtres de stage est reconnu en Belgique francophone (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013)

Et à l'international (Lafferty, 2018 ; Hamilton, 2010))

D'où... aujourd'hui 😊 !

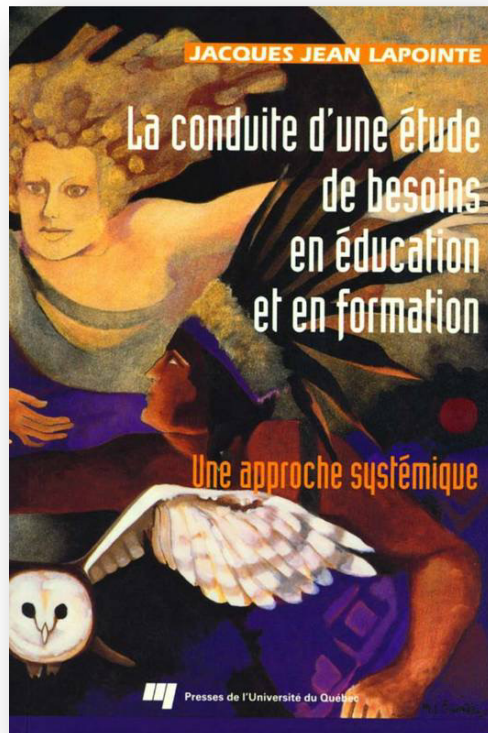
1. DEVENIR MAÎTRE DE STAGE EN 2021...

Quels besoins?

Une recherche sur la priorisation des besoins (déclarés) de formation des maîtres de stages

(2019)

La méthodologie mobilisée

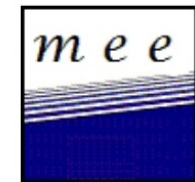


(Lapointe, 1995)

Mesure et évaluation en éducation

Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone

Fabienne Renard et Antoine Deroberthmasure



(2021)

Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels



Une recherche sur la priorisation des besoins (déclarés) de formation des maîtres de stages

Questionnaire sur les besoins de formation des maîtres de stage

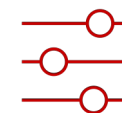
Qui ?
Enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles
ayant encadré au moins un stage actif d'un futur enseignant au cours des 5 dernières années

maternelle - primaire - secondaire
Tous réseaux confondus

 Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
 UMONS Université de Mons



N = 854



Maternelle
→ sec. sup.



3 réseaux



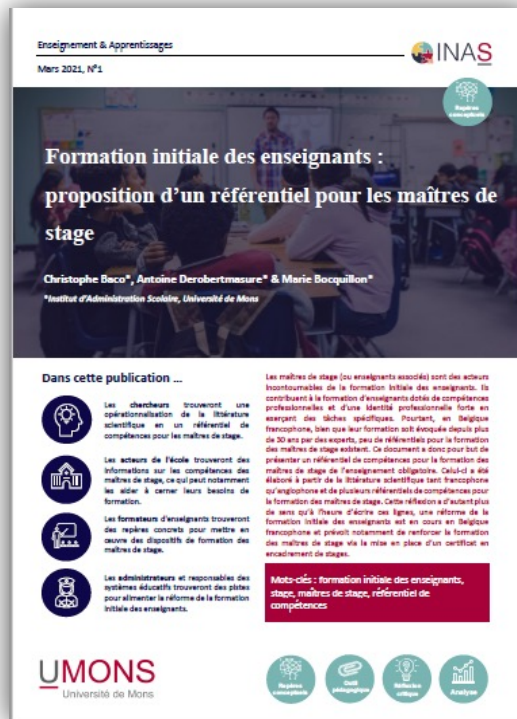
Toute la
FWB

1. DEVENIR MAÎTRE DE STAGE EN 2021...

Quelles compétences requises?

Un outil conceptuel : un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage

Pour répondre à ces besoins / à ce manque... et (monde enseignement) une attente FWB (= RFIE)



- ✓ développé à partir de la **littérature** tant francophone qu'anglophone (e.g. Portelance, 2009; Hamilton, 2010) sur les maîtres de stage.
- ✓ Les recherches consultées se basent sur **l'étude des pratiques réelles** et **déclarées** des maîtres de stages et **des autres acteurs** de la triade (maître de stage –stagiaire –superviseur).
- ✓ En plus de cette abondante littérature, **des référentiels** ou dispositifs de formation à destination des maîtres de stage ont été mobilisés (Childre & Van Rie, 2015 ; Derobertmasure, Dehon & Demeuse, 2011; Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008 ; Rey, Kahn, Donnay, Dejean & Charlier, 2001).

→ Pari = référentiel transprofessionnel pour les MDS

Un outil conceptuel : un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage

1. Interagir avec le futur professionnel

2. Adopter la double identité d'un maître de stage (professionnel et formateur) et organiser sa formation continuée

3. Former le futur professionnel aux gestes professionnels

5. Guider le futur professionnel : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer

6. Co-encadrer le futur professionnel

(Baco, Derobertmasure & Bocquillon, 2021, p. 5)

Un outil conceptuel : un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage

1. Interagir avec le futur professionnel

2. Adopter la double identité d'un maître de stage (professionnel et formateur) et organiser sa formation continuée

3. Former le futur professionnel aux gestes professionnels

4. Développer la pratique réflexive du futur professionnel

5. Guider le futur professionnel : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer

6. Co-encadrer le futur professionnel

(Baco, Derobertmasure & Bocquillon, 2021, p. 5)

Un outil conceptuel : un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage

« développer la capacité du maître de stage à développer la **pratique réflexive du stagiaire et** à partager **l'analyse réflexive de sa propre pratique** (Rey & Khan, 2001 ; Vandercleyen, 2010).

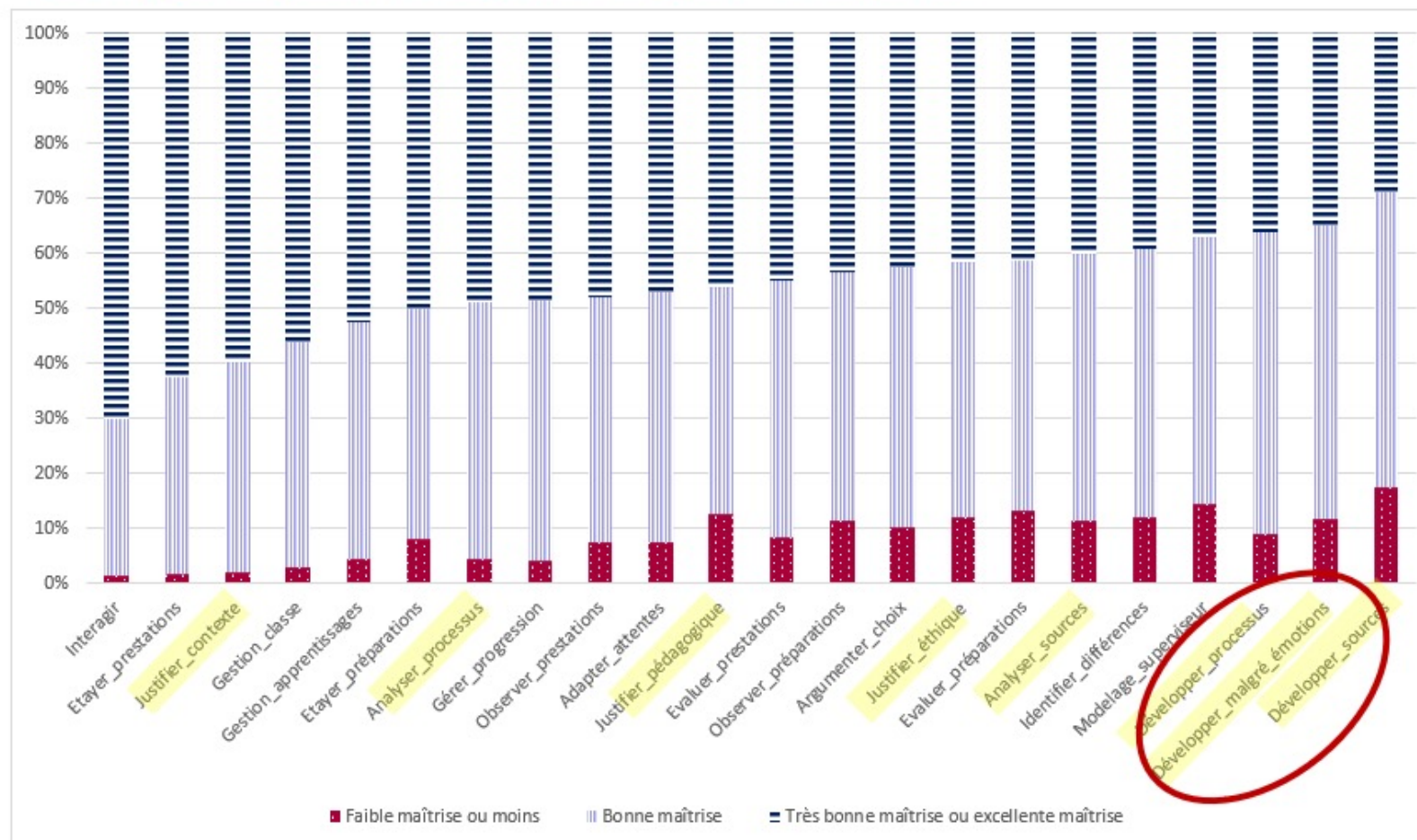
- Être réflexif lui-même
- Favoriser le développement de la réflexivité « chez l'autre »
 - *malgré le filtre des émotions (Chaliès & Raymond, 2008)*
 - *selon des méthodes adaptées*
 - *à la formation d'adultes*
 - *à la progression du stagiaire*

(Baco, Derobertmasure & Bocquillon, 2020, p. 13)

4. Développer la pratique réflexive du futur professionnel

Un outil conceptuel : un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage

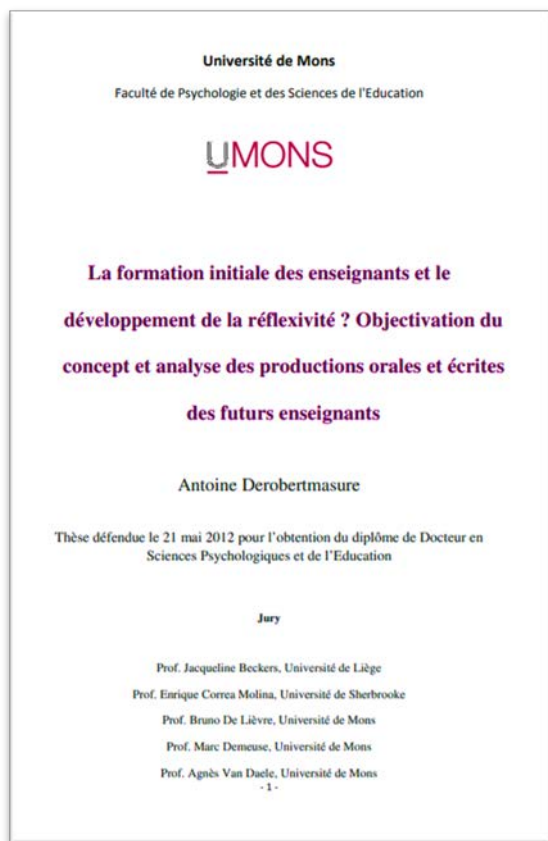
4. Développer la pratique réflexive du futur professionnel



2. LA RÉFLEXIVITÉ...

COMMENT LA DÉFINIR?

LA RÉFLEXIVITÉ ...DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS VERS LA FORMATION DES PROFESSIONNELS



Approche de la réflexivité dans la littérature

- Notion qui n'est pas neuve (Dewey, 1933)
→ « repopularisée » par Schön (1984) → le praticien réflexif (1993)
- Différents champs professionnels : éducation mais aussi soins de santé, urgence...
- Principe de base : « apprendre sur base de son expérience »

Quelques difficultés liées à la notion...

- Abondance de modèles, de définitions
 - peu de consensus
 - « *il n'y a pas de définition univoque ou consensuelle de la réflexivité* » (Jouquan et al., 2013, p. 134)
 - Imprécision des programmes de formation quant à cette notion (Correa Molina & Thomas, 2013)
 - Pas de mesures « directes »
 - manifestations indirectes/traces (Dubois et al., 2019)
- complexité à définir, opérationnaliser et évaluer cette notion

Une notion qui pose un défi...

- pour le chercheur :
 - comment la définir ?
 - comment l'objectiver ?

- pour le formateur (FI ou FC) :
 - comment la définir ?
 - comment la développer ?

- pour le maître de stage :
 - comment la définir ?
 - comment la soutenir ?

... il n'est pas interdit d'avoir plusieurs rôles !

UNE ABONDANCE DE MODÈLES ET UNE NÉCESSITÉ DE SYNTHÉTISATION

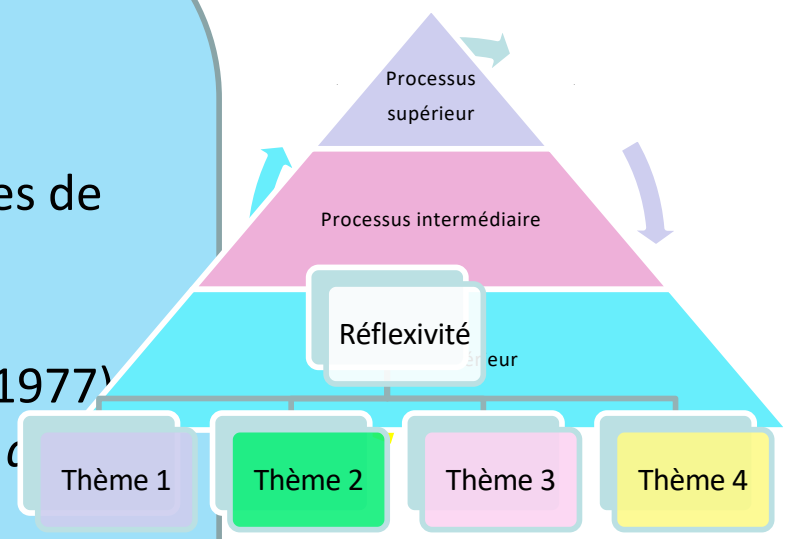
Synthèse des modèles de :

- Kolb (1984)
- Korthagen (2001)
- Mac Alpine *et al.* (2002)
- Schön (1994)
- Van Manen (1977)
- Sparks-Langer et al. (1990)
- Zeichner & Liston (1990)
- Jorro (2005)

De la formation... à la recherche

Approfondissement → structuration du concept

→ 3 perspectives :

- Temporelle (notamment cyclique pour les modèles de Kolb (1984), de Korthagen (2001) et de McAlpine (2002))
- Hiérarchique/verticale (modèles de Van Manen (1977), de Hatton et Smith (1995) et de Sparks-Langer et al. (1990)...) 
- Thématique/horizontale (Zeichner & Liston, 1990)

→ **Concepts organisateurs** (Hensler, Garant, Dumoulin, 2001 ; Saussez, Ewen, Girard, 2001):

- Processus (narration → étayage)
- Finalités (atteinte des buts – évaluation – amélioration)
- Objets (pragmatique → éthique)
- Perspective temporelle (avant – pdt – après l'action)

Proposition de synthèse... de la synthèse

- La réflexivité ne tourne pas à vide → nécessité d'adopter un modèle qui définit « la pratique »/les « gestes professionnels » = propre à chaque champ professionnel
- La réflexivité se manifeste par des formes différentes
 - Nécessité de définir les processus réflexifs = transprofessionnel
 - Approche « pragmatique »

Proposition de synthèse... de la synthèse

- La réflexivité ne tourne pas à vide → nécessité d'adopter un modèle qui définit « la pratique »/les « gestes professionnels » = propre à chaque champ professionnel
- **La réflexivité se manifeste par des formes différentes**
 - **Nécessité de définir les processus réflexifs = transprofessionnel**
 - **Approche « pragmatique »**

2. LA RÉFLEXIVITÉ...

**Du « COMMENT LA DÉFINIR? »... vers
« COMMENT L'ÉVALUER ? »**

La réflexivité sous l'angle des processus réflexifs

Amener le futur professionnel (stagiaire) à mettre en œuvre les 3 niveaux de la réflexivité de manière équilibrée

<i>Processus de niveau 1</i>	<i>Processus de niveau 2</i>	<i>Processus de niveau 3</i>
Dire « ce qui est »	Prendre du recul par rapport à « ce qui est »	Se tourner vers « la suite »

La réflexivité sous l'angle des processus réflexifs

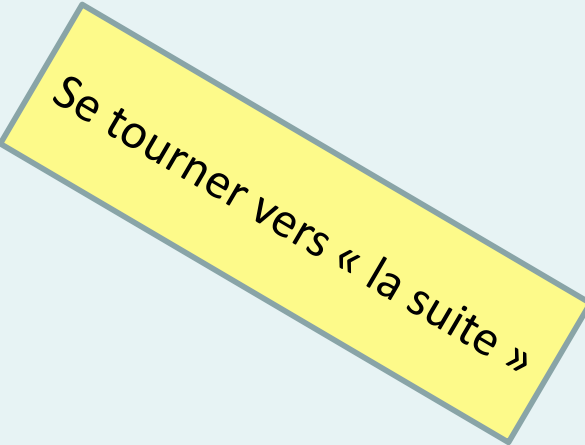
Amener le futur professionnel (stagiaire) à mettre en œuvre les 3 niveaux de la réflexivité de manière équilibrée

<i>Processus de niveau 1</i>	<i>Processus de niveau 2</i>	<i>Processus de niveau 3</i>
Narrer/décrire sa pratique Questionner Prendre conscience Pointer ses difficultés/ses problèmes	Prendre du recul par rapport à « ce qui est »	Se tourner vers « la suite »

Dire « ce qui est »

La réflexivité sous l'angle des processus réflexifs

Amener le futur professionnel (stagiaire) à mettre en œuvre les 3 niveaux de la réflexivité de manière équilibrée

<i>Processus de niveau 1</i>	<i>Processus de niveau 2</i>	<i>Processus de niveau 3</i>
<p>Narrer/décrire sa pratique</p> <p>Questionner</p> <p>Prendre conscience</p> <p>Pointer ses difficultés/ses problèmes</p>	<p>Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition</p> <p>Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels</p> <p>Légitimer sa pratique en fonction d'arguments théoriques ou éthiques</p> <p>Evaluer sa pratique</p> <p>Intentionnaliser sa pratique</p>	

Dire « ce qui est »

Prendre du recul par rapport à « ce qui est »

La réflexivité sous l'angle des processus réflexifs

Amener le futur professionnel (stagiaire) à mettre en œuvre les 3 niveaux de la réflexivité de manière équilibrée

<i>Processus de niveau 1</i>	<i>Processus de niveau 2</i>	<i>Processus de niveau 3</i>
<p>Narrer/décrire sa pratique</p> <p>Questionner</p> <p>Prendre conscience</p> <p>Pointer ses difficultés/ses problèmes</p>	<p>Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition</p> <p>Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels</p> <p>Légitimer sa pratique en fonction d'arguments théoriques ou éthiques</p> <p>Evaluer sa pratique</p> <p>Intentionnaliser sa pratique</p>	<p>Proposer une ou des alternatives à sa pratique</p> <p>Explorer une ou des alternatives à sa pratique</p> <p>Théoriser</p>

Dire « ce qui est »

Prendre du recul par rapport à « ce qui est »

Se tourner vers « la suite »

Une application du modèle dans des contextes professionnels distincts (enseignants, policiers, sages-femmes) (Dubois et al., 2019)

Dire « ce qui est »

Niveaux	Processus réflexifs	Modèles théoriques	Exemples
I	Narrer/décrire sa pratique	Hatton et Smith (1995) ; Jorro (2005) ; Sparks-Langer et al. (1990)	« Ainsi pour commencer la leçon, j'ai laissé la parole aux élèves lors d'un brainstorming [...] Je leur ai proposé de citer les types de violences qu'ils repéraient dans l'école ainsi que les personnes touchées »
	Questionner	Jorro (2005)	« Donc ce que je me demande c'est... Est-ce que c'est nécessaire ? Est-ce que l'on doit passer par là ? » « Est-ce que celle qui massait n'aurait pas pu du coup donner les ordres ? »
	Prendre conscience	Hensler et al. (2001) ; Perrenoud (2000)	« Cette réflexion m'amène à prendre conscience de la difficulté de distribuer le temps de parole pour le bien de tous »
	Pointer ses difficultés/ ses problèmes		« C'est difficile pour moi d'intervenir sur une dame qui a eu des attouchements, même un viol. C'est délicat comme situation. Je ne me sens pas à l'aise »

Une application du modèle dans des contextes professionnels distincts (enseignants, policiers, sages-femmes) (Dubois et al., 2019)

Prendre du recul par rapport à « ce qui est »

II	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	Hatton et Smith (1995) ; Sparks-Langer et al. (1990)	« On trouvait que c'était plus chouette des vidéos. Moi je sais que j'aimais bien quand j'étais élève »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	Sparks-Langer et al. (1990)	« Parce que de toute façon, quand il y a une hémorragie, on voit quand ça saigne et puis la patiente, elle ne se sent pas bien donc on prend la tension et on appelle à l'aide parce qu'en même temps on voit qu'il y a quelque chose d'anormal »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments théoriques ou éthiques	Fenstermacher (1996) ; Hatton et Smith (1995) ; Sparks-Langer et al. (1990) ; Van Manen (1977)	« J'ai mis en œuvre un débat car l'école doit former des citoyens capables de débattre » « Si on voit que la tension n'est pas bonne alors là on ouvre la perf et on sonde »
	Intentionnaliser sa pratique	Van Manen (1977)	« Nous avons tenté de trouver des stratégies pédagogiques dont l'objectif était de soutenir l'attention du public cible »
	Évaluer sa pratique	Van Manen (1977)	« Ce qu'on a bien fait... On a bien communiqué... Parfois mal mais on a essayé de communiquer un maximum. On s'est réparti les rôles. On ne s'est pas trop chamaillé »

Une application du modèle dans des contextes professionnels distincts (enseignants, policiers, sages-femmes) (Dubois et al., 2019)

Se tourner vers « la suite »

III	Proposer une ou des alternatives à sa pratique Explorer une ou des alternatives à sa pratique	Hatton et Smith (1995) ; Jorro (2005)	<i>« J'aurais dû le fouiller et ensuite toujours rester à côté de lui »</i>
	Théoriser	Kolb (1984) ; Schön (1983)	<i>« Une étape importante, c'est le briefing. Il faut vraiment préparer ça dans le détail. Il faut savoir ce qu'on va faire »</i>

Et ? Quel(s) processus privilégier ?

Un seul modèle (Sparks-Langer et al., 1990) établit une hiérarchie stricte de la réflexivité (basée sur la légitimation/domaine éducation)

Ex.

- légitimation « contexte de classe » (+) vs légitimation « habitudes de travail » (-)
- légitimation « théorique » (+) vs légitimation « préférence » (-)

Consensus : statut « supérieur » aspect politique, morale ou éthique de l'Ecole/de l'Education (*Critical reflexion Van Manen, 1977*) ...et transférable au monde de la Santé → dimension éthique

Et ? Quel(s) processus privilégier ?

Trois niveaux importants >< risque de l'illusion réflexive (Hatton et Smith, 1995; Derobertmasure, Dehon, Bocquillon, 2017) → accéder à une justification éthique sans décrire, sans prendre conscience de sa pratique effective

- « dire » ce qui est présent, interpellant, à surmonter (= intérêt de compétence d'analyse des pratiques !) → pour ensuite ...
- prendre position par rapport :
 - En regard d'un objectif = évaluer
 - En regard d'un argument = légitimer
 - En regard d'un but = intentionnaliser
 - En visant l'injection des « savoirs »/ « connaissances »
- se tourner vers l'avenir
 - En formulant des théories (personnelles) = favoriser le transfert
 - En proposant des modifications (pas par principe !) = amélioration de l'action (qualité du geste, atteinte de l'objectif, efficience...)

Et ? Quel(s) processus privilégier ?

Importance ET complémentarité de chaque « niveau »

- Comment et pourquoi évaluer sa pratique... sans la décrire ?
- Comment proposer des alternatives à une action ... si on ne sait pas pourquoi on la poursuit ?
- Comment explorer une alternative si on ne peut fournir les arguments théoriques qui la fondent

The image features a central stack of white, slightly offset papers. The topmost paper is prominently displayed and contains the word "QUESTIONS?" in a bold, red, sans-serif font. The background is a dense, repeating pattern of large, black question marks. The overall composition is layered and visually busy, emphasizing the theme of inquiry.

QUESTIONS?

2. LA RÉFLEXIVITÉ...

COMMENT LA DÉVELOPPER?

La réflexivité peut se développer...

PENDANT LA FORMATION
(initiale ou continue)



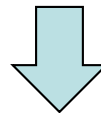
INSTITUTION / ECOLE DE FORMATION



LIEU D'ACCUEIL/ LIEU DE STAGE

Mais peut se poursuivre ...

APRÈS LA FORMATION



LIEU D'EXERCICE DU MÉTIER (TERRAIN)

...via de multiples activités....

Types d'activités	... le plus souvent développées ...		
	Pendant formation		Après formation
	Ecole	Stage	Exercice du métier
1. Activités écrites			
1.1 Journal de bord	X		
1.2 Portfolio		X	X
1.3 Rapport réflexif		X	
2. Activité orale intégrant ou non la vidéo			
2.1 Modelage et ethnographie	X	X	
2.2 Etude de cas	X		
2.3 Débriefing post-simulation (formation professionnelle)	X		
2.4 Rétroaction vidéo en micro-enseignement (formation enseignants)	X		
2.5 Débriefing post-intervention (stage ou non)		X	X
3. Activités orales intégrant la vidéo			
3.1 Auto-confrontation		← - - - - -	X
3.2 Allo-confrontation		← - - - - -	X
3.2 Confrontation croisée		← - - - - -	X
3.4 Instruction au sosie			X



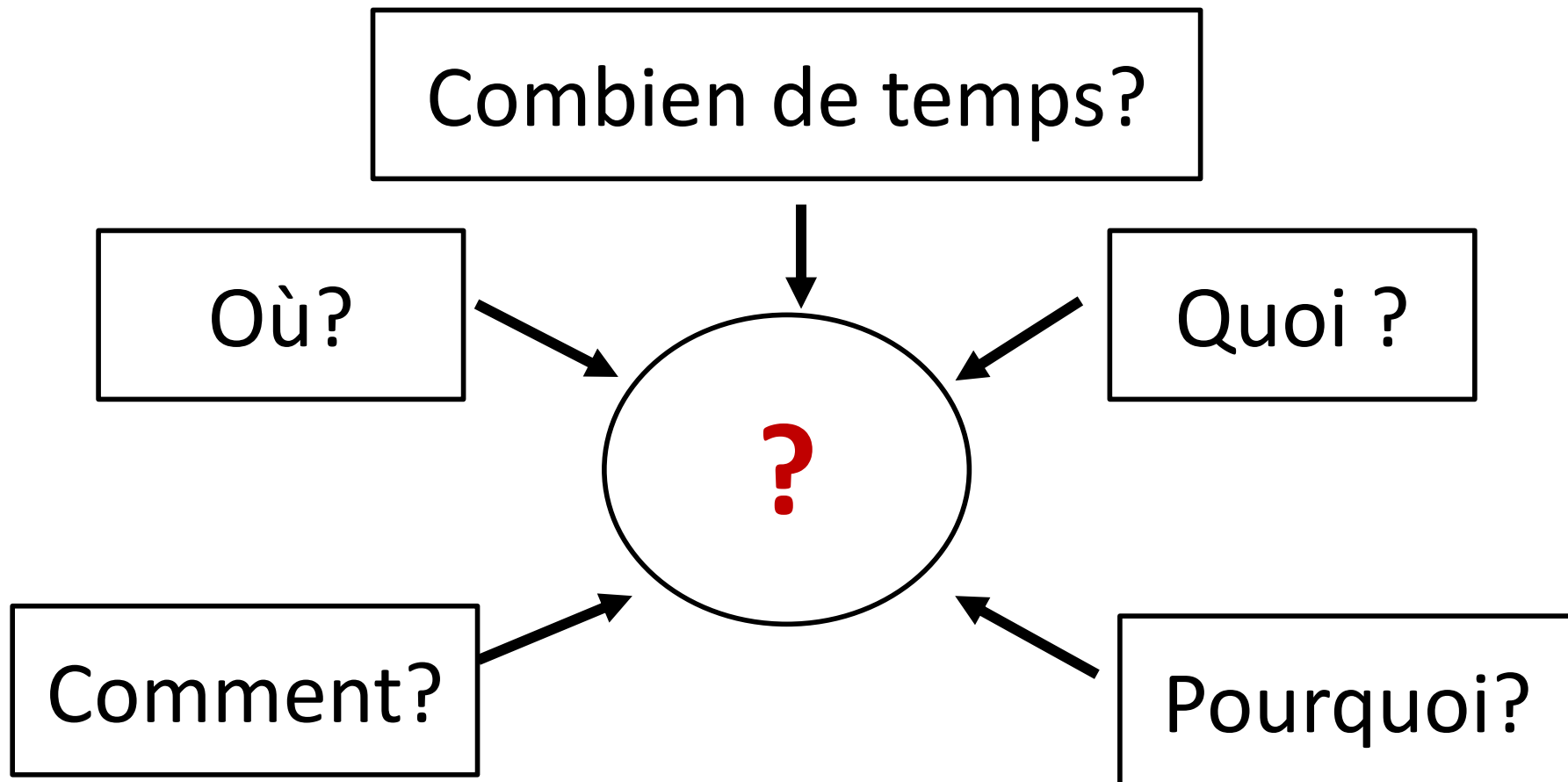
...via de multiples activités....

Types d'activités	
1. Activités écrites	
1.1	Journal de bord
1.2	Portfolio
1.3	Rapport réflexif
2. Activité orale intégrant ou non la vidéo	
2.1	Modelage et ethnographie
2.2	Etude de cas
2.3	Débriefing post-simulation (formation professionnelle)
2.4	Rétroaction vidéo en micro-enseignement (formation enseignants)
	1. Réflexion partagée
	2. Objectivation participante
	3. Rappel stimulé
2.5	Débriefing post-intervention (stage ou non)
3. Activités orales intégrant la vidéo	
3.1	Auto-confrontation
3.2	Allo-confrontation
3.2	Confrontation croisée
3.4	Instruction au sosie

3. DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ ... UN FOCUS SUR LES DÉBRIEFINGS

Le débriefing : de quoi parlons-nous?

Le débriefing




Le débriefing (Quoi?)

- L'après (ou débriefing) : une phase cruciale pour la formation
- Le débriefing peut être vu comme l'analyse rétrospective et réflexive d'une activité ayant été mise en œuvre par les participants en situation de travail (simulée ou réelle) et ayant pour but de les aider à en tirer les acquisitions nécessaires (cf. construire son savoir professionnel) (Pastré, 2006)

Débriefing – avantages (Pourquoi?)

- Le débriefing offre l'opportunité d'explorer et de donner du sens à ce qui s'est passé pendant la situation de travail (simulée ou réelle) en revenant sur ce qui s'est passé et en identifiant sur ce qui aurait pu être fait pour changer, améliorer et faire mieux la fois suivante

Débriefing – avantages (Pourquoi?)

- 
- Le débriefing peut contribuer à faire accroître l'expérience des formés via un processus de réflexion guidé directement ou indirectement par le formateur/maître de stage
 - Le débriefing présente une utilité individuelle
 - Le débriefing présente une utilité collective (cf. travail en équipe)

**Le formateur/maître de stage doit soigneusement
préparer le débriefing**



Comment?

Objectif du débriefing

- Le débriefing ne se réduit pas à un simple feedback du formateur, transmettant des informations (correctives) aux apprenants (Savoldelli, 2011)
- Décider très vite de ce qui doit être débriefé (2 à 3 minutes)

Objectif du débriefing

- *Faut-il tout débriefer?*



Risque de surcharge cognitive

Objectif du débriefing

➤ *Comment procéder?*

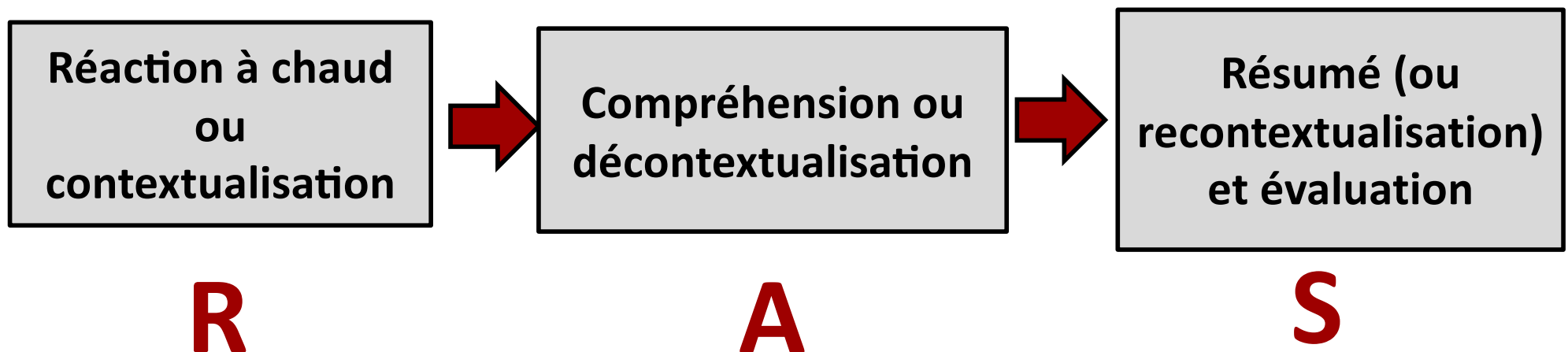
- Choisir 3 ou 4 points majeurs à débriefer
- Aborder des éléments qui ont été observés lors de la situation de travail (simulée ou réelle) (cf. objectifs pédagogiques de la formation)

Mais

- Possibilité d'aborder des éléments qui sont mentionnés au tout début du débriefing (cf. être à l'écoute des formés)
- Importance de se focaliser sur des attendus techniques mais aussi sur des compétences non-techniques (par exemple, les compétences propres à la coordination d'une équipe, à sa communication...)

Etapes du débriefing

- Plusieurs travaux ont identifié un certain nombre de bonnes pratiques en matière de débriefings (Gardner, 2013 ; Horcik, 2014a, 2014b ; Savoldelli & Boet, 2013)
 - Le débriefing doit être structuré en trois étapes (RAS)



ETAPE 1

Réaction



Réaction à chaud ou contextualisation



- S'exprimer librement sur ce qui s'est passé (de son point de vue) durant la séance de travail (simulée ou réelle) (événements, émotions...)
- Il est généralement recommandé que cette phase ait lieu relativement vite après la situation de travail (simulée ou réelle)
- Elle commence généralement par ce type de question :
« Comment vous sentez-vous ? Comment avez-vous vécu cette situation ? »

ETAPE 1

Réaction à chaud

- Le vécu en situation de travail (simulée ou réelle)
- Difficultés relationnelles
- Sentiment d'échec...

ETAPE 2

Analyse

REFLEXIVITÉ



**Compréhension ou
décontextualisation**



- Se décentrer de ses propres actions pour appréhender un point de vue plus global
- Expliciter les événements du scénario (situation de travail), explorer les actions réalisées, retracer la genèse des choix d'actions qui ont été opérés, explorer le raisonnement qui a conduit à leur réalisation

ANALYSER + RECHERCHER DES EXPLICATIONS → COMPRENDRE

ETAPE 3

SYNTHÈSE

REFLEXIVITÉ

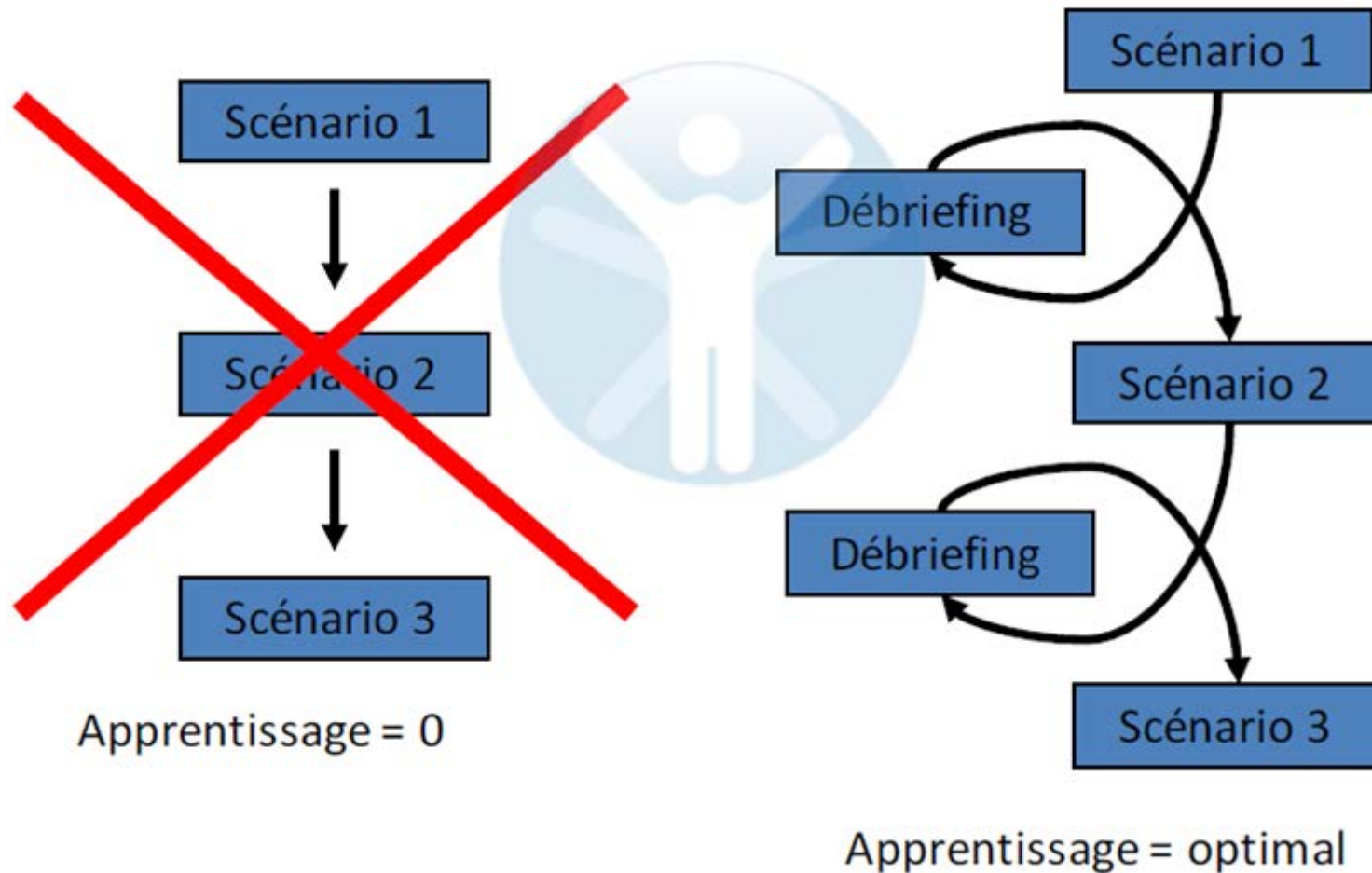


**Résumé (ou
recontextualisation) et
évaluation**



- Dégager des concepts plus généraux, transférables dans des situations à venir
- Explorer d'autres possibilités d'actions
- Rappeler les procédures prescrites
- Résumer les points importants de la session
- Inciter à l'évaluation de la séance

En synthèse...



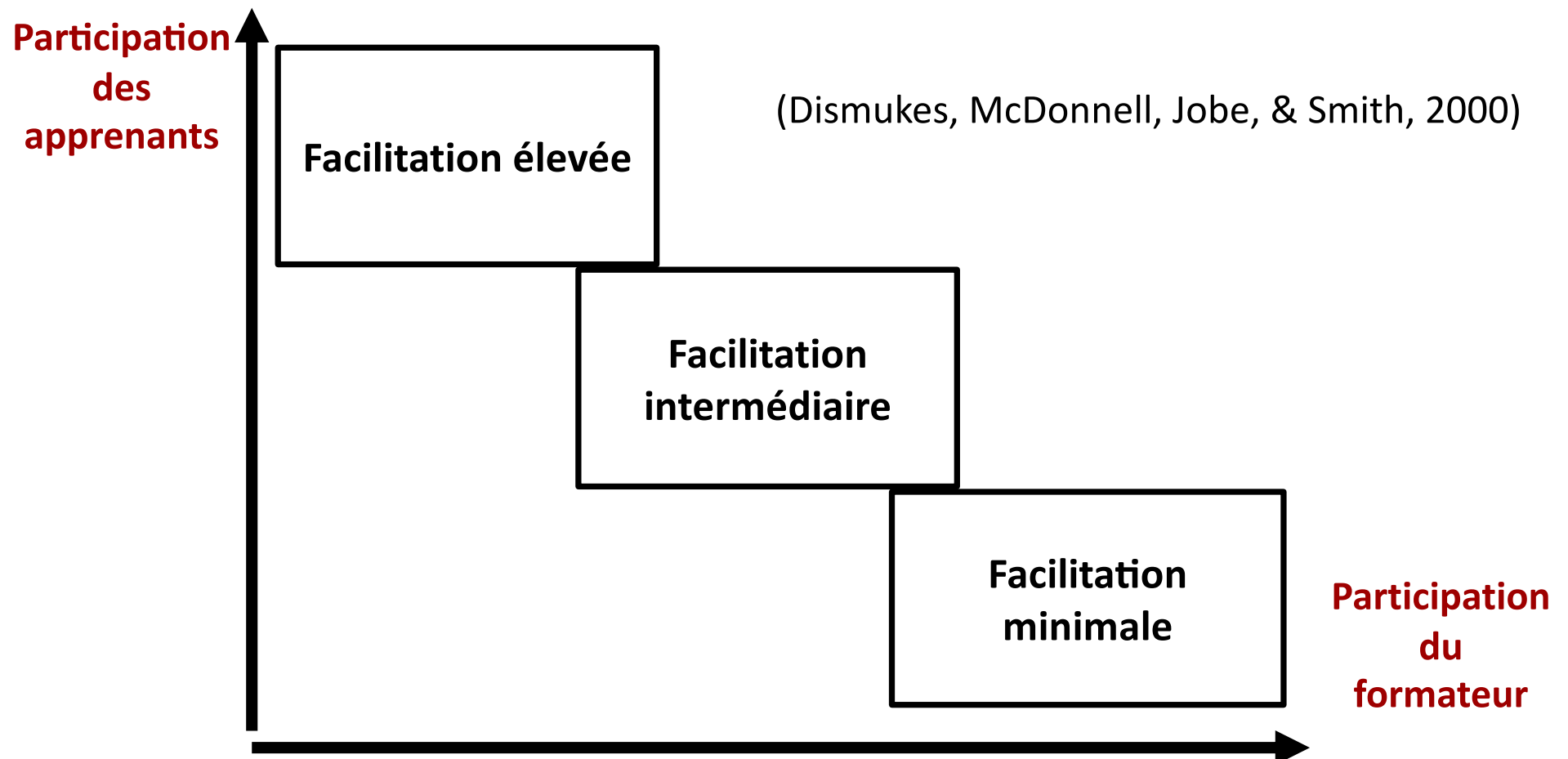
(Servotte, Ghuysen, Bragard, & Guillaume, 2017)

3. DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ ... UN FOCUS SUR LES DÉBRIEFINGS

Le rôle du formateur/maître de stage

Rôle du formateur/maître de stage

- 3 niveaux de facilitation

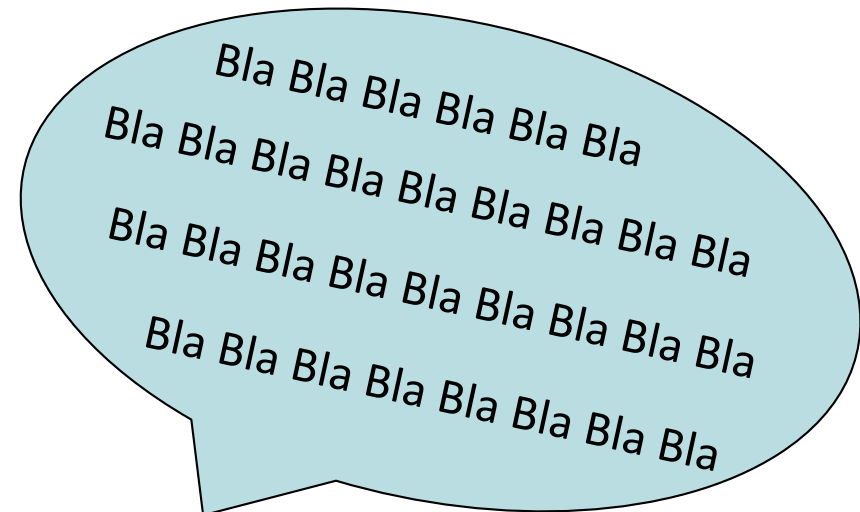
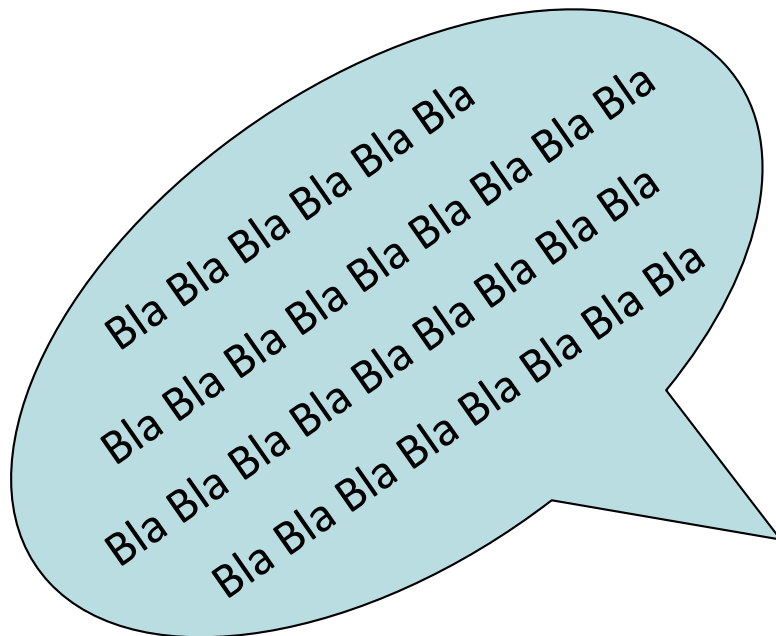


Rôle du formateur/maître de stage

■ **3 niveaux de facilitation**

- *Niveau élevé* : le formateur/maître de stage intervient peu. Il dicte les règles du débriefing et puis laisse le groupe analyser l'expérience, en les incitant à la réflexivité par quelques questions ouvertes. Il accepte les moments de silence et laisse les apprenants participer de manière très active aux échanges.
- *Niveau intermédiaire* : le formateur/maître de stage intervient plus. Il peut reformuler des affirmations, amener les apprenants à plus développer leur point de vue... Avec ce niveau, les apprenants peuvent échanger entre eux.
- *Niveau minimal* : le formateur/le maître de stage intervient le plus. Celui-ci y est parfois contraint lorsqu'il est face à des apprenants inexpérimentés ou peu enclins à participer. Dans ce cas, le formateur/maître de stage pose de nombreuses questions, fournit parfois des réponses à la place des apprenants. C'est dans ce dernier niveau que les apprenants tirent le moins de bénéfices du débriefing.

- Certaines recherches (Fanning & Gaba, 2007) montrent que les formateurs tendent parfois à intervenir de façon excessive dans les débriefings alors que les apprenants n'en ont pas forcément besoin (overinstruct).



Rôle du formateur/maître de stage

Le formateur/maître de stage doit faire preuve d'habileté à propos de son discours, en particulier sur des erreurs qui auraient été détectées au cours de la situation de travail (simulée ou réelle).

- les formateurs sont confrontés à un dilemme au cours des débriefings (Rudolph, Simon, Rivard, Dufresne, & Raemer, 2007) :



- **L'adoption d'une approche « jugeante »** : la vérité est détenue par le formateur qui a donc le droit de critiquer. Les apprenants savent ce qu'on attend d'eux mais peuvent se sentir démotivés, voire humiliés.

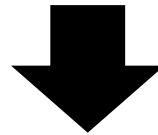


- **L'adoption d'une approche « non jugeante »** : centrée sur la sécurité psychologique des apprenants, le formateur ne délivre aucun message critique envers ces derniers. Son feedback est peu clair.

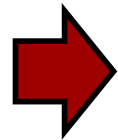
➔ Nécessité de l'adoption d'une approche de « bon jugement » : garantir à la fois la sécurité psychologique et la construction de savoirs professionnels chez les formés.

- Importance de mener les futurs professionnels à réfléchir par eux-mêmes

➔ Contribuer au développement d'un praticien réflexif



« J'observe ce que tu sais, ce que tu fais et comment tu le fais, et je te fais des commentaires sur ce que j'observe »



« Par un questionnement approprié, je t'amène à cerner ce que tu sais, ce que tu fais et comment tu le fais, puis à faire une réflexion sur ta satisfaction au regard de ton processus et à établir ton plan d'action pour changer ou évoluer »

Source : Lafortune, 2017

Quelles sont les questions à poser?

Questions à proscrire ?

- **Questions fermées neutres** : « *est-ce qu'un Officier de police judiciaire a des compétences extraordinaires? »* »
- **Questions fermées orientées** : « *vous arrivez sur place. Vous entendez effectivement des cris provenant de l'intérieur. Est-ce que vous pensez qu'en entendant des cris provenant de l'intérieur, parfois frapper, ça sert à quelque chose? »* »

Questions à proscrire?

- **Questions ouvertes orientées** : « *Quand mon collègue vous a donné cours à propos des meurtres dans le cas des disparitions, qu'est-ce qu'il vous a dit d'important?* »
- **Questions « jugement - évaluation »** : « *Comment cela se fait-il que vous ne sachiez pas cela?* »

Questions à privilégier?

L'utilisation de questions ouvertes et non orientées incitant les apprenants à « raconter » plus qu'à répondre à un interrogatoire.

→ connexion entre « théorie » et « pratique »

Quelques exemples :

- « *Pouvez-vous me dire ce qui s'est passé quand le rythme cardiaque a changé ?* » ; « *Comment avez-vous fait l'enquête de voisinage?* » (→ **narrer sa pratique**)
- « *Quelles questions te poses-tu?* » (→ **questionner sa pratique**)
- « *Qu'est-ce qui s'est bien passé ?* » (→ **évaluer sa pratique**)
- « *Quelles difficultés avez-vous rencontrées au cours de votre visite domiciliaire ?* » (→ **Pointer ses difficultés/ses problèmes**)
- « *Pourquoi as-tu utiliser cette technique en particulier ?* » (→ **légitimer sa pratique**)

Questions à privilégier?

- « *Quel était ton but en aménageant ton environnement de travail de cette manière? »* ; « *Quelle était ton intention en mettant en œuvre ces actions?* » (→ **intentionnaliser sa pratique**)
- « *Quelle autre solution proposeriez-vous pour gérer le problème que vous évoquez ?* » (→ **proposer une alternative à sa pratique**)
- « *Quelle règle de la pratique peux-tu formuler à partir de ton expérience pour guider ta pratique future?* » (→ **théoriser**)

→ **Cette façon de faire favorise l'autoévaluation... la réflexivité**

Respecter les silences : il faut être patient! Quand on pose une question, il ne faut pas être tenté de « meubler » le silence ou d'anticiper une réponse qui ne vient pas.

➔ Cet intervalle de silence peut être précieux pour l'apprenant. Il lui donne le temps de se remémorer ce qui s'est passé, de rassembler ses impressions et son vécu, et de formaliser sa pensée.

Pas plus d'une question à la fois

Source : HAS, 2019

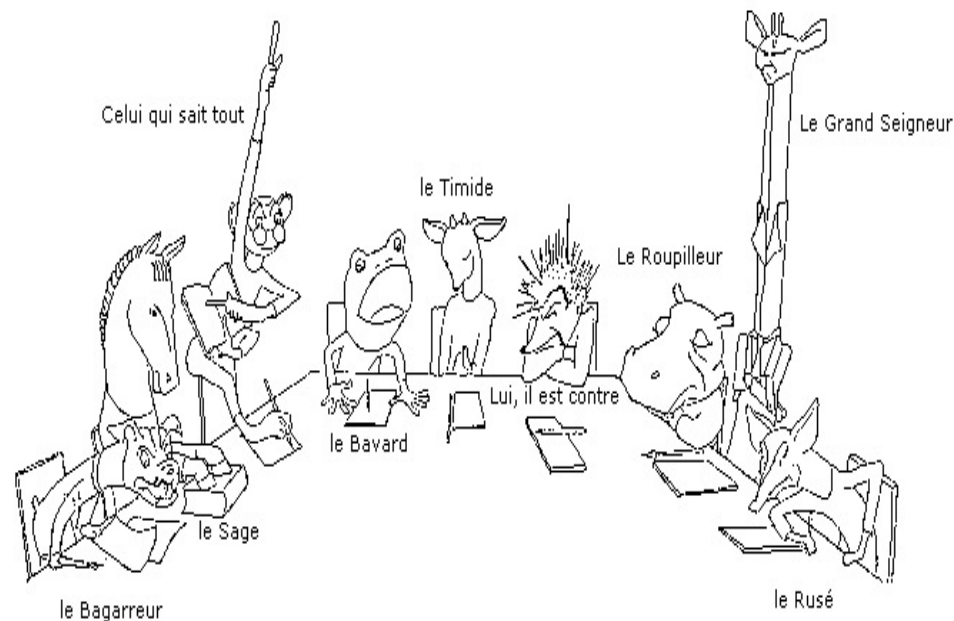
A éviter lors du débriefing?

- « Quoi qu'on fasse, ce ne sera jamais assez bien... »
- « On nous critique mais on ne sait pas comment s'améliorer... »
- « C'est toujours bien et puis on me dit que ça ne va pas »

Le débriefing – les modalités organisationnelles

- **Un débriefing à l'échelle collective** : le débriefing est plus efficace à l'échelle du groupe qu'à l'échelle individuelle afin de permettre une confrontation des avis (Dismukes et al., 2000).
- Mais faciliter la dynamique de groupes (échanges/confrontations)

Les participants comme le formateur les voit



Le débriefing – les modalités organisationnelles (Où?)

- **Un environnement adapté** : le débriefing ne doit pas avoir lieu dans la salle où a lieu la situation de travail (simulée ou réelle) afin de bien dissocier « exercice » et « débriefing ». La salle doit être confortable, privée, dans un environnement favorisant l'échange et la discussion (Fanning & Gaba, 2007).

Le débriefing – les modalités organisationnelles (Combien de temps?)

- **La durée du débriefing** : les propositions sont diverses, allant d'une durée équivalente, a minima, à celle de l'exercice réalisé jusqu'à une durée trois fois plus importante (dans le domaine médical par exemple) (Lagadec, 1995 ; Salas et al., 2008).

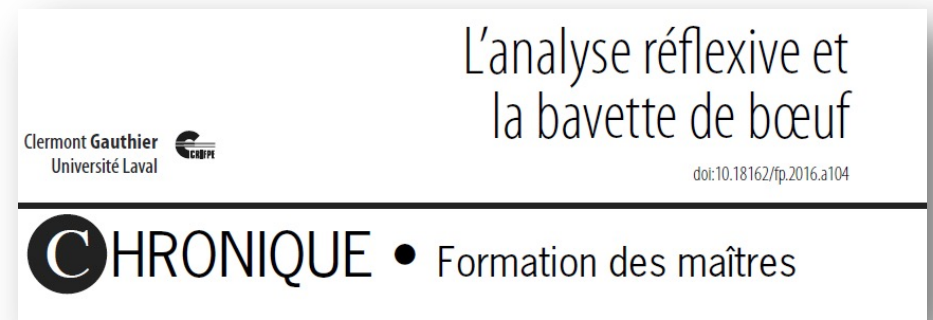
4. CONCLUSIONS

Que retenir?

- La seule réflexivité...ne suffit pas ! Quelques risques...

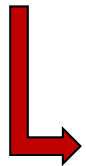
- la focalisation est « *avant tout portée sur la réflexion en soi, sur le fait qu'il y a réflexion, indépendamment de l'objet et des outils de la réflexion* » (Schneuwly, 2012, p. 84)

- « *l'analyse réflexive aura été un frein à la professionnalisation* » (Gauthier, 2016,» p.85)



- Illusion réflexive (Romainville, 2006) -> nécessité de coupler la réflexivité aux :
 - savoirs «théoriques» « qu'est ce qu'un xxx (geste technique/professionnel) »
 - savoirs procéduraux (modèle prescriptif de mise en œuvre du geste technique)
 - savoir-faire (qualité de mise en œuvre du geste professionnel)

- Le débriefing = outil intéressant pour contribuer au développement de la réflexivité
- Débriefing \neq Feedback
- Nécessité de l'adoption d'une approche de « bon jugement »



Garantir sécurité psychologique et construction de savoirs professionnels chez les formés



Objectifs? Questions à poser? Lieu?...

Merci pour votre attention !

The image features a central stack of white, slightly offset papers. The topmost paper is prominently displayed and contains the word "QUESTIONS?" in a bold, red, sans-serif font. The background is a dense, repeating pattern of large, black question marks. The overall composition is layered and visually busy, emphasizing the theme of inquiry.

QUESTIONS?

Bibliographie

AEQES (Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur). (2014). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles : AEQES (éditeur responsable : C. Duykaerts). Consulté à l'adresse : <http://www.aeqes.be/documents/20141022ATPRIMAIREMEP.pdf>

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 1-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Fontana, A. & Georges, I. (2021). *Séquence médiatisée sur le modelage. Travail pratique pour le cours « Pédagogie de l'enseignement supérieur universitaire et hors universités »*. Mons, Belgique. (document non publié).

Bastiani, B., Calmettes, B., & Minville, V. (2017). Le débriefing en question dans la formation par simulation pleine échelle en santé : le cas des situations critiques en anesthésie – réanimation. In M. Sain-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage & L. Lafortune (Eds.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing. Accompagner, former et professionnaliser* (pp. 97-122). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019). Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage (4e édition), Working Papers de l'INAS, WP10/2019, 1-48. Consulté à l'adresse : <https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis*, 7 (1), 8-23. <https://doi.org/10.3917/phron.071.0008>

Bibliographie

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 65–84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>

Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37 (1), 121–139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>

Chaliès, S., & Raymond, J. (2008). Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier. *Revue EP.S.*, 330, 53-70. Consulté à l'adresse : <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70330-53.pdf>

Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Childre, A.L., & Van Rie, G.L. (2015). Mentor teacher training : a hybrid model to promote partnering in candidate development. *Rural special education quarterly*, 34 (1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/875687051503400104>

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163-202. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/903>

De Landsheere, G. (1990), *Rapport au Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française de la Commission scientifique d'études de la formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique : Communauté française de Belgique.

Bibliographie

Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Thèse de doctorat). Université de Mons. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

Derobertmasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203-224. Consulté à l'adresse : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/13_files/010_derober.pdf

Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2012). Introduction Tendances actuelles en formation des enseignants. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges, & C. Spallanzani (Eds.), *J'ai mal à mon stage, Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement, 21 cas étudiés* (pp. 1-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Education & Formation*, e-294, 138-148. Consulté à l'adresse https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwilmuWks9voAhXC66QKHWveDnMQFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Frevueeducationformation.be%2Finclude%2Fdownload.php%3FidRevue%3D10%26idRes%3D89&usg=AOvVaw3BsHARXGM_zbFyu0xSHCvQ

Dismukes, R.K., McDonnell, L.K., Jobe, K.K., & Smith, G.M. (2000). What is facilitation and why use it? In R.K. Dismukes & G.M. Smith (Eds.), *Facilitation in aviation training and operations* (pp. 1-12). Aldershot, UK: Ashgate.

Dubois, L.A. (2017). *Apport de l'ergonomie à la formation professionnelle par la simulation : de l'analyse croisée de l'activité de formateurs, de mentors et d'aspirants- policiers à l'amélioration d'un dispositif de formation initiale* (Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation, université de Mons, Mons). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01714061>

Bibliographie

- Dubois, L.A., & Van Daele, A. (2018). Analyse de l'usage d'un dispositif de simulation pour la formation initiale de policiers à partir de l'activité de formateurs. *Éducation & Formation, e-308*, 83-94. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=28&page=3>
- Fanning, R.M, & Gaba, D.M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Summer, 2*(2), 115-125. doi: 10.1097/SIH.0b013e3180315539
- Fauquet, Ph., & Frémaux, L. (2008). *Simulateur d'Anesthésie – Réanimation. Formation universitaire 2008*. Rapport d'intervention du Laboratoire de Recherche pour les Sciences de l'Energie, France.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). *Moniteur belge, 19 janvier 2001, p. 1471*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2001a). Circulaire 92 du 14/06/2001 - Hautes Ecoles - Réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents. Consulté à l'adresse : https://www.gallilex.cfwb.be/fr/cir_res_03.php?ncda=25866&referant=c03&actesDesign=0
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001b). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). *Moniteur belge, 22 février 2001, p. 5245*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un Enseignement d'excellence, Avis N°3 du Groupe central. Consulté à l'adresse : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documents-officiels>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge, 5 mars 2019, p. 23808*.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 8 (2), 6-10. Consulté à l'adresse: <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>

Bibliographie

Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology*, 37, 166-174.

Gervais, C., & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais, & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 411-442). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Glenn, W.J. (2006). Model versus Mentor : Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33 (1), 85-95. http://www.teqjournal.org/backvols/2006/33_1/11nieto.pdf

Grau, J.Y., Doireau, P., & Poisson, R. (1998). Conception et usage de la simulation. *Le Travail Humain*, 61(4), 361-385.

[Gouvernement du Québec \(2008\)](#). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-relatives-a-la-formation-en-milieu-de-pratique/>

[GT40 \(Groupe de travail des quatre opérateurs de la formation\)](#). (2016). *Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (document destiné au comité permanent de suivi du 19 mai 2016)*. Bruxelles, Belgique (document non publié).

Hamilton, J. (2010). *Cooperating teachers : an investigation into their needs and training as mentors and supervisors of student teachers* (Thèse de doctorat). Université de San Francisco. Consulté à l'adresse : <https://search.proquest.com/docview/742560028>

Haute Autorité de Santé (2012). *Evaluation et amélioration des pratiques : Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé*. Retrieved from https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf

Bibliographie

Horcik, Z. (2014a). *Former par la simulation : de l'analyse de l'expérience des participants à la conception de formations par simulation* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education). Université de Genève, Genève. Retrieved from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:40830>

Horcik, Z. (2014b). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités*, 11(2), 76-87. doi: 10.4000/activites.963

Jouanneaux, M. (2009). La simulation d'entraînement professionnel des pilotes de ligne. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 285-312). Toulouse : Octarès.

Koerner, M., O'Connell Rust, F., Baumgartner, F. (2002). Exploring Roles in Student Teaching Placements. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 35-58. Consulté à l'adresse : <https://www.jstor.org/stable/23478290>

Lafferty, K.E. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45 (3), 73-95. Consulté à l'adresse : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185425>

Lafortune, L. (2017). Le rôle de la rétroaction réflexive-interactive dans un processus de changement. In M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage & L. Lafortune (Eds.), *Regards croisés sur la rétroaction et le debriefing. Accompagner, former et professionnaliser* (pp. 13-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lagadec, P. (1995). *Cellules de crise. Les conditions d'une conduite efficace*. Paris : Editions d'organisation.

Bibliographie

Lapointe, J.-J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

[Matsko](#), K.K., [Ronfeldt](#), M., [Greene Nolan](#), H., [Klugman](#), J., [Reininger](#), M., [Brockman](#), S.L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71 (1), 41-62. <https://doi.org/10.1177%2F0022487118791992>

Neyns, V. (2011). Les modalités du contrôle cognitif en situation dynamique : anticipation et gestion des dérives. Le cas de l'anesthésie (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse II – le Mirail, Toulouse.

Oriot, D. & Alinier, G. (2019). La simulation en santé. Le débriefing clés en mains. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson

Paul, M. (2009). Accompagnement, *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck

Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 105-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37 (1), 26–49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (version abrégée)*. Consulté à l'adresse URL : http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep-ste/documents/ABREGÉ- Cadre reference 02-09-08.pdf

Bibliographie

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal : Presses Internationales Polytechnique.

Renard, F. & Derobertmasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42 (1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>

Rey, B., Kahn, S., Donnay, J., Dejean, K., & Charlier, E. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Proposition d'un dispositif de formation*. Université Libre de Bruxelles et Facultés Universitaires de Namur Département Education et Technologie : rapport de recherche. Consulté à l'adresse : http://enseignement.be/download.php?do_id=3115

Rudolph, J.W., Simon, R., Rivard, P., Dufresne, R.L., & Raemer, D.B. (2007). Debriefing with good judgment: combining rigorous feedback with genuine inquiry. *Anesthesiol Clin*, 25(2), 361-376. doi: [10.1016/j.anclin.2007.03.007](https://doi.org/10.1016/j.anclin.2007.03.007)

Salas, E., & Cannon-bowers, J. A. (2000). The anatomy of team training. In S. Tobias & J.D. Fletcher (Eds.), *Training and retraining: A handbook for business, industry, government, and the military* (pp. 312– 335). New York: Macmillan Reference.

Salas, E., Rosen, M. a., Held, J. D., & Weissmuller, J. J. (2008). Performance Measurement in Simulation-Based Training: A Review and Best Practices. *Simulation & Gaming*, 40(3), 328–376. <http://doi.org/10.1177/1046878108326734>

Samurçay, R., & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le travail humain*, 61(4), 333-359.

Bibliographie

Savoldelli, G. (2011, mai). *Pas de simulation sans débriefing !* Communication présentée à la Journée d'étude et d'échanges de la Maison des Associations socio-politiques, Genève.

Savoldelli, G., & Boet, S. (2013). Séance de simulation : Du briefing au débriefing. In S. Boet, J.-C. Granry & G. Savoldelli (Eds.), *La simulation en santé : de la théorie à la pratique* (pp. 313-328). Paris : Springer.

Sawyer, T., Eppich, W., Brett-Fleegler, M., Grant, V., & Cheng, A. (2016). More than one way to debrief: A critical review of healthcare simulation debriefing methods. *Simul Healthc*, 11(3), 209-217.

Servotte, J.-C., Bragard, I., Guillaume, M., & Ghuysen, A., . (2018). Réflexivité et débriefing en simulation : présentation d'un dispositif pédagogique. *Didactiques en pratique*, 4, 76-80.

Simon, A., & Boyer, E.G. (1974). *Mirrors for Behavior III. An Anthology of Observation Instruments*. Wyncotte, Pennsylvanie : Communication Materials Center.

Vandercleyen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain. Consulté à l'adresse : <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>

Vandercleyen, F. (2012). Investir dans la formation des maitres de stage pour développer les compétences des stagiaires en éducation physique : Regards internationaux. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J. Dufays, & B. Wiame (Eds.), *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?* (pp. 25-36). Presses universitaires de Louvain. URL : <http://books.openedition.org/pucl/2099>

Bibliographie

Van Daele, A. (1997). Contribution de la simulation à l'étude de l'activité de l'opérateur en situation dynamique. In P. Béguin & A. Weill-Fassina (Eds), *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp. 29-37). Toulouse : Octarès.

[Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. \(2013\)](https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/Investigar%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 9 (27), 118-138. Consulté à l'adresse : <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/Investigar%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o>

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P., & Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Eds.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 115-141). Toulouse : Octarès.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17 (2), 9-36. [doi:10.3917/savo.017.0009](https://doi.org/10.3917/savo.017.0009)