

La simulation à visée de formation
professionnelle :
Et les formateurs dans tout ça ?
Séminaire INAS - Janvier 2023

Activité du formateur en débriefing post-simulation

Duvivier Valérie

Valerie.duvivier@umons.ac.be

PLAN

1. Rôle du formateur en débriefing
2. Constats
3. Enjeux
4. Modèle de l'activité des formateurs en débriefing
 1. Modèle de référence
 2. Présentation du modèle construit



1. Rôle du formateur en débriefing

Dans l'exercice de conduite du débriefing, on attribue au formateur le rôle du « facilitateur ».

Un formateur-facilitateur « aide les participants à comprendre, analyser et synthétiser leurs raisonnements, leurs émotions et leurs actions survenus durant la simulation, dans le but d'améliorer leurs performances futures dans des situations similaires ».

Rudolph, Simon, Raemer et Eppich 2008 (cité par Policard, 2018, p.57)

Le facilitateur « joue le rôle de médiateur entre les étudiants et les connaissances à acquérir. Il appuie, interroge et guide les étudiants afin qu'ils en arrivent à comprendre et à donner un sens à l'expérience (...) qu'ils ont vécue ».

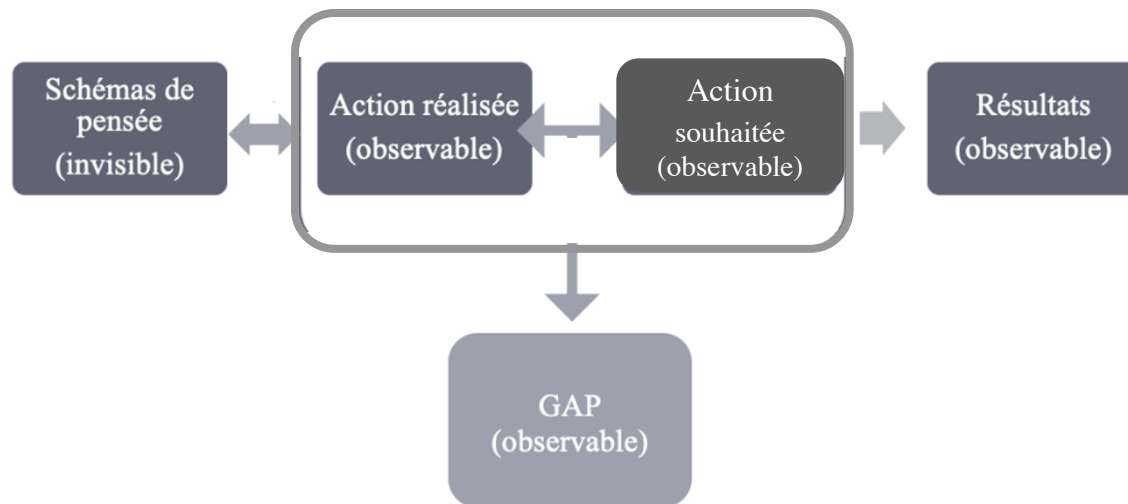
Simoneau et Pilote , 2017, p. 23

1. Rôle du formateur en débriefing

Schémas de
pensée
(invisible)

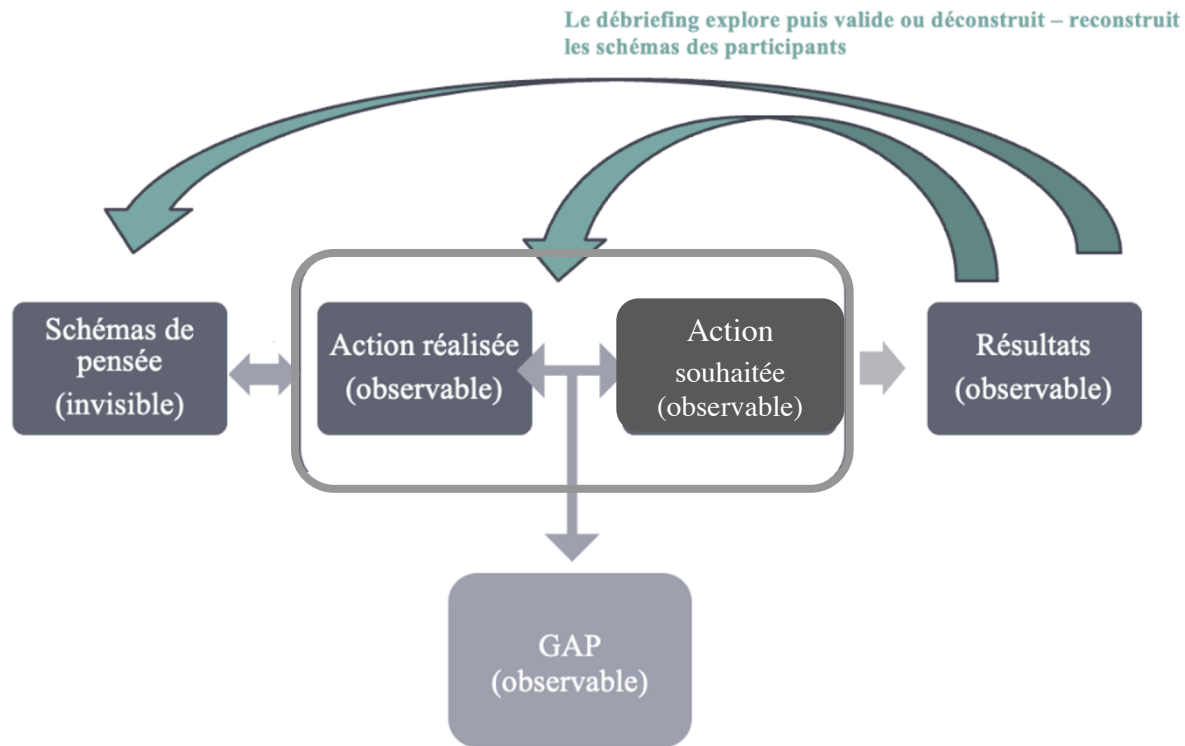
Rudolph et al. (2006,200 8) repris par Savoldelli (2011)

1. Rôle du formateur en débriefing



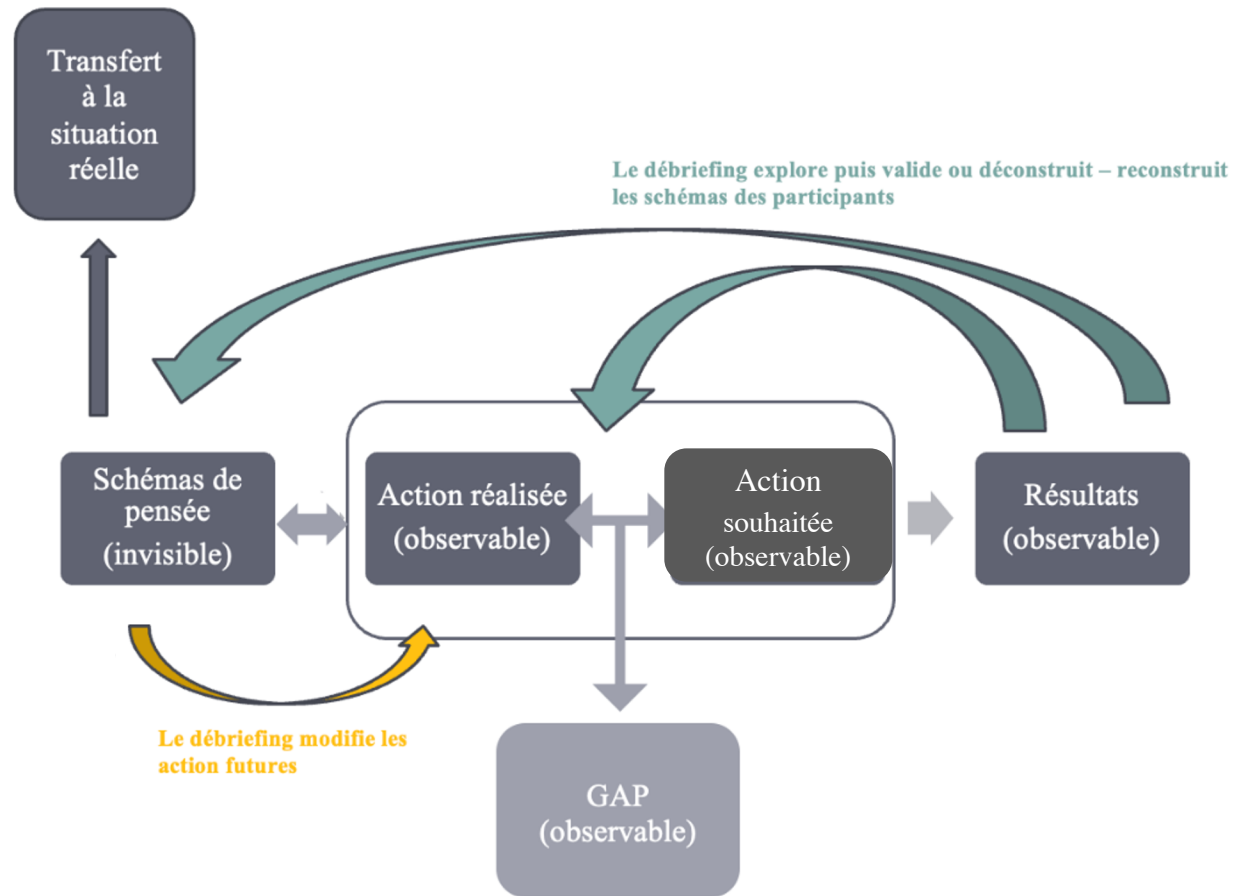
Rudolph et al. (2006,200 8) repris par Savoldelli (2011)

1. Rôle du formateur en débriefing



Rudolph et al. (2006,200 8) repris par Savoldelli (2011)

1. Rôle du formateur en débriefing



Modèle cognitif de débriefing enrichi sur base de Rudolph et al. (2006,2008),
Secheresse (2020) et Savoldelli (2011)

2. Constats

- ❑ L'activité du formateur en débriefing est reconnue comme complexe à mettre en œuvre (Pastré, 2008; Policard, 2018; Bastiani, 2017,2020)
- ❑ Le formateur est amené à sortir de sa zone de confort (Pastré, 2008).



2. Constats

1

Il appartient au formateur de sélectionner et de mobiliser le dispositif à mettre en œuvre en fonction de différents facteurs (Abulebda, Auerbach et Limaiem, 2021); Bauchat et Seropian, 2020)

Or, les formateurs rencontrent des difficultés pour comprendre les différentes techniques et les méthodes de débriefing pour plusieurs raisons.

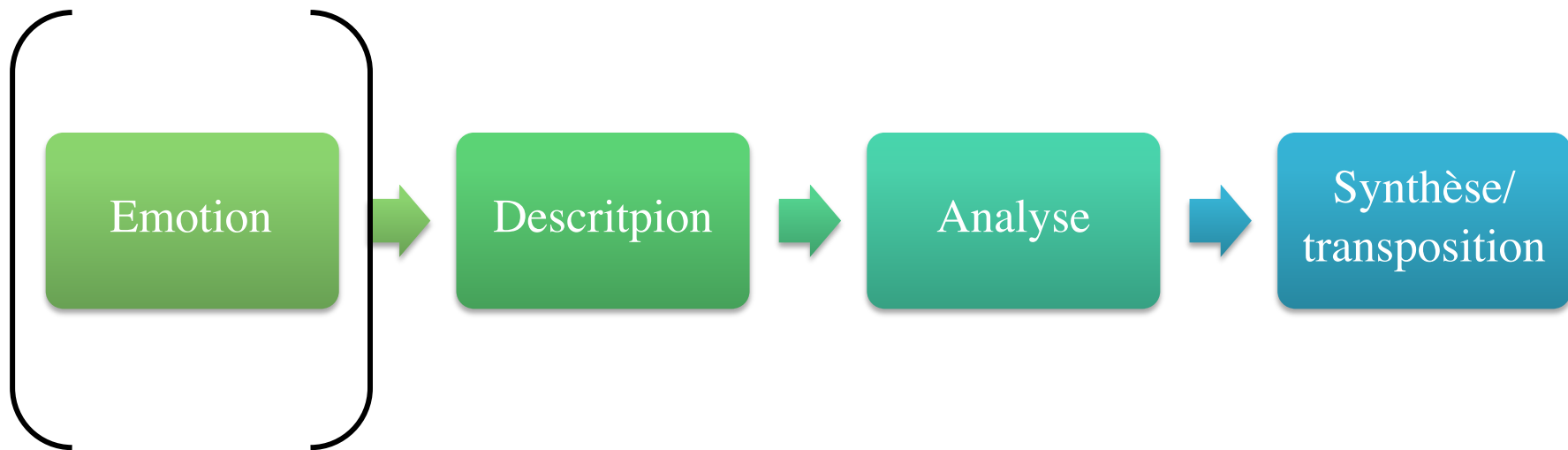


2. Constats



Abulebda, Auerbach, Limaiem (2021)

Référence	Référence de la méthode	Nom de la méthode
1	Bredemeier et al. (1981)	The EIAG Model
2	Petraneck, Grey et Black (1992)	4E
3	Mitchell et Everly (1993)	Critical Incident Stress Debriefing
4	Thompson (2004)	3R
5	Rudolph et al. (2006)	Debriefing with good judgment
6	Owens & Follows (2006)	GREAT
7	Fanning et Gabba (2007)	3 phases
8	Anderson (2008)	National League for Nursing Simulation Debriefing
9	Dreifuerst (2010; 2012)	Debriefing for meaningful Learning (DML)
10	Zigmont et al. (2011)	Modèle 3D
11	Pivec & Renee (2011)	Mayo Clinic model for Debriefing
12	Cheng et al. (2012)	GAS
13	Kolb et al. (2013)	TeamGAINS
14	Sawyer & Deering (2013)	Healthcare Simulation After Action Review (AAR)
15	Ahmed et al. (2013); Edgecombe et al. (2013)	SHARP
17	Karlsen (2013)	RUST
19	Jaye et al. (2015)	Diamond Debriefing
20	Eppich & Cheng, (2015)	PEARLS
21	Lavoie et al. (2015)	RESPOND
23	Grant & Eppich (2017)	TRUST
24	Sigalet (2017)	The LEARN Framework
25	Caron, (2020)	Ressenti
26	Diaz-Navarro et al. (2021)	TALK
27	Armée USA (ND)	DEBRIEF



Cheng et al. 2016

Phase émotionnelle

Au sens de Rutherford-Hemming et al. (2019), cette première phase permet aux apprenants **d'exprimer les ressentis et les émotions survenues** pendant la simulation.

Cette étape est dite réactionnelle ou émotionnelle (Cheng et al. 2016).



Emotion



Description



Analyse



Synthèse/
transposition

Phase description

La seconde phase est dédiée à une **description factuelle** (Secheresse, 2020) des événements survenus au moment de la simulation (Steinwach, 1992).

Le but recherché est de construire un modèle commun partagé entre tous les participants (apprenants, formateurs, acteurs s'il y en a) (Eppich & Cheng, 2015 ; Oriot et Alinier, 2018 ; Secheresse, 2020) en ouvrant la parole à chacun.

Emotion

Description

Analyse

Synthèse/
transposition

Phase analyse

La **phase d'analyse** peut être caractérisée par le moment où schémas de pensées de l'apprenant basculent et se réorganisent.

L'apprenant fait désormais face aux schémas de pensées ayant conduit au résultat ou à l'action.

- ❑ Il est amené à reconstruire de nouveaux schémas internes (Rudolph et al., 2006).
- ❑ Il articule ses représentations en fonction de la validation explicite, par le formateur et/ou ses pairs, des connaissances et des schémas de pensée corrects ou, à l'inverse, il réorganise, reconstruit, restructure les schémas de pensée erronés en faveur de schémas nouveaux et appropriés (Secheresse, 2020).

Emotion

Description

Analyse

Synthèse/
transposition

Phase de transposition

La phase de transposition clôture le débriefing.

Au sens de Cheng et ses collaborateurs (2016), cette phase se structure à **deux processus successifs**.

La synthèse des points essentiels ayant été abordés

La transposition et la recontextualisation des points essentiels dans l'activité réelle des participants (Jaye et al., 2015).

Emotion



Description



Analyse



Synthèse/
transposition

2. Constats



Abulebda, Auerbach, Limaiem (2021)



Abulebda, Auerbach, Limaiem (2021);
Cheng et al. (2015)



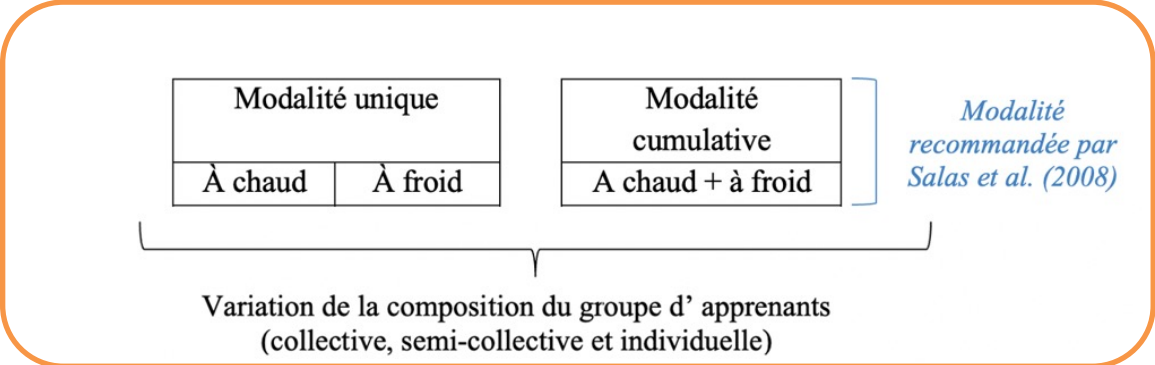
Dubois (2017); Policard (2018)



Bastiani (2017, 2020)



Sawyer, Eppich et al. 2016



2



2. Constats

Le formateur se situe dans un état d'équilibre **instable** (Policard, 2018) entre

- exercer contrôle cognitif sur la situation , telle qu'il la perçoit, ou soutenir une « certaine » marge d'autonomie nécessaire aux apprenants;
- (ré)actualiser les éléments en jeux pendant le débriefing et ce qui a été réalisé lors de l'exercice simulé
- assurer la cohérence entre les objectifs pédagogiques et les éléments de discussion.



3

2. Constats

La manière dont le formateur se saisit de l'objet de simulation et l'utilise pour former les apprenants et la manière dont le formateur soutient l'activité des apprenants lors du débriefing sont encore **peu / pas, étudiées**.

Lorsque c'est le cas, les éléments rapportés...

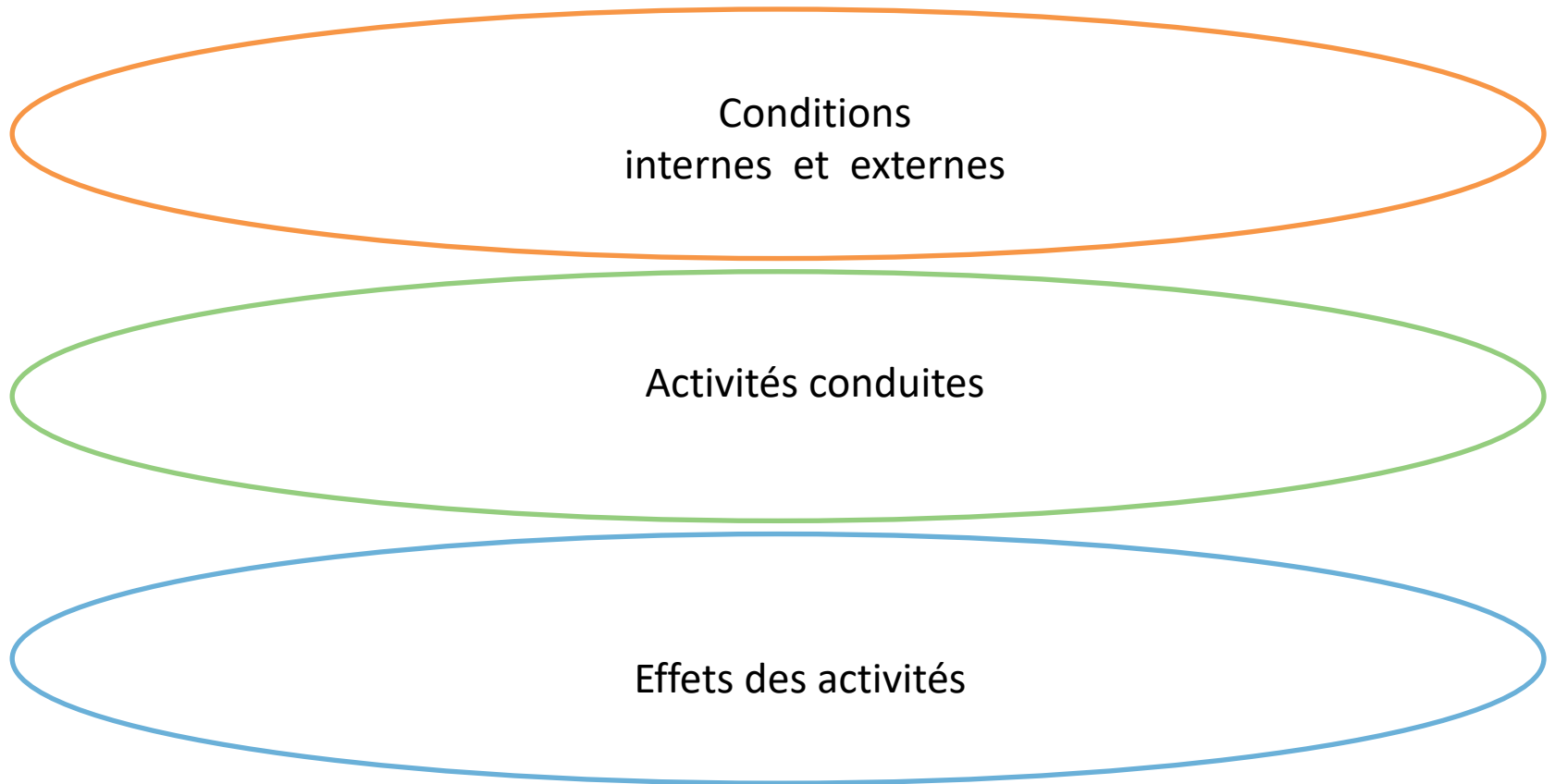
- sont de nature prescriptives
- sont peu généralisables
- sont peu opérationnalisables en termes de manifestations
- font état de pratiques centrées sur le « quoi » (produits et GAP) et moins sur le « comment » et le « pourquoi » (processus)
- les éléments rapportés sont difficilement rattachables à un modèle théorique général du point de vue du guidage du formateur (contrairement au temps de l'exercice simulé).

4

3. Enjeux

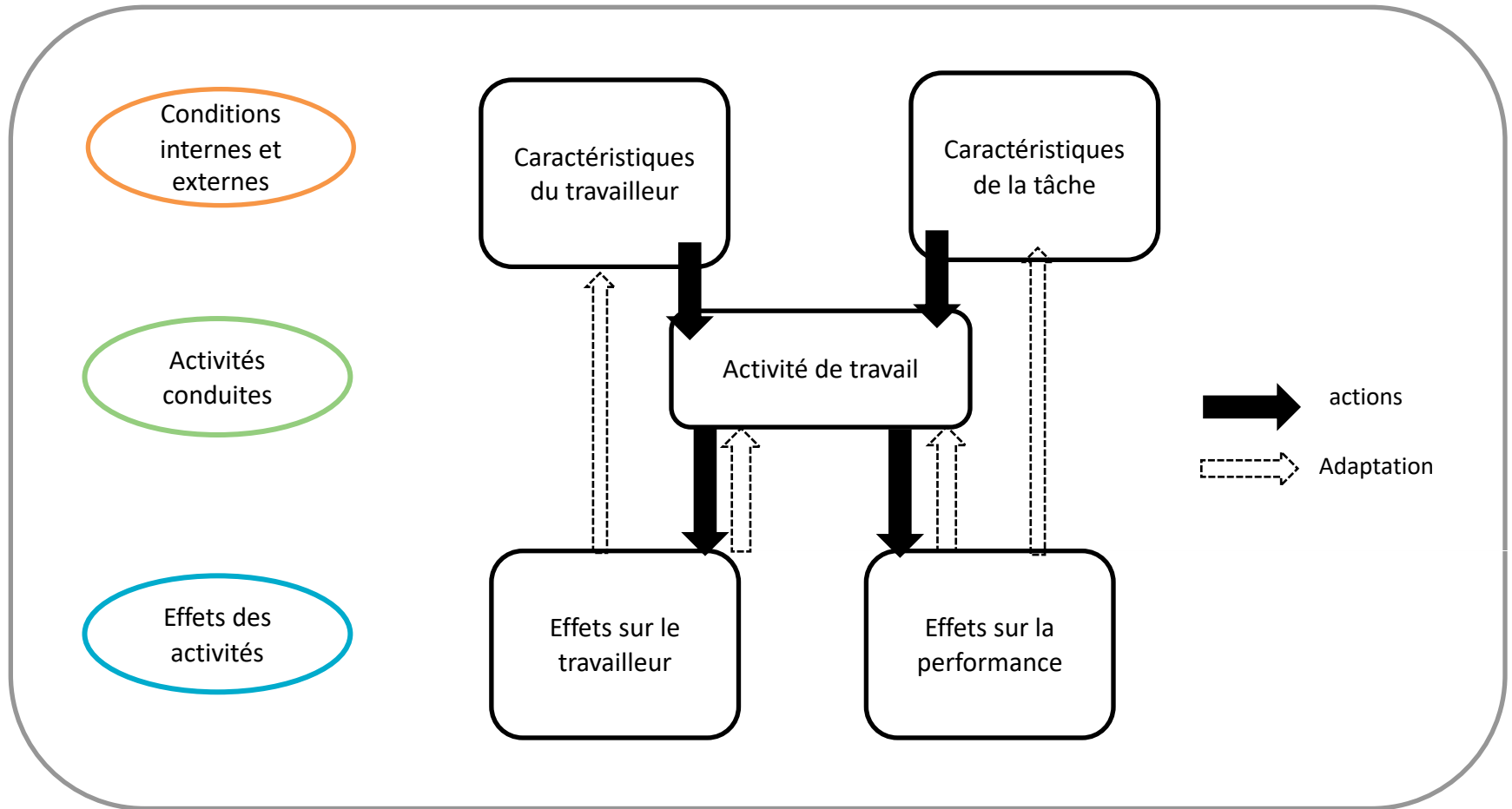
Répertorier un ensemble de dimensions propres à l'activité du formateur tout en préservant la singularité des situations.

4. Modèle de l'activité des formateurs en débriefing



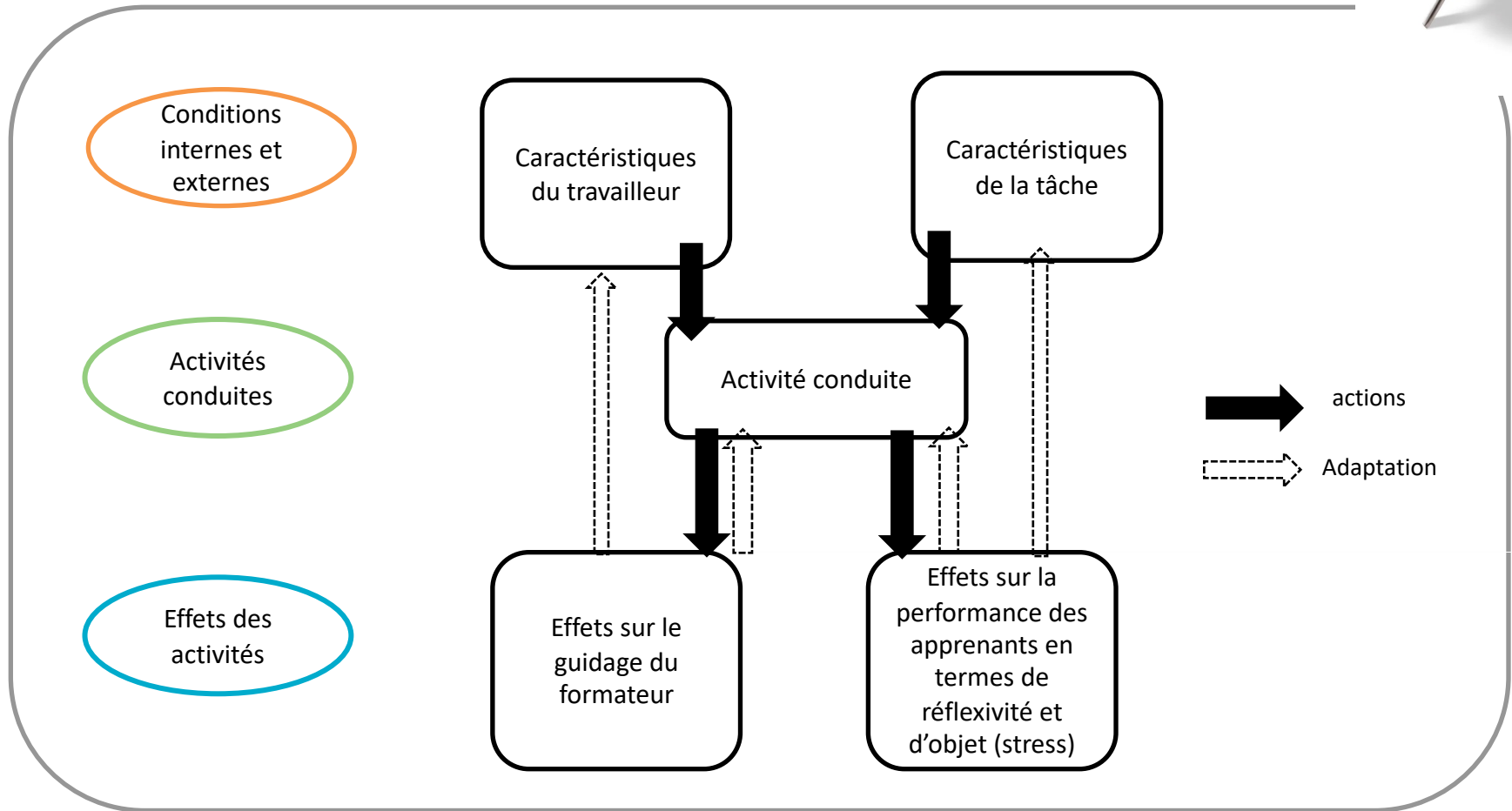


4.1. Modèle de référence



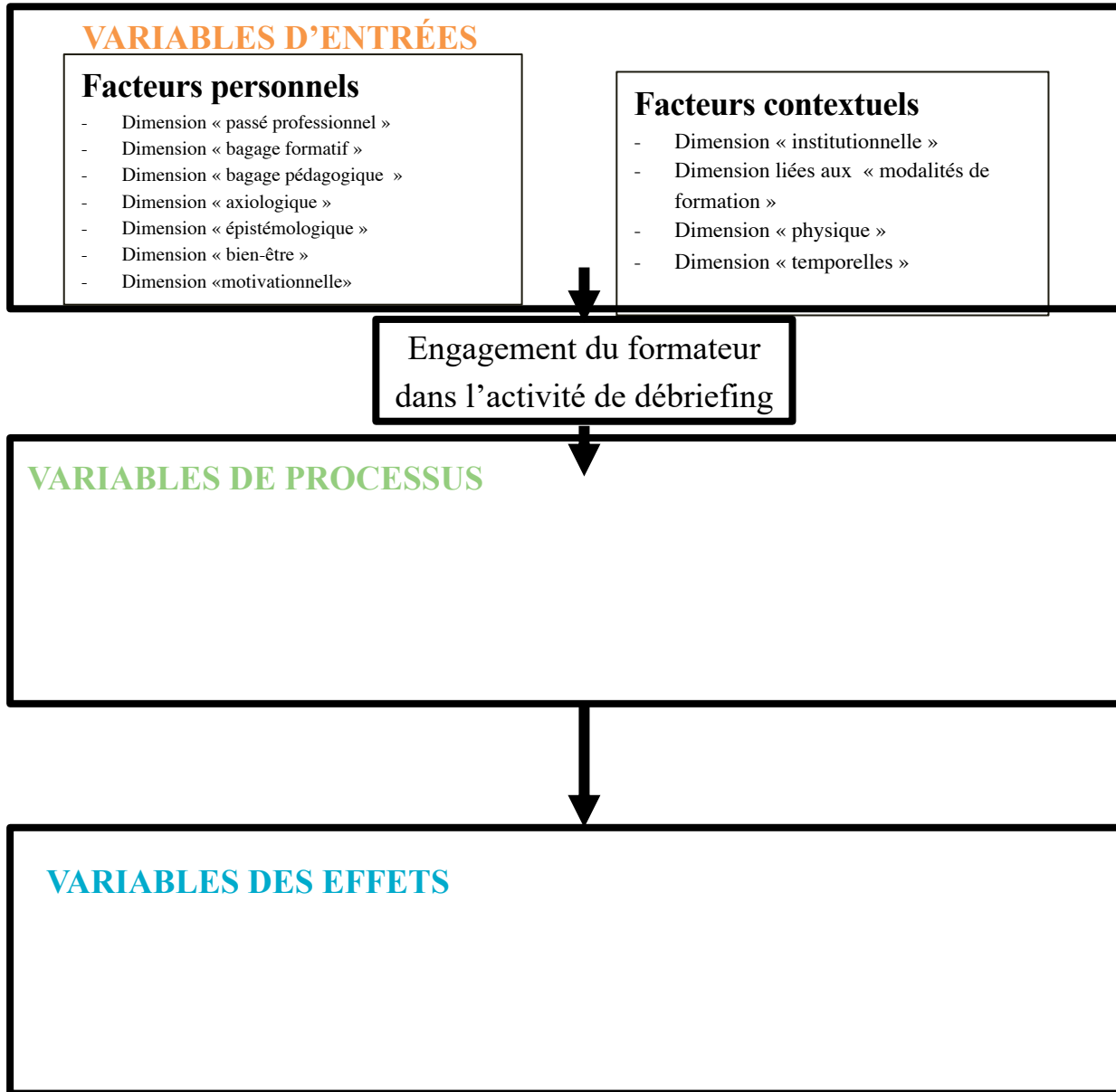
Le modèle des « cinq carrés » de Leplat et Cuny (1974)

4.1. Modèle de référence



Le modèle des « cinq carrés » de Leplat et Cuny (1974)

4.2. Présentation du modèle construit



Conditions internes et externes

Activités conduites

Effets des activités

VARIABLES D'ENTRÉES

Facteurs personnels

- Dimension « passé professionnel »
- Dimension « axiologique »
- Dimension « épistémologique »
- Dimension « bien-être »
- Dimension « motivationnelle »

Facteurs contextuels

- Dimension « institutionnelle »
- Dimension liées aux « modalités de formation »
- Dimension « physique »

Engagement du formateur dans l'activité de débriefing

VARIABLES DE PROCESSUS

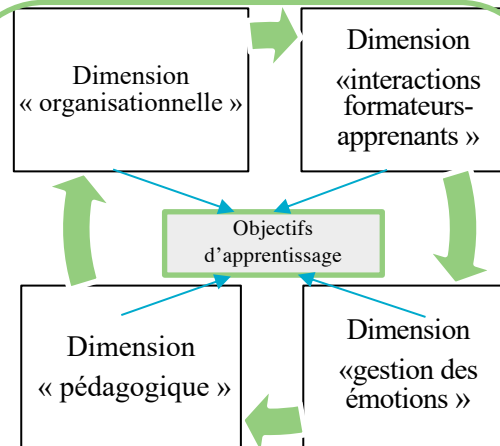
Facteurs instrumentaux

Flexibilité

Facteurs de régulation

Activité d'anticipation / de régulation

Activité d'adaptation



VARIABLES DES EFFETS

VARIABLES D'ENTRÉES

Facteurs personnels

- Dimension « passé professionnel »
- Dimension « axiologique »
- Dimension « épistémologique »
- Dimension « bien-être »
- Dimension « motivationnelle »

Facteurs contextuels

- Dimension « institutionnelle »
- Dimension liées aux « modalités de formation »
- Dimension « physique »

Engagement du formateur dans l'activité de débriefing

VARIABLES DE PROCESSUS

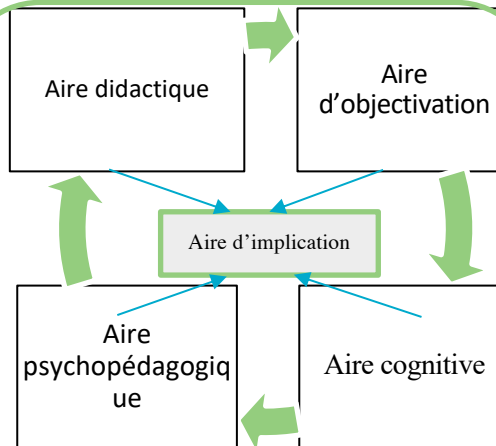
Facteurs instrumentaux

Flexibilité

Facteurs de régulation

Activité d'anticipation / de régulation

Activité d'adaptation



VARIABLES DES EFFETS

VARIABLES D'ENTRÉES

Facteurs personnels

- Dimension « passé professionnel »
- Dimension « axiologique »
- Dimension « épistémologique »
- Dimension « bien-être »
- Dimension « motivationnelle »

Facteurs contextuels

- Dimension « institutionnelle »
- Dimension liées aux « modalités de formation »
- Dimension « physique »

Engagement du formateur dans l'activité de débriefing

VARIABLES DE PROCESSUS

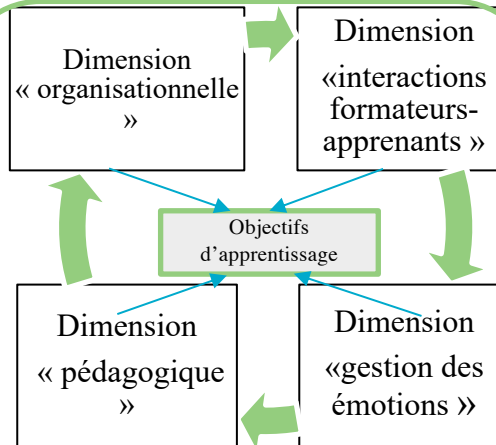
Facteurs instrumentaux

Flexibilité

Facteurs de régulation

Activité d'anticipation / de régulation

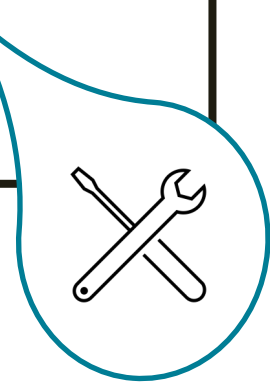
Activité d'adaptation



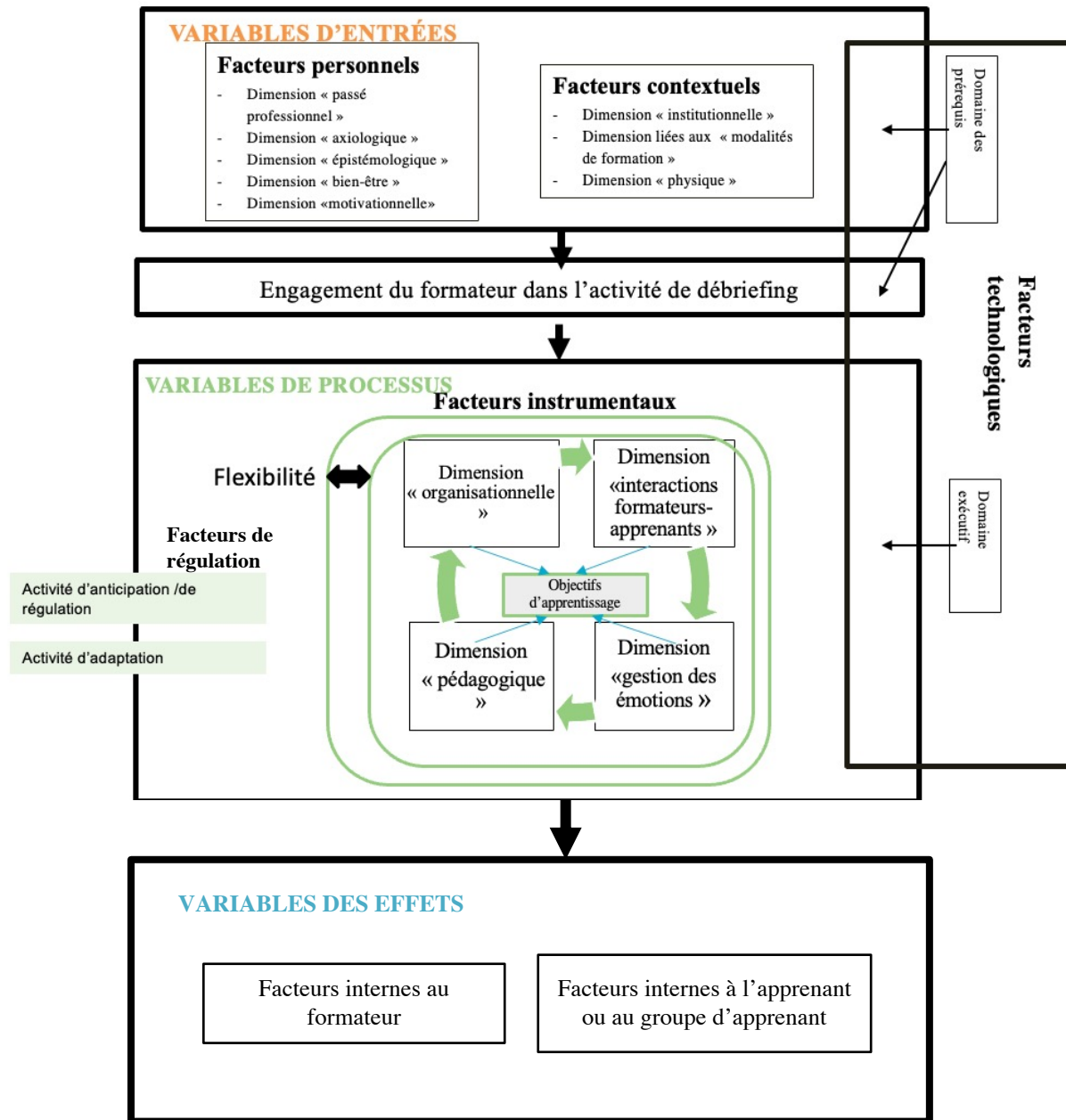
Domaine des prérequis

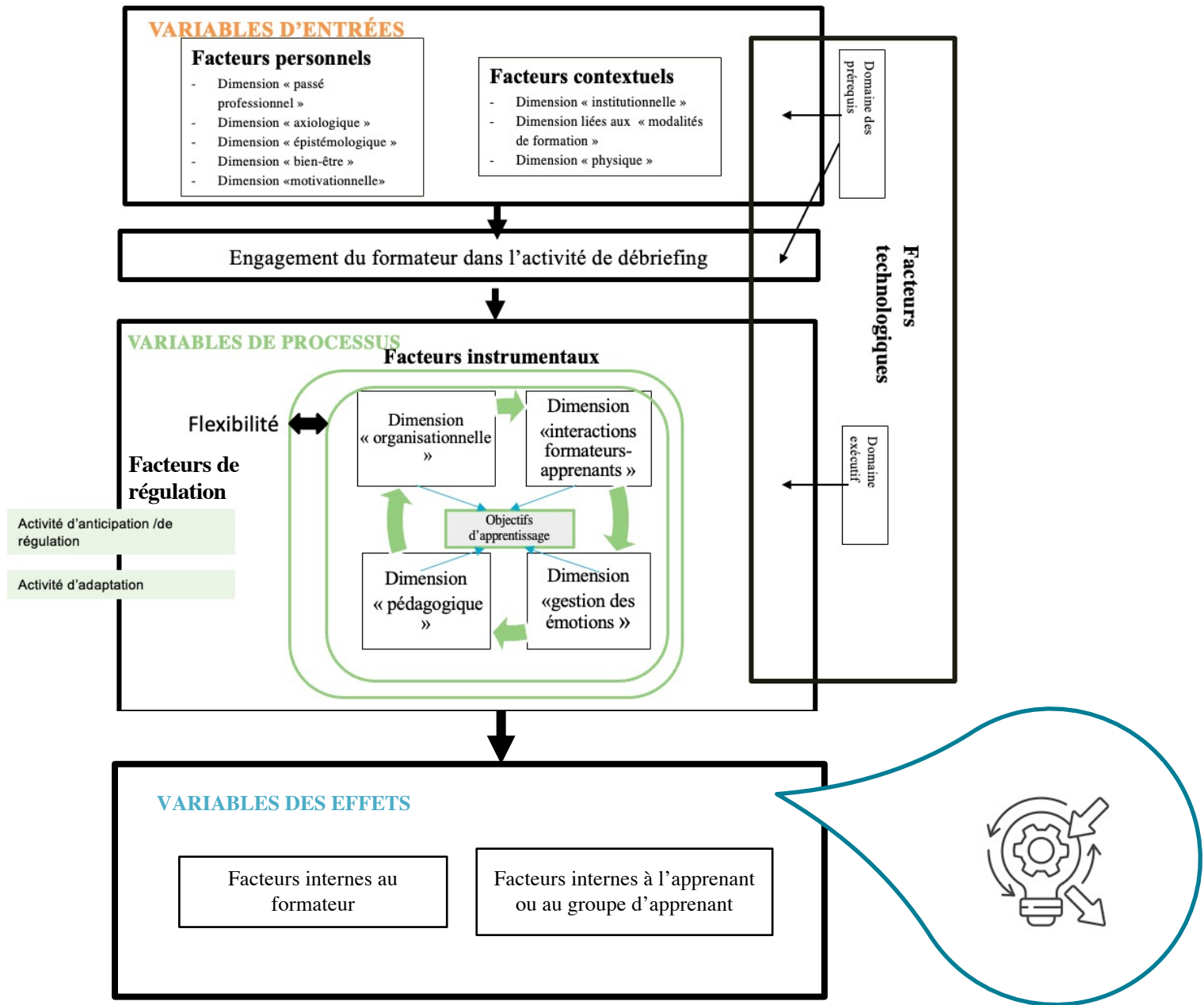
Facteurs technologiques

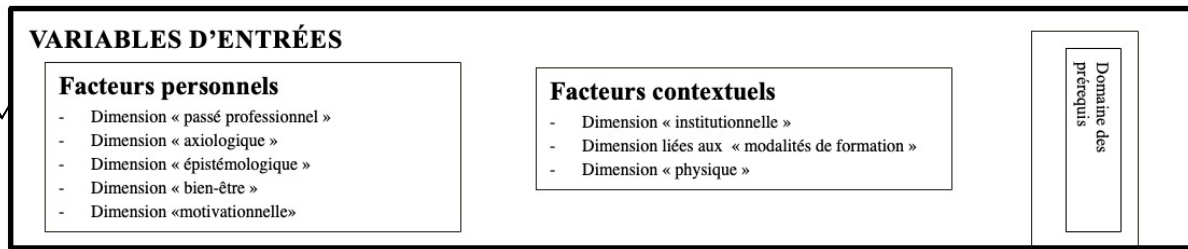
Domaine exécutif



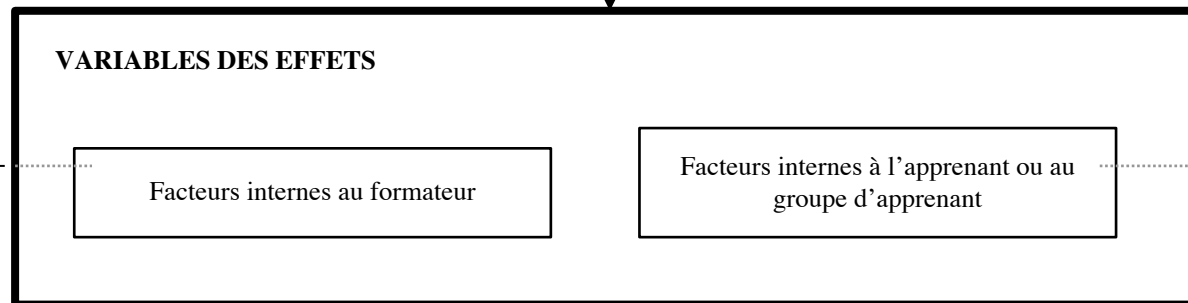
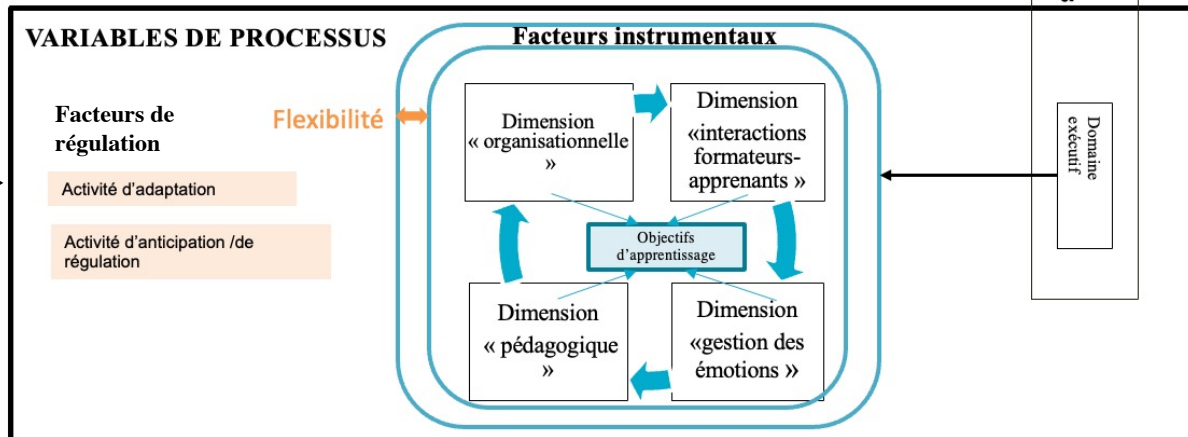
VARIABLES DES EFFETS







Engagement du formateur dans l'activité de débriefing



T4

• Adaptation

Merci pour votre attention

Quelques références

- Bastiani, B. (2017). *La simulation pleine échelle et le débriefing des compétences non techniques en anesthésie-réanimation. Contribution à la construction d'un référentiel de formation de formateurs.* (Thèse de doctorat). Université Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse.
- Bauchat, J., Seropian, M. (2020). *L'essentiel du débriefing dans l'éducation basée sur la simulation.* Dans : Mahoney, B., Minehart, R., Pian-Smith, M. (eds) Simulation complète de soins de santé : anesthésiologie. Simulation de soins de santé complète. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26849-7_4
- Cheng, A., Grant, V., Dieckmann, P., Arora, S., Robinson, T. et Eppich, W. (2015). Formation professionnelle pour les programmes de simulation : cinq enjeux pour l'avenir de la formation au débriefing. *Simulation dans les soins de santé*, 10 (4), 217-222.
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541
- Chiniara, G., & Pellerin, H. (2014). Simulation et gestion d'une situation de crise. *Traité d'anesthésie et de réanimation*, 4, 374-385.
- Cuve, H., Stojanov, J., Roberts-Gaal, X. et al. (2022). Validation de l'ensemble de suivi oculaire et de psychophysologie à faible coût Gazepoint. *Behav Res*, 54, 1027-1049. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01654-xapp12136462>
- 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 en Sciences Psychologiques et de l'Éducation). Université de Mons, Mons.
- Dismukes, R., Gaba, D. et Howard, S. (2006). Autant de chemins : le débriefing facilité en santé. *Simulation dans les soins de santé*, 1 (1), 23-25.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2004). Les implications éthiques du modèle d'acquisition de compétences en cinq étapes. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), 251-264.
- Dreyfus, S. & Dreyfus, H. (1980). *Un modèle en cinq étapes des activités mentales impliquées dans l'acquisition dirigée de compétences.* Centre de recherche opérationnelle de l'Université de Californie à Berkeley.
- 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]. Université de Mons. Consulté à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01714061/>
- Dubois, L., Bocquillon, M., Romanus, C. & Derobertmasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. *Le travail humain*, 82, 213-251. <https://doi.org/10.3917/th.823.0213>
- Dubrous, V. (2020). Simulation en santé chez les infirmiers de sapeurs-pompiers : Trace de l'erreur et pérennité des apprentissages selon le degré de réflexivité mobilisé. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université d'Aix-Marseille, Marseille.
- Duhamel, P., Brohez, S., Delvosalle, C., Dubois, L. A., Van Daele, A., & Vandestrade, S. (2017). Le projet Expert'Crise ou la formation à la gestion de crise en milieu industriel par des exercices de mise en situation : premiers résultats. *Récents Progrès en Génie des Procédés*, 110.
- Fanning, R., & Gaba, D. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Society for Simulation in Healthcare*, 2(2), 115-125. DOI : 10.1097/SIH.0b013e3180315539
- Galland, J., Jaffrot, M., Sanges, S., Fournier, J. P., Jouquan, J., Chiniara, G., & Rivière, É. (2020). Introduction to debriefing for internists: how to transform real or simulated clinical situations into learning moments. *La Revue de Médecine Interne*, 41(8), 536-544.
- Horcik Z. (2014). « Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain » (en ligne). DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.963>
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Améliorer la formation des enseignants avec des simulations. *TechTrends*, 60 (3), 260-267
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of educational research*, 86(3), 681-718. DOI: [10.3102/003465431562736](https://doi.org/10.3102/003465431562736)
- Levin, H., Cheng, A., Catena, H., Chatfield, J., Cripps, A., Bisset, W., ... et Grant, V. (2019). Cadres et méthodes de débriefing. Dans *Simulation clinique* (pp. 483-505). Presse académique.
- Oget, D., & Audran, J. (2016). Recherche et formation.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, 53-79. Consulté à l'adresse https://www.archives.philippeclauzard.com/TOP%20PASTRE/APPRENTISSAGE-ACTIVITE_Pastre%CC%81.pdf
- Pastré P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* (en ligne). DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Perrenoud, P. (2008). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage (6e édition). Paris, France: ESF éditeur. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 813-814.
- Policard, F. (2018). *Formateurs en soins infirmiers et simulation clinique : Profils et manifestations de l'engagement dans l'activité* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Paris Nanterre, Paris.
- Raemer, D., Anderson, M., Cheng, A., Fanning, R., Nadkarni, V. et Savoldelli, G. (2011). Recherche sur le débriefing dans le cadre du processus d'apprentissage. *Simulation en soins de santé*, 6 (7), S52-S57
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 2(4), 505-528.
- Ross, M., Bryan, J., Thomas, K., Asghar-Ali, A et Pickens, S (2020). Éducation à la maltraitance des personnes âgées à l'aide d'une simulation de patient standardisée dans un programme de soins infirmiers de premier cycle. *Journal of Nursing Education*, 59 (6), 331-335.
- Rudolph, J., Simon, R., Dufresne, R et Raemer, D (2006). Le débriefing « sans jugement » n'existe pas : une théorie et une méthode pour débriefier avec un bon jugement. *La simulation en santé*, 1 (1), 49-55.
- Rudolph, J., Simon, R., Raemer, D et Eppich, W (2008). Débriefing en tant qu'évaluation formative : combler les écarts de performance dans l'enseignement médical. *Médecine d'urgence universitaire*, 15 (11), 1010-1016.
- Sawyer, T., Eppich, W., Brett-Fleegler, M., Grant, V. et Cheng, A. (2016). Plus d'une façon de débriefier : une revue critique des méthodes de débriefing de la simulation en santé. *Simulation dans les soins de santé*, 11 (3), 209-217.
- Secherresse, T. (2020). *La simulation au service de la formation en sciences de la santé: évaluation des apprentissages et enjeux du débriefing* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Sondag, P. (2018). *Debrief With Discernment A reflexive approach to debriefing in health simulation.* (Mémoire en Pédagogie Sciences de la santé). Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Tannenbaum, SI, & Cerasoli, CP (2013). Les débriefings d'équipe et individuels améliorent-ils les performances ? Une méta-analyse. *Facteurs humains*, 55 (1), 231-245.
- Vidal-Gomel, C., Boccara, V., Rogalski, J., & Delhomme, P. (2008). Les activités de guidage des formateurs au cours d'un audit destiné à des conducteurs expérimentés et âgés. *Travail et Apprentissages*, 2(2), 46-64. DOI : [10.3917/ta.002.0046](https://doi.org/10.3917/ta.002.0046)
- Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhhine, P., & Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. Dans Ph. Fauquet-Alekhhine & N. Pehuet (Ed.), Améliorer la pratique professionnelle par la simulation (pp. 115-141). Toulouse: Octarès.
- Zhang, H., Mörelus, E., Goh, S. H. L., & Wang, W. (2019). Effectiveness of video-assisted debriefing in simulation-based health professions education: a systematic review of quantitative evidence. *Nurse educator*, 44(3), E1-E6.