

Analyse didactique de l'activité du formateur dans le briefing d'une séance de simulation : la question de la possibilité de l'erreur

Résumé :

Alors que le référentiel de formation en soins infirmiers préconise depuis plus de dix ans l'utilisation de la simulation dans différentes unités d'enseignement, cette activité reste particulièrement complexe pour le formateur. Cela nous a amené à analyser l'ensemble d'une séance de simulation qui comprend trois phases clés : le briefing, la mise en situation simulée et le débriefing. Nous avons analysé, sous l'angle de la didactique professionnelle, l'activité du formateur et mis en évidence, via cinq instructions au sosie, sept étapes complexes. Trois se rapportent au briefing, deux à la mise en situation simulée et deux au débriefing. Cette présente contribution porte sur une étape du briefing, au moment où le formateur aborde la possibilité qu'a l'étudiant de faire une erreur au cours de la situation simulée. Il s'agit ici de clarifier la complexité de cette étape à l'aide d'une structure conceptuelle et de mettre au jour les préoccupations et intentions occurrentes aux formateurs dans ce moment emblématique. Cette structure conceptuelle identifiée peut servir de repère aux formateurs pour former leurs pairs novices dans cet exercice délicat.

Mots clés : Simulation, formation de formateurs, didactique professionnelle, structure conceptuelle, erreur, étudiants en santé

Abstract: Since 2009, the Department of Health has impuled the use of simulation in nursing studies. Even if we have used this activity for more than 10 years, it remains complexe. This research focuses on Professional Teaching Practice in simulation. Our aim is also to provide an analysis of how simulation is used, in order to train teachers in this activity. To start it, we carried out five investigations. This enabled us to identify several critical moments in the simulation. Afterwards, this research led to on conceptual structures. We present here the most emblematic of them: the error risk announcement by the teacher. This structure illustrates and helps the new teachers to understand the full complexity of caring simulations.

En 2009, est instauré le dernier référentiel de formation des étudiants en soins infirmiers (Ministère de la santé et de la solidarité, 2009). Les circulaires de 2014, qui le renforcent, préconisent l'utilisation de la simulation comme l'une des modalités pédagogiques incontournables en formation aux soins infirmiers. Un guide méthodologique a été réalisé en février 2019 suite aux recommandations de bonnes pratiques de la Haute Autorité de Santé¹ (HAS). Notre étude vise à comprendre l'activité déployée par des formateurs en santé, expérimentés en simulation. Dans la perspective de contribuer à la mise au jour de savoirs d'action susceptibles d'alimenter la formation des formateurs, nous utiliserons les acquis de la didactique professionnelle. L'objectif est de documenter l'activité des formateurs experts en simulation pour identifier les astuces développées pour faire avec les prescriptions et les caractéristiques des situations de travail effectives (Goigoux & Serres, 2019). Le moment du briefing au cours duquel le formateur évoque l'éventualité, pour l'apprenant, de faire une erreur au cours de l'exercice a été ciblé pour cet article.

1. Contexte et problématique

1.1 Contexte

La simulation est une méthode pédagogique active basée, selon la HAS, sur l'apprentissage expérientiel par l'utilisation d'un « simulateur » (comme un mannequin ou un patient standardisé) reproduisant le plus fidèlement possible des situations ou des comportements dans des contextes de soins ou des environnements de soin, dans le but d'enseigner des procédures diagnostiques, thérapeutiques et techniques (2012). Elle est structurée autour de trois étapes intrinsèquement liées entre elles :

¹ Haute Autorité de santé : H.A.S.

- la première étape appelée « briefing », consiste à présenter le cadre de la simulation aux étudiants.
- la deuxième étape concerne « l'activité simulée » : un ou des étudiant(s) va/vont interagir avec un simulateur dans des conditions définies comme « proches de la réalité ». Leurs actions sont observées par d'autres étudiants et par le formateur, qui peut être amené à intervenir en situation.
- la dernière étape est définie comme le temps pédagogique incontournable de la séance de simulation, où le formateur va mener la troisième étape appelée « débriefing ». Son objectif sera d'amener le(s) acteurs(s) et les observateurs à expliciter ce qu'ils ont fait/observé/compris de l'activité simulée, à analyser l'écart observé vis à vis des recommandations, et à identifier les principes opératoires à retenir pour leur pratique future.

Pour mettre en place cet apprentissage expérientiel, le formateur élabore un scénario autour de la gestion d'une situation de soins qu'il souhaite travailler avec les étudiants.

1.2 Revue de littérature

La HAS a émis des prescriptions, en particulier en ce qui concerne l'erreur : le formateur doit expliquer dès le briefing, que la simulation permet l'absence de risque sur le patient. De nombreuses recherches ont également soulevé la place de l'erreur dans la simulation. Alors que la simulation est source d'apprentissage (Galand & Vanlede, 2004 ; Rudolph *et al.*, 2007 ; Homerin & Roumanet, 2014) pour Lalonde *et al.*, (2017) elle permet avant tout que les étudiants apprennent de leurs erreurs, sans compromettre la sécurité des patients. Ainsi, selon Ganley et Linnard-Palmer, (2012, cités par Lalonde, *et al.*, 2017), il s'agit de privilégier la notion de « *cadre pédagogique* » au détriment du « *cadre sécurisant* » du patient qui mettrait davantage en exergue le risque pour le patient, en cas d'erreur de l'apprenant. C'est ainsi qu'ils ont défini le concept de « *sécurité pédagogique* » où il s'agit de mettre un focus sur l'intérêt pédagogique et non sur l'intérêt sécuritaire « *du*

patient ». Ils expliquent par ailleurs que le vocabulaire employé par le formateur peut générer du stress chez les étudiants.

Pour Homerin et Roumanet (2014), il s'agit en outre de créer une atmosphère constructive. Quand la HAS préconise la création de groupes d'étudiants restreints, Savoldelli et Boet insistent sur le climat qui peut, selon ces auteurs, aller jusqu'à la mise en place de « *petites attentions mettant à l'aise les apprenants* » (2017, p325). Pour la HAS, il s'agit de verbaliser et de définir avant tout la notion de jugement (2012). Ce concept de *good judgment*, conjugué à celui de l'erreur, a été défini par Rudolph *et al.*, en 2007. Pour ces chercheurs, l'erreur doit être explicitée lors du briefing, le débriefing de l'erreur doit porter sur l'action et non sur l'apprenant, le tout dans un contexte de sécurité émotionnelle créé par le formateur. Ils soulignent que les difficultés et les réussites peuvent servir à l'ensemble des apprenants. Astolfi explicite le lien entre erreur et apprentissage car « *apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper* », une faute pourra être considérée comme « *un "raté" de l'apprentissage* », mais peut être un « *témoin des processus intellectuels en cours, comme un signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème [...et que ce qui est appelé erreur] ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention* » (2015, p22-23). Pour Oget et Audran, le repérage de l'erreur réalisée au cours de l'activité simulée sera une préoccupation du formateur afin d'accompagner l'étudiant dans sa remédiation au cours du débriefing (2016).

La question ici posée est de savoir comment les formateurs instaurent un rapport à l'erreur lors du briefing de façon à favoriser, à sa suite, des apprentissages pour l'étudiant en activité simulée et pour les observateurs.

1.3 Problématique

Pour travailler la gestion d'une situation d'urgence ou d'une situation relationnelle, le formateur va exposer l'étudiant au

cours de l'activité simulée à la résolution d'une situation problème. Il insère un obstacle dans le scénario tout en tenant compte du niveau de formation de l'étudiant. Cela suppose que ce problème soit solutionnable pour lui, au regard des prérequis et compte tenu de son niveau de formation. Pour autant, cela l'expose au risque de réaliser des actions peu adaptées, voire inadaptées, ou même délétères pour le patient. Or, de par le réalisme de la situation simulée, la perspective de faire une erreur peut être très anxiogène pour un étudiant, puisqu'il prend conscience de l'erreur qu'il aurait pu faire dans un contexte de soins réel. Cette anxiété est majorée par le caractère public de l'action. Ainsi, réaliser une erreur ou une maladresse, implique pour l'étudiant de le faire sous le regard de ses pairs et du formateur. Pour Jaffrelot et Pelaccia (2016), il s'agit donc pour le formateur d'aborder la possibilité de faire une erreur, tout en évitant d'induire des émotions négatives pouvant devenir un obstacle à l'apprentissage, et sans pour autant la banaliser. Des formateurs experts repèrent-ils cette tension ? Et si oui comment procèdent-ils lors du briefing pour rendre possible l'erreur sans la banaliser ?

2.Méthode et matériel

2.1 Accéder à l'expertise des formateurs

La simulation est une activité qui selon Rogalski nécessite que le formateur sache gérer « des *environnements dynamiques ouverts* » (2009, p. 313). Pour analyser cette activité, la didactique professionnelle a été choisie. Elle vise à : « *utiliser l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes, visant à la formation des compétences professionnelles* » (Pastré, 1999, p. 405, cité par Leplat, 2009, p. 5).

Pour accéder à l'expérience de cinq professionnels des entretiens de remise en situation de type « instruction au sosie » (Clot, 1999a) ont été utilisés. Au cours de l'instruction, le formateur interrogé explicite sa manière de faire et les paramètres dont il va tenir compte. Pour identifier les buts qu'ils

se donnent lors du briefing, les éléments signifiants pour eux, leurs repères utilisés pour discriminer des types de situations, chaque entretien a commencé par la phrase : *“Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s’avise de la substitution ? »* (Oddone et al., 1981, cité Saujat, 2005, p. 1). Ce procédé d’explicitation a été le moyen d’accéder à la manière dont les formateurs organisent leurs actions.

2.2 L’échantillon

Les cadres de santé formateurs (CF) que nous avons sollicités sont issus de la filière infirmière et de la filière des manipulateurs en électroradiologie. Trois d’entre eux utilisent un patient standardisé comme simulateur (un acteur « joue » le rôle d’un patient), nous les nommerons CFA1, CFA2 ou CFA3. Les deux autres utilisent un mannequin de haute-fidélité, nous les nommerons CFM1 ou CFM2.

Bien que nous souhaitions analyser l’activité de professionnels experts (tous formés, diplômés et pratiquant la simulation), nous avons identifié que l’un d’eux (CFA1) ne pratiquait la simulation que depuis peu. Nous l’avons considéré plus secondairement dans nos données.

2.3 Les étapes successives de cette recherche

Dans un premier temps, à partir du verbatim des cinq entretiens, nous avons cherché à structurer l’activité de simulation des différents formateurs selon ce qui la constitue chronologiquement.

Dans un deuxième temps, grâce à une analyse globale de chaque verbatim, nous avons isolé sept étapes identifiées comme étant particulièrement complexes pour le formateur en simulation, puisqu’elles requièrent de gérer simultanément plusieurs focalisations à la fois (Goigoux, 2018).

Puis nous avons défini dans un troisième temps, chacune des sept étapes complexes, y compris celle de l’annonce du risque de

réaliser une erreur à l'étudiant développée spécifiquement dans cet article, comme pouvant permettre de révéler un ou des concepts pragmatiques. Ce concept est défini par Samurçay et Rogalski (1992, cité par Vidal-Gomel & Rogalski, 2007) comme étant « *une représentation schématique et opérative, élaborée par et pour l'action [...] produit d'un processus historique et collectif* » ».

Pour délimiter de possibles concepts pragmatiques, nous avons par exemple cherché à établir la structure conceptuelle de la situation (Pastré, 1999) de briefing permettant de schématiser les relations entre concepts pragmatiques, indicateurs et variables de la situation « d'annonce de l'erreur » par les formateurs. Nous avons pris en exemple la structure conceptuelle de la taille de la vigne d'après Caens-Martin (2005, cité par Vidal-Gomel et Rogalski, 2007). Cette structure comporte deux concepts pragmatiques en son centre qui sont en tension. Dans le cas de la taille de la vigne, les deux concepts dont le tailleur doit tenir compte simultanément sont la charge du plant (le tailleur doit maintenir le bois à un niveau qualitatif satisfaisant), et l'équilibre (le tailleur doit tenir compte de l'ensemble du cep), afin de garantir à la fois la production de raisin et la pérennité du plant. Cette structure comporte par ailleurs, autour de ces deux concepts, un réseau composé de concepts dits « organisateurs de l'action » et des paramètres observables sur lesquels le tailleur va agir pour tenir la structure en équilibre. (Pastré, 2002, p. 15).

3. Résultats et discussion

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, nous nous centrons ici sur un problème professionnel du formateur en santé : annoncer, au cours du briefing, la possibilité que des erreurs se produisent au cours de l'activité simulée.

3.1 Résultats

Alors que les cinq formateurs confirment que l'erreur peut être très anxiogène pour l'étudiant, ils poursuivent un même but, celui de clarifier auprès des étudiants que leur erreur est autorisée puisque les étudiants ne sont pas « dans la vraie vie ». Pour les formateurs, ce but renvoie à un effort d'*explicitation* (Goigoux, 2018). Alors qu'ils sont unanimes pour dire qu'ils ne souhaitent pas la banaliser, ils vont tout aussi unanimement veiller à maintenir ce qu'ils nomment un climat de confiance.

Tandis que l'ensemble des formateurs vont simultanément expliciter le risque d'erreur tout en régulant le climat de classe, nous constatons des divergences, notamment selon le simulateur utilisé. Nous examinerons successivement ci-dessous les convergences et les divergences dans les concepts organisateurs de l'action, décelables dans les entretiens, en mentionnant le nombre de formateurs concernés pour les objets suivants : 1) l'erreur comme source d'apprentissage ; 2) la légitimité de faire des erreurs mais, paradoxalement, toutes ne sont pas permises ; 3) l'égalité devant le risque d'erreur, car elle peut être faite par tous en situation d'urgence ; 4) la mise en place d'un climat propice pour dédramatiser l'erreur et ses conséquences et 5) le choix d'un champ lexical pour parler de l'erreur.

3.1.1 Une erreur dans l'activité simulée est une source d'apprentissage dans le débriefing

5CF : Même si les cinq formateurs n'ont pas la même approche de l'erreur au cours des instructions (les CFM l'évoquent au cours du briefing, tandis que les CFA mettent le focus sur la façon de la débriefier auprès des étudiants), ils sont unanimes pour dire que tout ce qu'il se passe au cours de l'activité simulée, y compris l'erreur, a une finalité d'apprentissage.

Les CFM : CFM1 explique, voire insiste auprès des étudiants sur le fait que l'erreur a un intérêt en termes d'apprentissage : « on

leur dit qu'ils vont faire des erreurs [...] et que l'erreur est formatrice ». Il souligne « qu'à la limite, [j'] exagère un peu [auprès des étudiants] mais plus ils vont faire des erreurs, plus ils vont apprendre ». Il les invite à « ne pas hésiter à faire des choses ». Il ajoute « on vous jette à l'eau, il est fort possible que vous fassiez des erreurs, le but étant de pouvoir les repérer (et on insiste) de tenter en groupe de trouver des solutions ».

Quant à CFM2, il précise au moment du briefing, que l'apprentissage réside non pas dans la réalisation de l'erreur mais dans le débriefing de celle-ci « j'explique que ce qui est intéressant [...], c'est comment on va débriefer [l'erreur]. Que si on se retrouve dans cette situation, c'est de comprendre quel a été le mécanisme, qui l'a amenée à l'erreur [...]. Et c'est là où vont se situer les apprentissages des étudiants ». Il ajoute que l'objectif de la simulation est d'identifier ce qui pourrait être mis en place dans les situations de travail quotidiennes pour éviter l'erreur : « dans une gestion de situation d'urgence, on peut se retrouver face à ça. Et donc, [la question est] qu'est-ce qu'on peut mettre en œuvre pour ne pas être confronté à ça ? ».

Enfin, CFA3 insiste surtout sur sa vigilance à garder un climat d'apprentissage propice pour que les erreurs puissent être débriefées. Il va veiller à ce que le climat soit suffisamment sûr, pour que l'erreur puisse être abordée au cours du débriefing. Il ne dit pas explicitement que l'erreur est source d'apprentissage, mais plutôt que c'est le climat qui sera porteur d'apprentissage par rapport à une erreur, une maladresse : « Ton rôle c'est vraiment de sentir le climat, de préserver un climat d'apprentissage, mais du coup de sentir quand effectivement les choses doivent être dites et que l'étudiant dans ce que lui renvoient les observateurs et le patient, il doit pouvoir vraiment prendre conscience, qu'il y a un certain nombre de points qu'il doit ajuster. Et là-dessus, toi tu es en médiateur ».

Les deux CFM insistent donc davantage sur la valeur formative de l'erreur, considérée comme légitime. Ils sont très précis sur la possibilité d'en faire et apportent de très nombreux détails à

celle-ci, quand d'autres insistent sur le climat à installer pour expliciter efficacement l'écart à la « bonne pratique ».

3.1.2 La légitimité de faire des erreurs, mais paradoxalement toutes ne sont pas permises

Les CFM insistent auprès des apprenants sur le risque d'erreur et sur la forte probabilité que ces derniers en fassent. Pour CFM1 : « *on leur dit qu'ils vont faire des erreurs, c'est sûr* ». Pour CFM2, « *on peut faire des erreurs et ça, c'est pas un souci, c'est une chose sur laquelle on insiste pas mal. On insiste beaucoup lors du briefing général, parce qu'on le sait, que les étudiants en face de nous, n'ont jamais eu ce type de situation de gestion d'urgence, ce type de soins, ils ne l'ont jamais fait* ». Ce formateur explicite ce qu'il sait et de quelle façon il l'anticipe « *on le sait que concrètement, il risque d'y avoir des maladroites. On leur explique que, ce qu'ils vont faire aujourd'hui, c'est ce qu'ils feraient spontanément [...] dans cette situation* ».

CFM : Les deux CFM s'accordent également pour dire que toute erreur n'est pas permise. Même si les étudiants sont autorisés à faire des erreurs, ils doivent respecter certaines règles pour lesquelles disent-ils l'erreur n'est pas autorisée. Pour CFM1, les erreurs ne doivent pas être intentionnelles « *ne faites pas des erreurs pour faire des erreurs* ». Pour CFM2, l'erreur est autorisée, mais ne permet toutefois pas l'affranchissement des règles de bonnes pratiques que les étudiants sont censés connaître : « *on ne fait pas n'importe quoi, on est bien dans l'application des bonnes pratiques, y compris en...[simulation] on ne fait pas n'importe quoi pour jouer* ».

3.1.3 Une égalité devant le risque d'erreur

CFM : CFM2 insiste énormément sur le fait que l'erreur n'est pas spécifique au débutant : « *si c'est arrivé à cette étudiante, ça veut dire que ça peut arriver à n'importe lequel d'entre nous autour de la table. Voilà ça vous est arrivé à vous, ça aurait pu arriver à tous, ça peut arriver en situation d'urgence* ». Ce

formateur explique insister auprès des étudiants que cela peut arriver à tous car, de par son expérience, il a identifié que « *la plupart du temps lorsque l'étudiant le dit "j'ai fait une erreur", il sait bien qu'il faut le faire différemment habituellement* ». Il cherche à dissocier l'erreur réalisée, de l'étudiant(e) ayant réalisé cette erreur : il focalise sur l'erreur et non sur la personne qui l'a réalisée. Alors que ces deux CFM portent une attention toute particulière à expliciter l'erreur, ils veillent à dissocier l'erreur de l'étudiant qui la réalise, ces risques d'erreurs pouvant être anxiogènes pour l'étudiant(e) et l'impacter dans la réalisation de l'activité simulée. Pour ce faire, ils vont tenter de contrebalancer ce risque anxiogène en préservant le climat de classe.

3.1.4 Mise en place d'un climat propice pour dédramatiser l'erreur et ses conséquences

Les CFM explicitent les conditions pour obtenir un climat de classe favorable. CFM1 définit le climat comme étant « *très convivial [...] pas hyper solennel [...] ce petit côté ludique qu'ils aiment bien* ». ». Dans ce registre, il cherche à éviter l'utilisation des mots qui se réfèrent au quotidien du travail tels que « *TD, formation* » et préfère dire que « *c'est un après-midi pour vous [...] profitez-en* ». Quant à CFM2, il a noté que selon les étudiants « *l'ambiance est propice aux enseignements, à l'apprentissage : petit groupe, la bienveillance, les échanges* ». Pour lui, cela se traduit par prendre « *le temps qu'il faut pour qu'ils se sentent en confiance* » et ne passer à la simulation que lorsqu'il « *les sent plus détendus* ». A cet effet, il va utiliser « *des artifices positifs* » car pour lui, le climat de confiance posé lors du briefing initial est extrêmement important. Pour assurer ce climat convivial avec la détente des étudiants, CFM2 prépare en amont de la séance de simulation, « *un petit café [...] pour éviter des tendances effectivement anxieuses vis-à-vis de cette méthode pédagogique* ». Il renchérit par l'intérêt de modalités pédagogiques utilisées habituellement auprès des étudiants « *en commençant par un café ça leur montre qu'on est dans une*

journée un peu différente, [...] ils apprécient ces journées très différentes, on n'est pas dans les mêmes postures, les relations ne sont pas les mêmes ». Pour lui le climat de classe se traduit « *dans les actes du formateur* ». Ce formateur précise que les modalités pédagogiques sont différentes, car il fait « *des groupes très petits, des groupes de 6 [...] parce que la simulation, c'est nettement plus facile, on va jouer notamment sur les échanges entre les étudiants, donc des petits groupes* ».

CFA : Pour CFA1, ce climat se crée également par le respect de la confidentialité : « *ce qu'il va se passer dans cette pièce, ça ne sortira pas de là* ». Pour CFA2, le climat passe par le ton du formateur « *tu dois avoir un ton très doux, très calme, très ouvert, très doucement comme ça, de façon à ce qu'ils se sentent rassurés, qu'ils se sentent autorisés à y aller sans danger* ». Pour CFA3, il s'agit de respecter « *le bon jugement de Jenny Rudolph, c'est le good judgment : c'est un jugement constructif, c'est un jugement qui ne juge pas la personne mais la relation* [le formateur sous-entend ici l'action et renvoie à la référence définie par Rudolph et al. (2007)]. *C'est-à-dire un climat social bienveillant, d'ouverture, de tolérance* ».

On constate, à travers ces citations, que les cinq formateurs prennent des précautions pour installer une relation spécifique au groupe pour le préparer à s'engager dans des dispositions qui rendent possible et favorable la situation simulée.

3.1.5 Le choix d'un champ lexical pour parler de l'erreur

Le CFM 1 prête une attention toute particulière à sa manière d'introduire l'erreur. Pour apaiser le climat de classe, il exagère ses propos « *plus vous vous investirez, plus vous jouerez le jeu, plus vous en tirerez quelque chose* », et évite d'autres phrases « *je dis rarement ce qui ne va pas* ».

Les CFA : CFA1 évite l'utilisation du mot « erreur » auprès de l'étudiant qui va rentrer en activité simulée. Auprès des observateurs, il va également contourner ce mot en leur disant

« *il n'y a pas de jugement, on n'est pas là pour dire, tu aurais dû faire comme ça, j'aurais fait ci, là c'était pas bien, là c'était bien* ». CFA2 n'explique pas non plus le terme « erreur » mais le sous-entend : « *le point fort de la simulation, ce n'est pas la vraie vie [elle permet donc de] se tromper, [de] refaire, [de] tester des choses* ». Il continue à demi-mot « *ce qu'il se déroule à l'intérieur, ça reste à l'intérieur* ».

5CF : Alors que deux formateurs, en particulier CFA1 et CFM1 utilisent des termes « *grave* », « *erreur* », « *enjeu* », « *peur* », « *jette à l'eau* », et « *souci* », les autres évitent de prononcer le mot « erreur ». Toutefois, les cinq formateurs privilégient un champ lexical spécifique. Ils adoptent a) l'utilisation de phrases à connotation « positive » telles que « *faites-vous plaisir* » « *vous en tirerez quelque chose* », « *c'est constructif* », en privilégiant un vocabulaire « positif » en préférant le terme « *tester* », « *se tromper* », en préférant dire « *comment auriez-vous pu faire différemment* » plutôt que de dire « *ce qu'il ne va pas* » ; b) en utilisant le conditionnel « *ça aurait pu arriver à tous* » et en utilisant un vocabulaire plus nuancé : « *des maladroites* », « *[des choses qui] posent questions* », « *des écarts* » ; c) en contrebalançant par « *des choses qui peuvent être très, très bien* » avec « *des choses qui peuvent être moins bien* ». L'objectif pour l'ensemble de ces formateurs est ainsi de « *dédramatiser* » l'activité de simulation auprès des étudiants, sans jamais utiliser ce terme auprès d'eux et sans enlever l'enjeu de l'activité de simulation.

Grâce à ces instructions, nous avons isolé des éléments forts portant sur le risque d'erreur. Les formateurs convergent pour dire que la mise en place d'un climat propice est indispensable pour dédramatiser l'erreur et les conséquences ultérieures qu'elle pourrait générer. Pour y parvenir, les formateurs utilisent différentes astuces : de la mise en place d'un climat spécifique propice au « juste engagement » dans la simulation, aux efforts déployés pour ne pas mobiliser certains mots utilisés dans le quotidien du travail. Ils veillent à une communication

verbale et non verbale susceptible d'aborder le risque d'erreur en l'autorisant, pour partie, sans la banaliser. Il semblerait que les CFM dissocient fortement les erreurs liées aux protocoles et aux bonnes pratiques des erreurs liées à leurs interprétations et à leurs mises en œuvre. Ils n'ont pas le même type d'exigence en fonction de la nature de l'erreur.

Nous venons donc de constater que l'annonce du risque d'erreur, fait apparaître pour nos cinq formateurs des nombreux aspects génériques et quelques un plus singuliers. Qu'en est-il de l'activité prescrite ? Que dit la littérature sur ces différents sous-buts ? S'est-elle questionnée sur chacun d'entre eux ? Les a-t-elle tous identifiés ?

3.2 Discussion

D'après notre étude le formateur gère deux objectifs simultanément : annoncer le risque d'erreur tout en veillant au climat de classe favorable au déroulement de la simulation. La littérature et la HAS confirment cette dichotomie mettant en tension le sentiment de sécurité émotionnelle et la crainte de faire une erreur, avec les conséquences qu'elles pourraient avoir « dans la vraie vie ».

L'un des deux objectifs du formateur est le « maintien du climat de classe » qui dépend non seulement des modalités pédagogiques différentes (avec des groupes d'étudiants restreints, et par le maintien d'un cadre bienveillant) mais également par un accueil soigné avec des petites attentions et par des échanges entre étudiants et étudiants-formateur (constructifs, avec une communication verbale et non verbale adaptée et en respectant le *Good judgment*).

Le second objectif identifié et confirmé par nos lectures porte sur la manière qu'a le formateur « d'annoncer la place de l'erreur en simulation ». Il explicite aux étudiants que l'erreur est source d'apprentissage. Il la définit : elle n'engendre aucune conséquence et peut arriver à tous. Il explicite qu'elle est autorisée et qu'elle sera utilisée comme support du débriefing,

qu'à condition que le cadre pédagogique de déroulement de la simulation soit respecté.

Alors que des auteurs tels que Ganley et Linnard-Palmer ont identifié l'importance des mots utilisés en privilégiant le concept de sécurité pédagogique afin d'éviter le stress chez les apprenants (2012, cités par Lalonde, *et al.*, 2017), que Rudolph *et al.* ont explicité comment débriefer l'erreur, aucun auteur n'a donné d'astuces concrètes pour parvenir à maintenir le climat lorsque le risque d'erreur est annoncé. La HAS confirme que le briefing joue un rôle déterminant pour rassurer les participants de la dimension émotionnelle et stressante du simulateur (2012). Pour autant elle n'a pas formulé de repères quant à la manière pragmatique de gérer le climat et l'annonce du risque d'erreurs. Notre étude prend le relais par l'identification des repères et astuces mobilisées par les formateurs pour parvenir à maintenir le climat lorsque le risque d'erreur est annoncé.

Certains formateurs sont vigilants à leurs choix lexicaux en utilisant des mots à consonnance positive, l'utilisation du conditionnel, un vocabulaire nuancé, l'exclusion de vocabulaire spécifique tel que le mot « erreur ». Ils adoptent également une posture particulière : ils évitent la posture de l'enseignant qui ferait référence aux enseignements dits traditionnels tels que ceux utilisés en travaux dirigés. L'un des formateurs s'évertue à créer un climat convivial et ludique, ou à utiliser des artifices positifs pour détendre le climat telles que la mise en place d'un petit café. Pour d'autres, il s'agit avant tout de veiller à la communication para-verbale, de sentir le climat au cours de la simulation et plus particulièrement au cours du briefing, voire d'être médiateur pour que les échanges entre étudiants puissent avoir lieu.

Enfin les deux formateurs utilisant un mannequin ont identifié à la fois des erreurs qui seraient « tolérables » et d'autres qui seraient inacceptables. Pour ces formateurs, les erreurs qui relèvent des protocoles et de la connaissance des bonnes pratiques n'ont pas lieu d'être. Cet élément sur des erreurs non

tolérées est une donnée que nous n'avons identifiée ni dans les prescriptions, ni dans les autres lectures.

L'objectif de ce travail était de comprendre la complexité de l'activité du formateur lorsqu'il annonce la possibilité qu'a l'étudiant de réaliser une erreur au cours de l'activité simulée. Pour cela, nous avons conceptualisé cette activité par une structure conceptuelle. Cette structure, qui repose sur les deux objectifs « maintenir un climat de classe propice pour présenter » et « dédramatiser le risque d'erreur », met ainsi en lumière les différentes subtilités sur lesquelles agit le formateur de manière à gérer simultanément les deux objectifs (Figure1).

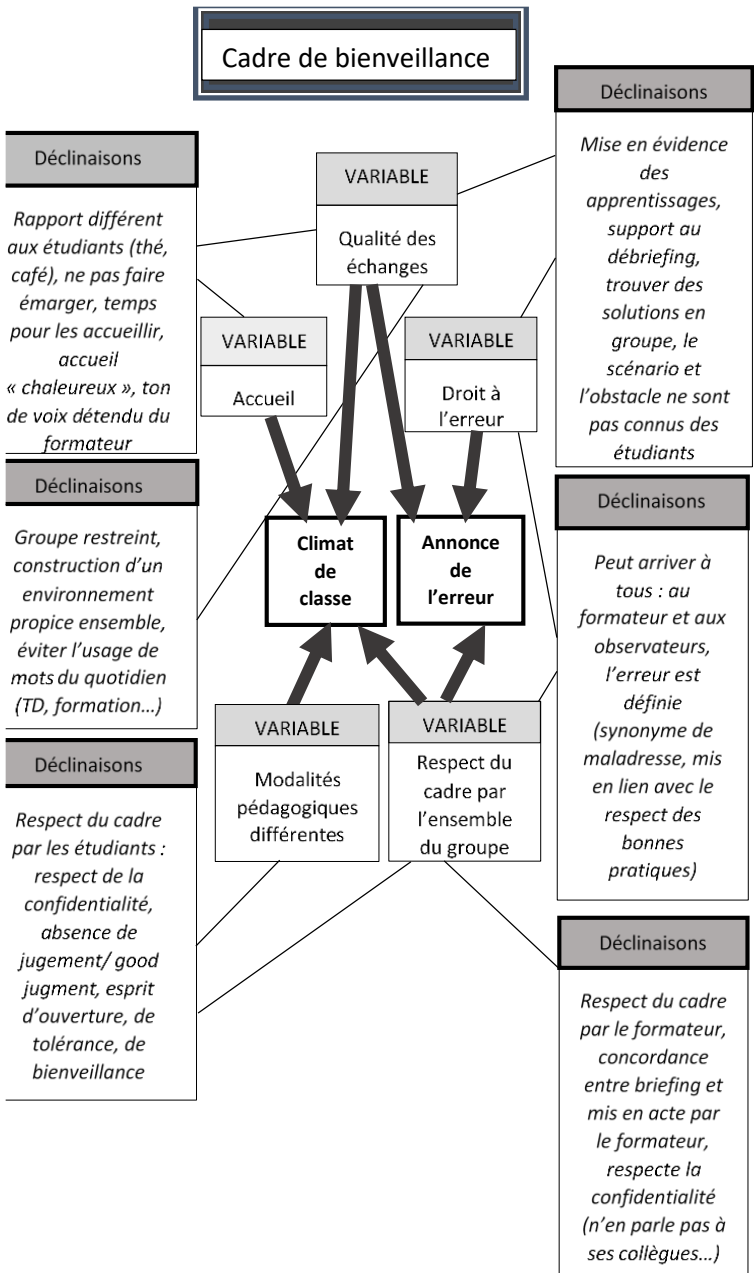


Figure 1 : Homéostasie entre le climat de classe et le traitement de l'erreur

Conclusion

La finalité de notre recherche est de participer à une meilleure compréhension de l'activité du formateur en simulation, pour former et enrichir la pratique des formateurs en santé.

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de traiter l'étape où le formateur annonce aux étudiants la possibilité qu'il(s) a/ont de réaliser une erreur au cours de l'activité simulée. Le choix de cette étape est emblématique de la simulation : alors même que cette activité permet de faire des erreurs, elles restent particulièrement anxiogènes pour les étudiants. Le formateur a donc pour objectif de gérer une tension qui est d'annoncer le risque d'erreur aux étudiants tout en visant à réduire au maximum le caractère anxiogène de l'activité de manière à ce que les étudiants s'y engagent. Nous avons choisi de schématiser cette étape complexe, qui garde en équilibre ces deux concepts pragmatiques, par une structure conceptuelle de l'activité illustrant les stratégies déployées par le formateur, mais également des subtilités très concrètes non identifiées dans nos lectures et non prescrites dans les recommandations de la HAS. Alors que ces structures sont transmises « *essentiellement par expérience et par compagnonnage* » (Samurçay & Rogalski, 1992, cité par Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p. 51), elles peuvent servir de support pour développer les compétences et outiller les formateurs novices ou peu expérimentés dans le cadre de cette activité complexe. Elles ont permis de mettre des mots sur la complexité de l'activité étudiée, d'identifier des astuces issues de l'empirie et de proposer des schématisations susceptibles d'alimenter la formation de formateurs en simulation.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

- Boet, S., Granry, J.-C., Savoldelli, G. (2017). Dans Boet S., Granry J.-C., Savoldelli G., *La simulation en santé, de la théorie à la pratique* (p. 442). Monts: Lavoisier.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France, Paris. DOI : 10.3917/puf.clot.2006.01
- Demaurex, F., Vu, N. (2017). Patients simulés/standardisés. Dans Boet S., Granry J.-C., Savoldelli G., *La simulation en santé, de la théorie à la pratique* (pp. 51-62). Monts: Lavoisier.
- Galand, B. & Vanlede, V. (2004, mars 01). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?* Récupéré sur cairn.info: <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Goigoux, R. (2018, janvier 05). Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement. *Centre Alain Savary*. Lyon. Récupéré sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/images/focales-de-roland-goigoux-octobre-2017>
- Goigoux, R., Serres, G. (2019, avril). Analyse du travail Pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. (19). Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01136409>
- Granry, J.-C., Moll, M.-C. (2012, décembre). *Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé*. Paris: Haute Autorité de Santé. Récupéré sur https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_format_2clics.pdf
- Homerin, M.-P., Roumanet, M.-C. (2014, mars). *Evaluation des étudiants infirmiers en situation simulée : en quête de sens et d'éthique*. Récupéré sur CAIRN.INFO:

<https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2014-3-page-38.htm>

- Jaffrelot, M., Pelaccia, T., (2016, septembre 30). *Simulation*. Récupéré sur Recherche et formation 82/2016 : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-2-page-17.htm>
- Lalonde, M., Malouin-Benoit, M.-C., Gagnon, E., Michon, A. Maisonneuve, M., Desroches, J. (2017, avril). *Une simulation interpersonnelle : une exploration des expériences des étudiantes en sciences infirmières ARSI*. Récupéré sur CAIRN.INFO: <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2017-4-page-71.htm>
- Leplat, J. (2009) Préface. Dans Pastré, P., Rabardel, P., *Apprendre par la simulation De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 221-239). Toulouse: Octarès Éditions.
- Ministère de la santé et de la solidarité. (s.d.). *Arrêté du 26 septembre 2014 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier*. Récupéré sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029527714>
- Oget, D., Audran, J. (2016, septembre30), *Simulation*. Récupéré sur Recherche et formation 82/2016 : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-2-page-75.htm>
- Pastré, P. (1999). « *La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives* ». Éducation permanente, n° 139 (« *Apprendre des situations* »), p. 13-35
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 9-17. doi:<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Rogalski, J. (2009). Dialectique entre processus de conceptualisation, processus de transposition didactique de situations professionnelles et analyse de

l'activité. Dans Pastré, P., *Apprendre par la simulation De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 313-334). Toulouse: Octarès Éditions.

Rudolph, J., Simon, R., Rivard, P., Dufresne R.L., Raemer, D. (2007). Debriefing with Good Judgment : Combining Rigorous Feedback with Genuine Inquiry. (E. SAUNDERS, Éd.) *Anesthesiology Clinics*(25), pp. 361-376. doi:10.1016/j.anclin.2007.03.007

Saujat, F. (2005, avril). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. Récupéré sur http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf

Vidal-Gomel, C., Rogalski, J. (2007, avril 15). *La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences.*
doi:10.4000/activites.1401