

LA FORMATION DES FORMATEURS NOVICES EN SIMULATION

A partir des besoins en formation des formateurs novices en simulation en santé, comment les accompagner pour qu'ils se sentent compétents dans leurs activités de débriefing post-simulation ?

Travail de Master 2 en éducation des sciences de la santé, juillet 2021
François MAGNIN, sous la direction du

Professeur Thierry PELACCIA, Directeur du Centre de formation et de recherche en pédagogie des sciences de la santé (CFRPS), Faculté de médecine de Strasbourg,

sous la supervision de

Dr. Chloé DELACOUR, médecin généraliste et enseignante à la Faculté de médecine de Strasbourg

Remerciements :

Dr. Chloé Delacour pour sa disponibilité et sa réactivité. Merci pour la guidance et les apprentissages.

Prof. Stéphane Guillon qui a assuré le suivi en groupe du travail. Merci pour les questions, les ouvertures et les doutes.

Résumé – contexte : A la Haute Ecole de Santé de Fribourg (HEdS-FR), former les formateurs novices en simulation n'est pas perçu comme une nécessité. Cela représente un coût et exige du temps. Dans la pratique, le niveau de formation et d'expérience des nouveaux formateurs en soins infirmiers pour animer un débriefing post-simulation est très variable. Le débriefing post-simulation est unanimement reconnu comme étant le moment où les apprentissages se réalisent et où se prépare leur transfert dans la pratique professionnelle/stage.

But : Evaluer l'écart entre les performances des formateurs novices dans leurs débriefings post-simulation et les recommandations de bonnes pratiques en simulation en santé afin de définir leurs besoins en formation et de pouvoir les accompagner pour qu'ils se sentent compétents dans cet exercice difficile.

Méthode : Etude qualitative par entretiens individuels semi-dirigés de formateurs novices engagés à la HEdS-FR entre 2019 et 2020.

Résultats : Cinq entretiens ont été réalisés. Les écarts constatés avec la grille Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH) se situent dans le briefing, l'analyse des performances des étudiants et les techniques d'animation et de questionnement. Les besoins en formation se manifestent par le désir d'être accompagné par des personnes expérimentées en débriefing et de disposer d'outils pour structurer le débriefing. Les critères qu'ils utilisent pour évaluer leurs débriefings et mesurer leur sentiment d'efficacité personnelle sont proches de ceux de la grille DASH.

Conclusion : La réponse aux besoins de formation des formateurs novices en débriefing post-simulation pourrait prendre la forme d'un accompagnement des formateurs novices par des personnes expertes. La grille DASH, en plus d'être un outil d'autoévaluation, pourra être utilisée comme outils de référence pour les échanges entre experts et novices et pour la construction des savoirs spécifiques au débriefing.

Mots clés :

Besoins en formation, formateurs novices, sentiment de compétence, accompagnement, débriefing, simulation

Abstract - Background: At the Haute Ecole de Santé de Fribourg (HEdS-FR), training novice trainers in simulation is not perceived as a necessity. It is costly and time consuming. In practice, the level of training and experience of new nurse educators to conduct a post-simulation debriefing varies greatly. The post-simulation debriefing is unanimously recognized as the time when learning takes place and transfers to professional practice/internship are prepared.

Aim: To evaluate the gap between the performance of novice trainers in their post-simulation debriefing and the recommendations of good practice in health simulation in order to define their training needs and to be able to support them so that they feel competent in this difficult exercise.

Method: Qualitative study by individual semi-directed interviews of novice trainers hired at the HEdS-FR between 2019 and 2020.

Results: Five interviews were conducted. The discrepancies noted with the Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH) grid are in the briefing, the analysis of student performance and the techniques of animation and questioning. The training needs are manifested by the desire to be accompanied by people experienced in debriefing and to have tools to structure the debriefing. The criteria they use to evaluate their debriefings and measure their sense of personal effectiveness are close to those of the DASH grid.

Conclusion: The response to the training needs of novice trainers in post-simulation debriefing could take the form of coaching for novice trainers by experts. The DASH grid, in addition to being a self-assessment tool, could be used as a reference tool for exchanges between experts and novices and for the construction of knowledge specific to debriefing.

Key words:

Training needs, novice trainers, sense of competence, coaching, debriefing, simulation

Introduction

A la Haute Ecole de Santé de Fribourg (HEdS-FR), les formateurs nouvellement engagés sont amenés très rapidement à animer des débriefings post-simulation. En sa qualité de haute école membre de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), la HEdS-FR propose un Bachelor en soins infirmier et un Master en ostéopathie. Depuis 2012, le recours à la simulation en santé dans la formation Bachelor en soins infirmiers est devenue une pratique courante. Durant ces dernières années, le nombre d'étudiants en soins infirmiers n'a cessé de progresser (1) et le nombre de formateurs partant à la retraite suit la même tendance. C'est dans ce contexte que de nouveaux enseignants ont été engagés. Leur niveau de formation et d'expérience en simulation se situe entre novice et débutant(2). Former le nouveau personnel au débriefing post-simulation n'est pas dans les priorités de la HEdS-FR car elle doit avant tout répondre aux nombreuses charges d'enseignement laissées vacantes par les départs en retraite. A ce jour, aucune formation au débriefing post-simulation n'est proposée aux formateurs novices et les formations en simulation existantes en Suisse romande et en France voisine sont difficilement conciliables avec les contraintes de l'institution. En Suisse romande, où un sondage a été réalisé auprès de dix centres de simulation, il existe une grande disparité dans l'encadrement des formateurs novices en simulation. L'encadrement varie d'une formation courte de cinq jours à l'absence d'encadrement. Les formateurs novices ont des expériences professionnelles différentes et tous n'ont pas bénéficié de sessions de simulation durant leur formation de base en soins infirmiers. Former au débriefing post-simulation les formateurs novices nouvellement engagés à la HEdS-FR permettrait de favoriser les apprentissages des étudiants dans le respect des bonnes pratiques en simulation.

Le débriefing post-simulation est indissociable de la simulation. C'est un processus complexe unanimement reconnu, comme étant le moment où les apprentissages se réalisent et où se prépare leur transfert dans la pratique professionnelle ou en stage. (3), (4). Dans la littérature, il en existe plusieurs définitions. Toutes ont en commun la notion de réflexion sur une action effectuée par les participants dans l'activité simulée. Elle est réalisée dans un contexte d'interactions entre les participants dans le cadre d'un cycle d'apprentissage expérientiel. En partant des actions observées et des résultats présents dans la simulation, l'objectif du débriefing est de visibiliser les schémas de pensée et les raisonnements des participants afin de les valider ou de les corriger. Classiquement, le débriefing est réalisé en trois phases : réaction–description, analyse et transposition–synthèse(3). Il reste cependant un exercice complexe pour les formateurs et nécessite une formation pour répondre aux normes de qualité et favoriser les apprentissages des étudiants.

Les recommandations de bonnes pratiques de l'International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INACSL) mentionnent que ce processus nécessite la présence d'un enseignant qui possède des compétences et des connaissances spécifiques en matière de pédagogie de la simulation(5). Le formateur doit avoir suivi une formation initiale sur la simulation par le biais de cours formels et participe à la formation continue, et/ou un travail ciblé avec un mentor expérimenté(6). La Haute Autorité de Santé (HAS) et l'INACSL ont également défini les compétences du formateur en simulation(7). Le guide Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH), développé par l'équipe de Harvard du Center for Medical Simulation, est un outil destiné à évaluer et développer les compétences en débriefing des formateurs utilisant la simulation en santé. Cet outil évalue les stratégies et les techniques utilisées par les formateurs pour conduire des séances de débriefing, en se basant sur leurs comportements.(4). Elle est simple d'utilisation, se compose de six critères évalués sur une échelle de 1 à 7 et se décline en trois versions. La version « étudiant » évalue le débriefing du formateur, la version « formateur » est une autoévaluation du formateur de son débriefing et la version « évaluateur » permet à un superviseur d'évaluer le débriefing d'un formateur. Son utilisation entre formateur pour la co évaluation est aussi possible. Le DASH « formateur » constitue un indicateur du niveau d'appropriation par les formateurs d'éléments pédagogiques importants pour favoriser l'apprentissage. Cet outil validé permet de formaliser et de structurer les échanges entre formateurs (4).

L'objectif de ce travail est d'évaluer l'écart entre les performances vécues par les formateurs novices dans leurs pratiques du débriefing post-simulation et les performances souhaitées(8) par les recommandations de bonnes pratiques en simulation en santé(6) (7). Ceci permettra de définir leurs besoins en formation et de pouvoir les accompagner pour qu'ils se sentent compétents dans cet exercice difficile(3). Sentiment de compétence et sentiment d'efficacité personnelle se caractérisent par la croyance qu'un formateur a en sa capacité d'influencer les apprentissages des étudiants. Il s'agit d'une forme d'évaluation personnelle(9).

Méthodes :

Recueil des données :

Nous avons réalisé une étude qualitative par entretiens individuels semi-dirigés au sein de la HEdS-FR, rattachée à la filière Santé de la HES-SO. Les participants ont été recrutés parmi les formateurs novices en simulation engagés à la HEdS-FR entre janvier 2019 et décembre 2020. Un premier courriel d'invitation présentant la thématique de l'étude et les conditions d'un entretien enregistré a été envoyé à toutes les personnes répondant aux critères d'inclusion. En cas de réponse positive, il leur était demandé de proposer deux dates d'entretien. Une invitation de confirmation Outlook, accompagnée d'un document garantissant la protection des données et l'anonymisation des résultats a été envoyée. L'investigateur principal et les participants étant collègues de travail, il n'existe pas de rapport hiérarchique entre eux. Afin d'atténuer l'effet lié à la fonction de responsable du centre de simulation assurée par l'investigateur principal, le cadre de l'entretien a été précisé au début de chaque interview. Pour assurer la neutralité des

rencontres, celles-ci se sont déroulées dans une salle de cours du bâtiment de la HEdS-FR en dehors du centre de simulation. Le document de consentement devait être rendu signé le jour de l'entretien. Les entretiens ont été menés en face à face, enregistrés à l'aide de deux dispositifs numériques. Les notes prises durant l'entretien n'ont servi qu'à relancer le discours.

Le guide (*Annexe 1*) a été élaboré à partir de la littérature. Une revue bibliographique ciblée a été menée sur les bases de données Cairn et Pubmed à partir des mots clés « formateurs en simulation », « besoin en formation », « débriefing », « sentiment d'efficacité », « entretien d'explicitation ». Au début de l'entretien, les interviewés étaient invités à raconter leur dernier débriefing. Des questions fermées ont permis de préciser les caractéristiques de l'échantillon. Des questions de relance ont permis d'explorer les différents critères de la grille DASH, surtout basés sur le débriefing, sa structure, l'engagement dans les échanges, l'identification des écarts de performance et l'analyse des causes, le maintien ou l'atteinte du niveau de performance des étudiants. Le premier critère évalue plutôt le briefing et le climat de confiance mis en place pour favoriser les apprentissages. Ces questions servaient aussi à faire ressortir les besoins en formation et le sentiment d'efficacité. Le guide testé sur le premier entretien n'a subi aucune modification. A l'issue de ce test, les résultats de cet entretien ont été intégrés aux résultats.

Analyse :

Chaque retranscription a été envoyée à la personne interrogée pour relecture et validation. Pour augmenter l'objectivité, le premier entretien a été intégralement co-codé. Les verbatims ont été analysés en s'appuyant sur les critères de la grille DASH car son utilisation s'inscrit dans une démarche réflexive des formateurs sur leur propre pratique(4). Pour les propos qui sortaient du contexte de la grille DASH, une analyse inductive a été faite. Le livre de codes final a été construit par consensus entre les chercheurs. Une analyse longitudinale des entretiens suivants puis transversale des différents entretiens a permis de mettre en évidence des convergences et des lacunes par rapport à la grille DASH et de faire émerger de nouvelles thématiques.

L'objectif de saturation de données ne s'appliquait pas dans cette étude compte tenu de son contexte monocentrique et du choix d'interroger l'ensemble des personnes correspondant à nos critères d'inclusion.

Résultats :

Sept personnes répondaient aux critères d'inclusion. Deux d'entre-elles ont été écartées pour des raisons de santé. Les cinq participants restants ont tous accepté de prendre part à l'étude. Nous avons réalisé cinq entretiens semi-dirigés qui se sont déroulés entre le 04.03.21 et le 27.04.21. Leur durée moyenne est de 42' avec des extrêmes entre 30 et 54 minutes. La population se compose de formateurs novices engagés à la HEdS-FR entre janvier 2019 et décembre 2020. Tous les participants interviennent occasionnellement(10) dans des débriefings post-simulation, dans le cadre de sessions de simulations appartenant à leur domaine d'enseignement ; ce qui représente une moyenne de 24 débriefings par année. Leur taux d'activité varie entre 100 et 60%. Cette population est majoritairement féminine. L'âge moyen est de 38 ans et varie de 30 ans à 46 ans. L'année de diplôme est comprise entre 1998 et 2015. Tous sont titulaires d'un Master en sciences infirmières de l'Université de Lausanne et tous ont

été engagés à un poste de maître d'enseignement HES. Leurs disciplines professionnelles sont la santé mentale, la chirurgie, les soins intensifs, les soins continus et les urgences. Un seul participant a conservé une activité clinique en parallèle de son activité de maître d'enseignement. Tous ont des parcours et des expériences professionnelles très différentes. Très peu ont une formation pédagogique lors de leur engagement.

Les verbatims ont été analysés en s'appuyant sur les critères de la grille DASH. Une analyse inductive a été réalisée pour les propos qui sortaient du contexte de la grille. Les résultats des entretiens ont été classés en trois catégories.

La première catégorie intitulée « grille DASH » comprend les critères suivants : établir un climat favorable aux apprentissages ou briefing, structure du débriefing, engagement dans les échanges, identification des forces et leviers, amélioration de la performance. La deuxième catégorie « hors grille DASH » comprend un volet étudiant et un autre formateur. Ce dernier est classé avec les items suivants : besoins ressentis de formation, besoins exprimés et sentiment d'efficacité personnelle. La troisième concerne les thématiques émergentes.

Grille DASH

Etablir un climat favorable à l'apprentissage.

Les participants disent clarifier dans les grandes lignes les objectifs de la simulation, ne parlent pas d'anticiper les questions que pourrait soulever le déroulement du débriefing et ne disent pas formaliser leur rôle dans la simulation ou dans le débriefing. Lorsque l'insécurité est reconnue dans le briefing, elle y est traitée « *je trouve que le briefing est important pour les rassurer et puis souvent je leurs explique un peu ce qui est le plus important, en fait les gros trucs* ».

Lorsqu'ils parlent de l'organisation de la simulation, ils mentionnent surtout les consignes d'observation données aux étudiants.

Une participante parle des prérequis des étudiants pour la simulation « *c'était plutôt des sous-objectifs qui sont implicites puisque c'est des choses très générales qu'on s'attend à ce qu'ils fassent de manière assez professionnelle tout le temps en fait* »

Certains disent aborder le réalisme dans le briefing. Lorsqu'ils en parlent c'est surtout par rapport au mannequin. D'autres disent que les étudiants peuvent s'exprimer sur le sujet. : « *souvent ils disent que c'était pas très réaliste, que c'était difficile parce qu'il y a les caméras* » Il en est de même pour les limites de la simulation.

Les participants disent se référer à la charte de simulation de la HEdS-FR (Annexe 2) lorsqu'ils abordent les principes de confidentialité, de respect et de droit à l'erreur. Pour créer un climat de confiance, ils disent être attentifs aux besoins qu'ont les étudiants d'être rassurés avant la simulation. « *Je leur explique comme il faut avant... je les guide beaucoup avant* ». Un participant dit « *là il y avait déjà des freins et des craintes clairement* », mais ne dit pas de ce qu'il en fait.

Structure du débriefing

Les participants indiquent que les éléments principaux qui guident leur débriefing sont la chronologie du scénario, les objectifs ou encore une grille d'observation. Le ressenti des acteurs et des observateurs est l'élément le plus souvent cité pour débiter le débriefing. Les participants parlent de validation des émotions, ils parlent alors de « *dérôlement, de ressenti* ». Ils mentionnent des félicitations et parfois des applaudissements.

Dans la suite du déroulement du débriefing, les participants disent faire régulièrement des synthèses, après ou en même temps qu'un feedback. Le contenu ou le type de feedback n'est pas abordé. Ils disent également faire des liens avec la pratique professionnelle future « *là vous êtes quand même dans une situation qui pourrait vous arriver en formation pratique* ». Pour terminer leur débriefing, les participants disent « *A la fin, je leurs demande toujours ce qu'ils retiennent* ». Certains prennent ce moment comme « *un partage entre moi et les étudiants* » ou encore « *Take Home Message, c'est de se dire qu'est-ce vous prenez avec vous qui va pouvoir vous servir après dans votre pratique* »

Engagement dans l'échange, analyse des performances

Les formateurs disent utiliser des notes prises par eux et les observateurs durant la simulation pour aider aux échanges. Les outils qu'ils disent utiliser de préférence sont le tableau blanc et les schémas. Ils disent encourager l'expression spontanée des étudiants et valoriser l'engagement et la prise de parole « *j'essaie vraiment de faire parler le plus les étudiants. Si quelqu'un ne sait pas, est-ce que les autres ont une idée ou feraient comment ?* ». Parfois ils disent que c'est plus difficile « *les autres personnes se sont protégées automatiquement et du coup c'est comme si personne ne voulait intervenir* ». Ils sont aussi conscients que leurs propos ne sont pas toujours clairs « *des fois ils ne voient pas toujours où je veux en venir* » ou encore « *est-ce que mes questions ne sont pas assez précises pour que les personnes réagissent ?* ». Ils ne parlent pas de leur attitude non verbale ni d'écoute active.

Identification des forces et points d'amélioration

Ils rapportent utiliser systématiquement le questionnement qui porte parfois sur le processus, parfois sur les liens avec les connaissances. Ils disent « *rebondir sur ce que les étudiants nous amènent* » ou « *essayer de faire les liens avec eux, faire des liens avec les cours théoriques qu'ils ont eus.* ». Pour l'analyse, ils disent donner la parole aux acteurs et ensuite aux observateurs « *D'abord, c'est l'acteur principal qui parle, après je passe la parole. Là, j'essaie juste de laisser parler les étudiants prendre la parole les uns après les autres, ceux qui ont observé* ». Parfois l'analyse ne se passe pas comme prévu « *en fait on est tombés dans une relation enseignant - enseignés : le prof qui sait et les étudiants qui écoutent* ». La seule personne qui parle de feedback dit « *souvent j'en profite pour en faire aussi un feedback... je pense que certains ont besoin de l'entendre aussi du prof* » Un autre formateur parle de « *modélisation* ».

Amélioration et maintien de la performance

Les formateurs disent recourir régulièrement à leur expertise professionnelle, s'assurer que tous les objectifs aient été abordés et traités durant le débriefing. Ils mentionnent relever les points d'amélioration, ou disent aider à les trouver.

Hors grille DASH :

Les verbatims qui n'entraient pas dans les critères de la grille DASH ont été classés en plusieurs catégories. La première concerne les étudiants, la seconde le vécu des formateurs, puis les besoins en formation et le sentiment d'efficacité personnelle.

Concernant les étudiants

Les formateurs disent rencontrer des difficultés à gérer certains groupes d'étudiants. La taille des groupes joue un rôle. Certains disent qu'un petit groupe est plus simple à gérer car il y a

plus de confiance et d'autres disent le contraire car il y a moins d'interactions possibles. Un formateur dit être plus à l'écoute des craintes face à la simulation lorsqu'il s'agit d'étudiants novices. La simulation est jugée positivement car l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages est jugé important même si parfois il y a une « gamification » de la simulation « *leur laisser quand même le côté ludique* ». Certains formateurs disent rencontrer des difficultés avec le feedback que les patients simulés (PS) donnent aux étudiants, ils disent ressentir un décalage entre leur perception et les commentaires du PS « *il a avait un patient simulé qui a donné un peu des critiques et sur le moment j'ai trouvé que c'était aussi un peu trop dur* ». Ils disent ne pas trop savoir comment intervenir dans ces cas.

Vécu des formateurs

Les formateurs se sont appropriés le débriefing. Ils le font à leur façon « *Je vais essayer de le reproduire* » ou « *j'ai décidé de ne pas le faire systématiquement* ». Ils sont cependant conscients de ne pas avoir une pratique commune et de pouvoir s'améliorer. Ceux qui ont été formés à l'aide de la simulation durant leurs études disent mieux comprendre les étudiants « *Je peux comprendre dans ce rôle d'étudiant qu'on se sente observé, évalué, peut-être même jugé* » et avoir plus de repères dans les différentes phases d'une simulation. Tous disent manquer d'expérience sur les stratégies de questionnement. « *Je pense qu'avec l'expérience on devient plus habile* » ou « *je crois qu'on n'est pas censés faire ça* ». La question « pourquoi ? » revient souvent dans les verbatims. Un formateur dit adapter les objectifs de la simulation à sa manière « *je me pose des objectifs à moi que j'aimerais qu'ils atteignent* ». Très peu parlent du nombre et du niveau des objectifs. La difficulté à gérer le temps est une thématique qui revient souvent « *on n'a souvent pas assez de temps* ». Les émotions vécues sont très variées. Elles vont du négatif « *au début, le stress du débriefing, ne pas savoir quoi dire* » ; « *c'est vrai que la première semaine, je me suis senti un peu perdu* » au positif « *c'est ça que je trouve intéressant* ». Le passage d'expert en soin à novice en simulation n'est pas toujours facile à vivre « *difficile de se mettre au niveau des étudiants et des objectifs* ». Dans les verbatims, ils recourent souvent à du vocabulaire d'atténuation, surtout lorsqu'il y a de l'incertitude sur leurs compétences en technique de débriefing.

Besoins de formation ressentis

Tous disent ressentir un besoin de formation pour le débriefing. Ils voudraient qu'elle soit formalisée, avec des journées dédiées et qu'elle intervienne idéalement dès leur entrée en activité. Le coaching est la forme la plus souvent évoquée. Ils se sentent amateurs et ressentent un manque de connaissances. Les formateurs qui ont bénéficié d'une journée d'introduction à la simulation et de suivis individuels en simulation le mentionne fréquemment comme aidant. Un autre moyen d'apprentissage utilisé est l'observation des pairs ou d'experts. Ils expriment le besoin d'être accompagné par un formateur expérimenté et de recevoir un feedback. Lors des sessions de simulation, les échanges qu'ils ont entre formateurs sont plus centrés sur l'organisationnel et les objectifs que sur la manière de mener un débriefing. Les formateurs ressentent le besoin d'avoir des outils pour pouvoir travailler sur une base commune, se rassurer, se structurer. Ils s'engagent, à différent degré, dans leur propre formation : lecture, appropriation ou construction d'outils. Pour « *ne pas improviser* » ou ne « *ne pas montrer ses failles* », certains disent qu'ils se préparent spécifiquement pour se sentir à l'aise.

Sentiment d'efficacité personnelle

Travailler avec des objectifs et des thématiques de simulation proches de leur ancienne pratique professionnelle et la maîtrise du sujet augmentent le sentiment d'efficacité personnelle. L'intérêt pour le débriefing participe aussi à ce sentiment. Le travail avec un expert qui laisse de l'autonomie et qui donne un feedback participe au sentiment d'efficacité personnel « *cette manière comment il procède dans le débriefing, ça, ça m'aide vraiment beaucoup* » ou encore « *je me sens plus à l'aise lorsque quelqu'un est à côté, puisse voir ce que je fais et qu'on puisse discuter après* ». La préparation personnelle y participe aussi « *si je fais ce travail préparatoire, je me sens à l'aise* ». A l'inverse, un débriefing difficile diminue ce sentiment.

Les formateurs disent utiliser des critères pour juger de l'efficacité de leur débriefing ; le feeling personnel « *Alors je n'ai pas vraiment de critères écrits, je dois dire que c'est plutôt sur le feeling* » ; ils parlent aussi des interactions avec les étudiants, le sentiment de contrôle et un climat favorable. Un seul formateur utilise de manière consciente les critères de la grille DASH. Un autre, qui ne connaît pas la grille DASH, dit ressentir le besoin de critères scientifiquement validés. Tous les autres disent s'autoévaluer en utilisant inconsciemment des critères très proches de ceux de la grille DASH. L'avis des étudiants est un autre moyen qu'ils mentionnent pour avoir un retour sur leur débriefing.

Thématiques émergentes

Certains participants font ressortir de façon isolée des thématiques en dehors des catégories déterminées. Ces thématiques importantes sont le nombre d'objectifs « *je trouve que plus on a d'objectifs, plus c'est compliqué en fait ...* » ; la gestion du temps « *La gestion du temps est difficile lors du débriefing* » ; le formateur novice encadré par un autre formateur novice « *j'avais eu une simulation avec un tout nouveau prof qui avait commencé cette année et c'est lui qui me suivait moi* » ; et le débriefing difficile. Le terme difficulté revient à plus de vingt reprises dans les propos d'un formateur.

Discussion :

Les participants de notre étude évoquent inconsciemment les critères de la grille DASH lorsqu'ils parlent de leurs débriefings, notamment pour évaluer sa qualité. Ils disent se l'être approprié, mais reconnaissent un manque de formation. Ils expriment un besoin d'outils pour leurs donner des repères et le besoin d'être accompagnés par des personnes expérimentées.

Le besoin en formation prescrit représente l'écart entre les performances observées et les performances souhaitées(8). L'analyse des écarts entre la grille DASH qui représente le prescrit, et les propos des participants qui expriment leurs pratiques, nous permet de définir les besoins prescrits en formation. Ils apparaissent sur trois des six éléments de la grille DASH.

Le premier besoin de formation se situe au niveau du briefing. Dans le discours des participants, le briefing n'est pas identifié comme un élément qui prépare les étudiants à la simulation et au débriefing. Pour instaurer et maintenir un climat favorable aux apprentissages, les participants disent se référer à la charte de simulation de la HEdS-FR (*annexe 2*). Un seul participant dit être attentif aux craintes des étudiants. Il dit prendre le temps d'expliquer ce qui est attendu, de rassurer. Les participants donnent des consignes d'observation, mais ne disent pas quelles consignes ils donnent aux acteurs de la simulation et ne formalisent pas leur rôle. Alors que

l'on sait que le briefing aide les participants à entrer dans la réalité du scénario, c'est le moment où les participants reçoivent des informations concernant le cas simulé dans le scénario, les tâches à accomplir, « l'ici et maintenant », les ressources disponibles(11). Lors du briefing, les participants obtiennent également des informations sur leur propre rôle et celui des autres personnes impliquées. Si toutes les réponses ne sont pas disponibles, les participants auront des difficultés à comprendre le scénario(11). C'est aussi le moment de la mise en place d'un climat favorable aux apprentissages et de l'établissement du contrat fictionnel dans lequel les limites de la simulation sont expliquées(10). La compréhension du rôle du briefing doit être renforcé chez les formateurs novices car il existe une relation directe entre la phase de présentation initiale et le débriefing. Le débriefing commence avec le briefing(12). Pour la gestion d'un débriefing difficile, le travail sur le briefing et les étapes de la simulation(11), permettra de réduire sa survenue. La gestion du stress des étudiants en simulation devra aussi être abordée dans cette partie de la formation. C'est le moment idéal pour repérer les étudiants à risque de stress et pour le prévenir(13).

Le second besoin de formation des participants se situe au niveau de l'analyse des performances des étudiants dans le débriefing. Ils disent s'appuyer sur des faits concrets qu'ils ont observés et notés lors de la simulation. A noter que le recours à la vidéo pour le débriefing n'est pas dans les habitudes de débriefing à la HEdS-FR. Ce qu'ils ne nous disent pas c'est comment ils procèdent pour l'analyse des actions et des processus cognitifs. L'analyse des actions des étudiants est un moment clé du débriefing. C'est là que le formateur guide les étudiants pour faire des liens entre leurs actions et les connaissances mobilisées. Le manque de guidance peut amener à de faux apprentissages ou encore à des transferts inconscients d'erreurs dans la pratique professionnelle ; à la répétition d'erreurs, à se focaliser uniquement sur les aspects négatifs ou à développer des fixations. (14). C'est tout l'aspect de préparation au transfert des apprentissage qui se passe dans l'étape d'analyse du debriefing qui n'est pas spontanément explicité(15).

Le troisième besoin de formation se situe au niveau des techniques de questionnement pour engager les étudiants dans l'analyse. Il s'agit d'une activité complexe qui nécessite la mobilisation et la combinaison de plusieurs connaissances. L'utilisation de questions ouvertes, l'écoute active, la reformulation, le renvoi sur le groupe ou l'utilisation appropriée des silences sont classiquement décrits comme des techniques d'animation du débriefing(3). Le but est d'accéder au raisonnement des étudiants pour pouvoir valider les raisonnements corrects et déconstruire ceux qui ne le sont pas pour reconstruire de nouveaux schémas de pensée. Peu de participants à notre étude ont fait allusion au feedback dans leurs pratique du débriefing. Certes, feedback et débriefing sont différents, cependant le feedback a toute sa place dans partie du processus réflexif de l'analyse. Le formateur assure un feedback efficace et constructif basé sur la comparaison ente la performance observée et la performance idéalement attendue(10). Le rôle principat du formateur est de guider les participants dans une pratique réflexive, encourager l'analyse en veillant à la participation de tous et à favoriser la transposition des éléments importants dans la pratique clinique(3). L'animation de l'analyse et de la pratique réflexive qui la sous-tend nécessite aussi une expertise dans le domaine simulé. Expertise sur laquelle les participants de notre étude nous disent s'appuyer. Vu la complexité de ces activités, il n'est pas surprenant de les retrouver comme besoin de formation pour les formateurs novices.

Besoins de formation ressentis

Il est classique de distinguer les besoins ressentis, que les personnes indiquent comme étant leurs besoins et les besoins exprimés qui sont identifiés lors de mises en situation. Dans notre recherche nous n'avons pas eu recours à des mises en situations. Nous parlerons donc de besoins ressentis de formation (8). Au niveau des besoins de formation ressentis, les participants disent avoir de la peine à gérer l'animation des groupes en fonction de leur taille. L'animation du débriefing dépend bien sûr de la taille et de la dynamique des groupes, mais aussi du niveau de facilitation que le formateur doit amener. Le niveau de facilitation du formateur varie en fonction du niveau des apprenants. Si les étudiants sont des novices, le formateur endosse un rôle d'enseignant actif, se traduisant par une dynamique unilatérale des interactions du formateur vers les apprenants(3). Ces aspects de la facilitation ne semblent pas être compris par tous les participants à notre étude. Les participants expriment encore d'autres besoins comme celui d'avoir des outils pour structurer leurs débriefings, celui d'avoir une pratique commune. Les besoins prescrits en formation que nous avons identifiés plus haut, sont facilement applicable puisqu'ils se rapportent à des activités pour lesquelles existent des normes, des standards et des critères(8). Pour les besoins de formations ressentis, nous pouvons les considérer comme un changement désiré par les formateurs novices. Il s'agit d'exploiter ce désir pour induire une dynamique au niveau de l'institution(8). Nous ne devons cependant pas oublier que la formation est un enjeu de pouvoir dans lequel les uns et les autres ont des rôles divergents. Le travail de détection des besoins de formation implique l'énoncé d'un jugement tant sur le rôle que doivent remplir les participants que sur la qualité de leur travail. Rien de tout cela n'est neutre(16).

Accompagnement

Les participants expriment encore le besoin d'être accompagnés par une personne experte lors de leurs débriefings. Ce besoin est particulièrement exprimé par les participants qui en ont bénéficié. Ils parlent de coaching. Il n'est pas aisé de déterminer quelle est la meilleure façon de répondre à ce besoin. Coaching, tutorat, parrainage, médiation, comment répondre à ce besoin d'accompagnement ? Ces pratiques participent toutes à des transitions personnelles ou professionnelles, elles sont centrées sur la pratique et les praticiens. L'accompagnement s'articule aux philosophies de l'agir. Il peut désigner un « englobant » suffisamment large de théories et de pratiques présent dans toutes les pratiques professionnelles à autrui, il permettrait de faire face à chaque situation.(17). L'accompagnement par une personne experte permettra aux formateurs novices d'observer comment faire face à une situation difficile. Tout en sachant que le débriefing reste un exercice difficile(3). Pour assurer l'accompagnement des formateurs novices par une personne experte, celui-ci devra être formalisé au niveau institutionnel. L'expert et le novice devront se rencontrer avant la simulation pour définir les conditions de l'accompagnement.

Sentiment d'efficacité personnelle

Lorsque les participants parlent d'évaluation de leurs débriefings ils portent un jugement sur l'efficacité de ce qu'ils font, c'est leur sentiment d'efficacité personnelle ; croyance qu'un formateur a en sa capacité d'influencer les apprentissages des étudiants (9). Le sentiment d'efficacité personnel est défini comme les jugements que les gens portent sur leurs capacités à atteindre un type de performance donné(18). Quatre sources d'information permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné. Il s'agit de l'expérience active, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états

physiologiques et émotionnels(19). Dans leurs propos, les participants font régulièrement référence à ces quatre sources d'information. Ils parlent de l'aspect aidant de l'observation. Ils font également référence à la persuasion verbale lorsqu'ils parlent de la dynamique des interactions avec les étudiants et du retour que ces derniers peuvent leur faire en fin de débriefing. Lorsqu'ils parlent d'absence de stress et du sentiment de contrôle, de la maîtrise de la thématique ou de débriefing difficile ils font référence à l'aspect émotionnel et physiologique induit par ce qu'ils vivent.

Autres thématiques

Il est important que le feedback délivré en fin de scénario de simulation par les PS aux les étudiants se fasse dans de bonnes conditions. Les formateurs novices devront être instruits sur conditions de son déroulement(10).

La gestion du temps dans le débriefing et le nombre d'objectifs sont étroitement liés. Ces deux points devront être abordés dans une partie plus théorique sur les étapes de la simulation et la création d'un scénario. Le nombre d'objectifs ayant une influence directe sur le débriefing(10).

Forces et limites :

Cette étude permet d'identifier des pistes d'amélioration pour la formation des formateurs novices en simulation à la HEdS-FR. L'hétérogénéité des besoins exprimés renforce la nécessité d'une formation cadrée.

Le co-codage du premier entretien par une tierce personne expérimentée et externe à l'étude a permis l'élaboration d'une grille de codes plus objective. Ce regard expert sur l'ensemble de la démarche aura permis de limiter le manque d'expertise de l'auteur dans le domaine de la recherche. La taille de la population des participants englobe la presque totalité de la population cible. Les entretiens se sont déroulés dans un lieu neutre de la HEdS-FR afin de minimiser le plus possible le biais lié à la fonction occupée par l'auteur de l'étude dans l'institution.

Le caractère monocentrique de l'étude et la configuration de la HES-SO limite la transférabilité des résultats à un autre contexte mais les besoins identifiés semblent pouvoir avoir une résonance plus générale chez les formateurs en simulation novices qu'il serait intéressant de confirmer.

La détection des besoins de formation implique l'énoncé de jugements, tant sur le rôle que doivent remplir les participants que sur la qualité de leur travail. Rien de tout cela n'est neutre. La participation à l'analyse de ses propres besoins de formation constitue en soi une activité hautement formatrice, renforçant la « métacognition ».(16)

La réponse aux besoins de formation des formateurs novices en débriefing post-simulation pourra prendre la forme d'un accompagnement(20) par une personne experte. Les notions de pratique réflexive, d'animation(3), les étapes formalisées du déroulement d'une session de simulation(11) pourraient être transférables par les formateurs novices dans leurs autres activités d'enseignement. Les étudiants seraient aussi les bénéficiaires de ces changements qui se traduiraient par une augmentation de la qualité de leurs apprentissages et une diminution de leur stress en simulation. En répondant aux besoins de formation des formateurs novices, nous agissons sur deux des trois leviers de la motivation(21). Premièrement sur le sentiment d'efficacité personnelle en formalisant le recours à la grille DASH pour s'autoévaluer et

deuxièmement sur le sentiment de contrôle par une réponse adaptée aux besoins de formation exprimés.

L'observation directe des formateurs novices permettrait d'augmenter la fiabilité des données récoltées pour une prochaine étude.

L'accompagnement proposé ne remplacera jamais une formation certifiante en simulation.

Conclusion :

Les besoins en formation des formateurs novices en simulation en santé à la HEdS-FR se situent au niveau du briefing, de la phase d'analyse des performances des étudiants et des techniques d'animation et de questionnement. Les formateurs novices expriment le besoin d'avoir une pratique commune du débriefing et acquérir des outils pour les aider à structurer cette activité. L'accompagnement par une personne experte en débriefing permettrait de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle en leur permettant d'être dans l'expérimentation active, dans l'observation et le partage des émotions qu'ils vivent dans l'exercice difficile du débriefing. L'utilisation régulière de la grille DASH pour l'autoévaluation et les échanges entre l'expert et les novices permettrait de mesurer leur appropriation du débriefing(22).

Approbation éthique

Cette recherche portant sur les méthodes d'enseignement en santé est hors Loi Jardé (article R1121-1 II 2°) du code de la santé publique et bénéficie de formalités allégées. Elle a été inscrite au registre des traitements de l'Université de Strasbourg en février 2021, numéro 495.

Liens d'intérêts

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts concernant les données publiées dans cet article. Ce travail a été réalisé dans le cadre du mémoire de Master 2 de pédagogie en sciences de la santé du CFR-PS (centre de formation et de recherche en pédagogie des sciences de la santé) l'Université de Strasbourg.

Remerciements

Nous tenons sincèrement à remercier formateurs novices qui ont accepté de participer à ce travail de recherche.

Bibliographie :

1. HES-SO « En chiffres ». Statistiques étudiantes et étudiants HES-SO [Internet]. Haute Ecole de Suisse Occidentale; 2021 [cité 23 juin 2021]. Disponible sur: <https://www.hes-so.ch/la-hes-so/a-propos/la-hes-so-en-chiffres>
2. Waxman KT, Telles CL. The Use of Benner's Framework in High-fidelity Simulation Faculty Development. *Clin Simul Nurs.* nov 2009;5(6):e231-5.
3. Secheresse T, Mampe-Armstrong H, Usseglio P, Jorroz C, Bonnet-Gonnet J-F, Dumas J. Le débriefing postsimulation en santé. Que nous apprend-il et comment ? *Réanimation.* mai 2016;25(S2):100-6.
4. Durand C, Secheresse T, Leconte M. Intérêt de la grille DASH pour l'évaluation de la qualité des débriefings : étude au cours d'un programme de simulation autour de la réanimation du nouveau-né en salle de naissance. *Arch Pédiatrie.* déc 2017;24(12):1197-204.
5. INACSL Standards of Best Practice: SimulationSM Facilitation. *Clin Simul Nurs.* déc 2016;12:S16-20.
6. INACSL Standards of Best Practice: SimulationSM Debriefing. *Clin Simul Nurs.* déc 2016;12:S21-5.
7. Haute Autorité de Santé (HAS), Evaluation et amélioration des pratiques. Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé. déc 2012 [cité 26 juin 2021]; Disponible sur: https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf
8. Jouquan J. La problématique de l'analyse des besoins de formation. *Pédagogie Médicale.* août 2004;5(3):133-5.
9. Dussault M, Villeneuve P, Deaudelin C. L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Rev Sci Léducation.* 21 oct 2002;27(1):181-94.
10. Boet S, Granry J-C, Savoldelli G. *La simulation en santé: de la théorie à la pratique.* 2014. (Springer).
11. Dieckmann DP. *Simulation is more than Technology – The Simulation Setting.* 2011;6.
12. Dieckmann P, éditeur. *Using simulations for education, training and research.* Lengerich: Pabst Science Publ; 2009. 216 p. (Work research multidisciplinary).
13. Spill C, Gatin A. Comment favoriser la sécurité psychologique des étudiants en soins infirmiers lors de l'enseignement des gestes et soins d'urgence par simulation ? *Recherche en soins infirmiers.* 24 juill 2019;N° 137(2):62-76.
14. Decker S, Fey M, Sideras S, Boese T, Franklin AE, Gloe D, et al. Standards of Best Practice: Simulation Standard VI: The Debriefing Process. *Clin Simul Nurs.* 9(6):4.

15. Moffet J-D. Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. Rev Sci L'éducation. 2 mai 2008;21(1):95-120.
16. Honnorat C, Levasseur G. Quels besoins enseigner, quel besoin d'enseigner ? Pédagogie Médicale. févr 2001;2(1):26-30.
17. Paul M. L'accompagnement : une nébuleuse. Educ Perm. 2002(153):14.
18. Bandura A, Lecomte J, Carré P, De Boeck Supérieur (1986-2015). Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie. Louvain-la-Neuve: de Boeck supérieur; 2019.
19. Rondier M. A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle: Paris : Éditions De Boeck Université, 2003. L'Orientation Sc Prof. 15 sept 2004;(33/3):475-6.
20. Paul M. L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. Rech Soins Infirm. 2012;N° 110(3):13.
21. Pelaccia T, Viau R. La motivation en formation des professionnels de la santé. Pédagogie Médicale. nov 2016;17(4):243-53.
22. Durand C, Secherresse T, Leconte M. Intérêt de la grille DASH pour l'évaluation de la qualité des débriefings : étude au cours d'un programme de simulation autour de la réanimation du nouveau-né en salle de naissance. Arch Pédiatrie. déc 2017;24(12):1197-204.