

Florence Policard

**Formateurs en soins infirmiers
et simulation clinique :**

**Profils et manifestations de
l'engagement dans l'activité**

Tome 2B

Thèse présentée et soutenue publiquement le 14/11/2018

en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation

de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de M. Olivier Las Vergnas (Professeur des Universités, Sciences de

l'éducation, Université de Lille, chercheur associé au CREF, Paris Nanterre)

et de Mme Solveig Fernagu-Oudet (Maitresse de conférences en Sciences de

l'éducation, Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteur :	Madame Geneviève Lameul	Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2
Rapporteur :	Monsieur Thierry Piot	Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Université de Caen-Normandie
Membre du jury :	Monsieur Jean-Marie De Ketele	Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique
Membre du jury :	Madame Christine Ammirati	Professeur des Universités, Médecine, Université d'Amiens

Table des matières du Tome 2B

4. SUITE DES ENTRETIENS AVEC LES FORMATEURS DE L'IFSI 2	501
4.4. ENTRETIENS AVEC KATIA	501
Katia – Entretien n°1 – novembre 2015 – durée 1h35	501
Katia – Entretien n°2 : débriefing à chaud – février 2016 – durée 6'54	517
Katia – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation – mars 2016 – durée 2h08	518
Katia – Entretien n°4 à distance – novembre 2016 – durée 47 minutes	537
4.5. ENTRETIENS AVEC LUC	544
Luc – Entretien n°1 - novembre 2015 – durée 1h42	544
Luc – Entretien n°2 : débriefing à chaud – avril 2016 – durée 8'19	559
Luc – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation – avril 2016 – durée 2h07	560
Luc – Entretien n°4 à distance – novembre 2016 – durée 25 minutes	582
5. ENTRETIENS AVEC LES FORMATEURS DE L'IFSI 3	586
5.1. ENTRETIENS AVEC MARC	586
Marc - Entretien n°1 - mai 2016 – Durée 1h47	586
Marc – Entretien n°2 : débriefing à chaud - janvier 2017 – durée 9'44	602
Marc – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation - février 2017 – durée = 1h42	604
Marc – Entretien n°4 à distance – juillet 2017 - durée 1h10	618
5.2. ENTRETIENS AVEC PAULA	625
Paula – Entretien n°1 - mai 2016 – durée 1h34	625
Paula – Entretien n°2 : débriefing à chaud - mai 16 – durée : 8'04	641
Paula – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation - juin 2016 – durée 2h02	643
Paula – Entretien n°4 à distance - janvier 2017 – durée = 35 minutes	660
5.3. ENTRETIENS AVEC ROSE	667
Rose – Entretien n°1 - janvier 2017 – Durée 1h16	667
Rose – Entretien n°2 : débriefing à chaud - janvier 2017 – Durée 8 minutes	679
Rose – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation - février 2017 – durée 1h14	680
Rose – Entretien n°4 à distance – juillet 2017 – durée 43'38	690
5.4. ENTRETIENS AVEC SANDRA	696
Sandra – Entretien n°1 - mai 2016 – durée 1h05	696
Sandra – Entretien n°2 : débriefing à chaud - durée 5'23	708
Sandra – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation - juin 2016 – durée : 1h25	710
Sandra – Entretien n°4 à distance – janvier 2017 – durée 22 minutes	725
6. PORTRAITS DES FORMATEURS	729
6.1. TROIS PORTRAITS DE ANNE	729
Portrait de Anne – (entretien de phase 1)	729
Portrait en Activité de Anne (phases 2 & 3)	733
Portrait d'Anne à distance (phase 4)	743
6.2. TROIS PORTRAITS DE BÉA	744
Portraits de Béa – (entretiens de phase 1)	744
Portrait en Activité de Béa (phases 2 & 3)	749
Portrait de Béa à distance (phase 4)	757
6.3. TROIS PORTRAITS DE CLÉMENT	759
Portrait de Clément (entretien de phase 1)	759
Portrait en Activité de Clément (phases 2 & 3)	764
Portrait de Clément à distance (phase 4)	773
6.4. TROIS PORTRAITS DE DANIEL	775
Portrait de Daniel (entretien de phase 1)	775
Portrait en Activité de Daniel (Phases 2 & 3)	782

<i>Portrait de Daniel à distance (Phase 4)</i>	791
6.5. TROIS PORTRAITS D'ÉLISE	793
<i>Portrait d'Élise (entretien de phase 1)</i>	793
<i>Portrait en Activité d'Élise (Phases 2 & 3)</i>	798
<i>Portrait à distance d'Élise (phase 4)</i>	806
6.6. TROIS PORTRAITS DE FRANCK	808
<i>Portrait de Franck (entretien de phase 1)</i>	808
<i>Portrait en Activité de Franck (phases 2 & 3)</i>	812
<i>Portrait à distance de Franck (phase 4)</i>	821
6.7. TROIS PORTRAITS DE GAËLLE	823
<i>Portrait de Gaëlle (entretien de phase 1)</i>	823
<i>Portrait en Activité de Gaëlle (phases 2 et 3)</i>	828
<i>Portrait de Gaëlle à distance (phase 4)</i>	836
6.8. TROIS PORTRAITS DE HERVÉ	837
<i>Portrait de Hervé (Entretien de phase 1)</i>	837
<i>Portrait en Activité de Hervé (phases 2 & 3)</i>	842
<i>Portrait de Hervé à distance (Phase 4)</i>	850
6.9. TROIS PORTRAITS D'IRÈNE	851
<i>Portrait d'Irène (entretien de phase 1)</i>	851
<i>Portrait en Activité de Irène (phases 2 & 3)</i>	857
<i>Portrait de Irène à distance (phase 4)</i>	866
6.10. TROIS PORTRAITS DE JOSIE	868
<i>Portrait de Josie (entretien de phase 1)</i>	868
<i>Portrait en activité de Josie (phases 2 & 3)</i>	873
<i>Portrait de Josie à distance (Phase 4)</i>	882
6.11. TROIS PORTRAITS DE KATIA	884
<i>Portrait de Katia (entretien de phase 1)</i>	884
<i>Portrait en activité de Katia (phases 2 & 3)</i>	889
<i>Portrait de Katia à distance (phase 4)</i>	897
6.12. TROIS PORTRAITS DE LUC	899
<i>Portrait de Luc (Entretien de phase 1)</i>	899
<i>Portrait en Activité de Luc (Phase 2 & 3)</i>	903
<i>Portrait de Luc à distance (phase 4)</i>	913
6.13. TROIS PORTRAITS DE MARC	914
<i>Portrait de Marc (Entretien de phase 1)</i>	914
<i>Portrait en Activité de Marc (phases 2 et 3)</i>	919
<i>Portrait de Marc à distance (phase 4)</i>	929
6.14. TROIS PORTRAITS DE PAULA	931
<i>Portrait de Paula (Entretien n°1)</i>	931
<i>Portrait en Activité de Paula (phases 2 & 3)</i>	937
<i>Portrait de Paula à distance (Phase 4)</i>	946
6.15. TROIS PORTRAITS DE ROSE	948
<i>Portrait de Rose (Entretien n°1)</i>	948
<i>Portrait en Activité de Rose (phase 2 & 3)</i>	952
<i>Portrait de Rose à distance (phase 4)</i>	961
6.16. TROIS PORTRAITS DE SANDRA	963
<i>Portrait de Sandra (Entretiens n°1)</i>	963
<i>Portrait en Activité de Sandra (phases 2 & 3)</i>	968
<i>Portrait de Sandra à distance (Phase 4)</i>	975
7. ANALYSE DU SONDAGE EN LIGNE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS	977
7.1. MÉTHODOLOGIE	977
7.2. RÉSULTATS	979

Pour rappel :

Le tome 2, comportant deux volumes (tome 2a et tome 2b), rassemble le corpus de toutes les données recueillies au moyen des entretiens (étapes 1 à 4), ainsi que les descriptions, au sein des portraits en activité des formateurs, des séances de simulation observées. Il comporte en outre le corpus des entretiens relatifs à l'enquête préliminaire et aux interviews des directeurs et cadres supérieurs des Ifsi. Enfin, il comprend les résultats du sondage en ligne réalisé auprès des étudiants infirmiers ayant participé aux séances. Les différents textes ont été anonymisés.

Les fichiers audio relatifs aux séances de simulation observées sont accessibles sur support numérique.

Nous informons le lecteur que les numéros de lignes des différents textes (formateurs) peuvent avoir subi un décalage d'une ou quelques lignes par rapport aux numéros de lignes des citations du manuscrit de la thèse, du fait du rassemblement des différents corpus sur un même document. Nous le prions d'excuser ce désagrément.

4. Suite des entretiens avec les formateurs de l'Ifsi 2

4.4. Entretiens avec Katia

Katia – Entretien n°1 – novembre 2015 – durée 1h35

- 1 Introduction... avez-vous des questions ?
- 2 Non. Non, non.
- 3 Ré-explication du protocole... (➔ 2'13)
- 4 On y va... d'abord une question difficile... est-ce que vous me permettez de vous demander votre âge ?
- 5 Oui, bien sûr ! J'ai 54 ans.
- 6 Est-ce que vous pourriez me parler des principales étapes de votre parcours professionnel ? à partir du bac ?
- 7 D'accord... euh... eh ben le bac !
- 8 Alors quel bac ?
- 9 A l'époque moi j'ai fait un bac euh... alors je sais même plus le... le chiffre ? mais c'était... ça s'appelait... c'était
- 10 un bac technique... sciences et techniques de laboratoire, il y avait F6... chimie, etc. et moi c'était option
- 11 biochimie... donc voilà. J'ai fait un bac. Après pendant deux ans, je me suis un petit peu cherchée. Donc deux ans
- 12 après mon bac, je suis rentrée à l'école d'infirmières, donc j'ai eu mon diplôme en 84. En province. Où j'ai fait
- 13 mes études. Voilà. Ensuite, bon ben j'ai commencé ma carrière d'infirmière en région parisienne, juste après mon
- 14 diplôme. J'ai travaillé pendant cinq, six ans dans différents services d'adultes... quelques structures différentes,
- 15 j'ai travaillé dans le privé privé, après je suis allée à l'hôpital, après je suis repartie un peu sur des... sur des
- 16 structures de soins privées, mais plutôt à but non lucratif. Voilà...
- 17 Quelles spécialités ?
- 18 C'était diversifié... j'ai fait de la médecine, médecine interne, j'ai fait de la chirurgie, j'ai été un peu aux urgences,
- 19 j'ai fait un peu d'ORL... j'ai fait quelques mois dans une structure de moyen séjour... personnes âgées donc...
- 20 voilà, à peu près hein. Et puis après j'ai eu envie de faire de la pédiatrie. Donc là en fait j'ai intégré un hôpital
- 21 privé, qui n'existe plus maintenant, qui s'appelait M. Privé à but non lucratif. Qui a fusionné en fait avec J. Et alors
- 22 en fait je suis restée très, très longtemps en pédiatrie. Donc là j'ai fait de la pédiatrie générale, de la néonatal, j'ai
- 23 travaillé un peu aux urgences pédiatriques... et puis après j'ai pris un poste d'infirmière référente pédiatrie, qui en
- 24 suite s'est transformé en un poste de faisant fonction de cadre, en néonatal. Donc ça, pendant cinq ans. Et puis après
- 25 j'ai fait l'école des cadres... donc j'ai fait l'école des cadres assez tardivement en fait...
- 26 Quelle année c'était ?
- 27 Alors l'école des cadres, c'était en 2010. Donc j'ai fait l'école des cadres. Et ensuite, à l'issue de l'école des
- 28 cadres... déjà en rentrant à l'école des cadres, je savais que j'avais pas envie forcément de retourner dans un
- 29 service de soins... j'avais envie de voir autre chose. Et du coup, ben j'ai saisi un peu l'opportunité... la formation,

30 j'y avais déjà un petit peu pensé mais bon, de très loin... et puis, ben voilà... ça a été un peu l'opportunité : il y
31 avait des postes. Donc quand je suis revenue de mon congé formation, en fait on m'a demandé... donc j'ai dit que
32 je voulais pas retourner dans les soins, donc on m'a dit « est-ce que l'IFSI ça vous intéresserait ? », j'ai dit « ben
33 oui, pourquoi pas ? »...

34 Pourquoi pas...

35 Comme à l'école des cadres, j'avais fait un stage à l'IFSI forcément... ce qui m'avait d'ailleurs un peu... refroidie
36 (*rires*) sur cette perspective !... ça m'avait paru vraiment être un monde un peu... très différent, difficile d'accès...
37 j'avais trouvé comme ça au départ... et puis ben voilà, je suis rentrée à l'IFSI donc en septembre 2010. Et puis
38 donc je suis toujours là, pour le moment. Et au sein donc... de l'IFSI, au niveau de mon parcours, ben j'ai déjà
39 accompagné une promotion de la première année jusqu'à la troisième année... et puis là, j'en suis à ma deuxième
40 promotion...

41 Vous faites le cycle...

42 Je fais le cycle. Et puis depuis le moment où on a décidé de faire de la formation par la simulation au sein de l'IFSI,
43 j'ai intégré le groupe projet, parce que c'était quelque chose qui me... qui m'attirait. Dont j'avais envie de
44 participer à... cette aventure...

45 Alors on reviendra un petit peu plus là-dessus tout à l'heure...

46 D'accord.

47 En termes de formation, en termes de diplômes, vous avez le diplôme de cadre... vous avez d'autres formations ?
48 ou d'autres formations dans le cadre de la formation continue...

49 Oui... j'ai fait...

50 Alors sans être exhaustif ! celles qui, par exemple, vous ont paru importantes ou déterminantes pour vous ?

51 Ben là comme ça, je vois pas... j'essaie de me rappeler un petit peu les formations continues que j'ai pu avoir...
52 j'ai eu des formations, par exemple, sur la douleur, la douleur chez l'enfant. Donc ça c'était important... une
53 formation, c'était sur trois jours, c'était... l'accompagnement lors de décès... ça je m'en rappelle... l'importance...
54 parce qu'en néonate, on était quand même un peu confronté à ça... après ça a été de participer à certains colloques,
55 beaucoup dans la pédiatrie. Oui, c'est tout ce qui me revient.

56 D'accord... Alors vous avez dit que vous êtes arrivée un peu à l'IFSI comme ça, pour voir...

57 Mmm, exactement...

58 Finalement qu'est-ce qui vous a amenée à être formatrice ? Même si c'était une opportunité, est-ce qu'il y avait
59 d'autres éléments qui vous ont amenée à avoir envie de devenir formatrice ? (8'25)

60 Ben déjà, il y avait mon... ce que je vous ai dit avant... mon envie de quitter un petit peu le management d'une
61 équipe. C'était pas tant les soins, parce que je les avais déjà un peu quittés... puisque j'étais déjà positionnée en
62 tant que faisant fonction de cadre, mais c'était de ne plus être forcément dans le management... Et puis... en tout
63 cas j'avais l'idée que... je n'avais plus envie d'être dans l'urgence, un petit peu... de régler toujours un peu des
64 problèmes un peu dans l'urgence, etc. C'est vrai qu'on accueillait pas mal d'étudiants... que j'aimais bien...
65 j'aimais bien cet encadrement des étudiants, cet accompagnement. Donc il y avait une idée d'avoir envie de
66 transmettre, peut-être de se dire... de faire partager aussi un peu son expérience, mais sur un autre plan,
67 différemment. Donc je crois que c'était ça, au départ, qui m'a donnée envie. Enfin qui m'a fait penser que peut-
68 être la formation, ça pourrait être quelque chose qui me plairait. Oui, je crois que c'était ça, l'idée un peu... de
69 transmission, de partage... alors bien sûr, je me disais bien que... être dans la pédagogie, c'est pas forcément
70 partager son expérience, mais en tout cas pouvoir m'appuyer sur un certain bagage, un certain recul sur la
71 profession, pour... pour préparer d'autres à... à devenir des professionnels. Et... oui, je crois que j'avais envie de
72 ça.

73 Depuis que vous êtes formatrice, donc depuis 2010, est-ce qu'il y a des expériences particulières qui vous ont
74 marquée, ou qui finalement ont participé à la construction de votre identité de formatrice ? (10')

75 Alors... ben je dirais... c'est difficile d'identifier des expériences...

76 Oui, bien sûr mais des épisodes enfin, des moments... qui selon vous ont été finalement là où vous vous êtes
77 vraiment reconnue, où vous vous êtes construite comme formatrice ? ... puisque c'était pas si évident que ça au
78 départ...

79 Non, non, c'était pas si évident que ça au départ... euh... alors... peut-être que je vais répondre à côté de la
80 question... Moi je dirais, c'est peut-être... dans les missions en tout cas du formateur... il y a peut-être des missions
81 qui m'ont permis plus peut-être de me construire en tant que formateur. Je dirais... vraiment dans le suivi. Dans
82 le suivi individuel des étudiants.

83 Le suivi pédagogique.

84 Le suivi pédagogique. Je pense que c'est ça qui m'a vraiment aidée à me construire comme formateur. Bien sûr
85 les interventions... mais on peut faire des cours et pas être vraiment formateur... donc voilà. Et l'accompagnement
86 sur le terrain de stage. Les encadrements pédagogiques...

87 En quoi ça consiste ?

88 Eh bien c'est un temps où on va rencontrer l'étudiant sur son lieu de stage, où on va à la fois l'accompagner dans
89 ses apprentissages, faire le point avec lui, travailler son raisonnement clinique, peut-être aussi l'aider à identifier
90 les apprentissages possibles dans le lieu de stage particulier où il est. Et puis le... je dirais le rapport avec l'équipe,
91 parce que c'est aussi un temps d'échanges important avec les équipes, où on rencontre les équipes, etc.... et là on
92 doit se positionner en tant que formateur, et ça aussi, je pense que sur les deux versants, à la fois les encadrements
93 versant étudiant, mais le fait d'arriver aussi peut-être avec un message pédagogique à destination des
94 professionnels.... Surtout au début, parce que moi j'ai commencé en 2010, donc c'était un petit peu la mise en
95 place du référentiel, donc il y avait beaucoup d'interrogations des professionnels, ils se tournaient beaucoup vers
96 nous, peut-être un peu moins maintenant quand même... Donc du coup, ça m'a, oui, plus positionnée dans mon
97 rôle de formateur. Et puis de trouver... là justement je devais être dans une posture qui était différente de celle que
98 j'avais connu, moi, sur le terrain en tant que manager et même sur le terrain quand j'encadrais des étudiants. Donc
99 même si je pouvais m'appuyer là-dessus, il fallait pas se tromper de... je pense que c'est ça quand même, en termes
100 de posture. Et voilà. Parce que sinon une expérience ? après, je dirais que c'est quand même quelque chose qui se
101 construit aussi au fur et à mesure... je dirais que ben il fallait quand même du temps... pour me sentir formateur...
102 alors surtout du temps pour m'y retrouver dans cette relation pédagogique. Parce que, d'une certaine façon, j'ai dû
103 faire le deuil d'une relation soignant-soigné... qui me manquait malgré tout... et au début je... chaque fois je me
104 disais oui, mais la relation pédagogique, ça m'apporte pas complètement... et puis il y a eu un moment donné où
105 ça a basculé... enfin ça a basculé, je me posais plus cette question.

106 A quelle occasion ? ou qu'est-ce qui a fait que ?

107 Non. Je pense que c'est le temps. C'est peut-être... non je pense que c'est plus le temps. Je pense que c'est arrivé
108 quand j'étais sur ma troisième année, avec la première promotion que j'ai accompagnée. Il y a eu un moment
109 donné où je me suis rendu compte que je ne me posais plus, peut-être, ces questions. Peut-être que j'avais moins
110 de doute aussi, sur... sur ce que je faisais. Est-ce que c'était adapté, pas adapté ? C'est ça que je trouvais difficile
111 dans la relation pédagogique, c'est que... on n'a pas beaucoup de retours en fait, des étudiants. On a... on sait ce
112 qu'on sait, mais on sait pas forcément ce que ça va donner finalement... alors que, ben avec un patient dont on
113 s'occupe, ou une équipe, je trouve qu'on a des indicateurs... en tout cas plus évidents...

114 Plus de feedback ?

115 Oui, et c'était ça moi, qui me mettait mal à l'aise. C'est-à-dire que j'avais toujours des doutes sur... finalement
116 est-ce que je suis à ma place ? Est-ce que... voilà, est-ce que ce que je fais, c'est adapté ? Bien sûr, en amont, on
117 décide pas tout seul, on est quand même une équipe pédagogique et tout ça, mais... à un moment on était plusieurs
118 personnes nouvelles, donc dans ces cas-là aussi tout le monde se cherche un peu. Et c'est vrai que... j'arrive pas
119 à identifier un moment particulier mais je me dis que peut-être le temps, à un moment donné, de voir que les
120 étudiants finalement avançaient... je sais pas.

121 D'accord. Alors finalement... alors une question difficile, mais quand même je la pose... quelles sont vos 122 conceptions, vos croyances en matière d'enseignement pour former des infirmiers ? (15'05)

123 Oui, c'est une question difficile... c'est-à-dire, oui, qu'est-ce que... qu'est-ce qu'on entend par croyances ?

124 Qu'est-ce qui vous paraît pertinent pour former des infirmiers ?

125 Ben déjà, ce qui me paraît pertinent, déjà, c'est que les étudiants soient formés par... par leurs pairs. En tout cas,
126 leurs futurs pairs. Que ce soit effectivement des gens issus de la formation... qui puissent effectivement transmettre
127 un certain nombre de choses... ou bien avoir cet éclairage, justement, du métier infirmier. Ça, c'est quelque chose
128 qui me paraît important.

129 Et pourquoi ça vous paraît important ?

130 Ben ça me paraît important parce que... parce que je trouve que le métier d'infirmière... bien sûr il y a des... il y
131 a une partie théorique, un socle sur lequel tout le monde peut s'appuyer en termes de connaissances, mais... mais
132 après, je trouve qu'il y a quand même... alors nous on parle pas trop de sciences infirmières encore, mais je trouve
133 qu'il y a quand même, malgré tout, des connaissances qu'on développe parce qu'on exerce ce métier... enfin qu'on
134 développe ou qu'on ne développe pas, mais je pense quand même qu'on le développe. Euh... et donc c'est cette
135 transmission-là, ou en tout cas cet éclairage-là en fait, qui me semble indispensable pour professionnaliser en fait
136 les futurs étudiants. Sinon, ben il y aurait que l'apport théorique, et jamais avec cette particularité, j'allais dire de
137 l'infirmière, de ce qu'elle a pu développer comme compétences en étant infirmière, justement... Alors après, bien
138 sûr on n'est pas que dans... enfin, on n'est pas que dans du transmissif non plus. Justement il faut trouver le moyen
139 de... d'apporter cet éclairage, justement de nos savoirs infirmiers. Mais c'est pas dans du transmissif en même
140 temps.

141 **Plus dans quelque chose du registre du compagnonnage ?**

142 Oui. Oui, oui. J'aime bien cette idée du... du compagnonnage quand même, oui.

143 **D'une manière générale, en termes de méthodes pédagogiques, qu'est-ce qui vous attire le plus ? (17'47)**

144 Euh... moi ce que j'aime, c'est le... le contact assez direct... c'est vrai que j'aime bien la pédagogie en petits
145 groupes, où on est... voilà. C'est vrai que toutes les méthodes plutôt interactives, et en tout cas, avec un petit
146 groupe d'étudiants, c'est ce que je préfère.

147 **C'est ce que vous préférez... Qu'est-ce qui vous fait avancer en tant que formateur ? (18'23)**

148 Qu'est-ce qui me fait avancer ?... je sais pas ! (rires) c'est une question difficile !

149 **Oui !**

150 Euh... ben je crois qu'il y a une part de plaisir. Quand même. Ben... être avec les étudiants. Travailler des choses,
151 animer des choses... oui, il y a une partie de... une partie de ça. Euh... je sais pas.

152 **D'accord. Du plaisir.**

153 Pas que, hein... parce que bon... j'avoue des fois que... des fois, il m'arrive de venir et de pas être vraiment
154 motivée, mais finalement dès que je me retrouve en situation d'être avec les étudiants, euh... voilà, le plaisir vient
155 avec plus ou moins...

156 **Il y a une émulation ?**

157 Il y a une émulation. Oui, je pense qu'il y a une émulation. Oui, qu'est-ce qui pourrait me faire avancer d'autre ?
158 Ben ce qui fait avancer aussi, quand même, c'est... ça c'est une part importante aussi, c'est l'émulation aussi
159 collective. En équipe. Je pense aussi que d'avoir... d'avoir à chaque fois des projets, ou d'échanger, enfin d'avoir
160 une réflexion en tout cas sur ce qu'on fait, sur nos pratiques, ce qu'il semblerait qu'on doive améliorer, ou autre...
161 C'est ça aussi, ça crée une espèce de dynamique, même si parfois je trouve qu'il y a trop de projets parfois, et pour
162 le coup c'est difficile à gérer... mais en tout cas, c'est le fait de ne pas être, voilà, que sur ses lauriers, mais toujours
163 se remettre un petit peu en question, de s'interroger, de... oui, de remettre en question les choses et de s'interroger.
164 Oui, ça c'est important. Et justement quand je disais quitter peut-être les soins, où on est toujours un peu dans du
165 quotidien, dans l'urgence de régler des choses, dans la formation, on s'interroge toujours, parfois trop hein mais...
166 toujours un petit peu à chercher... il y a un côté comme ça où on cherche. Ça oui, je pense que ça crée une
167 émulation.

168 **Une autre question difficile... je commence par les questions difficiles ! Comment vous vous décririez en tant que
169 formatrice ? (21'05)**

170 *(rires)* ... difficile... je sais pas trop... je dirais plutôt accessible. Oui, accessible, plutôt à l'écoute. A l'écoute des
171 étudiants. Surtout dans cette... dans cette dimension d'accompagnement. Du suivi, etc. d'être... euh... euh...
172 j'aime bien les bousculer un petit peu... enfin je... j'aime bien qu'il y ait de l'interactivité donc d'être un peu...
173 d'être un peu... comme ça. Après... c'est difficile de dire comment... parce que justement, on n'a pas forcément
174 des retours... d'abord on se voit pas. Et puis on n'a pas...

175 **Mais quelle représentation avez-vous de vous-même formatrice finalement ?**

176 Oui, oui. Ben déjà, ce que je viens de... de vous dire. Et puis un autre élément, ben qui rejoint ce que je vous ai
177 dit avant, c'est-à-dire que j'ai pas non plus de certitudes sur le fait que... je détienne la vérité, donc peut-être oui,
178 à me remettre en question. Parce que ça arrive... ça arrive des fois que ça fait un flop au niveau de l'intervention

179 ou autre... ben y a toujours un moment où je me dis « qu'est-ce que t'as raté ? ». Donc toujours quand même un
180 petit peu comme ça à me poser des questions. Ouais.

181 **D'accord. Quand vous êtes arrivée à l'IFSI, pour développer vos compétences en tant que formatrice, finalement**
182 **quelles ressources avez-vous trouvé ? (23'01)**

183 Quelles ressources ?... ben déjà euh... malgré tout, les collègues. En tout cas, les collègues qui étaient déjà... qui
184 étaient un peu plus anciennes... qui étaient là. Alors donc une forme de compagnonnage un petit peu, surtout dans
185 les compétences, finalement, j'ai intégré des compétences où il y avait déjà des personnes qui les avaient déjà
186 menées... dans l'organisation.... Donc en m'appuyant un petit peu sur ces personnes. Bon, en lisant des choses
187 bien sûr. Euh... je réfléchis... des formations... alors il y a eu des formations au sein même de l'IFSI...

188 **En intra...**

189 En intra. Sur les analyses de pratiques, par exemple. J'ai fait une formation sur des méthodes pédagogiques...
190 différentes méthodes pédagogiques interactives... oui, il y a eu plusieurs formations collectives en tout cas au sein
191 de l'IFSI... et puis que j'ai fait comme ça en dehors. Après les ressources, ben oui ça a été de lire, d'aller quand
192 même voir... revoir mes connaissances, parce que c'était un passage obligé...
193 **Oui, c'est-à-dire comment ?**

194 Ben là, j'ai écouté les cours... de la fac... je me suis appuyée sur des livres...

195 **Ah oui, avec les étudiants, vous voulez dire ?**

196 Avec les étudiants. Oui, oui. D'ailleurs les mêmes cours qu'eux, et puis aller les compléter éventuellement. Parce
197 qu'effectivement, moi je travaillais donc dans le domaine de la pédiatrie... il y avait des pathologies par exemple,
198 par rapport aux cours qu'on peut être amené à dispenser, des TD... ben finalement j'étais plus tellement au clair
199 de... voilà, pour transmettre. Alors après, ce qu'on sait de la pathologie mais ce qu'on peut être capable
200 d'expliquer, etc. ... il m'a fallu vraiment quand même pas mal travailler sur les connaissances.

201 **Réajuster les connaissances...**

202 Oui, oui, oui. Et puis parfois il y avait des examens nouveaux ou autres qu'il me fallait revoir... Mais surtout, je
203 dirais, ça c'est surtout pour les enseignements contributifs que j'ai dû un peu les revoir ces cours-là. Ou même je
204 me suis retrouvée la première année sur une compétence qui était l'initiation au travail de recherche, et alors là, ça
205 me paraissait... pfft...(rires). Pour les TD justement en lien avec les cours de la fac, ça me paraissait assez obscur
206 quand même... Donc oui, travailler tout ça. Après comme autre ressource, non, c'est tout...

207 **C'est déjà pas mal !**

208 C'est déjà pas mal, oui !

209 **Donc on va maintenant aborder la simulation après ces questions un peu générales... Alors depuis combien de**
210 **temps vous pratiquez la simulation clinique à l'IFSI ? (26'08)**

211 Ben justement, j'ai l'impression que c'est notre troisième année ? Mais comme je vois pas le temps passer, j'ai un
212 doute... Le laboratoire c'était l'année dernière... En plus on a fait une présentation il y a pas longtemps au salon
213 infirmier... avec l'historique, mais je m'en rappelle plus... oui, je dirais trois ans. Ou un petit peu plus. En tout
214 cas depuis le début.

215 **Depuis le début de sa mise en place à l'IFSI ?**

216 Oui moi, depuis le début de sa mise en place, je suis dans le groupe projet.

217 **Ça représente, en termes de volume d'activité, vous auriez une estimation de ce que ça représente dans votre**
218 **activité quotidienne ou annuelle en tout cas... ? Quel pourcentage ça peut représenter ? (26'48)**

219 Alors quand vous dites l'activité simulation, c'est-à-dire tout... ça peut être de la construction...

220 **C'est... voilà, de l'ingénierie pédagogique, de la conception, des réunions en lien, l'animation, l'activité de bilan,**
221 **tout ce qui est en lien avec l'activité...**

222 J'aurais du mal un petit peu à précisément le chiffrer ... alors... surtout je dirais que l'activité, elle a peut-être
223 évolué aussi au cours de ces trois ans. C'est-à-dire que maintenant on vit sur certains acquis, malgré tout. Alors il
224 y a toute la partie, j'allais dire, conduite de séance, etc. donc là, qui représente quand même, puisqu'on le fait sur
225 toutes les promotions....

226 Combien de séances ça représente par an, pour vous ?

227 Alors nous, ça a tendance à être un peu groupé dans l'année. Alors c'est vrai que... je sais pas... par exemple
228 l'année dernière je pense que j'ai bien dû faire... une dizaine de séances... peut-être un petit peu plus, parce que
229 j'en ai fait pas mal... alors c'est la partie un petit peu mise en œuvre... et alors après, il y a toute la construction
230 des scénarios, réajuster... c'est difficile...

231 C'est difficile à estimer ?

232 Enfin, en tout cas, c'est pas quelque chose que je saurais vraiment faire... Il y en a qui sauront plus vous dire, moi
233 je... parce qu'au début on a vraiment construit les scénarios et tout ça, et après tous les ans on a reconstruit...

234 Réajusté ?

235 Réajusté, en construire un autre. Alors qu'au début, il fallait tout faire, quoi. Il fallait tout penser. C'est pour ça
236 que je dis que finalement... mais ça occupe quand même tout au long de l'année un petit peu.

237 C'est-à-dire que c'est fractionné dans l'année mais c'est toujours en filigrane ?

238 Oui, oui.

239 D'accord. OK. Alors dans quel contexte l'utilisez-vous ? Dans quelles UE ? (28'54)

240 Alors pour ce qui est de la section infirmière, on l'utilise plutôt en première année sur le recueil de données et
241 l'entretien d'accueil.

242 Avec des acteurs ?

243 Alors il y a eu des acteurs, après il n'y a plus eu d'acteurs... et cette année, je crois qu'on va peut-être à nouveau
244 avoir des acteurs. C'était une histoire un petit peu de budget. Voilà, donc ça c'est pour les première année... c'est
245 la première chose qu'on a mis en œuvre d'ailleurs quand on a commencé la simulation... On a commencé par ça
246 et on a commencé avec des acteurs. Effectivement c'était plutôt très riche, etc. Et puis l'année d'après, comme on
247 avait un peu investi dans du matériel, mannequin, etc., on nous a dit « ben faut travailler avec le mannequin », ce
248 qui est un petit peu différent... donc on a pu comparer les deux... et on s'est dit que, évidemment, la valeur ajoutée
249 des acteurs dans ce type de simulation était importante, quoi. Après sur les deuxième année, on le fait dans l'UE...
250 en tout cas dans la 4.4.S4 en lien avec les incidents transfusionnels. Donc là, ben c'est des étudiants qui se trouvent
251 dans des situations cliniques avec des incidents transfusionnels.

252 Donc là, avec un mannequin ?

253 Là, avec un mannequin. Les troisième année, alors les troisième année, il va y avoir deux temps. On a fait un
254 premier temps cette année qui était de travailler en fait sur le travail de collaboration avec les aides-soignantes.
255 Donc là, on a fait un scénario qui faisait intervenir des élèves aides-soignants et des étudiants infirmiers sur la prise
256 en charge en post-op d'un patient. Parce que là, on voulait retravailler sur le travail collaboratif. Et puis ils vont
257 aussi avoir une autre session, sur le semestre six, qui va plutôt être en lien avec des situations d'urgence, des
258 situations complexes, de prise en charge un petit peu complexe, pas aux urgences mais il y a un retour d'opéré,
259 ben voilà qui d'un coup fait une hémorragie, etc. et puis euh...on voulait faire aussi... on avait mêlé... on voulait
260 faire une chambre des erreurs, alors ce... on n'avait pas vraiment fait une chambre des erreurs mais on avait quand
261 même glissé un certain nombre d'erreurs dans le scénario... et normalement cette année on doit quand même
262 essayer d'élaborer quelque chose autour de la chambre des erreurs... ça c'est pour évidemment les filières
263 infirmières, en sachant que nous-mêmes, enfin tous les cadres formateurs, on peut être amenés, plus tous ceux du
264 groupe projet, à intervenir sur les autres sections. C'est-à-dire que moi j'ai fait sur les aides-soignantes, les
265 auxiliaires de puériculture aussi, la première année. L'année dernière j'ai fait que sur les aides-soignantes, où
266 c'était ben justement l'entretien d'accueil. Un petit peu pareil que pour les première année. Et puis ben sur le
267 travail collaboratif, là c'était mélangé. Et puis les auxiliaires, je l'ai fait que la première année, c'étaient des
268 situations autour de la relation mère-enfant. La première année, ça s'est fait avec des mannequins et c'était pas...
269 très réussi. Donc l'année dernière ils ont fait avec des acteurs. Mais là, j'y ai pas participé. Je sais pas l'année
270 prochaine si... si je vais pouvoir le faire. J'aimerais bien... parce que j'aime bien aussi rencontrer les autres filières
271 sur ce type de...

272 Quand vous dites « j'aimerais bien », ça veut dire que vous ne choisissez pas en fait d'intervenir ?

273 Euh... enfin si, on choisit mais c'est aussi en fonction de nos disponibilités et puis des sessions. Donc c'est vrai
274 que s'il y a d'autres personnes volontaires ou disponibles à ce moment-là... et j'avoue je ne sais plus sur quoi je
275 me suis positionnée parce que c'est vrai que les auxiliaires et les aides-soignantes, elles commencent l'année en

276 janvier. Donc on n'a pas forcément encore planifié pour la promotion suivante ce type d'intervention. Quand on
277 le fera, si j'ai la possibilité en termes de disponibilités, oui, j'aimerais bien le faire, voilà.

278 **Vous personnellement, qu'est-ce qui vous a amenée à vous engager dans le groupe projet ? (33'50)**

279 Ben je sais pas. En tout cas, j'avais envie de découvrir ce qu'était la formation par la simulation. C'est vrai que
280 j'en avais entendu parler pas mal à l'école des cadres, parce qu'en fait il y avait quelqu'un qui venait du monde de
281 l'aéronautique, qui était venu nous parler un petit peu de la formation par la simulation, de la gestion des risques,
282 parce qu'il y avait justement un lien... j'ai trouvé ça très, très intéressant... pfou, eh ben voilà, quand on a
283 commencé à dire qu'on voulait faire de la formation par la simulation, je me suis dit ben j'ai envie d'être dans
284 cette aventure-là !... même si au départ je savais pas complètement ce que c'était mais bon... j'avais quand même
285 quelques idées. Et puis c'était le fait de construire un scénario, d'être dans un petit groupe d'étudiants, d'être dans
286 ce... Bon après quand on a affiné les choses sur la connaissance sur la simulation, justement d'être dans ce côté...
287 du débriefing, d'animer le débriefing, d'observer des choses et tout ça, je trouvais ça intéressant. Je trouve toujours
288 ça très intéressant.

289 **Vous-même vous aviez eu l'occasion d'expérimenter la simulation en tant qu'apprenant ? (35'09)**

290 Non. Pas du tout.

291 **OK. Ça vous manque ou ça n'a pas d'importance pour vous ?**

292 Non, ça me manque pas. Si demain j'avais l'occasion, peut-être que ça apporterait quelque chose de plus, mais en
293 tout cas j'ai pas l'impression que ça me manque pour exercer...

294 **Pour exercer vous-même comme formateur... L'aspect technique de la simulation, la gestion du mannequin par**
295 **exemple, finalement quel est votre rapport à cet aspect-là ? (35'46)**

296 Ça me déplaît pas du tout. J'y étais peut-être un peu plus... en retrait par rapport vraiment à la régie un petit peu...
297 mais tout ce qui peut être d'accessoiriser et de préparer le mannequin, etc. non, ça j'aime bien... euh... comme
298 infirmière, il y avait toujours un côté où j'aimais bien le côté technique aussi... le côté « faire ». Donc c'est vrai
299 que dans la simulation, toute cette partie-là, ben c'est le côté « faire », et j'aime bien. Non, non, ça, ça me rebute
300 pas. Enfin, j'aime bien, même.

301 **Vous faites le lien avec le côté infirmier, technique...**

302 Oui, oui, oui, oui ! Parce que justement peut-être que quand on est... quand on est formateur, on est moins dans le
303 faire. Moins dans le faire dans le sens même « gestuel ».

304 **Oui...**

305 On est moins dans... l'action. Je parlais vraiment le « faire » gestuel. Et... ça, c'est une dimension qui ... qui m'a
306 manqué à un moment donné quand même ... parce que j'aimais bien quand... une certaine gestuelle... et ça je le
307 retrouve un petit peu dans la... dans la simulation.

308 **Avec les acteurs, quel est votre rapport avec un acteur qui joue le patient simulé ? (37'22)**

309 On a vécu... enfin moi j'ai vécu que l'expérience avec les acteurs, que sur une année. Quand on l'a fait auprès des
310 étudiants de première année. Quel rapport ? Alors est-ce que vous voulez dire par là, comment on a fonctionné ?
311 Comment c'était organisé ou comment moi personnellement...

312 **Oui, comment vous perceviez finalement l' « outil » patient simulé ?**

313 Ah, comment je perçois le patient ?... je perçois que c'est très riche. Très, très riche. Dans le réalisme qu'on crée.
314 Parce qu'il y a une vraie interaction qui va se faire. Je me rappelle qu'on avait fait un scénario un petit peu
315 complexe sur un patient... sur un patient en psychiatrie, qui était complètement replié sur lui, etc., etc. et c'est des
316 dimensions fines qu'on ne peut pas rendre avec un mannequin, et que l'acteur... alors ça dépend évidemment du
317 jeu de l'acteur mais euh... je pense que la simulation, sans les acteurs, ça manque.

318 **Et justement, vous en tant que formatrice, dans la coopération que vous avez avec les acteurs, dans cette**
319 **coopération finalement qui est nécessaire avec lui, comment vous vous situez ? quelles sont vos difficultés**
320 **éventuelles, s'il y en a ?**

321 J'ai pas souvenir qu'il y ait eu des difficultés. En fait on a... on s'est rencontrés à différents temps, on a clarifié un
322 petit peu ce qu'on poursuivait comme objectifs, ... ben ce qu'on attendait d'eux... on a bien vu le... la fiche acteur,
323 finalement.

324 Vous avez des outils pour ça, donc ?

325 Oui. Après il y a eu besoin parfois de réajuster. Au tout début, où effectivement un acteur est trop parti dans
326 l'impro... des choses qui étaient pas forcément, complètement prévues... et où on a re... peut-être refixé un petit
327 peu... Même si il peut y avoir une part un petit peu... parce que je me rappelle une fois d'un acteur qui a dit « mais
328 oui, mais finalement à un moment donné, je pouvais plus rester sans... sans leur envoyer un message »... parce
329 qu'ils avaient tellement été persuasifs d'entrer en relation que finalement euh... bon ça pouvait être intéressant.
330 Mais de reborder un petit peu les choses, oui. Mais sinon, ça c'est plutôt fait, oui, je pense qu'il y avait les outils
331 pour... pour assez bien baliser les choses. Et puis on a débriefé avec les acteurs, à la fois dans leur posture de
332 patient qu'ils incarnaient, et puis après entre nous. Moi j'ai vécu ça sans problème du tout. Non, ça s'était plutôt
333 bien, bien passé. Je pense qu'on avait bien balisé aussi les choses en amont...

334 Une question où je vais vous demander de vous positionner entre quatre choix. Diriez-vous que votre engagement
335 dans la simulation clinique relève, un, du registre du consentement (c'est prescrit, il faut en faire), deux, d'une
336 adhésion (vous pensez que c'est un format qui est particulièrement pertinent pour la formation des infirmiers),
337 trois, d'une implication forte (vous faites vous-mêmes des investissements, des efforts pour utiliser au mieux ce
338 format) et quatre, d'un engagement tel qu'il dépasse... (vous y consacrez du temps, y compris du temps
339 personnel) ? (41')

340 Il faut choisir qu'un critère ?

341 Un critère ou deux, comme vous voulez... vous vous situez entre quoi et quoi...

342 L'adhésion c'est sûr... j'hésite entre l'adhésion et l'implication forte... c'est-à-dire que j'adhère complètement
343 parce que je pense que c'est vraiment une méthode pédagogique... il y a pas que celle-ci mais je pense que celle-
344 ci elle permet vraiment de développer des... des compétences. Elle permet vraiment des apprentissages. Et puis
345 l'implication, enfin... oui, je pense qu'il y a une implication forte quand même, oui. Après pas... pas la dernière...
346 un engagement en dehors, mais... l'implication fait que, oui, on a eu envie d'aller au salon infirmier, d'en parler,
347 d'y passer du temps quand même beaucoup... oui, oui, un peu les deux.

348 Alors justement en termes d'investissements, que ça requiert... quels sont les types d'investissements que ça
349 requiert de votre part ? (42'19)

350 Du temps (rires) ! Du temps...

351 Particulièrement ?

352 Oui... alors oui, essentiellement du temps. Oui, du temps. Du temps, parce que... alors je repense plus à l'année
353 passée que cette... parce qu'on n'a pas encore vécu forcément les choses... L'année passée, comme on
354 commençait à intégrer des... d'autres formateurs de l'équipe qui ne faisaient pas partie du groupe projet, ben il a
355 fallu un petit peu accompagner, bien sûr. Tutorer d'une certaine façon nos collègues. Et puis c'est vrai qu'il y a eu
356 beaucoup, beaucoup de séances, des fois... comme il fallait être deux à chaque fois... moi j'en ai fait beaucoup
357 par exemple. Je fais partie de celles qui en ont fait le plus mais... c'était volontaire. C'est pour ça que je disais le
358 temps. Euh... oui, je pense que c'est essentiellement le temps. Alors après oui, l'énergie, la remise en question sur
359 ce qui a marché, pas marché... là peut-être où on n'a pas été performant... là encore, d'être toujours dans une
360 démarche de... de se poser des questions après. Comme on anime toujours à deux... enfin on est toujours à deux
361 sur la séance, avec une personne qui est plutôt sur la régie et quelqu'un qui est sur le débriefing, en général on fait
362 deux scénarios, et on alterne. Donc on s'investit chacun sur tous les plans, mais de faire après un petit débriefing
363 après entre nous. Sur comment les choses se sont passées, de voir ce que l'autre a pu observer de notre... de la
364 qualité de notre débriefing ou pas... comment on pourrait améliorer, etc. donc oui ce questionnement un petit peu
365 pour essayer toujours de chercher à s'améliorer. En tout cas collectivement.

366 Comment vous vous êtes formée finalement à cet exercice qui est un peu particulier ? (44'25)

367 De la simulation ?... ben en fait, pour moi, c'est un peu une formation sur le tas. Parce qu'en fait j'ai pas eu de
368 formation. Il se trouve qu'au départ du projet, on avait un chef de projet qui a fait un DU de formation par la
369 simulation. En fait c'est un petit peu elle qui nous a... qui nous a guidés. Et je vais partir en formation en décembre.

370 Donc on va se revoir après alors !

371 Sur une formation centrée que sur le débriefing.

372 Vous la faites à quel endroit ?

373 On le fait à l'université... à Ilumens... voilà. Qu'est-ce qu'on a eu ? ...après on a eu, mais plus une formation sur
374 le tas, c'est-à-dire par rapport au matériel, Laërdal est venu un petit peu pour nous former. Il y a quelqu'un qui est
375 venu nous former sur la régie. Mais je dirais que c'était plus une formation euh... Oh si quand même on a eu... je
376 dis des bêtises... on a eu aussi une formation un petit peu plus théorique, à la fois le groupe simulation ici et le
377 groupe simulation sur l'hôpital. Voilà. Et puis après un petit peu une mise en pratique à l'utilisation de la régie,
378 comment on pouvait faire les choses, le mannequin, etc. voilà. Donc on a eu des petites formations comme ça.
379 Euh... voilà, il y en a qui sont partis sur une formation de trois jours au niveau d'Ilumens, et puis finalement le
380 retour qu'on en a eu, c'est que finalement comme nous on avait déjà un peu expérimenté sur le tas, il y avait des
381 choses... ça nous apportait pas beaucoup... et qu'on préférerait plutôt cibler sur le débriefing. C'est pour ça que,
382 voilà, moi et une collègue, qui sommes sur le projet depuis le début, on va partir juste sur la formation débriefing.
383 Parce que le reste, on l'a déjà vu, expérimenté...

384 **Alors on va passer maintenant sur un aspect un petit peu plus institut... Selon vous, quelle est la place de la**
385 **simulation dans le projet pédagogique de l'IFSI ? (46'43)**

386 Euh... ben une place importante, oui quand même une place importante. Parce que ça représente aussi un
387 investissement important pour l'IFSI. Une place importante, oui, dans la recherche de méthodes plus... plus
388 interactives qui... qui mobilisent plus les étudiants. Donc dans le projet pédagogique c'est important. C'est porté
389 par l'équipe et en tout cas la direction, entre directrice et sous-directrice.

390 **C'est quelque chose qui est vraiment porté par la direction...**

391 Oui, tout à fait. Ah oui, oui, oui.

392 **Et vous, par rapport à vous formateur, est-ce que vous avez la perception d'un soutien justement de la part de votre**
393 **direction par rapport à cette activité-là ? Pour vous formateur ? (47'47)**

394 Oui, pour nous formateurs... euh... oui quand même, oui. Ben déjà la directrice... enfin la sous-directrice
395 pédagogique fait partie du groupe projet. Depuis le début elle fait partie du groupe projet simulation.

396 **Donc c'est un moteur quelque part ?**

397 Un moteur et puis un soutien. Et puis euh... oui la directrice, oui... aussi puisqu'on a pu exprimer parfois des
398 difficultés, qu'on a pu avoir au début, ou en termes de matériel etc. et elle recherche quand même à résoudre
399 rapidement les problèmes. Il y a cette volonté de nous former. Donc je pense que oui, il y a un réel soutien.

400 **Au sein de votre équipe, donc il y avait un groupe projet, qui était relativement restreint ?**

401 Ben on était... on devait être sept ou huit formateurs.

402 **Et donc ce groupe s'élargit du coup... Le groupe projet est toujours là mais il y a maintenant tous les formateurs**
403 **qui sont intégrés dans l'activité, c'est ça ? (49'01)**

404 Alors c'est pas tout à fait comme ça, c'est-à-dire que le groupe projet reste. Même si s'appeler « groupe projet »
405 c'est peut-être plus tout à fait adapté, mais enfin on l'a laissé comme ça. Et disons que le reste de l'équipe s'est
406 plutôt intégré dans la mise en œuvre d'une séance, et pas dans la création par exemple de nouveaux scénarios. Ça,
407 ça reste un petit peu le... le groupe projet qui travaille là-dessus, qui travaille aussi à la planification des séances,
408 à quel moment dans l'année, à quelle UE on va peut-être rattacher, etc. Pour le moment c'est encore comme ça,
409 même si au départ, un petit peu dans nos souhaits, finalement que ça devienne une méthode pédagogique comme
410 une autre. Et que tout le monde puisse un peu s'en saisir. Mais c'est vrai que derrière il y a... il y a un tel besoin
411 de planifier des choses, parce qu'il faut du matériel, parce qu'il faut que le laboratoire soit libre, etc. etc. que en
412 fait, on est toujours obligé de programmer ça très, très, très en amont.

413 **Et quel impact ça peut avoir sur l'équipe, ça ?**

414 Le fait de fonctionner comme ça ?

415 **Oui.**

416 Euh... ben je pense que peut-être tout le monde ne s'implique pas de la même façon... dans le projet. C'est-à-dire
417 que... j'ai pas fait d'interview ! mais je crois que les personnes qui ont dû s'intégrer et mettre en œuvre cette
418 méthode, au départ, si vous leur aviez posé la question des quatre choix, c'était un peu parce que c'était obligé.
419 Certains étaient peut-être intrigués, avaient envie de voir ce que c'était... hein, mais au départ, ils avaient pas trop
420 le choix. Voilà, c'était un petit peu... Finalement, les retours étaient plutôt positifs. Ils ont plutôt trouvé ça
421 intéressant. Mais après, bon, j'ai pas affiné plus que ça. Mais bon, là on n'est moins peut-être dans l'adhésion.

422 Alors le fait qu'il y ait toujours un groupe projet, ben peut-être qu'effectivement... plusieurs fois j'ai dit dans des
423 réunions du groupe projet « peut-être que maintenant il faudrait que tout le monde s'y mette un petit peu, pour être
424 force de proposition sur des scénarios, et tout ça. Donc pour le moment, ça, ça a du mal un petit peu à démarrer. Il
425 y a pas mal de formateurs qui vont être formés, qui vont peut-être partir un peu en formation, donc ça va peut-être
426 créer un peu une émulation... Et puis c'est vrai que dans le groupe projet, tous les ans, il y a un colloque de la
427 formation par la simulation en santé, il y a toujours quelqu'un qui y va du groupe. Et puis finalement, qui fait un
428 retour à l'équipe.

429 **Mais qui y va en tant que...**

430 Jusqu'à maintenant en tant que spectateur.

431 **Il n'y a pas pour l'instant d'intervention pour une communication ? Ou en projet ?**

432 Non pas pour l'instant je pense pas. Mais peut-être que ça va arriver ! Après, il y a toujours quelqu'un du groupe
433 qui y va et qui après, fait un retour à toute l'équipe. Voilà, en fait pour bien montrer l'intérêt de cette méthode,
434 comment ça se développe un petit peu partout.

435 **Donc ça conforte un peu la légitimité de l'importance...**

436 De l'importance de cette activité, oui.

437 **Est-ce qu'il y a un climat particulier au sein de ce collectif dans le cadre de la simulation, entre les formateurs ?**
438 **(52'50)**

439 Vous voulez dire entre tous les formateurs ? Ou entre ceux du groupe ?

440 **Oui, déjà entre ceux du groupe projet ? Et puis au-delà puisque ça s'est ouvert...**

441 Euh... oui, moi je pense quand même que ça crée quelque chose... euh... comment dire ça ?... parce que déjà
442 parce qu'on est dans un travail en binôme... par exemple dans la mise en œuvre, on est forcément deux. Alors
443 parfois ça se fait un peu par affinité, mais pas toujours, hein des fois c'est... voilà. Que finalement on s'expose
444 aussi... d'une façon ou de l'autre... un peu au regard de l'autre. Donc je trouve que ça... ça rapproche aussi un
445 petit peu. Et puis parfois on rencontre des difficultés... techniques par exemple, qu'il faut résoudre ensemble...
446 des fois on est déstabilisé un petit peu par ça. Alors après, est-ce qu'on le ressent tout au long ? Moi je trouve que
447 ça nous a quand même appris à nous connaître un peu plus. Parce que souvent un formateur, dans son intervention
448 auprès des étudiants, il est tout seul ! parfois on fait des co-animations mais souvent on est tout seul donc on n'a
449 pas... et là, bon, finalement... quand je dis on s'expose, c'est peut-être bizarre... mais malgré tout, bon, ... quand
450 on doit faire parler le mannequin, quand on doit... on est malgré tout, oui, je trouve qu'on s'expose un peu au
451 regard de l'autre, et puis après on en parle ensemble, etc. et je trouve que ça crée... une... oui une... un certain
452 lien, on se rapproche un petit peu. Une intimité non, mais je trouve que ça rapproche, oui. Oui je pense.

453 **Et donc du coup, en ayant élargi ce collectif à tous les formateurs, ça a un impact sur ce climat ? (54'50)**

454 Oui, moi je pense.

455 **Donc de façon positive ?**

456 De façon positive, oui, oui, oui. Je vois pas de... d'éléments négatifs.

457 **Quand vous dites « on s'expose », on pourrait penser risque...**

458 Oui on pourrait penser risque, tout à fait. C'est vrai qu'on pourrait penser risque mais c'est pas le cas. Parce qu'en
459 même temps ben... ça crée de la confiance, aussi. A un moment donné, faut faire confiance à l'autre, sur le regard
460 qu'il va peut-être porter sur nous. Et puis en même temps, on se rend compte que de toute façon, on s'expose
461 chacun à son tour ! Sur des choses différentes, donc on est tous un peu... dans une situation à risque à un moment
462 donné. Donc on est bienveillant avec l'autre. Et puis... ben on peut faire un retour à l'autre sur... ben là, tu aurais
463 pu dire ça comme ça ou autre... mais c'est pas pour autant qu'on critique l'autre en fait.

464 **C'est plutôt constructif ?**

465 C'est plutôt constructif.

466 **Sur le plan personnel, qu'est-ce que ça vous apporte le fait de pratiquer la simulation (56')**

467 ... je vais encore dire du plaisir ! (rires) mais oui, il y a de ça hein !

468 Des bénéfices particuliers pour vous ?

469 Sûrement ! Sûrement... euh... ben peut-être une certaine... prise de confiance...

470 Comment vous l'expliquez ? Parce que c'est un exercice qui justement est un peu... c'est pas improvisé mais vous
471 êtes dans...

472 Non, bien sûr ! même si il y a quelque chose qui peut oui... nous échapper un petit peu... mais ben... une prise de
473 confiance dans le sens... ben des retours que peuvent en faire les étudiants. Le fait qu'une séance se passe bien,
474 etc., donc justement... où on sait que ça peut être un petit peu hasardeux, et puis de voir que finalement on a des
475 ressources pour... pour réussir à mener le groupe, à mener un débriefing... pas forcément là où on voulait l'amener
476 bien sûr, on a des objectifs au départ, mais on sera toujours... mais par exemple, d'avoir réussi à avoir un débriefing
477 assez riche, par la participation des étudiants, etc.... euh... ben on se dit, oui, qu'on a des ressources, qu'on a de
478 la ressource... Et puis comme ça développe une autre relation aux étudiants, parce qu'on est en petit groupe, à la
479 fois on les connaît mieux, eux aussi nous voient différemment. Il y a des choses qui se passent en petit groupe qui
480 se passent pas dans les groupes de TD ou demi-promo. Donc tout ça, ça participe oui, à la... à une certaine prise
481 de confiance.... Peut-être parce que justement c'est quelque chose de complexe, et de se dire qu'on arrive... alors
482 pas seul, hein, parce qu'on est plusieurs bien sûr mais... du coup...

483 C'est un exercice difficile donc du coup, ça vous permet de vous sentir plus... plus... efficace dans vos
484 compétences, c'est ça ?

485 Oui. Et puis c'est vrai aussi que... alors par rapport à ce que je disais au tout début, pourquoi c'est important que
486 ce soit les pairs, etc... je trouve que vraiment dans la simulation, dans la formation par la simulation, sur une
487 situation clinique, c'est là où... où justement on peut venir éclairer... ou en tout cas amener les étudiants à identifier
488 eux-mêmes un certain nombre d'éléments vraiment en lien avec les savoirs infirmiers.

489 Et c'est là que vous faites appel à votre expérience, c'est ça ?

490 Voilà. Et je sais qu'en particulier sur tout ce qui était un peu... les premières séances qu'on avait fait sur le recueil
491 de données, l'observation du patient et l'entretien à l'accueil d'un patient, bon ben c'était très riche, quoi, sur une
492 situation où on se dit, au départ, qu'on va vite avoir fait le tour... on se rend compte qu'on peut amener pleins,
493 pleins d'éléments... en tout cas faire émerger, parce que l'intérêt c'est quand c'est les étudiants qui arrivent
494 finalement à identifier des choses. Mais bon, on les aide un peu. Et c'est là qu'on peut s'appuyer effectivement sur
495 son expérience. Et je trouve que c'est vraiment très, très en lien avec nos savoirs infirmiers. Et je pense que c'est
496 ça aussi qui est un élément important même du plaisir à avoir à animer ces séances. Et de s'appuyer... d'avoir
497 vraiment le sentiment... la confiance... maintenant que j'y repense, elle vient aussi peut-être de ça, c'est-à-dire on
498 sent bien qu'on s'appuie sur quelque chose qu'on connaît bien, de notre expertise professionnelle ou expérience.
499 Alors que parfois sur certains TD, euh... je sais pas, d'une UE contributive, où on va re-décliner un TD sur une
500 pathologie ou autre... bon, bien sûr, avec toute la dimension infirmière qu'on peut y mettre... mais parfois le TD,
501 c'est pas nous qui le construisons complètement non plus, il y a une forme de prescription des TD, qui font que
502 des fois... ouais, là, pfft... on n'est pas sûr d'être complètement légitime des fois, pour expliquer ça, certaines
503 choses ou autres... alors que là, beaucoup plus.

504 Là, vous vous sentez plus légitime ?

505 Oui. Ouais.

506 Vous parliez de la relation pédagogique. Vous disiez qu'elle est différente, si j'ai bien compris... pourtant il y a
507 d'autres TD que vous animez en petits groupes... vous la percevez comme différente dans ce contexte de la
508 simulation ?

509 Oui. Oui parce que d'abord le groupe est vraiment encore plus réduit. Les groupes de TD, ils sont quand même
510 une trentaine. Là, ils sont six ou douze maximum dans un groupe de simulation. Ou huit. On est vraiment dans un
511 tout petit groupe. Et puis là aussi... la charge émotionnelle, elle est importante au cours de... j'ai dit que nous, on
512 s'exposait, mais les étudiants s'exposent aussi. Enfin, on sent un peu leur charge émotionnelle, donc du coup,
513 ben... le fait d'être amené... là aussi, à les accompagner, à être rassurant aussi par rapport à tout ça... je trouve
514 que ça donne une relation différente...

515 Plus proche ?

516 Plus proche oui.

517 Je reprends ma grille...

518 Oui, oui et puis je suis bavarde !

519 Non, non ! C'est parce que je suis passée à une question suivante et que...

520 C'est ça avec le semi-directif ! (*rires*)

521 C'est le risque ! (*rires*)...alors on a parlé de ce que ça vous apportait, mais en même temps il peut y avoir des
522 contraintes, des inconvénients... (1h02'20)

523 (*rires*) alors les inconvénients, les contraintes... euh... oui, bien sûr il y en a ! ben déjà, c'est assez... c'est assez
524 fatigant. C'est assez fatigant. Souvent une des contraintes, c'est que, à chaque fois qu'on fait une séance de
525 simulation, c'est que... on est très pressé par le temps, il faut souvent venir un peu avant, si c'est le matin, pour
526 préparer le matériel. Ou alors on l'a préparé la veille au soir. Le moment où on fait une petite pause pour les
527 étudiants, ben nous, on fait pas de pause parce que bien sûr il faut re-préparer à nouveau le mannequin, le
528 reconfigurer, etc. Donc souvent, il y a un côté un peu « pression », timing, c'est-à-dire il faut être dans... vraiment
529 il faut gérer le temps. Alors il faut toujours gérer le temps ! Mais là c'est un peu serré parce qu'il faut être sur la
530 préparation technique, il faut être sur tout ça. Donc ça, c'est un petit peu une contrainte. Souvent on sort un peu
531 fatigué de ce type de... séance.

532 C'est sur quelle durée généralement ?

533 Eh bien en général, on fait trois heures, trois ou quatre heures. Puisque ça dépend du nombre de scénarios qu'on
534 fait. Donc soit c'est une matinée, soit c'est une après-midi. Ça peut arriver qu'on fasse toute la journée. Donc moi
535 je vois ça un peu comme inconvénient. En même temps, c'est pas insurmontable, quoi.

536 Est-ce que vous rencontrez des difficultés en lien avec soit la conception, soit la conduite – soit les deux d'ailleurs
537 – des difficultés particulières dans cette activité ?... (1h04'12)

538 Non, pas vraiment. Au début, peut-être au début, j'avais peut-être un peu quelques... enfin quelques difficultés,
539 oui et non, ... un peu avec la régie. Un peu avec ce côté-là. Pas trop le mannequin, mais un petit peu la régie où
540 j'étais pas forcément au début très à l'aise.

541 Quand vous dites la régie, vous entendez quoi ?

542 Ben, la régie c'est à la fois – surtout au niveau du laboratoire – c'est-à-dire ben... mettre en route les ordinateurs,
543 pour avoir le tracé, etc., faire parler le mannequin, et puis s'assurer que, en salle de débriefing où les autres
544 étudiants observateurs sont installés, ils ont bien l'image de ce qui se passe...

545 Donc de nature technique, quoi ?

546 Oui, qu'ils ont bien l'image, qu'ils ont bien le son, parce qu'une fois ils avaient l'image, ils avaient pas le son !
547 Enfin bref, des choses comme ça. Voilà, des fois on est un peu focalisé là-dessus. Après, plus on fait, et plus on
548 utilise le matériel, et plus on est à l'aise avec. Il n'y a pas de secret. Justement nous, c'est qu'à une période on en
549 fait beaucoup et puis après, on va rester longtemps sans en faire, donc à chaque fois faut se remettre dedans. Voilà.
550 Et puis les deux... il y a le laboratoire dans l'hôpital. Il y a la salle ici qui va être transformée. Mais c'était pas
551 forcément les mêmes... je sais pas comment dire... les mêmes procédures... donc faut à chaque fois...

552 Oui, ça demande un effort à chaque fois, de réactualisation.

553 Voilà. Donc c'est un petit peu ça.

554 Vous parliez du débriefing tout à l'heure. Vous allez faire une formation. C'est une difficulté pour vous le
555 débriefing ou pas spécialement ?

556 ... Non je crois que c'est pas vraiment une difficulté. Je crois que c'est pas vraiment une difficulté. Et ça... après,
557 je pense que je peux largement m'améliorer dans le débriefing et tout ça, mais d'abord, c'est un moment que j'aime
558 bien ! Je crois que j'ai assez vite compris un petit peu l'importance, l'enjeu de ce débriefing. Après quand je l'ai
559 commencé, j'étais sur les entretiens un peu au début, j'étais sur la compétence 6. Et euh... ça m'a beaucoup aidée
560 en fait. Parce que ça faisait quelques années déjà que j'étais sur cette compétence 6 et du coup, ben je pouvais
561 aussi m'appuyer un peu sur ce que j'avais travaillé avec les étudiants. Ben parce que le scénario était aussi en lien
562 avec tout ce qu'on peut mettre dans les soins relationnels. Non, le débriefing, ça m'a jamais euh...posé souci ou
563 inquiétée, non. Jusqu'à maintenant, dans les scénarios qu'on a fait, quoi.

564 Est-ce que la simulation a changé quelque chose pour vous, dans votre pratique en général ? (1h07'29)

565 Vaste question ! (*rires*)... probablement. Probablement par rapport à ce que je dis, par rapport à la confiance, par
566 rapport à tout ça. Donc oui, je pense que ça a dû modifier des choses, même la relation aux étudiants, etc. Oui.
567 Peut-être aussi des fois de réinvestir un peu le débriefing, pas complètement en tant que tel, mais dans un autre
568 contexte.

569 **Oui, par exemple ?**

570 Parfois... parfois en stage. Autour de situations vécues, etc. D'être un peu dans cette même démarche, de construire
571 un peu le questionnement de l'étudiant, de l'aider un petit peu en s'appuyant un petit peu sur ça, sur le débriefing.
572 Euh... alors je l'ai réutilisé aussi, dans une formation... dans un partenariat qu'on fait avec l'hôpital sur le travail
573 en collaboration. Et du coup, voilà, on fait pas du tout de formation par la simulation, je pense qu'on y viendra
574 parce que ça serait intéressant. Mais du coup, il y a une petite séquence vidéo où on fait un peu de débriefing après
575 et j'ai réutilisé les compétences que j'avais pu développer là. Donc oui, je pense que des fois je m'appuie un peu
576 sur... oui les compétences qu'on peut développer pendant ces séances de simulation.

577 **Quelle est votre perception de vous-même, encore une fois, dans cette activité-là ? (1h09'29)**

578 ... comment je me vois, moi, dans... faire, dans cette activité ?

579 **Oui**

580 ... ben je sais pas trop... je sais pas trop quoi dire ! ... à la fois c'est... assez active parce que j'aime bien et donc
581 je suis plutôt partie prenante, quoi, de l'activité.... Oui, donc active, participative. A la fois... là encore ça rejoint
582 ce que je disais en tant que formateur, enfin là ça me paraît encore plus important justement d'instaurer un climat
583 un peu de confiance, rassurant en tout cas, un cadre plutôt sécurisant, émotionnellement, pour les étudiants. Donc
584 d'être, voilà, je plaisante, des fois j'essaie de les mettre comme ça un petit peu à l'aise... Et puis, ben, dans le
585 débriefing, j'essaie de pas trop intervenir d'entrée.

586 **C'est-à-dire ?**

587 Ben d'amener les étudiants à dire des choses. Donc parfois avec des temps un peu de silence, où on attend que ça
588 soit eux qui amènent un petit peu des... Ils osent pas des fois, parce qu'ils sont observés, ils attendent un petit peu
589 qu'on le dise. Alors c'est vrai que parfois, ça m'est arrivé d'être avec des collègues qui avaient tendance à aller un
590 petit peu vite, à dire des choses que... je me disais mais les étudiants vont arriver à le dire ! Après ce sera à nous
591 peut-être de reprendre, en le mettant en lien avec... bon, des mots, des choses... d'essayer de faire quand même
592 émerger des choses...

593 **Plus dans une posture un peu comme ça de maïeutique ?**

594 Oui, oui, oui. Mais c'est pas facile non plus cette... parce que... et c'est vrai, je reviens un peu en arrière mais
595 peut-être que j'ai aussi appris de cette formation par la simulation, de le faire... ben justement de rester un petit
596 peu dans cette position parfois un peu de... de retrait, qui à la fois « aide à » mais ne pas... et voilà. C'est pas
597 toujours facile, en même temps, on veut tellement faciliter les choses que bon... ! Alors du coup, oui, ça m'a appris
598 aussi ça.

599 **Plus dans une posture de retrait...**

600 **Oui.**

601 **Sur quels critères vous évaluez votre propre action finalement, au terme d'une séance de simulation ? (1h12'50)**

602 Alors, moi, peut-être le premier critère – je sais pas si c'est un bon critère – mais c'est justement la qualité de ce
603 qui émerge des situations.

604 **En termes de contenu de ce que les étudiants amènent, c'est ça ?**

605 Oui. Oui. Donc vraiment dans cette phase un peu de débriefing, de ce que les étudiants identifient, avoir observé
606 les autres, mais aussi les liens qu'ils font... oui vraiment pour moi, c'est réussi, c'est peut-être pas vraiment un
607 critère mais pour moi c'est ça. C'est justement si pendant cette phase de débriefing il y a eu pas mal d'échanges,
608 où les étudiants quelque part, par rapport aux objectifs qui ont été fixés, ben finalement d'eux-mêmes ont réussi à
609 aborder pas mal d'éléments.

610 **D'eux-mêmes.**

611 D'eux-mêmes. Déjà ça, c'est un critère. Alors après, ben des fois, c'est pas tout à fait d'eux-mêmes, mais
612 finalement on a un petit peu glissé quelque chose et puis ils ont su s'en saisir. Et au contraire, ben, un critère qui

613 serait pour moi l'impression d'une séance un peu ratée, ce serait une séance où les étudiants ne se sont pas...
614 exprimés, ont pas eu grand-chose à dire. Donc il y a déjà ça. Bien sûr, la satisfaction des étudiants... mais en même
615 temps, bon, c'est un critère... des fois à chaud ils vont être satisfaits ou pas, ça dépend si ils ont été bousculés...
616 et puis à distance c'est autre chose... donc euh... Mais moi, mon premier critère ce serait ça, c'est comment se
617 passe la participation... l'investissement. Donc je me dis, voilà, s'ils s'investissent et qu'on sent qu'ils sont... et
618 on voit que ça bouscule un petit peu quelque chose dans leur tête, là je me dis, bon, c'est bon.

619 **Les objectifs sont atteints...**

620 Les objectifs sont atteints. Voilà. (*Rires*)

621 **Est-ce que vous avez le sentiment que ce format demande des compétences particulières pour un formateur ?**
622 **(1h15'03)**

623 Mmm... (*Rires*) oui ! Oui, alors après, je pense qu'on peut toujours développer ses compétences. Mais
624 effectivement je pense que ça nécessite des compétences...

625 **Quel type de compétences ?**

626 Alors déjà je trouve que ça nécessite des compétences un peu... ben peut-être un peu relationnelles, des
627 compétences d'observation, des compétences justement – alors ça ce serait peut-être un peu dans l'esprit des soins
628 relationnels – c'est-à-dire de poser un cadre assez contenant et puis ben, permettre cette maïeutique, hein. C'est
629 l'émergence un peu... l'accompagnement... ça c'est des compétences qu'on développe. Alors après, ben il y aurait
630 aussi des compétences un petit peu techniques aussi... justement d'être capable de faire face rapidement... d'avoir
631 un petit peu un sens pratique aussi ! (*rires*) parce qu'on sent... bon, tout le monde est pas forcément très, très
632 pratique hein avec ça ! Donc oui, ces compétences-là, mais je trouve essentiellement voilà, des compétences un
633 petit peu de... liées un peu au débriefing quand même...

634 **D'accord. Imaginons un scénario improbable...**

635 Oui ?

636 **Demain la direction de l'IFSI décide d'arrêter totalement l'activité simulation, quel serait votre sentiment ?**
637 **(1h16'38)**

638 Oh, je serai je pense, déçue. Frustrée. Et je serai un peu dans l'incompréhension. Le pourquoi.

639 **Qu'est-ce que vous y perdriez ? (1h16'54)**

640 Ben ça rejoint un peu ce que j'ai pu dire... sur tout ce que j'y trouve. Mais ce que moi j'y perdrais ?
641 Personnellement ou... ?

642 **Ce que vous, vous y perdriez.**

643 Ce que moi j'y perdrais... eh bien je crois qu'en premier je crois que j'y perdrais, ce que je disais un peu tout à
644 l'heure, de pouvoir travailler sur... sur mon savoir, mon expérience, sur les connaissances infirmières. J'aurais
645 vraiment l'impression de perdre une partie de ça. Alors que finalement il y a d'autres méthodes qu'on peut
646 sûrement développer... Et puis j'y perdrais aussi au niveau de la pédagogie même, hein, de ne plus être dans cette
647 pédagogie à petit groupe, plutôt très rapproché, tout ça. Oui.

648 **Qu'est-ce qu'éventuellement vous y gagneriez ?**

649 A ne plus en faire ? ... Rien. (*Rires*) Du temps, mais il serait pris par autre chose de toute façon ! Donc au final
650 peut-être rien !

651 **Donc le scénario improbable ne va pas se faire ! L'activité continue et continue de se développer... Qu'est-ce qui**
652 **pourrait vous amener à vous désengager de cette activité ? (1h18'33)**

653 ... Je sais pas ce qui pourrait vraiment... euh... comme ça, dans l'absolu, ce qui pourrait m'amener à me
654 désengager c'est si... si on ronronnait, quoi, si à un moment on était toujours dans la répétition. De scénarios, etc.
655 parce que là, à chaque fois, on... malgré tout on ajoute quelque chose en plus. Donc oui, c'est ça, si j'étais
656 toujours... ben peut-être qu'à un moment donné, je me dirais j'ai fait le tour.

657 **Alors, pour finir, on va passer à quelques questions dans un registre un peu plus opérationnel. Par rapport à la**
658 **conception de la séance, comment vous vous y prenez pour concevoir un scénario, une séance ? (1h19'49)**

659 Euh... vous voulez dire de construire le scénario... Alors bon déjà, c'est toujours collectif, la construction. Alors
660 des fois, c'est pas tout le groupe. On s'est mis par binôme, pour construire le scénario. Alors déjà en amont on
661 avait pris le temps d'élaborer, finalement, quels étaient nos objectifs. De... par exemple si je reprends pour les
662 entretiens, nos objectifs c'était que les étudiants soient en capacité d'élaborer un entretien d'accueil et de recueil
663 de données, avec à la fois une posture adaptée, un langage adapté à la situation, etc.. Donc voilà, de fixer les
664 objectifs. Et puis après on s'est posé la question, finalement qu'est-ce qu'il pourrait y avoir un peu comme situation
665 emblématique de ces entretiens... donc on avait situé un entretien en EHPAD, quelqu'un qui arrivait en EHPAD
666 mais de son... qui avait fait le choix de venir là, pour des raisons personnelles. On avait fait un entretien d'accueil
667 d'une personne qui n'avait jamais été hospitalisée et qui était hospitalisée pour une chirurgie... enfin voilà, on
668 avait choisi... pour essayer justement, dans nos objectifs, de voir un peu toute la palette un petit peu... de
669 situations. Voilà, et puis alors après, ben on s'était mis un petit peu par binôme sur... ben qui va construire la
670 situation en EHPAD, en chirurgie, aux urgences...

671 **Vous vous êtes répartis...**

672 Oui, on s'est répartis... et c'est vrai que la répartition s'est faite un petit peu par rapport à nos parcours, où on s'est
673 dit « ah ben oui, ça, j'ai des idées », et puis donc à deux, ben en partant des objectifs, on a inventé une histoire. On
674 a en tout cas créé une situation, un contexte, en cherchant en tout cas à ce que ça soit quelque chose de réaliste.
675 C'est pour ça qu'on s'est appuyé sur nos expériences, ce qu'on avait pu voir. Ensuite, une fois qu'on a construit
676 ça, on... il y a toujours une phase où on soumettait aux membres du groupe et où on a testé en fait nos scénarios.
677 En fait pour le soumettre au groupe, ce qu'on faisait en fait c'est qu'on mettait des membres du groupe dans la
678 situation d'être des étudiants et de... de faire vivre le scénario.

679 **C'est-à-dire que c'étaient les formateurs qui n'avaient pas construit le scénario qui étaient acteurs ?**

680 Voilà. Et finalement ensuite de réajuster par rapport à des fois, des choses qu'il y avait sur le papier, ou alors un
681 timing qui était pas assez précis sur l'évolution du scénario. Parce que c'est une écriture aussi... particulière,
682 hein... Alors l'histoire en elle-même, on pouvait l'avoir en tête, mais peut-être que finalement la fiche après
683 « simulateur »... parfois elle était pas suffisamment cadrée, ou chronométrée avec des indices, des choses... etc.
684 On voyait si le scénario tenait la route, et puis on réajustait et puis après on élaborait pour le coup de façon
685 définitive la fiche simulateur, le matériel nécessaire, etc., etc., pour que finalement, n'importe quel formateur qui
686 se saisisse de cette fiche, pour celui qui va par exemple jouer le mannequin, qui va faire parler le mannequin, ben
687 que ça soit suffisamment clair. Pour pouvoir dérouler le scénario.

688 **Donc une espèce de procédure... avec... vous avez parlé d'indices... c'est des indices en fonction de quoi ?**

689 Ben par exemple, ça pouvait être un indice de dire « si au bout de tant de minutes, l'étudiant n'a pas posé telle
690 question, le patient va... ». Par exemple, il y avait une patiente qui entendait pas très bien. Donc, eh bien, plusieurs
691 fois, on avait mis des indices « si au bout de tant de temps, l'étudiant ne pose pas de questions « quelle oreille vous
692 entendez moins bien ? », etc., la personne faisait répéter plusieurs fois, en envoyant comme message... ben
693 « j'entends pas très bien, je suis un petit peu dure d'une oreille », etc., etc., par exemple. Après ça pouvait être
694 aussi... alors souvent c'était à la fois avec le temps, ou alors par exemple un paramètre, la tension ou la fréquence
695 respiratoire, qui tout d'un coup se modifie, et puis on attend un certain nombre de réactions de l'étudiant. S'il
696 réagit bien, ben la situation s'améliore, ou au contraire les paramètres continuent et puis, à un moment donné, les
697 dires aussi du patient, si c'est possible. Et puis parfois l'intervention d'une autre personne dans la scène, le médecin
698 qui arrive, ou autre, par exemple, parce que les étudiants, finalement, ne progressent pas dans le scénario.

699 **Donc si je comprends bien, vous envisagez dans la procédure ou dans le déroulement de la situation, les modalités de facilitation.**

701 Oui, c'est ça. Après ça dépend du scénario. Par exemple, sur l'incident transfusionnel, bon là, c'est arrivé
702 qu'effectivement... par exemple on attendait que les étudiants, à un moment donné, appellent le médecin. Bon ben
703 s'ils le faisaient pas, le médecin finissait par apparaître. Bon sur le recueil de données, c'était un peu différent, là,
704 c'était plutôt le patient lui-même qui était un peu facilitateur. C'est-à-dire qu'à un moment donné, il renvoyait un
705 message aux étudiants, je vous prenais l'exemple de l'audition, mais ça pouvait être d'autres... pour que les
706 étudiants prennent en compte ça, quoi. Donc du coup, ça, ça doit être bien... bien noté, bien structuré.

707 **Bien anticipé ?**

708 Bien anticipé. Parce que finalement, une séance, il y a un timing très serré, donc du coup, il faut pas non plus
709 laisser les étudiants s'égarer... donc il faut se dire, à un moment donné, « là, ça doit évoluer comme ça ou comme
710 ça »... Alors au début on n'a pas été performant d'entrée ! (*rires*). Sur les premiers scénarios, on avait notre
711 collègue qui avait son DU, qui nous avait donné un peu des documents et on a affiné après, quoi. Et surtout quand

712 on le teste le scénario. Parce que c'est là qu'on se rend compte si... si c'est crédible, pas crédible, si tout est bien...
 713 pensé, prévu quoi.

714 **Donc voilà, vous essayez de prévoir le maximum de choses...**

715 Voilà.

716 **Comment s'organise la co-animation entre le binôme de formateurs ? (1h26'44)**

717 Eh bien comme je vous disais tout à l'heure, en général on convient que, selon le nombre de scénarios, on fait
 718 chacun un scénario – il y a au moins deux scénarios, hein – on fait chacun un scénario côté régie, faire parler le
 719 patient. Et puis animer la séance. Donc après, là j'allais dire, je peux pas dire vraiment pour les autres. Souvent
 720 c'est ben... « tu veux commencer » ou « je veux commencer » ou « oh ben non, je suis plus à l'aise avec ce
 721 scénario », bon, voilà. Mais on sait qu'on va chacun faire...

722 **Y compris les formateurs qui n'ont pas trop l'habitude ?**

723 Alors les formateurs qui avaient pas trop l'habitude au début... je sais plus trop comment on avait fait... euh... je
 724 sais pas au début... j'ai un doute... si au départ, ils ont pas été en plus... pendant une séance, plus en observateur.
 725 Mais je suis même pas sûre. Et après ben je crois que... parfois ils ont plutôt commencé à la régie. Enfin en tout
 726 cas de faire parler le... mais là aussi, je crois que c'était un peu fonction de chacun. Il y en a qui, parfois, la
 727 technique ça leur faisait peur, éventuellement de parler comme s'ils étaient le patient, ils préféraient être dans le
 728 débriefing. Mais je pense qu'ils avaient pu observer quand même avant... j'ai un doute.

729 **Mais globalement, il n'y a pas de rôle réservé...**

730 Non, non.

731 **Vous essayez de faire toutes les...**

732 Tout à fait.

733 **Vous, dans votre cas personnel, il y a une fonction que vous préférez tenir ou pas ? (1h28'24)**

734 Ah ! (*rires*)... oui, je crois. J'aime bien être des deux côtés hein, mais... bah... je trouve que c'est plus riche
 735 d'animer la séance, d'animer le débriefing. Mais de temps en temps, c'est bien aussi d'être... et puis, de pouvoir
 736 observer l'autre qui le fait. Ça j'aime bien, parce qu'il y a toujours des petites choses à prendre... on se dit « ben
 737 oui, tiens, j'aurais pas fait comme ça mais c'est bien », on se rend compte... mais bon, je pense quand même que
 738 c'est... cette phase-là qui est la plus intéressante quand même.

739 **Est-ce que vous intervenez... vous vous autorisez à intervenir dans le débriefing du collègue ?**

740 Alors... oui et non (*rires*). C'est-à-dire que souvent... enfin moi je fais comme ça... les personnes avec qui je le
 741 fais pour la première fois, je leur demande. Si... si éventuellement, voilà. Et puis, à chaque fois... mais je crois
 742 que les autres l'ont fait un peu comme ça... Alors nous, comment on fait, c'est-à-dire que dans un premier temps
 743 quand on fait un tour des étudiants, déjà, qui étaient concernés par la situation, enfin qui étaient acteurs dans la
 744 situation... déjà on fait un retour sur eux... et à un moment donné, on fait toujours un retour sur le formateur qui
 745 incarnait le patient. Mais là on lui demande... comme on faisait avec les acteurs, parce qu'on le faisait comme ça,
 746 « en tant que patiente, comment vous vous êtes sentie ? ». Donc là, déjà, on dit un petit peu mais on essaie de rester
 747 euh...

748 **Point de vue patient...**

749 Point de vue patient. Des fois, on déborde, mais bon ! (*rires*). On essaie de rester dans le point de vue patient...
 750 Donc ça c'est notre première intervention. Et puis après, on est plutôt à l'écoute, on laisse l'autre personne animer
 751 son débriefing. Et souvent quand même, à un moment donné, la personne qui a fait le débriefing, elle se tourne
 752 vers l'autre formateur en disant « ben est-ce que tu as des choses à rajouter ? Est-ce que... » C'est à ce moment-
 753 là que... Parce que je trouve que quand on commence à... Je dis pas qu'il faut pas intervenir... Des fois ça... moi
 754 des fois, ça me dérange d'intervenir ! Mais en même temps, je trouve que... chacun suit son fil conducteur...
 755 parfois sa façon de faire... donc il vaut mieux attendre quand même que la personne déploie tout. Et puis après, si
 756 elle nous le demande, ce qu'on en pense ou autre, ben là on peut... on peut intervenir quoi. Enfin moi, j'ai toujours
 757 eu l'impression que ça se passait plutôt bien... les gens même quand ils en parlaient, enfin mes collègues, je crois
 758 que ça se faisait de façon assez naturelle... de chacun... enfin vraiment animer et puis après demander à l'autre
 759 s'il y avait des compléments à faire...

760 Il n'y a pas de sentiment de concurrence ou de gêne particulière entre les formateurs ? Parce que ça pourrait
761 arriver... (1h31'12)

762 Je pense pas. Oui, ça pourrait arriver, tout à fait, mais je pense pas. En tout cas, moi, je l'ai pas vécu comme ça.
763 C'est vrai que j'ai tourné avec quand même pas mal de collègues, et j'ai pas eu ce sentiment-là. Après... peut-être
764 mais... non. C'était pas très prégnant, non.

765 Dans quel état d'esprit êtes-vous avant de débiter ces séances ? (1h31'36)

766 Ah... ça dépend ! (*rires*) ça dépend des jours ! ça dépend des jours... plutôt excitée, enfin il y a un côté un petit
767 peu comme ça. A la fois... pas le trac. Autant je peux avoir le trac pour des TD... c'est pas vraiment le trac mais
768 des fois c'est... à la fois excitée, dans le sens de dire bon, j'espère que ça va bien se passer, qu'il va pas y avoir de
769 panne, il va pas y avoir de... voilà, ce côté-là. Mais en même temps, envie que ça se fasse. Normalement c'est à
770 peu près ça. Après, s'il y a eu autre chose avant... que ça marchait pas la veille ou autre... ! (*Rires*)... oui, non
771 c'est plutôt ça, non, je suis plutôt... c'est relativement un moment plaisant. J'ai parlé plusieurs fois de plaisir
772 donc... voilà, plutôt contente de ça. Mais en se disant toujours « bon j'espère que... ». Alors si je vais au labo, un
773 peu plus stressée sur la technique parce que je suis moins allée au labo que dans la salle ici qui est en train d'être
774 transformée. Par exemple, donc là j'avais l'impression d'être plus chez moi que là-bas, mais bon ben... mais sinon,
775 non, globalement c'est plutôt assez détendu, enfin... mais en même temps oui, une sorte d'excitation un peu fébrile,
776 quoi.

777 Très bien. Bon, eh bien nous arrivons au terme de ce long entretien ! est-ce que vous avez éventuellement quelque
778 chose à ajouter dont on n'aurait pas parlé ? (1h33'15)

779 (*rires*) non, je crois qu'on a dit pas mal de choses... oui, on a fait pas mal le tour !

780 Bon eh bien je vous propose qu'on close cet entretien. Merci beaucoup, c'était très riche. Donc on va se revoir en
781 février... *Fin de l'entretien*

Katia – Entretien n° 2 : débriefing à chaud – février 2016 – durée 6'54

1 Quelles sont tes impressions à la fin de cette séance ?

2 Un petit peu insatisfaite, par rapport à ça... comme pourraient dire les étudiants, je me sentais pas complètement
3 dans mes moyens, du fait déjà de pas être très à l'aise avec ce temps qu'on avait perdu sur les problèmes
4 techniques... Je voyais bien... j'ai bien vu sur la première situation... ben moi à l'écran, je voyais bien que les
5 étudiants de l'autre côté ne voyaient pas leurs camarades. Mais je savais pas... je me suis dit « si je touche à
6 quelque chose et que ça disparaît... », voilà quoi. Donc ça m'a un peu... un petit peu gênée quand même. Voilà.
7 Sinon pour le reste, ça c'est pas trop mal passé. Peut-être des petites difficultés de... je sais pas comment dire ça...
8 de co-animation avec Isabelle. Alors pas des problèmes ! parce que des problèmes ça (...) mais peut-être... je me
9 dis que j'aurais peut-être dû lui redire avant... Moi en général j'aime bien, par exemple si c'est moi qui fait la
10 séance, si c'est moi qui fais le débriefing, j'aime bien suivre mon fil conducteur, puis après dire... ben « est-ce
11 que tu as des choses à ajouter ? »...euh... voilà... parce que par exemple, il y a des moments où elle est intervenue
12 alors qu'en fait j'attendais que ça vienne un petit peu des étudiants – j'avais lancé une perche, moi, pour ça – et
13 pour moi, elle est intervenue trop vite. Mais bon, ça c'est le problème de co-animation. Alors c'est vrai que, comme
14 ce matin on s'est un peu... comme ça a bousculé, ben on n'en a pas parlé. Avec mes autres collègues, on se l'est
15 déjà dit avant, on a l'habitude et donc on n'a plus besoin de le préciser... ben là, c'est énervant, j'aurais dû le
16 préciser. Ça s'est bien passé, hein, mais voilà.

17 Qu'est-ce qui pour toi serait l'épisode le satisfaisant de la séance, s'il y en a eu un que tu retiens comme ça ?

18 De l'ensemble de la séance ?

19 Oui.

20 Est-ce qu'il y a un épisode ?... ben là je dirais que je suis pas vraiment dans la capacité de le dire tout de suite...
21 alors je sais pas si ça correspond à ça la question, mais peut-être j'ai le sentiment qu'on les a mis relativement à
22 l'aise... voilà. Alors c'est pas vraiment un moment de la séance mais voilà. En tout cas d'avoir le sentiment que
23 le climat était... il y avait une pression qu'on sent et puis qui est quand même un petit peu retombée, on les sent
24 plus... ouais...

- 25 L'épisode le moins réussi selon toi ?
- 26 L'épisode le moins réussi... ben peut-être le début, hein, concernant le fait qu'on savait pas trop si la technique,
27 etc. euh... oui, non, j'ai du mal à... c'est pareil... à identifier un moment particulier.
- 28 Oui, ou quelque chose qui, selon toi, est moins réussi dans la globalité de la séance ?
- 29 Oui, alors ça rejoindrait peut-être... la co-animation, mais encore... c'est vraiment que sur un ou deux petits points
30 donc c'est pas non plus... Peut-être que si, alors là j'ai pas dit, mais du fait de cet incident... la non maîtrise du
31 temps. C'est-à-dire que ça, c'était gênant parce que d'être toujours... alors il faut avoir cette maîtrise du temps,
32 mais comme là déjà, on avait pris du retard, il y a des moments où ça m'a un peu gênée quoi.
- 33 Ça a un peu impacté... notamment la fin ?
- 34 Notamment la fin.
- 35 OK. Ta propre action, comment tu l'as... comment tu te la représentes dans cette séance ? comment tu l'évalues ?
- 36 Euh... c'est pas ma meilleure... (rires)... pour moi, c'est peut-être pas... enfin ma meilleure, je sais pas s'il y en
37 a de meilleures mais je n'étais pas forcément moi, en pleine capacité, là. Euh, oui, je dirais moins structurée ou...
- 38 OK on reviendra sur certains éléments la semaine prochaine.
- 39 Oui.
- 40 Qu'est-ce que tu aurais envie de garder pour ta pratique future de cette séance-là ? en plus ou en moins d'ailleurs...
- 41 Alors ça veut dire... qu'est-ce que j'aimerais garder de ce qui s'est passé ? ou qu'est-ce que j'aimerais garder qui
42 pourrait m'aider dans la suite ?
- 43 N'importe...
- 44 Je sais pas... ce que j'aimerais garder de la situation ? ben peut-être le climat relationnel avec les étudiants. C'est
45 vrai que là, on était un petit groupe et... oui, ça. *Fin de l'entretien.*

Katia – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation – mars 2016 – durée 2h08

- 1 On se revoir pour la troisième fois... pour faire le point sur la séance à laquelle j'ai assisté vendredi matin...
- 2 Oui, c'était mon anniversaire, je m'étais pas réveillée ! (rires)
- 3 Oui ! et donc tu as fait une autre séance depuis ?
- 4 J'en ai fait une hier.
- 5 D'accord. Alors on va essayer de pas trop se télescoper...
- 6 Exactement, parce que ça...
- 7 Cela dit, c'est pas trop grave, s'il y avait des points de comparaison entre celle de vendredi et celle d'hier, ça peut
8 tout à fait venir dans l'échange, hein, il n'y a pas de problème.
- 9 Ah oui ? d'accord.
- 10 Donc en fait, l'idée, là, c'est que... comme je te l'avais dit, c'est un entretien qui est à la fois de type explicitation
11 – parce que j'emprunte un peu à la technique de l'entretien d'explicitation – mais c'est aussi un mélange avec
12 l'entretien dit d'auto-confrontation, puisque dans l'entretien d'explicitation je fais appel à tes traces mnésiques, au
13 récit, et puis dans l'entretien d'auto-confrontation, c'est les traces objectives, c'est-à-dire, l'enregistrement audio.
14 Donc on va faire un mix des deux. L'idée c'est de te faire parler sur les points que tu estimes significatifs de ta
15 pratique dans cette séance et ce format. D'accord ?
- 16 D'accord.
- 17 Donc dans un premier temps, je vais te demander si, pour toi, il y a un moment ou un épisode dans cette séance
18 que tu as envie d'explicitier, et puis après, moi je te proposerai différents moments, différents extraits assez courts,

19 qui sont en lien avec des moments très particuliers, le briefing, les débriefings, et puis d'autres moments un peu
20 significatifs. Et puis on échangera à partir de ça. Est-ce que tu as des questions ?

21 Non, pour le moment, non.

22 D'accord. Alors est-ce que d'emblée comme ça, il y a un épisode que tu aimerais commenter ?

23 Ben... non, là, je vois pas trop de moments particuliers... à extraire de la séance...

24 Alors pour rappeler peut-être les faits : c'était un petit groupe, donc, de six étudiants. Il y avait un garçon parmi
25 eux. Tu étais avec Iris en binôme. Et puis il y a eu, en termes d'incidents, le démarrage qui a été un peu compliqué
26 au niveau de...

27 De la technique.

28 Par rapport au son. Voilà, pour resituer un petit peu le contexte. Voilà. Donc comme ça, là, il n'y a pas de...

29 Non... il n'y a pas de temps... enfin... moi personnellement il n'y a pas un temps particulier... euh... que je veux
30 particulièrement...

31 D'accord. Bon, eh bien je vais t'en proposer, du coup ?

32 Oui, c'est ça.

33 Alors avant de commencer les extraits audio, est-ce que tu pourrais te remémorer un peu ce que tu as fait dans les
34 jours ou dans le moment qui a précédé la séance, en vue de cette séance ? (4')

35 En termes de préparation ? humm... eh bien, la veille. La veille en fait j'ai relu les situations. Les points, disons,
36 les points à aborder avec les étudiants.

37 C'était quoi ces points particuliers ?

38 Ben les points de débriefing, en fait, finalement. Quel était le fil conducteur... qu'est-ce qu'on voulait leur faire
39 percevoir... au travers de ces différents entretiens. Parce que finalement dans la séance, c'était trois entretiens
40 d'accueil et de recueil de données. Et en tout cas, de bien reclarifier ce qui était différent, en termes d'objectifs,
41 sur ces trois entretiens de recueil de données.

42 Tu pourrais me préciser ces objectifs ? Ce que tu avais en vue...

43 Oui. Alors effectivement au niveau de la première situation qui était un entretien d'accueil en EHPAD, pour une
44 dame qui rentrait dans cette institution, pour moi, ce qui était important comme fil conducteur, c'était d'abord la
45 rencontre, la notion d'accueil, dans un endroit qui allait devenir le lieu de vie. Et que finalement, l'objectif du
46 recueil de données, c'était surtout de prendre un premier contact et de cerner un petit peu les habitudes de vie de
47 la personne. De mieux la connaître. Pour finalement ensuite adapter un certain nombre de choses au sein de
48 l'EHPAD. Dans la deuxième situation on était en chirurgie. Pour moi, là, l'objectif qui était important, c'était...
49 on était dans l'accueil mais là, c'était de pouvoir donner un certain nombre d'informations sur ce qui allait se
50 passer pour cette personne, sur l'intervention, sur la préparation, sur finalement ce qu'elle devrait respecter et
51 ben... de recueillir des données aussi sur, peut-être sa douleur, sur quelques habitudes, mais moins les habitudes
52 de vie, parce que là finalement elle vient pour une intervention, donc un objectif un peu différent du premier. Et
53 pour le troisième alors, c'est moins évident la différence entre le deuxième et le troisième parce que là encore, on
54 est dans une hospitalisation, mais pas pour une chirurgie finalement, pour une investigation sur... comment dire,
55 des douleurs... finalement je me rappelle plus la situation... la dame est diabétique... elle est rhumato, alors je
56 crois que c'était pour des douleurs plus importantes ? Donc finalement c'est de faire un peu le point peut-être sur
57 sa pathologie. Là, peut-être c'était à nouveau de recueillir des données, peut-être, sur ce qui avait pu changer, ou...
58 ou réussir à identifier si elle était observante ou non, etc., quoi. Donc à chaque fois un objectif un petit peu différent
59 dans le recueil de données, qui permet de cibler peut-être un peu les questions. C'est vrai que l'idée c'était aussi
60 de déstabiliser un petit peu les étudiants avec une inquiétude. Ils arrivent avec un objectif, et puis finalement ils
61 sont obligés de faire face à une situation où la personne est inquiète et les sollicite beaucoup.

62 Donc il y avait finalement l'introduction d'un petit aléa, c'est ça ?

63 Oui.

64 D'accord. Donc tu as relu ces scénarios. Toi tu avais participé à la conception de ces scénarios ?

65 Oui. Oui, oui.

- 66 **Donc tu les connais bien, tu les as déjà mis en œuvre ?**
- 67 Je les avais déjà mis en œuvre. Je les connaissais. Je les avais déjà mis en œuvre avec les patients standardisés, et
 68 je mes avais mis en œuvre avec les mannequins. Et où c'était nous qui faisons la voix. Et finalement là, je
 69 retrouvais les patients standardisés.
- 70 **Justement, par rapport à ce changement, comment tu l'as appréhendé ce changement-là ?**
- 71 Ben disons... j'étais déjà persuadée, pour avoir fait déjà patient standardisé, et ensuite mannequin, que le patient
 72 standardisé était plus adapté à ce type de simulation. Enfin, par rapport à ce qu'on vise comme objectif. On en
 73 avait parlé en réunion. Et c'est vrai que... même si on avait réussi à faire vivre ces... ces mannequins, l'interaction
 74 quand même avec une personne, ça modifiait un petit peu tous ces... ça peut être plus subtil au niveau des
 75 mimiques, de la gestuelle, etc. Donc pour moi, j'étais plutôt positive, là-dessus. Bon après, il se trouve que la
 76 prestation de l'actrice était pas très satisfaisante en fait...
- 77 **En quoi elle ne t'a pas satisfaite ?**
- 78 Eh bien... il n'y avait pas la subtilité justement attendue. Je pense qu'au niveau de la fiche acteur, il y a des choses
 79 qu'elle n'avait pas bien retenu. Et en tout cas, dans l'interprétation hein... l'inquiétude... bon, les étudiants l'ont
 80 perçue, donc c'est quand même positif. Mais c'était pas aussi évident que ça. Elle les a pas beaucoup déstabilisés.
 81 Et j'ai vu la différence avec hier, où c'était une autre comédienne, et effectivement, c'était plus en finesse, et en
 82 même temps, il y avait plein, plein de choses. Ils ont pu observer l'inquiétude, et ils l'ont entendue. Enfin voilà.
 83 Donc c'était plus satisfaisant. Et finalement, alors que j'étais persuadée que le patient standardisé était plus adapté
 84 dans cette situation, après coup, je me suis dit, eh ben finalement, nous, quand on faisait parler le mannequin,
 85 parfois on arrivait mieux à rendre cette inquiétude. Mais en même temps, les étudiants l'ont quand même identifiée.
- 86 **Là, quand tu dis que l'actrice n'a pas forcément bien suivi le script, ça veut dire que... comment elle est briefée
 87 cette comédienne ?**
- 88 Alors euh... je sais pas trop. enfin... je... je m'entend. C'est-à-dire que c'est pas... on n'a pas, nous, participé.
 89 Euh... normalement, ils ont rencontré Irène...
- 90 **Le chef de projet**
- 91 Voilà, en tant que chef de projet. Et puis finalement on leur donne la fiche. La fiche acteur.
- 92 **Qui est un script en fait ?**
- 93 Qui est un script. Qu'on a élaboré, nous. Donc effectivement, dans ce script, on a noté... des exemples
 94 éventuellement de... d'informations à donner aux étudiants. Pour les amener à poser d'autres questions. Il y a...
 95 il y a un temps aussi qui est donné. C'est-à-dire si au bout de tant de temps, si les étudiants n'ont pas abordé ça,
 96 ben finalement l'actrice va peut-être dire une phrase ou apporter quelque chose pour amener les étudiants à. Le
 97 script est assez précis en fait. Donc je pense qu'elle s'en est pas suffisamment saisie. Je prends l'exemple vraiment
 98 du surpoids aussi. C'est écrit, c'est souligné « ne pas dire aux étudiants que je suis en surpoids », et en fait l'actrice
 99 c'est tout de suite engouffrée là-dedans en annonçant ça tout de suite ! c'est pour ça que je lui ai dit – je sais pas
 100 si ça, tu as pu l'observer ?
- 101 **Oui, à l'intersession ?**
- 102 A l'intersession, je lui ai dit surtout pour l'après-midi, parce que l'après-midi, il y avait à nouveau des séances –
 103 en lui disant ben, effectivement, vous devez pas le dire, vous devez amener les étudiants à vous interroger sur votre
 104 poids, etc. Alors c'est sûr, si l'actrice pouvait paraître ronde ou en surpoids, peut-être que ça amènerait les étudiants
 105 à. Faudrait qu'on réfléchisse à ça. En tout cas, de pas y aller directement, pour leur permettre eux, d'élaborer des
 106 questions autour de ça.
- 107 **D'accord. Alors une autre thématique. Est-ce que tu te souviens comment était organisée la salle de débriefing ?**
- 108 Oui.
- 109 **Est-ce que tu peux m'en parler ?**
- 110 Alors comment était organisée la salle ? Elle était pas particulièrement organisée. C'est-à-dire qu'en fait on n'a
 111 pas... on n'a pas préparé la salle particulièrement.
- 112 **Elle était comme ça ?**

113 Elle était comme ça. Donc en fait c'est une salle de cours. Euh... comme les étudiants étaient pas nombreux,
 114 finalement ils se sont mis au niveau des premières tables. Mais on n'avait pas par exemple prévu à l'avance les
 115 chaises où on allait s'asseoir. Donc on a dû aller les chercher au moment où on a fait le débriefing. On n'avait pas,
 116 je pense, pensé particulièrement l'espace avant.

117 Néanmoins, l'espace était organisé de telle façon que les étudiants n'étaient quand même pas en ligne, mais en
 118 demi-cercle en quelque sorte. Les tables étaient disposées comme ça. Est-ce que tu te souviens, toi, où tu t'es
 119 placée ?

120 Humm... pour moi, je me suis mise face à eux, près du bureau.

121 Dans le débriefing, tu te rappelles ?

122 Alors dans le débriefing, on était assises. Je pense que j'étais sur le côté gauche. En fait il y avait le bureau, moi
 123 j'étais à gauche et Iris était à droite.

124 Elle était devant.

125 Elle était devant. Oui, et l'actrice était à l'autre bout. Oui, voilà. Et moi je m'étais mise un peu sur le côté parce
 126 que en fait, j'avais posé mes notes sur le bureau.

127 C'est une habitude pour toi de te mettre dans cette configuration là ?

128 Pour les séances de débriefing ? euh... oui, à peu près... enfin, c'est-à-dire que... dire que c'est l'habitude, peut-
 129 être pas, parce que là, c'était la première fois que je le faisais ici avec la salle de cours à côté. Parce
 130 qu'habituellement on faisait le débriefing dans la salle même de pratique. Alors dans ce cas-là, on s'installait
 131 différemment. C'est-à-dire que les étudiants étaient sur des chaises un peu en demi-cercle, et nous en général, on
 132 se mettait un petit peu en face d'eux. Assez proche en fait. Assise. Et puis au laboratoire, c'est encore différent,
 133 les tables sont organisées en U et donc, ben on se met à un endroit du U en fonction de où sont les étudiants.

134 Est-ce que dans la façon dont tu te places, il y a quelque chose qui est réfléchi ou ça vient comme ça vient ? Est-
 135 ce qu'il y a une intention derrière le fait que tu sois assise comme ça ?

136 Non, ça c'est pas... c'est pas réfléchi. C'est pas réfléchi. Ce qui serait réfléchi, c'est d'être assis en face d'eux, et
 137 de pouvoir finalement être en interaction avec le groupe d'étudiants. Mais... le bureau, quelque part, il est là
 138 mais... bon... hier, on l'a poussé, par exemple. Il nous gênait un peu. Voilà. Hier on l'a poussé contre le mur.
 139 Voilà. Et on s'est mis plutôt devant.

140 Oui, j'ai eu l'impression qu'il gênait un peu...

141 Oui, il gênait.

142 Est-ce que tu te rappelles, quand le deuxième débriefing a commencé – c'était donc le débriefing qui était animé
 143 par Iris – est-ce que tu te rappelles la place que vous avez prise toutes les deux ?

144 Alors là... je m'en rappelle pas...

145 Ce que tu as fait notamment au début...

146 Non, je m'en rappelle pas...

147 Iris a commencé le débriefing en étant debout.

148 Oui.

149 Et tu es allée chercher des chaises pour vous deux.

150 D'accord. Non, ben ça, je ne m'en rappelais pas. J'avais oublié.

151 C'était quelque chose de naturel pour toi qu'il fallait s'asseoir ?

152 Oui. Oui, parce que là encore, si je fais un parallèle avec les situations, là encore, pour moi, on est dans un moment
 153 où il va y avoir des échanges. Et donc le fait de m'asseoir, de me mettre à la même hauteur aussi que les étudiants,
 154 ben, quelque part c'est un temps où on se pose. Où on prend le temps. On prend le temps de les écouter, des
 155 échanges. On est dans une interaction avec les étudiants un peu différente que si je suis dans un cours, dans un TD
 156 où... oui, donc, pour moi, c'est... oui, c'est évident qu'il faut s'asseoir. Et je sais pas en fait pourquoi on avait
 157 ramené les chaises à leur place initiale. Finalement on aurait pu les laisser. Ce qu'on a fait hier. Hier on a laissé

158 les chaises à chaque fois, parce que ça gêne pas les étudiants pour regarder... oui, donc c'est vrai que j'avais oublié
159 ça, mais pour moi, ça me paraît naturel, oui.

160 **Très bien. Bon je passe sur les problèmes techniques...**

161 Oui, enfin...

162 **A moins que tu aies envie de t'exprimer là-dessus ?**

163 Ben disons... pffft... oui, enfin les problèmes techniques, ça parasite. Moi personnellement ça me parasite
164 beaucoup. C'est-à-dire que ça me déstabilise toujours un petit peu. J'aime pas trop ne pas bien maîtriser la
165 technique. Donc là, c'était le cas. Après... en même temps... ben on s'était pas donné les moyens.

166 **C'est-à-dire ?**

167 Ben c'est-à-dire que... souvent, enfin ce qu'on faisait avant, pour les séances de simulation, souvent on allait la
168 veille, on revérifiait, surtout quand on était avec le mannequin et qu'il y avait beaucoup de technique. Là j'étais
169 sur l'idée que de toute façon le son ne fonctionnait pas et qu'on allait fonctionner comme avant, c'est-à-dire dans
170 la salle. Et il n'y a qu'en partant le soir que j'ai vu Sophie, on en a parlé et elle m'a dit « non, non, le son fonctionne,
171 maintenant ». Donc du coup, je me suis dit « ah... faudra arriver encore un petit peu plus tôt ! », bon et puis il y a
172 eu le raté, et en fait Iris, elle aussi elle était sur l'idée que le son ne fonctionnait pas.

173 **Parce que lundi, ça ne marchait pas.**

174 Voilà. Donc du coup, ben on s'est retrouvées un petit peu comme ça, rapidement, et puis je me suis rendu compte
175 que la procédure, on nous avait montré comme ça une fois, ça remontait à quelques semaines, on n'avait pas... y
176 a qu'en le faisant en fait... Donc c'est vrai qu'hier matin, je suis arrivée... tôt, la première chose que j'ai faite c'est
177 d'aller en régie, à la technique et justement de mettre en route, etc., pour être à l'aise avec la mise en route. Parce
178 que je suis pas à l'aise avec la mise en route. On a quand même eu des problèmes techniques, comme quoi, c'était
179 pas...

180 **Quel genre de problème ?**

181 Ben encore le son. En fait il y a plusieurs... plusieurs icônes son sur l'écran. Donc on en avait activé un mais
182 c'était pas le bon. Et en fait il y a que sur une caméra qu'il faut le... l'activer, et ça on le savait pas. Donc j'étais
183 avec Chantal qui l'avait déjà fait, mais finalement... ça non plus. Donc une première situation où on a eu un
184 problème de son. Bon, on s'est adapté. Voilà. Mais c'est vrai que la technique, ça peut vite devenir... alors que ça
185 doit être un outil qui facilite. Pour moi, ça peut vite devenir quelque chose qui me parasite, quoi. Mais après, à
186 nous de nous donner les moyens de maîtriser, ou en tout cas de bien revérifier avant, quoi. Là, je pense que pour
187 la prochaine séance, je serai OK sur la technique ! (rires) Enfin normalement ! Après il peut toujours y avoir un
188 imprévu mais...

189 **OK. Bien, alors on va passer au briefing, si tu veux bien ? (21')**

190 Oui.

191 **Alors je vais te proposer deux extraits du briefing. Mais avant, je voudrais te demander, quand tu commences le**
192 **briefing, comment tu t'y prends ? Est-ce que ton briefing a une certaine structure ?**

193 Alors oui, il a une structure. Enfin... c'est-à-dire que moi je m'appuie, pour le briefing, sur ce qu'on a écrit.

194 **Oui, c'est-à-dire que vous avez fait une procédure ?**

195 Ben on a fait... ce qu'on doit dire aux étudiants. Avec plusieurs points, c'est-à-dire... qui ils sont, où l'action se
196 situe, et puis les éléments concernant la personne.

197 **Ah ! alors je crois qu'on ne parle pas de la même chose. Je pensais au briefing général de la séance...**

198 Ah ! tu parles du briefing de la séance ! ah d'accord !

199 **Oui, alors peut-être qu'on se comprend pas sur le vocabulaire. Ce que tu appelles briefing, c'est ce que moi,**
200 **j'appelle le pré-briefing, je pense... c'est-à-dire le petit briefing avant la simulation. Donc là, moi je suis sur le**
201 **briefing général d'ouverture de la séance.**

202 Ah d'accord. Alors structuré ? euh... oui, plus ou moins. Enfin c'est-à-dire que... ils ont eu une présentation de la
203 formation par la simulation. Pour moi l'idée, mon fil conducteur, c'est de me dire « qu'est-ce qu'ils en ont

204 compris ? » et éventuellement de rappeler les choses, de repréciser. Mais surtout de partir de ce qu'ils ont compris.
205 Et puis les règles de fonctionnement. C'est vrai que dans le temps de notre séance, on n'a pas prévu un temps très,
206 très long pour ça, parce qu'on a prévu en amont qu'ils aient une présentation de cette méthode. Voilà.

207 OK. Alors je te propose d'écouter le début et puis je te demanderai de le commenter.

208 Humm.

209 Ecoute extrait : 23'30 ➔ 28'13 :

210 **EXTRAIT B02 : 0'35 ➔ 5'10 (p.3) : BRIEFING :** commence par l'expression des ESI, « à
211 *quoi vous vous attendez, en fait, ce matin ?* » écoute, réajuste en reprenant les propos. Explique
212 le déroulement. Procèdera de la même façon pour les règles, choisit son vocabulaire avec soin.
213 Le briefing est assez long (20') et ne comprend pas la visite de l'environnement.

214 Alors sur cet extrait, qu'est-ce qui guide ton action ? Comment tu as procédé et qu'est-ce qui t'a amenée à procéder
215 de cette façon-là ?

216 Ben... effectivement, en écoutant, j'ai cherché à faire dire aux étudiants, en tout cas, ce qu'ils avaient compris, ce
217 qu'ils avaient retenu en tout cas de... de ce que c'était que la formation par la simulation, de comment allait se
218 passer un petit peu la matinée. Et puis après, j'ai redit des choses... enfin j'ai répété des choses sur cette simulation.
219 Ce que c'était et comment les choses allaient se passer. A l'écoute je me dis que... il y a des mots qui n'étaient
220 peut-être pas tout à fait bien... bien posés.

221 C'est-à-dire ?

222 Ben, c'est-à-dire que quand je dis « ça reste une situation artificielle », là, en l'écouter, je me dis « tiens, ... », en
223 même temps j'ai dit « la plus réaliste », mais enfin... « Artificielle », je me dis que c'est pas un mot qui...

224 C'est un mot qui te gêne ?

225 Oui.

226 Qu'est-ce que tu voulais dire quand tu as évoqué cette...

227 Ben je voulais... en fait l'idée, c'est que c'était une situation... virtuelle. Et j'ai hésité avec ce mot. Mais en même
228 temps virtuel, je faisais le lien avec l'ordinateur. Mais qu'en fait... enfin c'est pas une vraie situation dans le sens
229 où ben... on peut se tromper. On peut avoir droit à l'erreur. Voilà. Malgré tout c'est... ça reste une situation qu'on
230 a construite, on veut qu'elle soit la plus réaliste, mais voilà. Et en fait j'ai dit artificielle, et c'est vrai que même en
231 disant le mot, je crois pas que ce soit un mot que j'ai jamais utilisé dans la simulation. Je pense que j'étais plus
232 peut-être sur l'idée de virtuelle... je sais pas.

233 Mais « virtuel » tu ne l'as pas choisi du coup ?

234 Non, je l'ai pas choisi. Là en m'écouter je me dis que c'est peut-être pas le bon mot... Après en m'écouter, j'ai
235 l'impression que j'ai déroulé selon le fil conducteur que je m'étais posé. Mais je me dis que j'ai peut-être pas repris
236 les différents temps. Mais en même temps, je leur ai pas dit par exemple ce que toi, tu appelles le pré-briefing, la
237 situation, le débriefing. Bon. Je l'ai peut-être dit de façon moins structurée que ça. Après, j'ai pas mal insisté sur
238 le débriefing. Oui. J'ai pas parlé de synthèse.

239 Quand tu as évoqué... alors tu as repris effectivement, pour chaque temps, les propos des étudiants. Tu as rebondi,
240 tu as réactivé finalement à chaque fois les propos des étudiants et tu as complété en effet. Par rapport à ça, j'ai eu
241 l'impression que tu choisissais, au contraire – alors à part peut-être le mot « artificiel » en effet – mais que tu
242 prends soin de choisir tes mots justement.

243 Oui !

244 Dans quelle intention ?

245 (*elle soupire*)... dans quelle intention... pour moi, les mots c'est important. Ça précise les choses. Enfin, c'est pas
246 anodin du tout. Donc... enfin pour clarifier les choses en tout cas. Pour qu'on parle de la même chose. Et donc de
247 bien... bien identifier ce qu'on met derrière chaque mot. Voilà. En général, j'essaie de bien choisir mes mots. De
248 les poser. Bien choisir. Enfin je pense faire un choix. Après il est peut-être plus ou moins judicieux, et c'est là où
249 je me dis qu'artificiel c'est pas judicieux. Mais oui, parce que c'est important de clarifier au départ de quoi on
250 parle et est-ce qu'on parle bien de la même chose. Je crois que c'est ça mon intention.

251 **Comment tu évalues le feedback des étudiants dans ce que tu as dit ? Tu les avais en face de toi, est-ce que tu te**
252 **rappelles quel effet tes paroles ont eu ?**

253 Alors euh... c'est difficile le feedback justement des étudiants... Je les ai... d'abord ils ont participé. Ils ont dit
254 des choses. Tout de suite ils avaient déjà des notions. Je les ai trouvés à l'écoute. Après, des choses plus fines...
255 je les ai sentis à l'écoute et effectivement ils cherchaient, hein, quand je leur posais des questions. J'ai eu le
256 sentiment aussi que ça clarifiait peut-être certaines notions. A la fois ça les confortait dans ce qu'ils avaient compris
257 et ça précisait... enfin il y avait des éléments de précision peut-être qu'ils n'avaient pas eu dans la présentation,
258 qui était plus générale. Là on était sur... plus concrètement voilà comment ça va se passer, qu'ils allaient être en
259 binôme et tout ça. Donc ça leur donnait quelque part des éléments de repère. En tout cas je les ai sentis attentifs.

260 **Est-ce que, dans la façon dont tu as procédé, ça s'étaye sur des connaissances particulières que tu aurais apprises**
261 **pour conduire cette activité-là ?**

262 Déjà ça s'appuie je dirais sur des connaissances ou des compétences déployées pendant toutes ces années de
263 simulation.

264 **Dans tes expériences passées ?**

265 Oui, dans mes expériences antérieures. Parce que je suis dans le projet depuis le début. Et après, c'est vrai que
266 moi, j'ai fait rapidement le lien entre la formation par la simulation avec finalement la compétence 6, sur en tout
267 cas, les soins relationnels, la communication. Et c'est une compétence que j'ai... animée avec mes collègues, au
268 début quand je suis arrivée à l'IFSI. Et je dirais que tout au long de la formation par la simulation, je dirais que
269 j'ai le sentiment de m'appuyer aussi sur certaines compétences en lien avec...

270 **Pour toi tu veux dire ?**

271 Pour moi, oui. De mettre... parce que dans cette compétence 6, d'avoir dû réfléchir justement sur l'importance de
272 la communication, de la communication verbale, non verbale, etc. bon, ben il y a des choses aussi que j'ai
273 comprises, apprises peut-être... et donc oui, je ferais le lien avec ça.

274 **D'accord. Je vais te proposer un deuxième extrait, qui se passe un petit peu plus tard. Entre temps tu as reposé le**
275 **cadre de confidentialité, de non jugement.**

276 Oui.

277 **Et donc un étudiant va s'exprimer. (36'48 → 38'24)**

278 **EXTRAIT B02 : 9' → 10'38 : BRIEFING Suite : un ESI pose demande « comment ça va se**
279 **passer ? » elle perçoit l'inquiétude « est-ce que ça vous inquiète ? », « c'est vrai on s'expose,**
280 **c'est normal d'être un peu anxieux » « on verra dans quel état d'esprit vous êtes après » « c'est**
281 **pas pour vous mettre en difficulté » (= invariants : part tjs d'eux), les ESI expriment leur stress**

282 **Voilà, alors sur ce petit passage, il y a l'expression et la question du stress... Comment tu vois la façon dont tu as**
283 **réagi ? Qu'est-ce que tu voulais faire ?**

284 Ben je voulais qu'ils se libèrent un petit peu. Par rapport à ça. Par rapport au stress. Parce que ça, on... toutes les
285 séances de simulation qu'on a pu faire depuis le début... depuis le début c'est un élément...

286 **C'est constant.**

287 C'est constant. Voilà. Ils arrivent. Ils se demandent un peu à quelle sauce ils vont être mangés. Ils sont un peu
288 inquiets. Alors euh... en tout cas, leur permettre de le dire. Et puis essayer de les rassurer. Enfin de les mettre en
289 sécurité, par rapport à ça. Et de leur dire qu'on entend ça. Pas de le banaliser, mais de leur dire que c'est normal.
290 Que c'est nouveau pour eux, que quelque part ça expose. Mais voilà, de créer un sentiment un peu de sécurité.
291 Parce que c'est une constante qu'on a... et puis nous-même on a expérimenté ! donc on sait que c'est stressant.

292 **Tu disais quand on a fait le débriefing à chaud, que c'était un des points peut-être que tu garderais pour ta pratique**
293 **future, cette espèce de climat qu'il y avait eu dans le groupe. Est-ce que tu penses que dans la façon dont tu as**
294 **conduit le briefing c'est quelque chose qui a pu aider à instaurer ce climat sécure en quelque sorte ?**

295 Oui. Oui, je pense. Parce que d'aborder ça, ça y participe.

296 **Il y a d'autres choses qui y participent ?**

297 A ce sentiment de sécurité ? le petit groupe, le nombre. Parce que justement, les dernières expériences que j'avais
298 de formation par la simulation, on avait des groupes un peu plus importants. Et là j'ai vraiment eu plaisir à vivre
299 ça avec un groupe plus petit. Oui, je pense que la taille du groupe, ça y participe. Là les étudiants me connaissent
300 un peu, ils connaissent un peu moins Iris. Donc c'est vrai que ça, ça peut être un élément aussi qui peut les
301 insécuriser un petit peu parce qu'ils savent pas forcément comment on fonctionne. Et je l'ai vu par le passé avec,
302 parfois, d'autres sections qui me connaissaient pas. Alors il y avait un formateur qu'ils connaissaient mais on sent
303 bien qu'ils sont un petit peu... voilà... eux-mêmes dans l'observation, ils savent pas...

304 **A qui ils ont affaire ?**

305 A qui ils ont affaire. Donc je pense que c'est important, même mon petit aparté sur la technique, bon c'est aussi...
306 ben d'abord d'être transparent, hein, d'être honnête, de pas jouer « on maîtrise tout » alors qu'en fait on maîtrise
307 pas et que peut-être ça va avoir une implication. Qu'on va les remettre dans la salle ou autre. Et puis ça permet de
308 faire un petit peu d'humour aussi, quoi. Pour moi, je pense que ça y participe oui. Mais en tout cas de l'aborder.
309 Après, c'est vrai que je me dis que j'y participe. Maintenant, c'est le fait peut-être tout simplement d'en parler ?
310 C'est difficile de se dire si c'est comment je l'ai amené ou parce qu'on aborde la question. Sûrement un peu des
311 deux. Je pense que le plus important, c'est d'aborder la question.

312 **OK. Alors je te propose qu'on passe à un autre moment, et notamment, à la mise en œuvre de la séance. Dans un**
313 **premier temps – alors je parle de pré-briefing quand toi tu parles de briefing, là encore on parle de vocabulaire –**

314 Oui, oui, c'est pour ça que c'est important !

315 **Du coup, ton pré-briefing, (ou ton briefing de la situation), tu me disais tout à l'heure, quand il y a eu cette**
316 **confusion entre nous, que tu t'appuyais sur ce qui avait été posé comme éléments à donner aux étudiants. Est-ce**
317 **que tu te rappelles aussi comment tu le mènes ce pré-briefing ?**

318 Ben en fait, je lis. Même si j'ai parfois modifié des choses dans la lecture, parce qu'en même temps que je le lisais,
319 il y avait des fois je rajoutais un mot ou deux, qui n'étaient pas des éléments mais dans la façon en tout cas d'amener
320 l'information. Mais je suis plutôt oui, sur la lecture.

321 **D'accord. Après, tu fais sortir les deux étudiants, et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?**

322 Quand je les fais sortir ? Ben en fait, je les amène dans un coin pour s'isoler, je leur donne le dossier, et puis je
323 leur dis qu'il y a un certain nombre d'éléments dans le dossier, et qu'ils les utilisent comme ils veulent. Et puis
324 qu'ils doivent un petit peu, sur un temps très court, voir un petit peu la stratégie... enfin comment ils vont s'y
325 prendre pour mener leur entretien.

326 **Donc tu les accompagnes, finalement, aussi dans cette phase-là ?**

327 Oui. Oui.

328 **C'est un choix de ta part ? ça a été... parce que tous les formateurs ne le font pas comme ça...**

329 D'accord.

330 **Donc c'était un peu ma question aussi, c'est qu'est-ce qui fait que tu as fait ce choix-là de les accompagner ?**

331 Alors c'est vrai que je l'ai fait de façon un peu... spontanée.

332 **Qu'est-ce qui te guide dans cette action-là ?**

333 Euh... maintenant que tu m'en parles de ce point-là, je suis pas sûre que je le faisais avant. Euh... quand on le
334 faisait en TP, qu'il y avait pas cette salle de débriefing, finalement, on faisait sortir les étudiants... si, je crois que
335 je sortais quand même avec eux... ? Là, c'est parce que, déjà au départ, je me suis dit « ils vont peut-être pas savoir
336 où se mettre, faut pas qu'ils aillent tout de suite près de la salle, etc. ». Donc quelque part, je voulais leur désigner
337 un lieu où se mettre, j'avais repéré qu'il y avait une table, donc je me suis dit « ils pourront se mettre là »,
338 normalement il y a pas de table, donc... Euh... ben en fait je sais pas trop. C'est vrai que je le fais de façon un peu
339 spontanée. Mais pour moi, c'est de me dire... de clarifier encore... qu'est-ce qu'ils vont faire de ce dossier, etc.
340 Alors peut-être que je clarifie trop, et que finalement il faudrait leur laisser... ? Mais en fait, je crois que oui, c'est
341 ça, je me dis « ben faut clarifier vraiment les choses vraiment jusqu'au bout ». Des fois ils demandent « est-ce
342 qu'on peut écrire sur la feuille ? », des choses comme ça.

343 **En quoi c'est important pour toi que ce soit bien clarifié pour eux ?**

344 Ben parce que je trouve que déjà c'est l'inconnu un petit peu pour eux, ils savent qu'ils vont ouvrir la porte... bon,
 345 ils ont quelques éléments mais ils savent pas complètement comment les choses vont se dérouler... et si c'est pas
 346 clair... finalement que ce soit clair, c'est un élément de sécurité pour eux. En tout cas, ça va... oui, ça peut donner
 347 un peu de stabilité. Les sécuriser de savoir... ben, voilà, on a ça, on a le droit de l'utiliser, on peut s'appuyer là-
 348 dessus. Oui, ça leur donne plus de moyens.

349 **D'accord. Donc un objectif de sécurité ?**

350 Oui.

351 **Bien. Alors, la séance va commencer...**

352 Va commencer, oui.

353 **Tu es, selon que tu animes après le débriefing ou pas, dans la régie. Alors moi je ne t'ai pas vue dans la régie, hein.**
 354 **Mais que fais-tu ? Tu prends des notes ?**

355 Oui, je prends des notes.

356 **Comment prends-tu tes notes ? Comment observes-tu la séquence ? quel objectif tu as dans ce moment-là ?**

357 Alors, je prends des notes... Comment je prends des notes ?... d'abord, je prends pas beaucoup, beaucoup de notes.
 358 Enfin c'est-à-dire que, comme je dois aussi être dans l'observation, et l'écoute, donc pour moi, tout doit être un
 359 petit peu ouvert, les yeux, les oreilles... donc d'écrire en même temps, c'est un petit peu compliqué ! Donc c'est
 360 des mots-clés un petit peu, que je me mets. Alors je dirais que ce que j'observe, c'est leur posture, leur façon
 361 d'entrer en interaction avec la personne, en tout cas des choses autour de la communication. Alors verbale, non
 362 verbale. Et puis il y a des choses qui sont un petit peu en lien avec le fil conducteur de... ben justement ce qu'on
 363 a établi dans notre fiche, de ce qu'on va devoir un petit peu aborder. Alors parfois je peux noter un mot qu'ils
 364 disent, ou une façon de parler, ou une question qui me paraît être un élément sur lequel il faudra rebondir. En
 365 même temps je vais regarder aussi, ben par exemple, est-ce qu'ils ont bien frappé ?, est-ce qu'ils ont mis la
 366 présence ?, est-ce qu'ils ont utilisé le SHA ?, des choses comme ça. Mais je m'appuie en fait sur ce qu'on a mis
 367 sur notre feuille.

368 **Donc en fait tu as une grille pré-écrite ou pas ?**

369 Alors il y a une grille pré-écrite, qu'on n'utilise pas en fait.

370 **Tu ne t'en sers pas.**

371 Non, d'ailleurs, on s'est même dit qu'on allait la retirer. Mais elle est toujours sur le document. Moi je l'ai même
 372 carrément enlevée de mon document. Cette grille on l'avait construite au départ mais on ne l'a jamais bien utilisée.
 373 Je pense que les éléments qu'on a notés dans la grille, peut-être, sont pas suffisants. Et puis je sais pas si les autres
 374 formateurs l'utilisent pas beaucoup non plus, je pense. En tout cas, moi, souvent finalement, une grille... c'est
 375 parfois plus difficile de mettre des choses dans des cases, parce que moi... ça peut être un mot-clé, ça peut être un
 376 petit sigle que je vais me mettre ou autre, voilà...

377 **C'est trop enfermant ?**

378 Voilà. C'est trop enfermant. Et puis moi-même, j'ai mes façons un petit peu de noter les choses. Donc du coup, il
 379 y a des fois des choses que je note, qui sont pas tout à fait prévues dans la grille, donc oui, globalement c'est trop
 380 enfermant. Et puis faudrait qu'on la... pour le coup, la grille, comme on l'avait faite au début... vraiment, il
 381 faudrait la revoir. En tout cas, notre construction, même sans grille, je veux dire, on l'a écrite un peu noir sur blanc,
 382 quels étaient les éléments sur lequel il fallait s'appuyer. Et ça, c'est clair, en fait. Parce que je connais bien le
 383 scénario, donc c'est clair dans ma tête un petit peu.

384 **Oui. En fait les objectifs visés dans ce scénario, tu les as en tête ?**

385 Oui.

386 **Et c'est en fonction de ça que tu vas prendre tes notes ?**

387 Voilà. En fonction de ça et puis évidemment en fonction de choses particulières des étudiants.

388 **De choses hors cadre ?**

389 Voilà. Mais j'avoue que pour moi, c'est un peu difficile d'être effectivement dans l'écoute, dans l'observation –
390 alors l'observation en plus je la fais vraiment par la vitre ou par l'écran qui est plus proche – et puis d'écrire en
391 même temps. Ça va quand même assez vite et c'est vrai que par rapport à d'autres séances qu'on a pu faire, où on
392 avait par exemple les mannequins, la personne qui est à la technique, c'était pas la personne qui observait. Là, du
393 fait de... alors en même temps on n'a rien à faire au niveau de la technique, à part surveiller éventuellement les
394 caméras et la modifier, ce qu'on n'a pas du tout fait dans ces séances ! Mais euh... donc non, effectivement, je
395 sais pas si c'est le fait de devoir mettre le casque qui, moi, me gêne un petit peu... avant on avait le son direct.
396 Comme en plus moi j'ai des problèmes auditifs, et que le casque a tendance à siffler un petit peu sur mes appareils,
397 donc du coup, il faudrait que j'étudie d'autres possibilités, parce que ça me gêne un peu.

398 **OK. Alors on va passer au débriefing. Alors pour le débriefing, là encore, une question un peu générale avant de**
399 **voir un certain nombre d'extraits. Quelle est la logique que tu emploies dans la conduite de tes débriefings ?**

400 La logique ? euh... ben là encore, on s'appuie un petit peu sur ce qu'on a... un canevas un petit peu, qu'on a prévu.
401 C'est-à-dire qu'il y a forcément un temps de retour sur les deux étudiants qui ont été dans l'action, si je puis dire.
402 Un retour un petit peu à chaud sur... ben, sur ce temps-là, ils sont un peu sur peut-être leurs émotions, souvent
403 c'est ça, hein, ils expriment d'être soulagés, ou ils ont été stressés, etc. Ensuite ben on va un petit peu vers l'acteur,
404 voir comment il s'est senti pris en charge, en tant que patient dans la situation. Et puis après on va être plutôt un
405 peu sur la phase partage, enfin faire un tour un petit peu avec les observateurs. On a un peu structuré... enfin c'est
406 le canevas un petit peu qu'on a prévu.

407 **Ce canevas, il vient d'où ? Il vous vient d'où ?**

408 Alors, il nous vient en fait, au tout début, quand on a commencé à se lancer sur la formation par la simulation, le
409 chef de projet, c'est quelqu'un qui a fait un DU. Donc c'est elle qui nous avait finalement... parce que nous on
410 n'avait pas de formation, on avait regardé un peu naturellement dans la théorie. Et puis, ben, c'est elle qui nous
411 faisait partager ses apports théoriques. Donc du coup, on avait construit ça à partir des éléments qu'elle nous avait
412 donné.

413 **Donc en fait vous vous êtes approprié cette méthode, et vous avez reconstruit un document support qui vous guide**
414 **dans votre pratique, c'est ça ?**

415 Oui. C'est ça.

416 **A quoi es-tu particulièrement attentive dans le débriefing ?**

417 Ben, dans un premier temps, je suis déjà attentive à... j'allais dire, l'état émotionnel des étudiants.

418 **C'est-à-dire, tu fais attention à quoi ?**

419 Ben déjà à ce que je peux observer déjà de leur comportement, des fois leur gestuelle, des fois ils soupirent, il y
420 en a certains ils peuvent être crispés. Ou on sent une insatisfaction. Alors je l'ai jamais senti sur ces trois scénarios-
421 là. Mais pour d'autres scénarios, oui. Et puis ce qu'ils disent. S'ils disent que ça a été très dur, ou si on sent que ça
422 a été difficile pour eux. Donc ça, pour moi, c'est le premier élément un peu... alors il y a des choses qu'ils nous
423 disent toujours « ben ça été difficile, etc. » mais parfois, on sent que certains, c'est vraiment... et donc après, je
424 vais forcément en tenir compte dans la façon dont je vais mener le débriefing, pas les heurter, la façon dont on
425 peut dire... On est quand même beaucoup, dans la formation par la simulation, dans ce débriefing, je dirais, à... à
426 faire en sorte de pas heurter. Hein... parce qu'on sait qu'on s'est exposé, que peut-être on a mal fait, ou qu'on a
427 pas fait ce qu'on voulait faire, donc oui, je crois que je suis attentive à ça dans un premier temps. Ensuite d'une
428 façon un peu générale, eh bien, ce qu'ils ont compris de la situation, ce qu'ils voulaient faire... enfin en tout cas
429 d'arriver à... oui, à leur faire dire... identifier ce qu'ils voulaient faire, pourquoi... Et puis au... ce qui est important
430 aussi c'est la qualité de l'observation des autres étudiants, des observateurs. Et ça, c'est très irrégulier. Enfin c'est
431 très dépendant d'un groupe ou d'un autre. Là, j'avoue que les deux séances que j'ai faites, il y avait une qualité
432 dans ce qu'ils observaient. Parfois c'est un peu plus laborieux.

433 **Ok. Alors je vais te proposer un extrait. On va commencer par le premier débriefing. Donc la situation 1, tu t'en**
434 **rappelles, c'était la situation en EHPAD. On est à la 9^{ème} minute, pour te resituer, les étudiants se sont tous exprimés**
435 **et c'est la suite des expressions : (57'55 ➔ 1h1'52)**

436 **EXTRAIT : B03 9'20 ➔ 13'22 (p.5) DEBRIEFING SIT1 : (après expressions des ressentis de**
437 **chacun) « on va revenir sur certains détails », « quel était votre objectif ? », reformule, fait**
438 **généraliser en posant des questions, encourage, renvoie du feedback**

439 **Alors comment tu procèdes, là ?**

440 Alors là, on est dans la phase plutôt d'analyse de la situation. Ben j'essaie en fait de leur faire dire des choses,
441 enfin de leur faire identifier des choses. Donc ben... dans un premier temps je vais essayer de leur faire identifier
442 quel était leur objectif, leur intention. Je me suis rendu compte que finalement ce mot d'objectif on le dit beaucoup,
443 et que ça résonne pas toujours beaucoup pour les étudiants. Et hier j'ai entendu une collègue qui a parlé plutôt
444 d'intention, et j'ai trouvé que c'était quelque chose que je pourrais réutiliser. Que peut-être ça leur parlait plus.
445 Mais bon, ils ont quand même réussi à le dire. Et puis, oui, c'est ça, c'est un petit peu pas à pas, au travers de ce
446 qu'ils ont dit, de ce qu'ils ont fait, d'essayer de leur poser des questions pour les amener finalement à dire des
447 choses. En tout cas, d'identifier que cette dame, ça allait être son lieu de vie, que finalement, les renseignements
448 médicaux, peut-être que... Alors finalement, peut-être que c'est pas si clair que ça ? Je l'ai peut-être pas clairement
449 dit que c'était peut-être pas si important que ça. Peut-être que ces renseignements-là, on pouvait les demander dans
450 un deuxième temps ? Là on était bien dans l'accueil. Le premier moment où on va rencontrer la personne. Et puis
451 d'avoir plutôt des éléments sur ses habitudes de vie pour mieux la connaître.

452 **Comment tu vois l'échange là, qu'il y a eu entre toi et les étudiants, les interactions qui ont eu lieu là ?**

453 A l'écoute, j'ai l'impression qu'il y a quand même de l'échange. Enfin, ils essaient en tout cas. Et ils identifient
454 d'ailleurs des choses.

455 **Comment tu te vois là-dedans ?**

456 C'est difficile... (rires)

457 **Dans la façon dont tu... dans les mots que tu utilises, dans la façon de faire ?**

458 Euh... ben là encore j'essaie un petit peu de rebondir... même si parfois ce qu'ils disent n'est pas encore parfois
459 ce que... là où je voudrais les amener ! Bon... Je vais éventuellement valider un peu ce qu'ils disent, je les
460 encourage pour des fois les amener à aller plus loin. Parce que des fois ils disent un mot... on sent bien que derrière
461 il y a autre chose mais... bon, ça a du mal à venir. Oui, c'est peut-être ça, le mot, les encourager. En tout cas arriver
462 à... à ce qu'ils le disent quoi.

463 **A ce qu'ils le disent. Cette posture finalement, que tu as, là, de les questionner, de les encourager, de ne pas dire à**
464 **leur place, est-ce que c'est quelque chose qui te demande un contrôle sur toi-même ou est-ce que c'est quelque**
465 **chose qui est assez naturel et assez facile à gérer pour toi ?**

466 C'est assez facile à gérer. C'est assez facile à gérer... oui.

467 **On le sent. (rires) Effectivement tu utilises beaucoup « on va revenir sur... », « qu'est-ce que vous en pensez ? »,**
468 **« qu'est-ce que vous auriez pu faire ? »... Tu procèdes beaucoup avec ce type de phrases, hein ? et non pas « il**
469 **faut... » ou l'apport de réponses, d'éléments de contenus. Tu procèdes énormément comme ça, et tout le temps.**

470 Oui, voilà. Oui ?

471 **Moi je trouve que c'est assez typique de ta manière de faire, dans ce que j'ai pu entendre au cours de la séance.**
472 **Dans cet extrait mais dans d'autres aussi, notamment aux débuts des séances de débriefing.**

473 Humm. D'accord...

474 **Donc c'est assez... est-ce que tu as l'impression que c'est assez spécifique dans ce format-là ? Ou est-ce que c'est**
475 **une manière de faire qui est habituelle chez toi dans d'autres formats ?**

476 C'est une manière de faire qui est habituelle. Euh... qui est quand même plus exacerbée dans ce format-là, bien
477 sûr. Mais c'est... voilà, en TD je peux aussi procéder... procéder comme ça.

478 **Ça s'étaye sur une intention pédagogique particulière et réfléchie chez toi ?**

479 Ben en tout cas, dans la formation par la simulation, oui. Parce que je pense qu'effectivement c'est pas une méthode
480 pédagogique où on transmet. On essaie bien de les faire identifier, de les amener à réfléchir sur... c'est pas une
481 analyse de pratique, hein, mais on revient bien un petit peu... peut-être qu'il pourrait y avoir de l'explicitation
482 aussi, hein ? Voilà, revenir un petit peu sur ce qu'on a fait, et réfléchir « ben finalement, qu'est-ce que j'avais
483 comme intention ? ». Je trouve que c'est quand même le fil conducteur de la formation par la simulation. C'est les
484 amener, eux, à identifier les choses. Et c'est bien plus porteur. Et je dirais que quand les observateurs eux-mêmes
485 identifient des choses importantes... Par exemple, hier, dans la séance, il y a eu des choses un petit peu comme ça,
486 fortes, quelqu'un avait abordé la mort de l'époux, mais de façon un peu trash... enfin elle a posé une question très
487 directe, comme ça, qui a un peu choqué. Enfin choqué... bon l'acteur l'a dit, et puis après les étudiants aussi.
488 C'était important, parce que finalement, ils ont observé des choses importantes, et je trouve que quand eux-mêmes

489 arrivent finalement à identifier les choses, à dire « ben finalement ça, c'est peut-être pas le bon mot » ou au
490 contraire « ça, c'était très bien », etc., ça a plus de poids que si c'est nous qui... Mais c'est vrai que c'est pas
491 toujours facile et des fois on a envie d'intervenir, parce que... parfois ils arrivent pas là où on veut qu'ils aillent !...
492 donc là, des fois on va trop vite. Mais en tout cas, par rapport à ce que je disais – c'est pas du tout évidemment
493 une critique – mais par exemple hier on s'est plus ajustées avec ma collègue – parce que c'est pareil j'avais pas
494 fait de débriefing avec elle, comme avec Iris – et bon, effectivement, il y a eu des moments où... où pour moi, ça
495 court-circuitait un peu ce que je cherchais à faire. C'est pour ça que c'est pas toujours évident de... de co-animer.
496 Je trouve que... il faut être vraiment sur la même... sur le même feeling.

497 **On reviendra sur ce point un peu plus loin, si tu veux bien.**

498 Oui.

499 **Je vais te proposer un autre extrait de débriefing. Toujours le premier. A la fin. (1h09'20 → 1h11'50)**

500 **EXTRAIT : B03 : 26' → 28'20 : DEBRIEFING N°1 (p.6) : fait la synthèse elle-même : « ce**
501 **qui est important quand on va faire un entretien d'accueil... », reprend les principes de**
502 **l'entretien, reprend des éléments que les ESI ont apporté au cours des échanges et ont réalisé**
503 **dans la situation**

504 **Donc cette synthèse...**

505 Oui... la synthèse, ben, c'est important. Quand même. Même si parfois c'est pas évident parce qu'on a l'impression
506 de se répéter un peu. Par rapport à ce qu'on a dit. Mais euh... oui, de redonner comme une photo un peu globale,
507 comme ça, des points importants à retenir, après la situation. Alors là où je dis que des fois c'est pas évident, c'est
508 vrai que quelque part les trois situations sont quand même des situations d'entretien de recueil de données. D'une
509 certaine façon, on se répète un petit peu. Même si à chaque fois, on a quand même identifié qu'il y avait des...
510 enfin trois intentions qui étaient un peu différentes. Mais c'est un élément important pour recentrer en fait sur ce
511 qu'on doit retirer un peu de cette séance de simulation, les points importants.

512 **Et là, tu as fait le choix de la faire toi-même cette synthèse.**

513 Oui.

514 **Est-ce que c'est un choix qui est collectif ? Ou pas ? Et qu'est-ce qui a motivé ce choix-là ?**

515 Alors c'est un choix collectif. Quelque part, dans la méthode, c'est un peu comme ça qu'on nous l'avait présentée.
516 C'est intéressant de se dire que peut-être les étudiants pourraient le faire ? On s'est jamais posé cette question...
517 euh... par rapport à la méthode. Parce que malgré tout, je crois que d'une certaine façon, on est parti aussi sur
518 l'idée que les étudiants ils attendent quand même quelque chose du formateur. Donc c'est peut-être aussi dans le
519 moment de la synthèse... Avant, je dirais dans l'analyse, on a essayé de mettre des éléments qui favorisent
520 l'identification d'un certain nombre de choses, c'est un peu eux qui doivent les trouver et puis nous un peu
521 alimenter... La synthèse, finalement, c'est un peu le formateur, là, sur le retour, le feedback, les éléments
522 importants. Dans d'autres séquences pédagogiques, autres que la formation par la simulation, ça m'arrive souvent
523 de demander aux étudiants de faire une synthèse. Après des TD, etc. Mais là, j'ai un autre objectif, quelque part,
524 c'est moi aussi, de mesurer ce qu'ils ont compris et retenu. Là, oui, il y a quand même une intention pédagogique,
525 en tout cas le collectif, le choix qu'on a fait, et par rapport à la méthode en tout cas, de ce qu'il y ait un retour du
526 formateur. Après, je sais pas s'il y a des séances...

527 **Il y a des choix différents. Mais ça c'est aussi très variable. Mais en effet, cette intention... c'est aussi peut-être le**
528 **niveau de formation des étudiants qui joue aussi ?**

529 Oui. Oui, peut-être qu'avec des professionnels ça peut être différent ? Et en tout cas, nous c'est vrai, on s'appuyait
530 sur la méthode. Après mais quand même c'est intéressant comme idée de se dire que peut-être... mais je pense
531 qu'effectivement le niveau de... Là, j'ai l'impression qu'ils attendent quelque chose de...

532 **Oui, c'est des première année aussi.**

533 Oui.

534 **Alors je vais te proposer un autre extrait. Donc là, cette fois, c'est le débriefing d'Iris.**

535 D'accord.

536 **Donc tu es intervenue à la fin du débriefing sur sa sollicitation. Donc je vais te proposer un extrait que j'ai trouvé**
537 **intéressant. C'était la situation 2, donc la situation d'orthopédie. (1h16 → 1h18'12)**

538 EXTRAIT : B05 : 30'40 ➔ 32'34 (p.9) : fin du débriefing n°2 (d'Iris) : un garçon ESI exprime
 539 sa difficulté à être regardé, Katia lui renvoie que c'est important de l'avoir identifié comme
 540 objectif d'apprentissage. Considération positive.

541 Je souris parce que, en fait, hier dans la séance, il y avait aussi un garçon, et c'est aussi le garçon qui a abordé ça.

542 Oui...

543 Parce que... il s'était senti... enfin il pensait qu'il renvoyait une image de stress importante, alors que c'est vrai
 544 qu'il avait la voix posée mais il avait le regard fuyant. Effectivement on a pu cibler là-dessus. Mais voilà, un peu
 545 comme cet étudiant. C'est marrant parce que c'était le seul garçon. Et il a abordé ça, en fait. Ouais...

546 Donc là, ton intention, c'était quoi face à cet étudiant qui exprimait la difficulté qu'il avait à être regardé ?

547 Alors mon intention... comment dire... c'est vrai que... je crois que c'est dans le briefing finalement où je leur
 548 disais qu'ils allaient aussi peut-être apprendre des choses sur eux-mêmes... Donc là, c'était tout à fait ça en fait.
 549 Et c'était à la fois d'encourager cet étudiant – parce que c'est pas facile de dire qu'on était stressé – et en tout cas
 550 de l'encourager parce que... comment dire... je trouvais que c'était important qu'il en prenne conscience, qu'il
 551 l'exprime, donc de lui dire que c'était déjà le début peut-être de... de moyens à mettre en œuvre, etc., etc. Parce
 552 que – je l'ai encore vu hier en allant voir une étudiante en stage, une troisième année, qui a fait plein d'erreurs, et
 553 qui tout de suite m'a dit « ah oui, mais dès que je suis observée... » – et donc bon, je leur dis – là pour le coup elle
 554 était en troisième année... voilà – et c'est quelque chose de récurrent pour les étudiants. Enfin on a tous vécu ça !
 555 Alors qu'ils en prennent conscience, qu'ils reconnaissent aussi comment ça se manifeste, pour commencer à
 556 travailler là-dessus. Voilà, mon intention c'était ça. De peut-être pas lui donner des clés, parce que je lui ai dit que
 557 ce serait à lui de trouver les moyens de... Mais en tout cas... ben d'en prendre conscience, ce qu'on a dit aussi à
 558 l'étudiant hier, c'est à dire de repérer son regard fuyant et peut-être à ce moment-là, de respirer, être plutôt à
 559 essayer de corriger ça. Oui, voilà. Globalement c'était ça, l'intention. C'est quand même quelque chose
 560 d'important. On le retrouve tout le temps, c'est récurrent.

561 OK. J'ai un autre extrait, avec le débriefing 3, mais avant d'arriver à cet extrait, je vais t'en proposer un autre, qui
 562 est en lien avec la situation n°3, où, dans la gestion du groupe, il y a eu une petite régulation à faire à cause d'une
 563 confusion dans la compréhension du terme « exploration de douleurs »

564 Ah oui !

565 Tu te souviens de ça ?

566 Oui, oui.

567 Tu te souviens de ce que les étudiants avaient compris ?

568 Alors qu'est-ce qu'ils avaient compris ? Exploration, oh, ils ont associé exploration à recherche. Alors c'est
 569 marrant parce qu'en fait c'est plus très clair... Pour moi effectivement, il y avait une confusion, mais...

570 On frappe à la porte

571 On va être dérangées...

572 (...)

573 Je te propose de réécouter le passage.

574 Oui parce que je m'en rappelle plus... 1h22'10 ➔ 1h24'32

575 EXTRAIT / B07 : 12' ➔ 13'15 (p.11): Un IMPREVU : la confusion / compréhension du terme
 576 « exploration des douleurs » que certains ESI ont compris comme une étude clinique.

577 Oui donc pour eux c'était...

578 Ils avaient pas compris. Comment tu interprètes ça ? cette confusion, cette... alors que la situation a été présentée...

579 Oui, parce qu'ils ont pas posé la question. C'est vrai qu'au moment où on a présenté les éléments, on l'a dit, il y
 580 avait ce terme. Et personne n'a posé la question. Alors c'est vrai qu'ils sont en première année. Ils ont pas encore
 581 été à l'hôpital pour la majorité d'entre eux. Donc c'est un terme du vocabulaire... donc un manque de
 582 vocabulaire...

583 A posteriori est-ce que tu penses que ça a eu un impact sur la gestion de la situation par les étudiants ?

584 Non. Non, j'ai pas l'impression. Non, et puis j'essaie de me rappeler si ceux qui ont justement évoqué des
585 difficultés sur ce terme étaient justement les étudiants...

586 **Non, ce n'était pas les acteurs.**

587 Voilà, donc non, je pense pas que ça ait eu d'impact.

588 **C'est arrivé d'autres fois ce type de confusion, d'incompréhension ?**

589 Non, c'est non, moi c'est la première fois. Ou alors les autres ne l'ont pas exprimé. Non, c'est la première fois que
590 des étudiants l'expriment et qu'en tout cas on arrive à identifier... moi je l'avais un peu identifié mais c'est vrai
591 que c'est Iris qui très vite a rebondi et leur a demandé « qu'est-ce que vous avez compris ? » parce qu'elle a très
592 vite percuté en se disant « non, là il y a une incompréhension derrière ce terme ». Oui, ils sont pas encore
593 familiarisés avec les motifs d'hospitalisation. En même temps ils ont eu quand même des situations cliniques où
594 on a peut-être utilisé quand même parfois ces termes. Bon. Mais en tout cas ce qui est toujours curieux c'est qu'ils
595 posent pas toujours les questions. Même plus tard dans la formation. Des fois ils emploient des termes et on se
596 rend bien compte des fois, avec la façon dont ils emploient les termes, qu'ils ont pas compris.

597 **OK. Alors on va revenir sur un dernier épisode de débriefing. Donc le dernier débriefing. Et là il se passe ceci. On**
598 **est à 6 minutes. On est un peu avant ce dont on vient de parler, et donc tu as fait exprimer les étudiants sur leurs**
599 **ressentis, et tu vas faire ceci : 1h28 ➔ 1h32**

600 **EXTRAIT : B07 : 6'50 ➔ 10'07 (p.10) DEBRIEFING N°3 : Après l'expression des ESI, Katia**
601 **donne du feedback, demande quel objectif est poursuivi, puis Iris intervient avec**
602 **« Pourquoi... ? » et Katia sourit et me regarde... puis reprend la main.**

603 (rires) Alors, dans cet extrait, tu es plutôt dans le feedback donné, au début. Et puis après tu cherches à faire
604 exprimer l'objectif des étudiants. Il se passe quoi après ?

605 ...

606 **Tu te souviens pas ? tu as pas fait attention ?**

607 Non...

608 **Iris est intervenue en disant « mais pourquoi vous faites ça ? »**

609 Ah... ben là j'ai pas...

610 **L'extrait audio n'est pas suffisamment audible on va dire...**

611 Non, non, là j'ai pas... j'ai pas perçu...

612 **En fait, tu essayais de faire exprimer les étudiants « quel était votre objectif ? Comment vous vous y êtes pris ?**
613 **Etc. », et Iris a posé une question « pourquoi ? »**

614 D'ailleurs j'ai entendu le « pourquoi », mais j'ai pas reconnu sa voix... c'est marrant, et je me suis dit... en
615 entendant le « pourquoi » je me suis dit « mais on demande pas pourquoi ! »

616 **Ah ! On demande pas pourquoi ?**

617 Alors ça m'arrive de demander pourquoi. Mais je me dis « ah non, le pourquoi, c'est vrai que ça demande une
618 justification, et c'est pas ce qu'on cherche » ! et je me suis dit « tiens ? », et j'ai pas reconnu que c'était Iris ! j'ai
619 pas reconnu sa voix.

620 **[...] 1h33... je repasse l'extrait**

621 D'accord, oui là, je vois. Je me suis dit le pourquoi... « c'est maladroit »

622 **Est-ce que tu peux m'expliquer ce choix que tu fais de t'interdire le « pourquoi » ?**

623 Ben c'est ce que je te disais tout à l'heure, en fait. Le « pourquoi » induit un peu une justification : « pourquoi j'ai
624 fait ça », alors que nous, ce qu'on cherche à dire c'est « quelle était l'intention ? »

625 **Et là, il se trouve qu'Iris intervient au milieu de ton... intention (rires) !**

626 De mon intention oui...

627 Qui était de leur faire dire les choses eux-mêmes. Tu te rappelles de ta réaction, à ce moment-là ?

628 Je ne sais pas si je me rappelle, mais je crois que j'ai regardé Iris...

629 Tu m'as regardée, moi.

630 Oui, j'allais dire je crois que j'ai regardé Iris et qu'après nos regards se sont croisés. Et je pense même que j'ai eu
631 une mimique.

632 Tout à fait. Tu as souri.

633 Voilà. Je croyais que j'avais eu une mimique et qu'après effectivement nos regards se sont croisés et dans ton
634 regard j'ai compris qu'on avait compris sans dire un mot. Mais c'est vrai que... en tout cas, ça m'a... bon, j'ai
635 souri mais... bon.

636 Alors justement cette question de la co-animation. Tu avais évoqué après, dans le débriefing à chaud justement,
637 disant que des fois, vous n'étiez pas en phase sur la manière de conduire ces échanges. Est-ce que tu peux
638 m'expliquer en quoi tu as cette perception ?

639 Alors peut-être que le... c'est peut-être pas vraiment qu'on n'était pas en phase... mais peut-être qu'effectivement
640 on n'avait pas fixé un petit peu nos règles de co-animation. Parce qu'en même temps, après... chacun... parce que
641 en général, notre règle, c'est que chacun à tour de rôle on est dans la situation de débriefing. L'idée aussi, c'est
642 que l'autre – qui a pu être observateur – peut amener des éléments. Mais je dirais d'une certaine façon, que quand
643 il est invité à le faire, à la fin. Parce que peut-être... bon alors après, faut se le dire clairement. Et en même temps,
644 ben parfois la co-animation, on peut aussi intervenir et ça peut enrichir... c'est ça qui est difficile à trouver, je
645 trouve.

646 Un équilibre qu'il faut trouver.

647 Oui, qu'il faut trouver et justement c'est ce que j'échangeais hier avec Chantal, c'était la première fois que je le
648 faisais avec elle. Là on se l'est dit avant « je sais pas comment tu fais avec les autres, mais peut-être que chacune,
649 quand on fait les situations, ben on attend à la fin pour intervenir », elle m'a dit « oui, oui, pas de souci ». Donc
650 elle a tout à fait joué le jeu. Moi aussi. Et à la fin quand on a débriéfé finalement notre séance, on s'est fait un peu
651 un feedback sur le... et par exemple, avec Chantal, finalement j'avais le sentiment d'être en phase. C'est-à-dire
652 que la façon de procéder... ben j'avais l'impression un peu d'un miroir. Même si elle avait une façon de le faire
653 différente de moi, mais on était un peu dans cette même idée, c'est-à-dire d'amener les étudiants à dire, etc., etc.
654 Donc moi j'avais pas grand-chose à rajouter après et elle, elle avait pas non plus grand-chose à rajouter. Et quand
655 je lui ai dit, après elle m'a dit... j'ai dit « finalement dans cette situation où on a un patient standardisé, on pourrait
656 presque être seul pour débriefer », parce que quelque part, parfois, ça peut être plus gênant... alors qu'à deux, ça
657 se justifie parfois quand il y a le mannequin, parce qu'il y a la technique. Et elle m'a dit « oui, mais c'est bien
658 quand même quand on peut être dans la co-animation », et je lui ai dit « oui, mais finalement c'est difficile de faire
659 un débriefing en co-animation ». Bien sûr que l'autre peut toujours apporter des choses, mais si on laisse l'autre
660 aller jusqu'au bout, c'est plus complètement une co-animation en fait. Et du coup, je me suis même interrogée sur
661 – parce que j'avais fait une formation, une journée sur le débriefing – et je crois qu'on nous a dit que finalement,
662 il fallait être... il y avait une personne finalement qui débriéfait. Mais je sais pas si c'est un postulat ou... Parce
663 que moi, j'ai déjà fait plein de choses en co-animation, de TD et tout ça, et je trouve ça très intéressant. J'ai déjà
664 plus ou moins, avec des gens que je connais bien, on a l'habitude de... on se regarde et bon... on se regarde et
665 puis l'autre tout de suite peut amener un élément nouveau, etc... Mais il y a peu de personnes malgré tout comme
666 ça dans l'équipe. Mais autrement, je trouve que c'est difficile d'être comme ça dans une co-animation dans le
667 débriefing de simulation.

668 Ça peut perturber le fil conducteur ?

669 Oui, c'est ça. J'ai l'impression... en tout cas, moi, c'est ce que je ressens. Et en même temps je suis persuadée
670 aussi bien sûr qu'il y a la richesse que peut amener l'autre. Mais ça perturbe peut-être la dynamique. Mais je suis
671 peut-être la seule à le penser ? Je pense qu'il faudra qu'on en parle entre nous dans le groupe. Et c'est vrai qu'il y
672 a des fois des personnes avec qui... ça m'a gêné, c'est pas grave, hein, mais on se dit « ben oui, finalement, j'y
673 étais presque... j'y étais presque et puis, pof ! » (rires).

674 Est-ce que c'est quelque chose qui s'est parlé après, avec Iris ?

675 Non. Non, en fait on n'a pas... Non, on n'en a pas parlé. Parce qu'on n'a pas vraiment eu le temps. Après il y a eu
676 d'autres choses encore qui s'enchaînaient. Euh... bon, je sais pas si je lui en reparlerais ou pas. En tout cas, si je
677 dois refaire une séance avec elle... euh... oui. Je lui en reparlerais avant. Sinon... bon après, ça fait un peu...

678 Voilà, je pense que c'est bien de fixer un petit peu avant... les règles. C'est un peu compliqué de dire ça mais les
679 principes, quoi.

680 Ça, c'est des choses que vous aviez actées un peu dans le groupe simulation, cette question, là, de la co-animation
681 et de la place de chacun dans la co-animation ?

682 Peut-être pas assez. Peut-être pas complètement avec finesse. C'est-à-dire qu'on avait dit qu'on alternait, parce
683 que c'était important d'être chacun dans cette situation. Je crois qu'on s'était dit quand même plus ou moins qu'on
684 n'intervenait pas trop, mais à la fin, si on avait des éléments à apporter. Mais peut-être qu'on ne l'a pas assez
685 précisé après, finalement, quand on a inclus de plus en plus de formateurs ? oui, peut-être que...

686 Oui, tu veux dire des formateurs nouvellement arrivés dans la simulation ?

687 Oui, qui n'étaient pas dans le projet. Qui n'étaient pas dans la construction au départ. Parce qu'après... je sais pas
688 en fait. Il faudrait que j'aille regarder un peu dans la théorie si on préconise vraiment la co-animation sur le
689 débriefing...

690 C'est des questions qui sont posées en tout cas...

691 Mais il n'y a pas de... de réponses toutes faites. Après je pense que ça dépend du type d'objectifs qu'on poursuit,
692 du type de séance de simulation qu'on fait. Peut-être que quand on est plus sur des actes ou autres, qu'on peut se
693 partager des choses un petit peu avant... enfin je sais pas...

694 Tu veux dire des registres différents ?

695 Oui, un qui serait dans un registre plus...

696 Plus technique ?

697 Oui, un registre plus technique. Parce que souvent les professionnels, on le voit bien quand j'avais été à la
698 formation, ils sont beaucoup sur la réanimation, les gestes d'urgence, etc., etc. Donc du coup, le débriefing est
699 peut-être encore plus structuré. On peut être sur la performance. La différence avec la performance. Sur quoi on
700 va travailler, etc. Peut-être que là, on peut se partager les choses dans la co-animation. Quand on est plus, là, sur
701 du registre... je sais pas. En tout cas, oui, c'est une question. C'est une question que je me pose. Et en tout cas je
702 sais pas comment faire pour bien... Alors il faudrait vraiment pour le coup préparer la co-animation. Je pense que
703 dans ce cas-là, oui. Faut vraiment débriefer ensemble. Identifier... - parce que maintenant que j'ai fait avec
704 plusieurs personnes – on identifie bien un petit peu chacun, comment il fonctionne.

705 Ah oui ?

706 Enfin je trouve. Enfin... en gros. Alors justement, peut-être que si on est avec quelqu'un et qu'on a le sentiment
707 qu'elle va peut-être intervenir trop souvent et ne pas aller... Ben peut-être réajuster par rapport à ça, sur chacun,
708 comment on envisage les choses. Enfin, après moi j'ai pas non plus forcément la vérité, de dire que il faut que ce
709 soit les étudiants qui disent. Moi c'est ce que je pense. Mais... Donc en tout cas, s'ajuster pour... ouais. Mais c'est
710 vrai que c'est une vraie question, la co-animation.

711 Alors, on va arriver sur la fin de séance. Mais auparavant juste une petite question par rapport à la... revenir sur
712 l'acteur, sur le patient. On en a parlé un tout petit peu juste avant. Je voudrais revenir sur le moment où tu as donné
713 la parole à l'acteur, pour qu'il donne son ressenti. Est-ce que tu te souviens de comment il l'a donné son ressenti ?

714 Alors là je suis un peu parasitée par la séance d'hier...

715 Oui.

716 En tout cas, elle était très bienveillante. Elle a donné plutôt des éléments positifs.

717 Tu t'attendais à ce qu'elle le fasse comme ça ?

718 J'avais pas... en fait je la connaissais pas. Euh... mes collègues m'avaient dit « elle est trop gentille ». donc d'une
719 certaine façon, donc d'une certaine façon, j'attendais d'elle de la bienveillance, alors... Mais après je m'étais pas
720 posée plus la question.

721 Qu'est-ce que tu attends du patient ? enfin de l'acteur ?

722 Dans cette phase-là où il revient ?... alors ça c'est... oui, c'est un élément important... on l'a pas assez... par
723 rapport à hier. Euh... ce que j'attends de l'acteur – et c'est pas un exercice facile à mon avis parce qu'il a joué un

724 personnage – mais en tout cas de dire ben ce personnage, comment il s’est senti un petit peu... s’il s’est senti en
725 sécurité, s’il s’est senti écouté, comment il était dans l’interaction avec l’étudiant. Euh... vraiment plutôt sur le
726 ressenti. Les émotions, les affects. Un petit peu tout ça. Mais pas d’analyse.

727 **Quand tu dis ça, ça veut dire qu’il y en a qui font de l’analyse ?**

728 Oui. (*rires*). Hier, oui ! Et une analyse fine ! Elle commençait déjà à être dans des éléments d’analyse en fait. Donc
729 à un moment donné, je crois que j’ai donné un signal non verbal que... stop.

730 **Tu l’as fait...**

731 Oui, enfin, je l’ai regardée et je sais plus quel mot j’ai... oui, en tout cas elle a compris, la façon dont j’ai appuyé
732 mon regard... Donc oui, hier, elle partait dans l’analyse. Qui était tout à fait adaptée, ceci étant. Mais c’est pas ce
733 qu’on attend. Là encore, est-ce qu’on a été suffisamment précis ? Donc... je pense que c’est un exercice difficile
734 pour eux. Aussi pour un acteur de savoir où s’arrêter. Selon sa finesse aussi... mais voilà, ce qu’on attend, ce serait
735 vraiment de dire, au regard de l’entretien d’accueil, de dire ben finalement dans la communication, comment ça a
736 été, est-ce que vous vous êtes sentie accueillie ? Est-ce que vous vous êtes sentie prise en compte ? Enfin voilà.
737 D’être sur du ressenti. Mais je pense que c’est pas facile. Et puis je sais pas si on l’a dit de façon suffisamment
738 claire. Donc d’ailleurs, je me suis dit que l’actrice d’hier, il faudrait qu’on lui dise. Mais du coup elle est partie
739 avant qu’on ait fini, du coup on n’en a pas parlé. On ne lui a pas fait de retour.

740 **Alors justement, vous avez fait le choix – je l’ai vu dans toutes les séances – que finalement, l’acteur, une fois**
741 **qu’il a donné son point de vue, il s’en va.**

742 Voilà.

743 **Ça a été décidé comme ça.**

744 Oui. C’est un choix qui a été acté comme ça. Pour que... parce que justement son rôle ne devait pas dépasser
745 finalement l’incarnation de Madame Martin ou de Madame Dubois. Et après, il n’avait pas à intervenir justement
746 dans l’analyse et tout ça. Après, pour des raisons, aussi, pratiques, ça lui permet de se changer et tout. Mais
747 l’élément essentiel, voilà, il a pas à intervenir dans... dans cette phase d’analyse.

748 **Et là, donc, le coaching des acteurs se fait essentiellement par Irène ? Par le groupe ?**

749 Non, par Irène. En tout cas cette fois-là. Parce que c’est pas les mêmes acteurs que... la première année où on a
750 mis en route la simulation, on a fait une réunion, le groupe projet et les acteurs. Et on a un petit peu expliqué
751 finalement... qu’est-ce que c’était que la simulation, les objectifs qu’on poursuivait, etc. donc il y avait eu ce
752 temps-là. Là, non, en fait.

753 **OK. Alors, maintenant, la clôture de la séance. Tu te rappelles comment tu as terminé la séance ?**

754 Alors là encore... en plus il y avait le timing. On était un peu...

755 **Il y avait le retard pris à cause des problèmes techniques.**

756 On était un peu pressé. Je pense que j’ai dû dire qu’on allait faire un retour vraiment très succinct sur ce qu’ils en
757 avaient pensé. Si ça leur avait apporté quelque chose... et puis qu’ensuite ils allaient remplir un questionnaire.
758 Hier je l’ai plus formalisé. C’est-à-dire un retour sur qu’est-ce qu’ils avaient pu retenir de ça, en quoi ça pourrait
759 les aider demain. Je leur ai posé ces questions-là.

760 **Oui, le tour de table.**

761 Le tour de table et puis « vous allez nous dire ce que vous avez pensé de cette séance, quel est votre état d’esprit
762 après », parce qu’on l’avait vu avant et puis qu’est-ce qu’ils en avaient retiré ? voilà. Est-ce qu’ils portaient avec
763 plus de connaissances ou pas ? C’était intéressant hier. Je sais plus l’autre jour...

764 **Tu as fait une synthèse des trois situations, avec les éléments de structure de l’entretien d’accueil. Tu avais mis**
765 **aussi en évidence la progression sur les trois scénarios. Et ensuite tu as demandé effectivement le tour de table, à**
766 **l’issue duquel tu as présenté le questionnaire. C’est assez constant dans ta façon de faire ?**

767 Oui. Oui. Alors normalement, là aussi c’est quelque chose qui était dit un peu collectivement. C’est-à-dire que...
768 ben, il fallait qu’ils nous fassent aussi un feedback. Et puis quelque part, il y avait aussi l’idée qu’eux-mêmes, en
769 le verbalisant, puissent finalement dire « ben j’ai compris ça » ou « j’ai appris ça », etc., il y a une prise de
770 conscience aussi des acquis. Ou non. Parce que c’est pareil, il y a des gens qui disent « ben, bof ». Ça arrive. Donc
771 ça oui, c’est pareil, c’est un truc collectif. De refaire une synthèse globale, ben, on se répète un petit peu. Mais

772 dans la pédagogie on se répète souvent hein ? et puis l'idée qu'il y avait peut-être une progression. On peut attendre
773 que dans la deuxième situation, ils réinvestissent déjà ce qui a pu être dit... Des fois on le voit très clairement. Des
774 fois moins. Bon. Oui, donc c'est à peu près la façon dont...

775 **Bien. Eh bien écoute, je pense qu'on va en rester là... Non, dernière chose, le DASH, à la fin de la séance ?**

776 Je l'ai pas rempli. (rires)

777 **Alors qu'est-ce qu'il vient faire là ce DASH ou pas... ?**

778 Alors... faut que je le fasse ! Parce qu'en plus après ça va être trop loin, faut le faire tout de suite, quoi ! alors
779 qu'est-ce qu'il vient faire là, ce DASH ? eh bien disons que... une des choses qu'on s'est dites aussi, c'est que
780 c'était difficile... on s'est dit qu'il fallait qu'on progresse. Tous. Sur la prise en charge de ces séances. En
781 particulier le débriefing, etc. Pour progresser, ben, faudrait pouvoir s'évaluer. Donc... euh... on avait au début
782 émis le souhait d'être peut-être évalués par des personnes extérieures... vraiment un regard extérieur. Qui viendrait
783 nous faire un feedback, quoi. Bon. C'est pas possible. Pour des raisons financières. Donc du coup, bon, il y a cette
784 fiche DASH et on s'est dit qu'on pourrait peut-être déjà partir de l'autoévaluation. On s'était même dit à un
785 moment donné « est-ce que notre co... co-animateur pourrait pas aussi nous évaluer. Bon, et puis on s'est dit que
786 ça allait être un peu... un peu compliqué. Donc voilà, on est parti un peu sur l'idée d'autoévaluation. Chacun a
787 essayé de faire cet exercice. Et puis après peut-être de le partager. Pour voir peut-être les axes, réussir à dégager
788 des axes de progression. Mais c'est pas facile. Déjà s'autoévaluer c'est jamais facile, mais c'est ce qu'on demande
789 toujours aux étudiants ! Nous aussi faut être dans... faut avoir cette capacité. Mais euh... ouais, dans cet exercice,
790 je trouve que c'est encore moins facile, quoi.

791 **Qu'est-ce qui te fait dire ça ?**

792 Ben parce que parfois, à chaud, par exemple à chaud, j'étais pas très satisfaite. Après si on prend un petit peu de
793 temps, qu'on arrive finalement à être plus objectif, finalement, bon, il peut y avoir une insatisfaction, mais après
794 faut réussir vraiment à objectiver des éléments précis ou si c'est quelque chose comme ça, diffus, parce que
795 finalement on ne s'est pas levé tôt, parce qu'on a un peu cafouillé pour la technique, on peut avoir ce sentiment-là
796 après sa séance... alors qu'en fait peut-être la séance... alors après faut bien réussir à reposer... un regard des
797 différents items. Après j'ai été un peu surprise par certains items, je me suis dit « tiens, on le fait pas du tout comme
798 ça ». Mais bon, faut le faire, parce que... au moins voir si ça nous aide à identifier des axes de progression.

799 **Ça, donc, vous l'avez décidé en groupe ?**

800 Oui.

801 **Et vous l'avez présenté à l'équipe...**

802 Voilà. En fait, à chaque fois qu'on... parce qu'il y a souvent des journées, des congrès... enfin sur la formation
803 par la simulation. A chaque fois, quelqu'un du groupe y va, dans la mesure du possible. Et en fait on fait un retour
804 à l'équipe après. Donc c'est vrai que j'avais été, moi, l'année dernière à Paris, à Pasteur, là. Et justement dans le
805 retour que j'avais fait, j'avais noté qu'il fallait harmoniser les pratiques, que c'était très important parce que l'idée
806 c'était d'essayer d'harmoniser le débriefing entre les différents formateurs. Enfin c'est un vœu, je sais pas si... en
807 tout cas d'essayer d'harmoniser au mieux quoi... dans le congrès ils disaient que c'était très important,
808 effectivement, de s'évaluer et puis d'essayer de progresser pour harmoniser les pratiques. Et il y avait donc la
809 présentation de cette grille DASH. Donc du coup, on en avait déjà parlé à ce moment-là. Et puis après, nous, en
810 groupe projet, on s'est dit « ben comment on pourrait s'évaluer ? Comment on pourrait réussir un peu à avancer
811 dans nos pratiques ? ». Donc on est arrivé à l'autoévaluation en s'appuyant là-dessus. Voilà. On l'a présenté à
812 l'équipe qui, bon, il y avait pas de problème, tout le monde y adhère. Même si on aurait plus souhaité être évalué
813 par quelqu'un d'extérieur. Qui peut-être justement aurait des éléments vraiment objectifs. Ou alors faudrait peut-
814 être se filmer ? On l'avait évoqué aussi. Parce que quelque part on a les moyens. Donc ça aussi, ça pourrait être
815 quelque chose d'important. Parce que c'est pareil, on se voit pas non plus, faire. Là, s'écouter, par exemple, ça
816 permet de prendre conscience d'un certain nombre de choses. De se voir aussi. Donc ça pourrait être aussi un outil.
817 Après, là, faut que tout le monde soit d'accord. La grille DASH, ça expose pas beaucoup. Le film ou l'écoute,
818 c'est autre chose.

819 **Tu penses que l'équipe est pas prête encore pour ça ?**

820 Je sais pas. Je pense qu'une partie de l'équipe pourrait l'être. Après, pour les autres, je saurais pas me prononcer.
821 Peut-être qu'ils le sont. Mais je saurais pas me prononcer. Et puis après faut aussi être en capacité de... de faire de
822 l'évaluation à partir du film et de... alors ça pourrait être en petit groupe. On se regarde, bon. Ça peut être
823 inconfortable, c'est vrai. Mais si c'est dans l'idée, de toute façon, là encore, si on est bienveillant, voilà. Oui, ce

824 serait peut-être une proposition que je ferais pour après, dans notre groupe projet. Et on pourrait peut-être partir sur
825 l'idée, peut-être au début, que ce soit des personnes volontaires. Qui se sentent prêtes à cet exercice. Et puis de
826 voir finalement qu'est-ce que ça peut apporter ? Enfin, faut déjà faire la grille DASH. Je vais la remplir ! (rires).

827 Bon, en bien je te propose qu'on s'arrête là. A moins que tu aies quelque chose à ajouter, qu'on n'aurait pas
828 évoqué ?

829 Non, on a évoqué pas mal de choses... alors si peut-être. Alors là c'est moi qui vais poser une question ! c'est pas
830 dans un sens de feedback mais finalement, toi qui as pu observer différentes personnes, est-ce que tu pourrais dire
831 qu'il y a une harmonie des pratiques ? pas... pas... mais est-ce qu'on est quand même dans le même fil tous les
832 uns et les autres ou... ?

833 Pas complètement... sur certains points oui, et puis sur d'autres non. Après je ne peux pas t'en dire trop maintenant.
834 Je le ferai à la fin... je vous renverrai un certain nombre d'éléments, justement. Et je vous ferai discuter justement
835 sur des points qui me paraissent justement ne pas être complètement en cohérence.

836 Oui, donc ça sera intéressant...

837 Mais en effet, oui, je vois des choses parfois différentes, des choses que tu as pu remarquer là et qu'on a évoquées
838 sur la question de la posture et de la façon d'amener les étudiants à s'exprimer. On voit qu'il y a effectivement des
839 approches qui sont pas les mêmes.

840 Oui, tout à fait.

841 Après c'est aussi mon regard extérieur de quelqu'un qui ne connaît pas l'équipe, la structure, qui a des éléments
842 très partiels, finalement sur votre histoire avec la simulation. Moi j'essaie de comprendre un certain nombre de
843 choses mais évidemment il me manque des éléments.

844 Oui, bien sûr, c'est ta grille de lecture et il n'y a pas forcément tous les éléments.... Et je pense aussi que ça nous
845 aidera aussi à voir si à chaque fois finalement l'objectif est bien clair. Enfin suffisamment clair pour tout le monde.
846 Parce que j'y repensais après... je sais pas si tu as fait attention, quand on a commencé à préparer la salle pour la
847 première situation... et après je me suis dit « mince ! j'aurais dû ne rien dire ! »... dans le sens du regard extérieur...
848 voilà, c'était pas une critique de mon collègue mais c'était quelque chose comme « ah ben oui Hervé il veut
849 toujours rajouter quelque chose ! », et je me suis dit « ça, j'aurais pu m'en dispenser... », j'aurais pu rester sur le
850 fait que non, c'est pas prévu dans le scénario, alors quelque part c'est que c'est pas anodin. Ce qu'on propose
851 comme décor, ce qu'on propose comme éléments, là on était sur un entretien d'accueil et de recueil de données,
852 finalement pour moi, ça peut être un parasite de rajouter... de mettre un dynamap, finalement les étudiants ils vont
853 se focaliser là-dessus, et que c'est pas ce qu'on veut ! Justement.

854 Oui, et ça c'était très clair effectivement, et tu fais bien de le ramener. Parce que ça je trouve que c'était un élément
855 extrêmement important... Moi je t'ai vue comme quelqu'un d'assez respectueuse du cadre qui était posé, par
856 rapport aux objectifs qui étaient posés.

857 Oui. C'est ça.

858 Et effectivement, moi, dans cet épisode-là, moi je l'ai compris tout de suite. Et en effet, c'est des choses que je
859 n'ai pas vu dans d'autres séances.

860 Et ça, je me suis dit qu'il faudrait qu'on en parle en groupe. Parce que... alors on n'a pas tous eu la formation. Il
861 y en a qui sont rentrés que depuis peu. Mais c'est vrai que parfois, il y a des formateurs qui ont pu dire « on est un
862 peu dans l'improvisation ». Moi je sais pas, on n'est pas dans l'improvisation ! on est dans l'ajustement de ce qui
863 va se passer, parce qu'on sait pas ce qui va se passer dans l'interaction. Mais nous, on n'est pas dans quelque chose
864 d'improvisé. C'est-à-dire qu'on a fixé des objectifs. Et voilà. Et c'est ça qu'il faut... qu'il faut suivre. Et après
865 s'adapter à... bien sûr rebondir sur... Mais si on commence à rajouter... Parce qu'il y avait déjà eu ce même
866 problème. C'est pour ça que je me suis permis de dire « ah oui, Hervé... »... un peu comme de l'expérimentation...
867 c'est-à-dire d'aller au-delà du scénario de ce qui avait été prévu, etc. D'ailleurs on l'a réajusté, quoi, assez
868 rapidement. Parce que c'est revenu un peu à nos oreilles ! (rires) on lui a dit « non, non, non, c'est pas ça qu'on
869 vise pour les étudiants ». Même si un groupe est en capacité de faire plus de choses, c'est pas ce qu'on vise. Parce
870 que c'était plus sur la transfusion... non c'était même pas la transfusion, c'était en troisième année, une situation
871 voilà, d'urgence, etc. Mais où tout d'un coup on [le collègue Hervé] a fait faire aux étudiants, à un groupe, des
872 choses que les autres n'ont pas fait ! on n'avait pas fixé ça, et c'était pas ça l'objectif. Mais c'était pour voir
873 jusqu'où ils pouvaient aller ! Là, non. Alors... en général, je peux sortir du cadre, mais en tout cas, je me dis que
874 là, le cadre, il est là pour être bien en lien avec les objectifs. Et ces objectifs, il faut tous qu'on ait les mêmes pour
875 tous les groupes. Sinon, il va pas y avoir d'harmonie. Après on va faire ça chacun avec ce qu'on est, etc., mais si

876 on commence à... à détailler sur les objectifs ! À mon avis, ça complique les choses. Alors c'est vrai que sur le
 877 coup, ça m'a un petit peu... et comme ça m'a agacé, c'est vrai que je me suis dit qu'il faudrait qu'on fasse quelque
 878 chose, être bien clair sur... qu'on sorte pas des objectifs.

879 *Mais c'est vrai que c'est un format qui est tellement, par essence, incertain, qu'en effet, s'il n'y a pas un cadre, ça*
 880 *peut effectivement vite partir dans tous les sens...*

881 Oui, voilà, dans tous les sens. Et c'est pas ce qu'on vise, quoi. Mais après j'ai repensé à ça ! le dire ça c'est pas...
 882 mais c'est le fait d'avoir rajouté « oui Hervé il veut toujours rajouter... », ah ben je me suis dit « ah ben non... » !

883 *Mais j'ai trouvé que c'était un élément significatif de ta pratique, du coup, le fait de dire « attention on ne fait pas*
 884 *n'importe quoi dans cette affaire »*

885 Voilà. Alors peut-être que c'est parce que je suis dans le groupe projet ? Parce que justement j'ai participé à
 886 l'élaboration de tous ces scénarios. Ça me paraît... parce que du coup, j'ai vu qu'Iris était un peu déstabilisée. Elle
 887 m'a dit « oh oui, ça m'a pas choquée, etc. ». Mais elle, elle est pas... elle vient participer mais elle est pas du tout
 888 dans le groupe...

889 *Tu dirais que ça pourrait être une limite le fait qu'il y ait des formateurs qui n'aient pas participé à la conception*
 890 *des scénarios ? et pas réfléchi à tous ces enjeux-là ?*

891 Oui, je pense que c'est une limite. C'est-à-dire que là où on n'a peut-être pas bien réussi – mais c'est pas trop tard
 892 à mon avis – justement sur l'harmonisation des pratiques, c'est peut-être de travailler un jour sur l'équipe, sur tout
 893 une réflexion ... alors ça viendra un petit peu après, mais pourquoi pas ? Parce que finalement on a essayé de
 894 présenter un peu la simulation, ce que c'était, dans les grandes lignes, et après en fait on a formé un binôme avec
 895 ceux du groupe et des nouveaux. Et donc ils nous ont vus faire. Et puis après ils ont fait, et puis voilà. Mais peut-
 896 être qu'on n'a peut-être pas suffisamment penché sur nos scénarios, par exemple, justement, bien clarifié quel était
 897 l'objectif, voilà. On a présenté des généralités sur la formation par la simulation. Bon et puis certains depuis ont
 898 été en formation. Mais peut-être là il y en a qui ont pas encore été en formation. Tout ça. Mais ouais peut-être
 899 ouais, ce temps-là, sur nos scénarios, ça peut être important. Ça peut être une limite, oui. Je pense que tout le
 900 monde a peut-être pas bien perçu ça aussi. Mais bon, c'est normal, faut le temps aussi. Surtout quand on apprend
 901 comme ça sur le tas.

902 *Oui et finalement vous n'animez pas non plus tant de séances que ça par an...*

903 Non, maintenant qu'on est nombreux, on en fait moins. Bon c'est bien, mais on en faisait beaucoup plus, parce
 904 qu'on était six. Donc ça revenait beaucoup sur les...

905 *OK. Bien je te propose de terminer là. Je te remercie. Fin de l'entretien.*

Katia – Entretien n°4 à distance – novembre 2016 – durée 47 minutes

1 *Introduction... nous nous retrouvons donc neuf mois après notre dernière rencontre. Notre entretien aujourd'hui a*
 2 *deux objectifs : le premier c'est de voir un peu par rapport à ton engagement dans l'activité simulation, où tu en*
 3 *es aujourd'hui, qu'est-ce qui s'est passé pour toi depuis qu'on s'est vues, et puis, deuxième objectif, ta perception*
 4 *de développement professionnel dans cette activité-là ou par cette activité-là. Voilà. Alors première étape, qu'est-*
 5 *ce qui s'est passé pour toi depuis ces neuf mois par rapport à ton engagement dans l'activité simulation à l'IFSI*
 6 *ou en dehors de l'IFSI ?*

7 Oui, non, j'ai pas d'activité en dehors de l'IFSI par rapport à la simulation. Ça pourrait être intéressant mais non.
 8 Qu'est-ce qui s'est passé ? eh bien il y a eu d'autres sessions de formation en septembre, sur le travail collaboratif
 9 entre des élèves aides-soignants et des étudiants infirmiers de troisième année. Donc j'ai fait deux séances. Après,
 10 bon, depuis il y a pas eu d'autres séances. J'ai continué mon engagement dans le groupe de travail. On a eu une
 11 ou deux réunions justement pour réfléchir un petit peu sur à la fois, qu'est-ce qu'on faisait, est-ce qu'on augmentait
 12 un petit peu en puissance ? est-ce qu'on créait de nouveaux scénarios ? le matériel dans lequel il fallait investir...
 13 euh... et donc à l'issue de ces réunions, on a fait le choix pour la demi-journée d'AFGSU pour les troisième année,
 14 de rappeler, de la faire sous la forme de simulation.

15 *Ce qui n'était pas fait jusque-là...*

16 Ce qui n'était pas fait jusque-là. C'est-à-dire qu'on les mettait en situation mais pas avec un débriefing construit
 17 comme ça. Et puis là, on l'a pas encore monté, faut qu'on le fasse. Et on voudrait utiliser éventuellement les
 18 mannequins... le mannequin qui est utilisé par la réa. En tout cas pour avoir un retour sur un massage cardiaque

19 et pouvoir réajuster des choses par rapport à ça. Donc ça c'est en train de se mettre en place, de se construire. On
20 voulait aussi faire une chambre des erreurs, on voulait déjà le faire l'année dernière mais on n'avait pas pu le faire.
21 Bon, on en a parlé en réunion, maintenant, est-ce qu'on va être en capacité de le faire ? pas évident. Et puis ce
22 qu'il y a eu quand même comme élément important, c'est une formation. Au débriefing. Qui a été faite par A.

23 **Cette formation, c'était la fameuse formation qui devait avoir lieu ici ?**

24 C'est la formation collective.

25 **Donc pour toute l'équipe ?**

26 Pour tous les formateurs, exactement. Donc moi, j'avais déjà fait une formation au débriefing, plus en individuel.

27 **Oui, en décembre ?**

28 Oui, en décembre, où là, on était trois de l'équipe. Et c'est vrai qu'au début j'avais un petit peu peur que ça soit –
29 c'était en plus leur première formation sous cette forme – je m'étais dit « on va répéter, etc. », et puis finalement
30 pas du tout. Bon, bien sûr il y avait des choses, mais ils ont configuré différemment, le fait que ce soit collectif
31 aussi. Mais c'était très pratique. Enfin, on était vraiment dans les situations. Et j'ai trouvé que c'était enrichissant.
32 En tout cas sur le débriefing et sur comment on pouvait un petit peu améliorer... s'améliorer, quoi. Par ce que
33 c'est vrai qu'au départ... on faisait comme ça, quoi.

34 **De façon un peu empirique, c'est ça ?**

35 Oui, voilà. De façon empirique. Et là finalement, à partir de notre expérience et de ce qui se fait ailleurs, de ce qui
36 a été un peu testé, de structurer peut-être plus le débriefing. Voilà. Donc ça c'était intéressant. C'était intéressant
37 que tout le monde y participe, avec des personnes moins chevronnées, si je puis dire, enfin en tout cas il y en avait
38 qui avaient peut-être moins de recul que d'autres. Donc on a partagé un petit peu... on a échangé, donc c'était
39 intéressant.

40 **Donc là, c'était toute l'équipe ?**

41 C'était toute l'équipe en deux séances. C'est-à-dire – parce que c'était plus simple d'avoir des petits groupes, mais
42 après il y a une dynamique de groupe qui peut être différente, mais là, toute l'équipe était concernée. Voilà... c'est
43 tout en termes de... d'activité autour de la simulation.

44 **Qu'est-ce que ça t'a apporté, toi personnellement, ces deux formations ? (5'50)**

45 Euh... qu'est-ce que ça m'a apporté ? ben un vrai... enfin, une réflexion quand même sur le débriefing, même si
46 de façon – alors plus qu'empirique, parce qu'on avait été à des congrès ou autres, on savait bien que c'était
47 l'élément essentiel, ce débriefing – mais finalement d'avoir quand même... un peu des apports théoriques aussi,
48 parce que finalement, comment le conduire ? pourquoi comme ça ? enfin les étapes... de confirmer certaines
49 choses que... que j'avais testées comme ça... sans en prendre vraiment conscience. Ça. Et puis des apports quand
50 même nouveaux sur... ben là encore comment s'y prendre ? ça a remis en question aussi des choses qu'on faisait.
51 Alors après, on n'a pas re-eu de réunions entre nous depuis cette formation. C'est-à-dire que nous on avait à l'idée
52 qu'il fallait absolument que tous les étudiants participent dans le débriefing, parce que pour nous, ben des fois, ils
53 étaient pas... ils participaient pas dans l'action donc c'était quand même une étape importante. Et là, ils ont quand
54 même bousculé ça en disant que finalement le débriefing se faisait plutôt, était surtout centré sur les personnes qui
55 ont été dans l'action. Donc c'est vrai que ça change un peu la perspective. Et puis après vraiment un effort pour
56 moi de... de... c'est pas que j'avais le sentiment que c'était pas structuré ce que je faisais, mais quand même là,
57 une exigence peut-être de structuration qui est amenée par la formation.

58 **Par exemple, en termes de structuration, ça t'a donné quels repères ?**

59 C'est-à-dire qu'ils nous ont parlé de deux méthodes. Alors une méthode – alors j'ai pas forcément bien retenu les
60 termes – mais en tout cas une méthode qui permet de faire réfléchir les étudiants sur ce qui a été positif, moins
61 bien réussi peut-être, de mesurer les écarts, et finalement d'arriver à identifier pourquoi. Alors moi, je pense que
62 c'est peut-être plus ça qu'on va plus faire avec les étudiants. Et puis après il y a une autre méthode, pour des gens
63 peut-être plus... pour des professionnels qui sont dans des situations de simulation, où là, on pousse peut-être un
64 peu plus en fait la réflexion et peut-être le retour sur l'action des protagonistes. Mais avec vraiment la mise en
65 évidence du fil conducteur, comment le dérouler, qu'il faut pas essayer non plus d'aborder tout, peut-être se centrer
66 sur des choses majeures en fait. Voilà. Et puis peut-être d'être – parfois ça mobilise des connaissances – mais nous
67 parfois, en particulier sur la transfusion – on n'était pas tous d'accord là-dessus – mais parfois ça se transformait
68 un petit peu en... un retour sur les connaissances. Alors on les mobilise, mais finalement c'est pas le lieu non plus,
69 la séance, éventuellement en faire prendre conscience aux étudiants qu'ils ont pas toutes les connaissances et qu'il

70 faudra aller les chercher. Mais parfois ça se transformait à essayer de reposer un peu les connaissances. Et ça, ça
71 a confirmé que c'était pas forcément le lieu, le moment, et que ça avait pas forcément beaucoup d'intérêt.

72 **La personne qui animait cette formation, c'était quelqu'un qui avait quel parcours ?**

73 Alors c'est des personnes qui interviennent en fait sur la formation à A., il y avait un médecin pédiatre, et il y avait
74 une sage-femme. Donc en fait c'est des personnes un peu de l'équipe permanente, qui assurent à la fois les
75 formations auprès des professionnels et les formations... enfin comme nous, des professionnels qui font de la
76 formation par la simulation. Alors c'est sûr qu'elles font pas ça en formation initiale. Elles font ça auprès de
77 professionnels. Donc c'est vrai que des fois on avait un regard qui était un petit peu différent ou... voilà. Mais
78 c'était quand même très intéressant.

79 **Là tu disais que tu avais le sentiment que ça avait un peu fait bouger au sein de l'équipe – si j'ai bien compris ce
80 que tu disais – qu'il y avait peut-être des points de vue un peu différents...**

81 Oui, différents, et peut-être pour lesquels on n'avait pas complètement statué, en tout cas l'idée c'est qu'on fasse
82 un peu les mêmes choses, hein, qu'on harmonise. Et parfois, on avait, oui, des points de vue différents. Et là, ça a
83 permis de dire, bon ben finalement, c'est peut-être souhaitable maintenant de se dire ben on fait comme ça, quoi.

84 **C'est-à-dire que ces points de vue, ils ont pu s'exprimer pendant cette formation ?**

85 Oui, on a pu prendre conscience qu'on avait des pratiques – alors parfois on le savait parce qu'on avait travaillé
86 en binôme avec d'autres – mais on n'en avait pas forcément tous conscience. Ben oui, ça a suscité pas mal
87 d'échanges. Donc je pense que ça a quand même aussi fait avancer un petit peu l'équipe là-dessus. Alors après, de
88 façon un peu paradoxale, au cours de cette formation, moi j'ai eu l'impression que c'était devenu un projet d'équipe
89 – et plus le projet d'un groupe simulation – et puis quand on est passé à la planification du semestre à venir, eh
90 bien il y a eu des remarques « ah on fait trop de séances de simulation », « pourquoi on fait autant de simulation ? »,
91 « pendant ce temps-là on fait pas autre chose », etc. Là c'est vraiment très dernièrement, et on a été un petit peu
92 surpris. On a été trois personnes du groupe simulation à se dire « mais finalement tout est remis encore en
93 question ! ». Alors ça a pas été dit comme ça, mais bon, personne a relayé, et on n'a pas... crevé l'abcès. Mais du
94 coup, je me suis dit... ben finalement mon impression que c'était devenu complètement un projet d'équipe, c'est
95 peut-être pas...

96 **C'est pas si clair que ça...**

97 C'est pas si clair que ça.

98 **Là, tu disais que vous vous êtes réunis au sein du groupe pour réfléchir sur cette utilisation de la simulation pour
99 une autre UE, et notamment l'AFGSU. Justement dans ce groupe-là, comment toi, tu t'y engages ? comment tu
100 perçois cette dynamique ? et en quoi ça t'aide de faire partie de ce groupe ? ou pas ?**

101 Ou pas. (*rires*) Si, faire partie du groupe, oui parce que... là encore c'est un peu paradoxal. Parce que à la fois,
102 moi j'ai l'impression que le groupe s'essouffle, c'est-à-dire qu'à un moment donné on a dit « mais non, finalement,
103 ça concerne toute l'équipe, c'est un projet d'équipe ». Mais dans les faits, c'est toujours vers ce groupe qu'on se
104 retourne pour construire les scénarios. Enfin... le sentiment un peu que voilà, on est toujours mis un peu à
105 contribution, et une espèce quand même un peu de lassitude.

106 **Chez les personnes qui font partie du groupe ?**

107 Oui. En tout cas, moi, j'ai une lassitude. Parce que – alors c'est peut-être aussi dans le contexte actuel – c'est de
108 se dire, d'un côté c'est toute l'équipe mais c'est toujours un petit peu les mêmes qui vont un peu... qui vont plus
109 loin, qui doivent construire les scénarios. Au jour d'aujourd'hui, tout le monde devrait pouvoir construire un
110 scénario. On devrait pouvoir se saisir de la simulation – c'est peut-être pas aussi simple que ça – mais finalement
111 en remplacement d'un TD, c'est une méthode pédagogique. Après, qui nécessite évidemment une organisation
112 derrière qui complique peut-être un petit peu les choses, mais voilà. Et j'ai l'impression que... que l'équipe s'en
113 saisit pas, quoi. On attend que ça soit le groupe qui dise « ben maintenant on va faire ça et finalement on demande
114 des participants », plutôt que... que l'équipe soit force de proposition. Et c'est vrai que ça, moi personnellement
115 ça commence à me lasser un petit peu. Voilà. Après, de faire partie du groupe, oui, c'est important. C'est important
116 parce que en même temps, ben, on a commencé, on est le même groupe depuis le début, et c'est vrai que ben... on
117 a initié, on a commencé, etc., donc on se soutient aussi un petit peu dans tout ça. Donc c'est important. Mais c'est
118 pour ça que je dis que c'est paradoxal. Parce qu'à la fois c'est important et puis en même temps il y a quand même
119 une certaine lassitude.

120 **Oui, d'ailleurs tu l'avais déjà exprimée ta volonté de l'ouvrir aussi à d'autres pour que tout le monde participe...**

121 S'implique en tout cas. S'implique. Et pas seulement dans la conduite d'une séance. Au jour d'aujourd'hui, tout
122 le monde s'implique dans la conduite d'une séance, avec plus ou moins des réticences qui ont été exprimées, sur
123 le nombre. Mais c'est comme si finalement on demandait les bonnes volontés, alors qu'en fait pour nous, c'était
124 devenu un projet d'équipe. Enfin ça c'est ce qu'on souhaitait. C'est ce que notre hiérarchie souhaite. Mais peut-
125 être que dans le réel, c'est peut-être pas tout à fait ça quand même.

126 **Comment tu expliques ça ? (15'45)**

127 Euh... j'ai pas vraiment réfléchi... Alors peut-être le fait qu'au départ ce soit un groupe, et que voilà, ça concernait
128 pas tout le monde dans cette histoire-là ? peut-être. Est-ce que c'est parce qu'effectivement ça prend beaucoup...
129 enfin ça prend beaucoup de temps... comme on est sur des petits groupes... peut-être que c'est ça ? Je pense aussi
130 que c'est lié au contexte actuel... et déjà l'année dernière parce que on était déjà à une personne en moins et que
131 on... enfin moi, j'ai le sentiment que l'équipe est un petit peu en souffrance au niveau du... du travail. De la charge
132 de travail. Ça se ressent, hein, il y a un essoufflement. Moi c'est la première année où je vois des personnes, moi
133 y compris, qui dès fin septembre, avaient déjà l'impression d'être là... d'habitude en septembre on est encore
134 tout... tout frais ! Le bénéfice des vacances est... et là, on avait déjà le sentiment d'être débordé. Alors je pense
135 que ça aussi ça y participe. Après, je sais pas pourquoi on n'arrive pas à s'en saisir plus, malgré tout, dans les
136 enseignements. Je sais pas. Faudrait que j'y réfléchisse peut-être plus... C'est vrai que... on se dit pas « ben tel
137 enseignement, telle approche qu'on pourrait faire dans des UE, ah ben tiens, si on le faisait sous forme de
138 simulation ? ». Ça coule pas de source.

139 **Là dans ce groupe, vous vous êtes donc réunis deux fois, vous avez envisagé malgré tout d'élargir l'utilisation de**
140 **la simulation.**

141 Humm.

142 **Est-ce qu'il y a d'autres... est-ce que ce groupe a une autre raison d'être ?**

143 Alors je vois pas trop... non, à part ce que je te disais tout à l'heure, le matériel... est-ce qu'il faut envisager
144 d'acheter d'autre matériel ? etc. Mais non, c'est tout. Non... je réfléchis... parce que l'année dernière on avait
145 fait... une intervention au salon infirmier, mais là je crois pas qu'on en ait parlé. Non, on n'en a pas parlé dans ces
146 deux réunions.

147 **Là tu évoques le groupe. Irène fait partie du groupe.**

148 Oui.

149 **Elle n'est pas là depuis le début du groupe, elle est là depuis deux ans maintenant. Finalement, par rapport à sa**
150 **mission, son rôle, toi, comment tu te situes par rapport à elle ? Ton rôle à toi, comment tu le vois ? (19'18)**

151 Ben disons que par rapport à Irène... Irène a un rôle particulier parce que c'est elle qui supervise, qui pilote un
152 petit peu ça. Donc finalement c'est vrai que ça c'est son titre. Après dans le fonctionnement du groupe, on est
153 surtout sur des échanges, on est force de proposition. C'est vrai que... je dirais qu'Irène elle est à la tête un peu de
154 l'organisationnel. C'est-à-dire voilà, veiller à la planification, etc. Après, pour ce qui est des propositions, elle en
155 a, mais chaque membre du groupe peut en avoir au même titre. Elle, comme elle est plus en transversal, elle fait
156 le lien entre tous. À la fois avec le reste de l'équipe et le groupe, éventuellement s'il y avait des personnes qui,
157 dans leur unité d'enseignement, souhaiteraient faire de la simulation, ben ça passerait forcément par elle. Pour
158 faire le lien. Disons qu'elle... par exemple sur l'évaluation, sur la fiche DASH, en fait, elle nous rappelle un petit
159 peu les choses. En disant « on avait dit à un moment donné... », c'est vrai que c'est elle qui fait les compte-rendu,
160 etc., qui finalement nous rappelle parfois ce qu'on a pu dire avant, qu'on s'était engagé dans telle chose, où est-ce
161 qu'on en est maintenant, comment est-ce qu'on pourrait l'améliorer... voilà, etc. Donc elle a quand même un rôle
162 pivot. Et puis elle a une vision peut-être plus globale.

163 **Toi, par rapport au DASH, qui avait donc été mis en place au moment où on s'est vues... est-ce que toi, tu en as**
164 **vu une utilité pour ta pratique ?**

165 Alors le problème c'est que... ça me paraissait évident que ça pouvait forcément nous faire avancer sur nos
166 pratiques, mais après, réellement dans ma pratique finalement... je l'ai... je l'ai peu rempli. Et en fait c'est le
167 constat qu'on a pu faire, c'est que finalement on l'a fait une fois, deux fois et puis après on l'a un peu oublié... on
168 l'a pas rempli. Donc du coup on s'est dit que... fallait... fallait vraiment qu'on recommence... et qu'on essaie
169 d'être plus rigoureux. Pour justement progresser encore. Et harmoniser les choses. Et c'est vrai que la formation
170 nous a un peu sensibilisés aussi là-dessus, quoi... qu'il fallait s'évaluer aussi. Parce que jusqu'à maintenant, en
171 dehors de ce projet de la fiche DASH, on était plutôt sur une évaluation de la satisfaction. Alors c'est un élément,

172 mais bon... c'est pas celui-là qui fait beaucoup avancer les choses. Et on s'est dit que bon, là il fallait vraiment
173 que la phase évaluation elle soit plus importante.

174 Toi, tu avais des indices d'identification de cette progression pour toi... est-ce que tu as vu dans ta pratique depuis
175 un an, est-ce que tu repères des indices d'évolution de ta pratique ?

176 Vraiment sur un an... je dirais que non. Après, depuis le début, oui, bien sûr. Mais sur un an, pas tant que ça, non.
177 Donc c'est pour ça que c'est important de formaliser plus les choses.

178 Alors si je reprends du coup, depuis que tu pratiques, est-ce que tu as souvenir d'un épisode particulier, ou d'un
179 moment particulier où tu t'es dit justement « ah, là, il y a eu un déclic, j'ai bougé, j'ai avancé dans ma pratique de
180 la simulation ? »

181 De l'ensemble de la... sur le débriefing ou pas spécialement ?

182 Pas spécialement. Que ce soit sur la conception de la séance, sur le briefing, sur le débriefing, n'importe quoi qui
183 concerne la simulation, mais qui te ferait dire que là, tu as le sentiment d'avoir avancé.

184 C'est pas évident comme question... dans le sens où, oui, ça je suis sûre d'avoir avancé, maintenant de repérer
185 vraiment à quel moment ?...

186 Oui, ou qu'est-ce qui te fait dire que tu es sûre d'avoir avancé, même si ce n'est pas un épisode précis...

187 Ben je suis sûre d'avoir avancé déjà sur la construction d'un scénario. D'identifier finalement les objectifs qu'on
188 peut avoir pour une séance, ça me paraît beaucoup plus évident. La construction-même de la séance, c'est-à-dire
189 de la séquencer, etc., de pas se perdre dans des choses qui seraient inutiles mais de se recentrer. Donc ça oui. Je
190 dirais que là où j'ai évolué mais où ça pêche encore c'est peut-être la technique, parce que en même temps, il y a
191 toujours de longues périodes pendant lesquelles on ne pratique pas. Et puis on change d'endroit. Et finalement j'ai
192 l'impression qu'à chaque fois il y a toujours un problème technique. (*rires*). Donc bon, par rapport à ça, peut-être
193 ce qui a changé, c'est que ça me stresse moins. Même si ça me stresse toujours... mais au début, ça me stressait
194 beaucoup, beaucoup de pas avoir la maîtrise de la technique. Maintenant je me dis « bon, de toute façon, on y
195 arrive toujours quand même », mais bon, ça me stresse quand même. Et puis sur le débriefing, oui, je pense que
196 sur le débriefing, il a forcément évolué. A la fois parce que je suis plus à l'aise pour le faire, en lien peut-être aussi
197 avec les objectifs, parce que c'est plus clair. Et puis le fait de l'avoir fait pas mal de fois avec des gens différents
198 aussi. Parce que du coup, j'ai aussi progressé sur ce que j'ai pu voir faire des autres. Après, je pense que c'est le
199 fait d'avoir répété un certain nombre de fois aussi certains scénarios aussi, les mêmes scénarios. C'est-à-dire qu'il
200 y a un moment où ça devient à la fois plus simple, parce qu'on maîtrise complètement le scénario, et puis on peut
201 aller un petit peu plus loin aussi parfois, parce qu'on l'a déjà expérimenté avant.

202 Le fait que ce soit finalement un nombre de séances un peu limité dans l'année, c'est une limite importante pour
203 toi, pour maintenir ces compétences, ou les approfondir ?

204 C'est pas vraiment un frein aux... enfin si ce n'est aux compétences techniques. C'est le fait qu'il y ait une longue
205 période où il n'y en a pas... mais en fait je suis pas sûre que... ça modifie vraiment beaucoup sur les compétences...
206 il y a quand même... enfin on en fait quand même pas mal dans l'année. C'est juste que c'est des moments où
207 c'est groupé et puis après il y a des longues périodes avec un peu de mise en veille et puis après on reprend. Je
208 pense que c'est essentiellement sur les compétences techniques. Sinon pour le reste, je pense que ça modifie pas.

209 Tu disais par rapport à la conception des scénarios que c'était plus clair pour toi au niveau des objectifs. Qu'est-
210 ce qui a permis ça ?

211 Là encore, je pense, le fait de faire. C'est vrai qu'au début, on n'a pas fait beaucoup de scénarios, on a surtout été
212 guidé, par quelqu'un qui avait fait un DU. Et puis après, ben il a fallu monter en puissance, et donc construire les
213 scénarios. Et donc le fait, oui, de le faire et puis peut-être de s'appuyer... au début c'était plus artisanal, et puis
214 on s'est un peu appuyé aussi sur un modèle... enfin un modèle... rien que la mise en forme, ça permet aussi de
215 structurer, de fixer bien les choses. Ouais, je pense que c'est ça. Et puis le fait de devoir toujours être dans cette
216 situation de devoir en reconstruire, pas seulement une fois et puis après euh... Et je pense que les personnes
217 justement qui en ont jamais fait, jamais construit de scénario, ben peut-être il manque quelque chose.

218 Ça peut être un frein de ne pas avoir fait cette étape-là, pour leur pratique ?

219 Euh... oui, peut-être... alors après quel frein ? Peut-être sur la cohérence, vraiment, du scénario...

220 La cohérence, tu veux dire, sur le plan de la situation médicale ou sur le plan de l'animation pédagogique ?

221 Plus de l'animation pédagogique. Plus de l'animation pédagogique et de ce qu'on vise, un petit peu. Comment on
222 veut faire avancer les étudiants. Plus que sur la situation, parce que finalement elles sont relativement simples.

223 Oui, ça veut dire que là, il n'y a pas besoin d'avoir forcément construit le scénario pour être clair sur la situation
224 en elle-même, c'est ça ?

225 Oui.

226 Donc sur la finalité et les objectifs d'apprentissage, c'est plus là que tu penses...

227 Oui, je pense. Ça apporte peut-être un plus. Mais je peux pas dire non plus que j'ai vu des personnes en difficulté
228 par rapport à ça non plus. Comme après on est deux, et que... il y a toujours plus ou moins quelqu'un du groupe...
229 peut-être... J'ai cette impression, mais...

230 La dernière fois qu'on s'était vues, tu avais co-animé avec une collègue qui n'était donc pas quelqu'un du groupe,
231 et tu en avais parlé après lors de l'entretien, tu avais dit « il faudrait qu'on se cale davantage sur comment on co-
232 anime, comment on intervient dans le débriefing de l'un, de l'autre », tu avais évoqué ça... (31')

233 Oui.

234 Est-ce que c'est quelque chose qui a pu se reparler à distance, que ce soit avec elle ou avec d'autres ?

235 Euh... je suis pas sûre qu'on en ait vraiment parlé de personne à personne. Après on en a parlé un petit peu après
236 dans la formation, qu'effectivement oui, il fallait trouver sa place dans la co-animation. Après ça renvoie toujours
237 à clarifier un peu ensemble finalement, d'être bien au clair sur comment on veut amener les étudiants à... etc.
238 Après, directement, ... je réfléchissais pour Elvire si j'avais refait avec elle des séances mais je crois pas. Mais je
239 vais en refaire. Donc je sais pas... on verra ce qu'a modifié peut-être cette formation sur le débriefing.

240 Tu as le sentiment que l'équipe a posé un peu la problématique justement de la co-animation au sein de cette
241 journée de formation ?

242 Peut-être pas comme une problématique vraiment identifiée, mais ça a quand même été abordé un petit peu
243 justement sur l'animation. Parce que c'est vrai que dans la formation, on voyait très bien que c'était plutôt une
244 personne qui débrieftait. Et qu'on change pour être dans les deux rôles. Et que l'autre peut amener certains
245 éclairages. Mais qu'il faut laisser quand même la personne qui fait le débriefing conduire un peu les choses. C'est
246 ce que j'avais dit, des fois, on a une stratégie en tête, mais si c'est pas clair pour l'autre, ben tout d'un coup elle
247 peut intervenir d'une façon qui nous paraît pas adaptée. Mais en même temps on n'en a pas parlé avant, donc...
248 voilà. Donc après, l'importance oui, de... il y a celui qui conduit et puis celui qui peut amener des éclairages
249 supplémentaires que... parce qu'il a pu observer des choses. Et puis l'importance de changer, dans la séance, par
250 exemple, sur les deux situations, qu'on soit chacun dans la conduite, parce que ça peut être frustrant de pas être
251 dans cette posture-là. Donc ça a été évoqué mais pas comme une problématique en fait.

252 Ça a pas été débattu, construit, il n'y a pas eu un consensus d'équipe par rapport à comment on décide de le faire ?

253 Non. Non. De toute façon, c'est le problème-même de toute co-animation. Tu vois ce matin, j'ai co-animé une
254 session – pas du tout dans la simulation – avec un médecin que je connais pas, que j'ai juste croisé dans des
255 réunions, ben c'est toujours... un petit moment délicat où on se dit « est-ce qu'on va se compléter ? comment on
256 se dit les choses ? »

257 Oui, c'est une difficulté particulière...

258 Oui. Parce que... alors quand on a préparé les choses ensemble en amont, ça va. Enfin, ça va..., on a peut-être
259 posé des choses. Mais quand on y va un peu comme ça sans avoir vraiment débattu un peu avant, ça... il y a
260 toujours un moment où on se dit « ah... est-ce que ça va fonctionner ou pas ? », quoi.

261 Oui, faut s'ajuster dans l'action.

262 Voilà, faut s'ajuster dans l'action, se répartir les rôles. Alors on l'a fait comme ça en cinq minutes, mais c'est...
263 c'est je pense la problématique de la co-animation. Une co-animation très rôdée avec quelqu'un, ben voilà, c'est...
264 Et puis en même temps, ça peut être bien avec quelqu'un qu'on connaît pas. Du coup, il peut se passer des choses
265 nouvelles ! (rires). Mais ça demande une vigilance différente. C'est moins confortable.

266 Ça, ça reste un point qui pour toi te pose question ? cette idée justement de se compléter, de se coordonner ?

267 Ben oui, c'est un point important. C'est un point important parce que disons, la cohérence face aux personnes
268 auprès desquelles on intervient, oui, qu'il y ait une cohérence, quoi. Qu'on renvoie bien le fait qu'on va dans la

269 même direction. Et parfois comme ça, en direct, on peut ne pas être d'accord avec l'autre ou... Oui, donc ça c'est
270 important.

271 J'ai l'impression, dans ce que tu me renvoies, que cette idée d'harmoniser... mais peut-être qu'on ne parle pas de
272 la même chose ? est-ce que cette idée d'harmoniser, c'est se mettre d'accord sur une façon de faire pour conduire
273 le débriefing ? ou est-ce que c'est autre chose ? et si oui, alors est-ce que c'est vraiment quelque chose qui te paraît
274 un axe prioritaire en quelque sorte de l'amélioration des pratiques ?

275 Alors c'est vrai que je suis peut-être un peu sortie du sujet. Alors quand je parle d'harmoniser en même temps, je
276 veux pas forcément dire pour autant que... qu'il y aurait une procédure, parce que ça enlèverait... enfin... on sait
277 jamais non plus le groupe où il va aller, ce qu'il va vraiment avoir fait dans la situation. Et justement c'est ce qu'on
278 voyait bien dans la formation qu'on a fait. C'est parce que nous, on avait souvent un peu calqué... enfin pas calqué,
279 mais parce qu'on y va avec nos objectifs, en se disant « ben voilà, faut qu'on aborde ça, faut qu'on aborde ça... »
280 et puis quand on repérait qu'il y avait des choses ou dysfonctionnelles ou... Et finalement, la formation a bien
281 reprécisé et mis en évidence que finalement on est vraiment sur ce qui se joue, sur ce qui se vit au moment... voilà.
282 Et que finalement, eh ben peut-être la grille un peu qu'on a prévu, c'est pas forcément celle-là qu'on va utiliser.
283 Après, moi, l'harmonisation, elle est plus peut-être sur... et en même temps c'est pas... peut-être sur jusqu'où on
284 va dans le débriefing. Ou sur le fait de est-ce qu'on fait émerger de... les étudiants, ou est-ce qu'on amène les
285 choses comme ça sans les amener à réfléchir ?

286 Tu veux dire sur l'approche pédagogique ? sur le courant pédagogique qui sous-tend la pratique ?

287 Oui. C'est ça. C'est ça je pense qu'il faut peut-être harmoniser. Mais après, chacun apporte aussi peut-être quelque
288 chose de différent et qui va enrichir aussi. Donc faut pas non plus trop le... le fixer non plus. Mais harmoniser...
289 mais je crois pas non plus d'après les retours des étudiants... et puis des grilles DASH qu'on avait pu faire sur
290 finalement nous, aussi, notre posture, en quoi elle facilite ou pas ? et c'est là-dessus qu'il faut peut-être...
291 progresser. Mais j'ai pas l'impression qu'il y avait de grandes... variables entre nous. Après il y a des biais quand
292 même parfois.

293 C'est-à-dire ?

294 C'est-à-dire que par exemple, dans notre groupe, on a la sous-directrice. La directrice pédagogique. Et elle a quand
295 même... comment dire... une posture par rapport aux étudiants qui est différente. Enfin les étudiants l'identifient
296 bien comme... j'allais dire... c'est pas la hiérarchie mais c'est elle qui est amenée à remettre... des choses
297 disciplinaires, des avertissements, des choses comme ça.

298 D'accord, donc ça peut influencer la dynamique du groupe ?

299 Oui. Ce qui fait que oui, parfois, moi j'ai vu, il y a des groupes où on n'est pas très à l'aise. Et où les étudiants ont
300 pu le dire. Si ça se passait pas très bien, ben finalement, je sais pas, on sentait bien que... Mais alors il y avait des
301 choses qui étaient peut-être liées à la personne en elle-même aussi, à sa façon de conduire les choses. Mais il y
302 avait peut-être un biais aussi par rapport à la fonction qu'elle incarne.

303 Est-ce que du coup, ça crée un biais aussi par rapport au formateur ? dans la relation de co-animation du coup ?

304 Oui. Oui. Enfin là, je parle que pour moi. Je l'ai fait à plusieurs reprises. Il y a eu des fois où ça m'a pas paru
305 évident que ça modifiait des choses, jusqu'au moment où il y a eu un problème avec un groupe. Et là, j'ai senti
306 que ça changeait moi-aussi ma posture. On n'était pas forcément d'accord. Je pouvais pas forcément l'exprimer
307 devant le groupe. Et puis pour le coup, oui, elle prenait une posture où on n'était pas complètement à égalité. Face
308 au groupe. Enfin à égalité, je m'entends, c'est-à-dire elle était aussi un peu dans sa posture de supérieure
309 hiérarchique, voilà. Et j'ai senti que là, ça modifiait aussi bien pour les étudiants que pour moi, quoi.

310 Cette question que tu évoquais sur finalement les cadres théoriques qui sous-tendent la posture du formateur du
311 coup, est-ce que c'est quelque chose qui a été construit au sein du groupe ? au sein de l'équipe ? ou pas ?

312 Alors construit par le groupe, je pense pas vraiment. Enfin... je pense qu'on s'est appuyé sur la méthode
313 pédagogique de la formation par la simulation. C'est-à-dire le fait d'être dans une posture réflexive, de revenir sur
314 l'action, pour comprendre des choses, etc. mais qui est vraiment liée à cette méthode pédagogique. Après, je suis
315 pas sûre que nous on ait complètement pris conscience ou identifié... peut-être qu'on est dans des courants
316 pédagogiques un peu différents. En tout cas, on l'a pas... je pense pas qu'on l'ait identifié. Ou c'est peut-être pas
317 vraiment conscient. Après pour nous, l'élément vraiment conducteur c'est cette méthode pédagogique. Mais on
318 voit bien finalement, il y a différentes façons de le faire. Nous, on s'en rend pas bien compte, mais c'est quand on
319 va à des congrès ou autres... ben là tout d'un coup « ah oui, ben ils font... ils ont... pas vraiment une autre
320 approche, mais ils font différemment », donc ça veut bien dire que... mais pourquoi ils font différemment, ça...

321 on n'a pas toujours la réponse. Par exemple, nous on reste sur l'idée du petit groupe. Et c'est vrai que... c'était la
 322 directrice qui avait été à... qui avait rencontré d'autres personnes qui faisaient de la simulation dans des IFSI où
 323 là, ils font des grands groupes. Donc quand elle est revenue, elle a dit « ben finalement, pourquoi on ferait pas des
 324 grands groupes ? ». Alors nous, on était un peu réticent. Et puis bon, voilà, elle avait des arguments. Et puis
 325 finalement quand on a fait la formation, on est revenu sur l'idée du petit groupe. Mais après, dire que c'est moins
 326 bien en grand groupe, on sait pas, puisqu'on l'a pas pratiqué comme ça, quoi. Mais je suis pas sûre que les courants
 327 pédagogiques, qu'on les ait tant identifiés que ça.

328 OK. Alors je te propose qu'on qu'on s'arrête là. Je te remercie. *Fin de l'entretien*

4.5. Entretiens avec Luc

Luc – Entretien n°1 - novembre 2015 – durée 1h42

1 **Introduction → 4'27**

2 **Est-ce que je peux vous demander votre âge ?**

3 47 ans.

4 **Pourriez-vous me parler des étapes de votre parcours professionnel à partir du bac ? et de quel bac ?**

5 J'ai un bac D, à l'époque c'était celui-là. J'ai enchaîné tout de suite les études d'infirmier. Donc après mes trois
 6 années d'études, je suis parti faire mon service militaire, que j'ai fait au W, en hématologie. Puis j'ai traversé la
 7 rue, j'ai été à l'hôpital C., où j'ai exercé huit mois ou dix mois – on va dire une petite année pour faire simple – en
 8 service de suppléance. Et puis cinq ans en pneumologie cancérologie.

9 **Suppléance, c'est quoi ?**

10 C'est que je faisais un mois dans un service et...

11 **En roulement, c'est ça ?**

12 Oui. Donc j'ai fait de la traumatologie, de la psychiatrie, j'ai fait de la rhumatologie, de l'urologie, ... je sais plus mais grosso
 13 modo, c'est ça, c'est vieux maintenant ! (rires). C'était des séquences d'un mois. Et puis à la suite de ça, ben je
 14 suis entré à l'école des cadres.

15 **C'était en quelle année ?**

16 Alors... je suis sorti du diplôme... alors 89-92. Infirmier. Je suis sorti de l'école des cadres en 99. Juste pour le
 17 bug de l'an 2000 ! Et j'ai pris un poste aux urgences de H, où j'ai exercé pendant quasiment une dizaine d'années.
 18 Et je suis arrivé ici en juin 2009 où j'ai pris le poste de cadre formateur.

19 **Au moment de la mise en place du référentiel.**

20 Oui. Alors j'ai fait deux ans... j'ai accompagné deux fois les troisième année. Et j'ai pris en 2011 la première
 21 année.

22 **Vous avez suivi un certain nombre de formations j'imagine au cours de votre parcours...**

23 Oui.

24 **Est-ce qu'il y en a quelques-unes qui vous ont particulièrement marqué, ou qui ont été déterminantes dans votre
 25 construction professionnelle ?**

26 Pour aujourd'hui en tant que formateur... peut-être déjà la formation aux gestes et soins d'urgence.

27 **Oui. En quoi elle a été déterminante ?**

28 En quoi elle a été déterminante... alors pas la formation de base, la formation de formateur.

29 **La formation de formateur, oui.**

30 La formation de formateur aux gestes et soins d'urgence. Parce qu'en fait il y a une formation de trois jours, et
31 puis après tous les deux ans on a un rappel. Alors je saurais même pas vous dire si c'est en initial ou peut-être
32 même a posteriori, mais je dirais sur... l'apprentissage à partir des connaissances.

33 **C'est-à-dire ?**

34 C'est-à-dire... ça m'a marqué le jour où il y en a un qui a dit « mais moi, dès la première minute je mets un
35 mannequin au milieu de la salle, et je leur dis « qu'est-ce que vous faites ? » », parce que tout le monde a un
36 minimum de connaissances en... on sait pas forcément totalement mais il y a... à partir du moment où on oblige
37 les gens à rentrer en action, on peut voir ce qu'ils savent, ce qu'ils savent pas, on peut faire un bilan, et puis après
38 travailler dessus. Et depuis c'est vrai que maintenant je fais comme ça. Pas toujours, mais souvent. Mais c'est vrai
39 que c'est pas quelque chose que j'aurais osé faire avant. Avant de l'entendre, et avant d'oser le faire finalement.
40 Mais c'est pas mal. Parce que c'est une façon de commencer, et on s'aperçoit que ils savent pas tout mais il y a un
41 minimum de connaissances, quoi.

42 **Il y a des bases...**

43 Il y a des bases.

44 **D'autres formations ?**

45 Euh... non... enfin ici c'est sûr j'ai suivi tout un tas de formations... euh... sur le mémoire, sur... bon.... Après il
46 y a le master. Le master en sciences de l'éducation, option recherche.

47 **Alors le master, en quoi il a été marquant ou important pour vous ?**

48 Euh... alors c'est pas... je vais répondre comme ça, c'est pas forcément à la question que vous avez posé mais
49 c'est pas grave... j'ai... c'était un de mes... comment dire... c'était pas mon travail à moi, mais j'ai été très
50 impressionné par le travail de Bandura. Alors c'est normal, c'est quand même un grand homme ! Mais euh... je
51 trouve que c'est impressionnant le pouvoir qu'il y a à travers ça. Et je pense – alors ça c'est une conviction
52 personnelle – je pense que... alors j'ai pas encore trouvé comment arriver à le mettre en place au sein de la
53 formation, ça c'est très difficile, je m'appelle pas Bandura (*rires*)... mais je pense que c'est essentiel, parce que je
54 pense que les infirmiers – beaucoup, pas tous, mais au moins 80% - manquent de confiance en eux. Et que
55 beaucoup arrivent dans cette formation-là par un manque de confiance en eux. Et que donc si on arrivait à leur
56 redonner cette confiance-là, ben on arriverait à rendre aux professionnels de santé un grand pouvoir. Mais je
57 m'appelle pas Bandura ! (*rires*). Mais non, non, même des fois quand on voit les étudiants en entretiens, ils le
58 disent quoi... ils le verbalisent « j'ai pas confiance en moi » ou ils le disent d'une autre façon « je suis timide » et
59 puis – moi aussi je suis un grand timide d'ailleurs ! ça se voit pas toujours... - mais je leur dis des fois ! parce que
60 je leur dis, c'est pas forcément évident de rentrer dans une salle où il y a 120 étudiants en face...et pourtant je suis
61 un grand timide à la base, donc euh... voilà. Mais c'est euh... oui, je pense que c'est... on est – je peux m'inclure
62 dedans – nous sommes une population en manque de confiance. Donc je pense qu'il y a un travail là-dessus à faire
63 au niveau de l'IFSI.

64 **Qu'est-ce qui vous a amené à devenir formateur ? (13'02)**

65 La curiosité.

66 **La curiosité ?**

67 Euh... ouais. C'est... ben, ça faisait dix ans que j'étais aux urgences. Je savais qu'il fallait que je change. Le métier
68 de formateur, je connaissais pas plus que ça. On va dire... la vision que j'en avais dans mon souvenir de l'IFSI en
69 tant qu'étudiant me donnait pas forcément envie d'y aller, mais c'était une expérience que j'avais envie de vivre,
70 professionnellement. Et puis l'occasion s'est présentée. Et je me suis dit « si ça se présente, ben faut la saisir,
71 quoi ». Donc je suis arrivé ici. Je connaissais pas forcément grand-chose à la formation. J'ai des... il a fallu qu'ils
72 bougent certaines de mes valeurs ! mais... mais j'aime bien ce que je fais. Peut-être plus que... alors il y a des
73 choses qui me manquent, parce que les urgences c'est quelque chose de très particulier...

74 **Et ça vous manque ?**

75 Ah, ce monde-là, oui. Oui. C'est une grande famille les urgences. Mais sinon, non, j'aime bien ce que je fais ici.

76 **Vous dites « ça a bousculé certaines de mes valeurs »...**

77 Ouais.

78 **C'est fort...**

79 C'est fort. Non, mais c'est... vous savez c'est... ben c'est un apprentissage de la boucle... je vais pas vous faire
80 toutes les théories ! vous savez ça aussi bien que moi ! Mais euh... si, c'est-à-dire que... euh... comment je vais
81 dire ça ? j'ai... euh... (long silence)...j'ai modifié mon système d'apprentissage, d'évaluation... enfin, j'ai
82 compris que certains... j'ai compris... la procédure – voilà, je cherchais le terme – j'ai compris la procédure de
83 comment on fait apprendre, comment on évalue ce qu'on a fait apprendre, en travaillant ici. C'est-à-dire que, au
84 début quand je suis arrivé ici, il y avait pas forcément un lien entre mon enseignement et l'évaluation que je faisais.
85 C'était pas si... même si j'avais pas posé forcément ce que j'avais pas enseigné, mais... j'ai compris la nécessité
86 de répéter les choses, la nécessité d'insister, de pas forcément aller chercher les détails, mais plus les généralités,
87 enfin ce genre de choses. C'est à ce niveau-là que je dis que ça a changé mes valeurs. Parce que au départ j'étais
88 « ben ils ont qu'à travailler, et puis après... » (rires). Je me suis... des fois je le dis encore mais c'est pas...

89 Vous avez compris la complexité du processus, finalement ?

90 Oui.

91 Et qu'est-ce qui vous a permis justement de développer ces compétences-là ? (16'19)... alors vous avez parlé
92 plutôt de représentations finalement...

93 Oui, c'est ça, oui.

94 Qu'est-ce qui vous a permis d'avancer là-dessus ?

95 Euh... alors en partie le discours de ma directrice pédagogique. Mais pas que. Je pense qu'il y a eu une formation,
96 mais je saurais pas dire laquelle... sur des formations qu'on a eu ici. Bon et puis peut-être aussi le master. Alors
97 bon ça peut-être aussi un peu de tout, mais euh... c'est sûr que c'est un cheval de bataille de notre directrice
98 pédagogique. C'est pas forcément – et c'est pour ça que je dis qu'il y a d'autres choses – parce qu'elle a une façon
99 de l'aborder et je suis pas forcément d'accord avec elle, enfin pas toujours en tout cas. Donc du coup, s'il y avait
100 qu'elle, je pense que j'aurais pas forcément adhéré à son principe. Maintenant je pense qu'il y a un ensemble
101 d'informations qui viennent de droite, de gauche, et que donc, oui, maintenant je conçois mieux le principe. Le
102 fonctionnement.

103 Donc on a parlé un peu de ce que ça avait pu changer dans votre manière d'aborder la formation. Si je vous
104 demande finalement quelles sont vos conceptions, vos croyances en matière d'enseignement pour former des
105 infirmiers, vous me diriez quoi ? (18'17)

106 Mes croyances, mes conceptions ? vous pouvez explicitez parce que... ?

107 Qu'est-ce qui vous paraît le plus pertinent à vous, en termes de méthodes d'apprentissage, en termes d'activité,
108 pour former des infirmiers ? S'il y en a... ou comment vous, vous concevez cet enseignement-là ?

109 Alors les méthodes d'apprentissage, j'ai beaucoup de mal à dire s'il y en a une qui est bonne. Parce que des fois
110 quand on voit ce qu'ils se rappellent ce qu'on a enseigné, un mois après, ça fait peur. Qu'on soit –alors je vais aller
111 d'un excès à l'autre – mais qu'on soit dans du cours magistral, qu'on soit en TD, en formation proche ou qu'on
112 soit dans la pédagogie active comme l'AFGSU, la simulation et tout ça, des fois, quand on voit ce qu'ils se
113 rappellent six mois après... ils se rappellent pas grand-chose. Ils apprennent, ils oublient aussi vite. Donc du coup,
114 quand je vois ce résultat-là, je relativise beaucoup. Je dirais que l'objectif c'est qu'ils apprennent à apprendre.
115 Qu'ils apprennent à ne pas être dangereux. Et s'ils sortent de l'IFSI, je pense, avec ces notions-là, ils peuvent
116 déjà... ils ont déjà une certaine armature, je dirais, pour devenir des professionnels. Ils pourront finir d'apprendre
117 sur le terrain, sans être dangereux. Donc finalement c'est déjà... c'est déjà bien s'ils sont pas dangereux. Et puis
118 bon, ils vont apprendre la spécificité du service où ils sont et puis après, s'ils changent eh bien ils réapprendront
119 la spécialité dans le nouveau service, avec du coup une base plus importante de connaissances. Mais je veux dire,
120 l'ambition qu'ils sortent d'ici en sachant tout, non. Malheureusement maintenant j'y crois plus quoi.

121 Qu'est-ce qui vous attire le plus en termes de méthodes pédagogiques ? (20'42)

122 (long silence)... certainement tout ce qui est assez action.

123 Par exemple ?

124 Ben tout ce qui va être AFGSU, simulation. Ce genre de chose.

125 Vous avez une explication ?

126 ... peut-être parce que ça me correspond. Je sais pas. Non, très honnêtement, non je...

127 Ça vous correspond quoi.

128 Ouais, ça doit être ça. Après il y a peut-être d'autres raisons.

129 **Qu'est-ce qui vous fait avancer dans votre métier ?**

130 *(long silence)*... qu'est-ce qui me fait avancer dans mon métier ?... ben ici on a pas trop le temps de s'arrêter... on
 131 a toujours dix projets en même temps ! *(rires)*

132 **Et ça, ça vous fait avancer ?**

133 Ah ben, ça oblige, ouais ! *(rires)* mais... euh... alors ça fait partie des choses qui font avancer. Des fois la
 134 reconnaissance de certains étudiants aussi. Même si on l'attend pas forcément mais euh... ça c'est des choses qui,
 135 des fois... alors je sais pas si ça fait avancer mais... ça fait qu'on se dit « on travaille pas pour rien, quoi ». Et
 136 puis... euh...mais je pense quand même que, ouais, dans ce qui fait avancer aussi des fois c'est quand même les
 137 étudiants, mais je saurais pas dire comment, parce que c'est pas forcément que la reconnaissance. Mais j'ai du mal
 138 à dire quoi exactement. Peut-être la sensation que des fois ils prennent du plaisir à certains cours. C'est pas toujours
 139 le cas. Mais je crois que des fois ça aussi c'est... je pense que ça peut être moteur.

140 **Comment vous décririez-vous en tant que formateur ? (23'17) (long silence et rires) je vous avais prévenu, c'est
 141 pas des questions faciles !**

142 Comment je me décrirais en tant que formateur ? Ah... je sais pas, c'est aux étudiants qu'il faut demander ça !
 143 *(rires)* ils vous répondront mieux !

144 **Mais justement je vous le demande à vous !**

145 Ah ! *(rires)*... euh... je pense... avec une certaine exigence, mais en même temps assez cool. Je pense que c'est
 146 comme ça que...

147 **OK. Alors on va passer à un registre de questions davantage centrées sur la simulation. Depuis combien de temps
 148 pratiquez-vous cette activité ? (24'14)**

149 ... euh... depuis combien de temps je pratique... ça doit faire quatre ans. Je crois.

150 **Qu'est-ce que ça représente en termes de volume d'activité dans votre activité globale ? Même si c'est difficile à
 151 estimer probablement mais...**

152 Ça monte en charge tous les ans. Euh... très honnêtement je serais incapable de vous le dire.

153 **Si on évoque le nombre de séances animées par an ? Moins de 5, de 5 à 10, plus de 10 ?**

154 Ah plus de dix.

155 **Entre 10 et 15 ? entre 15 et 20 ?**

156 Moins de 20 je pense... j'essaie de faire un calcul... on a les trois années, plus... je pense ça fait entre 12 et 16. Je
 157 pense. Mais c'est fait comme ça à la louche.

158 **Vous participez au groupe projet ?**

159 Oui.

160 **Depuis le début ?**

161 Oui.

162 **Qu'est-ce qui vous a amené à vous engager dans ce groupe projet ?**

163 Ben je pense que... au début on me l'a proposé parce que je suis sur tout ce qui est... je suis sur les enseignements
 164 4.4, que je suis responsable de l'AFGSU. Donc je pense que ça fait partie des choses qui ont fait qu'on me l'a
 165 proposé. Et puis que c'est une méthode de formation que j'aime bien quoi. Donc ça m'a plu de continuer, quoi.

166 **Donc c'est un projet, si j'ai bien compris, qui a été initié par la directrice ?**

167 Oui, c'est elle qui l'a initié oui.

168 **Ça a rencontré quelque chose qui était déjà en germe chez les formateurs ?**

169 Ah non.

170 **Donc ça a été, à un moment donné, une prescription, entre guillemets ?**

171 Euh... ouais... je sais pas si on peut parler de prescription. Elle a proposé ça. On a été trois, quatre formateurs à
 172 se rendre... donc il y a eu un chef de projet identifié, avec qui j'étais très proche à l'époque. Et on a été à B., les
 173 journées de B. En fait je sais plus quelle année c'était mais c'est à partir de là que le projet a commencé ici à J.
 174 Donc si vous avez l'année de B, vous saurez exactement depuis combien de temps on en fait. Et donc on a été là.
 175 On est revenu avec... on a vu comment ils procédaient, et tout, et on est revenu avec le projet de mettre ça à l'IFSI.
 176 Donc on a monté progressivement. Donc la première année, on a fait ça sur une seule promotion. Avant d'investir
 177 sur des mannequins, on a fait ça avec des acteurs. La deuxième année on a commencé à investir sur un mannequin,
 178 et puis il y a eu en même temps le partenariat avec l'hôpital J. qui avait le projet de monter quelque chose, donc
 179 ça s'est fait un petit peu... donc on a acheté un mannequin, la salle est arrivée plus tard que prévu donc finalement
 180 on a fait ça dans des locaux qui étaient loin d'être des locaux de simulation. Et puis après il y a eu la salle de
 181 l'hôpital. Et puis on est en train d'en monter une ici. (...) Maintenant on a toutes les sections, toutes les années,
 182 plus une autre séance entre troisième et AS.

183 **Donc une montée en charge.**

184 On monte en charge oui.

185 **Dans quel contexte, pour quels types d'enseignements vous l'utilisez ? dans quelles UE ?**

186 Alors la première année, C1 parce que c'est du recueil de données. Je sais pas si c'est C1 ou C2, mais plutôt C1
 187 recueil de données. Deuxième année, c'est C4, c'est de la transfusion. Transfusion et gestion de l'urgence.
 188 Troisième année, je sais plus quelle compétence c'est... c'est la gestion des risques. Je sais plus quelle
 189 compétence...

190 **C7**

191 C7, je vous fais confiance... Et puis aides-soignants, et auxiliaires puer, eux c'est relationnel et ... C1 et C6, quoi.
 192 Et puis après, il y a maintenant la session formation en partenariat, ça c'est C9 parce que l'interdisciplinarité...

193 **Donc vous utilisez un simulateur mannequin...**

194 Alors ça dépend. On a des simulations avec mannequin, et des simulations avec acteurs.

195 **Est-ce que vous avez expérimenté vous-même la simulation en tant qu'apprenant ? (31'17)**

196 Oui, oui. Au moins une fois.

197 **Dans quel contexte ?**

198 Une formation... une formation à D. où... c'est pas le DU, c'est... je sais pas quoi... c'était une formation de trois
 199 jours. Normalement au débriefing, mais ça n'était malheureusement pas centré que sur le débriefing.

200 **Malheureusement ?**

201 Oui parce que ils reprennent la simulation tout au début alors que... c'est... il y a eu des moments où...

202 **Ça ne répondait pas à vos besoins ?**

203 Voilà.

204 **L'expérience en tant qu'utilisateur vous-même, ça vous a amené quoi ?**

205 A relativiser beaucoup l'erreur.

206 **C'est-à-dire ?**

207 Euh... c'est-à-dire que je suis rentré en simulation avec un médecin, sur une douleur thoracique. Et ni l'un ni
 208 l'autre n'avons pensé à faire un électrocardiogramme ! (rires)

209 **Et qu'est-ce que ça a apporté à votre posture de formateur, cette expérience ?**

210 Euh... ben je vous dis, à relativiser l'erreur je pense. Parce que... et puis à se dire que c'est très stressant. C'est
 211 très stressant. Et alors d'un certain côté... enfin je suis pas le seul, mais je sais pas si tout le monde réagit comme
 212 ça, je suis pas sûr... d'un certain côté, bien rentrer dans l'action, et d'un autre côté, toujours à me dire – et en fait
 213 c'est peut-être ça qui induit l'erreur, d'ailleurs – mais à me dire « où est le piège ? qu'est-ce que je dois faire ? »

214 **Ah oui ?**

215 Et je sais qu'il y a... des fois il y a des étudiants qui disent qu'ils ont un peu ce sentiment-là. Et je me demande si
 216 ça... ce mode de réflexion-là, ça n'amène pas justement à oublier ou des choses comme ça. Parce que justement
 217 on a fait un oubli assez important sur une douleur thoracique.

218 **Ça parasiterait la réflexion ?**

219 Ouais.

220 **Cette crainte du piège ?**

221 Oui. Ben de toute façon on sait que quand on est en simulation il va y avoir... enfin on sait qu'il va se passer
 222 quelque chose. Et donc c'est, du coup, je pense que ouais, on n'est pas forcément dans une position totalement
 223 naturelle, quoi. Mais ceci étant dit, j'étais quand même dans l'action, quoi. Mais je peux pas dire que j'étais
 224 complètement... à me dire « je fais de la simulation et tout », parce que j'étais, d'un certain côté dedans, mais
 225 toujours avec...

226 **Cette arrière-pensée...**

227 Cette arrière-pensée de « qu'est-ce que... ». Je pense que du coup, on n'est pas... on perd certaines facultés quoi,
 228 certains automatismes, ou certains raisonnements, j'en sais rien, mais on doit perdre quelque chose.

229 **Alors qu'est-ce qui vous attire particulièrement dans ce format simulation ? (34'38)**

230 **(long silence)**... Je pense que déjà, c'est une formation en petit groupe. Je pense que ça crée un climat différent.
 231 Ça crée une autre approche avec les étudiants. Ça peut m'aider à mieux les connaître.

232 **Mieux les connaître ?**

233 Ah oui, sûrement. Ouais. Oui parce qu'on les voit plus... parce qu'ils sont plus amenés à parler, parce qu'on les
 234 découvre beaucoup plus, oui.

235 **D'autres choses qui vous attirent ? ou essentiellement le fait que ce soit des petits groupes ?**

236 Oui, je pense que sur l'attirance générale, c'est ça oui. Après on peut rentrer sur les trucs pédagogiques mais euh...
 237 je pense que sur l'attirance générale oui, c'est ça.

238 **Quel est votre rapport à l'aspect technique de la simulation ? du simulateur ?**

239 Ça me pose pas de problème quand ça marche. **(rires)**

240 **Ça marche toujours ?**

241 Non ! **(rires)**

242 **Alors quand ça marche pas ?**

243 En fait, apparemment, les dernières séances qu'on a eues, on n'a pas eu trop, trop de problèmes. Mais avant il y
 244 avait eu... il y avait une architecture logicielle très compliquée, puisqu'on recevait différents types de mannequins,
 245 avec des incompatibilités de logiciel et tout, et donc c'était très compliqué. Dès qu'il y avait quelque chose qui
 246 marchait pas, ça bloquait tout. Là, sans vouloir faire de pub, mais L. a fait évoluer leur dernier logiciel, là, qui était
 247 très bien, mais qui ne marchait que sur les très beaux mannequins, là, ils l'ont ouvert à tous les mannequins et du
 248 coup, ça veut dire que maintenant, l'architecture logicielle est simplifiée. Et depuis on n'a quand même beaucoup
 249 moins de problème. Mais quand ça bloquait on pouvait rien faire. A part essayer de rallumer, mais comme en
 250 général, c'est des problèmes dans les configurations, on pouvait plus rien faire, quoi, on était bloqué. Et des fois,
 251 ça peut mettre en l'air une séance de simulation.

252 **Mais quand ça marche, vous êtes à l'aise avec...**

253 Quand ça marche, ça me pose pas de problème.

254 **Quand vous êtes avec des acteurs, quelle est votre relation avec l'acteur qui joue le patient ?**

255 **(long silence)**... Alors ben euh... la première fois qu'on a reçu des acteurs, j'avais fait partie du... on les reçoit
 256 toujours, on leur explique les scénarios, on les briefe, même si c'est toujours un peu les mêmes qui reviennent,
 257 plus ou moins. On les reçoit, on les briefe, on leur rappelle le scénario, et puis après... là, la dernière fois, là c'est

258 pas moi qui les ai briefés, donc finalement c'est quelqu'un qui arrive, qui joue, bon. Ce qui est pas toujours évident.
259 Alors on n'a pas eu de problème sur les premières séances... mais c'est quand ils respectent pas forcément le
260 scénario qui a été prévu. Mais j'ai déjà eu ça aussi sur le mannequin, parce que comme on tourne beaucoup, on a
261 aussi des fois des gens qui arrivent, qui ont pas eu le temps de bien apprendre le scénario... J'ai pu avoir ça aussi,
262 c'est pas forcément évident derrière parce que... parce que le débriefing il est quand même un peu anticipé par
263 rapport à ce qu'on a mis dans le scénario – même si c'est par rapport à ce qui se passe – le scénario amène certains
264 points du débriefing. Et quand ce qui s'est fait sur le mannequin est complètement différent, c'est pas forcément
265 facile de pouvoir rattraper, de savoir où on va aller... voilà.

266 Je vais vous demander de vous positionner sur un choix parmi quatre propositions : diriez-vous que votre
267 engagement dans l'activité simulation clinique pleine échelle relève, premièrement, du consentement (la
268 simulation, il faut en faire, vous en faites) ? deuxièmement, d'une adhésion (vous pensez que c'est une méthode
269 pédagogique pertinente pour former des infirmiers) ? troisièmement, d'une implication forte (vous faites des
270 investissements pour utiliser au mieux ce format) ? et quatrièmement, d'un engagement tel qu'il dépasse votre
271 activité à l'IFSI (c'est-à-dire vous y consacrez du temps personnel) ?

272 Alors le un, oui pour les étudiants mais pas pour nous !

273 Mais pour vous, donc...

274 Oui, oui, je sais que c'était pour moi ! euh... le 4 non plus... 2 et 3 ?

275 Alors ... (je répète 2 et 3)

276 ... 2 et demi ! ouais, non, ouais, enfin... j'ai envie de dire 3, mais ça dépend vraiment de ce que vous mettez
277 derrière 3...

278 D'accord. Alors justement, je vais vous demander quel type d'investissement vous pensez faire, vous faites pour
279 développer vos compétences pour conduire cette activité.

280 Quels investissements je fais pour développer mes compétences pour... non, je... alors en termes
281 d'investissements... c'est pour ça que je vous dis ça dépend de ce qu'on met derrière... l'investissement il y en a
282 beaucoup parce que il y a... parce que je fais partie du groupe projet, parce que il y a la construction des scénarios,
283 enfin... des scénarii... Euh... parce que j'aime bien donc je fais pas mal de simulations, donc ça je dirais c'est
284 l'investissement. Et puis des formations que j'ai suivies. Donc ça c'est l'investissement on va dire temporel. Et
285 puis après... je dirais pas que... je sais plus comment vous avez dit ça mais euh... en tout cas, j'estime – même si
286 vous allez me dire que je suis pas là pour évaluer la qualité mais – moi je suis jamais vraiment satisfait de mes
287 débriefings. Parce que j'arrive pas à ce que... j'arrive pas encore à un niveau de débriefing – enfin pour moi – à
288 ce que j'appellerais un bon débriefing. Enfin je sais pas ce qu'ils valent. Mais c'est difficile de s'autoévaluer. Mais
289 j'ai une certaine attente du débriefing que j'estime que j'arrive pas encore à atteindre. Mais c'est pas évident
290 comme ça parce qu'en plus on les fait à deux. Donc j'ai pas forcément la même vision que certains de mes
291 collègues. Donc tout ça en plus ça fait que... Mais voilà, je suis rarement vraiment... je suis jamais vraiment
292 satisfait déjà, donc ça c'est sûr ! mais il y a des fois je me dis « t'as raté quelque chose »

293 D'accord. On reviendra sur ce point un peu plus tard.

294 Mais quand vous disiez l'investissement, et comment vous avez dit... si vous vous sentiez au top... non, je me
295 sens pas au top. Je dirais pas ça en tout cas.

296 Qu'est-ce que ça vous coûte ? (43'14)

297 A part le temps... non, ça me coûte pas... enfin je veux dire... ça me coûterait si ça me plaisait pas... enfin... pour
298 répondre à votre question, je le perçois comme ça, je sais pas si... mais ça me coûterait si ça me plaisait pas. Et
299 faire une séance de simulation, ça m'a jamais gêné. Donc ça me coûte pas à ce niveau-là, quoi. Le temps. Et encore,
300 je veux dire, je suis payé pour travailler...

301 D'accord. Comment vous êtes-vous formé ? (43'54)

302 Ben au départ, comme ça.

303 Sur le tas ?

304 Sur le tas. C'est-à-dire qu'on a été à B, c'était un séminaire qui était intéressant. Très intéressant. Et ça a permis
305 de bien comprendre le fonctionnement de la simulation. Le but, le fonctionnement, le principe. Ils avaient laissé
306 des scénarios, donc on s'en est un peu inspiré au début. Enfin, c'est pas forcément des scénarios, mais de la

307 construction du scénario, voyez, de la grille de construction, depuis la situation, le matériel qu'il faut, les points
308 de débriefing, enfin... on s'est servi un peu de cette architecture-là pour monter nos propres documents. On a
309 commencé comme ça. Et puis bon, alors l'année dernière j'ai été à D... je suis juste en train de réfléchir s'il y a eu
310 quelque chose entre les deux... j'ai pas l'impression... ah si, si, si... j'ai été aussi, il y a deux ans, à une journée
311 qu'il y a eu à l'IFSI L., c'était une journée qui était faite entre tous les IFSI de la région. C'est un IFSI qui a fait
312 ça. C'est pas le premier à faire ça mais bon. Où on a mutualisé nos expériences, quoi. Donc c'est intéressant, c'est
313 enrichissant aussi.

314 **En quoi c'était formateur ça pour vous ?**

315 Ben parce que on a parlé de... alors il y a eu... le matin il y a eu... bon c'était un peu des conférences et l'après-
316 midi, on a travaillé, moi je m'étais mis dans l'atelier débriefing. Et c'est intéressant de... d'échanger sur ce que
317 chacun fait, comment il construit son débriefing, quel est son objectif. On s'aperçoit qu'on n'a pas forcément
318 d'ailleurs les mêmes objectifs. Donc ça permet de confronter notre point de vue aux autres. De voir et puis des fois
319 de changer un petit peu ou de...

320 **De vous ajuster par rapport...**

321 Oui.

322 **OK. On va passer maintenant à des questions sur plus l'aspect institutionnel. Quelle est selon vous la place de la**
323 **simulation dans le projet pédagogique de l'IFSI ? (47'01)**

324 Importante. Importante, oui, par le volume de temps qui lui est consacré, quoi. Je veux dire, c'est... au niveau
325 temps formateur, c'est énorme.

326 **Quel soutien organisationnel percevez-vous de la part de votre direction ? par rapport à cette activité ?**

327 *(rires)*... Je sais pas... euh... non... euh... *(long silence et soupir)*. Une volonté que ça se fasse. Ça c'est sûr.
328 Après... des... comment dire... une recherche de fonds, parce que ça coûte cher. Une recherche de fonds, oui.
329 Mais c'est là où... je sais pas si c'est la directrice ou si c'est Irène. Peut-être les deux, mais... peut-être que la
330 directrice a les pistes et puis c'est Irène qui fait tout le travail derrière ? Mais là je... je connais pas du tout le qui
331 et le quoi. Donc c'est pour ça que, bon, j'ai du mal à vous dire. Mais ce qui est sûr, c'est que c'est une volonté de
332 la directrice, ça c'est clair.

333 **Le fait qu'il y ait Irène qui ait un poste un peu particulier dans cette activité-là, ça vous apporte quoi à vous ?**

334 *(long silence et soupir)*... difficile à dire... ça doit décharger de certaines choses quand même... mais c'est difficile
335 à dire parce que elle fait pas non plus les choses toute seule, donc bon... euh... avant que ce soit Irène, j'étais
336 plus... beaucoup plus impliqué. On va dire ça comme ça. Euh... là... bon, c'est pas que j'aie de mauvais rapports
337 avec Irène, pas du tout, mais entre autres l'année dernière... euh... ouais, l'année dernière il y a beaucoup de
338 réunions auxquelles j'ai pas pu assister parce que j'étais pas disponible, quoi. Donc finalement du coup, Irène a
339 plus travaillé avec d'autres collègues. Et euh... mais elle travaille jamais seule. Donc du coup, je saurais pas dire
340 ce que ça apporte vraiment. Certainement quand même une petite décharge parce que bon, elle doit gérer... ben
341 comme les travaux qu'il y a actuellement, ce genre de choses, c'est quand même elle qui gère, et derrière il y a eu
342 du travail. Mais c'est difficile de quantifier vraiment la décharge réelle.

343 **Comment s'organise l'activité au sein de l'équipe ? (50'41)**

344 C'est-à-dire ?

345 **L'activité simulation au sein du collectif de formateurs.**

346 Ben il y a le groupe projet qui va décider de la politique qui est mise en place. Quels investissements on fait ? à
347 qui on destine les formations ? sur quelles thématiques on va travailler ?

348 **Donc ça vous en faites partie ?**

349 Ouais. Euh... l'écriture des scénarios, ce genre de choses... C'est aussi les tester, les scénarios. Donc ça c'est le
350 travail du groupe projet. Et puis après ben il y a les séances de simulation. Donc les premières années, il y avait
351 que le groupe projet qui les faisait. Et depuis un an, vu l'importance du nombre de formations qu'il y a, il faut que
352 tout le monde participe.

353 **Ça c'est une volonté du groupe ?**

354 Oui, c'est une décision qu'on a pris parce que... enfin, ça devient énorme, quoi. Bon Irène en fait un maximum,
355 mais... Alors les aides-soignants et les AP, normalement, il y a toujours un cadre formateur soit aide-soignant, soit
356 AP. En binôme... alors comme ils sont moins nombreux, c'est souvent en binôme avec un cadre formateur
357 infirmier. Sophie en fait un maximum, que ce soit au niveau aide-soignant, AP, infirmier. Euh... elle en fait plus
358 que nous. Et puis nous, on en fait encore pas mal, quoi. Je dois être dans ceux qui en font le plus, mais bon, à une
359 ou deux formations près, hein, c'est pas... Irène en fait plus que moi, mais voilà, c'est... on est deux, trois, à avoir
360 un nombre assez important. Et les autres en ont deux, trois de moins. Après euh... donc ça, ça se décide en réunion
361 pédagogique. Alors je sais plus, l'année dernière on les avait toutes comptées, pour que tout le monde ait le même
362 nombre, mais moi ça me gêne pas. Ça me gênait pas d'en avoir une ou deux de plus. Je sais plus si je suis deuxième
363 ou premier mais je m'en fous, moi j'aime bien ça. Mais donc on en fait tous à peu près le même nombre.

364 **Le fait que justement il y ait maintenant tous les formateurs de l'IFSI qui soient intégrés finalement dans cette**
365 **activité-là, ce qui n'était pas le cas il y a encore un an, un an et demi, comment vous voyez ça, vous ?**

366 Très bien. Très bien. Euh... très bien. C'est ce que je disais tout à l'heure, quoi. Il faut qu'on... mais bon, même
367 moi, ça m'est déjà arrivé des fois... Parce que des fois j'ai fait le scénario et puis... ce qui est bien c'est quand on
368 le fait très souvent, comme ça on l'a en tête, quoi. On n'a plus besoin de le re-potasser la veille. Et ça m'est arrivé
369 il y a pas longtemps, à un moment, j'en avais fait trois, quatre séances et puis, il y a eu un grand trou, je suis
370 revenu, je me suis dit « oh ben tu le connais » et puis, ben, j'avais un peu oublié quand même... Et puis comme
371 j'avais pas eu le temps de vraiment le bosser, et j'ai vu que l'inverse aussi était... un cadre formateur qui... et c'est
372 vrai que c'est pas facile, quoi. Parce que il faut vraiment avoir les trucs clés dans la tête pour que, soit pour orienter
373 l'étudiant, soit pour percuter au bon moment sur ce qu'il faut, et... et voilà. Donc je... c'est pour ça que moi, je
374 préfère... moi ça me gêne pas d'en faire, mais j'aime bien les grouper.

375 **Oui, pour être dedans, quoi.**

376 Oui. Alors j'ai des collègues c'est plutôt l'inverse. Mais moi je trouve que non, il faut les grouper, parce que la
377 première séance, bon, elle va à peu près, mais des fois on oublie un petit truc. Et du coup, tout de suite la deuxième
378 c'est réajusté. Et puis après, on a le scénario en tête, on n'a plus que les points clés des deux ou trois scénarios et
379 on sait où on veut les conduire, et...

380 **Du coup c'est une conduite plus souple ?**

381 Ouais. C'est plus facile.

382 **Comment qualifiez-vous le climat de travail au sein du groupe de formateurs qui animent ces séances ? (55'16)**

383 Bien. Non, non, pas de conflit.

384 **Sur le plan personnel, que vous apporte le fait de pratiquer cette activité ?**

385 Sur le plan personnel ?

386 **Oui, quel bénéfice ? Vous ne vous êtes pas posé la question ?**

387 Non. C'est même pas professionnel, c'est personnel ?

388 **Oui. (rires) alors personnel et puis professionnel, c'est la question suivante...**

389 Je sais pas si ça m'apporte quelque chose personnellement...

390 **Et professionnellement alors ?**

391 Professionnellement, je vais dire du plaisir. Parce que j'aime bien faire ça. Mais personnellement ?... non, je sais
392 pas. Personnellement je vois pas l'impact.

393 **Quels sont les contraintes ou inconvénients que cette activité génère pour vous ? (56'24)**

394 Faut venir de bonne heure le matin, pour préparer la salle. Mais c'est pas vraiment des contraintes. *(long silence)*...
395 Peut-être... ça demande une grande concentration. Il faut être... bon, je sais pas si ça rentre dans les contraintes
396 ou pas mais.... Je dirais peut-être ça.

397 **Tout à l'heure vous disiez que finalement, les principales difficultés que vous rencontriez c'était par rapport au**
398 **débriefing. Quel type de difficulté rencontrez-vous ? Vous pouvez développer ce point ?**

399 L'art de poser la bonne question. Pour faire... pour ouvrir la parole. Je pense que c'est vraiment ça. Le point clé,
400 je pense qu'il est là. C'est-à-dire que... on est très souvent... on est très souvent avec notre vision de formateur...
401 dans... même si on dit qu'il faut pas... avec un peu un jugement. Et euh... l'objectif c'est évident, c'est d'améliorer
402 les pratiques de soins, incontestablement. Mais euh... on est très facilement dans le... à pointer ce qui va pas.
403 Alors qu'en fait, il faut essayer d'arriver à faire parler la personne et à lui faire prendre conscience... et c'est très
404 difficile en fait. C'est vraiment très, très difficile. Donc c'est là qu'il faut arriver à faire parler les personnes... déjà
405 c'est pas toujours évident, de poser la bonne question, pour ne pas être sur « qu'est-ce que vous avez fait qui ne
406 va pas ? » mais les faire parler et leur faire prendre conscience... et je trouve que ça... on a quand même du mal à
407 le faire. On est souvent dans une position... où on est trop dans une position de cours, en fait. C'est-à-dire où c'est
408 nous qui avons la bonne parole. Voilà. Et pour moi, un bon débriefing, c'est pas ça, c'est pas nous qui avons la
409 bonne parole, ils l'ont la bonne parole, il faut juste arriver à leur faire percevoir et qu'au bout d'un moment ils se
410 disent « ah mais ouais, j'aurais dû faire ça ! ». Et ça c'est difficile. Et c'est rare qu'on y arrive.

411 **Qu'est-ce que vous mettez en œuvre pour essayer d'avancer là-dessus ? ou qu'est-ce que vous aimeriez mettre en**
412 **œuvre ?**

413 Euh... alors déjà il y a... euh... alors quand j'y pense – mais j'y pense pas toujours – j'essaie... quand j'oublie
414 pas... quand je mène le débriefing, c'est de les faire aller sur... déjà de les faire travailler sur « où est-ce qu'ils
415 voulaient aller et où est-ce qu'ils sont arrivés ? »... leur faire mesurer l'écart. De leur objectif et de leur atteinte.
416 Euh... mais des fois j'oublie un petit peu, cette technique-là. Et puis... alors c'est là où je suis pas du tout d'accord
417 avec mes collègues, c'est que pour moi, un débriefing il est centré sur les personnes qui ont été en action. Et que
418 les observateurs, à la rigueur, ils sont là que en soutien. Et pour moi, ils sont secondaires. Alors que mes collègues
419 n'ont pas cette vision-là. Pour eux tout le monde travaille. Et là, on n'est pas tout à fait tous d'accord sur ce point
420 de vue. Mais je trouve que... alors j'entends bien, surtout quand on est – alors on essaie d'être sur des groupes de
421 six, mais des fois on est sur des groupes plus importants – et entre autres, l'année prochaine on va peut-être faire
422 des groupes plus importants sur J... euh... il est évident que quand on fait passer deux, quatre étudiants, et qu'il y
423 en a quatre ou six autour de la table qui ne font rien... je comprends bien la problématique. Mais le problème c'est
424 que quand on leur ouvre la parole, ben ils sont aussi dans le jugement, quoi. Et que l'objectif c'est pas ça. Et que...
425 et que par expérience professionnelle de quand j'étais à votre place, tous les étudiants m'ont dit « on se sent jugé ».
426 Tous. Et donc... je pense le fait de faire parler les autres accentue ça. Mais déjà même nous, cadres formateurs, on
427 a tendance à le faire, quoi. Mais c'est difficile... c'est pas forcément fait... alors ça peut de temps en temps mais...
428 c'est pas forcément fait avec méchanceté... c'est pas le mot que je voulais dire, avec malveillance, voilà, c'est le
429 mot que je cherchais. C'est pas forcément fait avec malveillance, mais c'est quand même « moi, j'aurais pas fait
430 ça », quoi. Alors qu'on sait pas finalement ce qu'on aurait fait !

431 **Vous dites « quand j'étais à votre place », c'était dans le master ?**

432 Ouais.

433 **Vous avez fait un travail là-dessus ?**

434 Ouais. En fait, mon sujet initial, c'était une comparaison entre deux méthodes pédagogiques : la formation par
435 simulation et la formation par e-learning. Et j'ai dû réorienter mon travail parce que je n'ai que dix étudiants qui
436 se sont connectés sur soixante. Avec un biais quand même, c'est qu'en simulation, on leur demande pas s'ils
437 veulent venir, ils y vont obligatoirement. Mais c'était difficile d'aller les voir le soir chez eux avec un couteau pour
438 voir s'ils se connectent à l'ordinateur ! donc du coup, ça veut dire que... ça montre une différence avec le e-
439 learning et la simulation. Et encore on pourrait mettre le volontariat pour la simulation. C'est un choix qu'on n'a
440 pas fait. Mais c'est un choix qu'on aurait pu faire. Et donc du coup, ben j'ai recentré que sur la simulation.

441 **Et donc vous avez rencontré des étudiants...**

442 Et donc j'ai rencontré des étudiants.

443 **Et qu'est-ce que ça vous a apporté, ça, finalement pour votre propre activité ? Cette expérience-là ? si j'ai bien**
444 **compris, vous les avez rencontrés, vous les avez interrogés sur ce que ça leur apportait ? c'est ça ?**

445 Ouais, sur comment ils avaient vécu la séquence et euh... en fait, moi, mes questions, j'en avais cinq, cinq ou
446 six... mes questions elles étaient sur « qu'est-ce qu'ils avaient retenu de la séquence ? ». Donc ils devaient me
447 retracer la séance qu'ils avaient vécue... et puis qu'est-ce que ça leur avait apporté, un petit peu. Et leurs ressentis,
448 comment ils l'avaient vécue. Ça c'était l'approche on va dire qualitative. Parce qu'après il y avait... j'avais... il y
449 avait une série de questions avec un indice de confiance avant la séance de simulation, la même série de questions
450 avec indice de confiance à la sortie de la simulation.

451 **De confiance en eux ?**

452 Ouais, par rapport à leurs réponses. Chaque réponse qu'ils donnaient... c'étaient des questions en lien avec la
453 séance de simulation qu'ils venaient de... en lien. Il y avait des questions qui avaient été clairement vues dans la
454 séance de simulation, des questions qui n'avaient pas du tout été vues dans la séance de simulation. Et avec un
455 indice de confiance de leurs réponses. Sur chacune des réponses qu'ils donnaient. Est-ce qu'ils pensent qu'ils sont
456 sûrs de leurs réponses ? est-ce qu'ils pensent qu'ils se sont complètement trompés ? euh... et puis un indice qualité
457 sur comment ils avaient vécu la simulation, qu'est-ce que cela leur avait apporté, qu'est-ce qu'ils en avaient retenu,
458 et qu'est-ce qu'ils pensaient qu'ils en feraient après dans le futur ? Donc de l'étude – je sais pas si on peut dire
459 quantitative parce que c'était... mais si, on peut dire quantitative parce que c'était sur une promo complète, hein,
460 sur 120 étudiants – il est ressorti qu'ils avaient un indice de confiance plus important en ressortant de la simulation
461 qu'en y entrant. Et puis sur la qualitative, ils sont super contents d'aller en simulation, ça on le savait déjà. Euh...
462 par contre c'est très angoissant. Avec une peur du jugement. Enfin c'est même pas une peur, c'est « on est jugé »,
463 et on n'a pas le droit à l'erreur parce que demain, dans la cour de récréation – si je peux dire ça comme ça – les
464 autres vont nous regarder, parce que on est ensemble demain. Alors après, ça peut être leur ressenti. C'est-à-dire
465 que ça peut, même si ça se trouve il peut y avoir quelqu'un qui vous regarde pour totalement autre chose, mais ils
466 peuvent le vivre comme ça. Donc... donc c'est un challenge. Et euh... avec toute la problématique... mais alors
467 là malheureusement c'est difficile de faire autrement, mais à chaque fois qu'on fait un groupe de dix, on n'en fait
468 passer quatre, ben on met les quatre sur la sellette, parce que les autres ne sont pas en danger. Et ça, ils l'ont dit.
469 Parce que la première année, enfin en première année, ils passent tous. Et après sur la deuxième et troisième année,
470 on a plus de mal, donc ils passent pas tous. Ou alors des fois quand on a des problèmes techniques on regroupe les
471 deux salles. Et là, ils le disent clairement, ben ceux qui savent qu'ils passeront pas, ils risquent rien. Ils peuvent
472 nous lyncher. Et donc c'est pas si facile que ça. C'est pas la même chose que quand on est dans un centre de
473 simulation d'un autre hôpital. Parce que finalement, si on est le professeur untel, oui, on est peut-être très connu
474 sur la place, alors oui, il y a peut-être un challenge, mais et encore, quoi, et encore...

475 **Ça, vous en avez tiré des enseignements pour votre propre pratique de cette affaire-là ?**

476 Ben oui et non, parce que les enseignements qu'il faudrait en tirer c'est que quand c'est un groupe de six, il faudrait
477 que les six passent, quoi. Mais matériellement...

478 **C'est pas toujours possible.**

479 Au niveau temps, c'est difficile.

480 **Est-ce que le fait de pratiquer cette activité de simulation a changé quelque chose pour vous dans votre pratique**
481 **au quotidien dans d'autres activités ? (1h08'52)**

482 *(long silence et soupir)*... je sais pas. Euh... je serais tenté de dire oui, si je maîtrisais très, très bien le débriefing.
483 Mais comme j'ai la sensation de pas très bien le maîtriser déjà en simulation, je me dis que je dois avoir du mal à
484 le réinvestir ailleurs. Mais il est évident que ce que je disais tout à l'heure, que pour moi, un bon débriefing c'est
485 quelque chose qu'on peut réutiliser dans d'autres circonstances...

486 **Lesquelles, par exemple ?**

487 Quand on fait des analyses de pratiques, ben l'AFGSU, c'est une forme de simulation aussi, mais pas haute-fidélité.
488 Même si nous, on n'est pas dans de la vraie haute-fidélité, on est quand même dans une fidélité un peu plus haute
489 que dans de l'AFGSU. Ça c'est... enfin... je saurais pas dire si je le maîtrise bien ou pas. Je sais qu'en AFGSU,
490 parce qu'en AFGSU aussi il y a après chaque situation un débriefing... ça fait longtemps que j'aie pas été formateur
491 de formateurs. Au début, on l'a vraiment développé dans l'IFSI, j'ai formé plusieurs de mes collègues et certains
492 m'ont dit que c'était quelque chose que... enfin... ne pas culpabiliser, c'était quelque chose que je faisais très bien.
493 Alors qu'on s'en rend pas compte. En tout cas c'est le retour que j'avais eu. Alors je sais pas si c'est quelque chose
494 qui viendra après mais ça c'est quelque chose qui... enfin c'est un des projets mais je sais pas quand est-ce qu'on
495 le mettra en place, mais c'est quelque chose pour moi qui me manque, c'est l'évaluation de nos débriefings. Alors
496 je sais que vous avez travaillé sur le DASH, et euh... alors on envisage de la mettre en place, mais moi je pense
497 qu'il faudrait aller plus loin. Je trouve qu'il faudrait, de temps en temps, pas forcément tout le temps mais de temps
498 en temps, qu'il y ait un cadre formateur qui soit juste là en observateur de nos débriefings. Et qu'il y ait un
499 débriefing de nos débriefings. Irène est pas trop pour... elle argumente l'histoire de temps et tout.... Peut-être peur
500 d'une opposition de l'équipe, j'en sais rien... mais pour moi c'est quelque chose qui manque. C'est un retour que
501 j'aimerais bien avoir.

502 **Ben ça vient finalement après...sur quels critères vous évaluez votre propre pratique au terme d'une séance ?**
503 **(1h12'30)**

504 Ben... actuellement sur le ressenti. Uniquement sur le ressenti.

505 **Sur le ressenti...**

506 Au jour d'aujourd'hui ouais. Alors ça fait partie des projets mais au jour d'aujourd'hui, uniquement sur le ressenti.

507 **Comment vous représentez-vous une simulation, une séance réussie ?**

508 Pour moi une séance réussie, c'est une séance où pendant le débriefing, grosso modo, j'aurais quasiment pas à
509 parler. Où j'introduirais deux, trois questions... où d'abord, j'aurais identifié pendant l'action les points sur
510 lesquels on va parler. Alors c'est pareil, ça dépend avec qui je suis, des fois on arrive à se poser deux, trois secondes
511 et à dire toc, toc, de quoi on va parler... même si on a plus ou moins une grille de ce qu'on va balayer. Mais c'est
512 vrai que de juste pointer ce qu'a... là où il y a du travail à faire par rapport à ce qu'on attend dans l'action.

513 **Vous vous concertez donc entre formateurs ?**

514 Ouais. Mais ça, on le fait pas systématiquement. Alors des fois, c'est pas forcément facile. Parce que pour arriver
515 à faire ça, il faut... c'est bien quand on peut laisser un peu tourner en roue libre les étudiants quelques minutes. Et
516 on a le temps de toc, toc, toc, de se concerter. Mais des fois déjà on est obligé de se dire « là il faut qu'on arrête,
517 parce que là ça va plus, quoi, on va dans le mur ». Donc ça déjà quand on a ça, ben, ça laisse pas ce temps-là. Et
518 puis des fois – parce que c'est pas une habitude de l'IFSI aussi, hein – quand j'essaie de dégager avec mon collègue,
519 de dire « ben laisse tourner, laisse-les se dépatouiller, là » - ils ont du mal, quoi, ils ont du mal, s'ils sont à la
520 technique à poser le micro, et puis à ce qu'on soit....

521 **A ne pas intervenir ?**

522 Ouais. Euh... déjà, ouais, savoir ça quoi. Premièrement, identifier ça, et puis après dans le débriefing, à travers –
523 j'ai envie de dire si on a trois points, on en fera peut-être quatre ou cinq – mais un minimum de questions, très peu
524 parler, les amener à faire verbaliser... un, comment ils ont vécu la situation – le truc classique, hein, comment ils
525 se sont sentis, comment ils ont vécu, lalala – et puis très vite arriver sur « qu'est-ce qu'ils ont fait comme actions ?
526 Par rapport à leurs intentions... à quoi ils sont arrivés ? Comment ils expliquent cette différence-là ? Qu'est-ce
527 qu'ils auraient pu faire autrement ? qu'est-ce qu'ils auraient pu modifier ? et c'est aussi de leur faire faire les liens
528 avec les connaissances qu'ils sont censés avoir. Le... le souci aussi – alors ça aussi c'est un problème qu'on a
529 depuis quelques années... très souvent ils viennent, ils savent pas pourquoi. Donc s'ils viennent pour un recueil
530 de données, ils devraient savoir qu'ils viennent pour faire un recueil de données. Quand ils viennent pour faire de
531 la transfusion, ils devraient savoir qu'ils viennent pour faire de la transfusion quoi.

532 **Donc avec quelques prérequis ?**

533 Voilà. Et avoir travaillé un petit peu avant. Euh... alors ça leur est dit, redit, mais bon, ils n'enregistrent pas
534 forcément. Je suis pas sûr que... alors c'est sûr il y a deux ans c'était pas marqué, je suis pas sûr que cette année,
535 ça ait été marqué sur le planning. C'est marqué simulation, mais c'est pas marqué quel thème. Et puis même quand
536 ils ont le thème de toute façon, ils préparent pas quoi. Grosso modo, ils viennent les mains dans les poches « je
537 viens pour apprendre, quoi ». En fait ils viennent... alors qu'ils devraient venir en sachant déjà et tester ce qu'ils
538 savent, quoi. Et ça, c'est difficile de faire bouger les gens là-dessus quoi... Et ce positionnement des étudiants nous
539 ramène dans quelque chose auquel on est très habitué, c'est que du coup, c'est nous qui avons la connaissance.
540 Parce qu'ils viennent, ils l'ont pas.

541 **Ils sont passifs...**

542 Ouais, ouais. Donc finalement en plus, nous... enfin moi j'essaie de changer ce positionnement-là, mais j'ai du
543 mal, parce que les étudiants nous y ramènent, quoi. Donc dans ce qu'on connaît, dans ce qui, d'une certaine façon,
544 est plus confortable pour nous aussi. Quoique l'autre c'est aussi confortable parce que si on leur pose une question
545 et si on peut se mettre en retrait ! (rires)

546 **Tout à l'heure on a parlé de la relation pédagogique et vous disiez que, finalement, c'était aussi un des points qui**
547 **vous attirait dans ce format, c'est qu'il y avait une relation quand même plus proche avec les étudiants.**

548 Oui. Tout à fait.

549 **Qu'est-ce qu'elle a de spécifique ici, dans ce format, pour vous, cette relation ? (1h17'52)**

550 Ben... elle oblige l'étudiant à se dévoiler. Parce qu'il n'a pas trop le choix. Alors bon, ils sont à deux, il y en a un
551 qui, de temps en temps, se défait un peu sur l'autre ! Mais bon, les deux qui passent, ils sont quand même un
552 peu tenus de parler. Donc ça c'est clair. Mais des fois quand même... enfin quand ils passent pas tous – ce qui est
553 le cas par exemple quand on fait les simulations interprofessionnelles, parce que ils sont nombreux – donc ça veut
554 dire que les quatre qui passent ils sont déjà mis en avant. Alors des fois, c'est ceux qui aiment bien se mettre en

555 avant. Des fois, pas toujours. Des fois c'est... des fois ça en est qui sont plutôt réservés, qui osent quand même.
556 Et puis des fois, alors là c'est rare, mais ça arrive, on est obligé un petit peu de contraindre. Ça arrive qu'on arrive
557 à cet extrême-là, qu'on soit obligé de désigner qui.

558 **Mais vous, dans votre relation avec les étudiants, est-ce que c'est différent de... dans un format TD classique ?**

559 *(long silence)*... oui, je pense qu'il y a une différence qui est majeure, c'est qu'il y a pas d'évaluation. Il n'y a pas
560 de... alors j'allais dire il n'y a pas de... il n'y a pas d'enjeu... mais il y en a quand même un, c'est par rapport à
561 ce que je disais tout à l'heure, c'est que eux ils ressentent un enjeu vis-à-vis de la promo. Mais en tout cas, il y a
562 pas d'enjeu... que l'étudiant fasse un scénario avec zéro fautes ou qu'il fasse un scénario où, du début jusqu'à la
563 fin, il fait que des erreurs, pour moi, ça aura pas de répercussion : il aura pas une bonne note, une mauvaise note.
564 Je vais pas mettre sa photo dans un coin en disant « à la prochaine éval, on va... », non, ça, ...

565 **Mais en TD non plus ? si ?**

566 Non, dans les TD non plus, mais les TD, derrière, il y a... à la fin du module, il y a... à la fin de l'UE il y a une
567 évaluation, quoi. Il y a quand même une partie des connaissances des TD qui va être revue en évaluation. Alors
568 que là, il y aura pas d'évaluation sur la simulation. Le seul... la seule c'est la transfusion, parce que c'est en lien
569 avec la 4.4.S4... mais ça vient renforcer, j'ai envie de dire, les TD et les cours qu'ils ont eu, quoi. C'est pas...

570 **Donc ça, ça impacte votre relation pédagogique, l'absence d'évaluation ?**

571 Ben... je pense... enfin pour moi, ouais, enfin ça change le... en tout cas l'enjeu... enfin je pense que pour eux,
572 normalement, ils devraient être plus détendus... ils devraient.

573 **Quelles principales compétences ce format demande-t-il selon vous ? (1h21)**

574 ... pleins. *(rires)*... euh... alors quand on est derrière les manettes, ça demande des compétences technologiques,
575 des compétences de bon acteur. Quand on n'est pas derrière les manettes, quand on est dans l'autre fonction, ça
576 demande des capacités d'observation, des capacités d'improvisation, parce que si... s'ils partent pas du tout dans
577 le... comme on a prévu, il faut être capable de réagir très vite et de savoir très vite comment les remettre dans le
578 chemin où on veut qu'ils aillent. C'est pas toujours évident. De trouver le bon truc. Donc ça c'est pendant toute la
579 partie pratique on va dire. Donc c'est pas la partie la plus longue. Et puis après, ben... ça demande... beaucoup de
580 pertinence, une bonne capacité relationnelle, avec une... comment dire... une bonne capacité d'écoute active – je
581 vais reprendre des termes de... de soins – mais c'est-à-dire être capable de faire parler l'autre. De le faire parler,
582 de... d'être capable de l'écouter, mais en même temps de l'amener à lui, parler.

583 **Imaginons un scénario improbable, qui serait que demain la direction de l'IFSI décide d'arrêter l'activité SCPE...**
584 **Quel serait votre sentiment ? (1h23'26)**

585 Frustration.

586 **Qu'est-ce que vous y perdriez ?**

587 ... L'occasion de jouer avec des poupées ! *(rires)*... euh... qu'est-ce que j'y perdrais ? *(long silence)*... cette
588 relation, je pense, de proximité avec les étudiants.... Je trouve... euh... en fait, je trouve qu'à travers le côté un
589 peu ludique, tout en ayant l'air très décontracté, ça permet quand même de faire avancer un peu les choses. Et
590 euh... je reviens sur ce que j'ai vu avec les étudiants... enfin c'est quelque chose qui m'avait surpris... quand
591 j'avais fait mon enquête... c'est que... ils ont pas l'impression d'apprendre. Ils vous parlent que du côté ludique,
592 que du côté... donc finalement, il y a... quand on regarde avec une montre, on va dire il y a cinq minutes de
593 briefing, entre cinq et dix minutes d'action – on a des scénarios qui sont très courts, hein, des fois on a des scénarios
594 qui durent entre trois et cinq minutes, quand ils dépassent cinq minutes, c'est qu'ils ont vraiment fait très, très
595 fort... des fois on en a qui dépassent dix minutes, mais c'est rare – et derrière on a, du coup, entre trente et quarante-
596 cinq minutes, voire une heure de débriefing. Sur la transfusion, on est très dans le cours, donc on a des fois jusqu'à
597 une heure de débriefing. Et ils vous parlent que... cinq minutes ! *(rires)*... donc du coup, c'est ce côté un petit peu
598 ludique, un petit peu joyeux, je pense... qu'on perdrait. Après, bon, je survivrais hein, mais voilà, je pense que
599 c'est ça.

600 **Qu'est-ce qu'éventuellement vous y gagneriez à arrêter ?**

601 Du temps de libre. Mais ça je suis pas sûr, on mettrait quelque chose d'autre à la place !

602 **Imaginons que ce scénario improbable n'arrive pas, la simulation continue à se développer, voire même à monter**
603 **en charge. Qu'est-ce qui en revanche pourrait vous amener à vous désengager ? (1h26'38)**

604 *(long silence et soupir)*... je sais pas. Que je trouve peut-être une autre méthode pédagogique qui me plaise plus.
605 Aujourd'hui j'en ai pas... alors je sais pas si je peux dire ça comme ça, mais en tout cas, celle-là me plaît bien.
606 Euh... ouais... je sais pas. Ou alors que... il y ait une incompatibilité d'humeur beaucoup trop forte avec mes
607 collègues, et que je sois pas du tout d'accord avec la... comment dire... avec la méthode pédagogique qui est mise
608 en place, ou l'objectif pédagogique, des trucs comme ça... et que du coup, ça corresponde pas du tout à mes
609 valeurs. Ouais, je pense que ça, par contre, ça me ferait arrêter.

610 *Pour terminer quelques petites questions... on est à peu près dans les temps... plus donc dans un registre*
611 *opérationnel. On a parlé tout à l'heure un petit peu de la conception des séances, comment ça se passe*
612 *concrètement ?*

613 Là vous me faites ce que j'ai fait faire aux étudiants *(rires)*...

614 *Ah oui ?*

615 Ben oui, raconter une séance ! Ben on va aller... d'abord il y a la préparation du mannequin... enfin préparation
616 du scénario, quoi. C'est mettre le mannequin, mettre tout le contexte en place.

617 *Alors je me suis mal faite comprendre, c'était la conception en fait de la séquence, bien en amont, c'est-à-dire pas*
618 *la mise en œuvre le jour J, c'est-à-dire comment on construit une séance, un scénario ?*

619 Ah, d'accord. Alors d'abord, on... on fixe nos... on identifie nos objectifs pédagogiques. Qu'est-ce qu'on veut...
620 sur quoi on veut travailler avec les étudiants ?

621 *Et ça vous le faites en groupe ? dans le groupe projet ?*

622 Ouais, ouais. Souvent. Au moins déjà – pas forcément le scénario – mais au moins, et là je vais être très large,
623 mais au moins sur la compétence. Alors c'est peut-être un peu plus détaillé que ça mais on va dire on va travailler,
624 par exemple en première année, on va travailler sur l'accueil des patients. Et puis on avait dit ben... un qui se passe
625 bien, un qui se passe mal... enfin d'identifier un peu ça... et on avait regardé un petit peu aussi leur circuit et tout
626 et on s'était dit, ben, orthopédie, il y a la 2.4, en orthopédie... la personne âgée, enfin... la psychiatrie, voilà... on
627 avait ciblé par rapport à ce qu'ils voient, à ce qu'ils connaissent, un petit peu leur environnement qu'ils côtoient,
628 quoi. Donc voilà, donc en groupe projet, on voit les grandes lignes. Après, en général, il y a deux ou trois personnes
629 qui vont construire le scénario. Donc construire le scénario, ben c'est écrire le scénario hein, donc vraiment qu'est-
630 ce qui va se passer, quels sont les objectifs plus fins, on va dire, de la session. Et puis construire... écrire un
631 scénario au plus proche de la vérité, de la réalité... alors pour ça, ben, on se sert... soit on va voir des collègues en
632 milieu hospitalier, ça peut arriver, ou alors on va sur internet et on va chercher des choses par rapport aux
633 thématiques qu'on veut... c'est pas vraiment des dossiers médicaux mais on va trouver des scénarios qui sont faits
634 dans des cours, des choses comme ça qui permettent d'avoir des bases fiables. Enfin au moins sur certains
635 éléments, quoi. Et puis du coup on va rédiger le scénario. On va identifier tout ce qui nous faut, le matériel, les
636 points-clés. On va identifier les... euh... un peu le... le verbatim. Pas la totalité mais on... certains points-clés qui
637 nous permettent d'orienter un petit peu l'étudiant, là où on veut. Si l'étudiant fait... s'il a telle réaction, faire ça...
638 si au bout de tant de temps – on a aussi un peu des repères timing – si au bout de tant de temps, il a pas identifié,
639 l'orienter... enfin on a tout un verbatim comme ça. Et puis après, on a la construction du débriefing. Avec pareil,
640 grosso-modo les thématiques qu'on veut aborder dans le débriefing et puis un petit peu ce qu'on veut comme
641 connaissances, quoi. Euh... je crois que j'ai pas oublié d'éléments.... Donc du coup, ça, c'est la construction du
642 scénario écrit. Et la deuxième phase c'est qu'on va le tester.

643 *D'accord. Et comment se passe le test ?*

644 Ben comment se passe le test... c'est en groupe projet, en général. Donc en général on définit une journée, et puis
645 il y en a deux qui vont jouer les étudiants, deux qui vont jouer le mannequin, ça dépend si on est quatre, on va se
646 limiter à ça. Si on est plus que quatre, ben il y aura un peu plus d'observateurs quoi. Et ça permet d'identifier
647 euh... des choses qu'on n'a pas forcément perçues. Ben du coup... en général, ce qui est bien, c'est que les gens
648 qui jouent les étudiants n'aient pas lu les scénarios. Qu'ils soient totalement vierges, quoi, qu'ils les découvrent.
649 Ce qui fait que du coup, ils sont pas influencés et euh... eh ben ils sont vraiment comme l'étudiant, finalement,
650 donc ils peuvent réagir pas comme on avait prévu. Donc ça permet de voir, du coup, de pallier à ça. Et de tester
651 un petit peu comment... les orientations qu'on a prévues, si ça marche, si ça marche pas, etc. Euh... de voir... on
652 a un genre de check-list qu'on fait... qu'on a à dire juste avant la mise en route du scénario, je sais pas... du genre
653 « ouvrir l'oxygène », finalement des trucs qu'on oublie toujours au dernier moment « ouvrir l'oxygène, brancher
654 la perf », ce genre de choses. Et ça permet aussi d'identifier ça, quoi, quand on le met, on marque ce qu'on fait et
655 puis si on a oublié un truc on va dire « holà ! »...

656 *Donc une procédure assez détaillée...*

657 Ouais. Et on a aussi – je l’ai pas dit – mais dans l’écrit on a un briefing. Donc je sais pas « vous êtes étudiant en
658 salle d’orthopédie. Vous allez prendre en charge Mme Untel, tel âge, etc. », enfin les quelques éléments qu’ils
659 doivent savoir.

660 **Donc ça c’est le pré-briefing de la situation ?**

661 Le pré-briefing, qui est écrit quoi.

662 **D’accord. Et le briefing général, vous avez une procédure pour ça ou... ?**

663 Ouais... ouais, alors on a plus ou moins... on doit avoir une procédure. Il faut en avoir une ! (*rires*)

664 **Mais vous ne vous en servez pas ?**

665 Ouais ! non, mais j’ai mes points-clés. Enfin, mais bon... la première année... la première année, on... ils ont une
666 séance où on va leur présenter la simulation. Moi, je l’ai jamais faite celle-là. Mais ils ont une séance de cours où
667 ils sont tous là et on va leur expliquer ce que c’est que la simulation. Leur expliquer qu’on veut qu’ils soient en
668 tenue. Que donc ils doivent arriver cinq minutes avant pour se mettre en tenue. Les étudiants infirmiers n’arrivent
669 jamais cinq minutes avant ! Les élèves aides-soignants et les AP, oui, mais les étudiants infirmiers, en général c’est
670 plutôt plus cinq que moins cinq ! (*rires*)... mais voilà, on leur explique en quoi ça consiste, quel est l’objectif, qu’il
671 y a pas d’évaluation, les deux lieux où se situe la simulation, enfin voilà. Comment ça se passe. Et puis les règles.
672 Comme quoi ils doivent être bienveillants entre eux. Le respect. Enfin voilà, donc, on leur explique tout ça. Et puis
673 quand ils viennent en séance de simulation, du coup, on est plutôt sur « qu’est-ce que vous vous rappelez de ce qui
674 va se passer ? ». Du coup, on voit ce qu’ils disent, ce qu’ils disent pas. S’il en manque, on va le leur rappeler. Et
675 puis –alors ça c’est moi, j’ai retenu ça quand j’avais été à D., on avait eu un professeur qui était venu nous faire
676 cours, qui était très bien – et je leur dis « il y a un contrat entre nous, c’est que moi je vais tout faire pour que ce
677 soit le plus proche de la réalité, et vous, vous devez faire comme si vous étiez dans la réalité », donc je dis ça, il y
678 a un contrat entre nous. Et puis on leur présente le mannequin. Donc un peu plus détaillé que quand c’est en
679 première année. On passe pas mal de temps pour leur montrer toutes les fonctions du mannequin. On leur fait
680 découvrir qu’il parle, que... ce qu’ils peuvent faire avec lui, comment ils peuvent prendre la tension... On leur fait
681 vraiment découvrir le mannequin. On leur fait voir qu’on peut poser des sondes, tout ce qui est réalisable sur le
682 mannequin. Avec les troisième année, on va plus vite, par contre deuxième et troisième année, on insiste avec le
683 scope, parce qu’ils l’ont pas utilisé encore et que dans les scénarios, ils ont besoin de s’en servir. Donc on insiste
684 un peu plus avec le scope, et ceci étant, on en a des fois qui bloquent pendant le scénario. Donc des fois on les
685 laisse se dépatouiller, et des fois, quand ils commencent à démonter le scope et tout, on est obligé de rentrer en
686 urgence pour débloquer ! (*rires*) pour les relancer quoi, parce que...

687 **Comment s’organise la co-animation avec votre collègue ? (1h38)**

688 Oh ben au dernier moment. « Qu’est-ce que tu veux faire ? Est-ce que tu veux faire le mannequin ? Est-ce que tu
689 veux faire le débrief ? ». Alors des fois, c’est toute la journée au mannequin, et des fois c’est en alternance.

690 **D’accord. Il y a une fonction particulière que vous préférez tenir vous-même ?**

691 ... Non. Quand je connais pas trop les scénarios, j’ai envie de dire que c’est plus facile d’être au débriefing parce
692 que du coup, il faut vraiment bien avoir le scénario dans la tête pour faire le mannequin. Quand ça fait deux fois,
693 trois fois que je les entends, je connais ça par cœur. Donc l’un ou l’autre... c’est pas un problème.

694 **Dans quel état d’esprit êtes-vous avant une séance ?**

695 Ben ça, ça va dépendre comment elle débute ! (*rires*) S’il y a des petits problèmes techniques, je vais plutôt être
696 tendu ! Mais après, tout dépend le problème de technique, quoi. On a eu une fois un problème de mannequin tout
697 bête – ma collègue avait branché deux tuyaux à l’envers – et normalement ça peut pas se faire, mais elle avait
698 réussi à le faire ! (*rires*). Donc c’est vrai que du coup, ben on arrive, on regarde, comme on connaît pas les tuyaux
699 par cœur, ben, on le fait quoi... ça paraît bien monté. On n’a pas tilté. Donc le mannequin démarrerait pas, bon on a
700 réussi à trouver mais on a perdu une heure et quelque. On avait appelé Laerdal, qui voyait pas ce qui pouvait se
701 passer. Et puis je sais pas, à un moment... je sais plus... on a trouvé le truc. Je crois qu’on a essayé de tout refaire
702 et puis on a trouvé le truc. Mais ça, quand le mannequin démarre pas, ça tend un peu parce que sans le mannequin,
703 on peut strictement rien faire. Des fois on a eu des problèmes de son. Généralement on prend les étudiants avec
704 nous dans le... dans la régie. C’est moins bien, mais ça permet de pallier. Ou des histoires de vidéo aussi, la qualité
705 de la retransmission de vidéo qui marche pas. Voilà. Donc tout dépend le problème. On a eu des fois le scope aussi
706 qui passe pas. Mais le scope qui passe pas, maintenant, je me débrouille, je prends une caméra que j’axe sur le
707 scope et puis voilà, quoi. Ils voient moins bien que quand c’est vraiment le scope, mais ils voient quand même.
708 Voilà. Tout dépend... quand ça va pas comme ça... ouais. Parce que pour bien faire, ce qui est bien, c’est qu’on

709 arrive à huit heures et demi pour monter la salle et qu'à neuf heures tout fonctionne quoi. Mais des fois quand on
710 voit qu'à neuf heures moins cinq ça bloque toujours... le stress monte, parce qu'on sait qu'ils vont arriver. Alors
711 on se sépare, il y en a un qui va les accueillir et l'autre qui essaie de débloquer, mais ça fait monter un peu la
712 pression.

713 *Fin de l'entretien.*

Luc – Entretien n°2 : débriefing à chaud – avril 2016 – durée 8'19

1 *Un petit débriefing à chaud... Première question – débriefing oblige – comment te sens-tu à la fin de cette séance ?*

2 Bien. Non, bien.... Ben comme on vient de le dire, c'était un groupe qui était bien dynamique, qui a bien joué le
3 jeu, qui a bien participé. Non, je trouve que ça s'est bien passé. Y a pas eu... bon, c'est pas des scénarios où ils
4 peuvent faire beaucoup d'erreurs, mais en même temps, bon, il y a pas eu d'erreurs, pas de drames. Euh... si... si
5 j'avais un petit bémol, mais c'est... ce serait la dernière étudiante qui disait qu'elle était un peu stressée, quoi...

6 *Qui n'a pas réussi, disait-elle, à dépasser ça.*

7 Ouais. Mais voilà, c'est... en même temps, je suis pas inquiet pour elle, quoi.

8 *Qu'est-ce qui serait pour toi, si tu avais à choisir, l'épisode le plus satisfaisant de la séance ? ... comme ça à*
9 *chaud...*

10 ... Je sais pas du tout. Euh... le moment où je faisais rien et où c'était Maryse ! (*il rit*)

11 *Ah ?*

12 Non, j'ai... euh... je dirais que là où... ça s'est vraiment le mieux passé... enfin... sur les deux débriefs que j'ai
13 fait, celui qui s'est peut-être le mieux passé, c'était le premier. Mais je saurais pas dire vraiment pourquoi.

14 *D'accord. Eh bien on reviendra là-dessus la semaine prochaine...*

15 Non, je saurais pas vraiment dire pourquoi... peut-être les étudiants ? Peut-être justement parce que sur le
16 deuxième groupe, il y en a une qui était plus stressée ? Peut-être qu'elle s'est pas beaucoup libérée ? Mais euh non,
17 je saurais pas trop dire pourquoi...

18 *Qu'est-ce qui en revanche, aurait le moins bien marché, pour toi ?*

19 Ben du coup, à l'inverse, je vais dire le deuxième groupe. Mais ceci étant dit, même si je dis que c'est le deuxième
20 groupe qui a moins bien marché que le premier, je pense qu'ils sont arrivés à l'objectif voulu, c'est-à-dire qu'ils
21 sont en contexte d'apprentissage. Euh... ce que j'ai toujours... euh... beaucoup de mal à... ouais je vais dire ça
22 comme ça... beaucoup de mal à faire, je trouve, c'est les réajustements.

23 *C'est-à-dire ?*

24 Ben, c'est-à-dire, par exemple, tu vois, la deuxième... le deuxième groupe, quand je leur ai dit, pour les chaises,
25 tu vois, de demander l'autorisation au patient... je sais jamais trop comment l'amener. Euh... tu vois, je veux pas
26 que ce soit une critique, quoi. Je veux pas qu'ils le prennent comme « ça c'est pas bien ce que vous avez fait », tu
27 vois ?

28 *D'accord.*

29 Et euh... je trouve que c'est toujours très difficile d'amener ça pour que ça passe comme, voilà « c'est une
30 amélioration que vous pouvez faire, faut bouger là-dessus », mais je trouve que c'est toujours difficile. Donc voilà.
31 Mais j'ai pas l'impression d'avoir été trop dans sur ce truc-là. Enfin tu vas le voir parce que tu as toute la séance
32 enregistrée !

33 *Alors la question arrive aussi, c'est finalement, comment tu juges ta propre pratique dans ce que tu as fait ce*
34 *matin ?*

35 Ben, dans l'ensemble, je suis assez satisfait de ce que j'ai fait ce matin. Je veux dire... quand on regarde le
36 débriefing final de la matinée, quand tu leur demandes... ils sont tous hyper contents, hyper satisfaits. Sur ces
37 sessions-là, en général ils le sont. Beaucoup plus des fois que sur d'autres formes de simulation. Et... non, dans
38 l'ensemble, je suis quand même assez satisfait de ce que j'ai fait. De ma prestation au niveau du débrief, je trouve.
39 Je pense pas avoir oublié de points importants. Non euh... non, comme ça à chaud, je suis... assez satisfait.

40 *Est-ce qu'il y a eu des imprévus à gérer, ou des choses qui t'ont surpris.*

- 41 Non.
- 42 **Qu'est-ce que tu aurais envie de garder de cette séance pour ta pratique future ?**
- 43 ... c'était quoi la dernière question d'ailleurs ?
- 44 **La question d'avant ? Est-ce qu'il y a eu des imprévus à gérer, ou des choses qui t'ont surpris.**
- 45 Non, non, pas d'imprévus. Non, c'est juste parce que j'étais en train de penser... que j'ai dit à la fin des choses
46 que je dis souvent au début.
- 47 **Oui, c'est-à-dire ?**
- 48 Ben c'est-à-dire quand je vais parler, tu vois, de... le manège, la peur et tout ça, souvent ça je le fais en début, je
49 leur dis « voilà, c'est un peu impressionnant, mais faut pas avoir peur », et moi, là, dans mon briefing de départ,
50 ça m'est pas venu... Bon, cela dit ça les a pas empêché de passer... Mais c'est vrai que souvent c'est des choses
51 que je dis plutôt en début. Ouais on va les mettre un petit peu dans une situation... je dis souvent « voilà, c'est
52 comme la marche, si on se déséquilibre pas, on n'avance pas. Donc on va vous mettre un petit peu dans une
53 situation de déséquilibre, ben, pour que vous avanciez justement. Mais qu'en même temps, on s'arrangera pour
54 que vous ne tombiez pas, et vous ne tomberez pas », et que du coup c'est un peu comme sur un manège, quoi, ça
55 fait peur, mais quand on y est arrivé à la fin, on est content de l'avoir fait.
- 56 **Ça tu penses que c'est mieux de le dire au début ? ou le fait de l'avoir dit plutôt à la fin, là, tu penses que c'est**
57 **aussi intéressant ?**
- 58 Ben, oui, je trouvais que c'était intéressant parce que quand on parlait de l'année prochaine, parce que finalement...
59 ça faisait un lien. Surtout que, sur celles qui sont en binôme ce qui est intéressant, c'est que ils sont souvent huit,
60 et il y a deux scénarios. Donc ça veut dire que tu en as quatre qui passent et quatre qui passent pas. Et pareil chez
61 les infirmiers. Et du coup, ben, tu as beaucoup de mal à avoir des volontaires. Parce que là, ils ont pas le choix,
62 quoi. Il y a six étudiants, il y en faut six. Donc les deux derniers, même s'ils veulent pas passer ils passent. Mais
63 ça a l'avantage, je trouve, que ça génère une meilleure ambiance dans le groupe. alors que, quand ils sont quatre à
64 passer et quatre..., je trouve que l'ambiance est moins bonne.
- 65 **Donc finalement, ce principe de tous passer, c'est quelque chose que tu garderais ?**
- 66 Oui, moi je trouve. C'est ça oui. C'est pour ça que je leur ai un peu parlé... comme ils étaient dans l'enthousiasme
67 et tout, je leur ai dit « n'hésitez pas à repasser »... mais euh... alors ça dépend des groupes, hein, des fois, t'as des
68 groupes, tu as presque plus de volontaires que de places –t'en a jamais vraiment plus – mais des fois tu sens bien
69 que t'en as un ou deux qui se seraient bien mis, et puis comme il y en a deux autres qui sont un peu plus stimulés,
70 ils laissent la place. Et puis des fois, t'arrives même pas à avoir le premier groupe ! donc voilà, on sent que ça
71 génère... enfin que l'ambiance est moins bonne... différente.
- 72 **Très bien. Je te propose qu'on s'arrête là pour aujourd'hui. *Fin de l'entretien***

Luc – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation – avril 2016 – durée 2h07

- 1 **Donc nous nous retrouvons aujourd'hui pour l'entretien n°3, qui fait suite à la séance que j'ai observé la semaine**
2 **dernière. Il a pour but – alors je t'avais annoncé ça comme un entretien d'explicitation – alors c'est en fait... c'est**
3 **pas l'entretien d'explicitation à la Vermersch, j'emprunte un peu à Vermersch, mais c'est aussi de l'auto**
4 **confrontation, puisque je vais te demander à la fois de te rappeler, te remémorer un certain nombre de passages**
5 **qui seront, à ton avis ou au mien, significatifs de ta pratique dans ce format-là. Mais on utilisera aussi des traces**
6 **objectives audio, que je te proposerai. Donc des petits extraits assez courts, que je te demanderais de commenter.**
7 **D'accord ?**
- 8 D'accord.
- 9 **Dans un premier temps, je vais te demander, à toi, si tu as un moment dont tu te rappelles qui serait, selon toi,**
10 **particulièrement significatif de ta pratique dans le format simulation au cours de la séance de la semaine dernière ?**
- 11 ... Non, pas spécialement.
- 12 **Pas particulièrement. Hum.**
- 13 Non, j'ai essayé de respecter les temps, mais y a pas eu un moment plus... non, je crois pas.

- 14 C'est une séance que tu qualifierais de...
- 15 De correcte. Qui s'est bien passée.
- 16 Qui s'est bien passée...
- 17 Ouais. Bon, il y avait trois groupes. Moi j'en ai animé deux. Le premier groupe, je pense, était... plus... plus à l'aise dans la situation et du coup, ben dans l'analyse après. Mais après je pense que les trois groupes se... oui, sur les trois groupes, ça s'est bien passé. Avec chacun des qualités, des défauts. Enfin des choses différentes.
- 20 D'accord. Par rapport à ta pratique à toi, donc, on en avait parlé un petit peu dans le débriefing à chaud...
- 21 Ouais, mais je trouve... non, non, j'ai essayé de respecter les... enfin oui, j'ai tenté de respecter les temps. Euh... je pense y avoir réussi. J'ai... surtout avec le premier groupe, peut-être plus qu'avec le deuxième, j'ai veillé à pas trop, trop parler, et ça s'est bien passé, parce que ça, c'est des fois les cadres formateurs... et euh... j'ai eu l'impression que bon, ils ont quand même assez bien... beaucoup de choses sont venues d'eux-mêmes.
- 25 D'accord.
- 26 Donc voilà. Non c'était... j'ai un sentiment assez positif.
- 27 Très bien. Alors moi je vais te proposer un certain nombre de passages. Avant que je te propose des extraits, je voudrais que tu me dises comment tu t'es préparé à cette séance. Qu'est-ce que tu as fait en amont pour te préparer ? (3')
- 30 ... pas grand-chose. J'ai relu le scénario.
- 31 La veille ? Juste avant ?
- 32 Ouais, la veille. J'ai relu les scénarios, ouais, j'ai relu les scénarios. Bon on a nos grilles qui sont faites, on a nos scénarios, on a les points de débriefing... donc voilà. J'avais d'ailleurs préparé... donc j'avais plusieurs papiers : j'avais un papier avec mes points essentiels du briefing au départ, sur les conditions de déroulement de la séance. Et puis euh... c'est... enfin oui, ce qui est plus facile dans ce type de séance où tu as assisté, c'est qu'il y a un acteur, quoi.
- 37 Oui, c'est plus facile ?
- 38 Ah ben oui, puisque quand tu vas sur une séance avec un mannequin, déjà tu sais pas si tu vas manipuler le mannequin ou si tu vas être dans le débriefing. Ce qui veut dire que tu es obligé de préparer les deux rôles. Donc... même s'ils sont intriqués, quoi, mais c'est-à-dire que tu es obligé de te rentrer le scénario, et tu es obligé aussi de retenir les points de débriefing. Tandis que là, tu as qu'un côté à regarder, quoi, c'est les points de débriefing. Donc ça facilite un peu. Donc non... voilà... j'avais identifié un peu les points-clés du débriefing. Et puis j'avais ma feuille... j'en avais une avant mais je l'ai pas retrouvée donc je l'ai refaite, sur les points-clés du briefing. Sur la confidentialité, le respect, sur le fait que tout ce qui se passe là reste là, le droit à l'erreur, enfin tout ça.
- 45 D'accord. Alors, tu travaillais donc ce jour-là avec Jeanne. Vous vous êtes rencontrés avant ? ou sur le moment en arrivant... comment vous vous êtes répartis finalement le... les rôles dans cette séance ?
- 47 Alors on s'est rencontrés avant. On s'était pas répartis... ben je t'ai dit on se répartit pas forcément les rôles avant. Je lui avais dit que tu assisterais. Je lui avais demandé si ça l'a gênait pas que tu assistes, hein. Du coup je lui avais dit que théoriquement je serais plutôt sur le débriefing, puisque ta présence était là pour me regarder débriefer. Donc voilà... Mais on n'avait pas dit « je fais le premier, le deuxième... », donc je suis parti sur le premier. J'étais presque parti pour faire les trois, finalement elle m'a proposé de faire le deuxième, et j'ai dit « oui, c'est pas mal, ça me fait un break », et puis... donc voilà. Mais on s'était pas réparti spécialement les...
- 53 Oui. En situation habituelle, ça se passe de la même manière ?
- 54 Ah ben ouais. Des fois on se rencontre la veille, ou le jour même, et sur le moment on se dit « ben tu fais ça, je fais ça ».
- 56 OK. Tout le monde est bien au clair avec ce qu'il a à faire a priori ...
- 57 Oui, oui.
- 58 D'accord. Alors la salle de débriefing était organisée d'une manière particulière. Tu te souviens ? (6'04)
- 59 En cercle.

60 Oui. C'est une façon habituelle de l'organiser ?

61 Ouais. Oui, systématiquement.

62 Qu'est-ce qui explique ce choix ?

63 Ça facilite la parole, les échanges. Et encore là, par rapport à ce qu'on... par rapport à la disposition qu'on a des
64 fois, là on était côte à côte, avec Jeanne.

65 Oui...

66 Des fois on n'est pas côte à côte. Ce qui fait que ça permet que... ils parlent pas au cadre. Alors là, ils l'ont pas
67 trop fait d'ailleurs... peut-être un petit peu d'une certaine façon mais il y a eu des échanges un peu entre eux. Mais
68 des fois, on se met pas côte à côte.

69 Qu'est-ce qui a fait que cette fois-là vous vous êtes mis côte à côte ?

70 ... je crois la position des... enfin... le positionnement des élèves. Du coup, on s'est retrouvés un peu... je crois
71 que... alors là... sur du Vermersch faudra que tu ailles très loin parce que je m'en rappelle plus ! Je crois que je
72 suis rentré, je me suis installé, les étudiants sont rentrés... Jeanne je crois est arrivée après... elle s'est placée en
73 fonction... mais c'est vrai que quand tu as le cadre formateur a un endroit, en général ils évitent le cadre formateur !
74 donc du coup, je pense que Jeanne s'est positionnée comme ça, mais bon, y a pas de règles non plus... strictes, où
75 on doit être...

76 C'est pas quelque chose qui est forcément calculé entre vous ?

77 Non, non. Mais c'est vrai que des fois c'est quelque chose qu'on fait, quoi, de pas se mettre... pour qu'il n'y ait
78 pas ce dialogue entre eux et nous, quoi. Bon là ça s'est fait comme ça.

79 Alors par rapport au briefing, c'est toi qui l'as conduit. Tu te rappelles comment tu t'y es pris ?

80 *(on frappe, il répond, s'excuse et va voir l'étudiante pendant quelques minutes) = fin enregistrement n°1*

81 Oui, donc comment j'ai introduit ? euh... le débriefing...

82 Le briefing. Au tout départ.

83 Ah, au tout départ. Alors si... automatiquement ils ont une présentation qui est faite avant. Où on leur présente la
84 simulation. Donc je suis parti de... est-ce qu'ils se rappelaient de quelque chose ? de eux, ce qu'ils ont retenu de
85 l'information. Pour que la séance se déroule bien. Et puis après, en fonction, je complète ou je... mais j'essaie,
86 voilà, de partir de eux, ce qu'ils ont retenu. Et puis... et puis après je... en général je fixe un peu un type de contrat
87 avec eux, sur le fait que, ben oui, c'est de la simulation, mais euh... on va faire pour qu'ils soient, eux, comme
88 dans le réel, et on leur demande à eux de faire comme s'ils étaient dans le réel. Même si on est tous conscients
89 qu'on n'est pas dans la chambre d'hôpital mais aussi c'est le fait de ne pas être vraiment auprès du malade qui
90 nous donne certains droits, quoi. Voilà.

91 Qu'est-ce qui guide ces choix-là que tu fais ?

92 Déjà la formation que j'ai suivie.

93 La formation... laquelle ?

94 A Ilumens. Euh... et puis oui, je trouve que c'est un bon principe. Bon, idéalement il faut... bon il y a le principe
95 de confidentialité mais... cette histoire de contrat, je trouve que c'est pas mal. Ben voilà on va... euh... *(long*
96 *silence)*... parce que quand tu fais une erreur, ouais quand tu fais une erreur, c'est... souvent on a le... « Ben ouais
97 mais c'est parce que j'étais en simulation, j'étais pas dans la vraie vie ». Euh oui, mais si tu l'as fait là, tu peux
98 aussi la faire dans la vraie vie ! Peut-être pour des raisons légèrement différentes, mais qui sont là, quoi. Qu'est-
99 ce qui fait que, quoi... qu'est-ce qui fait que... ce qui a fait que là, l'erreur a été faite ? Ce qui peut faire que ça
100 peut se reproduire aussi, demain, dans la vraie vie ? il y a quelque chose, tu vois, il y a un truc. Même si l'erreur,
101 d'une certaine façon, est multifactorielle, hein, mais il y a des choses, quoi.

102 Tu te souviens de toi, à quoi tu t'es engagé vis-à-vis d'eux, du coup ?

103 A faire... euh... à faire le maximum pour que ce soit le plus réel possible.

104 Humm. Ça aussi ça fait partie des discours...

105 Oui. Que je dis systématiquement. Enfin là c'est l'acteur qui fait pour que ce soit le plus réel, mais bon, c'est le
106 contexte qu'on a créé, c'est l'acteur, et quand c'est le mannequin c'est nous, parce que là c'est... D'ailleurs des
107 fois il y en a... quand... bon on n'en a moins maintenant mais parce que les configurations ont été changées un
108 peu, depuis qu'on est passés avec (*le nouveau système audio-vidéo*). Mais avant on avait plus de difficultés, donc
109 ça arrivait qu'on prenne les étudiants avec nous dans la régie pour qu'ils puissent entendre et voir quand il y a des
110 problèmes de report. Et euh... et ils étaient surpris de me voir quand j'anime le mannequin, parce que je vis le
111 truc ! (*rires*)

112 *Tu as des talents d'acteur !*

113 Euh ouais ben c'est pour ça que je me dis souvent qu'un cadre formateur ça doit être un acteur aussi donc... !
114 (*rires*)

115 *Il doit être multitâches !*

116 Oui ! On rentre un peu en scène quoi quand on va en classe !

117 *Du coup ça peut peut-être les aider à s'immerger eux-mêmes de voir ça ? c'est ça ?*

118 Peut-être. Je sais pas. Mais enfin ils étaient surpris de voir... déjà que je changeais ma voix, que des fois je mimais
119 un peu des choses pour me mettre moi dans la situation, quoi, pour le vivre aussi. Parce que sinon, c'est difficile
120 aussi d'avoir la bonne intonation. Si t'es complètement passif, derrière ta vitre...

121 *Faciliter cette immersion fictionnelle dans la situation, c'est quelque chose finalement pour les étudiants que tu
122 penses capital pour ce format ?*

123 Ben... le truc c'est qu'ils oublient qu'ils sont dans une salle de simulation. Donc tu as plusieurs facteurs. Tu as
124 déjà la pression que tu mets, l'environnement sonore, la situation... enfin un certain nombre de choses que... à un
125 moment, même si à la dernière seconde tu te dis « je suis sur un mannequin, d'accord, j'ai compris il est en arrêt,
126 faut que je le masse »... si tu crées... enfin ça c'est les premières secondes. Et puis en même temps tu crées un
127 évènement, un truc stressant, enfin... eh ben du coup, ils oublient ça, parce qu'ils rentrent dans l'action et puis ils
128 passent dans... comment dire, le naturel prend le dessus sur le côté au départ « je suis en simulation ». Alors que
129 si tu... Et c'est là où il faut arriver à trouver le juste dosage, parce que... quand tu crées ton scénario, si... si... il
130 faut pas qu'il soit inaccessible, ça c'est toujours le risque... et en même temps, il faut pas qu'il soit trop vide, et
131 donc inoccupationnel. Parce que s'ils sont dans l'inoccupation, ils reviennent tout de suite à la réalité, « je suis en
132 simulation, on attend quelque chose de moi, qu'est-ce qu'on attend ? ». Moi, ça je l'ai vécu, hein. Une des erreurs
133 que j'ai fait, ça a été ça. C'est-à-dire ça a été un moment où je me suis dit « qu'est-ce que je dois faire ? ». Alors
134 c'est vrai que pourtant j'avais quelque chose à faire, tu vois ! Mais euh... mais du coup, tu ressors de la situation,
135 tu repasses à un autre état... du coup, t'es pas dans l'action, quoi.

136 *Tu veux dire qu'on quitte la situation fiction pour revenir à la situation de formation ?*

137 Ouais. Oui, tu te dis « je suis en formation, je dois faire quelque chose, mais quoi ? ». Tu sors du truc, quoi.

138 *Et ça, tu penses que cette immersion, ce « comme si on y était », c'est une condition de l'apprentissage ?*

139 Non. C'est pas une condition de l'apprentissage, parce que l'apprentissage, tu vas le faire après. C'est une
140 condition... d'être réaliste dans ton action. Tu vois ce que je veux dire ? Parce que l'apprentissage, il se fait après,
141 il se fait quand tu débriefes. L'action, c'est l'action quoi, c'est... tu apprends dans ton action... mais c'est pas
142 l'action qui te fais apprendre, tu apprends de ton action. Mais... non, mais par contre, ça te met dedans, quoi. Tu...
143 on voit des fois... des étudiants, pour x raisons, parce qu'ils sont timides, qu'ils oublient pas qu'ils y a des gens
144 qui... ils sont quasiment inactifs quoi. Dans ce cas-là, c'est qu'ils sont pas rentrés dedans, quoi. C'est la première
145 question qu'on leur demande d'ailleurs, c'est « est-ce qu'ils ont pu rentrer dedans ou pas ? ». Et... mais ils vont
146 pas... alors à la rigueur ils peuvent apprendre sur leur comportement, sur pourquoi... leur timidité, je ne sais pas,
147 tous les facteurs qu'ils peuvent faire, mais... mais ils apprennent de leur action, c'est pas pendant l'action qu'ils
148 apprennent, ils agissent.

149 *D'accord. Je vais te proposer un petit extrait ?*

150 Humm...

151 *Alors donc c'est toujours le briefing. Tu as fait le début, passé ce contrat effectivement avec eux. Tu as aussi
152 beaucoup insisté sur le droit à l'erreur. Et puis ensuite tu as demandé aux étudiants ceci : (8')*

153 *- T : « ça va jusque-là ?*

- (une étudiante (E)) : Oui, ça va.
 - T : euh... est-ce que j'ai oublié quelque chose ? Non, je crois pas. Euh... (...). Alors voilà, ce qu'on vous propose c'est de... il y a trois binômes. On vous laisse le choix pour vous mettre en binôme. Donc vous vous accordez. Et puis qui passe en premier, qui passe en deuxième, qui passe en troisième. D'accord ?...
(Très rapidement les étudiants s'apparient en quelques mots. Cela ne prend que quelques secondes)
 - T : donc les binômes sont faits ? Premier ? Deuxième ? Troisième ?
 - E : Premier.
 - MJ : alors c'est Coraline et ...
 - (L'étudiante) : Nouara.

Ça c'est l'avantage de connaître les prénoms !

- MJ : Coraline et Nouara en premier, premier binôme, premier scénario. Pour le deuxième, Aminata et Alexander. Pour le troisième scénario, Jennifer et Ornella. Super ! Il y a des volontaires c'est bien !

Alors ?

Qu'est-ce que j'ai fait ? (rires)

Qu'est-ce qui s'est passé là ?

Euh... ben là je les ai... j'ai simplement... je les ai laissés se choisir. Euh... parce que ça avait été un grand débat au début : est-ce qu'on les met seul, est-ce qu'on les met à deux ? Et moi j'étais partisan – donc c'est la décision qui a été prise, mais je pense que j'étais pas le seul – euh... de les mettre à deux. Pour que... ils puissent se soutenir. C'est-à-dire que si tu en as un qui est en difficulté, l'autre puisse venir en relais. Et... alors ça crée une difficulté, hein, parce que ça leur demande de travailler aussi à deux. Ils sont pas forcément habitués, ils sont obligés de se coordonner. Donc ça, ça crée une difficulté. D'ailleurs, ceux qui étaient contre, c'était un peu l'argument qu'ils avaient. Mais ça... bon, dans leur vie professionnelle, ils sont amenés des fois à travailler à deux. Et puis, c'est surtout que ça ne met pas un étudiant en difficulté. Ils peuvent se soutenir. Et pour ça, ben, on les laisse se choisir, parce que si tu dis « untel avec untel », ils se connaissent en plus hein, faut pas oublier qu'on est en formation longue, ils se connaissent. Donc du coup, si tu mets untel avec untel et qu'ils ne se supportent pas, ils vont pas s'aider, quoi. Et puis tu peux vivre peut-être quelque chose qui va être dramatique ! (rires), qui peut foirer ta séance ! donc du coup, on les laisse se choisir. Ce qui est... euh je vais peut-être aller un peu plus loin là-dessus mais moi, ce que j'avais retenu, quand j'avais fait mon... mon étude – ce qui est pas le cas, là, parce que ils sont tous... ils passent tous – Par contre, c'est beaucoup plus problématique quand ils ne passent pas tous. Et on a des séances où ils passent pas tous. C'est plus problématique, ça crée des tensions, ceux qui passent se sentent beaucoup plus jugés, et se sentent beaucoup plus en risque. Alors on a beau essayer de mettre un... de créer un environnement de confiance, ce que j'ai fait avant, mais là, il existe pas. D'autant que on est dans une formation où ils se connaissent et où ils se retrouvent le lendemain. C'est pas des gens qui viennent et qui se reverront jamais. Donc du coup c'est... ça c'est problématique. Mais après... il y a des problématiques de planning, de nombre, enfin de quelque chose qui font que on peut pas tout... mais c'est...

Là, dans cette séance, bon, ils sont particulièrement autodéterminés. Ils se sont vraiment très vite, en quelques secondes, ils se sont dits qui allait avec qui, et qui passait en premier. C'est fréquent, ça, dans les séances que tu animes ?

Eh ben... alors oui. Mais à cette condition-là. Et non, quand on en a par exemple six sur douze qui passent. Dès que tu es dans un déséquilibre, c'est beaucoup plus difficile, voire on peut aller jusqu'à – alors ça ils le savent – jusqu'au tirage au sort. Et on voit bien du coup que les conditions ne sont pas les mêmes. Et ils le vivent pas du tout de la même façon. Mais dans ces situations-là, c'est peut-être arrivé une fois ou deux, mais je veux dire sur... maintenant on est à quelque chose comme six cent séances, six cent, ou huit cent, faudrait demander à Irène... (...). Il y a des séances où tu en as six sur douze, des séances où tu en as six qui lèvent les doigts tout de suite hein ! Mais dans ces séances-là, ça arrive, mais c'est pas... c'est plutôt rare.

Par rapport au briefing toujours, je reviens sur... tu as évoqué longuement le droit à l'erreur. Tu te rappelles de comment tu l'as amené ça ? (14')

... Non, je sais que j'ai fait référence à moi, qui avais fait une erreur, mais...

Oui, absolument. Qu'est-ce qui te motivait là ? Enfin, quelle intention tu avais en expliquant ta propre expérience finalement ?

En montrant que c'est pas... il y a pas de honte à avoir. Le formateur s'est trompé donc... !

208 Tout le monde peut se tromper, c'est ça ? (rires)

209 Oui, c'est ça. C'est vraiment ça. Et vraiment déculpabiliser ça.

210 Quel effet ça a eu sur le groupe, dans ton souvenir ?

211 Alors là, je suis incapable de te le dire...

212 Ils ont souri, ils ont ri un peu...

213 Ah ? Non, j'ai pas réalisé.

214 Est-ce que c'est quelque chose qui permet de détendre un peu, de décoincer ? Ou pas plus que ça ?

215 Détendre, oui. C'est-à-dire détendre un peu la pression quoi. Des fois oui, je peux faire le clown ! Mais là tu vois,

216 pas pour détendre... faire rire, non. Mais là, l'objectif c'est vraiment de détendre mais dans le sens enlever la

217 pression. On a le droit à l'erreur, oui, on a le droit. OK.

218 Alors on va passer au pré-briefing, du coup, de la situation 1. Donc tu as fait, me semble-t-il, les...

219 J'ai fait le premier et le troisième.

220 C'est ça. Tu as chaque fois la même façon de faire, de mon point de vue. Tu donnes énormément de détails et puis

221 tu sembles faire attention à un certain nombre de choses. Est-ce que tu peux me dire à quoi tu es attentif dans ce

222 moment-là ? (16')

223 Ben, je dirais que je fais attention à ce que les étudiants aient les éléments-clés qui vont leur permettre de décoder

224 la situation. Euh... donc l'âge, la survenue, pourquoi ils sont là, est-ce qu'ils connaissent ou ils connaissent pas la

225 pers... enfin ils connaissent pas la personne, mais... Ouais c'est ça, qu'ils aient vraiment les éléments-clés, quoi,

226 qu'ils soient pas... L'objectif, c'est pas de les mettre en difficulté. C'est qu'ils puissent aller jusqu'au bout de

227 l'objectif où ils sont mis.

228 Tu as fait aussi quelque chose, c'est que tu leur as demandé s'ils connaissaient la pathologie...

229 Oui. Ben pareil. Parce que... tout ça c'est pour ne pas qu'ils se retrouvent en difficulté, quoi. Et puis la pathologie

230 a une importance dans le scénario, puisque ce sont des pathologies... tu en as une c'est une polyarthrite rhumatoïde,

231 donc il y a des douleurs. La deuxième je sais plus...

232 C'était la coxarthrose.

233 Oui, la coxarthrose. Oui, donc là c'est pareil, elle marche moins bien. C'était la PTH. Donc voilà, qu'ils sachent

234 que c'est une opération que... voilà. Donc c'est... comment dire... c'est un élément clé. Alors là, on l'a fait auprès

235 des aides-soignants, donc eux ne connaissent pas. Quand c'est les infirmiers, ça dépend. On va expliquer la

236 polyarthrite, parce que ça ils l'ont pas vue. La PTH, ils l'ont vue dans le semestre 1, donc ils sont censés connaître.

237 Donc débrouillez-vous !

238 D'accord, donc là tu ne fais pas du tout d'apport de...

239 Non, je leur dis « elle a une PTH, vous savez ce que c'est ? ». J'attends qu'ils répondent « oui » ! (rires). S'ils me

240 répondaient « non », je... d'abord je pense que tout le groupe ne répondrait pas « non », mais il pourrait y en avoir

241 un. Mais dans ce cas-là, je le jouerais autrement « vous l'avez pas vu en 2.4 ? Ça vous rappelle rien ? ». Je les

242 ramènerais sur leurs cours, quoi. Sur les connaissances qu'ils ont.

243 Donc à chaque fois tu resitues bien finalement dans le parcours de formation, dans le cursus ?

244 Hum...

245 Là, tu fais le choix de faire ce pré-briefing au groupe entier. C'est un choix collectif ? il y a des pratiques

246 différentes ?

247 A ce niveau-là, non. D'ailleurs il y a une pratique différente que tu as vu, c'est... c'est à la fin. Sur la... quand on

248 leur demande de faire la transmission.

249 Oui, tout à fait.

250 Mais là non, c'est important. Ceux qui rentrent en action doivent savoir la situation pour jouer. Mais ceux qui

251 regardent la situation doivent savoir aussi le contexte pour comprendre, sinon ils comprendront pas. Donc ils

252 doivent avoir l'intégralité. Maintenant c'est sur la... sur la transmission. Je trouve que ça a un bon côté de le faire
253 au sortir du... on leur demande tout de suite, vraiment à chaud, et euh... et comment dire ?... peut-être plus encore
254 que dans la vraie vie ! Par contre, l'inconvénient c'est que le groupe n'entend pas. Et c'est ça, moi, qui me gêne.
255 C'est important que le groupe entende ces transmissions. Donc voilà. C'est juste pour ça que moi, je le fais pas...
256 parce que je trouve que c'est bien que le groupe participe. Et c'est pareil dans le débriefing – là ça s'est peut-être
257 moins senti parce que Jeanne du coup fait un peu comme moi – mais moi je travaille beaucoup sur ceux qui ont
258 été en action. Beaucoup moins sur les observateurs. Les observateurs sont là en ressources. J'ai des collègues qui
259 font pas du tout comme ça. Ils font autant sur ceux qui ont été en action que les autres. Voilà. On n'a pas
260 forcément... et on n'est pas toujours en accord avec ça.

261 **Alors on reviendra sur ces points-là dans le débriefing. Donc là, la séance va se dérouler. Que ce soit la première,**
262 **deuxième, troisième. Toi, pour la première et la troisième, tu étais donc chargé de faire le débriefing. Et tu**
263 **observais donc la situation pendant qu'elle se déroulait. Alors, à quoi étais-tu attentif, lorsque tu regardais les**
264 **étudiants en action ? (21')**

265 C'est difficile... alors ça c'est le truc... je trouve que ça, c'est peut-être un des moments les plus difficiles. Parce
266 que c'est... parce que tu as besoin de prendre des notes. Je fais attention beaucoup à ce qu'ils disent... euh... mais
267 un peu à leur position, des choses comme ça... mais beaucoup à ce qu'ils disent. Et ce... mais... mais je trouve
268 que... c'est difficile. D'arriver à tout capter, quoi. Et je pense que si on regardait... enfin on n'utilise pas la vidéo
269 pour l'instant, mais je pense que si on enregistrerait on verrait des tas de choses après parce que... ouais c'est difficile
270 de tout capter. Entre le moment où tu notes, le moment où tu... enfin c'est... très, très dur.

271 **Donc là, tu prends des notes. Et qu'est-ce qui guide ta prise de notes ? tu dis le discours, mais dans le discours, tu**
272 **fais une sélection ?**

273 Alors, ça peut être des moments-clés, quand il y a un...

274 **Un incident tu veux dire ?**

275 Ouais ça peut être un incident, ça peut être – on a des scénarios qui sont un peu évolutifs – donc ils changent
276 d'étapes, tu vois, quand ils perçoivent que... quand ils identifient quelque chose, donc ça, ça peut être, dans le
277 déroulement du scénario, ça peut être ce genre de choses. Là par exemple, dans le scénario qu'on avait, le premier,
278 c'est... à un moment je me suis dit « ah, enfin, ils s'assoient », et je me suis aperçu à ce moment-là qu'en plus on
279 n'avait pas mis les chaises, nous, mais bon ! Parce que normalement, on en met deux, pas... pas facilement d'accès,
280 pour pas les inciter, tu vois... mais normalement on en met deux... là elles y étaient pas ! mais voilà, ça c'est
281 quelque chose qu'on attend. Donc j'ai dit « ah ! », parce que c'est quelque chose qu'on attend. Et j'ai regardé
282 l'heure, et je me suis aperçu que j'avais même pas marqué à quelle heure on avait démarré ! mais euh... j'ai évalué
283 à peu près à cinq minutes. Je savais à peu près à quelle heure, mais j'avais pas marqué mon temps de départ.
284 Normalement, ça, c'est quelque chose que je marque, mon temps de départ. Et puis du coup, mes moments-clés.
285 Pour avoir un peu des repères. Pour pouvoir leur dire « ben voilà, il vous a fallu tant de temps pour ça », je sais
286 pas un arrêt cardiaque « il vous a fallu tant de temps pour identifier qu'il était en arrêt cardiaque », ou tu vois, des
287 choses clés comme ça. Les paroles qu'ils ont... euh... soit positives, soit négatives, hein, il y a pas de... mais,
288 ouais, des choses comme ça.

289 **Tu as un support type feuille libre ou tu as un support avec des...**

290 Non. On a dans nos... un truc pré-fait avec des trucs clés. Mais je suis pas forcément les cases ! (rires)

291 **Ça rentre pas dans les cases !**

292 Donc, non, c'est une feuille libre.

293 **C'est trop contraignant de...**

294 Ouais et puis... enfin bon, tu retrouves toujours les premières choses... est-ce qu'ils ont mis la présence ? Est-ce
295 qu'ils ont utilisé la solution hydro-alcoolique ? Bon, le problème c'est que déjà on voit pas vraiment, la caméra...
296 tu es obligé de te pencher... donc... apparemment il y a un groupe qui l'avait pas fait mais j'avais pas vu parce
297 que si tu te penches pas au bon moment pour voir, avec la caméra tu vois pas. Ceci étant, ça reste essentiel, hein,
298 de leur apprendre que même quand tu rentres dans une chambre pour parler avec quelqu'un, on se lave les mains,
299 ça reste essentiel. Et puis... mais... c'est vrai que, du coup, c'est... si je vois qu'ils l'ont pas fait, si je l'identifie,
300 je vais me le marquer. Parce que c'est des trucs qui sont importants. Mais c'est vrai que c'est... le truc à cases, ça
301 me... En général, je connais suffisamment à peu près le truc du débrief pour pouvoir...

302 **C'est-à-dire que... tu veux dire que tu as en tête un certain nombre de points, c'est ça ?**

303 Ouais, ouais. Et après le débrief, de toute façon, tu le construis un peu en fonction de ce qu'ils ont fait. C'est un
304 peu.... Quand tu as construit ton scénario, tu sais sur quels... tu sais quels étaient les points d'enseignement que
305 tu pouvais un peu aller balayer.

306 **Des objectifs d'apprentissage ?**

307 Des objectifs d'apprentissage, ouais. Et après, en fonction de ça, tu vois sur quoi ils ont été, s'ils ont réussi, s'ils
308 ont pas réussi.

309 **OK. Alors on va passer au débriefing. Est-ce que ton débriefing suit une logique particulière, une structure**
310 **particulière ? (25')**

311 Oui, dans le sens où il y a toujours une première étape pour... comment ça s'est passé, généralement. Après on va
312 aller un petit peu plus finement sur... comment... Alors déjà, ça dépend.... Enfin là, je te fais la trame classique.
313 Parce qu'après je peux changer, mais... selon les circonstances. Mais... après on va plutôt aller sur les actions
314 qu'ils ont réalisées, essayer de retrouver leur chronologie, qu'est-ce qui leur a fait enchaîner les choses, les aider
315 à retravailler sur comment ils ont compris la situation, quels étaient leurs objectifs, comment ils ont avancé dans
316 le scénario... et puis... Tout ça je vais le faire avec les apprenants. S'il y a un moment où ils bloquent sur quelque
317 chose, là je peux me retourner vers le groupe, mais c'est pas...

318 **C'est pas systématique ?**

319 C'est pas systématique. Et puis une fois qu'on a fait ça, je vais faire un petit tour après avec le groupe, pour voir
320 si eux ils ont des choses à dire, positives, négatives, un petit peu... des choses qu'ils auraient faites autrement...
321 tout en sachant que c'est très facile d'être derrière l'écran, et beaucoup plus difficile d'être observé et d'être dans
322 l'action. Et puis après, oui, à la fin une synthèse. Une synthèse... qu'est-ce qui a été ? Qu'est-ce qui a pas été ?
323 C'est là des fois que moi je vais... je vais faire moi, un peu mon ressenti... enfin... - alors ça, c'est le truc où j'ai
324 le plus de mal parce que – enfin... souvent... pas le ressenti global, tu vois, mais... souvent c'est là que moi, je
325 vais peut-être dire aussi ce que moi j'ai vu, et qui est à améliorer. Et ça je trouve que c'est difficile à leur dire parce
326 que c'est le cadre formateur qui dit ça va, ça va pas !

327 **Oui, c'est ce que tu disais dans le débriefing à chaud, c'est un peu ta difficulté ?**

328 Oui. Ça, c'est difficile de l'amener en douceur. Mais... mais c'est aussi mon rôle, quoi...

329 **Alors, je vais te proposer un certain nombre d'extraits. J'en ai sélectionné pas mal. On va peut-être pas tous les**
330 **faire mais... Donc, situation n°1, le tout début, je vais te passer le tout début : (29')**

331 **B03 : 0'25 ➔ 1'31 DEBRIEF SITI (EHPAD) (p.5) : annonce le déroulement, fait exprimer**
332 **ressenti, puis demande les transmissions**

334 **Donc c'est l'introduction, hein, du débriefing... Là, on voit que Jeanne avait commencé à prendre la parole pour**
335 **demande les transmissions, et toi, finalement tu as fait autre chose... tu as demandé autre chose. Alors qu'est-ce**
336 **qui s'est passé, là ?**

338 Je voulais juste savoir comment elles l'avaient vécu. Je voulais commencer par... ouais, je voulais reprendre mon
339 schéma, ma trame, en fait ! (**rires**). Donc oui, j'ai remis sur ma trame à moi, sachant que oui, c'est important, les
340 transmissions, mais...

341 **L'expression des émotions, tu disais, c'est important...**

342 Ben c'est important de savoir s'ils sont rentrés ou pas...

343 **Ça te donne des indications particulières ?**

344 Ouais, ça peut... enfin... ça... s'ils ont eu du mal à rentrer dans le scénario, ça peut expliquer pourquoi ils ont été
345 en retrait, pourquoi ils étaient pas vraiment dans l'action... des choses comme ça. Et puis... c'est une façon un
346 peu de faire une coupure entre l'action... de souffler, quoi, et puis de reprendre... de remettre la lumière, et de
347 revenir dans la réalité, quoi. C'est aussi ça.

348 **Un objectif de distanciation ?**

349 Oui, totalement.

350 **Là le fait de demander de faire les transmissions, quel est ton objectif ?**

351 Ça permet simplement de voir ce qu'ils ont compris, de la situation qu'ils ont vécue, ce qu'ils ont retenu. Euh...
352 et d'ailleurs, je trouve que... enfin, de façon générale, les transmissions qu'ils ont faites sont pas terribles.

353 **Pourquoi elles sont pas terribles ?**

354 Elles sont pas terribles parce que ils te narrent ce qu'ils ont vécu, ils font pas une synthèse. Ils te disent pas « le
355 malade il était algique avec une EVA à tant..., il avait tel problème : il a oublié sa canne, et il va falloir qu'on voit
356 comment on va gérer ça », enfin tu vois, ils sont pas dans le... Ils sont dans « ben on l'a vu, etc. », ils te re-racontent
357 ce qu'ils ont vécu, donc c'est pas des transmissions.

358 **Ce choix de faire faire des transmissions – parce que ça rejoint quelque part un peu le déroulé dont tu parlais « on**
359 **va reprendre les actions, qu'est-ce que vous avez fait ? », etc. – le choix de cibler sur une action de transmissions,**
360 **finalement, ça te vient d'où ?**

361 Je pense que c'est simplement parce que ça rentre dans le... dans l'activité professionnelle que tu fais.

362 **C'est ton choix ? C'est un choix collectif ?**

363 C'est un choix collectif. D'ailleurs tu as vu, Jeanne l'a... (rires)

364 **Oui, absolument !**

365 Oui, c'est un choix collectif. C'est parti du...

366 **Alors un petit peu après ces transmissions, tu leur demandes « alors, quelles sont les différentes étapes ? ». Quel**
367 **objectif as-tu, là, quand tu leur demandes de remobiliser ce que tu appelles les différentes étapes ?**

368 L'objectif, c'est de les faire revivre, se remémorer, et un petit peu essayer de leur faire... parce qu'ils sont très
369 négatifs, hein, tu as vu ? « On a dû faire pleins d'erreurs »

370 **Oui, c'est vrai...**

371 Et c'est de... d'essayer de leur faire prendre conscience... leur faire verbaliser quels étaient leurs objectifs, qu'est-
372 ce qu'ils ont mis en place, ce qu'ils ont atteint. Hein, c'est un petit peu ça, quoi. J'essaie de les amener un peu à
373 ça. Et de leur faire... et donc à la fin, est-ce que finalement, ce qu'on veut, c'était atteint ou pas ? Parce que des
374 fois ils sont dans « ce que j'ai fait, c'est nul », et quand tu leur dis « ben qu'est-ce que vous vouliez atteindre ?
375 Vous vouliez atteindre ça. Est-ce que vous l'avez atteint ? Oui. Ben alors... Oui, bon, le chemin que vous avez
376 pris... ça je peux l'entendre, mais au final, l'objectif il est atteint, quoi !, c'est peut-être ça l'essentiel ? ». Enfin,
377 peut-être, hein, après faut voir, quel chemin ils ont pris, on peut discuter sur le chemin, mais... voilà. Et souvent
378 ils sont... ils sont très... énormément négatifs. On essaie un petit peu de changer ce point de vue-là, de passer
379 autrement quoi. Qu'est-ce que vous avez vécu ? Comment vous l'avez vécu ? Est-ce que c'était dans vos objectifs
380 ou pas ?...

381 **D'accord. Je vais te proposer un autre extrait, qui est un petit peu après celui-ci. On est à dix minutes.**

382 **Extrait : B03 : 10'35 ➔ 12'08 DEBRIEF SIT1 (EHPAD) (p.6) échanges sur la visite de la fille : les EAS**
383 **font le lien avec leurs stages, « si ça vous arrive, qu'est-ce que vous pourriez faire ? »**

384 **Alors qu'est-ce qui se passe, là, dans cet extrait ?**

385 Qu'est-ce qui se passe ? Je sais pas ce qui se passe.

386 **Comment tu juges cet échange ?**

387 Ben d'une façon assez constructive.... Parce que... ben quand ils ont été dans l'action, ils ont été très tranchés, en
388 fait. Les deux d'ailleurs. Par rapport à leur vécu qu'ils avaient. Ou à leurs représentations, parce qu'ils y en une
389 qui a été en maison de retraite, l'autre pas. Par rapport à leur vécu et leurs représentations. Une qui a dit « c'est
390 pas possible ». D'ailleurs l'actrice s'est un peu... la demande qu'on avait vis-à-vis de l'actrice c'était de les
391 confronter à cette demande-là. Une demande, entre guillemets, impossible. Et puis... et puis l'autre où elle l'a vue
392 faire. Parce que c'est vrai que dans des maisons de retraite on autorise certaines choses. Certaines autorisent les
393 animaux, d'autres pas. Il y a des tas de choses comme ça. Donc... donc elles ont eu deux positions un petit peu...
394 quand elles étaient en action, elles ont eu deux réactions opposées. Elles ont le retour de l'actrice, enfin de Mme
395 Martin, qui leur a dit que quand l'une a dit que c'était pas possible, elle s'est sentie un petit peu agressée. Donc
396 quand elles analysent, elles ont ce retour-là aussi. Et euh... elles sont dans le... elles se positionnent – enfin moi
397 ce que j'ai vu – ça les a amenées à se positionner sur après « qu'est-ce que vous pourriez faire dans une situation
398 comme ça ? ». Celle-là ou une autre, d'ailleurs. Que ce soit transférable à une demande de... Et euh... et donc

399 finalement, elles ont... d'elles-mêmes elles ont réussi à trouver « ben je vais me renseigner », quoi. Et si je me
400 souviens bien, là, ça ressort pas, mais il me semble qu'on avait... moi je m'étais dit qu'on était arrivé un peu à une
401 position de... comment dire... parce que après, elles ont mis autre chose en place et... que j'avais bien aimé, c'est
402 que « ben dans un premier temps on pourra et puis peut-être que au fur et à mesure on espacera... », et je trouvais
403 ça intéressant comme façon de proposer la chose. Enfin... elle l'a dit et Mme Martin elle a absolument pas réagi,
404 quoi « mais moi, j'ai pas envie qu'on espace, quoi ! ». On voit bien que ça a été amené en douceur. Et je trouvais
405 ça intéressant comme façon d'amener les choses.

406 Oui, parce que là on voit bien qu'elles se sont... qu'elles ont interagit entre elles. Tu as juste posé la question
407 « qu'est-ce que vous feriez si ça vous arrivait ? » et puis c'est venu comme ça. Et tu as raison de rappeler qu'un
408 peu plus tard en effet, la question de la négociation et puis de la... la décision progressive...

409 Oui et la pérennité de la chose a été amenée, quoi. C'est intéressant je trouve.

410 Oui, tout à fait. Et effectivement elles font bien le lien avec leurs stages. Ça c'est une situation qui t'a satisfait du
411 point de vue des apprentissages, de l'objectif que tu voulais atteindre ?

412 Ah oui, moi je trouve. Ouais. Je trouve que c'est intéressant parce que... elles arrivent à identifier les choses et à
413 voir ce qu'elles peuvent mettre en place dans la vraie vie. Donc c'est intéressant parce que ça leur donne une corde
414 de plus à leur arc. Et c'est pour ça aussi que moi, j'ai insisté un peu sur ce côté... quand elles ont dit... quand elles
415 ont ramené derrière « et puis on verra dans le temps », je trouve que c'était vraiment une notion intéressante.

416 Alors donc le groupe. Le groupe, tu l'as sollicité un petit peu après : (42')

417 Extrait : B03 : 16'44 ➔ 18'24 & 19' ➔ 21'40 : DEBRIEF SIT1 (EHPAD) (p.6) se tourne vers le
418 groupe (pdt que le groupe parle, n'intervient pas), renforcement positif, donne son avis, conseille en vue
419 d'une pratique future

420 Oui, tu disais ?

421 J'ai beaucoup parlé !

422 En même temps... dans quel rôle tu es, là ? dans quelle posture ?

423 Ben je focalise sur une action qu'elles ont réalisée et qui est bien réalisée. Donc... et qu'elles ont pas identifiée.
424 Donc je mets la lumière dessus et je... j'explique pourquoi je la trouve bien cette...

425 C'est important pour toi ce renforcement positif ?

426 Oui. Oui, parce que... je te dis elles sont... bon là c'est la simulation mais des fois dans autre chose, l'analyse de
427 pratiques... l'analyse de pratiques, c'est difficile de faire du renforcement. Mais des fois tu te dis, c'est de
428 l'autoflagellation, quoi. Ils gardent pas le côté positif de ce qu'ils font, ils gardent que le côté négatif. Donc oui,
429 c'est important.

430 En même temps ils sont... ils sont très jeunes dans la formation. Ils ont commencé... quand ?

431 Ben là, eux, ils ont commencé en janvier.

432 En janvier, oui, donc ils sont très jeunes... ils ont peu de repères.

433 Oui, tout à fait. Ils ont un stage. Quelques cours.

434 OK. On continue ? il y avait un échange un petit peu plus tard sur la douleur. (47'40)

435 EXTRAIT : B03 : 24'10 ➔ 25'40 : DEBRIEF SIT1 (EHPAD) (p.7) : échange sur l'évaluation de la
436 douleur, pose des questions ouvertes, fait retrouver la CAT « qu'est-ce que vous auriez pu faire ? »,
437 sollicite les autres

438 Alors ?

439 Alors... ah ben là, c'était parce qu'il y avait un petit manque pendant l'action. Donc on est plutôt sur du correctif.
440 Donc je leur ai demandé ce qu'elles avaient mis en place. S'il y avait des choses qu'elles auraient pu faire mieux.
441 Elles ont pas apporté la réponse que j'attendais.

442 C'est-à-dire tu attendais quoi ?

443 L'évaluation de la douleur. Donc du coup, j'ai renvoyé sur le groupe. Et là, l'information est venue. Et euh... et
444 puis après j'ai conclu en reprenant un peu les choses... en fonction de, justement, ce qu'elles pouvaient obtenir

445 de cette information-là, ce qu'elles pouvaient mettre en place, quoi. Ou pas. Leurs limites, quoi, en tant qu'aides-
446 soignantes.

447 Oui, tu l'évoques bien, ça, oui. Les limites du rôle. Ça, ta manière de faire, de renvoyer la question « qu'est-ce que
448 vous auriez pu faire ? » et puis si ça ne vient pas, de renvoyer au groupe, c'est une manière habituelle de pratiquer
449 chez toi ?

450 Euh oui. Enfin je pense. Je m'écoute pas tous les jours !

451 C'est une méthode qui t'est naturelle ou est-ce que c'est quelque chose que tu t'astreins à faire et où tu es dans le
452 contrôle pour le faire ?

453 Euh... je vais dire naturel en simulation.

454 Oui ?

455 Je le fais pas assez en cours.

456 Comment tu expliques ça ?

457 Comment j'explique ça ?... c'est une excellente question ! (rires)... euh... parce que j'ai appris mon rôle pour la
458 simulation !

459 Ah oui ?

460 Non, mais c'est un peu ça. En fait... enfin, l'objectif du débriefing, c'est ça. Mais... je vais faire un peu la même
461 chose en AFGSU. Mais on est dans le même type de... d'apprentissage, le même type de... On est en petit
462 groupe... tu apprends par rapport à de l'expérience... donc... t'es sur d'autres méthodes, quoi. Euh... On va faire
463 ça aussi... peut-être... mais encore... peut-être en apprentissage par problème. Mais c'est pareil... alors c'est déjà
464 des groupes un peu plus grands, puisqu'on est sur douze ou quinze. Mais c'est pas une classe de trente et quelques.
465 Donc je pense qu'il y a certainement le nombre. La méthodologie qui s'y prête plus. Certainement des tas de
466 facteurs.

467 Quand tu es dans cette posture-là, finalement, dans cette façon de faire, c'est quelque chose qui t'es aisé, ou est-
468 ce que tu te contrains ?

469 Ah non, c'est... non, dans ce contexte-là, c'est... c'est aisé. En TD, je me rends compte que je le fais pas
470 suffisamment, quoi. C'est... bon on est rarement à plusieurs formateurs dans les TD mais je me rappelle une
471 collègue qui était là, qui était formatrice depuis très, très longtemps, elle... alors aussi parce que je pense elle avait
472 pas forcément les réponses, mais du coup elle renvoyait toujours sur le groupe, toujours. Ses questions elle les
473 renvoyait au groupe. Qu'elle ait la réponse ou qu'elle l'ait pas, voilà, c'était une stratégie. Mais c'est aussi
474 intéressant parce que des fois le groupe peut avoir des choses auxquelles tu penses pas, et c'est pas forcément
475 inintéressant comme technique. Mais c'est vrai qu'en TD je le fais quasiment pas. Je veux pas dire pas du tout,
476 mais quasiment pas.

477 OK. Bon, voilà pour le débriefing. Non ! Il y a la synthèse du débriefing ! Ah ben quand même !

478 C'est important !

479 Oui, c'est important, tu l'as dit ! bon, ben voilà, c'est la suite. (55')

480 Extrait : B03 : 25'40 ➔ 28'30 : DEBRIEF SIT1 (EHPAD) (p.7) : **synthèse D1** : *“est-ce qu'il y a des*
481 *choses que vous feriez différemment ?”*, renforcement positif, lien avec la pratique de terrain. EAS « **ben**
482 **moi je retiens...** »

483 Alors ? cette synthèse ?

484 Cette synthèse...

485 Est-ce qu'elle te satisfait ?

486 Bon... l'intérêt, c'est de faire un petit peu un rappel sur ce qu'on a vu qui est essentiel, hein. Bon, ça ressort. Ce
487 que je trouve... comment dire... ce qui me chiffonne... quand il y a une synthèse comme ça... c'est qu'ils te
488 redisent automatiquement ce que tu leur as dit. Ce que moi, je leur ai dit.

489 Ce qui était important ?

490 Enfin, ça, ça l'est pas. S'il y a quelque chose à améliorer là, c'est que tu mets le point et qu'ils te le redisent. Ils
491 sont pas dans le... alors peut-être parce qu'on est à chaud et qu'ils sont... mais c'est... ils te redisent ce que le
492 cadre formateur a dit. Là, il y a une marge de progression. Et ça c'est... c'est un peu ce que je reprocherais à ce...
493 à cet exercice-là.

494 **Ah oui ?**

495 Mais... mais ça permet de rappeler, de leur faire rappeler ce qui... les points importants qu'on a vu.

496 **Qu'est-ce que tu attendrais, quand tu dis « je regrette un peu... » ?**

497 Non, mais c'est... pas forcément d'entendre juste ce que je... tu vois quand...

498 **Ce qu'ils pensent que tu as envie d'entendre ?**

499 Voilà. Tu vois quand elle dit « je changerai mon vocabulaire », tu vois, là, je viens de lui dire, elle me le redit,
500 quoi. Mais enfin bon, c'est gentil, ça me fait plaisir, si on peut dire ça comme ça, mais en même temps je sais
501 que... enfin c'est parce que je viens de le lui dire, quoi, c'est pas...

502 **Tu penses que ça ne va pas cheminer dans sa tête ?**

503 Peut-être. Peut-être ? Enfin... mais je suis pas sûr. Je suis pas sûr. Il y a des choses certainement qui sont dites là,
504 qui ont déjà travaillé... Mais quand elle te redit juste ce que tu viens de lui dire, comme ça... je pense qu'ils sont
505 juste dans « on vient de me le dire, c'est vrai, j'ai pas été top là-dessus, faut que j'améliore ça, quoi ». Mais je suis
506 pas sûr qu'elle soit dans de l'appropriation.

507 **Qu'est-ce que tu attendrais, toi, dans une synthèse, de leur part ?**

508 Ah ben... non, mais à peu près ça, hein... mais pas... mais pas juste... Enfin, non, là il y a des choses intéressantes,
509 hein, qui ont été dites, hein... Il y a des choses, d'ailleurs tu t'en rends pas forcément compte à chaud, mais en le
510 réentendant, tu sens qu'il y a des choses où ils ont évolué. Mais il y a des choses, je pense qu'elles ont été dites
511 pour faire plaisir au cadre formateur. Il y en a où tu sens que c'est authentique, et puis d'autres où tu sens que « ah
512 oui, il m'a dit ça, donc il faut que je le redise ».

513 **La question des chaises, là, qu'elle évoque au début, on sent que vraiment, elle l'a presque déjà élaborée...
514 puisqu'elle dit « oui, d'ailleurs, comme elle était sourde, etc. »... on sent que, potentiellement, ça vient d'elle. Me
515 semble-t-il, mais c'est peut-être mon interprétation ?**

516 Oui. Parce que moi, j'aurais pas forcément dit ça. Tu vois, moi j'aurais dit sur la douleur. Je pense qu'elle était
517 beaucoup plus... elle s'est dit « ah oui, là », je pense qu'elle est vraiment naturelle quand elle parle. En tout cas,
518 tu vois, moi je le ressens... alors que la chaise... elle a redit ce que je lui ai dit. La, la, la. Tu vois, elle est vraiment
519 sur...

520 **Tu penses que c'est pas...**

521 Oui, enfin bon, c'est mon ressenti, hein, c'est...

522 **Oui, bien sûr...**

523 Et mais... alors que par contre, la douleur, là je pense que là, ouais. Là, elle a compris. Et puis après... il y avait
524 le langage... il y avait autre chose, dans ce qu'elle a dit... je sais plus... La chaise, le langage, la douleur... et puis
525 la façon de parler. La façon d'amener les choses. Et alors là, tu vois, on n'est pas forcément en accord : elle, elle
526 est encore dans une vision négative. Et c'est vrai que c'est jamais facile de commencer. Commencer un truc c'est...
527 les premiers mots, elle connaît pas, faut le temps de faire connaissance, donc il faut trouver le... donc c'est jamais
528 facile de commencer... donc c'est normal que... Faut le temps au début. Mais je trouve qu'après, elles ont une
529 façon d'amener les choses qui étaient intéressante. (...) (1h01)...une petite marge de progression au début, mais je
530 trouve quand même que il y a des choses qui sont... voilà.

531 **Et du coup, c'est intéressant la perception que tu as de leur propre synthèse finalement... du coup, ça m'interroge
532 parce que je me dis qu'en effet, on a tous notre propre filtre...**

533 Ah ben oui, clairement...

534 **Et puis ben parce qu'il se joue aussi des choses pour le formateur dans ces séances-là, sur l'efficacité qu'on
535 voudrait donner aussi à la séance, et quelque part, une espèce... oui à la fois de frustration, mais en même temps**

536 de satisfaction ? c'est assez étonnant... de toute façon on est jamais sûr de ce qui va se passer dans la boîte
537 crânienne de l'autre, donc...

538 Non, non, ça c'est... faudrait les observer après, quoi. Faire ce que tu fais un peu là, quoi. Et puis si... certains
539 sont à Saint-Joseph, pour pas le nommer, ils font pas du tout comme on a fait là, quoi...

540 Ah oui ?

541 Ah ben...

542 C'est-à-dire ?

543 C'est-à-dire que s'ils ont une pression... comment dire... des infirmiers et des aides-soignants du service, qui leur
544 disent « non, mais tu vas avec l'ordinateur, et puis tu te dépêches »... ils feront comme on leur dit de faire, ce qui
545 est logique.

546 Oui, le fait de s'asseoir ou pas avec le patient ? oui, peut-être. Ou peut-être pas.

547 Ça... après s'ils le font assis, on va leur dire « tu as mis trop de temps », ils le savent bien.

548 Tu es un peu désabusé par rapport à ça ?

549 Ah, non, du tout, non, non, non, non. C'est pas du désabu... oh, non. Non, non, non. Non mais parce que ils... on
550 voit bien, c'est que tu as des moments, ils te disent « ben j'ai pas fait comme j'aurais dû faire, mais personne le
551 fait et on m'autorise pas à le faire », donc j'ai une pression... derrière, j'ai ma collègue qui met mes croix, et j'ai
552 envie d'avoir mes croix dans la bonne case... donc si on me dit « tu dois pas faire comme ça » et que je sais que
553 c'est pas la bonne façon, eh ben je ferai quand même comme il faut pas faire ! pour avoir mes croix dans la bonne
554 case. Non, c'est pas du... parce que si... tant qu'ils en sont conscients, tant qu'il y a un moment ou un autre ils
555 feront le... la part des choses. Non, c'est pas du désabusement... non, c'est juste une conscience.

556 OK. Tu es réaliste...

557 Voilà. Réaliste. De fait, si on leur dit « tu feras comme ça », ils feront comme ça. Mais... c'est compréhensible,
558 hein, c'est comme ça quand tu travailles dans une structure et que ta chef qui te dit « non mais assis dans la
559 chambre, là, vous faites quoi ? Vous vous reposez ? ». Bon, la fois d'après, tu le feras debout, hein ? Qu'est-ce que
560 tu veux, c'est une pression que tu as ? Tu as pas forcément... Non, non, réaliste. Pas pessimiste. Non, non, non,
561 non. Parce que sinon, hein... je me jette par la fenêtre !

562 (rires). D'accord. Alors... on va continuer. Je te propose donc de passer au débriefing n°3. Il me reste deux petits
563 extraits de débriefing. Je regarde l'heure... c'est bon. Donc sur la situation où... c'était un patient en rhumato, qui
564 venait pour un bilan de douleurs. Donc on est à neuf minutes du début du débriefing, où on a commencé à évoquer
565 les actions qui ont été réalisées. (1h05)

566 **EXTRAIT : B07 : 9'30 ➔ 11'04 : DEBRIEF SIT3 (RHUMATO) (p.11) : veut les amener à exprimer**
567 **eux-mêmes** les besoins perturbés de la patiente et les actions à mettre en œuvre, ce que formalise davantage
568 sa collègue qui intervient alors.

569 Alors ?

570 J'ai un peu ramé, là !

571 Un peu. (rires) Quelle était ton intention, là ?

572 Mon intention ? On est vraiment dans le rôle aide-soignant. C'est-à-dire observer quelque chose et en déduire les
573 actions que je vais mettre en place en tant qu'aide-soignant. Euh... je suis en train de me rendre compte que j'ai
574 pas renvoyé sur le groupe... pourtant il me semble que le groupe a aidé. Mais j'ai pas entendu que je renvoyais
575 sur le groupe...

576 Je sais pas... alors peut-être que tu l'as fait à... non, c'était au début, en fait le groupe effectivement n'est pas
577 intervenu encore à ce moment-là.

578 Oui, parce que j'ai souvenir que j'ai fait intervenir le groupe. Mais euh... ouais, je rame, parce qu'elles sont pas
579 du tout sur les bons trucs, quoi. Je veux les amener quelque part et elles y vont pas.

580 Donc qu'est-ce que tu fais ?

581 J'ai amené quelques solutions, un petit peu. Elles ont réussi à trouver... c'est-à-dire que dès qu'elles ont trouvé la
582 mobilité, j'en ai profité pour « et alors ? » (rires). Et elles repartent un peu sur autre chose ! donc du coup, j'ai dû
583 un peu apporter des solutions, là.

584 En même temps, comme on disait tout à l'heure, ils sont en tout début de formation.

585 Ouais.

586 C'est pas si mal, malgré tout. J'étais surprise – en tout cas dans la situation n°1 – elles ont quoi, deux mois de
587 formation, un stage ?

588 Oui, je sais pas si elles sont toutes comme ça, mais c'est vrai qu'elles étaient bien, c'était un bon groupe. Un bon
589 binôme.

590 Oui. Donc effectivement tu amènes. Et Jeanne intervient à la fin...

591 Oui, elle remet sa petite...

592 Oui, elle remet... elle fait le lien avec les besoins perturbés... Virginia, j'imagine ?

593 Oui.

594 Donc un petit coup de structure théorique ?

595 Hum.

596 D'accord. Le dernier point, que je voulais te faire commenter, c'est à 25 minutes...

597 **EXTRAIT (1h10) : B07 : 25'54 → 27'37 : DEBRIEF SIT3 (RHUMATO) (p.12) : principe du**
598 **positionnement dans l'entretien d'accueil, fait passer un message « prendre le temps avec la personne »,**
599 **Jeanne appuie le propos.**

600 Alors ?... faire passer un message ?

601 Ouais. Faire passer un message. Des valeurs auxquelles je crois certainement. Non, c'est sûr. (rires). Euh... ouais...
602 c'est euh... comment dire... ça m'a marqué... c'est... vrai ou faux, j'en sais rien d'ailleurs... mais c'est en
603 formation, où on nous avait rapporté un article de recherche où... sur le principe, ils avaient fait rentrer des gens
604 dans une chambre – des médecins – dans une chambre, pour donner une information. Avec un temps chronométré,
605 c'est-à-dire le même temps, deux minutes ou trois minutes. Et avec un médecin qui rentrait, qui s'asseyait sur le
606 lit de la patiente. Et un médecin qui rentrait et qui restait très près de la porte. Même information, même temps. Et
607 après, ils demandaient aux personnes combien de temps était resté le médecin. Donc la perception du temps... la
608 perception relative du temps... Chose qui est assez vrai, on le voit bien, des fois tu restes une heure, tu as
609 l'impression de rester cinq minutes, et des fois tu restes une heure, tu as l'impression d'être resté une journée, quoi.
610 Donc le temps est très relatif. Et ouais, c'est quelque chose auquel je crois. En tout cas, ça, ça m'a convaincu.
611 Donc... Parce qu'on parle toujours du côté dominé-dominant quand... ce qui est vrai, hein, enfin... alors tu
612 l'accentues si... en étant debout, la malade assise. Mais c'est l'hôpital où tu avais c'est... trois demi-cercles (...)
613 donc c'est sûr que le fait d'être debout par rapport à quelqu'un qui est allongé, tu as une domination physique.
614 Mais y a pas que ça, quoi. Tu as aussi le temps que tu accordes au patient, quoi.

615 Ce qui est intéressant dans cet extrait, c'est que du coup, on voit les étudiants qui conscientisent vraiment au début,
616 tu renforces avec le message, et Jeanne renforce à son tour derrière. C'est intéressant je trouve, ça va crescendo.
617 Et ça, en effet, on sent que ça a été extrêmement important... à la fois pour vous deux, mais le groupe aussi a bien
618 pris cette mesure-là, me semble-t-il, hein ? En tout cas dans cet extrait, je trouve que ça ressort bien.

619 Oui, c'est quelque chose qu'on essaie de leur faire passer.

620 Oui. Tu penses que c'est passé, là ? malgré ce que tu me disais tout à l'heure ?

621 Ben tu sais, c'est compliqué parce que... enfin, je te disais comment moi, je l'ai appris, comment je l'ai retenu,
622 c'était dans un groupe, je sais plus si on était cinq ou si on était trente, je m'en rappelle plus, ce qui m'a rappelé
623 cette anecdote, mais moi, ça m'a marqué, mais peut-être que mon voisin, ça l'a pas du tout marqué ? tu vois...
624 donc combien ont retenu ça par rapport à ça ? tout dépend de ta sensibilité à ce qu'on te dit, de ta sensibilité à...
625 comment dire... à ce côté-là, tu vois... La relativité du temps, oui, j'y crois, mais tout le monde y croit pas
626 forcément. Il y a tout un tas de choses qui font que ça marque, ou ça marque pas. C'est difficile de savoir
627 comment...

628 Quel écho ça aura ?

629 Oui, comment le message que tu fais passer va être retenu...

630 Oui. Bien. Le débriefing je crois qu'on a fait un bon tour de ça. Maintenant je voudrais que tu me parles de la
631 relation que tu as avec le patient simulé. Avec l'acteur. C'est-à-dire que là, donc, l'actrice est arrivée... d'ailleurs
632 un petit peu... juste à l'heure... Comment tu collabores avec l'acteur en général, et puis là en particulier dans cette
633 séance ?

634 Les acteurs, ils sont briefés avant. C'est-à-dire qu'ils connaissent... donc ils viennent, ils jouent, ils repartent.
635 Euh... donc on... la collaboration, ça passe pas trop par nous, c'est par Irène, quoi. Il y en a un certain nombre qui
636 sont très, très bien, d'autres qui le sont un peu moins...

637 Tu veux dire « bien » ?

638 Ben qui jouent bien leur rôle, quoi.

639 Ce qu'on attend d'eux ?

640 Oui.

641 Qu'est-ce que tu attends d'eux ?

642 Qu'est-ce qu'on attend d'eux ?... qu'ils... ben qu'ils connaissent leurs scénarios. Enfin qu'ils connaissent... qu'ils
643 sachent un peu les attendus. Qu'ils soient... euh... qu'ils soient ni trop, ni pas assez facilitants. C'est-à-dire qu'il
644 faut laisser les choses évoluer... faut pas, tu vois, faut pas qu'ils aillent trop, trop vite. Si tu donnes trop
645 d'informations avant que... avant que les étudiants viennent les chercher, ben tu casses un peu le truc, quoi. Ils ont
646 tout, ils ont rien à aller chercher. Là, elle était très, très bien. Tu vois, le coup du « ma fille pourra venir ? », « ah
647 oui, sans problème », « vous êtes sûre ? ». Donc tu vois, c'est génial, parce que si elle fait pas ça....

648 Votre objectif n'est plus atteignable...

649 T'as rien ! T'as rien. Je veux dire... c'est pas facile le rôle de l'acteur, hein, c'est un rôle difficile. Ça leur demande
650 de comprendre... de bien avoir perçu ce qu'on veut. De... de savoir mettre un petit peu les étudiants sous tension,
651 mais pas trop non plus, tu vois, juste ce qu'il faut, donc c'est pas évident de doser ça, quoi. Mais, non, là on avait
652 une actrice qui était bien, quoi.

653 Là, toi, avant le démarrage, tu en as parlé un peu avec elle ? Comment ça s'est passé ? Ou pas du tout ?

654 Non, pas du tout. Ben... elle est arrivée... sur le fil du rasoir, quoi ! et en plus... je suis juste en train de réfléchir,
655 elle en avait fait... elle avait dû faire deux jours je crois, avec les première année, en février.

656 Donc tu avais confiance en sa capacité à jouer ce rôle-là ?

657 Ben, tu fais avec.

658 C'est un peu la loterie ?

659 Tu fais avec. Tu fais avec. (rires)... Mais comme j'ai déjà vécu... tu sais, avec un de mes collègues, qui, au
660 mannequin, fait pas le scénario, hein. Tu fais avec. Tu rattrapes comme tu peux, tu vois... de toute façon, il y a
661 quelque chose qui a été fait, il y a eu une action, donc euh... La seule chose, c'est ce que tu as prévu... tu peux
662 pas... tu pourras peut-être pas balayer ce que tu as prévu dans tes objectifs, comme tu l'avais prévu. Mais de toute
663 façon, il y a quelque chose qui s'est joué, donc... de toute façon, tu as matière. Parce que finalement, quand ils
664 vont être dans la chambre, le lendemain, la personne leur demandera peut-être pas une douche, mais peut-être
665 qu'elle aura mal, donc il y a automatiquement des choses qui se sont jouées, donc il y a automatiquement des
666 choses à exploiter... Mais c'est vrai que ça te déstructure. Ça t'enlève... ça te déplace tes objectifs pédagogiques
667 qu'on avait mis. Après... même moi, ça m'est arrivé, d'être devant le mannequin et d'oublier un truc, ou de dire...
668 de mélanger deux scénarios, de dire autre chose... après tu rames, quoi ! ou te tromper de prénom, ou parce que
669 des fois t'as pas le bon truc... ça arrive, hein...

670 On voit bien que la date de naissance ou se tromper de prénom, ça les déstabilise ! ils se focalisent sur des détails...

671 Mais c'est normal, mais c'est important en même temps, c'est essentiel. C'est pour ça que même, bon, quand
672 l'acteur fait une erreur, ou nous quand on est au mannequin et qu'on fait une erreur, ben ça se travaille après. Parce
673 que ça peut arriver. Même s'il y a pas de réel problème, ça peut arriver dans un service, entre les personnes de
674 nationalité étrangère, qui ont des dates de naissance dans leur pays qui est différente en France...

675 D'accord. Donc là, l'actrice effectivement a joué son rôle. Alors... tu l'as faite s'exprimer dans le débriefing, à un
676 moment particulier. Tu te souviens ? Est-ce que c'est calculé ? Est-ce que c'est variable ? Comment tu l'utilises,
677 l'acteur, dans le débriefing ? (1h20)

678 Ben, l'acteur... on a pas eu beaucoup, beaucoup de... enfin... avant on avait un scénario qu'on n'utilise plus, que
679 moi j'aimais beaucoup, qui se passait en psychiatrie, chez un patient mutique. Allez faire un recueil de données !
680 (rires) patient mutique... Et je le trouvais très, très bien ce scénario, parce que tu les mets en grande difficulté.
681 Alors toujours en dernier, celui-là, hein, en dernière position, hein. Tu les mets en grande difficulté parce que tu
682 leur donnes un objectif qui est inatteignable. Après, ça, ça se travaille. Ça se travaille. Et c'était vachement
683 intéressant parce que... alors des fois tu voyais des comportements complètement inadaptés, donc tu peux
684 travailler sur le comportement, les stratégies qu'ils ont mis en place, qui sont totalement inadaptées. Et puis sinon,
685 ceux qui avaient... enfin... à quoi est-ce qu'ils sont arrivés ? et puis, en même temps, l'acteur qui joue le patient
686 psy, il est pas psy. Parce que chez un patient psy, qui est mutique, tu peux y aller, tu peux faire tout ce que tu veux,
687 il restera mutique. L'acteur, il joue. A un moment où un autre, si tu trouves le bon angle, ça casse, ça casse et puis,
688 il lâche. Et une fois que tu as fait la brèche, tu peux... Donc c'était vachement intéressant. Et du coup, on revient
689 sur ce qu'on disait tout à l'heure, ils ont une valeur très négative d'eux. Et là, c'était vachement intéressant parce
690 que ils arrivaient en disant « on a été catastrophique », et l'acteur arrivait et il disait « non », et ça leur renvoyait
691 que la perception que eux ont, c'est pas forcément la perception que le malade a d'eux. Et ça, c'était vachement
692 intéressant. Ça arrive de temps en temps maintenant, mais c'est rare. En général, c'est assez symétrique. Mais là
693 il y a eu un peu un décalage. Donc voilà, ça c'est l'intérêt. C'est de leur montrer que la perception que, eux, ont,
694 de ce qu'ils ont mis en place, n'est pas forcément la perception que le malade a. qui peut être l'inverse, d'ailleurs.
695 (...) Parce que le malade il a des attentes qui sont différentes. Voilà. Donc ça c'est intéressant de leur... de leur
696 faire percevoir ça.

697 Donc toi, tu attends de l'acteur vraiment qu'il se positionne comme...

698 Le malade. Oui.

699 Dans son ressenti de patient.

700 Oui. D'ailleurs tu as vu, quand je posais la qu... j'ai dit « l'act... » et puis j'ai dit « non, Mme Martin », donc en
701 tant que Mme Martin. Pas l'acteur.

702 Tu as à réajuster parfois, vis-à-vis de l'acteur qui commence à dire « ce que vous avez fait c'était bien » ? ça
703 t'arrive de couper, de ? ou tu laisses faire ?

704 Oui, jusqu'à présent j'ai toujours laissé faire. Je sais pas. Peut-être qu'un jour... Je me suis jamais trop trouvé dans
705 ce cas-là.

706 Ça ne t'a pas gêné ?

707 Ben non, jusqu'à présent ça m'a pas gêné. En général, ils sont plutôt positifs. En général. On les briefe là-dessus
708 aussi.

709 Sur ce qu'on attend d'eux dans le débriefing.

710 Oui. Après on leur dit pas... c'est aussi ce qu'ils ont vécu, hein. C'est pas... ils ont pas un texte à dire aux
711 étudiants ! C'est ce qu'ils ont vécu. Mais euh... on leur explique qu'en fait l'objectif c'est... c'est plutôt par rapport
712 à l'objectif. C'est-à-dire que l'objectif c'est pas de démolir, quoi. Mais de construire. Donc tu peux dire « ça je l'ai
713 mal vécu », et il aura raison. Après on travaille sur le « j'ai mal vécu », mais de pas dire « vous avez été nul »,
714 quoi. Plus, ouais, dans la façon de dire les choses.

715 OK. Alors tu l'as faite s'exprimer effectivement, dans le premier débriefing, après que les deux étudiantes se soient
716 exprimées. Dans le deuxième débriefing, Jeanne l'a faite s'exprimer tout de suite, dès le début. Et dans le troisième,
717 tu as fait comme ça aussi.

718 J'ai... tout de suite ?

719 Oui. Est-ce qu'il y a une raison particulière ? Est-ce que le moment est important ? Pas important ? Comment tu
720 l'envisages ?

721 Ben moi, je dirais bien, après la décontextualisation, quoi. Euh... bon, après je sais que, quand elle a fait le
722 troisième..., ils sont pressés de partir. Donc...

723 Oui, c'est ça, il y a la contrainte effectivement...

724 Donc je pense que c'est peut-être ça qui a fait que je l'ai faite parler en premier. Mais je trouve que c'est bien,
 725 voilà, de décontextualiser, laisser les étudiants décontextualiser et après... ben en fonction... Après ça dépend
 726 quand il arrive, parce que des fois, ben on a décontextualisé, et il est pas encore là. On commence un petit peu
 727 avec les étudiants, il arrive, et on le re-glisse... alors on est obligé de le glisser assez rapidement parce que après
 728 le scénario, il faut qu'il se re-prépare.

729 **Oui, c'est ça, il n'assiste pas à tout le débriefing**

730 Non. Parce qu'il a besoin, lui, de se re-préparer.

731 **C'est comme ça. C'est défini de cette manière ?**

732 Oui. Après le troisième, ben il part, il a sa pause, il revient à 14 heures. Après on n'est pas à cinq minutes près,
 733 non plus. Non, j'ai pas réalisé... ouais, je dirais plutôt après la décontextualisation.

734 **Il y a une raison particulière ? Ça peut influencer sur...**

735 Ben, l'objectif de la décontextualisation, c'est de te ramener... c'est de te faire sortir de l'action, de te permettre
 736 de décompresser un peu... parce que tu as été mis... alors pas forcément énormément sous pression mais... voilà,
 737 souffler la pression sous laquelle on t'a mis... donc si tu fais les choses trop tôt, si on t'a pas ramené à la réalité...
 738 ils sont pas forcément réceptifs, quoi. Donc plutôt après.

739 **OK. Donc par rapport au groupe d'étudiants maintenant. Tu m'avais dit « mon choix c'est plutôt les acteurs, et**
 740 **effectivement le groupe est en soutien ». et là tout à l'heure au tout début, tu disais « ben finalement j'ai plutôt**
 741 **beaucoup fait interagir le groupe », me semble-t-il ? en tout cas, c'est ce que j'ai compris...**

742 Quand ?

743 **Là, tout à l'heure. Au tout début. Tu disais que dans ce groupe-là, tu avais plutôt... alors peut-être je n'ai pas**
 744 **compris...**

745 Ah ouais, non.

746 **Eh bien alors j'ai pas compris !**

747 Non, non, parce que j'ai quand même été beaucoup centré sur les acteurs. Non, par contre à un moment j'ai dit
 748 que je ramais, là... je suis pas reparti sur le groupe. J'aurais dû repartir sur le groupe. Relancer le groupe. Pour
 749 voir si eux amenaient l'information. Plutôt que ce soit le cadre qui amène l'information. Que ça vienne plutôt du
 750 groupe. Mais... non, non, moi je me centre plus sur l'apprenant.

751 **En même temps, là, tu as quand même sollicité le groupe à chaque fois...**

752 Ah ben, après il y a toujours un moment... enfin... Tu peux pas l'exclure complètement, le groupe. Parce que si
 753 tu exclus le groupe, après, quand ça se passe, ils sont passifs, quoi. Ils vont pas observer l'action... il faut... tu es
 754 obligé de garder une certaine... comment dire... si tu veux que le groupe soit attentif, et à l'action, et au débriefing
 755 après, il faut qu'il reste concerné, donc il faut pas qu'il soit exclu totalement. Si tu l'exclus totalement, il se dit
 756 « bon, ben, c'est pas mon tour, je peux dormir ». Il va attendre que ce soit son tour. Donc tu es obligé de gérer les
 757 deux. Mais je dois être... peut-être 80-20 ou 70-30, quoi. Enfin il y a pas de pourcentage, mais c'est une échelle.

758 **Oui, grosso-modo.**

759 Grosso-modo. Mais voilà, je suis plus sur ceux qui ont été dans l'action que sur ceux qui... alors que j'ai des
 760 collègues qui sont... plus 50-50, quoi. Mais tu peux pas exclure complètement le groupe, sinon, ça va pas.

761 **Pas d'incident particulier sur la dynamique de groupe dans cette séance ?**

762 Ah non.

763 **Un groupe que tu caractériserais comment ?**

764 De bien. Coopératif. Actif. Actif dans les échanges. Un groupe rêvé.

765 **Un groupe rêvé ? À ce point ?**

766 Oui, ah ben si ! moi je trouve que... même là, tu vois en écoutant les... les trucs... bon il y a des choses qui sont
 767 perfectibles, hein, mais je trouve que c'était pas mal, quoi. On est arrivé... si on regarde les objectifs et l'atteinte
 768 que j'ai obtenue, je dirais que je suis arrivé à peu près à l'objectif attendu, avec un groupe qui... ouais, était actif.

769 Et actif dans les échanges. Et attentif. Non, non, c'est bien. Groupe rêvé... il y en a plusieurs des groupes rêvés.
770 Mais il y a des groupes où tu rames, quoi. Des groupes, tu as beau essayer de les faire parler, ils parlent pas...
771 quand tu demandes qui c'est qui veut aller faire le truc, ils baissent la tête, ils regardent leurs lacets... Là, il y a
772 des groupes... difficiles, quoi.

773 **OK. La clôture de la séance, donc... Comment s'est faite la clôture de la séance, tu te rappelles ? (1h30)**

774 Euh... non. Normalement... Je me rappelle que j'ai parlé de choses – je te l'ai dit d'ailleurs après – au moment de
775 la clôture, qu'en général je mets plutôt en introduction. Parce que j'ai pensé à la prochaine séance de simulation.
776 Voilà. J'ai bénéficié que j'avais justement un groupe actif pour leur dire « ne perdez pas cette dynamique-là ! ».
777 Normalement je remercie... d'ailleurs je l'ai fait. Je l'ai fait. Je les ai remerciés sur leur dynamisme. Voilà. Ça doit
778 être à peu près tout.

779 **Je te propose un petit extrait ?**

780 Oui.

781 **EXTRAIT : B07 : 31' ➔ 32'50 : CLOTURE (p.12) : « un petit retour sur la session de la matinée ? » :**
782 **expriment leur satisfaction, font le lien avec leurs expériences de stage, demandent s'il y en aura d'autres,**
783 **ne semblent pas pressés de partir**

784 Ouais... c'est ça, l'objectif c'est de les faire un peu parler sur comment ils ont vécu... c'est intéressant parce qu'ils
785 font un parallèle entre leur expérience et la simulation, donc c'est bien.

786 **Ça facilite...**

787 La parole, oui.

788 **Il y a un autre moment aussi où ils te renvoient des choses... (1h33)**

789 **EXTRAIT : B07 : 36'10 ➔ 38'10 CLOTURE (p.13) : « vous nous avez mis à l'aise », « moi j'étais**
790 **stressée », « c'est comme le manège », « on apprend quand on est dedans »**

791 **Elle est belle cette phrase !**

792 Elle est belle, hein... (**rires**) Faudra que je la fasse... mais c'est la vérité ! C'est la vérité. Ouais non, c'est... oui,
793 c'est résumer... enfin ça résume bien ce qui s'est passé. Ils étaient actifs. Même là. La dernière on sent que... elle
794 dit bien « j'ai pas été naturelle », elle l'a vécu...

795 **En demi-teinte, quoi.**

796 En demi-teinte.

797 **C'est ce que tu disais dans le débrief à chaud, c'est que c'était un point qui te restait un peu...**

798 Mais euh... oui. Ce que je disais, c'est qu'elle m'inquiétait pas mais que...

799 **En même temps, les autres disent « vous nous avez mis à l'aise, vous avez même dit qu'on avait droit à l'erreur,**
800 **alors ça... ! ». Elle le dit comme ça... quelque part, c'est un peu exceptionnel, en tout cas elle en est étonnée. Le**
801 **fait de les avoir mis à l'aise comme ça, c'est quelque chose que tu as ressenti ? Dans l'intention que tu avais ? Et**
802 **dans l'effet que cela a eu ?**

803 Ouais, ben c'est pour leur permettre de se lâcher, quoi. C'est-à-dire que si... si tu es – ce qu'ils verbalisent
804 d'ailleurs – quand il y en a un certain nombre qui passent sur un grand groupe, c'est que ils peuvent pas se lâcher
805 parce que ils n'ont pas le droit à l'erreur. Ils s'autorisent pas l'erreur par rapport au regard des autres. Mais oui, si
806 tu veux qu'ils puissent se lâcher, qu'ils puissent rentrer en action, et montrer ce qu'ils sont, faut arriver à créer cet
807 ascenseur qu'on dit de confiance, quoi. Donc ouais, c'est important.

808 **Et à le maintenir.**

809 Et à le maintenir. Oui.

810 **Là, tu penses l'avoir maintenu ?**

811 Je pense oui. Je suis assez bienveillant dans ce genre de truc. Je le suis pas forcément tout le temps mais sur ce
812 genre de... si.... Enfin je suis jamais non plus malveillant, hein !

813 **Donc à la fin de la séance, tu as présenté un questionnaire de satisfaction.**

814 Ouais.

815 **Pratique institutionnelle ?**

816 Oui.

817 **Des commentaires à faire sur cette pratique ?**

818 Ça apporte rien.

819 **Ça apporte rien ?**

820 Enfin, ils sont tous tout contents... (rires)

821 **Et alors c'est pas...**

822 Ben... pffft non, ça apporte pas tant d'informations que ça, quoi. Non, ce qui serait intéressant, ce serait d'avoir un
823 retour sur ce qu'ils ont vraiment appris, quoi... déjà ce serait pas à chaud. Ce serait plus loin...

824 **A distance.**

825 A distance, ouais. Peut-être après un nouveau stage, et tout ça. Là c'est... bon d'accord. Ça fait plaisir. Ils sont
826 tous contents. Même quand ils sont à douze, enfin à six sur douze, ils sont contents. Peut-être un petit peu moins
827 mais ils sont contents. Donc, non ça apporte pas grand-chose. On leur demande... au début c'était... je sais pas
828 s'il y a toujours la question. Elle doit y être je pense. S'il y a d'autres sujets qu'ils voudraient traiter, mais on trouve
829 toujours les mêmes. L'urgence. Et puis d'autres, je sais plus... oui, donc ça apporte pas grand-chose. Ça serait
830 peut-être plus intéressant à la rigueur un truc d'évaluation sur celui qui a fait... qui a animé la séance...

831 **Alors justement, vous utilisez le DASH ?**

832 On utilise le DASH, oui, mais ça c'est nous, ça. C'est pas les étudiants.

833 **C'est vous. Mais il y a une grille aussi pour les étudiants.**

834 Oui, oui, tout à fait. Et moi je serais partisan pour que, de temps en temps, qu'il y ait... ben quelqu'un comme toi,
835 tu vois, quelqu'un qui vienne observer et puis qui fasse un retour. Sur... là t'as fait ça bien ou... Là, c'est intéressant
836 parce que, tu vois, je m'entends donc c'est un peu... un de mes retours. C'est... avoir un retour sur ce que tu as
837 fait de bien, de moins bien, tu vois, c'est intéressant parce que quand tu es dans l'action tu te rends pas compte,
838 quoi. Tu fais ton truc, mais tu te rends pas compte si tu... si un moment tu es passé vite sur un truc... trop appesanti
839 sur un autre... si tu as négligé un étudiant, parce que je sais pas, tu as trop focalisé sur un... enfin je sais pas, ça
840 peut être des tas de choses... ça tu t'en rends pas forcément compte.

841 **Est-ce que vous en parlez ensemble après, quand vous avez fini la séance ? Entre formateurs ? Au sein du binôme**
842 **de formateurs qui a animé ? Est-ce que vous avez ce genre de...**

843 Ouais, des fois, ouais.

844 **Des fois. Pas systématiquement ?**

845 En tout cas, c'est rapide. C'est un échange très rapide.

846 **Quel est le contenu de cet échange principalement ?**

847 Ça va être... comment on dit... un bilan en quatre, cinq phrases, quoi ? C'est vraiment très rapide...

848 **Ça porte sur la dynamique du groupe, sur vos pratiques ?**

849 Sur le vécu. Sur le vécu. Donc oui. « La séance s'est bien passée, pas bien passée. J'ai bien aimé quand tu as fait
850 ça ». Un truc comme ça, mais... c'est trois phrases, quatre phrases...

851 **Est-ce que dans... parce que vous avez un groupe d'analyse de pratiques, est-ce que c'est des situations qui peuvent**
852 **être exploitées ? Qui ont été exploitées dans ces temps d'analyse des pratiques ? Ou pas spécialement ?**

853 Euh... pas à ma connaissance. Après, je les fais pas toutes. Donc, pas à ma connaissance. Après, c'est toujours
854 pareil, tu vois, on est un peu comme les étudiants, c'est qu'en analyse de pratiques, tu peux faire des situations qui
855 se sont pas bien passées... mais en général on choisit des situations ou on a été un peu...

856 **En difficulté ?**

857 En difficulté, donc... Mais il peut... il y a déjà eu des séances de simulation où on a été un petit peu... où ça s'est
858 pas passé comme on aurait aimé que ça se passe. Je sais pas comment on peut dire le truc mais bon... déjà quand
859 tu arrives et que tu dis « qui veut ? » et qu'il y en a aucun, déjà... ça part bien...

860 Et ça, ça peut justement faire l'objet d'un temps de réflexion ensemble ? Ces difficultés-là ?

861 Ben... le problème... après bon, il y a certainement une dynamique de groupe... il y a peut-être, dans la dynamique
862 de groupe, peut-être des personnalités qui... qui sont rivales dans la promo, tu vois... où il faut en plus surtout pas
863 montrer une faiblesse par rapport à l'autre... peut-être, hein ? ça, alors là, après... et puis, peut-être le fait qu'ils
864 se sentent en insécurité par rapport aux autres. Ça, c'est le biais de faire de la simulation dans une formation...
865 continue, quoi.

866 Oui, où ils sont ensemble au quotidien, quoi ?

867 Et ça, tu peux rien faire.

868 Et sur vos pratiques à vous ? Est-ce que c'est des choses qui peuvent se parler ? Au sein par exemple du groupe
869 de pilotage dont tu fais partie, c'est des thématiques qui sont évoquées ? Qui sont un peu débriefées ? Ou pas
870 spécialement ?

871 Pas spécialement parce que... on est dans une... euh... dans une problématique de réalité, quoi. C'est-à-dire que...
872 au début ça s'est fait un petit peu... On l'a eu au début, cette problématique-là. Sur des problèmes matériels. Par
873 exemple, on arrivait dans la salle, la salle marchait pas du tout, alors hop. Ou un cadre formateur qui est absent par
874 exemple, ça peut arriver aussi, si t'as personne pour prendre le relais, ben, de toute façon tu pourras pas re-planifier
875 donc euh... la seule solution, c'est de mettre deux groupes ensemble, hein... donc ça c'est des choses qui peuvent
876 arriver des fois. Donc sinon, on le trouve beaucoup pour les séances en binôme, sauf que dans les séances en
877 binôme, on a une problématique logistique, qui est, qu'elles doivent être faites entre tel jour et tel jour. Tu as tant
878 de cadres formateurs. Telle disponibilité des salles. Tu peux pas faire autrement. Et avec un espace très, très réduit.
879 On doit avoir dix jours, quelque chose comme ça. Donc cinq et cinq. Et encore, on n'a pas les dix jours complets,
880 hein parce que il y a des jours où on n'a pas les salles de l'hôpital, alors on a une problématique insoluble, quoi.
881 Tu peux pas... soit tu te dis « on fait pas passer tout le monde » et c'est pas la politique qu'on a choisi. Donc voilà.

882 Il n'y a pas de temps formalisé pour réfléchir à vos pratiques dans ce format ?

883 Ben... il y a pas le créneau suffisant. C'est-à-dire qu'on a choisi... alors ça c'est un choix du groupe, c'est que ce
884 soit en fin de formation. Pour les deux. Aussi bien pour les aides-soignants que pour les infirmiers. Pour que ce
885 soit... parce que... on les met en condition, comme demain quand ils seront professionnels. Donc du coup, c'est
886 en fin de formation. Donc la période dite « fin de formation » est assez longue, hein, entre septembre et décembre
887 pour les aides-soignants et auxiliaires de puer, et à peu près la même chose chez les troisième année, parce que
888 eux ils sont là toute l'année. Sauf que quand tu regardes la formation aide-soignante ou auxiliaire, elle est tellement
889 séquencée, tellement... il n'y a plus que quinze jours pour... où on peut trouver des possibilités. Donc deux
890 semaines. En sachant que sur ces deux semaines-là, tu as des choses qui viennent qui font que c'est pas dix jours
891 complets et euh... ben, tu prends les créneaux que t'as.

892 Mais ça, c'est pour faire les séances de formation.

893 Oui, c'est pour faire les séances de simulation.

894 Mais je parlais de vous, formateurs, entre vous.

895 Oui.

896 Pour évoquer les difficultés, au niveau de vos pratiques à vous.

897 Ah, ben ça... ah ouais... non. Alors pour l'instant, non. Enfin... non, on n'en parle pas tant que ça. Bon, on va le
898 dire quand il y a eu un problème, mais... Là, on va voir, il y a la grille DASH, donc je vais voir... ça va être
899 exploité. C'est la première année qu'on le fait. Donc on va voir ce que ça donne. Sachant que c'est une
900 autoévaluation. Ça vaut ce que ça vaut. C'est pour ça que moi, j'aurais plutôt été partisan de – bon, pas à chaque
901 fois non plus – mais une fois de temps en temps, ça peut être intéressant parce que ça te permet, quand tu es
902 observateur, tu vois la pratique des autres. Toi tu dois apprendre beaucoup... et puis, et puis tu as un retour de toi
903 quoi.

904 Un feedback, tu veux dire ?

905 Un feedback. Sur ce que tu as fait... de bien ou pas bien. Je pense qu'on fait tous des choses bien et des choses...
 906 euh... normal, quoi. C'est intéressant d'avoir ce feedback-là, quoi.

907 Alors tout ça nous amène à la fin. Il est bientôt temps... la question de la co-animation. Tu as donc co-animé avec
 908 ta collègue. C'était la première fois que tu travaillais avec elle ou tu avais déjà fait des séances avec elle ? (1h48)

909

910 (rires) Il y a longtemps peut-être ?

911 Oui, comme ça, je dirais c'est la première fois. On se connaît, hein, avec Jeanne. Mais je dirais bien que c'est la
 912 première fois. J'ai pas souvenir.

913 D'accord. Votre manière de conduire la séance ensemble... donc tu disais, vous ne vous êtes pas spécialement
 914 briefés en amont, ça s'est fait un peu spontanément. C'est ce que tu disais ?

915 Oui.

916 Est-ce que... ben comment tu juges cette co-animation ? Est-ce que ça a été fluide ? Est-ce qu'à un moment donné
 917 tu as senti que vous n'étiez pas en phase ?

918 Non. Non, je l'ai bien vécue. Je l'ai bien vécue. La seule chose où on a un peu... euh... on a changé d'ailleurs
 919 après, c'est sur le premier, on a été je crois tous les deux... attends... comment on a fait ?... oui, c'est ça, le premier
 920 on a été tous les deux en régie.

921 Oui. Exactement.

922 Et on s'est aperçu que c'était pas le... le truc le plus... alors il y a pas de... enfin il y a pas de règles, si je crois
 923 que la règle, c'est... la règle officielle, c'est tous les deux en régie, d'ailleurs. Après, bon, certains... des fois on
 924 fait comme ça, des fois on fait pas comme ça. En fait, là, on s'est aperçu que c'était pas la façon la plus pertinente.
 925 Parce que, comme il y avait un peu un problème de son, ben les étudiants ils étaient seuls et quand il y a un
 926 problème, il y a personne pour le régler quoi. Donc on s'est dit que c'était pas la meilleure solution. Du coup,
 927 voilà, on a réajusté pour le deuxième. Mais ça a été fait comme ça, quoi.

928 C'est-à-dire c'était plus pour des raisons techniques en fait ?

929 Oui, c'est ça. Enfin, que ce soit d'ailleurs au départ le choix d'être tous les deux en régie, c'était pareil, c'est-à-
 930 dire qu'on s'est dit que même s'il y a pas forcément de besoin, s'il y a une difficulté et qu'il faut qu'il y ait un...
 931 comment ça s'appelle... un... un aidant... un...

932 Un facilitateur ?

933 Un facilitateur, merci. La blouse est en régie.

934 D'accord.

935 C'est pour ça qu'on a ramené la blouse après.

936 OK. Oui, et puis vous pouvez communiquer sur « on y va, on y va pas », c'est ça ?

937 Oui. Donc du coup, c'est pour ça qu'on était tous les deux en régie. Et puis comme il y eu le problème de son, on
 938 s'est dit « bon, on va faire autrement, on ramène la blouse, et puis il y en a une en salle pour voir si... ». Mais ça s'est
 939 fait au fil de l'eau, quoi, ça s'est fait juste...

940 Dans la conduite du débriefing, vous aviez une règle de fonctionnement particulière ?

941 Non.

942 Aucune ?

943 Aucune. Ça s'est fait... enfin je trouve qu'on a très bien... je saurais pas dire si je suis intervenu sur le débriefing
 944 de Jeanne ou pas ? Non, mais... enfin moi, quand elle est intervenue, ça m'a pas gêné. Quand je suis intervenue,
 945 je sais pas si ça l'a gênée, je lui ai pas demandé d'ailleurs ! Ça veut dire que je suis intervenu ! (rires)... mais moi,
 946 je l'ai bien vécu... après je sais pas, faut demander à Jeanne si elle l'a bien vécu ou pas ! Elle m'a rien dit, elle m'a
 947 pas fait de remarques négatives en tout cas.

948 C'est vrai que dans le premier débriefing, tu... donc Jeanne n'a quasiment pas pris la parole, hein. Tu ne l'as pas
 949 sollicitée. Elle a dû prendre la parole une fois ou deux, mais vraiment à minima. Dans le deuxième, donc qui était
 950 animé par elle, toi tu es intervenu à un moment où Jeanne était un petit peu en difficulté. Elle a posé une question
 951 et puis ça... ça venait pas. Et tu as reformulé la question. Et puis dans le troisième débriefing en revanche, vous
 952 avez beaucoup plus co-animé. C'est-à-dire qu'il y a eu beaucoup plus d'interventions mixtes en fait, du coup,
 953 comme c'est toi qui le conduisais, Jeanne est intervenue à plusieurs moments, assez spontanément d'ailleurs. Donc
 954 moi, c'est le constat que j'en fais.

955 Ben peut-être parce que... je sais pas... Je sais pas. Il est sûr que, de toute façon, le scénario 2 – bon, je suis capable
 956 de le faire – mais c'est le domaine de Jeanne, quoi. Elle est IBODE.

957 Et alors ?

958 Ben c'est son domaine. Elle, elle est... enfin... elle a une expertise que j'ai pas. Après, je suis intervenu là-dessus.

959 Oui...

960 Parce que je suis intervenu sur l'histoire de la douche.

961 De la douche préopératoire, oui. Tu te rappelles de ton intervention ?

962 Ah... je me rappelle du sujet. C'est-à-dire que elle a dit qu'il y en avait deux et j'ai dit « non, il y en a qu'une,
 963 c'est le nouveau protocole ». Mais ça, je le sais depuis récemment, avec Laurent, là, que tu as vu, qui lui, arrive et
 964 qui était aux urgences et ça fait six mois qu'il est là et quand il arrivait, le nouveau protocole se mettait en place.
 965 C'est un protocole assez récent. Mais voilà c'est... c'est pas dramatique. Par contre, ce qui est intéressant, c'est ce
 966 qu'on a essayé de faire passer aux étudiants, c'est qu'il faut se conformer aux protocoles de la structure où ils sont,
 967 quoi. C'est comme les pansements, tu as des endroits où c'est des pansements quatre temps, des endroits
 968 maintenant c'est plus que du sérum phy, c'est se conformer à la structure, quoi.

969 OK. Juste comme ça, dans la manière dont ta collègue conduit le débriefing, et dans la manière dont toi tu le
 970 conduis, est-ce que tu perçois des différences d'approches, de façon de faire ?

971 Non, à part ce que je disais, sur la manière dont on répartit pas les choses de la même façon avec Jeanne... Mais
 972 non, c'est pas... il y a rien qui m'a... choqué, non.

973 Avec d'autres personnes, la co-animation se passe de la même façon ? se passe différemment ?

974 Ah... non, ça dépend... Ouais, ça dépend. Après on a tous nos manières de faire. Et... non, il y en a... des fois
 975 je... il y en a où je leur pique des idées, d'ailleurs ! Je leur pique des idées. Et puis... il y a... oui, certaines
 976 personnes... où je suis... je suis moins en phase. Trop directives ou trop... enfin... un léger manque de
 977 bienveillance... enfin... voilà.

978 Hum... sur le plan de la posture, tu veux dire ?

979 Ouais. Mais après, bon, on fait avec, hein ?

980 Très bien. Eh bien écoute, voilà – pour ma part en tout cas – ce que j'avais à te proposer. Est-ce que de ton côté, il
 981 y a des éléments que tu aimerais ajouter ?

982 Oh non, ça fait un moment qu'on parle ! (rires)

983 Ça fait un moment qu'on parle en effet, je pense qu'on a bien creusé la question !

984 Oui, il y avait beaucoup de choses... non, c'est intéressant de se réécouter.

985 Oui ? C'est la première fois que tu fais cette expérience-là ?

986 C'est la première fois que je fais cette expérience-là. Et on s'aperçoit que des fois on cherche les mots. Des fois
 987 on se dit « c'est pas celui-là qui aurait dû être mis », mais bon...

988 Mais il peut y avoir aussi des bonnes surprises ?

989 Oui. Oui, oui.

990 Il y en a eu ?

991 Oui, si, si, tout à fait. Non, c'était pas inintéressant.

992 En tout cas, je te remercie beaucoup de tout ce temps que tu m'as accordée, et de toute cette réflexion aussi. On se
993 revoit donc à l'automne. *Fin de l'entretien*

Luc – Entretien n°4 à distance – novembre 2016 – durée 25 minutes

1 Introduction = Nous nous voyons donc huit mois après notre dernière rencontre [...] Alors première question : où
2 tu en es aujourd'hui par rapport à la simulation ?

3 Oh y a pas grand changement... tu vas avoir les mêmes informations par tout le monde, sur l'IFSI ici en tout cas.
4 Euh... je fais toujours partie du groupe projet sur la simulation... euh... j'ai... au niveau de la formation, la
5 simulation sur l'IFSI monte un petit peu en puissance, parce que on va faire une deuxième session sur les troisième
6 année. Voilà. Et puis sinon, j'ai suivi une formation sur le débriefing difficile avec XXX.

7 D'accord. Donc ça, c'était ici en intra avec toute l'équipe ?

8 Oui, alors avec toute l'équipe, mais il y avait deux sessions.

9 Deux groupes...

10 Oui.

11 On reviendra sur cette formation après. Par rapport à ta disposition d'esprit vis-à-vis de la simulation, est-ce qu'il
12 y a des choses qui ont changé depuis ces huit mois ?

13 Non. Non, pas particulièrement, non. Euh... c'est une méthode pédagogique comme toutes les autres... qui... qui
14 a son intérêt.

15 Ni plus, ni moins.

16 Non.

17 D'accord. Donc tu fais partie du groupe de pilotage, toujours. Le groupe s'est réuni depuis ces huit mois ?

18 Oui.

19 Vous avez travaillé sur ce projet de l'utiliser pour les troisième année, c'est ça ?

20 Oui. Euh... alors travaillé... oui, c'était plutôt une réunion de prise de décision. Enfin, le groupe a décidé de ce
21 qu'on allait faire dans l'année, quoi, plus que de travail. Les scénarios, faut qu'on les monte.

22 C'est ça, ils ne sont pas faits encore. D'accord. Qu'est-ce qui a motivé le choix d'utiliser la simulation pour les
23 troisième année ?

24 Ben... enfin, oui, c'est les seuls qui n'avaient pas encore de... de simulation. Alors ils avaient une séance...
25 comment dire, une séance en binôme étudiant infirmier, étudiant aide-soignant. Donc ils avaient une séance en S5.
26 Mais c'est les seuls qui avaient pas leur propre simulation. Les S1 l'ont, les S2 l'ont, les S3 l'avaient pas mais...
27 et les étudiants aides-soignants et auxiliaires de puériculture ont leurs propres séances, en plus de celles qui sont en binôme,
28 quoi. Donc c'était pour qu'on complète un petit vide.

29 Alors il y a eu cette formation sur le débriefing. Qu'est-ce que ça t'a apporté ?

30 Euh... ça m'a apporté... (*long silence*) ça m'a apporté peut-être plus de doutes que de certitudes. (*petit rire*)

31 Ah oui ?

32 Non, c'est dans le sens où euh... non, elle était très intéressante. Euh... elle était très intéressante et elle était bien
33 faite parce qu'ils te mettent en situation, donc ce qui permet une position... Ben ils te mettent en simulation en fait
34 finalement. Même s'il y a pas les caméras, tu vois c'est un peu impromptu, tu vois, ils créent la situation au milieu
35 de la salle, mais puis il y a une ou deux personnes qui veulent et donc c'est... mais... euh... non ce qui... euh...
36 mais ça crée... alors c'est intéressant parce que tu vois tes difficultés, tu les perçois bien. Tu perçois un petit peu...
37 pas toujours d'ailleurs ! Enfin moi, je suis intervenu sur un cas, j'avais perçu un problème mais pas l'autre
38 problématique, déjà. Donc déjà, ça, ça montre que c'est pas toujours évident de trouver le... d'identifier tous les...
39 tout ce qui se joue derrière. Euh... ça c'est une première chose. Et deuxièmement c'est que c'est pas forcément
40 évident de prendre ça en charge quoi. Après c'est un travail de psychologue, quoi. Et donc c'est pas forcément
41 facile de... on n'est pas formé à ça. Donc... on n'a pas vraiment les outils à ça. Et du coup, c'est pas forcément

42 facile. Et je vois, ben le collègue que tu as croisé tout à l'heure, lui il sort de psychiatrie, pour lui c'est évident,
43 quoi.

44 Tu veux dire que le bagage théorique, ou le bagage expérientiel en lien avec les sciences humaines, c'est quelque
45 chose qui peut-être te manque ? (6'25)

46 Oui. Hum. C'est la psychologie de la personne, quoi. C'est-à-dire que... enfin quand tu fais ton débriefing difficile,
47 ils te mettent face à quelqu'un qui soit est en refus d'accepter la formation, soit qui est en colère, soit qui... et qui
48 va, à travers son... son trouble psychologique – on va le dire comme ça – va manifester quelque chose. Et comment
49 tu arrives à dénouer ça, quoi. Et c'est du travail, quelque part, de psychologue. Et on n'est pas formé à ça. Déjà on
50 est formé à la pédagogie et ça m'inquiète quand je vois le profil ! (*rires, il montre la feuille de son profil TPI*).
51 Donc travailler à quelque chose dont on n'est pas formé, c'est encore plus difficile.

52 Ça tu ne l'avais pas mesuré avant ?

53 Euh... non. Non et entre autres, je pense que – et heureusement – une fois j'ai eu un débriefing un petit peu
54 difficile, mais pas au point où on en était là, quoi.

55 D'accord, tu n'avais pas été confronté à cette difficulté-là. D'accord. Et quand tu disais tout à l'heure « finalement
56 j'avais identifié quelque chose... enfin une problématique et pas l'autre », tu peux développer ça ? (7'45)

57 Euh... oui, alors le scénario c'est deux personnes, enfin deux infirmiers qui interviennent sur une réa, et... enfin
58 une première qui appelle le deuxième, enfin deux infirmiers qui interviennent sur une réanimation, avec une qui
59 débute et qui sait pas, qui manque de confiance en elle, et l'autre qui est en colère... parce que elle se sent pas
60 valorisée. Et euh... euh... et j'avais pas identifié la colère. Parce que la façon dont c'est joué, dont c'est verbalisé...
61 comment dire... d'abord il est dans un refus de s'impliquer... en disant « je peux pas participer parce que... elle
62 est bonne à rien... ». Tu vois, ça... ça tourne là, et donc j'ai pas... j'ai pas identifié derrière la colère.

63 D'accord, c'est l'implicite qui n'était pas accessible pour toi, c'est ça ?

64 Hum. Oui. Donc si tu dénoues pas le problème, tu n'arrives pas à décoincer la situation. Donc voilà.

65 D'accord. Là vous étiez donc dans cette formation, en équipe. Avec les collègues avec qui tu animes ces séances.
66 Qu'est-ce que ça t'a apporté de faire ça avec tes collègues ?

67 Si je l'avais fait par rapport... avec d'autres ?

68 Oui.

69 ... (*soupir*) Je me suis pas posé la question. Euh... peut-être que tout simplement tu sais comment travaille chacun.
70 Et que du coup t'as déjà un peu de relation de confiance, quoi, au départ. Je... dirais ça. Ouais. Tu te sens pas en
71 insécurité dans le sens où tu sais avec qui tu travailles. Mais ça pourrait générer le scénario qu'on a eu là, s'il y
72 avait quelque chose entre moi et un autre collègue. Enfin, ça pourrait ressortir là. J'ai pas l'impression qu'il y ait
73 trop ça au sein de l'équipe. C'est pas trop... voilà, ça s'est bien passé. Et du coup, ça génère, ouais, une certaine
74 sécurité. Mais ça peut être à double tranchant.

75 Oui, mais là c'est pas le cas dans votre équipe...

76 Humm.

77 D'accord. Donc depuis cette formation, tu as animé d'autres séances ?

78 Non.

79 Non, d'accord. Donc tu ne peux pas percevoir d'autres effets...

80 Non.

81 Est-ce que tu as le sentiment que ça a fait bouger tes conceptions, tes intentions... ? (11')

82 (*long silence*)... alors ça m'a permis de percevoir l'utilité de certains temps... dont j'avais pas forcément perçu
83 toute l'importance avant... notamment le premier... ce qu'on appelle... euh...

84 Le briefing ?

85 Non, non, non... le, le... non, comment ça s'appelle ?

86 **Ah le temps d'expression des émotions ?**

87 Ouais, mais ça a un autre nom... c'est... euh... c'est pas ce mot-là que je cherchais... c'est l'expression des
88 émotions, mais c'est le... comment ils appellent ça ? attends... je trouve plus le nom... bon c'est pas grave, ça me
89 reviendra tout à l'heure quand j'en aurais plus besoin ! euh... c'est le retour à la réalité... c'est ça que ça veut dire
90 mais je sais plus comment ils l'appellent. Je sais plus. Euh... voilà. J'avais peut-être pas perçu toute l'importance
91 de ce temps-là. Euh... et puis... alors ça par contre c'est... c'est très difficile... notamment... c'est vraiment en
92 lien avec... avec le profil ! Mais c'est l'utilisation des différentes méthodes de débriefing. C'est-à-dire est-ce qu'il
93 faut être directif ? est-ce qu'il faut être... dans... la formulation par eux-mêmes ? et... euh... je saurais pas te dire
94 si je l'utiliserais mieux ou pas... d'abord parce que je l'ai pas mis en application et puis... on voit qu'on arrive à
95 se surprendre... mais euh... oui, c'est quelque chose dont j'avais pas forcément non plus perçu le truc, et qui sera
96 à ré-approfondir... En tout cas, avant que je reparte en simulation, je pense qu'il faut que je relise un peu les trucs,
97 que je m'y remette, et... Et puis oui, c'est en pratiquant que ça vient, mais c'est pas forcément si facile que ça,
98 quoi. Quand est-ce que tu... comment tu gères la parole ? comment tu... Alors oui, ça a fait bouger les choses
99 dans l'équipe, parce que... parce que moi j'étais pas pour faire parler forcément tout le monde. Je t'en avais déjà
100 parlé.

101 **Tu m'en avais parlé.**

102 Plus se concentrer sur ceux qui avaient été dans l'action, et les autres, observateurs, en tant que soutien. Et dans
103 l'IFSI c'était pas la position de... Et ça, c'est revenu. Enfin c'est quelque chose qu'ils ont fait passer, et qui du
104 coup est passé chez un certain nombre de personnes de l'équipe. Donc... Mais c'est... mais comment... c'est
105 pareil, c'est à quel moment justement tu te sers du soutien ? comment tu peux... ? et tout ça, ça demande un peu
106 de doigté, de finesse, qui est pas forcément évidente, quoi. Et que tu fais en direct live, en plus, donc ça va très
107 vite. Enfin quand on le fait comme ça, nous, on en fait quand même pas mal – on ne fait pas que ça – mais du coup
108 c'est pas... enfin... oui, c'est pas ton outil de tous les jours. Même si c'est de l'enseignement, c'est pas la même
109 chose que de faire un TD. Peut-être que quand tu manipules ça très, très bien, y a des choses que tu pourrais
110 réutiliser en TD d'ailleurs, mais le TD ça ne s'y prête pas de la même façon. Voilà, donc tu le manipules beaucoup
111 moins. Et donc voilà. Et il y a un adage qui dit qu'on ne fait très bien que ce qu'on fait très souvent. Et c'est pas
112 forcément évident quoi.

113 **C'est en ce sens où finalement tu disais que ça t'a apporté plus de questions que certitudes ? plus de doutes que de**
114 **certitudes ?**

115 Ouais. Ouais.

116 **Et... tu le vis comment ça ?**

117 *(rires)* ben je suis aux comprimés ! *(rires)*

118 **Pour toi c'est quelque chose qui est plutôt stimulant ou plutôt inconfortable ?**

119 Non, ben, ouais, je vais dire peut-être plutôt stimulant. Enfin oui, je dis « je vais essayer » mais on n'a jamais le
120 temps. On se dit « on va faire » et puis le temps arrive et... Mais... non, c'est à retravailler, quoi. J'espère que ce
121 que je faisais était pas totalement nul... euh... on va dire, même si c'est pas totalement nul, même si je fais pareil,
122 on va dire que... il y a une marge de progression. Mais ça demande du travail.

123 **Ce travail tu le vois comment ? dans quelles conditions ? quelles ressources tu imagines ? qu'est-ce que tu**
124 **rechercherais (16'22)**

125 *(long silence)*... ben je pense déjà reprendre un peu mes notes. Reprendre les choses, ça c'est une première base.
126 Il y a un deuxième truc, mais ça je sais pas si on y viendra, si on n'y viendra pas. Moi je pense que ce serait bien
127 qu'on ait de temps en temps entre nous, avec une certaine bienveillance, mais... un... un observateur... qui soit
128 là, et qui ait un œil... qui ait une sorte d'expertise. Qui fait aussi des erreurs comme nous parce que voilà, en fait,
129 c'est ce qu'il faut se dire. Mais qui... quand t'es pas dans l'action, c'est facile de dire « tiens, t'as raté quelque
130 chose ». T'as pas les mêmes... et donc du coup, que ça aide un peu à voir... à voir ce qu'on a raté ou pas, et puis
131 ce qu'on a bien fait. Et ça permet de s'améliorer quoi.

132 **C'est quelque chose qui se parle, ça, qui s'évoque dans l'équipe ?**

133 Ben moi, ça fait un moment que je le dis. Que je le prône. Euh... je suis pas toujours, toujours entendu. La première
134 étape ça a été le... la grille DASH. Bon, Irène a dit « bon, c'est bien, mais tout le monde a 20/20 ! ». Parce que
135 c'était une auto-évaluation. J'exagère un peu, mais voilà on a sorti tous d'assez bons résultats. Donc ça montre
136 aussi les limites de ça. Alors après c'est vrai, tu peux le faire par nous, par les étudiants, par... mais je suis pas sûr

137 que par les étudiants ça... ça change beaucoup les choses. Sauf si tu as... ben le cas qu'on nous a simulé, là, dans
138 ce cas-là, oui, il sera pas content, il sera pas satisfait. Dans ce cas-là oui, tu vas te ramasser un zéro pointé et
139 souligné en rouge ! mais là, c'est un parmi d'autres, c'est un parmi que des contents. Donc oui, j'ai arrêté ça. En
140 tout cas, tu trouveras pas forcément le pourquoi. C'est que tu trouveras pas le pourquoi. Euh... alors que l'œil
141 externe, c'est différent. Alors faut-il encore que l'œil soit juste, soit pertinent. Mais c'est encore autre chose. Après
142 oui, je sais pas, je crois qu'on en a parlé un peu sur la réunion, mais c'est pas encore...

143 **Qu'est-ce qui freine ?**

144 C'est pas encore... notamment parce que ça demande des cadres formateurs, du temps. Rien que ça déjà.

145 **Tu penses que c'est le principal frein ?**

146 ... c'est un des freins qui est évoqué.

147 **Il y en a d'autres ?**

148 Ah ben le regard de... sur soi-même, c'est pas toujours évident non plus. C'est... déjà ça dépendra de qui vient
149 me voir, tu vois ?

150 **Oui.**

151 Je suis pas sûr... enfin je suis pas sûr que j'aurais envie que X vienne me voir.

152 **Tu veux dire la coordinatrice pédagogique ?**

153 Oui. Voilà. Donc déjà ça dépend qui, et puis même avec un collègue quoi, ça dépend comment tu t'entends avec
154 lui, parce que finalement si... alors déjà j'espère que ça générerait pas une guerre entre deux personnes qui
155 s'entendent bien mais si déjà il y a un conflit entre les deux avant, ça va être encore pire.

156 **C'est pas possible.**

157 Hum. Donc voilà, c'est pas forcément... c'est pas toujours aussi simple. Mais après... ouais, c'est ce qu'on fait
158 aux étudiants quand on les met dans le simulateur, hein, donc euh... !

159 **Ça c'est quelque chose qui, dans l'équipe..., il n'y a pas eu d'initiatives de ce point de vue-là ? tu n'as pas eu**
160 **connaissances de formateurs qui sont venus en observateurs comme ça ?**

161 Non. La directrice elle voulait... alors une année elle avait dit qu'elle le ferait pour tout le monde. Je crois qu'elle
162 l'a fait pour deux, trois formateurs.

163 **Mais donc la directrice.**

164 Ouais.

165 **Mais entre vous ?**

166 Ah, entre nous, non. Enfin, on le fait si, mais à l'intégration.

167 **Oui, c'est ça, en tutorat, quoi.**

168 Ouais. Alors, tu vois, euh... alors les choses changent au fur et à mesure mais, tu vois, (*formateur*) par exemple,
169 il a commencé à venir avec nous, c'est-à-dire à venir voir comment on fait et puis participer un petit peu... et puis,
170 alors lui, normalement il va avoir aussi (*la coordinatrice pédagogique*) qui va assister un petit coup.... Voilà. Moi
171 j'ai échappé à ça. (*rires*) Bon c'est pas la même chose quand tu commences et quand tu...

172 **Oui, c'est vrai. Et du coup c'est aussi la difficulté. C'est-à-dire que quand ce feedback ou cette supervision est**
173 **acceptée lorsqu'on débute, c'est pas tout à fait la même démarche que lorsqu'on se... lorsqu'on est expérimenté,**
174 **voire lorsqu'on se sent compétent. C'est pas tout à fait la même démarche, effectivement. (22'12)**

175 Hum.

176 **Est-ce que c'est plus compliqué ?**

177 ... tout dépend ce qu'on y fait. Je crois que le problème il est là, c'est que tout dépend ce qu'on y fait. Je sais que
178 dans l'éducation nationale, ils ont les inspecteurs qui viennent... bon, cette inspection, je suis pas sûr qu'elle
179 apporte grand-chose... mais pareil, dans le privé... enfin, ça peut être fait à d'autres fins... pas forcément non plus

180 toujours... Tout dépend qui est le... et la finalité derrière. C'est ça le... le gros souci. Si la finalité c'est simplement
 181 de te permettre de t'améliorer, c'est très bien. Si la finalité est ailleurs, ça...

182 Si c'est de la sanction, du normatif...

183 Oui, ça peut devenir autre chose. Tout dépend où est la finalité.

184 Ouais. J'ai l'impression dans ce que j'entends, que la question de la confiance est extrêmement importante pour
 185 accepter finalement que l'autre vienne t'observer, c'est ça ?

186 Hum.

187 OK. Alors autre... est-ce qu'il y a eu en dehors de l'IFSI d'autres occasions, opportunités, de réfléchir ou de
 188 rencontrer d'autres personnes en lien avec la simulation ?

189 Non.

190 OK. Alors je crois qu'on a fait le tour... Eh bien je te remercie. *Fin de l'entretien*

5. Entretiens avec les formateurs de l'IFSI 3

5.1. Entretiens avec Marc

Marc - Entretien n°1 - mai 2016 – Durée 1h47

1 Introduction → 2'56

2 Quel âge as-tu ?

3 43 ans

4 Est-ce que tu peux me parler de ton parcours depuis le bac ?

5 Alors... bac en 91

6 Quel bac tu as fait ?

7 B, l'ancien ES. Bac B, ensuite un DUT de gestion des entreprises et des administrations. Euh... réorientation,
 8 changement de voie professionnelle, école d'infirmières, diplômé de 95, donc nouveau diplôme réunissant la psy
 9 et voilà... Ensuite j'ai travaillé trois ans au SAMU de S, dans un premier temps comme objecteur de conscience,
 10 et dans un deuxième temps comme infirmier, et ensuite réa-urgences, bloc opératoire. Ensuite je suis parti de
 11 l'hôpital, j'ai fait centre de soins et dialyse, ensuite libéral-dialyse, et ensuite que dialyse. Jusqu'en 2003. 2003 j'ai
 12 intégré la Croix-Rouge, parce que je voulais faire de la formation... je m'occupais régulièrement d'étudiants sur
 13 le terrain, et j'avais envie d'aller voir de l'autre côté de la formation, ce qu'il se passait. Donc j'ai intégré l'IFSI
 14 de la Croix-Rouge en 2003, école des cadres 2007-2008, ensuite master 2 management des organisations de santé
 15 en 2011-2012. Voilà. Pour ce qui est de la simulation, alors la simulation c'est un projet qui est né chez nous via
 16 notre directeur.

17 Alors si tu veux bien, excuses-moi, je t'interromps, on y reviendra après. Je t'interromps... donc tu occupes
 18 aujourd'hui des fonctions particulières au sein de l'IFSI, c'est ça ?

19 Ah oui, moi, maintenant, je suis dégagé, je suis à temps plein sur la simulation. Donc je ne suis plus formateur sur
 20 la grille de... je suis responsable pédagogique du centre de simulation. Donc ça, depuis avril 2015.

21 D'accord. Alors on reviendra là-dessus. Reprenons les choses un petit peu en arrière... Dans ton parcours comme
 22 professionnel en général, infirmier ou cadre, tu as sans doute participé à des formations, suivi des formations, alors
 23 en l'occurrence déjà la formation cadre, le M2, etc. mais aussi d'autres qui ne sont pas forcément des formations
 24 diplômantes. Est-ce qu'il y en a certaines qui selon toi ont été particulièrement déterminantes pour toi pour ta
 25 construction professionnelle ?

26 Euh... alors l'école des cadres évidemment. Enfin, c'est celle qui a été la plus déterminante.

27 **Oui, en quoi ?**

28 Euh... ben je crois que c'était la première fois que je prenais le temps de... de me questionner en fait. De faire une
29 espèce de bilan de ma vie professionnelle. Et de prendre le temps avec des outils de lecture – parce que jusqu'à
30 présent j'ai toujours fait... enfin j'ai toujours travaillé, j'ai toujours eu des postes par opportunité, j'avais pas
31 forcément de projet de carrière, hormis que je voulais travailler dans l'urgence quand je suis sorti de... du DE. Lié
32 à des expériences de stage qui m'avaient plu et notamment j'avais fait un stage au SAMU qui m'avait beaucoup
33 plu. Et du coup, j'ai tout fait pour intégrer le SAMU, la première porte d'entrée, c'était l'objection de conscience
34 parce que c'était gratuit pour l'hôpital, donc ils offraient des postes en sortant du DE. Et clairement la... toutes les
35 autres formations que j'ai fait, c'étaient des formations très centrées sur l'activité, j'ai fait une formation en dialyse,
36 mais finalement c'était que pour parfaire une méthode ou des choses comme ça.

37 **De l'opérationnel...**

38 Voilà, c'était pas un questionnement sur le savoir-être. C'était vraiment sur du savoir-faire, de la technique. Et
39 l'école des cadres, en plus, moi je l'ai faite en discontinu, sur deux ans. Et j'ai vraiment... alors moi j'ai... j'ai
40 adoré cette formation parce que ça m'a vraiment pris le... enfin ça m'a vraiment donné des outils, et je suis revenu,
41 j'étais plus du tout le même professionnel. Moi je m'en suis rendu compte, mais mon... mes supérieurs et mes
42 collègues de boulot ont vu aussi une grosse différence sur la prise de distance, prise de recul par rapport à l'action,
43 quoi. Donc ça, ça a vraiment été déterminant. Et puis le master 2 aussi. Ça a été déterminant mais là, plus dans une
44 approche de... envie d'évoluer, plus une évolution de carrière et euh... et dire qu'on n'est pas forcément figé dans
45 une voie. Qu'il peut y avoir d'autres voies. Donc ça donne plus des perspectives. Donc plus dans ce sens-là.

46 **D'accord. Qu'est-ce qui t'a amené à devenir formateur ? (9')**

47 Euh... alors c'est... alors j'ai toujours aimé encadrer les étudiants. De manière formelle ou pas. Et puis ça s'est
48 formalisé quand on a déposé le projet d'accréditation du centre de dialyse. Il fallait des référents par blocs
49 d'accréditation. Et moi je m'occupais plutôt du versant pédagogique et encadrement. Alors soit du nouvel arrivant,
50 soit de l'étudiant. Et donc on était un petit groupe comme ça, donc on était forcément référents des étudiants très
51 régulièrement. On avait écrit le livret d'accueil, on avait... et puis, voilà, je donnais quelques cours sur la dialyse
52 dans les IFSI environnants. Et puis j'ai un collègue de travail qui était au centre de dialyse, qui est parti un an avant
53 moi, qui m'avait fait faire pratiquement tout le module de néphro – à l'époque c'était le module – et du coup, ça
54 me plaisait vraiment le rapport à... alors non seulement le rapport à l'étudiant, mais le rapport à... enfin, dans
55 l'idée de transmettre quelque chose de son expérience. Et puis toute la rigueur que ça demandait, et puis une autre
56 facette du métier. C'est-à-dire que encadrer sur le terrain, on fait avec ce qu'on est, alors que donner un cours, il
57 faut apprendre de la pédagogie, ce que j'avais jamais appris. Et du coup, j'ai demandé à ce collègue, je lui ai dit
58 « voilà, je suis super intéressé, ça me botte, et tout. Si un jour tu entends parler qu'il y a un poste... » et voilà.
59 Donc par opportunité. Il m'appelle un jour en disant « voilà, il y a un poste qui se libère, si tu veux, tu candidates ».
60 J'ai candidaté, j'ai été pris, c'est comme ça que ça s'est fait. J'avais pas forcément quelque chose... j'ai pas eu de
61 projet. De projet professionnel. J'ai toujours travaillé à l'envie.

62 **D'accord. Donc là, ça fait depuis...**

63 2003.

64 **Dans cette expérience comme formateur, alors que ce soit maintenant avec la simulation ou avant dans la fonction**
65 **de formateur classique, est-ce qu'il y a eu des expériences particulièrement déterminantes pour toi pour ta**
66 **construction professionnelle comme formateur ? (11'15)**

67 Euh... alors des expériences... oui, enfin, il y a... je reviendrais vraiment à l'avant école des cadres et l'après
68 école des cadres. C'est-à-dire qu'avant l'école des cadres, je formais comme j'étais. C'est-à-dire que j'étais un...
69 je transmettais du savoir et je transmettais de l'expérience. Donc je parlais que de moi. Et je distribuais du savoir.
70 Et après l'école des cadres, j'ai appris à partir de l'étudiant, à ne pas le considérer comme candide dans tout et sans
71 bagage personnel. Et surtout j'ai mis de plus en plus de côté mon expérience, parce que déjà elle commençait à
72 dater de plus en plus. Et puis en plus je me disais que c'était mon expérience à moi et qu'elle ne me parlait plus
73 qu'à moi, finalement. Alors autant sur le terrain, ça parle à l'étudiant, parce qu'il nous voit faire, alors que quand
74 on est dans un amphithéâtre, au bout d'un moment ça s'épuise. Et du coup, l'école des cadres m'a donné des outils, et
75 m'a donné une approche beaucoup plus conceptualisée de mon métier. Et finalement la capacité à ne plus partir
76 de moi. Partir de l'étudiant. Et ce qui a été déterminant c'est le nouveau référentiel, avec l'approche réflexive et...
77 oui, là, c'est clairement une obligation de partir de l'étudiant. Avec une réingénierie de la formation dans laquelle
78 je me retrouve beaucoup plus, non plus dans l'approche du contenu, mais dans l'approche plutôt... enfin une
79 modification du rapport au savoir. Et du coup, ouais, très schématiquement je te donnerais cette lecture-là : avant
80 l'école des cadres et après.

81 En matière d'enseignement, de pédagogie, qu'est-ce qui... finalement quelles sont tes conceptions ? Tu viens de
82 dire une approche plutôt centrée sur l'étudiant... comment tu envisages une pédagogie efficace au service de la
83 construction d'un professionnel infirmier ?

84 Moi, mon leitmotiv c'est... il faut que ce soit l'étudiant au maximum qui se construise son propre savoir. C'est à
85 lui de prendre conscience des connaissances qu'il lui faut pour soigner l'autre, parce que si c'est nous qui
86 l'amenons, le problème, c'est qu'on sait déjà ce qu'il faut. Et c'est pas parce qu'on le sait et qu'on va dire à l'autre
87 qu'il le faut, qu'il va en prendre conscience de cette nécessité-là, s'il ne l'expérimente pas, lui. S'il n'expérimente
88 pas ses manques, s'il n'expérimente pas que tel contenu, il le lui faut pour telle compétence, ben finalement on va
89 être dans : on lui trace le chemin. Et sur 140 ben il peut pas y avoir 140 mêmes chemins. Ça c'est pas possible, il
90 y a 140 chemins différents. Et du coup, ma philosophie c'est ça. Il vaut mieux qu'ils en sachent moins, mais qu'ils
91 aient compris l'intérêt de le savoir. Plutôt qu'on ait l'impression qu'ils aient pleins, pleins de connaissances, mais
92 qu'elles soient très... très... comment on pourrait dire... très temporaires. Voilà, j'apprends pour valider un
93 module, j'apprends pas pour devenir professionnel. Et c'est vraiment cette conception-là que j'ai, c'est-à-dire que
94 j'ai compris grâce à ça qu'on était dans une formation professionnalisante. Et j'essaie de placer l'étudiant dans une
95 formation, dans un statut de futur professionnel. Alors, je suis pas naïf, hein, je sais qu'ils jouent leur job d'étudiant
96 jusqu'au dernier jour, c'est normal... mais voilà, ma conception de la pédagogie c'est ça, c'est qu'il faut au
97 maximum que ça vienne de l'étudiant.

98 Et quelles sont les méthodes qui te semblent les plus adaptées pour atteindre cet objectif-là ? (15'30)

99 Alors classiquement la démarche inductive, mais pas que. Parce que ça, ça reste que des concepts, et les concepts,
100 ça a ses limites. Mais c'est d'essayer... en tout cas, moi, dans la construction des cours que je peux faire – que je
101 faisais, parce que maintenant je ne fais plus de cours – c'était vraiment de leur apporter un socle de base mais
102 donner du sens à ce socle de base. Parce que je suis vraiment conscient, notamment avec la génération internet
103 qu'on a, qu'il y a tellement de supports d'information, et tellement des supports beaucoup plus ludiques que ce
104 qu'on pourrait leur apporter nous, par un Powerpoint qui serait souvent mal fait ou... et je trouve qu'il y a des
105 choses tellement super intéressantes à apprendre sur internet, mais encore faut-il les guider et leur donner l'envie,
106 le goût, la nécessité d'aller le chercher. Et moi c'est plutôt leur permettre d'avoir un minimum, ce qui va être utile,
107 ou de leur faire découvrir par eux-mêmes – ça c'est encore mieux – ce qui va être utile. Mais je suis plus du
108 tout dans l'objectif vain de leur apporter l'exhaustivité de la connaissance, quoi. J'ai beaucoup relativisé ce que je
109 pouvais leur apporter moi, en termes de connaissances. Je me considère plus comme un accompagnateur, qu'un
110 formateur finalement.

111 Qu'est-ce qui te motive ? Qu'est-ce qui t'anime en tant que formateur ? (17'30)

112 L'échange. L'échange perpétuel. La remise en question. Et puis la découverte des situations singulières. A chaque
113 fois.

114 C'est-à-dire ?

115 Ben entre deux étudiants que tu vas voir en suivi pédagogique, ou en simulation par exemple. Ils ont chacun leur
116 histoire, chacun leur demande, chacun leur vision des choses. Et c'est ce partage d'un instant. D'un instant T. Et
117 qui fait que ça se reproduit jamais de la même manière. Et j'essaie au maximum de puiser mon énergie dans ce
118 renouvellement perpétuel de la rencontre. Moi je crois beaucoup en pédagogie en... la pédagogie c'est autour
119 d'une thématique, autour d'un savoir, autour d'un objectif. C'est la rencontre entre deux personnes, enfin un
120 groupe de personnes. Mais en tout cas, ça sera jamais la même histoire. Et c'est ça qui me plait, finalement.

121 Comment tu te décrirais comme formateur ?

122 ... Exigeant... euh... alors je dirais que je suis exigeant... et par contre... j'ai un peu de difficulté à me remettre
123 dans la peau de l'étudiant qui sait pas. J'ai du mal à faire abstraction de moi, mon expérience, ma connaissance...
124 et de repartir sur... Alors des fois, j'ai un peu tendance à aller trop vite, et un peu tendance à croire que ce que je
125 leur dis c'est une évidence, mais ça ne l'est que pour moi, finalement. Donc ça c'est vraiment une difficulté. Je
126 pense être quelqu'un de disponible. Enfin j'essaie de l'être. Et surtout... enfin moi je me vois pas du tout comme
127 un prof, alors que les étudiants, quand même majoritairement bacheliers, nous... on reste des profs, hein, on n'est
128 pas en blouse blanche. Ils nous voient pas comme soignants. Par contre, je suis très... je suis très empreint de mon
129 côté soignant. C'est-à-dire que je me considère encore comme soignant. Quand on me demande le métier que je
130 fais, quand c'est des gens non avertis, très classiquement je dis que je suis infirmier. Parce que ça, ça ne me gêne
131 pas du tout de l'être encore. Parce que je considère que je le suis encore. Alors que pour autant, je ne me considère
132 pas du tout comme prof. Vraiment pas.

133 Et comme formateur ?

134 Alors si, formateur... mais le problème, c'est que les gens... enfin dans le grand public, formateur, il faut toujours
135 rajouter... alors que infirmier, tout le monde voit ce qu'on fait. Et quand je dis que je suis infirmier, mais que je
136 suis à l'école d'infirmiers, les gens ça leur suffit. Alors que quand on commence à dire « je suis formateur », il
137 faut toujours dire ce qu'on fait comme formation, des choses comme ça. Mais si, si, clairement mon identité
138 professionnelle, c'est formateur.

139 **Quand tu as débuté comme formateur à l'IFSI, comment penses-tu avoir développé tes compétences ? (21'12)**

140 Alors je dirais tout seul et sur le tas. C'est-à-dire que je suis arrivé, j'ai enseigné comme je soignais. Alors vraiment,
141 hein. J'avais aucune formation sur la pédagogie. A l'époque il y avait très peu d'accompagnement pédagogique
142 dans les IFSI. Enfin dans mon IFSI. Ça a été... ben voilà, tu arrives, tu es le 6^{ème} membre de l'équipe, tu vas
143 t'occuper des modules que ta collègue qui est partie faisait. C'est pour ça que je me suis retrouvé avec le module
144 de gynécologie, pour lequel j'avais absolument aucune aptitude, et j'avais la pédiatrie. Il y avait quand même un
145 petit lien ! Et puis au fur et à mesure... alors au début, je devais être très mauvais, parce que j'étais dans la
146 restitution de savoirs que je n'avais pas moi-même, donc j'étais transmetteur de savoirs, mais d'internet, j'étais
147 Wikipédia... très maladroitement, certainement. Donc je pense qu'il y a eu des générations d'étudiants qui ont eu
148 des cours très... très fournis en diapos, en choses comme ça, mais finalement pédagogiquement qui devaient pas
149 être très, très performants. Et puis au fur et à mesure, ben je me suis... au contact des formateurs que je trouvais...
150 qui avaient une approche pédagogique qui me convenait plus, qu'une approche par le contenu, je me suis... très,
151 très vite, je me suis rendu compte que l'approche par le contenu, ça avait ses limites et que je m'y ennuyais très
152 vite, hein. Tenir le crachoir pendant deux heures, et réciter un cours, j'ai très vite vu que c'était pas intéressant,
153 que j'avais du mal à intéresser les gens, et qu'au fur et à mesure je voyais que tous mes supports devenaient de
154 plus en plus light, pour finir avec trois fois rien sur un cours de deux heures, et que ça passait beaucoup mieux.

155 **Quand tu dis « il y avait des formateurs vers lesquels je me suis tourné », comment ça s'est fait, ce développement**
156 **de compétences auprès d'eux ? avec des modèles peut-être ou... ?**

157 Ben, des modèles... ou des gens qui justement avaient rapporté des choses de l'école des cadres, et qui me disaient
158 que la pédagogie, il fallait... on n'était pas... enfin la pédagogie c'est pas inné. Il y a des gens qui vont avoir des
159 aptitudes particulières à la pédagogie. Mais il y a aussi... c'est des outils, la pédagogie. Et que la manipulation de
160 l'outil, ça s'apprend, comme n'importe quel outil. Et qu'il y a quand même des réflexions à avoir, un travail à faire
161 sur ces outils pédagogiques, et les gens qui avaient cette vision-là m'intéressaient parce qu'ils pouvaient me donner
162 à moi des billes pour m'améliorer. Un ancrage solide. Et que c'était pas que de la parlotte. Parce qu'au début quand
163 je suis arrivé dans l'IFSI, dans les réunions pédagogiques, je me disais « je vais jamais y arriver, quoi ». Moi qui
164 en plus, venais d'un milieu très pratico-pratique, l'urgence, le bloc opératoire, c'est très standardisé, c'est très
165 protocolisé, c'est très... J'arrivais ici, où en fait, on mettait deux heures pour savoir si on mettait la virgule après
166 ou avant le verbe ! je me disais « je vais jamais y arriver, jamais ». Et puis spontanément, je me suis rapproché des
167 gens qui dénonçaient ce système-là. Qui étaient plutôt novateurs dans leur approche. Qui animaient des ateliers
168 lecture, qui faisaient des TD un peu d'une manière originale, voilà. Très, très vite, je me suis détaché de ceux qui
169 me disaient en gros « viens me voir donner la messe et tu apprendras à être pédagogue ». Très vite, je me suis dit
170 « eux, ils sont pas intéressants ».

171 **Très bien. Alors on va en arriver à la simulation. Donc depuis combien de temps pratiques-tu la simulation ? (25')**

172 2011.

173 **Donc tu as commencé au sein de ton activité comme formateur, c'est ça ?**

174 Oui.

175 **Et puis petit à petit... est-ce que tu peux me raconter un peu comment ça s'est fait ? Alors peut-être... excuses-**
176 **moi, je reviendrais peut-être sur cette activité quantifiée, mais finalement qu'est-ce qui t'a amené à la simulation ?**

177 Alors, mon directeur va faire une visite de villégiature au Canada, il découvre la simulation comme méthode
178 pédagogique, en 2010. Il rentre en disant « c'est génial ! Il faut qu'on en fasse, c'est super ! ». Il en parle comme
179 ça, et puis spontanément il en parle au groupe... aux 5 formateurs formés à l'AFGSU, parce que... ben comme
180 toujours, hein, la simulation est très empreinte des origines, hein, sur l'urgence et la réa. Au Canada, c'est ce qu'il
181 avait vu. Donc il en parle aux formateurs AFGSU, dont je faisais partie. Voilà, ça commence à germer. Il y a une
182 collègue qui part au premier colloque francophone de simulation à Brest, qui en revient, qui dit « ouah, c'est
183 génial ! Faut effectivement qu'on en fasse ! ». Quelques mois après, il nous inscrit à la formation de formateurs en
184 simulation à B. On y va tous. Les 5 formateurs, dont lui. On revient en disant « bon ben voilà, maintenant qu'est-
185 ce qu'on fait ? ben on va... ». Les mannequins avaient déjà été achetés, hein, comme la plupart des IFSI font ! Et
186 puis on s'est dit « ben maintenant qu'est-ce qu'on fait ? ». Donc, ça a mis un peu de temps, ça a balbutié, on est

187 revenu de la formation en novembre, on a testé les premiers scénarios en juin 2011... On a commencé à le mettre
188 un peu plus... de manière un peu plus réfléchie dans le projet pédagogique à la rentrée de septembre 2011. On en
189 faisait une par semestre. Et puis il y a deux autres personnes qui sont parties se former à B., puis deux autres.
190 Voilà, très vite on a été plusieurs...

191 **Tous les ans il y a des formateurs qui partaient se former ?**

192 Oui. Et puis ça a commencé à se formaliser un peu plus. Moi, j'ai fait mon mémoire de master 2 gestion de projet
193 sur la création d'un centre de simulation. Donc je m'étais dit « autant joindre l'utile à l'agréable ». Et quand je suis
194 revenu de mon master 2, ben je suis venu voir mon directeur pour négocier ce que j'allais faire de mon master 2.
195 Et il m'a dit clairement, « la Croix-Rouge ne reconnaît pas d'un point de vue salarial le master 2, donc c'est à toi
196 d'amener la plus-value, c'est à toi de créer ta propre plus-value ». Donc j'ai réfléchi, j'ai dit « ben écoute, moi
197 j'aimerais bien que tu me donnes la possibilité de faire une étude d'opportunité de créer un centre de simulation à
198 la Croix-Rouge ». Donc il m'a suivi. Il m'a missionné à mi-temps, pendant trois mois. Au printemps 2014. Donc
199 j'ai fait une étude d'opportunité à mi-temps formateur, mi-temps sur mon étude, j'ai apporté mes conclusions
200 comme quoi il y avait la place de faire un centre de simulation à Saint-Etienne. J'ai fait une analyse de la
201 concurrence et tout, ce qu'on pouvait faire, machin... Et donc à partir de là, la rentrée d'après, je suis resté à mi-
202 temps sur la création du centre de simulation. Donc ça, ça a duré de septembre à avril. J'ai apporté toutes les...
203 toute l'infrastructure théorique, pour le coup. Et puis j'ai commencé à développer la formation continue. Et puis
204 en avril 2015, non 2014, mon directeur me dit « ben je te passe à temps plein sur la simulation, et à charge à toi de
205 la structurer au sein de l'IFSI et de développer la formation continue ». Donc j'ai monté la première formation de
206 formateurs, alors pour mes collègues dans un premier temps. Et puis une fois que je suis passé à temps plein, j'ai
207 fait le DU d'instructeur en simulation à P. Et puis là, voilà, la machine était lancée, tout de suite on a fait une
208 journée d'information sur la simulation dans (département), et puis très vite, ça a fait l'effet boule de neige, la
209 formation de formateurs a très vite pris. Et puis voilà, on a créé cette formation de formateurs. En parallèle on l'a
210 développée de plus en plus en formation diplômante (IFSI) pour arriver à un pool de formateurs de quinze
211 formateurs formés chez nous. Et puis la formation continue qui a pris, avec des formations sur l'urgence, on a
212 signé des partenariats avec des EHPAD. On a développé le catalogue de formation et puis on a créé le centre de
213 simulation. En novembre 2015. On l'a inauguré. Voilà schématiquement les grandes étapes.

214 **Donc là, tu es à temps plein sur cette activité.**

215 Oui.

216 **Et tu assures des formations aussi bien sur la formation initiale que sur...**

217 Oui, sur la formation diplômante. Là maintenant je suis... dans mes missions, alors, j'ai une grosse partie formation
218 continue, formation professionnelle. Et aussi je m'occupe de toute la simulation sur l'IFSI. C'est-à-dire que je
219 structure ce qui se fait sur l'IFSI. Et on fait le lien entre CESIM et IFSI. Moi je voulais pas qu'il y ait séparation,
220 que nos étudiants ne bénéficient pas des laboratoires. Ce serait quand même assez paradoxal. Donc il y a un groupe
221 qui s'est créé. Et moi je suis le pilote de ce groupe. sur comment on peut articuler les activités du CESIM avec les
222 activités de formation initiale.

223 **D'accord. Donc un groupe de formateurs IFSI qui travaillent sur la simulation pour les étudiants infirmiers.**

224 Voilà. Et à l'inverse, je suis en train de développer le pool formation continue du CESIM, avec des formateurs de
225 chez nous, pour qu'ils viennent faire des vacations au CESIM.

226 **Donc le type de formations que tu animes pour la formation initiale ou pour la formation continue, c'est en lien
227 avec des thématiques plutôt soins d'urgence ? Ou c'est diversifié ? Comment ça se passe ?**

228 C'est très diversifié. Alors sur la formation diplômante, on l'utilise un peu dans la formation notamment pour la
229 piqure de rappel de l'AFGSU en S6. Mais sinon, tous les autres semestres, c'est hors gestes d'urgence. Ça va être
230 du relationnel, ça va être du refus de soins, ça va être la coordination et la prise de décision dans l'organisation des
231 soins. Ça va être l'inter-filière AS-infirmier, on a fait infirmier-prépa, on a fait infirmier-AS, ça va être sur de...
232 enfin la chambre des erreurs, enfin voilà... ça va être un peu... enfin sur des thématiques assez larges. Et je dirais
233 70% centré sur le relationnel. Finalement très peu sur les soins d'urgence.

234 **Avec des patients simulés ?**

235 Avec des patients simulés. Et sur la formation continue, alors, formation de formateurs, formation gestes d'urgence
236 en milieu spécifique, gériatrique, pédiatrique. Formation sur la reconnaissance du risque suicidaire. On a une
237 formation sur le jeu d'acteur en simulation. On a une formation sur le débriefing avancé. On a une formation sur
238 la remise à niveau en gestes et techniques en soins infirmiers. Là on est plus sur des procédurales. On a une

239 formation sur la... enfin ça c'est plus une prestation d'audit-conseil sur l'implantation des labos de simulation en
240 IFSI. Parce que j'avais plein, plein de demandes informelles, que j'ai structurées parce que je ne pouvais pas
241 répondre à la demande informelle parce que moi, ça me prenait trop de temps, donc maintenant je la facture, c'est
242 une prestation qui fait partie des activités du CESIM. Et puis... c'est déjà pas mal !

243 **Oui, c'est un beau panel !**

244 Oui. On a créé celle sur le tutorat. Des tuteurs de stage. Avec la simulation. En intégrant la simulation. Et on est
245 en train d'en faire une sur les gestes d'urgence pour les professionnels libéraux.

246 **Bravo ! alors revenons... qu'est-ce qui, finalement, t'a amené à la simulation ? Mise à part ta rencontre... enfin le**
247 **fait que ton directeur est revenu avec ce retour d'expérience, est-ce que toi, tu en avais une expérience avant ça ?**
248 **qu'est-ce qui t'a amené à vouloir pratiquer ça ? (35')**

249 Ben... l'énorme plus-value, à mon sens, qui est le passage par le vécu expérientiel. C'est-à-dire qu'on aura beau
250 t'expliquer en faisant des heures et des heures de théorie, à un moment donné, tant que tu passes pas aux actes,
251 ça... Enfin en tout cas, ça correspond complètement à mon mode d'apprentissage à moi. C'est-à-dire que moi, je
252 suis quelqu'un qui a très vite besoin de passer à l'étape pratique, où j'ai besoin de me confronter à
253 l'expérimentation pour intégrer les choses. Et donc ça correspond vraiment à ma vision. Alors je pense que c'est
254 justement très lié à mon expérience professionnelle, qui était pour le coup assez pratique. Et qui à un moment
255 donné... ben c'est bien beau d'en parler, faisons-le et puis après on en discute. Et je me retrouve complètement
256 dans la simulation. Donc du coup, voilà, moi la méthode m'a plu. Alors je me la suis réappropriée, cette méthode-
257 là. Parce que j'en ai vu tout le potentiel, au-delà de l'aspect pratique justement. Je pense que j'ai vite vu les
258 restrictions que pouvait procurer le fait d'avoir une vision très technico-centrée de la simulation. J'ai voulu très
259 vite m'en défaire en me disant que... cette simulation, on l'a fait depuis longtemps en procédural, sur des têtes
260 d'intubation, des choses comme ça. Moi au SAMU, quand je bossais au SAMU, on nous apprenait à intuber – bien
261 sûr on avait pas le droit – parce que quand on faisait des gros accidents, des choses comme ça, à des moments on
262 était amené à aider le médecin à intuber ou à intuber soi-même. Et ça on le faisait, sauf qu'on n'avait pas tout ce
263 versant débriefing derrière. On faisait du retour d'expérience, on faisait pas à proprement parler du débriefing. Et
264 du coup, moi très vite j'ai vu l'intérêt que ça allait avoir dans justement tout ce qui était du situationnel non
265 technico-centré. Finalement ce pour quoi on ne prend pas le temps de faire un retour d'expérience. Au SAMU, j'ai
266 jamais fait un retour d'expérience, en trois ans d'exercice, sur les émotions générées par une situation
267 traumatisante. On en faisait déjà très peu sur la technique, mais alors jamais sur comment on peut s'améliorer dans
268 la prise en charge de la victime, qu'on a fait relationnellement parlant. Et en quoi moi, ça m'a atteint, et comment
269 je peux me grandir grâce à ce retour d'expériences. Et là, pour le coup, j'y trouve mon compte.

270 **D'accord. Alors je vais te faire une proposition et te demander de te situer. Dirais-tu que ton engagement dans le**
271 **format simulation relève [...] ? (38')**

272 Ah oui, je dirais ça, je dirais le 4.

273 **Quels types d'investissements tu fais justement ?**

274 Alors j'essaie de vraiment développer ma connaissance de l'outil. Par des utilisations qui sont... alors dans le
275 domaine paramédical, enfin, dans le domaine médical au sens large on va dire, dans le domaine soignant. Mais
276 aussi dans d'autres domaines.

277 **C'est-à-dire ?**

278 Ben par exemple j'ai travaillé avec des industriels autour de l'utilisation d'outils de simulation. Avec eux, dans
279 l'utilisation d'outils par exemple dans d'autres domaines. Par exemple j'ai un... j'ai travaillé avec une société qui
280 faisait de l'audiovisuel, et qui faisait de l'utilisation de l'audiovisuel, notamment dans la restauration. Et ils
281 voulaient mettre en place la formation des apprentis dans l'hôtellerie, dans des choses comme ça. Et eux, ils
282 faisaient que du jeu de rôle. Avec la présence des élèves dans la salle. Et ils avaient vite vu les limites, parce que
283 eux ils ont plutôt un public jeune, lycéen. Et dans jeu de rôle, il y avait surtout jeu. Et j'en discutais avec ces gens-
284 là et je leur disais « mais vous auriez tout intérêt à utiliser des acteurs » et donc du coup je trouve que travailler
285 hors contexte soignant, ça permet vraiment de travailler sur l'outil. Et se défaire d'une vision très... très médicale.
286 Alors moi j'ai adoré discuter avec les gens de l'aéronautique, qui eux ont une vision très procédurale de la
287 simulation, hein. Elle est reproductible à l'infini. Ils arrivent à faire une situation commune, et finalement c'est les
288 pilotes qui s'adaptent à la situation commune, alors que nous c'est forcément que des situations singulières parce
289 que comme c'est l'humain qui gère l'humain... Et puis travailler aussi avec... ben par exemple j'ai... à l'époque,
290 tu dois connaître Studiocode©... j'ai travaillé avec eux une semaine pour... eux, ils étaient très forts dans
291 l'environnement sportif, parce qu'ils viennent de là, et ils connaissaient pas les besoins en santé. Et ça remonte à

292 déjà quelques temps, j'avais sympathisé lors d'un colloque avec un des représentants de la société, et j'étais allé
293 travailler avec eux, alors non pas pour améliorer leur outil, parce que j'en ai pas les compétences techniques mais
294 c'est surtout sur... comment on pouvait utiliser leur outil dans la formation... alors sans conflit d'intérêt parce que
295 j'ai aucune action dedans... moi ce qui m'intéressait c'était la démarche au niveau de la pédagogie. Et alors ce qui
296 m'a super intéressé c'est que j'ai eu l'opportunité avec eux d'aller appréhender tout le milieu sportif. C'est-à-dire
297 que je suis allé voir les analystes vidéo du milieu du foot, notamment. Je suis allé... j'ai rencontré l'analyste vidéo
298 de (équipe de foot), et je suis allé le voir sur trois matchs, pour voir comment il utilisait la vidéo, et le tagage vidéo.
299 Et j'ai eu la chance de discuter avec l'entraîneur de foot de l'équipe de S., et je lui ai demandé comment il utilisait,
300 lui, la vidéo avec ses joueurs. Alors c'est pas un professionnel de la pédagogie, il est entraîneur de foot, et tout.
301 Mais j'ai essayé de voir les parallèles qu'on pouvait faire et quels dénominateurs communs je pouvais avoir avec
302 ces gens-là. Et au contraire quelles utilisations ils en faisaient et que moi j'en faisais pas. Donc ça, ça a été vraiment
303 génial.

304 Ça t'a appris des choses...

305 Oui, ça a été vraiment génial. Et là j'étais vraiment... hors contexte...

306 En dehors de ton milieu.

307 Hors milieu, hors champ professionnel. C'était pour mon intérêt personnel aussi quoi.

308 Mais que tu réinvestis finalement dans ton activité...

309 Oui, que je réinvestis parce que finalement ça m'a vraiment donné une lecture très... enfin j'essaie d'avoir une
310 lecture très diversifiée... pas que centrée sur... médico-centrée. Moi je trouve que... enfin je veux dire, moi j'ai
311 été très, très déçu de la vision qu'on pouvait en avoir... enfin pour avoir fait le DU... dans ma promo, il y avait je
312 sais pas, il devait y avoir vingt-cinq médecins. Sur vingt-cinq médecins, il y en a peut-être dix-huit qui ont fait un
313 truc sur l'arrêt cardiaque. Et je trouve ça mais tellement... tellement réducteur de l'utilisation de la simulation ! Et
314 je trouve ça... et ce qui m'agace, c'est de voir encore que la représentation qui prédomine dans la simulation, c'est
315 les gestes d'urgence et le mannequin. Alors certainement pour plein, plein de raisons, hein, notamment la
316 surreprésentation d'un seul labo qui a pignon sur rue, alors avec des outils très performants hein, mais c'est par là
317 que les gens ont accès encore à la simulation. Et du coup, ben, ça a une empreinte sur l'utilisation qui en est faite
318 derrière, hein. Moi j'ai encore pas rencontré d'IFSI qui n'avaient pas d'abord acheté des mannequins, pour après
319 se dire « qu'est-ce qu'on va en faire, quoi ? ». Alors pour ceux qui n'en ont pas encore acheté, ça commence un
320 peu à changer, parce que les directeurs commencent un peu à aller dans les colloques et...

321 Ils profitent de l'expérience des autres...

322 Voilà. Mais c'est encore... le dernier IFSI dans lequel je suis allé, ils avaient acheté deux mannequins moyenne
323 fidélité, ils avaient pas encore de formateurs formés, ni de labo ! Ils confondaient l'outil... enfin, ils ont pas
324 compris que le mannequin n'est qu'un des outils de la simulation. Et non pas la simulation.

325 Alors donc tu t'es formé. A B., puis à P..

326 Oui.

327 Qu'est-ce que t'ont apporté ces formations ? Comment tu t'es formé à cette méthode ? D'ailleurs, tu as pu te former
328 avant de partir en formation peut-être ?... (45')

329 Alors comment je me suis formé à cette méthode ? J'ai été... très vite je me suis dit... euh... je voulais pas être
330 formaté à cette méthode. Je voulais me former pour enrichir ma caisse à outils de pédagogie. Je voulais pas
331 devenir... enfin je ne voulais pas en faire une exclusivité parce que c'est un peu le risque après, c'est de se... c'est
332 de voir toute la pédagogie par la simulation... parce qu'à des moments, un cours magistral, ça suffira, ça sera très
333 bien, et les objectifs seront atteints et ça suffit, ça sert à rien de faire des petits groupes. Donc je voulais pas être
334 formaté, donc c'est pour ça que je pense que je l'ai fait au moment. Je pense que je l'aurais fait trop tôt dans mon
335 expérience de formateur, j'aurais pu avoir cette vision très exclusive de la simulation. Mais pour le coup, je l'ai
336 vraiment vue comme un outil supplémentaire. Et j'ai pris ce qui m'allait. J'ai laissé de côté ce qui m'allait pas.
337 Donc ça, ça a été la première chose. Et puis vraiment, ce qui a raisonné en moi, c'est vraiment de partir de
338 l'expérience de l'apprenant. Et d'apprendre à le débriefer lui. Et pas, à moi, interpréter ce qu'il a fait. Et ça, je
339 crois que c'est ce que j'ai le plus appris par la simulation. C'est à apprendre à me mettre sur la touche. Et à moi,
340 n'être qu'un facilitateur, un modérateur. Et alors là, du coup, de me défaire de ce côté formateur me disant « je
341 vais former l'autre », non, là mon rôle de formateur, c'est vraiment « je vais l'aider, lui, à donner du sens à sa
342 pratique », mais bien à l'aider, lui, à donner du sens à sa pratique. Et pas moi, donner ma lecture de sa pratique.

343 **Ça, comment tu l'as compris ?**

344 Par le débriefing. Ce qui a été... parce que le reste, la simulation, on en fait dans les IFSI depuis longtemps, même
345 dans les services, on en fait quand... notamment dans l'urgence, très, très facilement on a accès au mannequin,
346 parce qu'en plus il y a toujours le lien avec le CESU, tout ça, bon voilà, c'était très... La scène simulée, hormis
347 que c'était le jeu de rôle avant et pas de la situation pleine échelle, c'est la différence qu'il y avait. Mais c'est
348 vraiment le... moi ce que je retiens de la simulation, c'est l'approche par le débriefing.

349 **Donc ça, c'est la formation qui t'a donné ces bases-là ?**

350 Ouais.

351 **La formation dans un premier temps à B., puis...**

352 Et à P., je l'ai mis en... à P., ça m'a vraiment montré la longueur d'avance que j'avais sur des gens qui faisaient
353 que le DU. A P., il y avait pleins de médecins, et ils venaient de loin, il y avait beaucoup de belges et des suisses
354 notamment. Et eux n'avaient jamais fait de simulation. Ou très peu. Et ils venaient pour apprendre à faire de la
355 simulation. Et le dernier séminaire, on fait une semaine et chacun joue son scénario. Donc on était trente-deux, il
356 y avait trente-deux scénarios. Et là, j'ai vraiment vu l'écart dans ma pratique, dans ma conduite de débriefing, par
357 rapport à la conduite de débriefing des autres – alors sans prétention aucune, hein – c'était vraiment... il y avait
358 un écart. Enfin, ça m'a été rapporté par les évaluateurs du DU qui voyaient vraiment... enfin qui ont pu mesurer
359 la différence entre... sur la qualité des débriefings menés. Mais même au-delà de la qualité, c'est sur... euh... tout
360 simplement, il y en a qui faisaient des débriefings, au sens vu par la simulation, et puis il y en a qui faisaient un
361 cours transformé, quoi. C'était en gros « j'apporte du savoir en prétextant l'expérience de l'autre ». Et c'est
362 vraiment le DU qui m'a formalisé ça. Le DU, moi, je l'ai super apprécié... je pense que j'aurais été très frustré de
363 faire que le DU. Je pense que ça m'aurait pas permis d'être formateur en simulation. Par contre ça m'a appris
364 énormément de choses, parce que j'avais l'expérience qui me permettait de ne prendre que ce qui m'intéressait,
365 dans ce que m'apportait le DU. Donc je l'ai vécu de manière très... comment on pourrait dire... très bénéfique.

366 **Le fait de te confronter aux pratiques des autres, c'est quelque chose qui t'a aidé à te former ?**

367 Ah oui, oui. Parce qu'en plus on a énormément travaillé l'interdisciplinarité. Et puis alors moi, je me suis prêté au
368 jeu de la vulnérabilité de l'apprenant. C'est-à-dire que j'ai fait exprès de passer le premier, le premier jour, premier
369 scénario. Il y avait personne qui voulait le faire, le lundi matin, à 9 heures, à H., euh... moi je me suis – non pas
370 pour me débarrasser – mais c'était pour... je voulais vraiment être disponible pour toute la séance pour jouer
371 l'apprenant. Et j'ai joué tous les rôles. Tous les rôles. Alors on était obligé de jouer des rôles de composition.
372 Parce que quand on jouait avec des médecins, ben eux ils avaient fait leur scénario avec un interne, et il y avait
373 pas d'interne. Donc moi j'ai joué l'interne, j'ai joué le papa, j'ai joué... et je me suis régalé. Et j'ai vraiment vu,
374 en me mettant dans la peau de l'apprenant, j'ai vraiment vu, pour le coup – ça reprend ce que je te disais tout à
375 l'heure – rien ne vaut le vécu de l'expérience et j'ai vraiment pu matérialiser ce qui faisait d'un formateur à
376 l'autre... ce qui me... ce qui me permettait d'être en confiance ou pas. La fameuse mise en confiance dans le pré-
377 briefing. Pourquoi finalement avec tel formateur, je me moquais d'être inefficace, voire même d'être dangereux
378 pour un patient et que dans le débriefing je ne me sentais absolument pas jugé. Et comment avec d'autres
379 formateurs, je me sentais pas si à l'aise que ça, alors que finalement le groupe était le même, c'était le groupe des
380 trente-deux apprenants de la formation du DU. Et ça, ça a été super enrichissant pour moi, pour le réinjecter dans
381 ma propre posture de formateur. Et ça a matérialisé « ça veut dire quoi mettre en confiance ?, ça veut dire quoi
382 intégrer la vulnérabilité de l'apprenant dans la situation de simulation ? »

383 **D'accord. Ça, donc le fait d'avoir été toi-même en posture d'apprenant dans ces séances-là, tu le réinvestis**
384 **complètement dans ta pratique.**

385 Oui.

386 **Par exemple quand tu dis la question de la confiance... finalement comment tu matérialises ça ? En tant que**
387 **formateur, cette posture pour créer de la confiance ?**

388 Ben la confiance, j'ai... j'ai... ben la posture de formateur que j'ai en simulation, à chaque fois je me dis... la
389 confiance, c'est pas moi qui l'instaure, c'est les autres qui me la décrètent. Moi je peux instaurer que le climat de
390 confiance. Donc la confiance il faut que ce soit l'autre qui me l'accorde. Donc pour me l'accorder, il y a... c'est
391 une somme de petits détails. Ça va de l'accueil, du sourire, de la disponibilité qu'on a au moment de l'accueil.
392 C'est-à-dire que on voit vite... les gens, tu sais quand... quand tu arrives dans une formation, il y a des gens qui
393 t'accueillent, qui ont le sourire, qui ont préparé les croissants et tout, mais ils sont pas disponibles, parce que tu les
394 sens ils sont... ben ils savent que le labo marche pas... que la, la, la et ils sont pas bien disponible et ça te met pas
395 en confiance. Et puis il y a aussi tout le côté... euh... des moments, quand on veut présenter son parcours, des

396 moments on a une telle somme de diplômes qu'on met en avant et qu'on... on pourrait croire que ça va rassurer
397 les gens, et au contraire ça les fait flipper ! qu'il y a un DU, un master, un machin ! pfft, ouais d'accord ! Par
398 exemple, je passe très, très vite sur... quand je fais une formation sur les gestes d'urgence, suivant le public que
399 j'ai... auquel j'ai affaire, je passe sur mon activité d'infirmier au SAMU. Parce que ça peut être très vite pris
400 comme une expertise qui va faire peur. A un moment je la ressors. Par exemple si je forme des médecins. Je la
401 ressors très vite pour acquérir de la légitimité, parce que je sais qu'ils sont très corporatistes donc en plus voilà. Et
402 par exemple quand je vais former des agents de soins dans un EHPAD, je leur dis pas que j'ai été infirmier au
403 SAMU, parce qu'ils vont se dire « j'y arriverais jamais », quoi.

404 **Donc tu t'adaptes chaque fois au public...**

405 Voilà. Je m'adapte. Je crois beaucoup à la vraie disponibilité. Dans la rencontre de l'autre. C'est-à-dire quand je
406 fais un tour de table, je m'intéresse vraiment à ce que me dit l'autre. Je fais pas un tour de table pour dire il faut
407 faire un tour de table. C'est-à-dire... si c'est pour écrire... et puis finalement je m'en fous que ça fait vingt ans
408 qu'elle soit en EHPAD ou que ça fasse deux mois. Je me dis si ça fait vingt ans qu'elle est en EHPAD, et qu'elle
409 a jamais fait de formation sur l'urgence, il faut le prendre en compte dans ma manière de l'intégrer dans le groupe.
410 Si j'en tiens pas compte, à quoi bon le savoir ? à ce moment-là, je perds pas de temps à le demander ! donc ça,
411 j'essaie. Parce que c'est pas forcément si facile que ça. Et puis ouais... ce qui ressort dans les enquêtes de
412 satisfaction qu'on fait, ce qui ressort des gens, c'est qu'ils nous voient nous régaler quoi. C'est-à-dire qu'ils ont...
413 alors bien sûr c'est un boulot, si on arrête de me payer, je vais arrêter de venir faire de la simulation, c'est évident !
414 Mais eux, ils ont payé pour être là, moi je suis payé pour être là, à minima faut donner envie aux gens d'être là.
415 Parce qu'ils sont pas tous demandeurs de la formation. Même s'ils l'ont demandée, ils sont pas tous prêts. Il y a
416 des moments, ils sont loin, ils sont partis de chez eux, ils sont arrivés la veille à Saint-Etienne, ils sont pas dans un
417 hôtel génial..., il y en a à qui ça a été imposé... Donc à minima, on doit donner la pêche. Et puis une espèce
418 d'humilité, quoi. C'est-à-dire que moi, je suis expert en rien du tout. J'ai un domaine de compétences, oui. Mais
419 je sais pas, une fille qui est en EHPAD depuis vingt ans, elle est beaucoup plus à même que moi de gérer un patient
420 Alzheimer. Et moi, certes, j'ai une certaine compétence dans la simulation, et en termes de pédagogie, mais elle
421 est toute relative quoi, cette compétence-là. Donc voilà, moi je suis très... chacun apporte à l'autre, quoi.

422 **OK. Alors on va revenir sur des questions relatives à l'institution. Alors la place de la simulation dans le projet**
423 **pédagogique de l'IFSI, comment tu la vois ? (56')**

424 Alors de plus en plus structurée. Avec une équipe très... qui commence à être maintenant très fédérée autour, et
425 qui est un peu en autonomie. C'est-à-dire que à un moment il fallait impulser ça, et c'était un peu les cinq mêmes
426 qui avaient été formés et qui essayaient au fur et à mesure de convaincre... parce que comme dans toute nouveauté,
427 il y a de la résistance au changement. Et maintenant, les gens ont envie d'en faire. Parce qu'ils ont compris les
428 plus-values de la technique. Mais parce que ça a été fait de manière... douce. C'est-à-dire qu'on a eu un directeur
429 qui a eu l'intelligence managériale de l'apporter par... donner envie aux gens d'en faire plutôt que de leur imposer
430 d'en faire. Et il a été très intelligent de se... d'être à l'initiative du projet. Il a très vite lâché la main. Et de respecter
431 le rythme auquel ça allait se faire. Et de partir du principe que le succès viendrait de... si les gens ont compris
432 l'intérêt d'en faire et ont envie d'en faire. Du moment que les gens ont envie d'en faire, ils en font. Et par contre,
433 derrière, il a mis tous les moyens pour qu'on puisse avoir les conditions. On a un directeur qui est très soucieux
434 des conditions matérielles dans lesquelles on peut travailler. C'est pour ça qu'on a eu très vite deux labos. Très
435 vite le CESIM. On a un IFSI qui a quatre labos. Il y a quatre labos de simulation, on est quinze formés à la
436 simulation. Moi j'ai été... enfin, de me mettre à mi-temps sur une étude d'opportunités... j'apportais rien, c'était
437 un engagement sur l'avenir quoi, hein... c'était sur les fonds propres de l'IFSI...

438 **Un investissement pour l'avenir...**

439 Voilà. C'était un investissement, il y a cru, et quand il y a cru, il a donné carte blanche, quoi. Voilà. Donc ça, c'est
440 un sacré confort.

441 **C'est un vrai soutien organisationnel, ça ?**

442 Ouais. Ouais. Vraiment. Et je vois vraiment la différence avec tous les IFSI dans lesquels je vais. Ceux qui rament,
443 c'est ceux qui ont été formés comme formateurs et qui sont pas suivis institutionnellement. C'est... c'est... et qui
444 galèrent, quoi. Clairement, quand il faut faire trois recommandés pour avoir une ramette de papier..., clairement,
445 les pauvres, ils peuvent pas... enfin ils se battent contre des montagnes !

446 **Les conditions matérielles et techniques, pour faire de la simulation, c'est essentiel ?**

447 Alors je dis qu'il faut un minimum. C'est-à-dire que moi je suis pas... les gens qui me disent qu'ils font de la
448 simulation avec deux bouts de ficelle, moi j'y crois pas. A un moment donné, il faut arrêter avec ça, quoi, je veux

449 dire. Il faut un socle de base de confort. Enfin il faut une zone de confort pour faire de la simulation. Et une zone
450 de confort, c'est au moins d'avoir un espace dédié. Alors mutualisable, hein, ça peut être une salle de cours qu'on
451 transforme à un moment donné en salle de simulation, avec une caméra sur trépied, et puis hop, voilà, ça suffit.
452 Mais voilà, le côté « je mets des paravents et je mets la tête des étudiants derrière »... là, faut arrêter, quoi ! C'est
453 comme dans les services de soins, hein. Je peux faire mon propre set à pansement, et puis machin... oui, d'accord.
454 On peut toujours tout voir à l'économie. Mais à un moment donné, je crois qu'il faut se dire là, non, stop, j'ai pas
455 les conditions pour le faire, donc je le fais pas. Je crois vraiment que si j'ai pas les conditions suffisantes pour le
456 faire, que ce soit en ressources humaines ou en ressources techniques – je parle pas du mannequin, hein, on peut
457 très bien commencer par faire de la simulation sur des situations relationnelles avec des patients standardisés sans
458 avoir de mannequins haute-fidélité – mais à minima, mettre les étudiants en lieu isolé et reproduire un
459 environnement un peu réaliste, quoi. Il faut pas se foutre de la poire des étudiants quoi ! utiliser... je sais pas...
460 utiliser une seringue auto-pousseuse qui date des années 80 qui sera jamais...

461 **Jamais utilisée en service...**

462 Ouais... à quoi bon faire ça, quoi, hein ? Autant les laisser apprendre sur le terrain et faire de l'expérience vraie,
463 non plus de la simulation, quoi.

464 **En termes de ressources humaines, en termes de soutien de la part de l'institution ?**

465 Très vite on a fait comprendre qu'on ne pouvait pas faire de la simulation sans être formé. Et on a refusé d'en faire.
466 Et notre directeur était... Alors, nous, ce qui était d'une grande aide, c'est que notre directeur a fait la formation à
467 B. avec nous. Donc il a compris l'intérêt d'être formé au débriefing, et qu'on ne pouvait pas faire du débriefing
468 sans être formé.

469 **Ah oui, ça c'est précieux, du coup...**

470 Ben oui, parce que pleins de gens disaient « j'en fais déjà, je fais de l'AFGSU, je fais du débriefing ». Ben non,
471 c'est pas du débriefing, tu fais du retour d'expérience. C'est pas pareil. Et alors ça, on a été... enfin je veux dire,
472 dans l'équipe, ça ne s'est jamais fait. On n'a jamais fait aucune simulation en n'étant pas formé. Alors on a eu un
473 formateur formé à la simulation qui a été aidé par un autre formateur, mais celui qui menait le débriefing, c'était
474 celui qui était formé. Voilà. Ça, ça a été quelque chose d'indiscutable.

475 **Donc tu dis aujourd'hui vous êtes à peu près une quinzaine formés. C'est-à-dire que c'est toute l'équipe de**
476 **formateurs ?**

477 Ah ben à terme, là, fin 2016, il restera plus que une ou deux personnes, mais qui sont réfractaires, proches de la
478 retraite et qui en font jamais, et pour lesquelles on va pas se battre. Mais toute l'équipe sera formée. Et le directeur
479 à la dernière réunion a dit « c'est pas une option. La simulation n'est pas une option pédagogique. La simulation
480 est un outil pédagogique auquel je veux que l'ensemble de l'équipe soit formé ». Donc ça a été un message très
481 clair. Donc tout le monde va s'inscrire. D'autant plus que maintenant, à chaque formation que je fais sur site, je
482 laisse des places vacantes pour quelqu'un de chez nous. Donc c'est gratuit, évidemment, on va pas les faire payer !
483 Donc du coup, il n'y a plus aucun obstacle finalement. Si ce n'est la disponibilité. On peut toujours trouver.

484 **Par rapport à l'activité simulation, quel est le climat au sein de l'équipe pédagogique ? Comment elle est perçue ?**

485 Très bien. C'est absolument pas vécu comme quelque chose de chronophage, comme quelque chose de coûteux,
486 comme quelque chose d'accessoire. C'est vraiment... tout le monde en perçoit la plus-value. Et tout le monde est
487 convaincu de cet intérêt.

488 **Tu disais que personne ne le ressent comme chronophage, pourtant c'est quand même chronophage !**

489 Ça l'est, mais euh... finalement euh... je pense que tout le monde se fait plaisir ! Aussi, personnellement. Parce
490 que c'est un rapport particulier au savoir et un rapport particulier à l'étudiant. Et puis il y a toute la conception du
491 scénario, il y a quand même une créativité qui est absolument géniale. Et puis il y a aussi tout le côté... moi j'essaie
492 vraiment en tant que responsable pédagogique de répondre aux besoins et voire même d'aller à l'encontre des
493 besoins des formateurs. Par exemple, là, je sentais qu'ils étaient un peu en peine pour jouer le rôle de patient
494 standardisé. Donc j'ai monté la formation de sensibilisation au jeu d'acteur en simulation. Donc avec un prof de
495 théâtre... enfin avec un acteur de théâtre professionnel. Et donc on a fait la première session, là, avant les vacances
496 de Pâques. Et ça a été super apprécié parce que nos collègues... il y avait aussi bien des gens formés à la simulation
497 que des gens qui n'étaient pas formés à la simulation. Et ça les a vraiment... enfin, ça a démystifié un peu ce rôle
498 d'acteur. Mais à la fois ça a montré qu'il y avait vraiment un intérêt à le professionnaliser ce jeu d'acteur. Que
499 c'était un des outils de la simulation et qu'il fallait vraiment le rendre... le rendre sérieux. C'est-à-dire que c'est
500 un jeu sérieux. C'est pas une activité de clown, hein. C'est pas un atelier théâtre. C'est un atelier de jeu d'acteur

501 en simulation. D'autant plus que voilà, on est un coup formateur, un coup acteur. Donc moi j'ai axé cette formation
 502 – alors je l'ai montée avec l'acteur qui, lui, ne connaissait pas les attendus du formateur en simulation – et du coup,
 503 on a vraiment travaillé sur la cible et la zone de jeu. La cible : comment je peux rendre crédible mon jeu d'acteur ?
 504 Et la zone : où est-ce que je joue ? où est-ce que je joue pas ? Et ça, ça a été vraiment une découverte... alors bon,
 505 moi j'ai fait un peu de théâtre d'impro, donc j'avais cette posture où je suis sur scène je joue, je suis en coulisse je
 506 joue pas. Et je mélange pas les genres. Mais j'arrivais pas à le... j'avais pas l'autorité, la légitimité de le faire.
 507 Parce que déjà, ça remonte un peu... et puis c'était compliqué de le faire voir à mes collègues. Et le fait que ça
 508 soit apporté par un acteur de théâtre qui dit « non, mais vous pouvez plus... enfin dans une chambre, vous pouvez
 509 plus être le formateur dans la chambre. Parce que quand vous jouez un patient qui a un cancer, vous pouvez pas
 510 mélanger le formateur qui a un cancer. C'est trop dangereux. Celui qui a le cancer, c'est que l'acteur, c'est
 511 Monsieur Dupont. Et il n'a un cancer que dans la chambre. Quand il est en salle de débriefing, il ne peut plus être
 512 Monsieur Dupont ». Donc ça, ça a vraiment été quelque chose de génial que j'ai mis en lien avec... j'avais fait un
 513 travail... j'avais communiqué au colloque sur l'éthique à O... voilà. Et j'avais communiqué sur en quoi la
 514 simulation impacte-t-elle la vulnérabilité de l'étudiant ? Et du coup, j'avais mis en avant que quand on mettait
 515 l'étudiant dans la salle de simulation, on le rendait vulnérable. Forcément. Parce qu'il est mis à nu, voilà. Mais
 516 j'avais pas perçu qu'on rendait aussi vulnérable le formateur. Aux yeux de l'étudiant, et aux yeux de lui-même. Et
 517 du coup cette formation de sensibilisation au jeu d'acteur a vraiment fait le focus sur ça. Et ça a été vraiment...
 518 déterminant... il y aura, dixit mes collègues, un avant formation au jeu d'acteur et un après. On ne jouera plus
 519 jamais de la même manière.

520 **Par rapport aux étudiants, ça ne crée pas une certaine ambiguïté par rapport au fait que ce soit un formateur qui**
 521 **joue le patient ?**

522 Alors ça le fait si on n'est pas clair. Et à mon sens... alors on n'a pas refait de scénario depuis la formation, mais
 523 je pense que ça le fera moins. Il y a toujours ce risque-là mais ça le fera moins, parce que si nous, on est très clair
 524 sur quand est-ce que je suis formateur, quand est-ce que je le suis pas, on va enlever cet amalgame qui peut être
 525 fait dans la tête de l'étudiant. Notamment au moment du débriefing. Nous, on avait encore... on arrivait encore
 526 avec notre perf, notre tenue et tout... et l'acteur nous disait « vous pouvez pas faire ça ! c'est comme si l'acteur
 527 qui a fini sa pièce de théâtre... », il nous prenait l'exemple de Michel Serrault quand il jouait la Cage aux folles
 528 [...]

529 **Tu veux dire que le formateur qui a joué l'acteur conduit aussi le débriefing ?**

530 Non. Mais il est présent. Il est présent et on fait appel à son ressenti. Mais là, nous, du coup, on faisait appel au
 531 ressenti de Monsieur Dupont, qui avait eu le cancer, et maintenant on fera appel au formateur qui a joué le rôle de
 532 Monsieur Dupont. Et le formateur dira bien « eh bien, pour Monsieur Dupont, quand vous lui avez pris la main... ».
 533 Mais finalement comme les acteurs de cinéma quand il viennent parler d'un film au JT, ils parlent jamais d'eux,
 534 ils disent « mon personnage, c'est un personnage qui est dépressif... », ils disent jamais « moi », jamais « je ».

535 **Donc ça demande un travail de construction finalement...**

536 Ah ouais ! et puis de... de rendre pro... de professionnaliser le jeu d'acteur. Parce que moi, j'avais pas perçu toutes
 537 ces subtilités. Et notamment sur la zone « je joue, je joue pas ». Par exemple, il disait « il faut que vous ayez des
 538 codes. Il y a des codes d'acteurs. Vous ne pouvez plus rentrer dans... à quelques secondes de faire rentrer les
 539 étudiants dans la salle, vous pouvez pas rentrer dans la chambre du patient et dire à votre collègue « c'est bon, t'es
 540 prêt ? ». Parce que si vous lui dites ça, vous vous adressez au formateur qui est dans le lit. Si lui, ça fait dix minutes
 541 qu'il se prépare, vous lui cassez son truc ! ». C'est comme si au moment d'ouvrir le rideau vous avez le metteur
 542 en scène qui dit « c'est bon, vous êtes prêts ? » ! Et l'acteur de théâtre il dit « mais moi, je lui balance mes
 543 chaussures dans le visage ! Ça fait une demi-heure que je me prépare en coulisse, évidemment que je suis prêt ! ».
 544 Si tu le demandes, ça veut dire que t'as pas compris que j'étais acteur ! [...]

545 **Très bien. Alors revenons à toi. Quels bénéfices tu en retires, toi, de cette expérience, de cette activité ? (1h11)**

546 Alors moi, ça m'a permis de continuer à rester formateur, clairement. Parce que quand je suis rentré du master 2...
 547 déjà quand je suis rentré de l'école des cadres, je me suis dit « bon, est-ce que je vais rester formateur ? ». J'étais
 548 attiré par le côté management d'équipe, parce que je ne l'avais jamais fait. Et puis quand je suis rentré du master
 549 2 encore mieux, parce que j'avais fait un master 2 management de projet. Donc c'est quand même très centré sur
 550 le management d'équipe. Et ça m'a clairement redonné du peps pour être formateur. Et je vois encore pleins de...
 551 enfin j'en suis encore au début, quoi, le CESIM vient d'être créé, je te parlais tout à l'heure des activités un peu
 552 plus sur la structuration du CESIM avec l'HAS et la SoFraSims. Il y a encore pleins de formations à monter. J'ai
 553 encore pleins d'idées de formations avec l'interdisciplinaire. J'aimerais faire venir les professionnels de terrain
 554 pour qu'ils profitent de l'outil simulation, pour se former eux et former leurs équipes. Donc il y a un champ... Et

555 puis ça me permet de... ouais de me réaliser professionnellement. Et puis voilà, en tant que responsable
556 pédagogique, j'ai... j'ai quasi carte blanche, quoi.

557 **Oui, tu as beaucoup d'autonomie...**

558 Ah ouais, ouais, ouais. J'ai une liberté totale d'action. Du moment que je suis... comment on pourrait dire... que
559 je finance au moins mon salaire, c'est ce qu'on me demande. Donc le CESIM coûte rien. Nous, on est Croix-
560 Rouge, donc association. Donc on n'est pas là pour faire du bénéfice. De toute façon, on n'est pas là pour faire du
561 bénéfice, on est obligé de le réinjecter. Donc du coup, moi, mon but, c'est de l'autofinancement. Donc derrière,
562 j'ai pas une obligation de chiffre. Au minimum, je dois payer mon salaire.

563 **Il y a pour autant une ambition d'aller recruter dans différents établissements...**

564 Ah oui, mais... mais sur ces deux champs... alors bien sûr au point de vue financier parce qu'il faut faire rentrer
565 de l'argent. Mais aussi pour... moi je crois beaucoup... quand l'ARS nous a financés, elle a voulu qu'on rende
566 accessible la simulation à la fois aux étudiants et à la fois aux professionnels. Et moi j'y suis attaché à cette mission-
567 là. C'est-à-dire que l'ARS, c'est de l'argent public et j'ai un engagement moral avec eux. C'est-à-dire que... ils
568 nous ont fait confiance. Ils nous ont financés quand même une enveloppe euh...

569 **Conséquence ?**

570 Oui, conséquence. Et du coup, moi, avec ma direction et avec la Croix-Rouge, on se sent redevable. Donc on essaie
571 de créer des partenariats avec des établissements de santé pour que les établissements de santé aient accès à la
572 formation sur tout un tas de partenariats possibles, de la location nue du labo à de la formation conjointe... Donc
573 voilà, mais moi, ce que je ne veux pas c'est que le CESIM reste les volets fermés. Ça me serait insupportable.

574 **Donc du coup, toi, les bénéfices, c'est du développement pour toi ? de l'épanouissement, c'est ça ?**

575 Ouais. De l'épanouissement et puis aussi de la... moi j'adore le travail en équipe et j'essaie de fédérer les équipes
576 et je vois que... Alors moi, maintenant je... comment on pourrait dire... je mets sur pieds des... j'impulse des
577 projets et après je laisse faire les gens. Par exemple sur la formation sur le tutorat, je leur ai dit « je veux pas la
578 faire ». Je la ferai jamais, j'ai pas le temps et je veux pas faire toutes les formations, parce que je veux pas non
579 plus me noyer dans... vu que je suis responsable du CESIM, ça voudrait dire que je fais toutes les formations, non
580 moi j'ai... j'ai une grosse partie de mon activité qui est purement administrative. Et puis aussi ce qui m'intéresse
581 c'est d'avoir... moi, mon rêve, ce serait d'avoir un CESIM qui tourne à plein, avec pleins de vacataires différents,
582 hospitaliers, cliniques, IFSI, et que les gens soient porteurs de projets en disant « ben tiens, j'aimerais bien faire
583 une formation sur les gestes d'urgence en... par exemple pour le Conseil général sur... je sais pas, les... les
584 assistantes maternelles. Ah ben tiens, je monte ce projet, OK, tu t'en occupes, tout ça... et que moi, je sois
585 vraiment...

586 **Un coordinateur quoi...**

587 Voilà. Ça c'est aussi un truc qui me branche bien.

588 **Donc a priori, en termes de projet professionnel, pour l'instant c'est encore là !**

589 Ah oui, oui, oui, oui. C'est encore ici ! J'ai encore pleins de choses à faire ici.

590 **Est-ce qu'il y a des contraintes ou des inconvénients que cette activité génère pour toi ? (1h16)**

591 Ouais, alors les contraintes, c'est le temps que ça prend. C'est-à-dire que j'ai une grosse activité à l'extérieur de
592 l'établissement. La grosse contrainte, c'est l'impact que ça a sur la vie personnelle. Je fais énormément de
593 déplacements. Alors au début c'était génial, c'est très moteur. Et puis au bout d'un moment, on commence à en
594 voir les... quand j'ai une formation de formateurs d'une semaine, ben pour être opérationnel le lundi 8 heures, je
595 pars le dimanche. Suivant les horaires d'avion, les horaires de train, des fois je pars le dimanche à 11 heures du
596 matin, quoi. C'est-à-dire que j'empiète sur le weekend, je rentre le vendredi très tard... voilà, c'est... ça se
597 téléscopie un peu avec la vie personnelle. Mais ouais, il en ressort quand même du positif parce que c'est
598 tellement... enfin moi je m'éclate tellement d'aller... de rencontrer des gens, d'aller dans un autre IFSI, de
599 rencontrer les gens, leur activité et puis de rencontrer leur mode de vie, d'aller rencontrer une autre ville, ça c'est...
600 ça crée une richesse personnelle... ! Et puis un réseau. Moi j'ai encore... enfin très régulièrement j'ai des contacts,
601 des gens qui m'appellent, des gens de Bordeaux, de Périgueux, du Nord Pas de Calais, en disant « ben tiens, ... »...
602 et puis après, même personnellement « quand tu passes par Périgueux, ben tu t'arrêtes boire l'apéro à la maison ! »,
603 ben, voilà...

604 **Oui, ça crée des contacts...**

605 Ah ouais, ouais... ça... ça ouvre. Et puis ça ouvre aux autres. Ça ouvre aux pratiques des autres et puis moi, à
606 chaque fois, ça me fait plaisir sur... je mesure combien ici on a une richesse de fonctionnement, une richesse de
607 confiance, et un outil de travail et des conditions de travail optimales ! Avec là aussi sans aucune prétention, j'ai
608 encore jamais vu mieux ailleurs.

609 **Ça fait envie !**

610 Oui. Mais vraiment. Que ça soit équipe... J'ai vu des équipes géniales, mais j'ai souvent vu des IFSI qui se battaient
611 pour avoir... des petits moyens, quoi. Les IFSI qui disent « ben voilà, j'ai des salles de simulation, elles sont pas
612 occupées à temps plein et je pourrais en faire dix fois plus », j'en ai pas vu hein. Donc ça, ça fait du bien.

613 **Ça c'est précieux...**

614 Ben ouais, ça fait du bien, parce que tu reviens, t'as... t'as le peps quoi !

615 **C'est très motivant...**

616 Ouais, et puis c'est... alors nous, on a un directeur, c'est Monsieur Projet ! C'est sans fin ! Si tu l'arrêtes pas tu
617 es... il veut qu'on développe la simulation en Afrique, il est plein de projet tout le tour du ventre et c'est super
618 moteur, quoi ! Donc faut savoir aussi freiner des moments, pour pas que ça parte dans tous les sens ! Mais du coup,
619 c'est génial, quoi, parce qu'on peut faire à peu près tout ce qu'on veut, quoi. Pour peu qu'on joue le jeu. C'est-à-
620 dire à la fois répondre à des injonctions institutionnelles, malgré qu'on en ait peu. Derrière, on obtient ce qu'on
621 veut si tant est que... enfin, on est toujours récompensé de l'investissement qu'on va produire.

622 **Quel type de récompense ?**

623 Carte blanche sur nos horaires...

624 **C'est de l'autonomie...**

625 Les horaires c'est de... moi j'ai un directeur, si je pars en avion à une destination, il va jamais me demander si
626 c'est moins cher de prendre le train. Si je prends une première classe, il va jamais me demander si c'était moins
627 cher que la deuxième. Les hôtels, on a un forfait. Des moments je dépasse, j'ai jamais eu à me justifier, jamais,
628 jamais. Si je viens pas bosser un lundi, il va jamais me demander où j'étais. Par contre, s'il me demande de faire
629 visiter le CESIM de 19 heures à 21 heures, parce qu'il y a des médecins qui étaient libres, il sait que si je peux je
630 viendrais.

631 **C'est donnant-donnant.**

632 Voilà, c'est donnant-donnant. Les conditions matérielles, moi quand par exemple un truc, mais très anecdotique
633 hein, mais quand j'ai remis mes conclusions de mon étude d'opportunités, il a été bluffé – mais dans le bon sens
634 du terme – du travail que j'avais fait et il a été félicité par son N+1 à lui, en disant « franchement chapeau sur ce
635 que vous avez fait »... ben il m'avait convoqué dans son bureau – alors sur le moment... sur un ton un peu... un
636 peu autoritaire – « faut que je vous parle ! ». Et quand je suis arrivé dans le bureau, j'avais... il y avait une bouteille
637 de champagne, deux coupes et un iPhone. C'est-à-dire c'est « le champagne, c'est pour te féliciter, et l'iPhone... »,
638 ben je dis « mais pourquoi ? », il me dit « ben t'auras besoin d'un... enfin ça va être ton outil, tu vas pas téléphoner
639 avec ton téléphone ! ». Voilà. Donc j'avais un iPhone ! Alors pour l'institution, c'est rien un iPhone 4, mais
640 c'était...

641 **C'est le geste...**

642 Symboliquement, c'était... c'était... voilà, moi j'ai négocié un avancement, voilà, je voulais pas faire ça en tant
643 que formateur, il m'a passé responsable. Il s'est battu pour que je sois responsable pédagogique. Il a fait... ça a
644 été rétroactif, donc depuis l'étude d'opportunités, j'ai eu un rappel de salaire de pratiquement un an ! donc voilà,
645 c'est... c'est vraiment... je me sens vraiment épaulé et puis... suivi dans mon projet, quoi. C'est pas on profite de
646 moi et puis on se fait...

647 **C'est gagnant-gagnant.**

648 Voilà. On me considère. Donc un épanouissement. Enfin moi, je m'éclate au boulot ! Du coup je compte jamais
649 mes heures. Mais il me viendrait pas à l'idée de le faire. Et quand je le fais, c'est que je sature un peu, c'est que
650 j'ai fait trop de déplacements... Je vais voir mon directeur, je récupère et il y a aucun souci.

651 **Alors je regarde un peu mes questions, parce qu'évidemment elles s'adressent au formateur, entre guillemets de**
652 **base, que tu n'es plus, en tout cas avec la simulation ! Malgré tout, je te pose cette question, même si tu ne fais**

653 plus maintenant que des formations via la simulation. Est-ce que tu dirais que la simulation a changé quelque chose
654 dans ta pratique ? (1h22)

655 Oui, je pense que je pourrais plus faire de cours magistral. J'en ai fait cette année, je me suis ennuyé moi-même à
656 mon propre cours ! (rires) J'imagine même pas le résultat que ça a eu sur les étudiants... Non, moi c'est la
657 pédagogie dite active... De partir de l'étudiant, et de les amener eux, à construire leurs savoirs. Moi, d'arriver avec
658 un Powerpoint faire... Si, ça m'intéresse de faire des colloques. Là oui, de faire part de mon expérience pour un
659 colloque. Mais ça va être support, derrière, à un échange avec l'auditoire. Mais faire un cours sur... je sais pas, le
660 choc septique ou un truc comme ça, non.

661 C'est plus ton truc.

662 Non. Je m'ennuierais à mourir. Je pourrais plus. Ça serait ma hantise d'être obligé de revenir formateur... Ben
663 d'ailleurs, je pense que je le ferais pas. Je partirais. Je ferais autre chose. Je me sentirais plus du tout... Autant
664 l'accompagnement de l'étudiant – je fais encore de la guidance de TFE – donc ça, j'ai gardé cette activité-là, parce
665 que je tenais à garder un pied à l'IFSI, mais un pied à la fois dans l'équipe, et un pied avec les étudiants. Parce que
666 sinon, je risquais de perdre le contact et ça me gênait un peu. Et ça oui, parce que ça, c'est du suivi singulier, ça
667 fait encore une autre forme de pédagogie, une approche un peu conceptuelle qu'on a un peu moins avec la
668 simulation. Et du coup, ça, ça m'intéresse encore. Je suis encore demandeur de cette philosophie-là, de dire qu'on
669 gagne toujours à apprendre.

670 D'accord. Quand tu animes des séances de simulation, que ce soit en formation initiale ou en formation continue,
671 sur quels critères tu évalues ta propre action au terme d'une séance ?

672 Alors... à la fois sur le fond et la forme. La forme, comment a été la dynamique de groupe ? Est-ce que j'ai atteint
673 les objectifs que j'avais prévus dans ma séquence ? En tout cas, l'objectif du scénario. Est-ce que les étudiants se
674 sont fait plaisir ? Ou en tout cas est-ce qu'ils me renvoient du plaisir ? Et puis je demande énormément aux autres.
675 C'est-à-dire que j'ai absolument aucune difficulté avec la critique. Du moment qu'elle est argumentée. Donc je
676 travaille énormément avec mes collègues. Je leur demande énormément de m'évaluer sur mes débriefings. Enfin
677 sur ma simulation de A à Z et notamment sur mes débriefings. On a introduit cette année la méthode DASH. Et
678 puis on va introduire – parce que la méthode DASH ça reste un outil... alors c'est super intéressant mais ça reste
679 un outil parmi d'autres – moi, je crois beaucoup à l'auto-confrontation. C'est-à-dire l'auto-confrontation visuelle
680 – donc ça on va le mettre en place, on va filmer nos débriefs – et on va avoir deux temps : un temps d'auto-
681 confrontation. Donc d'abord les traces symboliques de l'activité : qu'est-ce... comment je me suis trouvé ? ensuite,
682 comment je me vois ? Et quelle analyse je fais de la confrontation entre ce que je pensais avoir fait et ce que j'ai
683 vu ? et troisième étape, comment l'autre m'a perçu ? Et de ça, de se dire qu'est-ce que je peux améliorer ? Par
684 exemple, d'apprendre à... ben à parler le moins possible. Dans le débrief. Alors moi j'ai encore beaucoup de mal.
685 Je suis un grand bavard. Par exemple, pour avoir vu... j'avais été assez bluffé par les capacités de débriefing de
686 JB, qui avait animé une séance avec moi sur un débriefing d'internes. Sur l'intubation difficile. Et j'avais été
687 bluffé. Alors il m'avait dit « j'ai un public facile », il y avait que des acteurs directs, parce qu'ils passaient tous,
688 donc c'est plus facile hein, de pas parler. Alors que quand tu as des observateurs, c'est plus difficile de les intégrer
689 dans le groupe. C'étaient des internes qui étaient initiés à la simulation, qui avaient l'habitude de faire de la
690 simulation. Mais il avait... s'il avait dit trois mots, c'était... Mais bon, il m'avait bien dit, hein, « c'était très
691 facile ». Et moi, ça avait été plus difficile parce que... moi il y avait eu tout un pan où il y avait eu un des internes
692 qui remettait en question ma légitimité à le débriefier sur une intubation difficile. Alors que moi, je le débriefais
693 sur l'appel à l'aide précoce. Absolument pas sur la technique de l'intubation. Je le débriefais sur « à quel moment
694 ça serait opportun d'appeler à l'aide ? ». Et il y a eu toute une question là-dessus, donc j'étais bien obligé de
695 répondre de choses que... enfin comme ça. Mais voilà. Donc du coup, la confrontation avec la vidéo c'est génial,
696 parce que là au moins, l'image parle d'elle-même.

697 Donc ça, vous avez prévu de le mettre en place en équipe ? Vous avez prévu de prendre du temps pour ça ?

698 Oui. Oui.

699 Ça fait partie des libertés que vous pouvez vous octroyer ?

700 Ouais. On fera ça au CESIM, quand on fera des simulations... enfin quand on va mener des formations avec
701 l'accord du groupe. On leur dira bien que c'est le formateur qui est formé. Et ça sera que sur volontariat. C'est-à-
702 dire que je veux pas l'imposer aux formateurs qui débutent, parce que ça peut être très intrusif. Mais on est un
703 certain groupe, là, en tout cas c'est la philosophie qu'on impulse. C'est-à-dire... c'est assez nouveau, hein, d'être...
704 pour un formateur, d'accepter d'être... critiqué dans sa performance hein, moi je... dans mon vécu, j'ai eu très
705 peu de formateurs qui sont venus voir mes cours magistraux. Et j'aurais adoré... tu vois, je referais du cours
706 magistral, je demanderais à des formateurs très régulièrement de venir me voir. Qu'est-ce que t'en penses ? est-ce

707 que je suis pas barbant ? Est-ce que j'ai pas des tics verbaux ? Enfin plein de choses... voire de me filmer en cours.
708 Et ça c'est génial. Et je trouve que... enfin, on devient tellement meilleur quand on accepte ça ! Et c'est tellement
709 malsain de croire qu'on est expert toute sa vie dans un domaine ! Et je le vois chez les médecins. Les médecins
710 qui acceptent de faire de la simulation sont tellement meilleurs que ceux qui veulent pas en faire ! Parce que celui
711 qui accepte d'en faire, finalement, c'est celui qui accepte d'être pas compétent tout le temps. Et du coup qui va
712 être... va développer toute une stratégie pour l'être. Alors que celui qui prétend l'être tout le temps et qui veut
713 surtout pas qu'on vienne le voir, finalement il a des choses à cacher, quoi ! Alors c'est peut-être très réducteur, ce
714 que je dis, mais moi j'y crois. J'y crois vraiment. Et c'est en ça où je crois à la simulation et j'espère que la
715 simulation va être comme dans l'aéronautique, va devenir quelque chose à un moment donné d'obligatoire pour
716 le cursus initial mais aussi formation continue. On peut pas être médecin quarante ans de sa vie sans repasser...
717 sans être certifié, sans faire des passages en simulation, enfin je veux dire ça apparaîtrait comme une aberration
718 pour un pilote de ligne. Et eux seraient complètement... enfin ils se sentiraient dangereux en disant... mais moi,
719 il faut que j'ai le regard de quelqu'un à un instant T.

720 **C'est dans leur culture...**

721 Oui. Voilà. Moi j'ai des collègues médecins qui me disent « mais moi je peux arrêter pendant vingt ans et être
722 menuisier, et reprendre mon cabinet comme si de rien n'était ». Ce qui n'est pas possible par exemple pour un
723 infirmier libéral. L'infirmier libéral, du moment qu'il a pas eu trois ans d'expérience les dix dernières années, on
724 ne peut plus... alors que demain je peux aller faire de l'intérim en réa, quoi ! A un moment donné, stop, quoi ! Et
725 le médecin libéral, ben certes, il y a la désertification médicale, mais ça ne doit pas être à n'importe quel prix qu'on
726 doit faire de la médecine à l'heure actuelle, quoi ?

727 **Tu penses que ça peut être un outil comme aux Etats-Unis, de re-certification ?**

728 Ouais, je pense. Enfin je vois pas comment on pourrait faire machine arrière. Je veux dire... comment un homme
729 politique va pouvoir me dire « non, stop ! d'un point de vue éthique, on arrête de s'entraîner par simulation, on
730 revient pour s'entraîner sur le patient », enfin je veux dire ça passera pas ! Plus jamais, d'un point de vue éthique.
731 Donc ça c'est pas possible un retour en arrière. Pour un peu que ce soit médiatisé, c'est mort. Et puis je crois, moi,
732 beaucoup, à la certification, re-certification tout au long de sa vie, DPC... Alors il est revu, parce que en France,
733 ça devient très vite une machine de guerre, une usine à gaz. Mais quand on aura pris une forme un peu plus légère,
734 du type comme font les Etats-Unis, les Américains qui eux, les médecins, le demandent à être re-certifiés. C'est
735 au contraire... ça les mettrait en inconfort de pas être certifiés.

736 **L'approche compétences, ils sont nés avec...**

737 Ah ouais, c'est pas... et puis nous, c'est le rapport à l'évaluation qui est... nous elle est forcément sanctionnante !
738 [...] je me dis mais comment on peut conduire jusqu'à 80 ans sans repasser une certification en conduite ? sur
739 simulateur ou en... mais ça devrait être une obligation ! [...] Soigner c'est pareil ! Enfin un infirmier des urgences
740 en 1960 et un infirmier des urgences en 2016, enfin c'est pas le même métier ! on parle pas de la même chose !
741 Sauf que le diplôme me permet de l'être sans... sans formation.

742 **Je vais te poser une question que tu vas trouver extrêmement bête, mais tant pis je te la pose. Imaginons que**
743 **demain, la direction de l'IFSI décide d'arrêter l'activité simulation. Quel serait ton sentiment ? (1h34)**

744 Alors j'ai énormément de mal à l'imaginer ! euh... je comprendrais plus. Je comprendrais plus le projet
745 pédagogique. Faudrait que ce soit sacrément argumenté. Et je... ben j'aurais plus ma place.

746 **Qu'est-ce que tu y perdrais ?**

747 Oh... un sentiment de gâchis énorme et puis un rétropédalage qui serait vu comme une perte de sens quoi.

748 **Mais toi, tu y perdrais quoi ?**

749 Mon... mon âme de formateur, quoi. Mon engagement professionnel. Je pense que ça, ce serait le détonateur pour
750 aller faire du management d'équipe en établissement, tu vois. Par exemple. Si on voulait me mettre dehors, il suffit
751 d'arrêter la simulation.

752 **Est-ce qu'éventuellement tu aurais quelque chose à y gagner ?**

753 Ouais, le seul truc à gagner, ce serait que je ferais autre chose.

754 **Bon, ça n'arrive pas ! Qu'est-ce qui en revanche pourrait t'amener à te désengager de toi-même de cette activité-**
755 **là ?**

756 Si ça devenait une boîte à simu. Tu vois, comme une boîte à prépa. C'est-à-dire « combien t'as rentré d'argent cette
757 année ? ». Je suis pas à mon compte. Je travaille pour une association. Donc pour moi, ça a un sens, d'être dans
758 une association. Je suis au service des apprenants, de l'étudiant, de la qualité des soins. J'espère apporter ma graine
759 à la qualité des soins, aussi prétentieux que ça puisse être... voilà... ça serait ça.

760 **D'accord. On arrive à la fin de cet entretien. Deux, trois petites questions dans un registre opérationnel. Donc toi,**
761 **en tant que coordonnateur de cette activité, est-ce que c'est toi qui conçois les scénarios ? (1h37)**

762 Non. C'est toujours de la co-écriture.

763 **Le groupe pilote dont tu parlais ?**

764 Oui. Alors sur le CESIM, les forces actives, oui, on est cinq, six formateurs. Par contre, à la demande de mes
765 collègues de l'IFSI, ils veulent que je sois... ils veulent une personne qui soit un peu... alors au-delà de
766 coordination, qui soit... qui garantisse la démarche qualité au sein du CESIM. Et moi j'y crois beaucoup. Et ils
767 ont raison. C'est-à-dire que moi je suis plus... alors diplômé c'est pas le mot, mais moi je suis à temps plein, donc
768 en gros je suis plus en avance sur la simulation. Et je suis sensé être un peu le garant des bonnes pratiques...

769 **Un superviseur.**

770 Ouais. Ils m'ont demandé d'être le garant des bonnes pratiques. Pour harmoniser la pratique de la simulation. Au
771 moins au sein de l'IFSI pour que quand on parle de débriefing on parle de la même chose, quand on parle de la
772 vulnérabilité de l'étudiant on parle de la même chose, quand on parle de jeu d'acteur on parle de la même chose.
773 Et que ça soit pas chacun qui fasse comme il veut. C'est-à-dire que je crois beaucoup à ce que Granry avait dit : le
774 danger ce serait que tout le monde veuille faire de la simulation, mais que finalement à la fin, qu'il y ait tellement
775 de simulations différentes qu'on sait plus ce que c'est que la simulation. Je crois qu'à un moment donné, il a raison
776 dans l'idée de vouloir structurer à minima ce qui se passe. Alors via la SoFraSims, via l'HAS, via ce qu'on veut.
777 Mais en tout cas, qu'il y ait un minimum de guide de recommandations de bonnes pratiques. C'est important parce
778 qu'on peut très, très vite faire n'importe quoi. Et c'est un outil quand même... enfin je veux dire... autant sur un
779 cours magistral, c'est dangereux de dire des conneries à des étudiants, mais ils ont tellement d'autres sources pour
780 pouvoir réajuster, que finalement c'est moins grave. Par contre en simulation, on peut détruire quelqu'un sur un
781 débriefing d'une demi-heure, notamment sur les formations continues. Un infirmier qui a fait une boulette sur une
782 prise en charge, il peut déchirer son DE le soir en rentrant chez lui en disant « mais je suis vraiment trop mauvais ».
783 Donc c'est un outil à ne pas mettre entre n'importe quelles mains. Donc il faut qu'il y ait une espèce de garantie.
784 Donc ils m'ont... ça a été une demande qu'ils m'ont... de quelques membres de l'équipe. Et moi j'y crois. Donc
785 c'est un de mes rôles. Donc à moi d'aller chercher, au fur et à mesure, d'être à la page. Donc c'est pour ça que...

786 **Oui, tu as une activité de veille documentaire ?**

787 C'est ça. Voilà. Un de mes intérêts d'intégrer la SoFraSims, si tant est que ce soit l'association qui fasse référence
788 en France à l'avenir, c'est aussi dans cet intérêt-là. C'est pour un aspect très pratique, pour notre activité à nous.

789 **D'accord. La co-animation.... L'animation des séances se fait toujours à deux formateurs ? ou le formateur anime-**
790 **il seul ses séances ?**

791 Généralement c'est toujours un. C'est-à-dire qu'il y a un responsable de la séance, et celui qui est responsable,
792 c'est celui qui... du pré-briefing à... c'est-à-dire sur le schéma de Dieckmann, c'est du pré-briefing jusqu'à la
793 synthèse, c'est lui qui anime sa séance, et c'est lui qui décide tout. C'est-à-dire à quel moment on dit les choses au
794 moment du briefing ? Qui les dit ? Où ? dans le couloir ou ailleurs ? Est-ce que je dis la même chose aux
795 observateurs ? Parce que... moi je dis souvent, il faut un pilote dans l'avion. C'est pas toujours le même. Dans un
796 cockpit, à l'aller il y a un commandant, au retour c'est pas le même. Pour autant ils ont la même formation. Sauf
797 qu'il y en a un à un moment donné, c'est lui qui prend les décisions. Si j'atterris, si j'atterris pas. Ben dans la
798 simulation, moi je crois beaucoup à ça. C'est-à-dire que si tout le monde décide dans son coin, ça crée une espèce
799 de pagaille. On perd du temps, on perd de la qualité et on perd du sens pour l'étudiant. Donc moi... l'animateur
800 de séance, c'est celui qui fait le débrief. En gros hein, le débriefeur c'est l'animateur de la séance. Et les autres, il
801 y a un régisseur, et si on a besoin d'un... Alors le régisseur va faire les caméras, le mannequin. Bon alors le
802 débriefeur peut aussi faire les caméras, parce qu'on les bouge quand même pas tant que ça. Et puis il y a le patient
803 standardisé, si tant est qu'on en ait besoin. Donc il y a un seul débriefeur.

804 **C'est ça. Donc il peut y avoir deux ou trois formateurs dans la séance, mais il y en a un seul qui conduit la séance.**

805 C'est ça. Parce qu'on n'a pas vu de plus-value à être co-animateur. Hormis par exemple quand je fais de la co-
806 animation sur un domaine d'expertise dont je n'ai pas l'expertise. Par exemple, si je reprends l'intubation difficile,
807 moi je peux débriefeur sur du CRM, mais par contre sur la technique de l'intubation, les médecins anesthésistes ou

808 les internes, ils vont me dire « mais enfin, vous avez pas le droit d'intuber, comment vous pouvez former ? » et ils
809 auraient raison. Je vais pas aller m'engager... mais par contre, si je fais ça avec un urgentiste, s'il est pas formé au
810 débriefing, il va faire que du procédural et le reste je m'en occuperais. Mais on se sera mis d'accord avant. Mais
811 ce qui revient au même, il faut qu'il y ait un coordinateur, un animateur de séquence.

812 **D'accord. Dans quel état d'esprit es-tu avant de commencer une séance ?**

813 Oh, je suis pas de nature à être stressé. Donc pour moi, ça se passe toujours bien. Et j'ai toujours envie d'y être.
814 J'ai toujours envie d'y être. Et le jour où j'aurais pas envie, je me poserais la question « pourquoi j'ai pas envie ? ».
815 Parce que je suis comme les autres, j'ai mes failles. Il y a des moments, voilà, où j'ai plus ou moins envie. Et c'est
816 pour ça que je veux vraiment développer les ressources humaines au CESIM pour que je fasse pas tout, pour que
817 je m'épuise pas dans l'action. Et puis pour qu'on garde cette dynamique. C'est-à-dire que moi, je veux que des
818 gens qui... les gens qui viennent au CESIM, je veux que ce soit des gens qui aiment venir. Et moi le premier. Et
819 si j'impulse... je me dois d'impulser ça pour l'équipe. Parce que je suis payé pour ça. Et qu'en plus j'aime. Je l'ai
820 demandé. Donc tout ce que je fais au CESIM, c'est moi qui l'ai voulu. Encore heureux que j'ai envie de le faire !
821 Et le jour où j'aurais plus envie... j'ai toujours fonctionné comme ça... quand je suis parti des établissements,
822 c'est soit que j'avais trouvé une opportunité, soit c'est parce que je m'ennuyais. Donc le CESIM, le jour où je
823 m'ennuis, je partirais. Et le jour où je partirais, c'est que j'aurais pas de regret, de remords, parce que ça sera le
824 bon moment.

825 **Bien. Je suis arrivé au bout de mes questions. Veux-tu ajouter quelque chose, qu'on n'aurait pas évoqué et qui te**
826 **paraîtrait important ?**

827 Alors non, simplement sur l'aspect pratique... Tu sais je suis très souvent sollicité pour faire des interviews et à
828 chaque fois j'oublie de demander à la personne si j'aurais la possibilité d'avoir accès à la production finale. Parce
829 que ça m'intéresse... c'est pas du tout dans un esprit de vérification ou quoi que ce soit. C'est vraiment dans un
830 intérêt... Je réponds si ça m'intéresse, tu vois. Il y a aussi rendre service à quelqu'un qui fait une étude sur quelque
831 chose, mais pas que. Et moi ça m'intéresse, parce que on est... je trouve qu'on écrit peu, les infirmiers, trop peu.
832 Et quand il y a des gens qui écrivent et qui font un travail conséquent comme a l'air d'être le tien, ça m'intéresse
833 vraiment, à titre personnel et professionnel.

834 *[...] et fin de l'entretien*

Marc – Entretien n°2 : débriefing à chaud - janvier 2017 – durée 9'44

1 **Comment te sens-tu à la fin de cette matinée ?**

2 Bien ! ça me confirme que... j'adore ça ! J'aime... j'aime faire ça mais... mais je suis toujours... je suis toujours
3 insatisfait de mes débriefings, dans le sens où... je trouve toujours que je parle trop. Et ensuite parce que je veux
4 qu'ils repartent avec... encore trop d'idées... alors que je me dis qu'il vaut mieux qu'ils en repartent avec moins
5 mais que ça vienne d'eux.

6 **Humm...**

7 Alors ça, j'arrive à très bien le dire quand je fais la formation de formateurs, mais j'ai du mal à me l'appliquer à
8 moi-même, parce que je trouve... je trouve ça tellement riche ce qu'ils amènent, que je... que de pas le faire vivre,
9 ça me... enfin j'ai peur d'appauvrir. Alors il faut... il faut que j'apprenne à faire ça. Par contre, voilà, je trouve
10 vraiment que les étudiants, là, les quatre groupes, j'ai vraiment trouvé que... qu'ils prenaient plaisir à interagir.
11 Alors ce que j'arrive bien maintenant à... enfin il me semble, ce que j'arrive bien maintenant à maîtriser, c'est
12 organiser les phases de mon débriefing sans être euh... « bon alors maintenant on va faire ça, maintenant on va
13 faire ça », parce que je rebondis sur ce que les gens disent et je vois quand est-ce que eux ils en sont à la description,
14 analyse, et j'ai pas besoin de leur dire « ben on va analyser maintenant ce que vous avez... ». donc ça je me sens
15 à l'aise maintenant avec... je me sens à l'aise avec la méthodo. Voilà. Par contre, je suis encore... comme je suis
16 un grand bavard, j'ai encore du mal à être que dans la relance. A ne pas mettre du contenu dans ma relance. Ça,
17 c'est quelque chose de difficile.

18 **Qu'est-ce qui serait l'épisode le plus satisfaisant pour toi dans cette matinée ?**

19 Alors le plus satisfaisant, c'est de voir qu'ils rentrent... à la seconde où ils rentrent dans la chambre, ils rentrent
20 dans la scène. Parce que ça marche, en fait. C'est vraiment un truc qui marche. A aucun moment ils disent que ça
21 marchait pas. Peut-être quelque chose... ils avaient un peu de mal à voir... comme c'était Christine la formatrice,
22 tout ça, donc euh... et puis euh... et ben en fait de voir le plaisir qu'ils ont à échanger. Il y a un groupe qui a dit

23 « finalement on prend pas souvent le temps de faire ça. Et on le prend en simulation ». et c'est ce qui me donne le
 24 goût et l'envie d'en faire.

25 **Qu'est-ce qui en revanche serait le moins satisfaisant pour toi ?**

26 (*Long silence*) ... ben c'est de rester... je suis pas... je suis pas sûr de ce qu'ils apprennent réellement et de ce
 27 qu'ils vont garder... indéfiniment. J'en sais rien.

28 **Qu'est-ce que tu aurais souhaité ?**

29 J'aurais souhaité qu'ils soient.... J'aurais souhaité qu'ils axent plus sur euh... ben en fait, avant qu'ils essaient
 30 d'apporter une solution à un problème, faut qu'ils identifient de quel problème il s'agit.

31 **Tu penses qu'ils ne l'ont pas...**

32 Il y a deux groupes qui l'ont très bien dit. Parce que je n'ai... il me semble n'avoir débriefé que là-dessus. Les
 33 deux premiers groupes. Et je pense que l'objectif – je reprendrais ça avec mes collègues – mais l'objectif n'est pas
 34 assez clair. Leur objectif est beaucoup trop vaste : « Adapter sa prise en charge à une situation de détresse
 35 psychique », ça veut dire quoi ? Je sais pas l'évaluer, moi, l'atteinte de l'objectif. Par contre, identifier que pour
 36 apporter une solution à un problème, il faut savoir de quel problème on parle, ça, oui, ça je peux débriefé là-
 37 dessus. Et je peux à la fin mesurer si les étudiants ont compris qu'avant de répondre à un problème il faut que je
 38 le caractérise. Et je pense que, fondamentalement, leur scénario c'est ça. Donc ça me renvoie l'importance du
 39 travail autour de l'objectif de la séance de simulation. On est encore beaucoup trop large dans les objectifs. Je le
 40 reprendrai cet objectif. (*Il reprend son document et lit :*) « identifier les éléments de communication et mettre en
 41 œuvre une communication adaptée dans une situation de détresse psychique ». À quel moment j'arrête mon
 42 débriefing ? Quand ils ont mis en œuvre une relation adaptée ? Mais adaptée par rapport à quoi ?

43 **Tu as besoin de plus de précision ?**

44 Ah ben oui ! Parce que moi, je débriefe sur quoi ? C'est quoi une relation adaptée dans une situation de détresse
 45 psychique ? Détresse psychique lambda ? Détresse psychique d'annonce de maladie grave ? De descente au bloc
 46 opératoire ? De chef d'entreprise qui peut avoir du mal à quitter son entreprise ? il y avait tellement de facteurs
 47 susceptibles de créer une détresse psychique ! Sur lequel je travaille dans mon débriefing ?

48 **Donc toi tes repères c'est en termes d'objectifs ?**

49 Oui, débrief trop large par rapport à un objectif trop imprécis.

50 **Il y a eu des surprises dans cette matinée pour toi ?**

51 Ouais.

52 **De quelle nature ?**

53 Que tout le monde a participé. Alors quel est le lien avec l'enjeu de la participation active ? Mais je crois que c'est
 54 une des premières fois où j'ai autant de participation spontanée. Sur tous les groupes, il y en a pas un que j'ai pas
 55 entendu.

56 **Ça, c'est le contexte de l'évaluation qui a joué ?**

57 Ben j'en sais rien. J'en sais rien du coup.

58 **Ça peut biaiser...**

59 Ouais. J'aurais bien aimé faire une étude ce matin, faire moit-moit. Un groupe où ils savent pas. Un groupe où ils
 60 savent, un groupe où ils savent qu'il y a pas d'évaluation, et un troisième groupe où ils savent pas si c'est évalué
 61 ou pas.

62 **Une étude comparative...**

63 Ouais.

64 **Une question à laquelle tu as déjà un peu répondu spontanément au début, c'est comment juges-tu ta propre action
 65 au cours de cette séance ? mais peut-être que tu veux compléter ?**

66 Eh ben que... que c'est vraiment en débriefant qu'on... qu'on s'améliore. Et que c'est super dur de pas apporter...
 67 enfin de minimiser le contenu qu'on apporte. Parce qu'on a toujours l'impression que ce qu'on apporte c'est

68 intéressant. Et c'est pas le lieu du débriefing. Et moi, ça, c'est ma plus grosse difficulté. J'en ai conscience. C'est
69 déjà pas mal. Mais c'est compliqué, je trouve, de pas apporter de contenus.

70 *Alors on reviendra là-dessus quand je te reverrai pour expliciter un peu tout ça. Qu'est-ce que tu aurais envie de*
71 *garder de cette séance pour ta pratique future ?*

72 Que... ben il me semble avoir réussi à mettre en confiance les groupes. Et que la mise en confiance elle est aussi
73 conditionnée à la motivation que tu sens chez le formateur qui a envie de... d'en faire. Qui est emballé. Qui
74 embarque son groupe. Et je crois beaucoup à l'ergonomie groupe de parole. C'est-à-dire que moi je fais un vrai
75 cercle. Et du pré-brief jusqu'au débrief, je reste dans mon cercle. Je ne me lève que pour aller en régie. Quand je
76 reviens, je reforme mon cercle. Parce que le pré-brief debout, je trouve que tu induis encore une position
77 d'instructeur. Donc ça. Et puis... et puis ouais, que c'est vraiment... je me sens pas prof du tout, quand je fais ça.
78 Je me sens pas prof. Je me sens... accompagnateur... enfin... formateur dans le sens d'accompagner l'autre dans
79 son... dans sa formation. Parce que j'essaie vraiment de partir de l'idée qu'ils ont tout en eux. Il suffit simplement
80 de le réorchestrer. Un chef d'orchestre. Mais normalement le chef d'orchestre, c'est pas celui qui joue de la
81 musique. Moi je suis encore un chef d'orchestre qui joue un peu de la musique (*rires*), quand même.

82 *Bon je te propose qu'on s'arrête là pour aujourd'hui. Je te remercie. Fin de l'entretien*

Marc – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation - février 2017 – durée = 1h42

1 Introduction

2 *On se retrouve une petite quinzaine de jours après la séance. Tu as animé d'autres séances depuis ?*

3 Non. J'en ai pas refait.

4 OK. Alors l'objectif aujourd'hui, c'est qu'on revienne sur la séance que j'ai pu observer – donc les deux groupes,
5 les deux derniers groupes, puisque c'était quatre groupes et que j'ai vu seulement les deux derniers avec toi – donc
6 l'objectif c'est de revenir sur des moments un petit peu clé que j'ai identifiés. Mais pas seulement, c'est-à-dire que
7 c'est à la fois toi, dans un premier temps, qui vas me dire s'il y a un épisode particulièrement emblématique de ta
8 pratique dans ces deux séances-là, que tu aurais envie d'évoquer ? Donc première chose. Et puis la deuxième
9 chose, c'est que moi, je te proposerai des moments dont je te demanderai de te rappeler, et puis je te proposerai
10 aussi des traces audio de passages, assez courts, que j'ai sélectionnés et que je te demanderai de commenter.

11 OK.

12 *Voilà. Est-ce que tu as des questions ?*

13 Non. J'essaie de... me remettre en tête le...

14 *Ça va venir et je vais t'y aider !*

15 De me rappeler qu'est-ce qu'il peut y avoir de... d'emblématique... euh... Non, la chose qui me revient le plus,
16 avec le recul, c'est peut-être le... la difficulté de débriefer autour d'un... d'un objectif pas assez précis. Je l'ai
17 renvoyé à mes collègues. Au final, tu t'aperçois que tu peux vite tomber dans la discussion euh... non balisée, tu
18 vois ? Un peu à la volée, comme ça. Du coup, c'est compliqué de te dire « ouais, on a bien discuté, ils ont bien
19 participé, mais finalement, qu'est-ce qu'ils ont appris ? ». Et si on leur posait la question quinze jours après,
20 « qu'est-ce que vous retenir de la séance ? », eh ben à mon avis, vu que l'objectif était assez... comment on
21 pourrait dire... large, je suis pas sûr qu'ils arrivent à extraire précisément une chose qu'ils auraient retenu. Alors
22 que c'est... à mon sens, il faut mettre l'accent là-dessus pour que ça devienne pas qu'une... enfin pour que le
23 moment intéressant de la simulation ne soit pas que au cours de la séance mais que ce soit bien un moteur
24 d'apprentissage. Et là, à mon avis, sur cette séance-là, on n'a pas été super bon.

25 *Alors pour replacer les choses dans leur contexte, toi, tu fais très peu de séances finalement avec les étudiants en*
26 *formation initiale, tu fais plus maintenant de la formation continue. Est-ce qu'il y a une différence pour toi dans*
27 *l'approche des groupes ? Est-ce que cette séance-là était différente par rapport à ta pratique habituelle ?*

28 Euh... oui. Là, il y a une différence parce qu'on n'est pas entre professionnels, et ça se sent, forcément. Et du coup,
29 c'est plus difficile de pas apporter de contenus avec des étudiants. Alors qu'en formation continue, je me sens plus
30 à l'aise parce que souvent, le contenu, ils l'ont plus que moi, notamment sur l'expertise de leur métier. Si je fais le
31 parallèle avec la formation qu'on a fait avec les infirmières de réveil il y a quelques temps de ça. Je débrieçais les
32 infirmières de réveil – et clairement j'ai jamais fait de réveil de ma vie – et du coup, j'étais moi, beaucoup plus à

33 l'aise pour faire un vrai débriefing... au sens où moi je l'entends, c'est-à-dire être plus animateur et modérateur,
34 plutôt que formateur. Alors qu'avec les étudiants, forcément, tu as du mal à te défaire de cette posture de la
35 connaissance, quoi. Donc c'est là-dessus que je ferais la plus grande différence. Et après euh... l'investissement
36 dans la simulation, les professionnels ils ont... je trouve qu'une fois qu'ils ont dépassé la peur de la caméra, du
37 jugement, ils s'investissent vraiment dans une démarche de... d'amélioration de leurs pratiques. C'est-à-dire qu'ils
38 veulent vraiment utiliser cet outil pour se dire « il faut qu'on soit meilleurs là-dedans », parce qu'ils peuvent
39 s'ancrer sur une expérience, et ils mesurent l'écart entre ce qu'ils font sur le terrain, et ce qu'ils ont fait là, et ce
40 qu'ils vont faire après. Ce qui manque parfois aux étudiants, hein, parce qu'aux étudiants, on leur propose des
41 situations cliniques qu'ils ont pas forcément vécues

42 **Oui, ils ont pas de repères...**

43 Donc pour eux, c'est vraiment la première fois qu'ils ont ce vécu-là. Donc ils peuvent pas ancrer sur un vécu
44 expérientiel... que les... que les professionnels vont pouvoir faire plus facilement. Et du coup, les liens sur... à
45 quoi va me servir cette séance, c'est beaucoup plus facile chez les professionnels, que chez l'étudiant.

46 **Ça, pour toi, en termes de posture de formateur, c'est quelque chose qui est plus compliqué aussi ?**

47 Oui, parce que je trouve que... le professionnel va faire le lien lui-même : il va dire ... ben... moi, je me souviens
48 de ces infirmiers de réveil qui disaient « ben effectivement, souviens-toi, quand on a pris en charge la semaine
49 dernière tel patient », elles se remémorent la situation et elles font le lien. Parce que les étudiants vont pas
50 forcément faire ce lien, à cause de leur inexpérience, ils vont plutôt attendre à ce que ça soit le formateur qui donne
51 le lien. En plus nous on les a souvent, parce que ce qu'ils ont vécu dans la situation clinique, nous ça nous rappelle
52 notre vécu expérientiel. Et ce qui est compliqué c'est de pas le leur donner. Parce que si on leur donne, on y donne
53 du sens, nous, mais c'est pas ça l'intérêt, parce que si on y donne du sens, nous...

54 **Mais par rapport au lien avec les connaissances théoriques par exemple, avec les professionnels tu trouves que**
55 **c'est plus facile de faire ce lien-là, avec les connaissances théoriques, qu'avec les étudiants ?**

56 Oui, parce que les professionnels, ils ont déjà fait le tri dans la connaissance. Donc ils arrivent à faire émerger à
57 quelles connaissances ça va faire écho. Tandis que l'étudiant, il a une espèce de bagage, il sait pas bien quoi en
58 faire, et du coup, spontanément, je trouve que le lien il est moins... il est moins vif. Il est moins vif. C'est moins
59 direct, le lien entre la connaissance et le vécu de la situation. Donc avec le professionnel de terrain, je trouve qu'on
60 va plus vite sur le... « qu'est-ce qui était intéressant de retirer de cette situation ? ». Et spontanément il va le faire.
61 Et je trouve que l'objectif qu'on a visé dans la séquence, on l'atteint beaucoup plus facilement avec les
62 professionnels qu'avec les étudiants.

63 **OK**

64 Alors en plus, là, il se trouve que les scénarii dans la formation continue, ils étaient très... très ciblés. Donc du
65 coup, c'était peut-être plus facile. A mon avis, en lien avec ce que je t'ai dit tout à l'heure, je pense que ça mériterait
66 d'avoir un objectif beaucoup plus précis. Beaucoup moins large.

67 **Bien. Donc revenons au contexte. Tu prends quand même le train en route puisque tu as appris la veille ou quelques**
68 **jours avant en tout cas que tu allais remplacer ce formateur absent. Comment tu t'es préparé à cette séance-là ?**
69 **qu'est-ce que tu as fait la veille ou les jours précédents pour te préparer à cette séance précisément ? (8'50)**

70 Alors j'ai demandé le scénario. Donc j'ai lu le scénario tout seul. Ensuite j'ai marqué des... je me suis fait des
71 notes, des questions sur ce qui me manquait dans le scénario, que j'ai posées à Rose et à Sandra. Et ensuite Sandra
72 est venue me briefer sur... comment cette simulation elle venait clore une semaine de soins relationnels, et
73 comment elle venait s'inscrire en clôture de la séquence. Euh... moi j'avais besoin d'avoir des... un éclairage sur
74 le côté évaluation. La participation active. Et puis j'ai eu besoin de rencontrer Christine qui allait faire la patiente,
75 pour qu'on cadre bien, qu'on se mette d'accord sur son jeu à elle, et comment moi j'allais pouvoir arrêter la séance
76 en ayant suffisamment de billes, en disant « voilà, jusqu'où je vais ? ». Voilà, j'ai eu besoin de ces différents
77 temps : un temps tout seul, pour l'appropriation du scénario, et un temps de briefing avec les collègues de l'équipe.
78 Et ensuite on s'est briefé le matin-même, on s'est re-briefé le matin-même pour être bien sûr de... Moi je leur ai
79 dit la vision que j'avais de ce qu'on allait faire. Et en fait, en en discutant, je voyais qu'on avait la même vision.
80 Je m'étais pas forcément rendu compte que le... enfin j'avais pressenti que l'objectif était un peu trop vague, et
81 puis en discutant avec les filles, elles m'ont ciblé quelques apprentissages qu'ils avaient eus dans la semaine pour
82 me permettre de... d'affiner un peu. Je voyais grosso-modo où est-ce que j'allais embarquer les étudiants. Et c'est
83 en cours de débrief, que je me suis rendu compte que finalement, il y avait une mine – comme à chaque fois – une
84 mine d'or à exploiter... ben tous azimuts. Et que du coup, ben c'est là où j'ai eu un peu plus de mal à recentrer, en
85 disant « bon ben, ça certes, c'est super intéressant, mais c'est pas là-dessus qu'il faut amener les étudiants ».

86 Et sur quoi tu voulais les amener, toi, précisément ?

87 ... Ben moi, si tu veux, je voulais les amener sur... qu'ils arrivent, à partir de cette situation, à prendre du recul
88 par rapport à un vécu, par rapport à une patiente, et à se poser la question « mais il est question de quoi
89 finalement ? », au détour d'une patiente qui a un problème de réseau et de joignabilité, que les étudiants arrivent
90 à se dire « mais de quoi il est question ? ». Et ça aurait pu être un seul objectif, d'arriver à leur faire prendre
91 conscience que des moments, d'arriver à se mettre en position méta, hein, de se dire « je me regarde faire » et de
92 se dire « il est question de quoi pour... ? » et ne pas tomber dans le travers de « à chaque problème sa solution ».
93 Mais il faut d'abord avoir déterminé quelle est la nature du problème, avant de se lancer dans la solution. Que le
94 portable était peut-être pas la solution, de lui poser la question, d'arriver à cerner le vrai problème pour arriver à
95 apporter la bonne réponse à ce moment-là.

96 Donc un diagnostic de situation en quelque sorte...

97 Ouais. C'est ça. Et finalement, les étudiants sont partis tantôt sur le positionnement. Il était question de se
98 positionner en disant « ben, le portable, fallait peut-être prendre la décision de se dire « on n'en parle pas
99 maintenant, le mieux c'est que vous ayez votre préparation préopératoire, là c'est important, vous allez vous
100 préparer calmement pour aller au bloc ». Et vu que... si tu veux, ça traitait toujours de l'objectif, parce que
101 l'objectif était trop vague, on y était toujours dedans, finalement. Mais est-ce que c'est ça qui était visé dans la
102 simulation ? Est-ce que c'est ça qui doit être visé dans la simulation ? J'en suis pas persuadée, voire même je pense
103 que non. Ça serait à refaire, je ciblerais sur le diagnostic de situation. Comment je peux faire comprendre à un
104 étudiant, à travers cette simulation, que l'important, avant d'apporter une réponse à des problèmes, c'est de
105 l'identifier, le problème ?

106 OK. Alors donc, tu t'es préparé. Le matin, tu arrives et puis vous avez installé votre salle de débriefing qui est
107 installée selon un schéma particulier. Est-ce que tu peux m'en parler ?

108 Moi maintenant, je le fais toujours comme ça. C'est-à-dire j'installe toujours les étudiants en rond. Pour que
109 d'emblée on ne soit pas dans une instance pédagogique habituelle. S'ils ont assis derrière une table et le formateur
110 derrière une autre table, euh... je trouve que d'emblée ça donne une posture de... de rapport au savoir où en gros,
111 c'est le formateur qui a le savoir et les étudiants sont... on va leur apporter quelque chose. Donc euh... moi je
112 l'organise en... en groupe de parole, d'emblée. Je fais mon briefing comme ça. Parce que d'emblée on est sur ce
113 rapport... enfin je trouve que ça instaure un climat de groupe de parole, plutôt qu'un cours. Pour moi c'est
114 important. Et j'essaie que le cercle soit le plus... géométriquement rond.

115 Pourquoi ?

116 Ben parce que naturellement, ça gêne les gens d'être en rond. Je l'ai remarqué.

117 Ah oui ?

118 Ouais. Ça gêne les gens d'être dans un rond parfaitement équidistant les places les unes des autres. Y a toujours
119 quelqu'un qui va se mettre en retrait, toujours quelqu'un qui va bouger la chaise. Notamment les deux qui sont à
120 côté de moi. Faut toujours que je les ramène !

121 Oui, tu as fait cette réflexion d'ailleurs...

122 Et je pense que c'est pas anodin. Si les gens se trouvent pas à l'aise dans un vrai rond, c'est que ça induit quelque
123 chose en eux, le vrai rond.

124 Et c'est une stratégie de ta part, ça ?

125 De le mettre...

126 De faire qu'il y ait ce petit malaise ?

127 Non, non, ça fait pas partie de ma stratégie, mais j'ai remarqué que ça mettait mal à l'aise, et vu que pour moi,
128 c'est important que ça soit en rond – j'ai pas le temps à ce moment-là de leur dire « mais pourquoi vous voulez
129 pas vous mettre en rond ? » parce qu'après on va perdre du temps par rapport à la simulation – donc moi j'insiste
130 pour que le rond soit le plus rond possible. Pour qu'il y ait vraiment... pas quelqu'un qui... parce que quand on se
131 met en retrait physiquement, il y a un message non verbal qu'on donne. C'est « je suis pas à l'aise » ou alors « j'ai
132 pas envie de participer ». Ben non. Non. « Tu peux ne pas participer, tu peux ne pas prendre la parole, mais je veux
133 pas que d'emblée tu te mettes en retrait », c'est le message que j'envoie. En tout cas que je veux envoyer.

134 Quel feedback tu as de ce message-là ?

135 Ah ben, le feedback que j'ai de ce message-là, c'est que... les gens souvent répondent à la commande, plus ou
 136 moins contraints, mais ils le font. Mais je vois que... naturellement, ils le feraient pas. Donc... parce que je pense
 137 qu'ils y sont pas habitués... je pense qu'ils sont pas habitués... et que... et que du coup ça... mais j'arrive pas à
 138 savoir ce que ça renvoie. Ce rond.

139 Est-ce que c'est la même chose avec des groupes de professionnels ?

140 Oui.

141 C'est pareil...

142 Ouais.

143 Tu as les mêmes ressentis.

144 Ouais. Ouais. Oui, parce qu'alors... quand on arrive, on est quand même le... le formateur qui fait la formation.

145 Oui, ces schémas-là sont bien là quand même, oui.

146 Et ça renvoie forcément à nos souvenirs qu'on a de nos... de la scolarité. Et ça fait un tout. On n'arrive pas à
 147 dissocier ma posture d'étudiant infirmier, ma posture de lycéen, d'école maternelle et tout. Je pense que ça renvoie
 148 à toute... toute cette image qu'on a gardé de notre scolarité et du rapport qu'on avait avec nos profs. Et y a pleins
 149 de choses qui se jouent à ce moment-là, et je pense que naturellement les deux places à côté du formateur, c'est
 150 pas celles qui sont prises en priorité hein.

151 Tu l'as d'ailleurs fait remarqué... Et alors justement, ta position à toi dans le cercle. Est-ce qu'elle est calculée
 152 particulièrement ? est-ce que ça se fait comme ça ? comment tu vois ça ?

153 Alors pour le pré-briefing non, j'essaie le plus possible en débrief. C'est pas j'essaie, c'est que je veux pas avoir
 154 la personne qui est passée, à côté de moi. Parce que ça va créer une dualité dans la relation, la communication. En
 155 plus naturellement, quand je communique avec quelqu'un qui est à côté de moi dans le rond, je me tourne vers lui,
 156 donc je tourne physiquement le dos à une bonne partie de... du groupe. Ça j'aime pas trop. J'essaie... alors des
 157 moments, tu es pris, tu es concentré, trop tard, tu t'es rendu compte que... si je suis suffisamment disponible,
 158 mentalement, j'y suis vigilant. J'essaie... je fais un tour rapide... voir si y a pas des gens qui ont gardé leur
 159 manteau, leur sac sur leurs genoux, enfin tu vois ? des... des obstacles à la communication. J'essaie qu'il soit pas
 160 trop large, pas trop serré non plus. Tu vois, y a... y a des sphères de communication, quand on franchit les barrières,
 161 les gens ça les met mal à l'aise. Si on est trop loin, les gens se sentent pas concernés. Donc, voilà à peu près ce sur
 162 quoi je suis vigilant.

163 OK. Donc on va passer à ce que vous appelez le pré-briefing. C'est-à-dire le briefing d'introduction, hein, c'est
 164 ça ?

165 Ouais, c'est ça. C'est le rappel sur ce que c'est que la simulation, le climat de confiance, les règles de... de la
 166 séance. Bon là c'était des gens qui en avaient déjà fait, donc euh... de la simulation. Mais c'est important de
 167 rappeler, pour moi, de rappeler à chaque fois, les règles.

168 Quelles sont tes intentions dans cet exercice-là ?

169 Mettre les gens en confiance. Mettre les gens dans la dynamique. Et puis euh... donner envie de participer.

170 Mettre les gens en confiance, ça passe par quoi, dans ta pratique ?

171 L'accueil. Le verbal et le non verbal. C'est-à-dire être avenant, souriant. J'essaie d'utiliser un peu l'humour, mais
 172 pas trop. Pour pas être dans le... pour pas tomber dans le côté trop ludique. C'est-à-dire qu'on va quand même
 173 bosser. Mais on peut bosser avec le sourire, avec un peu de dynamisme. J'essaie d'être assez... sur un ton assez...
 174 assez doux... enfin réconfortant. De pas être agressif avec le ton de la voix.... Parce que je sais qu'ils vont se
 175 mettre en danger. Notamment ceux qui vont jouer. Et on se mettra plus facilement en danger avec quelqu'un en
 176 qui on a confiance. Et la confiance, elle se décrète pas, c'est pas moi qui vais décréter que oui, les gens sont en
 177 confiance. C'est eux qui vont m'accorder la confiance. Et on accorde sa confiance à quelqu'un qui nous met en
 178 confiance. Donc j'essaie de trouver..., parce que c'est un public que je connais pas ou plus, c'est pas facile pour
 179 avoir leur confiance. Mais je trouve que les premières minutes sont super importantes, on le voit dans tous les
 180 groupes. Moi j'y suis super vigilant. Euh... quand tu rencontres quelqu'un dans ton cercle... pas forcément
 181 professionnel, hein, dans tous les cercles sociaux, de toutes façons, tu as des gens qui naturellement vont te mettre
 182 en confiance, tu sais pas ce qu'ils sont, si ça se trouve, c'est les derniers des salauds, mais en tout cas, les premiers
 183 instants... ça se joue...

184 Une impression....

185 Il se joue pleins de choses, c'est le regard, c'est l'attitude, c'est le... il se passe là quelque chose de... de physique
186 presque. Et tu peux presque déterminer à l'instant T, lui je lui fais confiance, lui je sais pas, lui non. Alors que si
187 ça se trouve, tu te plantes complètement... voilà, le langage de celui qui t'as mis en confiance, ben ça se joue dans
188 les premières minutes.

189 D'accord. Alors je te propose d'écouter ces premières minutes !

190 D'accord ! ouais.

191 Alors je vais te proposer quelques extraits que j'ai sélectionnés. Là c'est plutôt sur le débriefing du premier groupe
192 que j'ai observé, c'est-à-dire de ton troisième groupe de la matinée. Où c'était donc Tatiana, je ne sais pas si tu te
193 souviens de l'étudiante, hein, qui s'est proposée de... de jouer son rôle. Donc là on est au tout début du pré-
194 briefing. Donc je te fais écouter cet extrait-là, et puis je laisse défiler les deux minutes, tu peux interrompre si tu
195 as envie de commenter à un moment donné où on attend la fin de l'extrait. Voilà, c'est toi qui vois. Hein ?

196 D'accord.

197 Et puis je te demanderai de réagir à... à tes paroles, puisque bon, il n'y a pas l'image, hélas. Il y a juste les mots.
198 Alors on y va. (25')

199 **EXTRAIT du briefing B03 BRIEFING G3 (début à 2'19):** après une phrase d'intro pour situer la séance
200 (clôre la semaine des soins relationnels), rappelle la règle (fait d'abord éteindre les portables, requiert la
201 bienveillance, le bon jugement, la confidentialité (s'y inclue lui-même et « j'attends de vous la même
202 chose pour qu'il y ait ce climat de sécurité entre vous »)), annonce son rôle (animer la séance, « on fera
203 le débriefing ensemble autour de la situation », « mon rôle est plus d'être un modérateur dans la
204 distribution de la parole plutôt qu'un apport de contenus. Le contenu, vous l'avez en vous pour gérer cette
205 situation. Et moi, ce qui m'intéresse, c'est que vous confrontiez vos points de vue sur la PEC de cette
206 patiente ». (27'22)

207 Voilà. Les premiers moments. Alors tes réactions par rapport à cette écoute ?

208 Euh... alors sur la forme, je trouve que j'ai un ton assez... assez calme et assez... rassurant. Par contre, avec le
209 recul, je me dis que... finalement je... on parle beaucoup... enfin je parle beaucoup. Et en fait, je suis en train de
210 faire ce que je vais pas faire après. C'est-à-dire que je parle beaucoup alors qu'après, je leur dis que je vais être
211 animateur... enfin je leur dis que je vais animer la séance mais que je serai modérateur... Donc peut-être que c'est
212 pas le bon terme « animer » ? Parce que quand on renvoie « animateur », animateur c'est celui qui est là pour
213 dynamiser, qui va animer donc il va être très présent. Peut-être que ça peut renvoyer ça dans la tête des gens, mais
214 c'est pas ça. C'est pas animateur, dans le sens où c'est eux qui vont animer la séance. Donc tu vois, je m'aperçois
215 qu'en leur disant ça, dans les mots, on dirait que je fais l'inverse de ce que je... de ce que je vais être dans cette
216 séance. Donc peut-être que ça serait intéressant, surtout chez des gens qui en ont déjà fait de la simulation, de partir
217 d'eux un peu plus.

218 C'est-à-dire ?

219 Ben leur dire... leur dire « à votre avis, qu'est-ce que j'attends de vous dans cette séance ? ». Euh... après, je leur
220 dis qu'il y aura pas de jugement négatif, mais si ! On a le droit d'avoir un jugement négatif. Le tout c'est qu'il faut
221 l'argumenter. Donc c'est pas facile à... je trouve que c'est pas facile à renvoyer cette notion de bon jugement.
222 Même si elle est préconisée, c'est difficile de l'expliquer parce que on est quand même là pour faire un jugement
223 critique – et le jugement critique, il est pas que bon, des moments il est mauvais – le tout c'est qu'on juge pas la
224 personne, on juge l'acte qui est fait. Sauf qu'on sait très bien que les deux sont imbriqués. Euh... ouais, tu vois, je
225 trouve que le pré-brief, il y a une différence entre l'intention que je veux y donner et le résultat, là.

226 Ah oui ?

227 Là je me suis mis dans la peau de celui qui entend mon discours, tu vois, je me suis pas remis dans la peau de
228 « moi je le donne ». et en fait, j'ai un formateur qui en face de moi me donne des consignes, mais finalement,
229 comme dans tous les cours. C'est-à-dire qu'ils commencent un cours. Pas sur des thématiques et des instructions...
230 un peu différentes du reste du temps. Mais finalement c'est les étapes d'après qui vont être différentes. Mais le
231 pré-briefing, on entame encore sur « alors écoutez ce que j'ai à vous dire, c'est important ce que j'ai à vous dire
232 parce que c'est moi qui vais vous le dire, et en plus c'est moi qui sais »

233 Tu as cette impression-là.

234 Ils en ont déjà fait de la simulation, alors à quoi bon c'est moi qui... je pourrais très bien être hyper sécurisant en
 235 leur donnant la parole... ça me renvoie ça, tu vois, spontanément. Euh... après ça me renvoie aussi l'impact des
 236 mots sur l'autre. C'est-à-dire que toi, dans ta tête, ton intention est très... claire... par exemple, voilà, un jugement
 237 constructif... mais peut-être qu'on emploie... peut-être que les mots sont...

238 **Ne traduisent pas vraiment ce que...**

239 Ne traduisent pas... ou en tout cas que eux ne vont peut-être pas l'intégrer ou le comprendre...

240 **Le recevoir comme...**

241 Oui, comme nous on voudrait le donner. Voilà. D'où l'intérêt d'avoir un peu plus la parole à celui qui va
 242 apprendre... à l'apprenant.... Ouais.

243 **OK.**

244 Et puis euh... c'est toujours particulier de commencer un... de vouloir instaurer un climat de confiance en donnant
 245 des règles. (*rires*) Le rapport à la règle, justement il est restrictif, il est répressif. Tu vois, c'est un peu « éteignez
 246 vos portables, etc. », pourtant c'est hyper important. Comme je leur ai dit, d'entendre ça qui vibre, c'est
 247 déstabilisant dans un débriefing. Donc je me demande s'il faudrait pas le faire avant... Ces règles, tu vois, qu'elles
 248 soient pas dites... limite, qu'elles soient dites avant quand ils arrivent, quand ils s'installent. Voilà. On n'a pas
 249 encore attaqué le pré-briefing. Mais en tout cas, on le met pas sur le même palier que là... A la limite tu vois, je
 250 me vois être encore debout, là, dans ma posture de formateur, c'est moi qui suis garant de l'environnement. Et
 251 quand ils s'installent, tu sais, tac « s'il vous plaît, je vous demanderai d'éteindre vos portables ». Et le moment où
 252 je m'assois pour faire le pré-brief, là, j'ai évacué ce problème de règles un peu... tu vois, le côté règlement, le côté
 253 où en gros on n'a pas le choix.

254 **Oui, parce que la règle, à un moment donné ça peut être contenant aussi...**

255 C'est ça. Mais surtout avec le portable, parce que pour eux c'est compliqué. Il y en a, ils l'éteignent pas à vie
 256 hein... [...] donc voilà spontanément ce que je dirais.

257 **OK. Donc après, tu les amènes dans la chambre du patient, où tu fais la visite de l'environnement et la présentation**
 258 **du scénario de la situation qui va être joué. Euh... il s'est passé là, sur les deux groupes que j'ai observés, une**
 259 **difficulté pour faire émerger des volontaires, tu te rappelles ? comment tu expliques ça ? est-ce que c'est habituel...**
 260 **(34'27)**

261 Spontanément ça l'est. Parce que... la peur du jugement, du regard de l'autre. Il existe dans n'importe quel groupe.
 262 Tous les groupes que j'ai fait, il y a ce temps... plus ou moins long de... « ouais, c'est super intéressant, je suis
 263 convaincu, mais pas moi. ». Quand on a fait la formation d'acteur en simulation, où on était que des formateurs.
 264 Eh bien le prof de théâtre, quand il a dit à un moment donné « allez il y en a un qui nous fait la tristesse », on s'est
 265 pas battu pour aller faire la tristesse ! Pourtant c'est nos collègues ! Tout ça parce qu'il y avait du jugement. [...]

266 **Donc ça, c'est quelque chose qui, à ton avis, est un phénomène classique ?**

267 Bien sûr ! oui. Il y a peut-être dans les groupes, pour avoir fait du théâtre pendant quatre ans, nous on arrivait à
 268 plus avoir ce temps-là au bout de... deux ans ! Toutes les semaines, toutes les semaines, le même groupe... eh ben
 269 au bout de deux ans, t'es débarrassé du jugement de l'autre. Tu imagines sur cinq minutes ? c'est impossible.
 270 Impossible. Après tu as des téméraires, tu en auras toujours, mais si t'en as pas, c'est pas que t'es mauvais... alors
 271 moi, j'ai vraiment fait le lien, si t'en as pas forcément que tu es mauvais dans ton climat. Ça peut. Mais après c'est
 272 hyper stratégique, le moment où tu détermènes le...

273 **Oui, alors justement, ce moment, comment tu le choisis ?**

274 Alors moi, c'est très lié au scénario. C'est-à-dire que plus il est compliqué, plus je sais que les gens, ça va les faire
 275 flipper, plus je détermine le volontaire avant.

276 **Ah oui...**

277 Parce que si tu commences à leur dire... je prends souvent cet exemple quand je fais la formation de formateurs,
 278 je leur dis « si vous dites « voilà, vous êtes infirmier en salle de déchoquage, vous attendez l'arrivée d'un
 279 polytraumatisé amené par le SAMU. Qui veut passer ? ». Pffft, tu as dit trois mots qui vont faire flipper : SAMU,
 280 polytraumatisé et déchoquage. Si là, tu leur dis « qui veut passer ? », il y a personne qui veut passer. Alors que si
 281 tu leur dis « aujourd'hui on va travailler autour de l'urgence, j'ai besoin d'un volontaire » et qu'après tu racontes
 282 ça... Si c'est un environnement où on est en service de médecine ou de chirurgie, où « vous allez accueillir une

283 patiente qui rentre pour un bloc ». L'environnement, il y a un lit, une table de nuit, tu peux dire... Parce que là si
 284 tu en dis pas assez, ça peut provoquer l'effet inverse « il nous en dit pas, il y a un loup », tu vois ?

285 **Donc là, tu avais fait le choix de donner la situation avant de demander un volontaire.**

286 Ouais. J'avais choisi d'être le plus transparent possible. Parce que finalement, le scénario, il était très simple. Il
 287 n'y avait pas d'intérêt de dissimuler de l'information. Ça faisait pas peur cette information. Enfin il me semblait
 288 qu'elle faisait pas peur. Donc j'avais fait le choix de le faire dans la chambre, et de le faire dans la chambre
 289 spontanément parce que les gens sont debout, il y a pas le côté « je suis assis », parce que quand on est assis, on
 290 est déjà en position inactive. Debout, tu l'as moins. Par exemple, c'est souvent le cas, quand j'ai des gens dans une
 291 salle et qu'il y en a trois, quatre qui sont contre le mur, adossés, tu sais que ça sera pas eux.

292 **Ah oui...**

293 Physiquement, il me montre qu'ils sont pas participatifs. Et ça se vérifie. C'est toujours. En plus c'est souvent
 294 ceux qui sont appuyés au murs qui disent « bon allez, vas-y » et ils désignent eux-mêmes un copain qui est à un
 295 mètre du mur. Parce qu'il est déjà...

296 **Engagé quoi.**

297 Engagé, c'est ça. La position physique, géographique et physique, elle est super importante en simulation, je
 298 trouve.

299 **OK. Alors Tatiana y est allée. Tu lui as donné quelques consignes, tu as donné des consignes au groupe aussi en**
 300 **tant qu'observateur. Et puis la situation se déroule, tu es en régie. Alors qu'est-ce que tu fais ? Comment tu**
 301 **observes cette scène en train de se jouer ? (39')**

302 Alors j'ai un œil sur les caméras en pensant que les autres n'ont que les caméras pour regarder, ils ont pas la vision
 303 comme moi.

304 **Oui donc là sur des préoccupations un peu techniques ?**

305 Voilà. Que je sois vigilant sur... que les caméras cadrent bien la scène. Qu'il y a le retour son. Ben ça, avec cette
 306 régie-là, c'est simple à vérifier.

307 **Donc tu t'en étais assuré auparavant ?**

308 Ouais, je m'en étais assuré auparavant. Le matin on avait fait les tests son. Euh... et puis après, je visualise la
 309 scène en live, derrière la glace sans tain. Moi j'aime bien être derrière la glace sans tain. J'aime pas trop l'écran.
 310 Je trouve que l'écran, ça crée un interface pas naturel, alors que la glace sans tain, tu vis la situation. Et j'essaie
 311 de... là, je me concentre sur la scène jouée, mes éléments de débriefing, et à quel moment je vais arrêter, à quel
 312 moment j'aurais suffisamment de matière pour pouvoir débriefer.

313 **Alors qu'est-ce qui a guidé ton observation précisément ?**

314 Alors Christine a joué pratiquement les quatre séances le même rôle, donc ça, c'était assez confortable pour moi,
 315 parce que du coup, elle a pas dérogé, elle a joué sur le même mode. Même si, avec le recul, je lui donnerais d'autres
 316 consignes de jeu. Elle orientait trop... finalement elle axait trop sur ce problème de portable. Pour des étudiants
 317 de L2. Parce qu'ils étaient pas capables de lui dire « non mais attendez... », et du coup, elle marquait trop, à mon
 318 sens, le fait que le problème c'était le portable. Qu'il y avait pas d'autres problèmes sous-jacents. Elle verbalisait
 319 pas assez son angoisse... du bloc quoi, de dégradation physique liée à l'intervention. Euh... et j'étais aussi sensible
 320 à... au vécu de l'étudiante. Pour être toujours prêt à intervenir au cas où je la sente vraiment trop mal et où il faut
 321 arrêter, quoi. Parce que il faut pas nuire à l'étudiant. On peut le mettre dans l'inconfort, ce qui est souvent le cas,
 322 mais faut être clair et vigilant pour que ça devienne pas... enfin, pour que ça se transforme pas en souffrance.

323 **Tu as des consignes particulières pour intervenir dans la situation comme facilitateur, ou c'est stopper carrément**
 324 **la situation ? quelles étaient finalement la consigne d'intervention ?**

325 Il y en avait pas. Non, on n'en avait pas préétabli avec Christine. Mais moi, de toutes façons, je m'autorise, même
 326 si ça a pas été prévu, je m'autorise à arrêter si je vois que l'étudiante est vraiment trop mal.

327 **Oui, c'est-à-dire que tu arrêtes carrément la situation, tu n'interviens pas en tant que acteur facilitateur...**

328 Si, je peux faire le facilitateur. Mais si j'interviens parce que l'étudiante est en souffrance, elle peut, elle, le prendre
 329 comme... je suis intervenu parce qu'en fait elle assurait pas. Parce que ça s'est mal passé à cause d'elle. J'utiliserais
 330 plus volontiers le facilitateur en disant « voilà... je suis le brancardier, on vient chercher Mme Martin, ah ben elle

331 est pas prête ? », tu vois je dirais... il faut stopper le problème du portable, il faut la préparer pour le bloc, je
332 retournerais en régie, « merci, la situation est terminée ». Qu'elle le prenne pas en disant « il m'a arrêtée parce que
333 j'étais mauvaise ».

334 **D'accord. Donc là, tu observes un certain nombre d'éléments. Tu ne prends pas de notes ? Jamais ?**

335 Non, jamais. Ben moi, je suis pas quelqu'un qui prend des notes, de manière générale. J'ai une mémoire très
336 visuelle. Je me souviens... je me souviens très, très facilement de tout ce qui s'est passé. Alors peut-être que je
337 rate certains éléments, mais je trouve que de me focaliser sur les notes, ça me... je l'ai fait, mais je l'utilise pas, je
338 me suis rendu compte. Je les utilise pas. C'est exactement tu vois, comme les notes que je vais prendre à un
339 colloque, sur le coup, je crois toujours que j'ai besoin de prendre des notes, mais en fait je me souviens. En fait je
340 suis capable de faire une analyse d'un colloque sur mes souvenirs, que j'ai... et finalement ceux qui me marquent
341 sont ceux qui étaient intéressants. Hormis... tu vois, je vais noter des mots que je ne connais pas. Par exemple, tu
342 vois, le concept d'afford... affordances, c'est ça ?

343 **Oui, affordances.**

344 Affordances, qui est un mot que je connaissais pas. Que j'ai appris au colloque de B., je crois. Et je le réutilises
345 pour le colloque de S. du coup. Je trouve que c'était super intéressant par rapport à l'utilisation de la technique du
346 coup. Ben ça ouais, je vais le noter, tu vois ? Mais je vais le noter sur un angle de machin « voir affordances », tu
347 vois ? Mais sur du vécu comme ça, situationnel, je prends pas de notes.

348 **D'accord. En fait, ce que tu vas retenir précisément, là dans la situation où on avait Tatiana qui était à l'œuvre,**
349 **finalement qu'est-ce que tu retiens plus particulièrement dans cette situation-là ? Tu te rappelles ? (44'26)**

350 Sur la prestation de...

351 **Ou sur celles des autres qui sont passés sur cette matinée... Est-ce qu'il y a des focales, vraiment précises, que tu**
352 **vas retenir pour ton matériau de débriefing ?**

353 Bon, ben justement, c'est là où je fais le lien avec l'objectif beaucoup trop large. C'est-à-dire que finalement, dans
354 cette situation, on se retrouve... vu que l'objectif était... en gros « je m'adapte à une situation relationnelle », mais
355 c'est tellement vague... que finalement, vu que l'objectif est pas suffisamment précis, eh ben j'ai pas de... je fais
356 pas de focus. J'ai pas de focus, et je vais essayer de partir de l'étudiant, en... pour que eux me disent ce qui s'est
357 joué dans cette situation.

358 **Oui, d'accord, et ça fera écho.**

359 Ouais. Je fais pas de focus particulier sur une formulation, sur un mot, une attitude physique.... Voilà.

360 **Très bien. Alors on va passer au débriefing, du coup. La situation est arrêtée à un moment donné. Tu l'arrêtes en**
361 **fonction des critères qui étaient posés, j'imagine.**

362 Ouais.

363 **Euh... vous retournez donc dans la salle de débriefing, et puis là, donc, démarrage du débriefing. Donc je vais te**
364 **proposer un certain nombre d'extraits à écouter. J'en ai sélectionné... alors on va rester sur la séance de Tatiana.**
365 **Bon l'autre était intéressante aussi, mais on retrouve globalement les mêmes éléments. On va pas aller sur le tout**
366 **début, puisque le tout début, tu fais effectivement refermer le cercle, tu fais la réflexion que tu évoquais tout à**
367 **l'heure sur la position à côté du formateur ! [...] et puis tu annonces le déroulement du débriefing, tu donnes la**
368 **parole à Tatiana, qui effectivement exprime ses difficultés. Et tu sollicites également les observateurs, dans ce**
369 **premier temps-là. C'est une manière de faire qui est habituelle ? qu'est-ce qui guide ta pratique à ce moment-là ?**
370 **(47')**

371 Alors il y a deux éléments qui guident ma pratique. C'est hyper important que l'étudiant qui est passé en situation
372 puisse déposer ses ressentis. Parce que c'est la soupape qui sera nécessaire à... à la parole. Si tu libères pas cette
373 soupape, l'étudiant il a pas accès à la réflexion, il reste ancré sur le... pour autant que le vécu soit négatif, enfin
374 soit difficile... quand il est plutôt positif, c'est plus facile. Mais quand il s'est senti mal, ou quand il a l'impression
375 d'avoir mal fait, eh ben s'il a pas la possibilité de le dire, et si nous on n'a pas la possibilité de venir un peu casser
376 ça en disant « vous êtes d'accord avec Tatiana, elle a mal fait selon vous ? ». Ils ont pas accès parce que ça reste
377 douloureux, on n'a pas envie de parler, de revenir sur quelque chose qui a été douloureux, qui ravive ce vécu
378 douloureux. Pour moi c'est important. Et de venir faire participer les observateurs très vite, pour que ce soit pas
379 uniquement Tatiana et moi. Pour qu'il y ait une participation active, il faut venir la chercher cette participation
380 active. Pour moi, voilà, j'ai ces deux objectifs : faire parler l'acteur pour désamorcer le truc, si tant est qu'il faille
381 le faire. Des moments, c'est rien que... c'est que le paraverbal, ou ils disent « oh c'était chaud ! », hop, c'est bon,

ils ont déposé leur ressenti. En fait, c'est même pas déposer leurs ressentis, moi je parle de décharge émotionnelle. C'est même pas les ressentis, c'est une décharge émotionnelle. C'est « waouh ! », tu vois, hop ! et c'est bon, ils partent dans la description. S'ils partent dans la description, c'est qu'ils sont prêts. Alors je fais pas un travail sur les émotions. Je suis vigilant là-dessus. Je fais pas un travail sur les émotions, je permets un temps de décharge émotionnelle. C'est tout. Après, je viens interroger le vécu des autres, s'ils y ont cru ou s'ils y ont pas cru, parce que le vécu émotionnel, on sait qu'il est quand même moindre, notamment dans ce cas-là où la prestation des étudiants était pas très chargée émotionnellement, en tout cas pas négativement. Voilà, c'est vraiment mes deux objectifs.

Je vais du coup quand même te faire écouter le début, parce qu'il y a des éléments intéressants sur le début, quelques minutes (49'54)

EXTRAIT : **2' à 3'53** : Donne la parole à Tatiana qui exprime sa difficulté. Lui fait préciser. La recentre sur ses ressentis à deux reprises. Reformule « ça vous renvoie un sentiment d'impuissance ».

Voilà, cette première partie avec Tatiana... (50'54)

Alors je retrouve l'idée de pas apporter mon jugement à moi sur un éventuel ressenti que j'aurais perçu. On s'en fout de mon ressenti. Ce qui est important c'est le sien. Donc je trouve que j'essaie de l'amener à expliciter ce qu'elle veut dire par « impuissance » et par... elle a trouvé ça « compliqué ». mais compliqué, je sais pas ce que ça veut dire, parce que compliqué, ça peut être pleins, pleins de choses. Et moi ce qui m'intéresse, c'est qu'est-ce qu'elle met, elle, derrière « c'est compliqué ». Je veux pas être interprétatif. J'essaie, à ce moment-là, de pas apporter de contenu dans ma question, c'est pour ça que je lui dis « qu'est-ce que vous mettriez comme autre mot, comme autre adjectif ? » sous le mot « compliqué » et elle, elle me parle... elle me donne pas un adjectif mais en tout cas, elle me caractérise le terme « compliqué » avec le terme « impuissance », et je trouve que l'impuissance, c'est plus... plus univoque, moins équivoque que « compliqué ».

Plus précis.

Voilà, impuissance, on sait ce que ça veut dire. Elle s'est sentie impuissante, voilà, elle savait pas comment agir. Et du coup, après, elle arrive à faire le lien en disant « ouais, c'était quand même assez douloureux, dans le sens que je savais plus quoi faire ». Elle vient alimenter ce sentiment d'impuissance, et du coup, ça me plaît mieux parce que, au moins, elle partage son vécu expérientiel. Elle y donne du sens, donc le vécu expérientiel réflexif dont on parle dans ce débrief, c'est bien beau de le dire, mais comment je le fais vivre, ce vécu expérientiel ? si j'arrive pas à partir du vécu expérientiel de l'étudiant, je pars d'un présupposé que moi, je veux mettre sur son vécu. Mais c'est peut-être pas le bon. Et pour moi c'est important vraiment, les premières secondes du débrief, elles sont pour l'apprenant. L'apprenant acteur. Et ensuite les autres, ben je viens les interroger « et vous, comment vous avez vécu cette situation-là ? »

D'accord. OK. Alors, je te propose qu'on aille un petit peu plus loin dans l'avancée du débriefing. On est à 3'53, on a continué un petit peu dans la même veine, (53'25)

EXTRAIT : **3'53 à 6'50** : interroge Tatiana sur son objectif « pourquoi vous essayez de la calmer, c'est quoi votre objectif ? », « vous avez envie qu'elle s'apaise pourquoi ? ». Reformule les propos en écho. **Registre d'investigation** +++ ; les observateurs interviennent et font des hypothèses interprétatives, « qu'est-ce qui vous fait dire ça ? », les laisse échanger entre eux.

Alors, petit commentaire de cette partie ? (57'55)

Alors, je suis agréablement surpris. Je pensais que je parlais plus. Il me semble que je te l'avais dit à chaud.

Oui, oui, tout à fait.

Je trouvais que je parlais trop. En fait, sur l'extrait, ben pas tant que ça. Et deuxième élément où je suis agréablement surpris c'est que je m'aperçois que j'arrive à apporter très peu de contenu, dans mes paroles. Soit c'est de la reformulation, et je perçois ma... mon objectif que j'ai dans la tête, c'est de... d'arriver à faire décrire sa situation pour aller interroger ce... son vécu expérientiel à elle, et à eux, mais d'abord à elle. Et dans un deuxième temps, d'aller interroger les mécanismes de pensée, c'est-à-dire que... « expliquez-moi ce qui se passe dans votre tête à vous. Qu'est-ce que vous voyez et comment vous l'interprétez ? et pourquoi vous avez fait telle ou telle chose ? ». Et j'essaie... il me semble que j'y arrive pas trop mal, à ne pas... introduire... enfin susciter une réponse. Que je laisse suffisamment de liberté à l'apprenant pour que ça soit sa parole à lui, libre. ... Euh... je dirais ça et euh... et que finalement je... j'arrive maintenant... je sais pas si je fais des bons ou des mauvais briefings, mais j'arrive quand même à respecter au moins les trois grandes phases du débrief, c'est-à-dire les émotions, l'analyse et puis le transfert d'apprentissage. Et sur l'analyse, faire, voilà, le retour sur la description des

434 faits, pour partir sur du vécu, et pas du vécu interprété. Parce que c'est hyper violent pour un apprenant d'être
435 débriefé sur un vécu qui a été interprété et qui est pas sa vision des choses. Je trouve que la moindre des choses
436 c'est de... parce qu'on doit à l'apprenant qui s'est prêté au jeu, c'est de partir de son vécu à lui.

437 **Tu es beaucoup effectivement sur le respect de ces étapes... A plusieurs moments, tu les recentres sur la description**
438 **de la situation, des faits, etc., ça c'est quelque chose qui guide vraiment ta pratique, on dirait...**

439 Ouais, parce que... moi ça guide ma pratique dans le sens où je veux pas.... Y a... y a toujours une différence
440 entre ce qui s'est passé et ce qu'on a vu. Et que si on part trop dans ce qu'on a vu, chacun, et qu'on ne fait pas
441 appel en premier lieu à ce que la personne, elle, a vu, en tant qu'actrice et pourquoi elle a fait les choses comme
442 ça, ben on crée... on peut très vite tomber dans un jugement... enfin... avec un apprenant qui se sent jugé en disant
443 « mais non, vous vous trompez, c'est pas ça qui s'est passé ». Et je trouve que, finalement, le fait qu'on ait des
444 observateurs, nous, en simulation, on est d'accord c'est qu'on n'a pas le choix. En aéronautique, ils ont pas
445 d'observateurs, c'est deux acteurs, les deux pilotes, le co-pilote, et il y a pas d'observateurs. Nous, on fait avec les
446 observateurs parce qu'on a des grands groupes. Mais si on pouvait faire de la simulation avec deux apprenants et
447 qu'ils aient été acteurs, on débrieferait à trois. On aurait certainement une simulation beaucoup plus courte, il y
448 aurait des débriefings plus courts mais on ferait... Et finalement, ces observateurs, il faut pas qu'ils viennent
449 prendre... prendre la place de l'acteur. Ils ont leur place d'observateur, ils ont... et leur parole a autant
450 d'importance que celle de l'acteur, mais je trouve qu'il faut être vigilant à ce que ça ne vienne pas déformer la
451 réalité de l'apprenant. Elle peut être différente comme réalité. Mais faut pas partir sur un débriefing qui serait un
452 présupposé de ce qui s'est passé dans la tête de l'acteur. Le seul qui sait ce qui s'est passé dans sa tête, c'est
453 l'acteur. Donc il faut être vigilant en tant que débriefeur, d'interroger d'abord ce vécu expérientiel de l'acteur,
454 d'aller le comparer au vécu expérientiel de l'autre, mais dans un deuxième temps. Et ça, moi je suis super vigilant.

455 **Parce que justement, comment tu gères le groupe, la dynamique du groupe ? quelles sont tes intentions par rapport**
456 **au groupe ?**

457 Alors moi, mes intentions, c'est... on part de l'acteur... « et vous, les observateurs, qu'est-ce que vous avez vu de
458 différent ? comment vous venez alimenter, vous, ce que vous avez vu ? », et que l'interaction se fasse en lien
459 direct, sans passer par moi, sans que je sois médiateur de la... de la communication. Alors je trouve qu'au début,
460 on est plus entre Tatiana et moi, et qu'après ça fuse.

461 **Après ça interagis.**

462 Et je sens que je... que je m'efface – j'essaie au maximum – parce que je sais que je suis dans la phase de
463 description et d'analyse et qu'ils y sont, dedans. Et moi je pars toujours du principe qu'il y a deux choses qui sont
464 importantes dans un débrief, sur lesquelles je suis super vigilant, c'est mon objectif à moi, de la séquence – parce
465 qu'il faut pas que ça devienne une discussion de comptoir – mais aussi laisser la spontanéité aux acteurs de
466 débrief sur ce qui naturellement à eux leur semble important. C'est super révélateur de ce qui leur a posé
467 problème dans la situation. Et pour un peu que ça colle à l'objectif, alors là c'est du pain béni, parce qu'au moins
468 on n'a plus rien à faire et hop ! Mais, même si ça colle pas complètement, et que je sens que le groupe part la
469 dessus, et que... tant pis, c'est peut-être pas précisément l'objectif, mais au moins ça va permettre de faire...
470 comment on pourrait dire... de désamorcer le truc. Parce que je sais très bien que si y a un truc qui a posé problème
471 dans un scénario, et que c'est pas du tout ton objectif et que tu le débriefes pas, ça va venir emboliser ton objectif.
472 Et puis souvent c'est super révélateur. Parce que c'est pas forcément l'angle d'attaque que tu aurais choisi, toi.
473 Mais finalement, l'angle d'attaque qu'ils te proposent eux, ça te permettra à toi de récupérer. Il faut se laisser cette
474 part d'inconnu, cette part d'instabilité en tant que débriefeur, de se dire « c'est pas forcément ce que j'aurais...
475 enfin le chemin que j'aurais pris, mais allez, on part sur ce chemin et je vais voir si je peux récupérer, moi, mon
476 chemin.

477 **Est-ce que là, tu as le sentiment qu'il y a eu quelque chose de ce registre-là dans la séance en question ?**

478 Non, parce que là, j'en reviens toujours à ce que je te dis depuis le début : l'objectif était tellement large qu'on
479 aurait pu partir sur n'importe quel chemin, on était dedans.

480 **D'accord. OK. Alors je te propose qu'on écoute un autre extrait ?**

481 Ouais.

482 **Alors... (je cherche l'extrait le plus pertinent...) voilà. On part sur l'analyse de la situation, on est à quinze minutes**
483 **(1h05'55)**

484 **EXTRAIT : A 13'56 : « alors, qu'est-ce qui est attendu finalement ? si on fait l'analyse de la**
485 **situation ? », amène sur des propositions d'action. « Qu'est-ce que vous pouvez faire ? », reformule.**

486 Une ESI propose « on peut lui dire qu'on a le sentiment qu'il y a quelque chose qui va pas », « c'est quoi
487 votre intention ? », « qu'elle mette des mots sur ce qu'elle ressent ». Tatiana explique qu'à partir du
488 moment où la patiente est figée sur ses mails, il est difficile de l'amener sur la maladie. Echanges sur ce
489 point. Les éléments théoriques relatifs au processus de perte ne sont pas évoqués

490 On va s'arrêter là... (1h09'19), sur cette partie, comment tu vois tes interventions ?

491 Alors mes interventions, elles sont clairement pour interroger les mécanismes de pensée, c'est-à-dire « qu'est-ce
492 qu'il y a dans votre tête ? », pour toujours qu'ils soient dans l'explicitation de leurs actions, de leur raisonnement.
493 Alors j'essaie de pas apporter de contenu. Je reformule. Et j'enquête. Enfin j'affirme « j'ai entendu ça ».

494 Tu investigues beaucoup...

495 Oui, c'est ça, et j'enquête « qu'est-ce que vous voulez dire par là ? ». Et je trouve... finalement, je vois vraiment
496 l'intérêt de cette phase de description pour créer ce vécu expérientiel commun où en gros, on se met d'accord : il
497 s'est passé ça dans cette situation. Maintenant on va l'analyser cette situation, de quoi il était question ? mais au
498 moins on part d'un vécu commun, je reviens là-dessus. Parce que si on n'a pas ce vécu commun, on parle pas de
499 la même chose. Et on risque de débriefer à deux niveaux différents. Un acteur qui a vécu ça et qui a pas eu la
500 parole pour exprimer ce qu'il avait vécu, et des observateurs qui partent sur, eux, leur vision, leur interprétation de
501 leur vision de la scène... on peut très bien avoir un débriefing qui se passe mal, ou que l'acteur trouve plus sa place
502 parce qu'il se sent un peu dépossédé de son action, ce qui peut être un peu douloureux. Et une fois qu'il me semble
503 que chacun a pu s'exprimer sur son vécu expérientiel, là on peut l'analyser. Et là, chacun va pouvoir apporter le
504 focus qu'il aura fait, tantôt sur les opérateurs, tantôt sur le stress – il y en a une qui dit « mais y a peut-être autre
505 chose derrière, il me semble que je me serais aventurée sur... à demander qu'est-ce qui la mettait... il me semble
506 que je vous vois stressée, machin... ». Et j'essaie à chaque fois de pas apporter mon avis à moi. Et de toujours
507 partir de ce qu'ils m'apportent, eux. Mon leitmotiv c'est : le moins de contenu possible de... de découverte. C'est-
508 à-dire que ils ont pas à découvrir du contenu dans ma bouche.

509 Alors là, par rapport à ça, à partir de ce moment-là, il y a eu effectivement un recentrage sur des objectifs qui
510 étaient la préparation préopératoire. Hein ? donc ça c'est un choix que tu as fait... de les engager sur cette voie-
511 là... sur cet axe-là.

512 Ben, finalement... ils proposent plusieurs orientations, ils proposent une orientation portable, une orientation où
513 « je m'aventure à lui demander par rapport à sa maladie et tout » et une orientation... je sais plus lequel a dit
514 « ouais, faut qu'on la prépare pour le bloc opératoire ». Et du coup, moi, mon intérêt, c'est de creuser chaque piste
515 qu'ils proposent, de creuser pour pas en valider une... parce que c'est pas à moi de valider... pour qu'ils aillent
516 jusqu'au bout de leur explication. Moi ce qui m'intéresse, c'est qu'est-ce qui leur ferait prendre la décision de
517 s'engager dans telle ou telle voie ? pour monter que finalement y a pas une recette, et c'est pas d'abord un, d'abord
518 deux, d'abord trois, c'est situationnel, donc c'est situation dépendante, et moi ce qui m'intéresse c'est de voir le
519 raisonnement, et pas forcément leur action.

520 D'accord. Alors je te propose qu'on écoute une partie de la suite... on est à 18, 19 minutes, je prends peut-être en
521 cours mais c'est pas grave. (1h13'15)

522 **EXTRAIT : A 18'53 à 23'30 : Revient sur les objectifs** poursuivis. ESI « qu'elle soit prête physiquement
523 et psychologiquement pour l'opération », reformule, **les engage sur la préparation préopératoire**. Leur
524 fait imaginer le chirurgien voyant l'IDE qui s'occupe du WIFI ; **parle beaucoup. Evoque le sens des**
525 **priorités. Coupe la parole. L'ESI défend son point de vue côté patiente, mais il n'entend pas son**
526 **point de vue**. Evoque la réalité professionnelle, l'organisation du W. (*Arguments techniciens +++*).
527 « Réinstaurer un cadre, recadrer, ça ne veut pas dire nier le pb de la patiente ». Puis échanges sur la
528 préparation psychologique. Il parle bcp, les ESI de moins en moins.

529 Je te propose qu'on arrête là... (1h15'24) alors ce petit échange avec cette controverse... entre Tatiana qui amène
530 les arguments en lien avec les besoins de la patiente et puis la priorité préopératoire. Comment tu vois ça, cette
531 échange-là ?

532 Alors moi, je sens à ce moment-là que... on passe sur le transfert d'apprentissage. C'est-à-dire que... on en oublie
533 la gestion de Madame Martin, hein, qui est jouée par Christine, voilà... on est sorti de la situation, donc là on est
534 très centré sur ce qu'on a vécu en simulation, on est venu analyser pourquoi il y avait eu ce choix fait autour de
535 l'opérateur et tout, quelles autres hypothèses on avait... et maintenant, une fois qu'on a fait ça, à quoi ça va nous
536 servir dans notre vie professionnelle ? Sauf que l'étudiant il a pas ce transfert-là. Parce que il y a pleins d'étudiants
537 qui sont jamais passés en service de chirurgie, et ils vont pas... pouvoir naturellement... Enfin ça me semble
538 compliqué... qu'ils puissent faire le lien entre la réalité du terrain... J'essaie de l'amorcer, moi, en disant

539 « ben... », je leur donne par exemple... je prends l'exemple du chirurgien qui appelle, qui dit « voilà, faites
 540 descendre Madame Martin », pour leur montrer que ce qu'ils m'ont proposé, eux, qu'on l'amène en salle de soins
 541 pour capter, est-ce que c'est réaliste ? je n'en sais rien. Mais je me confronte, moi, à la réalité que je connais, à
 542 mon parcours soignant. Que eux, ils vont pas pouvoir le faire parce que ils savent pas comment organiser une
 543 journée au bloc opératoire. A un moment donné, il y a un programme à respecter, elle est peut-être prise à dix
 544 heures, dix heures et demi, il y a un programme à respecter, enfin... Et ça, on fait la même simulation avec des
 545 professionnels du bloc opératoire, enfin du service, ils vont dire « non mais attendez ! c'est douche opératoire et
 546 on verra le portable après ». Et on va pas passer dix plombs avec ce problème de portable. Clairement ils l'auraient
 547 évincé. Et l'étudiant il ose pas parce qu'il a pas le sens des priorités. Et moi du coup, pour les confronter à la réalité
 548 du terrain, et étant contenu dans le temps du débriefing, je fais le choix de leur apporter, moi, cette contrainte
 549 euh... opérationnelle liée à l'expérience, et ça, c'est pas grave parce que si je leur apporte... je leur apporte pas du
 550 contenu qu'ils avaient eux, ils l'ont pas. A mon avis. Ils l'ont pas. Donc du coup, je leur apporte. Et par contre, ce
 551 qui m'intéresse, c'est que je les mets dans leur service, en fait. Je les mets dans leur futur stage. Ils gèrent cette
 552 patiente, mais transposée à leur future expérience « et vous en faites quoi ? ».

553 Tu... ton souci, ta préoccupation, c'est vraiment l'opérationnalité... enfin finalement, comment ils vont, eux-
 554 mêmes, dans une situation comme celle-là, dans la vraie vie, pouvoir agir. C'est ça ?

555 C'est ça. Moi, ce qui m'intéresse, c'est montrer à quoi cette situation simulée peut leur servir. Dans leur vie. Parce
 556 que... pour que ça soit pas... une simulation qu'on a fait... en fait on a joué entre potes, on s'est bien marré mais
 557 en fait ça nous a servi à rien. C'est comment je peux transposer tout ce que j'ai vécu là aujourd'hui à la vraie vie ?

558 OK. Alors on continue. Il y a une intervention d'une étudiante un petit peu plus tard, à 25 minutes... (1h19'19)

559 **EXTRAIT : A 25'**, une ESI évoque ce que peut représenter l'ablation d'un sein chez cette femme, « et ça
 560 s'appelle comment ça ? », « **ça veut dire quoi en termes de connaissances ?** », **c'est lui qui évoque les**
 561 **phases de deuil**. Pas d'écho chez les ESI, pas de développement.

562 Voilà, ça s'arrête là, après il y a une autre phase. (1h20'31)

563 Là je viens... je viens de leur faire faire du lien entre le vécu expérientiel et la connaissance. Parce que pour moi
 564 c'est important qu'ils prennent conscience que les phases de deuil elles sont pas... enfin que les phases de deuil
 565 on peut les apprendre sur un livre, il y a le déni, la colère, na-na-na... et que la phase de deuil c'est pas que quand
 566 on a perdu un être, ça peut être quand on va perdre un sein, quand on perd de l'autonomie, quand on perd... et que
 567 ce qui est important, c'est de venir alimenter sa connaissance des patients avec de la connaissance. Et leur montrer
 568 qu'on a besoin de cette connaissance-là. Et de leur faire verbaliser à eux. Ce que c'est.

569 Là, tu as le sentiment que tu as atteint l'objectif que tu voulais là ?

570 Il me semble que je les aide. Je sais pas s'ils l'auraient fait naturellement, je les aide. Mais il me semble que c'est
 571 eux qui apportent le contenu, moi je les... je viens les interroger là-dessus, c'est pas dit spontanément. Mais en
 572 tout cas, c'est eux qui m'apportent la notion de déni. Et c'est eux qui font le lien entre cette phase de... alors c'est
 573 moi qui dit cette phase de deuil mais finalement, c'est eux qui apporte un élément d'explication, à ce que peut
 574 vivre cette patiente. Donc ils viennent réinjecter de la connaissance. Et ça c'est compliqué sans apporter... enfin
 575 c'est sans être trop... sans introduire trop de contenu.

576 C'est pas évident... et ça tient à quoi cette difficulté-là, selon toi ?

577 Ben parce qu'on l'a ! et que ça nous semble tellement évident qu'on a envie de l'apporter parce que ça nous semble
 578 une évidence ! mais ce qui est important c'est que ça en devienne une pour l'étudiant. Donc on est là pour
 579 l'amorcer, on n'est pas là pour le donner. Donc faut gérer sa frustration que l'étudiant, il puisse ne pas l'apporter.

580 OK. Alors on arrive à la fin du débriefing. Donc une phase de synthèse, hein. Donc je te propose la fin. (1h23'12)

581 **EXTRAIT : à 28'27** : « **qu'est-ce que vous ramenez chez vous comme message ?** » : « recadrage ! »,
 582 « rappeler au patient l'essentiel », « faut pas répondre à la demande du patient, parce que c'est pas
 583 forcément l'aider ? » (*c'est sa conception personnelle du soin qui l'emporte ici...*). Une ESI (Tatiana ?)
 584 évoque sa crainte que le patient ne se sente pas compris. « la ramener à la raison ». **Parle beaucoup, a**
 585 **une parole de sachant**. « Répondre non à sa demande mais à ses besoins ». Tatiana en conclue qu'elle
 586 n'aurait pas dû faire ce qu'elle a fait, que c'est trop bête...

587 On arrête là... (1h25'36)

588 Euh... il me semble que je pars de leur synthèse à eux. C'est-à-dire que je leur demande quel message ils ramènent
 589 à la maison, ils partent sur une piste qui est le... le cadrage, donc le positionnement, et puis une deuxième piste

590 qui est le... la différence demande-besoin. Euh... du coup, je choisis d'alimenter... d'alimenter ces... mais je sais
591 pas pourquoi... je sais pas pourquoi à ce moment-là j'apporte du contenu. C'est-à-dire que je reformule en
592 apportant quand même un peu de contenu... c'est comme si je voulais un peu... m'accaparer la synthèse... leur
593 synthèse, enfin je... je prends les éléments de la synthèse et puis finalement c'est comme si c'était moi qui la
594 faisais... qui mettais les mots, qui liais les mots les uns aux autres. Alors ça serait à refaire, je préférerais que ça
595 soit eux. Mais je pense que je le fais parce que vu qu'on n'a pas d'objectif suffisamment précis et qu'on a débriefé
596 sur des choses qui étaient en lien avec l'objectif mais finalement, l'objectif est tellement large que je veux un
597 peu... épurer le message qu'ils vont ramener chez eux.

598 **Qu'est-ce que tu voulais qu'ils retiennent absolument dans cette séquence finalement ?**

599 Moi je voulais qu'ils retiennent cette notion justement de ce qui se dit autour des besoins et des demandes. C'est...
600 ça reprend un petit peu l'idée de « il était question de quoi dans cette situation ? », quelle est la demande de la
601 patiente, mais quels sont ses réels besoins ? Quand ils ont abordé le problème de l'anxiété, le problème était pas
602 là. Et puis euh... aussi le côté « on travaille pas dans le monde des bisounours » et qu'il y a aussi le principe de
603 réalité et on les aide... on est quand même dans une formation professionnalisante. Et moi je veux qu'il y ait des
604 gens sur le terrain qui soient pas des illuminés, qui débarquent pas de Mars en disant « mais attendez, on va prendre
605 le temps, on va s'asseoir une heure et demi sur le bord du lit de la patiente, à lui prendre la main en disant « qu'est-
606 ce qui se passe ? » » parce que... ils vont se faire lasser ! Et c'est pas... c'est pas les aider non plus parce que c'est
607 super important, mais c'est pas qu'une question de temps, déjà, et en plus il y a aussi un service à faire tourner !
608 et malheureusement eh ben il y a aussi ce principe-là, et on doit aussi les aider à gérer cette notion « choisir c'est
609 renoncer », quoi. A un moment donné, je peux pas être l'infirmière unique d'un seul patient sur mon temps de
610 travail. Il y a aussi une réalité de service. Un bloc opératoire qui a sa propre organisation, un service de brancardage,
611 tout ça. J'ai voulu... dans ce milieu-là, où est le patient ? il doit être au centre de la prise en charge, mais...ouais,
612 au centre de la prise en charge réaliste.

613 **D'accord. Ça c'est vrai que c'était très, très présent dans les deux débriefings. On n'a vu que celui de Tatiana et**
614 **ses collègues, mais dans le deuxième débriefing c'était aussi très présent, cette dimension-là : opérationnelle,**
615 **réaliste, principe de réalité. Effectivement par rapport à l'organisation des soins, c'était extrêmement présent en**
616 **termes de contenu dans le débriefing.**

617 Ouais.

618 **Et c'est des messages qui sont sortis les deux fois...**

619 Et je pense que la simulation elle doit servir à ça. La simulation elle... c'est vivre une situation clinique au plus
620 proche du réel. Si on leur sort des grandes... des grandes théories, en simulation, et qu'ils arrivent sur le terrain en
621 disant « on a fait de la simulation à l'école et tout, faut prendre le temps avec le patient et tout », ils vont se faire
622 rentrer dans le lard par les gens du terrain en disant « mais attendez, ils sont gentils à l'IFSI mais je te rappelle, la
623 simulation c'est pour de faux, là on est dans la vraie vie ! », enfin, tu vois ? Et ils risquent... ça risque de balayer
624 d'un coup, d'un revers, en gros que la simulation, c'est encore une affaire de formateurs d'IFSI qui ont que ça à
625 foutre, tu vois ? Je te passe tout ce qui peut se véhiculer comme image autour de cette différence entre le terrain et
626 l'IFSI. Et moi, je veux aussi être... ne pas être complètement en décalage complet avec la réalité du terrain, parce
627 que c'est pas rendre service, ni à eux, ni au patient. Et derrière, si tu veux, s'il y a une trop grande différence entre
628 ce qu'on leur fait vivre en simulation et ce qui se passe dans la vraie vie, il y a pas cet ancrage d'apprentissage
629 qu'on aurait pu initier en simulation, c'est-à-dire « ah oui, mais c'est vrai, en simulation, on n'a traité que le cas
630 de Christine qui jouait la patiente, on a pris une heure et demi, on s'est assis sur... », oui, d'accord, c'est gentil...
631 mais ouais, OK, mais ça va être ça qui les attend en service de chirurgie, à la descente au bloc opératoire ? Pas sûr.

632 **D'accord. Alors là, donc vous étiez... – pour revenir un petit peu au dispositif et aux formateurs – vous étiez donc**
633 **trois binômes de formateurs à mener conjointement, finalement, ces séances-là. Vous avez échangé entre vous**
634 **après la séance ?**

635 On doit le faire. On devait le faire, la semaine d'après. Pour des raisons de planning... on voulait que tous les
636 acteurs soient présents, donc ça doit se faire la semaine prochaine.

637 **Tu as échangé quand même un petit peu avec Christine ?**

638 Oui.

639 **Qu'est-ce qui est ressorti dans vos échanges ?**

640 Alors Christine était très consciente qu'elle n'avait aucune place à prendre en tant que patiente au moment du
641 débriefing. Par contre, elle était frustrée de ne pas avoir entendu les échanges. Mais en tant que formatrice, pour

642 le coup. Donc elle, ça l'a convaincue dans le fait qu'elle aurait pas du tout été à l'aise d'être débriefée en tant que
643 Mme Martin, parce qu'elle l'était plus, clairement, dans sa tête. Qu'elle voyait pas d'intérêt... parce qu'elle
644 dit... finalement, en discutant avec elle, il me semble qu'elle a pris conscience que les seules choses qui sont
645 vraies, c'est les émotions. Tu peux pas avoir de fausses émotions. C'est pas possible. Même si tu joues... un acteur
646 qui aux antipodes de ce que tu es, il n'en demeure que les émotions que tu vis en tant qu'acteur, c'est des vraies
647 émotions. Et si on vient t'interroger sur tes vraies émotions, dans un rôle qui n'est pas le tien... enfin moi, je me
648 risque pas. Moi je m'y risque pas. Donc du coup, faire venir le patient – parce que c'est faire venir le patient – ben
649 ouais mais sauf que le patient, il n'est pas patient, quoi. C'est pas vrai. Au moment du débriefing, elle l'est plus.
650 Et je trouve ça très... enfin je veux dire, quand on était au SAMU, et qu'on débriefait les interventions, on faisait
651 pas venir le patient quoi ! tu vois ? on débriefait entre nous : est-ce qu'on a été bon, pas bon ? qu'est-ce qu'on peut
652 améliorer ? et je trouve qu'en simulation, enfin moi, je suis convaincu que c'est un exercice périlleux... sur une
653 simulation, de faire venir l'acteur et de le débriefier sur son ressenti de prise en charge. Parce que c'est le ressenti
654 de qui ? c'est forcément le ressenti du formateur, ça peut pas être le ressenti de l'acteur parce que l'acteur n'a pas
655 de ressenti. L'acteur c'est le formateur.

656 **Ce choix par exemple de... le fait que ce soit justement des formateurs qui jouent le patient, notamment dans cette**
657 **situation-là, qui est quand même émotionnellement assez chargée, comment tu le vois toi, en tant que formateur ?**
658 **est-ce que tu y vois une limite ? des biais ? ou au contraire des avantages ?**

659 Les avantages, c'est qu'on fait appel à des formateurs qui ont une représentation de ce que va être leur rôle, parce
660 que pour l'avoir vécu, et pour l'imaginer dans un service, donc pas être dans un truc sur joué ou sous joué.

661 **D'accord, donc fidélité à la situation réelle ?**

662 Voilà. En plus c'est des gens qui jouent et qui ont écrit le scénario, donc ça aide.

663 **Oui, ils savent bien là où il faut aller.**

664 Après les limites c'est sur la capacité au jeu, qui appartient à chaque personne. Un mauvais acteur, tu auras beau
665 faire n'importe quoi, il sera mauvais. Parce que acteur c'est pas notre fonction première, hein ? Donc le biais c'est
666 la crédibilité du jeu. Le biais, c'est l'impact émotionnel que tu peux avoir : un acteur pro, il est... il a travaillé
667 sur... je peux jouer un nazi, être le pire des nazis, et j'ai aucun problème avec ça parce que c'était mon personnage.
668 C'est pas si évident que ça quand tu es pas acteur. C'est ce risque-là je dirais. Et puis après, le biais, c'est pour
669 l'étudiant, c'est de voir sa formatrice dans le lit quoi... ne pas croire justement à ce côté crédibilité.

670 **Ça tu l'as ressenti ?**

671 Non. Et à aucun moment dans le débrief, ils ont parlé de Christine. Ils ont bien parlé de la patiente.

672 **Oui. A un moment il y a le deuxième groupe qui l'a citée à la fin, et qui la voyait quand même bien formatrice...**

673 Humm. Après tu as fait le choix aussi de ne pas annoncer aux étudiants que ce serait une formatrice qui jouerait la
674 patiente. Ça c'était un choix délibéré ?

675 Ouais. Ouais, parce que je leur dis que... j'ai pas besoin de leur dire qui va jouer. C'est Mme Martin, ils la
676 connaissent pas. Que Mme Martin soit formatrice ou une actrice pro ou une secrétaire ou quoi, c'est Mme Martin.
677 Alors que si Christine était venue pour le pré-brief, et qu'on anime à deux, et qu'ils savent très bien que ça sera
678 elle, qu'on les a informés que c'est Christine, il va falloir faire un effort intellectuel, de se dire « c'est pas Christine,
679 c'est Mme Martin ». Alors que s'ils l'ont pas vue, à mon avis – et ça c'est sur les conseils de l'acteur pro qui nous
680 fait la formation – il disait « allez jusqu'au bout de votre... vous ne voyez jamais les acteurs avant qu'ils jouent.
681 Avant ils sont dans les loges, ils se préparent. Eh ben faites pareil »

682 **Bien. Je crois qu'on arrive quasiment au bout de ce que j'avais préparé... mais on ne peut pas non plus tout**
683 **évoquer ! Je reviens quand même sur le débriefing à chaud, parce qu'on avait évoqué un certain nombre de points,**
684 **mais sur lesquels on est déjà revenu. Sur la question de parler beaucoup, tu l'as évoqué un peu aussi au début de**
685 **notre séance d'aujourd'hui. Sur ton besoin de maîtrise aussi, j'ai remarqué ça sur... plusieurs fois tu évoques le**
686 **mot « maîtrise » : sur l'organisation des phases de débriefing, ça a l'air très, très carré pour toi.**

687 Ouais.

688 **Cette idée de bien maîtriser le déroulement... est-ce que j'ai bien compris ta... ?**

689 Oui, je pense que le débriefing c'est un outil, et que comme tout outil, pour être à l'aise avec cet outil, il faut savoir
690 le... le manipuler. Alors c'est... un outil qui est pas palpable, hein, enfin qui est pas physique, hein. Mais en tout
691 cas, moi je le comprends vraiment comme une technique. Une technique à part entière. Et on n'y fait pas n'importe

692 quoi dans ce débriefing. Et c'est pas un groupe de parole. C'est un débriefing. Avec une ergonomie de groupe de
693 parole, mais c'est tout sauf un groupe de parole. C'est-à-dire c'est pas la parole libre, je vais pas parler de mes
694 vacances de cet été, et l'autre du fait qu'il a acheté un vélo, quoi.

695 **Un groupe de parole non plus. C'est très cadré aussi !**

696 Oui mais là, c'est euh... c'est euh... pour aller interroger des mécanismes de pensée. Pour aller... pour créer un
697 vécu expérientiel commun. Il y a quand même une technique. Et la technique passe par les phases qui font référence
698 dans les ouvrages. Moi je m'inspire de ce que l'HAS préconise et de ce que j'ai compris de cet outil pédagogique.
699 Et les phases, elles servent justement à ce qu'un débrief, ça soit pas n'importe quoi. Parce qu'on peut... on peut
700 avoir une illusion d'avoir fait un super débrief, alors qu'on a fait un cours déguisé. Et on peut avoir l'impression
701 d'avoir fait un super débrief parce qu'on n'a pas parlé et que finalement il s'est rien dit ! donc euh... pfft... on
702 aurait encore mieux fait de parler, tu vois ? Donc euh... oui, je trouve que pour faire des bons débrief, faut maîtriser
703 l'outil. Et faut en faire, en faire, en faire. Pour expérimenter des débrief difficiles, d'autres qui sont plus faciles,
704 d'avoir des retours d'expériences sur le débrief, ce qu'on fait avec toi, ce qu'on fait avec les collègues. On en a
705 parlé à chaud, tu vois, on en a parlé la semaine dernière avec Christine. Avec Sandra et Rose dans le bureau. Avec
706 Paula, l'autre jour on a mangé ensemble, on en a parlé. Parce que, ouais, finalement c'est une nouvelle technique
707 quand même, et je trouve que c'est important ben de... ouais de faire un retour d'expérience en disant comment
708 on s'est senti. Alors là, je mesure l'intérêt d'avoir un... une traçabilité... alors là, c'était oral, enfin c'était audio,
709 mais en plus avec la vidéo je pense que ça serait encore plus parlant. Tu vois j'avais vraiment le ressenti de parler
710 beaucoup plus que ça. Et ma crainte c'est toujours d'apporter trop de contenu. Et finalement, sur les extraits que
711 tu m'as montré, je suis agréablement surpris tu vois ? Je pensais apporter plus de contenus que ça et être plus
712 intrusif dans la parole du groupe.

713 **OK. Bon eh bien je te propose qu'on s'arrête là. Merci beaucoup. Fin de l'entretien**

Marc – Entretien n°4 à distance – juillet 2017 - durée 1h10

1 **Introduction : Nous nous retrouvons donc six mois après notre dernière rencontre ... Six mois après, peux-tu me**
2 **dire ce qui s'est passé pour toi par rapport à cette activité ?**

3 Euh... depuis six mois, partie formation diplômante, initiale à l'Ifsi... on a décidé de mettre en place les ateliers
4 ouverts de simulation, là. Voilà.

5 **Les Open technical skills ?**

6 Mais sur le versus simulation pleine échelle. Ça existe déjà en simulation procédurale, et donc on voulait le
7 mettre en place sur la simulation pleine échelle. Moi j'ai fait une enquête auprès des trois promos : AS, les
8 première année et deuxième année, pour recueillir leurs besoins en formation en simulation. J'ai brassé tout ça,
9 ça m'a sorti des chiffres et du coup, on va proposer ces ateliers à partir de la rentrée.

10 **Oui, sous quelle forme ?**

11 Alors on va faire des ateliers de simulation, on a prévu entre une heure, et une heure et demi. Ça sera sur le
12 temps de midi, parce que c'est ce qui a remporté le plus de suffrage. On va pour l'instant en prévoir un tous les
13 quinze jours. Parce que on va pas se mettre en difficulté. Faut déjà qu'on présente le dispositif aux nouveaux
14 arrivants, première année et aides-soignants. Et l'idée c'est qu'ils s'inscrivent sur la plateforme. On fera des
15 petits groupes, six. Et euh... on aura j'espère de l'inter-filière. Ils peuvent s'inscrire quels que soient les groupes,
16 leurs filières et leur semestre. Et donc on sera au CESIM, et donc ça sera sur la base du volontariat pour les
17 formateurs, et du volontariat étudiant.

18 **Et pour travailler quel type de...**

19 Alors j'ai été un peu surpris parce que... ce qui est ressorti du sondage... enfin surpris, oui et non... ils ont
20 énormément besoin de formation en soins d'urgence. Avec le parallèle qui est fait entre simulation et soins
21 d'urgence : simulation égale soins d'urgence ! Pas mal autour de... du refus de soins... euh... accompagnement
22 dans l'annonce de diagnostic difficile, soins palliatifs. Un peu de pédiatrie, un peu de psychiatrie. Et à la marge
23 des choses... tu vois, gestion de conflit, encadrement, des choses plutôt... transversales. Mais finalement, une
24 forte prédominance des soins d'urgence. Bon, on va y répondre, hein. On va faire je pense un peu d'arrêt
25 cardiaque, un peu de reconnaissance de la situation d'urgence, mais tu sais, pas... pas encore étiquetée, tu
26 vois... pas encore l'arrêt cardiaque mais...

27 **Oui, dégradation de l'état clinique.**

28 Ouais. Et qui nécessite une montée en puissance en termes de prise en charge, mais avec... des tableaux
29 cliniques un peu bâtarde. Je pense que ça peut être... justement, l'objectif c'est de leur faire mesurer à quel
30 moment ils... tu vois les faire travailler sur cette notion d'alerte, et d'appel à l'aide tôt. Donc voilà. Donc ça c'est
31 sur la partie formation initiale. Et sur la partie formation continue, on a une explosion de la demande de
32 formation de formateur en simulation. Puisqu'on en a prévu... enfin signé douze pour le dernier trimestre 2017.
33 De septembre à décembre, on n'a pas une semaine où on n'a pas... on en a huit à l'extérieur et quatre chez nous.
34 Donc c'est énorme quoi. J'espère qu'on va pas en avoir plus parce qu'on va pas en avoir plus... on en a fait dix-
35 sept !

36 **Beau palmarès ! Donc là, du coup, ça finance aussi l'activité...**

37 Ah ben ouais, là cette année, clairement. On est excédentaire. Donc c'est bien. C'est bien. Là, je peux pas tous
38 les faire parce que... j'ai décidé de pas tous les faire parce que familialement parlant... et puis au bout d'un
39 moment, ça a plus de sens si tu fais que ça. C'est lourd. Tu pars à l'extérieur une semaine de chez toi, tu pars le
40 dimanche et tout, donc ça commence à avoir un impact quand même... Donc là, ça fait deux ans que je forme
41 des formateurs et qui... j'ai... je leur impose ça, c'est-à-dire que pour être formateur au CESIM, faut suivre un
42 programme de tutorat. Et au fur et à mesure du tutorat, moi je valide, avec le formateur évidemment, sa capacité
43 à animer seul la formation et à devenir lui-même tuteur. Donc tu vois, y a une espèce de roulement de
44 compagnonnage comme ça. Et donc ça veut dire que je fais jamais partir deux formateurs novices. C'est-à-dire
45 qu'il y en a toujours un qui serait capable de l'assurer seul, mais qui va la co-animer avec un autre, et ça pour le
46 confort de tous : le confort du tuteur, le confort du tuteur et puis le maintien du niveau de qualité de la formation.
47 Et ça marche bien. Tout le monde... enfin tous les formateurs qui rentrent dans ce dispositif acceptent d'être...
48 non seulement l'acceptent mais réclament de... cette organisation-là.

49 **C'est... pas gênant par rapport à leur mission à l'Ifsi, y a pas de souci, par rapport à la direction ?**

50 Moi, la direction, elle me laisse libre d'organiser le truc, du moment que ça met pas en difficulté les équipes. Et
51 c'est les formateurs qui, en fonction de leurs activités, notamment les périodes de stage, ou quand ils sont
52 référents de l'UE, ils s'arrangent en interne. Moi, j'interfère pas. Si tu veux, je mets en place un planning
53 prévisionnel, les gens s'inscrivent en face. Quand... Je leur demande de s'inscrire quel que soit le nombre de
54 formateurs déjà inscrits, et après je ventile les RH en fonction de...

55 **Les formateurs des trois équipes participent ? Parce que moi je connais ceux de la deuxième année mais...**

56 Alors beaucoup de la deuxième année, quelques-uns de première et troisième. (...)

57 **Toi, par rapport à cette activité, es-tu toujours dans les mêmes dispositions ? dans le même état d'esprit ?**
58 **toujours très motivé ? ça a évolué de ce point de vue ?**

59 Non, non... avec l'envie de faire des choses... Euh... comment dire ? L'envie de me confronter aux... aux...
60 activités des autres. Tu vois, aux Sables d'Olonne, ça m'a redonné le... non seulement le goût, mais la nécessité
61 aussi de confronter ses... nos pratiques...

62 **Interruption**

63 Euh ouais, l'importance de confronter nos pratiques, pour savoir, en fait, est-ce qu'on fait bien ? ... mais pas
64 forcément bien, c'est est-ce qu'il y a des choses qui se font différemment ? Tu vois, l'intervention du médecin
65 qui a apporté, d'après son étude, l'intérêt de faire un débriefing sans objectif, j'ai trouvé ça super intéressant. Et
66 euh, je veux l'expérimenter à la rentrée. Je vais faire une simulation où, en début de débriefing, je vais leur
67 demander de quoi ils veulent parler. De quoi ils ont besoin de parler. Sans objectif. Et je vais faire un... Je vais
68 essayer de suivre une promo complète sur toute une même séance de simulation. Je sais pas comment je vais
69 faire. Et je vais faire la moitié de mes débriefs avec un objectif qu'on aurait préétabli, enfin comme on fait
70 traditionnellement, et l'autre moitié des débriefs, des groupes, pas d'objectif. Pour voir, est-ce qu'on parle de la
71 même chose ? et dans le take home message, qu'est-ce qu'ils ramènent chez eux ? en fonction des deux
72 orientations de débriefings, de voir si finalement, quand on émet, nous, des objectifs, est-ce qu'on est
73 complètement en dehors de la plaque des étudiants, ou est-ce qu'on parle de la même chose ?

74 **D'accord. Donc là, tu t'engages finalement un peu dans de la recherche, de l'expérimentation...**

75 Oui. Pour essayer de questionner un peu nos pratiques. Tu vois ça... faudrait pas que ça ronronne. Faudrait pas
76 qu'on fasse trop de la simulation... trop étiquetée Croix-Rouge (*Ville*) sans aller voir ce qui se fait ailleurs. Alors
77 moi, par le biais des formations de formateurs que je fais, je me confronte forcément, parce que j'ai forcément
78 dans le lot des gens qui ont forcément eu des formations tu vois, à droite à gauche, qui ont participé à des
79 colloques. Donc on échange quand même pas mal. Donc je suis quand même ouvert sur ce qui se fait à

80 l'extérieur. On a une certaine philosophie, une certaine manière d'appréhender la simulation. Tu vois sur la
81 présence ou pas de l'acteur au débriefing. Bon, on a choisi qu'il y participe pas, que ce soit forcément un
82 formateur et pas un étudiant. Mais finalement, est-ce que d'autres CESIM font pas autrement, avec d'autres...
83 d'autres retours ? qui pourraient être intéressants. Requestionner, quoi. Donc euh... ça va passer par ça. Ça va
84 passer par la participation... soit l'animation, soit la participation à des colloques, ou des choses... Tu vois,
85 j'aimerais bien faire une journée euh... sur l'acteur en simulation. Que ça. C'est-à-dire faire venir des CESIM,
86 ou en tout cas des équipes qui utilisent la simulation et... pour un partage d'expérience sur ben... quelle est leur
87 utilisation de l'acteur en simulation ?

88 **D'accord. Donc toi, tu te verrais bien organiser une journée....**

89 Ouais. Sur 2018. Plutôt sur le deuxième semestre 2018. Le temps de, tu vois, l'organiser au premier semestre
90 pour qu'elle ait lieu au deuxième semestre. Et j'aimerais bien tu vois faire venir des acteurs. Des CESIM et des
91 acteurs pro, des choses comme ça, pour qu'on ait un éclairage. Qu'est-ce qui est du domaine des bonnes
92 pratiques et surtout le... le retour d'expérience, quoi. De chacun. Donc voilà un peu les projets.

93 **D'accord. Bon, ben déjà c'est pas mal ! euh... tu es toujours engagé comme soutien auprès de tes collègues ?**

94 Ça reste tout ça, oui.

95 **C'est une activité qui est importante, celle de tutorat ? ou moins aujourd'hui ?**

96 Alors j'aimerais la rentrer dans le cadre des... des ateliers qu'on va.... En tout cas, j'aimerais révéifier... être
97 sûr qu'il y a une certaine harmonie dans les pratiques de la simulation. Notamment dans la conduite du débrief.
98 Mais même dans l'animation d'une séance de simulation, parce que finalement, moi j'ai un regard CESIM, mais
99 euh... j'ai perdu un peu le regard simulation auprès des étudiants en formation initiale. Et par le biais de ces
100 ateliers, justement, pouvoir rebrasser tout le monde. Les gens vont s'inscrire sur des plages horaires, ils sauront
101 pas avec qui ils vont travailler. Ça va permettre de... de jeter un œil sur comment les simulations sont pratiquées,
102 tu vois ? Et ça va me permettre de... ouais de... d'être garant, de garantir une certaine homogénéité des
103 pratiques.

104 **C'est quoi tes standards à toi ? enfin tes critères d'ailleurs, peut-être plus que standards... tes critères de qualité**
105 **justement d'une séance de simulation ?**

106 Ben ça va être sur la maîtrise de l'outil... euh... de l'outil technique. Parce que ça, je pense que ça fera pas de
107 mal de...

108 **Tu veux dire du mannequin, du système audio-vidéo ?**

109 Voilà. Le mannequin. L'audio-vidéo. Euh... la... le climat... l'instauration du climat de confiance, autrement dit
110 le pré-brief.

111 **Et ça comment tu le... comment tu l'objectives ?**

112 Alors ça je sais pas. On avait tenté de faire la méthode DASH. Mais ça auprès des étudiants comment tu... Mais
113 le problème c'est que ça demande... Il me semble que ça nécessite une formation au DASH. Parce que les
114 étudiants ils l'avaient rempli, en gros, tout allait bien. Tout allait pour le mieux dans le meilleur des mondes.
115 C'était pas... enfin ça nous renseignait pas en fait. Je pense qu'ils avaient pas tout compris. Enfin, c'était tout
116 exceptionnel, quoi. (...) Donc est-ce qu'on va le faire entre nous ? Pourquoi pas ? Pourquoi pas. Alors je veux
117 pas tout mettre d'un coup, si tu veux. Parce que là, tu vois, je veux pas et mettre en place quelque chose qui est
118 en plus de la charge horaire du formateur, même si c'est s'inscrire sur la base du volontariat, c'est sur le temps
119 de midi. Si en plus je leur dis « vous rentrez dans une démarche d'évaluation »... tu vois, j'ai peur que ça... de
120 mêler les deux.... De commencer par les mettre... leur mettre les pieds à l'étrier, et puis, tu vois, quitte à faire ça
121 au deuxième semestre, de mars à juin, tu vois, « est-ce que vous acceptez qu'il y ait à chaque fois un formateur
122 CESIM qui vienne évaluer »... tu vois ?

123 **En supervision ?**

124 En supervision d'animation de... de nos séquences. Dans un premier temps sur le volontariat. Y aller doucement.
125 Pour que les gens ils y voient un intérêt, et pas le côté sanction, tu vois, « on vient contrôler ce que je fais ».
126 Plutôt l'intérêt d'avoir une supervision pour le questionner dans les pratiques. Donc je vais y aller doucement,
127 je vais ménager les gens à ce rapport à l'évaluation. Même si au CESIM ça se passe très bien. Au CESIM, si tu
128 veux, ils ont pas le choix. Au CESIM ils sont à deux et le préambule, c'est qu'ils acceptent la démarche de
129 tutorat, donc la démarche d'évaluation. Autoévaluation et évaluation d'un pair sur les pratiques. S'ils acceptent
130 pas ça, ils sont pas formateur CESIM.

131 Oui, c'est une condition préalable en fait.

132 Donc ça marche très bien ! Mais voilà, à l'Ifsi, il faut y aller plus doucement. Il y a des gens qui en font moins de
 133 simulation, qui ont pas le même engagement, qui ont pas le même niveau. Et du coup, je voudrais pas que ça
 134 crée des tensions entre l'évalué et l'évaluateur, tu vois ? Je voudrais pas que les formateurs CESIM s'empare un
 135 peu d'un pouvoir sur le formateur qui en fait une ou deux par an. Qui voit que le côté contrôle de ce que je fais et
 136 pas le côté « ben tiens au contraire je m'appuie sur quelqu'un qui a plus de compétences, ou plus d'expérience
 137 que moi pour m'aider à augmenter ma compétence. Donc voilà. Stratégiquement faut y aller doucement. (rires)

138 Oui, préserver le climat social (rires).

139 C'est ça.

140 Alors bon, évidemment, toi, tu as une expérience qui est quand même maintenant une expertise, hein, dans ce
 141 format pédagogique...

142 Humm.

143 Tu sais que je m'intéresse aussi à la façon dont le formateur se développe finalement dans cette activité. Est-ce
 144 que, dans ton expérience récente, il y a un moment qui a fait déclic, où tu t'es dit « tiens j'ai franchi un palier » ?
 145 est-ce que tu as le souvenir de ça ?

146 Oui, je pense que c'est... c'est au [colloque]. En fait c'est vraiment quand tu communique à des colloques et
 147 que tu as des retours de tes communications, qui font que tu te perçois... expert... sans en avoir forcément
 148 conscience avant. Tu vois ? c'est le côté... en fait j'ai eu pleins d'appels, de contacts, après le colloque, en disant
 149 « on aimerait avoir votre avis là-dessus ». Tu vois il y a un Ifas qui m'a contacté, qui m'a demandé une
 150 formation. La directrice était au colloque... en disant « mais en fait on vous veut, vous, quoi ». Parce que dans
 151 votre discours, nous, c'est vraiment ce qu'on veut que la simulation soit. Donc c'est... ouais, je pense que c'est
 152 dans ces instances-là où tu peux mesurer qu'effectivement tu commences à avoir, entre guillemets, une petite
 153 réputation. Et surtout que tu... que tu rends la chose accessible. Moi c'est ce que m'a renvoyé cette directrice,
 154 c'est-à-dire que... elle voyait cette simulation un peu... c'était un truc fastidieux, c'était un truc énorme qu'on
 155 lui vendait. Et finalement, on a réussi, dans nos communications, alors pas que les nôtres, hein, elle... elle m'a
 156 dit, si j'avais à résumer, « j'ai trouvé un haut niveau intellectuel d'expertise, rendu accessible à tous ». Elle dit
 157 « je me suis pas du tout sentie complètement perdue, au contraire, vous m'avez donné envie de développer
 158 l'outil ». Ben tu vois, c'est une forme de reconnaissance. Tu vois, quand tu commences à rendre accessible
 159 quelque chose qui est un peu technique, un peu... ça veut dire, entre guillemets, que tu as le bon côté de l'expert.
 160 C'est-à-dire que tu as la maîtrise de l'ingénierie pédagogique, et tu peux la... la promouvoir à des gens qui
 161 sont... novices. Il me semble que c'est le propre de l'expert, c'est quand tu rends accessible aux novices un outil,
 162 parce que tu l'as un peu démystifié. Ouais. Donc je pense qu'il y a eu ça. Et puis par le retour de toutes les
 163 formations qu'on fait, quoi. Maintenant les gens nous disent « ben voilà, vous avez formé nos collègues, on est
 164 venu se former et on veut que nos collègues soient formés par vous ». Pour qu'ils aient un peu la... la même
 165 école entre guillemets. Même si j'ai pas la prétention d'avoir une école (Marc) de la simulation. Mais en tout cas
 166 de... une touche... ouais, une touche paramédicale. Clairement. C'est ce que nous renvoie les gens. Moi je vois,
 167 des gens qui ont été formés dans des CESIM médicaux... c'est pas du tout la même...

168 Oui, c'est plus médico-centré.

169 Plus médico-centré, et puis avec une... ouais, ils ont un peu l'impression d'aller prendre des cours, et pas de
 170 suivre une formation. C'est le retour qui en est fait. Donc voilà, donc ouais, tu sens que... que t'as pris une place
 171 dans le paysage de la formation avec cette couleur qu'on voulait y donner, qui était le paramédical, quoi. Nous...
 172 Ou en tout cas, non médicale, quoi. Donc non technico-centrée. Parce que ça reste quand même un peu ça, les
 173 médecins, ils ont un petit peu cette visée-là. Et voilà, tu vois, je me trouve beaucoup plus à ma place dans un
 174 colloque comme (ville) qu'au colloque francophone de simulation, quoi. L'omniprésence médicale, moi, je
 175 crois... tu vois, cette année j'y suis pas allé. Parce que, moi, ce qui m'a dégoûté l'an dernier, c'est l'enquête
 176 qu'ils ont fait sur la qualité des formations de formateurs. Et euh... quand ils ont dit que le panel, ils avaient fait
 177 un recensement national des formations de formateurs, que j'ai même pas été contacté, et quand je suis allé voir
 178 (X) et (Y) qui étaient responsables scientifiques de l'étude, je leur ai dit « vous avez aucune légitimité dans votre
 179 étude. Dans votre objet d'étude, il y a des centres de simulation qui ont fait une formation de formateurs ! moi
 180 j'en ai fait treize ! J'ai même pas été sollicité ! Alors que j'ai fait le DU à (Université) et que X il sait que je fais
 181 une formation de formateurs. Et Y reçoit chaque année ma plaquette. Donc je dis « mais vous avez raison,
 182 continuez à faire le recensement des formations de formateurs faites par les CESIM tenues par des médecins, mais
 183 dites-le dans votre objet d'étude à ce moment-là. Ne vous targuez pas d'avoir fait une étude nationale sur la
 184 qualité de la formation de formateurs, parce que c'est pas vrai ». Donc voilà. Donc j'arrête d'y aller. J'ai envoyé

185 un mail à Granry, à ce sujet. J'ai jamais eu de réponse. Bon. J'ai envoyé un mail en disant qu'il y avait encore du
186 chemin et que voilà, la Sofrasims devait être vigilante, parce que ce colloque est quand même fait sous l'égide de
187 la Sofrasims. Et que la Sofrasims devait être vigilante sur... ben que le paramédical avait aussi le droit d'exister
188 dans les instances comme le colloque francophone de simulation. Mais c'est un colloque de simulation médicale,
189 hein. Bon, j'ai pas eu de réponse hein, donc c'est... l'absence de réponse...

190 **Est signifiante.**

191 Est signifiante. Voilà mais bon... Mais c'est dommage. C'est vraiment dommage. D'autant plus qu'il me
192 semblait que la formation d'auditeur que j'ai fait à l'HAS était vraiment dans le sens de... venir injecter du
193 paramédical, mais en fait non. Ça fait un an que j'ai fait la formation, j'ai pas été sollicité pour faire... Mais est-
194 ce qu'il y a eu des audits de centre de simulation ? J'en sais rien. Mais je suis absolument pas informé. Aucun
195 lien avec la Sofrasims alors que je suis auditeur. Enfin j'ai une attestation d'auditeur. Donc euh... pfft.

196 **Tu es déçu de ça, tu es amer ?**

197 **(long silence)...** Blasé en fait.

198 **Oui, tu n'en attends rien.**

199 Ben non parce que je me dis que... ça reste encore... voilà, si t'es pas Pr X, Pr machin, on te calcule pas, quoi.
200 Enfin, là pour le coup, mais j'étais hyper en colère, je sais même pas comment j'ai pu... faire en off. Tu vois, j'ai
201 pas cette euh... comment dire ? Je m'en suis voulu, sur le coup, de pas avoir... de pas être monté sur... sur mes
202 grands chevaux lors de la discussion. Mais finalement, j'ai bien fait. Je l'ai fait en off. J'ai choppé le Y et X... ils
203 étaient dans leurs petits souliers, quand même hein. Parce que je leur disais « mais donnez-moi au moins un
204 argument. Et au moins, dites-moi pas que vous êtes pas au courant que je fais des formations ». Donc je dis
205 « c'est parce que vous voulez pas me faire de la promo ? c'est ça ? », je dis à Y « c'est parce que tu voulais pas
206 qu'apparaisse sur un tableau que toi t'en fais quatre par an dans ton centre de simulation médicale, que toi t'es à
207 mi-temps là-dessus, et que moi, c'est que des vacataires à part moi, et qu'on est capable d'en faire le triple ? »
208 (...). Et si tu veux, ouais, là, j'étais amer, parce que je me suis dit, c'est vraiment... ils ont... ils ont décidé de ne
209 pas nous compter dans leur enquête. Volontairement. Volontairement. Donc là, ouais, j'étais amer, et euh...
210 maintenant, je suis plus déçu, tu vois ? Déçu et blasé, en me disant tu vois, on est en 2017, la HAS préconise la
211 simulation pour former les équipes...

212 **L'interprofessionnalité...**

213 L'interprofessionnalité, c'est du pipeau. C'est du pipeau. Alors nous en local, c'est encore pire. Au CHU, on est
214 *persona non grata* depuis qu'ils n'ont pas eu les sous de l'ARS. Aucun travail de collaboration. Aucun. Et puis
215 on a clairement des fins de non-recevoir. Je suis encore aller faire une présentation de la simulation dans un Ifsi
216 public, alors j'ai eu un super accueil, hein, mais j'ai aucun retour. On leur a ouvert les portes, on leur a dit
217 « venez faire de la simulation, on vous aide, on vous forme, on vous loue les locaux, on vient former vos
218 étudiants avec les nôtres, et tout. Zéro. Au bout d'un moment, hein... on va pas faire la formation gratuite chez
219 eux et leur créer un labo, hein, faut pas exagérer, tu vois ? A mon avis, ça ne passerait que par des injonctions de
220 l'ARS « si vous voulez faire de la simulation, rapprochez-vous du CESIM » (...) mais vu que l'ARS fera jamais
221 ça... eh ben chacun va faire de la simulation dans son coin et puis voilà. Donc ouais, je suis un peu dépité, je
222 suis... voilà. Mais on a tellement une grosse activité que j'ai pas le temps d'être...

223 **Oui, ça impacte pas... la pérennité du centre.**

224 Non. Ben de toutes façons, nous, on en fait dix-sept. On joue pas dans la même cour, tu vois ? Donc j'ai pas
225 besoin d'eux. J'aurais beaucoup aimé travailler avec eux... T'as pas envie, du coup. Moi j'ai pas envie de me
226 rapprocher d'eux. J'ai pas envie de faire un colloque avec eux. J'ai pas envie de les inviter. Tu vois si on fait un
227 colloque sur le jeu d'acteur, j'ai pas envie de les inviter, quoi ! Ils jouent pas le jeu. Ils m'ont exclu de leur
228 enquête, tu crois pas que je vais les... parce que c'est une vitrine aussi le colloque. J'ai pas envie de les mettre en
229 avant. Mais c'est dommage, parce que j'ai pas envie d'être comme ça. Moi je suis pas comme ça. Mais bon, ils
230 te forcent à l'être.

231 **OK. Alors revenons maintenant sur ta pratique à toi, hein, ta pratique pédagogique dans les séances. Donc six**
232 **mois ont passé depuis qu'on s'est vus, que je t'avais observé en situation. Est-ce qu'il y a des choses qui ont**
233 **bougé dans la façon dont tu animes ces séances ? ou pas ? (29'47)**

234 Euh... non, alors pas... pas depuis six mois, parce que... il y a eu un virage qu'on a opéré... c'était sur le jeu
235 d'acteur, hein, quand on a fait la formation sur le jeu d'acteur, je t'en avais parlé. Ça on le maintient et ça a
236 vraiment... vraiment changé considérablement notre jeu d'acteur. Euh... non, si ce n'est que voilà, cette

237 dernière... cette idée hyper-intéressante, là, de... que finalement, notre seul leitmotiv doit être ce que
238 l'apprenant retient, et pas ce qu'on voudrait qu'il retienne. Et que finalement, ce qui est important, c'est qu'il
239 retienne quelque chose. Et s'il le retient, c'est qu'il en a besoin. Donc il faut débriefer là-dessus, quitte à différer
240 notre objectif quitte à ce que ce soit dans un autre temps pédagogique, pas forcément de la simulation d'ailleurs.
241 Et que... et vraiment, j'ai été vraiment... ouais, fortement interpellé par ce que ce médecin nous a dit au
242 (colloque). J'ai vraiment été séduit par son approche, qui doit être... ben voilà, on retient trois fois plus ce dont
243 on avait besoin, que ce dont quelqu'un a estimé qu'on avait à retenir. Et je trouve ça finalement tellement
244 simple... parce que son étude était hyper simple. Et finalement revenir à l'essentiel, et là... son intervention, il a
245 fait repointer du doigt que la simulation n'est qu'un outil pédagogique. Et... et ce qui doit vraiment primer c'est
246 ce que l'étudiant va retenir d'une séance. Qu'elle soit en simulation, ou en cours magistral. Et alors vraiment
247 cette différence... alors moi j'ai repris sa diapo sur la pyramide de... de rétention de l'information. Où voilà, tout
248 en haut le cours magistral, 5%, tout en bas on a « enseigner aux autres » et là on a 90%. Et que dans le débrief,
249 on doit viser la base de la pyramide, et pas le haut. Vraiment, c'est pas fait pour faire du cours magistral. C'est-à-
250 dire qu'il y a pas d'apport de contenu par le formateur. Et ça vraiment, moi, mon leitmotiv c'est... moi je dis aux
251 formateurs « si vous avez une chose à retenir de cette semaine de formation, c'est cette pyramide ». (...) Alors
252 faut pas se leurrer, il y a toujours un minimum d'apport de contenu, pas que des formateurs, si c'est un étudiant
253 qui apporte du contenu, on se rapproche toujours... mais je pense qu'en même que si c'est apporté par le
254 collectif et si c'est décortiqué lors de ce débrief, ça a pas du tout le même impact. Parce que c'est pas la posture
255 de l'enseignant qui vient dispenser ce qu'il faut que l'étudiant retienne.

256 **Ça, ça veut dire que tu adoptes une posture de lâcher-prise ?**

257 Ah ben en tout cas, ça l'entérine.

258 **Ça l'entérine...**

259 J'en étais convaincu. Mais des moments c'est plus fort que toi, tu te dis « ah ouais, mais là, il faudrait que
260 j'apporte... quelque chose ». Et en fait, non. Sa diapo où il marque sur un ton humoristique « ce qu'il faut retenir
261 c'est qu'il faut que je me taise », c'est vraiment ça. Mais sauf que ce lâcher-prise il est pas si... il est pas si
262 évident que ça. Parce que tu voudrais vraiment qu'ils retiennent ça, pour toi c'est important. Ouais, mais pour
263 toi, parce que t'as vingt ans de boutique. T'as une quantité énorme d'expérientiel, que l'étudiant n'a pas. Donc
264 ça lui parle pas.

265 **Est-ce que toi, là, dans les dernières séances que tu as pu animer, tu as justement pu lâcher-prise par rapport à**
266 **ça ? est-ce que tu étais dans ce contrôle-là justement de ta prise de parole ? et est-ce que tu as réussi justement à**
267 **mettre en œuvre cette posture souhaitée ?**

268 Alors il me semble que j'y arrive plus, parce que je suis tellement convaincu. Que c'est l'outil qui permet ça.
269 L'outil permet ça, et doit... et devrait nous contraindre à ça. Il y a les deux. Et je suis... je suis tellement
270 convaincu, qu'effectivement c'est... dans ce temps-là, le lâcher-prise justement du formateur, que va se nouer,
271 que va se jouer toutes les clés de l'apprentissage pour l'étudiant que... qu'il faut laisser faire.

272 **Oui, mais est-ce que tu y arrives ?**

273 ... il me... il me semble... Mieux. Mieux parce que... c'est... ça y est, c'est une certitude. C'est une certitude
274 pour moi qu'il faut faire ça. Vraiment. Que si on veut faire autre chose, il faut que ce soit un autre temps
275 pédagogique. Ou alors il faut bien séparer : on a fini le débriefing, maintenant je vais vous faire un apport de
276 contenu en plus. On peut très bien imaginer ça, on a un temps de simulation, on a un temps de formation
277 magistrale, on a un temps d'apport démonstratif, on a... voilà. Et... mais de séparer ces temps. Et de pas
278 mélanger. Je crois autant au fond qu'à la forme, au débriefing. C'est-à-dire la forme, c'est la posture que va
279 adopter le formateur et qui influence énormément ce qui va se jouer. Et le temps. Le... ce temps pédagogique, il
280 doit être le temps de l'étudiant, et tout l'art du débriefer, c'est de justement lui donner toute l'opportunité pour
281 que ça soit son temps à lui. Cadré, évidemment, par un maximum de bienveillance, de respect, de bon jugement.
282 Mais surtout pas conditionné par ce qu'on voudrait qu'il retienne absolument.

283 **OK. Là je me rappelle un peu la séance que j'ai pu observer avec toi. Tu avais conduit deux séances, que j'avais**
284 **pu observer, sur une matinée où il y en avait quatre. Et à chaque fois, il y avait quand même une part très**
285 **importante de la dimension organisationnelle des soins. Tu te rappelles ?**

286 Humm.

287 **Est-ce qu'aujourd'hui, quand tu dis « finalement je laisserai les étudiants aller où ils veulent aller en fonction de**
288 **leurs besoins », est-ce que du coup, cette orientation que tu avais pu donner, finalement tu la remets en**
289 **question aujourd'hui ?**

290 Ben oui, parce que.... Enfin oui, si elle vient pas de l'étudiant. Si elle vient de l'étudiant et que je la reprends
291 parce que je sens que ça peut être quelque chose d'intéressant à creuser mais que ça m'est apporté par un
292 étudiant, je vais formaliser ce qu'un étudiant apporte comme objectif et qu'on débâte là-dessus, oui. Mais pas
293 que ce soit ma lecture à moi de la situation, avec un point qui serait important de travailler parce que c'est ma
294 lecture à moi. Parce que vraiment, moi, ce qui m'a interpellé... oui, ça m'a interpellé, moi, parce que j'ai ce
295 bagage expérientiel, et j'ai cette mise en lien. Mais l'étudiant l'a pas. Et donc si c'est pas apporté par l'étudiant,
296 c'est peut-être super intéressant, mais il en a peut-être pas besoin, ou il en est peut-être pas là. Et que... on va
297 peut-être débatter de quelque chose qui nous paraît super intéressant, qui l'est, mais l'étudiant il en est pas là,
298 donc pour lui, finalement, si je l'interroge à... à une semaine, ou 15 jours ou 6 mois, et qu'il en ressort rien,
299 parce que c'était pas le moment pour lui, c'est grosso modo peut-être le constat que la... que la séquence de
300 simulation elle n'a servi à rien. En termes de rétention d'information. Et ce qui doit nous motiver, c'est ça. Et
301 c'est peut-être super intéressant sur l'instant T, mais on peut peut-être complètement se leurrer en disant « j'ai
302 fait un super débrief, parce que j'ai... on a vraiment parlé, ils l'ont alimenté et tout ». Ouais, OK. Mais est-ce
303 que déjà tous l'ont alimenté ? est-ce qu'il y en a pas quatre ou cinq qu'on a complètement perdus parce qu'ils en
304 sont pas là ? Est-ce que je leur ai donné la possibilité de débatter, de... de débriefer... de ce qu'ils ont besoin à
305 ce moment-là ? Mais c'est très frustrant pour le formateur.

306 **Comment tu gères cette frustration-là ?**

307 Eh ben je crois en... en se disant il vaut mieux moins en débriefer mais que ça leur serve. Et que ça leur serve
308 réellement.

309 **Tu es convaincu de ça.**

310 ... oui. Parce que je l'ai vraiment... tu vois, j'ai fait énormément de liens avec des apprentissages que j'ai pu
311 faire hors simulation. Tu vois j'en ai parlé au... au colloque, quand on a fait l'atelier sur débriefer ailleurs qu'en
312 simulation. Et on a fait tout un parallèle entre trois instants pédagogiques, deux dans le champ de la formation et
313 un hors champ de la formation. Et moi je m'occupais du champ hors champ de la formation. Je faisais le
314 parallèle entre l'apprentissage de l'auto-école. Alors y avait la conduite accompagnée que je fais avec une de
315 mes filles, et moi l'apprentissage de... du permis moto. (...) moi je faisais le parallèle, moi, l'apprentissage de
316 moto-école, j'ai eu un apprentissage qui était empirique. C'est-à-dire que, en gros, que la compétence naîtrait de
317 l'accumulation d'expériences. J'ai jamais été débrieffé sur mes séances de moto. Jamais. C'est-à-dire que mis à
318 part moi, il n'y avait que moi qui, de retour dans ma voiture, me disait « qu'est-ce que j'ai bien fait, qu'est-ce
319 que j'ai pas bien fait sur ma séance ? ». Et j'ai trouvé ça complètement... enfin... obsolète et absolument pas,
320 entre guillemets, efficace. Moi j'aurais eu besoin qu'on s'arrête plus tôt, qu'on passe trois quarts d'heure en
321 moto et un quart d'heure de débrief. C'est-à-dire voilà ce que j'estime bien faire, et toi, moniteur évaluateur,
322 qu'est-ce que tu penses de ma prestation de ces trois quarts d'heure de conduite ? On n'avait jamais fait ça !
323 Donc on accumulait, on mélangeait des novices avec des gens qui avaient douze heures de moto, on faisait de la
324 route alors qu'on aurait eu besoin de faire du plateau (...) c'était du remplissage de case. Et résultat des courses,
325 y a un taux d'échecs au permis moto supérieur au taux d'échecs au permis voiture. Et donc du coup, j'ai introduit
326 ça, moi, à chaque fois que je fais une séance de conduite accompagnée avec ma fille. Je fais un temps de débrief,
327 où je pars d'elle. C'est-à-dire « tu aimerais qu'on discute de quoi dans ta conduite ? est-ce qu'il y a des choses
328 qui t'ont mise en difficulté ? » et je pars toujours d'elle. Et ensuite je lui donne mon avis sur ce qu'elle m'a dit,
329 elle. Et après, je lui dis « mais par contre moi, voilà ce que j'ai noté », mais là, en lien avec mon vécu
330 expérientiel, moi, de.... Et euh... du coup, je vois les effets que ça fait, parce que je vois comment ma fille se
331 sert des séances qu'on fait, sur les séances d'après. Par exemple, l'autre jour, on avait une discussion autour de...
332 d'une entrée d'autoroute, quand nous on est sur l'autoroute, et qu'on va croiser une entrée d'autoroute. Et euh, je
333 lui disais l'importance à ce moment-là d'avoir une connaissance fine de son environnement, c'est-à-dire est-ce
334 que j'ai quelqu'un qui me suit, c'est-à-dire si quelqu'un me force le passage et que je freine, est-ce que j'ai pas
335 un camion qui va me rentrer dedans ? Si je suis obligé de me déboîter en urgence, est-ce que je sais s'il y a
336 quelqu'un qui arrive ? est-ce qu'il y a pas un motard ? est-ce que j'ai quelqu'un dans mon angle mort ? Tout en
337 analysant l'éventualité que ça se passe pas parce que j'aurais personne qui va entrer sur l'autoroute. Et ça, ma
338 fille elle me disait « mais ça, j'avais jamais... j'imaginais pas qu'on puisse se poser toutes ces questions... d'une
339 situation qui risque de ne pas arriver ! ». Que ça soit en permanence, en permanence ça. Et du coup, elle a mis
340 des mots sur ce que le formateur disait « anticiper, faut toujours anticiper ». Mais anticiper c'est un mot, c'est un
341 verbe, ça veut dire quoi ? Et ça, c'est génial, quoi, c'est génial. Mais tu vois, ça me parle. Moi je fais vraiment
342 des liens entre finalement les besoins de choses très pratico-pratiques, que j'aurais pas forcément eu le réflexe de
343 lui dire, parce que je savais pas qu'elle en avait besoin, et puis des choses qui sont, là par contre, que je vais lui
344 apporter, moi, qui pourraient correspondre à un objectif que j'aurais préétabli dans une situation de simulation.
345 C'est-à-dire « tiens, l'objectif aujourd'hui, ça va être l'entrée et la sortie d'autoroute ». Mais pas que. Parce que
346 si je lui parle que de ça, eh ben peut-être que elle, elle avait besoin de comprendre « ça veut dire quoi embrayer,
347 débrayer ? sur la partie moteur. Eh ben ouais, sauf que j'aurais pas pensé à lui dire ça parce que j'avais pas pensé

348 qu'elle en avait besoin. Mais si je crée pas cette liberté pédagogique qui est de donner la parole en premier lieu à
349 l'apprenant, sur son niveau, eh ben je risque... enfin le risque ça serait d'être en permanence soit en dehors des
350 clous... enfin, parce que c'est pas ce que voulait l'apprenant et que ça l'intéresse pas, ou alors il en est pas là, lui.
351 Et s'il en est pas là, dans son mode de raisonnement, il y a pas accès. Voilà. Et que c'est certainement très
352 intéressant de parler de ça, mais c'est trop tôt. C'est pas le moment. Donc il le retiendra pas.

353 **Donc ça, c'est vraiment une compréhension que tu as eu, là, au moment de ce colloque, et qui a donné du sens**
354 **finalement à tout ce que tu avais déjà perçu...**

355 Ah oui, vraiment. Ouais. Et c'est à mon avis le plus gros changement dans ma posture pédagogique. De la
356 simulation en entier, et du débriefing en particulier. C'est ce lâcher-prise sur l'apport de contenu. Mais au-delà
357 de l'apport de contenu, c'est de l'apport même de l'objectif de la séquence.

358 **D'accord.**

359 C'est-à-dire que nous, on apporte... en fait on apporte un prétexte à la connaissance. La simulation n'est qu'un
360 prétexte à la connaissance, et c'est à l'étudiant de saisir de quelles connaissances on va parler. Nous on ne sert
361 que pour... c'est en lien avec nos connaissances des situations cliniques qu'il va rencontrer, qu'il risque de
362 rencontrer. Ça on peut apporter, nous, notre expérience de soignant. Mais à mon avis, ça doit s'arrêter là. Alors
363 je parle pour la formation initiale. C'est pas tout à fait vrai pour la formation continue, parce que la formation
364 continue, il y a quand même un standard attendu, et on sait où devrait en être le professionnel sur une gestion
365 de... je sais pas, une gestion pluri-professionnelle d'un arrêt cardiaque. Il y a quand même un standard attendu,
366 et ce minimum requis, tu vois, il faudra leur apporter... enfin, il faudra leur donner des prérequis avant de venir
367 en formation (...). L'étudiant en formation initiale, on a tout intérêt d'aller à son rythme à lui, plutôt que de
368 cadencer en regard des objectifs supposés.

369 **Très bien. D'accord. Bon, donc effectivement, un indice de progression, de développement important. Je crois**
370 **qu'on a fait un peu le tour. (Fin de l'entretien)**

5.2. Entretiens avec Paula

Paula – Entretien n°1 - mai 2016 – durée 1h34

1 **Introduction ➔ 2'50. Est-ce que tu as des questions ?**

2 Non, je voulais juste dire que j'étais ravie de faire partie de ton étude. En plus c'est souvent que je suis interrogée
3 par des étudiants qui font des masters, des choses comme ça, et c'est vrai qu'à chaque fois c'est super enrichissant.
4 On m'avait fait des entretiens d'explicitation justement, j'ai trouvé ça super intéressant. Et là, ce que tu me
5 présentes, je me dis non seulement tu vas donner un feedback final, mais aussi je trouve qu'échanger, c'est toujours
6 très enrichissant et puis ça permet de pointer des choses sur ma pratique et c'est un enrichissement professionnel
7 et personnel. Donc merci !

8 **Eh bien écoute, avec plaisir ! (suite de l'introduction sur le déroulé de l'entretien) ➔ 4'10. Première question, quel**
9 **âge as-tu ?**

10 37 ans.

11 **D'accord. Est-ce que tu peux me parler de ton parcours professionnel, à partir du bac, et de quel bac ?**

12 OK. Donc j'ai fait un bac sciences médico-sociales. En 99. Voilà. La même année donc je suis rentrée à l'école
13 d'infirmière, une petite école d'infirmières à M. Une toute petite promo de 28. Donc j'ai fait mon école
14 d'infirmières 99-2002. J'étais très branchée psychiatrie à l'époque, je voulais faire vraiment ma carrière
15 professionnelle en psychiatrie, j'étais passionnée par ça. Et quand je suis sortie de l'école, je me suis dit attention,
16 si tu vas en psychiatrie maintenant, tu te fermes vraiment d'autres opportunités plus tard. Donc je me suis dit
17 « tiens, je vais me faire un bon service d'urgences ! », histoire de prendre confiance un peu en ma pratique, et que
18 si jamais un jour je pars en psychiatrie et que je veux revenir, ça sera peut-être plus facile. Et puis moralité, je suis
19 jamais retournée en psychiatrie ! donc j'ai attaqué à peu près pendant un an dans un service d'urgences du CHU.
20 Après j'ai fait une bonne année d'intérim, notamment sur L., un petit peu C., mais surtout sur L. où j'étais
21 spécialisée un peu dans les remplacements dans les services d'urgence et là, je me suis ouverte un peu à toutes les
22 pathologies... J'avais un peu l'impression de continuer ma formation en fait. Ça allait de la chir thoracique, à
23 l'alcoologie, en passant par la pédiatrie, la maternité, la cancérologie... enfin j'ai fait vraiment un panel... voilà.

Et puis je me suis retrouvée dans un centre – le centre médical de A. – qui est un grand centre de rééducation, et qui est notamment reconnu pour la rééducation des grands brûlés et des cérébro-lésés. Et il y avait une unité particulière qui s'appelle le SRPA, donc c'est un service de rééducation de post-réanimation, qui a un partenariat avec le CHU de S. Donc cette unité est au cœur-même du CHU. Donc c'est des patients en post-réa, qui sont encore pas tout à fait stabilisés, mais pour qui on attaque une rééducation précoce et surtout, dans ce service, on diagnostiquait en fait les capacités d'éveil des patients et surtout la capacité à aller suivre une rééducation plus active ou au contraire plus passive. Donc petite unité, douze lits. Une équipe, tu vois, très confortable au niveau des conditions de travail. On était trois infirmières, on travaillait en binôme aussi avec une aide-soignante. Et des pathologies très variées : ça allait du plus lourd, état végétatif chronique, en passant par le patient pauci-relationnel, handicap sévère, tétraplégie, paraplégie, locked-in syndrom, le traumatisé crânien avec amnésie. Voilà. Très varié.

Des patients complexes quand même...

Très complexes et des prises en charge aussi très pluridisciplinaires. Donc j'ai pris beaucoup de plaisir, je me suis très épanouie là-dedans. J'étais super bien dans mon travail. J'y ai travaillé sept ans, à peu près. Et puis je me suis dit... bon, c'est bien d'avoir une carrière un peu dynamique... J'ai hésité entre faire du libéral... et une formatrice un jour est venue faire passer une MSP dans mon service, et elle était jeune. Et dans ma représentation, les formatrices de l'école d'infirmières, elles sont cadrées et vieilles ! (rires) et je me suis dit, tiens, on peut être jeune et formateur !, et surtout sans être cadre de santé... Et, au culot, j'ai postulé dans les écoles d'infirmières de la région, et du coup, j'ai été prise. Donc en 2010. Novembre 2010, donc à la Croix-Rouge. Première année sur l'ancien référentiel, et puis après sur la filière infirmière depuis. Dans mes missions que j'ai eues rapidement, quasiment depuis le début que je suis rentrée en tant que formatrice, je me suis intéressée au bureau des relations internationales, qui existait mais qui était peu investi parce que c'était juste une formatrice qui s'en occupait. Voilà. Et j'ai pris – d'abord j'ai travaillé en binôme – et puis j'ai pris le relais et j'ai participé à la création d'un vrai bureau, on va dire, beaucoup plus organisé. Sachant que dans notre institut on propose deux types de mobilités pour les étudiants. Des mobilités à l'international en deuxième année sur cinq semaines, où ils partent pour découvrir dans des pays – j'aime pas dire ça mais dans des pays un peu pauvres, voilà – où ils partent découvrir la culture des soins dans d'autres... dans un contexte différent, voilà. Donc plus un objectif d'ouverture pour l'étudiant. Et puis le deuxième programme qui est proposé aux étudiants, c'est le programme Erasmus. Donc là, pour le coup, ça n'existait pas, et là, j'ai participé à la création, à la mise en place de ce programme Erasmus dans l'institut. Et du coup, ben, je suis référente Erasmus depuis 2011. Voilà. Donc c'est sur le semestre 6. Donc on propose, à ce jour, parce qu'on va dire que ça a évolué en cinq ans, mais à ce jour, on propose aux étudiants d'effectuer soit une mobilité de stage de trois mois, c'est-à-dire tout leur stage de semestre 6, de quinze semaines, dans une université partenaire en Europe. On a vingt, vingt-cinq partenaires en Europe. Et autrement on leur propose des mobilités d'études, c'est-à-dire de partir le semestre complet, c'est-à-dire le semestre 6. Sachant que c'est un échange. Enfin un échange... c'est-à-dire qu'on accueille ici des étudiants entrants. Je... je fais exprès de développer ça, parce que tu verras que, après, dans la simulation ça peut interagir, parce que justement j'ai un projet là-dessus. C'est pour ça que j'ai voulu développer un peu ça. Et la troisième possibilité aussi qu'offre notre institut c'est aussi les mobilités à l'international Erasmus salariales. C'est-à-dire que comme on a tellement développé l'international – pour te donner une idée, quand je suis arrivée en 2010, il y avait moins d'une vingtaine d'étudiants qui partaient à l'international. Cette année ils sont soixante-dix de deuxième année, c'est-à-dire 50%, qui sont partis à l'international. Voyant ça notre direction, qui incite beaucoup, nous a débloqué des fonds. Et cette année, par exemple, j'ai pu réaliser une mobilité à l'international, où je suis allée rencontrer des ONG qu'on a en partenariat, au Togo et au Bénin. Et dans le cadre d'une modération c'est pareil, la charte Erasmus nous autorise et finance des mobilités salariales, et donc on a... j'ai déjà visité beaucoup d'universités dans toute l'Europe, et ça m'a permis aussi de voir la simulation aussi en Europe. Tu vois, avec des objectifs, c'était assez libre hein, donc euh moi, principalement mes objectifs que j'ai à chaque fois ben c'est de découvrir la culture là-bas, travailler avec les bureaux des relations internationales, travailler sur les référentiels, travailler sur l'organisation de nos accompagnements de nos étudiants Erasmus, et puis du coup, moi je me rajoute mon petit objectif, c'est aussi de découvrir la simulation. Voilà, mais plus en observation à ce jour. Mais avec un objectif petit à petit de pouvoir faire de la simulation en Europe dans le cadre d'une mobilité Erasmus.

Très intéressant !

Voilà. Donc ça c'est une de mes missions. Sachant que je suis à 100%... c'est-à-dire que c'est des missions en plus qu'on prend sur volontariat. C'est-à-dire que je fais le même travail que mes autres collègues formatrices. Et puis ben depuis 2011... en 2011, j'ai passé... alors, j'ai eu l'occasion d'abord d'aller à un colloque national de simulation, à Brest. Donc le directeur y allait, il avait demandé à une ou deux formatrices de venir. J'ai candidaté. J'ai été prise. Et du coup j'ai découvert la simulation. Je suis revenue, le directeur m'avait demandé de faire une information pour présenter un peu ce que pouvait être la simulation. Et puis... force de projet, notre directeur a dit « allez on se lance dans la simulation », et du coup, je suis partie avec le premier groupe de formateurs, voilà on était cinq formateurs – enfin quatre formateurs plus le directeur – à aller se faire former donc à B.

82 Alors on reviendra là-dessus tout à l'heure, si tu veux bien. Par rapport à ton parcours, donc tu disais que tu es à
83 l'IFSI depuis 2010. Tu as le diplôme cadre ou pas ?

84 Non, pas du tout.

85 Tu as ce projet ?

86 Alors, j'ai eu le projet... je l'avais toujours un peu en... enfin, c'est très fluctuant. Je me suis dit oui, faut que...
87 faudrait... ça serait bien que je le passe un jour. L'année dernière, j'y suis allée un peu au culot, comme ça, sans
88 trop investir ma préparation. Je l'ai pas eu. Mais en fait je pense que au fond de moi, je le voulais pas tellement.
89 En fait, comme tu peux voir, je suis tellement engagée dans des projets qui m'apportent plein de choses, vraiment.
90 Et en fait, jusqu'à présent, j'ai fait le choix de me former à travers l'expérience et tu vois, je regrette pas. Parce
91 qu'en un an il s'est passé plein de choses qui m'ont fait vraiment grandir, évoluer, et ça je l'aurais pas eu à l'école
92 des cadres. Si j'aurais eu peut-être un joli diplôme.

93 Tu penses que tu as appris davantage ici...

94 Ah oui. En tout cas, j'ai pris ce que je voulais. J'ai été maitre de... alors qu'à l'école des cadres, tu vois, j'en
95 ressens pas un réel besoin. Déjà, j'ai pas besoin de cette reconnaissance auprès de mes collègues, même s'ils me
96 disent tous « mais Paula, faudrait que tu fasses l'école des cadres ! », ma direction me pousse, me dit « vas-y, on
97 te finance ! c'est le moment, vas-y, vas-y ! »... euh... je m'aperçois que c'est pas ça au fond de moi, quoi, ce que
98 je veux... et euh, voilà, tu vois cette année, je l'ai même pas passé. Et euh... ben peut-être l'année prochaine, mais
99 euh... c'est un de mes objectifs, mais c'est pas ma priorité en fait.

100 D'accord. Alors on va revenir sur les formations que tu as pu suivre au cours de ta carrière, hein, quelles que soient
101 d'ailleurs ces formations. Est-ce qu'il y en a certaines qui, pour toi, ont été particulièrement déterminantes pour ta
102 construction professionnelle ? Que ce soit en tant qu'infirmière ou en tant que formatrice. (16')

103 Moi je dirais déjà ma première formation, c'est ma formation initiale. J'avais vraiment... je me suis éclatée dans
104 ma formation à l'école d'infirmières. Ça m'a... comme je t'ai dit, on était une petite promo, vingt-huit. Une super
105 équipe. Et euh... là, j'ai pris vraiment la passion de ce métier et ça m'a vraiment réellement créé une identité
106 professionnelle. Après, j'ai pas réellement eu de formations durant... je veux dire, j'ai toujours été maitre... je me
107 suis formée par moi-même.

108 Alors dans ces expériences d'autoformation, justement, est-ce qu'il y a des expériences, peut-être auprès de tes
109 collègues, ou de rencontres, ou de moyens de formation que tu as pu utiliser, et qui ont été vraiment pour toi... qui
110 ont créé les fondements de ton identité professionnelle ?

111 Ouais, ma prise de poste aux urgences. Je venais d'une petite ville. Me retrouver dans une usine... ça m'a beaucoup
112 bouleversée. Ça m'a beaucoup interrogée, ça m'a construite. Première construction. Cette année où j'ai fait
113 beaucoup d'intérim aussi, ça m'a beaucoup ouvert... d'ailleurs c'est une forme de formation d'ailleurs, je te l'ai
114 dit spontanément, j'ai continué ma formation là-dedans. Et ouais, ça a été dur, tu vois, pendant un an, de changer
115 continuellement, tous les jours, d'équipe, de spécialité. Ça m'a mis aussi beaucoup d'humilité parce que t'es
116 jamais... enfin t'es expert dans rien en fait. C'est parfois frustrant parce que t'as pas l'expertise, mais bon, t'es...
117 j'ai développé d'énormes capacités d'adaptation, et ça je l'ai vraiment perçu. C'est vraiment ça que je venais
118 chercher. Et d'ouverture aux autres dans les équipes, la culture soignante, et finalement quand je me suis posée,
119 c'est parce que j'ai réellement choisi cet établissement, en regard des valeurs et de l'identité professionnelle que
120 j'avais développée. J'ai choisi ce service. Voilà. Comme je t'ai dit on était une petite équipe, on échangeait
121 beaucoup, on pouvait verbaliser beaucoup nos ressentis, notre vision, nos identités professionnelles. Ils avaient
122 aussi mis en place de l'analyse de la pratique. Donc là on avait eu une formation, je m'en rappelle, c'était sur trois
123 jours. Avant de nous lancer à faire de l'analyse de la pratique, la psychologue était venue nous former pendant
124 trois jours à l'analyse de la pratique. Et derrière on en faisait... ça c'était très enrichissant.

125 C'était dans le service de rééducation où tu étais, c'est ça ?

126 Oui. Donc celle-là, de formation, je crois que ça a participé à ce que je suis, c'est-à-dire que ça m'a permis de
127 mieux analyser ma pratique au quotidien, de mettre des mots, de prendre du recul. Celle-là, elle m'a marquée.
128 Après, j'en ai fait d'autres, mais bon, le truc sur les transmissions ciblées, des machins, c'est pas... Enfin si, ce
129 que je me suis aperçue, tu vois, c'est que tout le monde est toujours... tu pars avec pleins de projets de ces petites
130 formations, et puis tu peux pas les mettre en œuvre derrière... c'était plus frustrant qu'autre chose. Voilà. Et puis
131 des formations ici, à la Croix-Rouge, ouais, on m'en offre plein, plein, plein. Donc des fois c'est sur une journée,
132 c'est... Il y en a une que j'avais beaucoup aimée, c'est sur la génération *why*. Voilà. La génération fuchsia. Le
133 sociologue qui était venu nous former était plus branché génération fuchsia. Celle-là j'avais bien...

134 C'est quoi génération fuchsia ?

135 Ça correspond à la génération en fait *why*, c'est-à-dire qui part à peu près des années 70-80 à maintenant. Et ça, ça
136 m'a permis en fait plus de me positionner, parce que je suis une des plus jeunes formatrices. Alors t'as Sandra
137 aussi, que tu as rencontrée, et qui est revenue, mais je suis restée longtemps la plus jeune formatrice, et de loin,
138 quoi. Et là maintenant, il y a Sandra, et puis d'autres plus jeunes aussi qui ont été recrutés. Ça m'a aidée dans mon
139 positionnement vis-à-vis des étudiants. Au début, j'ai vraiment eu du mal à quitter ces représentations de formatrice
140 experte, avec un âge, une expérience, tout ça. Et du coup cette formation-là, sur la sociologie, m'a apportée aussi
141 dans mon identité professionnelle en tant que formatrice.

142 D'accord. Alors qu'est-ce qui t'a amenée à devenir formatrice ? Tu disais un peu tout à l'heure que tu avais envie
143 de changer, mais pourquoi la formation finalement ? (21')

144 Alors par hasard et pas par hasard. Je l'ai compris plus tard en fait pourquoi. Mon directeur m'a dit un jour un truc
145 très juste. Il m'a dit « finalement on forme avec... - comment il m'avait dit ça ? - on forme comme on a été
146 formé... enfin comme on a vécu sa formation ». Et je te l'ai dit à un moment, moi j'ai vraiment pris plaisir dans
147 ma formation initiale, ça a été trois années très riches, à la fois dans le cadre de ce que j'ai pu apprendre et puis à
148 la fois dans le cadre des amis que... de mon cercle d'amis que je me suis fait. Ça a été trois ans de... de... ouais,
149 ça a été magique. Eh ben du coup, en fait, je pense que c'est ça, en fait, c'est ça qui m'a emmenée à revenir sur les
150 bancs de l'école je crois.

151 Alors maintenant que tu es formatrice, donc, tu as eu des expériences d'enseignement, ou en tout cas, de formation
152 avec les étudiants. Est-ce que certaines ont, là encore, été particulièrement marquantes ou déterminantes pour toi,
153 dans ta construction comme formatrice ? (23')

154 Alors mon arrivée. Mon arrivée à l'école. Alors on a une super école. Une super équipe. Après comme dans toute
155 équipe, parfois, il y a des moments où on a moins de dispo pour les autres et je suis arrivée en même temps qu'une
156 autre collègue. On est arrivé à quinze jours d'écart. On nous a mis sur la même équipe et c'était la dernière promo
157 de l'ancien référentiel. L'équipe qui nous a accueillies était très en souffrance à ce moment-là. Donc on n'a pas
158 été très... il y a pas eu de doublure, il y a pas eu... donc on nous a dit « vous faites ça », vous êtes responsables
159 de... je crois que c'était hémato-cancéro... Après, ça faisait pas un mois qu'on était là que dans notre équipe, il y
160 en a une qui a été en arrêt. On a dû prendre au pied-levé tout un tas de choses sans... sans vraiment
161 d'accompagnement ou de soutien de la part de notre équipe, voilà, à qui j'en veux pas du tout, je pense qu'ils
162 étaient en souffrance à ce moment-là. Là, du coup, ça a été... ça a été chaud, quoi. Et ça, du coup, ben, comme tu
163 as vu, ça me fait pas peur de me former par moi-même ! Donc ça, ça m'a... ben voilà, j'ai appris plein de choses !
164 Ça m'a même donné rapidement de l'autonomie.

165 Quelles ont été tes ressources à ce moment-là ?

166 Les gens. Ma collègue, avec qui on est arrivé, ça a été... mettre des mots, voilà... ça a été ma principale ressource.
167 A deux, à avoir les mêmes ressentis, à aller à la fois... à être dans une dynamique positive, tu vois ? Pas se dire
168 « ouais, bon... » Tu vois, pas être dans une critique négative. Se dire « OK, ben c'est comme ça, bon alors on fait
169 comment là ? ». Et tu vois, ça, ça a été une vraie ressource. Ma direction a été une vraie ressource pour moi. Euh...
170 un autre déclic que j'ai eu, au bout de... ça faisait six mois que j'étais dans l'école, et il y a eu une ou deux plaintes
171 d'étudiants qui trouvaient que je leur parlais pas correctement, que... Du coup, j'ai été en gros convoquée par ma
172 direction qui m'explique ça (*rires*). Donc là, ben, bien sûr je m'effondre, je me dis mais qu'est-ce qui se passe ?
173 grosse remise en question... Je me dis mais mon atout relationnel, c'est quelque chose sur lequel j'ai jamais eu de
174 problème dans mon métier ! Au contraire, c'était une de mes ressources ! Et là, t'y arrives pas ? Qu'est-ce qui se
175 passe ? En fait j'ai eu un déclic ce jour-là, qui a vraiment changé toute ma façon de... d'appréhender mon métier
176 de formatrice. Je me suis dit en fait... finalement tes patients, tu en prenais soin, ben finalement tes étudiants, faut
177 que tu en prennes soin autant que tes patients, voilà. Tu transfères ta bienveillance et ton aspect relationnel que tu
178 avais avec tes patients... bon alors pas transféré à 100% parce qu'on n'est... c'est pas la même chose mais... mais
179 au moins en termes de posture. Et là, du coup, je me suis retrouvée vraiment, et là j'ai pu m'épanouir là-dedans.
180 Ça a été un vrai déclic.

181 C'est-à-dire que ta représentation que ce qu'était un formateur a changé à ce moment-là ?

182 Ouais, c'est ça. Ce qu'était un formateur, et surtout moi. Ce que je voulais être en tant que formatrice. Ça... six
183 mois. Et là, du coup, ben ça a été très enrichissant parce qu'en plus, ça j'ai pu en reparler avec ma direction qui
184 m'a dit « ben, c'est bon, si tu as compris ça, tu as compris l'essentiel. Et c'est bien que tu l'aies compris un peu
185 par toi-même, par cette expérience-là. Tu vois on te l'aurait dit dès le début... enfin c'est pas pareil... ». De
186 l'avoir... par expérience... on revient à la simulation ! (*rires*). Donc ça. Les autres étapes c'est quand j'ai mis le
187 pied dans la simulation et puis la création de ce bureau des relations internationales. En fait finalement, je crois

188 que c'est à chaque fois où je me suis retrouvée démunie et que j'ai été obligée d'aller puiser dans mes ressources.
189 Pareil il y a eu un dysfonctionnement au début où on m'a attribuée la mission de l'international. J'ai été en binôme
190 avec une collègue, qui elle était sur le départ, et qui en gros m'a... enfin je me suis retrouvée responsable toute
191 seule des stages à l'international alors que j'avais... pour moi, j'étais encore jeune formatrice, trop jeune, pas
192 savoir, pas connaître tout... pareil, ben... tu relèves les manches et ça aussi, ça m'a donné de la force. Et j'ai...
193 ben voilà, tu peux y arriver ! Surtout qu'à l'époque, c'était la bête noire des autres formateurs, les stages à
194 l'international. La formatrice en question avait pas forcément vendu le projet assez bien et elle le portait à bout de
195 bras et l'équipe était quasiment contre, quoi. Et là aussi, du coup, tu vois, j'ai dit il faut qu'on change les choses,
196 que ce soit un projet plus d'équipe, comment intégrer plus l'équipe pour que ça fonctionne et que voilà... ça, ça
197 m'a beaucoup apporté. Après les unités d'enseignement qui m'ont marquée, c'est toutes celles où je parlais de
198 rien, et notamment le grand exemple c'est la santé publique. Début d'année, alors je sais plus... ça fait déjà quatre
199 ans que je m'occupe de la santé publique... on se retrouve en réunion d'équipe, on s'attribue les unités
200 d'enseignement, qui veut quoi, tout ça... et là tu as la grosse patate chaude de la santé publique ! (rires) tu vois,
201 personne n'en voulait ! J'ai dit bon ben, allez, je veux bien essayer... je me lance. Donc on s'est retrouvé plusieurs
202 formatrices sans expérience de santé publique, puisque tu as pu voir, dans mon parcours, santé publique j'en ai
203 pas fait...

204 **Donc à défricher alors...**

205 Voilà, à défricher. Et euh... voilà, ça aussi, ben ça...et là, je suis complètement épanouie là-dedans ! Il va y avoir
206 bientôt la réunion où on va se réattribuer les unités d'enseignement de l'année prochaine et je croise les doigts
207 pour avoir la santé publique parce que c'est un épanouissement aussi total. Quelles autres unités d'enseignements ?
208 il y a la 3.3.S5 une année aussi, que j'avais eue. C'était une des premières années avec le nouveau référentiel. On
209 s'est dit tiens, qu'est-ce qu'on peut faire ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? Et on a créé un forum des métiers, et c'est
210 quelque chose aussi qui a bien pris. Qui a super bien pris parce que maintenant chaque année il est refait, et
211 maintenant c'est devenu la journée portes ouvertes de l'école.

212 **Donc finalement des tas d'expériences novatrices...**

213 C'est ça.

214 **Très bien. Alors si tu avais à dire, très simplement, quelles sont tes conceptions en matière d'enseignement pour**
215 **former des infirmiers... ça serait quoi ? (31')**

216 Mes conceptions ? Mes valeurs ?

217 **Oui, c'est ça, tes valeurs, ta façon de penser, ce sur quoi tu t'appuies...**

218 Alors je l'ai un petit peu dit, tu vois, déjà. Mais je crois premièrement que je m'appuie – mais plus ça va, plus c'est
219 loin, et il faudra probablement que je m'appuie sur d'autres choses après – mais en tout cas sur moi, comment j'ai
220 vécu mes études, sur l'analyse que j'en ai faite. Ce qui m'a plu, voilà. Après je m'appuie sur mes valeurs – ça aussi
221 je te l'ai dit – sur mes valeurs soignantes. Sur moi, mon identité professionnelle que j'avais en tant que soignante
222 et ce qui faisait que j'aimais... enfin je suis toujours infirmière mais... j'aime pas dire, tu vois, quand on me
223 demande – tu vois ça je pense que ça doit avoir un lien – quand on me demande « qu'est-ce que tu fais comme
224 métier ? », principalement je dis « je suis infirmière ». Après on me dit « tu exerces où ? », ben je dis que je suis
225 formatrice dans une école d'infirmières, « ah ! Mais tu n'es plus infirmière ! », mais je dis « mais si ! ».

226 **C'est important pour toi, ça ?**

227 Ouais. Je suis d'abord infirmière.

228 **C'est ton identité professionnelle première.**

229 Ouais. Et ça, c'est important pour moi en tant que formatrice. De bien l'avoir en tête. Même si je m'aperçois...
230 ben tu vois, c'est pareil, c'était plus facile quand j'étais proche des soins, enfin les premières années en tant que
231 formatrice... Plus ça va, plus je me dis que je m'en éloigne et que j'ai tendance à m'éloigner de certaines choses,
232 et qu'il va falloir que je m'accroche à d'autres choses. Tu vois je m'en aperçois en te parlant. Donc ça. Mes valeurs.
233 Mes valeurs... J'aime toujours dire aussi que j'aime bien la pédagogie mais il faut qu'elle soit simple. J'arrive pas
234 trop à...

235 **Qu'est-ce que tu veux dire par là ?**

236 J'arrive pas trop à... j'aime pas trop me... pffft... j'aime bien ce qui est spontané, ce qui est authentique, ce qui
237 est vrai. Et de pas aller chercher dix ans des conceptions de formation, ça, ça, c'est... je crois que des fois, plus tu
238 fais les choses spontanément, ça empêche pas d'être critique et... et je crois qu'il faut se faire confiance, à partir

239 du moment où tu y vas avec des bonnes valeurs... après tu as toujours la possibilité de réajuster. De dire bon, je
240 suis peut-être pas dans la bonne direction, mais... J'aime bien être en *live*.

241 **En live ?**

242 Ouais. Je m'aperçois que plus j'anticipe les choses, plus... enfin les choses, mes enseignements, en termes de...
243 enfin... ouais, l'improvisation, je pense qu'on peut improviser. En... en s'appuyant sur son expérience et... Plus
244 ça avance et plus j'improviser et... tu vois il y a toujours les... J'ai l'impression qu'il y a parfois deux catégories
245 de formateurs. Tu vois, tu as un arrêt. Je sais pas si ça te le fait à toi, mais parfois tu as un arrêt de travail, il faut
246 aller remplacer au pied-levé une collègue sur un TD. Tu as ceux qui vont flipper, qui vont dire « non, mais moi je
247 peux pas, j'ai pas... » et puis tu as ceux qui au contraire vont dire « mais moi je veux y aller ! ça me pose pas de
248 problème, tu me donnes deux, trois petits trucs et hop, je vais... ! ». Voilà. Tu vois, je fais plus partie de ceux-là.
249 Alors je pense qu'effectivement, ça me met... j'ai certaines lacunes hein. Mais ça m'empêche pas de réfléchir à
250 ma pratique, mais... ça a du bon des deux, hein, je pense que... mais moi, c'est ce qui me fait vivre. J'ai répondu
251 ou pas ?

252 **Oui, oui, absolument ! Qu'est-ce qui t'attire le plus en termes de format pédagogique ?**

253 Alors j'aime beaucoup accompagner, guider des groupes. Je le fais par exemple en santé publique, des petits
254 groupes. J'aime beaucoup parce que tu apprends beaucoup sur plein de choses. Enfin, tu vois, les groupes de six
255 étudiants que tu vas accompagner, qui construisent un projet sur une année, déjà, je trouve que de les guider, tu
256 fais partie... déjà tu as un petit projet, tu vois ? Après, j'aime beaucoup les aider à se réguler, à s'organiser, tu vois
257 pour les accompagner là-dedans. Les observer, pour voir ce qui se joue... et ça, je peux le faire en santé publique,
258 je peux le faire en stage à l'international, parce qu'ils partent en petits groupes, je l'ai fait avec mes Erasmus. Je le
259 fais en simulation. Je suis formatrice en gestes et soins d'urgence aussi. Donc tu vois c'est pareil, c'est des petits
260 groupes. J'aime vraiment beaucoup le petit groupe. Après, j'aime bien aussi faire de temps en temps du cours
261 magistral. Et faire – je dis toujours – du spectacle, du show ! Tu vois, d'être dans l'amphi, c'est bon aussi ! Mais
262 j'ai pas envie d'être la formatrice qui est derrière son bureau à balancer son savoir, ou à balancer des
263 connaissances... là, je m'y retrouve pas. Mais par contre en petit groupe, accompagner, guider.

264 **Alors tu me l'as déjà dit... mais si je te pose la question qu'est-ce qui t'anime ?**

265 Ben j'allais dire c'est la... la passion, bon faut peut-être pas non plus... mettre, faire de la poésie mais (**rires**) mais
266 les valeurs, ouais, je pense que c'est les valeurs soignantes qui font que j'aime ce métier.

267 **Comment tu te décrirais comme formatrice ? (37')**

268 Je dirais que... dynamique... euh... ça c'est... (**rires**)

269 **Pas facile...**

270 Alors des fois, il y a des étudiants, ils me disent – et je pense que je suis un peu ça – ils me disent que je suis une
271 main de fer dans un gant de velours. Mais tu sais parfois on peut être lunatique, parfois je suis un peu trop main
272 de fer, parfois un peu trop gant de velours.

273 **Main de fer pourquoi ?**

274 Main de fer parce que je pense que je suis très cadrante et que je suis très vraie avec les étudiants, donc quand j'ai
275 quelque chose à dire, je vais le dire, et euh... souvent, c'est dans l'immédiat, le feedback, enfin... je peux être
276 très... très... comment dire... je cherche mon mot... très directe parfois pour dire les choses. Et parfois ça peut
277 d'ailleurs... Mais derrière, tu vois c'est « bon d'accord, y a ça qui va pas, mais on va essayer de voir, je suis là... ». Voilà.
278 Mais bon du coup, parfois, c'est un peu direct. Il y a des étudiants, enfin, je vois que ça les bouscule un
279 peu...

280 **OK. Alors on va passer à la simulation maintenant. Depuis quand exerces-tu cette activité simulation clinique ?**
281 **(38')**

282 Ben du coup depuis... 2011 j'ai été formée... voilà.

283 **D'accord. Alors qu'est-ce qui t'a amenée à découvrir et à pratiquer ce format simulation ?**

284 Dans un premier temps le hasard. Parce qu'en fait le directeur avait demandé « qui veut aller avec moi au colloque
285 à Brest ? ». Moi j'ai dit « tiens une petite balade ! ils sont sympa les Bretons, je vais y aller... ». et puis ben là, du
286 coup, enfin, ça m'a... j'ai beaucoup aimé, j'ai dit « ben ouais ! c'est évident, c'est ce qu'il nous faut ! »

287 **C'était une évidence...**

288 Oui. Après, la formation, ça a été une exigence de ma direction, mais en même temps j'étais volontaire. Il avait
 289 choisi au début les formatrices qui étaient dans les gestes et soins d'urgence. Voilà. Je l'avais aussi un peu
 290 découvert quand j'ai été formée en tant que formatrice aux gestes et soins d'urgence. J'avais été formée au CESU,
 291 et de la simulation on en faisait. Même si j'avais pas... je comprenais pas... enfin à l'époque j'avais pas mis les
 292 mots...

293 **Oui, ça ne s'appelait pas forcément comme ça d'ailleurs.**

294 Oui, voilà. J'avais pas forcément l'analyse que la formation de formateurs en simulation m'a permis d'avoir. Là,
 295 en fait, j'en faisais, hein. Euh... rappelles-moi la question de départ ?

296 **Qu'est-ce qui t'a amenée à la simulation ?**

297 Ben ouais, j'allais dire... primo une injonction de ma direction, mais sur mon volontariat et ma motivation quand
 298 même.

299 **OK. Qu'est-ce qui t'attire particulièrement dans ce format ?**

300 Donc déjà l'outil. Comme tu as pu le voir euh... je pense qu'en fait, ouais, c'est créatif. C'est innovant. C'est...
 301 réfléchi. C'est quelque chose que tu fais... d'équipe. Vu que dans mon parcours j'ai beaucoup travaillé en équipe,
 302 en pluridisciplinarité, tu vois, là je m'y retrouve. J'adore parce que tu reviens au contact des soins en fait. C'est
 303 une forme de...

304 **Ça c'est important pour toi ?**

305 Ben ouais... à la fois, tu vois, tu me demanderais de retourner dans les services, tout ça, j'en aurais pas envie, mais
 306 le soin en lui-même, d'aller comprendre et analyser les soins et puis ben, de faire semblant de... ça j'aime bien.
 307 Euh... créatif, innovant, euh... réfléchi, la collaboration avec les autres, et puis le fait aussi que ça a... ça m'a
 308 changé complètement ma posture en tant que formatrice, même dans le reste de mes...

309 **Ah oui ?**

310 Ah oui, ça a directement influencé ça.

311 **De quelle manière ? Comment tu expliques ça ?**

312 Eh ben... tu vois je m'aperçois que de partir plus des étudiants, c'est hyper important, de ce que eux ils vivent,
 313 c'est encore plus important. Alors que si tu es dans cette posture « écoutez, je vais vous raconter mon histoire, et
 314 vous pouvez vous en inspirer », comme souvent... d'ailleurs c'est ce qu'ils demandent, hein, les étudiants, ils
 315 veulent des anecdotes... Alors on est content, parce qu'on aime bien raconter, on revit le truc et tout ça, mais...
 316 c'est bien d'en donner un peu, mais c'est... ça ne restera que l'expérience de Paula, et pas la leur. Bon déjà, de me
 317 mettre un peu plus en retrait et de mettre plus en avant l'expérience de l'étudiant. Ça, ça m'a vraiment influencée,
 318 dans ma façon de faire. Les aider à aller chercher par eux-mêmes, les choses. Trouver des façons... tout ce qu'ils
 319 ont... Plus ils trouveront la nécessité d'aller le chercher, ou le besoin d'aller chercher la connaissance et tout ça...
 320 ça c'est...

321 **Et ça, tu l'as compris avec... grâce à la simulation ?**

322 Ben déjà avec l'AFGSU oui. Partir d'une expérience, oui. Euh... Je pense que je l'avais un peu compris, mais je
 323 savais pas forcément comment le faire.

324 **Et du coup c'est la simulation qui t'a...**

325 Elle m'a beaucoup aidée, oui.

326 **De quelle manière ? Avec la formation ? Avec la pratique ?**

327 Avec ma formation initiale de formatrice en simulation. Avec la pratique, la mise en œuvre de simulations auprès
 328 des étudiants. Et depuis... euh... depuis un an et demi, je sais plus, je suis formatrice de formateurs. Et ça, pfft...
 329 ça aussi, ça m'a encore plus enrichie dans ma pratique au quotidien, parce que en fait, je suis allée dans la France
 330 entière, et la France entière est venue ici avec des formateurs, où on échange autour de la simulation. Autour de...
 331 et du coup, ça déborde toujours sur nos pratiques pédagogiques à côté. Ça permet de réfléchir sur les siennes, de
 332 voir d'autres façons de voir, d'autres logiques, forcément. Du coup, ça influence ma pratique au quotidien.

333 **Alors tu utilises la simulation dans le contexte des soins d'urgence ? Dans d'autres contextes aussi ? Comment ça**
 334 **se passe ?**

335 Alors il y a plusieurs catégories où j'ai mes unités d'enseignement. Et c'est de moi-même que je fais la simulation.
336 Notamment celui que tu vas voir la semaine prochaine, avec Sandra, on est toutes les deux référentes. Et là pour
337 le coup, c'est mon petit bébé, et puis ça va être un peu le petit bébé de Sandra, mais c'est mon premier scénario.
338 Que j'ai créé. Du coup, enfin, il a évolué depuis, mais c'est mon premier scénario, que j'avais créé, et c'était
339 d'ailleurs un des premiers scénarios de l'école. Que j'avais créé avec ma collègue, avec qui j'avais été formée.
340 Donc voilà. Après j'en ai créé pour des unités d'enseignement dont j'avais la référence. Après, j'aime beaucoup
341 aussi quand mes collègues créent un scénario, tu sais on le teste toujours avant sur... et moi, à chaque fois je dis
342 « je peux aller le tester ? Je peux aller le tester ! », parce que c'est là où, du coup, je me rhabille en infirmière !
343 (rires). Voilà, donc ça j'adore ! Et puis ce que j'aime beaucoup aussi c'est les collègues qui font de la simulation
344 sur d'autres unités d'enseignement et qui ont besoin – parce qu'en termes d'effectifs, il faut plusieurs formateurs
345 – aussi j'aime beaucoup aller aider. Et puis, il y a ce que je fais maintenant – là, tu vois je suis en train de créer -
346 puisqu'on crée le projet de faire des ateliers de simulation CESIM, qu'on proposera aux étudiants. Je sais pas si
347 on t'a parlé qu'on faisait des OTS, *open technical skills* ? L'*open technical skills*, c'est un peu des travaux pratiques
348 qui sont faits par des infirmiers de terrain, qui viennent chaque semaine proposer sur des plages... eh ben en fait,
349 on va proposer la même chose, mais pour la simulation. Donc je fais partie de ce groupe de travail, et là,
350 actuellement tu vois je suis scénariste pour ce groupe de travail, là ! Et du coup, je fais d'une pierre deux coups
351 puisque le scénario que je viens d'écrire, il est justement sur la prise en charge d'un patient non francophone, et
352 en fait je pensais à l'accompagnement des étudiants Erasmus. J'avais l'idée en fait d'utiliser ce scénario pour ça,
353 mais en fait je me dis aussi qu'il y a tous ceux qui n'ont pas l'opportunité de pouvoir partir et je me dis que
354 finalement c'est peut-être les autres qui en ont besoin.

355 Et là tu utilises un artéfact plutôt comédien ? acteur ?

356 Selon les scénarios... celui que je vais faire, ça sera un comédien. C'est même une formatrice qui vient de Turquie,
357 qui fait une visite chez nous pendant une semaine, et qui voulait s'intéresser à la simulation. Donc on lui l'a écrit
358 pour elle du coup. Pour lui faire faire l'actrice.

359 Donc vous utilisez toutes les opportunités !

360 On essaie ! Tu vois c'est toujours... Et sinon, j'utilise les mannequins, j'ai été formée en tant que programmatrice
361 aussi, l'essentiel... j'ai pas encore pu mettre en œuvre mais je me débrouille bien avec Nursing Ann. Et puis,
362 l'autre opportunité, c'est quand je suis formatrice de formateurs, là, j'accompagne, je guide les formateurs en
363 formation pour leur scénario. Et je les aide à mettre en œuvre. Je suis un peu... à chaque fois, je leur dis que je
364 suis leur bonne étoile, tu vois, celle qui guide.

365 Ça représente quel volume, l'activité de simulation pour toi, en termes de pourcentage grosso modo ?

366 C'est difficile à dire...

367 Ou de nombre de séances par an ? Moins de dix ? Plus de dix ?

368 Alors des séances d'une heure... attends, en demi-journée, je vais essayer de calculer... ça doit être une dizaine
369 de demi-journées en tant que formatrice à l'école. Après sur le CESIM, on en est à peu près... j'ai dû faire en un
370 an, j'en ai fait six formations de formateurs. Et là du coup, ça va me rajouter du temps puisque je fais partie du
371 groupe de travail, là.

372 Oui, donc une activité qui représente pas mal de temps ?

373 Oui, plus toute l'activité en dehors, je dirais un peu, de conseil et communication sur le CESIM... euh... tu vois
374 où j'inclus ton travail mais aussi j'inclus tous les intervenants extérieurs qui viennent, à qui on fait visiter le
375 CESIM, voilà...

376 C'est important de communiquer sur cette activité-là ?

377 Ben déjà en termes... financiers, je me dis que, ben on a un superbe CESIM, faut que... faut rentabiliser. Et puis
378 moi je crois vraiment à l'outil simulation, donc je me dis qu'il faut quand même... c'est assez neuf dans les soins
379 donc je pense que c'est bien que les professionnels dépassent soit leurs représentations, soit... il y en a qui
380 connaissent pas du tout, soit il y en a qui ont des représentations fausses. Je trouve que c'est bien de présenter la
381 simulation. Enfin voilà.

382 Alors je vais te proposer quatre degrés d'engagement en regard de la simulation et tu vas me dire où tu te situes.
383 Dirais-tu que ton engagement dans le format simulation relève, premièrement, du consentement (la simulation est
384 prescrite par les textes, il faut en faire, tu en fais) ? Deuxièmement, du registre de l'adhésion (tu penses que c'est
385 une méthode pertinente pour former des infirmiers) ? Troisièmement, une implication forte (tu fais des

386 investissements pour utiliser au mieux ce format) ? Quatrièmement, un engagement tel que tu y consacres aussi
 387 du temps personnel ?

388 Ah ben le 4 !

389 Le 4 sans hésiter ?

390 Oui, oui !

391 Quels types d'investissements cette activité te demande-t-elle ?

392 Ben déjà, je compte pas du tout mes heures dessus. Euh... pour te dire... tu vois mon... j'essaie de le mettre dans
 393 toutes mes missions en fait. Tu vois la mission Erasmus, je pourrais très bien aller faire ma petite mobilité,
 394 m'intéresser à... tu vois je m'intéresse à la santé publique quand je vais dans ces pays. Mais tu vois, aller voir la
 395 simulation. Sachant que quand tu fais des mobilités salariales, tu vas chercher ce que tu veux là-bas, hein. J'ai pas
 396 d'injonction qui me dit...

397 Tu as de l'autonomie...

398 Voilà, c'est ça. Donc, là-dedans. Le fait que je compte pas mes heures... Un autre exemple, là, tu vois le scénario
 399 qu'on fait la semaine prochaine, normalement quand on fait un scénario dans une unité d'enseignement, tu appelles
 400 les autres collègues « ben, venez m'aider », voilà... Moi, je veux tellement y aller à fond et repousser les limites,
 401 que... ben tu vois, j'ai entraîné Sandra là-dedans, c'est que en fait on va le faire pendant deux jours, on va enchaîner
 402 simulation sur simulation. Moi j'en ai besoin des fois de me faire ces cures un peu...

403 De t'immerger...

404 Ouais, ouais. Pour tester des nouveaux outils, pour... enfin, on va essayer des nouveaux outils, l'histoire du
 405 portfolio de simulation... euh... mes débriefs, tu vois, je veux travailler mes débriefs, je veux me faire des
 406 feedbacks, je veux qu'on les évalue pour progresser. Tu vois ? Et je me dis c'est... là-dedans... tu vois, santé
 407 publique c'est pareil, cette année, je vais évaluer les étudiants en santé publique, qui sont dans des écoles, qui font
 408 leurs petites actions, après on leur fait un petit débrief pour voir... euh... eh ben, pour te dire j'ai été même à tester
 409 des outils de simulation en santé publique, notamment des débriefs. Finalement dans tout, quoi !

410 Tout est inter-relié, finalement...

411 C'est ça. Euh... un étudiant qui revient de stage, qui me dit « Paula, j'ai mal vécu un truc », hop, je pense débrief
 412 inconsciemment... enfin pas inconsciemment mais...

413 Oui, c'est-à-dire que tu utilises...

414 Oui, les techniques de simulation.

415 Et en particulier le débriefing.

416 Ouais.

417 D'accord. Alors tu disais que tu as été formée. A B., hein, c'est ça ? Qu'est-ce que t'a apporté la formation
 418 finalement ?

419 ... ben déjà les... une méthodo. Des connaissances... Des connaissances théoriques en lien avec la pédagogie,
 420 mais en lien avec ce qu'est la simulation. Du savoir-faire puisque... ils m'ont aidé à... enfin ils m'ont appris à
 421 créer des scénarios, à les mettre en œuvre, tout ça. Et aussi un certain savoir-être. Puisque le savoir-être quand
 422 même, il est hyper-important en simulation. En termes de posture, de bienveillance... enfin je l'avais, la
 423 bienveillance, mais comment dire... ils m'ont pas non plus changée ! Enfin tu vois ?

424 Qu'est-ce que ça t'a apporté d'autre ? Cette question de posture dont tu parles...

425 Tu vois, j'en reviens à ce que je t'ai dit... le fait déjà d'avoir de l'humilité dans ce que tu fais. Et d'être dans un
 426 processus d'auto-évaluation et de construction, et de progression constante. Ça a changé ma façon de voir
 427 l'évaluation.

428 Oui... pourquoi ?

429 Mon évaluation à moi...

430 D'accord...

431 Mon évaluation professionnelle. Et parce que... mais je pense que c'est très culturel à la France, on a du mal avec
432 l'évaluation. Tu vois, tu vas voir ta direction chaque année pour ton entretien individuel, ça fait peur, t'as peur
433 qu'on te pointe des trucs, tout ça. Ben, à la limite, moi j'ai envie maintenant, je vais aller réclamer, tu vois ? Parce
434 que j'ai besoin de...

435 **D'avoir du feedback ?**

436 Oui. Alors... c'est pas... c'est pas la formation en elle-même hein, qui me l'a appris, ça. C'est le fait de mettre en
437 œuvre la simulation. Je l'ai appris après, ça, je l'ai compris après. Je vois... ils m'ont donné certaines bases, quoi.
438 Ils ont semé des petites graines... ils m'ont dit comment les planter, et puis après, voilà.

439 **La métaphore est jolie ! Tu as donc expérimenté la simulation en tant qu'apprenante, du coup, dans la formation.**
440 **Peut-être dans d'autres circonstances aussi ? Qu'est-ce que ça t'apporte, le fait d'avoir expérimenté, pour ta**
441 **pratique en tant que formateur ? (56')**

442 Alors déjà, ça me remet... ça me replonge dans ma tenue d'infirmière, qu'est-ce que ça fait, là, d'être soignant ?
443 Je trouve que c'est... bon, c'est peut-être limité parce que parfois t'as plus les connaissances ! (rires) ça te remet
444 de l'autre côté. C'est hyper important, ça me met du côté aussi apprenant, ce que l'étudiant peut vivre quand il est
445 derrière. Et ça du coup, ça va influencer et en tant que formatrice en simulation, c'est important d'aller voir ce
446 qu'il vit l'étudiant quand lui, il est apprenant en simulation. Mais aussi, du coup, ça va même plus loin, ça...
447 qu'est-ce qu'il est en tant que... tu... tu peux même redevenir étudiant infirmier, tu vois, ce que ça peut faire. C'est
448 important ça, d'avoir une autre vision. Pas de le revivre totalement non plus, mais de toucher du doigt ce que peut
449 ressentir un étudiant.

450 **D'accord. Alors on va aborder un autre registre qui est la place de la simulation au niveau de l'IFSI. Selon toi,**
451 **quelle est la place de la simulation dans le projet pédagogique de l'institut. (57')**

452 Déjà il se développe de plus en plus, hein, il prend de plus en plus de place. Et il va en prendre de plus en plus. Je
453 trouve qu'il y a de plus en plus aussi d'adhésion de l'équipe. Parce qu'au début quand on est arrivé avec ce truc,
454 ils ont dit « mais ça prend du temps, ça coûte de l'argent, encore un nouvel outil, c'est bon... », enfin tu vois, ceux
455 qui ont vingt ans de boîte... qui disent « c'est bon, des outils, on en a vu passer, c'est la mode du moment ! ».
456 Voilà, là, tu vois on a dépassé vraiment ça. Là tout le monde, j'ai l'impression qu'il y a de plus en plus... alors des
457 récalcitrants, il y en aura toujours, il y en a qui adhéreront jamais, mais il y en a très, très peu.

458 **Comment tu expliques ça ?**

459 Comment j'explique qu'ils adhéreront jamais ?

460 **Non, justement, au contraire, que ça devienne un outil qui est accepté par la plupart des personnes de l'équipe ?**

461 Alors, je vais pas avoir beaucoup d'humilité, là, sur ce coup-là ! Mais je pense que les cinq premiers formateurs,
462 quand on y est allé, on a eu une bonne stratégie de communication. Et la direction aussi. Pour présenter. On y est
463 allé en douceur, tu vois ? Mais tu vois, c'est transférable à ce que j'ai vécu sur l'international. Et souvent tu vois,
464 je disais à mes collègues « faites gaffe », tu vois je regardais, moi, sur internet... j'avais fait ça pour que ça soit
465 plus vendeur « qu'est-ce que vous en pensez ? », tu vois... je pense qu'on y est allé...

466 **Une stratégie de communication...**

467 Voilà. Et puis on s'est... on n'en a pas... comment te dire ?... on aurait pu se friter, quoi, tu vois, genre « on a un
468 nouveau truc, vous voulez pas faire, faites pas ! », tu vois, on s'en fout, on va pas se braquer. Ou au contraire dire
469 « allez, ils veulent même pas y participer ! ». Et on s'est dit non, tu vois, on s'est dit les choses vont changer, faut
470 être patient, faut y aller petit à petit. Essayer de voir comment nous, aussi, on peut être plus inclure les choses. Et
471 puis il y a eu la volonté de la direction, qui a dit « de toute façon je forme tout le monde, j'ai payé du matos, c'est
472 pas pour qu'il reste dans les placards ». Enfin tu vois...

473 **Il y a un soutien organisationnel de la part de la direction ?**

474 Ah mais extrêmement, ouais, ouais. C'est même la première chose. Tu vois j'ai dit que c'est l'équipe qui a amené
475 ça, mais c'est quand même la direction qui a amené la simulation dans cette école, donc en même temps il y a pas
476 le choix, quoi.

477 **Il y a pas le choix mais en même temps c'est... il y a un soutien qui est fort, c'est ça ?**

478 C'est ça.

479 **Alors comment s'organise l'activité finalement au sein de l'équipe ?**

480 Alors... elle est compliquée, l'organisation. Parce que l'équipe elle est en... sans cesse elle grossit. Elle grossit
481 mais il y a de plus en plus de missions. Donc on est parti de cinq formateurs, là je sais plus combien on est, en plus
482 il y en a toute l'année, là, qui viennent se faire former. Enfin qui... effectivement c'est en janvier, là, avec Sandra,
483 on a tiré un peu la sonnette d'alarme, parce qu'on s'est dit il faut vraiment réorganiser les choses. La priorité
484 l'année dernière en termes de simulation, ça a été la construction du CESIM, et tout ça, la formation de nouveaux
485 formateurs. Mais si tu veux, l'organisation avait pas forcément... était pas vraiment la priorité. Mais bon, c'est
486 normal, tu peux pas tout faire en même temps, quoi. Et là, depuis janvier, c'est en train de plus se structurer et on
487 avait fait remonter des choses avec Sandra justement. On disait que finalement, notre référent pédagogique, notre
488 responsable de filière pédagogique, qui n'est pas formée à la simulation, on la trouvait pas forcément légitime pour
489 valider nos scénarios. Tu vois ? On se disait que ça serait bien qu'il y ait une instance autre qui valide nos scénarios.
490 Qui nous aide à... tu vois par exemple, pour intégrer peut-être l'évaluation dans la simulation... enfin tu
491 comprends ?

492 **Oui.**

493 Après en termes de locaux aussi, d'organisation. Il y a eu parfois des couacs. Les labos étaient réservés, on n'a pas
494 pu faire de simulation... enfin bon, voilà. Et puis en termes de... on est nombreux, qui a envie de faire quoi ?
495 aussi... donc c'est pour ça qu'il y a eu mise en place de groupes de travail. Avec différentes thématiques.

496 **Donc il y a vraiment une stratégie d'inclusion des formateurs dans cette activité-là ?**

497 Hum, oui.

498 **Et la place de Marc du coup dans tout ça ?**

499 Ben Marc du coup, il va être chef d'orchestre un peu, de tout ça. Mais il a des... je pense qu'on l'épaule pas mal.
500 Euh... il est épaulé notamment par les formateurs qui ont été formés en même temps que lui, il est épaulé par Rosa
501 et moi qui avons construit avec lui la formation de formateurs. On a vécu pas mal de choses ensemble, donc voilà...
502 et il est épaulé aussi par... ben par Sandra aussi et puis ben moi pour ce qui est justement pédagogie en simulation
503 dans l'école. En dehors du CESIM. Et puis il est épaulé par des gens qui ont envie de faire, tu vois, on est des vrais
504 alliés.

505 **Des alliés...**

506 Ouais, je pense, parce que tu c'est... c'est du taf, quoi.

507 **Justement comment tu décrirais l'état d'esprit au sein de ce groupe-là qui fait de la simulation ? Le climat de**
508 **travail...**

509 Il est pas toujours... il a pas toujours été bon. Euh... je pense que la simulation, et notamment la formation en
510 simulation, ça te bouleverse, ça interroge tellement tes pratiques, et ça interroge toi-même, et ton identité
511 professionnelle et même ton identité personnelle. Ça bouscule beaucoup de choses. Que parfois quand tu
512 bouscules, c'est douloureux. Enfin, je sais que moi, j'ai très, très mal vécu ma formation de formateur en
513 simulation. Mes cinq collègues, enfin le groupe de cinq qu'on était, on était très proche hein... euh là-bas, sur
514 place, ça... ça a éclaté. Alors... mais si tu veux, on l'a compris. En même temps que ça se passait, on a compris
515 ce qui se jouait. Parce que c'est cette formation qui bouleversait. Donc... mais du coup, après on a ramé pour...

516 **Se ressouder ?**

517 Ouais, se ressouder. Après, ben, de toutes façons t'as des... enfin il y a des enjeux de pouvoir, des enjeux de...
518 donc euh... après t'as toujours des formateurs qui ont l'impression d'être exclus, tu as des formateurs... tu as des
519 jalousies, c'est-à-dire que on te propose, tu veux pas, et puis finalement quand tu vois les autres le faire et
520 s'épanouir, ben... tu vois ? Mais ça c'est dans toute équipe, hein ? et ça, bon, la simulation en a subi les frais.
521 Euh... ouais, des jalousies...et je pense que tu vois, on est resté toujours en se disant « ça va finir par marcher »,
522 et puis tu vois là, on a pu reprendre les choses et remettre... et là je pense qu'on quitte un peu les heures difficiles.

523 **Il faut le temps, quoi...**

524 Ben ouais faut le temps. Et puis de toute façon, quand tu construis quelque chose, que tu es en groupe, j'allais dire
525 plus le groupe est en désaccord... souvent c'est proportionnel à... à la grandeur de ce que tu... les grandes choses
526 qui se construisent en équipe, ça peut pas se faire dans « tout le monde est d'accord », t'es obligé de passer par là.

527 **C'est constructeur finalement ?**

528 Ouais, vraiment. Alors je veux dire... forcément il y a des gens qui sont pas d'accord. Ils ont pas la même
529 philosophie. C'est aussi l'échange et la confrontation qui est aussi... et la confrontation des fois ça passe par des
530 choses parfois un peu plus musclées, mais c'est en ça que... et plus c'est prenant, et plus forcément c'est...

531 **Ça va construire du positif.**

532 Alors parfois ça peut construire du négatif, mais moi je pense que... je l'ai vu sur l'international aussi, le groupe
533 régional qui s'occupe de l'international Erasmus – puisqu'on est un institut régional – c'est... enfin moi j'ai jamais
534 vu une réunion sans que ça se mette dessus, quoi ! Et pourtant tu as vu comment il s'est développé.

535 **C'est un peu la condition pour faire avancer les choses ?**

536 Ben oui... bon, c'est dommage, mais après on n'est pas au pays des sucettes, quoi ! (rises)

537 **Alors, revenons à toi. Quels bénéfices la simulation t'apporte, sur un plan professionnel, personnel ? (1h07)**

538 ... Elle... je trouve qu'elle m'ouvre... enfin... elle m'ouvre plein de choses en fait. Elle m'ouvre... elle me
539 renforce certaines valeurs, j'ai l'impression. Enfin tu vois... et notamment ce que je te disais en termes
540 d'autoévaluation. Même d'évaluation des autres, là, tu vois, le regard des autres... elle m'apporte... elle dynamise
541 ma vie quotidienne dans mon travail. Comme tu peux le voir je suis pas quelqu'un qui aime trop la monotonie,
542 tout ça, donc ça c'est... elle m'aide à me retrouver un peu dans ce que j'aime dans mon métier. C'est-à-dire
543 travailler en équipe, construire... elle me donne la banane ! (rises) elle me donne du jus ! voilà.

544 **C'est très stimulant...**

545 Ouais.

546 **En revanche quelles seraient les contraintes ou inconvénients que ce format génère pour toi ?**

547 Alors, elle prend du temps quand même hein... Alors je me dis tant que j'ai le jus, ça me... le temps tu le comptes
548 pas. Peut-être que si un jour... mais je reste très vigilante. Tu vois, je vais te donner un exemple : l'AFGSU. En
549 tant que formatrice en gestes et soins d'urgence, j'ai fait plein de formations auprès des étudiants. Ça m'a usée. Là
550 j'en pouvais plus. Ça faisait un ou deux ans je voulais plus y aller. Je voulais plus y aller faire les cours d'AFGSU,
551 ça me... je m'épanouissais de moins en moins, j'étais... même, j'étais pas la seule dans l'équipe. On se tirait la
552 bourre entre formateurs, pas envie d'y aller, pas envie... On disait « non mais faut qu'on fasse quelque chose... »
553 et puis on faisait rien, on faisait rien. Eh ben du coup, la simulation. Moi j'ai dit « je repense tout, je m'en fous de
554 ce que dit le CESU », parce que tu sais, on rend des comptes au CESU de ce que tu fais en... J'ai dit moi je m'en
555 fous de ce qu'ils vont me dire au CESU, faut que je change la façon de voir. Et puis en fait, ça a été cool, parce
556 que le CESU a découvert aussi la simulation, le CESU a découvert le socioconstructivisme, c'était très bien !
557 (rises) Du coup, le dernier recyclage que j'ai fait – c'était en janvier – et la thématique, c'était comment inclure la
558 simulation ? Voilà, donc du coup, ça allait bien dans la dynamique où j'avais commencé à aller. Et là, du coup, tu
559 vois, lundi et mardi, j'étais en AFGSU, et je me suis fait plaisir. Mais... je crois que c'était pas ça la question !

560 **Donc finalement les contraintes et les inconvénients, il n'y en a pas beaucoup à part le temps...**

561 Ben des fois moi je me dis que j'espère qu'un jour ça me fera pas ça, la simulation, comme ça m'avait fait
562 l'AFGSU. Parce que l'AFGSU au début, j'adorais ça !

563 **Oui, parce qu'il y a un risque aussi de s'user, comme tu disais... parce que c'est très chronophage, ça demande
564 beaucoup d'énergie...**

565 Mais c'est pour ça que si tu te mets dans pleins de petits projets, au pire, s'il y en a un qui te saoule un peu, tu peux
566 délester...

567 **Et te ressourcer sur autre chose...**

568 Voilà.

569 **Délester...**

570 Voilà. Ça m'apporte aussi... et alors c'est pas du tout pour ça que je le fais, et même à l'origine je le pensais même
571 pas, ça l'apporte une petite prime financière aussi. Quand je vais faire formatrice de formateurs à l'extérieur, j'ai
572 une prime en plus.

573 **Ah oui ? C'est pas négligeable non plus !**

574 Eh ben moi au début, j'ai dit non mais... enfin je pensais pas l'avoir. Et après je me dis qu'effectivement... enfin,
575 vu que je faisais ça par passion, tu sais, des fois t'as l'impression que la passion ça doit être gratuit ! (rires)...tu
576 vois finalement c'est reconnu dans mon institut... ben que tout cet investissement, tout ce travail ben...

577 **C'est important la reconnaissance ?**

578 Ouais, ben plus la reconnaissance... alors financière, pas tellement, mais enfin bon, je crache pas dessus on est
579 bien d'accord. Mais c'est une forme de reconnaissance.

580 **C'est symbolique.**

581 Voilà, c'est symbolique. Mais j'ai pas que celle-là, tu vois, j'ai la reconnaissance de ma direction qui nous
582 encourage, qui... voilà... Même la reconnaissance dans l'équipe. C'est important. Oui, c'est important.

583 **Est-ce que tu rencontres des difficultés particulières dans ta pratique ? (1h11)**

584 ... en simulation... ouais, j'aimerais avoir plus de temps. Plus de temps. Mais euh... du coup s'organiser peut-être
585 autrement pour que... c'est facile de demander plus de temps, faut regarder aussi comment on s'organise et le
586 temps qu'on se donne. Après quelles difficultés ?...

587 **Sur l'animation des séances, est-ce que tu ressens des difficultés particulières ?**

588 Ben... effectivement... je pense que je suis pas top. Je serai jamais top en simulation.

589 **Qu'est-ce qui te fait dire ça ?**

590 Ben, la réalité. On n'est jamais parfait. Donc du coup, j'ai... des choses à travailler. Je pense que mes débriefs,
591 j'ai passé le cap d'avoir peur. Enfin pas peur... j'ai plus du tout les mêmes appréhensions. Et c'est pas parce que
592 j'ai plus du tout les mêmes appréhensions qu'ils sont bon. Enfin tu vois, donc... voilà, c'est là-dessus vraiment
593 que j'ai envie de travailler. Euh... j'aimerais avoir plus de temps aussi pour voir comment mes collègues ils mettent
594 en place les choses... aller les... qu'on s'autoévalue, qu'on s'échange entre nous, qu'on s'enrichisse, ça, ça me
595 manque.

596 **C'est quelque chose qui est discuté en équipe, ça ? c'est en projet ?**

597 Ben du coup on a l'a peu fait parce que, comme je t'ai dit, ça a avancé tellement vite tout ça, que c'était pas
598 forcément la priorité. Là maintenant, ça va... avec les groupes de travail, tout ça... ça va... on va quand même
599 pouvoir plus échanger et construire des trucs ensemble. Euh... difficultés ben parfois aussi sur la technologie hein,
600 tu vois c'est des outils high-tech, qui utilisent beaucoup de technologie... parfois j'ai pas forcément toutes les
601 billes. Ouais, j'aimerais avoir plus de temps pour me former à l'utilisation des techniques. En tant qu'actrice aussi.
602 Quand je fais de la simulation et que je suis actrice, c'est difficile pour moi. Mais là, du coup, il va y avoir une
603 formation d'acteurs... mais là c'est pareil, j'ai passé un cap. J'accepte maintenant d'être actrice.

604 **C'était difficile ça ?**

605 Oui. Alors au début je pensais que ça me... que j'étais pas bonne actrice et en fait, je me suis aperçue que quand
606 je l'ai fait, en fait je donne trop de moi et c'est dur, tu vois. Je sais pas c'est...

607 **Tu es très impliquée donc...**

608 Ouais. Et je pense que je sais pas encore trop me protéger en tant qu'actrice, donc j'y vais mollo. J'essaie de pas
609 trop... Comme je suis une bonne technicienne, ben, comment dire... même s'il me manque encore des billes, du
610 coup je me réfugie... « t'inquiètes, je fais la régie, tout ça ! »

611 **Justement tu disais « cette autoévaluation, tout ça », comment tu évalues, finalement ta propre pratique, au terme
612 d'une séance ? (1h15)**

613 Alors toutes mes activités du CESIM, on est au moins deux à chaque fois et on se fait... je demande toujours,
614 toujours un feedback, une évaluation. A mon collègue. Alors bon, jusqu'à présent ça a été Marc. Voilà. Et lui aussi
615 m'a entraînée à faire des feedbacks, voilà. Pour qu'on soit – ça aussi tu vois – qu'on soit toujours dans cet objectif
616 de toujours s'autoévaluer. Alors, comme je dis, parfois, ça fatigue hein ! Parfois on a envie de le faire et puis pffft,
617 tu vois ? Donc ça aussi, je me l'autorise de dire « bon, là, je m'évalue pas ». Faut pas être non plus trop... Trop
618 dévaluation tue l'évaluation ! (rires)... euh... rappelle-moi la question ?

619 **Sur quels critères tu évalues ta propre action au terme d'une séance ?**

620 Voilà. Alors mes collègues. Euh... j'essaie de me voir un peu à travers ce que les étudiants... la participation des
621 étudiants. Je me dis que si des fois ils participent pas, c'est quand même moi qui suis animatrice et qui... forcément,
622 j'essaie de voir un petit peu qu'est-ce que j'ai pu zapper, qu'est-ce que j'ai peut-être, dans ma posture, qu'est-ce
623 que j'ai pu... si c'est moi qui aie pu impulser ça ? Je trouve que c'est pas évident d'autoévaluer ses débriefs. Mais
624 le fait, tu vois, d'être évaluée par les autres... Ce qu'on faisait avec Marc, c'est que, quand on s'évaluait entre
625 nous, moi je me faisais toujours mon autoévaluation, et je disais « ben tiens, tel point, tel point, tel point » et puis
626 Marc en fait il me restituait la sienne et puis on comparait. Et ça permet de voir déjà si tu t'autoévalues bien. Si
627 c'est pour te flageller alors que... voilà, et si c'est pour nier tes difficultés, là... voilà...

628 **Les points que tu identifies justement, c'est quoi particulièrement ? Qu'est-ce que tu cibles ? Qu'est-ce que tu**
629 **évalues ?**

630 Ma posture, mon... mon dynamisme, enfin mon dynamisme, je le mets un peu avec ma posture, quoi. Toutes mes
631 gestuelles. Le vocabulaire que j'emploie, tout ce qui est le son de la voix, le... Et puis ma façon de... de rebondir,
632 là c'est plus la technique notamment du débrief. ça va être les points que j'ai identifiés, sur lesquels je vais choisir
633 que les étudiants travaillent. Et comment je les ai emmenés à travailler sur ces points. Et surtout comment... ben
634 comment je m'y prends. Ouais, la technique que je vais utiliser pour arriver à mes fins. Tu vois ?

635 **Oui, je vois.**

636 Et surtout l'interaction immédiate. C'est-à-dire « tiens il m'a dit ça, qu'est-ce que... », c'est pour ça que j'avais
637 beaucoup aimé... une fois on m'avait fait un entretien d'explicitation sur un de mes débriefs, et en fait c'est ça que
638 j'aimerais avoir plus souvent.

639 **C'était dans quel cadre ?**

640 Une étudiante comme toi, mais c'était un master de... je sais plus....

641 **Ça t'avait aidée ?**

642 Hummm. Oui, parce que tu peux pas tout, tout voir, quoi. Et puis tu... parfois tu t'aperçois... enfin c'est hyper
643 physique un débrief. Physique dans le sens où tu dois être attentif à tout. Et euh... parfois tu lâches un peu quand
644 même, hein, tu vois... et du coup, en même temps je pense que c'est pas très grave, faut s'y autoriser, tu peux pas
645 être...

646 **Tu peux pas être à 100% tout le temps !**

647 Voilà, exactement !

648 **Est-ce que tu as mis en œuvre des actions particulières pour progresser ? alors par rapport au débriefing, tu disais**
649 **justement les feedbacks avec les collègues, mais est-ce qu'il y a d'autres choses ?**

650 Ouais, et puis je fais mes petits essais ! tu vois des fois, le fait de faire le même scénario, là, pendant deux jours,
651 c'est là où j'essaie de progresser tu vois ? C'est aussi pour moi. Tu y vas en douceur, tu y vas à tâtons, donc...

652 **Quelles compétences ce format demande-t-il selon toi ?**

653 Quelles compétences ? ... ben je pense que déjà tu dois être dynamique hein déjà. Si tu es mou... (**rires**)... Tu dois
654 être créatif. Tu dois être... un peu... tu dois être technique. Tu vois tu dois comprendre un peu la technologie
655 quand même. Euh... je repense à un schéma en fait qu'on nous donne en formation de formateurs où on nous
656 montre en fait que tu fais tout, quoi. Tu dois être euh... - alors c'est pas vraiment des compétences hein – dans le
657 sens où tu dois avoir des compétences relationnelles hyper-importantes, tu vois dans le sens où tu dois être
658 bienveillant. Des compétences relationnelles, techniques, cliniques. Tu dois quand même avoir des connaissances.
659 Euh... organisationnelles, bien sûr. Euh... je sais plus l'adjectif quand tu... quand tu dois en live réajuster, tu
660 vois ? je sais plus...

661 **Réactivité ?**

662 Oui, voilà, réactivité. Tu dois être réfléchi aussi. Tu sais moi je te disais que j'avais tendance des fois à être trop...
663 trop... à aimer le live, à être authentique tout ça, ça me permet aussi, tu vois, cet outil-là, tu vois j'aurais pu le dire
664 avant mais c'est vrai que cet outil-là, il me permet aussi de faire du live tout en ayant... en ayant...

665 **Une réflexivité ?**

666 Oui, une réflexivité. C'est ça, en live.

667 Ça te permet de te distancier aussi ? ou pas ?

668 Ah oui ! oui, oui. Alors quelles compétences autres ? Je dirais que c'est les principales. Certainement que j'en
669 oublie. Ben tu vois d'actrice aussi ! (rires). Euh... moi je dirais un peu psycho aussi, mais c'est dans relationnel.
670 Mais d'avoir une sensibilité des choses, justement pour pas te laisser embarquer dans tes débriefs dans ce que tu
671 n'es pas, enfin tu vois ? Enfin tu peux pas faire de la psychologie de comptoir ! Moi je suis pas psychologue, je
672 suis infirmière. Et des fois, selon le ressenti des étudiants, de pas te laisser embarquer... tu dois avoir des notions,
673 certainement, de psychologie, pour justement percevoir des choses et te dire « attention, j'y vais pas, là », tu vois ?

674 Très bien. Alors je vais te demander d'imaginer un scénario complètement improbable, mais quand même...
675 Imaginons que demain, la direction de l'IFSI décide de stopper l'activité simulation. Imaginons. Quel serait ton
676 sentiment ? (1h23)

677 Je serais... estomaquée ! Je me dirais que pffft... vu que c'est eux qui ont en plus... ! ben non, mais enfin... je
678 comprendrais pas, quoi.

679 Qu'est-ce que toi, tu y perdrais ?

680 Alors, eux, ils me perdraient, ça c'est sûr !

681 Tu partirais ?

682 Ah ouais. Complet. Et d'ailleurs je pense que si un jour... la simulation, je pense que c'est une philosophie. Et si
683 un jour ma philosophie correspond pas à la philosophie de l'institution, je partirais aussi, tu vois ? Alors qu'est-ce
684 que j'y perdrais ? Ben... vu que je partirais pour en faire ailleurs ! (rires). En fait ce serait certainement un gain
685 pour moi parce que je partirais ailleurs, j'irais frapper à d'autres portes !

686 Tu pourrais y gagner d'aller voir ailleurs...

687 C'est ça !

688 Bon, alors évidemment l'activité perdure, et même se développe comme c'est le cas. Alors j'allais te poser la
689 question mais tu y as un peu répondu... qu'est-ce qui t'amènerait à te désengager de cette activité ?

690 Ben vu que j'ai pas mal de... grosses missions, qui me prennent beaucoup de temps, l'international, Erasmus, c'est
691 énorme. Et notre direction est toujours... à l'ouverture de nouveaux projets. Et donc il y a un énorme projet encore
692 qui se met au jour, sur lequel je serais intéressée. J'aurais à faire des choix.

693 Ok. Alors ce serait quitter ça pour une autre activité ?

694 Tu peux... là moi je suis vraiment... ce qui est bien, c'est que dans le CESIM ou la simulation, dans l'école, tu
695 peux t'y investir à la hauteur que tu veux. Tu peux y être juste, être formatrice en simulation, en faire
696 ponctuellement et puis basta. Ou au contraire faire partie de groupes de travail, de machin, faire des formations,
697 voilà, je pense que je peux...

698 Il y a des degrés d'engagement variables ?

699 Voilà. Donc ça sera pas zéro ou un.

700 Oui. Et puis ce que tu disais, la philosophie qui ne correspondrait plus ?...

701 Oui.

702 OK. Eh bien je crois que nous arrivons presque à la fin. Juste quelques questions plus opérationnelles. Tu disais
703 donc que la conception des scénarios, ça se passe plutôt en binôme ou avec d'autres formateurs ?

704 Ouais. Deux, trois maxi. Après donc, ils écrivent. Tu planifies deux, trois séances de travail pour écrire ton
705 scénario. Deux, trois, parce que ça te permet de prendre du recul entre chaque séance. Tu pourrais prendre qu'un
706 après-midi, faire trois scénarios, mais...

707 Il faut que ça mure un peu ?

708 Ouais, je trouve, ouais. Donc tu le reprends deux, trois fois. Après tu programmes une date avec des collègues,
709 pour le tester sur tes collègues. Moi, j'utilise toujours des collègues qui sont formateurs en simulation, parce qu'ils
710 savent un petit peu ce que je viens tester. Parce qu'il y a beaucoup de biais en fait, à tester des scénarios que tu vas
711 faire vivre aux étudiants avec des formateurs. Parce que souvent tu peux faire que ce que... L'idéal ce serait de le
712 tester avec des... mettons, tu le fais pour des première année, ce serait de le tester avec des première année. Sauf

713 que la première fois sur le patient, c'est comme la philosophie de la simulation, où là, t'es en train de faire vivre,
714 de tester la première fois sur les étudiants avec un truc qui est peut-être pas... Tu vois c'est comme si tu créais des
715 nouveaux cathlons, et que pour les tester, tu te dis « tiens je vais aller les tester sur les patients ! ». Enfin tu vois ?
716 Donc non. Du coup, c'est pour ça que je prends des formateurs en simulation. Et du coup, c'est... je pense que
717 c'est important que quand tu es formateur en simulation, tu passes de l'autre côté. Tu trouves facilement des
718 collègues pour le tester. Et puis une fois que tu l'as testé, tu réajustes. Tu le testes, et puis moi je fais deux débriefs.
719 Je fais le débrief classique que j'aurais fait avec mes étudiants, et après je fais un débrief de... comment... s'ils
720 ont des pistes, tu vois ?

721 Du scénario ?

722 Voilà. Donc une fois que tu as fait ça, tu réajustes. Si besoin, s'il y a vraiment beaucoup de choses à réajuster, tu
723 fais un deuxième test. Et puis après tu mets en œuvre sur tes étudiants. Sachant que c'est un réajustement... à la
724 limite entre chaque... tu réajustes entre chaque groupe, plus ou moins, et tu réajustes aussi à la fin. Tu... une fois
725 que tu as fini, que toute ta promo est passée, tu réajustes encore. Et après, ben, il est bon !

726 Comment s'organise la co-animation avec les autres formateurs, ou les... alors j'ai compris qu'il y avait aussi des 727 formateurs infirmiers de terrain. C'est ça ? Et puis les collègues ?

728 Alors euh... Primo, il est pas... elle est pas si évidente que ça. On en a fait les frais. J'en ai fait les frais. Ça a été
729 très dur. Dans mes premiers pas dans la simulation. A cause de co-animations. Alors comme j'étais pas la seule à
730 en faire les frais, on a mis tout sur table et on a... maintenant, dans notre philosophie, tu es... mettons, tu es deux
731 ou trois formateurs, il y en a un qu'on... avant d'attaquer la séance on dit « ben c'est lui qui débrieфе », et celui
732 qui débrieфе, il fait tout de A à Z., il fait le briefing, le pré-briefing, il a une posture très en retrait pendant la mise
733 en œuvre, qu'il puisse bien voir, avoir une vision globale, au pire il peut intervenir, donner des petits conseils au
734 technicien, enfin tu vois ? Souvent il fait le technicien en même temps. Tu peux pas faire acteur et après débrieфе.
735 Et euh... et après donc, il débrieфе. Donc lui, on le laisse tranquille, le formateur, on n'intervient jamais, on le
736 laisse dans sa... enfin, moi c'est très clair, quand c'est moi qui débrieфе, c'est à mes conditions, sinon, je le fais
737 pas.

738 Qu'est-ce qu'il y avait eu comme difficultés du coup, dans cette co-animation ?

739 Alors ça s'est passé en... il y a eu plein d'éléments qui se sont passés. C'est qu'en fait on revenait de notre
740 formation de formateurs, là, les cinq premiers. On créait notre premier scénario, notre directeur nous dit ben tiens,
741 ça serait bien – et puis nous-mêmes on se dit que ça nous permet de vendre un peu la simulation auprès des
742 collègues, on va leur dire de venir voir – et donc on en fera jouer, et puis les autres ils observeront et puis du coup,
743 il y a des... On était nombreux dans cette salle de débrief ! et euh... du coup, c'est moi qui me suis lancée au
744 débrief, sachant que quand tu es formateur en simulation, c'est ce qui te fait quasiment le plus peur, ce que tu
745 appréhendes le plus... parce que tu sais que tu es pas au top... que tu vas pas arriver... et hop, le pro du débrief !
746 Et du coup, je me suis retrouvée devant toute l'équipe, avec une certaine pression parce qu'il fallait vendre le
747 truc... le regard des autres... la pression de la part de mes collègues, avec qui j'ai été formée, un regard très...
748 très... toute ton équipe t'évalue ! Elle t'évalue et tu vends un truc en plus. Et en plus, quand on a mis en œuvre,
749 quand on a testé le scénario, c'est parti dans tous les sens, parce que j'ai d'autres collègues formateurs en simulation
750 qui sont intervenus, mais... mais moi j'étais très claire, je voulais débrieфе le scénario, et après qu'on fasse un
751 point sur « qu'est-ce que vous en avez pensé ? ». Tout le monde était pas forcément dans la même logique, ça
752 partait dans tous les sens... en plus, la formatrice, quand on lui a dit « alors comment tu t'es sentie ? Est-ce que tu
753 as apprécié ce moment ? Est-ce que tu y as cru ? », elle a dit « ah ben non, pas du tout », tu vois ? Ça a été le pire
754 débrief de ma vie ! (rires) Et du coup, après, les débriefs d'après qu'on a fait avec les étudiants, on était toujours
755 deux, et j'avais toujours, à chaque fois, mon collègue se mêlait de mon débrief et me faisait capoter... enfin, me
756 déstabilisait total. Jusqu'au jour où on s'est vu, on s'est dit « maintenant, on n'intervient plus dans le débrief de
757 l'autre, quoi ». Voilà.

758 Et donc maintenant, ça, c'est une règle de fonctionnement entre vous qui est posée, qui est acceptée par tous ?

759 Ouais, ouais. Qui est posée et puis qui est argumentée. On explique pourquoi. Enfin... moi, j'en parle volontiers
760 de mon expérience. D'ailleurs, en formation de formateurs, quand on aborde le débrief, tout ça – après ils font
761 comme ils veulent quand ils rentrent chez eux les formateurs – mais moi je leur dis « je vous déconseille » et le
762 leur donne mon expérience.

763 D'accord. Dans quel état d'esprit es-tu quand tu vas démarrer une séance ?

764 Je suis... je suis dans les starting blocks ! je suis... ouah ! j'ai plein d'émotions, enfin tu vois, j'ai le trac, j'ai envie
765 que ça marche, je suis hyper-excité, tu vois, je suis...

766 Je le vois bien ! Alors écoute, nous arrivons au terme de mes questions. Est-ce qu'il y aurait quelque chose qu'on
767 n'aurait pas abordé et que tu penses important à dire par rapport à cette pratique-là ?

768 Non, mais tu vois c'est vrai que répondre à tes questions, tu vois, tu m'as beaucoup parlé de mon identité
769 professionnelle, et tu vois, encore une des valeurs ajoutées à la simulation, c'est qu'elle m'a permis de continuer
770 à me construire mon identité professionnelle et d'en avoir conscience. Tu m'as fait... j'ai vu qu'il y a pas mal de
771 choses – et je pense que c'est aussi pour ça que quand on me demande « qu'est-ce que tu fais comme métier ? »,
772 « je suis infirmière » - parce que tu vois, tout ce qui me faisait vibrer dans mon métier d'infirmière, tu vois, je le
773 retrouve là. Quand tu vois... la phrase à la con qu'on te sort parfois « ça te manque pas trop les soins ? » (rires)...
774 ce qui me faisait vibrer avant, me fait encore vibrer là, mais autrement.

775 Bien, eh bien je te propose qu'on en reste là. Merci beaucoup. C'était fort intéressant. *Fin de l'entretien.*

Paula – Entretien n°2 : débriefing à chaud - mai 16 – durée : 8'04

1 Comment te sens-tu ?

2 Super bien ! Comme à la fin de chaque séquence de simu, super bien ! euh... je pars en free-style ou ?

3 Oui, vas-y, je recadrerai...

4 Je te fais une synthèse de comment j'ai vécu ma matinée ?

5 Oui...

6 Ok. Donc hier – tu es au courant qu'on a eu des gros problèmes techniques, on n'était pas sûr que ça fonctionne –
7 Voilà, moi j'ai mal vécu ma journée d'hier parce que bon, on était un peu dégoûté que ça fonctionne pas comme
8 on voulait. Du coup j'ai mes p'tits gars, là, avec moi, que je voulais vraiment accompagner et qu'hier on est resté
9 bloqués sur la technique... Tu vois on était un peu stressé par rapport à ça. Ce matin, tu vois, c'était encore tendu
10 par rapport à ces bugs qu'il pouvait y avoir. Et puis, ben tu vois, moi je trouve... enfin je l'ai vécu... alors j'ai pas
11 été actrice, mais tu vois finalement, tu as la répétition générale, machin, tu peux... et hop le rideau se lève et hop,
12 tout le monde sourit, et c'est fini et ça fonctionne et c'est magique ! Euh... ben le premier, de toute façon, je veux
13 dire, c'est comme – tu sais ma grand-mère elle disait toujours quand tu fais ta première crêpe, elle est jamais hyper
14 bonne, il faut attendre – donc le premier groupe...

15 C'était un peu le rodage ?

16 C'est un peu le rodage. J'ai pas non plus l'impression de les avoir... j'ai atteint l'objectif. Je sais que je peux faire
17 beaucoup mieux... j'aurais pu faire beaucoup mieux que ce que j'ai fait. Mais faut... j'ai appris aussi à pas me
18 mettre la pression, trop. Ben voilà, le débrief parfait ça n'existe pas. Et on peut toujours faire mieux. Et l'idée c'est
19 vraiment de comprendre pourquoi. Et je sais pourquoi ça a pas fonctionné, c'est parce que c'était justement ma
20 première crêpe !

21 Qu'est-ce qui serait selon toi l'épisode le plus satisfaisant ?

22 Je dirais que... alors donc j'avais plusieurs objectifs hein. J'avais les objectifs de ma simulation avec les étudiants.
23 Donc pour les étudiants. Et j'avais les objectifs que j'ai avec mes p'tits... avec mes p'tits gars. Et puis j'ai mes
24 objectifs perso en tant que formatrice. Je dirais que j'ai plus mis en avant quand même les étudiants et les p'tits
25 gars, ils étaient plus prioritaires pour moi. Euh... je suis contente parce que j'ai vu qu'ils se sont fait plaisir, et
26 que... ils sont bien dans un mouv' de... d'évoluer, tu vois. Et je les ai trouvés top par exemple à la régie. Et quand
27 je leur ai dit tout à l'heure en partant, j'ai vraiment pu... c'est vrai que j'étais en toute confiance. Et là-dessus tu
28 vois, c'est vrai qu'ils sont au top. Alors c'est vrai que bien sûr les débriefs, là par contre, tu vois, je l'ai vécu plus
29 difficile, le feedback à chaud que j'ai fait à Paul. Parce que tu vois, je lui ai dit, je l'ai prévenu que c'était brut et
30 que y avait pas de filtre et que j'aurais aimé... j'aurais pas fait ça à un étudiant, et tu vois entre nous des fois, ce
31 qu'on se fait... mais en même temps on se prévient à l'avance, que c'est bienveillant mais qu'on a... c'est ce
32 manque de temps, quand tu enchaînes... mais moi j'arrive pas à trouver d'autres moyens que d'essayer de leur
33 donner un maximum de billes. Et après... j'ai pas voulu... enfin... j'ai pas trouvé mieux comme solution... que
34 je trouve pas forcément terrible, que de lui dire « ben viens regarder ce que je fais ! ». Alors que je veux pas ça,
35 enfin, je veux qu'il ait son identité à lui, quoi. Mais en fait c'était plus pour qu'il voit comment structurer un
36 débrief, voilà.

37 Alors je te demandais l'épisode le plus satisfaisant, mais du coup, tu m'as donné l'épisode le plus...

38 Ouais, le plus satisfaisant, ouais... moi j'ai beaucoup aimé le dernier groupe. Mon débrief, je m'y suis retrouvée
 39 en tout cas. J'ai plus pu... j'avais les rênes du truc, tu vois. Tout en les laissant libres et... je suis allée où je voulais,
 40 en fait. Voilà.

41 **D'accord. Qu'est-ce qui t'a le plus surprise ? s'il y a des choses qui t'ont surprise... ou des imprévus que tu as eu**
 42 **à gérer...**

43 Ben, les imprévus on les savait depuis hier, hein, voilà.

44 **L'aspect technique ?**

45 Finalement l'imprévu, c'est que... tu vois il y avait tellement de bugs et de loupés avant, qu'il y en a pas eu !

46 **Ça a marché !**

47 Ça a marché. Voilà.

48 **Donc ça, c'était plutôt une bonne surprise ?**

49 Oui, et l'imprévu, aussi, c'est que j'ai oublié que la première crêpe elle était pas bonne ! tu vois ?

50 **Comment juges-tu ton action au cours de cette séance ?**

51 Alors sur mes trois objectifs, auprès des étudiants j'ai atteint les objectifs que je voulais, je suis satisfaite. Auprès
 52 de Paul et de... je crois qu'aussi, hein, tu vois ils sont dans ce processus, ils ont dit « ben on reste avec toi c't
 53 aprèm » justement. Je me suis dit que c'était pas tant pire non plus le feedback que je lui ai donné. Qu'il l'a peut-
 54 être pas tant mal vécu. Voilà...

55 **Oui, qu'il l'aborde de façon constructive...**

56 Voilà, je pense qu'il l'aborde de façon constructive. J'espère pas lui foutre la flippe pour cet aprèm. Enfin voilà.
 57 On va voir. J'aurais la réponse cet aprèm. En tout cas j'ai vu qu'ils aimaient ça, quoi. Je les ai trouvés pertinents
 58 dans les interactions, donc là on est bon. Et moi je... je me suis aperçue, tu vois, que mon – j'ai pas pu le faire
 59 pour le deuxième débrief mais pour mon premier débrief – je m'aperçois que j'ai des très bonnes capacités
 60 d'autoévaluation de mes débriefs. Dans le sens où ce que j'ai regardé rapidos... je sais pas si tu as vu mais
 61 rapidement je me suis autoévaluée, avec le DASH. J'ai demandé à Arthur de le faire aussi, d'évaluer mon débrief...
 62 Je suis allée voir aussi le feedback de mes étudiants, et je me suis trouvée un peu sévère sur des points, mais c'est
 63 parce que je pense que j'ai plus l'expertise du débrief et les étudiants l'ont pas forcément vu et Arthur l'a pas
 64 forcément vu.

65 **Qu'est-ce que tu garderais de cette séance pour ta pratique future ?**

66 Euh... toujours anticiper... que rien n'est au hasard, rien, rien n'est au hasard. Et que... voilà, tu es une espèce de
 67 chef d'orchestre de tout quoi... quand c'est ton UE, que tu animes, que tu es responsable du truc... et tu dois faire
 68 ça, ça doit être mélodieux, et même si tes répets générales, c'est de la cacophonie et tout, voilà, tu gardes le sourire
 69 même si tu as des fausses notes ! et voilà...

70 **Cette capacité de...**

71 Oui, rester zen, tout va bien, voilà !

72 **Ah oui...**

73 Voilà. C'est trop important.

74 **En tout cas, tu es un bon chef d'orchestre !**

75 Merci !

76 **Effectivement c'est tout à fait l'image qui vient quand on te regarde faire !**

77 Et se faire plaisir. Et... et aussi, tu vois, l'autre point, c'est qu'à la fois, le débrief ça peut... quand tu apprends à
 78 débriefer, c'est hyper ta-ti-ta-ta, faut penser à tout, machin, na-na..., c'est ça qui est anxiogène. Et au moment où
 79 tu débriefes, bien sûr qu'il faut avoir conscience qu'il y a certains points... mais se faire confiance ! Y aller au

80 feeling, ah y aller au feeling ! Et arrêter de se poser toutes les...ah, est-ce que ça je l'ai fait ? Est-ce que ça je l'ai
81 pas fait ? machin...

82 C'est quand même dans un coin de ta tête quelque part, en structure ?

83 C'est ça. Mais après le débrief du débrief, tu te dis j'ai pas fait ça, machin... et qu'après, ça va devenir un
84 automatisme. Enfin tu vois ?

85 Oui, je vois.

86 Faut pas débriefer au milieu du débrief ! Sinon, t'es centré sur toi et pas sur ce qui se passe. Tu vois ?

87 Très bien. Eh bien je te propose qu'on s'arrête là pour aujourd'hui. On reviendra en juin sur un certain nombre de
88 points.

89 Ouais, avec plaisir !

90 En tout cas, merci beaucoup.

Paula – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation - juin 2016 – durée 2h02

1 Introduction : ... l'idée est de revenir sur la séance que tu as animé l'autre jour, sachant que comme tu en as animé
2 d'autres depuis (l'après-midi et le lendemain), ça risque de se télescoper un peu, mais ça ne fait rien...

3 Alors ça risque peu parce que... j'ai dû en faire qu'un, parce que en fait, tu sais, j'étais avec les petits jeunes qui
4 voulaient en faire pour s'entraîner, donc après je me suis vraiment mise en retrait, je leur ai laissé la main. Donc
5 du coup, le plus que j'ai fait, ça a été cette matinée-là. Si, j'ai peut-être dû en refaire un le matin du lendemain.

6 Ah, d'accord ! Donc du coup ce sera plus simple ! Donc l'idée c'est de revenir sur ce qui s'est passé, à la fois avec
7 des techniques d'explicitation, mais aussi d'auto-confrontation, parce que, à la fois je vais te demander de te
8 remémorer certains moments, et puis je vais aussi te confronter à des traces audio objectives. Alors de façon très,
9 très ponctuelles, hein. C'est-à-dire c'est aussi la limite de cet exercice, c'est pas l'entièreté de la séance que je vais
10 te faire défiler, mais c'est des petits extraits très courts, en essayant de les remettre un peu dans le contexte pour
11 que tu puisses t'y retrouver, et puis je vais te faire commenter ces passages-là.

12 D'accord.

13 Mais donc l'idée, c'est d'identifier des moments de ta pratique qui soient significatifs dans ce format simulation.
14 Donc en fait, moi j'ai repéré des moments mais avant, je voudrais te demander à toi, si il y a, dans cette matinée
15 où tu as animé et co-animé d'ailleurs avec les « p'tits gars », comme tu les appelles, est-ce qu'il y a des moments
16 sur lesquels tu aimerais revenir en particulier parce qu'ils te sembleraient vraiment significatifs de ta pratique ?

17 Ecoute, il me semble que dans le débrief qu'on avait fait à chaud, j'avais dû te les notifier... Euh... la particularité
18 du premier, c'est qu'il y avait vraiment plusieurs... objectifs : il y avait l'objectif qu'on allait atteindre auprès des
19 étudiants à travers le scénario qu'on avait monté, hein. Donc ça, c'était quand même le premier. Le deuxième c'est
20 qu'on testait... on testait une autre façon de faire avec ma collègue Sandra : on voulait voir si c'était... en plus
21 petit groupe, des groupes qui se connaissent, l'utilisation du DASH à la fin, l'utilisation du DASH entre nous, et
22 puis il y avait le troisième objectif aussi, c'était de faire pratiquer nos... nos petits jeunes avec nous, qui avaient
23 pas encore pu mettre en œuvre depuis qu'ils avaient été formés, de les – alors pas vraiment les tutorer parce qu'ils
24 sont déjà formateurs en simulation – mais voilà, de leur faire gagner confiance, de leur faire pratiquer, et voilà,
25 d'être vraiment dans cette dynamique d'auto-évaluation de chacun, voilà. C'est vraiment ce qui a été la
26 particularité pour ces séances-là.

27 D'accord. Et donc tu disais que finalement, tu as beaucoup laissé ta place finalement...

28 Oui, ça a été dur pour moi parce que... c'est quelque chose qu'on a monté... en plus j'ai vu que ça prenait super
29 bien en petit groupe, que c'était... que j'avais... c'était un climat vraiment en confiance pour justement travailler
30 mes débriefs, justement, c'était une super occase. Et j'ai pris sur moi pour leur laisser quand même la main...
31 ouais. Il y a même des fois où je suis pas intervenue, je suis restée dans la régie, et eux s'occupaient de tout de A
32 à Z. J'étais juste là en cas de problème. Voilà. Ça m'a... j'ai vraiment pris sur moi mais... c'était un peu un cadeau
33 que je leur faisais quoi ! j'étais un peu... j'étais frustrée quand même de pas pouvoir... mais bon, c'était aussi
34 l'objectif pour eux.

35 Oui, parce que du coup, ces formateurs-là, vous allez les faire ré intervenir avec vous ?

36 Eh ben en fait, ils sont formateurs au CESIM, donc voilà. Alors ils peuvent être amenés à intervenir à l'IFSI, mais
37 maintenant dans l'équipe on est suffisamment de formateurs formés. Mais par contre ce qu'on est en train de
38 monter avec eux, c'est les ateliers de simulation au CESIM, donc c'est des ateliers ouverts en fait. Donc l'idée ce
39 serait de – régulièrement, de manière planifiée en fait – on propose de la simulation sur volontariat, sur des
40 thématiques, avec les étudiants, et ouvert à tous les étudiants de toutes filières... et faire vraiment de l'inter... et
41 du coup, je suis sur le projet avec eux. Ça serait eux qui animeraient et puis moi je peux venir donner un renfort
42 sur ces ateliers si besoin. Et ça me permet aussi de monter des nouveaux scénarios. Et du coup c'est ce qu'on va
43 faire au mois de juin, parce que on a monté deux nouveaux scénarios qu'on va mettre en œuvre. Donc il y a une
44 équipe qui en a écrit un, une autre équipe qui en a écrit un autre. Le mercredi matin on va les tester entre nous, et
45 l'après-midi on les met en œuvre sur les étudiants. L'idée c'est de les tester pour voir si ça fonctionne bien et puis
46 voilà, à partir de la rentrée, ben ils ouvrent leurs ateliers. [...]

47 Alors à part cette... frustration que tu as pu ressentir, par rapport à la séance, est-ce qu'il y a des moments, là,
48 d'emblée que tu aurais envie d'évoquer par rapport à ta pratique ?

49 Alors ce que je me rappelle... quand je me remémore cette matinée, c'est que je me rappelle que la veille on a eu
50 beaucoup de problèmes techniques. Je me rappelle vraiment de ce côté où, voilà, on avait toute la technique et puis
51 voilà, quand les étudiants sont arrivés, le rideau se lève et hop !

52 Oui tu en avais parlé dans le débriefing à chaud...

53 Et il me semble que j'avais réussi à prendre de la distance par rapport à tout ce qui était... Et tu vois, vraiment je
54 me dis que le temps de préparation, il est hyper important. Il faut pas non plus qu'il soit trop anxiogène mais qu'il
55 te fasse monter une certaine émulation, mais sans trop t'oppresser. Que... voilà, après, faut remettre les choses à
56 leur place, tu vois, c'est pas très grave si ça marche pas comme tu veux et que, des bugs, même si tu as tout préparé,
57 tu peux en avoir. Mais il me semble qu'au final, on n'a pas eu de bugs tant que ça, par rapport à l'autre labo où ils
58 ont eu, je crois, un problème de son, où ils sont venus me dire « on n'entends pas ». Enfin voilà, on n'a pas été
59 trop parasité. Et puis vraiment, je pense que, même quitte à prendre cinq minutes de retard, faut que le formateur...
60 en fait en gros, avant qu'il rentre en scène, même s'il a besoin de cinq minutes, allez, pour se boire un petit café,
61 pour aller fumer une petite cigarette, et vraiment... se mettre en condition... c'est ultra important.

62 C'est vraiment important pour toi cette mise en condition ?

63 Oui, et je suis prête à retarder – alors que je suis très exigeante dans tous les autres enseignements sur le respect
64 des horaires – là, vraiment, c'est les seuls moments où je me dis « tant pis, t'es à la bourre, et leur dire aux étudiants,
65 leur dire « voilà on a été un peu... je m'excuse d'être en retard », mais je pense qu'il vaut mieux... c'est moins
66 pire quoi, que de te précipiter et d'y aller sans prendre ce temps.

67 Qu'est-ce qu'il t'apporte, ce temps de préparation, de concentration ?

68 Le passage de... enfin, je pense qu'il y a tellement de choses sur lesquelles tu vas te concentrer, que tu dois être à
69 la fois concentrée et à la fois être spontanée. Tu vois ? c'est-à-dire qu'il faut pas non plus que ce soit trop préparé,
70 faut être hyper spontané, tout en ayant en fait... tout en ayant en arrière-pensée, tous les éléments qui vont être la
71 technique, les techniques du débrief, les techniques d'émulation, ce climat de bienveillance, enfin tout, tous les
72 meilleurs trucs que tu dois avoir en tête et qui doivent venir spontanément, qui doivent venir naturellement. Et je
73 pense que si tu te concentres pas, ça peut... tu peux vite te faire embarquer dans quelque chose... te faire embarquer
74 dans un objet de fixation, tu vois ? tu peux être fixé sur un truc technique alors que... enfin tu vois, qui te permette
75 vraiment de prendre du recul et de... voilà.

76 C'est énorme ce que tu dis là... et ça, c'est uniquement dans la simulation ? tu le retrouves pas dans d'autres
77 formats ?

78 Non. Non, parce que dans les autres formats pédagogiques, t'as pas autant de choses à gérer à la fois. Tu as pas...
79 Je sais pas si tu l'as déjà vue, il y a une diapo qu'on fait où tu vois le formateur qui en fait, jongle avec pleins de
80 balles, tout ce qu'il doit gérer. Il doit être animateur, il doit être régisseur, il doit être... Tu vois ? et en fait, si tu
81 veux, je pense que le jongleur il attaque pas direct avec huit balles, tu vois ? Il se concentre, clac, clac, et il... Je
82 pense que tu le mets sur scène, s'il s'est pas échauffé avant, il... enfin je sais pas. Tu vois, j'ai très hâte de faire la
83 formation du jeu d'acteur, parce que je pense que ça va m'aider – pas que pour faire acteur en simulation – ça je
84 pense que ça va m'aider aussi, parce que je pense que tu rentres vraiment en scène aussi, c'est une posture
85 tellement... En plus, là, j'ai vu que j'ai utilisé – je le faisais pas autant – j'ai utilisé beaucoup l'humour, tu vois,
86 c'était volontaire. Et d'ailleurs tu vois, quand on s'est comparé un peu avec Sandra, elle, elle a utilisé d'autres
87 outils, elle avait choisi plus la mise en confiance, la... Et pour l'utiliser faut que... enfin c'est un peu un jeu, quoi,
88 on peut croire a priori que c'est la déconnade et tout ça, alors que pas du tout, tout est calculé. Tu vois ?

89 C'est une stratégie d'utiliser l'humour pour toi ?

90 Ouais, ben sur ce coup-là, je l'avais jamais utilisé autant, mais c'était une réelle stratégie. C'était aussi pour...

91 c'était aussi parce que le climat était assez tendu, les garçons qui disaient « oh, là, là ! machin... », je me suis dit

92 « ben on va utiliser l'humour, ça va peut-être détendre tous les... voilà.

93 Et tu as le sentiment que ça a fonctionné ?

94 Il me semble oui.

95 Intéressant... entrer en scène alors... mais en même temps ne pas être sur le devant de la scène ?

96 Euh... peut-être un petit peu... je pense que tu es un peu chauffeur de salle. Tu vois un peu la métaphore ! Je pense

97 que tu es un peu chauffeur de salle au début, et après...

98 Après ça fonctionne.

99 Ouais. Enfin c'est un peu comme ça que je l'ai perçu.

100 Bon. Alors je te propose qu'on voie quelques moments que j'ai sélectionnés... (13')

101 Ouais...

102 Alors avant d'écouter ces extraits, moi je voudrais revenir sur la préparation. On en a déjà un peu parlé là, sur le

103 fait de se mettre en condition, mais finalement dans les jours avant, et notamment la veille, il y avait eu cette

104 rencontre tous ensemble, hein, c'est ça ?

105 Humm.

106 Comment vous l'avez construite cette préparation-là ? Quel en était l'objet ? Qu'est-ce que vous avez fait pour

107 vous préparer ?

108 Donc elle était déjà planifiée, c'est pas « on se donne rendez-vous au dernier moment ». Elle était très planifiée et

109 on a choisi vraiment ce moment-là. Donc déjà parce que tout le monde était dispo, c'était la veille après-midi, donc

110 on savait qu'on allait pouvoir laisser notre labo nickel prêt à être utilisé, donc euh... de manière pratique et

111 organisationnelle, c'était quand même plus logique. Ça avait plusieurs objectifs. Donc déjà voir si la technique

112 fonctionnait. Mettre en place tous ensemble, ben le décor, dresser toute la scène, enfin voilà... faire une répétition

113 générale. Et puis j'allais dire... avec Sandra on n'avait jamais fait de la simulation ensemble, avec les garçons

114 pareil. Sandra connaissait pas les garçons non plus, donc je pense que c'était hyper important de se préparer en

115 équipe, qu'on ait tous la même logique, voilà. Donc c'était à la fois une préparation matérielle, et une préparation

116 d'équipe, de... pas de philosophie mais de... euh... je cherche le mot... oui, qu'on aille tous bien dans le même

117 sens, que ça soit vraiment un projet d'équipe, pas... parce que à l'origine, le scénario, c'est moi qui l'avait écrit,

118 ça fait déjà quatre ans. Je l'ai fait chaque année avec des formateurs différents. L'idée c'est que ça soit pas le

119 scénario de Paula et que vous faites comme ça... mais que chacun se l'approprie en fait, qu'il y ait une

120 appropriation. Et personnelle, et de groupe, tu vois ?

121 Ça c'est important pour toi ?

122 Ah ben oui. Si tu veux, on veut toujours parler d'équité. Faut pas oublier que ben... t'as 140 étudiants. Oui chaque

123 débrief va être différent, chaque simu va être différente. Mais que quand même au final ils aient quand même

124 euh... un contenu, enfin... quelque chose de pareil, enfin... une certaine... Sinon, je pense que ça peut vite partir

125 dans tous les sens.

126 Qu'il y ait une cohérence.

127 Oui.

128 Et ça, comment tu l'as construite, cette cohérence avec tes collègues ?

129 Ça a été... ça a été rigolo, parce que... il y a eu déjà une problématique : ils sont arrivés un petit peu en retard...

130 et du coup, nous – enfin avec Sandra, comme on l'a perçu – enfin moi, je me suis dit « ben tiens, ils prennent ça

131 un peu à la touriste ! », alors que nous on était hyper... on voulait être calé... parce qu'aussi on est formateur !

132 Enfin comment dire ? Moi je sais que des fois on peut croire que je suis hyper cool, hyper... mais effectivement,

133 quand c'est le travail, ça doit être carré et du coup, de voir qu'ils étaient en retard, je me suis dit « mais attends ?!

134 ils viennent... enfin »...

135 C'est pas sérieux ?

136 C'est pas sérieux ! Là du coup, on a commencé l'aprèm un peu chaud. Voilà, rappel des horaires, rappel de... ben
137 du coup, qu'est-ce que ça veut dire ? Donc on s'est un peu – entre guillemets – chauffé (*rires*). Mais du coup après,
138 on a vu qu'il y avait des bugs techniques ! Ça a été la cata ! On se dit « ben comment on fait ? ». Il y a des choses
139 qu'on avait... à la fois c'était de notre faute avec Sandra parce que tu vois on se rappelait plus qu'il y avait qu'un
140 scope ! Heureusement Marc est venu nous aider. Franchement sur ce coup-là... alors que bon, c'était pas
141 particulièrement son... enfin je veux dire il avait pas forcément à le faire. Donc c'était hyper-sympa d'être venu
142 nous prêter un scope, nous aider à régler les problèmes de matériel. Et puis finalement, tu vois, on est parti le soir,
143 ça y est, c'était à peu près arrangé, dans les grandes lignes.

144 Vous aviez pu échanger sur les objectifs ?

145 Oui, on a pu pré-tester.

146 C'est-à-dire vous mettre en situation vous-même, c'est ça ?

147 Oui, pour les garçons, on a fait semblant de... comme si ils testaient le scénario, même s'ils l'ont déjà lu, comme
148 ça ils verraient comment ça se passe. Les grandes étapes, qu'est-ce qu'on met dans le pré-briefing, qu'est-ce qu'on
149 met dans le briefing, voilà, la mise en œuvre du scénario, et puis après le débrief, voilà.

150 Très bien. Alors par rapport à la préparation, il y a un point sur lequel je voudrais avoir ton commentaire, c'est
151 l'organisation de la salle de débriefing. Est-ce que tu te souviens comment elle était disposée ?

152 Oui, tout à fait. J'avais mis... enfin on avait mis – alors quand je dis « je », c'est « on », hein, je veux pas évincer
153 les collègues ! – on avait installé une... derrière des tables, pour que ça soit plus un endroit où ils visionnent et ils
154 observent. Et un temps, juste devant, un cercle déjà fait avec des... sans table au milieu, pour vraiment créer une
155 zone de débriefing, comme il se doit, c'est-à-dire sans table autour, avec un rond bien parfait, voilà. Et que du
156 coup, ça soit important pour ceux qui observent... que ça démarre bien les deux temps : le temps où ils observent
157 et à la limite, tu vois, je suis concentré, j'ai ma table devant pour... c'est-à-dire, que tu es observateur, tu es pas
158 spectateur ! quand tu vas au cinéma tu n'es pas à une table de cours, alors que si tu leur mets pas la table, tu peux
159 vite te croire au cinéma ! Donc dans la posture déjà, si tu veux, je trouve que de les mettre derrière une table, dans
160 un autre lieu géographique que là où ils vont débriefer, ils vont bien différencier ces deux temps.

161 D'accord.

162 Voilà, et puis tu es plus confort. Et puis ça t'évite... quand tu as pas la possibilité de faire ça, le problème, c'est
163 que tu perds beaucoup de temps à réorganiser ta salle entre chaque briefing ; observation, re... enfin, là, comme
164 ça on n'a pas à déplacer.

165 Alors tu utilises « je » puis « on » puis « je »...

166 Là c'est moi qui avait eu l'idée, et puis après concertation, ils ont suivi.

167 Oui, ils t'ont suivie. Mais au départ c'est ton idée à toi ?

168 Oui.

169 C'est quelque chose qui s'est partagé, qui a été discuté entre vous ?

170 Je sais plus si on en avait parlé la veille ou pas ? je m'en rappelle plus du tout.

171 Mais d'où ça t'es venu ?

172 Alors moi c'est quelque chose que j'ai réfléchi quand j'ai fait mes formations de formateurs au CESIM. Et que
173 j'ai pu justement tester. Parce qu'avant je faisais mes débriefs tables en U. ça allait pas du tout, quoi. Enfin c'est
174 pas que ça allait pas du tout, mais je m'y retrouvais pas. Parce que du coup, table en U, tu as un vide devant. Là
175 t'es formateur... pour peu que tu sois debout, c'est « ben je vous fait un cours », quoi, dans ta posture de formateur.
176 Au pire, tu t'assoies, mais c'est pareil, eux, ils sont autour d'une table mais toi, tu as pas de table... voilà. Si tu
177 mets une table devant, ça fait... je m'y retrouvais pas dans cette configuration. Et puis en étudiant, sur le débrief,
178 des manières de faire, moi vraiment... c'est ce qu'on propose en formation de formateurs, c'est de les mettre en
179 cercle, sans table. Et du coup j'ai pu le tester sur mes étudiants et effectivement, c'est beaucoup mieux. Mais ce
180 qui est dérangeant, c'est que des fois tu as pas l'espace-tables, ou alors tu mets les tables en vrac... c'est un peu le
181 bordel. Et du coup, ben, tu attaques en cercle, après tu redéfinis le cercle pour qu'ils observent, après tu refais le
182 cercle... enfin voilà... Du coup, je sais pas si tu as vu, je suis très cadrante sur la manière de faire le cercle, on où
183 se met. Tu vois, l'idée, c'est que les formateurs soient pas forcément à côté.

184 Oui, d'ailleurs tu t'es déplacée à un moment donné.

185 Oui, que le formateur qui débrieфе il soit pas en face des acteurs, parce que tu as trop tendance du coup... alors
186 moi j'aime bien me mettre à côté. Parce que tu vois, du coup, tu peux pas les regarder directement ! ou si tu les
187 regardes, ton regard il est forcément... tu invites à solliciter le reste du groupe. Et non, non, c'est hyper réfléchi la
188 manière... Et je trouve que là, de tout ce qu'on a fait, en organisation de salle de débrieфе, je trouve que c'est
189 vraiment la meilleure. On peut peut-être encore progresser, il y a peut-être encore d'autres façons de faire, mais
190 là, ce système, de séparer les deux espaces, je trouve que c'est bien. Tu gagnes du temps et c'est plus structuré
191 pour l'étudiant.

192 J'ai l'impression que c'est très important pour toi cet aspect géographique...

193 Ben je pense que ça influe directement... si tu veux vraiment la participation de tous, que tout le monde se sente
194 impliqué, le... le positionnement de chaque acteur dans la simulation, enfin... et puis tu le vois, moi je l'ai vu
195 parfois, tu as ton collègue qui est à côté, et pour peu que vraiment tu aies en face ceux qui ont été acteurs, les
196 échanges ça va être ça (*elle montre sur la table des va-et-vient*). Tu as beau te dire... l'étudiant il va vouloir attirer
197 les échanges que dans un sens, et tu zappes les autres.

198 Alors je te propose qu'on passe au briefing, alors ce que tu appelles le pré-briefing, c'est-à-dire le briefing un peu
199 général de la séance. Alors dans ce temps-là quelles sont tes intentions ? Tes objectifs ? À quoi es-tu attentive ?
200 (25')

201 Alors le pré-briefing, il est pour moi ultra-important. Parce que comme le dit notre cher Dieckman – et je suis tout
202 à fait d'accord avec lui – le pré-briefing ça va influencer forcément directement toute ta séquence de simulation,
203 et notamment le débrieфе. Si tu loupes ton pré-briefing – tu vois tout à l'heure je te parlais de chauffer la salle –
204 c'est ça. C'est là où tu vas fixer les règles, c'est là où tu vas créer une... l'atmosphère de ta simulation. Et je pense
205 qu'il doit être quand même un peu réfléchi. Et c'est là où on retrouve... c'est là que j'essaie qu'il y ait un climat
206 de bienveillance – alors il me semble que de mémoire, dans mon premier pré-briefing, j'ai oublié un point
207 important – je sais plus... enfin bon, tu vas demander la participation active de tous, tu vas créer ce climat
208 de bienveillance avec un jugement constructif, tu vas mettre en place le climat de confidentialité, tu vas annoncer
209 le rôle de chacun, euh... quelque chose qui est assez nouveau pour moi, ça fait peu de temps que je le fais mais
210 j'annonce directement ma posture, c'est-à-dire que je leur dis « ben voilà, aujourd'hui, je suis pas là pour vous
211 faire un cours magistral, les connaissances, tout ça vous les avez déjà eues, moi je suis pas là pour vous redonner
212 des connaissances, l'idée c'est que vous réfléchissiez tous ensemble. Alors moi je veux bien réfléchir avec vous
213 mais n'attendez pas forcément de feedback de ma part, je parlerai très peu, je serai juste là pour... », je leur dis
214 « animatrice » mais c'est plus parce que c'est un terme qui leur parle, même si c'est pas tout à fait ça.

215 Tu fais référence à Dieckman...

216 Ben moi j'ai vraiment Dieckman en tête dans... je trouve qu'il est assez simple son schéma et quand je suis perdue,
217 j'y repense.

218 C'est ça... tu as dans ta tête un cadrage théorique, hein, c'est ça ?

219 Ben oui... alors que je l'avais pas forcément quand j'ai attaqué la simulation. Et c'est vrai que Dieckman je l'ai...
220 c'est rigolo parce que Marc il me dit qu'on l'avait eu quand j'ai été en formation initiale et...pfft, moi je l'ai
221 complètement zappé. Je l'ai redécouvert quand on a préparé les formations de formateurs. Je pense que ça me
222 parlait pas, avant que j'en fasse de la simulation. Et... ben ça a été évident pour moi après...

223 Il fallait que tu aies expérimenté et que ça fasse écho...

224 Ouais. Ouais et puis en plus je le vois bien. Je sais à quel moment je peux réinjecter de la connaissance ou pas...
225 enfin, pour moi c'est hyper- structuré. Je trouve que ça aide bien, ça te fait des repères. Je dirais que j'ai ces deux
226 schémas, j'ai Dieckman, et j'ai le... un schéma qui te rappelle rapidement les grandes étapes du débrieфе. C'est
227 vraiment ceux-là, en cadrage théorique, que j'ai.

228 Et donc ces cadrages théoriques, tu les as dans ta tête, tu ne les as pas sur une procédure papier ?

229 Non.

230 Tu n'as pas de guide...

231 Plus.

232 Tu veux dire que tu en as eu à un moment donné ?

233 J'avais... ouais... je l'avais... j'avais des... effectivement, mais je pense que c'était pour me réassurer. J'avais,
234 sur un petit morceau de papier, les grands... enfin les grandes valeurs, enfin les grands éléments que tu dois donner
235 lors du pré-briefing. J'avais le... le briefing je l'ai parfois encore. Quand ça fait un moment que... ou si c'est un
236 nouveau scénario, tout ça, c'est important quand même de savoir sur quels points tu dois... Pendant le scénario...
237 si... pendant la mise en œuvre de la simulation, je prends parfois un petit peu des notes. Et sinon avant j'avais
238 effectivement... avant j'avais tout mon attirail, hein, quand j'allais en simulation ! Mais ça me rassurait, au bout
239 d'un moment je me suis aperçue que je l'utilisais pas, donc si tu l'utilises pas, c'est que tu en as pas besoin. C'est
240 que ça doit te freiner d'avoir tous ces trucs ! Et puis je me dis à la limite, t'oublies un truc, c'est pas non plus...
241 Vaut mieux être en spontané.

242 **Donc là, tu t'es détachée de ça maintenant... Tu dirais que tu te fais confiance ?**

243 Oui. Oui, oui. Je me fais confiance parce que je me dis que si je fais des boulettes – enfin faut arrêter de se mettre
244 la pression ! Des fois on se donne une importance !... ou... Je t'ai souvent parlé d'humilité tu vois dans nos... tu
245 vois, se faire un peu confiance et puis c'est pas dramatique... au pire, il t'arrive quelque chose que tu as loupé, ben
246 ça te servira pour la fois d'après, tu recommenceras pas ! c'est pas... c'est pas très dangereux...

247 **OK. Alors qu'est-ce que je vais te donner ? j'ai sélectionné effectivement quelques éléments du briefing mais tu**
248 **as déjà parlé de beaucoup de choses... Ah si, il y a une chose que je voulais te demander. A un moment donné, au**
249 **bout de cinq petites minutes à peu près, tu emmènes les étudiants dans la visite de la salle. Comment tu gères ce**
250 **temps-là ?**

251 Alors pour moi, c'est vraiment la suite du pré-briefing. C'est-à-dire que je leur ai annoncé qu'il y allait avoir un
252 climat de confiance, de participation active, là, là, donc là, je leur montre que ce que j'ai annoncé, on le met en
253 pratique direct. C'est-à-dire que... on... tu vois je leur dis qu'il y a une certaine confidentialité, donc je leur montre
254 les caméras, je leur rappelle que c'est pas enregistré, enfin voilà. Donc je trouve que de mettre en pratique directe
255 les principes, déjà, c'est important. Après, ce qui est hyper important, c'est qu'ils visitent pas un scénario, c'est
256 qu'ils visitent un espace... Donc je fais bien exprès de donner des surnoms au mannequin. Là tu vois aussi, j'ai
257 beaucoup utilisé l'humour, tu vois on s'appelait... et puis l'idée, c'est qu'ils aient vraiment pas peur du matériel
258 parce qu'enfin ça peut faire flipper le mannequin... et qu'ils se familiarisent, tu vois, que ça devienne... voilà,
259 qu'ils aient vraiment pas peur. Je me dis qu'utiliser l'humour ou le jeu pour que « allez-y, entraînez-vous ! », et
260 vraiment, je me laisse... je me mets aucune barrière de temps. Pour ça. C'est-à-dire que je ... même tu vois ça
261 dépend des groupes, il y en a eu de plus rapides que d'autres... à la limite ils sont en train de jouer, tant mieux. Ça
262 veut dire que là ils se familiarisent, c'est pas quelque chose qu'ils vont appréhender. Et je les pousse justement à
263 faire ça. Pour moi c'est très important pour qu'ils se sentent vraiment en confiance dans l'environnement après.
264 Après je trouve que, pareil, d'y aller sans papier et tout ça, ce qui est bien c'est que tu as tes collègues qui sont
265 derrière et euh... parfois tu oublies un détail et l'autre derrière qui est en retrait, qui lui, checke bien tout ce que tu
266 dois faire et qui dis « ah tiens t'as oublié ça », tu vois ?

267 **C'est arrivé une fois effectivement où il y a eu...**

268 Donc tu sais que tu peux plus te lâcher parce que tu as ton collègue derrière qui note bien tout...

269 **Il y a une vraie collaboration... qui est préparée à l'avance ? Cette check-list dont tu parles ?**

270 Ouais, on l'avait... la veille – tu sais quand je t'ai dit qu'on reprenait les grandes étapes – oui, c'est quelque chose
271 que j'avais repris avec les garçons en disant « voilà, on va faire visiter, clac, clac », et je leur avais dit que dans
272 mon intention, c'était vraiment de détendre, qu'on allait être interactif, que toute la technique allait être interactive
273 avec les étudiants, que il fallait absolument qu'il y en ait un qui soit au mannequin et qu'il soit à ce moment-là
274 vraiment avec moi, même si on le voit pas, il fait la voix du mannequin, il participe au pré-briefing avec moi.

275 **Et c'est étonnant parce qu'on avait vraiment l'impression que c'était hyper rôdé, que vous aviez fait ça depuis**
276 **toujours alors que c'était la première fois que vous le faisiez avec des étudiants !**

277 Ben tu sais que moi, alors c'est quelque chose qui vient assez naturellement maintenant, et je sais que les garçons,
278 ça leur a beaucoup plu. Parce qu'ils les ont réutilisées mes petites blagues ! C'est rigolo parce que les petites
279 blagues que j'ai faites, ils me les ont piquées !

280 **Ils se sont modélisés sur toi en fait...**

281 C'est ça ! Du coup je me suis dit « tiens, ils ont vu que ça avait dû marcher ! »

282 **Oui ! Donc après, retour dans la salle... et donc je vais te proposer un petit extrait (35'). On est à 14 minutes, après**
283 **la visite de la salle et donc tu vas solliciter les étudiants :**

284 EXTRAIT : B11 : 14'20 ➔ 16'50 : retour en salle (après visite) et expression des ESI « ça fait peur, peur de faire
285 des erreurs », insiste sur le « bon jugement », l'apprentissage par l'erreur, l'immersion fictionnelle

286 Alors je me rappelle que ce que j'avais en tête – alors j'ai loupé un peu le début de ce qu'ils disaient – ils disaient
287 « on a peur » ?

288 « Ça fait peur, peur de faire des erreurs »

289 Voilà. Donc du coup, j'ai voulu dans un premier temps identifier clairement ce qui faisait peur. Et pour moi, pour
290 que je puisse apporter quelque chose pour les rassurer, et puis même eux, qu'ils mettent des mots sur ce qui leur
291 faisait peur. De ce que j'ai compris, c'est qu'ils avaient peur d'être observé, et je sais pas si c'est eux qui ont dit
292 qu'ils avaient peur de moi ?

293 Oui, ils ont dit qu'ils avaient peur du regard du formateur, du regard évaluateur... il y avait cette idée d'évaluation,
294 de jugement.

295 Voilà. Du coup, alors ça m'a rassurée de savoir que c'était ça qui faisait peur finalement parce que j'en avais...
296 enfin je pouvais rapidement répondre à ces peurs, en me disant « ben tiens, je vais peut-être pouvoir les rassurer,
297 leur dire que moi aussi je suis dans le bon jugement en fait ».

298 Oui, tu l'as dit en effet

299 Que... enfin voilà. Et que j'ai fait appel aussi – mais a priori ça a pas bien marché – au vécu des anciennes : « vous
300 vous sentiez observées ? on a peur d'être observé ? » et je voulais leur prouver qu'on se sentait pas si observé que
301 ça, en fait. Et du coup j'ai fait appel aux anciens en simulation, et je crois qu'ils ont pas...

302 Oui ils disaient « on était en première année...

303 On se rappelle pas ». Voilà, alors attention, ça peut se retourner contre soi ! quand tu utilises ça, il y en a qui disent
304 « ben justement... », mais bon maintenant j'arrive à rire, enfin j'arrive à argumenter quand ils te disent « ben
305 justement, j'ai été... », alors je leur dis « ben vous savez, il faut des fois passer plusieurs fois avant de... » et du
306 coup ben j'ai pris mon exemple – alors c'est pas tout à fait vrai que la veille j'avais été actrice ! – mais je passe
307 régulièrement actrice, et pour le dire que même quand tu as construit le scénario, que tu as... si on te le met en
308 œuvre, tu oublies que tu... enfin je parles de mon vécu à moi, leur dire que c'est... Mais effectivement, ça me fait
309 questionner un peu là-dessus... est-ce que c'est bien ? peut-être qu'à ce moment-là on s'en fout du vécu de Paula !
310 Je sais pas. Puisque c'est eux, leur peur à eux !... je sais pas...

311 Là tu as le sentiment d'avoir pu les rassurer ou non ?

312 Ben, il me semble, ils ont dit « oui » pour participer.

313 Ah oui, il n'y a pas eu du tout de difficulté à solliciter... d'ailleurs moi, c'était mon étonnement, c'est que dans
314 tous les groupes, les étudiants y sont allés très spontanément, en tout cas très volontairement. Il n'y a pas eu besoin
315 de les prier.

316 Mais je trouve que mon petit cinéma, là... enfin je trouve que c'est bien... je suis assez contente de leur avoir fait
317 verbaliser ce qui leur faisait peur. Que moi j'identifie derrière. Mais d'aller faire tout ce petit cinéma qui était pas
318 toujours très clair, je pense, je sais pas si ça a vraiment une plus-value... L'idée, c'était déjà juste de les faire
319 verbaliser, qu'ils l'identifient, eux et moi, ça peut peut-être suffire. Parce que tu vois, d'aller demander le vécu,
320 soit ils se souviennent pas... mais c'est pareil, c'est leur vécu à eux, c'est pas le vécu des autres ! je sais pas... tu
321 vois, je vais me questionner là-dessus... je vais réfléchir parce que... je suis pas... je suis pas convaincue, là, par
322 cette action-là. Je me dis « finalement c'est peut-être juste de leur dire que je suis dans les mêmes règles que vous
323 et que je suis dans le bon jugement... »... Oui, c'est une bonne question...

324 OK. On va passer... à moins que sur le briefing tu aies d'autres à préciser ?

325 Non...

326 En tout cas les deux briefings étaient sur la même structure avec... avec une liberté de ton aussi dans ce que tu
327 amenais et dans l'ordre où tu disais les choses. Alors on va passer maintenant à la mise en œuvre proprement dite,
328 où tu te situes en régie. Donc là tu as plusieurs rôles. (43')

329 Je sais qu'on avait trois rôles : il y en avait un qui s'occupait de faire l'infirmier ou le médecin, il y en avait un qui
330 s'occupait de manipuler le pad, et il y en avait un qui faisait le patient.... Non je me souviens, on a décidé que
331 celui qui faisait le débrief, c'est celui qui faisait le médecin ou l'infirmier, parce que c'est vraiment lui qui est
332 facilitateur à ce moment-là, et c'est lui qui va vraiment orienter... et euh... ça, ça a été important. C'est-à-dire que

333 c'est quelque chose qu'on a acté pendant les deux jours, voilà. Parce que de toutes façons, celui qui fait le patient,
334 il rentre dans son rôle d'acteur, et il est concentré à fond dedans, donc il peut pas prendre du recul. Et pareil celui
335 qui serait... à la limite, le technicien... la partie technique elle peut être gérée par celui qui va débriefer, ou par le
336 patient – parce que c'est pas une partie technique très, très compliquée – mais ce qui est sûr que c'est que celui qui
337 fait le patient c'est pas celui qui débriefer. Et je trouve que c'est bien qu'il fasse médecin ou infirmier parce que
338 c'est lui qui donne le ton, il sait où il veut aller.

339 **Là pendant que tu observais, quand tu étais en position de débriefer, tu prends des notes ? et à quoi es-tu attentive ?**

340 Oui alors si je vois... euh... des éléments sur lesquels... je vais identifier des choses plus générales, je me dis
341 « tiens ça peut être des points intéressants sur lesquels je pourrais revenir éventuellement ». Je me laisse des
342 ouvertures pour revenir dans mes débriefs. Sinon, si je vois vraiment des grosses – entre guillemets – des grosses
343 erreurs, et que je me dis « peu importe, quoi qu'il se passe, il faudra pas que les étudiants repartent avec cette idée-
344 là dans la tête », je me le mets en prise de notes.

345 **Mais globalement, tu ne prends pas beaucoup de notes j'ai l'impression...**

346 Non, très peu. J'aime bien me laisser... en fait je décide souvent des points sur lesquels j'ai envie de revenir, j'en
347 identifie deux, trois, en principe... sur lesquels je vais revenir dans la partie analyse dans les débriefs. Je le décide
348 et durant la mise en œuvre de la simulation, et dans la description au début. Ce qu'ils me ramènent.

349 **C'est sur le vif, en fait ?**

350 Voilà, je choisis... soit ce qu'ils vont me ramener de ce qu'ils ont vécu, de leurs ressentis, ça va me confirmer on
351 va dire les deux, trois points que j'avais présélectionné pendant la mise en œuvre... ou si j'ai pas vraiment choisi,
352 c'est à ce moment-là que je vais choisir.

353 **D'accord. En fait les objectifs que tu as au départ pour le scénario – donc en amont quand tu construis le scénario**
354 **– tu les as en tête ou ça peut varier ?**

355 J'ai l'objectif principal. Et puis dedans, j'ai des sous-objectifs. Je les ai classés, voilà. Et je sais en gros quelles
356 thématiques tu peux aborder pendant le débriefing. Et en fait, pour arriver à cet objectif-là, tu vas utiliser des
357 thématiques. Donc ça peut être par exemple le leadership, ça peut être la communication, voilà, toute une liste que
358 tu as préétablie et qui concerne ce scénario-là. A travers ces thématiques, c'est en ça que tu vas arriver à atteindre
359 ton objectif général. Eh ben, ces thématiques, en gros, je vais les sélectionner pendant les... quand je vais les
360 observer. Je vais me dire « tiens, c'est pertinent, là, peut-être de travailler sur l'organisation ? », ça va être
361 pertinent... je sais pas, de travailler sur la communication parce qu'il s'est passé tout un tas de choses riches, et
362 euh... voilà. Et l'idée... je vais voir si, quand je leur donne la parole au début, à tous, je vais voir si ces thématiques-
363 là elles reviennent. Si elles reviennent, je me dis « ben, nickel », on va pouvoir bosser dessus parce qu'on part
364 vraiment d'eux. Si ça vient pas, ben c'est qu'il y a peut-être d'autres choses, donc là, je vais réfléchir, je vais me
365 dire « est-ce que ça paraît plus pertinent de partir là-dessus, parce que ça les concerne, et ça correspond à un de
366 mes... une de mes choses ? si ça correspond pas, je vais essayer de les réorienter sur les points... ». Alors après,
367 s'il y a eu une situation où il y a eu une grosse charge émotionnelle – alors je crois pas que ça ait été le cas – il se
368 peut que j'avais peut-être sélectionné trois choses, mais je vais passer plus de temps à aller faire évacuer le vécu,
369 et en enlevant... enfin...

370 **Alors en fait, tu ne te donnes pas comme objectif d'aller sur les points à tout prix, c'est vraiment en fonction de ce**
371 **qui se passe dans la situation...**

372 Ouais, si tu veux y aller à tout prix, c'est là où tu te bloques... et puis enfin... eux c'est leur vécu. Tu pars de leur
373 vécu à eux, donc c'est pas le vécu de Paula ! enfin tu vois ?

374 **Ouais, à chaque fois tu t'adaptes, en fait.**

375 J'essaie, ouais. Alors faut que ça soit pertinent. On est bien d'accord que ça doit...

376 **Oui, il faut que ça rentre dans un certain cadre quand même...**

377 Oui, et puis peut-être qu'il y a des choses qui sont pas venues dans la description et que moi, en tant
378 qu'observatrice, et parce que ça me paraît indispensable, je reviendrais dessus. Enfin, tu vois ? Tout dépend...

379 **Et ça, tu l'évalues donc vraiment sur le vif. Dans l'action.**

380 Ben pour que ça soit vraiment pertinent à chaque groupe. Parfois, la prise de leadership, elle sera moins pertinente
381 que la communication par exemple lors de l'appel. Ou l'évaluation des signes – alors je me rappelle plus
382 exactement ce qu'il y avait – qu'est-ce qui a déclenché l'action ?

383 Tu n'es pas du tout dans une intention où tous les groupes doivent finalement baliser les mêmes contenus...

384 Ben mon intention, c'est qu'ils arrivent tous au même objectif, là !

385 Qui est l'objectif général. Mais la manière d'y aller est différente.

386 Oui. Si tu commences à faire ça, ça veut dire que... Imagines, pour tous les groupes, tu as trois points que tu veux
387 absolument faire... Or, la situation, émotionnellement, l'étudiant il la vit vraiment mal. Donc soit tu vas pas lui
388 laisser assez de temps pour poser ses ressentis, et du coup, tes trois points que tu voudras faire, ben, ça servira à
389 rien parce qu'il est encore sur son vécu. Donc oui, tu l'auras fait sur le papier, mais je suis pas sûre que ça ait
390 fonctionné pour l'étudiant... Et si tu lui laisses justement le temps d'exprimer ses ressentis, d'aller analyser, enfin
391 d'aller déposer tout son vécu, peut-être le vécu des autres, eh ben tu auras pas le temps de faire ces trois points, tu
392 vas les survoler. Donc... et puis tu vivras mal ton débrief ! Je crois qu'il faut pas... enfin...

393 Mais du coup, ça, ça te demande une certaine aisance, une certaine souplesse aussi. C'est quelque chose que tu as
394 acquise au fil du temps, ou tu as d'emblée fonctionné comme ça ?

395 Je l'ai acquise au fil du temps. A force d'autoévaluer mes débriefs. D'évaluer les débriefs de... d'aller observer
396 d'autres débriefs de mes collègues. Et aussi en formation de formateurs, tu vois ?

397 C'est-à-dire ?

398 Ben si tu veux, on leur donne quand même certaines pistes en formation de formateurs : comment animer un
399 débrief, tout ça, voilà, et c'est vraiment des conseils que je donne aux formateurs qui s'exercent au débrief. Parce
400 que ça, le « choisir, c'est renoncer », tu le fais pas spontanément, hein, quand tu es formateur, tu veux tout, tout,
401 tout, tout, tout. Et puis je suis sûre que... tu... tu essaies les deux techniques : la technique où tu veux baliser
402 pleins, pleins, pleins de trucs, et tu essaies celle-là, tu vois direct la plus-value, hein ? Et puis ben on le sait que de
403 toute façon, plus tu balaies, moins ils vont retenir de choses. Et puis tu balaies des trucs à toi, pas forcément ce que
404 eux... enfin si tu pars pas de leur vécu...

405 Donc tu es vraiment toujours centrée sur eux, quoi

406 Humm. Mais dans un sens, je les emmène quand même où je veux, parce que c'est-à-dire que si c'est pas sorti, je
407 vais leur faire sortir ! S'il y a un point que... je vais leur dire « ah tiens, il y a un moment j'ai observé ça, qu'est-
408 ce que vous en pensez ? », et là peut-être ça...

409 OK. Très bien. Alors la prise de notes, on a vu sur quels points tu prenais tes notes. Dans la question de la
410 facilitation, notamment par l'intermédiaire du médecin ou de l'infirmier qui est appelé au téléphone, dans la
411 situation 3, donc tu étais dans ce rôle-là, même si ce n'est pas toi qui a animé le débriefing, tu étais au téléphone.

412 Ah ouais ?

413 Alors pour resituer, tu as fait deux choses : tu as été appelée – les étudiants avaient appelé très, très vite au début
414 de la situation, et donc tu avais peu d'éléments : tu leur as dit « allez prendre la tension et rappelez-moi ». Et puis
415 ensuite tu as été appelée et tu as fait, là, le rôle du médecin, tu as donné un certain nombre de prescriptions :
416 découvrir le patient, prendre la tension, le pouls, etc. Qu'est-ce qui a guidé tes choix dans ces deux moments-là ?
417 Et qu'est-ce qui a fait que tu as donné ou pas donné un certain nombre d'indices ? (54')

418 Alors ces choix, ils sont déjà écrits dans le scénario. Je sais pas si tu as vu, on a une petite feuille de pompe, pour
419 celui qui répond au téléphone, ce qu'il doit dire, les éléments et tout ça. Et l'idée, c'est qu'ils découvrent par eux-
420 mêmes, les étudiants, enfin qu'ils identifient justement « oh ben tiens, j'ai appelé trop tôt, quoi ! », et que
421 finalement, s'ils vont pas recueillir les informations, leur appel va pas forcément être crédible. Et puis même dans
422 la réalité, tu appelles le médecin, il va te dire « ben ouais, et alors ? », il faut bien qu'ils les récoltent les données.
423 Or, si tu leur donnes tout de suite, ils vont dire « ben tiens, ça fonctionne, nickel ! ». Donc à la fois qu'ils
424 réfléchissent aussi par eux-mêmes et qu'ils se rendent compte que quand tu fais un appel à l'aide, faut quand même
425 que tu aies des éléments.

426 Et donc dans le deuxième temps, où ils avaient plus d'éléments, toi tu leur as prescrit des actions à faire...

427 Qui ont été définies avant dans le scénario. Je les ai pas inventées du tout. Il est hors de question d'en inventer.
428 Enfin, je veux dire... oui, tu peux être un peu créatif, si ça part pas comme tu veux, mais normalement, là, depuis
429 le temps qu'on le fait, c'est les éléments qu'on...

430 **Donc en fait, l'idée de dire « vous découvrez le patient, vous mettez la perf à fond, vous surveillez le pouls, etc.,**
431 **tu le donnes au bout d'un certain temps, au lieu d'attendre qu'ils le fassent eux-mêmes ?**

432 Oui parce que c'est en lien avec l'objectif principal qui est... face à une situation que je reconnais comme urgente,
433 j'essaie de mettre en place... faudrait que je la ressorte parce que je sais plus... et c'est en lien... tout dépend
434 jusqu'où tu veux les emmener. Si tu es juste dans la reconnaissance, tu as pas...

435 **Tu as pas besoin des actions**

436 Voilà.

437 **D'accord. Donc tout ça est extrêmement précis, pointu... OK. Alors on va passer au débriefing.**

438 Alors si je peux me permettre, c'est très pointu parce que là, en plus on est dans le rôle d'un médecin. Moi je suis
439 qu'infirmière. Donc je veux dire, moi je peux pas, à chaud, improviser médecin. Donc les liens ils ont été pensés
440 avant. Tu vois, limite si des fois on les a pas montrés à un collègue médecin « qu'est-ce que tu en penses ? », enfin
441 tu vois, tu as parlé de prescription médicale, mais ça l'est vraiment, et moi je suis qu'infirmière, quoi, faut bien se
442 resituer.

443 **D'accord... Donc le débriefing. Alors tu as animé deux débriefings. Alors même question que tout à l'heure pour**
444 **le briefing. Tes débriefings suivent une logique particulière semble-t-il...**

445 Oui.

446 **Est-ce que tu peux m'expliquer un peu sur quoi tu te bases et comment tu dérives ce fil ? (57')**

447 Il y a tout d'abord un temps où on va applaudir et hop, voilà, attention on passe au débriefing, c'est-à-dire que
448 voilà, il est annoncé. On essaie de le matérialiser, je trouve que les applaudissements ça fonctionne bien : « pfft,
449 c'est fini, là ça va mieux ! » Donc on va dire que c'est le passage de la mise en situation au débrief. Ensuite, direct,
450 je donne toujours la parole aux deux acteurs.

451 **Aux étudiants...**

452 Oui, les acteurs, les étudiants. Les deux qui sont passés. Comment ils ont vécu la situation, leurs ressentis. Donc
453 là, parole libre. Parfois il y en a qui commencent à faire un peu l'analyse, mais c'est pas grave, enfin. Et puis, si
454 c'est assez pauvre, c'est important pour moi aussi qu'ils me disent s'ils y ont cru. Parce que si d'entrée de jeu, ils
455 te disent qu'ils y ont pas trop cru, tu es sûre que dans ton débrief derrière, ils vont te dire « ouais, j'ai fait ça, mais
456 c'est parce que j'y croyais pas ». Du coup, tu te prépares à ce genre de réponse. Et puis voilà, je pense que tu
457 débriefes pas pareil des étudiants qui y ont cru à fond, la charge émotionnelle est pas du tout la même. Parfois plus
458 intense s'ils sont arrivés à se projeter. Donc ça, c'est la première partie, le ressenti. Après, les ressentis des autres...
459 ce que je me suis aperçue, c'est qu'en petit groupe, ce qui est important c'est de savoir comment ils l'ont vécu et
460 puis aussi ce qu'ils ont vu. Et ce qu'ils ont compris, voilà. Donc ça, cette partie description, ressentis, bon je la
461 mélange un peu mais... normalement c'est d'abord ressenti et puis... bon. Après, une fois qu'on a fait cette étape-
462 là, on va plus développer la description. Voilà. « est-ce que vous pouvez nous décrire, depuis que vous êtes rentrés
463 dans la chambre, ce que vous avez... ». là je trouve que c'est toujours la période la plus... la plus difficile parce
464 que c'est... je trouve que c'est assez pauvre. Ce qu'ils retranscrivent c'est leur vécu eux. Et l'idée de cette
465 description c'est d'être sûre qu'on ait tous vu la même chose. Ou... effectivement il y avait la même scène, mais
466 l'angle de vue de ceux qui étaient acteurs, de ceux qui étaient observateurs, ou peut-être même ceux qui étaient
467 régisseurs ou même patient, eh ben il est différent, quoi, c'était pas le même point de vue. Donc l'idée, c'est d'être
468 sûr qu'on ait tous vu et compris la même situation, mais chacun va enrichir de ce qu'il a observé. Donc ça c'est
469 description. Normalement, à ce stade-là, mes trois points que je veux analyser et développer, ils sont analysés. Là,
470 donc, je pars dans l'analyse. Donc ils vont être centrés sur les deux, trois points que... Donc là, en principe j'essaie
471 de faire des phrases de relance en disant « ben là, dans la description, vous avez dit ça, qu'est-ce que vous en
472 pensez ? Pourquoi ? »... ce genre de phrases. Des fois ça se fait par eux-mêmes. Tu as pas besoin d'intervenir, ils
473 vont débrief d'eux-mêmes ces trois points. Et enfin, une fois qu'on a analysé, qu'on a essayé – ce qui est
474 important aussi et ce qui est bien quand on est dans des petits groupes, c'est que... faut bien que ça fasse écho, ce
475 que tu veux analyser, faut bien que... même si les liens ils sont corrects, de celui qui a pris la parole, ben moi je
476 voudrais être sûre que ceux qui étaient là, que ça ait fait la même chose dans leur tête.

477 **Oui, comment tu t'en assures de ça ?**

478 Eh ben... « qu'est-ce que vous en pensez ? », la distribution de la parole. Alors l'idée c'est que ça serait bien que
479 pour chaque point chacun s'exprime, comme ça, ça te donne un petit aperçu si ils ont percuté ou pas. Je pense que
480 comme il y a pas de débrief idéal, c'est peut-être pas toujours le cas dans mes débriefs, mais j'essaie. Du coup
481 j'essaie de beaucoup utiliser le langage corporel, la distribution de la parole comme ça, le regard, pour que tout le
482 monde puisse... Même des fois ils reformulent « qu'est-ce que vous en pensez ? vous êtes d'accord ? » Alors ce
483 que j'ai pas mal utilisé, quand on me dit « oui, je suis d'accord », ben je dis « alors, qu'est-ce qu'il a dit ? »... « eh
484 ben... », ah ben oui, tu t'aperçois que quand ils reformulent, c'est pas la même chose. Enfin voilà. Et une fois
485 qu'on a étudié un peu ces trois points, ça va être la phase de synthèse, et donc là, tu abordes « alors, on vient de
486 passer une heure ensemble, qu'est-ce que vous voudriez retenir ? qu'est-ce qui, pour vous, est important ? »...
487 Parfois il y a un petit tour de table qui se fait un peu automatiquement, on peut l'impulser. Parfois si c'est pauvre,
488 je leur dis « ben allez-y, si vous aviez un seul mot à retenir c'est lequel ? ». Tout dépend le temps qu'on a. On n'a
489 pas de temps, je leur dis « allez, vous cherchez chacun un mot, c'est pas grave si c'est le même, je vous laisse
490 trente secondes, allez-y » et ben voilà, chacun dit son mot. Ça, c'est quand t'as pas le temps.

491 **Tu composes aussi avec cette pression du temps !**

492 Ouais, ouais ! et puis sinon, bon ben voilà, « qu'est-ce que vous en pensez ? ». Donc s'il y en a un qui dit une
493 chose hyper pertinente, je vais rebondir sur ce qu'il a dit « alors vous, qu'est-ce que... », ou si c'est pas tout à fait
494 ce que j'aurais aimé, j'essaie de voir si les autres... si c'est... et il y en a toujours un qui a la super phrase ! Enfin
495 toujours... pas toujours mais...

496 **D'accord, et donc tu conclus là-dessus.**

497 Je conclus là-dessus et après, j'essaie de matérialiser, de dire « bon, voilà, alors ça va ? aujourd'hui on était en
498 plus petit groupe, qu'est-ce que vous en avez pensé ? »... un petit débrief de débrief.

499 **D'accord. Alors effectivement tes deux débriefings ont duré l'un 27 minutes, l'autre 23'30. On ne sent pas du tout**
500 **la pression du temps. Alors que le temps était super-contraint : vous aviez une heure pour tout faire, trois groupes**
501 **les uns à la suite des autres. Moi j'ai eu vraiment l'impression que les choses étaient assez... à la fois très cadrées,**
502 **mais on sentait pas cette pression du cadrage en fait. Et ça, c'était assez étonnant. J'ai eu l'impression que ça**
503 **découlait comme ça sans que cet impératif soit visible et pèse finalement sur ta manière d'animer. C'est une chose**
504 **dont tu avais conscience, ça ?**

505 Alors c'est vrai qu'effectivement j'arrive bien à gérer le temps. Alors j'ai régulièrement mon téléphone dans ma
506 poche pour regarder un petit peu l'heure. Alors en fait, si tu veux... je sais qu'il y a des points de toutes façons, il
507 faut laisser le temps. Tu peux pas compresser. La question du pré-briefing, ça, moi, c'est incontournable. Au pire,
508 tu l'organises un peu mieux, tout ça, tu peux gagner... mais moi je le réduis pas. Je leur laisse le temps qu'il leur
509 faut. Pareil, dans mon débrief, la dépose de ressenti, c'est quelque chose, je le réduirai jamais, je leur laisserai. A
510 la limite, je peux jouer – s'il me manque un peu de temps – je peux jouer sur ces différents points. Tu vois, j'en
511 enlève un.

512 **Alors je vais te proposer des extraits. Alors c'est vrai que cette structure que tu décris je l'ai exactement repérée...**

513 C'est vrai ? ah ça va, tant mieux !

514 **Oui, avec peut-être un premier débriefing plus diversifié en termes de contenus et un peu plus structuré. Et le**
515 **deuxième où j'ai trouvé que c'était un peu plus souple, il y avait plus de mélange entre le descriptif et l'analyse.**

516 Oui. Des fois en fait, tu attaques un petit peu une analyse...

517 **Tout à fait. Mais aussi parce que les étudiants étaient plus interactifs peut-être. Alors ce que je vais te proposer,**
518 **j'ai sélectionné plusieurs extraits – on va peut-être pas tous les passer parce que tu as déjà amené pas mal de choses**
519 **– mais alors il y en avait un c'était sur le premier débriefing, on est à 9 minutes, le descriptif a été fait par les deux**
520 **étudiants, tu avais sollicité également le patient sur son ressenti...**

521 Oui. Je t'ai pas dit, j'ai oublié de te parler du patient, mais effectivement le patient je le mets toujours dans... alors
522 soit je le mets euh... pour qu'il donne son point de vue, et selon ce qu'il dit, parfois je peux le réutiliser dans
523 l'analyse pour qu'ils aillent là où je veux, quoi.

524 **Tu as bien une stratégie pour aller sur les points...**

525 Humm

526 **OK. Donc il y a eu le patient qui a exprimé son ressenti de patient – et tu as bien insisté d'ailleurs : Monsieur**
527 **Martin – tu as ensuite sollicité les observateurs sur les éléments que tu leur avais commandés en fait hein, prescrits,**

528 de... d'observer, à savoir le leadership, la communication, la façon de collaborer au travers de la répartition des
529 tâches, et puis vous partez ensuite sur l'analyse. Donc je te propose d'écouter une partie de ce moment. Je vais
530 faire dérouler l'enregistrement, tu peux tout à fait ma dire stop. (1h09)

531 **EXTRAIT : à 9' : analyse de la situation et recherche des processus cognitifs** « le choc septique c'est la
532 septicémie, c'est pas ça ? », elle garde le silence, l'échange s'installe entre ESI ; au silence, elle relance. **A 9'50 :**
533 Débat « **faire et comprendre** » ; « **le chariot d'urgence**, j'imaginais bien qu'il fallait aller le chercher mais est-ce
534 que je le faisais ou j'attendais que le médecin me le dise ? » → débat « aller chercher ou pas le chariot d'urgence »
535 = **prise de décision**, « *débattez, là, entre vous* », « *je me suis dit, le patient ça va l'inquiéter* », « *qu'est-ce que vous*
536 *en pensez les autres ?* », « *est-ce qu'on va pas se faire reprendre par le médecin ?* », « *j'attendais qu'on me le dise* »,
537 « *au pire, si il est là tant mieux* » → **13'**

538 *(Elle demande une pause moins d'une minute après le début) :*

539 Il me semble qu'à travers cette phrase, là – alors j'ai dit « c'est moi qui ait fait le médecin » - mais
540 surtout je leur ai dit « est-ce que ça peut vous aider ? », c'était un de mes points que je voulais aborder
541 pour qu'ils fassent justement les liens entre l'observation clinique et... voilà, de ce que je comprends...

542 **Les connaissances, tu veux dire ?**

543 Ouais, humm. Et quels liens vous faites entre ce que vous observez et vos actions. Et je trouvais que
544 justement, comme le médecin... tu vois le but des actions qu'il leur fait faire, non, les transmissions que
545 tu donnes au médecin, justement c'est que tu fais des liens. Là, du coup, j'interroge justement les liens
546 qu'ils ont faits, il me semble.

547 **Oui, tout à fait. Et c'était assez rigolo dans cette situation – alors tu n'as peut-être pas bien entendu la**
548 **phrase du début parce que c'était pas très audible – il y a un étudiant qui a posé la question : « le choc**
549 **septique c'est la septicémie, c'est pas ça ? », et elle s'adressait à toi. Et toi tu as fait ça, physiquement,**
550 **tu t'es reculée.**

551 **(Rires)** Je suis pas là !

552 **Et du coup après, on a vu que l'interaction a pu se faire dans le groupe. Ça, c'est une stratégie aussi...**

553 Oui, mais tu vois, le « clac », tu peux te le permettre quand dans le pré-briefing tu leur as dit « mais
554 attendez, je vous apporte pas les connaissances ». Si tu leur as pas dit ça, de leur faire ça, ils vont se dire
555 « non, mais elle est... ? », tu vois ?

556 **Oui, oui. Donc il y avait ce point qui était intéressant sur le fait de ne pas donner la réponse, alors que**
557 **ça pourrait être tentant de le dire. Après il y a eu tout un échange sur le chariot d'urgence : « faut-il aller**
558 **le chercher, pas aller le chercher, c'est à qui de le dire ? c'est au médecin ? etc. », et tu as dit**
559 **effectivement « eh ben débattiez entre vous ! ». Là encore, tu leur as renvoyé la balle...**

560 Oui.

561 **Il y a eu dans ce moment-là en effet des thématiques – alors je t'ai parlé du chariot d'urgence – il y a eu**
562 **aussi la thématique sur « surélever les jambes » et puis la thématique « pharmaco », « le Perfalgan, vous**
563 **en pensez quoi ? le poser ? ne pas le poser ? », ensuite on est passé au leadership... Voilà les points qui**
564 **ont été abordés dans cette analyse en fait.**

565 Et ben moi je pense que j'avais dû identifier en gros deux ou trois... j'avais dû identifier le... les liens...
566 comment tu reconnais un choc septique ? et après les actions que tu vas justement mettre en place par
567 rapport aux signes. Et le troisième, c'était la prise de leadership.

568 **Oui. Et alors après on a la phase de synthèse. Je vais te la faire écouter : (1h14)**

569 **EXTRAIT : à 20' → 23' : synthèse :** « *Vous pensez que de l'avoir vécu là, ça va pouvoir vous aider ?* », « *en quoi*
570 *ça va vous aider ?* », « *qu'est-ce que vous retenir d'aujourd'hui ?* ». Les ESI : « *on s'en rappellera, que là on a pris*
571 *une tension, on appelle vite le médecin* », « *et puis on y aura réfléchi et ça va cheminer* », « *d'y avoir mis en pratique,*
572 *ça rentre mieux* », « *il faut quand même bien connaître la théorie* » ; **tour de table** des ESI sur les points retenus

573 Alors là, j'identifie deux étapes, enfin deux choses : la première en fait, j'interroge un peu la
574 transférabilité. Donc c'est important pour moi que chaque étudiant, il identifie ce qu'il a appris dans

575 cette expérience et qu'il va pouvoir transférer dans sa pratique, qu'il l'identifie clairement. Et derrière
576 en fait, c'est embrayer sur la synthèse... en fait, la chose que j'aime bien c'est le « *take home message* »,
577 la phrase-clé que chaque étudiant, en ressortant... avec laquelle il va repartir. Des fois, je leur dis « si
578 vous aviez une phrase à retenir... »

579 Ce qui est important dans cette séquence je trouve c'est que... alors les étudiants disent ce qu'ils vont
580 ramener et puis il y en a une qui dit « il faut quand même bien connaître la théorie ». On a l'impression
581 qu'elle prend conscience de l'importance des connaissances.

582 Ben... je veux dire... la simulation, en institut, je pense que c'est le meilleur outil pour ça, hein. Qu'ils
583 perçoivent que... ben chaque fois ils nous disent « les connaissances, les connaissances », mais bon...

584 Et là au travers du fait d'appeler le médecin au bon moment, ben si elle a pas les connaissances, elle a
585 pas compris... elle est incapable de donner le bon message... est-ce qu'il y a d'autres choses, là, sur cet
586 extrait ?

587 Ben en fait je m'aperçois que tout à l'heure j'ai oublié de te parler des CRM. Effectivement dans mon
588 déroulé, lors du briefing, je mets un temps commun, où je donne toutes les informations en commun. Il
589 y a un temps où je fais sortir le binôme – alors là, je m'assure qu'ils soient sécurisés, c'est-à-dire l'idée
590 c'est pas de les mettre dans un couloir et qu'ils attendent, parce que là ils peuvent se mettre la pression
591 – donc il y a quelqu'un qui est avec eux. Au pire tu leur donnes le plateau de Perfalgan et tu les occupes,
592 tu les laisses pas seuls. Et là, après, du coup, avec le groupe, c'est d'aller donner des CRM aux
593 observateurs. Alors à la fois pour qu'ils se sentent observateurs, mais aussi parce que tu... enfin moi je
594 vais les utiliser. Ça aussi je l'ai en tête dans mes trois points. Ceux à qui j'ai demandé d'observer, je
595 réfléchis à bon escient à quel moment je leur fais dire. Soit je leur fais dire pendant la description
596 « qu'est-ce que vous avez vu ? », enfin moi il y avait deux groupes, ceux qui observaient le leadership,
597 et ceux qui observaient la prise de décision. Et je vais pas les faire parler en même temps. Je vais leur
598 faire dire dans la description, par exemple ceux qui observaient la prise de décision, si je trouve que la
599 description elle est pas assez riche. Ils vont rajouter du grain. Alors que la prise de leadership, je vais
600 peut-être les solliciter au moment où je vois qu'on revient dessus.

601 Tout est extrêmement cadré dans ton...

602 Eh ben je m'en suis aperçue parce que je vois les... les garçons, ils... je leur disais « si vous décidez de
603 faire faire des CRM, c'est bien, mais faut l'utiliser à bon escient ». Tu vois quand on s'est évalué un peu
604 entre nous, je leur disais « ben tiens, tes CRM, tu les as mis à ce moment-là, pourquoi ? », tu vois ? et
605 je pense que ça peut être super dans un débrief, mais faut pas les sortir n'importe quand. Tu vois c'est
606 des cartes en plus un peu.

607 Tes atouts, quoi ?

608 Tes atouts. Tu te dis « tiens je vais les sortir ! ». Et par contre, faut pas les oublier. Parce que ça, ça m'est
609 arrivé au début, c'est pour ça que je m'en rappelle de mes premiers débriefs, moi j'utilisais pas les CRM
610 parce que je... je comprenais... enfin... je savais pas trop à quel moment ça allait pouvoir m'aider et si
611 ça allait apporter quelque chose.

612 Et du coup, comme tu es arrivée à intégrer cette... ?

613 Une fois que j'avais déjà bien en tête ma structure de base. Que j'avais bien mon déroulé. Je l'ai rajouté
614 qu'après. Alors tu vois, quelqu'un qui commence, je... alors il y en a qui sont à l'aise tout de suite, qui
615 prennent les CRM, mais je crois qu'il faut pas utiliser du CRM parce que c'est bien d'utiliser du CRM !
616 Faut savoir ce que tu en fais derrière. Et que ça t'handicape pas. Enfin que ça te mette pas en difficulté.

617 Là, c'était intéressant parce que tu as bien réparti les rôles, en plus pour les observateurs, tu les as
618 impliqués activement...

619 Oui, et puis tu sais, d'aller vers eux, de leur dire « alors vous... ! », ils ont un rôle !

620 C'était vraiment ça, ils ont une mission ! rien n'est laissé au hasard ! Alors... donc la deuxième
621 situation... en fait la troisième situation – je t'ai dit la deuxième tout à l'heure mais en fait c'était la
622 troisième...

623 Ah oui, alors je faisais bien le médecin alors et j'animais le débriefing ?

624 Oui, c'est ça, excuses-moi !

625 Non, non mais... OK.

626 Donc là, tu as fait les choses de façon un peu plus mélangée mais en même temps... puisque d'emblée
627 les échanges avec les étudiants portaient sur des éléments de compréhension de la situation, de jugement
628 clinique (...). Donc l'expression des émotions, le déroulé, et puis après les étudiants commencent à faire
629 des hypothèses sur ce qui aurait pu être fait, etc., tu as ensuite sollicité les observateurs sur les points
630 de... de leadership. Je vais te proposer d'écouter ce moment-là. (1h26 →29)

631 EXTRAIT : A 7'15 : **sollicite les observateurs** sur ce qu'ils ont vu en regard des points cibles leadership et
632 communication : « *chacun avait son rôle* », « *c'était pas désordonné* », « **ce qui est important aussi c'est aller voir**
633 **pourquoi on a bien fait les choses, c'est pas un hasard, parce que si vous voulez le refaire plus tard bien, faut**
634 **savoir pourquoi ça a fonctionné** ». A 8'12 : **analyse de la situation** et recherche des processus cognitifs : « *qu'est-ce que*
635 *vous avez compris de ce scénario ?* », « *vous voulez dire médicalement parlant ?* », « *oui, et par rapport aux actions*
636 *qu'elles ont mis en œuvre* », **à 8'40** : « *pourquoi ça a marché ? Ou pas* », un ESI s'adresse à elle et propose une
637 hypothèse diagnostique : « *échangez entre vous !* » ➔ les ESI évoquent le cas et font les liens entre les symptômes
638 et leurs connaissances, et les actions qui ont été faites « *il a dit qu'il avait froid, tout de suite tu as pris la température* »
639 (elle n'intervient pas du tout, sauf pour relancer, pas pour valider)

640 Qu'est-ce que tu penses de...

641 Alors je serais curieuse de savoir si je suis revenue après sur le leadership ?

642 Non, tu es revenue sur la question des émotions mais pas sur le leadership.

643 Parce que là, tu vois, en prenant du recul, je me dis que ce qu'ils ont retenu c'est que c'est bien si il y a pas
644 forcément de prise de leadership dans une situation d'urgence... ouais, tu vois je pense que ça aurait dû... j'ai pas
645 tout, tout le contenu, mais je me dis que... j'aurais pu... là, là... mais peut-être que j'aurais pu identifier d'autres
646 trucs, hein. Là effectivement on parlait de tous les liens... je trouve que ce qui est intéressant c'est que là on est
647 dans de la pure connaissance et dans les liens. Enfin de ce que je comprends. Et effectivement je crois qu'à un
648 moment ils ont essayé de me solliciter et je les ai mis en retour, je leur ai dit « non, débattiez entre vous » et... et
649 on s'aperçoit qu'ils se sont bien renvoyé la balle, enfin je trouve. Il y a vraiment une réflexion d'équipe.

650 Oui, et même quand il y en a une qui n'arrive pas à s'exprimer, l'un des garçons vient en aide et il explicite lui-
651 même à sa collègue les choses. Et vraiment du coup, là, il y a une dynamique d'interaction où toi, tu es
652 complètement en retrait.

653 Mais c'est vrai que moi je... c'est depuis peu, hein, que je leur annonce que... Avant, j'essayais de cacher ce... je
654 sais pas pourquoi... je leur disais pas franco « n'attendez pas de réponse de moi », et du coup... je me mettais moi-
655 même en difficulté, hein... parce que... les connaissances, direct ! T'es formatrice, c'est écrit là !... Et du coup, je
656 trouve que c'est vraiment facilitant, quoi. Et si tu leur annonces pas avant, ça peut pas fonctionner, quoi ? Tu vois,
657 je suis persuadée que dans le pré-briefing – alors est-ce qu'il faut leur justifier pourquoi tu es dans cette posture-
658 là, je ne sais pas ? – mais il me semble que je leur justifie peut-être ? je sais pas si je leur dis...

659 Tu as en tout cas à chaque fois expliquer ton rôle – plus la deuxième fois que la première – tu as dit à un moment
660 « **ici c'est pas Paula la formatrice qui vient vous débattre ses connaissances, c'est à vous** ».

661 Mais tu vois, là, Dieckman, il a raison ! Et puis faut vraiment être ce que tu as dit être : tu vois, là, j'aurais répondu,
662 ben, je respecte pas l'engagement que j'avais.

663 Et l'engagement que tu avais c'était...

664 Ben de pas être Paula qui déballe ses connaissances. donc à la limite, tu peux pousser plus loin, hein, c'est-à-dire
665 que si je me mets à leur donner des connaissances, ça veut dire que quand je leur ai annoncé la confidentialité, que
666 j'irais pas voir leur référent de suivi pédagogique, ils peuvent se dire « tiens elle l'a fait pour ça, elle peut... »

667 Oui, c'est une éthique que tu t'appliques à toi dans cette situation-là.

668 Humm.

669 **Alors après, il y avait une thématique sur la gestion des émotions, je te propose de l'écouter ? (1h34→37)**

670 Ouais.

671 **EXTRAIT : A 14'20 :** amène la **thématique gestion des émotions** en situation d'urgence. ESI : « *on sentait que*
672 *vous faisiez les choses un peu précipitamment* », « *vous étiez à fond dans votre truc, vous vous en êtes peut-être pas*
673 *rendu compte* » ; « ça vous fait penser à des témoignages, ça ? » → évoque une rencontre avec des IDE d'urgences,
674 **à 16'10 :** **a du mal à les faire aller là où elle veut les emmener** « *vous avez le droit de pas être d'accord hein !* »,
675 un ESI évoque son expérience en stage : « *on se sent vraiment démun* », « *on essaie de pas trop montrer nos émotions*
676 *pour pas le paniquer* », « *il posait beaucoup de questions, je voulais pas le mettre en panique* » ; **à 18' :** **cela les**
677 **emmène à poser une problématique** « *est-ce que c'est mieux de dire au patient ce qui se passe ou pas ?* » (les
678 laisse échanger entre eux)

679 Je trouve cette séquence super intéressante ! alors oui, j'amène une thématique effectivement, et c'est rigolo
680 comme je l'amène... je finis pas trop ma phrase en fait : je dis « alors les émotions ? » et je la mime – j'ai dû la
681 mimer, je crois – je suis restée très vague sur la thématique. Et là, il y a plusieurs étapes. Donc effectivement, ce
682 qui est compliqué, c'est quand même d'abord les émotions. C'est difficile pour l'étudiant d'aller livrer ses
683 émotions, du coup, de les analyser. Et alors du coup, j'ai utilisé une première carte qui est les témoignages. C'est-
684 à-dire qu'en fait on avait fait venir le SAMU, les urgences, donc déjà pour leur montrer que déjà, la gestion des
685 émotions, ça peut être quelque chose de... théorique. Enfin je veux dire, il y a... enfin je veux dire... c'est... c'est
686 pas abstrait, quoi. C'est plutôt concret, voilà, c'est des choses qui s'étudient à l'école, enfin voilà. Donc c'est pour
687 apporter quand même un peu de sérieux. Et là, à la fois, j'ai voulu solliciter le témoignage des gros boss de
688 l'urgence, qui eux ont des émotions. De leur dire « vous avez vu, eux, ils sont venus vous voir et ils se sont ouverts,
689 hein ? et ils en ont des émotions ! Donc vous vous avez le droit. Si eux ils s'autorisent à en parler... » enfin tu
690 vois ? Je trouvais que ça dédramatisait un petit peu ce qu'ils pouvaient vivre.

691 **D'accord.**

692 Et du coup, ben « à vous », et tout de suite, ça a pris. Ça a pris. Et du coup, pour aller même plus loin, j'ai fait
693 appel à ce qu'elle a dit au début – une phrase citée – j'ai dit « vous avez dit ça ». Et du coup, je pense qu'on a pu
694 aller loin dans les émotions. Et je pense qu'à la fin, il y a... l'étudiante elle s'était même... ils ont beaucoup tous
695 échangé et il y en a une qui était en retrait. Et là, du coup, tranquillement, j'ai... « et vous alors ? », et elle... tout
696 le monde s'était exprimé... Je trouve que c'est intéressant tu vois, intéressant de faire appel à la théorie pour quand
697 même montrer qu'on fait quand même des liens. Et d'ailleurs, Léo il l'a vu tout de suite (...) il a même surenchéri
698 en parlant de son stage en réa. Que lui aussi il avait vu des choses pas très...

699 **Oui, lui aussi il réactive son expérience de terrain...**

700 Ouais.

701 **Et alors, ça part sur la problématique de « montrer ou pas ses émotions au patient, ne pas paniquer le patient, etc. »,**
702 **et il y a eu un échange aussi très intéressant là-dessus finalement.**

703 Humm. Non, c'était... mais je trouve que c'est intéressant... aussi parfois quand... Dans cette description, là, au
704 début, si tu arrives à noter une ou deux phrases qu'ils ont...

705 **Oui, et de les leur redonner...**

706 Ils sont contents en plus « ah oui, j'ai dit ça... »

707 **Oui, ça montre aussi qu'ils ont été écoutés...**

708 Oui. Et puis même tu vois, je trouve que c'est toujours intéressant de revenir sur « tiens j'ai dit ça, mais
709 pourquoi ? »

710 **Oui, un débriefing très riche ! Alors après la dernière partie, tu fais la synthèse. Même modèle que tout à l'heure.**
711 **Voilà. Sur le débriefing, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu aurais voulu dire ? (1h42)**

712 Il me semble que j'ai quand même bien mieux vécu – enfin je les ai bien vécu les deux, hein – mais j'étais quand
713 même bien plus fière du deuxième débrief que du premier. J'étais plus satisfaite de... comme je l'avais mené.

714 **Le deuxième est beaucoup plus souple dans la façon de le mener, en effet.**

715 Mais de toute façon... c'est dans le débrief à chaud que je parlais de la première crêpe ?

716 Exactement !

717 Donc forcément, le premier je révise, hein ! Après j'ai le cadre en tête, donc.... Moi je m'aperçois en m'écoutant,
718 que un des points où je dois progresser... ou pas, je sais pas, tu vois, je me réinterroge aujourd'hui, c'est de finir
719 mes phrases. Alors en même temps, c'est des phrases de relance, donc si elles sont un peu floues ou pas finies...
720 tu vois, à la limite... Je dis toujours que c'est important d'être clair – parce que si tu veux qu'ils aillent là, c'est
721 quand même important de dire clairement où tu veux qu'ils aillent – mais finalement, de ne pas finir ses phrases,
722 ça reste un peu flou, et là, on voit que ça a pas vraiment d'impact. Et c'est vrai qu'on s'était autoévalué avec les
723 garçons, tout ça, et à plusieurs j'ai dit « fais attention à tes phrases, tu les finis pas ». Et je crois qu'en fait il faut
724 leur laisser cette latitude. Donc je crois que je vais arrêter de me – je vais y réfléchir – mais je crois que je vais
725 arrêter de me dire qu'il faut absolument finir les phrases ! (rires) enfin pas tout le temps !

726 OK. Alors par rapport au débriefing, tu as co-animé la séance, mais pas le débriefing, hein, le débriefing il est...
727 les personnes étaient assez en retrait et toi, tu t'es mise aussi en retrait quand c'était ton collègue qui l'animait. Ça
728 c'était une décision qui avait été posée en amont ?

729 Oui, oui. On l'a bien dit qu'il y en a un qui... en gros que celui qui était régisseur, il ferait pas partie du débrief.
730 Et lui, il en profitait pour nous autoévaluer. Et voilà. Alors je crois que les garçons ils disaient « ah non mais moi
731 je vais t'observer faire ». Par contre l'acteur, pour moi, c'est toujours important qu'il soit là. Parce que l'acteur tu
732 peux en avoir besoin, quoi. Tu peux l'utiliser comme carte.

733 Encore les cartes !

734 C'est ça ! Dans ton jeu !

735 Alors après, par rapport à la co-animation, c'est vrai que à chaque fois, dans l'intersession, vous avez fait un petit
736 débriefing ensemble, sur la manière de faire. Notamment, tu étais, dans la deuxième intersession, après le
737 débriefing de Paul, tu lui as renvoyé un feedback.

738 Ah oui (rires)

739 Tu te souviens ? (1h45)

740 Ah oui, je t'en avais reparlé, je m'en rappelle, à chaud. Pfft ! Mais en même temps, j'en ai reparlé avec Paul, il l'a
741 super bien vécu. Alors, sachant qu'en prérequis, Paul, j'ai... j'ai été sa formatrice à l'école d'infirmières. J'ai été
742 sa formatrice de formateur en simulation. Et c'est un très bon ami à moi. On est très... Donc si tu veux, on se met
743 pas... il me connaît, il sait que je mets pas toujours les formes, tout ça... il sait que c'était avec bienveillance et
744 tout ça, voilà. Et je crois que plusieurs fois, je lui dis « je m'excuse, Pierre, mais... ». Mais en même temps, tu as
745 pas un milliard de choix. Mais de toute façon, on en a reparlé après. De toute façon c'est bien simple : si tu veux
746 faire des débriefs d'intersession, on n'a pas le temps. Donc soit tu le planifies, tu mets une demi-heure de pause
747 entre chaque – c'est déjà chronophage – et donc tu peux pas. Soit tu te fais pas de feedback. Soit tu y reviendras
748 tout à la fin, mais je trouve que tu perds... tu es loin... tu es à distance. Tu perds quand même des tas de choses.
749 Moi je pense qu'il faut prendre sur soi, et – c'est ce qu'on s'est dit d'ailleurs – et celui qui prend à chaud la critique
750 de l'autre, ben là, qu'il ait conscience que la critique elle va être sur... enfin il va y avoir que les points négatifs,
751 alors qu'il avait fait pleins de bonnes choses. Mais si tu veux, pour qu'il puisse réajuster... enfin en même temps,
752 tu as pas le temps... Et puis il y avait cette histoire du « je me fais tuteur plus ou moins », enfin voilà quoi... Mais
753 je sais qu'il l'a bien vécu. Moi je pense que je l'ai plus mal vécu que lui, à lui balancer tout ça en pleine figure !
754 (rires)

755 Alors par rapport aux autres intersessions, en fait, vous étiez plus dans le débriefing du groupe, comment ça s'est
756 passé, les objectifs, les éléments de connaissance qui étaient à mobiliser... la posture... Vous vous interrogiez en
757 fait les uns les autres sur les choix que vous aviez fait. C'est quelque chose qui est habituel dans ta pratique ?

758 Alors... quand on est deux labos à tourner ensemble, effectivement, on essaie de se prendre le café ensemble.
759 Quand on mange à midi, on se dit « alors ton groupe, il est comment ? », enfin tu vois ? On se dit « ah ben tiens
760 aujourd'hui j'ai essayé ça, ça a bien fonctionné ». Tu vois, on va échanger sur nos manières de faire. Alors plus
761 particulièrement en simulation, ça nous rajoute de l'expérience, de se dire « ah ben attention, à un moment il y a
762 eu ce groupe, il nous a fait ça, je m'y attendais pas, ça m'était jamais arrivée, voilà comment j'ai réagi ». Enfin tu
763 vois, je peux me dire « ben Sandra elle avait fait comme ça », ça te donne des idées, quoi.

764 Donc un retour d'expérience et quelques petites recettes...

765 Et ce qui était important – alors moi ce que j'ai beaucoup aimé, je sais pas si Sandra elle était friande de ça – mais
766 j'ai... Alors moi j'aurais bien aimé aller voir un débrief de Sandra. Parce qu'on l'a construit ensemble et finalement

767 on s'est à peine vues. Et donc du coup, j'ai demandé aux garçons qui ont fait... qui ont navigué un peu sur nous
768 deux... ce qui, dans notre posture, ce qui les avait le plus marqué, les points communs, les différences, les
769 divergences... Alors, tout ça pour voir déjà si on allait bien dans la même direction, comment on s'y prenait, et
770 puis aussi en termes de posture, comment on animait – parce que je trouve que c'est intéressant aussi d'interroger
771 ta posture. Moi j'ai utilisé le « nous » par exemple, j'aurais pu utiliser autre chose.

772 **Et donc ce petit point ensemble, vous l'avez fait à la fin des deux journées ?**

773 Alors tu sais le jeudi on mangeait ensemble, on s'était pris deux heures au resto, tous ensemble, on voulait passer
774 un moment super bien. Donc tu vois ça nous a permis de se lâcher et ça nous a tous réunis un moment, là. Et puis
775 effectivement, on a pu échanger un petit peu là-dessus. On avait échangé aussi à la fin du J1, et à la fin de J2 pareil,
776 on a pris un temps, on est allé se poser dehors, sur les tables et on a discuté, ouais.

777 **Donc là, c'est vraiment des éléments de vos pratiques qui sont débattues ? Les difficultés que vous avez pu**
778 **rencontrer ?**

779 Oui. Et puis personnellement, on a fait un tour de table sur comment... qu'est-ce que ça nous avait apporté ces
780 deux jours ? en quoi – de manière très positive – en quoi on avait évolué sur ces deux jours ? Du coup, c'était
781 super riche parce qu'on est repartis tous avec plein de bonnes choses, quoi. Et de voir que chacun a pu prendre des
782 choses, c'est génial, quoi !

783 **Toi qu'est-ce que tu retires de ces deux journées, personnellement ?**

784 Alors que... eh ben en fait si tu veux... cette année, enfin depuis la rentrée, je pense que j'avais fait plus de temps
785 en formation de formateurs en simulation – en gros dans « faites ce que je dis », enfin entre guillemets, c'est pas
786 « faites ce que je dis » – mais d'aller expliquer mes pratiques plutôt que de la pratiquer. Et du coup j'ai beaucoup
787 évolué parce que j'ai appris... ce qui est intéressant en formation de formateurs, c'est que tu apprends beaucoup
788 de la pratique des autres. Et du coup tu réfléchis beaucoup sur la tienne. Et ça te pousse sans cesse à te poser des
789 questions sur « ah ouais, tu fais ça comme ça, pourquoi ? machin... », ou des fois tu as des questions, tu dis « mais
790 attends, j'y ai même pas encore réfléchi ! ». Et puis ben finalement, toute cette réflexion, tout ça, j'avais pas
791 encore pu vraiment le mettre en œuvre. En tout cas sur deux jours... du coup je suis contente parce que je vois que
792 j'ai encore progressé dans... en simulation. Alors en plus toi à côté qui – ça m'aide aussi – qui me fais justement
793 toucher du doigt tout ça, je vois que je grandis.

794 **Tu as le sentiment de progresser vraiment...**

795 Ah oui, un grand pas, oui. Vraiment, vraiment. Là, même là, depuis que tu m'as fait m'interroger sur euh...
796 finalement, dans le pré-briefing, que j'allais leur raconter mon vécu à moi en simulation, je pense que tu vois...
797 c'est quelque chose sur lequel je vais réfléchir un peu. On peut toujours réfléchir sur tout, comme rien n'est au
798 hasard...

799 **Oui, on a l'impression que tout coule comme un fil et en fait tout est extrêmement réfléchi...**

800 Humm.

801 **Alors pour terminer, la dernière chose, pour revenir avec les étudiants, sur la clôture de la séance. Tu leur as**
802 **présenté, une fois la séance terminée, ce qu'ils avaient à faire dans la salle suivante, c'est-à-dire remplir le DASH.**
803 **Et puis un petit questionnaire... (1h54)**

804 Oui, sur eux, pour eux. On essaie de faire un portfolio de simulation, où plus tard ils puissent avoir un suivi, un
805 petit classeur où ils aient tous les moments où ils sont passé en simulation, ce que ça leur a apporté, leur « *take*
806 *home message* », enfin tu vois ?

807 **En fait cette feuille-là ; elle est pour l'instant anonymisée, c'est ça ?**

808 Oui leur numéro d'anonymat. Alors ça a été compliqué. L'idée c'est qu'on voulait leur laisser – parce que l'idée
809 du portfolio, c'est que ça appartient à l'étudiant – mais qu'on ait quand même un regard. Pour nous, parce qu'on
810 trouvait que c'était un super bon feedback de l'utilisation de la simulation dans cette UE et en participation active,
811 tu vois ? Et donc on avait besoin de savoir... enfin je trouvais que ça nous autoévaluait, en termes de fond, pas de
812 forme. Je trouve que le DASH, entre nous, il va évaluer plus l'utilisation de ton outil, tu vois. Alors que les éléments
813 qu'on leur demandait, ça montrait si c'était pertinent ou pas d'utiliser la simulation pour cette UE. Donc du coup,
814 nous on voulait qu'ils repartent avec, mais on en voulait une copie. (...) Donc au final on a tranché, le moins pire
815 (...) on a décidé de les garder pour nous. En plus il faut qu'on les revoie parce que... il y en a qui se sont pas
816 autoévalués eux, ils ont évalué la séance. Faut qu'on reformule les...

817 Et le DASH ?

818 Alors le DASH, j'ai essayé de l'utiliser – je crois que c'est pour ma première séquence - j'ai essayé de l'utiliser...
819 les étudiants, ce qu'ils ont mis, mes collègues qui m'observaient, comment ils m'ont évaluée moi, et moi, mon
820 DASH. Donc à chaud, rapido, je suis allée prendre mon DASH et je suis vite allée récupérer ce que les étudiants
821 ont mis et j'ai voulu comparer. Et c'était assez similaire.

822 C'est une démarche qui était un choix de ta part ou...

823 Ben, ça faisant partie de mes objectifs. On s'aperçoit que c'est pas faisable, c'est trop chronophage... Et puis, pfft !
824 Les étudiants, c'est trop compliqué pour eux, ça... Enfin... ça les barbe. Du coup tu sais même pas si c'est rempli
825 sérieusement... Des fois vaut mieux pas qu'ils remplissent si c'est pas rempli sérieusement. Normalement un
826 DASH ça doit être objectif, donc il suffit que... ils t'aient bien en tant que formatrice, ils ont passé un bon
827 moment, ils vont tout te mettre 7, et puis si le courant passe pas forcément avec toi, ben, voilà, tu vois ? C'est...

828 C'est biaisé ?

829 Ouais, je pense pas qu'il y ait beaucoup d'objectivité. Non et puis globalement, on avait que du 6 ou du 7 hein...
830 Il y avait pas vraiment d'axes d'amélioration... enfin...

831 En même temps, ça veut dire qu'ils l'ont perçue...

832 Oui, ah mais je pense qu'ils l'ont bien vécue. Mais j'avais pas besoin du DASH pour le voir. On le voyait bien, ils
833 l'ont dit, donc...

834 Bon, eh bien je crois qu'on a fait le tour... Est-ce qu'il y a des points qu'on n'aurait pas évoqués et qui te
835 paraîtraient importants ?

836 Ecoute, non... Je trouve que c'est toujours super intéressant de faire partie de ton étude. Ça me fait vraiment
837 m'interroger sur mes pratiques... de manière différente en plus. Je suis toujours ravie d'en faire partie ! J'espère
838 que je t'ai donné...

839 Eh bien c'était extrêmement riche ! Je suis ravie d'être ici parce que je suis émerveillée par ce que vous faites !

840 Mais moi je crois que ça se fait un peu... tu sais quand je te disais que ça doit se faire un peu spontanément ? C'est
841 avant ou après que tu te poses la question. Mais pendant que tu y es, faut... faut se lâcher.

842 Mais ça ne peut se faire que si c'est hyper réfléchi en amont, parce qu'on a l'impression que c'est ça : rien n'est
843 fait au hasard. Moi c'est l'impression que j'ai quand je vous vois faire et que je vous entends. Tout est calculé mais
844 en même temps c'est si bien pensé, bien intégré, qu'on a l'impression que ça se fait comme ça au feeling quelque
845 part.

846 Et tu vois c'est pour ça que quelque part je te parle en termes de philosophie d'équipe. C'est ça en fait. Moi d'avoir
847 travaillé avec Marc et Rosa en formation de formateurs, là maintenant la team elle s'enrichit. Une des plus grandes
848 craintes, c'est qu'on avait créé cette philosophie-là, tous les trois, et on s'est dit « tiens, quand les autres vont nous
849 rejoindre, quand on va les tutorer, est-ce qu'ils vont rentrer dans cette philosophie-là ? ». Et donc oui. Ils y rentrent
850 jusqu'à présent. Mais on utilisait vraiment ce terme de philosophie.

851 On est dans les valeurs ? dans...

852 Ouais. C'est plaisant, c'est bien. (...) *Fin de l'entretien.*

Paula – Entretien n°4 à distance - janvier 2017 – durée = 35 minutes

1 Introduction... L'objectif de notre rencontre d'aujourd'hui, c'est d'une part de voir un petit peu comment a évolué
2 ton engagement dans l'activité simulation, qu'est-ce qui s'est passé pour toi depuis ces sept mois, et puis aussi
3 quelles impressions tu as de ton évolution, ou pas, en termes de compétences dans cette activité.

4 Ouais. Alors... depuis sept mois, euh... donc effectivement, on concluait l'année par ces séances, je me souviens.
5 Du coup, c'était un peu le final de tout ce que j'avais pu apprendre sur cette année scolaire et, puisqu'on avait fait
6 des petits essais, des petites choses... Donc cette année, mes objectifs en termes de simulation, ben, c'est... c'est,
7 dans l'IFSI, essayer de monter des nouveaux scénarios. On en a travaillé pour le... le système d'ateliers ouverts
8 de simulation. Donc on les a essayés, ils sont pas encore mis en place. Ça a trainé un peu... Je sais pas ce qui
9 manquait pour que ça démarre. Je pense que tout le monde est dans l'attente, mais on va... normalement c'est
10 opérationnel. C'est de l'organisationnel, je pense, qui fait que. Mais nous, nos scénarios sont opérationnels. Donc
11 il y a ça en objectif d'année. Euh... sur mes UE, ben toujours continuer avec des scénarios que je maîtrise bien, et

12 du coup, essayer des nouvelles... des nouvelles choses. On va reprendre un petit peu le travail qu'on avait fait
13 l'année dernière avec Sandra, parce que en fait, on l'avait préparé trop à la va-vite, et du coup, on va faire
14 vraiment... cette idée de portfolio de simulation, là, enfin, on va faire un pré-test. L'année dernière, on s'y est pris
15 un peu au dernier moment, voire ce que ça faisait. Voilà. Euh... l'idée aussi, ben c'est de... d'essayer d'aller
16 toujours au maximum prêter main forte à d'autres collègues, qui font d'autres scénarios que je connais absolument
17 pas, avec d'autres couleurs, on va dire. Voilà, donc essayer de voir aussi des pratiques. J'essaie de prôner aussi
18 dans l'institut une uniformisation euh... de... de certaines choses. Parce que bon, pour moi, c'est important que
19 chaque formateur fasse bien, comment dire, à sa sauce, mais avec quand même un esprit d'équipe. Qu'on identifie
20 en fait qu'est-ce qui est incontournable et qu'on doive faire à peu près tous pareil, et quelle marge de manœuvre
21 on peut se laisser. Voilà. Euh... création de scénario, donc là, j'en ai créé un, sur les soins relationnels. Et euh...
22 on voulait quelque chose de plus... parce que la nouveauté aussi, un de mes grands postes que j'appréhendais, de
23 mes missions de formateur en simulation, qui me posait le plus de difficultés, c'était l'acteur en simulation.

24 **Oui, je me souviens, tu me l'avais dit, ouais.**

25 Voilà. Donc j'ai eu ma formation d'initiation au jeu d'acteur. J'ai pris un énorme plaisir ! j'ai lâché prise, voilà,
26 j'ai... et j'appréhende beaucoup moins. Voilà. Et donc du coup, j'appréhende beaucoup moins en tout cas à la
27 création de scénario de situation relationnelle complexe, on va dire. Donc je suis plus à l'aise là-dessus. Donc ça
28 c'est plus ma vie de formateur dans l'école, hein. Je pense que j'en oublie peut-être un peu... Euh, après, ma vie
29 de formateur en simulation, euh... de formateur de formateurs, j'ai eu l'occasion... j'ai fait trois missions. En
30 déplacement. Une à M., c'était deux équipes qui se réunissaient. Super bien passée. J'étais avec Rose, donc une
31 collègue experte dans le sens où... avec qui on avait monté la formation, avec qui je suis à l'aise, on peut se
32 partager facilement... se reposer l'une sur l'autre, enfin tu vois, pendant que l'autre présente, tu es vraiment en
33 temps de repos total...

34 **Oui, tu peux te déconnecter**

35 Oui, tu peux te déconnecter. Avec un plaisir fou, voilà ! Une autre à P. avec Marc, où là, ça a été plus difficile
36 parce que en fait, je m'aperçois que les formations de formateurs où tu te déplaces dans un institut et que il y a que
37 l'équipe, t'es pas du tout accueilli de la même façon. Ils viennent pas chercher la même chose. Les gens sont plus
38 passifs, je trouve. Voilà, ils sont assis, et je prends ma formation, et puis hop, je boucle et je rentre chez moi...
39 Enfin, comme leur journée de travail, si tu veux. Tu leur changes pas tant que ça la routine, quoi. Tu bouscules
40 moins. Ils sont plus... hermétiques à... voilà. Du coup, c'est plus... c'est plus fatigant je trouve. Je suis sur deux
41 villes aussi en trois jours plus deux plus tard, à C. La particularité, c'est qu'à C., c'est une toute petite école qui va
42 certainement fermer en fait. Avec les... les groupements... les...

43 **Les GHT**

44 Oui, voilà. [...] Et puis ben à L., donc là, une ARS très dynamique, qui est à fond, donc là, eux ils vont commencer
45 avec la Ferrari ! Ils ont tout : ils ont un super labo, enfin deux salles de labo, un truc génial. Voilà, mais pareil,
46 c'était qu'une équipe, donc pas les mêmes dynamiques, et du coup, même sur celle de L., j'étais avec des collègues
47 moins aguerries et donc du coup, j'ai été obligée de plus prendre les rênes du truc. Donc ça c'était assez nouveau
48 pour moi. J'appréhendais un peu. Mais je me suis jamais sentie en difficulté. Donc là, je me sens... bien armée,
49 maintenant, en formation de formateurs. Plus rien me fait peur, quoi. Enfin tu vois ? (*rires*) et puis du coup, je fais
50 vraiment à ma sauce, sans jamais sortir du cadre, enfin voilà. Je suis bien... je suis bien là-dedans. Voilà. Et puis
51 ben, pour avancer un peu dans mes pratiques, donc ben voilà, j'essaie... je suis allée au colloque de A. où je me
52 suis vraiment... où je me suis vraiment éclatée. Alors là, le nouveau... la nouvelle hauteur que j'ai pris c'est que
53 notre directeur nous a fait la surprise... En fait, c'était sur deux jours, il était censé faire la synthèse de... à
54 l'ouverture du J2, le matin du J2 du colloque. C'est lui qui devait faire l'ouverture du J2 avec la synthèse du J1. Et
55 en fait la surprise qu'il a fait à Rose et moi, il a annoncé au micro à la fin du J1 que ce serait pas lui, qu'il réservait
56 la surprise à toute l'assemblée, que ce serait Rose et moi. (*rires*)

57 **Et alors ?**

58 Ah... on a bossé, bossé, bossé... jusqu'à trois heures du mat ! (*rires*)

59 **Ça a foutu en l'air votre soirée !**

60 Ah oui !

61 **Il vous a fait un coup comme ça ?**

62 Oui, mais c'est rigolo, quoi ! en plus j'étais contente d'aller à ce colloque, parce que, pour une fois que tu peux y
63 aller passivement, en visiteuse, pas à être obligée de... de réfléchir à ce que tu dis, voilà... juste profiter... eh ben

voilà ! Mais, moi que ça faisait flipper, ben en fait, ça s'est tellement bien passé que, en retour, eh ben je me suis dit – il y a eu l'appel à candidature pour S. – j'ai dit « allez ! », avec Rose, j'ai dit « allez, on se lance ! ». On se lance, et voilà. On veut pas prétendre du tout à une étude scientifique, parce qu'on n'en a pas du tout le temps et les moyens dans l'institut cette année, mais voilà, on a commencé à interviewer pour préparer notre candidature, les troisième année, et je m'intéresse beaucoup à cette notion de transférabilité. Je me dis qu'il y a quelque chose à creuser. A étudier en tout cas. Parce que je me suis aperçue que les étudiants étaient incapables d'expliquer... ils certifieraient qu'il y avait pleins de choses qu'ils pouvaient transférer, qu'ils transféraient, mais ils savaient pas quoi, ni comment. Et qu'ils le voyaient pas. Mais ils étaient sûrs que ça leur avait apporté quelque chose.

Une impression comme ça.

Ouais. Ils étaient certains, mais ils peuvent pas le dire. Alors première question, je me suis dit « est-ce qu'au débrief, on va assez loin, est-ce qu'on creuse à fond cette question de transférabilité ? ». Du coup, ça a pas mal... mes débriefs, en disant « tiens, est-ce que ces des choses où tu axes assez ? », ou je me dis « est-ce que cette transférabilité, au final, elle est visible et elle est nécessaire d'être visible ? ». C'est ma grande question. Voilà. Donc euh... alors hélas, c'est vraiment quelque chose qu'on voulait un peu étudier, mais on n'en a pas le temps. Donc du coup, on s'est rabattu sur un... et puis peut-être plus dans le sujet de ce qui était demandé. Donc là, on va faire le parallèle entre une première fois en stage, et une première fois en simulation. Et prendre les grandes étapes. Essayer de faire un parallèle. Et faire comparer les étudiants entre les deux. Voilà. Mais à petite échelle, ça a rien de scientifique, on va avoir un tout petit échantillon. Ce qu'on veut c'est faire quelque chose de très simple, faire témoigner des étudiants, voilà. Je te dis, on prétend pas, à viser...

Donc il y a une volonté de communiquer sur ta pratique....

Eh ben ça y est, ouais ! c'est parce que ça me faisait flipper en fait !

Et en fait c'est ce colloque d'A. qui a débloqué...

Ben ouais ! tu vois, comme quoi des fois... ben oui, parce que je me suis dit « ben finalement j'y arrive ! ». Alors effectivement, dans les colloques, tu vois des gens très pointus, qui ont un vocabulaire hyper précis, hyper... avec un bagage pas possible, qu'ont des doctorats en pleins de choses, donc moi, pour rappel, je suis même pas cadrée, hein, je suis qu'infirmière, tu vois ? (*rires*) Et je me sens toute petite, je me voyais pas forcément de légitimité... et en fait je m'aperçois que j'en sais. Je sais d'autres choses, différentes, alors peut-être plus sur le terrain. Moins réfléchies, moins étudiées. En tout cas, j'en sais et ça peut être aussi intéressant. Je me dénigre moins... c'est une autre forme, quoi.

Tu as pris confiance en toi ?

Ouais, je crois, maintenant. Ouais, ouais. Et puis de voir, justement dans ces colloques, de voir d'autres pratiques, des gens qui se disent experts et que, finalement, je me dis que... je fais pas... moins bien, quoi. Et même parfois, je me dis, nous on fait ça et ça marche...

Vous êtes allés plus loin...

Ouais. Donc tu vois, je me dis qu'il y a pas forcément besoin d'avoir tout un tas de diplômes pour pouvoir parler de ses pratiques. Voilà. Ou pour se sentir légitime.

Pour se sentir légitime.

Du coup j'ai même mangé en face de Granry à ce fameux colloque !

Qui est fort sympathique.

Oui, qui est sympathique, mais bon, pareil, moi je m'y attendais pas. On pensait plus faire la soirée tapas et mojitos ! Et en fait tu te retrouves à un grand repas avec le Professeur Granry en face de toi ! Et tu te dis « mais de quoi je vais lui parler ? ! ». Parce que ben voilà...

Et vous avez parlé de simulation ?

Ben oui, en même temps, c'était... on a parlé de... du colloque.

OK. Alors je reviens sur ce que tu as dit par rapport à ton investissement actuel dans... les orientations que tu donnes à ton engagement dans la simulation. Donc l'idée d'essayer de nouvelles choses, d'expérimenter beaucoup, c'est toujours très présent ?

Oui.

112 Tu te sens toujours autant motivée ? engagée ?

113 Oui. Oui, oui, oui, oui. Et puis je pense que le fait que tu m'étudies... moi j'adore la manière dont tu m'étudies
 114 parce que tu me fais questionner des choses que j'aurais pas pensées et je m'aperçois que ça me fait grandir aussi,
 115 tu vois ? et du coup, je réfléchis beaucoup plus à quel impact ça peut avoir sur moi en tant que formatrice d'ailleurs.
 116 Et du coup, je vois que ça m'apporte énormément.

117 Tu me sembles déjà être quelqu'un qui naturellement déjà s'interroge !

118 Oui, mais, peut-être pas... enfin quand on s'interroge tout seul, on se pose pas forcément les bonnes questions,
 119 c'est assez restreint. Alors peut-être interrogée par quelqu'un d'autre c'est enrichissant.

120 Mais en même temps tu t'interroges aussi beaucoup avec tes collègues, j'ai l'impression ?

121 Oui, mais c'est pareil. Enfin, comment dire ? c'est mes collègues. A force... au début t'as des nouvelles questions,
 122 mais je trouve que c'est de plus en plus riche un questionnement extérieur.

123 Ça donne une autre perspective...

124 Ouais. Oui, oui, oui. Et puis une forme toujours de neutralité tu vois, je trouve que... mais effectivement le
 125 questionnement entre collègues est intéressant. Et important, et nécessaire. Mais c'est... tu m'apportes encore
 126 autre chose, quoi.

127 D'accord. OK. Alors, je reviens sur l'idée que tu as émise de... d'uniformiser, ou en tout cas d'harmoniser un
 128 certain nombre de choses. Et de garder bien sûr des couleurs, comme tu dis – j'aime beaucoup le mot – des couleurs
 129 singulières, hein, en fonction de chaque personne. L'idée d'harmoniser, ce serait sur quoi, précisément ? qu'est-
 130 ce qui te paraît nécessaire ?

131 Moi je pense que dans... au sein d'une équipe, qu'on identifie des points bien précis, des choses... des
 132 incontournables... euh...

133 Ça peut être quoi ?

134 Exemple, tu vois... un pré-briefing... est toujours obligatoire. Sur quoi on appuie ? Ah oui, je fais partie d'un
 135 groupe qui crée une charte aussi, tu vois, et c'est en lien avec cette charte, où justement, on identifie certains
 136 incontournables. Euh... je trouve qu'on est plusieurs à avoir une certaine philosophie... alors plusieurs, c'est
 137 surtout ceux qui vont sur le CESIM. On échange beaucoup, on s'est créé une certaine philosophie. Et je pense que
 138 elle est... je veux pas me la jouer, mais je la trouve belle cette philosophie. Et ça serait bien qu'on puisse la partager
 139 avec les autres qui... je pense qui n'ont pas forcément réactualisé leurs pratiques. Alors par manque de temps...
 140 c'est peut-être pas leur priorité, enfin tu vois, c'est pas... une critique négative. Mais que du coup, euh... nous qui
 141 avons l'opportunité et les moyens d'être un peu... sur les nouveautés, sur ce qui est préconisé, sur des résultats
 142 d'études... tout ça. C'est important d'échanger et de prendre en compte dans notre façon de faire. Tu vois... donc
 143 effectivement, sur la disposition, sur... tu vois des petits trucs bêtes, quoi, tu vois ? Mais pareil, sur la manière de
 144 mener ton débriefing, ta posture, ce que... comment amener ?... en fait, là, petit à petit, tu vois, je gratte parce que
 145 il y a une nouvelle UE qu'on valide en simulation. Et comment l'amener aux étudiants ? Parce que là, du coup, les
 146 étudiants, ils voient l'évaluation.

147 Eh oui, bien sûr.

148 Donc euh... se dire attention, voilà... Du coup, il y en a... tu vois, c'est encore partagé dans l'équipe. Il y en a du
 149 coup, comme ils disent que c'est une évaluation, pour moi, enfin... c'est juste l'émargement qui va compter. Et
 150 que... parce que dans le référentiel, c'est sur participation active. Mais tu vois, cette notion de participation active,
 151 elle parle pas à chacun.

152 Elle parle pas de la même façon...

153 Et pour moi la participation active, en fait, c'est le formateur qui est dans la simulation qui en est responsable,
 154 c'est pas l'étudiant qui doit être responsable de sa participation active. C'est quand même... il est formé en
 155 simulation, il sait que c'est son, entre guillemets, son devoir, le formateur en simulation, d'inviter à cette
 156 participation active. Et de faire en sorte qu'il y ait une participation active. Donc tu... donc pour moi, l'étudiant,
 157 il a juste à émarger. C'est pas son problème la participation active à l'étudiant. Enfin... c'est pas... sa
 158 responsabilité.

159 OK. Alors j'ai l'impression comme ça, quand je t'entends, et j'ai entendu des choses à midi quand je déjeunais
 160 avec d'autres formateurs... J'ai l'impression quand même que c'est assez cloisonné en équipe d'année. Et comme

161 tu dis, la question d'harmoniser les pratiques, on a l'impression que finalement, même si tu dis que tu vas donner
162 un coup de mains, renforcer telle et telle équipe d'année dans la simulation, est-ce qu'il y a pour autant des
163 pratiques qui sont quand même assez différentes d'une équipe à l'autre ?

164 Je pense, ouais. Je pense mais je peux pas les... le problème, c'est que quand tu vas donner un coup de main,
165 forcément tu influences. Tu donnes pas qu'un coup de main, tu t'engages. Enfin tu animes une séance, donc
166 forcément j'y amène ma couleur. En fait, pour te dire, s'il y avait vraiment un grand... enfin pour identifier ce
167 décalage, il faudrait que j'y aille en observatrice. Tu vois ?

168 En même temps, tu es en co-animation quand même, avec les autres collègues.

169 Ouais, mais souvent... alors, mes autres collègues, ils m'ont identifiée comme euh... qui fait partie du groupe
170 de... euh... tu vois, ils me disent « ben tiens, t'es formatrice de formateurs, toi tu sais mieux », enfin...

171 Oui, comme experte ?

172 Ouais. Et du coup, ça... ça influe trop, quoi. Et en fait, souvent ils aiment bien venir me voir... enfin, ils vont me
173 dire « vas-y, débriefe, j'ai envie de voir comment tu fais », tu vois ? Ils apprennent...

174 Oui, donc tu les vois peu débriefer, du coup...

175 Eh ben, ouais. Et je pense que ça les impressionne. Enfin tu vois, je peux comprendre que ça peut impressionner.
176 Enfin, tu... tu... c'est long pour avoir confiance en soi comme formateur en simulation, donc... et après, t'as pas
177 forcément le temps de mettre ton collègue en... Si tu en identifies à l'avance, tu as le temps de le préparer, de dire
178 « ben voilà, si tu veux, on peut en profiter, on s'évalue nos débriefs », enfin voilà... Et puis je le vois, quand je dis
179 « fais-moi un feedback », pour moi c'est très important, dès que je suis en binôme. Et euh... ils me disent « non,
180 mais attends, je peux pas te dire, c'est quand même toi qui... »

181 C'est vrai ?

182 Oui. Et ceux avec qui je pense qu'il y a un décalage, c'est eux. Et du coup, ils se mettent trop en retrait, tu vois ?
183 ou, aussi, c'est l'idée parfois que quand tu es sur deux jours de simulation, et qu'un collègue vient te donner un
184 coup de main, moi je leur dis facilement « vas-y, si tu veux en profiter pour souffler, reposes-toi sur moi, aussi »,
185 enfin tu vois, forcément moi, ça me fait pas peur.

186 La question de la charte, qu'est-ce que c'est ? pourquoi ?

187 Alors injonction de la direction. Voilà. Enfin, injonction... qui nous a dit un jour, à l'ordre du jour d'une réunion
188 pédagogique, « écrivez une charte ». Il y a un groupe qui se monte, donc il y avait différents groupes... Pfft... Moi
189 je m'étais pas forcément jetée dessus, parce que je me suis dit « tiens, ça serait peut-être l'occasion pour des
190 collègues d'aller s'impliquer dedans ». Mais vu que les autres thèmes qui étaient proposés ce jour-là, ça
191 m'intéressait moins, j'ai dit « ben allez, charte ». Ben l'idée c'est aussi d'une certaine... euh... uniformiser. Euh...
192 intégrer notre philosophie, justement, institutionnelle. Euh... de mettre en avant que c'est pas que l'étudiant qui
193 s'engage et que c'est bien le formateur en simulation... que les droits et devoirs, il y en a des deux côtés. Voilà,
194 de réajuster un petit peu ça. Voilà. On s'est aperçu que du coup, tu as pas mal de glissements avec ce qui est
195 demandé dans le règlement intérieur à la base.

196 Ah oui ?

197 Ben tu vois le style... style « amener une tenue » ? Enfin des trucs tout bêtes. Amener une tenue, c'est écrit déjà
198 dans le règlement intérieur que quand tu vas dans les salles de TP, tu dois amener ta tenue. Ne pas utiliser de
199 téléphone, c'est écrit dans le règlement intérieur. Euh... respect, machin, finalement c'est ce qu'on demande...

200 Oui, ça fait double emploi, un peu ?

201 Eh ben, il y en a qui sont pas en simulation, qui font peu de simulation, qui disent « non mais attendez, ça, pourquoi
202 vous le demandez plus en simulation ? » c'est bien ce qu'on demande en fait à l'étudiant : d'être dans un bon
203 jugement critique, tout ça, c'est ce que tu demandes en...

204 Oui, dans tout...

205 Voilà ! Du coup, y en a, ils disent « ben si tu le mets là, ça veut dire... que... quelle valeur tu donnes au règlement
206 intérieur ? ça veut dire qu'on s'en fout le reste du temps ou que... ? » (*rires*). Donc tu vois, c'est vrai que c'est pas
207 faux ! Mais bon, voilà...

208 C'est dans le cadre de la démarche qualité ?

209 Je pense aussi. De toutes façons, maintenant, pleins de CESIM ont leur charte. C'est rigolo parce qu'à A., un des
210 débriefs, enfin un des ateliers où je suis allée, enfin une simulation où j'avais participé, lors du pré-briefing,
211 effectivement, ils nous ont sorti leur charte. Et ils nous ont donné les grands... les grands plans de la charte en
212 guise de pré-briefing. C'était plutôt écrit, tu vois ? Sur un paperboard. J'ai trouvé ça intéressant, c'est efficace,
213 c'est... enfin j'ai trouvé ça bien. En référence à une charte, tu vois ? Tu te dis, y a un engagement, quand même.

214 Y a un engagement...

215 Ouais.

216 Bon. Sur le développement de tes compétences par rapport à cette activité, tu m'avais dit un certain nombre de
217 choses déjà quand on s'était rencontrées. Tu étais beaucoup dans – et tu l'as redit tout à l'heure – tu es beaucoup
218 dans le... réfléchir sur tes débriefings, de vraiment mettre l'accent là-dessus. Et tu as dit tout à l'heure : « j'observe
219 pas mal mes débriefs ». Comment tu fais ?

220 Alors des fois je peux être très paradoxale ! alors déjà, j'ai mes collègues. Mais... dans ton débrief, ... comme je
221 commence à avoir quand même fait pas mal de débriefs, si tu veux, j'ai beaucoup... j'ai beaucoup d'automatismes.
222 Donc c'est beaucoup plus confortable. Ce qui fait que je peux travailler euh... je peux appuyer sur des choses que
223 j'avais pas le temps avant. Enfin pas le temps, pas l'énergie quoi. C'est-à-dire que tu peux pas tout, tout gérer.
224 Comme il y a des trucs qui s'automatisent, ou qui... voilà, me font pas peur, et où j'ai moins besoin de me
225 concentrer, du coup je peux... voilà. Et puis mes collègues aussi. Je demande toujours un feedback. Oui, c'est vrai,
226 observer c'était peut-être pas le bon mot ! c'est plus me concentrer et peut-être appuyer plus sur cette
227 transférabilité, quoi.

228 Donc en fait si je comprends bien, l'expérience que tu as, que tu as réfléchi, fait que sur certains passages, certains
229 moments de l'activité qui sont un peu routiniers, euh... ça roule, tu n'as plus besoin de te concentrer vraiment...

230 Voilà.

231 Et puis vraiment, ça te permet de mettre le focus sur des choses plus complexes ?

232 C'est ça. On dit toujours que choisir c'est renoncer. Ben je me dis, « là, tu es plus conforme sur ces étapes-là.
233 Mises sur des trucs qui t'ont posé problème, quoi ». Ça empêche pas que parfois, je vais me reconcentrer sur des
234 choses qui pour moi sont acquises. Tu vois, c'est pas parce que... après c'est aussi en fonction de l'humeur du
235 moment, de l'énergie que tu as.

236 Est-ce que tu as le sentiment que depuis un an, en tout cas sept mois, tu as changé des choses dans ta façon de
237 faire ?

238 En simu ?

239 Oui. Est-ce qu'il y a des indices particuliers qui te feraient dire que tu as avancé ?

240 J'ai pas mal progressé... je sais pas si tu te souviens quand on avait débriefé nos deux journées de simulation avec
241 Sandra ? On avait échangé sur nos postures. Pour la mise en confiance, moi, j'utilisais beaucoup l'humour. Et elle,
242 elle utilisait beaucoup plus une espèce de bienveillance, de douceur. Je me suis dit « peut-être que trop le clown,
243 c'est pas non plus... ». Alors j'essaie un peu de mixer un petit peu. J'essaie de toujours utiliser un peu l'humour
244 mais... voilà.

245 Tu as nuancé.

246 Voilà. Il y a là-dessus. J'ai progressé aussi... dans mon auto-évaluation. Et euh... dans ce que je peux m'autoriser
247 à faire. Exemple : on a fait un débrief il y a pas très longtemps, on a fait une journée de simulation avec Sandra, et
248 on était tombé sur des étudiants – tu vas voir c'est complètement paradoxal par rapport à ce que je t'ai dit par
249 rapport à la participation active où le formateur est censé être responsable de la participation active – euh... sur un
250 groupe d'étudiants. Et j'observais Sandra. Et j'ai trouvé Sandra très dans l'écoute, très... à inviter à cette
251 participation, et des étudiants en fait qui n'y ont pas du tout mis du leur. Ils ont pas du tout joué le jeu. Et ils étaient
252 bras croisés, ils attendaient que ça se passe. Et donc elle a fait son débrief et en fait, elle a ramé, comme moi
253 j'aurais pu le faire en fait. Elle a ramé, ramé, ramé... et puis à la fin de son débriefing, on fait un retour
254 d'expérience, on débriefe ensemble son truc. Elle dit « non mais, enfin, c'est insupportable, ces débriefs comme
255 ça ! qu'est-ce qu'on peut faire ? », je dis, ben moi, finalement, je suis face à un groupe comme ça ... tu as prévenu
256 dans le pré-briefing que tu veux de la participation active, que... enfin ils sont volontaires d'être là, que... voilà,
257 et que au final, t'as pas de participation ! Tu vois ? pfft ! Ils sont dans... limite ils sont pas... enfin je crois que la
258 prochaine fois, je dis « ben écoutez... ». plutôt qu'ils repartent en se disant « ben la simulation, franchement on se
259 fait chier, quoi ! », repartir avec une image négative, ben quitte à repartir avec une image négative, moi je préfère

260 à la limite leur dire « bon ben écoutez, on va arrêter là. On vous a parlé de participation active, vous êtes pas du
261 tout dans le... ». Une fois que t'as fait un petit point en disant « est-ce que j'ai bien fait les trucs tout ça ? »,
262 s'autoriser de leur dire « écoutez, moi la simulation, c'est pas ça. Vous êtes pas du tout dans cette participation
263 active donc on va arrêter là ». Alors ça peut être hyper violent. Mais je me dis que c'est pas plus violent que de les
264 laisser repartir avec... pffft. Donc je m'autorise ça. J'ai pas besoin d'aller demander à des collègues « tiens qu'est-
265 ce que t'en penses ? ». Voilà, tu vois, j'arrive à vraiment me positionner sur des trucs comme ça. Et je me dis que
266 j'arrive facilement à être critique par rapport à ce genre de décision. Je vois bien qu'il va y avoir des conséquences,
267 mais que... enfin voilà.

268 **C'est-à-dire qu'il y a un certain nombre de critères que tu vois très rapidement et qui te font dire...**

269 Pour prendre une décision. Une initiative de ce genre. Ouais. C'est peut-être en ça que je progresse. Ouais, voilà.
270 Quand je dois prendre une décision, ou que je me retrouve face à un événement dont j'ai pas l'habitude, j'arrive
271 plus à analyser rapidement en fait. Je dis pas que mon analyse est toujours juste, hein, elle peut encore évoluer
272 après, mais... voilà.

273 **OK. Les ressources qui t'ont permis d'arriver à ce niveau de... d'autonomie dans l'activité, si on peut dire ça**
274 **comme ça, qu'est-ce que ça serait ?**

275 Ben, l'expérience. Toute l'énergie que je mets à me questionner, alors même si ça me passionne, c'est aussi pour
276 que ça... que ça apporte quelque chose. Voilà. Euh... les autres, peut-être aussi les études plus scientifiques, toi.
277 Quand je dis toi, le travail que tu fais, l'échange avec mes collègues. Euh... parfois même des choses... comme
278 on avait travaillé un moment ensemble sur le fait que ça pouvait influencer ma posture dans le reste de la
279 formation... ben, ça aussi, du coup, je m'aperçois qu'il y a des choses que je peux retirer... enfin ça fait vases
280 communicants. Ça aussi, ça m'apporte.

281 **Le transfert dans d'autres formats ?**

282 Ouais. Je pense que ouais, voilà. Dans les deux sens.

283 **Donc ça nourrit ta pratique.**

284 Ouais.

285 **Ça fait partie des stratégies que tu peux mettre en œuvre ? Là j'avais noté, hein, la fois où je t'avais... où on avait**
286 **parlé de ta séance, tu avais découvert finalement que tu annonçais maintenant clairement ta position, ton rôle, dans**
287 **le débriefing...**

288 Euh, ça, ouais. Et dans mes formations de formateurs, c'est quelque chose que je pointe. Parce que je me suis
289 aperçue que c'était vraiment important. Et que ça influençait direct tes débriefs. Et là, tu vois cette semaine, on
290 faisait une semaine de soins relationnels, qu'on finalise avec une séance de simulation, j'ai commencé déjà à
291 annoncer « de toute façon, c'est vous qui... », je... minimise vraiment mon... alors je suis pas très honnête avec
292 les étudiants ! je leur mens un peu en disant que c'est eux qui débriefent tout seuls en fait. Et que c'est eux qui
293 s'autoévaluent. Moi je sers à rien là-dedans. je suis juste là pour distribuer la parole et basta. Enfin tu vois ? je
294 leur... pour essayer de plus les impliquer dedans, je me... voilà.

295 **Et ça marche ?**

296 Ben ouais, ouais ! Alors ça, tu peux le faire sur des deuxième année. Parce qu'ils connaissent un peu le plan.
297 Parfois je leur dis « alors je vous rappelle, hein, le plan du débrief, voilà, allez-y, à vous ». Et puis, je fais style, je
298 regarde pas !

299 **Et alors la frustration du formateur ?!**

300 Aucune ! aucune. Mais c'est vrai qu'au début un peu. Et puis euh... mais encore plus maintenant, c'est quelque
301 chose que je transfère... je suis pas du tout frustrée.

302 **Ça fait partie au contraire des éléments de satisfaction ?**

303 Ouais. Mais je me dis « attention, Paula, faut pas trop glisser... pas trop leur laisser la main », tu vois ? Tout à
304 l'heure, je discutais avec – tu sais tu m'avais dit qu'il fallait pas hésiter à échanger entre collègues avec le TPI –
305 j'ai dit rapidement à ma collègue de bureau « regarde ! j'ai reçu ça et tout, je suis contente, je suis pas trop dans la
306 transmission ! ». Elle me dit « c'est quand même important de transmettre ! », je dis « ouais, m'enfin... » (*rires*).
307 Oui, en fait effectivement, à trop, trop partir d'eux, faut pas oublier que parfois c'est peut-être un peu important
308 de transmettre... enfin faut pas pousser le... quoique je... (*rires*)

309 Ah, c'est un élément de questionnement ?

310 Cette semaine j'ai fait des TD où je leur ai rien apporté de moi ! où c'est tout parti d'eux, hein. C'est sur des soins
311 relationnels, c'est pas sur de la connaissance pure, et puis leur montrer vraiment que... que le soin relationnel, y a
312 pas de méthode toute... que ça va venir d'eux, que c'est changeant, enfin c'est ça qu'on voulait leur faire passer
313 comme message cette semaine. Voilà. Que c'est en se confrontant avec les autres que... Et euh, j'ai fait des TD
314 où j'ai pas... ils s'en sont même pas... enfin ils l'ont dit hein. En plus je cherchais même pas à réfléchir à ce que
315 moi j'aurais dit hein. A la limite, si je donne une réponse, je dis « je m'inclue avec eux dans cette réflexion-là ».

316 Je te propose qu'on s'arrête là. Je te remercie beaucoup. *Fin de l'entretien.*

5.3. Entretiens avec Rose

Rose – Entretien n°1 - janvier 2017 – Durée 1h16

2 Introduction...

3 Est-ce que je peux te demander ton âge ?

4 Oui, j'ai 58 ans.

5 Est-ce que tu pourrais me parler des principales étapes de ton parcours professionnel ?

6 Alors mon parcours professionnel, il a démarré comme secrétaire médicale, dans un centre d'action médico-sociale
7 pendant quinze-seize ans, le temps que mes filles grandissent un petit peu. Et puis ensuite quand elles ont été plus
8 grandes, j'ai décidé de reprendre mes études... ben d'infirmière. Donc j'ai fait mes études et ensuite j'ai travaillé
9 comme infirmière dans une clinique psychiatrique privée. Pendant relativement longtemps. Et au sein de cette
10 même clinique, un jour il y a eu une proposition, et je suis devenue faisant fonction de cadre. J'avais pas le diplôme
11 de cadre à l'époque. A ce moment-là, j'ai fait un DU de management infirmier à Montpellier, voilà, qui
12 correspondait aux attentes de mon employeur pour le poste que j'occupais en tant que cadre dans cette clinique.
13 Ensuite je suis venue en 2005 à la formation. Pourquoi ? parce que j'étais un peu lasse de ce poste de cadre de
14 santé en clinique, qui était un poste très lourd parce que j'avais 83 lits. Donc énormément d'agents à gérer. Et qu'il
15 me semblait qu'à la fin je n'arrivais plus à gérer des projets intéressants pour l'équipe, mais que j'étais que dans
16 le remplacement des personnes. Et au bout d'un moment je me suis dit « non, c'est pas ça qui me plaît dans la
17 vie ». Parallèlement, j'avais mis en place un gros projet d'encadrement des étudiants infirmiers sur la clinique. Et
18 du coup, je m'étais rendu compte que c'était vraiment quelque chose qui me plaisait beaucoup, l'encadrement des
19 étudiants infirmiers. Et donc je me suis dit... l'opportunité s'est présentée, l'IFSI cherchait un formateur pour un
20 remplacement. J'ai pris un sans solde à la clinique et je suis venue ici. Et depuis je suis toujours restée. Donc je
21 suis rentrée comme formatrice en 2005 et j'ai quand même fait mon diplôme de cadre de santé. Puisqu'après,
22 quand la formation est devenue universitaire, c'était important quand même que je fasse cette formation, et puis
23 qu'en plus ça m'intéressait par ailleurs. Voilà. J'aurais bien voulu continuer en master 2 mais j'ai eu des petits
24 soucis de santé qui font que ça m'a un peu freinée dans les choses... donc bon, c'est pas très grave. Et puis donc,
25 depuis que je suis ici, je me suis intéressée à un certain nombre de choses. Particulièrement je suis dans la cellule
26 qualité de l'établissement. Voilà. Donc je trouve que c'est aussi intéressant de suivre l'établissement qu'on a. Et
27 puis je me suis intéressée entre autres, évidemment, à la simulation. Puisque c'est quelque chose qui a été vraiment
28 porté d'abord par notre directeur qui, un beau jour, est revenu du Canada en disant « bon les p'tits, j'ai vu ça au
29 Canada, c'est trop bien, faut qu'on s'y intéresse ! ». Donc c'était en 2010. Donc dans un premier temps, il y a eu
30 trois, quatre formateurs qui sont partis en formation. Mais pas moi dans un premier temps parce que j'étais à l'école
31 des cadres donc j'ai pas pu y aller. Et puis ensuite, nos collègues sont revenus formés et tout. Ils nous ont aussi
32 insufflé... on a commencé à faire de la simulation et notre directeur a vraiment voulu que tous les formateurs –
33 enfin sauf ceux qui vraiment étaient allergiques ou à qui ça ne parlait pas, mais il y en a très peu finalement – que
34 tout le monde soit vraiment formé. Donc j'ai été me former tout de suite après. Donc à l'époque on n'avait pas le
35 (*centre de simulation*), donc je suis allée me former à B. et donc, de plain-pied je suis rentrée là-dedans. Et
36 maintenant je suis formatrice de formateurs en situation simulée.

37 D'accord ! alors on reviendra bien sûr en détail sur tout ça ! Juste pour avoir des petites précisions en termes de
38 dates, je voulais juste te demander... tu avais passé un bac...

39 Un bac B, sciences économiques, ça s'appelle plus comme ça...

40 Oui, en quelle année ?

41 76.

42 **Le diplôme d'Etat infirmier ?**

43 95.

44 **Et l'école de cadres ?**

45 2010-2011.

46 **OK. Très bien. Alors, ce qui t'a amenée à devenir formateur, tu me l'as dit, je vais pas revenir là-dessus... Est-ce**
47 **qu'il y a eu des expériences dans ton parcours de formateur, ou dans ton parcours d'apprenant aussi, qui ont été**
48 **particulièrement déterminantes dans la construction de ton identité professionnelle comme formatrice ? (5'03)**

49 Alors moi, ce qui est très drôle, c'est que quand j'étais à l'école, et même quand j'étais en terminale, je voulais
50 être prof d'anglais. Parce que j'adorais l'anglais. Et surtout je voulais enseigner. C'est vraiment un truc qui me
51 plaisait depuis que je suis gamine et puis qui m'a jamais quittée. Donc à l'issue de mon bac, je suis partie en fac
52 d'anglais. Sauf que j'ai arrêté au bout de six mois, non pas parce que ça me plaisait pas, mais parce que j'attendais
53 un bébé, et qu'il fallait s'arrêter. Donc du coup, comme on débutait dans la vie, qu'on n'avait pas beaucoup de
54 sous, je suis allée travailler. C'est comme ça que je me suis retrouvée... ben secrétaire médicale, parce que ça s'est
55 vraiment trouvé comme ça, mais j'aurais pu être caissière à Mammouth, c'était pareil. Mais en tout cas, j'avais
56 dans l'idée... je m'étais dit « bon ben c'est bon, maintenant t'as des petits, on va assumer les petits, mais un jour,
57 t'y reviendras ! ». Et quand j'ai voulu me recycler professionnellement, j'ai voulu reprendre l'anglais, et devenir
58 prof d'anglais. Sauf que quand j'ai appelé la fac, fallait que je reprenne du début [...] donc j'ai dit « ben c'est mort,
59 tu vas pas pouvoir être prof d'anglais, mais tu veux quand même pas rester secrétaire toute ta vie ». Et c'est pareil,
60 j'en avais fait le tour. Et je me suis dit... ben j'aime les gens, l'idée c'était de faire un métier dans le relationnel,
61 c'est pour ça que je suis partie à l'école d'infirmières. Et à l'école d'infirmières... alors j'ai été passionnée, hein,
62 j'ai adoré mon métier d'infirmière. Mais du coup, j'avais aussi observé les formateurs et je me disais « mais c'est
63 intéressant, finalement, parce que après avoir fait un peu de pratique infirmière, eh ben finalement, peut-être qu'un
64 jour tu pourras revenir à ton idée qui t'a jamais quittée !

65 **La boucle est bouclée !**

66 C'est ça, boucler la boucle et peut-être devenir formatrice ! Mais pas plus que ça parce que finalement, j'aime
67 tellement ce métier d'infirmière, j'aime tellement cette relation, j'aime tellement le soin, que peut-être je le ferai
68 jamais. Et voilà comment c'est parti. Alors je me suis éclatée comme infirmière. Je me suis régälée comme cadre
69 de santé pendant un bon moment parce que tant que j'ai pu mener des projets qui étaient en lien avec... ben
70 justement les étudiants infirmiers, on avait fait des projets de groupes de langage, des choses comme ça avec les
71 patients. Et puis le jour où je me suis lassée parce que je trouvais que voilà, le côté remplacement des gens prenait
72 toute la place, m'embolisait dans mon travail, j'ai dit « ben finalement, allez, c'est le moment, tu vas aller faire de
73 la formation ». Du coup je me suis beaucoup intéressée, je me suis aussi formée par moi-même, parce que j'étais
74 intéressée par la pédagogie, très concrètement c'est des choses qui me plaisaient. Et puis après ben y a eu aussi
75 l'expérience ici. J'avais eu un petit bout de formation que m'avait payé la Croix-Rouge, effectivement, sur « être
76 formateur », les grands courants pédagogiques, les choses comme ça, pour nous aider un peu dans notre posture.
77 Et voilà comment je suis devenue formatrice, et je reconnais que c'est un métier que j'adore.

78 **OK. Alors je reprends un petit peu ma grille... alors justement, si je te pose la question « quelles sont tes**
79 **conceptions, tes croyances, en matière d'enseignement pour former des infirmiers ? » tu me répondrais quoi ?**
80 **(8'27)**

81 Alors... moi, pour former des infirmiers, ce que je dirais, avec mon expérience, hein, dans tout ce que j'ai pu faire
82 jusqu'à aujourd'hui, il y a très clairement quand même un socle de connaissances à apporter. Alors après, la
83 manière de les apporter, moi je suis pas très, très cours magistral, parce que je trouve que, à part les étudiants qui
84 sont devant, qui sont très à l'écoute, ça va fonctionner, moi je trouve que finalement on atteint peu de personnes,
85 par un cours magistral. Malheureusement, compte-tenu de la configuration de nos promos – on a des grosses
86 promos et tout – le temps n'est pas extensible et malheureusement, parfois, il y a des apports de connaissances qui
87 sont faits par le biais du cours magistral. Donc moi, je... je... j'y ai recours, hein, pas le choix de toute façon. Mais
88 du coup, ce que je propose à mes étudiants en amont, c'est une grille de travail. Par exemple en disant « ben voilà,
89 on va aborder un certain nombre de choses, en amont revoyez telle chose, telle chose ». et après, ces cours
90 magistraux, je les remobilise une fois qu'ils les ont eus, par le biais soit de TD, de cas concrets, pour justement
91 essayer de mettre en lien. Parce que moi je crois pas à l'apport de connaissances brutes comme ça, sans qu'il y ait
92 de retour, de mise en pratique. Surtout dans notre métier. D'autres métiers peut-être c'est différent, mais en tous
93 cas, le nôtre, je vois pas comment faire. Pour autant ce socle de connaissances il est important, et on ne peut pas

94 éviter le cours magistral, du fait qu'il y a trop d'étudiants et qu'on n'est pas assez nombreux. Donc ça c'est la
95 première chose. La deuxième chose, c'est que je crois beaucoup au travail en groupe, en petit groupe, dans la
96 mesure où on arrive à établir une relation de confiance dans le groupe. Et où on laisse la parole, et où on fait
97 circuler la parole. Je trouve que c'est super important, parce que ça permet aux gens de pouvoir dire ce que j'ai
98 compris, ce que j'ai pas compris, si je suis bien, si je suis mal. Et du coup adapter aussi notre enseignement. Donc
99 ça c'est possible en petit groupe, c'est pas possible en grand groupe. Donc voilà. Moi je suis aussi très, très
100 favorable euh... et c'est pour ça que j'aime ce nouveau programme de formation – qui est plus si nouveau que ça
101 – je suis très favorable à l'apprentissage euh... la construction, voilà, la construction des apprentissages par soi-
102 même. C'est-à-dire je pars de quelque part, je vais rechercher à droite à gauche, en étant guidé évidemment hein,
103 en étant guidé par le formateur, je fais le point de là où j'en suis, de ce que j'ai appris et je retourne et je repars.
104 Moi je crois très fort à la construction des apprentissages par la personne. Et je trouve qu'on a la chance d'être
105 dans une formation où effectivement il y a de la théorie – et ça c'est incontournable – mais il y a aussi de la mise
106 en pratique. Et nous, formateurs, j'ai l'impression qu'on est un peu à la croisée des chemins, entre on sait ce qu'ils
107 font ici en théorie, on sait aussi ce qu'ils font en stage. Et nous on essaie un petit peu de croiser tout ça, et les aider
108 à construire justement leurs connaissances et leurs compétences à travers ça.

109 D'accord. Qu'est-ce qui te fait avancer dans ce métier ? (12'03)

110 Ce qui me fait avancer, c'est l'innovation. Oui, franchement. Parce que, au bout d'un moment – et je crois que ça
111 a été vrai dans ce métier et dans tout ce que j'ai fait – c'est que dès l'instant où je suis dans la routine, je m'ennuie
112 très vite. Et du coup, j'ai besoin... j'ai besoin d'avancer, d'aller plus loin, de construire, d'aller à la pêche un peu
113 sur des innovations pédagogiques – et la simulation par exemple en a fait partie – pour dire « allez, on a d'autres
114 choses à inventer, quoi ! ». Et du coup, moi, ce qui me fait avancer, très clairement, c'est ça.

115 Quand tu es arrivée en formation, tu disais « j'avais pas... », tu n'étais pas cadre, hein... comment tu as développée 116 tes compétences ?

117 Ben grâce à mes collègues. Grâce à mes collègues. J'ai eu la chance d'être accueillie par une équipe qui était très
118 à l'écoute. Alors en plus, c'était des gens que je connaissais quand même un peu parce que je les voyais... soit ils
119 venaient faire des MSP – à l'époque il y avait encore l'ancien programme – donc soit ils venaient faire des MSP,
120 et moi je faisais aussi – ça j'ai oublié de te le dire – en tant que un peu experte entre guillemets, en psychiatrie, je
121 faisais des interventions en IFSI, à la demande de mes collègues. Donc soit on faisait des cas concrets, soit on
122 venait faire un cours sur certaines pathologies psychiatriques, en tout cas, pas les pathologies mais la prise en
123 charge infirmière de ce type de pathologie psychiatrique. Donc déjà, je connaissais pas mal de gens. Et en plus
124 donc ces gens ont été très ouverts quand je suis arrivée, et m'ont aidée. Parce que, honnêtement, j'avais des bases
125 sur un plan de ma pratique professionnelle, mais après, sur comment on organisait un cours, faire une fiche TD
126 avec des objectifs ? Je me doutais qu'il y avait une methodo, mais alors vraiment, j'avais zéro... zéro base, par
127 rapport à ça. Donc heureusement, j'ai été vraiment prise en charge par deux ou trois collègues qui m'ont beaucoup
128 aidée là-dessus. En termes de méthodologie. Après, alors être devant un amphithéâtre complet, être en présence
129 d'étudiants, ça c'est un truc qui m'a jamais posé problème. Donc déjà c'était pas mal ! d'être à l'aise, hein. D'être
130 à l'aise là-dedans, ça, c'était déjà pas mal. Par contre je reconnais que j'étais une bille en methodo. Un TD, un TP,
131 comment ça se construisait ? le fait qu'il y ait des objectifs pédagogiques, un objectif général, des objectifs
132 opérationnels, tout ça, alors ça c'était nébuleux pour moi. Je reconnais qu'ils m'ont vraiment aidée. Donc ça c'était
133 au début. Et puis très vite, dans les six mois qui ont suivi mon arrivée, j'ai fait cette fameuse formation de
134 formateur. Alors ça, ça m'a beaucoup aidée. Vraiment on a eu pleins d'apports au niveau des grandes théories de
135 l'apprentissage. On faisait de la mise en pratique. On faisait des jeux de rôle. On a parlé beaucoup de l'évaluation.
136 On a parlé oui, voilà, de tout ça, de la posture du formateur, quand on est enseignant, quand on est formateur...
137 tout ça, et vraiment, ça m'a énormément apporté. Et puis après, ben, c'est ma petite touche personnelle, une fois
138 que j'ai eu tout ça, j'ai fait le tri, voilà, je me suis aussi approprié des outils qui existaient, pour construire mes
139 cours. Et puis là, une fois que j'ai été à l'aise là-dedans, les cours, les TD, les TP, les suivis péd aussi, ça aussi
140 c'était une nébuleuse les suivis pédagogiques... une fois que j'ai été bien à l'aise avec tous ces outils et que j'avais
141 suffisamment de connaissances théoriques par rapport à l'éducation, à l'enseignement, euh, là après j'ai dit « bon,
142 maintenant, tu sais bien faire ça, on va aller chercher un petit peu d'autres choses ». Et c'est comme ça que j'ai
143 commencé à m'intéresser à d'autres séquences pédagogiques, à ce qui se passait ailleurs, voilà, prendre des choses,
144 en laisser, hein, des choses qui me plaisaient pas forcément. Et puis mesurer aussi, alors de façon très empirique
145 hein, mais mesurer ce que finalement ça pouvait apporter aux étudiants. Selon ce que je proposais comme séquence
146 pédagogique. Comment ils le percevaient eux. Ce qui était le mieux pour eux. En discutant de façon parfois un
147 peu informelle, parfois on faisait carrément un questionnaire de satisfaction.

148 L'école des cadres ?

149 L'école des cadres, ça m'a pas apporté grand-chose. Ça m'a pas apporté grand-chose, si ce n'est un réseau. Et ça,
150 c'est énorme. Beaucoup de convivialité. Et puis beaucoup d'échanges, des échanges avec des collègues. On était
151 très peu à être issu de la filière formation. Et j'ai trouvé que c'était très riche justement d'avoir le regard de mes
152 collègues qui étaient cadres sur le terrain. L'image... ou les représentations... les représentations qu'ils avaient du
153 formateur en IFSI, en gros, qui a la bonne gâche, le formateur en IFSI... Et puis au fur et à mesure de l'année, on
154 a tellement échangé, ils se sont rendu compte que c'était pas tout à fait euh... les représentations qu'ils avaient, et
155 du coup, ça a été sympa parce qu'on a pu créer un réseau intéressant et après, quand je suis revenue comme
156 formatrice – parce que moi, moi objectif, c'était clairement de revenir comme formatrice – du coup c'est des gens
157 que j'ai gardé... que j'appelle très souvent pour intervenir en IFSI, pour recruter les infirmières, pour argumenter
158 des mémoires. Ils s'intéressent beaucoup plus, ils ont un regard complètement différent sur la formation que les
159 représentations qu'ils avaient en arrivant. Donc ça, c'est vraiment quelque chose qui m'a beaucoup apporté. Mais
160 sur le fond, finalement, pas grand-chose. A part le travail du mémoire. Du coup, c'est moi qui ait été faire mes
161 recherches. Mais voilà. Je peux pas dire que ça m'ait apporté réellement sur un plan théorique.

162 OK. Alors on va passer à la simulation. Depuis combien de temps tu pratiques cette activité ? (19'17)

163 Je pratique cette activité depuis je dirais 2012.

164 Ça représente combien des séances par an, à peu près ?

165 Alors moi, pour resituer les choses, je suis formatrice en deuxième année. Donc déjà en deuxième année, je
166 pratique dans deux UE par semestre. [...] Mais c'est difficilement quantifiable, parce que je réponds à la demande
167 de mes collègues quand ils ont besoin qu'on aille les aider pour faire des simulations. Et puis on intervient avec
168 les aides-soignantes. Et en plus je fais des formations de formateurs en simulation, où là, c'est très variable. L'an
169 dernier, j'en ai fait combien ?... j'ai dû faire six formations d'une semaine. [...] j'en ai fait deux ou trois ici, j'en
170 ai fait à l'extérieur.

171 Ça représente une partie importante de ton activité ?

172 Oui, oui.

173 J'imagine que tu utilises ce format dans différentes UE, aussi bien les soins d'urgence, que les soins relationnels ?

174 Oui, alors moi précisément, je suis plus sur la simulation euh... relationnelle. En règle générale. [...] on s'amuse
175 aussi... enfin on s'amuse, entre guillemets ! à l'utiliser en AFGSU. Parfois ça nous arrive, on trouve que c'est
176 intéressant de faire l'AFGSU en simulation. Moi, dans l'écriture des scénarios, je suis plus dans l'écriture... tu
177 vois ce qu'on va faire demain, c'est du soin relationnel. J'ai fait une simulation au départ de l'UE...
178 négociation... en fait c'était un refus de soin. Et l'idée, c'était que l'étudiant identifie ce qui lui avait manqué pour
179 pouvoir négocier le soin. Et ça on l'a fait en début d'UE. Voilà, donc on teste, hein, on expérimente. Je reconnais
180 que... voilà. Mais et après on évalue en disant c'est intéressant, c'est pas intéressant. On voit après aussi avec les
181 étudiants ce qu'ils en ont pensé, si effectivement ça les a aidés. Et alors là, j'ai pas eu le temps d'évaluer encore,
182 parce que c'est quelque chose qu'on a fait début janvier, mais j'ai l'impression, au travers de tous les TD qu'on a
183 fait suite à cette simulation, qu'ils se sont beaucoup plus investis parce qu'ils ont réalisé que sans les connaissances
184 sur les pathologies, sans les connaissances sur le contexte, sans les connaissances du... du produit...pharmaco,
185 sans les connaissances... enfin voilà, ben ils étaient incapables de négocier, à part dire « mais ça fait pas mal la
186 piqure ! ». Alors que c'était pas du tout ça le contexte. Donc ça c'est quelque chose que j'ai trouvé très intéressant.
187 Donc oui, on pratique quand même pas mal de simulations.

188 OK. Alors ce qui t'a amenée à la simulation, tu m'en as dit un petit peu tout à l'heure... Toi, d'emblée c'est quelque
189 chose qui t'a attirée ? qu'est-ce qui fait que tu t'es engagée là-dedans ? (24'05)

190 Ben moi, ce qui m'a attirée d'emblée, c'est d'abord que c'était nouveau ! et comme je suis intéressée par
191 l'innovation... En plus, je trouvais que ça tombait à point nommé avec le programme infirmier puisqu'on nous l'a
192 amené en 2010 et le nouveau programme date de 2009. Et ça a quand même été un peu l'usine à gaz à mettre en
193 œuvre, hein... et on avait un peu du mal à quitter notre blouse de formateur « à la papa », enfin, où « je suis le
194 formateur, tu es l'étudiant, c'est moi qui t'apporte le savoir et après tu te débrouilles bien comme tu peux pour te
195 l'approprier ! », en gros c'est ça. Où là, on a dit « on va partir d'eux », et là, on changeait complètement de posture.
196 Et du coup, ben on a eu un peu du mal, déjà, à s'y faire. Et puis à trouver des idées. Des bonnes idées pédagogiques
197 pour rentrer dans... dans ce truc. Donc on pinaillait bien. Et là, quand ce truc est arrivé, la simulation, je me suis
198 dit « mais c'est super ! ». Mais alors voilà, l'idée était super, mais fallait voir après en pratique, d'une comment se
199 l'approprier, deux, voir si c'était aussi super que ça, trois, comment sur un plan pratico-pratique comment on allait
200 pouvoir le mettre en œuvre ? ça générerait beaucoup de questions. Mais en tout cas, d'emblée, moi ce truc m'a
201 intéressée. J'ai dit, faut que j'aille au bout, faut que je voie les tenants et les aboutissants. Mais ça, ça me plait bien.

202 Donc quand mes collègues sont revenus et qu'il y en a eu quatre de formés – alors eux aussi ils étaient conquis –
203 et du coup, ils nous ont inclus, avant qu'on soit formé. Ils ont dit « ben maintenant qu'on est formé, faut qu'on
204 pratique, faut pas trainer », voilà, ça a été assez rapide. Et du coup, ils ont dit « bon ben voilà, on va écrire des
205 scénarios et vous, vous allez nous aider à écrire les scénarios. Vous avez pas la méthodo, mais ça c'est pas grave,
206 c'est votre œil d'expert qui va nous intéresser pour l'écriture des scénarios ». Et là, j'avais encore plus l'eau à la
207 bouche ! Et j'ai fait la session de formation et voilà, c'était parti. C'est parti comme ça.

208 **Tu as fait une formation à la simulation ensuite ?**

209 Oui, bien sûr, oui, oui. Tout de suite après la première vague de formateurs. J'ai fait la formation à la simulation à
210 B. L'idée, c'est que du coup, on avait tous la même culture, parce qu'on avait tous été formés au même endroit.
211 Oui, j'avais envie d'avoir toutes ces connaissances en lien avec la simulation. Et d'avoir un retour d'expérience
212 de gens qui pratiquaient déjà la simulation depuis quelques temps, pour voir si ça me confortait quelque part dans
213 cette idée. Et puis l'idée aussi, c'était de pouvoir l'expérimenter et après de pouvoir convaincre tous nos camarades.

214 **Il y a eu beaucoup de résistances ?**

215 Au début, oui. Au début, oui. Je me rappelle, on a même un collègue qui parlait de manipulation mentale ! (*rires*)
216 ouais... alors il est toujours autant récalcitrant... mais il en reste finalement très, très peu maintenant qui sont
217 récalcitrants. Parce qu'on a réussi à embarquer tout le monde. Alors d'abord parce que l'institut a investi
218 financièrement dedans. Très vite il a construit les labos. Et ça, mine de rien, le fait d'avoir un cadre... confortable
219 et réaliste, quoi, que ce soit vraiment de la simulation, des vrais labos de simulation, et pas du bidouillage, déjà,
220 ça a été un plus. Et puis très vite, on a invité nos collègues. Dire « bon ben oui, la simulation, c'est un nouvel outil,
221 vous maîtrisez pas encore, mais euh... venez voir !, venez nous aider, vous pouvez même faire l'acteur ». et du
222 coup, c'est comme ça que la mayonnaise a pris et que très vite, les gens ont eu envie de s'inscrire là-dedans. Et
223 puis ce qu'on a fait aussi – et ça, ça fait partie des choses que j'aime bien – c'est qu'on s'est dit « eh ben allez, on
224 va monter un sujet et on va le présenter au colloque ». On a un colloque infirmier qui marche super bien, et du
225 coup on s'est dit « on va partager un peu ça » et on a fait un film, avec des étudiants. On a emmené avec nous au
226 colloque pour témoigner des étudiants infirmiers. Voilà. Alors depuis ce film, il y a plein de choses qui ont bougé,
227 hein, dans notre façon de faire ! Quand on le regarde à nouveau, on dit « purée ! » (*Rires*)... mais ça fait rien, je
228 trouve qu'on a... on a laissé une trace, qui du coup, nous permet de nous repositionner. Si on avait à refaire ce
229 film, on le referait complètement différemment ! C'est pas grave, on assume. Au moment où on l'a fait, on l'a fait
230 comme on pensait que c'était bien de le faire. Et du coup, bon ben, voilà, ça nous permet aussi de mesurer le
231 chemin qu'on a parcouru. N'empêche que de faire ce sujet, et de présenter ce film au colloque, ça nous a forcés à
232 nouveau à nous asseoir autour d'une table et de dire « on fait quoi ? pourquoi on le fait ? qu'est-ce que ça
233 apporte ? », ça nous a permis de... de refaire un sondage auprès de nos étudiants, de témoignage. Et ça a été super
234 intéressant. Donc c'est pour ça qu'on a fini par embarquer un peu tout le monde. Et puis après il y a eu la
235 construction du (*centre de simulation*). Voilà, on a élargi un petit peu la gamme, puisqu'en plus de la simulation
236 avec nos étudiants, on fait aussi de la simulation avec Marc... on a formé des gens qui ne sont pas soignants, dans
237 les maisons de retraite, qui sont par exemple ASH, secrétaire médicale, aux premiers gestes de l'urgence. Parce
238 que souvent c'est eux qui sont confrontés à ça malheureusement. Donc ça va au-delà, maintenant qu'il y a le centre.

239 **Belle aventure !**

240 Belle aventure.

241 **Alors quand tu as fait cette formation, tu as toi-même expérimenté la simulation comme apprenant la simulation.**

242 Oui.

243 **Est-ce que cette expérience t'a servi ?**

244 Eh ben non ! eh ben non. Pourquoi ? parce que il se trouve que la formation a B. qui était très bien, ça pas de souci.
245 Le seul reproche que je lui fais c'est que c'était très médico-centré. On était en tout et pour tout trois formateurs,
246 dans la promo de douze, douze quinze. Tout le reste, c'était des infirmiers anesthésistes, des médecins
247 réanimateurs, des médecins urgentistes, etc. Donc du coup, j'ai expérimenté une fois la simulation, et en plus,
248 c'était tellement médico-centré qu'on n'a même pas pu faire un scénario de formateur ! parce que ce qui est
249 intéressant, c'est de vivre sa vraie posture ! Du coup, on a expérimenté je sais plus... un refus de soin. Mais j'avais
250 vraiment l'impression de jouer... je n'étais pas du tout dans la... dans la configuration d'être le... de vivre une
251 situation au plus proche du réel en tant que formateur, voilà. J'étais dans... dans une scène de théâtre.

252 **Dans un simulateur.**

253 C'est ça. Un simulacre. Et par contre j'ai appris quand même du coup, parce que j'avais des collègues, ils avaient
 254 fait une situation, c'était une équipe... d'un médecin réanimateur, une infirmière anesthésiste et tout, qui
 255 accueillaient un patient qui était en train de se dégrader et tout. Mais eux, vraiment, ils ont vécu ça au plus proche
 256 du réel, et c'était vraiment super. Mais moi, ça m'a pas satisfaite pour moi personnellement. Eux, j'ai beaucoup
 257 échangé avec eux, ce qu'ils avaient pu ressentir, tout ça. Ça me rappelle le temps qu'ils avaient passé à visiter la
 258 salle, ça c'est un truc qui m'a frappée ! Le chariot d'urgence, ils l'ont décortiqué trois quarts d'heure ! j'ai compris
 259 pourquoi après ! Evidemment. Mais moi, je suis pas infirmière anesthésiste, donc ça me parlait pas ! mais j'ai bien
 260 compris après pourquoi ils décortiquaient ce putain de chariot ! (*Rires*) et moi je me disais « mais ça va pas
 261 s'arrêter ? ça va durer la journée ! ». Nous ? rien ! on a essayé de construire une situation, alors je me rappelle, de
 262 formateur... Non mais effectivement, ils avaient qu'un labo, avec des scopes, des machins, des trucs ! Alors là, ça
 263 a été la grande frustration de ma formation ! (*rires*) ça a été la grande frustration de ma formation, mais par contre
 264 quand on doit tester un scénario, je me porte volontiers candidate pour être l'apprenant. Alors c'est sûr, c'est pas
 265 mon rôle, tout ça. Ça c'est pas le souci. Mais n'empêche que ça fait flipper. Parce que quand même je me dis « on
 266 attend de toi que tu sois quand même un peu experte dans ce truc ». Certes, t'es pas étudiante, mais t'es quand
 267 même infirmière ! t'es cadre de santé... Faut pas que tu te vautres quand même quelque part !... On se met aussi
 268 la pression, hein ? Voilà, donc j'imagine bien, pour l'avoir ressenti en testant des scénarios, la pression que peuvent
 269 avoir les étudiants quand ils passent dans le labo, hein...

270 OK. Alors si on se penche sur ce format en tant qu'outil pédagogique, finalement, qu'est-ce qui t'attire le plus ?
 271 qu'est-ce qui fait que tu adhères à ça ? (34')

272 Alors moi, ce qui me fait adhérer, c'est la participation des étudiants. En règle générale, je dis pas que c'est 100%,
 273 mais très, très souvent, ils sont très impliqués. Et ça, mine de rien, c'est rare d'avoir une séquence pédagogique où
 274 les étudiants sont très impliqués. Alors après, pourquoi ils sont très impliqués ? je pense que, de toutes façons, ils
 275 vont plus ou moins se mettre à nu. Et je pense que ça fait partie des choses qui font qu'ils s'impliquent. Ils font
 276 comme moi quand je vais tester les scénarios, faut pas que je me vautre ! voilà. Donc ça, c'est déjà une chose, très
 277 impliqués. Ce qui me plaît beaucoup c'est le petit groupe. J'en ai déjà parlé un petit peu. Parce que du coup, tu es
 278 quand même, dans un petit groupe, en capacité de mobiliser tout le monde. Et de voir que finalement tout le monde
 279 participe. Ce qui me plaît, c'est le côté... alors je dirais pas ludique, parce que c'est pas un jeu, on est bien d'accord,
 280 mais quand même, c'est vraiment une mise en situation. Et dans mise en situation, quelque part, y a... y a forcément
 281 un... un effort de... je cherche à comprendre qu'est-ce qui se passe, et pourquoi finalement j'ai agi comme ça.
 282 Pourquoi j'ai fait ça. Et du coup je trouve que c'est super intéressant d'avoir ce retour-là des étudiants, pour
 283 comprendre, finalement, pour leur faire toucher du doigt que, ben, ce qu'ils ont fait c'est... ni bien, ni pas bien, on
 284 sait pas, en tout cas c'est ce qu'ils ont fait, mais pourquoi ils l'ont fait. Et le rendre lisible pour eux, pourquoi ils
 285 ont fait ça, et peut-être ce qu'il leur a manqué pour faire autrement, peu importe. Moi je trouve ça super. Et ce que
 286 j'apprécie aussi dans ces séances, c'est l'interaction qu'il peut y avoir, surtout entre eux. Parce que finalement,
 287 c'est surtout entre eux, même si on est là pour tac, tac, relancer un peu les choses, mais surtout entre eux. Et j'aime
 288 aussi, qu'à la fin, très souvent, les étudiants finalement repartent avec quelque chose. Alors quelque chose qui va
 289 être peut-être de l'ordre de l'apprentissage – très souvent c'est ça – mais peut-être aussi qui va être de l'ordre de
 290 « ouh là, je suis à la rue ! et si je veux que ça se passe bien la prochaine fois, il va peut-être falloir que je revoie
 291 des trucs ». C'est-à-dire que vraiment, ils se rendent compte que voilà, il y a des choses qui ont pas fonctionné.

292 Une prise de conscience ?

293 Une prise de conscience. Donc moi, c'est vraiment ce qui me plaît : le petit groupe, l'interactivité, le côté impliqué
 294 et ludique, entre guillemets, quelque chose autour de la réalité, quoi. Qui fait que du coup, ça donne du sens.

295 Dans la simulation, il y a une dimension technique assez importante, que ce soit le mannequin, que ce soit le
 296 dispositif audio-vidéo... Quel est ton rapport à ça ?

297 Très mauvais ! (*Rires*) Extrêmement mauvais ! Alors moi, le labo, ça me va, j'ai à peu près compris. Il y a pas de
 298 souci. Par contre, honnêtement, le mannequin, je suis super mal à l'aise. Et ça, je le reconnais en toute tranquillité,
 299 je le sais, je connais mes limites. Donc je sais que quand je fais de la simulation et qu'il y a le mannequin à utiliser,
 300 très clairement, je vais m'assurer qu'il y ait quelqu'un qui soit en capacité de m'aider. Parce que je suis vraiment
 301 très mauvaise. Mais très, très mauvaise !

302 C'est un facteur de stress, pour toi ?

303 Ça l'est si je suis toute seule. Mais moi, de toutes façons, très clairement, dans les scénarios que j'écris, il y a
 304 jamais de mannequin. Parce que moi, je pense que la simulation, c'est vraiment un outil pédagogique, c'est pas la
 305 technique qui va apporter du plus. Donc je n'utilise jamais le mannequin dans mes scénarios. Et en principe, quand
 306 j'ai affaire au mannequin, c'est que c'est mes collègues qui ont écrit le scénario. Donc soit je vais faire la voix du
 307 mannequin et dans ce cas-là, je suis actrice. Mais c'est pas moi qui vais faire monter la tension. Alors là, c'est un

308 facteur de stress énorme. Enorme. Donc si je dois faire ça, je sais que je suis pas bonne là-dessus. Alors bon, ben,
309 je m'entoure de personnes compétentes, il y a aucun souci.

310 Je vais te poser une question maintenant où je vais te demander de te positionner, de te situer : dirais-tu que ton
311 engagement dans ce format relève, premièrement du registre du consentement : la simulation est une demande
312 institutionnelle, il faut en faire, donc tu en fais. Deuxièmement d'une adhésion : tu penses que c'est une méthode
313 pertinente pour former des infirmiers. Troisièmement d'une implication forte : tu fais des investissements pour
314 utiliser au mieux ce format. Et quatrièmement, d'un engagement tel que tu y consacres aussi du temps personnel.
315 (39'30)

316 Alors très clairement, si au départ, ça a été une demande institutionnelle, je pourrais pas dire le contraire : de toutes
317 façons, c'est forcément une demande institutionnelle, parce que vu le prix que ça coûte ! mais bon, c'est pas ça
318 qui me... pace qu'à la rigueur, dans toute l'équipe, il y a des gens qui s'y sont jamais intéressé et on les a pas mis
319 dehors, hein... Donc j'enlève celle-ci. La deuxième, l'adhésion, ah ouais, très clairement. Je crois que ça, ça rejoint
320 ce que je t'ai dit en amont, ça, j'y crois très fort. A la construction des apprentissages, justement, par l'expérience.
321 Ça, c'est sûr. La troisième, alors, je fais des investissements pour utiliser au mieux ce format, non pas sur un plan
322 technique – ça tu l'as bien compris ! – mais par contre, quand il y a des congrès, quand il y a des journées – là,
323 j'étais à A. dernièrement sur une journée sur la simulation – j'ai besoin vraiment de partager, de partager, de voir
324 comment ça évolue. De voir le retour des autres aussi, parce que nous on fait ça dans notre petite cuisine, mais
325 bon, voilà, moi j'ai besoin d'avoir le retour des autres. C'est aussi pour ça que je fais de la formation de formateurs.
326 Parce que ça me permet d'aller voir d'autres équipes et tout. Ça aussi c'est un deuxième argument. Par contre, la
327 dernière non.

328 Donc pas de temps personnel, ça ne déborde pas.

329 Ça ne déborde pas ni sur mon temps personnel, ni sur mon autre activité parce que je suis formatrice quand même
330 à la base ! Je suis formatrice ici et je tiens à rester en contact avec les étudiants, et pas que par le biais de la
331 simulation. C'est clair.

332 D'accord. Est-ce qu'éventuellement ça te coûte, cette activité-là ?

333 Alors, au jour d'aujourd'hui, ça m'a jamais coûté. Je dis pas que ça me coûtera pas un jour. Parce que comme tout
334 le reste, peut-être qu'un jour, ça va me gaver ? Mais pour l'instant, non, honnêtement, ça me coûte pas. Tu vois
335 demain on est en simulation, ben presque... je suis contente !

336 Presque ?

337 Oui presque, parce que c'est dur. On va avoir quatre groupes d'affilée, quatre débriefs... franchement, l'énergie...
338 quand tu sors... quand tu sors d'une journée de simu, pffft... faut pas qu'on vienne... tu vois ? (*Rires*)

339 Ça coûte des efforts quand même ?

340 Ça coûte des efforts. Ça coûte des efforts, mais je suis contente. Contente d'y aller, parce que en plus, demain, on
341 fait un truc qu'on n'a jamais fait, donc j'aime bien tester des trucs qu'on a jamais fait. Et il y aura un retour derrière,
342 hein, on va évaluer effectivement si ce qu'on a fait, c'était pertinent. C'est un truc qu'on avait envie de faire depuis
343 très longtemps et qu'on n'arrivait pas à mettre en place, parce qu'on avait justement notre fameux formateur très
344 récalcitrant à la simulation, qui nous disait que c'était de la manipulation mentale ! Donc on a bien, bien, bien
345 ramé ! et on a réussi à l'emmener avec nous ! Donc c'est une super satisfaction. Donc c'est pour ça que je dis que
346 je suis presque contente. Presque, dans la mesure où je sais que je vais être crevée demain soir, mais c'est vendredi
347 c'est pas très grave. Mais du coup, je suis contente d'aller expérimenter ça. Pour l'instant, jamais je suis venue à
348 reculons à une séance de simulation. Jamais, jamais. Même quand c'est pour aller donner un coup de main à des
349 collègues, où je me suis pas forcément investie dans leur UE. Franchement, c'est vraiment quelque chose que
350 j'aime beaucoup.

351 Que tu fais avec plaisir...

352 Avec plaisir, ouais.

353 Si on revient sur la question de la place de la simulation au niveau de l'institut, comment tu la vois cette place dans
354 le projet pédagogique de l'IFSI ? (43'23)

355 Elle est dans le projet pédagogique, très clairement. Mais je dirais pas qu'elle est primordiale. Ça c'est sûr. Elle
356 est au même niveau que n'importe quelle activité pédagogique. C'est-à-dire que c'est un outil parmi d'autres,
357 qu'on a la chance d'avoir. C'est un investissement important sur un plan matériel. Du fait que de plus en plus de

358 gens sont formés, toutes les équipes se sont approprié l'outil. Mais on fait pas que de la simulation. Ça c'est sûr.
359 Donc elle a sa place, mais pas plus importante qu'un autre outil pédagogique.

360 **Est-ce que tu perçois un soutien organisationnel de la part de ta direction, par rapport aux formateurs dans cette**
361 **activité ?**

362 Ah oui ! oui, ça c'est sûr. Oui, oui.

363 **De quelle nature ?**

364 De quelle nature ? eh ben sur un plan matériel. C'est-à-dire qu'on... comment dire... Par exemple, demain, on a
365 la simulation et on a donc nos deux labos en bas. Vu le nombre d'étudiants qu'on a à faire passer, si on n'utilise
366 que nos deux labos, on va y passer la journée. Je suis allée voir Marc, je suis allée voir le directeur, en disant « est-
367 ce que vous voulez bien nous prêter le centre de simulation ? ». Il y a pas eu de souci. Par exemple, si on veut aller
368 se former à des congrès, des choses comme ça, notre directeur, il n'y a aucun souci, il investit financièrement et il
369 nous dégage le temps pour y aller. Donc il est très partie prenante là-dedans. Et puis sur un plan organisationnel,
370 par exemple, on n'a pas assez de monde pour faire de la simulation... dans la mesure où la direction a mis le paquet
371 pour former un maximum de monde, c'est justement pour qu'on puisse pallier au manque de gens dans l'équipe.
372 Donc franchement, tout est mis en œuvre par rapport à ça. On nous donne les moyens, et matériels et humains.

373 **D'accord. Donc cette activité s'organise au sein de l'équipe. Tu as dit qu'il y avait des formateurs qui construisaient**
374 **des séquences dans leurs UE... Comment ça s'organise au niveau du collectif de travail ?**

375 Ça dépend des UE. Alors il y a un historique, au départ, quand on a mis en place la simulation, on s'est dit
376 « comment faire vivre la simulation ? ». Parce que maintenant qu'on a acheté le labo, maintenant qu'on a formé
377 des gens, faut quand même que ça fonctionne. Et on en a parlé en grande équipe en réunion pédagogique, et au
378 début on s'était dit « ben ce qui serait bien, finalement, c'est de faire vivre la simulation sur les UE intégratives,
379 puisqu'on dit que c'est la synthèse, enfin tout ça. Donc au début on s'est dit « allez, toutes les équipes écrivent un
380 scénario sur l'UE intégrative ». Donc on a essayé un peu de coller à la commande, et puis finalement, pour
381 certaines, c'était bien, pour d'autres c'était pas très, très pertinent. Donc ça, si tu veux, c'était... on décidait de
382 manière très collective au niveau de l'équipe. Après on s'est dit « y en a pour lesquelles ça fonctionne, d'autres
383 non. Il vaut mieux que chaque équipe réfléchisse à quelle UE leur paraît la plus pertinente à travailler en simulation
384 ». Et du coup, chacun un petit peu dans son coin a fait des... des scénarii, et qui disait « ah oui, dans cette UE, ça
385 s'y prête vraiment bien ». Et ensuite on partageait, au niveau des grandes réunions pédagogiques, où par exemple
386 on disait « ben voilà, nous, on a pensé faire de la simulation en première année par rapport à un premier stage pour
387 un étudiant infirmier, par exemple, face à une patiente âgée qui refuse sa toilette » : comment il va se positionner ?
388 je la force ? je la force pas ? voilà. Par exemple aussi, on fait des situations simulées sur l'encadrement par exemple
389 un étudiant infirmier avec un élève aide-soignant. Voilà. Donc c'est aussi du travail en collaboration. Après,
390 comment on fait vivre la simulation dans la transversalité ? alors il y a une progression, si tu veux, mais il y a pas
391 vraiment quelque chose de transversal sur les trois années. Toutes les années font de la simulation, mais il y a pas
392 forcément de coordination, il y aura pas forcément une suite en deuxième année par rapport à quelque chose en
393 première année. Ça on l'a pas forcément travaillé en simulation. On travaille la transversalité par rapport à certaines
394 UE, mais pas forcément avec l'outil simulation.

395 **Le climat de travail, justement, quand vous travaillez sur la simulation, est-ce qu'il est particulier ? différent ?**

396 Pfft... alors comme on travaille en équipe d'année... nous, on a la chance – mais ça c'est au niveau de notre équipe
397 de deuxième année – de travailler vraiment dans d'excellentes conditions. Mais c'est vraiment une chance, hein,
398 pourtant on n'est pas au pays des bisounours hein ! Mais on travaille d'abord dans la confiance, dans la joie et la
399 bonne humeur... on arrive à partir dans des grands délires ! On a affaire à... que des personnes formées à la
400 simulation, donc à part notre... notre électron libre, mais qui par contre nous aide beaucoup, paradoxalement,
401 malgré qu'il aime pas l'outil ! Mais par contre il aime bien réfléchir. Donc du coup... et en plus il a des
402 connaissances... c'est un puits de connaissances, c'est une chance extraordinaire, donc il nous apporte pleins des
403 trucs, et du coup, ben on arrive à travailler dans d'excellentes conditions. Quand on bâtit les scénarios, quand on
404 les teste, etc., c'est vrai que c'est même plutôt un bon moment ! alors on s'organise, parfois on dit « allez, il y en
405 a que deux qui se mettent sur le scénario », parce que si on est trop nombreux, on sait plus où on en est, donc y en
406 a que deux qui vont bâtir le truc, on va le tester, et par contre tout le monde est là au test.

407 **Tout le monde est là au test.**

408 Tout le monde est là au test. Comme ça, ça permet de dire « ah ben là, tu vois, ça, faut réajuster, ça, ça fonctionne
409 pas ». « Dans ton jeu d'acteur, non, faut pas mettre ça, parce que du coup tu induis des choses chez l'autre, et

410 finalement on les emmène là où on voulait pas les emmener, alors c'est pas tout à fait ce qu'on voulait... ». Enfin
411 voilà.

412 **Oui, donc il y a vraiment un collectif de travail autour de ces séances, au niveau de l'ingénierie.**

413 Oui. Oui. Oui. Oui, parce que on a les deux scénarii qu'on a écrit – celui qu'on va jouer demain et celui qu'on a
414 joué, là, dans la 3.2 – on l'a vraiment écrit en collaboration.

415 **D'accord. Sur un plan personnel, toi, qu'est-ce que la simulation t'apporte ? (50'55)**

416 Eh ben moi, ça m'apporte déjà de la satisfaction. De la satisfaction de faire un travail qui a du sens. Alors c'est sur
417 un plan professionnel, mais du coup, forcément ça a un impact sur un plan personnel, parce que se dire « ben ouais,
418 finalement, tu apportes quelque chose à l'autre », parce que je trouve que ça a du sens. Du coup, personnellement
419 c'est quand même gratifiant de faire des choses qui ont du sens. Et en plus je trouve que c'est une activité qui n'est
420 pas... répétitive. Bien sûr c'est toujours la même technique et tout, mais chaque scénario est différent, chaque
421 scénario va apporter des choses différentes, et du coup, c'est pas routinier. C'est dans ce sens-là que ça m'apporte
422 des satisfactions.

423 **Donc satisfaction personnelle et professionnelle aussi ?**

424 Et professionnelle.

425 **Est-ce que tu as le sentiment que ça a changé des choses dans ta pratique au quotidien ?**

426 Dans ma pratique au quotidien, est-ce que ça a changé des choses ? euh... pas vraiment. Peut-être... peut-être plus
427 de questionnement tout le temps... ouais, plus de questionnement par rapport aux choses. Mais euh... peut-être
428 plus de créativité. Parce que du coup, on est forcé d'être un peu créatif dans ces choses-là. Euh... et puis plus
429 d'envie, peut-être, plus d'envie, oui.

430 **D'envie...**

431 D'envie de... d'envie de m'investir, quoi, là-dedans et dans d'autres choses. Parce que je fais un lien par exemple
432 avec la qualité. Je suis référente qualité. Du coup, dans le cadre de la qualité, on a aussi fait des petits groupes de
433 travail au niveau des gens qui bossent en simulation, par exemple pour écrire une charte de la simulation. On a fait
434 aussi des petits groupes de travail pour dire ben... nos scénarios, on en fait quoi ? comment euh... la dernière
435 version, où on la met ? comment ça se passe ? donc voilà. Du coup, ben ça booste sur tous les plans, quoi. Donc
436 ça m'a apporté aussi de l'ouverture par rapport à d'autres axes d'activité que je peux avoir dans mon travail et que
437 je mets en lien aussi avec la simulation.

438 **Est-ce que tu rencontres des difficultés particulières dans cette activité ? que ce soit au niveau de la conception ou**
439 **de la conduite ?**

440 Non. Franchement, pas spécialement. La seule difficulté que je pourrais rencontrer, c'est par rapport à la technique
441 mais j'anticipe énormément.

442 **Et la gestion du groupe, au niveau du débriefing, qui est quand même un exercice assez complexe ?**

443 Alors, je dis pas que c'est toujours simple, hein, un débriefing, attention, hein. Mais j'ai jamais eu de... de clash
444 ou de chose comme ça. Je reste toujours dans la ligne que je me suis fixée, par rapport au débriefing. Je dis pas
445 qu'il y a pas des débriefings difficiles. Très clairement. Mais je me suis jamais sentie en difficulté. Même si c'est
446 difficile. J'ai toujours réussi à... à rebondir. Et puis à gérer des choses, parfois en dehors, hein, du débriefing. Mais
447 non, ça m'a jamais... c'est pas un exercice qui me met en difficulté. Je trouve que c'est un exercice intéressant
448 justement pour décortiquer. Du coup, je m'en sers en dehors de la simulation.

449 **Ah oui ?**

450 Pas du débriefing, mais de la technique un peu de...

451 **Par exemple ?**

452 Eh ben parfois quand je fais des analyses de la pratique clinique, par exemple, avec mes étudiants. Quand ils
453 reviennent avec une situation de soins, eh ben je les vois en groupe et du coup on décortique ensemble la situation.
454 Et j'aime bien... je me sers un petit peu de cette technique finalement. Et j'arrive à... je la réinvestis là-dedans,
455 ouais.

456 **Quelle est ta perception de toi, formateur, dans cette activité ?**

457 (*Rires*) c'est dur, ça ! euh... ma perception de moi ? alors, moi je m'y sens à l'aise. Donc je pense que du coup,
458 les... les formés me... me sentent aussi à l'aise, donc du coup, je pense que le fait d'être à l'aise, ça inspire de la
459 confiance. Et le fait d'inspirer de la confiance, ça génère du coup de l'investissement dans l'activité pédagogique.
460 De l'implication. Et du coup, s'il y a implication, il y a apprentissage. C'est un peu... voilà, je me perçois comme
461 ça. Mais peut-être que je me trompe ? mais je me perçois plutôt à l'aise donc du coup, j'espère être plutôt efficace.
462 Parce que... à cause de la confiance.

463 *Oui... ça crée de la sécurité ?*

464 Ça crée de la sécurité. Exactement. Et la sécurité, c'est super important en simulation. Sur la confiance, la sécurité.
465 Je pense que c'est important.

466 *Sur quels critères tu évaluerais ta propre pratique dans ce format ?*

467 Alors sur quels critères ?... alors faut donner des critères précis... Alors déjà, ça a peut-être rien à voir avec mais
468 au début on s'est beaucoup auto... enfin c'est pas auto-évalué, c'est...

469 *Hétéro-évalués ?*

470 Hétéro-évalués, voilà. Ben autoévalué, oui, parce qu'on disait « oui, ben je pense que j'étais comme ça, non, là
471 j'ai trop parlé, non, là pas assez, etc. ». Donc ça, c'était l'autoévaluation. Et il y avait le regard du collègue, qui
472 disait « oui, effectivement, là, tu es partie, je sais pas si tu t'en es rendue compte, mais tu as dévié de ton objectif...
473 Est-ce qu'il y avait intérêt à débriefer telle partie ? pourquoi tu l'as fait ? moi je l'aurais pas fait ». Voilà. Bon.
474 Donc au début, on a beaucoup travaillé comme ça. On en avait besoin. On en avait vraiment besoin d'avoir ce
475 retour sur l'autre. Maintenant, par rapport à moi, les indicateurs ? ben les indicateurs, ça serait déjà la participation.
476 La participation de tous. Ça serait... ben qu'est-ce qui ressort ? finalement qu'est-ce que m'ont dit les étudiants en
477 termes d'apprentissage et de transfert à la clôture du débriefing ? est-ce que finalement... ben c'est l'atteinte de
478 mes objectifs. Est-ce que je les ai atteints ? ou pas ? euh... la gestion du temps. Dans cette affaire. Est-ce que j'ai
479 bien géré ? est-ce que j'ai mal géré ? ouais... le... le climat de confiance que j'ai pu... que j'ai pu instaurer. Mais
480 effectivement les indicateurs, ça va être la participation. Ça se rejoint. La participation... euh... voilà, un petit peu,
481 les indicateurs.

482 *Selon toi, est-ce que c'est un format qui demande des compétences particulières ? (58')*

483 Oui.

484 *Lesquelles ?*

485 Ben des compétences relationnelles. Très clairement. Des compétences pédagogiques. En étant très clair avec la
486 méthode. C'est-à-dire que je pense que on peut très vite jouer aux apprentis-sorciers. Et ça, par contre, là, si on
487 fait ça, on est complètement à l'inverse de ce qu'on recherche à travers la simulation. On va pas créer de
488 l'apprentissage. On va créer des faux apprentissages. Des représentations erronées et là, c'est super dangereux. Je
489 trouve. Ouais.

490 *Imaginons un scénario improbable : demain la direction de l'IFSI décide d'arrêter l'activité simulation clinique.
491 Quelle serait ta réaction ?*

492 Ben ça me ferait de la peine ! j'essayerais de comprendre pourquoi. Voilà. J'aurais besoin d'entendre les
493 arguments. Il y aurait peut-être des raisons que j'ai pas vues. Et puis ensuite, ben, je me dirais « ma fille, tu vas
494 trouver autre chose, quoi ! tu vas chercher, tu vas trouver une autre approche pédagogique que tu estimerais
495 intéressante ». Il y a pas que la simulation, hein ? Mais je trouverais dommage de se passer d'un outil – mais qui
496 n'est qu'un outil parmi les autres, hein, j'insiste là-dessus parce qu'à mon avis, tous les outils sont intéressants, ils
497 ont tous un intérêt dans la pédagogie – mais je trouverais dommage de se passer d'un outil qui me semble très
498 intéressant en termes de construction d'apprentissage. Mais si c'est la volonté de la direction et que de toutes
499 façons, on n'a plus de labo et qu'on n'a plus les moyens de le faire, eh ben je m'inclinerais. Mais quand même je
500 demanderais pourquoi. Ça c'est sûr. Je le prendrais pas comme argent comptant. [...]

501 *Alors ce scénario, évidemment ne se produit pas, la simulation continue de se développer. Mais en revanche,
502 qu'est-ce que toi, t'amènerait à te désengager de cette activité ?*

503 Eh ben si je me rendais compte qu'elle n'avait aucun intérêt. Alors peut-être que ça viendra ? j'en sais rien. Parce
504 que là, pour l'instant, on est un peu dans la lune de miel avec la simulation. Et pour l'instant les retours qu'on en
505 a des étudiants, pour l'instant, sont plutôt... on va dire positifs. Là par contre, on est en train de travailler avec
506 Paula – c'est un truc qu'on veut présenter au congrès de (...) – sur simulation versus réalité. Finalement, les
507 étudiants, quand ils se retrouvent dans la vraie vie, en tant que stagiaire dans un premier temps, et puis

508 professionnel, est-ce que vraiment ce qu'ils vivent dans un labo, c'est ce qui se passe dans la réalité ? Et je pense
509 qu'on n'a pas encore assez de recul pour savoir si vraiment ça a un impact fort sur l'apprentissage. Aussi fort qu'on
510 veut bien le dire. Aussi fort qu'on le pense. Parce que je pense qu'on est un peu dans cette espèce de lune de miel.
511 Mais peut-être qu'un jour – et je vois à travers le dernier congrès d'A. où on a fait pas mal de partage d'expérience
512 – c'est pas si beau, si rose que on veut bien le dire. Mais je pense pas que ça sera au point d'abandonner la
513 simulation. Parce que je le redis, c'est un outil. Il y en a qui vont s'en emparer, il y en a pour qui ça va apporter
514 énormément de choses, et d'autres moins. Mais est-ce que je me lasserais de la simulation ? ben peut-être qu'un
515 jour oui. Mais en même temps, je me suis jamais lassée des cours magistraux, même si je t'ai expliqué que c'est
516 pas ce qui me plaît le plus. J'ai aménagé un peu à ma sauce pour faire en sorte que le cours magistral ait toute sa
517 place dans la formation, mais que ça apporte quelque chose aux étudiants. Voilà. Je me lasserais pas forcément de
518 la technique, parce que je l'aime bien, cette technique. Parce que je trouve que... elle m'investit autant qu'eux.
519 Elle me fait mouiller la chemise autant qu'eux ! Donc du coup, je trouve que c'est ça qui est intéressant. Mais
520 peut-être que je m'en lasserais un jour de mouiller la chemise, oui. Mais pour l'instant c'est pas le cas. Mais
521 j'attends d'avoir un peu plus de recul. C'est pour ça que j'aime bien aller à toutes ces journées, ces congrès. Parce
522 que ça m'aide beaucoup à voir effectivement si on est encore dans le pays des bisounours ou si on a un peu
523 progressé par rapport à ça.

524 **D'accord. C'est une activité qui a une particularité aussi, c'est qu'elle s'exerce en binôme de formateurs. Deux,**
525 **voire trois formateurs. Comment ça s'organise et comment tu le vis ce travail en binôme ? (1h04)**

526 Alors moi j'aime beaucoup le travail en binôme ! Je suis pas quelqu'un de... enfin, travailler seule, je crains pas
527 non plus, hein ? mais travailler en binôme, je trouve que c'est toujours très riche, parce que de toutes façons, on
528 n'aura jamais les mêmes façons de faire, on vient d'horizons différents, on a des contextes de vie différents, donc
529 on a forcément à apporter des choses qui se complètent. Donc ça, ça me pose aucun souci. J'aime bien travailler
530 en binôme. En termes d'organisation, ben on nous a donné les moyens de pouvoir travailler en binôme, puisqu'on
531 est très nombreux à être formés. Donc du coup, c'est pas une barrière. Je le vois quand je vais former des groupes
532 de formateurs à l'extérieur, où ils ont pas les moyens matériels, où ils ont pas de labo, où ils sont très peu de
533 formateurs... je mesure la chance qu'on a, nous, de pouvoir travailler dans des conditions presque optimum. Quand
534 je vois mes collègues qui disent « mais nous, mais jamais on sera deux ! comment on fait, jamais on sera deux ! ».
535 Et j'entends ces difficultés. Nous, on a la chance de pas les avoir. Donc euh... moi travailler en binôme, c'est
536 quelque chose qui me convient tout à fait bien. Qui est même presque étayant pour moi.

537 **D'accord. Donc là, vous vous rencontrez en amont de la séance ? vous vous mettez d'accord sur la façon de co-**
538 **animer ?**

539 Alors voilà. Demain, c'est très clair. Moi je suis avec Sandra. On est toutes les deux formées à la simulation. On
540 a décidé que sur deux scénarios, c'est elle qui ferait l'actrice, et moi je débrieferai, et sur les deux autres scénarios,
541 c'est moi qui ferai l'actrice et elle qui débriefera. On est très claires par rapport à ça. Celui qui débriefer, il débriefer
542 de A à Z. on ne fait plus – contrairement à ce qu'on faisait avant – on ne fait plus venir l'acteur. L'acteur ne vient
543 plus. C'est pareil, ça c'est des trucs... ça s'ajuste au fur et à mesure. Il y a ce qu'on a vécu, et ce qu'on a pu
544 échanger avec des collègues dans des congrès... et comment évolue la simulation ? avec Monsieur Granry, tout
545 ça... on reste très proche aussi de ce qui se fait. Mais du coup, au fur et à mesure qu'on avance, on se dit « au fond,
546 pourquoi amener l'acteur ? qu'est-ce que ça apporte de plus ? qu'est-ce que ça apporte de moins, etc. ? ». Donc
547 demain, on s'est très bien calées sur qui fait quoi, quand, comment, dans nos séquences. C'est tout anticipé. C'est
548 pour ça que je pouvais pas encore te répondre, parce j'étais pas la seule à décider. Et on était vraiment dans la
549 construction : comment on fait ? comment on s'y prend ? On n'avait pas encore décidé du scénario, on n'était
550 même pas sûre encore de garder l'idée du scénario. Voilà. On était vraiment dans ce questionnement-là. Et donc
551 ça, ça se fait en équipe.

552 **Donc il y a vraiment une décision collective, à chaque étape.**

553 Ah oui, oui, oui. A chaque étape, ouais. On garde ? on garde pas ? on change ? on change pas ? qui fait quoi ? qui
554 fait l'acteur ? qui débriefer ? Tu vois, là, on a un collègue qui est malade depuis lundi, qui devait travailler avec
555 nous. Là, depuis hier on est en train d'organiser qui va le remplacer. Donc avec un cahier des charges précis :
556 quelqu'un qui connaît la simulation, parce qu'il va devoir débriefer. Cet après-midi on va briefer le nouveau
557 débriefer. Voilà. Donc c'est un vrai, vrai travail en amont, d'équipe, d'organisation... ouais, c'est énorme.

558 **Alors je pense qu'on est à peu près au bout... Il y a une question que j'ai oublié de te poser dans les questions un**
559 **peu générales au début mais je vais te la poser maintenant ! c'est « comment tu te décrirais comme formatrice ? »**
560 **(1h08)**

561 Comment je me décrirais ? euh... c'est dur, ça !

562 **Oui, je sais, c'est une question dure !**

563 Euh... alors, dynamique ! ça c'est sûr. Euh... ouverte. Ouverte. Euh... comment on dit ?... je vais trouver le mot...
564 euh... rigoureuse. Oui, rigoureuse. Oui, je crois que c'est ça. Parce que... rigoureuse tout en étant... parce que
565 voilà... je peux poser des exigences, un cadre. Je tiens à ce que ce cadre soit respecté, mais je suis quand même
566 dans l'échange, dans l'ouverture. Je peux entendre des choses. Dynamique parce que moi j'aime bien mettre du
567 peps, ça c'est sûr, hein ? j'aime beaucoup l'interactivité. Et je trouve que d'être dynamique, ça permet
568 l'interactivité et ça permet aussi aux gens de se lâcher un peu. Et de me mettre... alors sans me mettre au niveau
569 des étudiants, je suis clairement dans ma posture de formateur, ça, y a pas de souci par rapport à ça. Mais moi
570 j'aime bien faire les choses qui ont un peu du peps quoi. Et de l'entrain. De les embarquer, quoi. Les embarquer.
571 J'aime bien les embarquer.

572 **Dans quel état d'esprit es-tu avant de débiter une séance ?**

573 Ah je suis relativement zen, tout en étant toujours un petit peu crispée, tu vois. Mais je pense que c'est pareil, on
574 anticipe aussi, tu vois, cet après-midi on se retrouve à 15 heures pour aller préparer nos salles. Bien vérifier que la
575 configuration elle est bien comme on l'a pensée dans le scénario, on fait des essais son, des essais image, on
576 regarde bien tout le matériel dont on a besoin, qu'il soit à disposition. Voilà. Ça, on le fait. Et demain, on a toujours
577 pour consigne le jour d'une simulation qui démarre à neuf heures, tout le monde sur le pont à huit heures et demi.
578 Voilà. Et une fois que ça c'est fait, qu'il y a pas de bug ou quoi, moi, après, la séquence pédagogique, je suis zen.
579 Parce qu'on l'a bien travaillée en amont. Dans la mesure où c'est une séquence pédagogique que j'aime bien, j'ai
580 pas d'appréhension particulière. Après il peut y avoir des petits trucs... des petits cailloux dans le rouage qui...
581 qui va peut-être me mettre en stress ? par contre je peux être très vite en stress, hein ! si... si effectivement il y a
582 le caillou. Mais s'il y a pas de caillou, par rapport à l'activité pédagogique en elle-même, non, j'ai vraiment pas de
583 stress.

584 **Bien. On arrive au terme de l'entretien. Est-ce que tu aurais envie d'ajouter quelque chose dont on aurait pas parlé**
585 **et qui te semblerait important sur cette activité ou sur ta place dans cette activité ?**

586 Ben moi ma place, je pense que je l'ai quand même bien cernée, dans cette activité. Ce qu'on n'a peut-être pas dit,
587 ou sous-entendu, c'est que de toutes façons, ça reste une activité qui reste extrêmement chronophage. Ça c'est un
588 petit peu le... le bémol. C'est qu'elle est extrêmement chronophage. On le voit, hein, dans l'écriture des scénarios,
589 le test, l'anticipation, l'organisation des séances par petits groupes – du coup on fait quoi des autres ? – mais ça
590 reste quand même une activité je trouve qui est très... très... vectrice d'apprentissage. Donc c'est pour ça que ça
591 vaut parfois le coup de se dire... ouais, c'est vrai que ça prend du temps, mais le jeu en vaut la chandelle. Mais
592 c'est le bémol. C'est super chronophage. Et du coup, comme c'est chronophage, on a intérêt à avoir des gens
593 motivés, quoi. Parce que si en plus d'être chronophage, y a pas la motivation, on va vite lâcher l'affaire, quoi !
594 c'est pour ça qu'on essaie aussi... alors on est un petit noyau, on est un peu plus impliqués que les autres et on
595 essaie un peu d'embarquer tout le monde... je pense qu'on y arrive. Alors en plus, on est en train d'écrire des
596 trucs, là, avec nos anciens étudiants infirmiers qui viennent ici faire des travaux pratiques. On essaie de travailler
597 un peu quelque chose autour de la simulation. Et on les a formés. Donc c'est... c'est sympa. Donc tu vois, même
598 autour de l'activité simulation, on essaie encore d'avoir des projets qui sont des ouvertures.

599 **La relation pédagogique dans ce format-là, elle est différente par rapport à d'autres formats ?**

600 Un peu différente parce que... ils ont quand même peur... Ils ont quand même peur. Donc du coup, le moment
601 vraiment du pré-briefing, où vraiment on essaie d'instaurer ce climat de confiance, mais sans les effrayer non plus,
602 parce que si on en fait trop, ils se disent « attends, à force de me dire que ça craint rien, elle est en train de
603 m'enfumer, là, il y a quelque chose... ». Donc je trouve que du coup, il y a quand même une petite différence de
604 rapport... en termes de crainte. Parce que il y a vraiment le regard de l'autre sur... sur ce qu'on fait. [...] En simu,
605 il y a quand même ce regard sur ce que je fais et comment je mobilise mes connaissances pour agir. Et ça, mine
606 de rien, ça leur fiche un peu la trouille, parce qu'ils se disent « si je suis pas bon ? »... Donc du coup, c'est vrai
607 que le climat, il est pas tout à fait pareil. Après, à force d'en faire... parce qu'ils en font depuis le début, après ils
608 connaissent un peu l'outil et ils comprennent que non, on n'est pas là pour les juger, qu'il y a pas de risque. Mais
609 c'est pas forcément évident. Parce que c'est pas que par rapport à notre regard à nous, hein. C'est aussi par rapport
610 au regard des autres, c'est marrant, hein. Ils le craignent peut-être plus. Parce que je pense que nous, on est peut-
611 être plus bienveillant par rapport à une bêtise qu'ils auraient pu faire que les autres. Je pense que c'est plus ça qui
612 les dérange. Donc c'est pas tout à fait une séquence pédagogique comme les autres.

613 **Bon eh bien je te propose qu'on en reste là. Je te remercie. Fin de l'entretien**

614

Rose – Entretien n°2 : débriefing à chaud - janvier 2017 – Durée 8 minutes

Alors, comment tu te sens ?

Ben très bien ! Je me suis sentie très à l'aise... Bon, j'avais ma petite pointe d'angoisse que j'essaie un peu de cacher au début, parce que comme c'était la première fois qu'on le mettait vraiment en œuvre ce scénario. Même si on l'a testé au moins trois fois, ben y a toujours des inconnues, et on sait pas bien comment ça va être reçue par les étudiants. Mais j'ai été très, très vite rassurée, dès le premier débriefing du premier groupe. Où je me suis dit, finalement... enfin, j'ai eu très vite l'impression que... ils étaient réceptifs à ce que je leur proposais, qu'ils étaient rassurés. Rassurés, alors pas forcément par mon pré-briefing parce que j'ai repris un peu les grands classiques, mais rassurés par ce qu'on avait fait en amont dans la semaine. Et je les ai sentis outillés. Donc du coup rassurés par le fait qu'ils étaient outillés. Donc du coup, moi, ça m'a... pfft, tout de suite bien, bien rassurée, donc je me suis sentie super à l'aise dans la conduite de ces deux séquences. Que ce soit avec un groupe comme avec l'autre.

Qu'est-ce qui selon toi a bien marché ?

Ce qui a bien marché à mon avis c'est l'esprit d'équipe qui s'est instauré très vite dans les deux groupes, dans le fait aussi que... ils savaient un petit peu à quoi s'attendre, ils connaissaient pas la scène mais ils savaient qu'ils allaient se retrouver en face d'une situation de soins mais qu'ils étaient en capacité de gérer, à mon avis. Je pense que ça, ils l'ont compris très vite. Il y avait beaucoup d'émulation dans les deux groupes. On a senti qu'il y avait une bonne émulation. Et il y avait de la confiance. Ça, je l'ai senti très, très vite qu'il y avait de la confiance entre eux et moi. Et du coup, ils ont pu se lâcher, et je l'ai vraiment senti, à la fois dans la participation dans la proposition des acteurs – le deuxième groupe avait même anticipé – et à la fois dans le débriefing, je les ai pas sentis bloqués du tout, du tout, dans le débriefing. Ils ont vraiment pu dire des choses. Même, à un moment, il y en a une qui dit « je sais pas si j'ai les bons mots », on a dit « c'est pas grave, allez-y ! », euh... du coup, parce qu'il y avait aussi de la bienveillance. Donc je pense que tout ça, tout ça mis en lien, a fait que ça a super bien fonctionné.

D'accord. Est-ce que par ailleurs, il y a des choses qui, selon toi, auraient moins bien marché, ou que tu souhaiterais réajuster pour la prochaine fois ?

Alors... moins bien marché... alors la participation était vraiment active, hein, par rapport au débriefing, donc ça, ça a bien fonctionné. Après, peut-être le scénario... est-ce qu'on aurait pu aller un petit peu plus loin ? Parce que les deux m'ont dit qu'ils étaient frustrés. Et peut-être qu'effectivement en allant un petit peu plus loin dans le scénario, on aurait peut-être pu mettre au travail certains concepts qu'on avait abordé pendant la semaine et du coup aller un petit peu plus loin dans cette situation de soins relationnels. Donc ça, effectivement, je vais le confronter un petit peu avec mes collègues pour voir ce qu'ils en pensent, mais effectivement, peut-être que ce scénario, on peut l'enrichir un peu, quand on arrive après la phase trois, où la personne accepte d'entrer en relation, parce que là, ouais, du coup, j'ai senti que ça les avait frustrés, et peut-être que nous aussi, on peut être un petit peu frustré par le fait qu'on n'a pas été visiter un peu plus loin leurs apprentissages. Leurs apprentissages. Par contre, moi, ce qui m'a rassurée, c'est que tous sont partis avec l'idée que ben, faut aller au-delà des mots, quoi. Et ça, vraiment, c'est quelque chose que...

Ça c'était le message que, qui était attendu ?

Ah ouais, ouais. C'est vraiment le message.

Donc l'objectif est atteint ?

Oui. Pour moi, oui. Oui.

Est-ce qu'il y a eu des imprévus pour toi ? des choses auxquelles tu ne t'attendais pas ?

(...) je suis en train de réfléchir... non, des imprévus ?

Ou des surprises ?

Des surprises, alors peut-être un petit peu dans l'attitude de la deuxième étudiante, où je pense qu'en fait – je l'analyse aussi, j'émet des hypothèses – euh... que ça la brassait un peu. Je pense que ça la brassait un peu, et du coup, elle avait beaucoup de mal, elle aussi, à se détacher du téléphone. Et j'ai dit « mon dieu, à quel moment... euh... à quel moment on va aller un petit peu plus loin ? ». Et alors en plus, je trouve qu'elle restait vraiment sur le pratico-pratique... elle banalisait un peu la situation, et là, je me suis dit « bon... », j'aurais été la patiente en

47 face, je suis pas sûre que ça m'aurait bien plu... mais je pense qu'elle était un peu tétanisée par... par le truc. Et
48 au bout du compte, elle a fini quand même par accéder à la patiente et à lui faire verbaliser les choses et à être
49 moins directive : « le téléphone on n'a pas le droit », euh... « vous aurez une prothèse », c'était... c'était violent
50 quand même ! mais je pense qu'en fait elle était pas en capacité d'accéder tout de suite à ce que voulait la patiente.
51 Et puis sur la fin, elle a pu. Parce que la seule chose qu'elle a pas pu faire c'est s'asseoir, effectivement, mais elle
52 a bien expliqué. Elle l'a super bien expliqué, et je trouve que c'était pertinent. Parce qu'elle aussi, c'est un humain,
53 elle a aussi ses mécanismes de défense, et elle a très bien dit que d'emblée elle s'est sentie agressée parce que
54 physiquement elle a reculé, et que en plus quand elle a tenté un rapprochement elle s'est fait repousser. Donc elle
55 a pas tenté une troisième fois. Elle l'a très bien expliqué. Du coup, c'était bien. Mais c'était un imprévu, mais
56 c'était pas vraiment un imprévu, parce que je sais jamais comment vont réagir les gens. Mais du coup, comme elle
57 a bien pu l'expliquer et dire un peu ce qui s'était passé, voilà, elle repart avec quelque chose de positif.

58 **Comment toi, tu te vois dans ces deux séances ? comment tu juges ta propre action ?**

59 Alors moi, je pense... j'espère, je pense avoir été plutôt facilitatrice. Je suis... assez contente parce que j'ai assez
60 peu parlé. Je les ai un petit peu aiguillés par moment parce que j'avais envie qu'ils verbalisent un certain nombre
61 de concepts qui me tenaient à cœur. Mais je pense que j'ai été assez... je les ai laissés faire quand même. J'ai eu
62 l'impression de laisser quand même bien circuler la parole, la confrontation. Et d'avoir quand même plutôt bien
63 joué mon rôle de passeur. L'objectif, finalement, je m'en suis jamais vraiment écartée. J'y ai été attentive. Mais
64 ça roulait. Ça faisait le ping-pong un peu. Les gens ont pu dire... « ben moi, peut-être que à ta place j'aurais fait
65 ça ». Les gens ont pu le dire, et ça je trouve que c'est bien. Quand les gens peuvent s'autoriser à dire comment ils
66 auraient fait, sans être dans le jugement. Et tant que c'est comme ça, moi je laisse bien circuler. Et de temps en
67 temps, je faisais un petit rappel en disant « alors ça vous fait penser à quoi ? », parce que j'avais besoin quand
68 même de les entendre dire... rendre visibles les apprentissages. Et que ce soit surtout un apprentissage commun.
69 C'était surtout ça qui m'intéressait. Et effectivement, c'est le seul moment où j'ai été un petit peu plus directive.
70 Voilà. Mais j'ai eu l'impression, voilà, d'être juste là... de pas trop parler. Ce qu'il fallait.

71 **D'accord. Je te propose qu'on s'arrête là pour aujourd'hui. Merci ! Fin de l'entretien.**

Rose – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation - février 2017 – durée 1h14

3 **Introduction : Nous nous revoyons donc à la suite de la séance que j'ai observée il y a une dizaine de jours, une**
4 **quinzaine de jours. L'idée c'est de revenir sur ce que tu as fait dans cette séance-là, en travaillant à la fois à partir**
5 **des traces audio, que je te proposerai, mais aussi peut-être à partir de ce dont tu te remémoires. L'idée c'est un petit**
6 **peu d'emprunter aux techniques d'explicitation que tu connais certainement – c'est pas du pur Vermersch ! – et**
7 **d'autoconfrontation de la clinique de l'activité d'Yves Clot. Moi de mon côté j'ai repris mes notes, j'ai repris les**
8 **enregistrements et j'ai sélectionné un certain nombre de passages que je te proposerai à l'écoute.**

9 D'accord, OK.

10 **Donc dans un premier temps, est-ce que toi, de ton côté, il y a... alors avant une question, est-ce que tu as animé**
11 **d'autres séances depuis ?**

12 Non, non. J'ai pas eu l'occasion.

13 **OK. Est-ce que dans la séance que tu as conduite, il y a des passages particuliers ou des épisodes qui te sembleraient**
14 **emblématiques de ta pratique dans ce format simulation et sur lesquels tu aimerais revenir ?**

15 Alors... qui me paraîtraient emblématiques de ma pratique ?... voyons... Peut-être au moment où... plutôt sur la
16 fin, au moment où on essaie de leur faire verbaliser finalement les apprentissages qu'ils ont eus à travers la séance.
17 Moi c'est le moment que je trouve le plus emblématique dans une séance de simulation. Non pas pour dire « Yes !
18 ça a marché ! », c'est pas du tout ce que je cherche à savoir à travers ça, mais vraiment voir de manière très euh...
19 précise, ce qu'ils ont appris à travers cette séance de simulation. Donc moi je trouve que c'est vraiment le moment
20 très emblématique. Alors effectivement, on cherche à savoir si l'outil était le bon, parce qu'à travers ça, on voit
21 effectivement si mon outil était le plus adapté, les apprentissages quels sont-ils et est-ce qu'ils nous semblent
22 vraiment ancrés ou pas à ce moment-là ? alors après, c'est un peu subjectif, parce que c'est plus dans la manière
23 où ils le disent, dans la manière où ils le montrent aussi, à travers même le langage non verbal, où on se dit « ouais,
24 c'est vrai c'est bien ancré », ou alors c'est juste un processus intellectuel ? ça c'est plus difficile à savoir. Mais
25 c'est vraiment un moment je trouve la plus emblématique. Parce que le reste de la séance, effectivement, où on
26 fait poser un petit peu les ressentis, où on fait décrire, où on leur fait expliciter leurs schémas de pensée. Bon, c'est
27 des moments importants, mais voilà, ça se fait... ça se fait de manière un peu automatique, parce que le fait qu'ils
28 connaissent déjà un petit peu la simulation, ils explicitent très souvent. Ils disent « j'ai fait ça parce que... », ils

29 ont compris qu'on attendait ça d'eux. Du coup, ça se fait de façon un peu naturelle. Après quand il faut aller les
30 chercher un peu, il y a pas de souci, on y arrive plutôt bien. Donc ça c'est pas un souci. Par contre moi ce qui
31 m'intéresse, c'est effectivement, une fois qu'on a tout posé, qu'on a tout dit, tout rendu un peu clair, tout explicité,
32 au bout du compte, qu'avez-vous appris ? que retenez-vous de cette séance ? c'est ça qui... m'intéresse le plus,
33 ouais, et que je trouve le plus emblématique d'une séance de simulation. Cette visualisation des apprentissages, et
34 la verbalisation par les étudiants eux-mêmes des apprentissages.

35 Et là, sur la demi-journée en question, quel a été ton sentiment par rapport justement à ces phases emblématiques
36 pour les quatre groupes ?

37 J'ai vraiment eu une impression très positive pour le coup sur ces séances-là. J'ai eu une impression positive parce
38 que il m'a semblé – alors après, à vérifier – mais il m'a semblé que d'abord, le groupe ayant été très participatif,
39 les apprentissages qu'ils ont verbalisés à la fin me semblaient vraiment ancrés, quoi, appropriés. Et en plus, et
40 c'était quand même ce qu'on attendait au bout du compte, c'est-à-dire en gros la mobilisation des connaissances
41 pour mettre en action leur posture face à une situation relationnelle un peu difficile. Et du coup, ça correspondait
42 vraiment à ce que j'attendais. Alors après, on peut toujours creuser un peu plus et euh... c'est vraiment le groupe
43 qui a verbalisé... enfin pas tous, certains, mais les autres semblaient vraiment acquiescer. Et le fait qu'ils aient
44 participé aussi au débriefing me fait dire que oui, oui, ils étaient partie prenante et qu'ils avaient acquis des
45 apprentissages.

46 Bon, très bien. Alors par rapport à la séance proprement dite, en amont de la séance, il y a eu un gros travail de
47 préparation.

48 Humm.

49 Tu avais participé à la conception des scénarii, c'est ça ?

50 Oui, oui.

51 Qu'est-ce que tu as fait pour te préparer à cette séance ?

52 Alors la veille j'ai relu mon scénario. Alors faut savoir qu'au préalable on l'a testé plusieurs fois ce scénario. Parce
53 qu'on a dû le modifier à chaque fois, il y avait des choses qui nous plaisaient pas trop. Et puis on l'a vraiment
54 finalisé, finalisé deux jours avant, je crois.

55 D'accord.

56 Deux jours avant. Donc c'était vraiment un peu chaud. La veille, je l'ai bien lu et relu. La problématique c'est que
57 comme j'avais participé à l'élaboration, j'avais participé à chaque fois aux tests, et comme on avait changé des
58 trucs, c'était juste un peu difficile de me dire « la dernière version, c'est laquelle ? ». Voilà, donc ça c'était un peu
59 compliqué. Et puis ce qui était difficile dans ce scénario, c'est qu'on avait inventé une vie psychique à cette
60 patiente, et qu'il fallait que je m'en imprègne. Et ça, c'était le plus difficile. Parce que jouer c'est assez facile, entre
61 guillemets, une fois qu'on s'est bien mis dans la peau du personnage. Mais par contre il fallait laisser transpirer
62 auprès des étudiants une vie psychique, pour que l'étudiant puisse justement adapter sa posture et se servir de tout
63 ce qu'on avait vu durant la semaine, en termes de... de connaissances pour... euh... pour se positionner. Et alors
64 ça, c'était le plus difficile.

65 Tu veux dire en tant que patient simulé, du coup, hein ?

66 En tant que patient simulé évidemment, mais cette femme qui a une histoire de vie, etc., qui doit jouer évidemment
67 la colère... il y avait pas que la colère, il y avait pleins de choses dessous par rapport à cette fameuse vie psychique
68 qu'on avait dû lui inventer pour que les étudiants puissent rebondir dessus. Ça c'était difficile. Donc ce que j'ai
69 fait la veille eh ben je me suis réapproprié le contexte de vie de cette patiente, je me suis mise dans la peau de cette
70 patiente, avec des enfants, un mari, etc., en essayant de m'imaginer ce que ça peut faire de... voilà, toute cette
71 histoire de vie. Et je me suis mise à... effectivement, pour bien me l'approprier.

72 D'accord. Donc là, tu as co-animé avec Sandra.

73 Oui.

74 Comment s'est organisée votre collaboration ?

75 Alors on s'est organisées effectivement en amont. Et on a décidé que... donc on avait quatre séances de simulation
76 à animer et on a décidé que pour les deux premières c'est Sandra qui ferait l'actrice et moi qui mènerais la séance.
77 Et pour les deux suivantes, on ferait l'inverse. Sachant qu'il y avait une pause au milieu où on allait un peu... sortir

78 un peu, elle, du rôle, et moi de mon rôle de débriefeur pour endosser une nouvelle casquette après la pause. Donc
79 ça c'était à notre avis, jouable. On a fait le choix de faire deux-deux, et pas faire « un coup toi, un coup moi »,
80 parce qu'on trouvait que c'est trop difficile de sortir d'une dynamique pour entrer dans une autre. C'est compliqué
81 surtout avec un scénario tel que celui qui était joué. Donc on a préféré faire ça. Ensuite on aurait pu faire le choix
82 de dire « ben moi je débriefer toute la matinée les quatre séances, et toi tu fais l'actrice sur les quatre séances, mais
83 on a trouvé que... on a estimé que c'était aussi difficile dans un cas comme dans l'autre. C'est-à-dire se taper
84 quatre fois l'actrice sur un rôle compliqué... qui peut renvoyer des choses et tout... avec des étudiants qui jouent
85 leur rôle d'étudiants, et qui du coup, peuvent parfois être maladroits et renvoyer des choses... difficiles. On a
86 trouvé que c'était pas forcément bien. Et pareil, débriefer et se taper quatre débriefings dans la matinée, c'est
87 chaud, quoi ! Donc voilà, ça c'était notre choix. On avait décidé de faire comme ça et on a trouvé que c'était bien.

88 **Et sur la façon de conduire le débriefing, vous avez chacune votre propre style ? Votre propre manière de faire ?**
89 **Est-ce que c'est quelque chose que vous avez pu parler ensemble avant ou... ?**

90 Ben... c'est un peu implicite. Parce que avec Sandra j'ai l'habitude de travailler depuis longtemps. Je sais comment
91 elle bosse, elle sait comment je bosse. Donc du coup, on s'est absolument pas, en amont en tout cas, briefées sur
92 la façon dont il faudrait mener le débriefing. Alors en plus, avec Sandra, on avait conduit les enseignements toute
93 la semaine ensemble. Donc on savait précisément ce qu'on avait fait, ce qu'on avait dit, les moments forts,
94 finalement, de ces séquences d'apprentissage. Donc on était très au clair avec notre public, on va dire. C'était la
95 finalisation de toute une semaine de travail, donc on connaissait bien notre public, nos étudiants, donc on était
96 plutôt assez au clair. Après, on a plutôt débriefer sur « comment ça s'est passé pour toi ? Ton groupe comment il
97 était ? Etc. » et on est tombé un peu sur les mêmes choses. Parce que notre groupe, du coup, ayant vécu cette
98 dynamique pendant quatre jours avec nous, était bien dans la même... dans le même positionnement, donc du
99 coup, on a eu un petit peu les mêmes débriefings. Et par contre elle n'a pas assisté aux miens et moi, je n'ai pas
100 assisté aux siens, puisqu'on avait fait le choix que l'acteur ne venait pas dans la séance, pour pas que ça embolise
101 le groupe, qu'on savait plus bien si il allait me voir en tant qu'acteur, en tant que formateur. On trouvait que c'était
102 pas top pour le groupe.

103 **Très bien. On reviendra un peu sur des aspects de la co-animation après. Là, par rapport à... donc le groupe n'est**
104 **pas encore arrivé, tu es avec Sandra et les deux autres binômes de formateurs...**

105 Oui, oui, oui.

106 **La question que je voudrais te poser, c'est finalement, la préparation de la salle de débriefing. Comment tu l'as**
107 **préparée ? Et qu'est-ce qui explique les choix que tu as faits ou que vous avez faits ?**

108 Alors on l'a fait toutes les deux avec Sandra. C'est nous qui avons préparé que ce soit notre salle, notre labo, notre
109 salle de débriefing on l'a préparée ensemble toutes les deux et on a fait le choix qui est notre choix institutionnel,
110 à savoir les mettre en rond. Mettre les étudiants en rond et prévoir évidemment la place du formateur, qui doit être
111 au milieu. Et on a compté le nombre de personnes. C'est-à-dire qu'on savait avant chaque groupe le nombre
112 d'étudiants dans notre groupe – parce que c'était pas chaque fois douze, un coup c'était dix, un coup c'était onze
113 – donc du coup si on savait qu'on avait un groupe de dix, on prévoyait onze chaises, avec la place du débriefeur.
114 Si c'était douze, on prévoyait treize chaises, etc. Donc on les mettait en rond et on leur proposait... donc on faisait
115 le pré-briefing etc. et avant qu'on leur projette la scène, on enlevait le cercle, on les mettait évidemment face à
116 l'écran et quand on revenait pour le débriefing, on faisait refermer le cercle... mais refermer, c'est-à-dire qu'on
117 voulait pas que... moi je sois là... même si ça faisait un rond, qu'il y ait de la place entre nous. C'est-à-dire qu'entre
118 moi et les étudiants, évidemment – on sait jamais si on les contaminait ! – et du coup, hop, moi je les faisais revenir
119 à côté de moi.

120 **Alors tu disais « c'est un choix institutionnel » ...**

121 Oui.

122 **Ça veut dire quoi ?**

123 Ça veut dire qu'on en a parlé avec les collègues qui faisons de la simulation. Et avec Marc, par rapport au (*centre*
124 *de simulation*). On a cheminé par rapport à ça. Au départ, on faisait pas ça, au départ. Il y avait carrément une
125 table, enfin bon, on faisait différemment. Et au fur et à mesure qu'on a avancé dans la simulation, on s'est rendu
126 compte que le plus pertinent, effectivement, c'était vraiment le cercle, pour qu'on soit tous... euh... tous ensemble
127 et qu'il y ait pas de... que tout le monde se voie et que tout le monde voie tout le monde. Et qu'il y ait pas de
128 différence entre le formateur et l'étudiant. Donc c'est pour ça qu'on tient à ce qu'ils soient à côté de nous. Et
129 même, avant qu'on prenne la décision que l'acteur ne participait plus, aussi, au débriefing – parce que ça aussi, ça

130 a été un cheminement – on était grosso modo deux formateurs avant, mais on faisait en sorte que les deux
131 formateurs ne soient pas assis à côté de l'autre.

132 **D'accord. Donc ça c'est vraiment une pratique qui est collective ?**

133 Alors... qu'on aimerait complètement collective, mais il y a encore un peu des petits bémols...

134 **C'est-à-dire ?**

135 Ben y a des bémols parce que y a des gens qui sont pas encore là-dedans. Qui tiennent à ce que l'acteur vienne
136 dans le cercle. Par exemple. Et du coup, euh... on est en train d'y travailler dessus là, faut qu'on se voie d'ailleurs,
137 pour qu'on ait une attitude qui soit euh... enfin... collective et euh... enfin que tout le monde assume, quoi,
138 complètement. Alors on veut bien entendre, hein, le pourquoi et les arguments des gens, sur pourquoi eux, ils
139 préfèrent faire autrement. Pourquoi pas ? Mais par contre on voudrait tendre vers ça. Et pour l'instant eh ben...
140 mais y a pas grand monde qui... qui est là-dedans. Mais faut qu'on avance un petit peu sur cette question.

141 **Et toi ta position dans le cercle, elle est comme tu disais un petit peu calculée ?**

142 Oui. Enfin elle est calculée... je me mets sur la dernière chaise évidemment hein, parce que quand j'arrive, en
143 règle générale, le temps que j'éteigne tous les... il y a l'étudiant qui est arrivé et qui... voilà. Et donc là, je donne
144 un coup d'œil circulaire, quand je rentre dans la salle de débriefing, je regarde comment est la pièce et donc
145 effectivement, je vais m'asseoir sur la dernière chaise, mais je fais en sorte de recréer le cercle. Si ils m'ont bien
146 tenue éloignée, c'est-à-dire qu'il y a bien le cercle, mais qu'il y a personne à côté de moi, je les fais se rapprocher
147 de moi.

148 **OK. Alors on va passer au briefing. (16'22)**

149 Oui.

150 **Alors, on va se mettre d'accord sur le vocabulaire : vous parlez de pré-briefing et de briefing... qu'est-ce que vous**
151 **entendez ?**

152 Alors, moi, le pré-briefing – pour moi, hein – c'est représenter la séquence de simulation et la situer dans... dans
153 l'UE. Là en l'occurrence, on était en fin d'UE. Je réexplique brièvement pourquoi on fait cette séance de
154 simulation, je réexplique les grands principes de la simulation : d'abord ce que c'est – mais ça, ils le savent à peu
155 près – les principes de confidentialité, de non jugement, de bienveillance, etc., etc., ça c'est ce que j'appelle le pré-
156 briefing, où... où tout le monde participe. Et puis ensuite je passe au briefing. Et le briefing, très clairement, pour
157 moi, c'est quand je passe à la visite du labo. Là je suis dans le briefing de ma situation, où on va présenter la
158 chambre, le contexte, l'environnement. Là j'ai fait le choix – mais ça, ça dépend des simulations, tu l'as peut-être
159 remarqué – de demander des acteurs avant de présenter le scénario. J'ai décidé ça parce que je me dis que c'est
160 mieux de le demander quand je suis dans la chambre, parce que du coup, ils voient l'environnement et ça leur
161 parle. Donc j'ai fait ce choix-là. C'est pas systématiquement le choix que je fais dans toutes les séances de
162 simulation que j'anime, mais pour celui-ci, j'avais fait ce choix-là. Mais là, je suis toujours dans le briefing, donc
163 après on... il y a les acteurs, je briefe mes acteurs, je briefe mes observateurs, et là, je suis vraiment dans le briefing.
164 Voilà, il y a ces deux temps, pour moi, bien différents.

165 **OK. Alors je vais te proposer de t'écouter, et puis je vais te demander de commenter tes choix, la façon dont tu**
166 **t'exprimes. Il s'agit du pré-briefing du deuxième groupe. C'est le début, il y a quelques minutes. Donc tu**
167 **interromps quand tu veux...**

168 Il y a l'image ?

169 **Non, il y a le son mais pas l'image.**

170 Non, c'est juste pour savoir parce que tu sais, il y a le verbal et le non verbal...

171 **Oui effectivement, c'est la limite aussi de ce choix.... Donc je vais simplement te demander de te concentrer sur**
172 **les paroles.**

173 OK.

174 **Donc c'est le tout début...**

175 **EXTRAIT : B03 : Briefing G2 Début ➔ 4'10** : évoque le « bon jugement », « libérer la parole », son
176 rôle : « pas grand-chose à faire : rendre lisible ce qui s'est passé dans votre tête, aider à faire les liens »,
177 « c'est une situation de soins prévalente », « aucun piège », « celle qui va jouer l'actrice »

178 **Voilà, alors, en t'écoutant comme ça... qu'est-ce que ça te renvoie ? (23'27)**

179 Eh ben je me dis que j'ai abordé ce que je voulais aborder. J'ai l'impression d'être – après c'est de la pure
180 impression, j'en sais rien, hein – j'ai l'impression d'être plutôt rassurante... euh...

181 **A quoi tu le vois ?**

182 Ben... je les revois en plus, hein... alors il y a effectivement du silence. Alors ils sont peu nombreux, je comprends
183 que c'est normal qu'il y ait du silence, mais je les revois effectivement apaisés, quoi, pas... pas nerveux, pas
184 tendus... ouais, sereins, zen. J'ai l'impression que ce qui... au son de la voix que je peux avoir, effectivement,
185 quand je sens qu'il y a des tensions, je pense... je pense – mais je me suis jamais écoutée – mais que je change et
186 de rythme, et de ton. Là, j'ai l'impression que le ton est toujours tranquille, serein, du début à la fin. J'arrive à
187 placer ben... tous les concepts que j'ai besoin de placer par rapport au pré-briefing... Je reviens sur... à la fin, très
188 vite, sur le scénario en disant qu'il y a pas de piège, mais ça, ça rejoint le concept de bienveillance, etc., c'est pas
189 du tout pour dévoiler le scénario. Je dis juste que c'est une situation de soins récurrente, etc. Il me semble... il me
190 semble là que le climat est plutôt serein, parce qu'il y a pas de bruit, c'est tranquille, il y a pas de bruit de chaise
191 un peu nerveux qui pourrait me faire penser que les gens sont un peu tendus, donc il me semble que ça m'a l'air
192 assez serein. Du coup, j'ai pu aborder tout ce que j'aime bien aborder en pré-briefing, pour replacer un petit peu
193 la simulation dans le contexte, et créer, autant que faire se peut, ce climat de confiance et de réassurance. Et surtout,
194 je me suis rendu compte que je m'inclus dedans. Je m'inclus souvent dedans en fait.

195 **C'est-à-dire ?**

196 Ben, souvent je leur dis « on est là, tous ensemble », je sais plus ce que je leur dis mais « on va réfléchir ensemble »,
197 voilà, c'est souvent que j'emploie le « on », « on est dans un climat de bienveillance, pour vous comme pour moi ».
198 Voilà, à un moment, je dois leur dire quelque chose comme ça, où je m'inclus là-dedans, dans ce cercle. Donc
199 avant de m'y asseoir vraiment – enfin j'y suis assise parce que je leur fais le pré-briefing – mais, voilà, je m'inclus
200 dans la séance avec eux. « on est dans le même bateau », à un moment, je leur dis, je crois... quelque chose comme
201 ça.

202 **Oui, tout à fait.**

203 Voilà. Je suis avec eux, ouais.

204 **Quelle intention tu as, en choisissant à la fois le positionnement dans l'espace et ces mots où tu dis, tu t'associes à**
205 **eux ?**

206 Eh ben l'intention que j'ai, c'est une, de les embarquer et qu'ils croient vraiment à ce qui va se passer. Qu'ils
207 croient vraiment, et qu'ils soient vraiment en position de... oui, ben de gérer déjà la situation et de la comprendre
208 et de la décortiquer. C'est-à-dire que je me mets pas en position de « je suis le formateur : toute la semaine on a
209 appris des trucs, enfin voilà, et là je vais vérifier si effectivement c'est bien rentré dans vos petites têtes ! ». Pas du
210 tout. C'est ce que je veux leur montrer, c'est que ensemble on... on va décortiquer. Parce que moi, je sais pas non
211 plus comment elle va virer la situation. C'est ce que je leur dis, hein. L'actrice (**l'étudiante**) elle va faire ce qu'elle
212 peut, elle va jouer, elle va gérer, elle va faire ce qu'elle peut. Et puis après nous, on va la décortiquer. Donc je sais
213 pas non plus à quoi m'attendre. C'est pas un cours que j'ai préparé au préalable avec les vidéo que j'avais pu leur
214 passer pendant la semaine auparavant, où la vidéo, je la connaissais par cœur, je savais ce qu'allait dire la personne,
215 je savais sur quoi je voulais rebondir, sur ce que je voulais extirper. Là, j'en sais rien. Donc finalement, je suis
216 bien dans le même bateau, parce que peut-être que je vais avoir à gérer quelque chose de compliqué, compte-tenu
217 du scénario. Donc j'en sais rien non plus, hein. Quand je leur dis « je suis dans le même bateau que vous », c'est
218 que je suis vraiment dans le même bateau. J'ai la technique pour débriefer. Mais je leur dis à un moment d'ailleurs
219 « c'est vous qui allez bosser, moi j'ai rien à faire, hein », en gros, hein, pour détendre un peu l'atmosphère. « Je
220 vais un petit peu aiguiller... rendre lisible votre... votre pensée, mais je vais pas faire grand-chose, hein ». Pour
221 autant, il faut que je m'attende à gérer des choses auxquelles je suis pas préparée. C'est pour ça que je leur dis
222 « ben on est tous dans le même bateau ».

223 **Et comment tu les as vus recevoir ça, finalement ?**

224 Ben... je les ai vus presque soulagés. De se dire « ouais, elle est avec nous ». Et c'est pas Rose la formatrice. En
225 plus on était là pour une évaluation, alors... enfin une évaluation, une validation d'UE. C'était pas vraiment une
226 évaluation. C'est-à-dire qu'on n'évaluait pas la manière dont ils allaient se comporter et tout, on la décortiquait.
227 Donc c'était euh... c'était autre chose. Mais quand même il y avait ça peut-être derrière. J'avais vraiment besoin
228 qu'ils soient libérés. J'ai souvent parler de « libérer la parole », de « parole libérée »

229 **Oui, tu l'as dit à plusieurs reprises**

230 Ouais, qu'ils soient libérés pour tout lâcher, tout donner. C'était important pour moi qu'ils soient dans cette
 231 dynamique-là. Et je pense qu'ils l'étaient. Je pense qu'ils l'étaient parce que je m'en suis rendu compte après au
 232 niveau du débriefing.

233 Oui, d'ailleurs c'est ce que tu as dit tout de suite dans le débriefing à chaud qu'on a pu faire. Tu as dit très vite que
 234 la satisfaction que tu avais, c'est que tu les avais sentis rassurés, outillés et effectivement assez à l'aise et en
 235 confiance.

236 Humm. Ouais. C'est vraiment ce que je visais là au préalable pour les préparer à cette situation. Parce que je savais
 237 que le sujet était quand même pas facile, même si je leur ai dit que c'était quelque chose de récurrent. Ce qui est
 238 vrai. Bon ben là, la dame avait un cancer alors ça renvoie en plus un truc un peu difficile, mais n'importe quel
 239 patient qui rentre pour se faire opérer, même d'un truc banal, il a la trouille, il a peur de mourir sur la table, euh...
 240 voilà. Y a pleins de choses qui peuvent rentrer en ligne de compte, en fonction aussi de son contexte de vie. Donc
 241 ça, je voulais vraiment que ce soit très briefé.

242 D'accord. Alors les étudiants ont été – alors dans les deux groupes que j'ai vus, je sais pas les deux suivants après
 243 – mais en tout cas, il n'y a pas eu de problème pour qu'il y en ait un qui soit enrôlé dans la situation...

244 Dans les deux autres non plus.

245 C'est fréquent dans ta pratique que les étudiants aillent volontiers se proposer ou est-ce que c'est...

246 Euh... fréquent, je dirais non. Parce que c'est pas forcément évident. Alors euh... les facteurs qui expliquent que
 247 là, il y ait eu finalement pas tant de problème que ça pour qu'il y en ait un qui se désigne, c'est que, un, c'est pas
 248 la première séance de simulation, ils sont déjà un petit peu habitués. On avait fait un mois et demi auparavant une
 249 première séance de simulation sur une autre UE, et du coup, ils y étaient tous passés. Donc bon, ils avaient vu déjà
 250 qu'ils avaient pas grand-chose à craindre. Le troisième facteur qui fait que ça a bien fonctionné, c'est que... on
 251 était le même binôme qui les avons suivis du début de la semaine jusqu'à la fin. Donc il y avait déjà le climat de
 252 confiance qui s'était créé. Donc ils s'étaient même presque préparés en amont à se dire dans le groupe, ben qui
 253 c'est qui fera l'actrice ou l'acteur. Donc du coup, euh... c'est pas toujours aussi simple que ça. Mais là, il y avait
 254 pleins de facteurs qui ont fait que effectivement ils se sont rendus disponibles pour être acteur très facilement, mais
 255 je pense que c'était vraiment lié au climat de confiance qu'on avait bâti tout au long de la semaine. Et ça c'est
 256 important. Mais c'est pas toujours aussi facile.

257 OK. Alors la situation va se dérouler, avec Tom pour le premier groupe et Noémie pour le deuxième.

258 Tout à fait.

259 Donc toi, pendant que la scène se joue, tu vas dans la régie.

260 Humm.

261 Qu'est-ce que tu y fais ?

262 Oh je fais plusieurs choses ! Je regarde... ben déjà j'essaie d'observer vraiment ce qui se passe entre l'actrice qui
 263 fait la patiente et l'étudiante. Alors surtout l'étudiante. Mais je regarde quand même l'actrice parce que c'est
 264 important de voir comment elle réagit aux paroles de... aux paroles de l'étudiant. J'essaie de voir que le scénario
 265 se déroule tel qu'on a pensé qu'il devait se dérouler. J'essaie d'évaluer le... le matériel que je recueille, dans... et
 266 je le fais en instantané parce que... pour arrêter la scène... enfin le... l'objectif qu'on s'était fixé, on s'était dit que
 267 j'arrêtais la scène quand j'ai suffisamment de matériel. Suffisamment de matériel, mais on voulait aussi des points
 268 précis dans la scène. C'est-à-dire qu'au début, elle est en colère, elle déballait son sac, elle rangeait son sac. Et il
 269 fallait qu'à un moment elle montre sa détresse, mais que tout de suite elle rebondisse. C'est-à-dire que quand
 270 l'étudiant sent qu'elle est accessible et qu'il y va, hop, on la fait rebondir à nouveau sur la défensive, etc. Donc il
 271 fallait que tous ces petits temps, premier temps, deuxième temps, troisième temps, se soient déroulés et que j'aie
 272 observé comment, à chaque temps, l'étudiante ou l'étudiant se positionnait et quelle réponse il apportait à la
 273 patiente, et quelle réaction avait la patiente en fonction de la réponse. Donc j'avais vraiment beaucoup, beaucoup
 274 de choses à observer. Et puis surtout, si le scénario ne partait pas comme on le souhaitait, il fallait que je... j'avais
 275 aussi un plan B de... de pouvoir intervenir comme facilitatrice. Dieu merci, on n'a pas eu besoin là, pour aucune
 276 des quatre séances qui se sont déroulées. Mais j'avais aussi ça en tête. Donc du coup, ça fait un peu beaucoup de
 277 choses, mais bon, finalement, ça s'est plutôt bien déroulé. Mais effectivement, j'étais bien occupée. Jusqu'au
 278 moment où je devais dire « bon, on arrête et on va au débrief », quand j'estimais que j'avais suffisamment de
 279 matériel à débriefer, et que le matériel que j'avais nous permettait d'atteindre les objectifs qu'on s'était fixé.

280 Tu ne prends pas de notes ?

281 Non. Jamais. Alors, j'ai toujours un papier et un stylo dans la main, et je prends zéro note !

282 **Mais tu as quand même le papier et le stylo.**

283 Mais j'ai toujours le papier et le stylo dans la main.

284 **Ils te servent à quoi ?**

285 A rien ! (rires) Alors à rien, j'en sais rien. A me rassurer en me disant au cas où, si j'ai besoin de prendre des notes.

286 Il m'arrive, exceptionnellement, mais je suis même pas sûre que je l'aie fait là, de prendre un mot-clé, comme ça,

287 où je me dis « tiens, il faudra que tu t'en rappelles ». Mais en fait, non, je ne prends aucune note. Alors que quand

288 je forme les gens, je leur dis, « prenez un stylo pour écrire vos... vos mots-clés et tout, parce qu'après vous vous

289 rappellerez plus ». Mais en fait, je me suis rendu compte qu'au fur et à mesure que j'évoluais dans cette pratique

290 pédagogique, en fait je m'en rappelle, j'ai pas besoin de prendre de notes. Mais j'ai besoin de ce stylo et de ce

291 papier.

292 **Ça te rassure ?**

293 Ouais. Pour me rassurer.

294 **Et tu arrives à mémoriser ? à garder ces traces d'indices que tu repères ?**

295 Alors peut-être que j'en oublie, j'en sais rien puisque j'ai pas de traces. C'est vachement difficile de savoir est-ce

296 que j'en ai oubliés ou pas. Mais globalement, il me semble pas que je perde des infos. Parce que les infos

297 vraiment... les moments-clés un peu... que je repère, ben je les garde. J'ai l'impression de les garder puisque j'y

298 reviens dessus au niveau du débriefing. Donc en fait j'ai pas besoin. Et alors ce qui me gêne dans la prise de notes

299 aussi, c'est que je n'aime pas, pendant un débriefing, regarder mes notes. Parce que je trouve qu'on perd de

300 l'interactivité. Et même si on fait juste ça (*elle regarde la feuille devant elle*), ou le simple fait de regarder l'heure

301 pendant le débriefing – et on n'a pas le choix, des moments, de regarder l'heure, parce qu'on se rend pas bien

302 compte du temps qui passe – eh ben ça me gêne, parce que j'ai l'impression et que je perds le fil de ma pensée, et

303 je perds le... je perds le regard des étudiants. Donc c'est pour ça que je n'aime pas ni regarder mes notes, ni

304 regarder ma montre. Alors ma montre, j'ai pas le choix au bout d'un moment parce que faut quand même bien que

305 je vérifie que je suis bien dans le timing et que je dépasse pas. Mais par contre mes notes, non. Donc des moments,

306 même, j'en prends et je les regarde pas. Donc ça sert à rien que j'en prenne !

307 **OK. Alors à un moment donné, effectivement, tu arrêtes le scénario, en fonction de ce que tu viens d'évoquer. Et**

308 **puis vous retournez donc en salle de débriefing. Alors, là, quels sont tes objectifs dans le débriefing en rentrant**

309 **dans cette salle ? (27'25)**

310 Ben en rentrant, d'emblée, c'est de dédramatiser un peu... alors dédramatiser... en tout cas, de revenir dans...

311 dans notre séquence pédagogique. On n'est plus dans la scène, déjà pour l'actrice ou l'acteur qui a vécu quelque

312 chose, et puis même pour les observateurs qui, même s'ils ont pas été en contact direct avec la patiente, ont vécu

313 des choses. En plus je leur avais donné des choses à observer, donc du coup, ben ils étaient forcément dedans.

314 donc du coup, ben l'idée c'est de dire « allez, on se recentre, on va débriefer la situation », Noémie, c'est Noémie

315 l'étudiante, ou Tom l'étudiant, on se retrouve tous ensemble dans une séquence pédagogique. Donc je sais plus

316 trop ce que je leur dis, je dois leur dire merci, parce que ils se sont impliqués, donc pour moi c'est important de

317 les remercier et puis voilà, on passe d'un moment à un autre. Et puis ben voilà, je rassemble les troupes pour qu'on

318 soit bien physiquement en rond, et puis après je leur fais... dans un premier temps, je fais parler actrice.

319 **L'étudiante actrice ?**

320 Oui, l'étudiante qui a été dans la scène. Où je lui fais d'abord poser ses ressentis. Et je fais rebondir le groupe et

321 puis après on passe à la description, etc.

322 OK. Alors je vais te proposer quelques extraits de ton débriefing. Alors le débriefing a duré en gros une bonne

323 vingtaine de minutes. On ne va pas tout écouter, bien entendu. Je vais te proposer, toujours sur le débriefing de

324 Noémie... c'est pas tout à fait au début... Elle a commencé par exprimer ses ressentis, on est à trois minutes 45 à

325 peu près du début du débriefing. Noémie a décrit les faits, ses impressions, les observateurs ont échangé sur ce

326 qu'elles ont compris de la situation et à un moment donné, elles échangent sur ce que Noémie a dit « c'est pas

327 grave le téléphone ». tu demandes aux observatrices comment elles ont réagi quand Noémie a dit ça, et puis après

328 il y a un échanges entre les étudiantes, que tu laisses se dérouler. Je vais te proposer ce moment-là. Tu m'arrêtes

329 quand tu veux... (40'42) :

330 **EXTRAIT : B04 3'45 à 6'20 : pendant les 5 premières minutes, les a laissé échanger entre elles puis intervient :**

331 **« est-ce que vous auriez fait différemment ? et pourquoi ? »**

332 ROSE : Comment vous avez réagi quand Noémie a dit « c'est pas grave le téléphone ? »
333 Etudiantes : réactions vives simultanées...

334 Alors ? (44'38)

335 Là par rapport... j'ai laissé vraiment se dérouler l'échange, autour de l'histoire « le téléphone c'est pas grave ». Et
336 en le réécoutant, on voit bien que chacun a apporté son avis sur euh... la prise en compte, la non prise en compte,
337 sur l'agressivité qui était dirigée finalement contre elle mais c'était pas elle le problème, donc... voilà. Il y a cet
338 échange qui est fait et je... je les laisse faire. Et c'est marrant parce que je m'entends faire « humm, humm » et je
339 me dis « mais putain, tu te fais une violence, là, pour surtout pas parler ! » (rires) C'est là qu'on s'en rend compte,
340 hein ! Parce que pour arriver à la posture de ne pas parler pendant un débriefing, c'est... c'est dur, hein !

341 Ah oui ?

342 Ouais. Mais là, ça y est, maintenant, je me sens bien. Mais je me rends compte... c'est marrant parce que,
343 intellectuellement, je me sens bien par rapport à ça, ça y est, j'ai bien compris que ça fonctionne bien. Mais je me
344 rends compte que « humm, humm », mais je crois que c'est plus pour les encourager... c'est plus pour les
345 encourager à partager. Et donc je les laisse échanger un certain temps autour de « ce que j'ai interprété, ce que j'ai
346 compris, sur quoi je m'appuie, le déplacement de l'agressivité, machin » et une fois qu'ils ont tari un peu le puits,
347 je leur dis « alors maintenant, qu'est-ce que vous auriez pu faire ? ». Et du coup je trouve que... alors après je sais
348 pas ce qu'elle va dire, je m'en rappelle plus, mais en gros, j'attends qu'ils aient tari tout ce qu'ils aient pu dire,
349 pour après les lancer sur autre chose. Donc du coup, je me dis « au niveau des débriefings, ça va, tu restes dans...
350 tu fais bien ton rôle de passeur ». pour la construction un petit peu des apprentissages.

351 Alors je te propose qu'on écoute la suite... (46'51)

352 EXTRAIT : suite ➔ 48'56

353 Là j'ai eu besoin effectivement, d'intervenir. Pareil, parce que ça commençait un peu à remonter dans les tours,
354 on va dire. Donc j'ai eu besoin de protéger quelque part Noémie. Après, il y avait bien sûr des choses à dire, hein,
355 ça c'est pas le souci, mais j'ai eu besoin de... de recentrer un peu les choses, pour rappeler un peu les principes
356 qu'on avait établis au pré-briefing. Donc là, oui, j'ai senti que c'était le moment de... de recadrer un petit peu au
357 niveau de la confiance, et de la bienveillance.

358 OK. Alors je te propose un autre moment, un petit peu plus loin, on est à 10 minutes. Et il y a l'étudiante Manon,
359 qui a évoqué le mot de déni, et donc tu vas revenir dessus... (49'43)

360 EXTRAIT : à 10'15 : « tout à l'heure Manon a parlé de déni... , vous pouvez développer un petit peu ? », échange
361 déni/pas déni, une ESI évoque son expérience de stage, Rose reformule, les amène à faire référence aux étapes
362 du processus de deuil, puis à la conceptualisation : « si on reprend les étapes du processus ? »

363 Intéressant, ça... (51')

364 Tu veux commenter ?

365 C'est super intéressant, parce que, effectivement, ce sont euh... les mécanismes de défense, évidemment on les a
366 abordés. Mais euh... je trouve super intéressant qu'il y ait un échange au niveau « c'est du déni, c'est pas du déni,
367 alors c'est de la fuite ? ». Bon, mais je trouve super intéressant qu'ils définissent avec leurs mots ce qu'est le déni
368 pour eux. Et c'est pour ça que j'ai rebondi dessus, bon j'ai détendu l'atmosphère en disant « c'est le gros mot ! »,
369 parce que dès qu'on met des mots un peu... techniques sur... la projection, le machin, ça... le transfert...

370 Des concepts...

371 Des concepts, c'est compliqué. Mais en fait ce que je voulais, c'est que vraiment, chacun dise « qu'est-ce que je
372 mets derrière le mot déni ? ». Et tu vois, j'ai pas dit grand-chose, hein ? Juste... bon, je lui ai demandé de formuler
373 un peu... c'est quoi le déni pour elle ? mais après, ça... ça a circulé. Et je trouve du coup que c'est super intéressant.
374 Bien plus que de leur poser une question en cours : définition du déni. En dehors d'un contexte, et tout... ils vont
375 l'apprendre par cœur mais... ça a pas d'intérêt. Et en plus, on voit bien que... ils arrivent à faire des différences
376 entre... « c'est peut-être pas le bon mot « déni », parce que finalement, elle dit pas qu'elle a pas le cancer ! »,
377 « oui, mais elle prononce pas le mot cancer », « ouais, d'accord »... Et ça, je trouve que c'est super intéressant ce
378 jeu de ping-pong par rapport à... un concept.

379 OK. On va un petit peu plus loin. (52'40 ; suite de l'extrait)

380 EXTRAIT : jusqu'à 54'10

381 Là, j'ai repris ma casquette de formatrice (*rires*). Ah oui, oui, je le sens tout de suite.

382 *C'est-à-dire ?*

383 Eh ben là, j'ai... j'ai apporté de la connaissance. J'ai essayé... alors j'ai pas tout à fait apporté de la connaissance,
 384 mais je les oriente quand même sur... sur le concept de deuil, voilà. Alors bon, j'y vais prudemment, mais je suis
 385 en train... je sens que j'ai changé de posture, là.

386 *Quelle est ton intention, là, du coup ?*

387 Eh ben mon intention, c'est que... qu'ils repartent avec une compréhension de... de ce qu'ils étaient en train de
 388 dire juste avant, c'est-à-dire elle est en colère, mais c'est pas contre toi, cette agressivité... Enfin une
 389 compréhension de qu'est-ce qui se passe dans la tête d'un patient, c'est-à-dire l'intention du patient quand il
 390 devient agressif, quand il se met à pleurer, etc., c'est pas dirigé contre eux, faut juste qu'ils arrivent à comprendre
 391 là où ils en sont pour pouvoir se positionner. Et je voulais rendre lisible, justement, ben ce processus de deuil et
 392 que ce processus de deuil, c'est pas que par la perte d'un être cher, c'est aussi par la perte d'un statut, par la perte
 393 de la bonne santé, par la perte d'objet, de façon beaucoup plus large, qu'on avait travaillé pendant la semaine de
 394 soins relationnels. Et je les ai orientés, là. Mais bon...

395 *Mais ça, c'est... dans la façon dont tu le dis, j'ai l'impression que c'est pas quelque chose qui te satisfait...*

396 Eh ben non, parce que... Enfin, ben non, je pense que pour certains, ça a fait écho. Mais dans l'appropriation des
 397 apprentissages, je trouve que du coup, je les oriente. Et certains vont dire « ben oui, oui, effectivement, le deuil ! »
 398 et puis d'autres, ben ça va leur passer au-dessus. Et si c'est pas eux qui... qui décryptent ça, je trouve que c'est
 399 plus difficile en termes d'appropriation. Alors certains se le seront bien approprié et tout, mais je t'ai dit, je suis
 400 retombée dans mes travers de formatrice.

401 *Tes travers...*

402 Humm

403 *Dans la technique que tu utilises, est-ce que tu es attentive à la façon dont tu prononces les phrases, dont tu construis*
 404 *tes phrases ? est-ce que c'est quelque chose qui est très réfléchi, conscientisé ou est-ce que c'est plutôt spontané,*
 405 *ta façon de parler ?*

406 Alors j'ai à la fois du très réfléchi et à la fois du très spontané. Mais c'est chasser le naturel, il revient au galop !
 407 c'est-à-dire que, effectivement, c'est très réfléchi. Dans le ton de la voix, dans la façon dont je vais intervenir, ça,
 408 c'est quelque chose de travaillé, entre guillemets. Et par contre, il faut toujours – et ça je peux pas m'en empêcher
 409 – que je mette ma petite pointe de... pas d'humour mais de dédramatisation à un moment où je sens... quand ça
 410 devient lourd. Je sais pas si tu as remarqué, à un moment, quand j'ai parlé du « gros mot » en parlant du déni. Il
 411 faut toujours que je balance à un moment, et je sais pas pourquoi, enfin si je sais, je pense que c'est pour rendre
 412 moins lourd l'atmosphère, faut toujours que je balance un petit truc. Alors ça impacte pas trop les choses. Mais
 413 par contre, la plupart de... enfin tout ce que je fais pendant un débriefing, c'est vrai que c'est travaillé. C'est
 414 travaillé, oui. Conscientisé. Par rapport au ton de la voix, par rapport même je pense ma posture. Alors là, je me
 415 vois pas, mais la façon dont je me tourne vers les gens, la manière dont je fais circuler un peu la parole, si, c'est
 416 conscientisé. Et alors ce qui est travaillé, c'est de se dire « je parle le moins possible ». Mais des moments, ça te
 417 rattrape.

418 *Il y a peut-être des moments où c'est nécessaire ?*

419 Il y a des moments où on n'a pas le choix. Et puis je trouvais que c'était quand même intéressant de les emmener
 420 sur le concept de deuil, parce que clairement on était là-dedans, et que voilà, ils se rendent compte que l'annonce
 421 d'un diagnostic d'une maladie grave, ou pas grave d'ailleurs, ça peut changer les comportements, et ça peut
 422 expliquer des comportements que vont avoir les patients, et qu'il faut qu'ils se préparent à ça. Que l'agressivité, la
 423 colère, c'est pas vers eux en tant que personne, c'est euh...

424 *Là, dans le contrôle que tu as, finalement, sur ta façon de formuler tes phrases, le ton que tu emploies, de retenir*
 425 *ton intervention aussi, est-ce que c'est quelque chose qui est spécifique au format simulation, ou est-ce que tu es*
 426 *comme ça aussi dans des TD ou dans des formats de pédagogie active aussi comme ça ?*

427 Euh... c'est plutôt mon naturel d'être comme ça. Mais euh... par exemple, en TD ou quand on fait des travaux de
 428 groupe, comme ça, alors je mets beaucoup plus d'humour. Ouais, ouais. Je suis beaucoup plus décontractée. Oui,
 429 par rapport à ça. Et du coup, je vais me permettre plus de faire des focus sur des points de connaissances. Mais de
 430 manière... dans le déroulé d'un TD ou d'un TP, à un moment je vais faire « bon allez, temps mort, là, par rapport
 431 à ça, on va faire un focus là-dessus pour que je vous explique ». J'essaie toujours de le faire dans la bonne humeur,

432 avec une petite touche d'humour, pour pas stigmatiser un étudiant sur l'erreur qu'il a fait. Ça par contre, c'est un
433 truc, c'est vraiment mon fil rouge. J'aime pas... en tout cas en groupe. Après, en individuel, quand vraiment il y a
434 une accumulation de choses, je vais lui dire « mais maintenant faut qu'on s'explique », mais moi je n'aime pas
435 stigmatiser les gens. Et je trouve qu'on n'apprend pas... enfin les gens n'apprennent pas si ils se sentent humiliés.
436 Ça c'est quelque chose que je supporte pas très bien. Donc du coup, j'ai toujours un peu, oui, cette attitude ben
437 d'écoute, d'empathie, de ton toujours euh... S'énervé, de toute façon, ça a jamais servi à rien, donc je reste
438 toujours un peu là-dedans, dans la bienveillance, et dans le sourire et l'ouverture. Toujours. Ça fait partie de moi.
439 Même quand je travaillais en psychiatrie, ça fait aussi partie de mon... même si j'ai pas un diplôme d'infirmière
440 psy, hein, mais ça fait partie aussi de ma façon d'être, je pense. Et puis de... mon expérience en psy, qui fait que
441 j'ai toujours un petit peu cette attitude un peu... cette attitude-là.

442 **D'accord. Et là, en simulation, tu es un peu plus dans le contrôle par rapport à ça, que dans n'importe quel autre**
443 **format ?**

444 Oui, oui. Je suis plus dans le contrôle parce que je suis convaincue d'un meilleur impact de l'apprentissage quand
445 les gens découvrent les choses par eux-mêmes, que quand on leur apporte. Et ça, j'en suis vraiment convaincue.
446 Donc du coup, je me dis que la simu, c'est vraiment une technique pédagogique reine par rapport à ça, donc surtout
447 retires-toi ! Retires-toi ! tu as fait un apport de connaissances, tu as bien fait ton job avant, donc là, maintenant,
448 laisses-les faire ! Laisses-les aller chercher ce dont ils ont besoin, leurs connaissances. Attends-toi à être frustrée,
449 parce qu'ils auront pas tous le même niveau de connaissances, mais de toutes façons, tu le vois même quand tu
450 fais une évaluation sur table, etc. Euh... attends-toi à te dire « oh ben mince, moi je pensais avoir bien travaillé,
451 avoir apporté tout bien ce qu'il fallait, et puis finalement au bout du compte il en reste pas grand-chose, pas
452 beaucoup de trace. Tant pis, assumes. Donc voilà. C'est vraiment dans cet outil pédagogique-là que je suis le plus
453 dans le contrôle par rapport à ça.

454 **OK. Alors on arrive vers la fin de la séance. Donc la synthèse de la séance en l'occurrence, puisque tu disais que**
455 **c'était un moment un petit peu emblématique. Donc je vais te proposer cet extrait, on est à 18 minutes, un peu**
456 **plus. Et donc je te propose d'écouter ce passage : (1h02'50)**

457 **EXTRAIT : A 18'37 : aborde la synthèse de la séance : « qu'est-ce que vous diriez en termes d'apprentissage,**
458 **en termes de transfert, qu'est-ce que vous avez appris au travers de cette situation ? », le message « voir au-delà**
459 **de ce qu'ils peuvent nous dire »**

460 **(Jusqu'à 1h05'28)**

461 Alors c'est intéressant, parce que quand je me mets à parler de transfert, y en a une qui part carrément sur le
462 concept de transfert. Eh ben tu vois, ça je m'en rappelais plus. Elle part sur le transfert « on peut qu'être touché... ». Et la deuxième rebondit sur « eh ben je serai plus attentive » et là, elle parle – mais c'est intéressant, hein, ce qu'elles disent - parce que c'est ce qu'on attend d'eux. On leur demande pas des choses extraordinaires à la suite de cette semaine de soins relationnels. C'est de dire « je vais au-delà des mots », c'est marrant, parce qu'il y en a une qui l'a dit « je vais au-delà des mots, au-delà de ce qu'on me dit, au-delà de ce qu'on me montre et j'essaie de comprendre ». Ben eh... c'est gagné, quoi ! enfin on vise ça : « et je serai plus attentive, je m'en tiendrai pas au premier abord », c'est super ! ouais... je suis contente. (*rires*)

469 **Alors, fin de séance, donc. Je vais pas le repasser, je vais simplement te l'évoquer. Une des étudiantes évoque son**
470 **regret que la scène se soit arrêtée trop tôt. Et à un moment donné, tu as dit « oui, effectivement, mais c'était notre**
471 **choix ». Donc sur ce regret que tu avais pu évoquer aussi dans le débriefing à chaud où on en avait parlé. Et tu**
472 **avais dit « ben oui, mais on a fait ce choix-là ».**

473 Alors... peut-être faudrait aller plus loin ? alors je sais pas, eux, ce qu'ils mettaient derrière cette frustration que
474 la scène s'arrête ? Ils voulaient peut-être connaître la fin de l'histoire ?

475 **Alors peut-être qu'on peut l'écouter quand même ?**

476 Oui, je veux bien le réécouter. (1h07'19)

477 **EXTRAIT : B04 22'57 tour de table de fin de séance : l'une des ESI évoque son regret que la scène se soit arrêtée**
478 **trop tôt. Mais Rose n'ira pas sur ce terrain-là et pose la question « vous vous êtes sentie dans la réalité ? ». Pas de**
479 **développement.**

480 **Voilà, c'est tout, ça va pas plus loin. (1h07'50)**

481 Euh... continuer ? alors c'est vrai que nous, on avait tellement un objectif très précis, qu'on n'avait aucun besoin
482 d'aller plus loin. Après si on avait été plus loin, on aurait probablement eu d'autres objectifs à mettre en place. Ça

483 nous suffisait franchement, d'aller là. Parce que, par rapport à ce qu'ils avaient à retenir, finalement, on avait
484 suffisamment de choses pour... pour les faire retenir. Après, aller plus loin, ça aurait peut-être demandé un
485 débriefing plus long. Et peut-être la pose d'autres objectifs en plus que celui qu'on avait posé. Avec le recul, ouais.

486 *Là tu as le sentiment que compte-tenu de l'objectif posé, vous avez vraiment atteint ce que vous vouliez.*

487 Ah oui, oui. Pour ce groupe mais l'autre aussi. Je sais qu'on avait quand même bien réussi à atteindre ce qu'on
488 voulait, ce qu'on avait mis en place au départ.

489 *Je regarde l'heure... Juste par rapport à la co-animation, on en a parlé par rapport à ta collaboration avec Sandra.*
490 *Il y avait deux autres binômes. Vous aviez conçu le scénario, Sandra et toi, je crois ?*

491 Oui et puis Paula aussi.

492 *Paula aussi, d'accord. Là, le choix que vous avez fait d'être toutes les deux ensemble et de ne pas vous mettre avec*
493 *un formateur qui n'était pas dans la conception du scénario, comment tu l'expliques ?*

494 Tirage au sort. Je l'explique très vite : tirage au sort. Notre semaine de soins relationnels, on décide... et c'est dans
495 notre culture institutionnelle, mais je sais pas pourquoi ! ça fait trois ans qu'on anime comme ça en binôme, et on
496 a toujours dit – un peu comme un jeu – on tire au sort les binômes ! On se choisit pas. On se choisit pas parce que
497 ça permet de voir des façons de faire un peu différentes, etc. Donc du coup, depuis le début, on a décidé de tirer
498 au sort. Donc c'est le sort qui fait que je me suis trouvée avec Sandra. L'année dernière j'étais avec Géraldine,
499 enfin bon, c'est le tirage au sort. Et du coup, les binômes qu'on a constitué pour l'évaluation, c'était les mêmes
500 binômes que ceux qui avaient fait l'enseignement pendant la semaine. Sauf pour Jean-Pierre, puisque c'est Marc
501 qui l'a remplacé puisqu'il était absent. Il l'a remplacé mais juste pour l'évaluation. Donc tirage au sort, y a rien de
502 réfléchi, de... et l'année prochaine, on retirera au sort. Alors je te cache pas qu'il y a des gens avec qui on est plus
503 à l'aise mais, voilà, pour pas que justement on...

504 *C'est une dynamique d'équipe...*

505 C'est une dynamique d'équipe. Et on fait ça à chaque fois qu'on fait des éval en binôme. Tirage au sort.

506 *D'accord. Et vous avez débriefé ensemble après ?*

507 On n'a pas pu encore.

508 *Mais c'est prévu ?*

509 C'est prévu. Mais c'est que les agendas des uns et des autres, ma pauvre... On n'a pas encore pu débriefé, c'est
510 mon grand regret. J'aurais aimé qu'on le fasse au plus près de... mais on n'a pas pu. Mais on va le faire. Mais on
511 va perdre du matos, hein... le fait de le faire à distance.

512 *Très bien. Ecoute, je te propose qu'on s'arrête là... [...] est-ce qu'il y a autre chose que tu auras envie de dire ?*

513 Ben non, c'est super intéressant ! parce qu'indépendamment que ça t'apporte peut-être des choses matérielles pour
514 ton travail mais euh... même pour nous, hein, enfin pour moi en tout cas, c'est super intéressant de se rendre
515 compte a posteriori de choses. Parce que on perçoit que ben, notre intention on essaie d'aller au bout et qu'on a
516 l'impression qu'elle est respectée et puis finalement on se rend compte qu'il y a encore des petites choses à... à
517 modifier, à progresser. Se remémorer le débrief comme ça, c'est très intéressant...

518 *C'est un bon exercice ?*

519 Ah oui, c'est un bon exercice, qu'on devrait même se faire entre nous ! donc merci !

520 *Merci à toi. Fin de l'entretien.*

Rose – Entretien n°4 à distance – juillet 2017 – durée 43'38

2 *Introduction ... où en est aujourd'hui, six mois après notre dernière rencontre, ton engagement dans la*
3 *simulation clinique ?*

4 Alors six mois après, ça veut dire que quand on s'était vues... c'est pour me situer dans le temps...

5 *C'était en janvier*

6 D'accord. Alors donc depuis... alors on a dû se voir quand on avait fait l'évaluation de... la 4.2...

7 *Exactement, les soins relationnels.*

8 Voilà. Donc depuis, on a refait de la simulation, dans les soins d'urgence. Et puis il me semble qu'on en a fait
9 une autre... mais j'ai un trou... c'est-à-dire que on a fait ça auprès des étudiants et puis on a fait d'autres
10 formations de formateurs.

11 **Oui, tu étais aussi engagée dans la formation de formateurs.**

12 J'étais aussi engagée dans la formation de formateurs. Donc voilà. Où j'en suis de mon engagement ? alors par
13 rapport à l'institut au niveau des étudiants, ben toujours persuadée que ça reste un outil intéressant. Donc moi je
14 suis toujours dedans. Donc là, on est en train de réfléchir à en mettre un petit peu plus, enfin en tout cas, au
15 moins une séance sur l'UE. Une séance par étudiant. Ouais, voilà. Alors c'est vrai que c'est lourd hein, parce que
16 ça demande en amont beaucoup de réflexion. Juger de la pertinence aussi hein, savoir si ça vaut le coup de
17 déployer autant d'énergie si ça a pas tellement de... de rapport. Ceci dit, par rapport aux évaluations qu'on a pu
18 faire avec les étudiants concernant la simulation, c'est vrai qu'on a eu un retour positif même pour l'évaluation.
19 Ce qui au départ... on s'était dit ça risque peut-être de les bloquer un peu, de savoir que c'était une évaluation. Et
20 puis en fait, non, au contraire, les retours qu'on a eus, c'est de nous dire « ben ça nous a bien fixé les choses
21 essentielles à retenir », etc. ben ça c'était quand même quelque chose d'intéressant. Euh... par rapport à ça, ben
22 du coup, toujours engagée aussi, parce qu'on a fait un travail dans le cadre du congrès de (ville), où là on a fait...
23 une évaluation, enfin c'était pas tout à fait une évaluation, c'était plutôt un sondage des étudiants de 3^{ème} année.
24 Donc à distance de... enfin un petit peu à distance de... enfin en tout cas des gens qui avaient l'expérience de la
25 simulation, puisqu'ils en avaient fait depuis leur première année, et nous ce qu'on voulait évaluer, c'était leur
26 ressenti et puis ce que ça avait développé chez eux. Mais vraiment leur parole, quoi. Pas celle qu'on imagine,
27 mais vraiment celle qu'ils avaient envie de nous dire par rapport à ça. Et on a fait euh... une confrontation
28 simulation versus stage. Par rapport aux apprentissages. Qu'est-ce que j'apprends en simulation ? qu'est-ce que
29 j'apprends en stage ? est-ce que c'est mieux de l'apprendre en simulation ? Est-ce que c'est mieux de
30 l'apprendre en stage ? Et puis qu'est-ce que je transfère ? Qu'est-ce que je transfère pas ? Nous on était
31 persuadés que le transfert, c'était quelque chose d'assez évident pour nous, et au bout du compte, pas tant que ça.
32 Ça se complète, mais euh... y a un ou deux étudiants qui nous ont dit « mais je transfère pas forcément ou en
33 tout cas, j'y pense vraiment à posteriori, mais pas... pas sur le coup ». c'est-à-dire quand je me trouve face à une
34 situation par exemple que j'ai vécue en simulation, c'est pas sur le coup que ça me revient, et que je transfère
35 forcément tout ce qu'on a pu débriefer par exemple après la simulation. Mais par contre, ce qui est intéressant,
36 c'est par rapport à l'analyse. Ça, par contre, ils disent bien que la technique du débriefing qu'on... qu'on emploie
37 finalement, pour débriefer les situations, ils l'utilisent eux dans leur quotidien. C'est-à-dire qu'à l'issue d'une
38 situation qui s'est pas très bien passée, ou même qui s'est bien passée à la rigueur, pour s'autoévaluer. Parce
39 qu'on leur demande beaucoup de s'autoévaluer. Eh bien ils utilisent cette technique en se disant « qu'est-ce que
40 j'ai fait ? », ils se repassent le film dans leur tête, voilà ce que j'ai fait, est-ce que c'était bien ? est-ce que c'était
41 pas bien ? pourquoi c'était bien ? à quoi j'ai fait appel ? qu'est-ce que j'ai mobilisé comme connaissances ? Et ça
42 j'ai trouvé que c'était intéressant d'avoir cette parole-là. Donc voilà, on y a beaucoup bossé dessus avec Paula.
43 Ben c'était quelque chose d'intéressant, du coup, et dont on doit aussi tenir compte. Parce que finalement, c'est
44 assez intéressant aussi. Donc pour le trimestre à venir eh ben on a pour l'instant on a toujours l'idée de refaire la
45 simulation au niveau de la 4.2, donc en évaluation. On a l'idée aussi de refaire de la simulation autour du... du
46 projet de soins. Alors plus autour de la négociation autour du refus. Pour voir un petit peu... euh... Alors avant
47 de commencer la session, comme on avait fait. Et puis on va peut-être en faire une autre sur
48 l'interprofessionnalité. Mais ça c'est en cours de projet, en gestation, c'est pas encore fait. Mais toujours,
49 toujours investie parce que je me rends compte d'abord que le fait de travailler en petits groupes avec les
50 étudiants, eh ben, quelle que soit la méthode pédagogique, mais en tout cas, je trouve que c'est une bonne chose
51 parce que en petit groupe, c'est toujours plus porteur qu'en grand groupe. Et que les apprentissages sont quand
52 même plus pertinents et plus ancrés, à mon sens, que...

53 **Ça tu le mesures ?**

54 Ouais, ouais. Oui, oui, ça on le mesure parce que... je m'en rends compte aussi quand je vois les étudiants au
55 moment de leur mémoire, parfois ils m'en parlent.

56 **C'est vrai ?**

57 Oui, ils m'en parlent. Et quand je les vois aussi au niveau des accompagnements cliniques, ils en parlent aussi de
58 la simulation.

59 **Ah oui... et ils en parlent comment ?**

60 Alors ils en parlent en disant que... Les accompagnements cliniques, l'idée c'est de les aider un petit peu à faire
61 les liens. Alors effectivement, ils sont en pratique du coup. Ben qu'est-ce qu'ils mobilisent de ce qu'ils ont vu à
62 l'Ifsi ? Et très souvent, ils font référence à ce qu'ils ont appris en simulation. Donc je me dis qu'effectivement,

63 finalement, il en reste des traces. Alors après, c'est pas à 100% hein. Mais il reste quand même pas mal de traces.
64 Plus qu'un cours magistral, ça c'est sûr. Ça c'est sûr parce que quand je leur dis « mais les connaissances vous
65 les avez, voyez par exemple en pharmaco, on a vu tel type de médicament, faut aller voir vos cours... ». oui,
66 alors oui, mais ils savent qu'ils ont ça sous le coude. En troisième année, ils savent qu'ils peuvent aller
67 rechercher des cours et qu'ils vont trouver des choses. Mais... comment dire ? dans les apprentissages qui sont
68 ancrés, qui sont en eux, c'est plus autour de la simu que autour de la théorie. Ils savent que, ça c'est bien ils ont
69 leur petite valise, mais...

70 **Finally c'est un apprentissage qui est plus... pragmatique ?**

71 Oui. C'est ça. C'est ça. Parce que on est à la fois... en simulation, on est à la fois dans le faire, hein, parce qu'ils
72 sont dans le faire quand la séance se déroule. Mais aussi dans la réflexion. Donc euh... il y a les deux temps, et
73 ils sont liés parce qu'on s'appuie sur une situation de soins vécue. Et c'est plus porteur pour eux par exemple que
74 les analyses de situations qu'on fait parfois a posteriori en rentrant de stage. Où là effectivement, ben ils
75 décrivent la situation, ils l'analysent, ça, y a pas de souci. Mais ils sont à distance de l'évènement. Il manque tout
76 le côté, la charge émotionnelle, on va dire, de... de la situation. Qu'ils ont quand ils sortent de simulation. La
77 charge émotionnelle elle est encore là. Et du coup les traces sont très nettes, parce que ça vient de se faire. Et du
78 coup ils savent précisément euh... ben ce qui a marché, ce qui a pas marché, et pourquoi ça n'a pas marché.

79 **D'accord. Donc un support d'apprentissage qui, toi, te convainc de...**

80 Oui, ah, de continuer ! même si je reste persuadée que c'est pas... pas utilisable pour tout. C'est pas utilisable
81 pour tout. Il y a certaines UE, certains apprentissages qui s'y prêtent très bien, et d'autres beaucoup moins. Mais
82 bon, ça après, à nous... à nous formateurs de savoir à quel moment faut le mettre. Alors c'est vrai que
83 maintenant, avec l'expérience, ça fait plusieurs années qu'on en fait. On s'est eu planté parfois, en disant « ben
84 ça, ça sert strictement à rien ». Un jour par exemple, on avait voulu faire de la simulation pour faire la synthèse
85 d'une UE. Mais d'une UE de processus. Donc il y avait beaucoup, beaucoup d'apprentissages. Et on avait fait un
86 cas concret où il y avait un peu de tout, en se disant « voilà, on verra ce qu'il en ressort. Et puis en fait, non.
87 C'était pas pertinent. Ils avaient retenu un peu des choses mais c'était pas forcément pertinent. Voilà. Après,
88 hein, nous aussi on procède par essai-erreur. Et les erreurs, c'est vecteur d'apprentissage aussi. Donc voilà, ben
89 petit à petit, on affine le... un peu plus les choses. Et on arrive plus (+) à savoir... enfin à quel moment on va
90 utiliser l'outil simulation, et sachant bien que c'est un outil parmi les autres, qui est très aidant, très vecteur
91 d'apprentissage, mais faut que ce soit vraiment en lien avec ce qu'on veut qu'il apprenne quoi.

92 **Donc vous avez de plus en plus d'aisance maintenant dans cette sélection-là ?**

93 Alors plus d'aisance dans la sélection, oui, effectivement. Ben dans les situations qu'on va traiter en simulation.
94 Et puis plus d'aisance aussi dans la façon de le mener. Et ça c'est important. C'est important de se sentir à l'aise,
95 quoi. Comme dans tout outil pédagogique, quoi, on a tous démarré un jour. Moi la première fois que j'ai fait un
96 cours magistral, j'étais pas très fière, et puis en fait, au fur et à mesure qu'on en fait, ben on corrige un peu... on
97 rectifie le tir, quand il y a besoin. Et finalement, euh... oui, c'est... dans la mesure où on se sent très à l'aise dans
98 cette... dans cette technique pédagogique, ben effectivement, les étudiants le sentent aussi quand on est à l'aise.
99 Et du coup... du coup ça se passe bien. Et puis aussi le fait qu'on l'utilise depuis très longtemps dans
100 l'institution, c'est euh... les étudiants connaissent. Donc on passe un petit peu moins de temps à créer ce climat
101 de sécurité, même s'il faut le créer à chaque fois, hein, à chaque fois faut mettre... faut remettre ça. Mais quand
102 même, ils connaissent, donc... et puis ils nous connaissent aussi. Donc ils savent notre bienveillance, le fait
103 que... ils ont pu constater que jamais on a été rapporter quoi que ce soit auprès des autres formateurs, en disant
104 « oh là, là, tel étudiant, euh... ça fonctionne pas ». Non, ça ils l'ont vu. Par contre, ce qu'on peut rapporter aux
105 autres formateurs, c'est de dire « ben voilà, faut qu'on mette le paquet peut-être sur telle chose, là, parce qu'on
106 sent que c'est pas bien compris, c'est pas maîtrisé ». Ça oui. Mais c'est pas par rapport à un étudiant en
107 particulier. Donc ça ils l'ont bien compris. Et mine de rien, ça aide, quoi.

108 **Oui, donc ils sont en confiance.**

109 Ben ils sont en confiance, et puis on essaie de... de rendre ces séances... ludiques, entre guillemets. C'est pas un
110 jeu, on est bien d'accord, mais où ils vont être... en situation... enfin bien décontractés... Euh... voilà, ou en
111 tout cas, pas sous pression. Il y a pas de pression. Ils ont bien compris qu'ils peuvent éventuellement se planter,
112 il y aura pas de conséquences. Et ça, mine de rien, c'est important, parce que du coup, ils se lâchent un peu. Et le
113 débriefing derrière permet vraiment de faire verbaliser pourquoi.... Ben par exemple, pourquoi ils se sont lâché,
114 pourquoi ça a pas fonctionné, et ça c'est bien.

115 **OK. Là dans les six mois qui ont passé, est-ce que tu as le sentiment qu'il y a eu un palier que tu as pu franchir,**
116 **ou un petit quelque chose qui a fait bouger ta pratique ?**

117 Euh... alors ce qui a pu... ce qui a pu faire bouger un petit peu ma pratique, ou en tout cas me donner des pistes
 118 de réflexion, c'est plus par rapport aux rencontres que j'ai pu faire par exemple au colloque de (ville) ou on a fait
 119 aussi un *Workgroup* européen, en Belgique, avec des formateurs belges, des formateurs français, un formateur
 120 néerlandais, et puis l'université Hassan II du Maroc qui pratiquent la simulation. Et du coup, on a beaucoup
 121 échangé. Et puis avec un pédagogue canadien, avec qui on était en Skype, et qui a beaucoup, beaucoup bossé sur
 122 la simulation. Et puis du coup, il m'a ouvert un peu des portes. Alors ça reste des pistes de réflexion, mais en
 123 tout cas, il y a des choses oui, qui bougent. Je veux dire, au départ, moi quand j'ai commencé à faire de la
 124 simulation, il y avait une méthode, crac, crac, fallait appliquer la méthode, et puis voilà, on restait dans la
 125 méthode : ça, faut pas le faire, ça, faut le faire, etc. Et là, maintenant, je... je me dis par exemple, les objectifs...
 126 les objectifs d'une séance de simulation. Alors nous on était sur l'idée euh... on met pas cinquante objectifs
 127 parce que c'est compliqué après à débriefer, tout ça. On met un objectif. Il peut y avoir quelques petits sous-
 128 objectifs, mais voilà. Et puis en fait, en discutant avec ce pédagogue canadiens, il nous a dit « mais pourquoi pas
 129 finalement faire une séance de simulation et... et laisser les étudiants aller au fil de l'eau finalement, lors du
 130 débriefing. Pas forcément se fermer avec l'objectif, mais laisser faire. Et puis voir un petit peu où le vent nous
 131 mène. Alors c'est très déstabilisant, parce que nous, on fonctionne comme ça, par objectif, machin, objectif
 132 atteint, c'est bon, je tire un trait. Et euh... alors ça, je l'ai pas encore testé, hein, je l'ai pas encore testé. Et puis je
 133 l'ai pas discuté avec mes collègues. Je me permettrais pas de faire des choses sans en discuter avec mes
 134 collègues. Mais voilà, ça fait partie des choses que j'ai envie de... ben de discuter, d'échanger, peut-être de
 135 tester... parce que pourquoi pas ? est-ce que ça va apporter des choses ? peut-être effectivement. Aussi sur le fait
 136 de... y a autre chose aussi qui m'avait interpellée dans les échanges qu'on avait pu avoir, c'est de... ben de dire
 137 aux étudiants... mais vraiment, de dire de manière – alors pas frontale, faut pas exagérer – mais vraiment
 138 pouvoir leur dire que ce qui va pas... Ne pas être trop bienveillant. Voilà, c'est ça. C'est que... moi je suis
 139 vraiment beaucoup, beaucoup dans la bienveillance, et que parfois, il faut pas être forcément trop, trop
 140 bienveillant. C'est-à-dire, alors certes de la bienveillance par rapport à la sécurisation de la séance, tout ça, OK.
 141 Mais il y a un moment, il faut pouvoir dire aux gens « mais là, là, ça va pas ». Là, ça va pas. Et effectivement,
 142 c'est quelque chose que je faisais pas vraiment, de manière très directe. Je le faisais évidemment, parce que je
 143 peux pas laisser repartir un étudiant... mais pas de manière très directe, et pas forcément dans le groupe. Parce
 144 que des fois, l'étudiant, lui, sait des moments... quand de manière indirecte, on lui explique que y a quelque
 145 chose qui n'a pas fonctionné et tout. Celui qui a vécu la situation, oui, lui il va s'en rendre compte, mais pas
 146 forcément les autres. Et du coup ils perdent un peu quelque chose, en termes de... de contenu. Donc voilà, c'est
 147 des petites pistes comme ça. Donc j'évolue là-dessus. Et je me dis finalement, depuis le début que je fais de la
 148 simulation, eh ben sans cesse, on réajuste nos pratiques. On a déjà réajusté pas mal de choses. Même sur des
 149 points de détail. La manière dont on s'installait dans la salle... sur... on a bougé, bougé, bougé. Par rapport à
 150 l'acteur, par rapport à... on bouge, on bouge, on bouge, et on se rend compte que, ben, ça porte aussi ses fruits.
 151 Mais qu'il faut pas non plus être complètement fermé. C'est-à-dire qu'il faut pas, une fois qu'on a pris une
 152 décision, dire « bon allez, c'est terminé, l'acteur il vient plus dans le débriefing ». Et pourquoi des moments, il
 153 viendrait pas ? quelle serait sa valeur ajoutée qu'il vienne ou pas ? Enfin voilà. Donc c'est là-dessus un peu que
 154 les choses bougent. En tout cas à mon niveau.

155 **Donc quelque chose qui est plus... qui est plus souple ? Plus ouvert ?**

156 Oui.

157 **Mais en même temps dans une remise en question permanente ?**

158 Qui est dans une remise en question et qui doit être quand même bien balisé. C'est ça qui est difficile.

159 **C'est pas un paradoxe quelque part...**

160 Exactement, un paradoxe. Qu'à la fois ça doit être bien balisé, mais en même temps, faut pas se fermer les
 161 portes.

162 **Ça doit être difficile ça, à tenir ?**

163 C'est très difficile. Parce que notre objectif, au bout du compte, même si on l'écrit pas sur le papier, c'est créer
 164 de l'apprentissage. Donc après euh... créer de l'apprentissage, peut-être que parfois, pour créer de
 165 l'apprentissage, il va falloir peut-être prendre d'autres chemins, qu'on n'avait pas vraiment prévus, et qui sont
 166 pas dans la... philosophie de la simulation.

167 **Par exemple ?**

168 Ben par exemple, tu vois, c'est ce que je te disais, faut qu'on soit bienveillant, donc faut que ce soit l'étudiant qui
 169 trouve. D'accord, ouais, mais si il trouve pas ? Il repart ? sans avoir trouvé ce sur quoi faut qu'il bosse ? Là c'est

170 plus embêtant. Si on a l'impression aussi que finalement l'étudiant il a rien appris. Ça peut arriver parfois, on a
171 des groupes qui sont pas très toniques, pas très dynamiques, et parfois, alors oui, en conclusion ils vont nous dire
172 deux ou trois choses, mais on n'a pas l'impression que ça soit vraiment, vraiment euh... approprié, tu vois. Et
173 euh, là, ah, c'est the question : qu'est-ce que je fais ?...

174 Quand on s'était vues, tu avais dit « c'est aussi accepter que si ça se fait pas là, ça puisse se faire plus tard,
175 ailleurs » ...

176 Oui. Oui, oui, peut-être. Mais ou pas.

177 Mais ou pas. (Rires) Et donc il y a un dilemme quelque part pour le formateur ?

178 Ben oui. Pour moi, il y a un dilemme effectivement. Parce que je... je, je veux pas leur vendre du rêve et on n'est
179 pas au pays de Oui-oui. Donc quand ils ressortent, faire comme si tout le monde avait bien travaillé, euh... c'est
180 pas forcément non plus très porteur, hein. Très porteur. Sachant que après dans leur future pratique
181 professionnelle, eh ben, quand ça se passera mal, les gens prendront moins de gants pour leur dire que ça se
182 passe mal, quoi. Il y a un moment, voilà, la professionnalisation, c'est aussi se confronter à la réalité de... ben
183 des autres, quoi. Comme dirait Sartre. (Rires). Mais euh... les protéger, être bienveillant, c'est bien, mais jusqu'à
184 quel point on est bienveillant ? Et comme la simulation, c'est quand même des situations professionnelles, certes
185 en laboratoire, mais des situations professionnelles. Nous, on va faire en sorte que ça se passe bien, qu'ils
186 comprennent ce qui s'est mal passé, etc., etc., avec toute la bienveillance qu'on peut avoir. Mais dans la pratique
187 ça va pas être ça hein. Ça va pas être ça. Soit par les collègues, soit par le toubib, soit par les patients, par la
188 famille, et... et là, ça va être plus compliqué.

189 Et du coup, il y a une espèce de tension permanente finalement pour le formateur, dans ces séances-là, entre le
190 lâcher-prise d'un côté, et puis justement cette espèce de balisage et quand même quelque part d'atteinte de
191 certains objectifs ?

192 Oui, tout à fait. Jusqu'où... jusqu'où je peux aller ? Et je pense qu'il faut bien connaître... il faut bien connaître
193 cette méthode – oui, je pense – et l'avoir bien expérimentée, et avoir beaucoup échangé avec d'autres aussi,
194 parce que franchement, ça ouvre des horizons, hein, d'échanger avec d'autres personnes. Parce que nous,
195 finalement, on fonctionne en vase clos. Alors on est tous formés à la simulation, donc ce qui est une bonne
196 chose. Et tout le monde est bien investi dedans. Mais après une fois qu'on décide d'une ligne de conduite, ben on
197 l'applique à l'institution, ce qui est somme toute, normal. De l'appliquer à l'institution. Mais après, quand on
198 s'ouvre à d'autres collègues, qui pratiquent dans d'autres instituts, eh bien, ça questionne, quand même, et ça
199 ouvre des horizons. Alors parfois dans les échanges, il y a des choses où on se dit « ben non, non, ça, pas de ça
200 chez nous ». Mais euh... très souvent quand même on se dit « mais c'est pas idiot, ça, c'est pas bête, ça, on
201 l'avait pas vu, on l'avait pas perçu ».

202 Ça, ça se discute au sein de votre collectif ?

203 Oui, oui, oui, oui. Alors avec Marc, bon, moi je partage le bureau de Marc alors c'est assez facile, mais souvent,
204 oui, oui, quand on en parle tous les deux, je lui fais part de mes réflexions et tout. Et effectivement, il me dit
205 « ouais, t'as raison, on va se réunir avec tous et on va un peu mettre ça à l'ordre du jour, en discuter pour voir un
206 petit peu ce que tout le monde en pense ». Mais c'est plus dans le but d'avoir une pratique qui soit cohérente.
207 Qu'on ait tous la même pratique. Parce que sinon les étudiants ils comprennent rien quoi. S'il y en a qui font
208 d'une façon et d'autres qui font d'une autre, euh... même si notre objectif à nous, bien sûr dans notre tête, il est
209 le même, mais... ils sont très observateurs par rapport à ça, hein, et ils manquent pas de nous le faire savoir hein.
210 On a intérêt à être cohérent dans ce qu'on fait.

211 Et là, cette dernière proposition dont tu parlais, ça a été discuté entre vous ?

212 Pas encore. On va se voir à la rentrée. Non, parce que là, on a... on a d'autres priorités. Mais des petites pistes
213 comme ça, oui, oui, faut qu'on se recale un petit peu sur... sur l'harmonisation de nos pratiques on va dire. Parce
214 que... alors en plus, je peux comprendre qu'on soit pas tous pareils, parce que on est de toutes façons pas tous
215 pareils. Il s'agit pas qu'on soit des euh... des...

216 Des clones ?

217 Des clones. C'est pas ça la question. Parce que on... on travaille avec notre personnalité, nos sensibilités, et ça
218 on en a tous bien conscience. Mais quand même qu'on ait un... un cadre à peu près uniforme pour tous. Après
219 effectivement il y a des choses qui changent en fonction de qui on est, c'est sûr. Donc on a prévu au mois de
220 septembre de se réunir un peu pour réfléchir un peu autour de ça.

221 Et ça vous le partagez avec les autres équipes L1 et L3 ?

222 Oui, oui, oui. Eh ben oui parce que on est appelé à y faire de la formation. Par exemple, nos collègues, quand ils
 223 font des séances de simulation, c'est vrai que... on voit que ça prend beaucoup de temps et on a la chance d'être
 224 très nombreux à être formés, donc on leur donne un coup de main, à aller faire de la simulation. Et eux de même,
 225 ils viennent nous aider en L2 pour faire de la simulation. Donc oui, oui. La pratique reste la même. Après nous, il
 226 faut juste s'approprier le scénario, ce qu'ils veulent, pour bien être dans leur... dans leur ligne, quoi. Bien faire
 227 les choses correctement.

228 D'accord. Euh... là tu as participé à un colloque, comme tu le disais. C'était la première fois que tu
 229 communiquais sur ton expérience ?

230 Non, non, non. On avait déjà communiqué il y a deux ans.

231 Ah oui, tu me l'avais dit !

232 Et là, on était trois équipes à intervenir. On avait pris trois sujets un petit peu différents. On avait travaillé sur
 233 « stage versus simulation » (...). On a vraiment travaillé... parce qu'on avait le nez dans le guidon quand on
 234 préparait ces communications ! et on n'a pas forcément échangé entre nous. Et du coup, ce qu'on avait présenté
 235 au colloque, on l'a aussi présenté au *Workgroup* à (ville). Et puis on a l'intention d'approfondir un petit peu ça,
 236 ce travail-là, qu'on a fait sur les paroles d'étudiants, mais réinterroger les mêmes quand ils seront professionnels.
 237 (...) nous dire un peu l'impact sur la professionnalisation.

238 Donc en fait vous êtes vraiment dans une démarche de... à la fois d'expérimentation, d'évaluation aussi du
 239 dispositif...

240 Oui, et puis de recherche aussi quelque part. Alors pas de la recherche scientifique dans les règles de l'art, mais
 241 oui, dans un but d'améliorer les pratiques, et puis aussi de collaborer avec les terrains. Ça, très clairement, si on
 242 est dans cette collaboration-là... On a travaillé avec la clinique (X) qui est une clinique chirurgicale de la région
 243 et on a formé un... un médecin, une infirmière aussi. Parce que eux, ils veulent se servir de cet outil pour
 244 travailler dans leur bloc, par rapport à des situations de soins. La gestion de l'agressivité d'un patient, ce qui
 245 arrive aux urgences, des choses comme ça. Ça peut être la prise en charge d'un arrêt cardiorespiratoire au bloc,
 246 l'organisation. Donc ils sont venus se former là. Et on travaille un peu en partenariat pour aller leur donner un
 247 petit coup de main. Donc on est appelé aussi à former des professionnels sur le terrain. En fonction de leur cahier
 248 des charges bien sûr. De ce qu'ils veulent qu'on travaille. Mais c'est intéressant aussi de voir le côté étudiant et
 249 puis le côté professionnel.

250 Qu'est-ce que ça a changé pour toi cette expérience-là avec des professionnels ? est-ce que ça a changé quelque
 251 chose ?

252 Ben, pfft... comment dire ? ce que ça m'a apporté c'est que c'est une autre façon de... d'aborder les choses
 253 parce qu'on a affaire à des professionnels. Donc en effet, c'est pas des étudiants qui sont en attente de récupérer
 254 des savoirs. Enfin des savoirs... ils les ont, oui, ils les ont. C'est plus dans la gestion de situations. C'est plus
 255 dans le comportement. C'est pas tellement dans les... les savoirs euh... les savoirs empiriques qu'on peut avoir,
 256 c'est plus dans la gestion de situation. Mais du coup, c'est intéressant aussi, parce que on a des retours, des
 257 choses auxquelles on pensait pas forcément, dans la mesure où nous, on n'est plus sur le terrain quand même.
 258 Nous on est dans la pédagogie. Sur le terrain, on y va un peu mais on y va pour voir les étudiants, mais on n'est
 259 pas dans la chambre du patient à faire des choses. Donc ce qui est intéressant c'est de partager justement des
 260 situations de soins auxquelles on n'aurait pas forcément pensé, et qui sont parfois récurrentes dans les services.
 261 Et du coup c'est quand même intéressant de travailler ça avec eux parce que après on peut faire aussi la bascule
 262 sur nos étudiants. Enfin voilà, c'est un... c'est riche d'échanges parce que chacun se sert, entre guillemets, de
 263 l'autre, pour apporter son expérience et du coup, ça enrichit un peu notre pratique.

264 Une complémentarité, quoi.

265 Tout à fait, oui.

266 Le fait de communiquer, ça t'a... qu'est-ce que ça t'a apporté à toi ?

267 Moi, ça... enfin j'aime beaucoup travailler autour de communications, parce que d'abord, un, je me remets un
 268 peu en question. Pour pouvoir communiquer, ben, faut savoir ce qu'on va faire, ce qu'on va dire, pourquoi on va
 269 le faire, pourquoi on va le dire. Et ça me permet vraiment de revisiter ma pratique. Et parfois, quand on fait des
 270 communications, on se rend compte de choses a posteriori, où on se dit « mais là, finalement, est-ce qu'on est
 271 bien dans ce qu'il faut faire ou pas ? est-ce que... ». Et puis on lit des choses. Quand on a travaillé sur la

272 vulnérabilité de l'étudiant, bon, on se doutait bien, parce qu'on avait des retours d'étudiants qui disaient « ça fait
273 flipper, ça fait peur, y a du stress, vous m'observez, vous me jugez », machin, bon. Ça, on en était bien
274 conscient. Mais après, quand on fait un peu des lectures, au-delà de ça, ben ça nous apprend aussi des choses.
275 Donc moi j'aime bien communiquer, parce que aussi je progresse aussi dans mes apprentissages. Et dans la
276 remise en question, quoi. Pour pas rester... allez, ça y est, on maîtrise un truc, c'est bon. Non. On maîtrise, oui,
277 mais jusqu'à quel point on maîtrise ? et puis tout évolue, la société aussi évolue, nos étudiants évoluent, faut
278 aussi qu'on se remette en question par rapport à ça. Et puis ça apprend aussi l'humilité. Parce que parfois on a
279 pleins d'objectifs, pleins d'envies, pleins... et puis on se rend compte que c'est pas si simple que ça. Donc ça
280 nous remet un peu à notre place et c'est bien. Et puis ce qui est intéressant, ce que m'apportent les
281 communications, c'est qu'à l'issue des communications, effectivement, il y a un échange. Et l'échange est
282 toujours très riche, parce que parfois y a des choses qui nous reviennent et on se dit « mais ça ouais, je l'avais
283 vraiment pas vu sous cet angle, et effectivement, oui, c'est intéressant à réfléchir ».

284 **D'accord. Je pense qu'on a fait le tour des points que je voulais voir avec toi. Est-ce que, aujourd'hui, tu as des**
285 **besoins particuliers par rapport à ta pratique ?**

286 Alors moi, j'aimerais bien travailler un peu plus le débriefing. Parce que c'est une pratique qui me plaît
287 beaucoup, et effectivement, que je mets en pratique en dehors de la simulation. Dans un suivi pédagogique par
288 exemple, même à l'issue d'un TD. J'aime bien débriefer avec les étudiants à l'issue d'un TD, leur demander
289 comment ils se sont sentis, ce qu'ils ont appris, etc. Donc le débriefing, je trouve que c'est vraiment une bonne
290 technique, mais qui va au-delà de la simulation, pour aider les gens à... à formuler un peu ce qu'ils ont fait,
291 pourquoi ils l'ont fait, etc. Donc je trouve que je la réinvestis beaucoup. Et du coup, j'aurais envie de le travailler
292 encore un petit peu plus.

293 **Comment tu vois ça ?**

294 Ben j'en sais rien. C'est une idée comme ça. Je sais pas comment j'aimerais le travailler. Alors peut-être avec
295 quelqu'un... comment dire, tu vois, vraiment un... comment ça s'appelle ? un feedback, quoi, un vrai feedback.
296 Parce que... on le fait entre nous, hein, on le fait toujours avec les collègues, parce qu'alors moi, j'ai aucun
297 problème avec ça. Ils pourraient même me dire « ben c'était très mauvais ce que tu as fait », je suis prête à
298 l'entendre. Au contraire, même, je préférerais qu'on me dise ça plutôt que « oui, c'est bien ». Mais très souvent
299 on est bienveillant avec les collègues.

300 **C'est comme avec les étudiants...**

301 Ben ouais, c'est ça. Faut arrêter d'être bienveillant en fait ! (*Rires*) Mais ouais, alors peut-être quelqu'un qui me
302 connaît pas, quelqu'un... tu vois ? Mais... mais que vraiment il y ait un vrai feedback, qui me pointe vraiment
303 ben, ce qu'il y a à améliorer, ce que j'ai loupé, ce qui était bien, histoire, voilà, de pouvoir continuer... de
304 repartir un peu avec quelque chose que je puisse travailler, quoi, s'il y a besoin de travailler des choses. Parce
305 que parfois, c'est difficile, hein, de s'autoévaluer là-dessus. Parce que le retour sur investissement, comme on
306 disait tout à l'heure par rapport aux apprentissages, on va pas le voir forcément. C'est pas nous qui le voyons
307 souvent. C'est souvent sur les terrains. Donc on peut avoir des étudiants qui vont nous le dire : « ah, ben j'ai
308 pensé à vous l'autre jour, j'ai eu un refus de soins, je me suis rappelé... machin, etc. ». Bon, ben c'est bien, ça
309 fait plaisir, ça flatte l'ego. Mais tous ceux qui s'en sont pas rappelés me le disent pas non plus. Donc on n'a pas
310 vraiment de retour là-dessus. Je me dis ben... ouais, la manière dont je m'y prends, ben... c'est bien. Alors des
311 moments, je me rends compte que y a des choses... si, des moments j'ai une clairvoyance par rapport à ça. Je me
312 rends compte. Ça, j'arrive à le faire, m'autoévaluer. Mais je voudrais vraiment... voilà, avoir quelqu'un qui...
313 qui me fasse un... un vrai retour sur les choses, mais tu vois, sur plusieurs séances... vraiment quelque chose
314 comme ça. Ça me plairait bien.

315 **OK. Alors je te propose qu'on s'arrête ici... (fin de l'entretien)**

5.4. Entretiens avec Sandra

Sandra – Entretien n°1 - mai 2016 – durée 1h05

2 **Introduction → 4'**

3 **Alors première question, peux-tu me donner ton âge ?**

4 Oui. 34.

5 D'accord. Est-ce que tu peux me parler des principales étapes de ton parcours professionnel ? à partir du bac...

6 Alors j'ai eu mon bac, bac SMS... en 2000. Alors j'ai pas fait de prépa, je suis rentrée en 2000 en école
7 d'infirmières, donc j'ai été diplômée en 2003. En 2003, j'ai intégré le centre hospitalier de F., en service de réa,
8 à l'époque. J'y ai bossé jusqu'en 2009. Ouais, c'est ça. J'ai fait principalement de la réa. J'étais affectée au service
9 de réa. Après j'ai eu des détachements en soins intensifs, salle de réveil, urgences, principalement. On avait des
10 petites missions, tu vois ? et après... après c'est tout. Et du coup j'ai eu envie... enfin j'avais toujours gardé en
11 tête que un jour j'irais voir ce qui se passe en formation. Et j'ai envoyé une lettre spontanée à l'IFSI de la Croix-
12 Rouge, et c'était l'époque en 2009, où ils recherchaient des formateurs pour l'AFGSU, et à cette époque-là – et
13 c'est toujours le cas, d'ailleurs – il fallait une antériorité de moins de dix ans dans un service de réa ou d'urgences.
14 Et ils avaient très peu de formateurs sur place qui avaient ce profil. Donc je suis tombée au bon moment. Voilà.
15 Et du coup j'ai intégré en 2009 l'IFSI. Mon parcours il est un peu... il est un peu hâché... tu vas comprendre
16 pourquoi. J'ai fait deux ans sur la section infirmière, donc ancien programme, sur la troisième année. Ensuite j'ai
17 eu des jumeaux, donc je me suis arrêtée deux ans et demi. Et je suis revenue à mi-temps sur la formation aide-
18 soignante. Et l'année dernière j'ai fait ma formation cadre, à Saint-Etienne. Et là je reviens sur la formation
19 infirmière, sur la deuxième année, nouveau programme. Donc voilà, un peu... un peu déstructuré...

20 Alors dans tes expériences professionnelles, est-ce qu'il y a eu des formations que tu as pu suivre, diplômantes
21 ou pas, et qui ont été particulièrement déterminantes pour toi, sur le plan de ta construction professionnelle ?

22 Alors attends... je suis en train de me remémorer les formations que j'ai eues... Alors il y a eu une formation
23 effectivement que j'ai suivie – alors j'étais déjà formatrice – c'était une formation sur la pédagogie de l'adulte.
24 Pour moi, c'était très aidant parce que du coup, c'était comment se confronter en fait... comment former l'adulte,
25 voir que c'était pas les mêmes méthodes d'apprentissage, qu'on ciblait pas les mêmes... enfin qu'on avait des
26 objectifs, mais qu'on n'avait pas forcément... comment dire... les objectifs qu'on donne à un adulte, on va faire
27 en sorte de les... de les... merde, je trouve pas mes mots. Enfin atteindre des objectifs chez un adulte et chez un
28 enfant ou un adolescent, c'est quand même pas pareil. Donc du coup, parce que parfois, on a affaire dans la
29 formation à tout ce qui est incivilités, résistances des apprenants. Et j'avais un peu du mal, moi, avec les adultes.
30 J'avais plutôt tendance à dire ben ils sont autonomes... enfin les jeunes adultes, quoi. Ils sont autonomes, on les
31 laisse, et parfois il y a quand même besoin de cadrer, malgré tout. Donc ça, ça a été une formation sur deux jours
32 qui a été aidante pour moi, dans... Après en tant qu'infirmière j'ai pas eu énormément de formations, tu vois. J'ai
33 eu des formations d'un jour sur l'hygiène, j'étais allée au colloque de réa à Paris, mais après... rien qui m'ait
34 marquée.

35 Alors qu'est-ce qui t'a amenée à devenir formatrice ? Tu disais « j'avais ça dans l'idée de me confronter à l'autre
36 côté »...

37 Eh ben... oui, de l'autre côté. Alors peut-être parce que toute petite j'avais envie d'être maitresse ! Alors est-ce
38 que c'était une envie qui est resurgie ? J'en sais rien, tu vois, des moments je me dis « tiens, peut-être qu'il y
39 avait ça en moi » ! Et puis parce que j'étais aussi très investie en tant qu'infirmière sur l'encadrement des
40 étudiants dans mon service. J'avais monté un livret d'accueil, voilà, il y avait un projet de service où j'étais bien
41 partie prenante dedans. Et puis parce que le contact avec les étudiants m'a toujours intéressée, en fait. En service
42 déjà. J'étais une infirmière... enfin, j'ai jamais refusé d'encadrer un étudiant. C'était toujours quelque chose qui
43 m'a plu. Et ça me permettait beaucoup de revenir sur ma pratique, ah bon, il y a ça de nouveau ? Enfin je trouve
44 qu'on apprenait en fait l'un et l'autre, et l'étudiant, et moi-même. Et puis qu'est-ce qui m'a amenée à être
45 formatrice ? c'est aussi au niveau personnel, une vie qui était difficile à gérer avec les weekends, et le rythme
46 quoi. A un moment donné, je me suis dit tiens, ça peut-être une solution. C'était pas la première motivation mais
47 ça rentrait dans le...

48 Alors donc tu es entrée en tant que formatrice à l'IFSI en 2009, donc ça fait déjà six ans...

49 Oui, alors entrecoupés, du coup.

50 Oui, alors qu'est-ce qui... est-ce qu'il y a dans cette expérience, là, en tant que formatrice, est-ce qu'il y a eu des
51 moments, des expériences qui ont été pour toi vraiment fondatrices de ta pratique actuelle ?

52 Alors eh bien... mon entrée. Mon entrée à l'école, où en fait je remplaçais une collègue qui partait, et fort
53 heureusement elle s'occupait du module réa-urgences, donc ça m'a donné beaucoup de légitimité envers les
54 étudiants. Parce que du coup, je venais du terrain, donc il a fallu m'approprier les cours mais c'était pas non plus
55 très difficile. Par contre j'ai été jetée dans le bateau tout de suite, quoi. C'est-à-dire que je suis passée de

56 infirmière à formatrice, tu vois, il y a pas eu de temps... et ça, ça... je pense que ça a forgé mes capacités
57 d'adaptation. Je les avais déjà, puisque j'avais fait pas mal de services, tu sais, quand tu tournes un peu partout,
58 tu es obligée... Mais je pense que ça, ça a été fort dans mon expérience d'arriver et de finalement... alors j'ai
59 toujours eu un très bon soutien de l'équipe, ça par contre c'est un point très positif, mes collègues m'ont jamais
60 laissée seule et en difficulté. Par contre fallait y aller, quoi. J'ai commencé le module réa, et puis deux jours après,
61 fallait que je fasse le cours sur la transfusion, tu vois. Et puis entre la pratique et la théorie, entre ce que tu fais
62 tous les jours et puis arriver à donner un savoir en expliquant pourquoi tu fais les choses c'est pas si évident que
63 ça en fait. Donc je pense que ça, ouais, en termes d'adaptation, ça a été important pour moi.

64 **Qu'est-ce qui... finalement comment tu as le sentiment d'avoir développé tes compétences pour justement être**
65 **formatrice ?**

66 Euh... franchement, en faisant. Là, pour le coup, ouais, par rapport à mon expérience. Parce que ben... pas de
67 notion de pédagogie, clairement, tu vois. Une petite idée de comment on dit les choses, et plutôt le savoir-être
68 en fait... tu vois je me suis appuyée sur mon savoir-être. En me disant, bon, les étudiants, je faisais comme ça
69 pour les encadrer, je savais à peu près ce qu'ils attendaient aussi, ça m'a aidée de pas trop être loin d'eux dans
70 la pratique. Mais après, c'est vraiment en faisant que j'ai appris, et en me confrontant... ouais, en faisant,
71 vraiment.

72 **Alors du coup, tu as maintenant une petite expérience de la pédagogie. Qu'est-ce qui finalement fonde ta**
73 **pratique que le plan de tes conceptions de l'enseignement ? (12'30)**

74 Qu'est-ce qui fonde ma pratique ?

75 **Quelles sont tes croyances en matière d'enseignement pour former des infirmiers ?**

76 Alors euh... ben déjà l'envie... pour moi, c'est l'envie de transmettre. Je me dis que je ne pourrais pas faire ce
77 métier si un jour le contact avec l'étudiant me saoule, par exemple. Tu vois ? Donc l'envie de transmettre quelque
78 chose, et le besoin de se remettre en question aussi. Tu vois par exemple, j'ai assisté à un cours il y a pas très
79 longtemps sur la prise en charge de l'état de choc. Et l'intervenant a remis le schéma du cœur et tout, et à ce
80 moment-là, je me dis « putain, tu aurais à remplir le schéma du cœur, du coup... ah ouais, il y a des trucs que tu
81 as oubliés ! ». Et j'ai besoin, moi, de croire que je suis pas trop loin de la réalité, pour pouvoir enseigner. Et j'ai
82 besoin de me dire que le jour où je me sentirai vraiment trop loin, je partirai. Voilà, pour moi c'est important
83 d'en être là.

84 **Et l'étayage de la pratique-même c'est quelque chose qui fonde ta conception ?**

85 Ouais, pour moi, oui. Alors j'ai pas besoin d'être une experte des soins pour enseigner. Mais il me semble que
86 quand même il faut pas trop que je m'éloigne de ce qui se passe dans les services, pour être légitime, et me sentir
87 légitime. Surtout légitime. Voilà. Moi j'aimerais bien tu vois, avoir la possibilité de retourner en service dans
88 l'année, quinze jours – pas faire des soins – mais juste me dire « ah oui, c'est ça la réalité ». Enfin je trouve que
89 parfois on l'oublie.

90 **Ne pas perdre ce contact.**

91 Pas perdre ce contact-là. Ça, c'est un des trucs importants pour moi. Je sais pas si je réponds à ta question ?

92 **Oui, complètement. Qu'est-ce qui t'attire le plus en termes de méthodes pédagogiques ?**

93 Alors moi j'aime beaucoup tout ce qui est petits groupes d'apprenants. Je suis formatrice AFGSU donc ça c'est
94 un truc dans lequel je m'épanouis bien. Petits groupes d'apprenants, très pratique du coup. Très concret. Avec
95 des objectifs bien précis. Et ça, ça me plaît bien. Je trouve que douze étudiants, on reste dans des formats
96 intéressants et riches en fait. Effectivement la simulation. C'est quelque chose que j'apprécie beaucoup aussi.
97 Après, je suis moins fan des CM, parce que je pense que... et les étudiants aussi sont moins fans ! (rires). Ouais,
98 j'aime bien tout ce qui touche au concret en fait. Dans la pratique. Et puis aussi, j'apprécie les temps individuels
99 avec les étudiants. Tout ce qui est référence pédagogique. Je trouve que ça c'est important.

100 **Si je te demande qu'est-ce qui t'anime en tant que formatrice ? Qu'est-ce qui te motive ? qu'est-ce qui te fait**
101 **lever le matin ? (rires)**

102 Ben je crois... ah c'est une bonne question, ça ! Ce qui me motive... ben en fait ce qui me motive déjà c'est... non,
103 c'est pas ce qui me motive, ça. Ben en fait je m'ennuie pas. Je m'ennuie pas. Je crois que c'est ça. Je viens et je

104 me dis... des moments j'ai un agenda hyper-rempli et je me dis « bon, je vais pas avoir le temps de faire ça, ça,
105 ça » et puis parfois j'ai des journées un peu plus cool, où j'avance bien, mais ce qui me motive c'est que justement
106 je suis motivée encore à être... je prends plaisir. Ouais, je prends plaisir à faire ce que je fais. Je suis pas démotivée.
107 Et ouais, je suis bien dans ma place de formatrice. C'est ça en fait. Je sais pas comment dire d'autre. Si tu veux il
108 n'y a pas un truc précis qui me vient en tête.

109 **Comment tu te décrirais comme formatrice ?**

110 Envers les étudiants, je pense que quand même je suis disponible pour eux, mais ça je leur dis bien. Alors après,
111 je suis pas corvéable hein, mais je suis disponible. C'est-à-dire que si on me sollicite pour un rendez-vous, si je
112 peux, voilà, je suis disponible. Globalement, je pense être assez dynamique. Et accessible, enfin tu vois ? et euh...
113 alors ça peut être un défaut mais euh... ça peut être les deux... mais je suis assez cadrante, en fait. Je me laisse
114 pas trop... je marche pas trop par l'affectif et j'essaie bien de rentrer... tu vois de pas être dans le copinage. Parce
115 que il y a le côté âge hein pour moi qui est... d'ailleurs ça a été un de mes problèmes aussi quand je suis rentrée.
116 Parce que du coup, les apprenants avaient sensiblement le même âge que moi. Donc ça c'était compliqué de
117 me dire en quoi je suis plus légitime qu'eux, avec le même diplôme en plus. Tu vois j'étais juste infirmière quand
118 je suis rentrée, donc... Et après avoir travaillé, je me suis dit « ben oui, le fait d'être devant eux, finalement, c'est
119 ça qui me rend légitime ». mais du coup, j'ai besoin peut-être d'instaurer une certaine distance avec les étudiants
120 pour justement pas être la copine, quoi. Tu vois ?

121 **Ça a changé quelque chose le diplôme cadre pour toi ?**

122 Ouais. Ouais, vraiment. A ce niveau-là oui vraiment. Pas du tout vis-à-vis de mes collègues, parce qu'on a
123 vraiment les mêmes missions. Les mêmes missions. Donc ça n'a rien changé. Par contre, oui. Alors je pense que
124 c'est vraiment très personnel, parce que personne d'autre peut le ressentir mais... oui, le fait d'être passée par
125 l'école de cadres... plus légitime, et surtout, je sais plus faire la part des choses quand il faut prendre une décision,
126 tu vois, de pas valider un stage... je sais plus argumenter, je pense. J'ai appris ça. Je savais le faire, mais c'est plus
127 légitime. Le diplôme de cadre m'a aidée pour ça.

128 **Donc tu disais que quand tu es arrivée ici, tu t'es formée un peu sur le tas... quelles ont été tes principales ressources ?**

130 Mes collègues. Les collègues... ben oui, pour les procédures, tout ce qui est de l'ordre de l'administratif, de la
131 gestion du dossier d'un étudiant, ça, c'est clair que c'est les collègues de bureau « je peux te déranger cinq
132 minutes ? » et encore là, maintenant que je suis revenue de l'école des cadres en septembre, comme j'étais pas
133 sur la section infirmière, du coup je redécouvre tout. Donc je suis un peu dans la même configuration que quand
134 je suis arrivée, quoi. Ah bon, mais c'est quoi les AC ?... tu vois ? comme j'ai pas expérimenté encore le nouveau
135 programme dans... vraiment dans l'apprentissage... Alors les collègues... Après effectivement les ressources c'est
136 que j'ai quand même vu le nouveau programme à l'école de cadres l'année dernière, avec les compétences, tout
137 ça. Donc ça m'a quand même aussi aidée. Mais vraiment c'est les collègues en premier. Donc je suis pas allée
138 lire, je suis pas allée...

139 **D'accord. Alors on va arriver à la simulation. Qu'est-ce qui t'a amenée à la simulation ? (20')**

140 Alors déjà, c'était un projet fort de l'établissement. Le directeur nous l'a présenté tel quel. Et ça m'a tout de suite
141 bottée ! je me suis dit « cool ! quelque chose de nouveau, avec... enfin... une méthode pédagogique nouvelle,
142 qu'on connaît pas.... Et puis le directeur a décidé de former tous les formateurs au fur et à mesure. Les premiers
143 qui sont partis en formation – c'était un choix de sa part – étaient les formateurs formés à l'AFGSU. Donc comme
144 moi j'étais formée à l'AFGSU, j'ai été une des premières formées en 2014. Voilà. Sur B. Donc, j'étais intéressée
145 et en même temps comme l'établissement était partie prenante...

146 **C'était une opportunité ?**

147 Voilà, une opportunité, complètement.

148 **OK. Alors tu l'utilises dans quels types d'unités d'enseignement ? pour les soins d'urgence ? pour d'autres choses ?**

150 Alors je suis sur l'unité soins d'urgence, là, cette année. On va d'ailleurs l'utiliser quand tu vas venir nous voir...
151 c'est un scénario de choc septique. On va l'utiliser en évaluation en fait. Alors pas en évaluation avec des critères
152 et des normes. Ça va être sur la participation active. Du groupe. parce qu'on va pas mettre de note, on n'en veut

153 pas. Je l'ai également utilisée cette année sur l'UE encadrement, en amorce de l'UE, c'est-à-dire en première
154 intention : on a à encadrer quelqu'un, ben, essayer de faire ressortir aux étudiants de quoi on a besoin, quelle
155 posture.... Donc ça c'est pour l'encadrement, on a fait intervenir les étudiants de deuxième année avec les
156 étudiants de prépa au concours. Donc c'était hyper intéressant la collaboration. Cette année ce sera tout pour
157 moi, en simulation, j'ai pas d'autre UE.

158 **Donc c'est une activité assez réduite finalement dans ton emploi du temps.**

159 Alors ça prend beaucoup de temps lorsque tu es dessus, parce qu'en général, comme on a 140 étudiants, tu as
160 bien deux jours complets à faire de la simulation. Mais finalement, tu peux ne pas en faire pendant quatre, cinq
161 mois. Enfin tu vois, une fois par semestre en général, c'est ça, à peu près.

162 **Alors tu as expérimenté toi-même la simulation en tant qu'apprenante ?**

163 Oui.

164 **En formation, c'est ça ?**

165 Alors formation à B. Alors après... euh... c'est pas quelque chose qui m'a vraiment emballée, du coup... (rires). Je
166 sais pas comment dire... Ben en fait, on était mélangé dans le groupe à B. on était avec des médecins, des
167 urgentistes, réa, machin... et des formateurs. Et du coup c'était quand même très centré formation médicale.
168 Clairement il y a eu beaucoup de scénarios sur la gestion d'un arrêt cardiaque. Du coup les médecins et les
169 infirmiers des urgences participaient. Nous, formateurs, on était en minorité, et les scénarios qu'on a pu créer,
170 c'était des scénarios plutôt soins relationnels. Donc en fait, j'ai eu l'impression de pas vraiment avoir expérimenté
171 la simulation, moi. Je l'ai plus expérimentée en regardant les autres. Tu vois par exemple les médecins. Je me
172 suis rendue compte plus de l'intérêt à ce moment-là. Mais c'est vraiment un ressenti parce que du coup, je l'ai
173 fait ! Mais ça a pas été quelque chose où je me suis dit « ah ouais, génial ! », où ça a eu pour moi un vrai intérêt.
174 Quand les autres sont passés, quand les médecins et les infirmiers sont passés, où je me suis rendue compte de
175 la dimension de l'équipe, que c'était important... Moi dans mon petit scénario de formatrice, j'ai pas eu
176 l'impression de...

177 **Est-ce que malgré tout, le fait d'avoir été apprenante dans ce format là, c'est quelque chose que tu réinvestis
178 dans ta pratique auprès des étudiants ?**

179 Non, je pense pas. Pas vraiment.

180 **Qu'est-ce que cette formation t'a apportée, du coup ?**

181 Alors euh... ben alors quand même pour le coup des éléments pédagogiques que j'avais pas à l'époque en 2014.
182 Donc pour le coup, ils apportaient quand même une approche pédagogique intéressante. Après... alors elle m'a
183 montré l'importance du débriefing. Où c'est quand même assez centré là-dessus, il me semble. C'est un peu loin
184 mais bon, il me semble que c'était une part importante. Et en même temps ça m'a mis la pression.

185 **C'est-à-dire ?**

186 C'est-à-dire que je me suis dit que en fait, dans un débrief, tu peux pas dire ce que tu veux, il faut faire attention,
187 faut être super forte et... alors qu'en fait, des débriefs, j'en faisais déjà ! Tu vois ? Mais du coup, ...

188 **Ça a remis en question ce que tu faisais ?**

189 Ouais. En me disant « mince ! ah ouais mais moi je formule comme ça aux étudiants, et je me rends pas compte
190 quel impact ça peut avoir sur eux ! », donc ça... ça remue un peu, ça a remis en question... oui, ça a remis en
191 question ma pratique. Et ça m'a mis la pression. Et je l'ai encore, la pression des débriefs. Où j'ai l'impression
192 parfois de manquer de naturel. Tu vois ?

193 **Tu es dans le contrôle ?**

194 Complètement. Je suis vraiment dans le contrôle. De faire attention à qui fait quoi, qui dit quoi, est-ce que j'ai
195 donné la parole à tout le monde, est-ce que tout le monde s'est exprimé ? comment je dois faire ? Et du coup,
196 j'en perds mon naturel. Et parfois ça me met en difficulté, ça. Donc ouais. J'ai le sentiment que c'était quand
197 même bien basé sur le débriefing. Après il faudrait que je retourne voir si c'est juste un ressenti mais...

198 **En tout cas tu le ressens comme ça ?**

199 Ouais.

200 Tu disais que ça t'a donné des bases, mais justement sur cette pratique-là, tu dis que ça t'a fait prendre
 201 conscience d'un certain nombre de choses.... Est-ce qu'il y a eu d'autres ressources, autres que la formation, qui
 202 t'ont permis d'avancer ?

203 Depuis la formation tu veux dire ?

204 Oui.

205 Oui, ben oui. Clairement. Alors j'en ai pas fait énormément en plus. Alors les ressources c'est clair, c'est
 206 l'élaboration des scénarios avec les collègues. Déjà quand tu connais bien ton scénario, eh ben, tu es quand
 207 même plus à l'aise. Ça m'a vraiment aidée de construire les scénarios avec mes collègues. Et puis, cette année,
 208 sur ma première séance de simulation, j'ai une collègue qui m'a, entre guillemets, évaluée. J'étais OK pour ça,
 209 c'était vraiment informel. Mais je pense que ça... enfin moi j'ai besoin qu'on évalue ma pratique justement, pour
 210 me dire « c'est bon, je suis sur la bonne voie, je fais pas n'importe quoi... ». Parce que je me remettais... enfin
 211 voilà, j'ai besoin de savoir ça va, quoi, ce que je fais. Donc ça, ça a été une ressource intéressante aussi. Ça m'a
 212 mise en confiance en me disant « ben finalement, ça va, je respecte les étapes ». Mais je pense que... quand tu
 213 es pas très à l'aise avec les méthodes pédagogiques, ce qui peut être mon cas parfois en simulation, du coup, tu
 214 te réfères à la théorie, tu vois, les différentes étapes du débrief, tu fais attention quand même... et je pense qu'en
 215 prenant de l'expérience, ça, je vais peut-être arriver à m'en détacher un peu, arriver à me dire « c'est bon, tu
 216 peux te faire confiance ». Et j'en suis pas là encore. Je suis vraiment dans l'apprentissage encore, hein,
 217 clairement.

218 D'accord. Qu'est-ce qui t'attire particulièrement dans ce format ?

219 Alors le côté nouveau, ça c'est clair. Même si ça l'est pas vraiment. Mais le fait de proposer quelque chose
 220 d'original aux étudiants. Voilà, ça, ça me plaît. Et puis ce qui me plaît aussi d'être un des éléments où... enfin...
 221 d'être aidant pour essayer de leur faire comprendre pourquoi ils font les choses. De mettre un sens sur leur
 222 pratique, en fait. De les aider à mettre un sens à leurs pratiques. Ça, ça me plaît bien. Parce que du coup, j'ai
 223 l'impression que quand ils me disent quelque chose, moi je fais vite le lien, en me disant « ah OK, ça, je peux le
 224 relier à ça », et l'idée c'est d'arriver – enfin par rapport à l'objectif qu'on s'est fixé – à ce que l'étudiant te dise
 225 « ah, mais c'est peut-être parce que... », enfin tu vois, de l'aider à faire des liens en fait. Ça, ça me plaît bien, la
 226 posture du formateur dans ce cas-là. Et de pas être justement quelqu'un qui dispense un savoir. Enfin, d'avoir
 227 un retour de l'étudiant, oui, je pense que ça, ça me plaît bien.

228 OK. Alors je vais te faire quatre propositions et tu vas me dire où tu te situes. Dirais-tu que ton engagement dans
 229 ce format relève, premièrement, du consentement (la simulation est dans les textes, il faut en faire, tu en fais),
 230 deuxièmement, d'une adhésion (tu considères que c'est une méthode pertinente pour former des infirmiers),
 231 troisièmement, d'une implication forte (tu fais des investissements pour utiliser au mieux ce format), et
 232 quatrièmement, d'un engagement tel que tu y consacres aussi du temps personnel. Où est-ce que tu te situerais ?

233 Ben je pense que je peux dire 3. Puisqu'il y a un projet maintenant avec le CESIM où on forme les formateurs et
 234 je suis inscrite dans le tutorat. Donc je vais après intervenir en tant que formateur de formateurs. Donc du coup,
 235 il y a une vraie implication puisque c'est une méthode qui me plaît. Après... après je fais pas de la simulation pour
 236 faire de la simulation... j'ai bien en tête que c'est, entre guillemets, qu'une méthode pédagogique, et que il peut
 237 y avoir plein d'autres formes. Et qu'on n'est pas obligé d'être dans un labo de simu pour faire quelque chose de
 238 bien. Donc c'est pas... je suis pas du tout sur la simulation à tout prix. J'ai vraiment envie que ça ait une plus-
 239 value, tu vois, dans le parcours de l'étudiant, mais faire de la simulation pour faire de la simulation, non, par
 240 contre. Mais je suis impliquée, oui, je suis impliquée.

241 En termes d'implication par rapport à cet investissement futur dans la formation de formateurs, finalement
 242 concrètement, quels investissements ça te demande ?

243 Ben concrètement des investissements hors formation initiale en fait, hors... enfin là, je l'ai pas encore faite la
 244 formation, mais je suis en train de m'y préparer, de m'y intéresser. Ben là, par exemple, cet après-midi, j'ai pris
 245 connaissance de la formation, des différents supports, demain je rencontre Marc pour lui dire « ben tiens,
 246 j'aimerais bien faire cette intervention, et celle-là ». Et puis... tu pars en déplacements, quand même, et comme
 247 je te disais, j'ai deux petits bouts de cinq ans, un mari qui part la semaine, donc il faut quand même bien
 248 s'organiser, et ça, ça demande plus d'investissements que de les déposer à l'école le matin et rentrer le soir. Mais

249 ça me coûte pas en fait, parce que je me dis que c'est une expérience nouvelle. Je vais être avec... et là, je pense
250 que la différence c'est que je vais être avec des professionnels, je suis pas avec des étudiants, je serai avec des
251 professionnels, donc c'est un autre public et ça me plaît d'aller voir...

252 **Ça te permet de diversifier ton activité, finalement...**

253 Ouais, complètement. Oui. Et puis je trouve que c'est bien de s'ouvrir sur... on a de la chance d'avoir un CESIM
254 et j'ai envie de profiter de l'opportunité, quoi, c'est clair. Ouais, ouais.

255 **Alors revenons un peu sur l'institution finalement... quelle est selon toi la place de la simulation dans le projet**
256 **pédagogique de l'institut ? (32')**

257 Alors... je sais pas d'où je sors ça, mais clairement, il faut que tous les étudiants aient une simulation tous les
258 semestres. Et il me semble que j'ai cette injonction. J'ai ça en tête, mais alors est-ce que ça apparaît sur un
259 compte-rendu, je sais pas. En tout cas, c'est des choses qui circulent dans l'école, tu vois ce que je veux dire ? on
260 demande une simulation minimum par semestre. C'était quoi ta question ?

261 **Selon toi, quelle est la place de la simulation dans le projet pédagogique ?**

262 Ouais alors le projet pédagogique, je le connais pas trop, moi... je sais pas...

263 **Est-ce que tu as le sentiment que ça représente une place importante ou pas ?**

264 Il me semble que c'est important mais... vu qu'on n'est pas tous encore formés et que ça demande beaucoup de
265 temps et de monde quand tu montes une séquence de... il me semble qu'une par semestre, tu vois, ça me paraît
266 pas énorme, quand on le dit comme ça... et en même temps c'est peut-être suffisant parce que quand tu le
267 montes et que tu es deux ou trois à tenir le projet c'est chronophage quand même, ça prend de l'énergie, c'est
268 pas... tu fais pas un CM de deux heures et puis hop c'est fini, quoi : tu enchaînes les groupes les uns après les
269 autres dans la journée, et en général tu es bien fatiguée ! donc il me semble que ouais, c'est important, mais
270 c'est pas non plus faire de la simulation pour faire de la simulation. Enfin il me semble que la simulation, c'est
271 pas à tout prix dans l'école quoi.

272 **Tu dirais que l'équipe pédagogique adhère complètement à cette méthode-là ?**

273 Complètement, non. Pas complètement. Clairement non. Moi tu vois, j'ai un collègue dans l'équipe. On a monté
274 le projet simulation de l'UE encadrement, il était avec nous dans l'UE et clairement il nous a dit « moi, j'adhère
275 pas du tout ». Bon, après, c'est quelqu'un qui est en fin de carrière aussi, enfin tu vois, qui est pas forcément...
276 qui a pas envie d'investir, et ça peut s'entendre hein. Après il y a clairement une volonté du directeur de former
277 tous les formateurs. Et il y en a qui y vont parce qu'il faut être formé. Qui n'ont pas forcément la motivation
278 comme on avait nous au début... Mais il me semble que pour la majorité, je dirais une grande majorité... après
279 peut-être que je me trompe mais...

280 **C'est ta perception...**

281 C'est ma perception.

282 **L'activité s'organise donc avec Laurent qui est coordinateur du projet c'est ça ?**

283 Oui, alors Marc il est référent CESIM et là, très récemment, effectivement, il a la place de référent pédagogique
284 pour la simulation, on va dire, tu vois ? Il faut qu'il y ait un lien entre l'IFSI et Marc, ne serait-ce que parce que
285 des moments, quand on crée un scénario, tu vois, on se pose des questions. Même si j'ai des collègues plus
286 expérimentés que moi, ben ça va être lui qui va trancher parfois en disant « ben moi je ferai plus... », ah ouais,
287 t'as raison, on n'avait pas vu... Voilà, il me semble qu'il a l'expertise pour le faire, en tout cas. Ouais.

288 **Mais donc du coup, tu participes à la conception des scénarios...**

289 Ah oui, complètement. Alors en général, la conception des scénarios, c'est pas Marc qui le fait. On va le solliciter
290 si vraiment on a une interrogation, où on arrive pas à répondre, en se disant « ben tiens, on va demander à
291 Marc ! ». Tu vois, ça permet d'avoir une personne en plus. Sinon, oui, tu crées... enfin dans une UE, tu crées ton
292 scénario, les objectifs, combien on met d'apprenants par session... Tu vois, on s'est rendu compte sur
293 l'encadrement, douze, c'est beaucoup un groupe de douze. Du coup, sur les soins d'urgence, avec ma collègue,
294 on s'est dit « ben on va tenter les groupes de six, là, sur la simulation. On va voir s'il y a une implication différente

295 des étudiants. Et ça, pareil, on a été en discuter avec Marc « qu'est-ce que t'en penses ? ». Mais... enfin je le
296 prends pas comme quelqu'un qui... comme une position hiérarchique, tu vois, je le prends vraiment comme une
297 vraie ressource. En me disant « je peux me tromper », ou alors « ça peut être une bonne idée, mais je voudrais
298 bien lui en parler quand même ». Et puis... et puis c'est quelqu'un de très disponible aussi, tu vois, donc ça, c'est
299 intéressant, c'est aidant. Je me souviens plus de ta question du coup !

300 **Non mais c'est ça. L'organisation de l'activité au sein de l'équipe...**

301 Ouais, c'est ça, construction de scénarios, mise en place. On prépare nos salles. De quel matériel on a besoin ?
302 Comment on configure notre salle ? mais c'est vraiment les personnes en charge de la simulation qui le font,
303 quoi.

304 **Et alors si j'ai bien compris, vous co-animez à deux personnes ?**

305 Minimum. On n'est jamais tout seul sur une simulation.

306 **Mais là tu vas être avec un formateur de l'IFSI ou avec un infirmier du terrain ?**

307 IFSI.

308 **C'est un autre collègue ?**

309 La simulation à laquelle tu vas assister, je suis avec Paula, on est toutes les deux sur l'UE. Et on va co-animer avec
310 des infirmiers qui viennent ici. Des infirmiers qui viennent ici pour les OTS. Open Technical Skills, ils appellent ça.
311 Donc ils font ça, c'est avec des étudiants... pose de voie veineuse, tu vois, eux ils sont vraiment dans le procédural.
312 Et qui ont été formés par Marc sur la formation du CESIM, pour être formateur. Et en fait il leur faut de
313 l'expérience, clairement, tu vois. Donc du coup, on a eu la demande de les faire intervenir. Au lieu de demander
314 à nos collègues, qui parfois sont avec les étudiants, quand on peut faire appel à eux...

315 **Mais du coup, comment se fait la répartition des rôles dans la séance ?**

316 Eh ben là on va voir... on n'en a pas encore discuté avec Paula, tu vois. Enfin moi clairement, ce qu'on s'était dit
317 avec Paula, on va se positionner pour être – au moins sur la première matinée – moi, j'aimerais bien débriefer,
318 moi. Parce que du coup, j'ai besoin de m'approprier le scénario, parce que moi je l'ai pas monté ce scénario-là,
319 donc là tu vois, j'en suis dans la lecture mais je l'ai pas pensé. Et ça, c'est pas forcément évident je trouve. Et
320 après ils interviendront, tu vois, si dans la matinée il y en a un qui me dit « ben tiens je ferai bien la session »,
321 ben tu la fais du début à la fin.

322 **Parce qu'il y a quatre sessions par demi-journée, c'est ça.**

323 C'est ça, quatre, ou trois je sais plus. Voilà, donc eux vont être avec nous, aussi. Donc en fait on va être trois sur
324 la session. Il y aura deux labos. Donc Paula avec deux infirmiers, et moi avec deux infirmiers. Et puis on va se
325 répartir les rôles, pour le coup. Puisque ce sera un mannequin haute-fidélité, donc il y aura quelqu'un qui fera la
326 voix du mannequin. Il y en a un qui sera facilitateur, s'il y a besoin. Et puis quelqu'un à la technique. Je pense
327 qu'on va se répartir comme ça. Mais on doit se voir justement tous ensemble.

328 **Du coup, ça veut dire qu'il y a une réunion préparatoire ?**

329 Oui. Ecoute, de tête, il me semble qu'on va prévoir ça. Alors est-ce que la réunion est posée ? Est-ce que le jour
330 où Paula rencontre les infirmiers je suis pas dispo, donc est-ce que c'est elle qui les briefe à ce moment-là ? Il
331 faut qu'on revoie un peu tout ça.

332 **Oui, grosse logistique...**

333 Ah oui, oui. Ah oui, oui. En plus, j'ai ma collègue Noëlle qui a fait la formation tutorat que je vais faire – la
334 formation de formateurs – et elle m'a dit « est-ce que je pourrais venir faire un débrief ?, parce qu'il y a des
335 choses que je voudrais revoir... ». Donc les gens sont intéressés ! Ceux qui sont motivés sont vraiment motivés et
336 investis, tu vois, ils viennent te voir « je peux faire un débrief ? »... bon après, moi, je me dis... bienvenue aux
337 gens... tu vois, je suis pas là à me dire « non, c'est mon scénario, c'est mon UE et je te laisse pas de place, quoi ! ».
338 À partir du moment où j'ai confiance, enfin, c'est des gens pros, tu vois, donc pas de problème.

339 **Quels bénéfices la simulation t'apporte-t-elle à toi, en tant que formateur ? (40'34)**

340 Oui, il doit y en avoir ! J'y ai jamais réfléchi mais... Ben les bénéfices, je pense que ça se rapproche de ce que je
341 te disais quand je te parlais en début d'entretien de la crédibilité, de la légitimité du formateur. J'ai l'impression
342 que quand je monte un scénario je suis obligée d'être au plus proche de la réalité. Donc euh... je me raccroche à
343 ma pratique, et euh... je vais questionner ma pratique « ah mais là, t'es sûre que c'est comme ça en service,
344 maintenant ? », enfin tu vois ? et ça pour moi, c'est un vrai bénéfice, parce que je me dis que si on se goure, ça
345 va pas marcher, on est obligé d'être crédible dans la simulation. Et je pense qu'on est obligé de se renseigner sur
346 ce qui se fait, quoi...

347 **Tu veux dire que tu as un impératif d'excellence ?**

348 Peut-être ouais. Il me semble. Il me semble que... en termes d'organisation de service, de comment ça se passe
349 quand tu appelles le médecin pour de vrai, je veux dire... les médecins, pour de vrai, ils te font pas des formules
350 de politesse, tu vois, dans les services parfois ! En termes de crédibilité. Donc je suis quand même obligée, si je
351 fais le médecin au téléphone, ben déjà je les tutoie, comme dans la réalité. Je me souviens d'un étudiant qui
352 m'avait dit « il va pas très bien », « comment ça, il va pas très bien ? », je lui ai répondu du tac au tac « tu veux
353 que je lui prescrive un Lexomil ? », parce que c'est ça la réalité ! Et je me dis que si vraiment on est en dehors de
354 ça, et qu'on les bichonne, entre guillemets, trop... eh ben, on n'est plus crédible, enfin moi, j'ai l'impression que
355 je serais plus crédible ! Donc ça, je pense que pour moi c'est un bénéfice parce que je suis obligée de me
356 raccrocher à la vraie vie, quoi. Ouais. Je pense que c'est important pour moi. Euh... bénéfice... je me fais plaisir
357 aussi !

358 **Ah oui ?**

359 Oui, donc du coup, c'est une méthode pédagogique que j'aime bien. Alors peut-être que c'est un peu en lien
360 avec ma génération ? mais tu vois... alors c'est peut-être con mais le matériel, quoi... ça me plait le mannequin,
361 tu vois, le mannequin, ça me plait, de me dire « tiens, on peut faire ça ! »... enfin je trouve que c'est une super
362 technologie. Donc j'ai envie d'aller découvrir ce qu'on peut... les paramètres qu'on peut mettre... et encore, je
363 suis loin de tout savoir !

364 **L'aspect technique, technologique, te rebute pas du tout, du coup ?**

365 Pas du tout ! Non, au contraire ! ça me plait bien. Alors je maîtrise pas tout, mais ça me plait bien, oui ! ça
366 m'effraie pas en tout cas. Et puis... et puis les bénéfices... ben je trouve que l'étudiant quand même quand il
367 ressort et qui te dit « oh, j'ai complètement oublié les caméras ! j'étais vraiment dedans ! » et que tu le vois, toi,
368 qu'en simu, il fait pas semblant, quoi ! qu'il est vraiment pris dans le scénario... ben du coup, tu as une certaine...
369 ouais, c'est bon, j'ai réussi en fait... Je suis allé là où... enfin, ils vont là où je voulais les amener quoi ! une certaine
370 satisfaction, quoi. Quand ton scénario il est réussi, je me dis « bon, ben ça va, on a bien pensé tout »...

371 **Comment tu caractériserais la relation pédagogique avec les étudiants dans ce format ?**

372 Alors j'ai en tête... euh... chaque fois que je suis en simu, alors surtout au moment du débrief, j'ai en tête d'essayer
373 – alors je suis de nature assez bavarde – d'en dire le moins possible et d'être vraiment là, en... je répartir le temps
374 de parole, je donne la balle à l'autre, tu vois ? en tant que médiateur, entre guillemets, si on peut dire... Et quand
375 je sens que ça fait deux minutes que je parle et que les étudiants... « Tais-toi Sandra ! », tu vois ? (rires)... Là t'es
376 plus dans ... enfin... donc du coup, c'est différent par exemple d'un cours obligatoire, où tu vas parler pendant
377 deux heures, et finalement, ce que tu dis, est-ce que c'est compris ou pas ? t'es pas là-dedans, t'es dans « je
378 dispense un savoir » et... après, ça se rapproche plus des temps de TPG, par exemple, où tu vas tourner sur tes
379 groupes... « vous avez compris ce qui est demandé ? vous avez besoin d'informations supplémentaires ? », tu
380 vois ? où t'es plus là en tant que facilitateur, aidant, et où t'as pas la posture de « je sais tout et taisez-vous »,
381 quoi. Donc après, ça me fait un peu penser aux temps de TPG, aux temps de rencontres en TD où ils sont en
382 petits groupes.

383 **Alors on a parlé tout à l'heure des bénéfices que tu pouvais ressentir dans cette activité. Est-ce qu'au contraire**
384 **tu aurais des inconvénients ou des contraintes dans cette activité-là ? est-ce que tu en rencontres ?**

385 Euh... ben... c'est quand même prenant comme activité. Pour une heure étudiant, en fait tout le travail qu'il y a
386 en amont, je trouve que c'est quand même important. C'est pour ça que moi, je me dis bien « pas la simulation
387 à tout prix », quoi. Faut vraiment que ça ait un intérêt pour l'étudiant. Et pour nous aussi. Après... contraintes...
388 moi, voilà, ce que je te disais tout à l'heure, j'ai encore... je suis encore pas naturelle dans cette pratique. Alors

389 parce que je l'ai pas beaucoup expérimentée. Donc pour moi, quand je suis en débrief, je suis trop... en fait,
390 j'analyse trop ce que je suis en train de dire, je m'écoute trop, je sais pas si tu vois ce que je veux dire ?

391 **Tu as comme une petite caméra sur toi ?**

392 Exactement ! c'est exactement ça ! « ah mince, t'as pas formulé comme il fallait, ou il aurait fallu faire comme
393 ça ! ou euh... ». Tu vois, je finis le débrief et je me dis « mince, je crois qu'il y en a un qui a pas parlé ! », et j'ai pas
394 réparti le temps de parole. Ou alors « j'ai été trop nulle là ! »... j'ai l'impression que ça c'est une contrainte pour
395 moi. Je me pose pas autant de questions sur les autres formats pédagogiques, tu vois ?

396 **Comment tu expliques ça ? Que tu te poses toutes ces questions-là ?**

397 ... parce que j'ai trop entendu « le débrief – au départ, hein, quand on a mis en place la simulation – le débrief, il
398 y a que les gens formés qui peuvent le faire », tu vois, et j'ai cette phrase en tête. Et du coup, je me dis, bon, tu
399 as été formée, on t'a appris qu'il y a des étapes et il faut calquer la méthodologie là-dessus. Et j'arrive pas à
400 m'enlever cette pression.

401 **Cette méthodo, elle t'enferme ?**

402 Oui, j'ai l'impression qu'elle m'enferme. Elle m'enferme parce que j'en perds mon naturel. Du coup, tu vois,
403 ouais, j'ai bien les étapes en tête. Alors le ressenti, l'analyse de la situation, la transférabilité, tu vois ? Je les
404 connais, et du coup je me dis « bon alors, là, tu as fait les ressentis, OK, c'est fait », mais si on reparle des ressentis
405 « ah ben merde ! », enfin tu vois, je suis vite...

406 **Tu n'arrives pas à manager ça avec souplesse, c'est pas possible encore ?**

407 Pas encore. Alors ça arrivera, je pense. Tu vois ? parce que quand je serai plus à l'aise, que j'aurai fait beaucoup
408 de débriefs... et j'espère que je vais arriver, parce que du coup, ça induit il me semble autre chose sur l'implication
409 du groupe. Parce que comme je suis tellement dans « est-ce que c'est bien ce que je fais ? » et que, quelque part
410 comme tu dis très justement j'ai la caméra, j'ai été confrontée à des situations où j'ai eu l'impression que le
411 groupe était pas du tout impliqué, quoi ! et où j'avais l'impression que mon débrief, j'en avais rien ressorti et j'ai
412 même remis en question le scénario, mais non, en fait, c'est pas le scénario qui va pas, mes collègues ils me
413 disaient « mais non, le scénario, il va bien ! » et même, elle m'avait observée, elle m'avait dit « ça va ton débrief,
414 t'as pas non plus... »... et je pense que je me mets la pression. Faut absolument qu'ils en aient retenu quelque
415 chose et je veux être sûre que... alors que, à la limite, ils ont le droit de venir à une simulation et d'en ressortir
416 pas forcément plus nourris que quand ils sont rentrés à la limite ! C'est pas moi qui suis garante de leur
417 apprentissage. Je dois le faciliter mais finalement ils en prennent ce qu'ils... comme dans tous les cours ! j'ai cette
418 pression-là.

419 **D'accord. C'est intéressant...**

420 Ouais, mais je pense que c'est parce que j'ai pas encore assez de pratique. Mais par contre, j'ai jamais ressenti
421 ça quand je suis arrivée, tu vois, alors que j'avais zéro pratique de pédagogie. Mais là... on va voir, peut-être que
422 la prochaine séance je me sentirai mieux !

423 **Est-ce que, finalement, le fait de pratiquer la simulation, ça a changé quelque chose dans ta pratique
424 pédagogique en général ? (49'38)**

425 J'ai pas l'impression. J'ai pas l'impression que ça ait changé quelque chose. Peut-être plus... alors si, peut-être en
426 termes d'objectifs pédagogiques. Ça m'a appris à poser les objectifs. Et du coup, je m'y réfère plus facilement
427 que je ne le faisais avant, je pense.

428 **C'est structurant pour ta pratique ?**

429 Oui. Oui, j'ai l'impression. Parce que tu vois, demain, par exemple, j'assure un TPG pour remplacer un collègue.
430 La première chose que j'ai faite je suis allée voir l'objectif de la séquence, et ça, c'est peut-être un réflexe que
431 j'avais pas, et que la simulation m'a apportée. Ouais je pense.

432 **Sur quels critères tu évalues ta propre pratique au terme d'une séance ?**

433 Ah, ah ! euh... franchement c'est... mes critères, c'est mes ressentis à moi.

434 **Alors quel genre de ressentis ?**

435 Alors ressentis sur moi-même, c'est-à-dire comment... comment j'ai animé la simulation. Est-ce que j'ai mis un
436 climat favorable, tu vois, dans le pré-briefing ? Est-ce que je les ai mis à l'aise ? Est-ce que je leur ai bien fait tester
437 le matériel avant qu'ils se mettent en situation pour pas les mettre en difficulté ? Voilà, est-ce que je les ai pas
438 mis en difficulté en ayant oublié une étape ? Après, les ressentis, c'est un peu comme je disais tout à l'heure, où
439 j'ai l'impression que le groupe est pas dynamique, ou... mais est-ce qu'ils sont pas faussés pour le coup ? (rires).
440 C'est pas des critères très objectifs, enfin les ressentis, c'est pas objectif, du coup. Donc euh... et puis je suis assez
441 critique sur moi-même en fait, aussi. Donc c'est peut-être pas très aidant. Et là, Marc nous a parlé du DASH, il y
442 a pas très longtemps, j'ai pas pu assister à la formation mais j'ai regardé un petit peu les... les indicateurs,
443 comment on évaluait. Et on se disait, avec Paula, qu'on allait s'évaluer avec le DASH, du coup, pour que ce soit
444 un peu plus objectif. Donc ça, je pense qu'on va le faire aussi. On va faire beaucoup de choses sur cette
445 simulation ! Mais ça, j'aimerais bien avoir un retour objectif de ma pratique effectivement.

446 Tu penses que c'est quelque chose qui pourrais t'aider à progresser...

447 Oui. Oui, parce que justement, de me dire que je loupe pas d'étape, du début à la fin, que finalement je les ai
448 bien intégrées, que forcément il faut encore progresser, mais oui, je pense que ça devrait m'aider. Alors pas
449 évaluée pour être... comment dire... jugée, en fait. Voilà, je cherche pas un jugement de mes collègues, « t'es
450 bonne ou t'es pas bonne », mais « sur quoi il faut que je m'améliore ? » en fait. Ouais pour progresser en fait.

451 D'accord. Selon toi, quelles compétences la simulation demande-t-elle ?

452 Quelles compétences ?... ben tiens, bonne question, ça ! (rires)... je peux dire des qualificatifs plutôt que des
453 compétences ?

454 Oui, tu peux...

455 Euh... parce que du coup, compétences... je réfléchis... Disponibilité, clairement. J'allais dire adaptabilité, mais
456 c'est pas le bon mot... adaptation plutôt. Capacités d'adaptation. Pour pouvoir rebondir sur ce qui est dit. Ecoute.
457 Attention. Et c'est pour ça je pense qu'on est fatigué après une journée de simulation. Parce que... il faut vraiment
458 être là, pour le coup, tu vois ? Faut avoir une vraie présence. Pour pas louper... une idée qui peut être
459 intéressante, et qui va avec les objectifs que tu t'es fixé. Et puis je pense qu'il faut être dynamique. Pour instaurer
460 un climat de confiance avec ton groupe, tu vois. Si tu es fermé, je me dis que les apprenants, ils vont peut-être
461 pas se sentir en confiance, donc il faut quand même avoir une sorte de bienveillance envers eux. Et puis... après,
462 c'est pas vraiment des compétences, oui, c'est plus des... des adjectifs que je te donne... ouais, je sais pas...

463 C'est bien comme ça ! Alors je vais te demander d'imaginer un scénario improbable. Imaginons que demain, la
464 direction de l'IFSI décide d'arrêter l'activité simulation. Quel serait ton sentiment ? (55')

465 (rires) un sentiment de gâchis ! (rires) un sentiment d'incompréhension, je pense, et d'injustice aussi ! oui, parce
466 que je comprendrais pas en fait !

467 Qu'est-ce que tu y perdrais, toi ?

468 ... Ben je pense une part de ma motivation quand même. Parce que c'est une activité pédagogique qui me plaît,
469 aussi, je fais pas ça parce que j'y suis obligée. J'aime ça. Donc du coup, ça viendrait diminuer un peu mes
470 différentes pistes de pratique, en fait. Je me dirais que c'est dommage d'avoir fait tout ça pour rien en fait.

471 Est-ce qu'éventuellement tu aurais quelque chose à y gagner d'arrêter ?

472 Non, je crois pas. Non... non ! (rires)

473 Bon, le scénario, évidemment, n'arrive pas. La simulation reste une activité pratiquée et qui se développe.
474 Qu'est-ce qui en revanche, pourrait t'amener à te désengager ?

475 La contrainte. Si on me disait que chaque UE, par exemple, doit être assortie d'un scénario de simulation. Ça,
476 clairement, ça m'irait pas. Ça irait pas avec mes représentations de la pédagogie. En fait... répète-moi ta
477 question ?

478 Qu'est-ce qui t'amènerait à te désengager de la simulation ?

479 Euh... euh ben en fait, les formateurs simulation là, actuellement qui sont formés, là, on a quand même une très
480 bonne cohésion d'équipe. On s'entend globalement très bien. On va pas en simulation en disant « pffft ! Encore

481 de la simulation à faire !... », donc je pense..., et à mon avis, c'est le risque... de former tous les formateurs... c'est
482 qu'à un moment donné, cette cohésion elle soit plus là, quoi. Parce que si tout le monde est formé, moi j'ai un
483 peu peur de ça. Que si tout le monde est formé, y compris les gens qui le font par obligation, comment on va
484 inclure ces gens... enfin ces formateurs dans cette dynamique quand même où on est content d'aller faire de la
485 simulation, même s'il y a des contraintes, même si c'est... voilà... Mais de le faire avec des gens qui ont pas
486 demandé à être formé, qui sont quand même formés, qui vont devoir faire des débriefs... j'ai un peu peur qu'on
487 perde ce côté... convivial, un peu, tu vois ?

488 Cette émulation collective.

489 Oui.

490 Ça c'est vraiment quelque chose qui caractérise votre groupe, là, à l'heure actuelle ? ce climat...

491 Ben oui... enfin ouais, moi j'ai vraiment l'impression... tu vois on se retrouve en réunion simulation, on est content
492 de se retrouver, on est content de monter des scénarios ensemble. Il y a une libre parole. Moi je me sens pas
493 jugée. Je peux dire très facilement mes craintes. Tu vois, quand j'ai fait ma première simulation, j'ai pu dire « j'ai
494 peur de pas y arriver, aidez-moi ». Là j'ai fait... enfin... on a beaucoup... finalement, on est pas mal dans la
495 réflexivité nous aussi, tu vois ? Qu'est-ce que j'ai fait ? Et quand tu as des collègues en qui tu as confiance, tu
496 peux le faire facilement, ça. Même en temps informel, tu vois ? Tu bois un café, tu dis « punaise, j'ai l'impression
497 que j'étais trop nulle », « mais non, regarde, tu as fait ça... »... et je me dis que... d'étoffer le groupe, de rendre le
498 groupe... on est beaucoup, tu vois, 23, 24 formateurs... on peut perdre un peu ça, ce côté euh...

499 C'est ta crainte ?

500 Ouais, c'est ma crainte. Eh oui, c'est pas facile de travailler tous ensemble...

501 Est-ce que au quotidien, cette émulation, ce dynamisme du groupe, cette liberté dont tu parles... est-ce que,
502 pour d'autres activités dans le quotidien des activités à l'IFSI, c'est quelque chose que tu ressens aussi ou pas
503 autant ?

504 Pas autant.

505 Pas autant...

506 Non, pas autant. Ouais, ouais. Non, je le ressens pas autant. Alors... moi je suis sur la deuxième année, donc c'est
507 vrai que la deuxième année elle a cette particularité-là, il me semble, c'est que il y a quand même une forte
508 dynamique dans l'équipe de deuxième année. Quand même on est sept, on est cinq à être formés AFGSU, cinq
509 simulation. Donc on se retrouve. Donc déjà il y a ce petit noyau, tu vois ? donc ça, je le retrouve dans mon année
510 où je suis... après... après je sais pas trop comment fonctionnent les autres équipes, mais euh... je suis bien aussi
511 dans mon équipe deuxième année, par rapport à ça, tu vois ?

512 Est-ce que c'est quelque chose qui a pu impacter le climat de l'équipe, ça, à ton avis, cette activité-là ?

513 Oui, je pense. Tu vois quand par exemple, Marc propose qu'on soit formé au tutorat pour éventuellement être
514 avec lui sur les formations en intra et en inter, la personnalité de Marc, quand même, qui il est, impacte
515 fortement. Moi, c'est un collègue que j'apprécie beaucoup. Ce serait un collègue avec qui j'ai du mal à travailler...
516 mais c'est un collègue avec qui je travaille bien en plus. Ce serait quelqu'un avec qui j'ai du mal à travailler ou
517 avec qui je me sens pas... tu vois y a des collègues... enfin voilà je me dis si c'était eux les porteurs du CESIM, non,
518 je me serais même pas inscrit là-dedans ! Parce que passer une semaine en formation avec quelqu'un c'est quand
519 même lourd quand... je me dis qu'il faut quand même qu'il y ait une entente entre nous, tu vois ? et je pourrais
520 pas... y a certains collègues avec qui je pourrais pas partir une semaine, partager les repas, et puis une certaine
521 proximité, tu vois, forcément... Parce que quand tu passes une semaine à l'hôtel, tu manges ensemble le soir, à
522 midi, tu vois... tu passes plus de temps. Et je me dis que ça, ça impacte fortement, ouais, quand même. Ouais, je
523 pense que je montera pas des scénarios avec... ce serait difficile pour moi de devoir monter un scénario de
524 simulation avec quelqu'un avec qui je partage pas les mêmes valeurs, par exemple.

525 Les mêmes valeurs sur le plan pédagogique ?

526 Sur le plan pédagogique ouais, ouais.

527 **Donc finalement, c'est des gens... vous vous retrouvez sur des conceptions proches de l'apprentissage et de**
528 **l'enseignement, c'est ça ?**

529 Ouais. Enfin, moi, je le ressens comme ça en tout cas, ouais. J'ai l'impression qu'on a tous à peu près le même
530 profil.

531 **Ah oui ?**

532 Ouais.

533 **Comment tu le décrirais ce profil ?**

534 **(rires)** J'en dis trop ! **(rires)** Je sais pas, il me semble que pour l'instant, les formateurs AFGSU et simulation, on a
535 quand même cette envie... tu vois, on a envie d'expérimenter de nouvelles choses, ça nous fait pas peur, on n'est
536 pas dans nos retranchements, à dire « oh, là, là, non, surtout pas de simulation !, c'est une mode »... parce qu'on
537 peut entendre, tu vois, « c'est la mode, la simulation, vous verrez dans dix ans on n'en fera plus ! », ben c'est pas
538 grave si dans dix ans on n'en fait plus ! on en fait en ce moment, profitons-en ! Enfin tu vois ? Et je pense qu'on
539 est assez dynamique, toute cette équipe-là, de formateurs en simulation. On n'a pas peur. Il me semble qu'on a
540 vraiment des points communs... Et puis sur l'investissement. Je pense qu'on s'investit aussi. C'est pas juste
541 alimentaire, notre métier, on a envie de...

542 **Ça c'est quelque chose qui vous caractérise aussi dans cette équipe ?**

543 Oui, j'ai l'impression. Je pense. Je pense.

544 **Bien, nous arrivons presque à la fin. Mais tu m'as déjà dit des choses sur la conception de la séance donc je**
545 **repose pas la question. Sur la co-animation aussi. Eh bien écoute, juste la dernière question : dans quel état**
546 **d'esprit es-tu avant de commencer une séance ?**

547 Alors je suis stressée. Parce que je me dis... alors on teste le scénario avant, il y a un temps de test, forcément.
548 Alors le plus souvent c'est entre formateurs, c'est un peu biaisé mais c'est bien quand même qu'on le teste. On
549 veut tester nos scénarios, on n'y va jamais... euh... et du coup c'est très bien parce que ça permet de voir que il y
550 a des petites erreurs, des choses auxquelles on n'a pas pensé. Je suis stressée parce que je me dis « bon, allez,
551 pendant une heure, faut pas qu'il y ait de couacs. Faut que le matériel... si on a un mannequin, faut que ça
552 marche... faut pas que je me plante. Donc il y a un stress, et en même temps ce stress, il est... il est agréable,
553 quoi.

554 **C'est un stress positif...**

555 Ouais, c'est un stress positif. Oui, j'y vais pas en disant « mon dieu ! j'ai mal au ventre, je veux pas y aller ! ». Non.
556 Et puis je suis motivée quand j'y vais. Et contente d'y être, quoi. Mais il y a une petite notion de stress et j'espère
557 que je vais bien faire, et que ça va bien se passer. Voilà.

558 **Eh bien voilà, j'ai terminé avec mes questions !**

559 Ouais, c'est bon ?

560 **Tout à fait. Est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas évoquées et qui te sembleraient importantes ?**

561 Non je crois pas. On a bien... Mais c'est intéressant parce que ça permet de... tu vois, tout ce qui est bénéfiques,
562 je m'étais pas forcément posée la question... oui, c'est bien !

563 **Bon, je te propose qu'on s'arrête là pour aujourd'hui. Je te remercie.**

564 **Fin de l'entretien.**

Sandra – Entretien n°2 : débriefing à chaud - durée 5'23

2 **Alors juste un petit débrief à chaud pour que tu me dises comment tu te sens à la fin de cette séance ?**

3 **(Rires)** Tu veux la séance ou la journée ?

4 **La journée, la journée !**

5 Alors je suis satisfaite des résultats par rapport aux objectifs qu'on s'était fixé. Parce que du coup, je me dis que
6 sur chaque groupe, les objectifs ont été atteints, et ça c'est une réussite pour moi. C'est un critère de réussite.
7 Euh... je suis euh... alors... faut que je trouve le bon mot !... toujours étonnée de la richesse des situations, en fait.
8 Et je veux dire... on pourrait répéter le scénario 100 000 fois, on aurait 100 000 choses différentes à exploiter.
9 Donc ça, je trouve ça assez... assez fou et passionnant, pour le coup. Je suis fatiguée (rires) ! parce que ça me
10 demande énormément de concentration. Du coup, c'est un exercice qu'on fait pas souvent mais qu'on fait de façon
11 intensive, donc je pense que mon cerveau travaille... euh... très vite. Enfin, beaucoup. Beaucoup sur des choses
12 que j'ai pas... que j'ai pas souvent. Donc j'ai pas encore les mécanismes... Par contre je me sens beaucoup plus à
13 l'aise qu'au début de l'année où j'avais fait de la simulation... donc du coup, ça revient assez vite, quand même !
14 (rires). Voilà.

15 **D'accord. Qu'est-ce qui serait pour toi l'épisode – s'il y en a un ou plusieurs – le plus satisfaisant de la journée ?**

16 Le dernier débrief... l'avant-dernier débrief de cet après-midi. Ouais. Où je crois que c'est un des premiers débriefs
17 où, depuis que je suis formée, où je suis – alors du coup, j'aurai l'occasion de m'écouter, ça va être génial ! – mais
18 je crois que j'ai pas beaucoup parlé en fait. Dans le débriefing. Vraiment des longs moments d'échange entre elles,
19 où un moment je me suis dit « ça y est ! Génial ! C'est ça, un débrief ! », voilà. Donc ça, du coup, je suis contente,
20 parce que je crois que jusqu'à aujourd'hui, j'avais vu, observé par... tu sais quand tu observes d'autres collègues,
21 mais je l'avais jamais vécu. Donc du coup, je pense que ça va me rester, tu vois ? Ce sera un souvenir important.

22 **Si tu avais à garder quelque chose de cette séance, ce serait ça ?**

23 Ouais. Ouais, carrément. Où je me suis... où j'ai pu observer ce qui se passait, tu vois, de l'extérieur en fait. Faire
24 un focus et me dire « ah ouais ! C'est ça dont on me parle ! » (rires). Tu vois, c'est un peu ça, ouais. Donc je
25 retiendrais ça, ouais.

26 **OK. Qu'est-ce qui selon toi serait l'épisode le moins réussi ? S'il y en a un encore une fois...**

27 Euh... le moins réussi, le moins réussi... euh... ben pas le moins réussi, mais peut-être ce qui m'a questionnée le
28 plus. C'est sur le dernier débrief, là. Sur dire la vérité ou non au patient. Du coup on était plus sur une réflexion
29 éthique professionnelle. Alors c'est pas que c'est pas réussi parce que je pense qu'on l'a pris en compte mais est-
30 ce que ça a pas parasité un peu le débrief ? Voilà. Parce que ça a donné la parole libre à tout le monde, voilà. Est-
31 ce que... voilà, c'est juste cette réflexion-là.

32 **Et ta propre action au cours de cette séance, comment tu la juges ?**

33 Hum... alors je me suis beaucoup... enfin... je me suis autocritiquée en fait, à chaque... je l'ai pas forcément
34 verbalisé mais je me suis autocritiquée dans ma tête. Et je pense que j'ai pas mal progressé parce que justement,
35 sur... j'ai annoncé mon positionnement déjà, à chaque séance « je suis là comme facilitateur, pour faciliter les
36 échanges, n'attendez pas de connaissances théoriques de ma part, je suis pas là pour ça, c'est vous qui faites le
37 travail ». Et ça, du coup, ça m'a permis vraiment de prendre la posture pour le coup. Donc ça, ça a été aidant.
38 Voilà. Le fait de le dire, tu peux pas faire le contraire du coup ! Tu vois ? Donc ça m'a assise dans cette posture et
39 du coup j'ai été plus... plus naturelle. J'ai été naturelle. Ouais. J'ai été naturelle. J'ai pas perdu ma personnalité,
40 contrairement à la première séance, je t'en avais parlé...

41 **Oui, tu m'en avais parlé...**

42 De cette année où j'étais complètement parasitée par les étapes du débrief et tout. Là, j'ai lâché. Et ça aussi c'est
43 cool ! (rires). Bon eh ben que des choses positives !!! non, ouais, super, très... En tout cas... merci, parce que du
44 coup, je suis bien contente de faire partie de l'enquête ! et d'avoir ton... ton retour... bientôt du coup... enfin
45 bientôt, pas bientôt... mais d'avoir un moment où on va pouvoir échanger là-dessus, c'est super chouette ! ouais.

46 **Eh bien écoute, je te propose qu'on en reste là pour aujourd'hui. En effet je ne te ferai pas un feedback...**

47 Non mais y a pas de problème !

48 ... parce que d'une part je ne suis pas forcément là en tant que... mais par contre effectivement on reviendra sur
49 ces éléments que tu as identifiés aujourd'hui et puis je te ferai à la fois remémorer des éléments et puis aussi
50 écouter des extraits que j'aurais sélectionnés.

51 Ouais, et ça, ça va être super ! J'ai hâte ! ça va être cool !

52 **Eh bien écoute en tout cas merci beaucoup**

53 Non, c'est super de participer en groupe comme ça, c'est hyper intéressant. Moi je suis ravie. Si on peut t'aider...

54 Tant mieux, merci beaucoup !

Sandra – Entretien n°3 : Entretien d'autoconfrontation - juin 2016 – durée : 1h25

2 Introduction.... Je vais te proposer à la fois de te rappeler de certains moments – même s'il y a un peu de temps
3 qui est passé et une journée de simulation en plus – ce qui n'est pas très grave, tu pourras tout à fait faire appel à
4 des moments que tu as vécus le lendemain, ce n'est pas un problème.

5 D'accord.

6 Et puis je ferai appel aussi à des traces objectives, avec les traces audio, des petits extraits très courts que je te
7 proposerai. Tu es d'accord ?

8 Oui.

9 Alors dans un premier temps en fait, est-ce que toi, de ton côté, dans cette journée où moi je t'ai vue sur l'après-
10 midi, en binôme avec Norbert...

11 C'est ça.

12 Est-ce qu'il y a des moments sur lesquels tu aimerais revenir et qui t'ont paru tout à fait significatifs de ta pratique
13 dans le format simulation ?

14 Il me semble qu'il y en a eu un, dont je t'avais parlé... mais je ne m'en souviens plus... qu'est-ce qu'il y a eu ?...
15 Alors il y a eu un bon débriefing. C'était là hein ?

16 Oui.

17 Il y a eu un très bon débriefing, j'ai trouvé, avec un groupe de jeunes filles un peu plus âgées, c'est ça... Ouais,
18 ça y est. Et je pense que c'est peut-être un des meilleurs débriefings que j'ai pu mener. Où j'étais assez en retrait
19 – ce dont je me souviens – et j'ai revécu la même chose le lendemain avec un groupe d'étudiants qui... comment
20 dire... est un peu repéré au sein de la promo – malheureusement on a des étudiants comme ça qu'on repère, qui
21 sont un peu... un peu coolos... tu vois, pas trop de travail, des plagiat sur leurs dossiers, enfin tu vois ? – et du
22 coup, j'ai pu... J'y suis allée avec beaucoup d'appréhension dans ce débriefing, en me disant « mince, mais à qui
23 je vais me confronter ? », et en fait c'était à peu près pareil, vraiment très riche et où du coup, moi je me suis
24 vraiment mise en position plutôt de retrait, je balance la parole à l'un à l'autre, mais c'est vraiment eux qui ont fait
25 le travail. Donc il y a eu deux expériences comme ça sur les deux jours, eh ben où j'ai encore plus compris le rôle,
26 au niveau de la simulation, du formateur, et ça m'a donné confiance, quoi ! Vraiment. Et puis c'est... bon, je sais
27 faire, en fait ! (rires) Ah, je sais faire quand même !

28 Quand tu dis que tu as compris le rôle du formateur en simulation, ça signifie quoi ?

29 Ben ça a renforcé l'idée où... enfin depuis tout le temps, dans la théorie, on dit bien que le formateur en simulation,
30 c'est pas celui qui apporte les connaissances, c'est pas celui qui dit, mais c'est au groupe de faire le travail... et là,
31 je l'ai vraiment vécu en fait. C'est plus ça, tu vois, entre ce que tu apprends, ta posture, en te disant « il faut que je
32 sois en retrait, que j'apporte pas trop d'infos », et puis le vivre... et ben du coup, je pense que c'est ça, la théorie
33 s'est mise en pratique, quelque part.

34 Et comment tu expliques ce phénomène ? parce que tu dis que c'étaient deux groupes très différents...

35 Oui. Alors je pense que sur le premier groupe, à mon avis, il y a deux choses : il y a le côté – alors c'est pareil on
36 connaît les étudiants, donc ça peut... – mais quand j'ai vu arriver ce groupe-là, je savais que ça allait fonctionner
37 parce que c'est des étudiantes qui ont eu des expériences professionnelles avant, qui... qui sont investies dans leur
38 formation, c'est des filles qui sont rigoureuses, enfin tu vois, tu le sais... et je savais qu'avec ce groupe-là, il allait
39 certainement y avoir beaucoup de choses à exploiter, donc je pense qu'il y a le groupe. Et ma posture aussi, à moi,
40 qui a fait que, à un moment donné, ça a fonctionné. Et dans l'autre groupe, le groupe des garçons, comme j'avais
41 un peu plus d'appréhensions, je pense que j'ai vraiment installé un climat de confiance dans le pré-briefing, j'ai
42 été très vigilante à ça. En me disant « faut vraiment qu'ils comprennent qu'on va pas les piéger, qu'on va pas... ».
43 Donc j'ai un peu utilisé l'humour, tu vois, la décontraction, et du coup, ça a bien fonctionné, quoi. Et puis je pense
44 que là, du coup, la posture que moi j'ai amené a été plus importante que sur le premier groupe. Il me semble.

45 Cette posture, tu la qualifierais comment ?

46 Euh... j'ai essayé de mettre de la bienveillance déjà, tu vois ? de vraiment pas... de vraiment leur dire qu'il y a
47 pas de piège, qu'on attend pas un comportement d'eux, qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise façon de faire, voilà.

48 Et je pense que c'est là-dessus que j'insiste et que j'essaie de mettre une bonne ambiance, en fait. Voilà, c'est
 49 plutôt ça. Tu vois, pour pas qu'ils se sentent observés trop, même s'ils le sont, euh... qu'ils soient à l'aise en fait.

50 **D'accord, donc ce moment-là. Est-ce qu'il y en a d'autres éventuellement ?**

51 Non, comme ça... peut-être que ça me reviendra...

52 **OK, eh bien alors je vais t'en proposer !**

53 Eh bien voilà, très bien !... C'est dur de me remémorer en fait la journée...

54 **Oui, il y a un peu de temps qui est passé, c'est normal...**

55 Voilà...

56 **Alors je vais essayer de t'aider à faire ce travail-là. D'abord, je voudrais en fait revenir sur avant la séance. C'est-à-dire en amont, à la fois avant le démarrage, mais aussi peut-être dans les jours avant. Puisque tu m'as dit « on s'est réuni la veille » ...**

58

59 Oui. Avec les trois infirmiers là.

60 **Alors finalement, qu'est-ce que vous avez fait dans cette réunion de préparation ?**

61 Alors c'était très simple : il fallait qu'on mette en place les deux salles de simulation. Qu'on les prépare, voir si on
 62 avait bien tout le matériel, qu'on vérifie notre matériel informatique, tout ça... Et en fait, ça a duré beaucoup plus
 63 longtemps que prévu ! Puisque mon scope est tombé en panne... enfin mon scope, la salle dans laquelle j'allais
 64 être. Donc on n'a pas pu l'utiliser à cause d'un logiciel qui buguait... Du coup, il a fallu se dire « est-ce que c'est
 65 important d'avoir le scope ou pas ?, non finalement, non. Ben on va quand même garder le mannequin et puis on
 66 leur fera prendre la tension. Et l'idée c'était de se mettre bien au clair avec le scénario, de bien le connaître, de
 67 bien connaître les objectifs, et d'être prêt pour éviter les bugs le lendemain, en dernière minutes, les imprévus
 68 quoi... C'est vraiment ça au départ.

69 **Ça c'est une pratique que vous faites systématiquement ?**

70 Ouais, alors on essaie au maximum de préparer la salle la veille, et on arrive le matin à 8 heures, pour 9 heures. Et
 71 on a bien fait, parce que le micro marchait pas, enfin tu vois, Marc a été obligé d'intervenir... Donc ça évite le
 72 stress... c'est vraiment fait pour diminuer le stress. L'imprévu, quoi.

73 **OK. Donc le matin même, tu es avec ton binôme. Tu as déjà travaillé avec lui ?**

74 Jamais, non.

75 **Comment ça s'est passé entre vous ? Comment ça s'est organisé ? Comment vous vous répartissez les tâches, les rôles ?**

76

77 Alors Norbert, il est formé depuis très récemment à la simulation. Donc il n'a jamais mené de débriefing tout seul.
 78 Du coup je lui ai demandé un peu comment il veut s'organiser parce que je sais que, voilà, c'est stressant les
 79 premières fois. Il me semble qu'il a pris le dernier débrief ? Et du coup, il m'a dit « moi je veux bien te voir dans
 80 deux débriefs et puis après... » oui, je crois que c'est ça, « et après, si me sens, je veux bien faire le dernier ».

81 **Et sinon, par rapport à la répartition... la gestion du mannequin, au niveau de la régie ?**

82 Ouais, alors au niveau de la régie, eh bien un coup il faisait la voix du mannequin, et moi j'étais la personne que
 83 les étudiants appelaient, soit l'infirmier, soit le médecin. Et puis il me semble qu'on a dû échanger...

84 **Est-ce qu'il y a une règle ? ou est-ce que c'est plutôt implicite ?**

85 Non on s'est vraiment mis d'accord : « alors comment tu veux fonctionner ? », après moi j'étais plus à sa
 86 disposition. Quand on les a intégrés dans cette simu, c'était... ben voilà, qu'ils s'exercent. Pour que ce soient des
 87 personnes ressource aussi, au niveau de l'institut. C'est de vraiment pas le mettre en difficulté, tu vois ? Il m'aurait
 88 dit « je me sens pas ce matin de faire un débrief » ... voilà, on était vraiment à leur disposition. Et je pense qu'il
 89 l'a bien perçu, quoi.

90 **Toi, ça te demande de t'adapter, aussi, finalement...**

91 Ouais, ouais. C'est vrai que ça m'a pas plus dérangée que ça. Parce que bon, Nico, je le croise – c'est la première
92 fois qu'on travaille ensemble – mais je connaissais quand même la personne, tu vois ? C'est pas comme si c'était
93 quelqu'un de complètement inconnu.

94 Alors on va revenir sur l'espace où se situe la séance. Donc il y a un labo d'un côté, où se situe la régie, et puis
95 une salle de débriefing. La salle de débriefing, tu te souviens comment elle était installée ? (11')

96 Euh... alors deux possibilités... soit j'avais fait un rond... de chaises, en fait. Un cercle fermé, enfin voilà, un
97 cercle. Mais je me souviens plus... là il y a quelque chose qui me revient, j'avais laissé les tables pour le premier,
98 j'avais oublié de les enlever... mais je sais plus si c'était le lendemain ?

99 Alors il n'y avait pas de table, mais c'était l'après-midi, donc peut-être que le matin...

100 Oui, du coup, j'avais dû faire un rond d'apprenants, avec moi à l'intérieur. Sans table.

101 Est-ce que c'est un choix de ta part ou est-ce que c'est quelque chose qui est concerté au sein de l'équipe ?

102 Alors il me semble que tout le monde fait ça. Je dirais que tous les formateurs font ça parce qu'on a été quand
103 même bien... euh, comment dire... En tant que formateur à l'IFSI, on sait que ça privilégie quand même beaucoup
104 plus l'échange, que ça permet d'avoir... comment dire... pas d'échange unidirectionnel, tu vois ? entre le
105 formateur et l'apprenant... Et l'idée c'est vraiment de pouvoir répartir la parole. Et quand tu es en cercle et sans
106 table, ben c'est plus propice à la discussion, à l'échange. Donc je crois qu'on fait tous comme ça.

107 En fait, ça n'a pas été spécialement parlé, explicité ?

108 Non, alors par contre, c'est vrai qu'on le dit. Moi par exemple, avec Norbert ou les autres qui ont été avec moi la
109 journée d'après, je les ai bien sensibilisés à ça « regardes ton espace, tu vois, là tu étais vraiment face aux étudiants,
110 intègres-toi dans le cercle, n'hésites pas à te mettre au milieu d'eux et pas être en face, pour justement favoriser
111 l'échange ». Donc c'est pas... enfin, il me semble que tout le monde le fait... après est-ce que c'est clairement
112 écrit quelque part ? non, je crois pas.

113 Est-ce que c'est une pratique qui est reprise dans d'autres formats que la simulation ?

114 En tout cas, moi, oui, c'est sûr. Je le fais quand il y a... le retour de stage des étudiants, les analyses de pratiques.
115 Dès qu'on se retrouve en petit groupe tu vois ? voilà. En petit groupe, parce que si c'est vingt-cinq, ça sert à rien.
116 Mais un petit format de dix-douze, s'il y a pas besoin de prise de notes, moi je le fais. Parce que ça fonctionne bien
117 en fait. C'est important.

118 À un moment d'ailleurs, tu as changé de place : tu t'étais installée, les étudiantes étaient à côté et Nicolas est venu
119 s'installer après à côté de toi. Et du coup, toi tu as changé de place. Tu as mis un étudiant entre vous.

120 (Rires) Ah d'accord !

121 Tu te souviens de ça ?

122 Non. Mais je dois le faire assez souvent pour le coup, parce que je trouve que si on est tous les deux à côté, on
123 retrouve un format un peu « cours », tu vois ? Et on n'est pas là-dedans en fait.

124 Donc c'est quand même bien calculé....

125 Ouais, ça oui ! Mais bon, c'est moi après... parce que je sais que c'est important et que... et moi ça m'aide dans
126 ma posture aussi... Ouais ça m'aide à me rappeler que je suis pas en cours, quoi !

127 Ah oui ?

128 Alors c'est peut-être complètement inconscient, si tu veux, mais le fait d'être entourée d'étudiants et d'avoir mon
129 collègue qui est à gauche ou à droite, mais de pas avoir ce face-à-face, ça m'aide à me rappeler que voilà, je suis
130 pas là pour apporter des connaissances. Il me semble que pour moi c'est important. Du coup, si je me suis déplacée,
131 ça doit l'être vraiment ! (rises)

132 D'accord. Alors on va revenir au briefing – alors on a un petit souci de terminologie : on parle de pré-briefing et
133 de briefing – pour toi le pré-briefing c'est quoi ?

134 Le pré-briefing, c'est vraiment euh... présenter la simulation et amener... tous les concepts de bienveillance, de
135 respect au sein du groupe, de confidentialité. Et le briefing, c'est une fois que je les fais rentrer dans le scénario.

136 OK. Alors on va parler donc du pré-briefing. Quels sont tes objectifs dans le pré-briefing ?

137 Mise en confiance. Clairement. Qu'il y ait une bonne... enfin que le groupe se sente en sécurité. Voilà. Pour éviter
138 les résistances à... « je veux pas passer, je vais être jugé », enfin tu vois ? Alors après, est-ce que c'est suffisant
139 de le dire ? Après ce qu'il faut, c'est que ce que tu dises, tu le fasses, hein, que tu le fasses transparaître dans ta...
140 après quand tu présentes la salle, quand... tu vois que tout ce que tu mets en... si tu dis qu'il n'y a pas de jugement,
141 et que sans faire exprès tu... ouais, faut être vigilant quand même... Donc oui, l'objectif c'est vraiment la mise en
142 confiance... éviter que les étudiants veuillent pas passer, en fait, parce que je trouve ça dommage... Et puis... et
143 puis rentrer en relation avec le groupe.

144 **Comment tu t'y prends ?**

145 Ben en premier, je reprends un petit peu le contexte de la simulation. Pour bien les replacer dans pourquoi ils
146 viennent là où ils sont, en fait. Et puis après je leur explique que voilà... enfin je leur pose les notions de respect,
147 de confidentialité – qu'ils connaissent, hein, d'ailleurs, c'est souvent qu'il y a des formes comme ça dans l'IFSI
148 quand même – Après j'essaie quand même d'être en accord avec ce que je leur ai dit, tu vois par exemple de pas...
149 leur parler de confidentialité et laisser la porte ouverte, enfin tu vois, un truc tout bête, mais voilà, j'essaie de bien
150 faire attention à ce que je vais poser avec le groupe. Que ça soit vrai, quoi.

151 **Tu dis « je fais attention », il y a un contrôle, une vigilance permanente par rapport à ce que tu dis, à ce que tu fais,**
152 **comment tu le dis, comment tu le fais ? ou pas...**

153 Euh... non je crois pas. Non par contre je vais être vigilante à comment eux sont dans le groupe, dans le pré-
154 briefing. Tu vois, si je vois qu'il y a des moqueries ou des choses comme ça, je vais recadrer. Ou des choses qui
155 me paraissent justement pas aller dans le sens que je viens de dire, je vais essayer de recadrer un petit peu, mais
156 c'est rare en même temps, que tu sois obligé de faire ça. Non après, j'essaie d'être souriante, d'être avenante,
157 d'être... tu vois, enfin... mais ça c'est peut-être dans ma personnalité. J'ai pas l'impression de me contrôler plus
158 que ça en fait.

159 **Est-ce que ton discours... il s'étaye sur quelque chose qui a été construit en collectif de formateurs ?**

160 Oui.

161 **Est-ce que c'est quelque chose avec lequel tu prends des libertés ?**

162 Quand je suis dans le pré-briefing, non, j'ai pas l'impression d'avoir tant de liberté que ça, parce que pour moi,
163 c'est quelque chose justement de bien construit. Alors en plus, là, le fait d'avoir été tutorée à la formation de
164 formateurs, j'ai pu revoir un peu les notions théoriques, et je me dis que voilà, on a bien un temps où on présente
165 la simulation, un temps où on met en confiance, et ça je pense que... on peut pas trop faire autrement, en fait.

166 **C'est structuré, c'est dans une procédure ?**

167 Ouais, ouais.

168 **C'est écrit quelque part ?**

169 Ça je sais pas. (rires)

170 **Toi, tu n'as pas de support écrit en fait ?**

171 Il y a le support que moi, je me fais mais... la veille tu vois, je me dis « faut pas que tu oublies ça, cette notion... »,
172 mais c'est plus pour me rassurer. Le contenu, je l'ai, mais c'est pour me rassurer en fait. Mais sinon, non, il y a
173 pas... Je me souviens qu'il y avait un document... justement « nous allons passer une heure de simulation
174 ensemble... » qui avait été écrit... Mais Marc l'autre jour, il l'a vu et il a dit « ah bon, mais il existe ce truc ! ».
175 Enfin tu vois, c'est pas forcément... peut-être ça a été fait pour les débuts ?

176 **Maintenant vous vous détachez complètement de...**

177 Ouais, j'ai juste mon truc à moi, mais tu vois c'est perso, c'est pour me rassurer en fait.

178 **Tu as besoin de te rassurer ?**

179 Ouais. De me dire que j'ai rien oublié. Ou euh... Ben je pense que je vais m'en détacher parce que tu vois... déjà
180 là, tu vois, la deuxième journée, je l'ai lâché ce document, tu vois, c'est juste pour euh... arriver un peu plus... je
181 sais pas... chargée ? j'en sais rien ! Ouais ça me rassure. Vraiment. (Rires).

182 Alors je te propose qu'on écoute un petit extrait. Il s'agit de la première situation de l'après-midi. Premier briefing,
 183 premier groupe. C'est le début, où tu vas effectivement introduire. Alors je vais faire défiler et puis si tu as envie
 184 de commenter à un moment donné, tu fais un signe, j'arrête et on reprendra après.

185 Sinon toi tu arrêtes ?

186 Sinon moi j'arrête au moment où j'ai décidé que..., d'accord ?

187 OK.

188 On y va. (20'20)

189 **EXTRAIT : B01 (2'34 → 5'29) Briefing sit. 1:** explique, rappelle l'objectif, pose le cadre, évoque son
 190 rôle. Plus loin (6'17 → 7'30) : « des questions ? », « il n'y a pas de piège », « vous êtes vous-même, il
 191 n'y a pas de rôle à jouer »

192 **Puis visite de l'environnement** « on va faire connaissance avec le mannequin », lui parle, il répond,
 193 tousse... « vous pouvez prendre la tension, je vous invite à voir la sensation que ça fait », veille à ce que
 194 les deux ESI volontaires aient bien manipulé et compris les différentes fonctionnalités nécessaires. **A**
 195 **15'10** : retour en salle de débrief : donne **consignes aux observateurs** « deux axes : comment Abdel et
 196 Clémence communiquent ? entre eux et avec quelqu'un de l'extérieur, et puis autre point : qu'est-ce qui
 197 déclenche les actions chez chacun d'entre eux ? » ; **à 16'05** : pré-briefing (présente le cas, sous forme de
 198 relève professionnelle, s'assure qu'ils comprennent les termes).

199 Tu veux commenter là ? (quand elle explique que c'est important de s'interroger sur ce qui a amené la prise de
 200 décision et l'action, fut-elle adaptée ou non)

201 Oui, parce que du coup, je pense que c'est vraiment ça : qu'est-ce qui fait que j'ai agi comme ça ? Et je trouve que
 202 c'est bien que je le dise, pour le coup. Je pensais pas que je le disais aussi explicitement !

203 Ça te paraît important d'être très précis ?

204 Oui, pour que du coup ils se disent pas, vraiment, qu'on va juger ce qu'ils ont fait, d'être dans le jugement, tu vois.
 205 Je pense que c'est important qu'ils comprennent qu'on veut juste leurs schémas de pensée à eux, pour pouvoir agir
 206 là-dessus. Et que eux puissent agir là-dessus en fait. Et je trouve que c'est bien que je le dise en fait ! (Rires) c'est
 207 marrant de s'en rendre compte comme ça ! Ah oui, tu le dis ! (Rires) Tu vois ?

208 Tu ne te rappelais pas l'avoir dit ?

209 Non. Je me souviens pas.

210 Parce que tu l'as dit à chaque fois en fait.

211 C'est dingue, ça !

212 Tu n'avais pas conscience de ça ?

213 Non, non. Parce que ça pour le coup, je l'ai pas marqué sur ma feuille ! Tu vois ? (Rires) Donc ça doit bien être
 214 quelque chose d'important pour que je le pose comme ça. Parce que je pense que c'est ce qu'il y a vraiment
 215 d'intéressant dans la simulation, aussi. C'est parce qu'on est sur un format qui nous permet justement d'aller voir
 216 ce qui est invisible. Et c'est ça qui est intéressant. Parce que si on voulait savoir comment il réagirait sur un cas
 217 concret, on les ferait plancher deux heures sur un écrit et puis on aurait... Et là, c'est d'aller chercher ce qui est
 218 invisible qui est intéressant.

219 Et c'est quoi cet invisible pour toi ?

220 Eh bien euh... c'est d'aller... ah, j'ai pas d'exemple précis... mais c'est de voir une action et que l'étudiant n'ait
 221 pas mis un sens au départ, et que au fur et à mesure il soit capable de dire « ah oui, oui, j'ai fait ça parce que avant,
 222 voilà ce que j'ai pensé, voilà ce que j'ai cru comprendre », et du coup de l'amener à réfléchir sur ce qu'il a fait
 223 dans sa tête en fait, que toi tu vois pas. C'est ça qui est intéressant. Pour moi en tout cas.

224 OK. Alors après cette partie-là, il y a eu une interruption avec la visite de la salle. Donc comment tu t'y prends là,
 225 pour faire visiter le site et quelles sont tes intentions ? (24'30)

226 Alors là, il y avait deux lieux, il y avait la salle de réserve où en fait ils allaient pouvoir venir chercher le chariot
 227 d'urgence, donc on la leur présente comme la salle de réserve du service « vous pouvez venir chercher ce dont

228 vous avez besoin », mais toujours pareil, mise en confiance. Parce qu'il y a beaucoup de matériel dans cette salle
229 et l'idée c'est de leur dire « vous inquiétez pas, si vous avez besoin de matériel, vous serez pas coincés deux heures
230 pour le chercher ». Après on part en salle... dans le labo. Et là toujours pareil, mise en confiance, « essayez le
231 matériel », vraiment leur laisser le temps qu'ils ont besoin, le temps nécessaire dont ils ont besoin pour tester la
232 tension, euh... Alors je devais faire choisir avant de partir qui allait jouer, puisque comme c'était du matériel, je
233 voulais pas que les six étudiants essaient – par manque de temps, ça allait perdre du temps inutilement – donc voilà
234 pourquoi j'ai fait ce choix-là avant de partir visiter les locaux. Et puis là j'essaie de mettre en pratique, voilà, les
235 notions qu'on a mis en pré-briefing. Et qu'ils se sentent plus ou moins à l'aise dans les locaux.

236 **Comment tu t'y prends pour ça ?**

237 Humm... ben s'il y a du matériel à essayer, je leur fais essayer, s'ils ont envie de prendre la tension... Je leur dis
238 qu'ils peuvent tout regarder, euh... aller fouiller... euh... ouais.

239 **Il y a eu un petit test aussi avec le mannequin...**

240 Oui, tu veux dire, sur la voix ?

241 **Oui, il y a eu une espèce de jeu entre le formateur qui est dans la salle et le formateur qui est en régie.**

242 Ah oui, oui ! **(Rires)** Oui, oui, complètement ! C'est-à-dire qu'on leur explique par exemple que la sonnette, ça
243 marche pas, c'est pas réel, pareil pour le téléphone, on leur... alors soit moi je dis « allo l'infirmier ? » et mon
244 collègue répond. Soit je leur dis « ben allez-y, appelez l'infirmier ! » pour que voilà, il se... Il y a un côté drôle,
245 je trouve, dans la visite, voilà, pour détendre l'atmosphère. Et leur montrer que... leur montrer qu'il y a rien de
246 grave à être ici ou... d'enjeu plus que ça, quoi.

247 **Tes intentions, donc, c'est de démystifier un peu le...**

248 Oui, oui. C'est ça.

249 **Et de les rassurer.**

250 Ouais. Complètement. Ouais, ouais, c'est d'être vraiment dans le... Enfin qu'ils aient le moins d'appréhensions
251 possibles. Après, ils en ont forcément, parce qu'ils savent très bien qu'ils vont être observés. Et qu'il va y avoir un
252 retour de ce qu'ils ont fait. Mais l'idée c'est qu'ils se sentent à l'aise et... ouais, à l'aise, vraiment. J'espère que
253 j'arrive à leur faire comprendre que c'est pas... c'est pas... j'ai envie de dire « grave » mais c'est pas... voilà,
254 quoi, qu'il va rien leur arriver de grave. Oui, voilà c'est ça.

255 **Donc après vous êtes revenus, tu as présenté le briefing de la situation, sous forme de relève, etc. Et puis donc,**
256 **c'était Abdel et Clémence qui étaient en situation. Et donc tu les invites à sortir de la salle, tu laisses les quatre**
257 **autres dans la salle avec des consignes. Et puis Abdel te pose une question : (28')**

258 **EXTRAIT : A 20'05 ➔ 20'43 : Abdel s'interroge sur les signes visibles sur le mannequin, elle le rassure**
259 **« on peut tout paramétrer, sinon on vous le dit, ne vous inquiétez pas ».**

260 Et du coup, il dit quoi ? j'ai pas bien entendu... Il me dit « vous avez dit d'étudier le choc septique ? et si jamais... ?
261 »

262 **Il s'inquiétait parce qu'il avait peur de ne pas retrouver...**

263 Les signes ! Les signes cliniques sur le mannequin, c'est ça. D'accord, OK.

264 **Qu'est-ce que tu as pensé de cette crainte d'Abdel ?**

265 Ben c'était la crainte de passer à côté de la reconnaissance du choc septique, et du coup, de... alors certainement
266 comme on est en évaluation en plus, de pas valider. Je pense qu'elle est là sa crainte à mon avis. Alors je l'ai pas
267 identifiée comme telle hein, tu vois, je m'en souvenais plus. Ce que j'ai dû me dire, je pense, c'est « rassures-le »
268 **(Rires)** « Rassures-le pour pas qu'il pense que c'est un piège », en fait. Donc je pense que c'est ce que je fais en
269 lui disant qu'on peut tout paramétrer avec le mannequin. Et du coup il me dit « OK », donc je pense pas... enfin
270 j'espère qu'il repart pas avec de l'inquiétude.

271 **Ça fait deux fois que tu utilises le mot « piège », la crainte des étudiants vis-à-vis d'un piège éventuel...**

272 Ouais. Parce qu'ils nous le disent.

273 **Ils vous le disent.**

274 Ouais, certains peuvent le vivre comme ça, je pense. C'est important de leur dire qu'il y a pas de piège, et qu'on
275 n'attend pas une réponse... une réponse précise d'eux, en fait. Juste qu'ils essaient de se lâcher, d'être le plus
276 naturel possible, quelque part.

277 D'accord. Alors ça, c'était le premier briefing. Le deuxième groupe, j'ai repris un petit peu le briefing que tu as
278 fait. Tu le présentes un petit peu différemment, mais les grandes lignes y sont aussi. Je vais te passer un petit
279 extrait. (31') On est à 6 minutes, les premiers points du briefing sont posés. Et puis il y a un échange avec les
280 étudiantes :

281 **EXTRAIT : B05 BRIEFING SIT 2, à 6'46 → 7'25** : une ESI « *non, mais c'est toujours bienveillant,*
282 *c'est ce qui est bien* », **notion de bon jugement** « *se juger, on va forcément juger (...), c'est une critique*
283 *objective, positive* ». Puis demande des volontaires pour leur expliquer plus spécifiquement les
284 fonctionnalités (2 ESI se déterminent sans peine)

285 Voilà, la question du jugement...

286 Ouais.

287 Comment tu gères là cette préoccupation ?

288 Ben en étant assez réaliste. On va les juger, quoi qu'il arrive. Tu peux pas leur dire que tu les juges pas. Parce que
289 sinon... Tu dis « on va pas vous juger », mais en fait si ! Donc tu es obligée de dire qu'il va y avoir un jugement.
290 Parce que... Un jugement, c'est... c'est pas que négatif. C'est ça surtout qu'il faut arriver à... Parce que souvent,
291 dans la langue courante, c'est ça, quoi. Tu juges quelqu'un, c'est que tu apportes un avis négatif. C'est-à-dire que
292 là, le jugement, il est objectif. C'est-à-dire « est-ce que vous auriez fait différemment ? et qu'est-ce qui fait que
293 vous auriez fait différemment ? ». Et de pas dire « elle a mal fait ». C'est surtout ça qu'il faut qu'ils comprennent.
294 C'est qu'on va pas que pointer – et en plus c'est vrai – on pointe pas que ce qui est pas bon en fait. Il faut pas non
295 plus dire que tout va bien, être dans le monde de... Voilà, s'il y a quelque chose qui est pas bien... qui est pas
296 conforme aux pratiques, il faut arriver à le faire remonter. Mais je crois que c'est ça qui est intéressant. Ben oui,
297 on va les juger, forcément, mais juger c'est pas forcément leur dire « c'est pas bien ». C'est ça.

298 D'accord. Tu as pris du temps pour le briefing, à chaque fois. C'est-à-dire que tes briefings durent à peu près vingt
299 minutes. Sur l'heure que dure la séance.

300 Ah oui...

301 Et celui-là, on est même à vingt-six minutes.

302 Ouah !

303 Tu avais notion que c'était...

304 Non.

305 Dans la façon dont tu pratiques, tu prends ton temps, on ne sent pas la pression du temps...

306 Non, je me mets pas de pression. Enfin, je me mets pas de temps en tête. Parce que je pense que si je le fais en me
307 disant « il me reste cinq minutes », je vais mal le faire.

308 C'est important de prendre le temps...

309 Ah oui. Enfin pour moi oui. Et puis du coup, ce que tu dis, ça colle pas avec ce que tu fais, tu vois ? Si tu te dis
310 « allez, j'ai cinq minutes pour faire mon... et je veux les mettre en confiance », c'est pas possible ! Tu peux pas
311 mettre quelqu'un en confiance en cinq minutes ! Et encore moins un groupe, pour le coup. Après, peut-être, ce qui
312 nous a fait – entre guillemets – perdre du temps, c'est la relève. La relève est beaucoup trop importante. Faut qu'on
313 le revoie ça, l'année prochaine. On n'a pas besoin d'autant de choses en fait. Du coup ça les inquiète. Ils veulent
314 prendre des notes sur les éléments, et il y a des éléments qui... on les inquiète pour rien en fait.

315 Oui, parce que le deuxième groupe avait pris des notes de façon extrêmement pointue.

316 Oui, et toi tu as envie de dire « mais euh... c'est bon », et en fait non, parce que du coup, eux, ils sont inquiets, ils
317 se disent « peut-être que je vais en avoir besoin de la CRP ? ». Et je pense qu'on donne des infos qui ont pas lieu...
318 en fait d'être là. On dirait qu'elle a été admise par les urgences pour pyélonéphrite, et qu'ils entrent dans la
319 chambre, à mon avis, ça peut bien suffire, tu vois ? Donc à mon avis, il y a ça aussi qui a fait perdre du temps,
320 parce qu'elle est longue cette relève.

321 Mais en tout cas, moi j'ai été impressionnée par le calme, l'ambiance de calme que tu as instaurée, finalement.

322 Ah ouais ?

323 Oui, parce qu'il y avait une heure par groupe et que c'était hyper cadrée, avec l'organisation des visites avec le
324 deuxième groupe et tout ça.

325 Oui, c'est vrai.

326 J'ai trouvé que c'était hyper cadré et en même temps on n'avait pas cette impression de temps contraint.

327 Non, parce que je me la suis pas mise cette pression. Et dans ma tête je me dis « ben si je finis dix minutes en
328 retard, ben tant pis ils attendront les autres. Tu vois ? Parce que je sais que je vais pas non plus déborder d'une
329 demi-heure. Donc au pire, je me dis « c'est quoi, dix minutes, un quart d'heure ? », c'est pas grave ! C'est pour ça
330 d'ailleurs, quand tu me dis vingt-six minutes... ah ouais ? Bon.

331 D'accord. Alors le briefing est fait. Les étudiants vont aller se mettre en situation. Donc toi tu es en régie pendant
332 ce temps-là. Tu es en régie avec ton collègue. Et donc tu fais comme on a dit, alternativement la voix du mannequin,
333 ou la voix du médecin ou de l'infirmier qui est appelé au téléphone. Et puis en même temps tu coaches un petit
334 peu... tu as un œil un petit peu sur ce que fait ton collègue.

335 Ah... peut-être. (Rires) Si tu le dis !

336 Tu fais pleins de choses en fait.

337 Ah d'accord ! Alors autant je me vois bien... en train de visualiser... Mais du coup, comme je suis – entre
338 guillemets – en fait quand tu commences ta situation, tu sais qui vas mener la séance. Donc j'ai surtout en fait un
339 œil très attentif sur ce qui est en train d'être fait par les étudiants. Pour pouvoir amener des choses dans le débrief.
340 Après, oui, certainement je dois avoir un œil sur Norbert..., ce qu'il fait, s'il est pas en difficulté. Après j'ai pas
341 de souvenir précis.

342 Tu disais que tu es très attentive à ce que font les étudiants... Tu prends des notes ?

343 Oui.

344 Comment tu prends tes notes ?

345 Je prends mes notes de façon chronologique. Alors c'est pas forcément... euh... je prends pas des points-clés –
346 j'ai des collègues qui font ça, qui ont des sortes de focus « tiens, ça, il faut que je l'aborde avec les étudiants et
347 tout » – moi je suis vraiment dans la chronologie et tout. En général, je mets un prénom à gauche, un prénom à
348 droite...

349 Sur les deux étudiants qui sont en...

350 Ouais. Parce que j'ai des difficultés... je mémorise très mal les prénoms ! Et je me dis que si j'ai pas leur prénom...
351 en débrief, ça le fait pas. Du coup, je mets les deux prénoms. Je marche par flèche quand ils font des choses
352 ensemble, je mets un mot – par exemple s'ils appellent ensemble le médecin, je mets « appel » – et c'est très
353 chronologique. Je mets des petits mots par contre, hein, c'est pas... Par contre, c'est du début à la fin. Et si vraiment
354 il y a un truc qui m'interpelle, je vais faire le focus pendant le débriefing, mais sinon c'est vraiment... pour être
355 sûre qu'on ait vraiment vécu la même chose ensemble. Leur remémorer ce qu'ils ont fait. Parfois ils s'en
356 souviennent pas.

357 Donc tu es plus dans une logique chronologique...

358 Oui, complètement. Complètement. Je sais pas faire sans notes encore. Peut-être un jour ? (Rires) Mais là, j'ai
359 besoin de mes notes.

360 Et tu t'en sers vraiment pendant le débriefing ?

361 Je m'en sers dans la chronologie. Parce que comme on voit plusieurs groupes les uns après les autres, parfois je
362 peux confondre une situation avec une autre, tu vois ?

363 Oui, en plus c'est le même scénario...

364 C'est ça, ça change pas, c'est la même situation sur deux jours donc tu arrives au débrief « attends, c'est ce groupe ?
365 c'est pas ce groupe ? », donc ça me sert pour ça aussi.

366 Alors il y avait aussi... Tu te souviens, le premier groupe, c'était Adel et Coralie, et le deuxième c'était Sylvette
 367 et Amélie, tu te souviens ? Ces deux étudiantes qui étaient un peu plus matures.

368 Oui.

369 Et donc elles gèrent la situation d'une façon relativement calme, sans se presser, et donc elles n'appellent pas le
 370 médecin tout de suite, alors que les autres groupes ont quand même appelé très rapidement. Tu te souviens de ça ?

371 Non. Non. Enfin, si quand tu me le dis.

372 Et à un moment donné, tu as donné des conseils à Norbert qui faisait à la fois le patient et la voix du médecin... et
 373 tu lui as donné des conseils en disant « si elle appelle, tu lui dis de prendre le pouls »... Est-ce que le fait que les
 374 étudiantes n'appellent pas le médecin tout de suite, ça t'a gênée, ça t'a perturbée ?

375 Non. Enfin, j'arrive pas trop à me souvenir... par contre maintenant que tu me le dis, il me semble que je m'étais
 376 dit « c'est bien, parce que elles ont géré, du coup, avant l'appel, quoi ». Alors voilà, on va pas dire qu'il y a une
 377 bonne façon de faire, mais pour le coup, il y avait beaucoup de pertinence dans la prise en charge. Parce que du
 378 coup, c'est « je vais à la recherche de tous les signes cliniques, et puis je passe l'appel au médecin quand j'ai tous
 379 les renseignements pour les lui donner ». Et c'est bien ce qu'on essaie de leur faire comprendre dans le débrief.
 380 Donc non ça me dérange pas, non, non.

381 Dans la troisième situation, où là, c'était Norbert qui gérait le briefing et le débriefing, toi, tu étais donc en régie.
 382 Et il y a eu un moment qui était intéressant : tu as géré un imprévu, dans le sens où pendant que Norbert faisait
 383 visiter la chambre aux étudiants, tu t'es aperçue que la batterie du mannequin était déchargée.

384 Je me rappelle pas...

385 Ce qui m'a intéressée c'est de te voir gérer ça avec beaucoup de calme, puisque tu as attendu qu'ils quittent la salle
 386 pour aller brancher le mannequin sur secteur...

387 Ouais !

388 T'occuper de la perfusion, tranquille ! Et j'ai trouvé que ça avait l'air un peu... réglé comme du papier à musique,
 389 et que finalement, même les aléas qui pouvaient impacter le déroulement, l'organisation, ne te perturbaient pas...

390 Ben je suis pas stressée de nature en fait. Je suis plutôt calme. Donc du coup... enfin si, je vais stresser quand je
 391 vais pas avoir de solution, mais là, euh... c'est bien que j'aie détecté qu'il y avait plus de batterie ! (rires) C'est
 392 plus... quand tu me renvoies ça, c'est de me dire « ah ouais, je suis allée vérifier où en était la batterie ? », à un
 393 moment donné mes yeux ont dû se porter sur le petit... la charge, et j'ai dû voir qu'il y avait plus de batterie. Donc
 394 je me dis que c'est plutôt bien, parce que ça veut dire que j'étais bien dans mon rôle de régie, en fait, tu vois ?
 395 Après oui, je suis pas de nature stressée, donc euh...

396 Ces aléas techniques, finalement, tu n'es pas en difficulté avec...

397 Non et puis dans le pire des cas, il n'y aurait pas eu de mannequin, eh bien je me mettais dans le lit ! Tu vois ? Il
 398 y a toujours une solution. Et j'essaie de me dire... dans la simulation... enfin, on a le droit d'être imparfait,
 399 d'oublier des trucs. Alors faut pas que ça fasse... effectivement ce serait dommage que toute une séance saute à
 400 cause de ça, mais je veux dire il faut aussi... Mais je pense que... ce que tu me dis ça me fait penser que je me suis
 401 trop mis la pression au début avec la simulation. Tu sais, on en avait parlé dans le premier entretien ? Et du coup,
 402 je veux pas perdre mon... enfin, ça m'avait fait perdre mon naturel, de qui je suis, de ma personnalité. Et ça je
 403 veux pas, parce que je suis pas à l'aise avec ça quand je suis stressée. Donc je me dis toujours « tu trouveras une
 404 solution ! »

405 Tu as confiance en toi...

406 Ouais. Assez, je pense. Oui, et puis je sais que je suis pas toute seule, il y a Paula, là on était nombreux. Je veux
 407 dire, dans le pire des cas, je vais chercher un mec de l'autre labo, un infirmier, je lui dis « tu fais le patient », je
 408 connaissais le scénario, tu vois ? On n'était pas... je crois qu'aussi on se met en sécurité, on était assez nombreux,
 409 oui, du coup j'ai pas ressenti de stress.

410 Et puis comme tu disais, il y a des automatismes aussi, ce qui fait que tu regardes le témoin de batterie sans même
 411 y penser...

412 Oui, voilà. Ça faisait partie du truc, quoi. Mais comme quand tu es infirmière et que tu bosses... tu transfères
 413 vachement du coup. Là tu vois, je me dis que ça me rappelle quand j'étais infirmière en réa. Tu te lances pas dans
 414 un soin sans avoir vérifié que tout va bien, que tu es en sécurité en fait. Et j'ai dû transférer ça, très certainement.

415 Enfin moi ça m'a fait penser à ça quand tu m'as dit « t'es allée voir la batterie du mannequin », c'est « je vais me
416 mettre en sécurité et puis après, je vais aller au lit du patient et je sais que je serai disponible, à 100% avec lui, et
417 qu'il y a pas un truc qui va m'arriver parce que en amont il y a un truc que j'ai pas vérifié, quoi... »

418 **C'est marrant que tu fasses le parallèle avec l'activité de soins...**

419 Ouais, je le fais là, tu vois ! (rires) Je pense que j'y avais jamais pensé avant, mais je pense que c'est euh...
420 comment dire... c'est une qualité... enfin oui, c'était ma façon de travailler en tant qu'infirmière.

421 **L'anticipation...**

422 L'anticipation... et puis la réa m'a appris à avoir cette vision périphérique de « je vérifie si tout va bien et puis
423 après je me jette à l'eau » quoi. Et je pense que c'est ça que j'ai fait, du coup... à mon avis, ça a dû m'aider ce
424 travail d'infirmier là... tu vois ? parce qu'en réa, tu es obligé quand même d'avoir... tu as le côté technique, le
425 côté relationnel, tu as le côté soins, faut que tu sois bon dans les soins, et tu peux faire du coup pas mal de parallèle
426 avec notre activité en simulation, pour le coup ! (rires)

427 **OK. Alors on va arriver au débriefing. Première question un peu générale : est-ce que ton débriefing suit une**
428 **logique particulière ? (46')**

429 Oui. Oui, parce qu'au départ, c'est les ressentis des gens qui sont passés en simulation, après j'essaie de leur
430 refaire... dans l'ordre chronologique qu'est-ce qui s'est passé, comment ils ont agi... et puis ensuite c'est l'analyse,
431 et puis le transfert : s'ils avaient à revivre ça, qu'est-ce qu'éventuellement ils changeraient ou s'ils feraient pareil ?
432 Et puis je garde bien en tête mes objectifs. Quels sont mes objectifs de la séquence ? J'ai ça en tête. J'ai ces trois
433 étapes et mes objectifs.

434 **Là est-ce que tu peux me rappeler quels étaient tes objectifs ?**

435 Reconnaissance des signes cliniques et d'apporter une réponse adaptée à cette reconnaissance-là. Il me semble que
436 c'était ça les deux objectifs.

437 **Cette structure du débriefing, tu l'as apprise comment ?**

438 Dans ma formation. Ma formation à B. ouais. Ces trois étapes, et puis on y revient dessus régulièrement. Tu vois,
439 il y a quinze jours, quand j'ai donné la formation de formateurs, du coup ça a été...

440 **C'est bien ancré ça...**

441 Oui, c'est bien ancré ces trois étapes.

442 **Donc il y a eu ces deux débriefings que tu as animés. Durée de chacun, le premier 28 minutes, le deuxième 35**
443 **minutes.**

444 Ah ouais ? tant que ça ! Je pensais que j'étais plus sur quinze minutes de débrief... quinze, vingt minutes. Ouais,
445 donc du coup, une heure, je suis... hein, pile-poil !

446 **C'est ça. Alors deux débriefings. J'ai surtout ciblé sur le deuxième, tu m'en avais parlé aussi dans le débriefing à**
447 **chaud... qui était finalement le débriefing où tu t'étais sentie vraiment... où tu étais vraiment satisfaite. Et c'est**
448 **vrai que dans ce deuxième débriefing, le cadrage dont tu parles, qu'effectivement j'ai bien vu dans le premier, il**
449 **était un petit peu moins visible dans le deuxième parce qu'effectivement les étudiants étaient d'emblée dans une**
450 **démarche d'analyse.**

451 Voilà. Oui, et parfois ça saute des étapes et il faut t'adapter en te disant « là, ça y est, j'ai pas besoin de... »... si
452 les ressentis sont faits en trente secondes et que c'est juste « punaise, c'était chaud ! » et que c'est bon, les ressentis
453 ils sont posés pour moi. Et je vais pas forcément les re-questionner, tu vois ?

454 **Ouais. Alors je te propose plusieurs passages, sur ce débriefing, qui m'ont semblé intéressants et que j'aimerais**
455 **bien que tu commentes. On était à peu près à quatre minutes – là encore je vais faire défiler et puis tu arrêtes si tu**
456 **veux commenter – donc l'expression des ressentis est passé et on va commencer le déroulé chronologique de**
457 **l'action : (50')**

458 **EXTRAIT : à 4'05** « on sentait qu'il y avait urgence », « **qu'est-ce qui vous a fait ressentir ça ?** », « **il a**
459 **dit je me sens partir, ça veut dire qu'il faut agir** », « **cette phrase vous alerte ?** », **questionne la 2^{ème} ESI**
460 **« qu'est-ce qui vous alerte, vous, Amy ? »**. L'ESI évoque d'autres éléments cliniques, puis sa gestion du
461 **stress. « vous étiez AS avant ? »**. L'ESI fait le lien avec son stage aux urgences. **Recentre sur la situation**
462 **« vous vous rappelez ce que vous lui demandez ? »**. Les ESI apportent des éléments, **elle sollicite les**

463 **observateurs**, reformule, beaucoup d'interactions. **A 7'25**, les obs. jugent l'action adaptée. Les actrices
464 évoquent les limites du mannequin sur le plan de l'observation clinique. **Elle le reconnaît comme un**
465 **biais**. Une ESI fait le lien avec le cours sur le choc septique, énumère les symptômes, **elle reformule** :
466 « *si j'entends ce que vous dites, Sandrine, pendant que vous observez, vous êtes en train de vous dire...* »,
467 ESI « *oui, en même temps, on se dit c'est mauvais comme signes !* »... **à 9'15** « *qu'est-ce qui se passe*
468 *dans votre tête à ce moment-là ?* », « *alors si on essaie de mettre un mot sur ce que vous avez fait ?* »

469 **Alors comment tu vois ton action là, dans cet échange ? (56'35)**

470 Euh... j'ai l'impression qu'une ou deux fois j'ai coupé la parole... mais bon, après c'est peut-être... voilà. Donc
471 ça c'est pas... terrible. En termes de questionnement, je suis bien dans « qu'est-ce qui fait que... ? »... j'essaie de
472 ne jamais utiliser le « pourquoi ? » dans mes débriefings... C'est une règle que je me mets en tête parce que je me
473 dis que le pourquoi, il induit une justification et qu'on n'est pas sur la justification. Donc je suis toujours très
474 attentive à ma formulation. Qu'est-ce qui fait que ?, comment vous pouvez expliquer que ? J'essaie d'éviter le
475 « pourquoi ». Bon je le dis peut-être mais bon, voilà. Euh... Après je me dis que oui, du coup, j'essaie de la
476 remettre dans son action. Quand elle parle du drap découvert, par exemple, je reformule, parce que je suis pas sûre
477 de ce qu'elle m'a dit. Et quand j'écoutais, j'étais en train de me dire « est-ce que c'est bien de faire ça ? », mais je
478 pense que c'est important que je comprenne bien ce qu'elle veut me dire dans le débriefing. Et à mon avis il y a
479 des choses que j'avais pas... pas bien entendues, donc... Et puis je pense que j'ai été surprise par le fait qu'elle
480 dise « ben je suis en train de le découvrir », ça y est quoi, les liens sont en train de se faire dans ma tête, et à mon
481 avis, j'ai dû vouloir insister là-dessus quoi. Parce que pour le coup, c'était bien.

482 **Ça c'était l'objectif que tu poursuivais ?**

483 Eh oui. Complètement. Du coup elle découvre les signes cliniques et elle se dit, en gros, « ça craint, je vois qu'il
484 va pas bien, il faut que j'appelle le médecin ». Je pense que ma reformulation lui permet de prendre conscience...
485 quand je dis « du coup vous faites ça en même temps », elle dit « ben oui ». Donc ça a dû lui faire prendre
486 conscience qu'elle a fait les liens très rapidement.

487 **D'accord. Le groupe interagit beaucoup, hein... les observateurs sont intervenus aussi.**

488 Ouais. A un moment on entend un petit peu un brouhaha... il y a plusieurs personnes qui s'expriment. Pour moi
489 c'est plutôt bien, c'est plutôt bon signe, c'est qu'ils se sentent en confiance et qu'ils ont apporté des choses...
490 ouais.

491 **Alors après il y a eu une thématique qui a été développée... l'extrait que je t'ai passé était plus sur le raisonnement**
492 **clinique, après il y a eu une thématique sur la répartition des tâches, après il y a eu une question sur le remplissage**
493 **vasculaire et là, tu as fait un petit apport de connaissances très bref...**

494 Possible.

495 **Et puis ensuite, vous avez évoqué la thématique de l'appel à l'aide. L'appel au médecin. Donc je te propose de**
496 **passer ce petit extrait... (1h)**

497 **EXTRAIT : A 16'35 : thématique de l'appel à l'IDE (en 1^{ère} intention) ou au médecin (initée par**
498 **ESI), « maintenant on sait ce qu'il faut dire », rebondit « qu'est-ce que vous donnez comme message au**
499 **médecin ? » → thématique de la transmission (à 17'45).** Laisse Sandrine expliciter ses choix, **fait**
500 **référence au cours** « *vous vous rappelez ce qu'e dit le Dr X sur la transmission ?* », « *vous rentrez bien*
501 *dans le schéma* » (mais pas de référence à outil SBAR). Les obs. renchérissent. Rien car Sandrine avait
502 demandé au médecin comment il s'appelait, elle justifie sa demande. « *ça fait rien je préfère me faire*
503 *engueuler que pas avoir les bonnes infos* ».

504 **(Rires). Il y avait de l'ambiance !**

505 Oui, c'est ça ! **(rises)** Là on était sur la transmission des informations... Euh... Ben je crois que d'avoir fait le
506 parallèle avec ce qu'elles avaient eu en théorie, c'était pas mal. D'avoir pensé à... parce qu'il avait quand même
507 insisté dans le cours en disant « ouais, une infirmière qui m'appelle en disant « mon patient va pas bien » c'est pas
508 possible, quoi ! ». Pour lui, c'était vraiment rédhibitoire ! Tu vois ? Et du coup, je pense que leur donner cet
509 exemple, ça montrait encore une fois que là, elles étaient dans la bonne dynamique, en fait, elles avaient compris
510 que du coup, on disait pas... Elles ont pas attendu que le médecin fasse le travail à leur place, et je pense que c'était
511 important de leur pointer ça, quoi. Parce qu'il l'avait pointé en cours et que ça me semblait important.

512 **Tout à fait. D'ailleurs, c'est à ce moment-là que tu leur fais un peu un feedback et tu leur dis que tu as trouvé très**
513 **intéressant ce qui s'était passé...**

514 Oui.

515 Ce feedback, tu le fais systématiquement ?

516 Tu veux dire quand...

517 Quand tu trouves que ça s'est bien passé ou au contraire quand tu trouves que les étudiants n'ont pas eu une action
518 adaptée ?

519 Ah je pense que oui, je pense que oui. Après, il est pas... c'est pas forcément comme les trois étapes. Il est pas
520 forcément inscrit en moi en me disant « il faut absolument que je le fasse », mais... enfin, là, ce groupe il s'est
521 quand même bien démarqué des autres et du coup, je crois que c'était important de leur dire que ça correspondait
522 bien à la prise en charge demandée, quoi. En fait, là ce qui était intéressant, c'est qu'il n'y avait quasiment pas
523 d'écart entre les bonnes pratiques et ce qu'elles ont fait. Et je pense que c'était important de leur redire.

524 Sur la clôture du débriefing, comment tu t'y prends ?

525 Euh... sur la clôture du débriefing ? ah ben ça, c'est une bonne question... euh... quand je... enfin c'est plutôt des
526 ressentis finalement. Quand je sens que... on va être dans la redondance, on va reparler de choses dont on a déjà
527 parlé, du coup, je me dis « ben c'est le moment de clore », parce que le travail a été fait. Après... si, je leur demande
528 « est-ce qu'il y a des choses qui ont pas été abordées ? est-ce qu'il y a des questions qui restent encore en suspens ? ».
529 Parce que je me dis qu'il y a peut-être rien de pire que de sortir d'un débrief en se disant « je voulais poser la
530 question, j'ai pas osé ». Donc je leur laisse un temps.

531 Tu l'as fait systématiquement, oui.

532 Je leur laisse un temps en leur disant « est-ce qu'il y a quelque chose qu'on n'aurait pas abordé et qui vous semblait
533 important ? », et puis après je clos.

534 Tu leur as demandé aussi « qu'est-ce que vous avez appris ? », « s'il y avait des éléments à retenir de cette situation,
535 ce serait quoi ? »

536 Oui c'est le transfert. D'accord. Oui, la troisième étape après... « si on retournait dans la salle revivre cette
537 situation, est-ce que vous changeriez des choses ? vous feriez pareil ? ». Oui. Oui.

538 Oui, donc avant la phase de synthèse.

539 Oui, oui.

540 A un moment donné, une étudiante – toujours dans ce deuxième débriefing – a évoqué, une fois que tu avais fait
541 exprimé les étudiants sur « qu'est-ce que vous garderiez de cette situation ? », à chaque fois tu reformules et tu
542 mets un mot « prioriser », « s'organiser », « rassurer le patient », « prendre deux minutes pour prendre du recul »
543 et puis tu redis « est-ce qu'il y a des choses qui restent en suspens ? » – et une étudiante a évoqué la pose de VVP
544 à l'initiative de l'infirmière, en attendant que le médecin arrive. Tu te souviens de cet épisode ? de ce que tu as
545 répondu ?

546 Euh... non ! (rires)

547 En fait tu ne lui as pas répondu directement...

548 Ah, d'accord !

549 Enfin si, mais tu lui as dit « je vous dis oui, mais je vous invite... »

550 Ah oui, d'accord ! oui, parce que j'ai dû les ramener au cours sur le chariot d'urgence, non ?

551 Exactement !

552 Oui, où on en avait parlé justement. On en avait parlé en cours « est-ce que j'ai le droit de... » ah, oui, oui, je me
553 souviens ! Et oui, je lui ai dit d'aller chercher... elle a le contenu du cours, donc c'est dommage... et puis il faut
554 susciter un peu la curiosité ! (rires) Ben je me dis que c'est dommage que ça soit moi qui lui apporte parce qu'elle
555 va pas aller le chercher... et elle va pas retenir, surtout. Alors que si elle, elle va le chercher, je pense qu'elle s'en
556 souviendra.

557 Ça c'est vraiment un principe qui te guide ?

558 Ouais. Ouais, de pas apporter les solutions, ouais. Oui, parce que je pense que vraiment, l'apprentissage, il y a rien
559 de mieux... enfin je suis convaincue de ça. Donc du coup, je me dis que si c'est moi qui lui l'apporte, quelque part
560 elle aura eu sa réponse, quoi, mais qui me dit que dans six mois elle va s'en souvenir ? Alors que si elle va à la
561 recherche, il y a des chances qu'il y ait plus d'ancrage, quoi, simplement, plus d'apprentissage. Donc c'est un peu
562 cavalier, peut-être ? je sais pas !

563 **Je trouve ça intéressant cette résistance au fait de ne pas apporter la réponse...**

564 Ouais.

565 **Parce que la plupart du temps, on n'est pas toujours dans ce contrôle-là, et on est tenté puisqu'on l'a, la réponse !**

566 Oui, et puis en tant que formateur, on est souvent dans « je donne la réponse » et là... là on doit être dans une autre
567 posture.

568 **Mais ça semble assez naturel pour toi... en tout cas assez facile...**

569 Oui. Ben parce que j'y mets du sens, en fait. Je le fais pas parce qu'il faut le faire. Je sais que c'est mieux... c'est
570 certainement mieux de répondre ce que je lui ai répondu que de lui dire « en ben l'article du Code de la Santé
571 publique, il dit que... ». Voilà. Elle aurait eu la réponse, elle y serait pas retournée. Alors que là, bon, je sais pas
572 si elle y est retournée ! mais en tout cas, je lui ai donné une piste... Donc je pense que c'est mieux en termes
573 d'apprentissage. Et comme j'en suis convaincue, ça me pose pas de problème de lui répondre ça. (rires)

574 **CQFD !**

575 Ouais c'est ça ! exactement !

576 **OK, alors donc fin de séance. Tu les remercies à chaque fois.**

577 Ah ouais ? d'accord. Ben c'est bien (rires)

578 **Et puis donc tu leur as expliqué les documents qui étaient à remplir. Vous aviez prévu de faire remplir deux**
579 **documents – trois avec mon autorisation – mais deux documents qui étaient d'une part le DASH, et d'autre part**
580 **un questionnaire ?**

581 Euh... pour éventuellement faire un portfolio l'année prochaine, ouais, mais on les a pas encore analysés avec
582 Paula, on n'a pas eu le temps. Oui, donc je leur explique ça. De le remplir le plus correctement possible, voilà, pas
583 bâcler le travail.

584 **Et ça c'est une décision qui a été prise euh...**

585 Entre Paula et moi. Ouais, toutes les deux.

586 **Le DASH, c'est vous deux aussi ?**

587 Le DASH, c'est Marc qui nous l'a présenté. Et avec Paula, on avait vraiment la volonté de... de se faire évaluer,
588 en fait « tiens, ben qu'est-ce qu'ils en pensent, nos étudiants, de nos pratiques ? ». Et du coup, c'était vraiment
589 pour nous... Donc on a utilisé les grilles que Marc nous a présenté pour se dire « ben voilà, on aura un retour des
590 étudiants ». Alors après, je pense qu'il faut vraiment qu'on prenne le temps de les analyser, de se dire « est-ce que
591 c'est pertinent cet outil ou pas ? ». Parce qu'on était vraiment sur un coup d'essai, quoi. (...) Alors c'est vrai que
592 moi, je trouvais qu'il y avait beaucoup de choses sur cette simu. Toi qui étais là en tant qu'observatrice, il y avait
593 les infirmiers qui débutaient, il y avait ces feuilles, et moi j'étais là... je peux pas être de partout, quoi. Je fais les
594 feuilles, bon, mais à un moment, j'avais besoin d'être un peu plus... calmée, quoi !

595 **OK. Alors on va revenir à des choses un peu plus organisationnelles. On a vu le contenu des trois temps de séances,**
596 **les briefings, les mises en situation et les débriefings. Par rapport à la gestion des groupes d'étudiants – il y avait**
597 **trois groupes – tu m'as expliqué quelle était ta posture vis-à-vis des groupes... Du coup, dans tous les groupes les**
598 **étudiants étaient très volontaires.**

599 Oui.

600 **Ça t'a surprise ?**

601 Oui. Ben oui, parce qu'on n'avait pas du tout eu ça sur ma précédente séance de simulation, au contraire, on avait
602 eu de la résistance. Il y a des collègues qui avaient annulé une séance. Donc... alors je me suis posée la
603 question... est-ce que le fait qu'ils soient évalués avait une incidence ?

604 Parce que là, ils étaient évalués ?

605 Sur participation active, oui. Donc il n'y a pas de notes, on n'avait pas de critères, c'était vraiment...

606 C'était leur implication, quoi.

607 Exactement. C'était vraiment l'implication du groupe. Donc ça, on l'avait bien posé avec Paula en amont :
608 « attention, c'est pas parce que vous êtes là que vous validez, on veut une implication du groupe, c'est important
609 que tout le groupe participe ». Et du coup, est-ce que ça a pas eu un impact ? Je pense que oui. Par contre ce que
610 j'ai trouvé très intéressant, c'est que sur tous les débriefs que j'ai fait, là les deux jours, sur toutes les séances, à
611 aucun moment on n'a dit le mot « évaluation ». Ce n'est pas ressorti. Donc... on était en évaluation, mais
612 finalement ils n'étaient pas trop empreints de ça, j'ai l'impression, tu vois ? Mais oui, j'ai été surprise. Alors je me
613 suis questionnée : peut-être que, voilà, c'est peut-être aussi comment j'ai... j'ai mené le pré-briefing et le briefing,
614 ça a peut-être une incidence ? Possible.

615 Alors par rapport à la co-animation maintenant, on a vu tout à l'heure que tu étais avec Norbert, et que c'était la
616 première fois que tu étais avec lui, donc tu m'as expliqué un peu comment vous vous étiez réparti les choses... et
617 ce que j'ai trouvé très intéressant aussi, c'est qu'à chaque intersession, vous alliez faire un petit débriefing
618 ensemble. Tu te rappelles un peu quel était le contenu de ces échanges ? (1h14)

619 Je lui ai demandé qu'est-ce qu'il en a pensé, est-ce qu'il avait des choses qui l'ont questionné... sur le groupe, j'ai
620 dû lui dire « je suis contente, ça s'est super bien passé ! »... Et pourtant quand je me réécoute, je me dis que j'ai
621 parlé quand même...

622 Alors après, c'est un peu faussé parce que ce sont des extraits aussi qui sont ciblés sur des moments où tu intervies.

623 C'est ça, ouais.

624 Il y avait de longs moments où quand même il y avait des interactions...

625 Entre eux...

626 Et où tu étais en retrait. Il faut pas te fier forcément à ça.

627 D'accord.

628 De ce point de vue-là d'ailleurs, tu avais plus parlé dans le premier groupe que dans celui-là où ils avaient
629 davantage interagi.

630 Oui, ça dépend du groupe aussi.

631 Alors après, la fin de journée en fait, où Norbert avait animé le dernier débriefing, il y avait eu un débriefing où le
632 contenu avait été un petit peu différent, puisque les étudiants ont beaucoup échangé sur leur questionnement
633 éthique. Est-ce que tu te souviens de ça ?

634 Euh... sur « est-ce que je lui dis pour la température et tout ça ? »

635 Oui, « est-ce que je lui dis que ça va pas ? », et il y avait un étudiant qui disait « on peut lui mentir », enfin il le
636 disait pas comme ça mais c'était la question du mensonge.

637 Ah oui je me souviens...

638 Ça avait été évoqué et ça avait pris une grosse place dans le débriefing. Et vous en aviez parlé après avec Norbert
639 ...

640 Je me souviens, mais je me souviens pas de ce qu'on s'est dit, par contre. Je me souviens que ça nous avait
641 interpellés, qu'on ne pouvait pas quand même... c'est du mensonge, quoi, ni plus ni moins. Alors dans son débrief,
642 comment il l'a abordé, je m'en souviens plus.

643 En ce qui te concerne, tu as fait cette réflexion après « j'aurais dû faire attention aux groupes, parce que dans le
644 troisième groupe, il y avait une dynamique qui était, à priori, plus difficile que le groupe d'avant que tu avais
645 animé.

646 Voilà. Et je lui ai dit « si j'avais su, j'aurais dû prendre le groupe », c'est pas ça que je lui ai dit ?

647 Oui.

648 Alors après, j'avais certainement pas l'intention de le mettre en difficulté, mais est-ce qu'il l'a été ? Pas forcément.
649 Il le ressent pas.

650 Tu as fait beaucoup de renforcement positif aussi vis-à-vis de lui. Tu l'as remercié, tu lui as dit que tu avais été
651 ravi de travailler avec lui, « on a bien coopéré »...

652 Ouais. Et puis vraiment je garde en tête mon expérience à moi où je me dis que les premiers débriefs ont pas été...
653 je les ai pas pris d'une façon positive et du coup, j'étais stressée derrière au lieu de prendre plaisir à faire ça. J'y
654 allais un peu avec la boule au ventre. Et je voudrais pas induire ça avec quelqu'un qui est avec moi pour travailler.
655 Et le jour d'après, j'ai dit à ses collègues « c'est bon, recherchez pas la perfection, essayez de faire au mieux, vous
656 mettez pas de stress, il y a pas de risque vital ! ». Non mais c'est vrai, on foire un débrief, eh ben on foire un
657 débrief, c'est pas grave hein, c'est pas pour ça que les étudiants vont mourir, hein ! Du coup, j'ai essayé vraiment
658 de dédramatiser le truc, parce que... des débriefs, on a l'habitude d'en faire. C'est sûr que la simu, ça change parce
659 que là, il y a plus de méthodologie... en tout cas elle est plus... elle est plus formelle. Et je pense que le
660 renforcement positif c'est dans ce sens-là, quoi. C'est « te stresses pas, c'est ton premier débrief », je pense qu'il
661 en faut bien plus pour arriver à... à être bon, quoi.

662 Et justement tu disais... par rapport à toi, au débrief à chaud qu'on a fait, et sur l'entretien numéro un, où tu disais
663 « je suis moins naturelle, depuis la formation, je suis plus dans le contrôle » et là, hop !

664 Ça a lâché un peu. Ouais, vraiment.

665 Comment tu expliques ça ?

666 Euh... ben... je pense que j'ai dédramatisé le truc dans ma tête en fait. Je me suis dit « c'est bon, tu arrêtes de te
667 mettre une pression inutilement, parce qu'il y a pas à en avoir ». Quand je te dis « il y a pas de risque vital », je
668 crois que je me suis vraiment mis ça en tête, en me disant « voilà, j'ai le droit d'être... j'ai le droit de foirer un
669 débrief ! », et c'est pas grave. Je pense que je suis assez attentive aux émotions des étudiants, dans mes débriefs,
670 pour que... s'il y a une priorité, c'est de pas laisser partir un étudiant mal. Tu vois, qui ait mal vécu sa situation ou
671 qui se dise « j'ai mal fait, je suis vraiment trop nul, je suis pas fait pour ça », tu vois ? qui remettrait en cause
672 vraiment sa formation. À partir du moment où j'arrive à canaliser ça, eh ben si j'ai pas atteint les objectifs du
673 débrief, eh ben je vais me questionner, je vais me dire « tiens, pour moi, qu'est-ce qui a fait que ? », mais finalement
674 c'est pas grave. Tu vois ? Et je me suis dit « quand tu fais un TD ou un cours, les étudiants, tu es pas là à te dire
675 « mais est-ce qu'ils ont tout compris ? » », tu vois ? Oui, je pense que j'ai baissé mon niveau d'exigence, peut-être
676 aussi. À comprendre que, ben, ça met du temps, quoi. Et c'est pour ça je pense, que j'ai lâché. Et puis cette
677 expérience de... je suis plus spectateur dans le débrief... la... ouais, la mayonnaise elle est bien montée, quoi,
678 donc dans le groupe et de me dire... Alors c'est pas que moi, hein, c'est le groupe. Mais quelque part, je suis
679 capable d'amener le groupe... de mener un groupe comme ça, ça veut dire que j'ai certainement acquis des
680 compétences pour ça. Même si elles sont loin d'être excellentes, mais... j'ai certainement fait en sorte... Et ça, ça
681 m'a aidée à lâcher aussi. Tu sais quand tu te dis « c'est bon, je suis capable de », et ben du coup, ça lâche sur les
682 prochaines expériences. Donc je pense que c'est ça qui m'a aidée. Parce que le scénario, je l'ai pas monté, je me
683 le suis approprié.

684 C'est un conditionnement émotionnel...

685 Ouais, ouais, de me dire que... ouais, j'ai le droit à l'erreur, en fait ! Comme eux ils ont droit, finalement ! (rires).
686 Ouais, je pense que ça, ça a été important.

687 Alors entre midi et deux, il y a eu une pause et vous vous êtes retrouvées avec Paula. Vous vous êtes échangées
688 des impressions comme ça à chaud. Mais je voulais savoir si à distance, vous aviez reparlé de ces deux journées ?

689 Oui. À la fin des deux jours, on s'est retrouvé tous ceux qui avaient participé, les infirmiers, Paula et moi. Et à se
690 dire « ben tiens, toi, tu en as pensé quoi ? ». Alors c'est très informel, parce qu'on était sur un banc, dehors, il
691 faisait beau, il n'y avait rien d'écrit, rien de tracé, mais c'était un moment... hyper riche, quoi. Et puis limite
692 émouvant, parce que ils nous ont renvoyé des choses... « voilà vous avez vraiment deux façons de... ». Alors c'est
693 marrant, apparemment on a vraiment deux façons différentes de faire, de... de faire dans la simulation, Paula et
694 moi. Et du coup, on était intéressées : « ah bon ! mais alors on fait quoi de différent ? c'est quoi ? ». Et ils avaient
695 l'air de dire, voilà, en termes de posture formateur, que c'était différent. Voilà. Ils ont parlé... voilà, que j'étais
696 bienveillante envers les étudiants, que ça se ressentait dans ma façon de parler, dans mon sourire, dans mon
697 attitude. Et j'ai trouvé ça hyper flatteur. Je les ai remerciés parce qu'on se voit pas en fait. On s'imagine pas ce
698 qu'on peut renvoyer. Donc pour moi c'était très positif. Et puis eux aussi, on leur a dit qu'on avait vraiment
699 apprécié leur collaboration, qu'ils étaient investis, qu'on n'hésiterait pas pour les prochaines simulations... Et puis
700 ils ont l'air conquis par l'outil pédagogique. Donc voilà, un petit échange vraiment informel.

701 Et très convivial.

702 Ouais. Très convivial.

703 C'était important ça ?

704 Alors ça, je pense que c'est une grosse compétence de Paula. Elle sait fédérer. Et tu vois, ça, j'y aurais pas
705 forcément pensé. Ça, c'est une grosse qualité de Paula, c'est que... elle sait fédérer un groupe, quoi. Elle sait bien
706 faire. Et du coup, c'est elle qui l'a initié, quoi « allez, on se fait un petit débrief, là, vite fait, qu'est-ce que vous en
707 avez pensé les gars ? », et « ça vous a apporté quoi, d'être avec nous ? ». Donc tu vois ? c'était intéressant. Donc
708 ça a duré quoi, trois quarts d'heure, à peu près. Et voilà.

709 OK. Bon, eh bien nous arrivons au terme de cet entretien. Est-ce qu'il y a encore des choses que tu aurais envie
710 d'évoquer ?

711 Non je crois pas. Merci ! c'était intéressant de s'écouter. Non, c'est bien, parce que ça m'a fait prendre conscience
712 que j'arrive à faire des trucs... que je colle bien... enfin voilà, j'ai l'impression que je colle plutôt bien à ce qui est
713 demandé en simulation, donc ça, ça me rassure aussi, ça vient renforcer encore quelque chose, tu vois ? Ouais, là
714 je peux y aller, quoi ! (rises) Voilà.

715 Bien eh bien restons-en là. Merci beaucoup. *Fin de l'entretien.*

Sandra – Entretien n°4 à distance – janvier 2017 – durée 22 minutes

2 Introduction... notre entretien d'aujourd'hui, il a deux objectifs : première chose, voir comment ton engagement dans la
3 simulation a évolué depuis ces sept mois, et puis ta perception de développement de tes compétences, via la simulation et/ou
4 pour la simulation depuis ce temps...

5 OK

6 D'accord ?

7 Oui !

8 Alors dans un premier temps, où en es-tu aujourd'hui par rapport à cette activité simulation ? qu'est-ce qui a bougé ?

9 Euh... qu'est-ce qui a bougé ?... ben, si quand même... on prépare une intervention pour le colloque GEFERS, donc... alors
10 je suis ravie, parce que ça me... ça me permet d'avoir des éléments plus théoriques, enfin de me questionner différemment que
11 sur ma pratique, en fait, essayer de faire le lien théorie... enfin ce qui est dit sur la simulation, ce que je peux en faire, ce que
12 je peux en connaître. Et surtout en ce moment, c'est en train de beaucoup évoluer dans ma tête par rapport à l'évaluation en
13 simulation.

14 C'est-à-dire ?

15 Alors c'est-à-dire que demain on est en simulation, et c'est une évaluation. Et que ça vient me questionner fortement, parce
16 que du coup, on était parti sur le principe de la participation active en critère de validation, sans mettre d'autres critères. Au
17 départ « ouais, super, trop bien » – c'est sur les soins relationnels – au départ « ouais, trop bien, ça va être chouette, et tout,
18 machin », et puis en fait, plus on se questionne, plus en fait on se dit « mais en fait qu'est-ce qu'on va évaluer ? ». La
19 participation active, c'est-à-dire ils se mettent sur une chaise et ils parlent un peu ? et... ils valident ? pas hyper-pertinent quand
20 même ! et on parle de quoi comme évaluation ? et du coup on évalue quoi en simulation ? et ce que je disais hier à Marc –
21 parce qu'on a eu une discussion justement pour préparer aussi notre intervention pour le colloque – je lui disais c'est une des
22 méthodes pédagogiques qui me questionne le plus quand même.

23 Ah oui ?

24 Je me questionne pas comme ça sur un CM, sur un TD. Tu vois, un TD, je vais poser mes objectifs, je vais faire ma feuille de
25 route, je vais me dire « bon, voilà où je vais emmener l'étudiant », je vais faire une évaluation théorique, de groupe, orale, peu
26 importe. Alors que là, ça vient questionner des trucs ! en me disant, finalement, est-ce que c'est un bon moyen d'évaluation ?
27 Est-ce que... ? Et en même temps dans les soins relationnels, les mettre face à une feuille et leur demander de recracher, entre
28 guillemets, des concepts, pfft... Enfin, voilà. Donc tu vois, j'ai l'impression que je vais plus profond, en fait, que ça reste
29 moins...euh... alors je veux pas dire que je me spécialise, c'est pas forcément ça, mais j'ai un peu plus envie de savoir de quoi
30 je parle. Quels sont les enjeux ? pour moi, pour les étudiants, j'ai plus envie de creuser. Donc voilà.

31 C'est intéressant...

32 Ouais. (rises)

33 Et là, tu as eu l'occasion d'animer d'autres séances depuis ces sept mois ?

34 Alors oui, qu'est-ce que j'ai fait ? euh...

35 On s'était vues dans le cadres des soins d'urgence avec les deuxième année...

36 Alors attends, qu'est-ce qu'on a fait ? (elle réfléchit) j'en ai fait mais c'était pour quoi ? ça va me revenir...

37 Quand on s'était vues, il y avait eu l'entretien lors de la première rencontre où tu disais qu'après la formation, ça t'avait un peu perturbée. Tu disais « je suis dans l'hyper-contrôle, etc. »

38

39 Oui. Oui.

40 Et puis quand je t'avais vue en situation, tu avais eu l'impression que tu avais lâché prise... que ça y est, tu te sentais naturelle...

41 Oui, oui.

42 Cette impression, tu l'as retrouvée après ?

43 Oui. Oui, parce que... je pense que c'est lié aussi au fait que j'ai commencé la formation de formateurs en fait. Euh... avec

44 Marc, par le CESIM, et que c'est peut-être venu renforcer un sentiment de légitimité, je sais pas trop... et que du coup, euh...

45 le fait de restituer aux autres mon expérience – aux autres qui connaissent pas en fait – c'est de me dire « ah ben si, en fait, oui,

46 tu es capable d'expliquer comment se passe un débrief, t'es capable de le faire, quoi ! »

47 Ça t'a donné confiance ?

48 Ça m'a donné confiance, oui. Je pense que ça, ça a été important. Et je me pose moins de questions, tu vois, je suis moins dans

49 l'appréhension en fait... à me dire « demain, il y a de la simu, mince, il faut que je revoie les différentes phases du débriefing,

50 qu'est-ce que je vais dire en pré-briefing ? ». D'ailleurs, pendant que je te parle, tu vois, il y a de la simu demain, j'ai pas... tu

51 vois, d'habitude je ressortais mes petites fiches, mes petits machins, là, c'est bon, je vois bien, j'ai bien en tête...

52 C'est intégré...

53 Oui, je pense que c'est intégré, j'ai moins peur en fait, je me sens plus en sécurité. Et oui, certainement j'ai pris confiance en

54 moi aussi, je pense.

55 Tu dis, le fait d'expliquer aux autres, finalement, comment tu expliques que ça t'ait donné cette confiance ?

56 Ben parce que c'est un partage d'expérience... et puis parce que... je suis capable de mettre des mots ou d'orienter en fait sur

57 ce que je fais et euh... sur comment on fait. Et c'est vrai que quand on est sur un groupe de douze ou seize apprenants « mais

58 comment vous faites ? », je suis capable d'apporter des pistes... Et je me dis que finalement, j'ai bien expérimenté tout ça, tu

59 vois, j'ai pas l'impression de parler de quelque chose que je connais pas. Et aussi par l'échange que je peux avoir avec les gens

60 en formation qui me disent que, voilà, j'apporte quelque chose de concret, que c'est bien ce que eux ils vivent aussi dans leur

61 quotidien...

62 Ça confirme ?

63 Voilà, ça confirme que je connais bien ce qu'ils vivent, que je connais bien les problématiques des formateurs, tu vois. Donc

64 du coup, je me dis oui, j'ai l'impression d'être sur la bonne longueur d'ondes, en fait. Et ça, ça me donne confiance en fait.

65 Ouais, parce que j'ai l'impression que ça résonne quand je donne mon avis et mon expérience, tu vois ? sans parler que...

66 qu'elle est vraiment excellente mais que... oui.

67 Là, le fait de communiquer, c'est venu comment ?

68 Alors c'est venu dans une réunion pédagogique où (le directeur) a lancé qu'il y avait un appel à... au colloque. Et puis du coup,

69 moi j'ai regardé, et puis j'ai vu... tiens ! « quels enjeux pour les formateurs ? », j'ai dit « ah !, tiens ça serait intéressant d'aller

70 creuser ça », parce que effectivement je vois bien que ça vient chambouler des choses en moi..., comme je t'ai dit : l'évaluation,

71 la posture du formateur, le rôle... comment, justement, te mettre à l'écart du savoir, enfin tout ça. Et je me suis dit c'est un

72 sujet hyper-intéressant. Mais je me sentais pas de le faire toute seule. Donc je suis allée voir Marc, en lui disant « j'aimerais

73 bien faire ça ! ». Du coup, il était partant aussi. On a commencé à faire un pré-travail, à envoyer nos idées. Et puis en parallèle,

74 il y avait un autre collègue qui est sur les formations aides-soignants, et qui lui est nouveau formateur et qui a été formé à la

75 simulation avant d'être formateur. Et en fait qui utilise le débriefing en MSP auprès des AS. La méthode du débriefing. Et qui

76 s'est posé la question « ben finalement, on débrieife un peu partout ! ». Et finalement, on peut débriefer ailleurs qu'en

77 simulation. Et du coup, on l'aide aussi pour sa communication ! Donc je suis un peu sur les deux sujets, quoi. Donc c'est

78 chouette, quoi. Voilà, c'est venu comme ça, de créer un sujet, de voir ce que ça fait, en fait, de communiquer aux autres. Pas

79 dans une formation, tu vois, dans un autre contexte. J'ai envie de voir ce que ça fait.

80 C'est une première expérience pour toi ?

81 Oui, oui. Alors après, je sais que c'est pas en plénière, c'est en atelier. Et ça me fait pas trop peur, bizarrement. Je suis plutôt
82 curieuse. Voilà. Envie de vivre l'expérience.

83 OK. Alors aujourd'hui donc, par rapport à l'activité simulation, tu es toujours dans la formation des formateurs de plus en
84 plus ?

85 Oui, alors en fait ça dépend de notre planning. Mais ouais.

86 Tu as créé d'autres scénarii ?

87 Alors oui, j'ai créé le scénario pour les soins relationnels qu'on va faire demain. Puisque l'évaluation, c'était une évaluation
88 théorique sur table.

89 Donc ça c'est un grand changement.

90 Ah oui, oui. Donc il faut absolument qu'on évalue l'UE, pour voir ce que les étudiants en pensent. Et puis... et puis j'en ai fait
91 un autre.

92 Donc toujours très engagée. Pas de lassitude ?

93 Non. Non, pas de lassitude. Non, et puis j'ai l'impression que c'est un projet qui est vraiment porté par l'équipe aussi. Donc du
94 coup... c'est plus exceptionnel, quoi, ça devient presque normal qu'on pense à la simulation !

95 C'est intégré

96 C'est intégré ouais. J'ai vraiment la sensation... Par contre voilà, on se pose toujours la question « quelle plus-value ? », d'être
97 toujours en constante amélioration, en questionnement, tu vois ? L'évaluation, pertinente ? pas pertinente ? Après, ce que je
98 trouve bien, c'est que on teste, quand même.

99 Oui, vous expérimentez

100 Oui, on se dit... tu vois, on est tous d'accord sur le fait que, tu vois, participation active demain, c'est pas le top. On le sait. On
101 sait qu'il va y avoir des biais, très certainement. Mais c'est pas grave, on y va. On y va, on va voir. Et puis du coup, soit on
102 ajustera l'année prochaine, soit on repartira sur autre chose... Mais je trouve que c'est bien aussi de se permettre ça, en fait,
103 dans l'équipe. Et ça, c'est motivant en fait. Parce que tu te dis pas « ah ben non, c'est nul ce que tu fais, on le fait pas, on fait
104 autre chose ». Tu vois ? On va quand même jusqu'au bout.

105 Tu veux dire qu'il y a un bon écho ?

106 Exactement, on va quand même jusqu'au bout. En se disant « oui, quand même, les soins relationnels, ça serait dommage de
107 pas utiliser la simulation pour ça, quoi ! »

108 Et la question de l'évaluation, il y a pas de résistances, du coup, par rapport aux autres formateurs ?

109 Alors dans l'équipe, si. Justement, ça a soulevé des questions. « Mais on évalue quoi ? ah oui, t'as raison, on évalue quoi ? la
110 participation active ? c'est pas la présence plutôt ? mais alors, il vient, il valide ? ah ben non ! ben c'est quoi alors ? ». Et c'est
111 cette discussion qui nous fait évoluer et qui nous fait dire « ah oui, faut qu'on revoie des choses ». Parce qu'on peut poser des
112 critères en simulation...

113 Et comment vous faites alors ?

114 Eh ben du coup, demain, c'est un peu l'inconnu ! (Rires) en fait, très clairement, on n'a pas été... on était persuadé – et je pense
115 qu'on l'est – qu'il fallait une situation simulée, et on avait mis « en évaluation ». On va peut-être revoir, on fera peut-être une
116 séquence l'année prochaine, plutôt que l'éval. Donc du coup, pour demain, on a dit « on se met pas une pression énorme », on
117 est bien au clair qu'on va pas être optimal dans ce qu'on va proposer. On a simplement dit aux étudiants qu'on attendait une
118 participation active du groupe dans le débrief. Que c'est eux qui faisaient le job en fait. Euh... et puis on s'est tellement dit que
119 si... on avait des étudiants un peu mous du genou, comme on peut avoir parfois, on n'irait pas les chercher trois, quatre fois
120 pour avoir des volontaires et que s'il y avait un critère de non validation, ce serait celui-là : personne veut passer ? bon ben
121 écoutez, c'est sûr, personne veut passer ? Bon ben au revoir, merci. Voilà. Et en même temps, ça requestionne aussi tout le
122 climat de confiance, de bienveillance que tu peux mettre dans la simulation. Parce que si tu fais ça, qu'est-ce qu'ils vont faire
123 lors de la prochaine simulation, quand ils vont avoir le projet de simulation ? qu'est-ce qui va rester en eux ? Bon, ben c'est
124 pas grave, on y va, on verra. (rires)

125 OK. Alors l'évolution de ta pratique, aujourd'hui, tu en as déjà dit quelques mots un petit peu... Finalement, quels seraient les
126 principaux indices qui te feraient dire que ta pratique a bougé ? a évolué dans ce format ?

127 L'évolution de ma pratique ? La confiance en moi. Ouais. Ce serait le gros indice. J'ai plus le trouillomètre à zéro avant... tu
128 vois ?

- 129 **Ce que tu avais avant ?**
- 130 Ouais. Et je suis moins dans le contrôle en fait. Voilà. Je suis moins dans le contrôle, parce que je pense que j'ai... j'ai plus le
131 contenu en moi en fait. Et puis je me dis... les étudiants on leur dit qu'ils ont droit à l'erreur, ben moi aussi, quoi, finalement.
- 132 **Tu t'autorises ça...**
- 133 Ouais. Je me dis ben tant pis, c'est pas non plus... Je sais plus qui m'avait dit ça... Mais je crois que c'est Marc en formation
134 qui avait dit ça à un groupe. Il disait « mais attendez, la pression, faut la relâcher, hein ! Les étudiants, ils connaissent pas le
135 débriefing comment ça se passe, hein, donc à des moments, vous allez être nuls, et les étudiants ils vont ressortir en disant
136 « c'était génial ! », parce qu'ils ont pas la méthodo en tête ». Donc... et ça, ça m'est resté, tu vois ? Et je me suis dit « ben OK,
137 arrête, d'être critique aussi tout le temps envers toi-même ». Et puis, oui, je crois que j'ai lâché un peu. Et que... c'est la
138 pression que je m'étais mise... et je crois, oui, que c'est vraiment la confiance en moi aujourd'hui, où je me dis « il n'y a pas
139 de raison que ça marche pas », quoi. (*rires*).
- 140 **Est-ce que tu ressens encore des marges de progression possibles dans ta pratique ?**
- 141 Euh, oui. Alors je dirais qu'il va falloir que je m'intéresse un peu plus à la technique. Le côté technique. Parce que, tu vois,
142 notamment quand on est au CESIM, je suis pas à l'aise avec les mannequins. Donc ça, c'est vraiment un truc où il va falloir
143 que... Je suis pas à l'aise du tout avec le mannequin ! Du coup, ça peut être un frein. Alors même si on l'utilise pas beaucoup
144 en formation initiale, mais tu vois, en formation de formateurs ou continue, si un jour... euh... je pourrais basculer de... Je me
145 dis quand même « va falloir que j'aie vu ça ». Après, sur l'élaboration de scénario, non, parce que j'arrive bien à...
146 aujourd'hui, à poser mes objectifs, à voir ce que je veux chez l'étudiant et à mettre des indices, je dirais, dans le scénario pour
147 avoir mes objectifs. Tu vois ? Je m'encombre de moins en moins de détails, tu sais, quand j'écris mes scénarios.
- 148 **C'est plus épuré ?**
- 149 Ouais. Ouais. Je vais plus à l'essentiel. Et du coup, je pense que j'embrouille moins les apprenants, pour le coup. Je donne des
150 consignes beaucoup plus concises, beaucoup plus... Enfin je me dis « ça, est-ce qu'ils en ont besoin ? ... Non, ça ils en ont pas
151 besoin, et puis dans la vraie vie, ils auront pas ça ! ». Tu vois, j'essaie tout le temps de vraiment raccrocher à ce qu'ils peuvent
152 vivre en stage, et ce qu'ils vivront dans leur future pratique aussi. Donc euh... oui, je dirais plus l'aspect technique. Alors bien
153 sûr, je vais toujours progresser, tu vois. Mais s'il y avait vraiment un champ, ce serait plus celui-là.
- 154 **Tu avais exprimé le souhait aussi de... enfin le souhait, l'habitude plutôt, de faire des petits débriefs de débriefings, à la fin,
155 avec la personne avec qui tu co-animaïs. C'est toujours le cas ?**
- 156 Oui. Ben je l'ai fait avec Paula, sur cette dernière séance... Euh... et en fait c'est pas mal parce que, c'était un groupe un peu
157 mou du genou, et donc le débrief est terminé, Paula a assisté au débriefing mais de façon... tu vois... Et je lui dis « mais
158 qu'est-ce qui s'est passé, là ? tu as vu comment j'ai ramé ? ». Et elle me dit « ah ouais ! mais là franchement, moi je t'ai
159 regardée, tu étais dans une position très ouverte, tu avais bien fait ton cercle, enfin... », et elle me dit « tu sais, moi, ce que je
160 fais quand c'est comme ça ? à un moment à la fin, je fais une sorte de tour de table pour la synthèse, de façon à ce que chacun
161 s'exprime, ça permet... » Et finalement, tu vois, c'est un truc que j'ai gardé, sur les groupes un peu difficiles. Je me dis que
162 finalement, ça me permet d'aller voir si... enfin, à chacun de s'exprimer, alors même si, du coup, la parole est pas si libre que
163 ça, parce que tu demandes un peu à chacun de faire sa propre synthèse de la séquence. Mais ça permet aussi de, parfois, de
164 remettre une dynamique de groupe. Et ça, tu vois, j'y aurais peut-être pas pensé toute seule. Donc pour moi, c'est quand
165 même... enfin oui, je trouve ça très riche, quoi, quand tu as quelqu'un qui peut assister au débrief. Et j'aurais accepté aussi
166 qu'elle me dise « ben tu vois là, t'as dit ça, peut-être que ça peut les avoir freinés, ou... ». Alors oui, on peut pas le faire à
167 chaque fois, tu vois par exemple demain, sur l'unité relationnelle, on est sur une patiente qui vient pour une mastectomie suite
168 à une annonce de cancer du sein. On a fait le choix de pas faire venir l'acteur dans le débriefing, en se disant « on sait pas trop
169 qui on va débriefer quand même... », donc du coup on va pas assister au débrief de notre collègue. Mais c'est pas grave en fait.
170 Ce que je veux dire par là, c'est que c'est pas systématique, mais oui, je pense que c'est important. Et c'est tellement rare quand
171 on peut, entre guillemets, être évalué par... enfin pas évalué mais... conseillé ou orienté, enfin un partage d'expériences. Tu
172 vois ? Du coup, moi dès que je peux, ouais, ça me plaît bien.
- 173 **Et tu le fais avec n'importe quel formateur ?**
- 174 Alors voilà, c'est ce que j'allais dire : faut avoir confiance. Non... alors formateurs de deuxième année, ça me pose aucun
175 problème, parce qu'on est quand même tous bien investis en simulation. Il y a des formateurs... il y a quand même d'autres
176 collègues d'autres années où je pourrais pas. Je me sentirais pas en confiance par contre. Tu vois, faut que je sente qu'avec
177 l'autre, ça passe bien... que j'accepte la... enfin que je puisse accepter la critique sans me dire « c'est contre moi en fait ». Tu
178 vois ? on va dire c'est ma pratique qui est interrogée et pas moi, Sandra...
- 179 **Ta personne...**
- 180 Ma personne. Ouais. Et ça, je me sens bien à l'aise avec mes collègues en deuxième année pour ça.

- 181 Bon. Est-ce que tu vois d'autres choses par rapport à ton engagement dans cette activité ?
- 182 Non, je crois pas. (*Rires*)
- 183 C'est déjà pas mal ! Très bien. Eh bien écoute, je crois qu'on a fait le tour. Est-ce que tu veux ajouter autre chose ?
- 184 Ben non, merci parce que c'est riche ! [...] *Fin de l'entretien*

6. Portraits des formateurs

Pour chaque formateur, trois portraits ont été réalisés. Le premier (à partir de l'entretien n°1) a servi à l'élaboration des profils d'engagement. Le deuxième, le portrait en activité, présente les séances observées, les réactions à chaud du formateur et ses gestes professionnels, selon le modèle de l'agir enseignant de Jorro.

Ces portraits constituent une étape intermédiaire dans le traitement et l'analyse des données. Ils ont permis de rédiger des ébauches d'analyse et de catégorisation, même si celles-ci ont pu être modifiées ou révisées dans le document final de la thèse (c'est notamment le cas pour les portraits en activité avec les gestes professionnels). Ces portraits comprennent en outre nos propres commentaires et questionnements, en particulier au regard de l'observation des séances et nos impressions relatives aux rencontres avec ces formateurs.

6.1. Trois portraits de Anne

Portrait de Anne – (entretien de phase 1)

Anne a 57 ans, elle est cadre de santé, formatrice depuis 5 ans. Elle exerce dans cet IFSI depuis 4 ans après une expérience dans un autre IFSI de la région. Avant d'être infirmière, elle a eu pendant dix ans un parcours professionnel varié, comme institutrice d'abord, puis occupant divers emplois en France et à l'étranger, comme professeur de français et conseil en assistance sanitaire. Elle est titulaire d'un master solidarité et action internationale. Elle a obtenu son diplôme d'infirmière à 29 ans et a principalement exercé en service de réanimation. Ayant obtenu ensuite le diplôme d'infirmière anesthésiste, elle a par la suite exercé comme cadre de santé dans un bloc opératoire après avoir fait fonction de cadre en réanimation.

Son orientation vers l'enseignement s'inscrit d'abord dans un projet de fin de carrière, et répond peut-être à une certaine usure professionnelle :

J'ai toujours su aussi qu'à un moment ou un autre, ne serait-ce que par la limite d'âge, qu'un jour j'arrêteraient d'être à côté du patient. Et je ne voulais pas être confrontée à un arrêt brutal, à la retraite, ne plus être infirmière anesthésiste par exemple, ou alors d'en avoir assez, aussi, parce qu'au bloc, c'est pas... parfois c'était insupportable. (E1-Anne, l. 154-157).

Sa rencontre avec la simulation clinique s'est faite à l'hôpital, lorsqu'elle était cadre au bloc opératoire, l'anesthésie-réanimation étant une spécialité très pourvoyeuse d'opportunités de formation *via* la simulation. Elle a essayé d'initier la simulation dans le premier IFSI où elle a exercé mais « bon là, c'était pas encore tendance ! », et l'a véritablement expérimentée dans ce second IFSI. Elle a rapidement été très impliquée dans cette activité au point d'être nommée, par la directrice, coordinatrice du groupe de pilotage simulation.

Aujourd'hui, son activité de coordination de la simulation au sein de l'IFSI est importante, en termes d'organisation des séances, de participation à la conception des scénarii et, notamment, de supervision de l'activité de conception de ses collègues.

Je pense être quand même moteur. Mais moteur pour l'équipe, quoi. C'est aussi mon objectif. [...] Enfin c'est pour tout le monde que je travaille quoi. (E1-Anne, l. 586-589).

Mais sa motivation vis-à-vis de la simulation a pris aujourd'hui un aspect plus « méta », et instrumental, pour servir d'autres projets, peut-être plus personnels :

La simulation en tant que recherche, et la simulation comme outil de recherche pour le formateur. [...] La simulation dans le cadre de la recherche pédagogique, qu'elle soit au niveau de l'outil en lui-même simulation, et également dans un outil d'évaluation pour la posture du formateur. (E1-Anne, l. 345-352).

Elle est très impliquée dans différentes instances relatives à la simulation (participation à des groupes de travail de la Sofrasims et contribution à une formation de formateurs à la Faculté de médecine). Elle s'engage dans la réalisation de communications dans des colloques, et de publications au sujet de la simulation dans des revues professionnelles, activité qu'elle conduit en grande partie sur son temps personnel, au moins pour sa conception.

Cette activité a une dimension collective puisqu'elle la mène avec plusieurs de ses collègues. Elle a le projet de s'engager l'an prochain dans un DU de formateur en simulation, mais cette motivation de formation est plus en lien avec un désir de légitimité face à la communauté médicale, qu'avec un besoin de compétences :

On sera considérées à égalité avec ces messieurs-dames médecins, puisque tout le monde aura un diplôme universitaire. Et je pense qu'avoir ce diplôme universitaire nous permettra d'avoir, alors sans problème aucun, cette légitimité [...] Il faut passer par là. (E1-Anne, l. 416-430).

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Anne se décrit comme une formatrice « disponible, réactive, euh... souriante mais également assez intransigeante, enfin dans la rigueur du métier ». Pour ce qui concerne ses compétences, elle pense posséder les dispositions nécessaires pour enseigner : elle s'appuie principalement sur ses propres expériences en tant que soignante, sur son âge et sur sa motivation.

La pédagogie, pour moi, ... il y a des... des lectures à avoir, une réflexion à avoir, certes. Mais c'est quand même également une motivation, une organisation... alors je vais pas dire que c'est inné, hein, c'est pas vrai. Mais je pense qu'il y a des gens qui sont faits pour, et d'autres qui sont pas faits pour, quoi. Et donc il y a quand même une certaine facilité, pour certains, à être formateur ». (E1-Anne, l. 178-182).

La dimension de conformité aux normes est très présente dans le discours d'Anne : « le chapeau de l'HAS est très important ». Sa perception de l'enseignement, d'une manière générale, est très normative :

Une responsabilité à part entière, hein, ça c'est sûr... parce qu'on est quand même garant de ce qui va sortir des TD. [...] Parce que on a un devoir finalement de... je sais pas si c'est le terme exact qui me vient, mais... un devoir envers eux.... (E1-Anne, l. 72-78).

Pour autant, alors qu'Anne a abordé la formation dans une approche traditionnelle, elle découvre la pratique réflexive, ce qui fait évoluer ses croyances en matière d'enseignement :

J'ai découvert la réflexivité... un modèle finalement beaucoup plus dynamique. Parce que quand on se rend compte que... avoir des étudiants très passifs en face de soi, c'est pas forcément intéressant. (E1-Anne, l. 65-67).

C'est d'abord cette perspective qui lui fait apprécier le format SCPE, mais sa motivation actuelle est davantage centrée sur le formateur et sa manière d'utiliser la simulation comme outil pédagogique, que sur l'étudiant et sa manière d'apprendre *via* les pratiques simulées.

Rapidité des séquences... donc quelque chose qui va être dans une dynamique... une réelle dynamique, hein, avec les étudiants. Une méthode. C'est quand même cadré. Une interactivité. Un apprentissage des... j'allais dire une dynamique de l'apprentissage, plutôt, hein, pour les étudiants. Des situations cliniques réelles. Et puis la place du formateur. Moi la posture du formateur m'intéresse beaucoup. (E1-Anne, l. 340-344).

La simulation, ça reste quand même un super moyen pédagogique, un outil pédagogique qui est vraiment dynamique, et qui moi me place dans un rôle que j'apprécie beaucoup. (E1-Anne, l. 139-141).

Ce format semble lui avoir révélé une approche pédagogique nouvelle qui fait écho chez elle et devient un moyen de se développer :

Et à partir du moment où je m'interroge sur ma posture, c'est essentiellement personnel, et pour moi c'est un moyen d'améliorer le fait que je sois pédagogue. [...] on change quand même de paradigme et on change de façon d'être. Et je me retrouve mieux dans ce rôle-là que dans d'autres. Voilà. On a parlé tout à l'heure du cours magistral... là, moi je me sens le mieux dans ce rôle de facilitateur, d'accompagnateur, de motivateur si on peut dire ! Voilà, dans la maïeutique.... (E1-Anne, l. 572-577).

Sa préoccupation actuelle est centrée sur la recherche d'évaluation des pratiques pédagogiques et sur la qualité du dispositif. Elle s'interroge sur les différents enjeux, tant individuels que collectifs, en lien avec les risques potentiels que lui semble comporter la simulation vis-à-vis des apprenants.

Mais au niveau évaluation des pratiques, finalement, est-ce qu'on est un bon formateur ou pas ? [...] Je me pose la question actuellement (E1-Anne, l. 83-88).

C'est vrai que c'est bien que ce soit inscrit... que désormais la simulation soit inscrite dans la formation, dans les textes. Maintenant je pense qu'il va falloir être vigilant et qu'il faudrait qu'on s'évalue. Que chaque IFSI ait un projet et s'évalue. Pour être dans la certification. (...) Parce que là, dans les textes, c'est inscrit, mais il y a pas vraiment, tu vois, c'est pas écrit « par une équipe pédagogique formée », tu vois, avec un projet bien précis. Tout ça c'est un petit peu vague. Et je pense que ça peut être... parfois un peu délétère peut-être pour les étudiants. (E1-Anne, l. 808-818).

J'ai été très marquée par cette personne dont j'ignore le nom.... Il y avait un monsieur qui était au fond de l'amphi, qui nous avait dit « mais est-ce que vous pensez pas que vous jouez aux apprentis-sorciers ? ». [...] Et moi, je me dis

que la formation, enfin la simulation, la posture du formateur en simulation, ça peut être tout et n'importe quoi. Donc il faudrait que ce soit beaucoup plus... encadré. Plus encadré. (E1-Anne, l. 819-826).

Son engagement dans l'activité SCPE

Si l'engagement d'Anne dans la simulation clinique résulte au départ d'une appétence pour le format, il a pu se concrétiser grâce au projet porté par la directrice de l'institut :

C'est un des projets de la directrice, voilà. C'est elle qui a permis que le projet naisse. Et que le projet prenne de l'ampleur. On a quand même pu avoir des opportunités au (*centre de simulation*), à faire des formations, à aller dans des congrès, etc. etc. Donc il y a une place qui est importante au niveau des instituts de formation. (E1-Anne, l. 455-458).

Le soutien organisationnel perçu est néanmoins modéré. Anne est consciente des enjeux politiques et stratégiques liés au partenariat avec le centre de simulation de la faculté de médecine. Elle reconnaît l'effort d'investissement, en particulier en termes de formation pour l'équipe, mais le soutien en termes de ressources matérielles est jugé faible.

Alors un appui, j'allais dire financier, au niveau du coût des formations qui sont prises en charge. Après, au demeurant, il y a pas encore un grand intérêt pour nous fournir un budget pour nous acheter du matériel. C'est un peu incohérent mais voilà. Donc c'est de bric et de broc, et on apporte du matériel, on va en chercher à droite à gauche, on se fournit avec notre réseau. [...] alors là aussi c'est paradoxal, c'est qu'on nous propose d'acheter par contre un mannequin, mais la directrice veut quand même qu'on continue à aller au (*centre de simulation*), à occuper le terrain là-bas. (E1-Anne, l. 495-508).

Elle est engagée depuis la naissance du projet et a pu ainsi se positionner lorsqu'il a fallu un leader pour le groupe, afin de coordonner l'activité et faire le lien avec la directrice :

Alors nous étions quatre au début, hein, on s'est retrouvé donc quatre formatrices à être formées aux pratiques simulées. Et la directrice a souhaité qu'il y ait un chef de projet pour centraliser forcément les informations, et puis maîtriser un petit peu le groupe... enfin maîtriser... centraliser [...] étant donné qu'on est douze à être formés en tout [...], ça peut vite être dispatché et il faut quand même avoir une vue d'ensemble pour pouvoir rapporter à la directrice. (E1-Anne, l. 216-224).

Le discours sur l'activité est principalement axé sur l'organisation logistique des séances, et peu sur leur conception et leur mise en œuvre d'un point de vue pédagogique. Le propos dérive rapidement sur la dimension de communication et de publication sur l'activité, qui semble être aujourd'hui la motivation première d'Anne :

Il y a le côté organisationnel puisqu'on a une location d'une dizaine de jours par an pour utiliser le laboratoire. Donc il faut établir le calendrier. Et puis également je m'occupe de prendre rendez-vous avec les comédiens ou comédiennes pour organiser la basse fidélité à l'IFSI. Voilà. Egalement essayer de centraliser les informations quant aux colloques, voir qui veut écrire, qui veut... Euh, je me suis inscrite donc à la Sofrasims, je participe donc à des groupes de travail. Et j'essaie d'avoir une veille professionnelle. En même temps je suis formatrice avec une de mes collègues, pour former des professionnels à la simulation en santé. Donc ça, ça nous prend quand même également dix jours par an. Et donc, on a écrit un article, on a publié cet article, on l'a également présenté à un colloque. On l'a présenté également sous forme de poster [...]. Voilà, donc on essaie d'être présent. Et j'essaie d'être force de proposition, surtout dans l'équipe, pour écrire. (E1-Anne, l. 224-236).

Son engagement dans la simulation se manifeste par des investissements importants en termes de temps, notamment sur son temps personnel. Ces investissements se concrétisent sous différentes formes. Cet effort trouve un retour sur investissement en termes de rencontres professionnelles :

Ça me demande justement de prendre du temps en dehors de l'IFSI [...] Les lectures, ne serait-ce que d'aller à des colloques le weekend. Et puis écrire ! écrire, c'est en dehors d'ici, écrire. Parce que même si on a écrit à plusieurs, bon, il faut relire. [...] du temps parce que je vais communiquer avec des personnes, oui, le soir ou à des heures en dehors. Bon je sais mettre aussi des limites ! mais bon quand en plus c'est avec des personnes agréables avec qui je sympathise, ça ne me dérange pas. (E1-Anne, l. 384-390).

Pourtant cet investissement a un coût :

Ça me coûte d'écrire à plusieurs quand il faut tirer... voilà, les gens. C'est vrai que je me dis... alors il faut que ce soit pris... avec suffisamment de doigté... mais je vise, moi, dans les années à venir, à écrire seule, voilà. Non pas par égoïsme, mais par facilité. (E1-Anne, l. 401-403).

Et l'engagement d'Anne semble s'émousser, en tout cas à l'heure actuelle, en particulier en regard de la mission de chef de projet. En effet, le propos laisse percevoir une certaine amertume, due notamment à la lourdeur de la tâche de coordinateur, et qui se manifeste par la crainte d'être supplantée, et un sentiment de manque de reconnaissance, à la fois de la part de certains collègues et de la direction :

Les contraintes c'est... ben d'être une force de proposition qui n'est pas forcément bien comprise par tout le monde. (E1-Anne, l. 612-613).

Ben moi je souhaiterais, en tant que chef de projet, avoir un petit peu plus de renseignements. (E1-Anne, l. 510).

Alors je dirais que c'est... partagé en deux, pour moi. Il y a d'un côté un intérêt collectif et une collaboration. Et d'un autre côté des enjeux personnels... et très personnels. Avec des résistances, là je l'ai vu pour les évaluations, grosse résistance... et un manque de curiosité. (E1-Anne, l. 540-542).

Certains me donnent pas toutes les infos. Donc il faut que j'aille les chercher. Et je trouve que la communication serait plus facile si on me les donnait tout de suite. (E1-Anne, l. 625-626).

Ce qui pourrait l'amener à se désengager, c'est justement le sentiment de perdre son leadership. Il semble que ce soit une menace qu'elle perçoit à l'heure actuelle de la part de certains collègues ; ce qu'elle craint, c'est... :

Qu'on me double ! [...] Ben qu'on ne prenne pas cas du fait que je coordonne, et que ça a un sens, voilà, surtout ça. Ah oui, ben c'est surtout ça quoi... une dispersion de l'équipe. Voilà une dispersion. C'est-à-dire une hydre à trois ou quatre têtes, quoi. Ça aurait moins de sens. (E1-Anne, l. 742-749).

Il semble exister chez Anne, à l'heure actuelle, un conflit de rôle en lien avec sa légitimité, dans le sens où sa mission de supervision vient se télescoper avec la mission de contrôle de la cadre supérieure, arrivée depuis un an à l'IFSI :

Il va falloir qu'on s'explique et que ce soit clair entre nous, parce que je subodore que c'est pas forcément très clair, dans le sens où je sais qu'elle va vouloir regarder cette grille d'évaluation, ce qui est son rôle aussi, au niveau de la simulation en santé. [...] Euh... j'espère qu'il n'y aura pas de tiraillement... voilà. Parce que j'estime quand même, ne serait-ce que d'avoir fait partie du groupe de travail de la Sofrasims, avoir plus de billes qu'elle. [...]. Parce que, et ça je l'ai bien dit, on est une équipe importante au niveau de la simulation, qu'il faut... voilà... superviser et que c'est une personne qui supervise, quoi. (E1-Anne, l. 597-621).

Par ailleurs, conduire des séances de simulation lui coûte en énergie et, si le bénéfice est encore supérieur aux efforts que cela lui demande, nous notons un risque d'épuisement face à la lourdeur organisationnelle et pédagogique que requiert le format. Elle est dans une posture de contrôle vis-à-vis de l'activité de ses collègues :

Honnêtement... le matin, je me fais « pfft » (*rires*)... parce que je sais que ça va être beaucoup de tensions au niveau organisation, c'est pas encore bien... bien rôdé, voilà. Donc je sais qu'il va falloir que j'aie l'œil partout. Alors... ça, ça m'appartient, hein, je pourrais être beaucoup plus détachée de tout ça ! Donc c'est vrai que je me dis « faut y aller », quoi... Après, je suis super contente une fois que j'y suis, hein ! et puis le soir je suis très contente aussi. [...] C'est contraignant. Il faut aussi dynamiser au début, parce que les étudiants sont pas forcément convaincus... Je suis contente et en même temps, faut y aller aussi, quoi. Voilà. Parce que c'est aussi beaucoup d'attention, mais une fois que je suis prise dans la dynamique, ça va. (E1-Anne, l. 779-804).

Sa perception de développement professionnel via la SCPE

Anne a suivi une formation de formateur en simulation. Elle estime que cette formation lui a principalement apporté des outils méthodologiques et des rencontres avec d'autres professionnels :

Une méthodologie. Les recommandations, ben qui se sont multipliées avec quand même les recommandations de l'HAS... Un contact... enfin un contact, des contacts multiples. Un réseau qui était surtout médical au début et puis qui est vite devenu infirmier, ça c'est intéressant. (E1-Anne, l. 439-444).

Au niveau de sa pratique, elle estime avoir progressé :

Ça m'a appris à moins parler. Je pense que j'écoutais quand même beaucoup, mais j'ai mieux écouté... (E1-Anne, l. 682-683).

Elle est consciente qu'il lui faut contrôler sa propension à être dans une posture d'évaluation, attitude assez spontanée chez elle, et qu'elle juge non adaptée dans ce format :

Ne pas céder au jugement, même si je suis pas forcément dans le jugement, mais il y a des attitudes... oui, ... être très vigilant, voilà. Vraiment être très vigilant. (E1-Anne, l. 688-689).

On ne retrouve pas dans le discours de recherche de ressources auprès de ses collègues de l'IFSI. En revanche, elle recherche les rencontres à l'extérieur, qu'elle trouve plaisantes. Les autres ressources recherchées sont principalement les lectures.

En synthèse : profil et formes d'engagement chez Anne

Il existe chez Anne une volonté de normalisation des pratiques, que ce soit celles des étudiants ou celles des formateurs, qui très prégnante dans son discours, ainsi que dans ses actes, ce qui la place dans une **logique**

techniciste assez forte, voire forte. Son approche est souvent comportementaliste dans ce qu'elle vise pour les étudiants (acquérir des automatismes, se conformer aux règles de bonne pratique). La dimension herméneutique est **modérée à assez forte** ; elle apparaît dans son discours lorsqu'elle évoque, assez régulièrement, l'intérêt de la réflexivité, d'une « posture différente » du formateur, et une appétence pour sa progression personnelle en termes de développement de ses compétences.

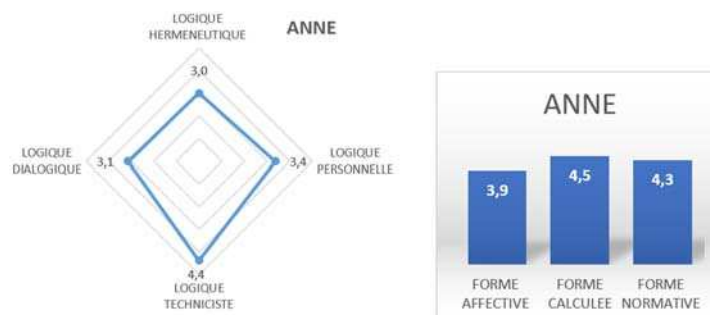
La **logique personnelle est assez forte, voire forte**, compte-tenu que ses propos sont très centrés sur le formateur en général, et sur elle en particulier, même si sa préoccupation sert des buts collectifs (viser la qualité des pratiques pédagogiques, travailler pour le groupe). Mais souvent ses propos reviennent sur la dimension personnelle et sa motivation pour communiquer et publier. La **logique dialogique reste néanmoins modérée à assez forte**.

La **forme d'engagement est fortement à très fortement calculée.** Son degré d'engagement dans la simulation est aujourd'hui davantage en lien avec une utilisation instrumentale du format qu'avec des intentions pédagogiques : il lui sert à atteindre d'autres buts, qui sont en lien avec un besoin de reconnaissance fort (désir de légitimité pour former des formateurs, publier pour se faire connaître et faire connaître l'institut, garder le contrôle en tant que leader du groupe de pilotage).

Il existe aussi une **forme d'engagement normative forte.** Son sentiment du devoir vis-à-vis de sa hiérarchie est fort et elle se veut garante d'une certaine harmonisation des pratiques au sein de l'équipe. Elle est très respectueuse des normes de bonnes pratiques et se fait un devoir de les faire appliquer. Elle prend très à cœur son rôle de coordinatrice et a un fort sentiment de loyauté vis-à-vis de l'institut, même si elle souhaiterait être davantage associée et consultée.

Enfin, la **forme d'engagement affective est forte**, même si, à l'heure actuelle, il semble qu'Anne ressente une certaine usure. La dimension plaisir que lui procure l'animation des séances est présente lorsqu'elle est avec les étudiants, parce qu'ils lui renvoient un feedback positif, et le format est pour elle l'occasion de rencontres qu'elle trouve plaisantes avec d'autres professionnels, l'effort que lui coûtent l'organisation de l'activité et la coordination de l'équipe émousse un peu aujourd'hui ce sentiment.

Au total, le profil d'engagement d'Anne dans l'activité SCPE est, dans son discours, un **profil plutôt hétérogène mais tendance personnel-techniciste**, dans une visée d'efficacité.



Portrait en Activité de Anne (phases 2 & 3)

Description de la séance de SCPE – 28 janvier 2016 (point de vue du chercheur)

La séance se déroule au centre de simulation de la faculté de médecine. Il s'agit d'une séance d'une journée, avec deux groupes de 10 à 13 étudiants infirmiers de 3^{ème} année – un le matin, l'autre l'après-midi – dans le cadre de l'unité intégrative du semestre 5. Les situations didactiques visent la gestion d'une situation relevant de l'urgence avec la mise en œuvre d'actions adaptées et une collaboration interpersonnelle efficace. La séance de simulation fait suite à une séquence de plusieurs temps de travaux dirigés, au cours desquels les situations cliniques des patients qui vont être pris en charge en situation simulée, ont été travaillées afin de rechercher les connaissances nécessaires à leur compréhension. Trois scénarii vont ainsi se succéder au cours de chaque demi-journée, dont le débriefing sera animé à tour de rôle par l'une ou l'autre formatrice. Pour chaque scénario, trois étudiants seront mis en situation ensemble. L'artéfact est un mannequin, et les formateurs sont aidés par un assistant technique qui vient en appui en cas de besoin (il gèrera aussi la commande des caméras installées dans la « chambre »). Sont également présents – en plus de ma présence – une étudiante cadre et un formateur d'un autre IFSI, présent dans

le cadre de sa formation de formateur en simulation, qui sera tutoré par Anne pour conduire un des débriefings de la journée.

Les deux formatrices, Anne et Véronique, arrivent en même temps que les étudiants et certains sont déjà installés dans la salle de débriefing ; ainsi, il n'y aura pas de reconfiguration de cet espace, qui sera utilisé tel qu'il se présente, c'est-à-dire selon un plan assez traditionnel en rangs. La séance commencera avec plus de trente minutes de retard, temps nécessaire aux formatrices pour la préparation du scénario au niveau de la régie.

C'est la première fois qu'Anne et sa collègue mettent en œuvre ces scénarii, qui ont été conçus par d'autres formateurs, mais qu'Anne a supervisé : « ah oui ! c'est le monsieur qu'on a fait en TD ! », dit-elle en prenant connaissance du premier scénario prévu. Sa réaction traduit une absence de relecture du scénario en amont. Les deux formatrices, expérimentées en simulation, semblent confiantes dans leur capacité à s'adapter à la situation et à gérer ce scénario. Pourtant, elles constatent des manques au niveau du matériel nécessaire « on n'est pas bien préparées ! ». Lors de l'intersession, juste avant le deuxième scénario, elles relisent le script de la situation suivante. Anne constate alors un problème de matériel (« il n'y pas de seringues de 50 ml ! ») et est contrainte de faire réutiliser une seringue usagée ; cela semble la contrarier « ça me plait pas, ça ». Après concertation avec Véronique, elles décident de ne pas faire utiliser cette seringue, donc de surseoir à la préparation de l'injection.

Le briefing du groupe du matin est conduit par Anne, avec souplesse mais de manière peu construite, un peu comme cela lui vient (la présentation des différents spectateurs est faite au milieu des explications relatives au déroulement de la séance). Le propos est principalement orienté sur le respect des textes relatifs à l'utilisation de la simulation, la conformité aux bonnes pratiques, les précautions à prendre dans la manipulation du mannequin « qui coûte 80 000 euros », la confidentialité et le non jugement demandés aux étudiants. Elle évoque aussi assez largement l'utilisation future possible des vidéos « pour des congrès » et fait signer une autorisation d'utilisation des images. Le principe de la simulation est expliqué, dans un discours qui ne laisse pas de place aux éventuelles questions des étudiants. Les intentions implicites sont ciblées sur l'acquisition de comportements adaptés et sur la manière d'analyser sa pratique :

ANNE (*s'adressant aux étudiants*) : « Alors je vais expliquer – pour celles qui n'en ont pas fait – comment se déroule la matinée... Donc, la simulation en santé, la philosophie de la simulation en santé, si l'on peut dire, c'est de ne jamais faire la première fois sur un patient certains gestes et avoir certaines attitudes. C'est-à-dire comment appréhender la prise en charge d'un patient à partir d'une situation clinique réaliste ? comment s'entraîner ? comment travailler en équipe ? comment réagir ? comment analyser sa pratique ? et donc c'est pour ça qu'on a fait cet atelier de simulation en santé. Bon évidemment, il n'en reste pas moins qu'il y a toujours une première fois sur le patient, mais si on peut avoir des expériences préalables c'est quand même mieux. C'est une directive maintenant de la Haute Autorité de Santé, puisque c'est inscrit dans le dernier décret : on doit insérer dans la formation infirmière des pratiques de simulation en santé ». (Extrait audio Briefing)

Lors de la visite de la « chambre du malade », Anne semble dans son élément, l'ambiance est détendue. Elle montre les fonctionnalités du mannequin, encourage les étudiants à le toucher, à ouvrir les tiroirs pour leur faire repérer le matériel, indique le téléphone. Elle se met ensuite en retrait pour laisser les étudiants s'approprier l'environnement, et leur donne quelques pistes : « n'oubliez pas le SAED¹, ça peut aider... ! ».

C'est Anne qui animera le premier débriefing. De ce fait, elle observe la mise en situation sur l'écran vidéo de la salle de débriefing, avec les étudiants observateurs. Pendant l'exercice simulé, elle prend des notes et joue le rôle du médecin appelé au téléphone. Sa collègue, elle, est en régie pour gérer les paramètres cliniques et faire la voix du mannequin.

Lors du débriefing, Anne est debout face aux groupes d'étudiants. Sa collègue est restée en régie pour configurer le scénario suivant et rejoindra le groupe au cours du débriefing. Anne ne la sollicitera pas pour participer au débriefing, mais Véronique interviendra pourtant de son propre chef à la fin. Dans l'ensemble, au cours de la journée, les deux formatrices communiquent peu, leurs échanges ont une visée essentiellement opérationnelle. Leur co-animation se situe dans un registre de coopération davantage que de collaboration ou de complémentarité.

Anne anime le débriefing en suivant un plan assez structuré : elle demande aux étudiants acteurs comment ils se sont sentis, puis leur fait remémorer le déroulé chronologique de la situation. Elle sollicite les étudiants sur un mode interrogatif. Elle les guide ensuite sur des thématiques à approfondir, choisies par elle. Ces thématiques s'inscrivent principalement dans un registre médico-centré ou en lien avec le travail d'équipe. Elle répète quasi-systématiquement les propos des étudiants de sorte que la dynamique des échanges passe toujours par son intermédiaire, dans un mouvement d'aller-retour formateur-groupe. Elle guide les échanges de façon à aller vers

¹ Le SAED, cité par Anne, fait référence à un moyen mnémotechnique préconisé par la HAS pour structurer la transmission de l'information lors de l'appel à l'aide en situation d'urgence ; il signifie « S » pour Situation, « A » pour Antécédents du patient, « E » pour Evaluation ou Evolution de la situation, « D » pour Demande d'aide.

l'objectif qu'elle poursuit « alors, si on revient au SAED... ? ». Elle complète souvent les échanges avec un rappel à la norme « c'est une obligation de l'HAS » ou aux procédures « les CRM² ».

Entretien à chaud post-séance

La première impression d'Anne sur les deux séances de la journée est positive. Elle se dit « emplie de bonne énergie ». Puis elle portera un jugement sur la façon dont elle a préparé et conduit la séance. Elle évoque un manque d'anticipation, en particulier sur la gestion du matériel, parce qu'à plusieurs reprises il en manquait, ou parce que le dossier patient – support pour les étudiants – était incomplet. Mais elle met en évidence son expérience du format, qui lui a permis de pouvoir gérer ces insuffisances, les siennes et – précise-t-elle – celles de ses collègues, et les imprévus :

ANNE : Bon, trop euh... inorganisée j'allais dire... [...] En fait j'arrive aujourd'hui sans préparation. Voilà. Sauf le fait que je sois habituée à la simulation en santé et que voilà, il y a pas trop de surprise à ce niveau-là... j'ai participé heureusement aux TD, donc je suis pas... donc heureusement... Mais sinon, c'est vrai qu'on est arrivées ce matin sur les chapeaux de roues. (E2-Anne, l. 11-16).

ANNE : La préparation des... du premier dossier. Où effectivement... ben, il y avait pas la date dans le dossier, et donc il y a eu une mauvaise préparation. Euh... maintenant c'est là où il y a la réactivité qui rentre en charge et tout le monde est pas réactif de la même manière... et je peux pas non plus, moi, indiquer aux autres tout ce qu'ils doivent faire [...] Ben moi je me dis qu'on a pu récupérer... que j'ai pu récupérer justement... euh... en faisant noter que il y avait pas ces dates et donc... dans le débriefing, l'importance d'avoir des dates [...] La seringue de cinquante millilitres qu'il y a pas, le matériel, voilà qu'il n'y a pas. Alors qu'on pourrait s'attendre à ce qu'il y soit. Euh... voilà. Une certaine dépendance par rapport à ce laboratoire, où il n'y a pas forcément tout. (E2-Anne, l. 32-47).

Entretien d'explicitation – autoconfrontation (phase 3) – 5 février 2016

L'entretien de phase 3 se déroule une semaine après la séance, dans le bureau d'Anne. Lorsque nous lui demandons s'il y a un moment qu'elle a spontanément envie d'évoquer, et/ou qui lui paraît emblématique de sa pratique, elle s'oriente vers une auto-évaluation de ses « points forts/ points à améliorer » et évoque d'emblée ses atouts : « sa réactivité », « sa capacité à instaurer une dynamique », « la bienveillance » dont elle fait preuve. Elle choisit aussi un point sur lequel elle s'estime perfectible : « Alors axes d'amélioration... oui, là j'ai oublié, la dernière fois, de parler de la pédagogie par l'erreur. Et du coup, ça me fait penser que ça serait un axe d'amélioration intéressant que, tout comme on présente les unités d'enseignement avec les étudiants, on puisse présenter un petit peu plus aux étudiants cette pédagogie [...] qui est l'essence même de la simulation en santé ». Cette conception est importante parce qu'elle va en effet guider sa pratique : nous verrons que lorsque les étudiants ne font pas d'erreur, cela peut la déstabiliser.

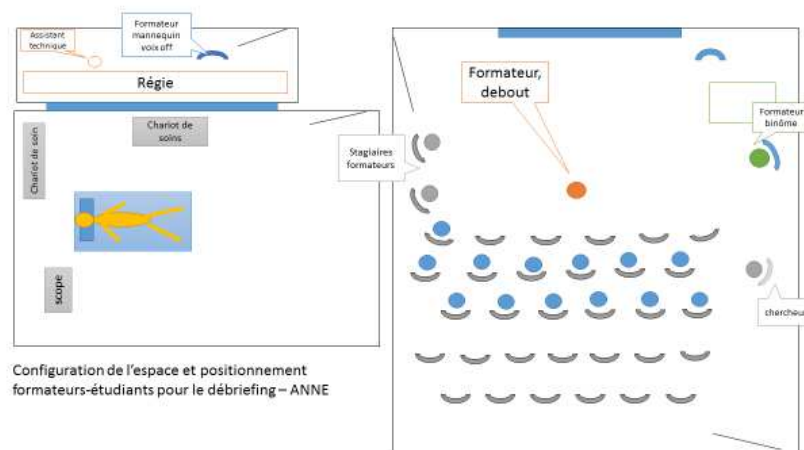
Nous sélectionnerons et traiterons ensuite conjointement l'observation d'Anne et certains extraits des verbatim de la séance observée et de l'entretien de phase 3, en les classant à l'aide du modèle des gestes professionnels :

Les gestes langagiers :

L'installation de l'espace salle de débriefing et la position du formateur

Dans les deux séances – puisqu'il y avait deux groupes sur la journée – les étudiants se sont installés au fur et à mesure de leur arrivée, sans consignes particulières, en utilisant l'espace tel qu'il était mis à disposition. Ainsi, les chaises étaient disposées en rangs, face à l'écran où sera projeté la vidéo de l'exercice de mise en situation. Les étudiants se sont donc placés de la façon suivante, le premier rang étant resté vide :

² CRM : *Crew Resource Management*, il s'agit d'un vocable utilisé dans l'aéronautique pour lister éléments de gestion des ressources de l'équipage : il s'agit notamment d'éléments relatifs à la cognition et la prise de décision et d'éléments relatifs au travail d'équipe et à la gestion/répartition des tâches.



La question de l'installation du groupe dans l'espace n'est qu'effleurée par Anne ; elle perçoit confusément que cela pourrait avoir une importance mais, soit parce que l'effort de faire déplacer les étudiants lui paraît trop coûteux, soit parce que cela engendrerait d'autres types de difficultés, elle ne va pas au bout de son intention, ce qu'elle explicitera ainsi :

ANNE : Alors la salle de débriefing, elle était installée par rangs. Il y a bien un moment où j'ai dit « tiens, il faudrait l'organiser autrement ».

CH. : Oui, tu l'as dit.

ANNE : Mais ça ne s'est pas fait. Tout le monde était bien assis. Et comme j'ai pas pris non plus la décision de faire lever tout le monde et de les mettre en... en cercle, en demi-cercle.

CH. : C'est quelque chose qui t'a gênée, ça ?

ANNE : Euh... ça m'a gênée à un moment parce que les trois... les trois protagonistes étaient disséminées, donc parfois on ne voit pas bien la tête parce que la personne était derrière une autre. Donc c'était un petit peu gênant. Et puis je trouve que, du coup, certains se tournent... enfin tournent leur dos, quoi, montrent leur dos à leurs collègues, et c'est quand même mieux quand c'est en demi-cercle.

CH. : Qu'est-ce qui t'a empêchée de le faire ?

ANNE : J'avais commencé, je pense, le débriefing. Et puis, ils étaient tous posés. Voilà, donc euh...(E3-Anne, l. 178-189).

Pour autant, pour la séance de l'après-midi, les chaises ne seront pas installées différemment. Aucune des deux formatrices n'en manifestera l'envie ou le besoin. Mais, pour Anne, cela suscite un questionnement lors de l'entretien (peut-être parce que la question lui est posée), en référence à ce qu'elle a pu observer lors des présentations dans des ouvrages ou des colloques :

ANNE : Après, on voit par exemple, sur certaines photos, etc., que ça se passe autour d'une table. Tout le monde est assis autour d'une table. Oui, ça c'est bien aussi. Parce que tout le monde est assis. Mais c'est autour d'une table. C'est pas un espace vide. C'est pas un espace vide.

CH. : L'espace vide te gêne ?

ANNE : Oui. Oui, quelque part.

CH. : Tu peux essayer d'explicitier ?

ANNE : Alors si je me replace dans le contexte de la salle de débriefing, oui, il va y avoir ces petites chaises, là... en U. Et puis... ou en O ! avec le formateur au milieu... mais au milieu, il va y avoir du vide. Je trouve que quand il y a... ça fait un appel d'air, je sais pas, enfin... j'aime pas cette notion de vide au milieu. S'il y a une table effectivement, on peut prendre des notes, ça fait plus discussion. Ça fait plus convivial. Voilà, autour d'une table. On peut imaginer, je sais pas, une production, quelque chose. Se regarder. Le vide ne me plaît pas. Voilà.

CH. : C'est intéressant, ce que tu dis. Cette perception de l'espace qui pourrait être facilitateur ou au contraire freinateur...

ANNE : Oui, et puis en même temps, c'est pas habituel. D'être en O avec rien au milieu. Voilà. Tandis que autour d'une table, on sait ce qu'on y fait, à une table. On y mange, on y boit, on y discute, on y écrit. C'est un support, à la limite pédagogique – je vais un petit peu trop loin – mais un support instrumental. C'est quelque chose qui peut nous aider, à la limite, à travailler ensemble. Euh... sans rien au milieu, je sais pas. Les gens vont se regarder peut-être différemment ? enfin je sais pas, ils vont avoir quelqu'un en face... Il y a la distance, forcément. Il n'y a plus cette table qui occupe sa place de support... Là, il y a du vide, et rien ne peut s'y mettre...

CH. : Même pas la parole ?...

ANNE : ... Ben... il pourrait... oui... il pourrait y avoir la parole. Mais alors sans parole, du coup... je trouve que ça va faire drôlement vide (*rires*)... si la parole est difficile. (E3-Anne, l. 576-599).

L'idée du "regard différent porté sur l'autre" ou le fait que cette configuration ne soit pas « habituelle » est assez significatif. Elle évoque la table comme un « support instrumental » pour elle. Il est possible qu'Anne ne se sente pas très à l'aise dans la relation pédagogique dans ce format : la question du « vide » matérialisé par l'espace physique peut aussi traduire une peur du vide en termes de contenus, une crainte d'une insuffisance de « volume » d'échanges de la part des étudiants, ou fait référence à une configuration qui ne permettrait pas la « production ». Cela renvoie à l'incertitude du format : va-t-on avoir assez de matière pour débriefer ? Cette configuration « en O » pourrait donc générer des difficultés pour Anne dans le sens où elle pourrait y perdre son leadership ou son rôle de magister. Cette ambivalence se retrouve dans le choix qu'elle fait de rester debout face au groupe. Elle semble rechercher une position d'autorité, même si elle s'en défend. Elle est d'abord centrée sur ses propres besoins – elle « a besoin voir tout le monde » et « n'aime pas être statique » – qui semblent primer sur les besoins du groupe :

CH. : Tu te rappelles comment tu étais ? dans quelle position ?

ANNE : Je devais être debout.

CH. : Oui...

ANNE : Alors de par la façon de... comme la salle était rang par rang et que je suis petite, si je m'assois, j'ai l'impression de pas voir tout le monde.

CH. : C'est important pour toi de voir tout le monde.

ANNE : Voilà. Pour moi, c'est important de voir tout le monde. Et si je m'assois je ne peux pas voir tout le monde. Alors c'est vrai que l'on dit qu'il faut se mettre à la hauteur de..., etc. Bon, comme je suis pas bien grande, je pense pas qu'ils soient... qu'ils ressentent une supériorité de ma part, de par la stature. Bon, je sais que j'utilise mes mains, que je suis dans l'ouverture avec eux. Là, en m'écoutant, j'ai une voix qui est posée. De temps en temps, il y a des « hein ? », il y a des petites hésitations, mais je pense que j'ai une voix persuasive. À mon sens. Je pose les choses. (E3-Anne, l. 234-246).

ANNE : Moi, pour moi, être debout, c'est être proche d'eux. C'est pas me mettre en condition supérieure. Je suis proche d'eux, je peux avoir la vision, aller un peu... Si je suis assise, je bouge plus. Pour moi c'est gênant.

CH. : Ça, ça te pose un problème...

ANNE : Oui. [...] Voilà. Mais pour moi, être assise... je serais dans une position statique.

CH. : Et ça, c'est difficile pour toi dans cet exercice ?

ANNE : Oui. Ça me fige, ça me fige. [...] Je trouve que finalement, être assise, même en demi-cercle, et occuper le milieu de la scène, euh... moi je préférerais un rond, quoi... à la limite. Qu'on soit tous en rond. Mais je me sentirais pas mieux d'être assise dans un demi-cercle où les gens sont assis. (E3-Anne, l. 549-565).

Du choix du vocabulaire

Dans son discours, tant lors de la séance que dans l'entretien, l'usage d'un vocabulaire relatif à la question de la conformité et de la maîtrise sera particulièrement récurrent : « Les règles édictées par l'HAS », « c'est une obligation », « avoir le contrôle », « il faut qu'on le mette dans le débriefing », « avoir un protocole », « suivre la grille », « maîtriser ce temps de parole », « c'est bien ».

La technique de communication et la dynamique des échanges...

Du fait de cette configuration, et du choix que fait Anne dans la gestion de la parole, la dynamique des échanges suit une trajectoire qui repasse invariablement par elle. Au cours des différents débriefings qu'elle anime, il y aura très peu de moments où les étudiants échangent entre eux, sans qu'elle n'intervienne. Elle répète souvent le propos émis, relance par une question ou valide ce qui a été dit. Elle les amène à réfléchir et à chercher les réponses. Elle apporte souvent des précisions sur les connaissances nécessaires :

ANNE : En fait, j'utilise parfois leurs interrogations pour faire de la relance. C'est-à-dire que je me dis que c'est pas à moi de répondre. Qu'elles ont la...

CH. : Tu leur as renvoyé la question.

ANNE : Voilà. Je leur renvoie les questions. Et ça, je trouve ça intéressant parce que... dans du transmissif où on leur donnait toutes les réponses..., là je les renvoie à leurs connaissances. Et elles trouvent ! et elles trouvent. Et c'est ce qu'on leur demande en TD, de réfléchir ensemble, socioconstructiviste, etc., donc là, c'est intéressant. Voilà. Donc c'est vrai que je leur dis « bon, alors donc...? », je leur dis « donc », c'est vrai qu'il y a des mots comme ça « OK, c'est bien », « donc... », « qu'est-ce que vous faites ? », « quelle a été votre interrogation ? », voilà, je leur pose à chaque fois des questions, et c'est à elles de... (E3-Anne, l. 486-496).

Les gestes éthiques

Du renforcement positif

Dans sa manière de faire, Anne donne souvent du feedback et, à cette occasion, met le focus sur les pratiques à améliorer. Elle se dit qu'elle doit aussi valoriser les pratiques conformes, ce qui ne semble pas être spontané chez elle :

ANNE : Et puis je les écoute. Je les encourage.... C'est vrai que la dernière fois je me suis dit que je les encourageais pas suffisamment. À plusieurs moments, je me suis dit « n'oublie pas le renforcement positif ! », le feedback, etc.

Bon, je leur ai dit à un moment, aussi parce qu'ils ont fait quand même globalement bien les choses. Même s'il a fallu réajuster surtout avec les transmissions médicales orales. Là c'est vrai que... ils avaient raté quelque chose. Mais oui, on essaie de leur faire pointer ce qu'ils ont fait, la manière dont ils l'ont fait, pourquoi ils l'ont fait. Et de leur faire verbaliser si c'était la bonne manière, et s'ils referaient la même chose ou pas...

CH. : Tu parles de renforcement positif. En quoi c'est important pour toi ?

ANNE : Ben pour moi c'est important parce qu'il est évident que – et les études le disent et puis ils le disent à chaque fois – c'est qu'ils sont stressés. Alors soit ils sont stressés et on le voit. Dans le sens où... voilà. Et puis ou alors ils rient. Ils rient quoi ! donc ben c'est le rire de défolement. Et puis en même temps, c'est bien aussi de les renvoyer par rapport à cette image qu'ils peuvent avoir d'eux, qu'ils ont généralement mené la situation jusqu'au bout. Ils ont fait les choses, quoi. Donc c'est bien, c'est le but. Et qu'on est juste là pour les... pour améliorer les situations, et qu'ils se rendent compte comment ils peuvent l'améliorer. On est là pour échanger. (E3-Anne, l. 437-452).

Les gestes de mise en scène du savoir

Le briefing ou l'enrôlement des étudiants dans la situation simulée

Nous avons évoqué plus haut la teneur du discours d'Anne lors du briefing. Si les objectifs sont annoncés dans leurs grandes lignes, les objectifs d'apprentissage relatifs au scénario ne sont pas précisés aux étudiants, parce que, selon Anne, cela pourrait compromettre un certain effet de surprise nécessaire à la séance. Elle semble reproduire ici ce qu'elle-même a appris lors de sa formation. Elle réalise pourtant que cela aurait peu d'impact :

CH. : Cet objectif pédagogique, il est annoncé ou il n'est pas annoncé au départ dans l'introduction de la séance ?

ANNE : Non, on les donne pas les objectifs pédagogiques.

CH. : C'est un choix collectif ? comment ça s'explique ?

ANNE : Oui, c'est un choix collectif. Je pense que pendant les formations qu'on a pu avoir, on n'a pas eu non plus les objectifs pédagogiques... même si l'HAS en parle. Par contre, c'est lors du débriefing qu'on peut éventuellement leur demander « à votre avis, quel était l'objectif pédagogique ? ».

CH. : Donc plutôt a posteriori.

ANNE : Ben oui, parce que si on leur donne avant, ils savent déjà sur quoi on va attendre la prestation. [...] Là, ce qui m'a interpellée sur les séances, sur la séance à laquelle tu as assisté, c'est que finalement, à un moment je me suis dit « mais ça va être trop facile ! ils ont eu les TD avant ! ». Et pour moi, c'était... j'étais perplexe parce que je me suis dit « c'est même pas la peine de faire de la simulation ! ». Enfin, je veux dire... et au vu de ce qui s'est joué, et des débriefings qui ont suivi, ben... je veux dire... eux étaient très contents, parce que ça a mis... en parole, la musique qu'ils avaient vue avant, la partition. Mais finalement, c'est intéressant. Parce que même quand ils ont eu les TD et les réponses, ben ça les empêche pas de faire autrement lors de la simulation. (E3-Anne, l. 273-293).

Nous avons vu qu'Anne ne suit pas un plan très structuré dans sa conduite du briefing d'introduction. Pour autant, elle semble très bien savoir où elle va et les points à aborder sont intégrés ; elle maîtrise son discours et se fait confiance. En revanche, si une grille d'observation est donnée aux observateurs, elle sera peu commentée et Anne n'évoquera pas le rôle des observateurs dans les interactions futures lors du débriefing :

CH. : Sur quoi tu te bases pour faire ce briefing ?

ANNE : Ben sur l'expérience. Mon expérience. Et puis les règles aussi du briefing. De la Haute Autorité. Elles sont issues de la Haute Autorité de santé. Des textes de la Haute Autorité de santé. Et puis aussi je conduis la formation de formateurs, en binôme avec le Dr A., et nous, on s'occupe tous les deux de la partie briefing, pré-briefing. Donc voilà, c'est intégré.

CH. : Qu'est-ce qui guide ton discours ?

ANNE : Alors les règles, d'une part. Et puis bien sûr le contact avec les étudiants. Alors si, on parle effectivement à chaque fois des téléphones portables, de Facebook, c'est parce qu'on sait que des choses circulent sur Facebook. On va parler de Snapchat aussi, de différentes choses. On tient à avoir quand même le contrôle. Donc on est bien obligé de leur parler de... de ces éléments-là. (E3-Anne, l. 203-212).

Lors de la visite de l'environnement, nous avons vu plus haut qu'Anne veillait à ce que les étudiants s'approprient l'espace « chambre du patient ». Lors de ce temps, l'ambiance est très détendue, ce qui contraste avec le discours assez normatif du briefing. Après leur avoir expliqué les fonctionnalités du mannequin et du matériel, elle se place en retrait pour les laisser faire. Son intention est pragmatique :

ANNE : Moi, ce qui me conduit, c'est que la simulation en santé se passe de la meilleure façon possible. Donc à leur donner toutes les infos. Surtout lorsqu'ils sont en salle. Les faire toucher, les faire ouvrir les tiroirs, ils ont pas forcément la curiosité d'aller tester l'aspiration, l'oxygène, voilà, ouvert, fermé, voilà. Toucher le patient, physiquement, lever le lit, enfin voilà, toute la manipulation du matériel qu'ils ont en charge. (E3-Anne, l. 212-217).

CH. : Quels étaient tes objectifs, là ?

ANNE : Euh... de leur présenter le matériel, d'une part, qu'ils pourraient utiliser. Avec humour, de leur montrer que c'est pas toujours rangé ! Ça c'est encore... voilà... ! De les préparer aux éventuels scénarios qui pourraient être joués. De leur montrer qu'ils n'étaient pas seuls, qu'ils étaient donc reliés avec un téléphone à quelqu'un qui pouvait

leur répondre. C'est vrai qu'on pourrait leur donner des exemples : infirmière, médecin... Et puis je les invite surtout à manipuler, à toucher, à regarder. (E3-Anne, l. 250-255).

À la suite de cette visite, Anne sollicite trois personnes pour participer au premier scénario. Des étudiantes se portent volontaires. Il n'y aura pas de difficultés particulières pour enrôler les étudiants dans les différents scénarii tout au long de la journée.

La facilitation au cours de l'exercice simulé et la gestion d'un imprévu

Après le pré-briefing expliquant le contexte de la prise en charge du malade, les trois étudiantes entrent en action. Anne rejoint la salle de débriefing pour observer la situation *via* la retransmission vidéo. Elle va agir comme facilitateur en jouant le rôle du médecin appelé au téléphone par les étudiantes :

ANNE : Allo, oui, Dr Machin au téléphone, c'est pour quoi ?
ESI : Je vous appelle au sujet de Mr X. qui, apparemment fait une réaction à la morphine. Il a 9 de tension, il a 99/68, euh... 66 de pouls...euh... il se sent pas bien, il a envie de vomir. Alors ce qu'on a fait, c'est qu'on a arrêté la perfusion de morphine. Et... pour l'instant c'est tout ce qu'on a fait...
ANNE : oui... d'accord, OK.
ESI : ... voilà, c'est tout ce qu'on a fait pour l'instant.
ANNE : ... Il l'avait depuis combien de temps, la morphine ?
ESI : ... Humm... alors la morphine... il l'a depuis... (*elle se tourne vers sa collègue*) la morphine il l'a depuis quand ? ... (*au médecin*) excusez-moi, hein, je regarde dans son dossier... ah... c'est pas marqué...
ANNE : ça a été prescrit quand ?
ESI : ça a été prescrit... ah, il y a pas de date sur la prescription...
ANNE : bon, d'accord... Ben écoutez, je vais passer. En attendant essayez de prévoir l'antidote.
ESI : ... Oui...
ANNE : OK, merci. (*Elle raccroche*) (Extrait de SIT 1)

Dans cet extrait, l'absence de date sur la prescription médicamenteuse n'était pas prévue dans le scénario. C'est un oubli de la part des formateurs de la veille qui n'ont pas préparé le dossier : la date aurait dû être présente et actualisée. Anne commente le contenu de l'appel de l'étudiante et sa propre gestion de cet imprévu. Il y a à la fois le problème de l'absence de date, mais aussi le fait que les étudiantes ont eu une attitude adaptée : elles ont appelé le médecin après avoir relevé les paramètres cliniques nécessaires et après avoir stoppé la perfusion, décision et réponse tout à fait pertinentes dans le cadre d'une suspicion de surdosage en morphiniques, ce qui était le bon diagnostic de situation:

ANNE : C'est vrai que sur le moment je me suis dit « bon, qu'est-ce que je dois faire ? », c'est vrai que je m'étais pas trop préparée, donc c'était vraiment de... voilà, sur la morphine. Bon, elles donnent des éléments, les paramètres vitaux, c'est bien. Elles ont arrêté le... elles ont fait ce qu'il fallait faire. En gros. Elles ont arrêté, etc. Qu'est-ce que je vais bien pouvoir leur dire ? et là, je leur dis... pour en fait allonger le temps des transmissions, essayer de creuser un peu, quoi... et là, je leur dis, bon allez, « depuis combien de temps – ça me vient comme ça – depuis combien de temps il a de la morphine ? » Et là, je sens que... je les mets en difficulté. [...]
CH. : Qu'est-ce qui se passe là, dans ta tête ?
ANNE : Ben, là, là, dans ma tête, je me dis « il y a un problème ! ». Il y a un problème dans le dossier. Et là, bon, je crois que je leur dis « bon, ben, je vais venir ». Et puis je leur dis « vous préparez l'antidote », en me disant aussi « est-ce qu'elles vont sortir le bon ? », « comment je vais pouvoir... ? »... Parce que je pense toujours, moi, après, au débriefing. Et il faut qu'il y ait matière. [...] Et puis surtout, voilà, cette histoire de date, il manquait quelque chose... donc là après, fallait que je trouve quelque chose à lui répondre quoi. Et bon, ben, j'ai pensé à ça. Et en me disant « ça sera toujours exploitable ». Parce que de toute façon, je savais quand même de quoi était fait le scénario. Donc c'était une réaction de surdosage, tac, morphine, donc antidote.
CH. : Est-ce que quand tu dis « j'ai cherché à ce qu'il y ait un peu plus de matière », si j'essaie de comprendre comment tu as raisonné, tu vas me dire si je me trompe... Le fait que les étudiantes aient compris ce qui se jouait, et mis en œuvre les bonnes actions, est-ce que pour toi c'était pas suffisant comme matériau pour débriefer plus tard ?
ANNE : ... si, ça aurait pu l'être. Mais je voulais rajouter un élément. Je me disais que c'était intéressant. (E3-Anne, l. 318-353).

Ici, Anne introduit un obstacle supplémentaire non prévu (la préparation de l'antidote) et transformera l'oubli de date dans le dossier patient – oubli imputable aux formateurs, mais pouvant être le reflet d'une réalité – en opportunité d'apprentissage pour évoquer ensuite la réglementation relative à la prescription médicale. Cette attitude – risquée parce qu'elle pourrait conduire les étudiants à considérer l'absence de date sur la prescription comme un piège – révèle sa difficulté à admettre devant les étudiants ses propres défaillances ou celles de ses pairs (le dossier n'était pas prêt, les deux formatrices ne l'ont pas vérifié). Cela traduit un besoin de maîtrise très fort chez elle. De plus, Anne semble en difficulté face à la conduite tout à fait adaptée des étudiantes : une pratique conforme aux attendus semble lui faire craindre de ne pas avoir assez de matière à débriefer. Il est donc possible

que sa représentation de l'apprentissage par l'erreur soit tellement prévalente chez elle que lorsqu'il n'y a pas d'erreurs ou d'insuffisances, cela la déstabilise.

La conduite du débriefing

Anne conduit le débriefing de manière structurée. Elle s'appuie sur ses connaissances théoriques issues des recommandations de bonnes pratiques en simulation, qui lui servent de repères :

ANNE : Oui, alors j'essaie de suivre la grille... enfin les grands items de... qui sont préconisés par la Haute Autorité de santé. C'est-à-dire, déjà, demander aux étudiants comment ils se sont sentis, quel est le vécu de leurs émotions ? en axant bien que c'est chacun qui va répondre pour lui, et pas dans une notion de groupe. Ensuite qu'est-ce qu'ils ont fait ? les faits, l'accomplissement des faits. Et puis ensuite – j'allais dire dans la foulée – pourquoi ? comment ? à partir de quoi ? essayer de relier leurs faits à leurs manières d'agir, les compétences qu'ils ont pu du coup développer... comment dire... mobiliser. Voir les liens interactifs entre eux. Ou pas. [...] Eh bien, qui a... peut-être est-ce qu'il y avait un leadership ? Oui, si quelqu'un a pris la direction des opérations ? qui a fait les transmissions ? généralement ils arrivent bien à voir les rôles. La distribution des rôles. Et puis effectivement au final, ça va être les compétences mobilisées ? si c'était à refaire, qu'est-ce que vous amélioreriez ? voilà. (E3-Anne, l. 418-430).

Dans son intention, Anne est consciente qu'il lui faut aller vers une approche socioconstructiviste : « Il faut qu'on soit perçu aussi comme quelqu'un qui va, non pas apporter la solution, mais qui va animer un débriefing ». Mais il semble que cette posture soit difficile à tenir pour elle : En effet, elle utilise souvent le terme de « feedback » lorsqu'elle commente sa conduite de débriefing, ce qui traduit une représentation davantage évaluative que développementale du débriefing vis-à-vis des étudiants.

Elle évoque la difficulté de l'exercice, et notamment le fait qu'elle ne puisse pas anticiper le contenu à évoquer puisque le matériau se construit dans l'action des étudiants, sur le vif. L'incertitude dans laquelle la place ce format s'apparente pour elle à un exercice d'improvisation. La métaphore du comédien de théâtre et du joueur de piano est significative de son besoin de cadrage. Le contrôle de sa voix lui permet de construire une réflexion dans le cours de l'action afin de déterminer sa stratégie d'action et de s'autoréguler, y compris de gérer son propre stress :

CH. : Est-ce qu'il y a autre chose que tu voudrais dire par rapport à ce débriefing, la manière dont tu l'as conduit...
ANNE : Alors j'ai jamais fait de théâtre hein – quelques expériences, et je pourrais un petit peu, toutes proportions gardées, hein, surtout que je suis debout et que je ne m'assoies pas ! – me dire que bon, voilà, quand le débriefing arrive, hop, il va falloir animer... sans beaucoup de support...
CH. : C'est de l'improvisation, quelque part ?
ANNE : C'est quand même un peu de l'impro ! même... j'ai joué au piano, j'ai jamais réussi à faire de l'impro au piano, il me fallait toujours mes partitions, avec les notes, etc... Là, je me dis que, bon, parfois c'est quand même de l'impro, faut pouvoir réajuster. Donc le ton aussi, de la voix – la voix posée – me permet aussi de me poser, moi, et de prendre le temps parfois de réfléchir. Parce que là, j'étais pas bien sûre de moi, sur le coup de cette prescription. (E3-Anne, l. 521-531).

La synthèse de la séance

À la fin de la séance, Anne fera elle-même la synthèse et demandera aux étudiants ce qu'ils ont pensé de l'exercice. Elle a elle-même besoin d'un feedback de leur part, sur l'exercice :

ANNE : J'essaie de faire un bilan. Des compétences mobilisées. Je leur ai demandé aussi si ça leur avait plu, s'ils en voyaient l'utilité dans leur formation. Si ceux qui n'avaient pas très envie de venir, ben, s'ils étaient contents d'être venus.
CH. : Ton intention dans cette clôture de séance, quelle est-elle ?
ANNE : Ben c'est qu'ils y aient pris du plaisir. Et d'une. Et puis qu'ils aient appris quelque chose. Au moins qu'ils aient appris d'eux, d'eux-mêmes. Et qu'ils repartent avec un plus. Par rapport à leur agir, par rapport à leur savoir-être. Possibilité même de leadership pour certains. De clairvoyance. (E3-Anne, l. 612-619).

Les gestes d'ajustement

La préparation du débriefing

Au cours du scénario, Anne est en salle de débriefing avec les autres étudiants et visualise la situation en train d'être jouée, *via* l'écran. Elle repère les éléments qu'elle utilisera ensuite dans le débriefing. Elle prend quelques notes :

ANNE : Alors j'observe en gros selon les règles du débriefing. C'est-à-dire je regarde les actes qu'elles font. Comment elles entrent, qu'est-ce qui se passe ? est-ce qu'elles se lavent les mains ou pas ? est-ce qu'elles se présentent ou pas ? voilà. Les règles. Et puis après, tout ce qu'elles vont faire. Alors parfois évidemment je peux prendre des notes s'il y a beaucoup de choses, hein, quand même. Et puis après, comment elles se partagent le travail ? Je dois être honnête, parfois je m'en souviens pas, mais c'est elles qui vont le dire. Et puis... mais bon, il y a la grille, après, de CRM, que j'utilise pour voir un petit peu comment elles ont interagi.

CH : Tu prends des notes...

ANNE : J'avais quand même un petit papier parce que j'ai noté quelque chose. Mais rien de... rien de construit.

CH : C'est habituel chez toi de ne pas forcément prendre beaucoup de notes ?

ANNE : Oui, c'est habituel.

CH : C'est quelque chose que tu as toujours fait comme ça ? ou ta pratique a évolué au fil du temps ?

ANNE : Ma pratique a évolué au fil du temps, et puis je me dis que je ne peux pas observer et noter en même temps.

CH : Ça va trop vite ?

ANNE : Ça va trop vite. Donc j'essaie de noter, à la limite, les gros événements. Mais après, je me fais confiance, quant à l'organisation du débriefing.

CH : C'est-à-dire ?

ANNE : Ben c'est-à-dire pour faire émerger certaines choses, avec des questions de relance. Voilà. Après, je vais noter ce qui est... voilà, très gros. Les transmissions. Puisqu'on essaie quand même pas mal de travailler sur les transmissions, donc ben le SAED, ça aide... (*rires*). Et puis les compétences. C'est vrai qu'on termine par là. « Quelles sont les UE que vous avez mobilisées ? », « quelles sont les compétences que vous avez mises en action ? ». Voilà. C'est ça au final. (E3-Anne, l. 364-387).

La gestion du groupe d'apprenants et des échanges

Dans sa gestion du groupe d'apprenants, nous avons vu qu'Anne se plaçait debout face au groupe et qu'elle a exprimé un besoin de garder le contrôle et de « voir tout le monde ». Nous avons observé aussi que la parole passait toujours par elle pour revenir au groupe. Elle s'adresse principalement aux protagonistes de l'action, qu'elle privilégie, mais sollicite parfois les observateurs. Elle évoque le contrôle qu'elle opère sur elle-même afin de laisser la parole aux étudiants. Elle exprime le besoin de distribuer la prise de parole au sein du groupe. Il y aura quelques moments d'interactions entre étudiants, mais sa perception en est assez péjorative :

CH : Comment tu t'y es prise ?

ANNE : Ben j'essaie de faire parler tout le monde, et puis c'est vrai qu'après, ben ceux qui ont discuté, on les écoute, on les renvoie aussi sur ce que les protagonistes ont joué... Mais, voilà, je suis toujours debout, avec des gestes... (*rires*), à les regarder, à être dans l'écoute. À pas trop parler. À maîtriser ce temps de parole pour le leur laisser.

CH : Ça, c'est une volonté pour toi ? Tu sens que tu es dans cette maîtrise, dans ce contrôle, ou pas ?

ANNE : Pas tout le temps, mais oui, je m'en rends compte quand je n'y suis pas.

CH : C'est à dire ?

ANNE : Ben si je commence à parler un peu trop. (E3-Anne, l. 454-462).

CH : L'interaction du groupe, là, comment tu la perçois ?

ANNE : Ça peut être fouillis, là, parce que... certains disent... bon, là, il y en avait une, plus, qui me parlait. Mais chacun a tendance à vouloir parler à son tour... enfin pas à son tour justement ! en même temps. Et parfois pas celles qu'on voudrait interroger de prime abord.

CH : C'est-à-dire ?

ANNE : Celles qui ont fait la simulation.

CH : Le fait que les observateurs s'en mêlent, tu le ressens comment ?

ANNE : Ben disons que je souhaiterais que ce soient celles qui sont intervenues qui fassent cette synthèse. Parce que c'est elles qui l'ont vécu. Pour pouvoir se dire « ah, ben j'ai réussi à le faire », « ben oui, effectivement j'ai fait ça, j'ai eu raison de le faire ». C'est bien quand elles peuvent le verbaliser. Elles. Et non pas se l'entendre dire. (E3-Anne, l. 500-510).

La co-animation avec sa collègue

En termes de régulation de l'action, la co-animation est un élément important dans ce format. Nous avons vu qu'Anne et sa collègue ont peu communiqué au cours de la journée ; leur communication s'est réduite à une communication fonctionnelle, à visée opérationnelle. La collaboration est juxtapositive, c'est davantage une coopération. Il n'y a pas eu de véritable échange sur leur manière de faire, peu d'impressions échangées, etc. Le débriefing en particulier a été mené à chaque fois par l'une des formatrices, et si l'autre a assisté, au moins à la fin du débriefing, elle n'a pas vraiment été sollicitée pour apporter son point de vue. Anne explique son choix :

ANNE : Ça dépend avec qui on est. Mais c'est vrai que moi... bon tu vois comment je fonctionne maintenant, ça me paraîtrait difficile de le faire à deux, quoi, le débriefing. (...) Donc on a débriéfé un petit peu chacun selon l'optique de notre métier. Parce que tu sais jamais quand tu débriéfes à deux si l'autre va pas en parler à un moment ou à un autre. Donc ça risque de te couper l'herbe sous le pied. Après tu vas plus savoir quoi dire. Enfin, moi, c'est comme ça que je le vivrais.

CH : Oui, donc ça peut être compliqué...

ANNE : Oui, déstabilisant ou... Et puis après, aussi, c'est... est-ce qu'on a un temps de parole équilibré ? voilà, c'est pas...

CH : C'est important cet équilibre, cette concertation entre le binôme ?

ANNE : Ben moi je trouve que c'est équilibrant pour soi-même en tant que débriefer. Et puis ça peut aussi être équilibrant pour les apprenants. Parce que si on se met à dire le contraire de ce qu'a dit l'autre, alors là, ça risque d'être difficile pour eux ! (E3-Anne, l. 647-662).

Ces paroles laissent transparaître à la fois une crainte que l'autre utilise le matériel qu'elle avait elle-même prévu d'utiliser, ce qui la laisserait démunie, ou que l'autre vienne contredire sa parole. Le propos fait émerger aussi des conceptions différentes du métier, qui, selon elle, façonneraient la manière de conduire le débriefing. Mais il nous semble percevoir aussi une certaine mise en concurrence avec ce besoin d'être en quelque sorte à égalité en équilibrant le temps de parole entre les formateurs. Il semble que le fait que le collègue puisse prendre davantage de place dans les échanges soit pour elle source de difficulté. Pour autant les axes d'amélioration qu'elle identifie se situent dans un registre plus technique que pédagogique :

CH. : Comment tu caractériserais la collaboration avec ton binôme ?

ANNE : Ben je pense qu'il faudrait la préparer un petit peu plus en amont ! En termes de préparation de la salle. Euh... Se parler. Communiquer.

CH. : Tu as le sentiment que ça n'a pas été suffisant ?

ANNE : Non.

CH. : Comment tu l'expliques ?

ANNE : Par les personnes. Parce que c'est une personne qui a été formée il y a peut-être un an. Qui a une image très particulière de la pédagogie et de la simulation.

CH. : Qui n'est pas en phase avec ta propre conception ?

ANNE : Voilà. Nous n'avons pas forcément la même conception. Euh... il y a des clans. On ne fait pas partie du même clan. Elle l'a évoqué aussi à table et je lui ai dit que ce n'était pas le moment de le faire. Ce qui fait que donc... - je pense qu'il y a un respect qui est mutuel, donc ça le fait, comme on dit – et donc la journée s'est bien déroulée, voilà. Mais comme elle pourrait mal se dérouler.

CH. : C'est quelque chose qui peut impacter ta pratique ?

ANNE : Oui. Oui, oui. Mais bon, on est tous bien élevé et respectueux, donc ça se passe bien. Mais voilà, quoi. (E3-Anne, l. 694-710).

Synthèse du portrait en activité d'ANNE

Ce qui frappe, en observant Anne et en l'écouter explicitement son action, c'est une certaine ambivalence entre d'une part une propension très nette au respect des normes, une rigueur très marquée vis-à-vis des bonnes pratiques de soins, et d'autre part l'apparente improvisation qui semble guider sa propre pratique, alors que la référence aux recommandations de l'HAS en matière de simulation en santé est fréquente de sa part. En effet, son absence de préparation et d'anticipation de la séance (elle n'a pas relu le scénario en amont, elle n'arrive pas avant l'heure prévue pour les étudiants afin de préparer la salle et la régie) est le signe d'une grande confiance en ses capacités à faire face à tout aléa. La fidélité à la situation réelle, plusieurs fois aléatoire compte-tenu du défaut de matériel adapté, ne semble pas non plus la préoccuper outre mesure, alors que ce sont des recommandations fortes pour favoriser l'immersion fictionnelle des étudiants. Les objectifs qu'elle poursuit sont de nature prescriptive, en référence aux injonctions institutionnelles : par exemple faire expérimenter le SAED, parce que c'est une recommandation de l'HAS, davantage que les objectifs pédagogiques construits par ses collègues. Enfin, le contenu-même des échanges ne va pas souvent au-delà du constat « bien/pas bien » avec la référence à la norme ad hoc, sans que les étudiants soient véritablement amenés à identifier et verbaliser les connaissances qu'ils possèdent (ou pas) et qui sous-tendent leurs décisions et leurs actions, voire leurs insuffisances. L'approche pédagogique est donc plutôt behavioriste, en lien avec une logique de performance et de conformité aux pratiques attendues.

Aussi, la **logique techniciste que nous avons identifiée lors de l'entretien n°1 se confirme, et elle est forte.**

La logique herméneutique est faible dans la pratique. En dehors de l'agacement dont elle fait preuve au vu des insuffisances de ses collègues, elle ne formule pas ouvertement le projet de questionner les pratiques sur un plan collectif. Cependant, cela peut traduire un certain désengagement en lien avec une usure professionnelle. Pour autant, Anne ne met pas en doute ses propres compétences et se trouve plutôt performante dans cette activité, performance qu'elle mesure à l'aune de sa réactivité face aux aléas. Son but est de se conformer aux recommandations de bonnes pratiques de soins, et d'amener les étudiants à intégrer ces normes.

La logique davantage personnelle (forte à très forte) que dialogique se confirme : en effet, Anne est très présente dans les interactions, qu'elle dirige. Elle reste centrée sur ses buts, plutôt que sur les besoins des étudiants. Elle transforme la situation en réorientant l'objectif lorsqu'elle se sent en difficulté (la prescription non signée et des étudiants qui « comprennent trop vite »). Si elle sollicite toujours la participation des étudiants, elle ne cherche pas à favoriser les interactions entre eux mais se place toujours au centre des échanges, pour les contrôler. Elle paraît peu encline à collaborer avec sa collègue, qu'elle semble peu apprécier. Mais il est possible qu'avec une autre personne, les modalités de collaboration aient été différentes. **La logique dialogique est au total plutôt modérée.**

Portrait d'Anne à distance (phase 4)

L'entretien a lieu onze mois après la séance observée. Anne est plus sereine qu'à l'époque où je l'ai observée en situation. Elle est à présent mieux installée dans son rôle de chef de projet, soutenue par sa directrice et reconnue par ses pairs. Elle semble récolter les fruits de ce qu'elle a semé les années antérieures :

C'est vrai que j'ai été assez moteur et assez locomotive hein, parce que je mettais beaucoup de fumée pour essayer d'engager, pour essayer de tirer ! et là, ça y est, ça a pris sa vitesse de croisière. (E4-Anne, l. 27-29)

Qu'on m'ait renvoyé que non, c'était super, que j'avais fait pleins de choses et qu'on faisait pleins de choses ensemble. (E4-Anne, l. 140-141)

Ça m'a permis aussi ben de prendre confiance en moi, quelque part dans l'équipe. Parce que je suis quelqu'un finalement d'assez sauvage... individualiste, pas dans le sens négatif, mais dans le sens... oui, enfin on me croit pas timide et un peu sauvage, mais finalement le groupe... c'est pas ça qui me porte. (E4-Anne, l. 130-134)

Son engagement dans l'activité est toujours fort, peut-être davantage encore, car elle est de plus en plus investie dans des projets extérieurs à l'Ifsi – toujours en lien avec la simulation – projets qu'elle porte avec l'aval de sa directrice : « La directrice m'a bien positionnée comme chef de projet ». (E4-Anne, l. 29).

Cette reconnaissance lui permet enfin d'habiter sans état d'âme son rôle de chef de groupe et de construire une posture de leader, de superviseur, et de soutien vis-à-vis de ses collègues moins expérimentés : « Donc maintenant, c'est mon rôle et je le joue quoi » (E4-Anne, l. 230).

Elle a délégué certaines fonctions à ses collègues du groupe de pilotage, et initié la révision des procédures pour la conduite de l'activité.

On a revu la présentation de nos fiches pédagogiques pour la simulation. Sous une forme beaucoup plus légère. J'ai un peu forcé pour qu'on appelle un papier une charte. Une charte pédagogique sur laquelle on reprend toute la méthodologie de l'HAS par rapport au briefing, au briefing spécifique, aux normes du débriefing, etc. (E4-Anne, l. 160)

Elle s'implique davantage dans la supervision de ses pairs, et vise à « impliquer tout le monde » dans l'activité.

Toutes les personnes qui sont formées ici – ça je l'ai institué, hein – c'est six débriefings minimum, et ils sont tutorés (E4-Anne, l. 74)

Elle laisse les plus expérimentés faire leurs propres expériences tout en se situant en étayage :

Je les ai très peu aidés, j'ai relu un petit peu avec eux, je leur ai proposé des grilles et puis ben après ils se sont mis au travail, et par contre j'ai participé avec eux à l'évaluation (E4-Anne, l. 11-12) ;

Elle avait une trouille pas possible, ça s'est très bien passé, elle a pris confiance en elle. Donc c'est aussi notre rôle, enfin moi je le sens comme ça aussi mon rôle, de motiver. (E4-Anne, l. 221)

Elle est toujours avide de communiquer dans des colloques et encourage à présent ses collègues à faire de même :

Il y a eu un congrès donc à C. auquel on avait... présenté un poster (E4-Anne, l. 6)

Et du coup on l'a envoyé à Barcelone pour le CII. Donc on attend de savoir si on est retenus aussi et à ce moment-là, on irait le présenter avec une étudiante. (E4-Anne, l. 250)

Là je leur ai dit « il y a le 6^{ème} ou le 7^{ème} colloque de simulation qui va avoir lieu à Paris », c'est vrai que je me suis autorisée à leur dire « il faut que vous présentiez un poster. Et ça je vous le demande, quoi ». C'est pas un souhait, c'est... il le faut. (E4-Anne, l. 143)

Ce qui lui a donné cette confiance, c'est aussi le DU de formateur en simulation, dont elle est maintenant titulaire et qui semble l'avoir aidée à asseoir sa légitimité : « ça nous donne aussi une crédibilité vis-à-vis de nos pairs ». (E4-Anne, l. 37-38). Cette légitimité semble aussi reconnue à l'extérieur puisqu'elle a été sollicitée par un médecin pour former des formateurs :

Donc je suis assez contente, oui parce que bon, déjà, on m'a remise dans la boucle. Une des médecins formatrices avec qui on travaille sur un autre projet m'a proposé de travailler en binôme, j'ai dit OK. (E4-Anne, l. 59)

Anne résume ainsi la place particulière que cette activité revêt : « Il y a une énergie spécifique simulation » (E4-Anne, l. 48). Les expériences qu'elle vit lui permettent d'entretenir son engagement car elle en retire toujours du plaisir et la conviction de l'utilité pédagogique du format :

Je vois que ça produit tellement... alors de savoir, et puis de bonheur (*rires*) pour les apprenants, et puis pour nous-mêmes, que je me dis que ça serait vraiment du gâchis de pas approfondir cette possibilité pédagogique. Donc ça pour moi, ça va être une priorité là (E4-Anne, l. 63-66)

Enfin, son investissement a pris un tour plus collectif avec l'idée qui émerge de préparer en quelque sorte le passage de flambeau :

Moi je me dis que dans quelques années, je ne serai plus là, donc... euh... les choses peuvent avancer derrière. (E4-Anne, l. 42)

En termes d'indices de DP, nous retrouvons peu d'éléments tangibles chez Anne en ce qui concerne le développement de ses compétences (dans une dimension professionnalisante). Le DU qu'elle a suivi lui a permis essentiellement de développer sa réflexivité, de questionner les choix collectifs faits jusqu'alors et de réviser certains d'entre eux. Mais surtout, cette formation a eu pour effet de lui donner confiance en elle, et de s'affirmer dans son rôle de leader (donc une dimension développementale) : « Et puis bon, ça m'a permis aussi ben de prendre confiance en moi, quelque part dans l'équipe ». (E4-Anne, l. 130).

L'expérience de plusieurs années lui permet de gagner en confort : « Je suis plus à l'aise. D'année en année, je suis plus à l'aise » (E4-Anne, l. 186), et la conforte dans son engagement.

Au total, Anne – qui était il y a un an dans un profil d'engagement personnel-techniciste – évolue vers une logique plus dialogique. Cette évolution a pu se faire grâce à la reconnaissance de sa hiérarchie et de ses pairs sur son travail. Cela lui a permis d'être confortée et reconnue dans son rôle de chef de projet et de pouvoir se tourner davantage vers le collectif, avec davantage d'assurance et moins de craintes. L'environnement social a joué un rôle déterminant. La « transformation » du soi professionnel de Anne comporte une forte dimension identitaire, relative au rôle social qu'elle réussit à assumer et pour lequel elle se considère enfin légitimée.

6.2. Trois portraits de Béa

Portraits de Béa – (entretiens de phase 1)

Béa a 42 ans. Après une brève expérience comme faisant fonction d'aide-soignante, elle a obtenu son diplôme d'infirmière à 25 ans et a exercé pendant 9 ans dans plusieurs services de réanimation. Au cours de ces années, elle a eu une mission de référente en hygiène, pour laquelle elle s'est engagée dans un DU en hygiène hospitalière et dans un DU en gestion du risque nosocomial. Après sa formation de cadre de santé, en 2007, elle a géré un service d'hématologie pendant 4 ans. Elle est formatrice à l'IFSI depuis 4 ans.

Ce qui frappe, chez Béa, c'est que ses orientations en termes de formation, voire ses choix professionnels, ont toujours été « téléguidés » par ses supérieurs hiérarchiques. Son autodétermination en termes de choix professionnels est plutôt faible :

La directrice des ressources humaines qui voyait que professionnellement je tâtonnais, que je savais pas trop, me dit « ben pourquoi tu ferais pas infirmière ? moi je te verrais très bien en tant qu'infirmière ! (E1-Béa, l. 12-14).

Ma cadre à l'époque m'a fait passer un diplôme universitaire [...] La cadre de l'époque – qui était une cadre assez dynamique – m'a dit « mais ton projet professionnel, c'est pas de faire l'école des cadres ? Et du coup je me suis dit « ouais, c'est pas bête ! », et du coup je l'ai... elle m'a quand même inscrite à l'école prépa, et du coup j'ai tenté le concours et je l'ai eu. (E1-Béa, l. 23-42).

C'est ainsi qu'en 2011 elle arrive à l'IFSI, un peu « au feeling », dit-elle, après avoir déménagé pour raisons familiales :

J'avais postulé à l'IFSI parce qu'on me disait qu'on me verrait bien dans la formation. Mais j'étais pas plus convaincue que ça. Et pourtant (*la directrice*) m'a convaincue. (E1-Béa, l. 55-56).

Moi, j'avais toujours dit que je ferais jamais formateur ! Jamais ! c'est quelque chose... ça me plaisait pas du tout. Enfin c'est pas que ça me plaisait pas du tout, c'est que je me voyais pas formateur, c'est tout simplement ça. (E1-Béa, l. 88-91).

Quelques mois plus tard, elle s'engagera dans la formation à la simulation, sans aucune expérience du format, « enrôlée » par sa collègue, avec une motivation principalement socio-affective :

Elle m'a proposé de faire avec elle la formation courte. Que j'ai acceptée. Je savais pas du tout ce que c'était, hein, au départ. Et du coup, depuis, ben on n'a pas arrêté de faire pleins de choses sur la simu. J'ai été formée au débriefing

à [...]. Après, aujourd'hui, je participe – avec Anne justement – à la formation de formateurs sur [...]. Et puis normalement cette année, nous devrions faire un DU de simulation. Toujours avec Anne ! (*rires*). C'est vrai, elle m'a enrôlée dans le truc, et du coup, c'est vrai que j'aime beaucoup, et c'est vrai qu'avec Anne on s'entend bien, on est souvent du même avis. On est souvent partantes pour pleins de trucs. (E1-Béa, l. 66-73).

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Béa se décrit comme une formatrice accessible tout en étant dans une posture d'autorité :

C'est vrai que je suis assez rigoureuse, assez carrée. J'énonce la règle d'emblée. Les étudiants le savent, avec moi, les règles sont comme ça. Même en TD, les règles sont énoncées d'emblée. Pourtant je pense que je reste quand même à l'écoute et je suis assez disponible, peut-être même des fois trop mais... des fois je me laisse peut-être – sous mes airs comme ça – peut-être trop envahir (*rires*). Après ouais, mais eux aussi me décrivent comme ça, comme quelqu'un de strict, mais à qui ils peuvent parler. (E1-Béa, l. 231-237).

Son niveau d'exigence vis-à-vis des étudiants, très élevé lorsqu'elle était infirmière et cadre en service, s'est un peu modifié depuis qu'elle est formatrice. Et ses conceptions en termes d'enseignement ont évolué :

J'étais peut-être trop exigeante au départ. [...] Aujourd'hui je suis plutôt dans la réflexivité, plutôt que dans le transmissif. Effectivement, c'est apprendre que chaque... voilà, baisser mon niveau d'exigence. (E1-Béa, l. 131-138).

La réflexivité. Oui, c'est vraiment quelque chose que j'ai découvert. Parce que, avant, c'est pas comme ça qu'on faisait hein, on n'a pas été – entre guillemets – élevé comme ça ! (*rires*) c'est vraiment... la réflexivité. Et puis se dire que, effectivement, on donne des bases, mais que c'est pas nous qui faisons tout. [...] la pratique simulée joue énormément un jeu très important. (E1-Béa, l. 178-185).

Elle a développé un rapport différent avec l'étudiant, qui, même si elle reste dans une posture d'autorité, lui fait réaliser que l'étudiant peut donner son avis sur la formation, et que celui-ci peut être pertinent :

Mais c'est souvent les échanges avec les étudiants sur les TD eux-mêmes qui me fait dire qu'il faut les écouter parce qu'ils sont... alors après, il y en a toujours qui critiquent pour critiquer mais leurs remarques, très souvent, elles sont pertinentes. Et eux ils ont perçu là où on pourrait effectivement changer... alors ils savent pas toujours comment, après c'est à nous de trouver, mais... leurs remarques sont toujours pertinentes. (E1-Béa, l. 156-160).

Elle est très ouverte sur toutes les opportunités d'apprentissage, et notamment sur celles que lui apporte le contact avec les étudiants, et qui sont pour elle une occasion de s'interroger sur sa propre pratique :

... les étudiants, leur contact, on apprend aussi beaucoup sur soi-même avec eux, et l'image qu'ils nous renvoient de nous. Je trouve ça très intéressant. Très, très intéressant. Après... après moi j'aime beaucoup en tant que formateur, j'apprends tout le temps. Tout le temps. Je suis... et puis tout m'intéresse. Les articles. Les nouvelles méthodes. Tout. Ah ouais, je suis très à l'écoute de tout ça. (E1-Béa, l. 217-221).

Son engagement dans l'activité SCPE

Béa est donc engagée de façon importante dans l'activité SCPE puisqu'elle fait partie du groupe de pilotage depuis le début, et qu'elle participe activement aux diverses communications et publications de l'équipe. Elle est très mobilisée pour la recherche d'acteurs, pour trouver du matériel pour l'activité, elle aime beaucoup manager le mannequin. Elle se dit très investie et se considère comme un soutien fidèle pour Anne, qu'elle reconnaît comme leader dans cette activité :

Là notamment on a plusieurs choses sur le feu. Le colloque de C., le salon infirmier, un poster, une communication, [...] c'est vrai que ça faisait beaucoup de choses d'un seul coup. Mais on a beaucoup pris goût à ça, et on espère vraiment continuer à développer ça au sein de l'IFSI. Anne est vraiment le chef de projet, c'est elle qui pousse encore les autres à venir, l'évaluation, ... mais c'est vrai que du coup, j'essaie, cette année surtout, de l'aider un peu plus dans ce projet. (E1-Béa, l. 77-82).

Si cet engagement n'était pas autodirigé au départ, Béa dit avoir « beaucoup, beaucoup, beaucoup aimé » la simulation lors de sa découverte du format. Cette attirance tient à plusieurs raisons. D'abord, une proximité avec les situations professionnelles, qui lui semble rendre l'apprentissage plus concret :

C'est-à-dire que c'est une méthode qui est quand même très proche de la réalité. Nos étudiants nous le renvoient très bien. Qui permet justement un apprentissage différent. Avec des situations qui sont très proches de la réalité. Et qui les mettent en condition. (E1-Béa, l. 534-536).

Justement de les mettre en situation réelle. C'est-à-dire... ben voilà, de leur dire, « voilà, vous avez ça, vous vous débrouillez, quoi », voir comment ils font et comment après on peut voir pourquoi ils ont fait ci, pourquoi ils ont fait

ça, qu'est-ce qui les a amenés à faire ci, qu'est-ce qui leur manquait en termes de connaissances, pourquoi leur appel était pas correct, et du coup, de chercher justement à améliorer leur prise en charge. (E1-Béa, l. 323-327).

Ensuite une relation pédagogique privilégiée avec les étudiants, qu'elle juge différente des autres formats, qui favorise l'interaction et lui donne aussi l'impression d'être perçue autrement par les étudiants :

Parce que c'est des petits groupes, donc c'est des échanges qui sont différents. Eux-mêmes nous disent qu'ils nous voient dans une autre posture qui n'est pas celle du formateur. Et du coup, les échanges se font plus facilement. (E1-Béa, l. 696-698).

Béa est convaincue que la simulation offre à l'étudiant la possibilité de réfléchir à sa pratique ; à ce titre elle la considère comme nécessaire pour préparer les étudiants à la rencontre du malade :

Je me dis que, quand on a une méthode comme celle-ci qui est utile, qui peut – OK qui demande beaucoup de temps – mais qui permet de mettre les étudiants en situation réelle, [...] avant leur premier départ en stage, qu'on les fasse tous passer en simulation sur l'approche du malade, c'est quand même super important. (E1-Béa, l. 407-411).

En outre, elle lui attribue un potentiel d'apprentissage bien supérieur aux autres formats en ce sens que le format permettrait, selon elle, une prise de conscience plus aigüe des connaissances nécessaires pour pratiquer au lit du patient, mais aussi des savoir-être à développer :

J'ai l'impression que, à la différence du TD, qu'en simulation ils se rendent compte que de ne pas avoir ces connaissances est problématique pour la prise en charge du patient. Dans les trois-quarts des bilans que nous faisons avec les étudiants, ça ressort. [...] Cette prise de conscience que, ben, les connaissances il les faut, quoi. C'est-à-dire comment on peut prendre en charge un asthmatique – je dis asthmatique mais je pourrais dire pour une autre pathologie, hein – si on ne connaît pas déjà les signes cliniques de l'asthme, si on ne connaît pas les causes de l'asthme ? (E1-Béa, l. 491-499).

Et je dirais que ça a pas seulement le côté connaissances, c'est aussi le travail d'équipe, les émotions, la communication, aussi bien la communication dans l'équipe et la communication avec le patient. Comment on se comporte. (E1-Béa, l. 298-300).

Si Béa a été « enrôlée » par sa collègue au départ, elle considère être aujourd'hui une professionnelle très engagée dans la simulation mais aussi dans tout ce qu'elle fait ; c'est en quelque sorte dans sa nature, elle ne peut envisager de ne pas s'impliquer dans son travail et est en permanence dans une dynamique d'apprentissage :

J'arrive pas à me dire que si là ça me plaît pas tellement, je vais rien faire...non, c'est pas possible, j'ai toujours besoin de nouveaux challenges et puis d'apprendre de nouvelles choses. De faire d'autres choses. Enfin, j'ai toujours besoin de ça. ... ça aurait pas été moi de dire « ben non, je vais rester un peu en retrait », voilà. (E1-Béa, l. 105-108).

Elle porte haut la plus-value de la simulation comme méthode pédagogique quand elle s'en fait le promoteur lors de rencontres inter-IFSI :

Même si nous, on est convaincu, et si d'autres commencent à être de plus en plus convaincus, parce qu'on voit ça dans les IFSI, il y a certains IFSI qui nous regardaient un peu de travers quand on disait qu'on faisait de la simu, maintenant ils s'investissent dedans et donc voilà, c'est un peu gagné, quoi. (E1-Béa, l. 402-405).

Son investissement se manifeste notamment par le fait qu'elle consacre aussi du temps personnel à cette activité, et ce choix ne lui coûte pas :

C'est énormément de temps. Je suis incapable de chiffrer (E1-Béa, l. 267).

Le temps de relecture des articles, tout ça, oui, c'est sur mon temps personnel. Le poster qu'on va présenter au colloque, on l'a travaillé ce weekend avec Anne. [...] Moi je fais pas les choses parce que je suis obligée de les faire. Après ça demande du temps. Mis à part ça... voilà. Si je le fais, c'est parce que j'ai envie. Sinon, je le ferai pas. (E1-Béa, l. 393-422).

La conduite des séances de simulation lui coûte de l'énergie, mais elle considère de son devoir de développer des capacités de concentration et de réactivité pour assurer la meilleure gestion possible des séances :

Dans la pratique simulée, moi je vois une fois j'étais pas très en forme, je suis allée à la simu, c'était... enfin... à un moment, je me suis dit « faut que tu te mettes dedans, sinon ta journée elle est foutue, quoi ! ». Ça oblige. (E1-Béa, l. 768-771).

Moi je suis fatiguée après une séance. Après une journée de simulation, je suis fatiguée. Ça demande d'être à l'écoute, une réactivité... euh... ça demande de pouvoir répondre au tac au tac... ça demande de pouvoir remettre les étudiants sur un chemin correct, s'ils y ont pas été... mais du coup ça demande une certaine réactivité et une disponibilité d'écoute... c'est-à-dire qu'on peut pas se permettre d'être absente deux, trois minutes, parce que du coup, on va louper quelques infos qui pourraient être primordiales dans le débriefing. C'est pas possible. Donc ça demande vraiment une grande capacité d'écoute et d'attention surtout. [...] quand on est débriefeur, ça demande quand même une grosse concentration. (E1-Béa, l. 779-794).

En termes d'ingénierie, Béa est particulièrement soucieuse de la fidélité des cas cliniques avec les situations de la vie réelle, et se donne les moyens d'approcher au plus près la réalité clinique. De plus elle est attentive à une cohérence dans les pratiques pédagogiques collectives en termes de conception des scénarii :

Alors dans la conception des séances, des fois je me méfie, parce que comme on n'est plus sur le terrain, des fois je me dis qu'il faut pas qu'on soit à côté. Parce qu'on n'est quand même plus sur le terrain, il faut quand même pas se leurrer. (E1-Béa, l. 646-648).

La conception du scénario, on fait appel à des personnes qui travaillent sur les UE. Et généralement on construit le scénario ensemble. [...] On a créé une trame-type pour que tous on ait les mêmes choses dans tous les scénarios. (E1-Béa, l. 828-837).

La simulation lui apporte de la satisfaction, en particulier en regard de la reconnaissance que leur procure le fait de communiquer et de publier. Mais au-delà, elle représente pour elle une telle plus-value pédagogique pour les étudiants, qu'elle ne peut envisager de ne plus la pratiquer. Si l'activité cessait à l'IFSI, elle pourrait quitter l'institut : « j'irais en faire ailleurs, par contre (...) Moi je m'en fiche d'aller à X ou à Y pour travailler la simulation. Si on nous donne les moyens. », le manque de moyens matériels étant pour elle un facteur possible de désengagement.

Elle perçoit un soutien organisationnel réel et important de la part de la directrice, soutien qu'elle estime être une condition *sine qua non* au développement de l'activité :

La directrice nous suit. Et la directrice met en avant le projet simulation [...] Puisqu'on a une directrice qui est très ouverte à ce genre de projets. [...] Parce qu'on voit bien que d'autres IFSI qui ont pas le soutien de leur directeur ne peuvent pas développer. Ben il faut des moyens, il faut du temps, il faut aller en formation, il faut... du coup ça se développe beaucoup [...] Sinon, ça marche pas. (E1-Béa, l. 524-549).

On est quand même quinze formateurs formés. C'est pas négligeable. Elle nous envoie à des colloques tout le temps, des congrès. Dès qu'on dit qu'il y a une journée, elle est partante. Là, elle nous a fait aménager une salle, on est en train de voir pour l'achat du mannequin. Matériellement parlant elle est présente. Elle nous soutient dans tous les projets qu'on décide [...] Si on décide de faire une communication, elle est partante. Un poster, elle est partante. Dans tout. Après, on n'a pas toujours tout, tout de suite ! (E1-Béa, l. 553-562).

Elle voit d'un bon œil l'arrivée des autres collègues dans l'activité, d'abord pour soulager les formateurs du groupe, puis pour favoriser une adhésion collective au format :

C'est-à-dire on en a fait de plus en plus. Donc ça mobilise beaucoup de formateurs quand même. Et du coup, ça mobilise beaucoup de temps. Donc il faut des formateurs. [...] Moi je dis que c'est bien. Comme ça au moins on voit tous la même méthode. On travaille... et puis on est tous convaincus du bien-fondé de la simulation. Donc il n'y a pas de résistances. (E1-Béa, l. 572-580).

Perception de développement professionnel via la SCPE chez Béa

Les apports de la formation de formateur en simulation ont été principalement pour Béa des apports méthodologiques et une opportunité de rencontre et d'échanges avec d'autres professionnels :

La découverte de ce qu'on pouvait faire avec la simulation. Parce que je savais pas. Et puis ça m'a appris à monter un scénario. Qu'est-ce qu'on devait mettre dedans. Et puis voir comment on pouvait un peu monter une séance de simulation (E1-Béa, l. 426-429).

C'est sûr que ça apporte en termes de méthodologie. [...] Mais aussi d'échanges, parce qu'on rencontre des gens. Et du coup, ça permet d'échanger. Sur comment, eux, mènent la simulation. (E1-Béa, l. 506-510).

Malgré ses quatre années d'expérience du format, si Béa maîtrise les aspects techniques, elle ressent encore des difficultés dans la conduite des séances, en particulier dans le débriefing :

Le mannequin, je commence à connaître, le matériel pareil, le scope pareil, enfin... autant au départ je pouvais ne pas me sentir à l'aise par rapport au matériel, autant maintenant non. [...] Hum... pas toujours à l'aise... non, pas toujours à l'aise... ça va dépendre du scénario. [...] Le débriefing, comme c'est toujours de l'instantané et on sait pas toujours trop ce qu'ils vont faire, peut-être des fois je prends trop de notes, et du coup je me dis que... après dans les notes, ça ressort pas l'essentiel. Parce que souvent je note des temps, des trucs, je devrais peut-être... j'ai tellement peur de louper un truc que je note tout le temps ! après j'essaie toujours d'être structurée, mais l'étudiant, lui, il va vite... il nous emmène là où il veut! (E1-Béa, l. 716-729).

Son principal objectif est de favoriser l'interaction entre les étudiants et de leur laisser la parole le plus possible. Pour elle, « le meilleur débriefing, c'est quand le formateur parle pas, quand les étudiants font tous seuls le débriefing ». Les critères de jugement positif pour sa pratique sont :

Mon temps de parole. Les échanges. Comment j'ai structuré les échanges. Si j'ai réussi à faire parler tout le monde (E1-Béa, l. 731-732).

Elle estime néanmoins avoir progressé :

Ben je suis plus... plus dans la réflexivité. C'est-à-dire que je m'appuie beaucoup, sur le plan de la réflexivité, sur l'expérience des étudiants. Avant je donnais souvent mon expérience. Maintenant beaucoup moins. Je m'appuie sur l'expérience des étudiants (E1-Béa, l. 686-688).

Dans sa pratique, elle est particulièrement soucieuse du bien-être de l'étudiant, étant consciente du risque psychologique du format :

Je vois pas l'intérêt de dire aux étudiants « ben vous faites super mal », quoi. Direct « ah ben là vous vous êtes complètement plantés ! ». Et du coup, ça a aucun intérêt, parce que tout ce qu'ils vont retenir c'est qu'ils se sont plantés. Mais on va surtout mettre en avant ce qui a été bien fait. Je dis pas qu'avant j'ai pas été bienveillante, mais plutôt axée sur la technique « bien fait ou mal fait ». (E1-Béa, l. 608-614).

L'incertitude que génère pour elle ce format l'amène à un objectif de structuration qu'elle garde en tête, même si elle conduit son débriefing avec une certaine souplesse :

J'ai essayé moi-même de structurer mon débriefing. Parce qu'au départ, quand on faisait des débriefings, c'était pas toujours très structuré. Mais dans ma tête, déjà, quand je sais... voilà... je me dis « ben là, les émotions, après je vais aborder ça... », alors des fois c'est pas... c'est pas linéaire, hein, mais j'essaie d'avoir un plan de débriefing. (E1-Béa, l. 753-756).

Pour progresser, Béa s'est principalement appuyée sur ses collègues, celles du groupe simulation :

Parce que en parallèle on avait décidé, avec les collègues – on était quatre à l'origine du projet – de s'auto... de s'hétéro-évaluer sur le débriefing. Et notamment, de voir comment on se comportait dans le débriefing. Et euh... on avait un peu une petite idée, quand même, on n'était pas non plus novice, quoi. Mais du coup, ça nous a quand même permis de nous améliorer. [...] De nous mettre en face de comment on était. On avait monté une grille avec des critères, et puis le formateur... il y en a un qui débriefait et un autre qui évaluait. Et puis après on faisait le point. Et après on a fait une communication sur ça. (E1-Béa, l. 436-455).

Cette expérience, si elle a eu une visée d'amélioration des pratiques, a été aussi l'occasion de communiquer. Cette perspective est toujours en toile de fond.

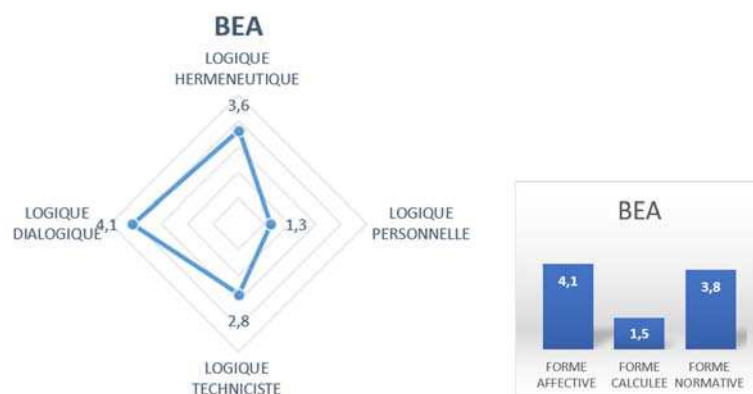
Synthèse sur le profil et les formes d'engagement de Béa

Béa semble être dans une **logique dialogique forte** : les échanges avec les autres lui importent beaucoup et sont une source d'enrichissement pour elle. Elle ne poursuit pas un but personnel au travers de son investissement dans ce format, elle n'a pas de projet professionnel ou personnel précis. Elle utilise la simulation parce que ce format lui semble une plus-value pour les étudiants. **La logique personnelle est faible**. Si Béa éprouve de la satisfaction dans ce format, si elle recherche des ressources de développement, c'est d'abord dans une visée tournée vers l'activité et les étudiants, pas par ambition ou intérêt personnels.

Le discours de Béa comporte des éléments relatifs au rapport à la norme, tant pour les pratiques des étudiants que celles des formateurs. Ainsi, la **logique techniciste peut être considérée comme modérée à assez forte**. La **logique herméneutique est forte** : Béa exprime son attrait pour la réflexivité, tant pour l'étudiant que pour elle-même. Elle aime l'innovation, s'interroge constamment sur sa pratique dans le but de la faire évoluer.

Son intérêt personnel passe au second plan dans ce format. Si elle ressent des bénéfices à communiquer et publier sur ce format, cet objectif ne semble pas primordial dans son discours. Ce bénéfice secondaire est davantage un effet par procuration, pourrions-nous dire, et s'inscrit dans un projet qui est davantage celui d'Anne que le sien, mais auquel elle contribue volontiers. Sa manière de se laisser diriger par les autres, qui semble un mode de fonctionnement très fort chez elle, nous amène à faire cette analyse. **La forme calculée est faible à modérée.**

La forme d'engagement est **fortement affective** compte tenu qu'elle s'est engagée dans le format parce qu'elle aime la simulation en tant que telle, qu'elle apprécie la relation pédagogique particulière qu'elle suscite, et qu'elle lui permet de travailler étroitement avec une collègue avec laquelle elle s'entend bien. Il existe aussi une forme d'engagement **assez fortement à fortement normative**, en ce sens qu'elle parle de devoir vis-à-vis des étudiants, et du sens du devoir qu'elle ressent vis-à-vis de l'institution qui lui donne les moyens et du groupe de pairs (sa loyauté et sa solidarité vis-à-vis de la chef de projet).



Portrait en Activité de Béa (phases 2 & 3)

Description de la séance (10 mars 2016)

La séance se déroule au laboratoire de l'IFSI, sur une journée. Deux groupes de six étudiants infirmiers de deuxième année se succéderont, un le matin, l'autre l'après-midi. Béa est en binôme avec Daniel, lequel est responsable des enseignements relatifs aux soins éducatifs, supports didactiques de cette séquence pédagogique. Un troisième formateur assistera en tant qu'observateur passif à cette journée. Cette séquence est particulière car elle s'inscrit dans un projet d'utilisation de la simulation à visée normative. Ainsi, cette journée a une intention formative, pour entraîner les étudiants sur les situations cliniques, avant qu'ils soient mis en situation pour l'épreuve certificative la semaine suivante. C'est la première utilisation de la SCPE dans ce cadre-là pour les formateurs, et c'est la première fois que ces scénarii sont joués. Ils n'ont pas été testés. Deux scénarii vont se succéder au cours de chaque demi-journée, mettant en scène deux étudiants par scénario. Dans le deuxième laboratoire, contigu, deux autres formateurs animeront eux-aussi cette même séquence pédagogique. L'artéfact est un comédien professionnel qui jouera le rôle du patient.

Les deux formateurs, et leurs collègues de l'autre laboratoire, ainsi que les deux comédiennes, arrivent quarante-cinq minutes avant l'arrivée des étudiants. Ils préparent la salle, vérifient les branchements du système audio-vidéo, et briefent les acteurs. L'ambiance est conviviale, les formateurs s'entraident entre les deux laboratoires. Béa est un peu agacée car elle n'a pas reçu le câble pour la prise de son de sa salle, le laboratoire n'étant pas encore totalement équipé. Cela impactera les modalités de déroulement de la séance, puisque les formateurs et les observateurs devront regarder la situation simulée par la porte ouverte, dans le couloir, ce qui oblige les formateurs à réaménager la chambre du malade.

Le briefing du premier groupe est conduit par Daniel, en tant que référent de l'UE. Béa interviendra pour compléter le propos, en particulier sur le non jugement, le respect de l'autre. Elle mènera le briefing de l'après-midi.

Lors du débriefing, les six étudiants sont installés en arc de cercle et font face aux trois formateurs et à l'acteur. Tous sont assis. C'est Daniel qui débrieife le premier scénario, Béa conduira le second. Chacun s'autorisera à intervenir dans le débriefing de l'autre, à sa demande, ou spontanément. Par moment, les deux formateurs ne

semblent pas avoir les mêmes intentions, ce qui a pour effet de perturber la dynamique de réflexion des étudiants, et d'en limiter l'approfondissement. Dans sa relation avec les étudiants, Béa manifeste une attitude d'ouverture et de soutien. Sa voix est calme et posée. Elle encourage les étudiants à s'exprimer, à échanger et de fait, il y aura souvent des interactions entre eux. Elle pose beaucoup de questions et les guide vers l'objectif à atteindre, qui est ici de comprendre comment réaliser un entretien motivationnel en vue d'une éducation thérapeutique. Elle est assez attentive à la façon dont elle pose les questions : elle semble éviter soigneusement le « pourquoi » : la formulation des questions est souvent la même : « qu'est-ce que vous en pensez ? » « qu'est-ce que vous avez fait ? ». Le fil conducteur est perceptible, elle paraît suivre le cadre prescrit, mais semble par moment capable de s'en détacher et de procéder par thématique.

Les débriefings seront très longs (plus d'une heure). La perspective de l'évaluation prochaine semble perturber les étudiants.

Entretien à chaud

Béa se dit « fatiguée ! Très fatiguée ! Ça a beaucoup puisé dans mon énergie... », en particulier parce qu'elle ne maîtrise pas les contenus relatifs à cette unité d'enseignement, ce qui lui a demandé beaucoup d'investissement en amont et de contrôle en situation :

BEA : Ça m'a demandé beaucoup d'effort, beaucoup de travail avant. En termes de vocabulaire. Parce que l'éducation thérapeutique, moi j'en ai jamais fait en tant que professionnelle, et je ne maîtrise pas le vocabulaire adapté. Je sais ce que c'est en gros. Mais les termes... c'était... voilà ça m'a quand même demandé beaucoup de travail avant... et j'étais toujours dans la crainte de ne pas utiliser le bon mot. (E2-Béa, l. 5-8)

Elle se dit satisfaite de sa journée, parce que les étudiants ont manifesté leur contentement et qu'ils ont dit en avoir compris l'intérêt :

BEA : En plus on voyait bien qu'ils étaient contents de refaire de la simulation. Contents de jouer. Et là, je me dis qu'on a gagné parce qu'ils comprennent l'intérêt de cette méthode pédagogique, ils en voient les avantages. Du coup, je me dis... moi, je suis assez contente. Notre projet, il marche et les étudiants sont contents. Ils le vivent bien et ils ont compris l'intérêt de ce projet. Ils vivent pas ça comme un jeu lambda avec un acteur ou un mannequin. Et du coup, moi je trouve que ça c'est hyper satisfaisant. (E2-Béa, l. 23-28)

Béa estime qu'elle maîtrise bien la conduite de débriefing, mais moins les contenus didactiques qui faisaient l'objet de la séance. Étant en binôme avec un formateur plus expérimenté qu'elle dans ces contenus, elle s'est spontanément mise en retrait. Elle mesure ici la complexité de co-animer avec un formateur ayant un niveau d'expertise différent sur le thème traité :

BEA : J'ai vraiment essayé de suivre les différentes étapes. Après je dirais pas qu'elle est optimale non plus. Parce que comme c'est un sujet que je maîtrise pas et que j'étais avec des gens qui maîtrisaient bien, c'est plus facile de s'effacer. Donc du coup, je dirais qu'elle était plutôt moyenne, ma prestation. Parce qu'effectivement, moi, je connais bien le débriefing, les étapes, peut-être que j'arrive à reformuler mieux que d'autres, à essayer d'amener les choses mieux que d'autres, mais après... c'est là où je me dis que de toute façon quand on fait de la simulation, il faut quand même maîtriser son sujet. Même si là, je l'avais travaillé. Quand on est avec des gens... qu'on est tous au même niveau, on n'a pas de problème. Mais quand on est avec des experts de l'UE c'est plus compliqué. Et puis on voit bien qu'ils poussent l'expertise. Du coup, moi je me dis que j'aurais plutôt attendu quelque chose de plus basique. (E2-Béa, l. 53-63)

Ses propos traduisent une volonté constante de progression – en lien la singularité de chaque séance qu'elle anime – ainsi que les objectifs qu'elle poursuit dans ce format. Béa est plus à l'aise sur les savoirs médicaux mais elle apprécie particulièrement de faire réfléchir les étudiants sur la dimension relationnelle de la prise en charge des patients, opportunité que permet ce format :

BEA : Parce que la simulation j'en fais quand même beaucoup. [...] Après c'est vrai que... c'est tellement variable la simulation que je sais pas... après, je sais que moi j'apprends toujours... c'est-à-dire que là, on est à chaud donc c'est toujours compliqué pour moi. Mais souvent, plus tard dans la soirée, j'y repense. Et je me dis « ben là, ouais, « peut-être la prochaine fois il faudra peut-être plus l'amener comme ça », ou peut-être retravailler ça [...]. J'aime beaucoup aborder la communication parce que je trouve ça très important, et c'est à quoi nous sert la simulation, et puis l'interaction des uns avec les autres. Le positionnement. Ça c'est des choses que j'aime bien aborder, parce que je trouve qu'on apprend beaucoup du positionnement des étudiants. Ce que je faisais pas forcément avant. [...] Parce que effectivement les connaissances, on leur dit si c'est bon, si c'est pas bon, on sait qu'ils peuvent aller les rechercher ailleurs. La communication, à part dans la simulation, ou alors si on le leur dit, je vois pas où est-ce qu'ils vont améliorer..., où est-ce qu'ils vont prendre conscience ? [...] Mais c'est vrai que je préfère plus travailler sur... mon

objet de travail c'est le contenu connaissances, mais j'aime bien travailler sur la communication, sur l'interaction, sur comment ils se sont positionnés... parce que ça, la simulation me permet ce que permet pas un TD standard. (E2-Béa, l. 71-97)

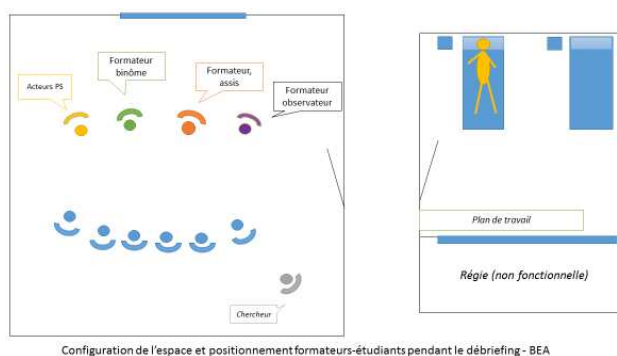
Entretien d'explicitation - auto confrontation (phase 3) – 16 mars 2016

L'entretien de phase 3 se déroule une semaine après la séance, dans le bureau de Béa. Lorsque nous lui demandons si elle souhaite commenter un épisode qu'elle considérerait significatif de sa pratique, elle choisit au contraire d'évoquer la singularité de cette séance (sa visée d'entraînement pour l'épreuve certificative) qui l'a amenée à modifier sa pratique : « moi je trouve que c'était une autre façon de faire de la simulation ». Elle émet des réserves sur l'utilisation de la SCPE dans un cadre normatif.

Les gestes langagiers

L'installation de l'espace et la position du formateur

L'installation de la salle a été anticipée avant l'arrivée des étudiants. Mais, bien que le groupe soit restreint (six étudiants), l'installation reste assez traditionnelle : les six chaises destinées aux étudiants sont installées en ligne, et les quatre chaises destinées aux trois formateurs et à l'acteur leur font face. Il n'y a pas de stratégie particulière derrière ce choix, que Béa ne développera pas : « Oui, on avait mis les étudiants comme ça. Oui, en espèce de demi-cercle. Plutôt un arc de cercle ». (E3-Béa, l. 148-150).



Quant à sa propre position dans l'espace, Béa semble avoir suivi Daniel, alors qu'elle-même aurait fait différemment :

CH. : Le choix d'être assise ?

BEA : Alors moi je suis pas assise quand je débrieфе toute seule. Parce que du coup, ça me permet de bouger. Mais avec Daniel, je sais qu'il s'assoit, donc bon... on va pas faire... donc avec lui je vais m'asseoir.

CH. : Et pourquoi debout ? Qu'est-ce qui motive ce besoin de bouger comme tu dis ?

BEA : Je sais pas ! non, parce que j'aime bien, je fais des gestes... Quand je suis assise, je suis bloquée. Alors que quand je suis debout, j'avance, je recule, je viens plus vers la personne qui parle... en termes d'échanges, j'essaie d'être... voilà. (E3-Béa, l. 162-169).

Ce choix lui vient de la formation qu'elle a suivie, où les formateurs débrieфаient debout. Mais il semble que cela ait fait l'objet d'une interrogation au sein de l'équipe. Pourtant cette interrogation n'a pas produit une décision collective. Béa ne développera pas d'arguments sur les différents choix et leurs impacts :

BEA : À (centre de formation), ils apprennent le débrieфе debout. À (centre de formation), c'est le débrieфе assis, et avec des arguments qui se valent, quoi. Donc je me dis qu'après, les confronter c'est sympa. [...] Et c'est quand les autres sont revenus de ..., qu'ils ont dit « mais non, nous, on débrieфе assis ! ». Ah ? Du coup, ça a confronté... euh... nos... pas nos formations c'est pas ça... mais effectivement notre façon de faire. Mais on sait bien que des fois, si certains sont assis ou debout dans les débrieфings, c'est pas pareil.

CH. : Qu'est-ce qui n'est pas pareil ?

BEA : Ben des fois, moi je peux rester debout-assise sur un coin du bureau. Et par exemple, si je suis avec d'autres qui sont assis, je suis assise. Voilà. Donc je sais pas. Mais du coup après, c'est intéressant je trouve de confronter tout ça. Je suis sûre que si on devait s'évaluer dans cinq ans, ce serait pas pareil. Parce qu'on aurait l'expérience, d'autres échanges. J'espère qu'un jour on rencontrera d'autres IFSI, même si on y est allé, on n'échange pas plus que ça, on va visiter des locaux, mais ça reste de la visite de locaux, on n'échange pas sur nos pratiques réellement. (E3-Béa, l. 148-150).

Le choix du vocabulaire

Béa n'est pas experte dans les soins éducatifs. De ce fait, la perspective de cette séance l'a amenée à investir les cours relatifs à cette unité d'enseignement pour s'approprier le vocabulaire et les méthodes. C'est ce qu'elle a évoqué d'emblée lors de l'entretien à chaud à la fin de la séance, comme nous l'avons vu plus haut.

Béa veille à ce que les étudiants comprennent bien ce que l'on attend d'eux. Elle est particulièrement attentive à l'une des étudiantes qui n'a jamais participé à une séance de simulation. Elle laissera la place aux questions des étudiants – ce qui leur permet d'exprimer leurs appréhensions – et essaiera de convaincre ceux qui manifestent des doutes quant à l'intérêt pédagogique de la simulation clinique. Grâce à ses arguments, elle va parvenir à les enrôler dans l'exercice (*extrait du briefing de la matinée*) :

BEA : Est-ce que vous avez des questions ?... Ça va ?... (*rires*) Vous faites une drôle de tête ! (*rires*)...
ESI (*filles*) : ouais, mais je sais pas, c'est déroutant... j'aime pas ça ! Tout le monde nous regarde !
BEA : déjà hier quand on parlait de la pratique... pourtant c'est le cœur de notre métier ! ...
ESI (*garçon*) : oui, mais c'est pas pour de vrai, quoi ! C'est ça qui est déroutant... (*Réactions des autres qui acquiescent*)
BEA : Pourquoi c'est pas pour de vrai ?
ESI (*filles*) : parce que tout le monde nous regarde ! Moi, ça me... quand on est seul avec un malade, c'est pas pareil !
BEA : il peut y avoir sa famille qui nous regarde... le patient vous regarde !
ESI (*garçon*) : mais vous êtes sûre qu'on réagirait comme on réagit là ?
BEA : ah oui !
DANIEL : on a fait, nous, une formation à la simulation, et je peux vous dire que j'étais plus infirmier quand je l'ai fait, que formateur. J'ai complètement oublié... et euh... je peux vous dire que j'ai couru dans tous les coins parce que, évidemment, je cherchais le matériel, il fallait agir vite et évidemment "mais il est où le matériel ?" !... Non on est comme dans la vraie vie, c'est... avec des patients qui peuvent être gentils, qui peuvent être... méchants, qui peuvent être...
Une ESI (*désignant à la comédienne*) : elle est dangereuse !!! Elle m'avait mis trop mal la dernière fois ! (*rires*)
BEA : après, ce qu'il faut vous dire aussi, c'est que quand vous jouez les situations, souvent ce qui revient des étudiants – c'est pas nous, hein, c'est les étudiants qui le disent – c'est que souvent quand ils rencontrent cette même situation dans les services, ils s'en souviennent.
ESI (*filles*) : Ah ben ça c'est sûr !
BEA : Et souvent, du coup, ils ne répètent pas une – entre guillemets – une erreur qu'ils auraient commis ici. Du coup, ils s'en souviennent, et du coup, ça fait comme, un peu, un entraînement. C'est comme si, voilà, vous aviez déjà travaillé cette situation face à un patient. Effectivement ça s'était plus ou moins bien passé, et là pareil. Et nous, le point positif qu'on cherche, c'est ça : souvent vous dites "c'est pas tout à fait réel", mais le positif des choses, c'est qu'effectivement ça reste ancré dans votre tête, la situation. Et quand vous serez amenés à la rencontrer en service, vous verrez, vous vous en souviendrez. Vous vous direz "là, voilà, j'avais fait ça comme ça, faut peut-être que je change".
Plusieurs ESI : Humm... OK...
BEA : Et là, quand vous faites ça, on a gagné. C'est que vous avez travaillé et cheminé. Et la simulation, ça sert à ça. C'est pareil pour les gestes techniques : quand on vous fait travailler sur un bras, vous dites "c'est pas réel" mais après, quand vous êtes en service, vous vous souvenez de la position, quand vous mettez votre aiguille ? (*Acquiescements des étudiants*) Eh ben là, c'est exactement pareil. D'accord ? (*Extrait Débriefing...*)

À la suite de l'écoute de cet extrait, Béa s'interroge sur certains mots qu'elle a utilisés. Le format simulation lui a permis de s'interroger sur l'impact de ses choix lexicaux. Elle en a tiré des enseignements pour sa pratique quotidienne :

BEA : Alors effectivement là, dans le groupe, il y avait une étudiante qui n'était pas du tout convaincue de l'intérêt de la simulation. Et le but c'était qu'elle en comprenne l'intérêt. C'est-à-dire que effectivement c'est pas réel, on n'a pas un patient vraiment malade dans le lit. Après... après peut-être en écoutant, il y a certaines choses que je ne redirais pas pareil.

CH. : C'est-à-dire ?

BEA : Parce que quand j'ai parlé d'erreur, entre guillemets... avec le recul... (...) Alors c'est vrai que c'est une étudiante, je la connais, je savais déjà qu'elle serait pas convaincue. Et je m'étais pas trompée, elle avait une résistance, et je le voyais bien dans le non-verbal, déjà lorsqu'on a présenté. Du coup, mon but à moi, c'est que sa résistance ne soit pas un frein pour jouer la scène. Et c'est vrai que mon but, là, c'était de la convaincre que c'était pas... que ça permettait d'avoir une expérience. Et que quand elle re-rencontrerait la situation elle s'en souviendrait. Après... après c'est plus dans le choix des termes. C'est-à-dire que là, on a essayé d'argumenter au pied-levé. Mais du coup effectivement, je parlais peut-être pas d'erreurs, par exemple. Parce que du coup, même si au final, ils en font, pouvoir convaincre quelqu'un en parlant d'erreur, c'est déjà négatif. Et du coup, je me dis que c'est pas adapté.

Dans l'apprentissage, effectivement, il y a l'apprentissage par les erreurs, et je me dis que très souvent, quand ils font une erreur, c'est ce qu'ils retiennent. Mais du coup, j'aurais dû le présenter de manière un peu plus positive.

CH. : Le choix de certains mots, ou d'éviter certains mots, ça te semble important ?

BEA : Oui. Enfin, au départ, je faisais attention dans ce format-là. Mais aujourd'hui je m'aperçois que c'est au quotidien. D'être plutôt optimiste et de tourner les phrases de manière positive. Chez tous les étudiants, ça a un impact. (E3-Béa, l. 213-239).

Les techniques de communication

Dans la conduite du débriefing, Béa utilise certaines techniques, notamment la reformulation, afin de susciter la participation active des étudiants :

CH. : Tu dis « j'essaie de reformuler ». C'est une technique que tu utilises ?

BEA : Oui, j'essaie de partir de ce que dit l'étudiant, pour pouvoir ramener la suite, oui. Je dis pas que j'y arrive tout le temps mais j'essaie. Pour pas justement essayer d'influencer leur réponse. Parce que je me dis que si c'est moi qui y vais, je vais forcément influencer. Alors des fois, ça influence quand même parce qu'on les amène sur une piste. Mais j'essaie d'être au plus proche de ce qu'ils ont dit. Dire « ben expliquez-moi ce que vous venez de dire ». (E3-Béa, l. 362-368).

Les gestes de mise en scène du savoir

Le briefing : enrôler les étudiants dans l'exercice

Nous avons vu que Béa est intervenue spontanément pour compléter le briefing initié par Daniel. Elle conduira le briefing de l'après-midi. Celui-ci est guidé par des repères et des stratégies visant, comme dit plus haut, l'enrôlement des étudiants. Au fur et à mesure, elle a ajusté sa manière de présenter l'exercice, ayant appris de ses maladresses :

BEA : Alors au départ j'ai toujours un schéma dans la tête ! Dans toutes les séances, j'ai toujours un schéma. Après, est-ce que je le suis ? Je suis pas toujours sûre. Généralement on présente la simulation, on demande qui a déjà fait de la simulation, et généralement je leur dis le déroulement de la journée. Sauf que là, ils connaissaient déjà tout ça. C'était un briefing qui était un peu biaisé je dirais. Parce qu'on leur avait présenté un certain nombre de choses déjà le lundi. Après, une fois que j'ai rappelé les règles de confidentialité, les règles de savoir-vivre, et puis après je fais signer le droit à l'image. Généralement on fait comme ça, et après on va dans la pièce, pour présenter le matériel, l'acteur s'il y en a un.

CH. : Est-ce qu'il y a une chose à laquelle tu es particulièrement attentive dans ce briefing ?

BEA : La présentation de la pièce oui. J'aime bien qu'ils sachent quel matériel ils ont. Parce que je me suis faite avoir dans les débuts. Si on leur disait pas « il faut ouvrir le tiroir du chariot », ben ils le faisaient pas ! Si on leur disait pas « le téléphone, c'est là, le numéro, c'est ça », ben non.... Mais même le saturomètre, enfin, le brassard à tension, l'appareil à glycémie, ... Et du coup je les incite beaucoup à ouvrir les tiroirs, à regarder le matériel, maintenant. Ce que je ne faisais pas au début. Le scope je leur montre comment ça marche, comment on monte le lit, on le baisse, enfin tout, tout, tout. Les prises d'oxygène. En fonction des scénarios, hein, et des UE qu'on travaille. En leur disant « ça fonctionne pas mais vous le branchez comme ça, le téléphone c'est là », maintenant je suis plus attentive à ça. Parce qu'on s'est fait prendre à notre propre jeu dans les premiers...

CH. : Tu te réfères à des connaissances théoriques particulières pour conduire ce briefing ?

BEA : Alors je sais pas si on peut dire théoriques, mais effectivement dans le guide de la HAS, il y a pas grand-chose sur le briefing. Il y a une définition mais c'est pas grand-chose. Après, je dirais c'est plus les différents séminaires où on est allé, les échanges qu'on a pu avoir. Quand on anime la formation de formateurs, les médecins montrent... et donc du coup on s'est beaucoup inspiré aussi de ça. De se dire « ben tiens c'est vrai, je faisais pas ça, tiens, on va le rajouter ». [...] Mais bon, c'est au fur et à mesure de l'expérience. Et de sa propre... éthique. (E3-Béa, l. 173-206).

La facilitation au cours de l'exercice simulé

Dans cette séance, les formateurs n'interviennent pas pendant la situation simulée. Il n'y a donc pas de facilitation possible, parce que les formateurs ne disposent pas d'un système d'oreillette pour communiquer avec le patient simulé et, le cas échéant, lui donner des consignes pour orienter les étudiants. Cela ne semble pas déranger outre mesure les formateurs. Cependant, lors du premier scénario, les deux étudiants acteurs ne répondront pas à la consigne, et réaliseront un « simple » entretien de recueil de données alors qu'il leur était demandé de réaliser un entretien motivationnel. Béa et Daniel, observant la scène, le constateront et échangeront leurs impressions en aparté.

CH. : Alors dans la première situation du matin – c'était deux garçons qui étaient à l'œuvre – et il s'est passé quelque chose : vous vous êtes regardés avec Daniel, vous vous êtes parlé et puis vous avez décidé d'arrêter la situation. Tu te rappelles ?

BEA : Pas de tout, mais je sais qu'on s'est parlé oui. On était un peu... euh... ils avaient pas utilisé le support d'éducation thérapeutique. On avait l'impression qu'ils n'avaient pas entendu l'objectif, alors qu'on l'avait dit en... en toutes lettres, on avait énoncé clairement ce qu'on attendait – ce qu'on ne fait pas dans les autres séances de simulation – là, l'objectif était donné. Dans les autres séances, des fois ils peuvent partir comme ça mais ils ont pas l'objectif. Donc pourquoi pas ? Mais là, on avait clairement donné l'objectif et... ils sont partis à côté ! Et du coup on s'est dit « ben si ça commence comme ça, on est mal barré, comment on va réajuster ? ... »

CH : Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête là ?

BEA : Et ben là, du coup, je me suis dit « on a du boulot ! » parce que là, ils sont à côté. Et même en annonçant clairement l'objectif, ils l'ont pas entendu quoi ! C'est pour ça que je pense que dans le débriefing, on a dû répéter trente fois, quarante fois, « diagnostic d'éducation thérapeutique ».

CH : Comment tu expliques cette situation ? Que vous aviez quand même imaginée, parce que dans le débriefing à chaud tu disais que vous saviez qu'il y avait ce risque...

BEA : Oui, on savait qu'il y avait ce risque. Mais après, on imaginait débriefer sur des manques ou des réajustements, mais pas... à côté de la plaque ! Parce que là, on donnait l'objectif ! Je sais pas. Je sais pas. Des fois, en évaluation, ils font des hors sujets alors que la question est super claire. Le hors sujet, ils sont pas à l'abri d'être à côté. Et puis il y a un manque de connaissances certain. On l'a vu dans les séances d'évaluation qui ont suivi. Mais pour le coup, on peut pas faire de simu sans connaissances. On va pas tout leur apporter en termes de connaissances, on les remobilise dans la simulation. On peut corriger des choses qui sont erronées, mais on n'est pas dans l'apport de connaissances. Et ça, je pense que c'est une réelle problématique. (E3-Béa, l. 288-316).

La conduite du débriefing

Dans cet exercice, Béa se réfère à des repères théoriques et veille à l'atteinte des objectifs.

CH : Je voudrais te demander quelle est ton intention quand tu conduis un débriefing ?

BEA : Ben de revoir avec eux comment ils ont joué la situation et de voir pourquoi ils sont arrivés à faire ça. Pourquoi ils ont pas fait ça ? et si on devait recommencer, comment ils pourraient rejouer la situation, entre guillemets, de manière optimale ? c'est vraiment d'analyser les écarts par rapport à la pratique, et les choses bien aussi, qu'ils ont fait.

CH : Ton débriefing suit-il une logique particulière ?

BEA : Alors, il suit une logique, oui. Déjà, il suit les différentes étapes de la HAS. On essaie de faire émotions, description, analyse. Voilà. Conclusion, plus ou moins, ça dépend. Mais après, j'essaie de respecter cet ordre-là.

CH : Tu te réfères à des connaissances théoriques, tu me parlais de l'HAS. Est-ce qu'il y a d'autres supports ?

BEA : Non, après il y a la formation. On a été formé. Je l'ai pas dit tout à l'heure mais effectivement, on a été formé, donc on nous a montré comment aborder un débriefing en quelques phrases-clés. Quelques mots-clés. J'essaie de m'appuyer là-dessus. [...]

CH : Est-ce qu'il y a des points où tu es particulièrement attentive dans le débriefing ?

BEA : ... ben j'essaie que... ils partent pas... parce que très vite, ils vont partir sur l'analyse. Alors après, on peut analyser par partie, hein, mais j'essaie vraiment de faire en sorte qu'ils explicitent vraiment tout ce qu'ils ont fait, et très souvent là où on se confronte avec les étudiants c'est qu'ils se souviennent pas. Donc c'est pour ça que c'est un peu compliqué. C'est pour ça que j'essaie de noter. Sinon, j'essaie vraiment qu'ils brûlent pas d'étapes, parce que sinon, s'ils ont pas évacué leurs émotions au départ, ça revient tout le temps nous parasiter pendant le débriefing. (E3-Béa, l. 323-349).

Béa anime le débriefing du deuxième scénario. Elle veut amener les étudiantes à mettre des mots sur leur démarche. Elle les guide, les encourage, veille à ce qu'elles expriment les savoirs méthodologiques attendus (ici le diagnostic éducatif, première étape de la démarche éducative) mais semble peiner à leur faire exprimer leur pensée :

(EXTRAIT du débriefing n°2)

BEA : est-ce que là, par rapport à votre objectif, quel était-il ?

ESI 1 : ben de... de... je sais pas comment expliquer... ben déjà de lui faire... prendre conscience en fait... moi c'était plutôt la prise de conscience en fait de ce qui lui arrivait... Parce qu'en fait elle était là, elle voulait rentrer chez elle, elle disait qu'elle voyait personne dans le service, qu'elle était là pas pour grand-chose, mais justement je lui faisais comprendre que si elle était hospitalisée, c'était qu'il y avait forcément quelque chose.

BEA : Mais si on reprend ce que vous avez dit... parce que tout ça, chercher à convaincre...

ESI 2 : non, c'était pas forcément chercher à convaincre, mais enfin, on peut pas faire de l'éducatif si la personne elle est pas...

BEA : est-ce que vous deviez faire une éducation ?

ESI 2 : non, pas ça. Mais dans le sens où si on veut atteindre un objectif, il faut que la personne elle soit en accord !

BEA : au final, oui. Mais au départ ? Pour pouvoir poser un objectif thérapeutique... ? Qu'est-ce qu'il est important de faire ?... que vous avez commencé à faire, cela dit, hein !

ESI 1 : ben on lui a posé des questions...

BEA : oui, vous avez quand même commencé à le faire, hein !
 ESI 2 : oui, poser des questions sur... enfin sur ce qu'elle sait, sur ce qu'elle est, sur tout ça quoi.
 BEA : oui, voilà ! Ça, ça vous permet de définir quoi ? ... pour l'instant on n'est pas encore dans l'éducation, après on le sera, mais avant, au début ?
 (silence)
 BEA : alors pour l'instant on n'a pas encore posé de diagnostic éducatif, mais justement, ça va nous aider à définir un peu...
 ESI 2 : on va pouvoir cibler...
 BEA : on va pouvoir cibler. Effectivement, de quoi on va se servir là-dedans ? ... Qu'est-ce qu'on recherche, quelque part ?
 ESI : ben... les facteurs favorisants...
 BEA : qu'est-ce que ça va être pour elle ? ... allez, si on trouve l'accroche, quelque part ?
 ESI 1 : ben par exemple, le sujet avait l'air sensible mais par exemple le... enfin... oh, je trouve pas le mot !
 BEA : ce qui va la motiver ?...
 ESI 1 : oui, ce qui va la motiver pour... ouais, c'est ça en fait.

Béa commente son intention ici, et la difficulté qu'elle rencontre à amener les étudiants à conceptualiser leur action, et en particulier à nommer le concept de motivation. Dans sa manière de conduire le débriefing, elle voudrait pouvoir se situer dans une approche socioconstructiviste mais n'y parvient pas, faute de connaissances suffisantes de la part des étudiants, selon elle. Elle exprime le regret de devoir amener ces connaissances manquantes :

CH : Alors, sur la façon que tu as... d'accoucher finalement ces étudiants !? Sur la façon dont tu t'y prends ?
 BEA : Alors j'essaie de les amener, là, à la motivation, mais je vois que j'y arrive pas ! Enfin difficilement. Mais aussi je reprends tout le temps, je les recentre, parce que je vois que rapidement ils sortent de là où ils doivent aller. Parce que la motivation, c'était le premier truc à annoncer. C'est là où je dis que c'est un peu biaisé, c'est parce qu'on attendait des choses. Alors que bon, en termes de connaissances, on peut attendre les signes cliniques d'une pathologie, mais là, on attendait vraiment des trucs précis, en termes de vocabulaire. Du coup, effectivement, il faut que je les amène là où ils auraient dû aller tous seuls, mais ils y vont pas ! Donc du coup, j'ai beau essayer de repartir de ce qu'ils disent, mais de temps en temps, je suis bien obligée de... axer, parce que sinon, j'y arriverai jamais à leur faire dire... (E3-Béa, l. 376-386).

On perçoit dans ses propos qu'elle voudrait éviter d'influencer les étudiants, mais elle se heurte à leurs insuffisances de connaissances, ce qui ne lui permet pas de conduire le débriefing comme elle le voudrait :

BEA : Je pense – mais moi aussi ça m'arrive – je pense que de temps en temps on est trop transmissif. Des fois c'est arrivé dans les débriefings, les réponses, on les donne, quoi ! Alors que normalement, le débriefing c'est pas ça, quoi. Le débriefing, on doit les amener à réfléchir tout seul ou en groupe, mais ça serait eux qui donneraient les réponses. Alors qu'on s'aperçoit que – en formation initiale surtout, je pense, plus qu'en formation continue – mais il y a tellement un manque de connaissances, que des fois on peut s'appuyer sur rien, quoi.
 CH : Ça, ça modifierait ta posture, ça ?
 BEA : Je pense, oui, parce que du coup, au lieu de rebondir sur ce que disent les étudiants, ben, il n'y a pas le socle, quoi. Si on le leur donne pas, on peut pas, quoi ! Alors il y a des débriefings où les étudiants ils ont tout de suite capté quoi, ils amènent des choses, on peut débriefer, il y a des choses à réajuster mais ça reste du réajustement. On travaille plutôt sur comment ils sont arrivés à prendre cette décision. Mais en formation initiale, je pense qu'on en est un peu loin. Parce qu'il nous manque ce socle de connaissances. Que ce soit n'importe quelle année, pour autant. (E3-Béa, l. 548-561).

Béa est lucide sur les ressources qu'elle mobilise pour conduire le débriefing. Il émane de ses propos l'aisance qu'elle ressent lorsqu'il s'agit d'analyser des situations sous l'angle biomédical – connaissances qu'elle maîtrise – et la complexité qu'elle éprouve lorsqu'il s'agit de situations à analyser sous l'angle des sciences humaines. Elle a besoin de maîtriser le contenu didactique pour s'y sentir à l'aise. Elle reconnaît la supériorité de son collègue, plus expert qu'elle en la matière, et juge que c'est légitime de lui laisser la priorité, en quelque sorte, en reconnaissance de l'investissement qu'il a fourni pour concevoir ces scénarii.

BEA : Je me dis qu'effectivement, la non maîtrise du sujet m'a beaucoup handicapée sur ce débriefing. Des fois je maîtrise pas le sujet mais j'ai aidé au montage de la situation. Du coup, je maîtrise quelque chose. Que là, j'ai participé ni au montage de la situation, ni... mais du coup c'est vrai que l'appropriation... moi je les avais lues dans la semaine, l'appropriation s'est pas faite comme ça. Je pense qu'il me faudra un peu plus de temps pour me les approprier. Du coup, je me les suis pas appropriées et c'est mon point faible pour cette simulation. Euh... maintenant, je laisse plus

de place à Daniel, aussi parce que c'est son UE. C'est l'aboutissement du travail qu'ils ont accompli et ils ont énormément bossé dessus. Ils ont envie et je me dis... voilà, c'est leur légitimité. Je me dis que si c'était moi à leur place, j'aurais aimé qu'on me laisse aller jusqu'au bout. Mais c'est comme quand je fais des TD de psychiatrie, tu as beau les bosser avant, c'est quand même un truc où t'es pas spécialiste, tu maîtrises pas. Ce qui est pas pareil sur les pathologies. Les pathologies, c'est plus... terre à terre, la symptomatologie c'est ça, tu en as vu dans les services, il y a pas cinquante mille trucs, quoi. Mais dans des trucs qui demandent un peu plus de réflexion, sur des choses qu'on n'a pas faites, qu'on maîtrise pas, c'est un peu plus compliqué. Ce qui est le cas dans la psychiatrie, ce qui est le cas dans un débriefing de psychiatrie... c'est pas facile à débriefer. (E3-Béa, l. 619-633).

La clôture de la séance

Béa clôt la séance en remerciant les étudiants et en leur signifiant leur progression :

CH. : La fin, la clôture de la séance, comment s'est-elle faite ?

BEA : Je m'en souviens plus... je les ai remerciés je pense. Oui. Parce qu'ils ont quand même tous joué le jeu. C'est quelque chose que je fais tout le temps. Parce que même si beaucoup parfois sont réticents, ils jouent toujours le jeu. Donc je trouve ça toujours importants de les remercier.

CH. : Tu as aussi évoqué la progression...

BEA : Ah oui, peut-être. Oui, parce que les premiers étaient à côté de la plaque et les deuxièmes, bon, c'était pas top, mais ils étaient déjà plus dans l'objectif, donc c'était aussi pour leur montrer que c'était possible. Et qu'il n'y avait pas de raison qu'ils n'y arrivent pas s'ils partent pas à côté bien sûr ! (E3-Béa, l. 505-514).

Les gestes d'ajustement

La préparation du débriefing

Pendant l'exercice simulé, Béa observe la situation et prend des notes afin de recueillir des éléments pour le débriefing :

BEA : Pour la pratique, moi je note tout ce qu'ils font, après je débrieferai là-dessus. (E3-Béa, l. 127).

CH. : Qu'est-ce qui guide ta prise de notes ? quels éléments tu retiens ?

BEA : Euh... les dires du... par exemple quand ils disent quelque chose qui m'interpelle, je le note.

CH. : Qu'est-ce qui pourrait t'interpeller ?

BEA : Ben par exemple une réponse qui n'est pas adaptée. Où un thème qui revient tout le temps. Ou alors dans les déviances comportementales, genre « c'est pas grave ». Enfin des choses, qui en termes de communication, ne se disent pas. C'est plus ce genre de choses.

CH. : Cette façon de prendre tes notes te convient ?

BEA : Oui. Ça va... après c'est aussi parce que j'ai l'objectif en tête, hein. Moi je l'ai en tête. Les notes que je prends, c'est par rapport à l'objectif. Ou un truc qui est vraiment démesuré, en dehors de l'objectif. (E3-Béa, l. 270-284).

La gestion du groupe

Pas d'éléments évoqués

La co-animation

Béa est attentive aussi à se situer toujours en cohérence avec son collègue, c'est un principe éthique fort chez elle :

CH. : Dans la co-animation d'un point de vue plus général, à quoi es-tu particulièrement attentive, dans cette façon de travailler à deux ?

BEA : Au respect de l'autre. C'est-à-dire que je fais attention de ne pas aller à l'encontre de l'autre. D'être toujours en accord... enfin pas en accord, il n'y a pas de divergence... mais de pas aller à l'encontre de l'autre. Ou de rebondir sur ce qu'a dit l'autre...

CH. : Ça t'arrive de ne pas être d'accord ?

BEA : Des fois oui. Mais en tout cas, je le dirais pas devant les étudiants. (E3-Béa, l. 539-545).

Les gestes éthiques

L'instauration du climat

Béa est très attentive aux étudiants, à la manière dont ils vont vivre l'exercice. Nous avons vu plus haut son questionnement quant à l'usage qu'elle a fait de la notion d'erreur et de son impact potentiellement négatif sur le vécu des étudiants. Béa manifeste une attitude d'ouverture et d'empathie : elle est souriante et encourage souvent les étudiants. Elle est consciente que la situation elle-même peut générer de l'empêchement et fait en sorte que les étudiants puissent s'en rendre compte et relativiser :

CH. : Un petit peu plus loin dans le briefing, tu as posé le cadre de bienveillance, tu as évoqué un certain nombre de choses sur le non-jugement... c'est habituel dans ta pratique ?

BEA : Oui. Je veux qu'ils se rendent compte que c'est pas facile d'être dans la pièce où on est mis en situation, et que la moquerie peut être facile, sur des mots qui peuvent être dits, sur des actions qui peuvent être faites, un peu... qui peuvent être parfois à l'inverse de... enfin c'est déroutant parfois, avec les connaissances qu'ils ont, ils devraient même pas partir dans ce sens-là ! et du coup, leur poser le cadre, les étudiants souvent au départ, ils disent « c'est du grand n'importe quoi » et puis très souvent quand ils débriefent, ils disent « oui, mais moi, je sais pas ce que j'aurais fait ». Et puis en plus le fait de tous passer, ils se rendent compte que oui, des fois, ils ont pleins de connaissances, mais des fois on fait pas ce qu'on veut, parce qu'on est mis en situation, et que voilà. Je pense que c'est important de reposer les règles. (E3-Béa, l. 257-267).

Les relations avec le pair

Pas de nouveaux éléments sur ce point.

Synthèse du portrait en activité de BEA

Ce qui ressort de l'observation en situation et de l'entretien de Béa, c'est d'abord sa conviction qu'il lui faut maîtriser les contenus pour se sentir à l'aise dans la conduite de ces situations : elle dit qu'elle ne l'était pas ici, malgré l'investissement qu'elle a opéré pour s'approprier les contenus. Par ailleurs, elle n'utilise pas de vocabulaire pédagogique pour expliciter ses objectifs et son action, au sens où l'intention de conceptualisation n'est pas évoquée, même si elle est présente dans sa volonté à faire émerger le concept de motivation, comme nous l'avons vu. Mais cela semble du registre du pré-conscient chez elle. La nature des apprentissages qu'elle cherche à faire émerger est davantage du registre des connaissances, mais la perspective de l'évaluation la semaine suivante a modifié ses intentions. Elle dit en effet viser davantage la compréhension, le questionnement sur la pratique, que le respect de normes, même si dans ce cas précis, le référentiel était assez fermé compte-tenu de sa perspective certificative. Ce fait a d'ailleurs compliqué aussi sa manière de conduire son débriefing, d'après ses dires. La co-animation avec un pair plus expert qu'elle dans les contenus didactiques l'amène à se mettre spontanément en retrait, pas tant parce qu'elle ne se sent pas elle-même en capacité mais parce qu'elle lui reconnaît cette légitimité en tant qu'expert, et donc cette place. La référence aux normes et aux règles est régulièrement présente dans le discours. Le besoin de maîtrise est perceptible. **La logique techniciste est donc assez forte.**

On constate aussi que Béa est dans une dynamique constante de questionnement sur sa propre pratique et de recherche de progression. Elle réfléchit à froid sur sa pratique, le soir chez elle, afin d'en déduire des stratégies pour son action future. Lors de l'entretien d'auto-confrontation, elle réagit à certains de ses propos et s'interroge sur leur impact potentiel sur l'enrôlement des étudiants (l'utilisation du mot « erreur » qu'elle juge peu pertinent). Elle manifeste des principes éthiques assez forts. **De ce point de vue, la logique est fortement herméneutique.**

Béa se situe bien dans une logique plus dialogique que personnelle. Si son sentiment d'efficacité est plus faible dans cette séance, c'est parce qu'elle ne maîtrise pas les contenus didactiques. Mais elle reste assez centrée sur les étudiants et se situe dans une posture d'accompagnement. Elle laisse davantage d'espace à son collègue, qu'elle considère plus expert dans le contenu. **La logique personnelle est faible, la logique dialogique est assez forte.**

Portrait de Béa à distance (phase 4)

L'entretien a lieu neuf mois après l'observation de la séance de Béa. Entre temps, Béa a obtenu son DU de formateur en simulation. Lorsqu'elle évoque cette formation et les bénéfices qu'elle en a retirés, Béa utilise systématiquement les pronoms « on » ou « nous » car elle l'a suivie en compagnie de sa collègue Anne. Cette habitude de travail en commun est très présente, et se traduit par des pratiques similaires, dont la convergence est remarquée par des personnes extérieures :

Ça a été vraiment une remise en question de notre part. (E4-Béa, l. 96)

Quand on nous a débriefées, nous, ils ont dit que ce qui se voyait, c'est qu'on se connaissait bien. (E4-Béa, l. 72)

Ben dans les échanges, dans la façon de faire, comme si on savait toujours où allait l'autre... on arrivait à savoir à peu près... et on avait forcément la même ligne de conduite. Et c'est ce qu'on garde aujourd'hui. Aujourd'hui, on travaille un peu pareil. C'est aussi pour ça qu'on s'entend bien avec Anne, parce que effectivement, très souvent on voit les choses de la même manière. (E4-Béa, l. ???)

La formation a permis, grâce à un questionnement sur leurs pratiques et aux échanges avec d'autres professionnels, un réajustement des procédures et des missions du groupe de pilotage. Béa a pris de nouvelles responsabilités, confiées par Anne. Elle utilisera parfois le « je » pour évoquer ce changement :

BEA : On a plus redéfini les tâches, on a travaillé sur la procédure... et Anne voulait justement, en tant que chef de projet, que les missions soient bien définies. Et du coup, on a travaillé avec Nora sur l'écriture de cette procédure et on a bien redéfini les missions de chacun. D'abord parce que la simulation prend de l'ampleur. Et que là il faut vraiment qu'on ait des missions spécifiques, et pas que tout le monde fasse tout, c'est pas possible. Sinon, on va pas s'en sortir. (E4-Béa, l. 203-207)

BEA : Moi, je suis beaucoup chargée de la logistique et du matériel. Et puis j'ai aussi assisté à toutes les démos, etc. avec Anne bien sûr. Ça, ça n'a pas changé. Après on fait toujours beaucoup de séances de simulation, aussi bien à X qu'ici. Toujours beaucoup de congrès, beaucoup de... voilà, toujours pareil, ça c'est...

CH. : Alors à la fois in situ et à l'extérieur...

BEA : Oui, c'est ça. Moi j'ai intégré, ce que je ne faisais pas partie l'année dernière du groupe Labforsims, c'est-à-dire les réunions de Labforsims, tout ça. (E4-Béa, l. 7-13)

Son engagement est toujours important – elle le considère comme plus important : « J'ai l'impression qu'il augmente tout le temps... » – et son activité augmente et se diversifie. Elle consacre toujours du temps personnel à cette activité. Mais il semble que son engagement soit fortement lié à celui de sa collègue, qui l'entraîne et la pousse à s'investir dans de nouvelles missions, et vis-à-vis de laquelle elle se place comme follower.

Toujours pareil, toujours pareil ! toujours beaucoup de projets, toujours beaucoup plus d'investissement... on a revu l'organisation du groupe simulation, j'ai pris en responsabilité la logistique pour le coup. (E4-Béa, l. 3-5)

On a toujours des nouvelles idées, des nouveaux projets. Anne, avec la directrice, a répondu à un appel à projet de l'ARS. On prévoit de monter des formations continues... Enfin on a l'impression que il y a toujours des projets. (E4-Béa, l. 30-32)

Et puis là, on a... ce que je fais sur la pluri professionnalité avec les aides-soignants et les manips. Et cette année, je vais en faire aussi avec les AP. Moi je vais aller sur les AP. (E4-Béa, l. 23-25)

On a encore du gros travail qui nous attend (E4-Béa, l. 224)

Béa évoquera aussi l'expérience d'écriture sur sa pratique dans le cadre d'une contribution à un ouvrage collectif sur la simulation. Elle se montre fière de cela et estime que c'est « une mise en valeur » de son travail et « une satisfaction personnelle », mais ne considère pas cela comme de la reconnaissance, car elle dit « ne pas en attendre ».

Quelque part, c'est beaucoup d'investissements, la simulation, mais quand on a eu ce livre entre les mains, ben oui, on s'est dit « ben c'est pas un investissement pour rien ! ». (E4-Béa, l. 178)

Des indices de développement professionnel sont présents chez Béa, et se manifestent dans un changement de posture pédagogique, tant sur des séances de simulation que dans d'autres formats, grâce à une réflexivité plus présente :

Je pense que je suis plus dans le réflexif que je ne l'étais. (E4-Béa, l. 301)

Je m'aperçois qu'effectivement j'apporte pas les réponses, ou alors vraiment quand je vois que tout le monde pédale dans la choucroute. Mais c'est exceptionnel. J'apporte exceptionnellement. Je peux corriger du vocabulaire ou... mais j'apporte exceptionnellement des réponses, hein. Chose que je faisais pas avant, oui. (E4-Béa, l. 308-312)

BEA : Souvent, quand l'étudiant aborde une problématique, je reformule. Je suis beaucoup dans la reformulation « pourquoi vous faites ci ? pourquoi vous pensez que ? » et voilà, je pense que maintenant, même dans l'accompagnement pédagogique, je fais ça aussi.

CH. : Oui, tu utilises les techniques que tu mets en œuvre dans la simulation dans d'autres formats...

BEA : Ah oui. Tout à fait. Chose que avant, je faisais pas forcément. Parce qu'on n'est pas formé, je pense, à être formateur. Enfin, moi, en école des cadres, j'ai été formée à être cadre en service, hein. Donc quelque part, j'ai appris sur le tas. On m'a transmis des choses, c'est ça, on m'a transmis des choses. Mais là, avec les formations, tout ça, j'ai réfléchi sur moi-même et j'ai remis en question ma pratique, ça c'est clair. Ça c'est clair. (E4-Béa, l. 318-326)

Les ressources permettant ce changement sont identifiées comme des ressources sociales – l'échange avec les pairs – dans des modalités informelles ou lors de sa formation :

On n'a pas vraiment de temps formels où on se pose pour en parler, ça c'est vrai. Mais on n'a pas beaucoup de temps non plus. Le temps est compté. (E4-Béa, l. 347-348)

Au total, l'engagement de Béa dans l'activité SCPE reste très fort, mais elle semble très dépendante d'Anne, qu'elle reconnaît comme leader et qu'elle apprécie particulièrement en tant que collègue. Son engagement, impulsé et soutenu par sa collègue, garde donc une logique dialogique très forte. Son appétence pour la dimension technique a orienté son positionnement sur une mission en regard de tâches logistiques. Sa pratique a évolué vers une posture moins transmissive, grâce à une réflexivité favorisée par sa formation qualifiante, par les échanges réguliers avec d'autres professionnels, et par son expérience de communication sur sa pratique. Son profil d'engagement est resté plutôt stable au cours de l'année. La forme d'engagement est toujours principalement affective et normative.

6.3. Trois portraits de Clément

Portrait de Clément (entretien de phase 1)

Clément a 40 ans. Après une expérience professionnelle comme aide-laborantin puis ambulancier, il s'est engagé dans la formation d'infirmier et a obtenu son diplôme à 28 ans. Il a exercé pendant huit ans dans des services d'urgences et de réanimation et a brièvement fait fonction de cadre au SAMU. Il est titulaire de plusieurs diplômes universitaires et d'un master 1 en sciences de l'éducation. Il a fait fonction de formateur pendant deux ans dans un IFSI de la région, et a suivi la formation cadre de santé en 2013. Il a intégré cet IFSI il y a trois mois, après un déménagement pour raisons familiales.

Clément a toujours été attiré par l'enseignement, en particulier grâce à une formatrice qu'il admirait alors, et aussi parce qu'il y trouve une certaine forme de reconnaissance :

Je pense que j'ai envie de devenir formateur depuis l'IFSI. Ouais, depuis que je suis étudiant. Où effectivement j'ai... je mets sur... à l'ordre de déification ma formatrice. [...] En me disant « un formateur... oui en fait, c'est lui ressembler » (E1-Clément, l. 83-93).

J'ai toujours aimé encadrer les étudiants en soins infirmiers... parce que je trouve que la transmission était hyper-valorisante. Et du point de vue purement égoïste, elle est aussi valorisante pour soi, je trouve. Parce que ça te remet en question sur tes connaissances et puis ça te valorise aussi sur ce que tu sais. Quand tu transmits. (E1-Clément, l. 94-99).

Une fois cadre de santé, il est sollicité pour donner des cours dans des IFSI, ce qui renforce son appétence pour l'enseignement : « Passionné par la pédagogie, ben je me dis que du coup il faut que je... il faut que j'évolue. », et c'est alors qu'il se dirige vers la formation infirmière.

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Clément se considère comme un formateur « à l'écoute », proche de ses étudiants. Il vit actuellement une transformation de sa posture de formateur : d'une posture transmissive, centrée sur ses propres savoirs, qu'il voulait inculquer à l'autre et qui le valorisaient, vers une posture en construction, davantage centrée sur l'apprenant. Cette découverte l'amène à comprendre les enjeux de l'accompagnement pédagogique. Il se décrit ainsi à travers le regard que lui renvoient les étudiants :

C'est-à-dire qu'à travers la simulation je continuais de me mettre en avant. [...] Et ça... et ça, je... je... je l'ai dépassé. Et effectivement j'ai ce retour des anciens étudiants qui avaient une espèce de valorisation de... de ce que j'étais en tant que formateur. Que j'étais un « bon formateur », alors qu'est-ce que c'est qu'un « bon » formateur ? Finalement, c'est celui qui amène le raisonnement ou c'est celui qui sait ? Et j'ai plus l'impression qu'ils avaient une mauvaise représentation de moi, c'est-à-dire celui qui sait. Euh... et je n'ai plus envie d'être comme ça ! (Rires). J'ai plus envie d'être comme ça.... (E1-Clément, l. 695-706).

Sur le master de sciences de l'éduc, il y a quelque chose qui m'a parlé : c'est la contenance en... du... du formateur envers l'apprenant. C'est-à-dire le fait d'avoir cette compréhension de l'autre qui fait... Quand on dit contenance, c'est pas la « mère suffisamment bonne » de Winnicott, c'est pas tout à fait ça. C'est avoir conscience des problématiques de l'autre, avoir conscience de l'autre pour pouvoir au mieux le guider, l'accompagner. Voilà. C'est ça la contenance, pour moi. (E1-Clément, l. 157-162).

Il a une ambition très forte pour former l'autre, celle de contribuer à l'évolution de la profession et surtout d'amener l'autre à se réaliser dans son métier :

Je forme mes pairs et ça pour moi c'est... c'est l'essence même du métier. (E1-Clément, l. 49).

Et je trouve que... passer des idées. Et à travers ces idées, passer ce... cette fibre, la valorisation du métier, pas de la profession. Du métier... mais aussi de la profession quelque part... euh... je trouve que c'est essentiel. [...] Qu'il faut que je passe par l'étape d'avant, c'est-à-dire en pleine... quand le cocon est pas encore éclos... pour pouvoir leur faire comprendre qu'est-ce que c'est que le métier. Et en quoi il consiste. La beauté... la beauté qu'il peut permettre, en tout cas dans l'épanouissement personnel. Voilà. Et ça pour moi, c'est essentiel de pouvoir les faire grandir là-dessus. (E1-Clément, l. 109-116).

Son engagement dans l'activité SCPE

Clément découvre la simulation clinique par hasard, en feuilletant une revue professionnelle :

Ça a été un article paru dans une revue infirmière, je me rappelle plus laquelle [...] qui parlait de la simulation en termes d'acquisition de compétences pour des étudiants en soins infirmiers. Et je me suis dit « c'est génial ! », c'est génial, et en plus ça fait appel à des technologies que moi je maîtrise, plutôt novatrices pour l'IFSI, alors qu'on était dans des choses très, très basiques hein, limite années 50 ! (*Rires*)... J'ai dit « c'est génial, ça ! » et puis bon, je me dis « tiens on va essayer de la simulation. (E1-Clément, l. 214-220).

C'est ainsi qu'il développe cette activité dans son précédent IFSI, avec le soutien matériel de sa direction, mais en autodidacte et sans être réellement épaulé par d'autres collègues. Très vite, il identifie ses limites :

Je me suis formé sur le tas en pensant que je faisais bien et en pensant que ce que je faisais était formidable ! (E1-Clément, l. 448-449).

Je vois que je suis pas assez compétent donc je pars en formation. [...]. Voilà. Mais effectivement j'ai fait pleins, pleins de bêtises. En termes de simulation. Dans un premier temps. [...] Avec le magister qui parlait encore « voyez elle a fait ça, ça, ça et ça, c'est pas bien, il faudrait faire ça, ça, ça et ça ». Finalement la place de l'étudiant... il parlait pas beaucoup, voilà. J'ai fait plein de bêtises finalement. Mais j'allais dire, finalement, ça a permis de me construire. (E1-Clément, l. 236-243).

Ce qui attire Clément dans le format simulation clinique, c'est d'abord son caractère dynamique qu'il estime correspondre aux aspirations des étudiants, et c'est un format qu'il trouve passionnant en tant que formateur, tant pour ses vertus pédagogiques que pour le plaisir qu'il lui procure :

Alors ce qui m'attire, c'est que je vais pouvoir toucher le public actuel. C'est que, finalement, je suis proche de leurs attentes. Et puis je trouve que c'est un outil formidable pour, moi, mettre la pédagogie autrement. (E1-Clément, l. 170-172).

Quelque chose d'assez dynamisant. Quelque chose de proche du terrain. (E1-Clément, l. 206-207).

Mais le débriefing pour moi est... est essentiel. Commencer à voir la lueur – j'allais dire la lueur d'intelligence ! – mais la lueur de connaissance dans les yeux de l'étudiant, pour moi, c'est un vrai bonheur ! C'est un vrai bonheur ! Voilà. Donc effectivement il y a cette étape de construction, et cette étape de mise en lumière des connaissances, mise en lien effectivement... ou mise en lumière d'un manque de connaissances, en tout cas. Ce déclic. Et ça le débriefing, il le permet, et ça, je trouve ça génial ! en termes de pédagogue, en tout cas, je trouve ça génial. (E1-Clément, l. 342-349).

Et puis il y a quelque part aussi le côté jeu, le côté ludique, quand on prépare le scénario, quand on fabrique une fausse plaie, quand on... bon, voilà, il y a ce côté un peu ludique... (E1-Clément, l. 860-862).

Après ses premières expériences, et les leçons tirées de ses « erreurs », Clément évoque ce que la simulation représente pour lui. Ce format résonne de manière particulière avec ses nouvelles aspirations, en ce qu'il fait écho à ce qu'il aime faire et dans lequel il se reconnaît :

C'est quelque chose qu'on sentait dans les IFSI, qu'on voyait, qu'on touchait du doigt effectivement. La simulation, elle a toujours existé quasiment. Mais là... en tout cas, mettre... mettre et la nouvelle technologie, être ce que l'on appelle un techno-pédagogue, être... être au cœur du soin et pouvoir... pouvoir faire grandir l'étudiant à travers sa propre pratique, pour moi mais c'était... c'était hyper... Ouais, c'était une conception de la pédagogie qui me ressemblait. Sur laquelle j'adhérais complètement. (E1-Clément, l. 67-71).

À travers le débriefing on était dans ce que je construisais, c'est-à-dire le raisonnement clinique, la professionnalisation, l'autonomisation. Tout ça était... effectivement faisait écho. Et pour moi, la simulation était quelque chose... quelque chose sur lequel il fallait que je m'engage. (E1-Clément, l. 74-77).

Petit à petit, son centre d'intérêt se déplace de lui vers l'apprenant, lorsqu'il constate les bénéfices pour l'étudiant :

Et j'ai trouvé effectivement, progressivement, que l'apprenant en fait gardait beaucoup plus de contenus avec ces nouvelles pédagogies, en ayant une approche différente. Et je me suis dit « mais oui effectivement, c'est ça qu'il faut que je fasse ! ». Donc c'est plus par rapport aux résultats que je m'intéresse à ça, que parce que je suis à l'aise. Mais oui, je pense que ça répond à ce qu'il me semble être la pédagogie, c'est-à-dire quelque chose qui va rester pour l'étudiant. (E1-Clément, l. 175-181).

Parallèlement, le fait de pratiquer aujourd'hui au sein d'un collectif de formateurs lui montre une autre facette de l'activité ; son engagement devient aussi plus dialogique :

Un esprit d'équipe... une implication dans l'institution. [...] non c'est plus dans un esprit d'équipe et d'institution que pour valoriser la simulation. (E1-Clément, l. 425-427).

Dans sa pratique, il veille à garantir la fidélité environnementale aux situations réelles, afin de faciliter l'immersion fictionnelle des apprenants :

Mettre en place une réalité virtuelle. Mettre en place en fait des petits détails comme un scope qui s'allume, comme une lumière qui s'allume au bout d'un saturimètre, enfin plusieurs petits détails qui font qu'on s'imprègne, ou pas, dans cette réalité. Et effectivement je me suis attaché après, en ayant vécu en tant qu'apprenant, à être au plus proche de la réalité pour... en tant que formateur, pousser le détail. Pousser le détail. [...] Ouais, ça m'a paru important pour rentrer en immersion. Parce que je me suis dit « oh ben quand même, ça, ça aide, ça aide ». (E1-Clément, l. 320-330).

Il investit même du temps personnel pour peaufiner la « mise en scène » :

Essentiellement de faire en sorte que tout colle à la réalité. Avec un environnement qui est pas forcément le bon. Donc je vais effectivement prendre du temps personnel pour aller acheter un certain nombre de choses, de mes propres deniers. Aller dans les services récupérer du matériel... Effectivement en termes d'organisation et de logistique, tout ça effectivement j'ai pris de mon temps personnel pour pouvoir le faire. (E1-Clément, l. 410-414).

Il est sensible à la conception des séances et y prend du plaisir car il cherche, expérimente, réajuste ses connaissances :

Il y a l'aspect construction. Moi je m'éclate. Je m'éclate à faire des scénarios, à me dire « comment est-ce que l'étudiant va pouvoir réagir ? Tiens, je vais faire ça, ça et ça ». Et puis voir qu'au dernier moment les choses que j'avais pensé avoir balisé, ben effectivement l'étudiant passe à travers ! (*Rires*) Bref ! Dans ma construction en tout cas je m'éclate. [...] J'adore ça. J'adore ça parce que, en plus, ça me fait repenser à des... à plein de choses... je suis obligé d'aller faire des recherches sur des pathos... donc voilà, des choses que je connais, ou que je ne maîtrise plus. Ça, j'aime bien. (E1-Clément, l. 333-341).

Son degré d'engagement dans le format est important, mais il est moindre que dans son précédent IFSI où il était seul pour gérer l'activité. S'il exprime aujourd'hui un certain confort à pouvoir travailler en équipe et se reposer sur les autres, son arrivée encore récente au sein de l'IFSI le place dans une position d'attente vis-à-vis de son implication dans la simulation :

C'est normal, je viens d'arriver. Je veux pas non plus prendre la place des autres. Je m'inscris dans ce qui est déjà mis en place par les autres. (E1-Clément, l. 271-272)

Evidemment si on me demande de m'investir et de m'impliquer un petit peu plus, ben je dirais pas non (E1-Clément, l. 271).

Carrément plus confortable ! Et puis euh... j'avoue hein... il y a une certaine logistique et une certaine organisation qui est plutôt agréable ici, dans le sens où on descend juste avec notre caisse de simulation, tout est prêt. (E1-Clément, l. 877-879).

En revanche, dans la co-animation, expérience nouvelle pour lui, Clément est encore dans l'expectative :

Je pense qu'il faut avoir une très bonne connaissance de l'autre. Dans qu'est-ce qu'il va faire, où il va aller. Et pouvoir compléter ou pas. Savoir si je peux le couper pour rebondir sur quelque chose, ou pas. Et ça, ça demande une bonne connaissance de l'autre finalement. Dans la co-animation. Voilà. Oh, je suis pas encore spécialement... à l'aise avec toute l'équipe – je suis arrivé depuis trois mois. (E1-Clément, l. 588-592).

Non, il n'y a pas spécialement de différences, mais on sent qu'il y a des philosophies peut-être un peu différentes. Voilà, c'est un détail qui me vient là. Qui est pas... qui est pas un frein en soi. Mais voilà, c'est des méthodes d'approches différentes. (E1-Clément, l. 575-578).

Les bénéfices qu'il retire de l'utilisation de la simulation sont, outre la conviction qu'il a été utile à l'étudiant pour construire ses apprentissages, un sentiment de valorisation pour lui-même, en tant que formateur :

Je me dis « j'ai réussi quelque chose ». Et ça, il y a quelque chose aussi de valorisant quelque part. J'ai réussi quelque chose quand j'ai vu cette lumière. Ça m'apporte quelque chose au niveau personnel hein. Vraiment personnel. J'ai été utile. Peut-être. [...] Ah ouais. Je le ressens parce que... il y a un rapport direct. Avec du vécu, quoi. Quand je dis du vécu, c'est de la réalité. Quasiment. Un rapport direct avec la pratique soignante. Ouais, voilà, c'est ça en fait. C'est ça qui me dira... J'ai réussi à lui faire prendre conscience et à... Voilà, ça c'est valorisant. (E1-Clément, l. 607-618).

Clément a conscience que la simulation est un axe fort du projet pédagogique de l'institut : « la direction de l'IFSI en tout cas a volonté de le faire vivre ». Si l'activité devait cesser, il mettrait tout en œuvre pour convaincre de la poursuivre, car il a le sentiment qu'il y perdrait « une étape clé dans la construction professionnelle de l'étudiant ». Et lui-même y perdrait « un peu de sens au travail ». De ce point de vue, la simulation représente bien davantage pour lui qu'un outil pédagogique, c'est « une philosophie ».

Sa perception de développement professionnel via la SCPE

Lors de sa formation de formateur en simulation, Clément a pu trouver des aides méthodologiques pour la conception des scénarii. Mais surtout, il a eu la révélation de ce que le format pouvait apporter en termes d'apprentissage. Il a découvert notamment les « compétences non techniques », lui qui était jusqu'alors dans un registre de savoir-faire :

C'est-à-dire que, à travers la simulation, on pouvait évaluer la compétence non technique, alors qu'avant, j'étais plus dans cette compétence technique. Je trouve que la compétence non technique est davantage... beaucoup plus riche en termes de débriefing, en termes de construction professionnelle, elle est beaucoup plus riche. Et ça, je l'avais pas... je l'avais pas mesuré à l'époque (E1-Clément, l. 453-460).

Par ailleurs, il prend conscience du volet émotionnel que suscite le format :

J'avais pas mesuré aussi l'impact que la simulation peut avoir sur les étudiants. Le feedback, le retour... qu'est-ce que ça peut effectivement engendrer chez moi. J'avais pas notion de ça. Effectivement la formation m'a aidé à comprendre. (E1-Clément, l. 460-462).

Petit à petit, il réalise qu'il doit modifier sa pratique, se mettre en retrait :

Je me suis rendu compte que peut-être je parlais beaucoup. Et peut-être que j'étais encore dans cette transmission de savoirs, du magister à un moment donné. Je pense que, probablement, peut-être qu'il doit y avoir quelque chose de valorisant dans « ah, j'ai transmis quelque chose ! On m'a écouté ! ». Peut-être. Peut-être. Et donc j'aimerais bien effectivement pouvoir l'analyser. Donc ça effectivement c'est une difficulté... (E1-Clément, l. 628-634).

Et ça du coup, j'en ai parlé. On m'a dit... on m'a effectivement dit ce que je pressentais, c'est-à-dire que je parlais beaucoup. Donc oui, j'essaie maintenant de me calmer en tout cas. Mais de plus... de susciter la question. (E1-Clément, l. 658-660).

Parce que j'ai effectivement souvent tendance à couper et à prendre la parole. Et je trouve que dans la construction d'un raisonnement, pour un étudiant, c'est hyper important à un moment donné qu'il y ait un blanc.... Qu'il se dise « ben j'y arrive pas, je peux pas... je sais pas pourquoi j'ai fait ci, pourquoi j'ai fait ça ». Et ce blanc finalement, va être constructeur pour lui. Très probablement constructeur pour lui. Dans le sens où il dit « ben j'ai pas connaissance de... j'ai pas conscience de ça ». Alors que si, moi, j'arrive derrière et que je remets la méthodologie, la technique, le machin... je rentre dans une schématique de cours classique. La question, la réponse. Et ça, c'est tout ce que je ne voulais pas faire. Et donc du coup, effectivement, ça m'a fait prendre conscience que peut-être... peut-être il fallait que je m'améliore ! (*Rires*). (E1-Clément, l. 641-649).

Et je pense que si je complète ma formation en simulation, ça sera essentiellement sur le débriefing. Et sur l'attitude du formateur. Voilà. Parce que je pense que c'est ce qui... à l'heure actuelle ce que j'ai besoin. (E1-Clément, l. 685-687).

En co-animant avec ses collègues, il a pu voir d'autres manières de faire et se comparer. Il exprime sa volonté de progresser et recherche de l'aide auprès d'Anne, qu'il reconnaît comme un superviseur potentiel :

Alors quand je suis arrivé ici, j'avais d'autres exemples, je me suis aperçu qu'effectivement ma propre pratique, même après ma formation, n'était pas forcément adéquate. (E1-Clément, l. 653-655).

Moi je sais que j'ai demandé en tout cas à Anne à être... à être filmé sur mon débriefing. Pour savoir comment... pour analyser ma pratique. Parce que je trouve que... effectivement par rapport à Anne, je trouve que je suis beaucoup trop logorrhéique (*Rires*). Donc je... j'aimerais bien analyser ma pratique. (E1-Clément, l. 567-569).

On a prévu la chose dans le sens où c'était moi qui devait faire ma propre analyse, plutôt que, une fois que je serais enregistré que les autres me disent « oh, t'aurais dû faire ça, t'aurais dû faire ça. (E1-Clément, l. 636-638).

Analyser ma pratique... Je pense que ça va être bénéfique pour moi. (E1-Clément, l. 640).

Clément a aujourd'hui l'impression de progresser tant dans la conception des séances que dans leur conduite. Il repère dans sa pratique des indices d'une professionnalité émergente vis-à-vis de l'activité simulation :

Dans les débuts je l'ai valorisé, je disais « ça, ah ! c'est génial, on va pouvoir faire pleins de choses avec ça ! », et puis je calquais ma méthode en fait avec l'outil. Alors que... Non, c'est à partir de l'outil que je faisais ma méthode. Et puis je me suis aperçu que c'était pas ça finalement. J'ai plus adapté ensuite un objectif. Et dans cet objectif, je mettais l'outil ou pas. Et c'est pour ça que j'ai... fait aussi de la simulation avec de l'éducation thérapeutique, dans lequel il n'y a pas cet outil. Il y a pas ce simulateur, finalement. Et je trouve que c'est beaucoup plus agréable comme ça. La conception en tout cas est beaucoup plus... beaucoup plus logique. (E1-Clément, l. 352-359).

Au fil du temps j'arrive... je dis pas que je suis performant, loin de là hein, au contraire. Mais en tout cas, je me rapproche de ce que j'ai appris à mettre en place en termes de simulation chez (*centre de simulation*) (E1-Clément, l. 244-245).

Et même encore maintenant elle évolue encore. C'est-à-dire que ma propre pratique elle évolue dans le sens où je me dis « je ne suis peut-être pas dans une posture, dans une position qui permette la réflexion de l'étudiant ». Voilà. (E1-Clément, l. 662-664).

Il se rend compte que cette nouvelle posture qu'il construit, va petit à petit influencer sur sa manière d'être en situation dans d'autres formats que la simulation :

C'est-à-dire que, de me dire si je suis comme ça en simulation, je suis aussi peut-être comme ça dans un TD classique ou autre. Et effectivement ça a eu un impact en me disant... ben dans de la réflexion, dans un TD de réflexion, je vais essayer de laisser plus la parole à l'étudiant. Oui, ça a eu... ça a eu forcément un impact. Ça a eu forcément un impact. C'est évident. [...] Oui, oui. Grâce à la simulation. Grâce à la simulation. (E1-Clément, l. 669-708).

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Clément

Clément est actuellement en pleine transformation. Il passe d'une logique plutôt personnelle à une logique dialogique. En effet, il était jusqu'à il y a peu, très centré sur lui, dans une recherche de reconnaissance et de valorisation de ses propres connaissances et expériences. Grâce à la simulation et à son efficacité pédagogique, qu'il a découvert en plaçant l'étudiant dans une démarche de construction ou de co-construction, il comprend qu'il doit modifier sa posture. Parallèlement, il expérimente depuis quelques mois des pratiques plus collectives et réalise qu'il peut en tirer des bénéfices en termes de ressources d'apprentissage pour lui-même. **Les logiques personnelles et dialogiques sont donc fortement présentes et en tension** chez Clément.

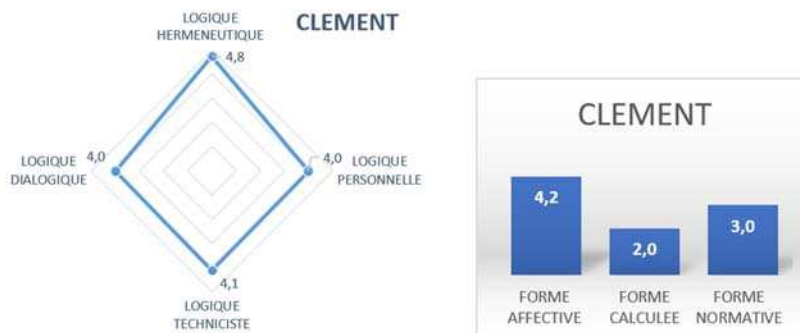
De même, les **logiques technicistes et herméneutiques sont fortement présentes et en tension**. Clément est attiré par l'aspect technologique de l'outil, par sa dimension ludique, et par sa proximité avec les situations de soins que les étudiants pourront expérimenter. Dans le même temps, il voit dans cet outil une formidable occasion d'aider l'étudiant à se construire dans son identité professionnelle et à donner du sens à sa pratique. Il s'interroge sur sa manière de faire et recherche des ressources pour progresser dans sa propre pratique. La **logique herméneutique** tend à prendre davantage d'importance chez lui : elle est **très fortement présente** dans son discours.

Nous pouvons donc dire que Clément est aujourd'hui dans un **profil d'engagement idealtypique**, au confluent des quatre logiques, même si la logique herméneutique est légèrement dominante.

La **forme d'engagement est à dominance affective**, et celle-ci est **forte, voire très forte**. Le discours révèle des expressions passionnées, un engouement très vif pour le format. Clément aime pratiquer la simulation pour de multiples raisons, qui tiennent au plaisir qu'il y éprouve, à sa dimension ludique, aux opportunités de développement professionnel que le format offre, tant pour les étudiants que pour lui-même, ce qui est très important pour lui. Sa motivation est fortement intrinsèque.

La **forme calculée est aussi présente, mais elle est modérée**. Compte-tenu de son expérience antérieure du format, et du contexte de son arrivée récente dans l'équipe, la simulation représente aussi pour Clément un moyen de s'intégrer au sein de l'équipe. Il est en recherche de reconnaissance par ses pairs *via* ce format.

La **forme normative est assez fortement présente**. Le sentiment du devoir vis-à-vis des étudiants est présent, en particulier vis-à-vis d'un désir de construction de l'identité et de la posture professionnelle des étudiants, via ce format et du rôle qu'il pense devoir/pouvoir y jouer. Le sentiment du devoir vis-à-vis de l'institution n'est pas encore présent. Cela tient probablement au fait que Clément est présent dans l'institut depuis quelques mois seulement au moment de l'entretien.



Portrait en Activité de Clément (phases 2 & 3)

Description de la séance (25 janvier 2016)

La séance que Clément anime se déroule au laboratoire de simulation de l'IFSI, sur une journée, avec un groupe de onze étudiants de deuxième année, dans le cadre de l'unité intégrative du semestre 3 : « communication et conduite de projet ». Les objectifs visés sont la prise en charge d'un patient dans une situation d'urgence (crise d'asthme, *délirium tremens*, ...), le recueil de données pour analyser la situation et la conduite d'une relation de soins dans ce contexte. Ces séances ont été précédées de temps de travaux dirigés destinés à remobiliser les connaissances théoriques. Au cours de la journée, quatre scénarii seront travaillés. L'artefact utilisé est un acteur qui joue le patient : ce jour-là, trois comédiens seront présents et c'est leur première expérience en tant que patient simulé pour deux d'entre eux.

Nous observerons donc Clément à l'IFSI, mais également le lendemain dans un autre contexte (simulateur mannequin, groupe d'étudiants de troisième année) et un autre lieu (le centre de simulation), parce qu'il sera alors en binôme avec Daniel, qui sera à son tour ce jour-là l'objet de notre observation.

Pour l'heure, le laboratoire de simulation se compose d'une chambre à deux lits équipée comme une chambre d'hôpital. Il existe une régie contiguë avec vitre sans tain, mais le câblage son et vidéo n'est pas encore opérationnel, donc la régie ne sera pas utilisée. De l'autre côté du couloir, se trouve une grande salle de cours, équipée d'un vidéo projecteur et d'un écran. Elle servira de salle de débriefing. Les observateurs visionneront ainsi la scène simulée, filmée et retransmise en direct sur l'écran dans cette pièce. C'est l'un des deux formateurs, présent dans la chambre, qui filmera la scène avec un caméscope. Le formateur débriefeur visionnera la séance avec les étudiants observateurs. Il gèrera les aspects techniques de la retransmission vidéo. Les deux formateurs occuperont à tour de rôle ces deux fonctions.

C'est la première fois que Clément travaille sur ces scénarii, et c'est la première fois qu'il co-anime avec Nora, formatrice expérimentée en simulation. Les deux formateurs n'ont pas pu se rencontrer en amont, à la suite d'un imprévu alors qu'ils l'avaient prévu.

Clément et Nora arrivent une demi-heure avant le début de la séance. Ils installent le dispositif audio-vidéo. Celui-ci, bricolé, révélera des dysfonctionnements qui affecteront la qualité de la retransmission des images mais que Clément parviendra à gérer. Pour l'heure, chacun des deux formateurs s'attelle à une tâche : Clément installe les chaises en arc de cercle, pendant que Nora prépare les documents nécessaires aux scénarii. La répartition des rôles semble s'improviser sur le vif, ils semblent savoir ce qu'ils ont à faire et communiquent peu. Les acteurs arrivent peu après. Les deux formateurs ne les connaissent pas car c'est Anne et Béa qui ont recruté les comédiens et les ont briefés en amont. Clément prendra un temps avec eux pour revoir le scénario et préciser les points clés attendus.

Pendant ce temps, Nora accueille les étudiants et les installe dans la salle de débriefing. Elle semble prendre le *leadership* de la conduite de la séance, en sa qualité de formatrice plus expérimentée.

C'est Nora qui animera le briefing, mais Clément s'autorisera à intervenir à la fin pour compléter le propos de sa collègue. Puis les deux formateurs conduiront à tour de rôle le débriefing d'un scénario. Le formateur qui ne débrieife pas se place alors en retrait du groupe. Il sera invité par son collègue à compléter le débriefing à la toute fin de celui-ci.

Clément est souriant, dans une attitude d'ouverture vis-à-vis des étudiants. Ses deux débriefings seront construits sur un modèle similaire. Il pose des questions, reformule les propos, sollicite l'avis des observateurs, guide vers la généralisation (parfois la conceptualisation), commente lui-même certaines actions et les valide. Il semble exercer un contrôle sur lui-même, en particulier sur la manière dont il formule les questions (il utilise beaucoup le « comment », « ça vous rappelle quelque chose ? ») et il semble que ce ne soit pas naturel pour lui, et qu'il ait besoin de réfléchir avant de parler. À plusieurs reprises, les étudiants interagiront ensemble, se questionneront, élaboreront des hypothèses. Clément les guidera dans ce questionnement.

Débriefing à chaud

À la fin de la journée, Clément se montre ambivalent par rapport à la co-animation. Ayant été habitué à débriefer seul dans ses expériences antérieures, il découvre cette pratique :

CLEMENT : Plein de frustration parce que... euh... on a toujours le sentiment de ne pas être... de ne peut-être pas être allé au bout des choses. Ou peut-être le sentiment... et ça c'est le travers de cette méthodologie... quand c'est quelqu'un d'autre qui fait le débriefing... on ne l'aurait peut-être pas mené de la même manière... et on a du coup la frustration de se dire « Ah, il y a peut-être ça que j'aurais été cherché chez les étudiants ». Effectivement de la frustration par rapport à ça. Maintenant je trouve que, globalement dans les objectifs globaux, on a atteint... on a atteint les objectifs. (E2-Clément, l. 6-11).

Mais Clément découvre sa collègue sous un angle différent, et s'il n'a pas la même façon d'aborder la conduite de débriefing, cette expérience modifie positivement la représentation qu'il avait d'elle :

CLEMENT : Euh... j'ai été surpris de la manière dont mon co... mon co... mon co-évaluateur, je sais pas comment le dire...

CH. : Ton binôme ?

CLEMENT : Voilà, mon binôme... a travaillé avec moi. Moi j'aurais pas du tout travaillé de cette façon-là... Mais finalement, avec le recul, elle est arrivée aux conclusions... elle est arrivée à ce que finalement chaque formateur cherche. C'est-à-dire la fameuse introspection de l'étudiant. Elle y est arrivée. Donc finalement je me dis ben oui, voilà, c'est une méthode comme une autre...

CH. : Tu veux dire que vous n'avez pas la même...

CLEMENT : Pas la même approche. On n'a pas la même approche. Et donc du coup, j'étais surpris. Agréablement. (E2-Clément, l. 53-62).

En revanche, il se montre insatisfait quant à la fidélité à la situation réelle : outre les aléas techniques, l'insuffisance de préparation du matériel, sa non-conformité par rapport à du matériel réellement utilisé dans les services de soins, lui paraissent être des éléments péjoratifs en regard de l'impératif de fidélité environnementale qui lui semble essentielle dans ce format :

CLEMENT : C'est-à-dire que finalement, en termes de matériel, je pense qu'on n'était pas assez préparé en termes de matériel, on n'était pas assez préparé en termes de... voilà, essentiellement de matériel, de petit matériel. Ce qui fait que, à un moment donné de la simulation, les étudiants rentrent dans le mime et c'est pas de la simulation. Et ça, ça me gêne énormément, voilà. Ça, ça me gêne. [...] Et je pense qu'il faudrait peut-être, voilà en termes d'améliorations, ça je vais en reparler... avoir une pochette... une pochette par scénario. Avec tout le matériel dont on a besoin pour ce scénario.

CH. : Des outils, donc...

CLEMENT : Voilà. Quitte à avoir des choses en double hein, peut-être. Mais voilà, ça me... Peut-être que aussi j'ai pas assez travaillé de mon côté. Je pense que j'ai pas assez vérifié les choses. Et ça c'est le travers du lundi matin, voilà. Euh... mais oui, j'aurais peut-être dû effectivement travailler davantage le montage. (E2-Clément, l. 37-48).

Clément finira par identifier des points positifs dans sa pratique, qui lui semblent être des indices de progression. Ces indices sont le résultat d'un contrôle très important sur lui-même pour s'autoréguler : il évoque la métaphore

du manteau qui, comme une sorte de camisole (il fera d'ailleurs le geste de se contenir avec ses bras), va le contraindre à freiner sa propension à parler :

CLEMENT : J'ai été surpris de moi-même...

CH. : en quoi tu as été surpris ?

CLEMENT : Je sais pas si tu te rappelles sur le premier entretien qu'on avait fait ensemble... où je te disais que j'avais l'impression de beaucoup parler ? le sentiment de... de pas arriver aux choses que je souhaiterais parce que je... j'ai un peu cette position du magister...

CH. : Oui.

CLEMENT : Et je me suis surpris... du coup j'ai beaucoup fait de travail sur moi-même... et je me suis dit « ouais, il faut vraiment que je porte la simulation différemment ». Je me suis... c'est pour ça que je dis que j'ai porté un manteau aujourd'hui ! et je me suis volontairement assis, calmé. J'ai volontairement calmé mon ardeur, on va dire. C'est pour ça que je dis que je me suis surpris moi-même. (E2-Clément, l. 74-83).

Entretien d'explicitation – auto-confrontation (phase 3) – 4 février 2016

L'entretien de phase 3 se déroule une dizaine de jours après la séance observée, dans le bureau de Clément. Entre temps, comme nous l'avons évoqué plus haut, il a animé une autre séance, le lendemain, à laquelle nous avons assisté puisqu'il s'agissait alors d'observer Daniel. Lorsqu'en début d'entretien, nous lui proposons de choisir un épisode qui lui semble emblématique de sa pratique dans ce format, Clément choisit d'emblée un épisode de cette deuxième journée (au centre de simulation), estimant que celle-ci lui a laissé davantage de souvenirs marquants que celle qu'il a animée à l'IFSI.

Il choisit alors deux moments : « un moment de difficulté et un moment que j'ai trouvé plutôt agréable ». Pour le premier, il évoque sa difficulté, lors d'un débriefing, à faire exprimer aux étudiants leur réflexion et son sentiment d'avoir « analysé à leur place ». Pour le second, il relate son intervention à la fin du débriefing de son collègue, lui-même en difficulté, et dans laquelle il percevait que les étudiants vont rester sur une perception très péjorative de leur action. Il a alors le sentiment d'être parvenu, par son intervention, et sans désavouer son collègue, à mettre en évidence les points positifs. Nous y reviendrons plus loin.

À part cette incursion dans cette deuxième journée, l'entretien, comme prévu, se cible sur la séance animée à l'IFSI avec sa collègue Nora.

Les gestes langagiers

L'installation de l'espace salle de débriefing

Clément a pris soin d'installer les étudiants en arc de cercle, avec une intention particulière, laquelle signe une perception du format SCPE différente des autres formats :

CH. : Donc c'est toi qui les as amenés à s'installer comme ça... quelle était ton intention ?

CLEMENT : L'intention c'est de casser les codes.

CH. : C'est-à-dire ?

CLEMENT : De casser les codes de la table et de la chaise, on est assis et on assiste à un cours. C'est pour instaurer, physiquement, le fait qu'on est un groupe de parole. Et que la parole elle est libre. Et qu'il y a pas d'interface entre nous.

CH. : Il y a pas cette table.

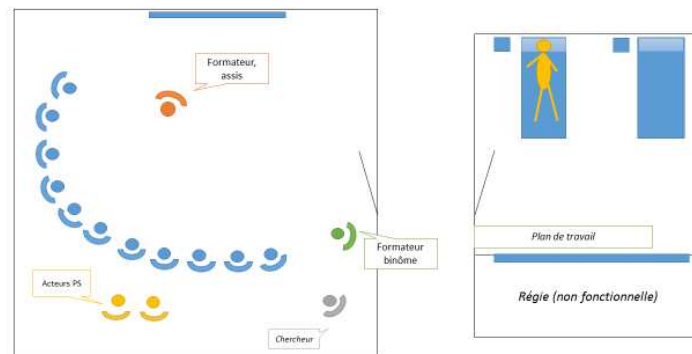
CLEMENT : Exactement. Et puis surtout on n'est pas dans une configuration formateur-formé. Apprenant-formateur. Voilà. On n'est pas dans cette configuration-là, chose qu'ils ont complètement l'habitude d'avoir quand on est... en cours. Donc c'est un peu pour casser ça. Et que eux... oui, qu'il y ait un plus libre échange. Et puis le fait que chaque étudiant puisse se voir, je trouve que ça favorise les échanges, bien évidemment. Même si, dans l'idéal, j'aurais préféré un arc de cercle.

CH. : Tu veux dire un cercle complet en fait ?

CLEMENT : Oui.

CH. : Et qu'est-ce qui fait que tu ne l'as pas fait ?

CLEMENT : Ben... je trouvais que la salle était pas spécialement configurée comme cela. Et puis je me suis dit que l'arc de cercle, tout le monde arrivait à se voir, donc c'est plutôt... oui, c'était plutôt un compromis acceptable. (E3-Clément, l. 230-247).



Configuration de l'espace et positionnement formateurs-étudiants pendant le débriefing - CLEMENT

Pour autant, Clément se place en face à face avec le groupe, dans une position qui reste, comme nous pouvons le voir, assez traditionnelle. Cette position frontale, comme « maître des échanges », est cependant consciente de la part de Clément. La position assise est pour lui une nécessité et c'est une stratégie pour faciliter la prise de parole chez les étudiants. Il pense d'ailleurs que c'est une pratique commune à tous les formateurs, ce qui n'est pourtant pas le cas :

CH. : Tu étais assis. Ce choix, c'était...

CLEMENT : Pour me mettre au niveau des gens, hein, ça c'est évident, je suis pas le magister. Même si ma position faisait qu'on voyait que j'étais... la personne on va dire... arbitre. Mais je veux casser ce code de magister. Et c'est d'ailleurs la volonté que l'on a tous de s'asseoir systématiquement et de se mettre au même niveau, justement pour faciliter la... la prise de parole, et faciliter l'échange.

CH. : Ça, c'est quelque chose qui a été discuté en équipe ?

CLEMENT : Je pense... ça n'a pas été discuté... je pense que ça fait partie de la formation en simulation.

CH. : Ça a été évoqué pendant la formation ?

CLEMENT : Pendant la formation ? oui, ah oui. Et la preuve, c'est qu'on a tous eu une formation à des endroits différents... enfin, pas si différents que ça, deux, trois endroits différents... mais on a tous ce même positionnement et cette même attitude. (E3-Clément, l. 258-268).

Le choix du vocabulaire et la tonalité de la voix

Clément est attentif à créer un climat favorable à l'implication des étudiants et susceptible de les mettre en confiance. Cela passe pour lui tant dans sa posture physique, dans ce qu'il dégage, que dans la tonalité et le rythme qu'il donne à sa voix :

CLEMENT : Je suis très proche des étudiants. Je suis – je pense – dans ma communication verbale mais aussi non verbale, extrêmement souriant avec les étudiants. Et ça je pense que c'est essentiel pour la parole. Et ça je m'en rends compte. Je le sais. Et ça fait aussi partie de ma manière d'être. Le fait que je parle doucement et calmement, ça aussi, ça pose les choses. Voilà. Ça c'est des boîtes à outils, ça. [...] Ça... ça serait pour moi inconcevable d'avoir un formateur en face de moi qui essaie de faire ré-émerger de l'analyse, donc de la réflexion, si quelque part je ne sens pas avec lui une certaine... pas une connivence, mais une confiance. Et... qu'est-ce qu'il y a de plus mise en confiance que quelqu'un qui parle calmement, de manière tempérée, qui a un visage ouvert. Donc voilà... enfin ça participe. (E3-Clément, l. 595-611).

Les gestes de mise en scène du savoir

La question de la fidélité environnementale

Clément avait exprimé dans le débriefing à chaud son insatisfaction quant à l'insuffisance de fidélité du matériel et de la chambre. Il réaffirme cette exigence-là dans l'entretien. Pour lui, c'est un point qui lui paraît devoir être amélioré au sein du collectif de travail. Nous verrons plus tard quelle place il aura pris, ou pas, en regard de cette problématique...

CLEMENT : La simulation, ça doit être au plus proche de la réalité. Je dois être dans la réalité pour pouvoir analyser au plus proche de ce que je ferais. [...] Donc on essaie de calquer au maximum, mais soyons bons dans le calque quoi ! soyons super bons ! alors je me dis on est perfectible... (*rires*). Voilà... maintenant... maintenant je sais pas... si tout le monde est sur la même longueur d'ondes. Voilà. Peut-être que ça n'embête que moi hein finalement ? peut-

être que ça n'embête que moi... parce que finalement la qualité des échanges elle y est... mais peut-être qu'on aurait de meilleurs échanges... ou en tout cas une meilleure perception des choses si justement on avait la technique adéquate. (E3-Clément, l. 646-656).

CLEMENT : Alors quand c'est un petit détail qu'on oublie, parce qu'on n'est pas... faut pas se leurrer hein, on n'est pas toujours à 100% dans la simu. Mais je trouve qu'effectivement nos scénarios devraient peut-être être mieux briefés, avec des enveloppes qui reprennent tout le matériel dont on a besoin. Essentiellement besoin. Qu'il n'y ait qu'à reprendre l'enveloppe, quoi ! ou le sachet, ou la sacoche. Mais voilà. Encore une fois, c'est la zone de perfectibilité dans laquelle il faut s'inscrire. (E3-Clément, l. 680-684).

Le briefing

Clément n'a pas réalisé le briefing. C'est sa collègue Nora qui, d'autorité, l'a fait. Il n'y a pas eu de discussion sur ce point. Clément, arrivé depuis peu, se soumet volontiers à son choix, et y trouve une occasion de prendre des repères :

CLEMENT : Elle veut le faire, oui, ça me dérange absolument pas. Voire, à la limite, je trouve ça plutôt agréable parce que, comme c'est la première fois que je fais une simulation à l'IFSI, je trouve ça plutôt bien qu'elle puisse briefer, comme ça j'écoute et je vois un petit peu le contenu. (E3-Clément, l. 164-167).

La facilitation au cours de l'exercice simulé

Dans cette séance, Clément et sa collègue utilisent des comédiens pour jouer le patient. Clément, en amont de la séance, ainsi que lors des intersessions entre les différents scénarii, a pris le temps de revoir les objectifs avec les acteurs. Ils conviennent d'un signe éventuel de la part du formateur présent dans la chambre avec la caméra, pour aider ou challenger les étudiants, le cas échéant. Son intention est de faciliter leur action :

CLEMENT : Alors le briefing des acteurs, un, je voulais savoir s'ils avaient déjà – et je parle du *délirium tremens* en tout cas – s'ils avaient déjà une connaissance de la clinique. Une connaissance de ce qu'il fallait faire. Et en tout cas, voilà, moi je leur ai donné... ils avaient eu des objectifs pour les étudiants, donc j'ai pas eu besoin de revenir dessus. Par contre pour que ce soit plus crédible, ils avaient peut-être besoin de mon analyse de clinicien on va dire, d'expert de la clinique – je dis expert entre guillemets, hein – ben pour être au plus proche de la réalité finalement. Donc là, je les ai briefés là-dessus. Je les ai aussi briefés sur le fait qu'on pouvait soit augmenter, soit temporiser l'action, au besoin et à la vue de la simulation. Et ça effectivement, c'est des choses auxquelles on a facilement accès quand on a l'oreillette en simulation, mais c'était pas facile là, dans les conditions dans lesquelles on le faisait. Donc on avait convenu d'un petit signe, voilà.

CH. : Là, ton intention c'était quoi par rapport aux étudiants ?

CLEMENT : Mon intention, c'était effectivement de, un, d'être dans le juste milieu, enfin le *mesotès* d'Aristote, d'être entre le... suffisamment angoissé, suffisamment débordant d'agressivité pour pouvoir être géré, mais pas trop, de manière à ne pas être débordé par la situation.

CH. : Une pression suffisante mais qu'ils puissent agir...

CLEMENT : Exactement. Je voulais vraiment interagir sur le curseur. De manière à ne pas mettre les étudiants en difficulté. Voilà. Et ça, les comédiens l'ont très bien compris et ont même été plutôt satisfaits qu'il y ait justement ce fameux curseur modulable. (E3-Clément, l. 170-189).

La conduite du débriefing

Dans sa manière de structurer le débriefing, Clément se base sur les différentes étapes préconisées, et son débriefing est très construit. Il ne perd jamais de vue les objectifs à atteindre, qu'il dit avoir « constamment en tête ». Mais il s'autorise des variantes, en fonction des étudiants, de la dynamique du groupe et de ce qui lui paraît pertinent, de façon à s'ajuster à la situation. Il est particulièrement attentif à la dynamique des échanges :

CH. : Comment tu l'as mené ton débriefing ?

CLEMENT : Alors je fais d'abord le ressenti, ça, je pense comme tout un chacun. Le ressenti pour évacuer les émotions. Pour savoir un petit peu devant quel public je me situe aussi.

CH. : C'est-à-dire ?

CLEMENT : Ben c'est-à-dire si j'ai un trop-plein d'émotions, peut-être que mon débriefing, je l'amènerais différemment. Ça me permet aussi de voir le niveau de parole de chacun, de voir comment est-ce qu'ils arrivent à s'exprimer. Si j'ai plutôt quelqu'un d'extraverti ou d'introverti.

CH. : Donc tu testes, tu doses un peu...

CLEMENT : Exactement. Ça me permet d'avoir moi-même... de mettre mon fameux curseur sur... ben qui je pourrais interroger en premier ou en deuxième, ou qui je pourrais faire intervenir, ou au contraire qui je dois freiner.

CH. : Donc en fait tu as toujours une stratégie derrière cette décision-là...

CLEMENT : Oui, oui, complètement. Une adaptation j'allais dire. Une adaptation. Donc le ressenti, avec effectivement des idées derrière pour moi pour jauger un petit peu le public. Ensuite je reviens de manière chronologique sur ce qui s'est passé, sur la situation. Et généralement je prends l'étudiant qui est intervenu en premier. Donc je lui demande de parler et je demande aussi aux étudiants d'interagir entre eux, de compléter, de manière à ce qu'il n'y ait pas un monologue trop long de la part d'un étudiant qui raconterait des choses. [...] Si je vois qu'il y a quelque chose sur laquelle je voudrais les amener, et que je vois que les trois étudiants de la situation bloquent, je fais appel aux autres. [...] Après, dans cette logique chronologique, je rattache mes deux objectifs.

CH. : Donc l'exploration des connaissances se fait à ce moment-là. Dans le même temps que le déroulé chronologique.

CLEMENT : Exactement. Et donc c'est à travers eux, ce qu'ils vont dire ou pas dire, que je vais pouvoir rattacher mes deux objectifs. Plus un ou deux, en fonction de ce qui s'est passé dans la situation. C'est-à-dire que je peux rajouter un ou deux qui auraient été un peu interpellant pour moi. En même temps que je fais la chronologie, je pense que je fais l'analyse. Avec eux. C'est-à-dire que je les amène à analyser le pourquoi ils en sont arrivés là. Et ça, je trouve ça plutôt contenant pour moi, dans le sens où je ne me vois pas débriefer... leur faire exposer chronologiquement tout ce qui s'est passé, et ensuite revenir sur l'analyse. Je préfère analyser progressivement les choses. (E3-Clément, l. 359-396).

Dans un extrait de l'un de ses débriefings, nous pouvons observer la façon dont il s'y prend pour faire émerger les connaissances. Ce passage se situe vers la fin du débriefing, et Clément va amener les étudiants à réfléchir à leur posture, thème qui lui tient à cœur :

DEBRIEFING SIT2

CLEMENT : Moi, maintenant, j'aimerais qu'on revienne, dans la dernière partie, sur le positionnement... de chacun. D'accord ? ... Comment vous vous êtes sentis ?

ESI Carole : Ben je dirais que j'avais l'impression d'être un peu à l'écart...

CLEMENT : Un peu à l'écart...

ESI Carole : Je savais pas trop quoi faire... j'étais pas stressée, ça allait, mais je voyais que... elle prenait les choses en main...

ESI Lydie : Tu voyais que je prenais le dessus ?

ESI Carole : Ouais c'est ça.

CLEMENT : Donc vous l'avez laissée faire ?

ESI Carole : Oui, parce que... elle faisait pas n'importe quoi, non plus ! ... enfin je voyais que c'était... j'avais pas de raison de... voilà...

ESI Lydie : A un moment donné, je lui ai demandé qu'elle prenne les paramètres...

ESI Carole : Oui, voilà. Et puis Christelle avait fait une première bouffée, donc... du coup j'ai fait une deuxième bouffée... Mais c'est bien parce que bon... on se questionne en même temps, qu'est-ce qu'on a fait ? parce que je l'avais pas vue agir, donc euh...

CLEMENT (à Christelle) : Hum. Comment vous vous êtes sentie, vous ?

ESI Christelle : Je savais pas trop... quoi faire. Déjà, je l'avais redressée dans son lit et je lui avais fait faire sa Ventoline, et puis Lydie a pris les choses en main...

CLEMENT : Eh bien déjà, vous aviez fait une grosse partie du travail !

ESI Christelle : Oui ? ...

CLEMENT : La position demi-assise sur une détresse respiratoire, c'est essentiel ! Vous avez fait une très grosse partie de la prise en charge. (EXTRAIT DEBRIEFING)

Clément commentera cet extrait en explicitant son intention vis-à-vis de deux des étudiantes actrices. Il se positionne ici comme un évaluateur qui valide les bonnes pratiques. Mais dans le même temps, il veille à réguler la prise de parole, et fait en sorte de valoriser Christelle qui manifeste une faible confiance en elle et ne donne pas trop de place à Carole, plus volubile :

CLEMENT : Je me souviens très bien que dans cette situation on avait atteint les deux objectifs, à savoir la communication et le recueil de données. Et donc du coup, moi, personnellement je me suis attaché à quelque chose... le fameux... les fameuses valeurs que je disais... le positionnement. La posture. Et donc je souhaite revenir, avec au moins deux étudiantes, là-dessus. Une qui avait une posture qui, à mon avis, n'était pas adéquate, mais qui se mettait en avant. Et puis l'autre qui avait une posture qui était plutôt bien, et je voulais savoir comment est-ce qu'elle se ressentait dessus. Celle qui avait une posture qui, à mon avis, n'était pas adéquate, elle me dit « je me suis sentie inutile à un moment donné », et j'ai pas rebondi dessus. Et je ne souhaitais pas rebondir parce que justement je trouvais que son positionnement était pas idéal. Et je souhaitais qu'elle réfléchisse dessus. Donc je ne rebondis pas. Voilà. Je lui laisse cette information « à un moment donné, je me suis sentie à l'écart » ... oui, d'accord. Et puis l'autre, qui, à mon avis avait pris les bonnes décisions, elle dit « je l'ai mis demi-assis, mais bon, je savais pas trop... », elle ne valorisait pas ce qu'elle avait bien fait. Donc du coup, effectivement, avec elle, je reviens sur son positionnement, et là je la félicite, je lui dis « oui, c'est bien », voilà. Donc ça c'était une volonté de ma part. Cette volonté de ma part de faire prendre conscience à l'autre qu'elle n'était pas à sa place, mais sans la stigmatiser... voilà,

je la laisse avec son propre ressenti. Mais parce que je connais aussi l'étudiante. D'accord ? cette étudiante, je sais que c'est une étudiante qui prend énormément de place. Donc effectivement, le fait qu'elle dise « je me sens pas à ma place », pour moi c'était gagné.

CH. : D'accord. Et du coup tu régules aussi les échanges.... Tu ne lui laisses pas la place qu'elle pourrait prendre dans le groupe.

CLEMENT : Exactement. Exactement. Et puis l'autre étudiante qui ne s'est pas, à mon sens, assez valorisée, je la mets en avant et je la félicite. Voilà. (E3-Clément, l. 534-557).

Dans ce même débriefing, Clément mettra ensuite en débat la question du *leadership*, saisissant l'opportunité de cette thématique amenée par les étudiantes elles-mêmes, comme nous l'avons vu dans l'extrait plus haut et sur laquelle il revient en s'adressant au groupe. Il anime l'échange sur un mode interrogatif et suggère quelques hypothèses. Les étudiants identifieront eux-mêmes l'intérêt d'avoir un leader dans une situation d'urgence :

EXTRAIT DEBRIEFING SIT 2

CLEMENT : oui, vous avez senti qu'il y avait donc un leadership de pris ?

ESI : oui

CLEMENT : qu'est-ce que vous pensez de ce leadership ?

ESI : ben oui, il y a quelqu'un qui donne les ordres, les directives. Dans une situation d'urgence il faut qu'il y ait quelqu'un qui... qui gère. Pour que la patiente soit bien prise en charge.

CLEMENT : oui. C'est quoi le risque sinon ?

ESI : ben... de faire les choses plusieurs fois de suite

ESI : de pas se rappeler que ça a été fait...

ESI : oui, c'est ça, voilà. On va perdre du temps, et la patiente après... elle va voir qu'on n'est pas coordonné et... ça peut majorer son angoisse et...

ESI : la paniquer, ouais.

ESI : et son asthme va encore...

ESI : s'aggraver, oui, voilà, c'est ça.

CLEMENT : vous êtes plutôt d'accord avec ce leadership ? et qu'à un moment donné il faut suivre ? même si c'est pas dans notre tempérament d'être suiveur mais plutôt leader ?

ESI : des fois dans le travail de groupe, c'est important d'avoir quelqu'un qui donne... les directives.

CLEMENT : oui. Mais en tout cas vous l'avez très bien précisé. Même si on a le leadership, il y a toujours le regard sur ce que fait le leader. Ça veut dire quoi ça ?

ESI : de pouvoir corriger à tout moment... et de pouvoir rajouter quelque chose...

CLEMENT : bien sûr. Bien sûr. Et ça c'est essentiel. Qu'est-ce que vous en pensez ?

ESI : oui, c'est vrai.

Dans cet extrait, Clément fait interagir les étudiants entre eux, et s'il donne des indices pour guider l'échange, il guide les étudiants vers la conceptualisation et ceux-ci participent activement à construire collectivement une réflexion sur les effets de leurs actions.

En revanche, Clément – de même que sa collègue – sollicitera peu l'acteur au cours du débriefing. D'ailleurs, les comédiens assisteront au débriefing mais se placeront en extériorité, n'ayant pas été invités à prendre place au sein du groupe. Cette question ne semble pas avoir fait l'objet d'une réflexion sur la place du patient simulé dans le processus. Il est perçu ici essentiellement comme un artéfact, pas comme un partenaire, ce qui semble susciter chez Clément une ébauche de questionnement. Mais il a peu de pratique de la simulation avec un comédien.

CLEMENT : Alors moi, quand j'interroge l'acteur... pfft... c'est toujours difficile.... C'est essentiellement pour avoir son ressenti en tant que patient. C'est-à-dire comment est-ce qu'il s'est senti pris en charge à ce moment-là ? Pour que lui puisse renvoyer aux étudiants son ressenti. Alors... je trouvais l'acteur un peu trop bienveillant... puisque moi effectivement j'aurais souhaité qu'il dise « à un moment donné je me suis senti seul, délaissé... ». Ça m'aurait permis d'avoir des éléments pour rebondir... Mais je trouve que c'est la plus-value d'avoir un acteur. [...]

CH. : La question justement de la relation formateur-acteur, comment tu la perçois ?

CLEMENT : Ben... il doit y avoir quand même une certaine connivence. La connivence elle est bien évidemment en amont dans la construction. Alors ça, ils ont les scripts bien avant. Euh... mais peut-être que c'est des choses, effectivement, c'est des choses dont on n'a pas parlé avant. Et peut-être que j'aurais dû leur dire que, en fin de simulation, je vais les faire intervenir sur ce qu'ils ont ressenti en tant que personne soignée. Ouais, ça c'est des choses que j'ai pas fait et que je pourrais faire... dans la perfectibilité... encore... (*rires*). (E3-Clément, l. 722-760).

Les gestes d'ajustement

L'anticipation du débriefing

Lorsqu'il observe la scène en train de se jouer, Clément repère des éléments qui lui serviront ensuite dans le débriefing. Il ne prend pas de notes :

CLEMENT : Alors je ne prends pas de notes, parce que moi, j'ai avant tout une mémoire visuelle. Et auditive. Et je trouve que, dans l'action, prendre des notes et continuer de regarder l'écran et d'écouter ce qui se dit, c'est impossible pour moi. Donc effectivement c'est quelque chose qui m'est propre. Ou alors quand je prends des notes c'est quelque chose qui est vraiment... très, très peu. Juste un mot. Et souvent d'ailleurs, je n'y reviens pas pendant le débriefing, donc du coup, ça me sert à rien... ou alors, je le prends tellement vite que j'écris si mal que dans le débriefing j'arrive pas à me relire ! (*rires*). Donc effectivement je préfère être dans cette situation-là. Mais ça, ça m'est propre. (E3-Clément, l. 318-324).

Le choix des moments à débriefer

Son observation de la scène est guidée par l'objectif à atteindre, mais également par son expérience de soignant. C'est ici l'infirmier qui juge si la pratique est conforme ou non, et c'est cela qui fait qu'il va retenir tel ou tel détail en termes de parole, de gestuelle :

CH. : Finalement, qu'est-ce qui guide le fait que tu retiennes certains éléments ou pas ? Parce qu'il y a forcément une sélection...

CLEMENT : Bien sûr !... Ce qui me guide, c'est à la fois l'objectif... c'est essentiellement l'objectif d'ailleurs. Et puis après, j'allais dire... l'interpellant et le choquant.

CH. : C'est-à-dire ?

CLEMENT : Donc essentiellement ce que je vais pouvoir mettre dans mon objectif, c'est-à-dire un manque ou un contenu, quelque chose de plutôt agréable, de plutôt bien, tant au niveau du recueil de données que de la communication. Et après, j'ai envie de te dire, c'est... euh... au feeling soignant. C'est-à-dire comment moi, soignant, je percevais quelque chose qui a été dit ou qui a été fait par l'étudiant. Même si ça n'a rien à voir avec l'objectif. Et là, c'est par rapport à mon propre ressenti. Bien évidemment. [...] Oui. C'est essentiellement par rapport à ma pratique, par rapport à ma propre expérience, par rapport à mes valeurs. (E3-Clément, l. 333-354).

La gestion des imprévus

Les imprévus qui surviennent inmanquablement dans ce type de séance ne sont pas un problème pour Clément. Il sait que la réactivité face à l'imprévu fait partie des aptitudes requises dans ce format. Il a confiance en sa capacité à les utiliser au service des apprentissages, et cette confiance se fonde sur sa solide expérience de soignant qu'il mobilise ici, en complément de ses compétences pédagogiques à réguler le groupe.

CLEMENT : Mais comme beaucoup en simulation, des fois tu sais pas où c'est que ça va partir, hein ! Et finalement tu rebondis sur quelque chose qui te paraît adéquat à ce moment-là et tu y vas. C'est pour ça qu'il faut, je pense, quand tu fais de la simulation, avoir un vécu de soignant derrière, et puis un vécu de formateur, hein. Un vécu de soignant pour pouvoir rebondir sur des situations et pouvoir les juger, les analyser. Mais aussi un vécu de formateur pour pouvoir un, réguler les choses, et puis avoir la manière de. Avoir la manière de. Donc c'est pour ça que... tu sais pas où ça part, mais il faut avoir les outils et les arguments derrière, faut avoir la boîte à outils derrière.

CH. : Faut avoir la boîte à outils...

CLEMENT : Ah oui. Enfin, faut avoir les connaissances et la boîte à outils. Les connaissances, c'est le soignant. La boîte à outils c'est le formateur.

CH. : Et alors dans ta boîte à outils, il y a quoi ?

CLEMENT : Ben on en a parlé tout à l'heure hein, c'est-à-dire le fait de pouvoir amener des éléments d'analyse aux étudiants, mais pas leur amener l'analyse. Et puis surtout susciter le questionnement. C'est ça, voilà. (E3-Clément, l. 578-592).

La co-animation

Clément, du fait de l'expérience de la co-animation toute nouvelle pour lui, est en phase d'observation par rapport à cette pratique. Il espère y trouver des repères et des idées pour conduire sa propre action, et dans un certain sens, se mettre en conformité avec les pratiques locales. Il prend conscience de l'intérêt qu'il y a à observer l'autre et y projette son désir de s'observer lui-même :

CLEMENT : Alors... pour le moment je suis un petit peu aussi dans l'observation. C'est-à-dire que j'essaie, à travers la pratique de chacun, de savoir quelle est la pratique de l'IFSI... parce que j'ai eu une présentation générale, un ressenti général, et je voudrais voir un petit peu comment chacun gère un petit peu la simulation, que je me calque au maximum. Donc c'est vrai que je suis dans une phase d'observation. Et d'analyse forcément. Plus que dans une phase de revendications. Donc, je suis agréablement surpris de la manière dont Nora fait le lien avec les compétences, chose qu'à l'heure actuelle je pourrais faire, c'est pas si complexe que ça, mais sur lequel j'ai pas l'habitude. Donc effectivement c'est des choses qui m'interpellent. Et en plus je sens que ça fait écho aux étudiants. Donc je me dis, oui, c'est une plus-value qu'il faut que je mette en œuvre.

CH. : Il faut que tu ajoutes ça dans ton...

CLEMENT : Que je l'ajoute. Alors, c'est pas vraiment facile... La preuve, c'est que le mardi je réajuste pas. Mais parce que aussi il faut que je me donne un peu de temps aussi... donc je suis agréablement surpris par ça. Et puis... je suis un petit peu sur ma réserve sur la manière dont Nora a débriefé, sur le fait que j'ai le sentiment qu'à un moment donné, elle a donné les éléments d'analyse.... Alors... on est toujours plus à l'écoute de ce que les autres font plutôt que ce que soi on fait... Si ça se trouve, moi aussi je donne des éléments d'analyse.... Et c'est pour ça qu'encore une fois, je trouve que c'est intéressant que chacun puisse se filmer en train de faire son propre débriefing. Et qu'on puisse, nous, s'analyser sur notre propre pratique. C'est toujours plus facile de voir les autres, que de se voir soi. (E3-Clément, l. 836-853).

Les gestes éthiques

L'attention aux étudiants

Nous avons vu que Clément est très attentif aux étudiants, en particulier à ceux qu'il estime un peu en retrait, voire en manque de confiance. Il montre de la considération positive et veille notamment à ce que les étudiants repartent de la séance avec « des choses positives ». L'épisode de la deuxième journée, avec Daniel, qu'il a d'emblée choisi au début de l'entretien démontre bien cette intention : il exprime une attitude bienveillante, et se montre soucieux de développer un sentiment d'efficacité chez les étudiants, tout en ne faisant aucune concession dès lors qu'il repère des insuffisances manifestes en termes de connaissances ; il engage alors fermement les étudiants à les approfondir ou à les réajuster :

CLEMENT : c'était une situation qui en fait était débriefée par Daniel. Dans laquelle à la fin moi je suis intervenu parce que j'ai senti que le ressenti était extrêmement négatif de la part des trois protagonistes. Et je me suis dit « je ne peux pas les laisser sur cette... sur ce mauvais ressenti » et je suis intervenu en leur disant « effectivement vous avez peut-être un mauvais ressenti, mais finalement, moi je vois le verre à moitié plein » ... et leur dire, « eh bien voilà, vous savez maintenant quelles sont vos difficultés dans le stress... comment vous pouvez réagir, et ça moi, je trouve que c'est une force ». Et voilà. Et je trouvais que c'était plutôt intéressant de revenir sur des choses positives comme ça. Voilà. Parce que je sentais que le débriefing tournait à un ressenti négatif [...]. Et là, je me suis dit « non, c'est pas possible ». C'est pas possible, un, pour la finalité de la simulation, et puis faut pas qu'ils repartent avec un sentiment d'inachevé, un sentiment d'échec finalement.

CH. : Quel effet ça a eu ?

CLEMENT : Alors j'ai... j'ai vu dans les yeux des étudiants qu'ils n'avaient pas envisagé cette éventualité. Et le fait qu'on puisse ouvrir vers ça, j'ai trouvé ça plutôt positif pour eux... de se dire « oui, c'est vrai, finalement, dans toutes les difficultés que j'ai vécues, je sais finalement comment je réagis, et je sais ce qui me manque ». (E3-Clément, l. 67-98).

Le mode de relation avec le pair

Clément, qui travaillait pour la première fois avec Nora, avait évoqué sa découverte positive de sa collègue, dans l'entretien à chaud que nous avons évoqué plus haut. À distance, cette impression perdure. La co-animation avec sa collègue a eu un impact positif sur leur relation, en ce qu'elle a permis le changement des représentations sur l'autre et la construction d'une reconnaissance mutuelle :

CLEMENT : J'ai l'impression qu'on a eu une relation qui s'est construite. Parce que moi, je sais comment elle est et puis elle, elle a compris quelque chose aussi de moi. Parce que finalement aussi elle m'avait pas vu travailler, elle sait pas comment je suis, hop... et voilà. Non, ça a construit quelque chose. Et ça c'est une des choses positives que j'ai retenu de cette simulation. C'est le lien avec... alors que au tout début, j'étais plutôt réticent à faire de la simulation à deux formateurs, un qui se tait, l'autre qui regarde, et puis inversement, voilà. J'étais... je comprenais pas trop le... la schématique... ça me dérangeait presque.

CH. : Donc c'est une découverte intéressante...

CLEMENT : Ah oui. Complètement, complètement. Oui, c'est ça... c'est que finalement on comprend... qui est l'autre, professionnellement. Et ça, c'est essentiel.

CH. : Pourquoi c'est essentiel ?

CLEMENT : Ben c'est essentiel dans le sens où on travaille ensemble. C'est essentiel dans le sens où on guide des étudiants ensemble, on accompagne des étudiants ensemble. Et dans la guidance et l'accompagnement, il y a aussi une part de soi. Qu'il faut qu'on comprenne un petit peu. Comment est l'autre. Et qu'on reste pas sur nos propres représentations... de psychorigidité ! voilà. Donc, non, non, toute expérience enrichit toujours. C'était un de mes formateurs qui disait ça quand j'étais à l'école de cadres, toute situation même si elle est bonne ou mauvaise, elle enrichit. Et là, c'en est la preuve finalement. C'est que j'en avais une mauvaise représentation et la simulation m'a permis d'en avoir une nouvelle... un nouveau regard. (E3-Clément, l. 920-940).

Synthèse du portrait en activité de Clément

Clément se situe ici dans une **logique fortement herméneutique**. Il se situe dans une perspective développementale, pour les étudiants et pour lui-même. Il est animé par des considérations éthiques fortes qui guident sa pratique, tant vis-à-vis des étudiants que de son collègue formateur.

La logique techniciste est très fortement présente, car il est dans un contrôle très marqué sur lui-même (la métaphore du manteau est particulièrement significative). Il est souvent dans une fonction d'évaluateur et donne du feedback en validant la prestation « c'est bien ». Il est aussi très centré sur les outils (boîte à outils du formateur, accessoires visant à augmenter la fidélité environnementale et matérielle, techniques de communication). Il garde en tête les objectifs à atteindre, qui sont sa priorité. Néanmoins, il parvient – tout en gardant le cap – à donner de la souplesse à sa manière de conduire le débriefing, et à amener les étudiants sur d'autres thématiques, qui lui tiennent à cœur.

De même, **la logique dialogique est très forte** : Clément parvient à rester centré sur les étudiants et leurs besoins (son attention particulière à chaque étudiant dans sa singularité le montre). Pour autant, une fois les buts prescrits jugés atteints, il profite de ces séances pour convoiter ses sous-buts de prédilection (faire réfléchir les étudiants sur leur positionnement et sur les questions de leadership). En même temps, ces sous-buts sont tournés vers une intention pour l'autre (apprendre à travailler en équipe), ce n'est pas seulement pour se faire plaisir (la façon dont il amène les étudiants à comprendre cela eux-mêmes le démontre bien). Enfin, en termes de travail en binôme, Clément a apprécié la co-animation qui lui a permis d'apprendre de sa collègue, de la découvrir sur un jour nouveau, tout en retirant pour lui-même des bénéfices secondaires (se faire reconnaître dans ses compétences par sa collègue). **La logique personnelle** est donc moins forte que ce que nous avons repéré dans l'entretien de phase 1 : elle est **estimée modérée**. Son engagement dans l'action est donc plutôt guidé par une logique dialogique.

En termes de développement professionnel, il apparaît que Clément identifie des indices de DP en ce qu'il lui semble mieux se contrôler et freiner ainsi sa propension à « trop parler ». De ce fait, il perçoit une progression dans sa conduite du débriefing.

Les ressources qu'il utilise sont d'une part des ressources internes mais aussi des ressources externes :

- Les ressources internes sont une capacité à s'autoréguler en adoptant un ton de voix posé, calme, une position assise, qui l'obligent à davantage de retenue et qui facilitent cette retenue. Il est particulièrement réflexif sur sa propre pratique qu'il examine en profondeur (il en identifie les enjeux, les motivations et les impacts).
- Les ressources externes sont ses pairs : il les utilise à plusieurs niveaux ; le premier dans le cadre d'un apprentissage social : il se modélise sur ce qu'il voit d'eux afin de prendre des repères pour l'action, afin de se conformer aux pratiques collectives, condition probable pour être accepté et reconnu par le groupe de pairs. Le second, dans le feedback qu'il reçoit de Nora, qui lui permet de gagner en confiance car il se sent reconnu dans ses compétences.

Portrait de Clément à distance (phase 4)

L'entretien avec Clément a lieu onze mois après son observation en situation. Il est maintenant bien installé dans sa fonction de formateur dans cet Ifsi, et prend de plus en plus de responsabilités. Son engagement dans l'activité simulation est « de plus en plus prégnant », dit-il, avec des initiatives de développement du format dans des unités d'enseignement dont il a la charge :

Aujourd'hui, alors, je m'investis un petit peu plus dans la simulation, dans le sens où dans d'autres unités, je vais intégrer la simulation et que j'ai un autre projet de simulation autour de la pharmaco, et notamment autour d'une chambre des erreurs (E4-Clément, L. 3-5).

Il envisage aussi de s'investir dans le DU de formateur en simulation, mais pense ne pouvoir y accéder que dans deux ans, n'étant pas prioritaire par rapport à d'autres collègues ; il est dans une recherche d'évolution « j'ai cherché à savoir s'il était possible de faire un master... un master sur la simulation... parce que j'ai aussi envie de reprendre un master 2. Notamment en sciences de l'éduc. » (E4-Clément, l. 13-14)

Clément se revendique « techno pédagogue » : « Donc pas que en simulation. Mais c'est autour des nouvelles technologies, et la simulation en fait partie finalement » (E4-Clément, l. 38-39). Ses centres d'intérêt se focalisent

sur l'utilisation des nouvelles technologies pour la formation, avec un souci déclaré de développer des ressources pour l'apprentissage des étudiants, dans une perspective interactive : « j'ai mis en place des murs collaboratifs qui permettent d'être en interaction avec les étudiants » (E4-Clément, l. 25). Il se considère comme moteur pour entraîner ses collègues vers ces nouveaux outils : « Je les ai déjà entraînés sur le jeu en formation. A priori il y a une émulation, donc je suis plutôt content (E4-Clément, l. 76-77). Conscient que tous ces projets pourraient le détourner de sa mission première (accompagner les étudiants), il veille à ne pas se disperser :

Je me préserve aussi en termes de nombre de projets, de manière à être toujours en interaction. Et être toujours auprès des étudiants dans des TD... voilà. Et c'est pour ça aussi que la pédagogie inversée m'intéresse. Parce que justement le rapport est différent avec les étudiants. Et c'est vers cela que je veux aller. (E4-Clément, l. 61-65)

Clément reste très investi dans les séances de simulation et en anime de plus en plus. Il a persisté dans son souci de rendre plus réaliste l'environnement reconstruit :

On met des petits outils en place, des soutiens techniques, informatiques, des choses qui s'allument en direct, voilà. Pour être au plus proche de la réalité. Voilà ce que j'ai pu mettre en place (E4-Clément, l. 215-217).

Clément, petit à petit, prend sa place au sein du collectif et représente parfois l'Ifsi dans des rencontres inter-institut, dont une fois pour le groupe simulation, ce qui lui permet d'être plus au fait des enjeux et opportunités. Lui aussi, comme ses collègues, envisage de communiquer dans un séminaire, comme si l'expérience des autres suscitait l'envie d'y aller aussi.

Il a un rapport affectif très fort vis-à-vis du format car il éprouve du plaisir et un sentiment d'utilité à voir les étudiants aimer cela :

On a envie de garder la simulation parce que c'est quelque chose qui est extrêmement intéressant, extrêmement riche et pour lequel les étudiants plébiscitent. [...] Ravis, ravis, les étudiants, ravis ! Et du coup, forcément, le formateur est ravi aussi ! (E4-Clément, l. 221-225)

Clément ressent aujourd'hui une satisfaction importante dans sa fonction, en particulier parce qu'il perçoit une progression dans l'acquisition de ses compétences pédagogiques. Il pense que c'est le changement d'Ifsi qui a accéléré cette transformation du soi professionnel, notamment par la confrontation à d'autres pratiques qui le font constamment réfléchir sur les siennes.

Je pense que c'est cet Ifsi qui m'a aidé, je crois, à passer le cap. (E4-Clément, l. 69)

Il y a une remise en doute, une remise en question constante, hein, constante. Mais ouais je me sens épuisé. Je me sens épuisé. Dans le bon sens du terme. [...] Je pense que le fait de changer d'Ifsi m'a aussi permis cette transformation plus rapide, a catalysé en tout cas cette transformation. Mais en tout cas, oui ça fait du bien de voir d'où on est parti et où on est. Mais oui, c'est épuisant. (E4-Clément, l. 430-436)

Ce travail sur soi lui demande un effort important car il l'oblige à contrôler sa propension à se situer dans une posture transmissive, voulant former l'autre – son alter ego – à son image :

Tu sais, il y a cette tension qui est prégnante chez moi, c'est le fait de se dire que les gens que je vais diplômer, ils sont quelque part mon ego. C'est-à-dire c'est des gens qui vont me ressembler. Et quelque part je me dis « est-ce que lui il a les capacités – ou elle – est-ce qu'elle a les capacités à être infirmier comme moi, j'ai ma propre représentation de l'infirmier ? » et donc du coup, j'ai souvent tendance à former les étudiants comme moi je souhaiterais qu'ils soient, comme... comme j'ai été, quoi. (E4-Clément, l. 453-457)

Et ça je l'ai appris. Donc ça c'était ma propre représentation de la formation au tout début. Voilà. Je change progressivement (E4-Clément, l. 465-466)

Ce qui a permis cette prise de conscience, c'est notamment la pratique de la simulation. Il réussit aujourd'hui à calmer son impatience à être dans la réponse immédiate ; il va petit à petit vers une posture de lâcher-prise, et envisage la formation sous l'angle du développement professionnel de l'étudiant, davantage que dans une perspective d'enseignement :

Je l'apprends en regardant les autres, je l'apprends moi-même aussi en le pratiquant... oui, voilà, c'est ça. Les deux. (E4-Clément, l. 172-173)

Avec le recul, ma représentation de la simulation a changé. Ma pratique aussi a changé. Comme je te l'avais dit, moi je voyais vraiment la simulation avant, au tout début, comme un moyen d'évaluation. C'est-à-dire « ça c'est fait, ça c'est pas fait », qui était extrêmement binaire finalement. J'ai découvert progressivement qu'il y avait tout un

processus, en tout cas, un processus d'apprentissage et toute une démarche intellectuelle à mettre en place, que ce soit de la part de l'étudiant, et aussi de la part du formateur. Et ça, je suis en train de le développer davantage. Je suis hyper content de voir combien j'arrive effectivement à susciter l'interrogation, susciter la... oui, l'interrogation des étudiants. Alors j'y arrive pas souvent, j'y arrive pas souvent. Mais quand j'y arrive, je suis hyper content. J'y arrive pas souvent parce que j'ai encore des fâcheuses tendances à beaucoup parler pendant les... les simulations (E4-Clément, l. 86-94).

Et les séances de simulation m'ont appris... en tout cas la pratique, m'ont appris que ben si ça se fait pas sur la première séance, ben ça se fera sur la deuxième, la troisième... ou peut-être que ça se fera en tant que professionnel ? et que finalement, c'était aussi important de donner du temps. (E4-Clément, l. 101-103)

Si la co-animation représente pour lui une ressource dans ce changement de posture, cela reste une difficulté pour lui d'accepter parfois que le collègue n'ait pas la même vision du métier d'infirmier, ou de le laisser conduire son débriefing sans y mettre sa marque, ce qui lui demande là encore un effort de lâcher-prise.

Je pense que maintenant, en termes de position quand on débrieife, c'est important que je me mette aussi en recul par rapport au débrieifeur. Mais aussi faut que je travaille sur le fait de... voilà, mon impatience (*rires*) (E4-Clément, l. 124-126).

C'est vraiment une force dans le sens où on va apporter des choses que les autres n'avaient pas vues, et vont sur un chemin qui fait appel à notre propre histoire de soignant, hein, et notre propre représentation de la formation aussi (E4-Clément, l. 156-158).

Clément aimerait davantage pouvoir réfléchir sur sa pratique, en particulier dans un espace formalisé comme un groupe d'analyse de pratiques professionnelles. Il évoque nos entretiens qui, dit-il, lui ont permis d'avancer aussi.

CLEMENT : Ça m'a permis d'analyser en tout cas un petit peu plus profondément ce que je faisais, ce que je ne faisais pas. Ça m'a permis de m'interroger moi-même sur mes actions. Sur ma manière d'animer. Donc en tout cas, ça m'a apporté. Tes entretiens, au-delà d'avoir un intérêt pour ta recherche, ça m'a aussi apporté. Cette introspection finalement.

CH. : C'est vrai qu'on ne prend pas souvent le temps de faire ça...

CLEMENT : Mais on le prend pas du tout hein tu veux dire ! (*rires*) Enfin ici en tout cas. Il y a pleins d'Ifsi où on fait de l'analyse de pratiques. Ici on n'a... peut-être parce qu'il y a pleins de projets, peut-être parce qu'on est beaucoup, on n'a pas le temps... (E4-Clément, l. 413-421).

Au total, Clément est de plus en plus investi dans tous les formats pédagogiques utilisant les technologies pour la formation. La logique techniciste est donc très présente car l'attrait pour ces outils est fort chez lui. Il y a aussi une dimension identitaire puissante dans l'engagement de Clément, qui veut transmettre son savoir et former l'autre à l'image de l'infirmier qu'il a été. Il est aussi très réflexif sur sa pratique et opère, depuis qu'il est formateur dans cet Ifsi, un virage vers le paradigme de l'apprentissage, ce qui l'amène à se contrôler en permanence pour travailler sa posture dans la relation pédagogique, et laisser ainsi l'initiative aux étudiants. Aussi, Clément se situe toujours au confluent des quatre logiques d'engagement, avec un engagement de forme affective dominante, et une tension toujours forte entre une posture de contrôle et une posture de lâcher-prise.

6.4. Trois portraits de Daniel

Portrait de Daniel (entretien de phase 1)

Daniel a 50 ans. Il est cadre de santé formateur depuis 17 ans. Infirmier à l'âge de 23 ans, il a exercé dans un service d'urgences, puis principalement en chirurgie. Il a fait ensuite l'école des cadres à l'âge de 30 ans avec le projet d'être formateur. Il a exercé dans trois IFSI différents, avec un intermède de trois ans comme cadre sur le terrain, de nuit. Il est formateur dans cet IFSI depuis 2007. Il est titulaire d'un DU en santé publique et d'une licence en sciences de l'éducation.

Daniel pense que la part de déterminisme est forte dans sa propension à devenir formateur : « c'était dans mes chromosomes, parce que mon histoire fait que j'ai vécu dans une école normale ! », et de plus « c'est vrai que je suis d'origine bretonne et qu'on a quand même une transmission généalogique de savoirs générationnels, donc je crois que c'est quelque chose qui m'était important ». Il trouve ainsi dans la formation le moyen de concilier sa

passion du métier d'infirmier et ce désir de transmission qui l'habite depuis toujours, avec l'ambition de contribuer à l'évolution de la profession :

J'ai adoré mon métier d'infirmier, c'est vrai que c'est une façon de rester toujours infirmier que de transmettre tout ce que j'ai vécu, ce que j'ai aimé aux futurs qui vont me soigner plus tard (E1-Daniel, l. 67-69).

Me dire que tous ceux que l'on forme aujourd'hui c'est quand même notre avenir. C'est eux qui vont... ben déjà me soigner, qui vont faire vivre le métier. [...] C'est quand même intéressant, je veux dire notre profession est en train d'évoluer, que... ben j'ai mis un petit grain de sable dans ces futurs. (E1-Daniel, l. 151-156).

Mais pour autant, il reste lucide : « il faut toujours rester, comme quand on était infirmier, humble ». Il fait ainsi un parallèle entre sa conception du soin et sa conception de la pédagogie : « accompagner les patients pour qu'ils deviennent autonomes, leur apprendre des choses, leur permettre d'être acteurs de leur santé. Donc c'est vrai que c'est des choses déjà qui me marquent énormément ». (E1-Daniel, l. 84-86).

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Daniel estime que lui-même a développé ses compétences pour enseigner grâce à son expérience « Je crois que c'est à force de... ça fait dix-sept ans que je suis formateur », mais il a d'abord puisé ses ressources dans des lectures – ce qu'il fait toujours – et auprès de ses collègues « parce qu'on a des collègues qui font des masters en pédagogie au niveau de l'équipe. Et puis c'est aussi... ben toutes les discussions que l'on a ». (E1-Daniel, l. 210-211).

Sa longue expérience lui a permis de vivre les différentes réformes de la formation infirmière :

J'ai connu trois programmes de formation. Le premier, on avait des perroquets sur pied qui étaient capables de réciter, mais sauf que quand on arrivait sur la préparation du DE, on se rendait bien compte que tout ce qui avait été appris en première année était complètement oublié. [...] C'est vrai que si c'est eux-mêmes qui construisent et qui avancent, ça va leur rester parce que il y a... c'est quand même un peu comme le phénomène essai-erreur, il y a quand même une empreinte qui reste... alors peut-être ils ne referont pas une deuxième fois l'erreur ou l'omission qu'ils ont commise une fois. (E1-Daniel, l. 136-145).

Cette perspective résonne en lui, il est sensible à des approches pédagogiques actives, interactives et centrées sur l'apprenant et ses processus cognitifs :

Moi, j'aime bien le socioconstructivisme. Justement pour pouvoir les amener à poser les choses, à voir un petit peu les rouages, et à se construire sur du long terme (E1-Daniel, l. 132-133).

Tous ces mécanismes mentaux... comment on peut les amener progressivement à les faire émerger ? alors pointer qu'effectivement ils ont des connaissances, effectivement ils ont déjà des expériences et que tout ça leur a servi dans leur... donc ça c'est aussi intéressant, c'est vraiment quelque chose...comment on peut aller à la pêche pour récupérer tous ces éléments ? (E1-Daniel, l. 323-327).

Daniel se décrit par ailleurs comme un formateur très soucieux du respect de la règle :

Je suis très carré. [...] Alors je crois que j'étais pareil en tant que cadre en unité et euh... je suis un petit peu... au niveau de la loi, c'est mon cadre, donc dès que ça sort, je râle. Je crois que c'est compliqué pour eux de se dire qu'ils sont tombés sur quelqu'un du Moyen-âge, tout d'un coup, qui leur rappelle qu'il y a des règles et des principes ! (E1-Daniel, l. 160-169).

Son approche de la formation peut alors être assez normative, ce qui fait apparaître une certaine ambivalence dans le discours, comme en témoignent ces paroles qui détonnent avec les propos cités plus haut :

Je me dis que, on est à l'école, ils vont apprendre et que, à force de serrer un peu la vis, eh ben ils apprendront aussi à être rigoureux... et qu'ils se diront qu'effectivement un métier d'infirmier nécessite d'être toujours très attentif à tout ce qu'on fait, que toutes nos actions ont des tenants et des aboutissants sur la prise en charge, et même sur notre qualité de travail. (E1-Daniel, l. 177-181).

Son engagement dans la simulation clinique

Daniel participe à l'activité de simulation depuis environ un an. Il est attiré par le format en entendant parler ses collègues déjà engagés, et par le climat de travail qui lui semble régner dans le groupe :

C'était quand même aussi un projet qui était dynamique dans l'équipe, qui donnait aussi envie, puisque on se retrouvait quand même à plusieurs pour construire quelque chose et qu'il y avait vraiment une bonne dynamique de groupe. (E1-Daniel, l. 268-270).

De plus, il a conscience qu'il s'agit d'un enjeu important sur un plan stratégique pour l'IFSI, et adhère totalement à ce projet, avec un sentiment d'appartenance à l'institution :

C'est un peu notre... une de nos vitrines. C'est... il y a beaucoup d'investissements puisque on y croit. Donc on est très investis. Et en plus comme on y croit beaucoup, on met beaucoup en avant la plus-value de ces sim. Donc (*la directrice*), elle l'utilise aussi dans les séminaires, choses comme ça, pour montrer que notre IFSI, on se démarque un petit peu. On a été les premiers. Donc c'est vrai que on joue un petit peu de cette notoriété. (E1-Daniel, l. 571-576).

Il estime son degré d'engagement à 2, il se dit dans l'adhésion à ce format. Les investissements qu'il fait en termes de temps dépassent le cadre de son activité à l'IFSI, mais c'est une pratique habituelle chez lui, et qu'il considère comme normale :

C'est beaucoup de temps de travail de réflexion. (E1-Daniel, l. 233).

Comme on n'a pas le temps de tout faire, on en fait assez à la maison ! [...] j'aime bien mais ça prend du temps. Coûter, c'est pas le terme, parce que si ça me coûtait je le ferais pas. C'est sur mon temps personnel. (E1-Daniel, l. 425-449).

Il perçoit un soutien organisationnel important pour le développement des compétences des formateurs. Il va d'ailleurs s'engager prochainement dans un DU de formateur en simulation. Mais il juge que le soutien en termes de ressources matérielles est plus faible :

Ben... elle est facilitatrice parce que c'est vrai qu'on a eu la formation assez rapidement. Là, il y a le DU qui est en cours, donc il y en a deux qui partent et on est deux à partir l'année prochaine [...] Et au niveau du temps qui est octroyé. On nous libère quand même pour pouvoir suivre tout ça. Donc ça c'est vrai que c'est quand même facilitant. C'est... après c'est vrai qu'au niveau moyens logistiques, ben, on est obligé de faire un peu système D pour avoir du matériel. (E1-Daniel, l. 598-604).

Au-delà du soutien organisationnel, Daniel apprécie le collectif de travail dont l'état d'esprit constructif est pour lui un levier de motivation pour s'engager dans l'activité et qu'il considère comme un facteur de réussite pour le projet :

C'est un bon groupe. Oui. C'est un des facteurs qui fait que ça a marché, c'est que... Anne n'est pas un leader négatif, donc elle accompagne, elle fait les choses. On a tous trouvé notre place, malgré qu'on ait des formations qui étaient pas pareilles. Parce qu'on a eu des petites interrogations... parce qu'entre (*les deux centres de formations de formateurs*) c'est pas tout à fait la même approche... Donc cette harmonisation à faire entre les deux (E1-Daniel, l. 641-645).

Daniel se dit très motivé par la simulation clinique, qu'il considère occuper une place à part dans la palette des outils pédagogiques, notamment par ce qu'elle change pour lui dans la relation pédagogique :

C'était quelque chose qui m'intéressait beaucoup, parce que comme on est beaucoup dans le socioconstructivisme, du coup, là, les deux pieds dedans ! (*rires*) J'aimais bien. Et puis c'est cette pédagogie en petit groupe aussi (E1-Daniel, l. 251-253).

En plus, c'est quelque chose qui est... plus libre. [...] Ça change un petit peu d'approche et de regard. C'est qu'on est égalitaire. C'est aussi un moment qui est en dehors de... de la formation, quelque part. C'est vrai que c'est vraiment une pédagogie à part dans le parcours. Qui est là pour compléter, aider et renforcer. (E1-Daniel, l. 659-713).

Il en perçoit l'utilité sur le plan des apprentissages pour l'étudiant, ce qui est un atout fort selon lui, parce que cela rend concret le lien entre théorie et pratique :

Vraiment ça laisse des traces en eux... et il y a des choses qu'ils ont du coup remobilisé différemment et qui, du coup, prennent du sens. Parce qu'ils l'avaient pas réalisé. Ils l'avaient appris par cœur parce qu'il fallait, et là, tout d'un coup, tiens, effectivement concrètement c'est utile. (E1-Daniel, l. 338-341).

Ce format lui permet en outre de retrouver un peu de l'enseignement clinique qu'il avait connu avant la mise en œuvre du référentiel 2009, avec les mises en situation professionnelle (MSP) sur le terrain, et qui, quelque part, lui manquent pour apprécier la professionnalité émergente de l'étudiant :

Ils sont dans une situation simulée, ils doivent la vivre, ils doivent s'impliquer. C'est vrai qu'on voit l'infirmier... et c'est un petit peu ce qu'on nous a privé avec le nouveau référentiel... avant on avait les MSP et on les voyait, hein – même si c'était de la comédie pour certaines fois – mais on les voyait vraiment en relation avec un patient, et on savait ce qu'ils pouvaient... le potentiel qu'ils avaient. (E1-Daniel, l. 257-261).

C'était un peu un manque d'avoir que le côté théorique. (E1-Daniel, l. 654).

Sur la question de l'outil, s'il est impressionné par les possibilités techniques du mannequin, il est assez lucide sur les limites de son utilisation en formation initiale :

Il y a des capacités qu'on n'a pas avec un être humain, parce que là, on peut faire jouer son état clinique et le faire évoluer, involuer ou s'améliorer en fonction de ce que l'on souhaite... et ça fait bien le lien entre notre clinique et un patient dans un service. Mais ça fait très réa quand même ! (E1-Daniel, l. 357-360)

Et c'est une vision qui, je trouve, est un peu tronquée sur la réalité infirmière parce qu'on n'aura pas toujours tout ce matériel. (E1-Daniel, l. 348-349).

Il considère qu'animer des séances de simulation est pour lui un exercice particulièrement difficile, du fait du contexte d'incertitude dans lequel il est mené, mais en même temps un exercice extrêmement stimulant. Daniel est partagé entre l'anxiété que cela génère chez lui et le plaisir qu'il y trouve. Et si cela lui coûte en énergie et en stress, le bénéfice perçu vaut l'investissement, tant qu'il existe des ressources humaines suffisantes pour assurer l'activité :

C'est... l'aventure un peu ! (E1-Daniel, l. 694).

Comme les enfants qui vont au manège ! ça va être le grand-huit ! (*Rires*) on a peur et on est content en même temps ! (E1-Daniel, l. 1033-1034).

Mais je suis très stressé de nature... c'est vraiment, oui, l'idée du saut sans élastique, hein ! [...] Ça se passe bien en fin de compte. (E1-Daniel, l. 689-690).

Cette prise de risque, même s'il y a le frisson, même s'il y a l'angoisse, quand on repart on est content ! alors je suis crevé ! (*Rires*) mais je suis content ! (E1-Daniel, l. 679-156).

Si on se retrouve à être trois à être formés et à être sur le pont en permanence, ça serait trop... à un moment donné, il y a tout le reste derrière... ça serait plus du tout gérable. [...] A un moment donné ça nous amènerait gentiment à un burn-out... ça serait trop dur, ouais. (E1-Daniel, l. 958-965).

Ah oui, c'est vraiment le point d'orgue. C'est notre cerise sur le gâteau. (E1-Daniel, l. 1070).

Car en effet, si l'activité SCPE cessait, outre la frustration au regard de l'investissement de l'équipe, il considère que ce serait très mal vécu car cette activité, bien que coûteuse en énergie, est perçue par Daniel comme une sorte de récréation, « une bulle », dit-il, tant pour les étudiants que pour les formateurs, ainsi qu'un facteur d'attractivité pour l'IFSI :

Je pense que ça serait une période très glaciaire. Ah oui, ben ça va nous casser complètement et il y aura... le phénomène risque qu'on va tous vouloir partir, parce que le bâtiment n'est pas beau, les moyens techniques sont pas terribles, donc c'est notre seule... c'est notre cerise sur notre gâteau tout sec ! Donc si on nous enlève notre cerise... (*rires*)... je pense que ça va pas le faire ! [...] D'autant plus que dans l'équipe, il y a des gens qui ont demandé leur mutation parce qu'on faisait des sim ! (E1-Daniel, l. 928-941).

Ces petits bonheurs, en termes de travail, il y en a pas énormément quand même. [...] Et c'est vrai que ça, si on nous enlève cet espace-là particulier, notre bulle, même nos étudiants je pense qu'ils le vivraient difficilement aussi. Parce que nos meilleurs porte-parole pour la sim, c'est nos étudiants. Ils en parlent avec beaucoup de plaisir et de bonheur. D'ailleurs ils demandent « c'est quand les prochaines ? ». (E1-Daniel, l. 947-954).

Pour autant, Daniel est conscient que certains étudiants peuvent ne pas apprécier la simulation, et que l'enthousiasme des formateurs peut empêcher certains d'exprimer leurs réserves :

Je suis pas absolument convaincu du retour des étudiants qui disent que ça a été super bien pour eux, parce que il y a quand même des choses qui forcément n'ont pas été aussi positives et... alors de temps en temps on retrouve... alors pas à l'oral mais à l'écrit on retrouve des petites observations... alors effectivement il y a des petits points qui les ont fait réfléchir, avancer et qu'ils étaient pas aussi sereins que... mais je crois qu'on met tellement d'enthousiasme dedans que eux aussi veulent nous faire plaisir et s'enthousiasment aussi. (E1-Daniel, l. 866-871).

Dans sa manière d'animer les séances, Daniel est attentif à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Il se rassure en se raccrochant aux contenus qu'il peaufine en amont de la séance pour assurer ses arrières. Il essaie de contrôler sa posture pour faciliter l'expression des étudiants mais ce n'est pas toujours aisé pour lui car son besoin de maîtrise est élevé :

Il faut quand même rester dans une situation simple mais qui nous amène à pouvoir atteindre notre objectif pédagogique. Donc déjà, il faut bien réfléchir à nos objectifs. Et c'est pas toujours évident. Parce que des fois, on l'a vu dans nos situations, on part d'un point A et on n'arrive pas toujours à un point B (E1-Daniel, l. 430-433).

Que là, on peut arriver d'un point A et je vais arriver à un point Z, et je me dis « comment je fais pour arriver à mon point B maintenant ? ». (E1-Daniel, l. 785-787).

J'essaie à chaque fois de pouvoir les aiguiller quelque part, c'est pour ça que je dis que je suis pataud parce que des fois je vois bien que mes questions... J'essaie de les verbaliser, de trouver d'autres présentations, d'autres endroits, et ça ne fonctionne pas. Donc à un moment donné, je me dis « on reprendra plus tard, on va changer d'idée... ». (E1-Daniel, l. 795-798).

C'est important de rester sur les rails. (E1-Daniel, l. 498)

Il utilise des stratégies pour trouver des repères pour l'action, et prépare toujours très en amont ses séances. Il a besoin d'assurer son socle de connaissances sur les thématiques traitées pour s'y référer en cas de difficulté :

Moi je peux pas réfléchir sans écrire. Donc pendant qu'ils jouent la scène et quand c'est moi qui débrieфе, je marque pleins de trucs. Les horaires, les attitudes, les commentaires, les postures. Et quand on débrieфе j'ai encore mon papier et je suis toujours en train de regarder dessus mon espèce de schéma mental que je me suis construit sur ma feuille ! [...] j'ai besoin de mon papier pour m'y retrouver.... (E1-Daniel, l. 763-769).

Et je me dis « faut pas que j'oublie ça et compagnie... » donc je suis obligé de me faire des petits signes pour pas oublier... comme quand je le fais, je fais d'autres signes, donc j'ai une espèce de canevas tout bizarroïde... Et euh... de temps en temps, je me dis « mais comment je vais revenir pour reparler de ça, alors que ça a plus aucun lien avec rien du tout ? ». (E1-Daniel, l. 774-778).

La construction généralement, comme on l'a discutée, rediscutée, comme on a eu le temps normalement de l'avoir lu la veille pour pouvoir le travailler le soir ou pouvoir compléter... faire des petites recherches si besoin... c'est vrai qu'on est en sécurité. Et comme je suis un grand angoissé du cognitif, c'est vrai que ça permet de faire des petites recherches connexes en me rappelant « alors ça déjà, c'est quoi ? machin... » [...] Je suis obligé de bosser mes contenus avant ! (E1-Daniel, l. 730-741).

Daniel est convaincu que le profil du formateur impacte la manière dont celui-ci va conduire le débriefing et les contenus qu'il va y développer, et qu'en quelque sorte, le naturel revient au galop ; il l'a remarqué en observant ses collègues dans cet exercice :

Et puis on le voit bien aussi que... on reste quand même formateur dans l'âme parce que on amène quand même chacun un petit peu de notre univers, et on va orienter sur notre univers, à un moment donné. Franck est très souvent, je ne sais pas comment il fait, mais il est toujours à une prise en charge thérapeutique de... de problèmes cardiaques. Moi, je suis plutôt orienté sur tout ce qui va être dynamique de groupe, communication et recueil de données. Et on n'a pas les mêmes façons de fonctionner et on n'a pas... nos questionnements, on les amène différemment. [...] De notre parcours, oui, de notre culture. Oui. Je suis convaincu que pour une même situation on aurait chacun un débriefing totalement différent et une porte d'entrée.... (E1-Daniel, l. 1000-1009).

Quand Daniel évoque le fait de « rester formateur dans l'âme », apparaît sa conception profonde du rôle du formateur expert des soins.

Sa perception de développement professionnel via la SCPE

Daniel, du fait de son expérience assez récente de la simulation, est encore dans une phase de construction de ses compétences pour conduire les séances. Il ressent des difficultés importantes, tant sur le plan de la gestion du mannequin ou du système audio-vidéo « J'étais un peu débordé par la technique », que dans la conduite du débriefing.

Sa pratique est d'abord guidée par un souci de bienveillance envers les étudiants :

Comme j'ai peur de mal faire, je pense que j'ai encore plus peur avec des gens que je connais parce que je sais un peu comment ils fonctionnent et que on peut très vite arriver à les mettre dans un cul de sac avec beaucoup de facilité. Ce qui est pas le but. (E1-Daniel, l. 565-567).

Il relate des expériences compliquées où il estime avoir été en difficulté, et qui le font s'interroger sur les compétences nécessaires afin d'être dans la posture requise, sur la façon de traiter l'erreur et ses conséquences pour l'étudiant :

Au niveau relationnel, des... une écoute vraiment active. Une empathie concrète. Et puis il faut... euh... s'étouffer soi-même parce que... moi je suis ancien... ancien, ancien programme, donc c'est très basé sur les connaissances et c'est pas... c'est pas un cours déguisé. On n'est pas là pour refaire des enseignements, donc c'est comment on les amène à... montrer qu'ils ont des savoirs. (E1-Daniel, l. 905-908).

Et la grande autre difficulté c'est quand il y a une grosse, grosse boulette... comment on peut faire sortir la boulette sans que ça soit frustrant, gênant pour eux devant le groupe, et puis dans leur vécu personnel, donc comment on peut amener tout ça pour que ça soit le plus... vécu le plus sereinement possible... alors c'est vrai qu'on a la culture du risque et que normalement le risque, derrière les bêtises, on doit pas être sanctionné derrière mais que dans la vraie vie, ça se passe pas toujours comme ça. Et que bon, le côté narcissique de chacun peut être très vite blessé... donc comment on amène tout ça pour que ce soit le mieux vécu possible ? ça c'est compliqué pour nous. (E1-Daniel, l. 908-915).

Il dit avoir un peu lâché prise en acceptant de ne pas tout savoir, de ne pas tout contrôler. Il fait le lien avec son expérience de cadre de terrain, où l'on apprend en situation :

Mais c'est de me dire que je suis aussi apprenant qu'eux à ce moment-là... et que... eh ben on sait pas ce qui va se passer et comment ça va se passer mais on sait qu'on peut travailler ensemble. C'est exactement comme quand on est dans un service. [...] Il y a un accompagnement psychologique, gestuel et cognitif à faire à ce moment-là. On le fait. Et on est humble et on fera ce qu'on pourra ensemble et on va travailler ensemble. (E1-Daniel, l. 694-700).

Il perçoit des indices d'évolution de sa posture, déjà en construction dans les séances d'analyse de pratiques, et qu'il parvient à transférer et à adapter à la conduite de débriefing :

Je dirais qu'il y a une progression. C'est pas changé du tout au tout parce qu'on avait déjà les ARP³ qui nous avaient déjà... Qui nous avaient amené à réfléchir un peu à une posture et à ce regard sur... extérieur sur la réflexion de l'étudiant. Donc c'est une marche en plus. Et je trouve que c'est une marche qui est très pertinente. Parce que du coup, ça prend beaucoup plus de sens. (E1-Daniel, l. 744-749).

La formation courte de formateur en simulation, qu'il a faite avant de pouvoir commencer à animer des séances, conformément à la politique de l'IFSI, lui a permis d'avoir des apports théoriques, et d'expérimenter la conduite des séances dans une approche socioconstructiviste, et dans un environnement sécurisé. Cela lui a permis de vivre cette pédagogie en tant qu'apprenant et de prendre conscience des écueils pour le formateur et des risques pour l'apprenant :

La formation est vraiment importante pour avoir cette base, cette construction. Et puis qu'à chaque étape on ait un petit peu réfléchi, on ait fait nos essais-erreurs... alors c'est vrai qu'ils sont très essai-erreur à [...]. Mais c'est vrai que ça permet vraiment de voir tous les écueils qui peuvent exister, et que plutôt que de nous dire « ben voilà on fait comme ça et puis reproduisez », ce qui aurait pu être fait mais qui n'aurait pas été constructif, là, de travailler chaque élément étape par étape, ça permet vraiment d'être vigilant et de se dire « bon, là, attention, ne faisons pas les apprentis sorciers ». (E1-Daniel, l. 485-493).

³ ARP : Analyses réflexives de Pratiques

Mais c'est auprès de ses collègues qu'il recherche un feedback pour s'améliorer, dans le cadre du tutorat des novices, organisé par les collègues du groupe de pilotage. Il reproduit ici le schéma traditionnel de l'évaluation :

Donc il y avait deux séances où on a été uniquement observateur pour pouvoir mieux s'intégrer. Ensuite on a fait des séances on était coaché. Donc on a fait nos séances en binôme en fait. On avait quelqu'un qui venait nous secourir et qui nous faisait un petit débriefing à la fin pour nous dire un petit peu ce qui avait été, ce qui n'avait pas été et comment améliorer les choses. (E1-Daniel, l. 459-463).

C'est mes collègues en fait qui me font... Avant... quand on était en période de... de rodage, entre guillemets, il y avait le petit papier qu'on faisait... alors maintenant je suis plus en rodage, ils me font plus le papier mais je leur demande quand même le bilan, les observations, parce qu'à chaque fois il y a des choses qui sont à améliorer, à perfectionner dans notre attitude, notre posture, la façon de poser les questions, les installations, et c'est vrai que c'est important d'avoir ce retour parce que... on s'en rend pas forcément compte.... (E1-Daniel, l. 836-842).

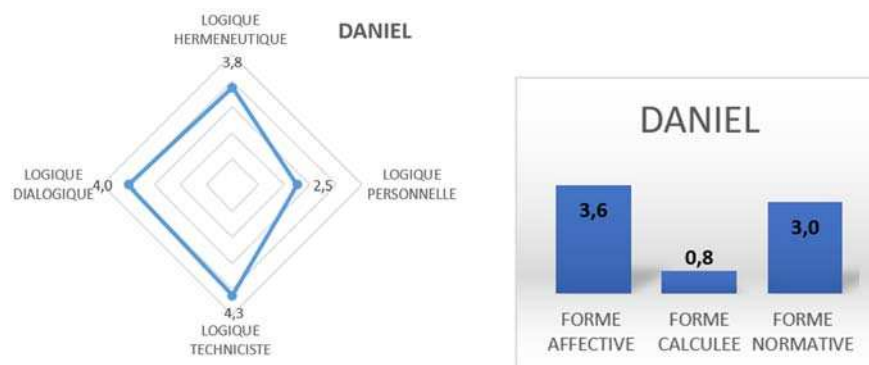
Il apprécie la co-animation, qu'il considère comme une opportunité de soutien pour le cas où il se retrouve en difficulté :

Et au débriefing, il y a toujours celui qui était en technique qui revient avec nous. Donc c'est vrai que c'est bien parce que si on se sent un petit peu perdu ou si on se dit « là je réussis pas à trouver mon chemin pour y arriver », ben je trouve quand même que on a quand même un secours qui peut venir et reformuler, renvoyer... et puis compléter parce que des fois il y a des choses qu'on a complètement zappées dans notre listing. (E1-Daniel, l. 473-478).

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Daniel

Daniel, du fait de son engagement récent dans la SCPE, est actuellement dans un processus d'acquisition de ses compétences pour cette activité. Si sa longue expérience de l'enseignement est une ressource, elle peut représenter aussi un frein à l'adoption d'une posture de médiateur car Daniel est très imprégné d'une posture traditionnelle de transmission des savoirs et des savoir-faire. Il est donc dans une **logique techniciste forte, voire très forte (4,3)**. Sa personnalité anxieuse, sa propension forte à respecter les règles et à les faire respecter, son besoin de maîtrise, sa volonté de construire des repères et de s'y référer, font qu'il a du mal à se sentir à l'aise dans un tel contexte d'incertitude. Il est aussi dans une posture d'évaluateur assez marquée. Cependant, il s'y engage et son intention est d'accompagner l'étudiant dans une approche bienveillante. Son ambition est d'amener l'étudiant à se construire comme professionnel responsable. La **logique herméneutique est donc forte (3,8)**, au moins dans l'intention. La **logique dialogique est forte (4)** : il s'engage parce que le collectif de travail l'attire et qu'il aime travailler en équipe, il apprécie la co-animation parce que cela lui permet de travailler avec des collègues qui pourront lui apporter du soutien. Il est attiré par l'opportunité d'échanges à propos des soins, avec les étudiants. La **logique personnelle est modérée à assez forte (2,5)**, en lien avec la récréation que ces séances lui procurent.

La **forme d'engagement est assez fortement à fortement affective (3,6)** : son vocabulaire traduit son engouement pour le format, et un sentiment d'appartenance au groupe de formateurs qui l'amènent à adhérer par choix à ce projet. Sa conviction que la simulation est utile pour les étudiants pour qu'ils comprennent l'intérêt de posséder des connaissances afin de soigner « correctement » les patients, sa forte préoccupation vis-à-vis des règles à faire valoir dans le format, le placent dans une **forme d'engagement normative assez forte (3)**. Il se sent solidaire du collectif de formateurs et des choix institutionnels. En revanche, la **forme d'engagement calculée est plutôt faible (0,8)** : le coût émotionnel de cette activité est assez fort pour lui à l'heure actuelle, compte-tenu de son besoin de maîtrise. Les bénéfices personnels qu'il en retire sont relativement modestes, hormis la satisfaction qu'il éprouve, mais c'est au prix d'efforts importants. Il n'existe pas d'enjeu personnel pour lui en lien avec cette activité, outre le fait qu'elle représente une « récréation ».



Portrait en Activité de Daniel (Phases 2 & 3)

Description de la séance (27 janvier 2016)

La séance qu'anime Daniel se passe au centre de simulation de la faculté de médecine. Elle se déroule sur une journée au cours de laquelle deux groupes de huit étudiants infirmiers de troisième année vont se succéder, le matin et l'après-midi. Pour chacun des groupes, deux scénarii seront mis en œuvre, dans lesquels trois étudiants seront acteurs. Les scénarii s'inscrivent dans l'unité intégrative du semestre 5 et concernent la gestion d'une situation d'urgence et le travail en collaboration. Ces séances suivent un temps de travaux dirigés préparatoires, au cours desquels les cas cliniques des patients ont été étudiés. L'artefact est un mannequin haute-fidélité. Un assistant technique est présent pour aider les formateurs en cas de difficulté.

Daniel va co-animer la séance avec Clément. C'est la première fois qu'ils travaillent ensemble en simulation. Daniel arrive le premier au centre, bien avant l'arrivée des étudiants, et il est bientôt rejoint par Clément. Les deux formateurs semblent concentrés mais détendus, l'ambiance est conviviale. Ils installent le matériel, paramètrent le logiciel du mannequin, se concertent. Il manque du matériel et un élément dans le dossier patient, aussi les formateurs improvisent un réajustement, sans stress apparent. La salle de débriefing se présente avec un premier rang de chaises disposées en arc de cercle. Les étudiants arrivent les uns après les autres et s'installent sur ce premier rang.

C'est Daniel qui réalise le briefing de la séance de la matinée. Il est debout, son discours est très structuré : « j'ai mes petites notes ! », dit-il aux étudiants pour détendre l'atmosphère. Il met en avant la réflexivité demandée aux étudiants dans ce format et pose le cadre de confidentialité et de non jugement. Sylvain complètera le briefing en présentant la grille qui guidera l'observation des étudiants spectateurs. Les étudiants sont ensuite invités à se rendre dans la « chambre du patient » où Daniel explique les fonctionnalités du mannequin, incite les étudiants à le toucher, à palper le pouls. Pendant ce temps, Clément, dans la régie, fait la voix du mannequin. Daniel lui répond comme à un vrai patient, ce qui fait rire les étudiants. Les formateurs laisseront ensuite les étudiants découvrir par eux-mêmes l'environnement afin de se l'approprier : ils sont présents mais en retrait. La co-animation semble fluide, assez spontanée, alors que les deux formateurs se sont peu concertés sur leur manière de l'aborder. Il y a une complémentarité qui semble se faire assez naturellement sans que l'on perçoive de « rivalité » ou de concurrence.

Daniel va conduire le premier débriefing. Par conséquent, pendant l'exercice simulé, il visionnera la scène dans la salle de débriefing pendant que Clément gèrera les paramètres cliniques et la voix du mannequin en régie. Daniel prend des notes. Il fera la voix du médecin appelé au téléphone. Le débriefing qu'il anime suit un cheminement assez logique, sans suivre pour autant un déroulé chronologique. Tous les thèmes prévus seront abordés. Daniel est dans un registre d'investigation : il pose des questions, reformule, demande leur avis aux étudiants acteurs, mais sollicitera peu les observateurs. Dans le débriefing qu'il anime avec le groupe de l'après-midi – sur le même scénario que le matin – Daniel semblera en difficulté car le groupe sera peu participatif. Il deviendra alors plus incisif dans sa façon de procéder, cherchera des points d'accroche mais il ne parviendra pas à obtenir de l'approfondissement. En conséquence, il sera très interventionniste, parlera beaucoup, apportera lui-même son interprétation, et pointera les lacunes avec un certain agacement. Au cours des deux débriefings, Daniel sollicitera Clément, lequel apportera un complément théorique sur ce qu'il considère comme une lacune importante ou, pour le deuxième groupe, amènera les étudiants vers une perception positive des points qu'ils doivent retravailler. De ce point de vue, les deux formateurs ont joué un registre différent mais complémentaire, pour contrebalancer la

position de l'un à un moment donné, sans le contredire pour autant. Cela semble s'être réalisé sans stratégie construite de leur part.

Entretien à chaud post-séance

Daniel se dit « fatigué ! » et évoque d'emblée ses difficultés dans le deuxième débriefing. Il fait part de son étonnement face à la dynamique très différente des deux groupes sur un même scénario, à la fois sur la gestion de la situation clinique par les étudiants, et par sa propre gestion du débriefing :

DANIEL : C'est... mais assez... c'est étonnant, parce pour avoir vécu deux fois la même situation, deux gestions totalement différentes, deux situations qui bifurquent de façon totalement différentes [...] où cet après-midi, j'avais plus de mal à structurer les étapes pour... donc du coup j'ai mélangé les connaissances avec les actions pour essayer de re-tricoter et de retomber sur mes pieds. Ce qui fait que j'ai l'impression que c'était un peu plus désordre, qu'il y avait pas de construction réelle, en fait dans la deuxième situation. Et puis aussi la première, j'ai l'impression que d'avoir réussi à la conclure, à avoir bien fini mon package à la fin... La deuxième, ben c'est Clément qui reprend la parole à la fin et c'est vrai que je reste sur une teinte un peu mi-figue, mi-raisin, c'est pas très positif. [...] pour rester positif alors qu'on a un regard un peu plus négatif, c'est vrai que c'est difficile. Mais du coup, c'est le problème de la comparaison entre la première situation et la deuxième, ce qu'on vit pas d'habitude. Donc... un petit goût amer...
CH. : Donc un sentiment un petit peu d'amertume sur cette fin de...

DANIEL : Je trouve que j'ai pas été suffisamment aidant pour elles et qu'elles ont pas forcément une idée positive de leur prestation, de ce qu'elles ont déjà acquis et qu'elles peuvent encore faire. (E2-Daniel, l. 5-34).

Pour autant, il met en évidence la complémentarité avec son collègue, même si, sur le moment, son intervention lui a semblé contre-productive :

DANIEL : Bon, après je trouve que... il a un peu refait tomber le soufflé mais c'est vrai que je me dis qu'il avait finalisé quelque chose de pas fini, et c'est vrai qu'on n'avait jamais travaillé ensemble et c'était bien d'avoir cette complémentarité. (E2-Daniel, l. 16-19).

Heureusement que Clément a repris la balle, parce que sinon, on était dans une espèce de flou artistique, c'est « ni bien ni mal, vous avez fait des choses mais bon... point barre », quoi, y a pas de regard constructif réel. (E2-Daniel, l. 55-57).

Daniel évoque un autre élément de découverte, qui l'a surpris :

DANIEL : Je m'étais dit « ils ont déjà eu les TD, ils connaissent les patients ». Je pensais que ça allait être un petit peu ronron, et que la situation, ça allait être « ben oui, on a vu ça en TD, c'est « on fait ça, on fait ça, on fait ça » », et qu'elles auraient pioché dans le TD directement ! Et comme le disait justement une étudiante, elles ont complètement oublié ce qui s'était passé dans le TD, elles se sont mis dans la situation. Et là je me dis, ça fait un peu quand même... bon, on a rajouté un acte technique, parce que bon, tout le raisonnement clinique elles l'ont déjà vu en cours donc ça... et on voit bien dans le deuxième groupe que même en l'ayant vu en cours, une fois qu'on est en situation, quand le stress prend le dessus, on n'a plus la capacité, même en ayant une construction bien posée, on est submergé et on perd tout. Donc c'était un peu mon idée au démarrage, et en fin de compte ben non. Même une situation connue peut très bien être instructive et faire une très bonne simulation pour un groupe. (E2-Daniel, l. 65-75).

Entretien d'autoconfrontation – 2 février 2016 – durée : 1h58

L'entretien de phase 3 se déroule une semaine après la séance, dans le bureau de Daniel. Lorsque nous lui proposons de choisir un épisode qui lui paraît emblématique de sa pratique dans ce format, Daniel évoque les difficultés qu'il a ressenties dans la conduite du deuxième débriefing. Il relate sa difficulté à conduire les étudiants à entrer dans un processus de contextualisation-décontextualisation et à conceptualiser leurs actions. Daniel est très loquace, il développe alors tout un questionnement sur le sens de sa pratique et les impacts de ses choix, sur lequel nous reviendrons plus loin.

Les gestes langagiers

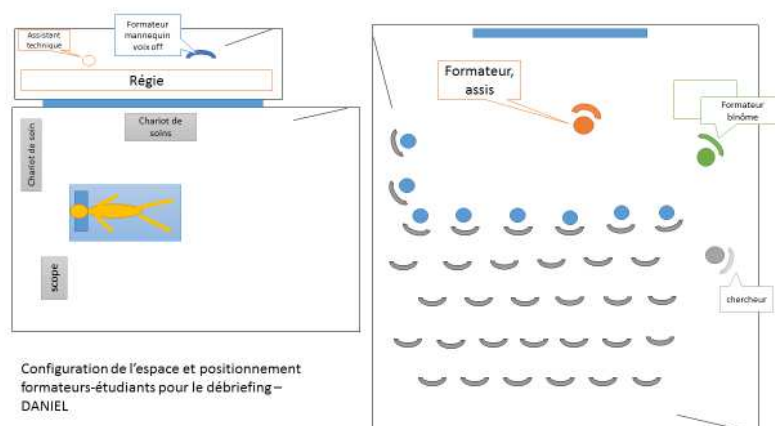
L'utilisation de l'espace

La salle de débriefing a été installée par Daniel dès son arrivée au centre. Il l'a reconfigurée pour servir ses objectifs :

DANIEL : J'avais mis les étudiants en demi-lune face à...

CH. : Qu'est-ce qui a guidé ton choix ?

DANIEL : Parce que si on les laisse en rangs, je trouve ça très désagréable... tu as des étudiants qui sont devant, et puis tu as ceux qui sont derrière... Et pour pouvoir discuter et accrocher un regard... ben quand tu es derrière, tu t'es mis à distance déjà... Donc là, les mettre en demi-lune, ça me permet de les avoir tous en vision directe... eh ben quand je leur parle je peux accrocher leur regard. Donc ils existent en tant qu'entité unique face à moi. (E3-Daniel, l. 349-357)



Si Daniel est debout pour conduire le briefing, il sera assis pour le débriefing, et se placera de manière frontale face aux étudiants. Ses propos traduisent un besoin de contrôler le groupe « Une chaise pour nous, un peu centrale pour qu'on puisse aussi justement balayer notre regard de l'autre côté ». (E3-Daniel, l. 358)

Le choix du vocabulaire ou le contrôle de la voix

Daniel manifeste de la surprise lorsqu'il s'écoute parler lors de l'extrait du briefing que nous lui proposons. Dans sa représentation, il se pensait plus tendu dans sa manière de parler, impression qu'il relie à son stress dans cet exercice. A ce sujet, il fera part de son propre stress aux étudiants, ce qui les déridera et détendra l'atmosphère. Pour autant, ce ne sera pas une stratégie calculée de sa part pour mettre le groupe à l'aise, mais plutôt un moyen pour lui d'évacuer sa propre tension.

DANIEL : Ouais c'est étonnant.

CH. : Tu es étonné ?

DANIEL : Je me trouve très posé ! (*rires*)

CH. : Oui. Mais c'est ce que j'allais te renvoyer... tu as une voix très calme, très posée, et euh contrairement à ce que tu disais – sur le fait de partir dans tous les sens – c'est extrêmement structuré ton discours.

DANIEL : Humm... il y a quand même des retours en arrière avec des répétitions... Oui. Il y a aussi le côté humain... le fait que je leur dise... que je leur avoue que je suis stressé moi aussi !

CH. : Oui, justement. Quelle est ton intention-là ?

DANIEL : Non, ça m'a échappé ! (*rires*) Comme je me sens stressé, j'ai l'impression que ça se voit. Donc plutôt que de dire « non, non, tout va bien, machin... », ben oui, je suis stressé ! voilà, ben ça empêche pas de travailler... on peut être stressé et travailler.

CH. : Mais tu dis que du coup il y a un petit truc humain là-dedans...

DANIEL : Oui, c'est rigolo, je trouve que c'est euh... c'est stressant pour vous, mais nous aussi on l'a vécu, et là aussi aujourd'hui je suis stressé ! D'ailleurs, ça les a fait aussi un peu rigoler ! (E3-Daniel, l. 466-489)

Les gestes de mise en scène du savoir

L'enrôlement des étudiants

Lorsque Daniel présente l'exercice aux étudiants et ce qu'il attend d'eux, il s' imagine être cadre sur le terrain au sein d'une équipe d'infirmières. Il semble s'immerger lui-même dans la situation :

DANIEL : Alors déjà ce que je trouve assez amusant, c'est que j'ai commencé à parler du patient... un patient, un patient... c'est devenu un mannequin après coup en fait. Donc c'est vraiment pour faire l'immersion dans la situation de soins... Je les ai beaucoup aussi renvoyées sur... ben leur avenir, donc infirmières demain, d'ailleurs dans quelques mois. [...] Des renvois déjà sur des connaissances théoriques, je m'en étais pas rendu compte... que, ben, si on fait une observation c'est pour savoir critérier, « vous êtes en troisième année, vous le savez... ». Des pistes aussi de réflexion qu'elles n'ont pas forcément intégrées, j'avais pas vu que je l'avais dit non plus parce que je leur ai déjà

parlé du raisonnement clinique tout de suite... les hypothèses que l'on fait, les réflexes d'ailleurs, je savais pas que je l'avais aussi dit à ce moment-là...

CH. : Donc finalement quelque part, tu leur donnes les objectifs d'apprentissage ?

DANIEL : Ben oui, oui, oui. Je dis plus de choses que je ne pensais dire ! [...] Moi je me vois plus dans cet extrait en tant que cadre d'unité : « ben voilà, vous allez être dans une équipe, on n'est pas nombreux, machin truc »... C'était vraiment un peu ce côté-là que j'avais l'impression de ressentir. Et beaucoup moins le côté pédagogique, quelque part, qui est très vite gommé dans cette situation-là. Et puis l'autre côté, c'est le fait que je les immerge totalement dans le fait que... que c'est proche de la réalité. Et que du coup, mon mannequin est très rarement un mannequin, c'est un patient. (E3-Daniel, l. 422-447).

A propos de la visite de l'environnement, il se montre satisfait de la manière dont les étudiants du groupe du matin se sont approprié l'espace :

DANIEL : Là, c'était une des choses où j'étais content, c'est quand on a visité avec le premier groupe. J'ai trouvé que c'était vraiment bien parce qu'elles avaient vraiment investi l'espace, elles avaient des questions, elles étaient vraiment à 100% dans le truc. [...] Au départ, j'étais avec elles. Après je me suis mis à distance pour que justement elles s'approprient l'espace complètement. (E3-Daniel, l. 396-407).

La facilitation au cours de l'exercice simulé

Daniel, lors du premier scénario, joue le rôle du médecin appelé au téléphone par une étudiante. Il considère ne pas avoir suffisamment d'éléments cliniques pertinents et renvoie l'étudiante à une observation clinique complémentaire. Son intention est bienveillante, il ne veut pas les mettre en difficulté mais il ambitionne de les faire aller plus loin dans leur réflexion. Il vise ainsi la zone proximale de développement des étudiantes, parce qu'il sait qu'elles ont potentiellement les ressources pour dépasser l'obstacle :

DANIEL : Elle me donne les paramètres cliniques et après elle me parle un petit peu de la communication du patient, et moi en fait je lui demande « mais avez-vous évalué sa conscience ? »

CH. : Voilà. En fait, tu dis « vous évaluez sa conscience et vous me rappelez ». Alors, finalement, qu'est-ce qui a guidé ton discours, là, dans cette situation ?

DANIEL : En fait elles avaient juste remarqué qu'il y avait un problème au niveau de l'œil. Et j'attendais qu'elle me le donne dans son... dans son bilan. Et comme elle me l'a pas donné, je me suis demandé « comment on peut lui faire raccrocher en pointant... ? », parce qu'elle a commencé à faire une évaluation, elle avait demandé de serrer les mains, donc elle avait déjà un élément. Elles avaient regardé... au niveau du regard, elles avaient déjà vu qu'il y avait un problème au niveau des yeux. Donc j'ai deux éléments d'évaluation de conscience. [...] Et du coup, je me suis dit « comment je peux leur faire compléter son bilan ? », sachant qu'elles avaient les informations, qu'elles avaient des éléments plus concrets à me donner...

CH. : Là, elles te les donnent pas, donc tu te projettes en fait comme médecin potentiel dans la vraie vie, qui oui, fatalement..., tu les as renvoyées finalement à une observation clinique complémentaire, hein... ? Comment tu as dosé finalement, entre le fait de les aiguiller et le fait de ne pas trop en dire ?

DANIEL : Ben c'était... je savais que théoriquement, elles avaient vu cette approche et qu'elles l'avaient déjà abordée parce que c'était un des TD où on avait le Glasgow qui était posé. Et comme elles avaient un peu posé, elles, leurs données... je me disais « il manque pas grand-chose ». Bon j'ai dit ben là, c'est un bon détonateur assez facile parce qu'elle sait... elle a déjà des données, elle a juste à être poussée pour qu'elle puisse faire le lien entre... entre deux grilles de lecture. (E3-Daniel, l. 502-531)

La conduite du débriefing

Dans sa manière d'aborder le débriefing, Daniel se sert de repères qu'il a acquis durant sa formation de formateur en simulation. Il vise l'exploration des processus cognitifs ; son approche est cognitiviste :

CH. : Cette structure, de commencer par l'expression des émotions, de faire le déroulé des faits, de faire ensuite la mobilisation des connaissances, comme tu as dit, ça te vient d'où ?

DANIEL : Alors, on l'avait eu en formation. C'était dans notre apprentissage. Donc c'est vrai que ça permet un petit peu... alors au démarrage, on l'a un petit peu... tous un peu... euh... la façon dont on a appris... c'était un peu un système de formation un peu sur le tas... avec essai-erreur, et puis après théorisation. [...] Après, si on part dans les explications sans passer par les actions, en fait on gomme complètement ce qu'on a fait, et ça devient un exercice purement intellectuel, ce qui est embêtant puisqu'on est quand même une profession... on est dans de l'action... Et que très souvent les infirmiers aux urgences à une époque, on doit agir avant de vraiment... de se dire « tiens pourquoi j'ai fait ça ? », ça les fait réfléchir et tout... c'est vrai que cette vision globale et tous ces éléments qu'on met et après on se dit « ah oui effectivement... ». [...] Donc découper les procès, ça permet aussi de remettre notre profession où elle est, avec ben... ce côté un peu mixte, on est dans l'action et dans la réflexion en simultané. Et que ça, c'est

important que les étudiants ils aient bien compris que ben... on peut faire de la réflexion sans être obligé de se poser sur une copie. [...]

CH. : Donc si je comprends bien, toi ton objectif vraiment dans ces séances-là, c'est de leur faire prendre conscience de tout ce cheminement intellectuel qui préside à l'action, finalement, c'est ça ?

DANIEL : Oui. Oui. C'est vraiment les mettre en situation... comme avant on avait... je suis « ancien programme », on avait les MSP... Les MSP c'était un peu... mi-figue mi-raisin, mais c'est vrai qu'on était en situation réelle de soin. Alors l'ennui, c'est qu'il y avait la note, ce qui fait que ça pourrissait un petit peu le travail. Mais en fait, avec certains, on réussissait à faire occulter la note, et on faisait du formatif pour accompagner dans le déroulé, dans la réflexion, pour voir un petit peu dans la situation, là, qu'est-ce qu'on fait ? Mais c'est vrai que ça permettait à l'étudiant de vraiment intégrer des... des attitudes professionnelles. (E3-Daniel, l. 119-181)

Au cours du premier débriefing, Daniel procédera par petites touches, pour faire émerger des points clés. Les étudiantes interagissent et semblent prendre conscience elles-mêmes, comme ici, de l'importance de prendre un repère temporel dans la gestion d'une situation d'urgence :

EXTRAIT DU DEBRIEFING

DANIEL : vous pensez avoir géré en combien de temps ?

ESI Lucile : j'avais l'impression que c'était long !... Même si on a pensé tout de suite à l'héparine, c'est que...

ESI Samia : ben là, sans prescription...

ESI Lucile : et puis moi, je pensais qu'il fallait faire le scanner avant ! Donc c'est pour ça, je demandais tout le temps à Anissa « est-ce qu'on fait un scanner ? », mais... on n'avait pas de réponse avec le médecin. Bon on savait qu'il y avait un protocole d'héparine, donc j'ai préparé mais... donc moi, j'ai l'impression que ça a mis du temps...

ESI Samia : c'est vrai, on n'a pas la notion du temps !

DANIEL : dix minutes.

ESI : Ah !!! On n'a pas regardé l'heure !

ESI : on aurait dû ! Dix minutes !!! On aurait dû regarder l'heure !

ESI : Ah ouais, c'est vrai !

ESI Lucile : oui, et puis on a demandé en plus au patient « depuis quand vous êtes comme ça ? », bon, il savait pas me répondre mais j'ai même pas pensé à regarder l'heure, quoi ! (E3-Daniel, l. 349-357)

L'échange des étudiantes, guidé selon les mêmes modalités par Daniel, s'oriente ensuite sur le travail en collaboration et se construit sur ce même modèle. Il commente leur interaction et se montre satisfait du contenu produit et de sa propre mise en retrait :

DANIEL : Ben elles sont vraiment dans... dans l'analyse de leur pratique, là, avec le lien à toutes les trois... Moi j'avais un peu envoyé sur la dynamique de groupe, elles ont bien pointé les choses, la complémentarité qu'il y a eu entre elles... c'était vraiment là, une vraie analyse réflexive de leurs pratiques, là... Et en plus je les laisse faire, j'interviens pas, pour le coup ! (*Rires*) (E3-Daniel, l. 593-596)

Daniel démontre qu'il vise l'exploration des processus mentaux du raisonnement clinique ; il adopte un procédé interrogatif et apporte des éléments de conceptualisation :

EXTRAIT DU DEBRIEFING sit 1 matin 55'49 ➔ 1h01'14)

DANIEL : Qu'est-ce que vous avez mobilisé dans vos connaissances, dans vos compétences pour justement faire ce... que ce soit fluide dans la situation ?

ESI : ben déjà on observe.

DANIEL : L'observation.

ESI : on voit ce qui va, ce qui va pas...

DANIEL : cette observation, elle s'est construite comment ?

ESI : Ben... avec des signes cliniques ?

DANIEL : vous avez quand même fait des observations qui étaient orientées, il me semble...

ESI : oui... ben si...

DANIEL : vous avez pas été chercher une phlébite ?!!

ESI : non ! non ! (*rires*)

ESI : j'ai failli ! (*rires*)

ESI : ben on s'est adressé au patient et après, quand il a commencé à... nous parler... et qu'il nous a dit « j'arrive pas à parler », ben du coup, on s'oriente tout de suite vers une récurrence, sachant qu'il a des antécédents d'AVC.

DANIEL : Humm. Vous mobilisez votre connaissance du dossier. Et vous faites... ? Qu'est-ce qu'on fait, là, du coup ?

ESI : ... ben... l'analyse euh... clinique.

DANIEL : l'analyse clinique, donc du raisonnement clinique !
 ESI : oui.
 DANIEL : vous avez posé une hypothèse, il me semble. Que vous avez essayé de conforter... donc comment ?
 ESI : avec la recherche d'autres signes...
 DANIEL : donc de signes associés.
 ESI : et puis en connaissant son dossier, ses antécédents.
 DANIEL : en regard de son histoire de vie. Tout à fait. Une fois qu'on a posé cette hypothèse et qu'on a pu la structurer, qu'est-ce que vous avez mis en œuvre ?...

Daniel commente cet extrait, et trouve qu'il est trop présent dans l'échange ; il pense que les étudiantes auraient été en mesure de s'exprimer sans qu'il les guide autant :

DANIEL : Alors déjà... je trouve que je suis vachement... je fais un étayage un peu systématique... Je pensais qu'elles avaient un peu plus géré, elles, que moi... et j'ai l'impression, en m'écoutant, que je renforce de tous les côtés et que j'aide beaucoup, beaucoup... J'avais pas l'impression d'avoir été aussi... implicite dans mes réponses ! « L'analyse clinique ? Oui, vous avez fait du raisonnement, vous avez fait une hypothèse, hop ! » [...] donc j'étais un peu trop... je les ai un peu trop guidées en fait, dans leur... comme du coup, j'avais été un peu épaté par leur pratique, j'ai dû être trop... Par rapport au deuxième groupe où je les ai laissées patauger, elles, je les ai vachement plus aidées...
 CH. : Tu n'avais pas cette impression ?
 DANIEL : Non. Non, non, j'avais l'impression que c'était elles qui faisaient plus de choses en fait. En fin de compte, je trouve que je souffle beaucoup avant qu'elles n'y arrivent.
 CH. : Et ça, ça t'embête ?
 DANIEL : Ben c'est... elles avaient pas besoin qu'on les reconforte et qu'on les rassure, et je leur offre quelque chose qui n'est pas nécessaire ! J'aurais pu les laisser gentiment poser leur réflexion d'elles-mêmes, qu'elles étaient capables d'amener, plutôt que de devancer à chaque fois les choses. Ça aurait été plus productif peut-être pour elles. (E3-Daniel, l. 558-579).

Le deuxième débriefing animé par Daniel, avec le groupe de l'après-midi, sera beaucoup plus compliqué pour lui à conduire. Comme il l'a spontanément évoqué, il a dû se placer dans une posture plus interventionniste, parce que la dynamique du groupe ne permettait pas de mettre au jour le matériau suffisant. Son objectif se modifie alors ; conscient qu'il ne parviendra pas à atteindre les objectifs initiaux, il veille à mettre en évidence les acquis et les marges de progression :

DANIEL : dans le débriefing de la deuxième situation, ...où j'étais un peu mal à l'aise et où... j'essayais de garder le plan qui était prévu initialement de faire expliciter les étudiantes par rapport à ce qu'elles avaient fait, pour ensuite arriver à mobiliser leurs connaissances et leur réflexion. Sauf que dans le deuxième groupe j'avais été assez en difficulté [...] parce que... il y a une commande explicite au démarrage mais on se rend compte au fur et à mesure... je rajoute des éléments qui sont un petit peu... opposants ou alors très, très orientants parce que du coup, je pose des questions qui sont un peu plus précises et qui demandent une réponse un peu plus fermée. Donc je quitte un peu le domaine de la réflexivité pour être plutôt dans un étayage... pour être dans une espèce de zone de confort, je dirais, quelque part peut-être... Mais pour essayer de garder une valorisation de leurs pratiques. [...] Et euh... l'objectif à la fin ce n'était plus de les faire réfléchir sur la pratique mais c'était vraiment d'essayer de sauver les meubles pour qu'elles restent positives par rapport à ce qu'elles avaient vécu. Ce qui est pas forcément l'objectif premier d'une simulation. (E3-Daniel, l. 5-30)

La synthèse de la séance

La clôture de la séance est faite conjointement par les deux formateurs. Daniel en profite pour faire une projection sur les compétences professionnelles et l'exercice futur, en particulier le fait que ces futures professionnelles auront bientôt à former à leur tour des étudiants. A l'occasion de l'écoute de l'extrait, il se rend compte qu'il a mis le focus sur d'autres compétences que les deux compétences visées dans l'objectif pédagogique de la séance. Ce sont des compétences qui lui tiennent à cœur et pour lesquels il est référent (en lien avec l'éducation, l'encadrement, la relation de soin) :

DANIEL : La conclusion, je les remets en position de professionnels... Et que les réinvestissements aussi dans d'autres dynamiques, ça me semblait intéressant parce que voilà, « demain vous êtes encadrantes » – donc vous avez remarqué, j'avais casé ma C5 et ma C10 ! – c'est... et puis je reviens aussi, je trouve que c'est intéressant, sur... je trouve que ce... modèle pédagogique, on apprend beaucoup. Eux ils apprennent, nous on apprend, ceux qui observent aussi apprennent. Ce qui fait que c'est quand même un exercice... c'est riche, c'est parfois douloureux parce qu'on a mis nos tripes dedans, donc c'est vraiment... on s'investit dans un temps limité mais on en sort avec d'autres choses

dans notre tête et une autre vision de nous-mêmes et des autres, qui fait qu'on a vraiment progressé. [...] C'est vrai que j'insiste beaucoup sur cette C6, alors que c'est pas du tout la compétence phare de l'unité, parce qu'on a travaillé sur la dynamique d'équipe, sur la C4 et la C9, et je conclus sur la C6, hein ? c'est assez étonnant quand même ! (E3-Daniel, l. 759-779)

Les gestes d'ajustement

La prise de notes

Daniel prend beaucoup de notes pendant qu'il observe la scène en train de se jouer. Cette pratique le rassure, lui permet de se structurer parce qu'il estime que sinon, il « part dans tous les sens ».

CH. : Ça c'est habituel ? tu as toujours ces petites notes...

DANIEL : Ah oui, je ne peux pas travailler sans écrire ! Il y a pas grand-chose mais je suis obligé d'écrire parce que sinon j'ai pas du tout de fil chronologique. Et je suis quelqu'un qui parle énormément, donc si j'ai pas de fil, je parle, je parle, je parle, je déborde et je dévie. (E3-Daniel, l. 367-371).

DANIEL : C'est un système pour m'y retrouver. Ben... c'est vrai que c'est assez étonnant... c'est une discussion qu'on a eu, du coup, en équipe. Entre ceux qui sont uniquement dans l'oral, et dans le visuel, qui ne notent rien... moi si je ne note pas, ben déjà, le timing je le perds tout à fait, je ne sais plus du tout comment ça s'est passé ni comment, et je perds aussi le déroulé [...]. Donc là, ça me permet vraiment d'avoir mes traces des événements, la durée, les questions que je peux me poser aussi, mes interrogations, mes surprises... les points positifs, hein, le SHA qui est apparu à 7 minutes 30 pour le deuxième groupe : « ah tiens, enfin ! »... (E3-Daniel, l. 715-723).

La gestion des imprévus

Daniel est dans une logique de maîtrise. Il aspire à parer à la plupart des éventualités, même s'il est conscient qu'il ne pourra pas tout prévoir. Son propos, où il évoque son besoin de « se mettre dans leur cerveau » est tout à fait emblématique de sa volonté de comprendre le processus de réflexion à l'œuvre afin de pouvoir contrôler le bon déroulé de la séance, tel qu'il l'a prévu, et amener les étudiants là où il veut aller. Son discours traduit sa réflexion en cours d'action, orientée vers une certaine maîtrise. En s'écoulant, il se rend compte qu'il construit une stratégie de bornage assez solide :

DANIEL : Ben pour moi, un débriefing, il y a toujours un imprévu ! Parce qu'entre le fil que je me suis imaginé par rapport à... alors c'est vrai que sur ma feuille, il y a pas beaucoup de dessins, mais d'habitude, il y a des étoiles, des petites flèches pour me dire « ben il faut qu'on revienne là-dessus ». Or, là, il y avait très peu d'éléments, elles ont très vite rebondi et reposé les choses, donc.... Mais c'est vrai que j'avais pas trop d'imprévu... Leurs questions avançaient bien, donc... comme j'étais dans le même état d'esprit qu'elles, j'avais aussi, bien en parallèle... et on était en harmonie l'un et l'autre... ce qui fait que j'étais un peu en zone de confort, quelque part.

CH. : Oui, sur le premier débriefing.

DANIEL : Sur le premier. Oui, oui. Celui du matin. C'est vrai que pour moi, ça avait glissé, je m'y retrouvais, je voyais bien les choses, et j'intellectualisais bien tout le procès, je pouvais me mettre dans leur cerveau. Le deuxième groupe, les choses étaient beaucoup plus confuses, je réussissais pas à me mettre dans leur cerveau et je ne savais pas s'il y avait vraiment un cerveau ! Mais c'est vrai qu'à chaque fois que... en se réécoulant, je me disais aussi que j'avais vachement bétonné à droite, à gauche [...] Faut pas que j'aie une chausse-trappe ! J'ai un peu consolidé ma construction mentale en même temps qu'elles parlaient. (E3-Daniel, l. 681-699).

Il confirme ensuite ce désir de maîtrise, tant pour lui dans sa conduite de débriefing, que pour les étudiants, dans ce qu'il attend d'eux en termes de connaissances. Il doit se contrôler pour éviter d'apparaître comme un évaluateur et un censeur, trouver l'astuce qui lui permettra d'y mettre les formes, ce qui a été difficile pour lui avec le deuxième groupe :

DANIEL : C'est vrai qu'ayant un tempérament très élitiste, c'est vrai que j'ai tendance à renvoyer « je comprends pas que vous sachiez pas, ça a été vu en cours, qu'est-ce que vous faisiez ce jour-là ? ». Faut vraiment éviter ça, et c'est vrai que c'est un exercice où... qui demande du contrôle. Et puis qui demande aussi un fil conducteur qu'on n'a pas.

CH. : C'est-à-dire ?

DANIEL : C'est-à-dire que je peux pas dire en partant que je vais aller du point A au point B. Je peux pas avoir un plan nickel chrome. J'ai juste une stratégie et après, il va falloir que j'adapte.

CH. : Et finalement, toi, ce que tu essaies de faire, c'est d'essayer de trouver, de te déterminer un certain réservoir de stratégies ?

DANIEL : Ben... j'ai mes points... d'action et... j'ai mes repères avec... sur quoi il faut travailler, quels sont les liens qui sont à mettre en œuvre, les connaissances qui sont pas justes et qui sont à réajuster, parce que je peux pas

non plus laisser les étudiants de troisième année sortir, partir... en disant des grosses âneries ! (E3-Daniel, l. 896-909).

Son propos met en évidence l'effort sur lui-même que lui demande le format SCPE pour s'autoréguler, contrôler ses propres réactions, et garder une considération positive envers l'étudiant :

DANIEL : J'évite... enfin j'évite... alors je suis sûr que je fais aussi des commentaires sur leurs capacités mais j'essaie vraiment d'éviter ça, parce que je sais que c'est une tendance que je pourrais avoir facilement, donc j'essaie de l'aborder différemment pour pouvoir poser les choses. Oui, je suis assez vif, ça c'est... mais c'est très dangereux comme exercice la simulation...

CH. : C'est-à-dire ?

DANIEL : c'est vrai qu'on n'est pas formateur par hasard... on a une haute opinion et beaucoup de valeurs infirmières, ce qui fait que certains comportements immatures peuvent renvoyer à des choses qui peuvent être aussi difficiles.

CH. : Qui peuvent du coup t'amener à...

DANIEL : Oui, à réagir. Et là du coup, on est dans l'émotion et dans la réaction. Et du coup on n'est plus dans l'analyse. [...] mais je trouve que c'est un exercice très, très périlleux et qu'on sait pas où on va... c'est mon saut à l'élastique sans élastique, hein, on ne sait pas où on va, on ne sait pas ce que vont faire les étudiants, on ne sait pas ce que vont ressentir les étudiants. (E3-Daniel, l. 862-892).

La gestion du groupe

Daniel est resté très centré sur les étudiants qui ont été les protagonistes des situations. Il a très peu sollicité les observateurs. Autant il se place dans une perspective développementale vis-à-vis des étudiants acteurs de l'action, autant il « oublie » de considérer les autres comme des observateurs actifs, et même comme des apprenants. Il peut, à la limite, les utiliser comme levier, lorsqu'il en a besoin. Il a un rapport assez affectif au groupe qu'il a en face de lui :

CH. : Par rapport à la gestion du groupe, tu as beaucoup sollicité les acteurs et moins les observateurs.

DANIEL : Oui. Ben en fait, moi, généralement, les observateurs je m'en sers comme... comme levier. Mais comme là, ce groupe-là avançait bien, il y a que pour l'héparine que ça a... en fait je les ai jamais utilisés parce que en fait, plutôt que d'être celui qui a une connaissance – eh ben là, je sais, donc je vais vous donner les trucs, merci, au-revoir – je me dis que les autres ils ont de l'expérience, ils ont vu des choses, ben on va piocher dans les thésaurus de chacun et vous allez... ben, partager... puisqu'on est dans la compétence 9, on est dans un esprit d'équipe, c'est vous l'équipe. C'est à vous de bosser, d'inventer des choses... Mais c'est vrai que là, je les ai pas beaucoup sollicités, parce que j'avais pas trop besoin d'eux. C'est... dans le deuxième groupe, j'ai essayé plus de les solliciter mais ils étaient un petit peu aussi en réserve... c'était genre plutôt le côté compagnonnage... on va défendre nos collègues, genre « non mais elles ont été machin », elles ont pas été vraiment dans un travail d'équipe où on pose, on réfléchit. Elles avaient bien senti que leurs collègues étaient pas bien... Plutôt que d'essayer de les... elles se sont dit « on va les protéger », on va faire l'union sacrée face au formateur et on va essayer d'arrondir les angles au maximum. (E3-Daniel, l. 663-679).

DANIEL : Mais c'est vrai que c'était un groupe qui était quand même convivial et qui était agréable, hein, le premier groupe. Ils étaient investis tout de suite, mais ils ont aussi vraiment travaillé sérieusement, avec beaucoup d'empathie et de bienveillance, et on a vraiment construit quelque chose qu'on a moins construit, j'ai trouvé, l'après-midi avec l'autre groupe. Là, ils étaient vraiment dans une dynamique professionnelle. Dès le début, j'avais l'impression d'avoir des infirmiers en face de moi, et au démarrage, je me sentais plus cadre d'unité, et j'ai pas été déçu. Et on reste vraiment sur notre vision de cadre et d'infirmier, vraiment dans une autre vision. [...] Mais c'est nos groupes. Ils se suivent et ils ne se ressemblent pas. Les débriefings sont toujours des moments uniques, comme un entretien infirmier avec un patient, parce que le patient va jamais dire la même chose aux mêmes individus. (E3-Daniel, l. 786-840).

La co-animation avec le collègue

Daniel aborde la co-animation dans une perspective de complémentarité, et cela lui convient à la fois pour lui et aussi par rapport au bénéfice perçu pour le groupe d'étudiants. Il n'est pas toujours en accord avec son collègue mais il fait la part des choses. Il met ici en évidence le confort qu'il ressent lorsqu'il co-anime avec certaines de ses collègues qu'il connaît bien, parce qu'il peut prévoir comment elles vont réagir, y compris parce qu'il sait comment elles vont l'aider dans sa propre action :

DANIEL : Mais on fonctionne tous différemment, c'est ça aussi qui fait la richesse d'une équipe. Par contre j'étais bien content qu'il me vienne en aide pour clore la deuxième situation parce que quelque part je savais pas comment arriver à une fin ! Bon sa première phrase me plaît bien, la deuxième me plaît pas, mais ça conclue. Et c'est vrai que j'aime bien travailler comme ça en binôme, et que à la fin d'un débriefing, le deuxième puisse compléter et apporter des éléments pour qu'on puisse... [...] On se complète quelque part, on s'oppose aussi sur d'autres points, mais bon,

comme tout être humain dans toute relation. Et les étudiants n'ont pas été pris en porte-à-faux, je pense pas qu'ils aient vu un grand différentiel entre mon débriefing et son débriefing. Ils étaient toujours dans une démarche réflexive dans tous les cas. (E3-Daniel, l. 962-975).

DANIEL : Alors c'est vrai que c'est plus confortable quand je suis avec Béa ou avec Elise – j'ai été formé avec elle, donc c'est vrai qu'on se connaît, ça fait longtemps qu'on travaille ensemble – donc je suis plus en zone de confort parce que je sais exactement ce qu'elle va m'apporter, comment elle va le faire. Béa, comme c'est moi qui l'ai accueillie dans l'IFSI, je sais aussi comment elle pose les choses. Je sais très bien que si je déviais, j'ai un garde-fou qui me fera un petit signe, un petit quelque chose qui me fera... soit elle prendra la main, je lui donne la main, elle refait et on a un travail en binôme comme une équipe qui se connaît depuis très longtemps. Donc c'est vrai que c'est confortable. Mais les zones de confort, on les a pas toujours. On ne travaille pas qu'avec les gens avec qui on a l'habitude de travailler. Mais c'est intéressant aussi de voir les choses, on a chacun nos forces et nos faiblesses. (E3-Daniel, l. 1017-1026).

Les gestes éthiques

L'instauration d'un climat psychologique sécuritaire

Dans son briefing, Daniel évoque la possibilité de faire des erreurs et la bienveillance avec laquelle le groupe doit considérer la personne qui s'est trompé. Il adapte son niveau de discours à la population d'étudiants qu'il a en face de lui :

CH. : Là, tu as posé un cadre aussi de bienveillance. L'erreur est pas grave...

DANIEL : Oui. Et de responsabilisation aussi. Parce que je parle plus à des infirmières qu'à des étudiantes... Les autres briefings, j'avais des deuxième année, je les aborde pas du tout comme ça. Enfin les idées générales le sont mais les mots.... Le... le processus qualité dans les services, j'en parle jamais. Là, je les ai renvoyées, comme quoi, c'était vraiment dans un procès et vraiment, je parlais à des infirmières, quelque part. (E3-Daniel, l. 456-461).

La considération positive

Daniel est assez ambivalent. Tout au long de la journée, il a la plupart du temps réussi à réfréner sa propension au jugement critique et s'est montré soucieux de ne pas blesser, quitte parfois à passer outre certaines lacunes manifestes – des lacunes en pharmacologie qui ont été soulevées ensuite par Clément à la fin du débriefing – au point de considérer que son collègue a parfois été « un peu dur » :

DANIEL : Oui, ça, c'est très moi, c'est que j'essaie toujours de trouver une voie où l'étudiante ne se remette pas en cause mais trouve une explication qui soit honorable pour elle. (E3-Daniel, l. 284-285).

DANIEL : J'ai mon côté un petit peu... je veux pas abîmer les gens donc j'ai toujours... je suis très balance dans l'âme, donc j'ai toujours « je vais vous trouver une solution alternative, une sortie honorable pour pas dire « vous êtes nul » mais vous avez un facteur... »

CH. : Donc ça c'est une constante chez toi ?

DANIEL : C'est une constante chez moi, oui. Par contre j'ai une grande difficulté, parce que je suis assez élitiste dans l'âme, et c'est vrai que m'opposer le « je ne sais pas » ... j'ai beaucoup de mal à concevoir qu'un étudiant de troisième année dise « je ne sais pas » face à certaines choses qui ont été étudiées, apprises. Et je suis obligé de me canaliser énormément pour pas être sanglant, et ne pas faire des reproches... un peu comme on a vu avec Clément. (E3-Daniel, l. 843-851).

CH. : J'ai l'impression que tu as beaucoup le souci de... de les préserver, de les protéger quelque part...

DANIEL : Ben je pense que au niveau de la formation infirmière, elles ont quand même vécu en stage des choses qui étaient pas toujours évidentes parce que il y a des services qui ont plutôt des gants de boxe plutôt qu'une prise en charge attentive. Et il y a des situations qui peuvent nous échapper totalement. [...] On voit bien qu'il y a des choses qui peuvent, pour nous, être anecdotiques et qui pour elle, avaient beaucoup d'importance, et elle s'est dit « ben tiens là, c'est vraiment quelque chose qui est important pour moi pour grandir ». Il y a un travail sur leur propre identité, sur leur propre construction intellectuelle, et sur leur posture soignante. [...] On se construit à travers nos stages. Et c'est vrai que de temps en temps, certaines disaient « ben moi j'ai vécu une situation similaire », et on comprenait un petit peu que ben tiens, c'est vrai, elle réutilisait son expérience et son passé. Et je pense que c'est important... c'était important pour elles aussi de leur réexpliquer qu'elles avaient une expérience, qu'elles avaient des acquis, et qu'avec tout ça, elles étaient capables de se débrouiller. (E3-Daniel, l. 55-83).

Son regard sur son pair et sa relation avec lui :

Daniel travaille pour la première fois avec Clément qu'il connaît assez peu. Il le découvre :

DANIEL : J'étais un peu étonné du fonctionnement de Clément et de sa posture. Mais euh... quand on regarde quelqu'un faire, c'est vrai que c'est toujours différent, et on se dit toujours « ben moi, j'aurais pas fait de cette façon ». Mais c'est sûr, on n'est pas pareil ! Donc je suis sûr que Clément aurait exactement le même discours « j'aurais pas fait comme Daniel pour faire le débriefing, parce que moi, j'aurais plutôt amené cette question-là pour avoir tel effet ». Mais c'est vrai qu'à un moment donné, on pose la question différemment mais on arrive quelque part où on aura le même résultat *in fine*. Donc c'est pas forcément gênant. (E3-Daniel, l. 940-947).

Synthèse du portrait en activité de Daniel

Daniel se situe ici assez clairement dans une approche cognitive de la SCPE. Il est très centré sur les étudiants acteurs de la situation, qu'il guide afin de faire émerger d'eux des éléments d'explicitation de leur action. Il oriente et conceptualise, mais il facilite les interactions au sein du trio. En revanche il s'occupe moins des observateurs, qu'il n'utilise que comme levier, lorsque les protagonistes ne parviennent pas au résultat souhaité.

Daniel est ambivalent ; très centré sur le respect des bonnes pratiques et sur les connaissances requises, qu'il ambitionne d'entendre verbaliser par les étudiants, il peut parfois passer outre des lacunes importantes, de peur de mettre l'étudiant en difficulté psychologique devant ses pairs. Il est assez protecteur : ce sentiment prime sur l'exigence d'exactitude. Pourtant, il se sait parfois cinglant dans sa manière de renvoyer ses insuffisances à l'étudiant. Il est donc dans une posture de contrôle très important sur lui-même.

Ce portrait en activité confirme la **logique dialogique** prévalente de Daniel, qui se renforce, et peut être considérée comme **forte à très forte**. Il est centré sur les étudiants, leurs besoins et leur sécurité psychologique. Il apprécie la complémentarité avec son binôme, qu'il considère comme un soutien. **La logique personnelle est modérée** : Daniel se fait plaisir en s'immergeant lui-même dans la situation en se positionnant davantage comme cadre de terrain que comme formateur. Il utilise l'opportunité de la situation pour atteindre d'autres objectifs d'apprentissage, qui lui tiennent particulièrement à cœur. Il est souvent centré sur lui et ses propres objectifs, compte tenu de l'inconfort que génère chez lui le format à l'heure actuelle.

La logique herméneutique est forte. Daniel est dans une attitude d'investigation et cherche à faire émerger les processus de raisonnement. Il vise la consolidation de l'estime de soi chez l'étudiant. Il s'interroge sur sa pratique et est conscient des stratégies qu'il met en œuvre pour atteindre les objectifs. Mais **la logique techniciste est aussi forte à très forte** : Daniel est très ancré sur les règles professionnelles et la norme. Il est dans une posture d'évaluateur et de jugement qu'il a du mal à mettre au second plan. Il est dans une recherche de contrôle sur lui-même.

Portrait de Daniel à distance (Phase 4)

Nous rencontrons Daniel dix mois après l'avoir observé en situation. Avec son binôme Elise, il a développé la simulation dans l'unité d'enseignement dont ils sont référents, avec une expérimentation relative à l'évaluation via la simulation, sous l'impulsion de la chef de projet. Il est particulièrement impliqué pour la bonne marche du dispositif – auquel il consacre du temps personnel – et s'interroge en permanence sur sa pertinence et ses enjeux éthiques.

Comme Elise et moi on est responsable des unités, on a pris le parti-pris d'être présent à chaque journée. Donc ça nous fait deux semaines pleines de simulation fois deux pour les deux périodes, donc ça nous fait quatre semaines où on est en sim du matin au soir (E4-Daniel, l. 42-44).

On reprend tout, on re-tricote, on détricote, mais comme beaucoup de formateurs, je pense, quand on fait des sim, on est un petit peu compliqué dans notre tête. Mais c'est vrai que là, comme on les met en situation et qu'on veut pas non plus que... si... s'il y a un bémol dans notre construction... un TD on peut toujours récupérer, c'est pas grave, on corrige, on revoit. Que dans la simulation, ils sont seuls à jouer la situation : s'il y a un bémol au démarrage, ben ça veut dire que toute la situation va être tronquée et on peut les mettre en grande difficulté (E4-Daniel, l. 81-88).

Cette année, Daniel a pris conscience de l'importance de l'ingénierie des scénarii. En se confrontant à cette conception, il découvre une dimension plus globale de l'activité. Il exprime le besoin de structurer davantage ses savoirs expérientiels et va s'engager dans un DU de formateur en simulation pour conceptualiser son expérience :

C'est vrai qu'on n'avait pas réalisé que c'était aussi énorme la construction de nos situations. Ça semble comme ça quand on la vit, pffft, c'est évident, on met les pieds dans un rail, on suit... sauf qu'il y a beaucoup, beaucoup de choses qu'il faut envisager, prévoir, structurer avant... (E4-Daniel, l. 62-64).

C'est vrai que pour toujours essayer d'être dans le bien-faire, dans le bien-accompagner, j'ai besoin d'un peu plus de structure. Malgré la littérature, tout ce qui a été lu. Mais c'est vrai que se construire en autodidacte ne me satisfait pas dans ma construction mentale, j'ai vraiment besoin d'avoir une construction... (E4-Daniel, l. 197-200)

Sous l'impulsion d'Anne, Daniel et sa collègue ont revu la forme de leur support pédagogique dans une perspective de démarche qualité et vont présenter l'expérimentation menée cette année au Salon infirmier. Celle-ci va aussi faire l'objet d'une présentation au séminaire pédagogique annuel de l'Ifsi.

On a aussi travaillé au niveau de la traçabilité et puis tout ce qui est certification de nos supports. (E4-Daniel, l. 16-17).

Toute la construction et le travail en partenariat puisque on a été obligé de... enfin obligé... on a, grâce à la simulation, rencontré d'autres collègues, donc on a revu un peu d'autres façons de faire (E4-Daniel, l. 21-23).

Nous, avec Elise, on a prévu de le présenter au séminaire de l'Ifsi (E4-Daniel, l. 183)

Cette activité a pris beaucoup de place dans son agenda, et Daniel, pour qui la simulation représentait il y a un an une bulle d'oxygène, se sent à présent un peu « noyé » même si la satisfaction de voir les étudiants évoluer est forte :

DANIEL : Ce qui est agréable, c'est que les étudiants sont dans une autre posture, ce qui fait que... on voit le résultat, il y a quelque chose de concret. Donc c'est vrai que c'est toujours agréable. Sauf que quand il y a beaucoup... et que ça fait un peu... rester bloqué comme ça pendant quinze jours... il y a un effet de noyade, quelque part.

CH. : Pour le formateur...

DANIEL : Oui, enfin pour moi. Tu sais que ça me stresse, la simu, et c'est vrai que là, j'ai pas de temps pour souffler, reconstruire et prendre de la distance... parce que tout le temps je remets le couvert, et c'est non-stop sur des périodes. Que l'année dernière, la simulation, c'était encore du plaisir parce que malgré mon stress, après, j'avais le temps de digérer, de reprendre les choses, de réfléchir, de les mettre à distance. Que là, dans cette façon de faire, il n'y a plus ce temps de mise à distance. Donc on s'appelle avec Elise le soir et c'est bla-bla-bla. (E4-Daniel, l. 96-100).

Cette impossibilité de prendre du recul dans sa journée de travail contraint Daniel à investir d'autres moments, et c'est sur son temps personnel qu'il va pouvoir « déverser » ses impressions sur la manière dont il a conduit sa séance : « on se fait nos propres débriefings, à la hussarde » (E4-Daniel, l. 119).

Daniel est devenu tuteur pour des collègues qui débutent dans l'activité simulation. Il trouve la position inconfortable pour lui, mais cela lui permet de conscientiser propres ses apprentissages :

J'ai été obligé de mettre un petit peu le pied à l'étrier à Rémi, qui n'est pas encore formé, et on avait besoin d'un alter ego parce que sinon je faisais toutes les simulations seul et surtout sur toute la période d'évaluation, ce qui est quand même très, très lourd. Donc j'avais demandé à Rémi de m'aider au niveau des formatives. Donc il était en voie secondaire. Pour pouvoir m'aider. Mais du coup, ça m'obligeait un petit peu à lui poser certaines normes et certaines logiques de construction (E4-Daniel, l. 30-37).

Ça permet aussi de mettre un peu à distance et de théoriser, parce que je suis obligé de restructurer ma pensée et d'être un petit peu moins confus. Et puis quand je suis dans la transmission, ça veut dire aussi que c'est intégré dans ma tête (E4-Daniel, l. 127-129).

Pour autant, Daniel estime qu'il doit encore progresser dans sa posture pédagogique pour laisser davantage l'initiative aux étudiants. Il pense qu'il doit aussi lâcher-prise et accepter de ne pas tout aborder sur sa séance, ce qui lui permettrait de progresser aussi dans la gestion du temps, car il déborde toujours... Mais cela lui demande un effort qu'il n'est pas encore prêt à fournir ; son besoin de contrôle sur la situation est pour l'instant très fort car le format le met encore en insécurité. Il est conscient qu'il doit lutter contre des croyances très fortement ancrées, où la priorité est l'acquisition des savoirs.

C'est vrai que déjà je suis mal à l'aise, si on me change quelque chose, ça majore [...] Sur le débriefing, j'ai un problème sur le timing, je suis trop bavard. Mais ça c'était encore plus flagrant quand on a fait les débriefings formatifs avec Clément qui est aussi bavard que moi. [...] On voulait vraiment les amener au bout du bout du bout de leur réflexion, donc on n'arrêtait pas et euh... tous les deux on a les mêmes travers, je crois et on n'arrêtait pas de renvoyer des éléments et... prends ça, viens, remonte, tu peux aller plus haut ! (E4-Daniel, l. 162-171).

Ben oui, parce que la simulation, comme c'est eux qui vivent la situation... elle nous échappe à un moment donné, parce que la situation peut évoluer en fonction de leur interaction. Là, c'est vraiment le saut à l'élastique. Alors que dans nos TD on a quand même une ossature, on a un fil conducteur. [...] La simulation, s'ils ont vécu quelque chose qui était complètement inattendu pour nous, forcément ben, faut qu'on travaille avec. Et ça, le fait qu'on puisse avoir

une petite marge de liberté, malgré les objectifs qui ont été définis, les choses, ben OK, ça ne rentre pas, ben de toutes manières, c'est pas en donnant la réponse que ça rentrera mieux. Donc on va voir un peu quelle autre stratégie on peut mettre en place. (E4-Daniel, l. 256-266)

Je suis pas sûr que je sois capable de faire du lâcher-prise (*rires*), de la résignation peut-être. De l'autocontrôle (E4-Daniel, l. 250-251).

Je pense que j'ai un processus de freinage massif sur tout ce qui va être connaissances pour pas être dans... pour lutter contre mon travers naturel. (E4-Daniel, l. 288-290)

Tout ce qui est le savoir a été quelque chose qui a été prégnant dans ma construction d'enfant. En plus je suis élitiste de base, en plus. Mais mes intentions, c'était plus je freine, je freine, je freine, mais c'est mes actions qui... qui révèlent... (E4-Daniel, l. 350-352)

Mais Daniel commence à savoir gérer sa frustration, lorsqu'il constate l'efficacité des séances sur les étudiants :

C'est vrai que la simulation, ça nous met complètement dedans, et ça donne aussi une dynamique, parce que du coup quand on voit le résultat de nos petits binômes qui travaillent, c'est vrai que du coup on se dit que oui, c'est... ça prend du temps, faut dire notre frustration parce qu'on n'arrive pas forcément là où on voulait arriver, mais ça apporte quelque chose. (E4-Daniel, l. 244-248).

À ce jour, il identifie des besoins de développement en lien avec la conceptualisation de l'action :

J'ai besoin de théoriser un peu plus et d'avoir un retour d'autres expériences et d'autres éléments constitutifs. Même si dans le projet de l'IFSI on a prévu d'avoir une évaluation des pratiques professionnelles sur la simulation, hein, c'est un des projets de la structure, mais c'est vrai que pour toujours essayer d'être dans le bienfaire, dans le bien accompagner, j'ai besoin d'un peu plus de structure. (E4-Daniel, l. 195-199)

En termes de ressources de développement, Daniel évoque le groupe de pairs – qu'il considère soutenant et proactif – qui joue un rôle très fort pour lui pour entretenir son engagement et sa réflexivité. La participation à la recherche l'a aussi aidé dans ce sens :

Non, non, y a pleins de trucs qui sont aidants et qui sont facilitants. Et puis il y a quand même le petit noyau dur de formateurs qui sont très engagés dans la simulation qui sont quand même toujours là pour discuter et revoir les choses. [...] Parce que au niveau des projets, il y a quand même du répondant, il y a du monde qui est présent et qui est volontaire pour y aller (E4-Daniel, l. 221-228).

Mais c'est vrai que le fait que tu fasses aussi une étude sur nous, c'est aussi quelque chose d'intéressant, ça nous fait aussi poser des petits focus extérieurs qui permettent aussi de prendre un peu de la hauteur... (E4-Daniel, l. 231-233).

Au total, l'engagement de Daniel dans la SCPE est plus important aujourd'hui. Il a progressé en prenant des responsabilités en termes d'ingénierie des scénarii, ce qui lui a fait prendre conscience de certaines dimensions qu'il n'avait pas envisagées jusque-là. Sa pratique est en tension avec son fort besoin de contrôle et la nécessité qu'il admet de devoir lâcher-prise. Son passé de dix-huit années comme formateur semble représenter un frein à cette évolution, mais le soutien du groupe de pairs semble pour lui une ressource importante pour aller dans ce sens, à condition qu'il puisse co-animer avec un formateur qui se situerait dans la posture visée.

6.5. Trois portraits d'Elise

Portrait d'Elise (entretien de phase 1)

Elise a 55 ans. Elle a obtenu son diplôme d'infirmière à l'âge de 21 ans, puis son diplôme d'infirmière puéricultrice à 26 ans, et enfin son diplôme de cadre de santé à 31 ans. Elle a effectué la majeure partie de sa carrière dans le domaine de la pédiatrie, et a exercé dans différents services de court séjour pédiatrique dont les urgences, la médecine, la chirurgie. En tant que cadre, elle a géré un service de pédiatrie générale. Elle a eu une interruption de carrière de plusieurs années pour congé parental. A son retour, alors que ses obligations familiales l'ont contrainte à déménager, elle s'oriente vers la formation et intègre un premier Ifsi en 2004. Elle le quitte pour une expérience comme formatrice au Greta, puis revient vers la formation infirmière et intègre ce deuxième Ifsi où elle exerce depuis 2012.

Elise dit être venue à la formation par défi personnel : « Je pense que, au départ, c'est pas du tout quelque chose pour lequel j'ai des affinités. Et c'est vrai que le fait de me dire « ben finalement... », quoi, c'est un défi quelque part... ». Mais il s'avère que c'est surtout parce qu'elle a dû quitter l'hôpital dans lequel elle travaillait, trop éloigné

de son lieu de résidence. Elle avait un tel sentiment d'appartenance vis-à-vis de cette institution qu'elle s'est sentie incapable de se réinvestir dans un nouveau service hospitalier ; il lui fallait faire autre chose :

J'avais une forte appartenance par rapport à l'hôpital et par rapport au département pédiatrie. Et ça c'est quelque chose dont j'ai pas pu... j'ai pas pu faire le deuil. Donc je ne voulais pas retourner dans un service hospitalier ailleurs. [...] Alors ces deux éléments-là, et le fait que je ne connaissais pas du tout la formation et que j'avais envie de me lancer ce défi-là. (E1-Elise, l. 103-109)

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

En arrivant à l'Ifsi, Elise avait un a priori négatif vis-à-vis des formateurs :

Quand j'étais en service, je trouvais qu'au niveau des Ifsi... je disais « non mais attends, ils sont dans un autre monde... ! C'est pas le même langage ! Mais de quoi ils causent ? Je comprends pas ! », voilà, je me faisais ce genre de réflexion-là. Et des fois... ça c'est quelque chose que j'ai toujours en tête. [...] Mais j'essaie de faire attention à ne pas employer un autre langage. D'essayer d'avoir un langage intermédiaire. (E1-Elise, l. 122-128)

Elle est ainsi très attachée à faire le lien entre les apports théoriques à l'Ifsi et les pratiques de terrain, tant pour les étudiants que pour elle-même. Le format simulation fait donc particulièrement écho à cette conception :

Ce qui va motiver les étudiants, c'est l'alternance. C'est d'avoir des pratiques, bien sûr. Et puis même nous, parce qu'au bout d'un moment, on se lasse. Et puis les TD, ça j'aime bien. J'aime bien travailler sur des éléments où ils vont aller découvrir, où on va pas forcément répondre à des questions, quoi. Je trouve ça plus intéressant. Et puis après il y a les pratiques aussi. Les pratiques, soit en simulation basse-fidélité, soit haute-fidélité. (E1-Elise, l. 181-185)

Elise ne se situe pas dans un schéma traditionnel de transmission car elle comprend très vite que le formateur doit être plutôt un médiateur : « je me suis rendu compte que... qu'on n'était pas des enseignants, des professeurs, mais des formateurs, des accompagnants » (E1-Elise, l. 74-75). Elle s'en rend compte en projetant sur l'autre sa propre manière d'apprendre, et c'est ainsi qu'elle construit sa posture de formateur :

Moi, par rapport à ma propre façon d'apprendre, ça (*les cours magistraux*) ne me satisfaisait pas si je me projetais en tant qu'étudiant. [...] Donc ça, ça me plaisait pas. Et par contre ce qui m'a plu d'emblée, dès le départ, c'est tout ce qui concerne l'accompagnement pédagogique. (E1-Elise, l. 259-273)

Les analyses réflexives de pratiques. Alors ça c'est quelque chose auquel j'adhère beaucoup. Je trouve ça très intéressant, justement, parce que quand on prend du recul sur ce qu'on fait et qu'on y réfléchit, c'est là où on progresse. (E1-Elise, l. 139-141)

Mon idée, c'est d'être dans l'accompagnement. Et je crois qu'il y a une part de... – quoi qu'on puisse faire, quoi qu'on puisse amener – il y a une part de découverte que l'étudiant fera de lui-même. Il le fera s'il a envie, s'il est motivé pour le faire. Donc moi, mon travail, je le vois plus comme un accompagnement et comme un activateur de motivation. [...] Je le vois plus comme ça parce que... l'information, les connaissances, on peut les trouver. Quelqu'un de motivé, il va les trouver. Il va les trouver, on peut les trouver partout. Alors c'est vrai aussi qu'on peut les trouver partout mais faut faire du tri. Donc on est là, voilà, pour aider à faire le tri. (E1-Elise, l. 154-161)

Si Elise se décrit comme une formatrice « à l'écoute », centrée sur l'étudiant, elle a un fort besoin de se sentir elle-même en sécurité dans le face-à-face pédagogique. Mais si elle n'est pas encore très sûre d'elle en termes de compétences pédagogiques, elle estime n'avoir rien à prouver en termes de compétences infirmières et compte sur cette expertise pour étayer son enseignement :

Moi je suis quelqu'un de très anxieux et angoissé, et j'ai besoin que ce soit très carré. J'ai le TD qui est prêt, la fiche pédago, mais j'ai les supports derrière, etc., enfin à chaque fois – mes collègues se moquent un peu de moi avec ça – mais c'est vrai que moi, j'ai besoin de ça pour me rassurer. (E1-Elise, l. 209-212)

Je pense pas avoir grand-chose à prouver au niveau professionnel. Peut-être au niveau de l'enseignement, de la pédagogie. Mais au niveau professionnel infirmier... je pense pas avoir encore beaucoup de choses à prouver à ce niveau-là. Donc j'ai suffisamment d'assurance là-dessus pour me sentir totalement à l'aise dans l'échange avec eux. (E1-Elise, l. 711-715)

Son identité infirmière puéricultrice est très forte et elle fait en sorte de réinvestir son expérience en pédiatrie, chaque fois qu'elle le peut, dans ses activités à l'Ifsi, et notamment dans la simulation, en particulier en proposant des séances aux élèves auxiliaires de puériculture :

C'est vrai que j'essaie toujours... parce que c'est quelque chose qui me tient à cœur... j'essaie toujours de placer un peu de pédiatrie dans mes cours. [...] Et je pense que c'est quelque chose qui est très, très fort chez moi. Qui est important pour moi. Et donc je pense que quelque part, ils doivent m'assimiler à... de toute façon, ils savent que je suis puer. Donc je pense qu'ils me voient comme... quelqu'un qui s'occupe des enfants, c'est quelqu'un qui est assez bienveillant. (E1-Elise, l. 227-238)

Son engagement dans l'activité SCPE

Elise est consciente que la simulation a une place importante : « on est dans un projet qui est élaboré, qui va beaucoup plus loin que la simulation sur l'Ifsi. Qui prend une autre... pour moi, c'est un projet qui a une place très importante.... Qui est pas loin d'être, je pense, un des premiers projets de l'Ifsi ». (E1-Elise, l. 544-546). Elle perçoit un fort soutien organisationnel et un groupe de pilotage très actif :

Le soutien de la direction, comme pour tout projet, il est essentiel. Et là il est réel. Le projet il est réellement soutenu. (E1-Elise, l. 562-563)

J'ai des collègues au niveau du groupe de pilotage, qui sont très dynamiques à ce niveau-là, et qui aident bien pour que ce projet puisse perdurer. Mais voilà, le dynamisme il se fait dans les deux sens, c'est une interaction. Enfin je veux dire... la direction peut pas soutenir un projet si derrière les gens... il faut les deux. Et là, je pense que c'est ce qui se passe. Il y a quand même des formateurs qui sont venus ici parce qu'ils savaient qu'on faisait de la simulation ! (E1-Elise, l. 563-567)

Elise, quant à elle, s'est d'abord engagée dans la simulation parce qu'il fallait en faire. Elle la pratique depuis un an, comme Daniel, de qui elle est très proche. Au départ, sa motivation pour le format, et pour partir se former sur la conduite des séances, est extrinsèque : le motif est à la fois prescrit et socio-affectif, parce que c'est une demande institutionnelle et parce qu'elle apprécie de partir une semaine en formation avec ses collègues :

Alors au départ je savais pas trop ce que c'était. (*Rires*) Non mais si, j'aurais pu avoir plus de curiosité et aller vraiment chercher... honnêtement, j'ai pas fait de recherche. Donc il y avait un groupe pilote. Donc je les entendais parler... mais j'ai pas été chercher vraiment plus loin. Après, il y avait... il y a un projet quand même institutionnel sur la simulation. (E1-Elise, l. 302-305)

Alors on est parti à plusieurs, on était quatre, cinq. Donc c'était intéressant parce qu'on était un petit groupe, on pouvait échanger. Et là, ça a été... comment dire... ça a été quand même assez déstabilisant au départ... [...] Passionnant mais déstabilisant. (E1-Elise, l. 324-328)

Elle découvre alors les vertus pédagogiques de la simulation et cela fait fortement écho à ses conceptions de l'enseignement ; le lien très fort avec les situations de terrain, la dimension développementale, la réflexivité sur la pratique :

C'est bien parce qu'il (*l'étudiant*) peut vraiment se projeter et puis après, réfléchir à ce qu'il a fait et pouvoir justement se... pouvoir mettre en place certains mécanismes. Ou au contraire aller revoir des connaissances. Je trouve ça très, très bien parce que il peut... il n'y aura pas de problème a priori puisqu'on n'est pas dans la réalité et ça, c'est une dimension qui est vraiment importante. Parce que finalement quand on est dans la vraie vie, on n'a pas toujours, après coup, quand on fait des erreurs, des choses qu'on ne devrait pas tout à fait faire comme ça, on n'a pas... on peut pas remettre le film en arrière, quoi. Alors que là, on peut. (E1-Elise, l. 418-424)

Oui, parce qu'il y en a qui n'ont pas conscience qu'ils manquent de certaines choses. Qui n'ont pas conscience ou qui ne font pas certains liens. Et là, en simulation, ils s'en rendent compte. Ils s'en rendent pas compte parce que quand on est auprès du patient, tout va très vite, on n'a pas le temps forcément de se poser, que là, eh ben là, on se pose ! [...] Après, voilà, qu'est-ce qu'on en fait ? Après, c'est une question de chacun avec sa propre moralité et son éthique personnelle. Mais là, le fait de s'arrêter... on met « pause » et on s'arrête, et on discute, eh ben là ils s'en rendent compte. C'est important parce qu'on le fait pas ailleurs... (E1-Elise, l. 454-464)

Parce que là, on n'est pas... sur ces méthodes-là, on n'est pas sur les connaissances, on est vraiment sur la mobilisation de ses connaissances, la connaissance de soi, la façon dont on réagit, les liens qu'on peut faire, et ça... on l'obtient pas autrement, quoi ! (E1-Elise, l. 805-808)

Aujourd'hui, Elise estime que son degré d'engagement dans la simulation est important, elle le note entre 2 et 3 car estime être « plus que dans l'adhésion. Oui, parce qu'alors, là, pour le coup, ça me prend du temps ! » (E1-Elise, l. 477-478). Elle l'utilise de manière importante dans deux des UE pour lesquelles elle est référente, en particulier en innovant en matière d'évaluation normative *via* la pratique simulée.

Conduire des séances de simulation lui coûte beaucoup d'énergie et de stress, elle estime qu'elle se doit d'être performante pour garantir la qualité des séances :

Là, je suis très angoissée pour les prochaines séances. Je suis morte de trouille en fait ! [...] De pas arriver à trouver la façon de les faire rebondir, d'oublier de les faire travailler sur certaines choses... et puis là, il faut absolument qu'ils envisagent dans la formative, toutes les pistes, qu'ils oublient pas certaines pistes. Ou qu'en tout cas, s'ils les oublient, que moi je les fasse rebondir là-dessus, pour pas qu'ils les oublient en normative. Ah oui, là, c'est clair que c'est une sacrée pression. (E1-Elise, l. 632-642)

C'est coûteux en énergie. Ah oui. Oui, oui, oui. Là, une journée de simulation, on est... fatigué. On est vraiment fatigué. Alors c'est vrai que c'est bien quand on est deux, qu'on peut alterner les débriefings. Parce que je trouve que c'est vraiment fatigant. (E1-Elise, l. 600-602)

Finalement, on fait un cours magistral, on maîtrise notre truc, on a un super Powerpoint, etc., bon. Si les étudiants écoutent et posent pas trop de questions, finalement on est dans un ronronnement, quoi, [...] Mais là, là, on est constamment dans l'interaction. Ce qui fait que c'est fatigant. Physiquement et psychologiquement, c'est fatigant. Parce qu'il faut être très réactif. (E1-Elise, l. 584-590)

En fait, je sais que quand je suis en simu, il faut que je sois vraiment au mieux de ma forme. Parce que... d'abord, parce que je le leur dois, aux étudiants, parce que ça passe aussi par ce que va dire le formateur, par la façon dont il va réagir. (E1-Elise, l. 593-596)

Là c'est beaucoup plus fatigant. On sait pas vers quoi on va aller, en plus. [...] Donc il faut forcément être très vigilant. Et ça, cette vigilance, oui, c'est fatigant. (E1-Elise, l. 605-608)

Le retour sur investissement est très fort pour elle quand elle constate l'efficacité de la méthode. Elle évoque le changement de regard qu'elle a pu porter sur certains étudiants, qu'elle a vus se révéler au cours de ces séances :

Ce qui m'apporte en tout cas de la satisfaction, c'est quand je vois que mes étudiants ont progressé. Qu'ils ont compris et qu'ils ont passé des étapes. Ça, ça me... ça m'intéresse. Ou quand je découvre quelque chose... la... une face cachée d'un des étudiants ! [...] Et un jour, en simulation, il était là dans le groupe, et là... ben là, il n'était plus étudiant ! Il était vraiment... infirmier ! Et alors là, j'ai eu la révélation... je sais pas comment te dire, mais j'avais pas une très haute opinion de cet étudiant en termes de réussite et tout, et là, la façon dont il s'est investi, et le raisonnement qu'il a mis en place dans cette situation qu'il a bien vécu comme professionnel ! Là, je l'ai vu comme infirmier ! Je l'ai vu avec un raisonnement, des actions infirmières, une réflexion en débriefing vraiment en place ! Et ça, ça me fait un plaisir fou. Vraiment. (E1-Elise, l. 189-205)

Dans sa pratique, elle est particulièrement attentive à créer un climat de bienveillance, y compris vis à vis de l'acteur qui joue le patient simulé, en prenant en compte ce qu'il peut vivre :

On essaie quand même dans le débriefing, de positiver certaines choses. Eh ben des fois c'est dur ! des fois c'est difficile. Et je pense que on a quand même le devoir d'essayer que... ben l'étudiant... OK, il s'est planté, il a tout raté, mais ce qu'il va falloir qu'il ressorte de ça, c'est « ah ben ouais, mais là, c'était pas tout à fait réel, mais donc là, il me manque ça, ça, et ça, eh ben je vais aller le chercher. Et du coup, la prochaine fois, je vais pouvoir faire de telle manière et ça se passera bien ». Et du coup, il va positiver. Mais il faut arriver à faire dire à l'étudiant certaines choses. Et c'est quand même important qu'on fasse ça. (E1-Elise, l. 616-623)

Je pense que c'est important aussi de voir comment se situe l'acteur. J'aime bien après offrir un petit café, voir comment ça va, ça me semble important. (E1-Elise, l. 410-412)

Cette considération positive est essentielle pour elle. D'ailleurs, ce qui pourrait l'amener à se désengager, ce serait :

Que ça change un peu de philosophie, que ça soit fait différemment et que... qu'on n'ait pas cet esprit de bienveillance par rapport à ce qu'on fait. [...] Là, on déstabilise quand même quelque part la personne, l'étudiant. Donc il faut vraiment qu'il y ait cette bulle de bienveillance. Et s'il y a pas cette bulle de bienveillance, alors là, oui, j'arrête. (E1-Elise, l. 817-823)

Aujourd'hui, Elise aspire à aller plus loin dans sa connaissance du format et projette de s'engager dans un DU de formateur en simulation :

C'est vrai que j'ai envie d'aller un peu plus loin. Voir un petit peu ce qui se fait ailleurs, découvrir un peu plus. [...] Au départ on voit pas toute la dimension, toutes les possibilités et tout l'impact que peut avoir ce genre de chose, ce genre de pratique. Et faut pas que ça soit fait pour tout et n'importe quoi ! Il faut qu'il y ait un plus. Mais quand c'est bien réfléchi et que c'est pertinent, par rapport à ce qu'on a enseigné, c'est vraiment très, très fort comme impact pédagogique, par rapport à d'autres méthodes. Donc du coup, ça mérite qu'on s'y intéresse plus. (E1-Elise, l. 509-518)

Perception de développement professionnel via la SCPE chez Elise

Elise a pour l'instant une expérience assez restreinte de la conception et de la conduite des séances de simulation. Pour autant, elle ne manifeste pas de réel besoin en termes de développement de ses compétences. Elle manifeste plutôt un désir d'aller plus loin dans la connaissance des potentialités de l'outil.

La formation de formateur en simulation lui a permis d'expérimenter les étapes clés du format :

On a monté nos scénarios, on les a vécus, on a été dans le rôle de professionnel auprès du patient, et puis dans le rôle de formateur. Enfin, voilà, on a fait le tour de la question. (E1-Elise, l. 354-356)

Les principales difficultés qu'elle rencontre aujourd'hui sont essentiellement techniques, parce qu'elle a peu pratiqué. Par ailleurs, elle est attentive à sa posture pour permettre l'expression des étudiants :

Là où j'ai un peu de mal, c'est les réglages, quoi. [...] Faut que je revoie un peu en arrivant, c'est clair, faut que je revoie. Parce que là, comme ça, on me met à côté, je suis incapable de le faire marcher ! Faut que je me remémore...

alors ça c'est un problème, parce que comme on est en situation qui se veut la plus réelle possible... il y a des changements de paramètres, faut que ça soit fait au moment où il faut et que ça soit fiable. (E1-Elise, l. 384-390)

Je pense qu'il y a un ensemble de choses qui sont importantes. Euh... déjà, de ne pas être trop interventionniste, dans ce qu'on va dire, et que l'étudiant arrive à dire lui-même ce qui se passe. De faire du renforcement positif, parce que c'est vrai que... bon, voilà, c'est difficile. Donc il faut qu'ils sentent une certaine bienveillance. Et qu'ils puissent sortir de là en n'étant pas moins bien qu'avant. (E1-Elise, l. 755-759)

Comme elle estime que le plus important c'est le débriefing, elle se fait relativement confiance pour parvenir à le gérer, s'appuyant sur son expérience de soignante, en dépit du contexte d'incertitude inhérent au format :

C'est vrai que pour le coup, moi qui suis quelqu'un d'angoissé et qui ait toujours des tas de fiches de partout [...], là, eh ben là, on n'a rien ! et je pensais que ça me dérangerait plus que ça. Alors... je me demandais si c'était pas justement cette idée-là que j'ai émis tout à l'heure ? – que j'avais jamais émis avant, d'ailleurs – le fait d'avoir... d'être quelque part, dans cette histoire-là, plus en rapport avec le côté vraiment métier infirmière, hein, avec le patient. Parce qu'il y a quelque chose qui est raccroché quand même à la réalité de ce qu'on vit, du métier auprès du patient. Hein, c'est ce qu'on recherche, quand même ? Alors peut-être que quelque part inconsciemment, ça me permet de me sentir suffisamment à l'aise, parce que ça, ce côté-là, moi je sais que je le maîtrise bien. Peut-être ? (E1-Elise, l. 779-792)

Je pense qu'il faut déjà avoir pris un petit peu de recul et puis euh... je pense que c'est là... alors je pense quand même que... qu'il faut avoir suffisamment de confiance en soi pour pouvoir aborder ça... euh... je dis « en live », parce que c'est ça. Parce qu'on sait pas ce qu'on va avoir (E1-Elise, l. 776-778)

Parce que voilà, quoi, c'est vrai que... on n'a pas de parachute, quoi ! Sans filet, c'est dur, hein ? (E1-Elise, l. 849-850)

Mais finalement nous aussi on est en live quelque part, donc on est aussi un peu en insécurité. Et du coup on est plus sur un plan d'égalité. (E1-Elise, l. 706-707)

La co-animation représente néanmoins pour elle un étayage appréciable, mais délicat à gérer :

Le fait d'être deux, de savoir que... moi je sais que si j'ai un problème, je sais que Anne va pas me laisser me noyer. [...] Pour moi, c'est pas un problème, hein, que ce soit Anne ou quelqu'un d'autre, je sais qu'il y aura pas de souci. Moi pareil, je vais pas laisser un de mes collègues sentir que ça va pas du tout... Et puis après dans le débriefing, il y a aussi des moments de blanc où il faut attendre aussi que les choses se fassent. (E1-Elise, l. 850-857)

Je pense que c'est quand même plus facile de pouvoir mener le débriefing s'il y a qu'une personne. On n'a pas forcément les mêmes... la même façon d'aborder les choses et d'amener... donc c'est... pour moi, ça me semble plus facile. Maintenant quand on sait qu'on va être en difficulté, ou quand c'est le début, on le dit... Au début on se dit « bon écoute, je suis pas encore très sûre, je te regarde si ça va pas et tu prends le relais ». (E1-Elise, l. 842-846)

Je suis avec Anne, donc voilà, c'est vrai aussi que quelque part, d'être avec un collègue sur qui on peut compter, ben, ça rassure aussi. Parce que... ouais, ça rassure. (E1-Elise, l. 736-737)

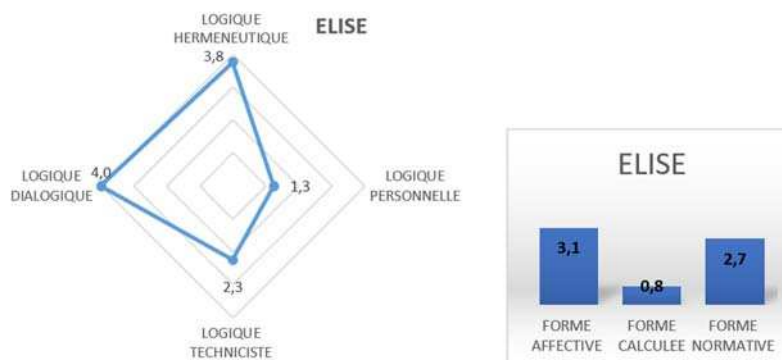
Le regard de l'autre, ça m'aide bien. (E1-Elise, l. 752)

Synthèse du profil et des formes d'engagement d'Élise

Élise est dans une **logique dialogique forte (4)** : son discours est particulièrement centré sur l'étudiant et son développement. Elle apprécie le travail en équipe et de pouvoir compter sur le soutien de son binôme, qui représente une ressource pour elle. La **logique personnelle est faible (1,3)** : Élise s'est engagée dans le format parce qu'il lui semble utile pour l'étudiant, et peu pour des buts plus personnels. La **logique herméneutique est forte (3,8)** : Élise a l'ambition d'amener l'étudiant à donner du sens à sa pratique, de l'aider à se construire comme professionnel soignant, dans une perspective éthique. Elle se reconnaît dans une posture de maïeutique. La **logique techniciste est modérée (2,3)** : la question des normes de bonnes pratiques n'est quasiment jamais évoquée, et si la question de l'erreur est présente, c'est dans une perspective de réflexivité pour l'étudiant, de responsabilisation, davantage que dans une perspective de correction. En revanche, elle exprime un besoin de maîtrise, relativement contrôlé grâce au secours de son expertise soignante.

La **forme d'engagement affective est assez forte (3,1)** : Élise apprécie de plus en plus ce format, au fur et à mesure qu'elle le pratique. Cela lui apporte beaucoup de satisfaction lorsqu'elle en constate l'efficacité pédagogique. La **forme d'engagement normative est assez forte (2,7)** : elle se fait un devoir d'être performante dans ce format pour assurer la qualité des séances. La **forme d'engagement calculée est faible (0,8)** : Il n'y a pas de projet professionnel en lien avec cette activité, à part le fait de pouvoir remobiliser des situations de pédiatrie. Elle n'en retire actuellement pas de bénéfice personnel, si ce n'est la perspective de partir en formation avec des collègues qu'elle apprécie.

Nous voyons donc à travers ce portrait des éléments qui, effectivement, sont proches du profil de Katia, alors même que ces deux formatrices exercent dans deux Ifsi différents.



Portrait en Activité d'Elise (Phases 2 & 3)

Description de la séance (11 mars 2016)

La séance animée par Elise a lieu au laboratoire de l'IFSI. Elle se déroule sur une demi-journée avec un groupe de sept étudiantes de deuxième année et s'inscrit dans le cadre de l'unité d'enseignement des soins éducatifs. C'est la première étape – formative – d'une série de deux séances de simulation, dont la seconde est sommative. Elise est l'un des deux référents de cette UE : c'est elle qui a conçu les scénarii supports de ces pratiques simulées, avec son collègue Daniel. Ces scénarii ont été validés par Anne. L'artéfact utilisé est une comédienne qui jouera la patiente. Aujourd'hui, Elise est en binôme avec Anne pour animer la séance, avec qui elle a déjà expérimenté ces scénarii la veille. Dans le second laboratoire, contigu, deux autres collègues animent eux aussi cette séquence pédagogique.

Elise arrive quarante-cinq minutes avant l'arrivée des étudiants, en même temps que sa collègue. Elle est assez confiante compte-tenu que la séance de la veille s'est bien passée et que le système audio-vidéo a fonctionné, ce qui était son inquiétude, dit-elle. Les deux formatrices se sont réparti les fonctions : c'est Anne qui assurera la partie technique (caméra) – ce qui rassure beaucoup Elise – et elle-même gèrera les deux débriefings de la matinée. Les deux comédiennes arrivent. L'une est novice dans cet exercice et demande des précisions sur la pathologie de la patiente. De ce fait, un briefing entre les quatre formateurs et les deux actrices s'organise de façon impromptue.

Les étudiantes arrivent et s'installent sur les chaises qu'Elise a installées en ligne face à l'écran. Elle se tient debout devant elles pendant le briefing, qu'elle conduit et qu'Anne complètera. Elle invitera ensuite les étudiantes à découvrir la « chambre du patient » dans laquelle les attend la comédienne. Au retour dans la salle, Elise demande trois étudiantes volontaires, les entraîne à l'écart afin de leur présenter le pré-briefing du scénario. Les étudiantes observatrices n'auront pas d'informations sur le contexte de la situation, mais elles devront l'observer à l'aide d'une grille de critères que leur présente Anne pendant ce temps.

Pendant la situation simulée, Anne est dans la chambre pour filmer les étudiantes, et Elise observe la scène sur l'écran dans la salle de débriefing. Elle prend des notes. Puis le trio d'étudiantes revient dans la salle, ainsi qu'Anne et la comédienne qui se placent toutes deux en retrait du groupe. La comédienne ne sera pas sollicitée pendant le débriefing.

Elise conduit le débriefing selon un déroulé d'abord chronologique, mais qui rapidement se centre sur des thématiques. Elle pose beaucoup de questions, oriente les étudiantes vers ce qu'elle veut leur faire exprimer, mais sans beaucoup de succès, alors qu'elle y revient à plusieurs reprises. Elle apportera donc souvent les réponses attendues. Elle semble en difficulté mais à aucun moment ne sollicitera sa collègue qui, de son côté, s'étant isolée du groupe, semble occupée à une tâche d'écriture. Anne nous dira elle-même lors de la pause qu'elle travaillait sur la conception d'un questionnaire de satisfaction pour les séances de simulation. Pourtant, même si elle fait tout autre chose, Anne, à la toute fin du débriefing, signalera aux étudiantes qu'elles ont oublié d'aborder un élément important, ce qu'elle juge « éliminatoire » s'il n'est pas mobilisé ; cette intervention déstabilisera le groupe. Elise, lors de l'intersession, exprimera sa culpabilité de ne pas avoir traité cet élément. Elle évoquera aussi ses difficultés à gérer ce débriefing et dit « ne pas comprendre pourquoi les étudiantes n'y arrivent pas ».

Lors du second débriefing, la situation est davantage pourvoyeuse de matériau, aussi l'échange est plus aisé. Elise manifeste une attitude encourageante, elle acquiesce, guide les étudiantes. Dans ces deux débriefings, les étudiantes observatrices ne sont quasiment pas invitées à participer à l'échange. Elise cible son action sur les

protagonistes seuls. A la fin du débriefing, Anne – qui avait repris ses occupations annexes – interviendra pour donner son feedback : « vous avez bien répondu ». Les étudiantes semblent rassurées. Anne revient enfin sur les conditions de l'évaluation certificative de la semaine suivante, qui semble être la préoccupation majeure des étudiantes ; elle prend alors une posture de *leadership* vis-à-vis de sa collègue Élise, qui ne clôturera pas elle-même sa séance.

Entretien à chaud post-séance

Elise se dit « fatiguée et inquiète ». Inquiète par rapport aux modalités d'évaluation de cette UE *via* les pratiques simulées. Elle semble douter de la pertinence de ce choix : « je suis un peu inquiète... d'avoir tout changé la même année, là, c'est... c'était peut-être pas l'idéal ».

Elle évoque ses difficultés dans le premier débriefing, s'interroge sur le manque de compréhension des étudiants vis-à-vis de la consigne, et sur ce qu'elle considère comme son incapacité à leur faire verbaliser leur processus de pensée :

ELISE : Le premier groupe j'ai eu un peu du mal, hein, je t'ai dit tout à l'heure, j'ai vraiment eu un peu du mal, parce que en fait, j'ai vraiment le sentiment qu'ils ont pas compris – et puis eux le disent aussi de toute façon – ce qu'on attendait d'eux. Pourtant, on leur avait déjà dit. Ils l'ont pas entendu. Ou ça a été noyé dans d'autres informations, je pense. Donc ça c'est quelque chose que je retiens... ben... pour l'année prochaine. Donc du coup, en débriefing, le premier groupe, je me disais... j'ai vraiment du mal quoi. J'arrive pas à les amener à ce que... ils ont pas compris ce qu'il fallait faire dans la situation, donc du coup... ben, pour le débriefing c'était aussi un peu difficile. [...] Le deuxième groupe qui est passé, d'ailleurs elles l'ont dit « ça nous a beaucoup aidées le premier groupe, parce que effectivement là on a bien compris de quoi il s'agissait », donc c'était beaucoup plus structuré, elles sont arrivées à construire quelque chose. Alors que le premier groupe c'était vraiment décousu. (E2-Elise, l. 13-26)

ELISE : Et là, moi, j'étais en difficulté. Après je trouve satisfaisant que ce soit les autres qui leur ont dit, mais du coup, j'arrivais pas... enfin j'ai l'impression que j'arrivais pas à leur faire dire, et je savais pas quoi utiliser. (E2-Elise, l. 58-60)

Entretien d'autoconfrontation (21 mars 2016)

Lorsque nous nous revoyons pour cet entretien, dix jours ont passé et entre temps, Elise a animé plusieurs journées de simulation, en particulier pour les épreuves certificatives. D'emblée, elle évoque sa difficulté à se remémorer la séance que nous avons observé. Quand nous lui proposons de choisir un épisode qui lui semble emblématique de sa pratique dans ce format sur cette journée-là, elle n'en retrouve pas. Nous lui proposons donc de commenter et d'explicitier les différents moments choisis par nous.

Les gestes langagiers

L'installation de l'espace salle de débriefing

Quand nous lui demandons de se remémorer l'installation de la salle, Elise évoque d'emblée qu'elle aurait aimé faire différemment :

ELISE : On a essayé de l'installer un petit peu en demi-cercle. Je suis pas certaine, moi personnellement, que ça soit la bonne installation. Après... on fait quand même pas mal de simulation ici. Je suis pas... je suis pas dans le groupe de pilotage et euh... mais euh... moi j'aurais tendance à ne pas faire comme ça. Je pense que c'est pas un bon positionnement. C'est pas un bon positionnement d'être face au groupe comme ça. Moi je verrais bien ça un peu différemment, mais d'un autre côté, je veux dire... à partir du moment où ça a été institué de cette manière-là – parce que moi, j'ai commencé la simulation après – euh... voilà. Bon je pense que moi j'essaie de les installer un petit peu en demi-cercle, mais moi je m'installerais bien en rond, quoi. C'est bête, hein, mais je pense qu'on serait un peu plus dans l'échange. Au (*centre de simulation*), les chaises sont en rangs, ça moi, ça me convient pas vraiment. Mais c'est un peu compliqué... un peu compliqué de changer aussi.

CH. : En quoi c'est compliqué justement de prendre cette liberté d'organiser la salle autrement pour toi ?

ELISE : Ben alors, là, dans un premier temps, faut déjà qu'ils soient installés pour qu'ils voient ce qui se passe.

CH : Oui, sur l'écran.

ELISE : Sur l'écran. Alors après, faut réinstaller, repousser...

CH : Ça demande un peu de manipulations...

ELISE : Oui, on manipule énormément ici... on bouge beaucoup les tables, les chaises... il y a une espèce de ras-le-bol au bout d'un moment... On est tout le temps en train de bouger les tables et les chaises et... donc voilà. Elles sont mises comme ça pour qu'ils puissent voir la vidéo, et après j'ai un peu la flemme de... ouais, c'est vrai, c'est une lassitude quoi. Mais moi, je me sentrais plus à l'aise si on était en rond. Je me sentrais plus à l'aise. Et même l'autre formateur, celui qui filme, pourrait être dans le cercle, parce qu'on est deux en fait. Voilà, moi je le vois plus comme ça, pour être plus dans le partage de quelque chose. Maintenant voilà, cette lassitude de remettre les trucs... (E3-Elise, l. 87-109)

L'environnement géographique de la salle semble représenter un obstacle pour elle, mais le reconfigurer lui demande une telle énergie qu'elle y renonce. D'autre part, elle semble aussi se conformer à ce qui a été en quelque

sorte « institué » par le groupe de pilotage – même si c’est de façon informelle – et ne semble pas (encore) en mesure de proposer autre chose. Elle se plie donc à cette autorité, peut-être d’autant plus qu’elle anime aujourd’hui avec Anne, qui est chef du projet. Pourtant, lors d’une expérience antérieure, alors qu’elle débriefait des élèves auxiliaires de puériculture (la pédiatrie étant son domaine d’expertise), elle s’est autorisée à les installer en rond. Elle considère que « c’est un peu différent, oui. Je trouve qu’on est plus dans le partage ». Elle déclare alors son intention d’en discuter avec ses collègues, mais évoque le manque de temps qui selon elle, freine ces espaces de régulation collective « on est toujours un peu pressé par le temps. Mais à un moment donné, il faut se poser, s’asseoir, se dire... sinon, c’est toujours entre deux portes ». Par ailleurs, elle juge que ce sont aussi les étudiants qui induisent cela :

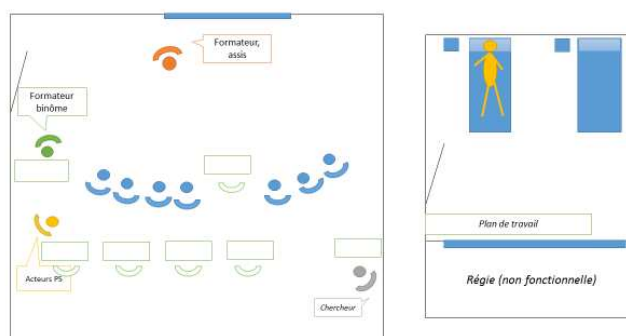
ELISE : Les étudiants aussi, d’emblée, ils se mettent comme ça, quoi ! je veux dire... c’est difficile, quoi, on a l’impression de changer les habitudes... on a les étudiants qui sont là, on a les formateurs qui sont là en face... c’est difficile quoi, de partager quelque chose... alors que pour moi, on est plus là-dedans.

En tout cas, c’est clair que les étudiants aussi, ils sont aussi là-dedans.

CH : Ils sont dans des schémas comme ça, traditionnels, c’est ça ?

ELISE : Ah oui. Alors que justement ça doit pouvoir un peu bousculer les schémas traditionnels, ce genre de pratique. (E3-Elise, l. 122-131)

Le positionnement dans l’espace



Configuration de l’espace et positionnement formateurs-étudiants pendant le débriefing - ELISE

Elise se place en face des étudiants, dans une position frontale traditionnelle, assez loin des étudiants. Elle est assise. Finalement, ce point-là semble non négociable pour elle et elle l’affirme : « Alors il y en a qui le font debout, mais là, non, non, et puis je le ferais pas debout ! Non, on est assis, on se pose, on réfléchit ensemble, on s’assoit. Voilà, je pense que c’est mieux » (E3-Elise, l. 140-141).

Nous voyons que pour l’utilisation et le positionnement dans l’espace, Elise se situe en position de *follower* plutôt passif. Sa courte expérience du format peut expliquer qu’elle puisse ne pas se sentir légitime pour faire valoir son point de vue et prendre des initiatives dans un contexte de co-animation, alors qu’elle le fait lorsqu’elle est seule formatrice ou avec des collègues moins expérimentées qu’elle.

Le choix du vocabulaire

Elise utilise souvent un vocabulaire de théâtre, ce dont elle n’a pas conscience, et ce qui renforce l’idée du jeu de rôle :

CH : Tu as utilisé « jouer la scénette », « les acteurs », « jouer votre rôle », « prenez votre scénario », etc. C’est volontaire que tu utilises ce vocabulaire ?

ELISE : Oui, parce qu’on n’est pas encore... dedans. Alors après, des fois j’ai un peu de mal... en général j’essaie, mais d’utiliser des termes qui rentrent plus dans un vocabulaire paramédical. Le patient, sa pathologie... Mais là, oui, pour qu’ils aient bien conscience qu’on n’est pas dans... tout à fait dans la réalité. On va y aller, mais après, quoi.

CH : Donc là, replacer ça dans un contexte de jeu, pour toi c’est important, c’est une intention que tu as ?

ELISE : Oui justement... parce que... ils vont rentrer dans le jeu. Des fois je leur demande – pas toujours – mais je leur demande comment ils se sont sentis, et s’ils sont vraiment rentrés dans le jeu. Souvent ils disent qu’ils ont oublié la caméra. Et là je parle vraiment du patient... Je suis pas certaine qu’il faille présenter la comédienne avant. Il faut qu’ils rentrent dans l’histoire. Le fait de dire qu’on est dans un jeu, dans une scénette, bon, c’est aussi pour qu’ils aient pas d’appréhension. Et puis après, on rentre dedans. Moi je suis pas certaine qu’il faille présenter l’actrice en tant qu’actrice. (E3-Elise, l. 202-215)

Plus tard, lorsqu’elle entendra un extrait de son débriefing, Elise remarquera qu’elle utilise certains mots, et prendra conscience de cela :

ELISE : Le nombre de fois où j'ai dit « diagnostic éducatif » ! Je voulais vraiment qu'ils entendent et... au final, dans l'évaluation, il y en a plein qui ont fait des recueils de données ! d'entrée ! ça a été difficile. Très difficile. Je me rendais pas compte. Là, ça était la deuxième journée, j'avais pas encore tout le recul. Pour me rendre compte. Et à chaque fois, j'ai beaucoup, beaucoup insisté là-dessus et c'est pas forcément ce qu'ils ont fait, pas toujours. Ils sont partis sur ce qu'ils avaient l'habitude de faire. C'est-à-dire l'entretien d'accueil.

CH. : Là, tu dis que tu as beaucoup insisté sur le terme « diagnostic éducatif ». On était donc le deuxième jour. Est-ce que tu avais déjà modifié ta pratique par rapport à la veille ?

ELISE : Alors, oui, sans doute, parce que j'avais déjà constaté qu'ils n'étaient pas sur le diagnostic éducatif. Probablement. Oui, je pense. De toute façon c'est le ressenti qu'on a eu sur les quatre jours. (E3-Elise, l. 223-232)

Les gestes de mise en scène du savoir

La question de la fidélité à la situation réelle

Elise évoque la question du jeu des patients simulés qui n'est pas toujours crédible selon elle, ou non conforme à ce qui était attendu. Elle semble prendre conscience d'un problème qu'elle n'a pas vraiment élaboré jusque-là.

ELISE : Ce scénario-là m'a posé problème en fait.

CH. : En quoi il t'a posé problème ?

ELISE : Il m'a posé problème justement par rapport à la façon de jouer des comédiens. Je pense que c'est pas facile pour un comédien, certaines situations. Et on voit que... il y a des représentations des fois, complètement personnelles qui peuvent apparaître... et euh... alors je ne sais plus si c'est ce matin-là, ou un autre jour, mais ça m'a posé problème.

CH. : Tu veux dire en termes de fidélité à la situation réelle ?

ELISE : Oui. C'est pas facile, hein, d'être patient standardisé, là. C'est quelque chose qui est compliqué. C'est pour ça que moi, ça me semble important aussi de... parce que là, on est avec des personnes, donc il faut aussi qu'ils puissent rentrer dans le personnage. On a tous nos propres représentations, et quand on n'est pas dans le milieu, on peut avoir des représentations très marquées qui influent sur la façon dont on va montrer les choses. Et là, c'est ce qui s'est passé. (E3-Elise, l. 72-83)

Le briefing

Elle est particulièrement attentive à mettre les étudiants à l'aise :

CH. : Quels étaient tes objectifs ?

ELISE : Savoir déjà, s'il y en avait qui... s'il y avait des étudiants qui n'avaient pas du tout fait de simulation. Parce qu'il fallait vraiment qu'ils puissent être acteurs dans cette histoire-là. Parce qu'il y avait la normative, il fallait pas que ça soit un truc totalement nouveau. Rappeler les règles de confidentialité et essayer de les mettre à l'aise, dans ce qu'on allait faire. Parce que bon, ils ont quand même beaucoup de pression. Et là, en petit groupe comme ça, on est quand même privilégié. Mais bon, qu'ils puissent se sentir bien pour donner le meilleur d'eux-mêmes, quoi. (E3-Elise, l. 151-156)

Lors du pré-briefing de la situation, Elise entraîne les deux étudiantes à part du reste du groupe pour leur présenter le contexte de la situation clinique de la patiente qu'elles vont prendre en charge. Les observateurs n'auront donc pas ces informations, bien qu'ils soient en charge de repérer comment leurs collègues abordent cet entretien de diagnostic éducatif. Elle n'évoque pas sa collègue, qui a briefé les observateurs, comme si cette répartition était implicite :

CH. : Alors ensuite, tu fais un pré-briefing de la situation. Tu te rappelles comment tu l'as fait ?

ELISE : Pas du tout !

CH. : Tu l'as fait en t'adressant exclusivement aux étudiants qui allaient être en scène.

ELISE : C'est fort possible. Normalement c'est comme ça que je fais.

CH. : Qu'est-ce qui explique ce choix ? qu'est-ce qui fait que tu ne l'adresses pas au groupe entier ?

ELISE : Moi, je pense que ça peut les aider à rentrer justement dans le... dans ce qu'elles vont vivre. Mais là elles vont travailler en binôme et c'est important qu'elles puissent être... dans... leur petite équipe. Et c'est pour ça que je le fais de cette manière-là.

CH. : Comme si tu faisais une relève...

ELISE : Ouais. C'est elles qui vont s'occuper du patient.

CH. : Les observateurs du coup... ?

ELISE : Alors les observateurs, alors c'est vrai qu'à ce moment-là, ils entendent ou ils entendent pas. A ce moment-là, je ne m'en occupe pas. Non, notre but c'est d'avoir notre relève d'équipe, ils vont s'occuper du patient et je... j'arrive pas à m'occuper des autres en même temps ! donc je les laisse. Après, je sais pas si je leur avais donné la grille, mais je reviens sur le rôle qu'elles ont à tenir, mais à ce moment-là, je suis pas en mesure de m'occuper des deux, donc... elles attendent. (E3-Elise, l. 241-256)

La facilitation au cours de l'exercice simulé

Au cours de l'exercice simulé, Elise n'interviendra jamais de quelque façon que ce soit auprès des étudiants ; ce n'est pas prévu dans le scénario. L'actrice joue son rôle de patiente, mais n'est-elle pas suffisamment briefée, car elle joue un patient avec une disposition d'esprit qui ne permet pas d'engager une démarche d'éducation thérapeutique. Ce qui signifie que les étudiantes ne peuvent atteindre leur objectif. Elise n'a pas de moyen d'intervenir sur la situation en cours d'action pour guider l'actrice. A posteriori pourtant, elle ne lui donnera pas non plus de consignes lors de l'intersession, en vue du deuxième scénario. Anne, étant chargée de filmer, a pu le faire de son côté, mais les deux formatrices n'ont pas échangé sur ce point au cours de la séance. Lors de l'entretien, Elise évoque son insatisfaction quant au jeu de la comédienne, mais dit aussi son incapacité à intervenir auprès d'elle pour des raisons beaucoup plus personnelles.

CH. : Si je t'entends bien, la façon dont ça a été joué par l'actrice, n'a pas permis aux étudiants d'aller rechercher ces éléments-là, c'est ça ?

ELISE : Oui. Je pense. Je suis quasiment sûre. Parce qu'en fait la scène était jouée un peu trop négativement. Et on sait très bien que si on est dans le déni ou dans la colère, on peut pas aller dans l'éducation thérapeutique, c'est pas possible. Donc je crois que c'est ça qui m'avait mise en difficulté... enfin eux, ça les a mis en difficulté et moi aussi.

CH. : Qu'est-ce que tu en déduis ?

ELISE : Ben c'est là où je me dis que c'est pas non plus facile parce que l'acteur, à moins d'être vraiment peut-être un acteur professionnel, enfin... soit on est capable de rentrer complètement dans un personnage, sans tenir compte de ce que l'on est soi, parce que chaque acteur peut se trouver face à des situations qui font résonnance, soit à des expériences passées, soit à des peurs ou des angoisses qui leur sont propres et ils ont du mal à jouer vraiment ce qu'ils auraient dû jouer.

CH. : Ce qu'ils auraient dû jouer justement, comment ça a été présenté ? Comment ils ont été formés à ça ?

ELISE : ... J'ai pas l'info ! (*rires*). [...]

CH. : Est-ce que c'est quelque chose que tu as pu rediscuter avec l'actrice justement ?

ELISE : Non, ça m'est trop difficile, là.

CH. : Ah oui ?

ELISE : Non... ce sera pas possible. Là, euh... pas tout de suite. Le problème c'est que... l'actrice c'est la fille d'Anne. Et ça m'est un peu difficile à cause de ça. Ça aurait été une autre actrice, j'en aurais pas discuté tout de suite, mais un peu plus tard. Alors je vais voir. Parce que ça donne à réfléchir pour d'autres scénarios, quoi. [...]

CH. : Ça c'est quelque chose qui peut se parler au sein de l'équipe ?

ELISE : On va en discuter. Mais il va falloir le faire de manière... diplomatique. Moi je prends toujours mon temps dans ces cas-là. Faut pas le faire à chaud. Là, c'est pas possible maintenant. Mais ça le sera plus tard. Parce que je pense que c'est quelque chose dont il faut qu'on rediscute. (E3-Elise, l. 450-497)

Nous voyons ici qu'Elise a (encore) une vision très partielle de la pédagogie par la simulation. Elle ne s'est pas intéressée à la question de la formation des acteurs et différentes hypothèses sont possibles : soit elle considère – comme cela était le cas dans la question de l'installation de l'espace – que c'est du domaine réservé au groupe de pilotage et qu'il est difficile de s'en mêler, soit elle n'a pas encore intégré cette exigence comme faisant partie de l'ingénierie pédagogique en termes de conception des séances. Par ailleurs, les relations personnelles unissant l'actrice et la collègue formatrice empêchent Elise de s'autoriser à demander à la comédienne de réajuster son jeu. Il y a là une difficulté relationnelle entre les deux formatrices qui impacte leur manière de travailler ensemble.

La conduite du débriefing

Elise a conduit son débriefing de manière assez déstructurée. Lorsqu'elle évoque ce qui la guide dans cet exercice, elle parle d'une logique chronologique, telle qu'elle l'a apprise en formation. Pourtant, dans cette séance, cette logique ne lui a pas paru pertinente et elle s'est adaptée aux exigences de la situation, telles qu'elle les percevait sur l'instant. Elle a donc improvisé parce qu'elle était confrontée à une difficulté imprévue :

ELISE : Là, j'y arrivais pas...

CH. : Comment tu l'expliques ?

ELISE : Ben euh... la façon de poser les questions... et... enfin, le support qu'elles avaient à remplir... elles pouvaient commencer, selon ce que disait le patient, commencer soit par le début, soit par la fin. Et ça ne correspondait plus à la logique chronologique. Il y avait un décalage temporel. Et faire le débriefing de façon chronologique, ça me semblait pas adapté.

CH. : Et donc tu l'as fait autrement ?

ELISE : Du coup oui. J'ai plus insisté sur le support qu'ils avaient. Et même pour elles, de reprendre d'après leur support, ce qui avait été fait, ce qui avait été dit, pour essayer de se rapprocher de cet objectif. Qu'ils avaient pas forcément... c'est pas qu'ils l'avaient pas perçu, mais... dans une situation incertaine, ils se sont rapprochés d'autre chose. Donc avec ce support. Le fait de débriefer d'après le support... ben eux-mêmes voyaient que quelquefois ça n'allait pas. Ils avaient pas rempli quoi. Pourtant il y avait pas grand-chose sur ce support. Mais c'était pour les raccrocher aux idées... on avait travaillé là-dessus. Après on n'en a pas rediscuté, on doit en refaire un demain. Et je

sais pas comment a fait Daniel pour finir. Je sais pas. On n'a pas eu le temps de se parler. Donc il faut qu'on revoie ça. Mais moi, il est clair que je vais continuer de cette manière-là. (E3-Elise, l. 300-315)

Lors du débriefing, Elise cherche à faire exprimer aux étudiants ce qu'ils ont mis en œuvre auprès de la patiente. Elle commente cet extrait :

Extrait du débriefing	E3-Elise, l. 417-431
ELISE : Euh... est-ce que... donc l'objectif que vous aviez en entrant, de faire votre recueil de données, ... euh... est-ce que c'est quelque chose que vous faites habituellement quand vous faites, en stage, des recueils de données ? Plusieurs ESI : oui. ELISE : donc, là, c'est spécifiquement... par rapport à l'éducation... votre objectif à vous c'était quoi à la fin ? de faire ?... Ce qu'on a dit au départ... (silence)... ben regardez votre papier ... ESI : ben justement savoir... ce que le patient a, ce que le patient fait, ce qu'il sait... et quel est son projet... ELISE : oui, et ça vous sert à établir... ? Les ESI : un... un... à planifier... un... un projet ? une planification de ce qu'on va faire ? une éducation ? ELISE : oui... mais vous brûler un petit peu les étapes. ESI : faire un objectif ? ELISE : oui, mais l'objectif... Le diagnostic éducationnel, hein ! c'est ce qui est prévu de faire. Après seulement on va passer à l'étape suivante sur... sur les applications. Euh... donc, vous avez établi votre climat de confiance, vous vous êtes installées, vous vous êtes présentées déjà, vous avez mis en place une certaine communication, adaptée, donc euh... avec une patiente qui attend un peu ce qui se passe, et qui... qui pose des questions... et ça, ça vous a... qu'est-ce qui s'est passé chez vous à ce moment-là ? ESI : ça nous a un peu déstabilisées. Parce qu'on n'avait pas les réponses, donc euh... on savait pas trop quoi faire. ESI : je pense que si on avait directement installé les principes de... le contexte de pourquoi on était là, je pense qu'elle aurait pas posé des questions sur... tout ce qu'il y a autour. Elle serait peut-être restée plus... après je sais pas, mais elle serait peut-être plus restée sur... ELISE : ou peut-être pas. Mais vous, vous seriez peut-être restées plus sur... dans votre cadre. Hein ? Est-ce que... est-ce que c'est important, ça, de resituer le cadre, dans l'entretien ? ESI : ben oui, ça nous permet de pas... enfin, de pas partir... ELISE : d'accord... Euh... Donc euh... sur l'éducation, en tout cas, sur quoi vous auriez pu vous appuyer, après ? Sur quels éléments ? ... Il y a des éléments quand même qui ont émergé, que vous avez peut-être marqués dans votre... qu'est-ce que vous avez marqué dans votre... dans facteurs facilitants ? ESI : ben qu'elle est volontaire... ESI : qu'elle a son mari, qu'elle a des projets, elle voulait danser...	ELISE : Ben je suis revenue, là, sur un truc. J'ai l'impression que je voulais vraiment qu'elles comprennent qu'il fallait contextualiser, quoi. Je pense que j'essayais d'y revenir par un biais, là. Pour qu'ils aient vraiment conscience de ça. CH. : On sent que tu suis vraiment ton objectif. ELISE : Oui, parce que ça me semblait important. Je voulais que ça ressorte, cet élément-là, je voulais qu'ils puissent avoir dans leur souvenir ça en tête. CH. : Ce débriefing, tu l'as dit d'ailleurs dans le débriefing à chaud, que ça avait été difficile. Là tu ressens cette difficulté quand tu écoutes ces échanges ? ELISE : Ah oui, je vois bien que je veux arriver quelque part et je veux trouver des biais pour y arriver. Et je pense que l'enjeu de l'évaluation m'a mis quand même une pression importante. Il n'y aurait pas eu l'évaluation, j'aurais pas essayé à tout prix de recaser ces éléments-là. Parce que c'est pas forcément ce qu'elles ont vécu, elles... là je voulais qu'elles aient conscience de ça pour les aider pour la normative. CH. : Ton intention, c'était qu'elles soient bien prêtes pour l'évaluation, c'est ça ? ELISE : Ouais. Et j'ai bien senti que cet élément-là, elles l'avaient pas.

La synthèse de la séance

Bien que ce ne soit pas elle qui ait conclu la séance, Elise a introduit la clôture de la séance ; elle ne se souvient pas de la manière dont elle l'a conduite, ce qui peut signifier une absence de construction anticipée ou de stratégie. Ce qu'elle identifie ensuite comme élément invariant, c'est sa préoccupation de sentiment d'efficacité pour les étudiants, dans un registre principalement affectif :

CH. : Alors la clôture de la séance, tu te rappelles comment tu l'as faite ?

ELISE : Pas du tout ! Je me souviens plus de rien ! (*Rires*)

CH. : En fait il y avait deux choses dans la clôture de la séance. C'est à la fois un retour sur les conditions pratiques de l'évaluation, parce que ça, ça préoccupait beaucoup les étudiants. [...] Et puis tu as fait aussi un feedback positif, en mettant en avant les éléments de progression d'un scénario à l'autre.

ELISE : Oui, en général, c'est ce que j'essaie de faire. Qu'ils restent quand même sur un côté positif. Pour qu'ils aient envie... de transférer certaines choses et puis d'avoir envie de recommencer et de faire de l'éducation thérapeutique. (E3-Elise, l. 519-526)

Les gestes d'ajustement

L'anticipation du débriefing

Pendant que les étudiants sont en situation avec le patient simulé, Elise s'installe dans la salle de débriefing et regarde la scène sur l'écran. Elle prend des notes. Au fur et à mesure des différentes séances, Elise a fait évoluer sa manière d'utiliser son support de prise de notes, de façon à gagner en efficacité et en pertinence :

CH. : Alors là, tu t'étais installée sur la petite table. Tu prends des notes. Comment organises-tu ta prise de notes ?

ELISE : Alors j'ai changé après, en cours de... là sur les cinq jours. J'ai changé ma façon de faire. Là je note... d'une façon générale, s'il y a une bonne répartition du temps de parole entre elles. Là il y avait un bon équilibre, donc je note « équilibre ». Je note si elles ont pu... comment... l'ambiance. Et puis après, c'est en fonction de... de ma grille. [...] La grille me sert en fait à retrouver s'il y a bien les éléments indispensables. Parce que bon, la première ça va, mais au bout de la cinquième, je finis par tout mélanger. Si je note pas, c'est pas possible, quoi. Après, j'ai fait différemment. Parce que j'ai trouvé que j'avais du mal à m'y retrouver au niveau du débriefing. Donc après, j'ai pris mes notes différemment. J'ai pris le même support qu'eux.

CH. : C'est-à-dire ?

ELISE : La grille de recueil de données. J'ai noté là-dessus, je m'y retrouvais mieux. Voilà. Mais lundi j'en étais pas encore là ! (E3-Elise, l. 270-286)

La gestion des imprévus

À la fin du débriefing du premier scénario, nous avons dit qu'Anne, jusqu'alors en retrait, intervient pour apporter un élément complémentaire relatif à l'absence d'un élément qui lui paraît fondamental. Nous le rappelons à Elise pour qu'elle explicite comment elle a réagi face à cet imprévu :

CH. : Il y a eu un moment où Anne est intervenue, tout à fait à la fin, lors du débriefing de la première situation, elle est intervenue sur un point particulier que tu n'avais pas évoqué : la question de l'identitovigilance. Est-ce que tu te souviens ?

ELISE : Non... [...] (*écoute de l'extrait B04 de 1'15 à 2'15*) Oui, ben je sais pas, je pense que j'avais pas dû trop insister. On n'en avait pas parlé et ça faisait partie effectivement des éléments éliminatoires sur la grille. Donc c'était un élément important sur lequel il fallait rebondir. Donc c'est bien qu'à ce moment-là elle soit intervenue.

CH. : Ça a un peu déstabilisé les étudiants...

ELISE : Oui, parce que ça a dû intervenir à la fin, donc... alors que normalement c'est plus au début... mais comme j'avais zappé l'élément, il fallait de toute façon intervenir dessus. (E3-Elise, l. 539-553)

La co-animation

Quant à la manière de co-animer la séance, le fait qu'Anne ait été en retrait pendant les débriefings n'a pas gêné outre mesure Elise, contrairement à ce que nous avions ressenti alors :

CH. : Elle était présente dans la salle pendant le débriefing, mais en retrait. Comment as-tu vécu cette manière de faire ?

ELISE : Ben... ça m'a pas dérangée. Mais au bout d'un certain temps, j'aime bien qu'on soit deux parce que ça... une journée ça va, mais au bout de trois jours... c'est long quoi. Mais il faut faire attention aussi parce que justement, j'ai quand même un schéma dans la tête de où je veux aller, et si l'autre pose des questions autres et que ça part complètement à côté, après, on peut plus suivre le déroulé. Donc moi je pense que c'est important qu'il y ait quelqu'un qui conduise. Que après... ou quand on se trouve en difficulté, ou un coup de fatigue, là, on peut se regarder et l'autre sait qu'il peut intervenir. Mais sinon, je pense que après on perd le fil. (E3-Elise, l. 530-538)

Les gestes éthiques

L'attention aux étudiants et le changement de regard ?

Elise est attentive à considérer chaque étudiant en l'appelant par son prénom, cela participe d'une intention de proximité relationnelle et d'une stratégie d' enrôlement.

CH. : Tu es attentive particulièrement à quoi à ce moment-là ?

ELISE : Ben justement, s'ils ont compris ce qu'on allait faire. Et si je les sens suffisamment à l'aise, ou pas, ou si ils sont complètement fermés... alors sur les étudiants qu'il y avait là, il y en avait certains que je sais qu'ils sont de nature plus fermée que d'autres. Bon. Parce que ceux-là je les connaissais quand même.

CH. : Tu te souviens comment tu t'y es prise pour les mettre à l'aise ?

ELISE : Alors... là, je connais normalement les prénoms. Mais des fois j'ai quand même un peu du mal. Alors est-ce que je suis revenue sur les prénoms ? Probablement, parce que souvent je fais ça. En général, je me dis qu'il faut que je révise les prénoms, parce que... ben je trouve que c'est plus sympa quand on peut mettre un prénom sur un visage. Moi je les vouvoie, mais je les appelle par leur prénom. Systématiquement.

CH. : Et dans ce format-là, tu penses que c'est important particulièrement ?

ELISE : Oui, il faut qu'ils sentent... qu'il n'y ait pas trop de barrière. Parce que sinon, ils vont pas s'exprimer.

CH. : Ça fait partie d'une stratégie...

A un moment, Elise renvoie à une étudiante un feedback positif sur sa prestation. L'exercice simulé lui permet de voir la professionnelle en devenir derrière l'étudiante, et elle le lui signifie de façon implicite :

ELISE : Je repense à certains étudiants, là, par exemple avec Sofia qui est très exubérante, là elle était vraiment bien ! Et quand je lui ai dit « mais vous êtes vraiment différente ! », elle m'a dit « oui, mais là, c'est comme en stage ». Donc je lui ai dit « vous êtes vraiment avec votre patiente ? » et elle dit « oui », et du coup, elle était pas du tout exubérante, elle était très posée. Mais c'est vrai qu'elle a toujours des très, très bonnes appréciations en stage...

CH. : C'est intéressant, ça change le point de vue sur l'étudiant aussi...

ELISE : Ah ben oui, et là, ben voilà, mais les étudiants sont toujours... enfin rarement négatifs, quoi. Ils sont très positifs sur ce qu'ils peuvent ressentir et apprendre durant ces séances. Donc je trouve c'est bien. (E3-Elise, l. 596-605)

Le mode de relation avec le pair

Élise évoque une réflexion un peu générale sur la manière dont chaque formateur se situe dans sa pratique d'évaluation. Elle a constaté des pratiques différentes et envisage la nécessité de se concerter davantage en amont.

CH. : Sur l'intersession entre les deux situations, vous avez échangé aussi et vous avez évoqué la question de cette technique d'entretien et Anne avait évoqué l'idée de rajouter une diapo lors de la présentation. Et puis tu disais que les enseignements avaient bien eu lieu.

ELISE : Oui, c'était important d'avoir l'avis de ma collègue. Parce que des fois on a une idée fixe et puis les collègues disent « mais non ! ». Mais là, non, Anne était du même avis. Et après, j'en ai rediscuté avec Daniel, et on était un peu tous d'accord là-dessus.

CH. : C'était important que vous ayez tous fait la même analyse...

ELISE : Ah oui, oui. Et puis, on va voir après, mais je pense qu'il va falloir mettre quelque chose en place parce que c'est pas le fait d'un ou deux étudiants, quoi, donc... c'est qu'il manque... voilà.

CH. : Donc ça, c'est un questionnement à construire pour la pratique future.

ELISE : Ah oui. Oui. Mais tu vois, par rapport aux grilles, on se rend compte qu'on les a pas remplies tous de la même manière ! Et c'est là que ça aurait été bien de faire éventuellement un essai. Et on n'a pas eu le temps. Et on n'a pas forcément rempli tous de la même manière. Bon, on s'y retrouve, mais il va falloir rétablir... Je vois, Daniel, pour une partie a mis systématiquement une note pour deux. Nous, on a fait une grille par étudiant. Parce que j'avais dit qu'ils n'avaient pas forcément la même note. Parce qu'ils n'ont pas forcément la même attitude... après, bon, OK, ils doivent travailler ensemble, mais ça me semblait important qu'ils aient chacun une grille. Alors c'est vrai que quelquefois c'était exactement la même, mais pas toujours. [...] Bon ça c'est un élément auquel j'avais pensé, mais on pense pas forcément à tout, quoi. Tant qu'on l'a pas utilisé... [...] Alors moi ce qui me pose un peu problème par rapport à ce qu'on fait là, c'est qu'il nous faut à la fois des personnes qui soient formées à la simulation, et des personnes qui savent ce que c'est que l'éducation thérapeutique. Parce que c'est quand même particulier. Et là, quand on en a jamais fait, pour le coup, c'est un peu compliqué. Daniel et moi, il faut toujours qu'il y en ait un des deux sur chaque salle, pour pouvoir guider par rapport à l'enseignement, quoi. (E3-Elise, l. 554-577)

Plus loin elle évoquera son stress dans ces séances et remet en question le choix collectif d'utiliser la simulation pour des épreuves certificatives ; il semble que cela suscite beaucoup de questionnements au sein de l'équipe et que cette expérience bouscule les certitudes :

ELISE : Moi j'ai trouvé que c'était très éprouvant, très stressant. Beaucoup de stress pour moi, en tout cas. Je suis quelqu'un qui stresse, déjà, d'ordinaire. Alors là... j'ai trouvé ça très stressant. Et ça me contrarie un peu parce que je me dis que la simulation, par elle-même me stresse pas trop, mais le fait de faire l'évaluation par simulation, je me suis dit... je réfléchis beaucoup à ça... Est-ce que c'est le bon moment ? J'en suis pas totalement persuadée.

CH. : Ça remet un peu en question le choix que vous avez fait ?

ELISE : Ben... j'y réfléchis. On est en train d'y réfléchir. Mais bon, je suis pas toute seule, parce que on va y réfléchir, on est cinq à l'avoir fait, on va y réfléchir. On a commencé à réfléchir à un questionnaire... Ouais, je sais pas. Là... J'en ai discuté... tu vois bien que ça me prend la tête ce truc, parce que j'en discute tout le temps ! [...] Mais on fait que parler de ça ! Ça prend beaucoup de place ! Mais c'est plus par rapport à l'évaluation en simulation que je me questionne beaucoup, que par rapport à la simulation elle-même. Parce que là, je suis convaincue. (E3-Elise, l. 579-596)

Synthèse du portrait en activité d'Elise

Elise se révèle être ici une formatrice peu sûre d'elle, malgré son expérience de la formation. Il est clair qu'elle n'est pas encore à l'aise dans le format, et que les expérimentations décidées en équipe sont pour elle une source d'insécurité et de questionnement. Pour autant, elle ne remet pas en cause le format. La faiblesse de son leadership ne lui permet pas, dans le cadre de la co-animation, de mettre en discussion les choix du groupe de pilotage et d'affirmer des choix différents, ce qu'elle aimerait pourtant faire. Mais elle ne se sent pas encore légitime pour le faire. Et parfois, elle n'a pas l'énergie suffisante pour le faire.

La pratique d'Élise, au cours de cette séance, révèle une tension forte entre les impératifs institutionnels visés (entraîner les étudiants en vue de l'évaluation via la pratique simulée la semaine prochaine, donc une logique techniciste : des contenus à aborder impérativement) et ses propres conceptions de la simulation (s'adapter à la situation et aux besoins particuliers des étudiants, c'est-à-dire plutôt une logique herméneutique). Il est assez clair qu'Élise privilégierait la logique herméneutique (la signification d'un rapport singulier à une situation de soin, logique qui pour elle est forte) à la logique techniciste (la performance, la méthode, logique qui pour elle est faible).

Son engagement dans l'activité est assez fort malgré tout, compte-tenu du coût élevé que cela lui demande (stress, « angoisse », énergie). La logique est donc plus dialogique que personnelle. Les bénéfices pour elle-même sont peu probants à l'heure actuelle. En revanche elle est convaincue que c'est efficace pour les étudiants. Elle s'engage donc sous une forme normative forte. La forme calculée est faible. La forme affective est modérée à assez forte.

Portrait à distance d'Élise (phase 4)

Nous rencontrons Élise neuf mois après l'avoir observée en situation. Elle est toujours aussi enthousiaste vis-à-vis de l'utilité pédagogique de la simulation : « Je suis persuadée que c'est quelque chose qui fait beaucoup réfléchir les étudiants. Et puis nous aussi » (E4-Élise, l. 92). Elle a largement développé son utilisation du format puisqu'avec son collègue Daniel, ils ont expérimenté, sous l'impulsion d'Anne, la simulation pour leurs unités d'enseignement des soins éducatifs, en introduisant notamment l'évaluation sommative via la simulation. Cette expérience – première du genre à l'Ifsi – la laisse particulièrement interrogative sur ce point, d'autant que certains collègues expriment leur désaccord avec ce choix :

Ce qu'on avait mis en place c'était l'évaluation par simulation. C'était un petit peu particulier. Ça posait aussi des questions un petit peu... un petit peu éthiques peut-être. Qu'on n'a pas encore résolues (E4-Élise, l. 11-13).

On n'en a pas parlé, mais on va certainement en discuter avant de remettre en œuvre nos journées au niveau organisationnel. Ne serait-ce que par rapport aux grilles d'évaluation, qui sont... enfin, bon, finalement, il y a toujours quelques petites interprétations, ça on va en discuter. Mais ça dépasse à mon avis, ce débat-là, quoi. Je sais qu'il y a des collègues... je pense à l'une en particulier, qui pense qu'on peut pas faire... que c'est pas cohérent de faire de l'évaluation en simulation. Et euh... voilà, je suis toujours dans ce questionnement, quoi (E4-Élise, l. 65-70).

Pour autant, cette expérimentation a été particulièrement formatrice pour elle : elle a, comme Daniel, pris conscience de l'importance du travail d'ingénierie en amont, et a développé ses compétences en réalisant qu'il fallait cibler davantage les objectifs visés (ce que les experts rencontrés en 2014 avaient mis en évidence).

Et finalement, le fait d'avoir fait l'évaluation, je pense que ça m'a aidée, en fait dans la conception des scénarios. Parce que là, on est obligé d'avoir quelque chose de très clair, de très simple. Et ça, ça m'a aidée. Je visualise plus maintenant le scénario. Je vois vraiment bien comment le mettre en place. Parce qu'au départ, je voyais pas, justement par rapport à ça. On voulait trop de choses. Et en fait, il faut partir de choses très simples. [...] Et maintenant, ça, c'est quelque chose que je visualise bien. Et ça, je pense que c'est le fait d'en avoir fait beaucoup et de s'être orienté sur l'évaluation en simulation. Qui fait que maintenant, je vois les choses de façon très claire et très précise. Ça, ça s'est amélioré (E4-Élise, l. 201-209).

Élise estime s'être développée plus largement grâce à la simulation. Ce développement se traduit pour elle dans un changement de posture dans tous les temps d'enseignement – dans lesquels elle utilise souvent la technique du débriefing – ou plus exactement dans l'affirmation d'une posture qu'elle réfrénait jusque-là et qui correspond à ses convictions profondes sur l'enseignement :

En TD essentiellement, et puis aussi beaucoup, beaucoup dans les visites en stage aussi, je me rends compte que j'ai une posture... vraiment... vraiment différente, quoi. Où je suis plus... j'ai l'impression de faire plus du débriefing (E4-Élise, l. 110-112).

Tu vois, avant d'être ici, j'étais dans un autre Ifsi, avec... sur l'ancien programme. Et j'étais pas d'accord avec ce que je faisais. Ça, clairement. [...] Je me retrouvais pas dans ces cours magistraux. Parce que je me dis, mais finalement, tout ce que je raconte, ils peuvent le trouver, quoi ! Quel est l'intérêt ? et alors, bon, encore sur la pédiatrie, je pouvais parler d'exemples précis, de cas cliniques, enfin... et puis du vécu, d'un tas de choses. Mais après, quand tu te retrouves dans l'enseignement, où enfin, c'est pas ton truc, sur des UE d'enseignement où j'avais pas d'expérience, ben c'était livresque. Mais si c'est livresque, ben tout le monde peut le trouver dans les livres ! [...] Et je trouve que là, telles qu'on fait les choses, et l'esprit de la simulation, on n'est quand même plus là-dedans. Alors à un moment donné, faut qu'il y ait des connaissances, certes, mais est-ce que c'est vraiment à nous de l'amener ? Je suis pas sûre. Moi je me retrouve plus dans ce rôle de... où... les aider à trouver le bon chemin. À retrouver les liens. Là, ouais. Là, je me sens mieux là-dedans (E4-Élise, l. 130-144).

Élise a aussi gagné en autonomie dans l'activité. Très dépendante de sa collègue Anne au moment où nous l'avions observée, elle s'affirme aujourd'hui en étant force de proposition. Dans la métaphore qu'elle utilise, elle montre qu'elle peut apporter sa propre couleur, tout en se situant dans les limites du cadre posé :

Moi j'avais dit que c'était quand même important de faire un petit briefing pour le comédien avant, pour bien expliquer l'état d'esprit. Parce que, ben oui, sauf ceux qui vraiment sont bien formés à la simulation, les comédiens, mais ils le sont pas toujours (E4-Elise, l. 283-285).

C'est comme une recette de cuisine, une recette de cuisine j'applique à la lettre. Et puis après je dis ben non, moi je préfère un peu comme ça, et puis après je... bon, il y a des petites variations. Là, je suis... alors je sais aussi professionnellement... là je fais attention, parce que autant dans une recette de cuisine, je vais adapter vraiment par rapport à moi, là, je vais faire attention de pas trop m'éloigner, de pas m'écarter. C'est important de revenir... avec les collègues, de revenir vers l'essentiel, quoi, enfin de... Donc du coup, il peut y avoir des petites variations mais finalement on est toujours, j'essaie de toujours rester dans l'esprit de départ (E4-Elise, l. 95-102).

Cette autonomie se manifeste surtout dans le sentiment de liberté nouveau qu'exprime Elise dans sa rencontre avec la simulation clinique :

Ça m'a aidée, et surtout ça m'a donné la liberté de le faire. Parce que... euh... moi quand j'ai fait mes études, c'était vraiment dans un mode transmissif. C'était vraiment... mais j'aimais pas du tout ! et j'avais l'impression – je suis formateur depuis 2004 – donc tu vois, à ce moment-là, de reproduire un peu la même chose et ça ne me convenait pas. Je trouvais que c'était un non-sens ! enfin vraiment, ça me... ça me convenait pas. Mais en même temps, je suis peut-être pas du tout quelqu'un qui impose, enfin je suis pas... j'ai eu un peu de mal peut-être à pouvoir faire ce que j'avais vraiment envie de faire. Et là, ça m'en donne la liberté (E4-Elise, 163-169).

L'engagement d'Elise s'inscrit dans une logique dialogique très forte, comme nous l'avions déjà repéré lors de notre première rencontre. Cela se confirme aujourd'hui : son engagement a une forme normative et affective forte, et il est sous-tendu par un sentiment de réciprocité vis-à-vis de l'institution, par l'émulation collective et par la perspective d'agir en collaboration avec ses pairs et de partager des temps de réflexion ensemble. Elle va s'engager dans le DU de formateur en simulation pour ces raisons :

Avec Daniel et Franck, on doit partir faire le DU de simulation. Et donc là, je me dis ça va être bien parce qu'on va prendre un peu plus de recul. Forcément. Parce qu'on voit bien, Béa et Anne en revenant, elles ont mis d'autres choses en place, donc là, on repart à trois, enfin... il y a ça aussi qui est très important ici. [...] Et je pense que, ici, il y a quand même une volonté institutionnelle et des moyens qui suivent quoi. Parce qu'il y en a (*dans d'autres Ifsi*) qui ont la volonté mais pas de moyens qui suivent. Là, ça suit [...] Là, la directrice, franchement elle assure, quoi ! Vraiment. Elle dit un truc et puis elle le met en place (E4-Elise, l. 220-239).

Et là je pense que si on arrive... enfin moi personnellement, je pense que si je me sens bien là-dedans, c'est que je sens qu'il y a aussi un mouvement. Après chacun fait en fonction de sa personnalité. Moi je suis pas quelqu'un qui va... pouvoir débroussailler, on va dire. Mais par contre quelque chose qui me plaît, où je vois que c'est possible de faire, là oui... (E4-Elise, l. 249-252).

Ce qui est nouveau pour Elise, et qui marque aussi sa progression, c'est son engagement dans l'accompagnement d'une collègue novice et dans une première expérience de communication sur son expérience :

ELISE : On a travaillé toutes les deux. Je l'ai aidée un peu à construire ses scénarios. Ça pouvait pas être les mêmes scénarios, parce qu'évidemment on était avec mannequin et facilitateur. En plus avec des étudiants en début de formation, au tout début. Donc on voulait que ça soit sur des soins d'hygiène, etc., et puis un peu de relationnel. Mais pas sur des pathologies. Donc on a travaillé là-dessus, c'était intéressant. J'ai trouvé ça très intéressant parce que du coup, ma collègue avait pas trop l'habitude, donc... et euh... elle était super contente, quoi.

CH. : Tu avais l'impression d'être un peu le coach de ta collègue ?

ELISE : Je me sentais très à l'aise parce que je... enfin j'en ai fait quand même beaucoup. Beaucoup de scénarios, beaucoup de débriefings. Et la pédiatrie... j'ai fait aussi de la formation pour les auxiliaires de puériculture, donc ça me pose pas de problème. Je veux dire, je maîtrise vraiment bien à tous les niveaux. Donc oui, j'ai essayé de... moi ça m'intéressait de faire... de façon à ce qu'elle puisse le faire après de façon autonome (E4-Elise, l. 183-195).

Avec Daniel, là, on travaille sur une présentation qu'on voudrait faire au salon infirmier. Sur l'évaluation en simulation. On attend... on a eu une réponse mais il faut qu'on donne une bibliographie, donc ils ont l'air intéressés. Donc il faut qu'on travaille là-dessus. Et puis on va essayer de faire un poster. Pour essayer de faire partager aussi ce qu'on fait. Alors c'est vrai qu'avec Daniel on travaille beaucoup là-dessus. Et puis... à chaque fois que... qu'on va à un congrès, un truc, on fait toujours un retour. Pour pouvoir partager avec les autres. (E4-Elise, l. 259-265).

Au total, Elise se situe dans un processus de développement professionnel effectif grâce à la simulation. Son engagement dans cette activité a pris une ampleur plus importante, ce qui explique son développement. Celui-ci s'opère sur le plan des compétences pour l'activité, mais aussi particulièrement dans les deux autres dimensions : transformative et identitaire. Le fait qu'Elise, qui avait pourtant dix ans d'ancienneté comme formatrice, vive

aujourd'hui, grâce à la simulation, une transformation et une affirmation du soi professionnel, montre bien que ce format a fait affondance pour elle dans ce processus de développement.

6.6. Trois portraits de Franck

Portrait de Franck (entretien de phase 1)

Franck a 37 ans. Il a obtenu son diplôme d'Etat d'infirmier à 22 ans et a exercé pendant sept ans dans des services d'urgences et de réanimation. Il s'est ensuite orienté vers l'enseignement et a fait fonction de cadre dans un institut de formation d'aides-soignants avant d'obtenir son diplôme cadre de santé, en 2010. Il a travaillé pendant trois ans dans un IFSI de la région puis a intégré ce second IFSI il y a un an et demi.

Franck a toujours aimé encadrer les étudiants lorsqu'il était sur le terrain, son orientation vers la formation était donc logique pour lui :

J'étais référent des étudiants quand j'étais en service. Et donc j'ai voulu me consacrer à cette approche à temps plein, et donc c'est le métier de cadre formateur qui le permet le mieux. (E1-Franck, l. 45-47)

J'ai toujours eu beaucoup d'intérêt à encadrer les étudiants, à comprendre en quoi je peux être percutant. Et là on revient dans de la pédagogie. Comment on transmet le message [...] en quoi, nous formateurs, on peut être aidant pour qu'ils comprennent un peu mieux le message. (E1-Franck, l. 40-45)

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Franck se considère d'abord, et toujours, comme un infirmier. D'ailleurs, il fait encore quelques vacations en tant qu'infirmier certains weekends, ce qui lui permet d'asseoir sa légitimité en tant que formateur, dit-il. Tout au long de son discours, il fera souvent référence à sa pratique soignante, sur laquelle il s'appuie pour enseigner :

Je fais pas partie du profil-type du cadre, dans le sens où il aura fait le deuil – entre guillemets – de son ancienne profession. Moi je trouve que c'est important déjà de pas se sevrer de ce qu'on était. Histoire aussi d'avoir un pied, bien qu'il soit modeste, dans la réalité du terrain, de manière contemporaine quoi. (E1-Franck, l. 36-39)

On essaie aussi dans notre fiche de poste d'avoir cette veille – entre guillemets – professionnelle. Et moi je l'ai en faisant des vacations. (E1-Franck, l. 679-680)

Il se décrit comme un formateur...

À l'écoute, je pense être quelqu'un de patient, je pense faire preuve d'introspection aussi, peut-être un peu trop. Souvent les qualités par excès deviennent des défauts. [...] Faut pas trop non plus se remettre en question. (E1-Franck, l. 193-200)

Il aime expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques. Il estime avoir compris comment se positionner en tant que formateur, transposant ce qu'il faisait sur le terrain à sa pratique à l'IFSI :

Innover, faire évoluer un peu cette conception empirique historique du formateur qui transmet et les étudiants assimilent tels un gavage chez les oies, quoi. Là on n'est plus trop dans cette dynamique-là, quoi. Concrètement, notamment à travers la simulation, on est dans une approche socioconstructiviste. (E1-Franck, l. 112-115)

Et ça passe stratégiquement par des méthodes pédagogiques, c'est notre fonds de commerce. Le formateur qui n'a pas compris qu'il doit avant toutes choses considérer la forme pour faire passer le fond, s'il comprend pas ça..., il est hors sujet quoi. (E1-Franck, l. 84-87)

On leur transmet certaines choses. [...] traduire différents savoirs dans l'action, quoi. Chose que je faisais quand j'étais infirmier. Mais là je... c'est par un autre biais, ce que je fais maintenant à l'IFSI [...] rendre concret ce qu'on leur dit théoriquement en tout début de formation. Sur ces mots-clés, comme ce que c'est que devenir compétent ». (E1-Franck, l. 70-92)

Ça (*la simulation*) fait évoluer nos méthodes. Ça nous renvoie à ce changement de posture. Mais que moi, personnellement j'avais déjà intégré depuis 2009. J'ai pas eu de changement de posture. [...] je pense avoir conscientisé l'importance, quand j'étais infirmier, que l'étudiant fasse de lui-même ». (E1-Franck, l. 691-706)

Franck aime le challenge et les « cas difficiles », ce qui lui permet de se développer lui-même. Il accorde une vertu supérieure à l'apprentissage par essai-erreur :

Il y en a qui vont comprendre tout de suite, bon pour eux... pour moi ça n'a aucun intérêt, ils comprennent par eux-mêmes. [...] Ces étudiants qui sont en difficulté... où on se rend compte qu'ils comprennent pas toujours ce vers quoi ils doivent tendre et comprendre. Donc c'est eux qui sont les plus intéressants et qui vous forgent un petit peu

dans l'expérience, quoi. C'est auprès d'eux que j'apprends aussi, sans qu'ils s'en rendent compte, sur telle ou telle difficulté qu'ils ont, sur de l'enseignement pur. (E1-Franck, l. 42-66)

J'attends qu'ils soient en difficulté, parce qu'on va mieux conscientiser les choses... alors c'est peut-être le côté sadique du formateur, mais quand j'étais infirmier c'était la même approche... on va mieux conscientiser les choses quand on est devant le fait accompli de l'erreur. (E1-Franck, l. 613-616)

Son engagement dans la SCPE

Il a été à l'origine du développement de la simulation clinique dans son IFAS avant même d'être cadre, avec la volonté d'innover et d'être « dans l'air du temps ». Il insiste beaucoup sur le fait qu'il s'est formé seul, en autodidacte, et met en avant sa participation à des réunions pluridisciplinaires :

Quand j'étais à l'IFAS, ça fait maintenant sept ans, dans le cadre du module 5, relation-communication, j'ai voulu mettre en œuvre ça. [...] Donc cette approche autodidacte... être convaincu que ça allait avoir un intérêt certain pour les étudiants français. Quand on sait que par ailleurs, outre-Atlantique, c'est déjà développé fortement. (E1-Franck, l. 228-318)

Il y a clairement le développement de cette méthode émergente en France. (E1-Franck, l. 515)

La simu a fait l'objet de mon mémoire cadre. Parce que j'étais déjà bien sensibilisé de manière autodidacte à cette méthode pédagogique. (E1-Franck, l. 30-31)

Alors au départ... c'était en 2010, dans les réunions du [...], j'étais le seul formateur paramédical. Voilà. Super intéressant. Faut que j'aille faire un tour. C'était à partir d'un contact de Laerdal qui me dit « il y a des réunions qui se font au [...], avec un projet de simulation en santé » et puis j'arrive dans des réunions entre médecins, je suis le seul paramédical ! (E1-Franck, l. 538-541)

Pourtant, malgré son engagement qu'il juge très élevé, il ne parvient pas alors à obtenir le soutien nécessaire pour développer l'activité. C'est ce qui l'amène à quitter son IFSI et à intégrer celui-ci, parce qu'il sait que l'activité SCPE est ici fortement développée. C'est un élément fort de sa motivation pour la formation en général :

Donc le projet il mûrit mais que dans ma tête, malgré tout ce que j'ai essayé de faire comprendre aux collègues. Après, pour plusieurs raisons, notamment managériales, ça s'est pas fait, donc je vais voir ailleurs. (E1-Franck, l. 545-547)

C'est l'une des raisons de ma venue ici. (E1-Franck, l. 129)

Pour Franck, la simulation clinique est le format pédagogique idéal pour servir ses ambitions de rendre l'apprentissage concret, une « super méthode ». Il fait d'ailleurs le lien avec les mises en situation professionnelle de l'ancien programme :

Si je peux utiliser ce jeu de mot, ce serait une MSP remasterisée, mise en situation professionnalisante. [...] Les étudiants en sortent de leurs chaises. Mais en même temps, ils peuvent se permettre bon nombre d'erreurs que, évidemment, devant un vrai patient on ne leur autorise pas. Et ça, je trouve que cette méthode elle est excellente (E1-Franck, l. 122-127)

C'est une méthode de prédilection qui représente un trait d'union entre la théorie conventionnelle et les réalités de terrain. Apprendre en pouvant se tromper, c'est quelque chose qui est très riche pédagogiquement, quoi. [...] Mais ça c'est une méthode vraiment qui permet cela, qui autorise cela... et du coup on va essayer de dédramatiser des fois la pression que les étudiants se mettent. Et puis l'autre objectif, c'est qu'ils se représentent concrètement... C'est quelque chose que les terrains... à juste titre parce que le référentiel leur a pas été bien vendu, renvoient... ce décalage, entre la théorie et la pratique. L'IFSI est trop loin des réalités de terrain. C'est pour ça que bon, c'est mon jeu de mot perso hein, c'est une excellente MSP la simulation ! (E1-Franck, l. 354-367)

Il voit dans ce format un excellent moyen de faire de l'analyse de la pratique, dans un objectif d'améliorer les performances de l'étudiant. Sa visée est normative, vers l'acquisition d'automatismes, de savoir-faire, de mise en conformité avec les bonnes pratiques :

De renvoyer à l'étudiant la mesure des écarts. Entre ce qu'il nous vend et ce vers quoi il doit tendre. Donc c'est une méthode de prédilection sur l'évaluation de ces écarts. (E1-Franck, l. 590-592)

Lui-même, comme formateur dans ce format, se voit en retrait, en médiateur :

Enfin c'est pas le formateur-prompateur, même si je suis un peu péjoratif en disant ça, c'est le formateur qui écoute, qui se tait, qui laisse les autres parler et qui, oui, est dans une posture d'animateur, de facilitateur, c'est important ça aussi. Et qui en groupe, va faire en sorte que les autres renvoient à cet étudiant très en difficulté qu'il évolue dans son approche, dans ses connaissances théoriques, dans sa communication. (E1-Franck, l. 594-598)

Franck estime être très engagé dans l'activité, mais moins cependant que dans son précédent IFSI où il était seul porteur du projet : « Alors à [...], je me serais situé sur le 4, mais ici, ne faisant pas partie du groupe simulation, plutôt niveau 3 ». Comme il ne peut s'inscrire au sein du groupe de pilotage déjà constitué, il a proposé à la directrice un nouveau projet, relatif aux unités d'intégration, dans lesquelles il souhaite intégrer la simulation clinique. C'est pour lui un moyen de prendre une place importante dans l'équipe, d'être force de proposition, et peut-être leader. C'est aussi probablement une stratégie de contournement pour utiliser la simulation clinique de manière autonome :

La chose est déjà bien avancée, réfléchie entre elles... donc ça sert à rien de se greffer à des choses qui existent déjà et qui se mettent en place. C'est bien conduit. Il y a une dynamique institutionnelle. Non, je suis force de proposition. (E1-Franck, l. 444-447)

Alors là, il y a un groupe de simulation qui notamment se charge de la conception des scénarii, donc la sphère logistique. Cela étant dit, sur l'UI 5.5, j'en ai monté avec mon collègue quatre scénarii supplémentaires. [...] Ce matin on a passé une heure et demi pour se mettre d'accord. Et puis faire valider ça auprès de la référente qui est Anne, du groupe simu. (E1-Franck, l. 252-257)

Les unités intégratives, qui est mon projet ici. (E1-Franck, l. 202)

Alors moi, c'est ce que j'ai renvoyé à Anne, une des référentes du projet, comme une évidence, c'est clairement adapter la simulation en santé sur des intégratives. Faire ça sur d'autres UE, pas de souci, mais surtout sur l'UI. Parce que l'UI vise pas à produire des connaissances, c'est pas le but de la simu non plus, mais à remobiliser les principales d'entre elles. C'est clairement en pseudo-situation de soin que l'étudiant va devoir, dans sa tête, articuler toute cette usine à gaz des semestres antérieurs. Donc oui, adapter la simu sur l'UI, moi c'est mon évidence. (E1-Franck, l. 293-298)

Et la simu, il faut l'intégrer sur les UI, donc il y a forcément des liens avec toutes les UE du ou des semestres antérieurs. (E1-Franck, l. 509-510)

Là, on va clairement monter en puissance. (E1-Franck, l. 272)

Nous noterons au passage qu'il évoque parfois sa collègue Anne comme « une des référentes », et non comme le leader du groupe. De plus, lorsqu'il évoque la place de la simulation dans le projet pédagogique de l'institut, il évoque aussi son propre projet :

C'est un axe stratégique de la directrice. Elle nous l'a annoncé lors d'un séminaire qu'il y avait deux orientations : le projet sur les unités intégratives – projet dont je suis l'instigateur – et puis l'autre axe, c'est la simu. Donc forcément une place prépondérante parce que c'est des directives institutionnelles. Et ce qui est bien, c'est que ça part de l'équipe, notamment du groupe simu. Et la directrice en est convaincue, du coup, il y a un retour, c'est un projet institutionnel. (E1-Franck, l. 528-533)

Cette question du leadership est visiblement une préoccupation forte pour lui :

Ben c'est toujours pareil, la conduite de projet, faut un chef hein, c'est péjoratif ce que je dis « faut un chef » ... mais il faut quelqu'un qui l'incarne. Ouais, quelqu'un ou un petit groupe de personnes qui l'incarnent, oui. Avec le pivot quand ça marche bien, pour écouter quand ça marche moins bien. Ça c'est très important, incarner le projet. (E1-Franck, l. 769-772)

Cet engagement ne lui coûte pas, dit-il. Il considère l'investissement en temps comme nécessaire :

Du temps pour caler des scénarii qui se veulent le plus possible le reflet de patients. [...] C'est chronophage, alors ça coûte du temps, mais c'est le prix de la qualité. Donc tout dépend de l'organisation en interne et du temps qu'on consacre à vraiment des choses importantes. (E1-Franck, l. 455-462)

Les bénéfices qu'il en retire sont liés au feedback des étudiants, en particulier le sentiment d'avoir été utile et d'être reconnu comme un soignant et pas comme un professeur :

Qu'ils nous disent que c'était positif, voire très positif, nous fait dire on va dans le bon sens. (E1-Franck, l. 652-653)

Après ils nous reviennent des fois, quand ils reviennent nous voir pour discuter de ça, des difficultés qu'ils ont eues, ils nous disent qu'on a pu être aidant, et là j'ai le retour sur investissement. (E1-Franck, l. 185-187)

Objectivement, là aussi je me dis, ce n'est plus le professeur qui a des... qui a une vision stratosphérique si tu veux de la pédagogie, non c'est... ils nous voient non pas comme un professeur mais comme un professionnel de santé. [...] C'est essentiel. C'est clairement essentiel. Du coup, ça permet aussi de réduire ce décalage. (E1-Franck, l. 665-670)

Ce côté... ce côté où on est proche d'eux pendant une journée. Et qu'ils se rendent compte qu'on est... oui, on leur met des notes, comme ils nous le font souvent savoir... mais là, on est dans de la réflexion ensemble, on discute de choses et d'autres... on est physiquement à côté d'eux quand on débriefe, et pas dans l'estrade en amphithéâtre... et

du coup, ils évoluent... ils évoluent, je pense pour certains d'entre eux, leurs représentations qu'ils ont du formateur. Voilà. Je suis pas un professeur, quoi. (E1-Franck, l. 656-661)

Pour ce qui est de la co-animation, Franck est peu disert. Il évoque le turn over sur la fonction technique et la fonction de débriefeur, davantage dans une logique de coopération que de collaboration :

Ben on fait un turn over. Quand on présente le premier scenario, ben il y en a un qui va donner le dossier, présenter à minima ce qu'on attend aux étudiants. Après il y en a un autre qui va filmer. Derrière la caméra. Et puis celui qui filme n'est pas celui qui va débriefeur. Après on inverse. Qu'on puisse toucher un petit peu à tous les postes quoi. Tant au niveau technique que débriefeur. (E1-Franck, l. 800-805)

Quand avec mon ou ma collègue on a passé une bonne journée et qu'il n'y a pas eu de... de points d'échauffement... c'est que ça se passe bien. (E1-Franck, l. 749-751)

Sa perception de développement professionnel pour et via la SCPE

Si Franck évoque sa propension à l'autodidaxie « suffisamment pour bien percevoir les tenants et les aboutissants de cette méthode quoi ». (E1-Franck, l. 479), il a néanmoins bénéficié de la formation de formateur en simulation. Il en a retiré essentiellement la validation de ce qu'il avait déjà appris seul. La seule nouveauté pour lui a été l'occasion d'expérimenter la simulation en se mettant dans la position de l'apprenant :

Ben de confirmer ce que je percevais déjà, sur la... encore une fois l'importance du briefing. Sur l'écoute et la bienveillance mutuelle. Et qu'ils se permettent l'erreur, on va dédramatiser ça. (E1-Franck, l. 491-492)

A part ce vécu, en étant dans l'immersion, chose que j'avais pas connue avant, ça m'a rien appris de particulier que je ne savais déjà. (E1-Franck, l. 476-477)

Ses ressources pour se développer, il les trouve essentiellement dans l'expérience, en situation auprès des étudiants :

Donc être confronté aux étudiants, forcément on apprend. Malgré ou grâce à eux, ça dépend. (E1-Franck, l. 212)

J'essaie de m'autoévaluer. (E1-Franck, l. 743)

Les indices de progression qu'il évoque sont en lien avec le niveau d'exigence vis-à-vis des étudiants, qu'il a appris à modérer :

Petit à petit, ça a muri et il faut se dire que chaque étudiant a son niveau dans le temps sur la compréhension des choses. Et quand on est infirmier, on l'entend pas. D'autant plus qu'on est dans son évidence. Moi, beaucoup d'urgence et de réanimation, donc c'est aussi le cœur de métier dans ces services-là qui prédispose à ce que les autres comprennent vite parce que si le patient est instable, il faut vite comprendre. (E1-Franck, l. 217-221)

A l'heure actuelle, il ne ressent aucune difficulté à concevoir et conduire ses séances. Lorsqu'il évoque des difficultés, c'est davantage à celles de ses collègues qu'il fait référence :

J'ai perçu que certains formateurs avaient beaucoup de mal à intégrer ces séances-là... [...] Je sais pas... enfin le côté historique du formateur, quoi... Ben, il y a... dans le débriefing on est amené à les écouter, plus eux que nous. Compiqué ça, de savoir se taire, hein... moi ça me pose pas de problème, au contraire. « Plus vous parlez, mieux ce sera ». Mais pour d'autres, ce côté historique de parler... (E1-Franck, l. 560-567)

Des difficultés inhérentes à des étudiants qui auraient été très en difficulté... mais moi j'ai pas eu de clash particulier, non. Pas de difficulté particulière. (E1-Franck, l. 687-688)

Ah oui, c'est exigeant ! C'est peut-être pour ça que certains formateurs sont en difficulté, ou pensent être en difficulté là-dedans. Mais encore une fois, si on a bien briefé en amont, la plupart du temps ça se passe très bien. Moi j'ai pas eu de situation de clash, où l'étudiant aurait mal vécu ceci, cela... D'autres apparemment ont connu ça, mais il faut bien vendre la méthode, notamment sur le temps de briefing quoi. Ça c'est super important. (E1-Franck, l. 605-610)

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Franck

Franck est dans une **logique personnelle forte à très forte** : il aime l'enseignement, il aime expérimenter de nouvelles méthodes et les étudiants sont pour lui un moyen d'évoluer dans sa compétence à enseigner. Il vise des buts personnels : arrivé depuis un peu plus d'un an à l'IFSI – mutation motivée par l'opportunité de pratiquer la simulation – il n'a pas encore acquis la reconnaissance de ses pairs dans la place qu'il aspire à prendre. Sa stratégie comme porteur de projet sur les unités intégratives, dans lequel il intègre de façon massive la simulation clinique, lui permet de contourner la relative « mainmise » de l'actuelle leader du groupe de pilotage sur l'activité et son propos sous-tend un désir de leadership sur cette activité. Son projet a d'ailleurs reçu un écho favorable de la part de la directrice.

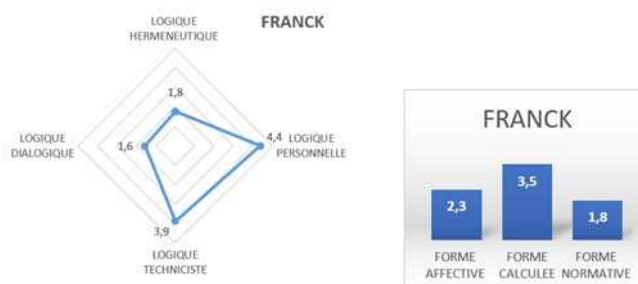
La **logique dialogique est modérée** : à part lorsqu'il évoque les étudiants en difficulté d'apprentissage, qui représentent pour lui d'abord un challenge, son discours est peu tourné vers les autres, sauf lorsque l'investigation devient plus personnelle où son propos dérive alors sur ses collègues ; lui ne se livre pas. Le discours fait apparaître une dimension collective nécessaire dans la conception des séances, mais pas d'appétence particulière pour cette dimension de l'activité, ou la dimension collective semble pour lui davantage une nécessité pour des raisons techniques, qu'un atout en termes de complémentarité.

La **logique techniciste est forte** : le discours comporte quelques éléments en lien avec une volonté de normalisation. Franck vise l'efficacité en utilisant la simulation dans le but de former de futurs professionnels opérationnels. Ses références fréquentes au métier d'infirmier, son souhait de rendre l'apprentissage concret et palpable, dans le respect des bonnes pratiques et de la conformité, vont bien dans ce sens. Son attirance pour l'apprentissage par essai-erreur révèle une ambition de mesure des écarts, de responsabilisation de l'étudiant, et de correction des pratiques.

La **logique herméneutique est faible à modérée** : Franck manifeste une certaine appétence pour l'expérimentation pédagogique afin de faire évoluer le dispositif. En revanche, il y a peu chez lui de questionnement sur sa propre pratique car il considère être compétent dans cette activité. Il ne s'interroge pas outre mesure sur les enjeux et limites de cette pédagogie qui lui semble intrinsèquement pertinente.

La **forme d'engagement calculée est forte** chez Franck : C'est la présence de cette activité qui l'a amené à intégrer cet IFSI. S'il apprécie la simulation comme outil pédagogique, son engagement est aujourd'hui pour lui d'abord un moyen de servir des ambitions personnelles, notamment d'être reconnu comme leader sur un projet phare de l'institut. Il l'utilise dans une perspective instrumentale.

La **forme d'engagement affective est modérée à assez forte**. Franck apprécie le format pour ses qualités intrinsèques, mais il en parle sans passion. Il n'y a pas de lien psychologique réellement exprimé. S'il le format lui semble judicieux pour rendre l'apprentissage plus concret, il lui permet aussi de servir un but personnel de reconnaissance professionnelle. La **forme d'engagement normative est modérée** : il n'y a pas vraiment de sentiment du devoir exprimé vis-à-vis de l'institution, ni vis-à-vis de ses pairs. Il considère que c'est un format adapté pour professionnaliser les étudiants.



Portrait en Activité de Franck (phases 2 & 3)

Description de la séance animée par Franck (26 janvier 2016)

La séance se déroule au centre de simulation de la faculté de médecine. Deux groupes de douze étudiants de troisième année se succéderont, un le matin, l'autre l'après-midi. La séance s'inscrit dans le cadre de l'unité d'intégration du semestre 5, dont Franck est le référent, et a pour objectif la gestion d'une situation d'urgence relative et la coordination au sein de l'équipe ; deux scénarii seront joués et débriefés pour chaque groupe. La séance de simulation a été précédée de temps de travaux dirigés destinés à travailler les situations cliniques des patients qui allaient être pris en charge en simulation. L'artéfact est un mannequin haute-fidélité.

Franck animera la séance avec Nora, une collègue qui fait partie du groupe de pilotage simulation. Ils arrivent tous deux trente minutes avant le début de la séance et rejoignent l'assistant technique du centre. Les deux formateurs s'activent dans la régie et la chambre pour installer le matériel et vérifier la programmation du scénario. Ils se concertent : « on est d'accord qu'on rentre pas dans le détail des pathos ? », dit Nora. Ils évoquent ensemble les objectifs : « l'essentiel, c'est qu'ils voient l'urgence, l'appel et les anticoagulants », répond Franck. Nora lui demande des précisions sur les traitements et choisit les situations qu'elle souhaite débriefer. Franck ne manifeste aucune préférence ni envie particulière. L'activité de préparation se déroule en silence. Pendant ce temps, les

étudiants arrivent et s'installent dans la salle de débriefing. Franck ne s'en occupe pas, c'est sa collègue qui, de temps en temps, va vérifier leur arrivée. À un moment, Nora l'interpelle : « tu viens les voir avec moi quand même ? ».

Le briefing est réalisé par Nora pour les deux groupes. Franck est présent, il est debout, en retrait et silencieux. Il conduit ensuite la visite de l'environnement « chambre du patient » et explique l'utilisation des différents matériels. Il se place en retrait pour laisser les étudiants se familiariser avec le matériel. L'engagement des étudiants est difficile. Il n'y a d'abord pas de volontaire, puis quand Nora les menace de les désigner elle-même, deux étudiantes se lèvent. Au cours de la séance de l'après-midi, pour le deuxième scénario, aucun étudiant ne se porte volontaire pour jouer la scène. L'incident dure : quelques étudiants ont l'air très mal à l'aise. Franck les renvoie à leurs responsabilités « j'ai jamais vu ça !... (silence)... Qui se sacrifie ? ... (silence)... C'est la première fois que je vois ça ». Deux étudiants finiront par s'engager. L'exercice simulé dure environ 10 minutes. Franck, lorsqu'il est en position de débriefer, endosse aussi le rôle du médecin qui sera appelé au téléphone au cours de la scène jouée. Il est dans la salle de débriefing avec les observateurs et regarde la scène sur l'écran.

Les deux formateurs animent à tour de rôle un débriefing en alternance avec la fonction de gestion du mannequin en régie. Leur manière de faire est assez proche, tant sur la forme que sur les objectifs visés. Franck, pour les deux débriefings qu'il conduit, se situe préférentiellement dans une posture d'investigation : « pourquoi vous avez fait ça ? ». Il semble suivre son déroulé sans dévier et passe par toutes les étapes qu'il a prévues : d'abord l'expression des ressentis (qui dure environ 3 minutes, puis le déroulé chronologique des actions où il fait reprendre très précisément le détail de chaque intervention soignante (environ 15 minutes) puis suivra ce qu'il appelle « une prise de recul » : il fait alors repérer aux étudiants les points positifs des actions mises en œuvre, les points négatifs, un focus sur les connaissances médicales mobilisées (il s'attardera longuement sur cette partie raisonnement clinique), le lien avec les compétences mises en œuvre et enfin, un lien avec les situations réelles rencontrées par les étudiants en stage ; cette troisième partie, assez longue, dure environ 25 minutes. Franck oriente les échanges dans un registre essentiellement médico-centré : sur la clinique, les connaissances en pharmacologie, les protocoles et les savoir-faire techniques. La question de la coordination au sein du binôme est évoquée par les étudiants mais elle est peu développée. Franck complète ou corrige les éléments apportés. Il y a quelques interactions entre étudiants mais la plupart du temps, la parole repasse invariablement par Franck, qui dirige la prise de parole. Le temps de parole de Franck, pour les deux débriefings qu'il conduit se situe à 51% par rapport au temps de parole des étudiants. Il conclue en disant « c'est une très bonne prestation », « c'est exactement ce qu'on attendait de vous ».

Débriefing à chaud

Le débriefing à chaud se fera dans le hall du centre de simulation, en présence de Nora, qui a manifesté son désir d'y participer, ce que Franck a accepté. Cela orientera peut-être son discours dans le sens où il évoque d'emblée le fait que leur binôme a bien fonctionné, et – point important pour lui – qu'il était « en phase » :

FRANCK : Bonne nécessité d'anticiper et d'être raccord avec la collègue. Mais je pense que ça s'est... ça s'est retrouvé. Il n'y a pas eu de bug. Il y a eu une cohésion de la petite équipe.

CH. : La petite équipe, tu veux dire... ?

FRANCK : Ben on est que deux quoi. Pour être cohérent auprès des étudiants. (E2-Franck, l. 8-11)

Lorsqu'il est invité à porter un jugement sur la manière dont il a conduit la séance, Franck répond en termes de résultats visibles sur les étudiants. Il n'évoquera pas sa propre pratique ; il se dit satisfait de la manière dont la journée s'est déroulée « il n'y a pas eu de bug » :

CH. : Comment juges-tu ta propre action au terme de cette séance ?

FRANCK : Ben euh... ces étudiants qui ont su faire la part des choses et conscientiser ce qui les attend, j'ai juste à acter et à me rendre compte qu'ils vont dans le bon sens.

CH. : Oui, mais ton action à toi ? Dans cette conduite finalement de la séance ?

FRANCK : Ben de..., de..., de conforter ce qu'ils me renvoient... de leur dire « oui, ça va dans le bon sens. C'est exactement ce qu'on attendra de vous en service ». Mon action, c'est juste de conforter les propos qui vont dans le bon sens, et à l'inverse pour le bémol, ben c'est de leur renvoyer l'importance des compétences qui doivent pas être abstraites. (E2-Franck, l. 27-34)

Entretien d'autoconfrontation (phase 3) (4 février 2016)

L'entretien se déroule dans le bureau de Franck. Comme c'est un bureau double, sa collègue entrera durant l'entretien et s'installera à sa place. Cela ne semble pas le déranger, mais c'est moi qui demande la possibilité de

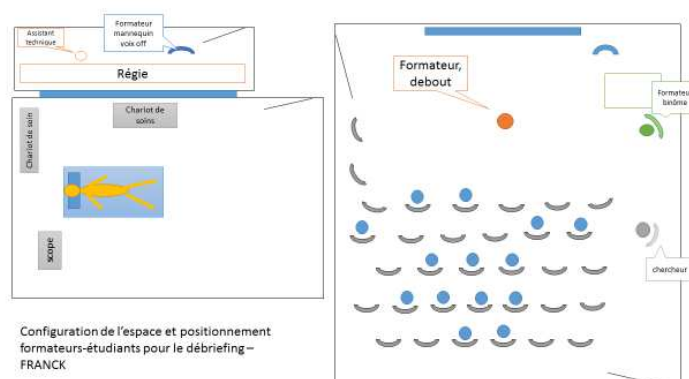
nous installer ailleurs, ce que nous ferons car un bureau voisin est libre. Cela me rappelle la présence de Nora lors du débriefing à chaud. Je ne peux m'empêcher de penser que la présence d'un tiers agit comme une protection pour lui, ou bien qu'il a une telle estime de lui-même qu'il ne craint pas le jugement de ses pairs...

Neuf jours ont passé depuis la séance observée. Entre temps, Franck en a animé une autre. D'emblée, il annonce qu'il ne se souvient plus très bien de la séance de ce jour-là. Lorsque nous lui resituons quelques éléments de contexte, et que nous lui demandons s'il y a un épisode de cette journée qui lui paraît significatif de sa pratique dans le format, il évoque un incident survenu au cours du débriefing de sa collègue et dans lequel il est intervenu dans un registre d'autorité avec une visée de régulation : deux étudiants placés au fond de la salle réagissaient par des rires au discours de la formatrice sur les compétences. Le choix de cet épisode – que nous reverrons plus loin en termes de gestion des aléas – est révélateur d'une posture de contrôle assez forte chez Franck, ici en regard de ce qu'il a estimé être un écart de comportement de certains étudiants. Nous retrouverons cette posture dans des expressions qu'il emploie à de nombreuses reprises, en lien avec sa volonté de « faire passer le message », d'avoir des étudiants « attentifs » et de « mesurer des écarts » avec la norme.

Les gestes langagiers

L'utilisation de l'espace

Franck se montre surpris de la question relative à sa manière de considérer l'espace salle de débriefing. Sa réaction et sa réponse montrent que c'est un impensé pour lui. Il utilise l'espace tel quel. Il n'a pas réfléchi à l'impact éventuel de l'installation des étudiants sur la dynamique du groupe et des interactions. En particulier, le fait que les étudiants s'installent devant ou au fond de la salle ne suscite aucune réaction chez lui (et ce n'était pas visible chez sa collègue non plus). Les deux groupes de la journée se sont installés de la même manière. Pour lui, cette installation est d'abord utilitaire et le focus est mis, non pas sur le débriefing, mais sur le visionnage de la retransmission vidéo de la situation.



FRANCK : ... La salle de débriefing ?

CH. : Oui.

FRANCK : Ben c'est un espace dédié pour être assis et visionner la toile de vidéo projection.

CH. : Visionner l'écran...

FRANCK : Visionner l'écran.

CH. : D'accord. Donc elle est comme ça. Elle est installée comme ça. Toi tu n'as pas souhaité la modifier, tu n'as pas eu envie de la modifier ?

FRANCK : Non. Non, non, elle est adaptée.... Bon, elle est pas adaptée en mode vestiaire quand ils mettent leurs tenues professionnelles mais c'est pas le but de cette salle non plus...

CH. : Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle est adaptée ? Et adaptée à quoi selon toi ?

FRANCK : Elle est a... elle est adaptée euh... au débriefing. Les étudiants sont assis, une situation confortable. Cela étant dit, il fait souvent froid dans cette salle. (E3-Franck, l. 130-141)

La position du formateur pendant le débriefing

Franck se place debout face aux étudiants dans la posture traditionnelle du maître, ce qui vient contredire les intentions qu'il exprime au cours de l'entretien (être en proximité, favoriser l'interaction). Il se tient bien droit, les bras croisés ou les mains dans les poches. Lorsqu'il explique son choix, ses arguments sont d'abord centrés sur lui (bien voir les étudiants, bien les entendre, bien se faire entendre), et pas sur le groupe.

CH. : Tu te rappelles où tu étais installé toi ?

FRANCK : Je suis debout devant eux. Et puis quand j'étais en... en soutien de Nora, j'étais assis à sa droite, si je ne me trompe pas. Légèrement en recul. [...]

CH. : D'accord. Là, le fait d'être debout pour conduire le débriefing, comment tu expliques ce choix-là ?

FRANCK : Ben de pouvoir tous les observer. Parce que quand on est assis, on voit la première ligne. Et la deuxième, troisième ligne, on les voit pas, de fait. Euh... le fait d'être debout permet d'être un peu plus audible. Ou d'entendre un peu mieux. Parce qu'il y a certains étudiants qui se rendent pas compte qu'il faut un peu forcer la voix pour être entendu. Donc le message, debout, c'est aussi la proximité pour pouvoir bien se faire entendre. Et de pouvoir bien entendre les étudiants également. Voilà. (E3-Franck, l. 147-163)

Le choix du vocabulaire

Franck ne semble pas apporter un soin particulier au choix de ses mots pour impliquer les étudiants et créer un climat de bienveillance. En revanche, de façon assez surprenante dans ce contexte, il utilise vis-à-vis des étudiants un vocabulaire issu du registre « commercial », comme il dit, et le revendique comme une stratégie pour « faire passer le message » :

CH. : Tu utilises beaucoup le terme « vendre ». Vendre le programme, vendre les compétences...

FRANCK : Oui. Oui. C'est vrai... ah, c'est pas du tout dans l'historique de la santé, hein ! Mais c'est aussi un reflet sociétal. On est dans cette société de consumérisme. Le langage des étudiants emploie aussi ce genre de termes. [...] Mais c'est ma perception. Je le fais en conscience, c'est pas un hasard.

CH. : Mais quelle est ton intention justement dans l'utilisation de ce mot-là ?

FRANCK : C'est de... c'est de... d'être le reflet d'un langage étudiant qu'on entend souvent. C'est le rapport à ce consumérisme comme je te disais... au langage commerce... économique.

CH. : Là dans ce contexte, tu penses que ça peut avoir un impact particulier ?

FRANCK : Alors je pense que si, en partie, on arrive à intégrer le langage moyen, entre guillemets, des étudiants, ça peut faire passer le message, ouais. (E3-Franck, l. 69-80)

FRANCK : (*Après écoute d'un premier extrait*) oh... c'est la première fois que je m'écoute... et euh... je pense que je dis pas trop de bêtises. Sur la forme je pense que je suis audible, je baragouine pas. Les phrases sont claires. Je pense aussi avoir un esprit de concision. Après sur le fond du message, oui, ce que je devais leur dire a été dit. (E3-Franck, l. 59-61)

Les gestes de mise en scène du savoir

La question de la fidélité à la situation réelle

Franck est l'un des concepteurs des scénarii de la séance. Il vise à reproduire des conditions environnementales et situationnelles les plus proches possibles de la réalité, et se montre satisfait du résultat. D'ailleurs, dans le débriefing à chaud, il a estimé que les scénarii fonctionnaient bien, et qu'à part quelques modifications mineures, ils pourraient être reconduits tels quels l'an prochain :

CH. : Comment tu considères ici l'aspect fidélité à la situation réelle ?

FRANCK : Euh... ben, par des aspects très pratiques. C'est un vrai dossier de soins. Avec des vraies informations qui y sont retranscrites. Par l'aspect de communication à travers le mannequin. C'est tout à fait le reflet de ce qui se dit – de l'histoire d'un patient-type – qui a été abordé. Il y a pas eu cette impression de caricaturer dans quelque scénario que ce soit. (E3-Franck, l. 600-604)

Le briefing et la visite de l'environnement

Nous avons dit que Franck a laissé sa collègue faire le briefing. Il interviendra ensuite pour présenter les aspects techniques et fonctionnels du mannequin et du matériel. Il se montre attentif à la maîtrise de ces aspects pour que les étudiants puissent agir, il fait à cette occasion le lien avec les situations de la vie réelle. Sa préoccupation est la fonctionnalité et l'utilisation du matériel.

CH. : Quels étaient tes objectifs dans cette séquence-là ?

FRANCK : Qu'ils se familiarisent avec l'environnement pour être à peu près préparés quand ils seront en situation simulée proprement dite. Et comme en stage, il y a un temps de repérage sur l'environnement, les différents types de dispositifs médicaux. C'est un temps très important pour qu'après l'étudiant soit pas trop pris au dépourvu quand il est en situation.

CH. : À quoi as-tu été particulièrement attentif dans ce temps-là ?

FRANCK : Sur le lit je pense... enfin c'était pas tout à fait un lit, c'était un brancard. Qu'ils se rendent compte que c'est aussi un outil de travail. Ça se redresse, ça se lève, ça se descend... Le scope aussi, avec les paramètres vitaux, parce qu'il y a un petit delta avec la tension artérielle... une fois qu'ils mettent le brassard, ils sont censés toucher le scope et ça simule une mesure de la pression artérielle. (E3-Franck, l. 172-183).

La facilitation au cours de l'exercice simulé

Au cours de la situation, les étudiants vont repérer les signes cliniques péjoratifs et vont devoir appeler le médecin au téléphone pour les lui communiquer et s'enquérir de la conduite à tenir. Franck est dans la salle de débriefing et joue le rôle du médecin au téléphone :

EXTRAIT DEBRIEFING

FRANCK (*décrochant le téléphone*): Oui, Docteur Pilot, bonjour...
ESI : oui, c'est l'étudiante infirmière du service de médecine, j'ai Mr L., un patient qui était là pour des céphalées, et sa femme a voulu qu'il soit hospitalisé...
FRANCK : oui ?
ESI : ... il a des antécédents d'AVC en mai 2014 et il répond plus là...
FRANCK : il répond plus, c'est-à-dire ?
ESI : euh... ben il a une perte de conscience, il répond pas... il a pas de réponse motrice
FRANCK : Il est inconscient, là ?
ESI : euh... (*elle se tourne vers ses collègues*) il est conscient ?
FRANCK (*impatient*) : allo ?!
ESI : non il est...
FRANCK (*l'air agacé*) : il est inconscient ou pas ?! ... Je vous entends mal !
ESI : (*hésitante, se retourne vers ses collègues*) Les filles, dites-moi si...
FRANCK : Bon écoutez, là, j'ai pas trop le temps, là. Vous essayez d'évaluer s'il a des troubles de la conscience et...
ESI : ben, il a pas de réponse motrice, il a une perte de sensibilité au niveau de la jambe...
FRANCK : OK
ESI : voilà, et puis la sat elle est à 93, le pouls 108,
FRANCK : et sa tension, ça donne quoi ?
ESI : ... ah, on n'a pas pris la tension...
ESI 2 : il est où le stéthoscope ?
FRANCK : bon, il va repartir faire un scanner cérébral. Vous avez préparé l'héparine ?
ESI : non, on n'a pas préparé l'héparine...
FRANCK : bon, vous préparez l'héparine, et puis si il se dégrade, vous me rappelez et j'arrive.

Il commente sa manière de faire, guidée par sa propre expérience en tant qu'infirmier pour donner du réalisme à son intervention (il rappellera à cette occasion qu'il exerce toujours ponctuellement comme infirmier) :

CH. : Alors, dans cet extrait, qu'est-ce qui a guidé ta... ton action, ton discours ?

FRANCK : Ben mon expérience. Voilà.

CH. : Ton expérience ?

FRANCK : Mon expérience professionnelle... pas tout à fait d'ancien infirmier parce que j'assure toujours des vacations infirmières ponctuellement... mon expérience d'infirmier de SAU, de réanimation. [...] L'intonation du médecin pas très patient, qui a besoin tout de suite d'informations. Donc je pense sans prétention que c'est tout à fait le reflet de ce que moi j'ai pu entendre des dizaines de fois.

CH. : D'accord. Là on était dans une situation pédagogique avec une intention particulière, hein... Ton intention pédagogique... quelle était-elle finalement dans cette interaction que tu as eue là pendant la situation ?

FRANCK : Alors il y a deux choses. C'est d'abord l'importance de l'observation clinique. Quand je renvoie concrètement « ben il est inconscient ou il a des troubles de la conscience ? ». Et puis la deuxième chose, c'est l'approche plus de communication et la posture, le discours que doit avoir l'infirmier quand il transmet un message... d'alerte, en l'occurrence. Donc là il y a deux objectifs. Il y a l'observation et le raisonnement clinique. Et euh... la pertinence du message transmis.

CH. : Et concrètement comment ça s'est traduit dans ton... dans ta façon de... d'être en interaction avec les étudiants ?

FRANCK : Ben j'ai exprimé pas mal d'impatience... et encore j'ai été très correct... parce qu'il s'agit pas non plus de les casser. Mais le médecin est impatient, il veut – il est impatient en un mot – il veut avoir les informations de suite pour savoir à quoi il a à faire.

CH. : Donc c'est plus finalement la réalité... enfin la fidélité à la réalité de la situation qui t'a guidé... c'est ça ?

FRANCK : Oui, oui. Clairement. C'est Monsieur (*Franck*) qui est le docteur Pilot, c'est pas le formateur. (*Rires*) (E3-Franck, l. 209-235)

À un autre moment, lors de la situation, les étudiantes seront en difficulté avec un matériel qu'elles ne savent pas utiliser. C'est un obstacle qu'elles ne sont pas en mesure de dépasser et qui, en principe en simulation, nécessite l'intervention d'un facilitateur. Franck observe la scène mais n'intervient pas. L'assistant technique vient le voir pour lui demander quoi faire, mais il ne réagit pas. L'assistant, de son propre chef, ira alors montrer aux étudiantes

comment utiliser le scope pour afficher la prise de tension artérielle. Lors de l'entretien, nous revenons sur cet incident.

CH. : Quand tu étais dans la salle de débriefing en train d'observer la situation, tu les as vues essayer de chercher et finalement s'enfermer avec cette prise de tension. Euh... que ce soit toi ou que ce soit Nora, vous n'êtes pas intervenus dans la situation. Est-ce que tu peux m'expliquer pour quelles raisons ?

FRANCK : Ben des fois il peut y avoir un intérêt aussi à pas réagir tout de suite...

CH. : C'est-à-dire ?

FRANCK : C'est-à-dire que la capacité d'adaptation... ce qu'on dit sur le plan théorique, ben concrètement elle est là. Sur le plan pratique. Comme dans la réalité de service on n'a pas... et c'est souvent le cas... tout, tout de suite, donc il faut s'adapter... à pouvoir résoudre des problématiques... techniques en l'occurrence. Je me souviens plus trop de la situation précise mais il y avait peut-être ce genre d'objectif... est-ce qu'ils sont en capacité de se débrouiller ?... alors pas seuls mais en étant en équipe. D'interagir pour être en mesure de résoudre des problèmes.

CH. : Et comment l'ont-elles résolu ?

FRANCK : Je pense... si je me souviens bien, ça avait pris un certain temps... même non négligeable... donc après ça a été résolu... avec l'intervention de Benoit, si je ne me trompe pas... Voilà. (E3-Franck, l. 260-274)

Là encore, c'est la fidélité à la réalité de la situation qui guide Franck dans sa manière de faire : il considère que l'obstacle technique est source d'apprentissage parce que dans la « vraie vie » l'étudiant peut être confronté à de telles difficultés. C'est le point de vue essai-erreur qui prime pour lui, quitte à ajouter ou utiliser un obstacle non prévu.

La conduite du débriefing

Pour conduire son débriefing, Franck se réfère à l'outil développé par le groupe simulation et le structure en suivant les étapes préconisées. Il raisonne en regard des contenus à traiter. Il suit une logique de contenus, et vise le contrôle des connaissances. Il se positionne comme expert, magister, qui valide les réponses et apporte des précisions complémentaires en termes de savoirs. Son objectif est que les étudiants retiennent le « message ».

CH. : Ton débriefing suit une structure particulière...

FRANCK : Oui. Les grilles de débriefing qu'a présenté le groupe simulation... donc c'est ce que en général je leur transmets au début, et que Nora a fait dans un premier temps, et que j'ai fait dans un deuxième temps, à savoir un temps pour évoquer leur ressenti respectif, et puis essayer de décliner dans un deuxième temps un fil conducteur, la logique des faits, qui fait quoi, qui dit quoi. Et puis après troisième temps sur cette prise de recul. Et déclinaison des liens avec les UE et les compétences. Voilà. Et j'oubliais oui dans le deuxième temps quand on demande le fil conducteur, on leur demande si... quelles étaient un peu les hypothèses diagnostiques, votre avis, les objectifs de la séquence.

CH. : D'accord. Cette façon de procéder, c'est pour toi... donc tu dis c'est le groupe de simulation qui l'a un petit peu construite. Toi c'est quelque chose que tu t'es approprié, qui te convient ?

FRANCK : Oui, oui. Tout à fait. Oui. Pas de souci là-dessus. Cette même grille est inspirée évidemment... notamment des recommandations dans la littérature, des grilles CRM qu'on leur a soumis, et qui reprennent des éléments plus précis qu'on veut retrouver dans ce fil conducteur. Des aspects de communication, de l'environnement, des aspects de leadership...

CH. : D'accord. Ça donc c'est une espèce de structure, un canevas. Est-ce que tu as pu le suivre ?

FRANCK : Je pense l'avoir suivi oui.

CH. : Il n'y a pas eu d'incident ou d'imprévu qui ont fait que tu n'as pas pu suivre le canevas tel que tu avais pensé le suivre ?

FRANCK : Non, je crois pas qu'il y ait eu de difficulté particulière... alors tout au long de ce fil conducteur, c'est... je me dis toujours... attention de pas trop parler aussi... alors je mûris à chaque expérience... mais euh... là, je pense que j'ai trouvé un bon équilibre. J'espère en tout cas.

CH. : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

FRANCK : Ben le fait que les étudiants s'expriment quand même pas mal... le fait que je ne les interromps pas quand ils s'expriment... enfin je pense pas les avoir interrompus... les temps de silence aussi. Écouter c'est savoir se taire... et ça c'est pas toujours simple. Donc oui, c'est une préoccupation... disons dans le débriefing... faut éviter de s'écouter parler, quoi.

CH. : Et tu y arrives ?

FRANCK : Je pense. Je pense que le message en tout cas est entendu. Est-ce qu'il est vraiment perçu et compris. Pour certaines, je leur renvoie un feedback explicite quoi. J'ai l'impression que oui. Mais après on n'interroge pas tout le monde comme ça, enfin individuellement, « bon, c'est bon là, l'hémostase avant une IM, c'est clair ? » Oui, je pense que j'ai trouvé un bon équilibre. (E3-Franck, l. 334-365)

La synthèse de la séance

La synthèse de la séance est initiée par Nora qui demande aux étudiants leur feedback sur la séance. Certains étudiants parlent notamment de l'intérêt de la simulation pour l'acquisition d'automatismes. Franck estime que les

automatismes sont nécessaires mais il voudrait faire prendre conscience aux étudiants que ces automatismes sont construits et non naturels. Pour cela il utilise en exemple sa propre expérience en tant qu'infirmier.

CH. : Ils évoquent la question des automatismes...

FRANCK : Oui.

CH. : Qu'est-ce que tu penses de ça ?

FRANCK : Ben... ils considèrent souvent que c'est naturel, réflexe... des étudiants vont dire « automatisme » ou « instinctif ». Ça fait partie un peu de ces qualificatifs qu'on entend souvent. Mais c'est souvent aussi le reflet des réalités de terrain. On en a bien conscience. On a la tête dans le guidon. On fait, on fait, on fait. On réfléchit pas toujours. [...]

CH. : Quand tu entends ces étudiants dire ça, est-ce que, pour toi, tu te dis « ah ben oui j'ai atteint l'objectif que je voulais » ou au contraire tu te dis « non, je l'ai pas atteint, ça va pas » ?

FRANCK : Ben euh... Antoine a renvoyé certaines choses... Alors je suis assez mitigé. Dans le sens où ils reproduisent des choses qu'on attend d'eux en service. Donc ça, ils reproduisent des automatismes – qui sont positifs – on attend ça d'eux en stage. Au pire sur le terrain. Et là où il y a un bémol, c'est effectivement en disant « c'est naturel », il y a pas cette prise de recul. Nécessaire. C'est-à-dire « ah oui, au début j'étais comme ça, et puis finalement j'ai approché différemment, et donc ben j'ai conscientisé certaines choses, donc j'ai appris, j'ai compris ». Et je transfère. Mais, non, certains pensent que c'est naturel. Donc c'est une erreur en soi de dire cela. Je les reprends souvent. [...]

CH. : Donc tu t'attaches à démonter cette perception-là...

FRANCK : Voilà. C'est ça... L'automatisme a du bon. Mais s'il y a pas de prise de recul, c'est le risque. La monotonie est source d'erreur.

CH. : Et finalement quelle est ta stratégie auprès des étudiants pour arriver à leur faire prendre conscience de ça ?

FRANCK : Ben j'utilise des fois des parallèles... sur des expériences vécues. Que d'autres étudiants auraient renvoyées ou que moi-même... des centaines d'exemples de vécu.

CH. : Tu fais appel à ton propre vécu en tant qu'infirmier ?

FRANCK : Tout à fait, ou celui d'autres étudiants qu'il y a dans la même promo, de retour de stage. Il y a une étudiante qui a dit ça, alors je renvoie la situation et « alors vous, vous en pensez quoi ? ». J'utilise aussi souvent l'exemple des collègues SAMU ou des pompiers. Ils ont tous vu, ils connaissent, au-delà des médias. Et « à votre avis, pourquoi vous avez l'impression qu'ils sont aussi à l'aise ? Est-ce que c'est naturel ? ». Ben ils se rendent bien compte que non, c'est pas naturel, on a l'impression qu'ils sont comme ça tranquilles, calmes, alors qu'il y a eu pleins d'étapes pour faire en sorte que ça paraisse naturel. Ou un autre exemple du sportif, du compétiteur... (E3-Franck, l. 513-551)

Les gestes d'ajustement

Le rétrocontrôle

Franck se réfère aux normes de bonnes pratiques en simulation dans leur aspect quantitatif : il respecte la durée standard :

FRANCK : Alors dans la théorie, il est dit que le débriefing, classiquement, c'est trois fois plus de temps que la simulation proprement dite... Donc si c'est dix minutes en simu, classiquement c'est trente minutes à peu près... alors j'ai pas comptabilisé mais je pense être à peu près dans le timing quoi, à cinq minutes près. Voilà. (E3-Franck, l. 377-380).

La gestion d'un aléa

Au cours du débriefing de sa collègue, alors qu'elle amène les étudiants à faire le lien avec les compétences mobilisées, Franck remarque deux garçons installés au fond de la salle, qui échangent en aparté et semblent railler le propos de la formatrice. Franck intervient alors ; encore une fois, l'idée de « faire passer un message » sous-tend son action :

CH. : Quel était ton objectif dans l'intervention que tu as fait ?

FRANCK : Ben de leur renvoyer concrètement que les compétences, c'était pas que sur les feuilles de stage et que... oui, qu'il faut que ça soit clair dans leur tête. En sachant que dans quelques mois ils seront, à leur tour, professionnels.

CH. : Donc ton intention elle était vraiment de...

FRANCK : De leur renvoyer cette notion de... de compétences, quoi. Concrètes. Mais c'est... c'est des messages qui sont forcément tardifs. Alors ils les ont eus et re-eus je ne sais combien de fois sur les trois ans... Mais pour ces étudiants-là, notamment ces garçons au fond de la salle, c'est sûrement tardif de leur part d'intégrer concrètement l'importance des dix compétences infirmières.

CH. : Dans quel état d'esprit tu étais à ce moment-là ?

FRANCK : Ben euh... oui, de se demander pourquoi est-ce qu'ils s'en souvenaient pas..., pourquoi est-ce que après cinq stages cliniques derrière eux, toutes ces feuilles de stage qu'ils ont vu forcément passer, lu... ils retiennent pas. Donc ça interpelle, ça.

(écoute de l'extrait B10 de 46'57 à 49')[...]

CH. : Comment penses-tu qu'ils l'aient reçu ce message-là ?

FRANCK : Ils ont tous entendu, de fait. Il y a pas eu de chahut, de dispersion. Bon là, ça apparaît évidemment pas sur le message audio mais j'ai pas mal regardé les principaux concernés. Donc les deux étudiants au fond de la salle en l'occurrence. Ouais je pense qu'ils ont tous entendu le message. Après, évaluer cela, ça aurait été sur un autre temps. Mais ils l'ont tous entendu. Pris conscience, je l'espère. Même si c'est tardif. Voilà. (E3-Franck, l. 33-68)

La gestion d'un imprévu

L'après-midi, après le premier débriefing, aucun étudiant ne se porte volontaire pour la deuxième situation. L'ambiance est tendue. Franck renvoie les étudiants à leur responsabilité. Sa propre interprétation de la réticence des étudiants s'oriente vers le contexte (situation d'urgence, évaluation par les pairs) ou les étudiants eux-mêmes (stress). À aucun moment il n'évoque sa responsabilité éventuelle dans l'incident.

FRANCK : Bon... c'est dommage de faire autant de chemin pour...

NORA : oui, pour pas tenter l'expérience !

FRANCK : de s'habiller pour rien en plus...

(silence, murmures...)

Un ESI : ouais, mais c'est pas tout à fait...

NORA : c'est pas tout à fait, mais...

FRANCK : on s'est beaucoup investi pour vous faire des objectifs pédagogiques...

NORA : m'enfin, si vous êtes là, vous pouvez tenter le coup !

FRANCK : moi, ce dont je suis sûr, c'est que ces quatre patients – on vous l'a dit dans le TD – si vous les avez pas déjà vus, vous allez forcément les revoir. C'est clair et net. Ces patients-là sont très représentatifs. Y a rien de pointu. C'est bien de se... conscientiser ici, sachant que toute erreur est permise. Ce qui est quand même intéressant en simu. Alors que dans la vraie vie... on va éviter de se tromper... même si ça peut arriver aussi.

NORA : ouais.

(silence)

FRANCK : il n'y aura pas d'arrêt-cardio-respiratoire !

(murmures)

NORA : c'est ça qui vous fait peur ?

FRANCK : si ça peut vous rassurer.

Murmures. Un étudiant commence à s'exprimer, Franck reprend :

FRANCK : ce qui est sûr, c'est qu'avec ce qu'on nous renvoie en termes de méthodes, vous pourrez plus dire « oh, on est tout le temps assis, on s'ennuie, c'est pas comme ça dans la vraie vie ». La vraie vie, on vous la renvoie à 80%, quoi. Et puis... il y a pas de volontaire pour autant ! Donc euh c'est compliqué, hein, c'est triste. (silence)... c'est très rare d'avoir ce cas de figure où personne se lance.

NORA : ouais, c'est la première fois que ça arrive.

FRANCK : moi, de mon recul, j'ai jamais vu ça. Personnellement.

(rires nerveux chez certains étudiants)

FRANCK : j'ai vu certains étudiants qui, par défaut, y allaient... euh... par esprit de sacrifice, quoi. « allez, on y va, y a personne, bon allez, j'y vais, quoi ».

NORA : allez, qui est-ce qui se sacrifie, là ? allez hop ! (silence) On va être obligé de désigner, c'est quand même malheureux, hein...

FRANCK : ben ouais... ça va pas les... les rassurer plus que ça. Il y a aussi un coût budgétaire par journée. Donc si cette journée n'est pas pourvue, c'est quand même dommage pour l'IFSI et son budget. (rires nerveux) Vous vous en fichez, hein ? J'entends bien. Mais ouais, y a des frais de déplacement, c'est chronophage pour vos formateurs, pour Benoit aussi qui est là sur le plan logistique. Qui a aussi comme nous envie de partir, disons-le franchement. (rires nerveux)

Un ESI (passé sur le premier scénario) : plus vite c'est fait, plus vite on part.

FRANCK : oui, il y a cette logique-là... on va pas parler comme ça, mais c'est une réalité. Et puis quand vous êtes dans la salle, vous oubliez qu'il y a des gens qui vous regarde. Sans qu'on les influence, ce matin, y a des étudiants qui ont dit ça spontanément, hein. (silence)... Cause toujours, quoi. (rires nerveux)

NORA : ben voilà, après... on fait quoi ? on s'en va ? ou on désigne ? (silence)

FRANCK : moi je veux pas désigner. Troisième année, vous savez tous...

L'ESI déjà passé : on peut repasser ?

FRANCK : si vous voulez...

Une autre ESI se lève

NORA : ahhh !

FRANCK : c'est l'esprit de sacrifice !

NORA : ce sera tant mieux pour vous, tant pis pour les autres.

CH. : C'était la situation de l'après-midi, c'était la deuxième situation et euh... il n'y a pas eu de volontaires pour y aller...

FRANCK : Ah oui ! Ah oui, effectivement, oui.

CH. : Tu te souviens de ça ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

FRANCK : Oui. Ben vendredi c'était pareil... Ben après que le premier scénario soit calé, on a parfois – c'est plutôt rare – parfois une absence de volontaires pour le deuxième scénario.

CH. : Ça arrive ? C'est déjà arrivé ?

FRANCK : Alors c'est... c'est rare. C'est plutôt rare.

CH. : Alors là, dans cette situation, personne veut y aller...

FRANCK : Là, on essaie... ben de vendre un peu mieux la simulation avec différents arguments... qui se tiennent hein...

CH. : Quels arguments as-tu utilisé ?

FRANCK : Ben... si je me souviens bien... le fait de venir d'aussi loin, c'est dommage de pas y être, que c'est une méthode innovante... je me demande si j'ai pas dit aussi que le fait que ben « souvent vous êtes assis, là... », « des fois vous remarquez trop d'écarts avec des réalités, là, la réalité s'offre à vous et il y a pas de volontaires ! »... euh qu'est-ce que j'ai pu dire d'autre ?... je sais plus trop ce que j'ai dit d'autre mais j'ai dû dire ce genre d'arguments...

CH. : Comment tu expliques cette situation ?

FRANCK : La gestion du stress. Voilà. Le stress.

CH. : C'est-à-dire ?

FRANCK : C'est-à-dire que cette méthode a aussi un objectif un peu... caché. Que de les renvoyer à ce qu'ils sont. Quant à la gestion du stress.

CH. : C'est-à-dire ? Le stress de quoi ?

FRANCK : Le stress de la situation de soins en elle-même, souvent rattachée à l'urgence, hein, ils le savent. Et puis l'évaluation par ses pairs. Voilà. Ça c'est toujours en soi... stressant. Donc je me demande si je leur ai pas dit aussi, dans la journée, que la gestion du stress ça fait partie intégrante de leur pratique quotidienne... Après, je leur dis pas, ce qui est un fait aussi... euh... moyenne d'âge très jeune, peu de recul, voire aucun recul sur le marché du travail avant d'intégrer la formation, un contexte sociétal et générationnel qui ne supporte plus trop la frustration, et qu'au moindre stress, ça décompense, comme on dirait en psychiatrie !... Donc le stress invalide et pour y répondre, ben, on participe pas, pour éviter d'être en situation. (E3-Franck, l. 396-426)

Les gestes éthiques

L'instauration d'un climat favorable.

Franck semble peu soucieux de prendre soin d'instaurer un climat sécure dans le groupe. Il n'accueille pas les étudiants à leur arrivée, il ne sera pas présent lors du briefing – réalisé par sa collègue – et ne sortira de la régie que pour conduire la visite de l'environnement « chambre du patient » où il montrera les diverses fonctionnalités du mannequin et du matériel. Dans sa manière de conduire le débriefing, il montre peu d'émotions. Il n'appellera pas les étudiants par leur prénom. Dans l'entretien, n'émerge aucune intention relative à une préoccupation visant la sécurité psychologique des étudiants. L'incident qu'il relate sur la séance du vendredi – au cours de laquelle une étudiante s'est effondrée en pleurs à la suite de la situation – est assez significative de sa distance relationnelle, et de l'opportunité pour lui de se confronter à une situation délicate :

FRANCK : Alors vendredi on l'avait proposé [de revoir la vidéo] à des étudiantes auprès de qui ça s'était très mal passé... qu'elles puissent se voir et s'entendre. Donc on avait fait beaucoup de renforcement positif lors du débriefing – l'occasion de gérer un débriefing délicat ! – L'étudiante était en pleurs...

CH. : Ça a réveillé...

FRANCK : C'est ça. Boum. Dès que la séquence est finie, ça pleure. Juste avant le débriefing. Donc on décide une pause. Et avec ma collègue de faire beaucoup, beaucoup de renforcement positif. Ce que j'ai essayé de faire dans le débriefing. Voilà. (E3-Franck, l. 486-495)

L'intention de marquer les esprits :

À la fin de l'entretien, lorsque nous lui demandons ce qu'il retient de sa séance et de l'entretien, son intention émerge et Franck se montre dans ce qui l'anime au fond : avoir une influence sur la manière de penser et d'agir des étudiants, les amener à acquérir des modes de pensées et d'agir qui, même s'ils n'excluent pas le développement d'une pensée réflexive, ont d'abord une visée opérationnelle. En aucun cas, il ne favorise l'expression d'une pensée critique chez les étudiants vis-à-vis de ses propres arguments, qui ne semblent pas discutables. Sa posture est celle du maître, et il ne semble pas en être conscient.

FRANCK : Je pense que ce qui ressort est le reflet de ma pensée. Et j'essaie de tout... de mesurer... d'impacter le plus possible à travers mes propos la conscience des étudiants. J'espère que j'y parviens pour le plus grand nombre. Au-delà des fois des acquiescements courtois que certains étudiants peuvent renvoyer... « Oui, oui, oui, très bien, vous avez raison ». J'espère que ça va aller au-delà de ça.

CH. : Que ça fasse son chemin...

FRANCK : Oui. Oui. C'est quelque chose, clairement, qu'il faut faire dès la première année. Notamment sur les unités intégratives. Ça j'en suis convaincu. Il y a quelques années que j'en suis convaincu. Et là, ça se confirme. (E3-Franck, l. 631-639)

Synthèse du portrait en activité de Franck

L'observation de Franck en situation et l'entretien qui suit la séance montrent un formateur qui se situe davantage dans un registre de contenus (il est centré sur les savoirs à maîtriser) plutôt que dans une visée développementale pour les étudiants ; il veut formater les étudiants selon sa propre approche. Son approche est principalement behavioriste et sa posture est celle du magister ; elle se situe en contradiction avec sa conviction d'être dans une approche socioconstructiviste comme il l'annonçait dans l'entretien de phase 1. Car si son intention déclarée est bien de faire réfléchir les étudiants, sa manière de diriger les échanges, sa position dans l'espace et la façon dont il s'adresse aux étudiants n'est pas congruente avec cet objectif. Les processus cognitifs ne sont pas explorés en profondeur : il vérifie simplement les connaissances et les complète systématiquement (la parole repasse invariablement par lui). Franck est dans une logique de maîtrise, très normative, donc une **logique techniciste très forte**. La **logique herméneutique est donc faible, voire absente**. Ce qui le confirme, c'est l'absence de questionnement sur la dynamique du groupe et des échanges, et l'absence de réflexivité sur sa propre pratique, qu'il ne remettra jamais en cause (en particulier en regard des deux « incidents » évoqués). Comme sa collègue semble elle-même dans ce registre, les deux formateurs se disent satisfaits de leur journée et n'envisagent pas d'axes de progression pour leur pratique.

La logique dialogique est faible, pour ne pas dire absente : Franck n'accueille pas les étudiants et participe peu, voire pas, à la construction d'un climat de confiance avec le groupe. Le fait que ce soient des étudiants de troisième année montre que les étudiants ont davantage de matière en termes de connaissances, ils s'interrogent aussi sur les hypothèses diagnostiques. Franck, par sa posture d'investigation, suscite l'expression des connaissances. Mais les interactions resteront dans une tonalité assez « scolaire » et peu porteuses d'expression de points de vue différents, encore moins de controverse, laquelle est rapidement « douchée » par la sanction normative du formateur. Cela peut participer de l'expression de comportements très « scolaires » de la part de certains étudiants « du fond de la classe », rapidement « corrigés » par Franck. Pour ce qui concerne la co-animation, le binôme a été assez complémentaire dans la mesure où Franck est intervenu à plusieurs reprises au cours des débriefings de sa collègue, soit pour préciser un point qu'elle n'a pas développé, soit pour la soutenir dans ses arguments (l'épisode du lien avec les compétences), et rappeler ainsi à l'ordre les deux étudiants dissipés. **La logique personnelle est forte**, car Franck mène sa séance comme il l'entend, sans dévier des objectifs qu'il s'est fixés. Sa parole prime sur celle des étudiants.

Portrait à distance de Franck (phase 4)

Nous retrouvons Franck onze mois après l'avoir observé en situation. Il se dit toujours engagé dans la simulation clinique « toujours convaincu de l'intérêt de cette méthode » (E4-Franck, l. 25), engagement qu'il mesure, sur un plan quantitatif, au nombre plus important de séances qu'il anime :

Il y a quelques semaines, j'étais sur l'UI 5.5, l'intégrative de troisième année, qui consiste à remobiliser des patients dits emblématiques, qui ont été vus sur le plan théorique, et donc là, concrètement, sur six temps de simulation, j'y ai contribué à trois d'entre eux, et j'ai pu faire six débriefings. Les recommandations ici à l'Ifsi, c'est Anne qui... c'est que chaque formateur puisse débriefer au moins six fois dans l'année. Voilà. Moi j'ai pu satisfaire ce quota en fin d'année 2016 très rapidement (E4-Franck, l. 20-25).

Bon là, c'est monté un petit peu plus en puissance, parce qu'on a eu une journée supplémentaire de simulation (E4-Franck, l. 38-39).

Il a décidé de s'engager dans un DU, qu'il envisage comme une « suite logique » pour valider ses acquis, mais aussi être légitimé et « enrichir ses représentations » :

Concrétiser nos... nos acquis. La reconnaissance... alors c'est toujours quelque chose de très... subjectif... mais, oui, ça atteste, ça confirme par écrit l'intérêt pour cette méthode pédagogique. C'est confirmer différents acquis, et puis aussi se renseigner sur d'autres approches. (E4-Franck, l. 10-12).

Le discours de Franck a peu évolué depuis notre dernière rencontre. Comme à son habitude, il se livre peu. Nous reprenons donc les quelques points que nous avons évoqués ensemble lors du dernier entretien ; il évoque une

ébauche de réflexion et d'actions en regard des difficultés qu'il avait alors rencontrées, mais sans que cela ne semble modifier en profondeur sa manière de faire :

FRANCK : Ben cette année, justement sur les difficultés qu'on peut avoir pour avoir des volontaires, je leur parle aussi rapidement de mon propre vécu par rapport à la simulation, et par rapport à des pratiques professionnelles, quoi, d'infirmier. Dire que moi aussi... mais pour faire aussi évoluer cette représentation qu'ils ont aussi des formateurs – je fais le lien avec ta question précédente – tout le monde peut se tromper. [...] leur renvoyer que nous-mêmes on peut... on se trompe, c'est pas on peut, on s'est déjà trompé, ça peut permettre... alors évidemment pas un rapport d'égal à égal, c'est pas le sujet, mais qu'il se représentent autrement le formateur, et puis la méthode, quoi. Qu'ils lâchent un peu aussi la pression. Parce qu'on sait qu'il y a certains étudiants qui se mettent une pression énorme. [...] CH. : Qu'est-ce qui t'a fait bouger ? Est-ce qu'il y a un moment repérable où... ou une prise de conscience particulière qui a fait que justement tu as utilisé ta propre expérience ?
FRANCK : Ben quand les arguments classiques suffisent plus à convaincre les étudiants, ben, on essaie de trouver d'autres alternatives. (E4-Franck, l. 84-100)

Quant à son placement dans l'espace par rapport au groupe, s'il admet s'être assis, c'est davantage pour son confort, et toujours dans une position frontale, que pour instaurer un rapport différent avec les étudiants. Sa préférence semble aller pourtant vers la position debout :

CH. : Là tu viens de dire « on est assis ensemble ». Est-ce que ta pratique a changé par rapport à ça ?
FRANCK : Oui. Sur la 5.5 dernièrement, c'était assis.
CH. : Qu'est-ce qui a fait...
FRANCK : Ben le temps... le débriefing, ça prend un certain temps, donc euh... voilà.
CH. : Pour être confortable, quoi ?
FRANCK : Oui, plutôt confortable. Assis, ouais. Alors debout c'est bien, ça permet une vision d'ensemble, de créer un peu de dynamisme aussi. Et de solliciter un peu d'intérêt auprès de l'auditoire, mais assis c'est quand même pas mal aussi. Donc maintenant, ouais, j'ai évolué un peu en ce sens, c'est plutôt tout le temps assis, ouais.
CH. : Une configuration de salle particulière ou...
FRANCK : Non, demi-cercle. Ils sont pas très nombreux, donc en général ils sont tous les uns à côté des autres et pas les uns derrière les autres. (E4-Franck, l. 129-141)

Son expérience du refus des étudiants lors de la séance observée semble néanmoins avoir laissé quelques traces, car il parle longuement de ce problème, qui semble assez récurrent. Mais il reste convaincu que les étudiants apprécient les séances de simulation ; il se base sur la demande qu'il leur fait à la fin des séances :

Cette année, par rapport à l'année dernière, je les ai sondés comme ça, de manière informelle, je me suis dit que c'était intéressant de les sonder sur leur participation... pourquoi tous les groupes au départ ont beaucoup de mal à se lancer dans la simu. Alors on a quelques pistes de réflexion. Alors je les ai sondés une fois que ceux qui sont lancés... alors au volontariat ou par défaut, souvent un peu trop par défaut, si une fois qu'ils ont fait de la simu proprement dite, est-ce qu'ils souhaitaient recommencer ? Et à l'exception d'une étudiante, tous les autres étudiants ont dit à chaud qu'ils étaient prêts à refaire une séance de simulation. [...] Donc ça renvoie bien son intérêt... (E4-Franck, l. 41-53).

Il est également persuadé que l'explication de la résistance à participer se trouve chez l'étudiant : « les deux difficultés pour amorcer, avoir des volontaires, ça va être le regard de l'autre et le rapport que l'étudiant a à lui-même » (E4-Franck, l. 65-66). A aucun moment, il n'évoque sa propre responsabilité, ou, lorsque nous lui posons la question, seulement en regard de la représentation que l'étudiant peut avoir du « formateur » en général :

Ça peut aussi être dû à ça oui. Effectivement les représentations qu'ils ont des formateurs. Avec parfois certains de leurs lapsus : « le prof », celui ou celle qui note, derrière ça, celui ou celle qui me fait pas valider l'UE, enfin des représentations très scolaires, mais c'est difficile à déconstruire. Un héritage de douze ans d'éducation nationale... donc bien sûr le prof peut aussi influencer la non-décision de se lancer, oui. (E4-Franck, l. 68-72)

Lorsque l'on évoque son développement professionnel éventuel dans l'activité, il se dérobe encore, évoquant les pratiques de ses collègues plutôt que les siennes :

CH. : En termes de développement pour toi, en termes de façon de conduire les séances, est-ce que tu vois des changements particuliers dans ta pratique ? est-ce qu'il y a des indices qui te font dire « tiens, j'ai évolué sur ce point » ? ou pas...
FRANCK : Euh... c'est très variable selon avec qui on est, parce que ça se conduit à deux. Alors sur le volontariat, sur la première partie, j'ai un collègue qui... quand il y a personne, les désigne. Alors c'est toujours bien pris, il le fait de manière un peu humoristique. Euh... moi, je m'interdis ça. (E4-Franck, l. 142-147)

Sa posture semble rester dans un registre transmissif compte-tenu du manque de participation active des étudiants dans le débriefing. Il regrette que la passivité de certains groupes le conduise à « partir en mode cours » :

Parce que... comme je te disais, c'est quelque chose qui est assez long, et des fois on part un peu en mode cours, quoi. C'est-à-dire qu'il y a une minorité d'étudiants qui participent, d'autres qui sont passifs, et on les voit un peu avachis sur leurs chaises, endormis. Donc nous on est là, à l'affût, évidemment, on peut solliciter les plus endormis. Mais c'est des fois un peu fastidieux, quoi. Il y a le fil conducteur à suivre, mais des fois ouais, l'impression d'être un peu en mode cours, où une minorité d'étudiants sont intéressés, les autres très... très passifs. Voilà. (E4-Franck, l. 163-168).

Ses projets de développement de l'activité visent le développement de la gamification, mais il semble que ce soit davantage pour faire jouer le formateur que les étudiants, l'« auditoire », comme il dit, révélant ici l'idée d'un public passif qui écoute le professeur :

Là on a un courant dans cet Ifsi sur de la ludo-pédagogie et... oui, moi je suis aussi convaincu de l'intérêt du jeu. Donc oui, sur un autre format, ce serait un jeu de rôle sur une UE dont je suis référent, l'UE soins d'urgence, quelque chose qu'on a déjà éprouvé entre nous, de jouer nous-mêmes. On s'est plutôt bien éclaté ! Et on sait que en général, notre auditoire est très réceptif à... au jeu. (E4-Franck, l.239-243)

Franck évoque la nécessité d'avoir des échanges entre pairs sur la pédagogie, et déplore ne pas en avoir assez au sein de l'Ifsi, seulement au cours des deux séminaires annuels, dit-il : « D'échanger entre nous sur la pédago... c'est quelque chose, moi, qui me manque » (E4-Franck, l. 222).

Au total, Franck semble rester dans une logique personnelle vis-à-vis de la simulation. Il n'est pas plus centré sur les besoins des étudiants qu'il y a un an, et les considère globalement assez passifs et résistants. Le vocabulaire qu'il emploie (l'« auditoire ») traduit sa perception plutôt transmissive de l'enseignement, bien qu'il s'en défende souvent. S'il évoque la nécessité d'échanger sur la pédagogie, il ne semble pas saisir les affordances disponibles au sein du collectif de pairs, en dehors des rares séances formelles, alors que tous ses collègues évoquent et utilisent de telles opportunités. Enfin, Franck montre peu d'indices probants de développement professionnel. L'absence d'engagement dans un questionnement sur sa propre pratique – en tout cas au cours de notre entretien, malgré des questions qui auraient pu l'orienter dans cette réflexion – peut être le signe d'une absence de doute sur ses compétences. La logique herméneutique n'est pas repérable dans son discours. Le profil d'efficacité se confirme donc chez lui.

6.7. Trois portraits de Gaëlle

Portrait de Gaëlle (entretien de phase 1)

Gaëlle a 45 ans. Infirmière à l'âge de 23 ans, elle a exercé pendant 13 ans principalement dans des services de court séjour, mais a aussi une expérience en moyen et long séjours. Elle fera fonction de cadre pendant une année puis obtiendra son diplôme de cadre de santé à 36 ans. Après 4 ans en service de gériatrie, elle intégrera l'IFSI où elle est formatrice depuis 6 ans.

Gaëlle s'est orientée vers la formation à la suite d'un *burn out* alors qu'elle était cadre en service de soins, et à la faveur d'une rencontre avec une collègue formatrice :

A un moment j'ai eu l'impression de devenir maltraitante vis-à-vis des agents, parce que... ben pas de poste, ben pas de RTT, des vacances compliquées et voilà... j'avais envie de quitter un peu ce milieu-là. C'était aussi fuir quelque chose parce que voilà, les conditions de travail faisaient que ça devenait compliqué. Et puis bon, petite cerise sur le gâteau, j'ai eu un accident de voiture un soir en rentrant. A un feu rouge je me suis pas arrêtée. Et là, je me suis dit « qu'est-ce qui se passe ? (E1-Gaëlle, l. 46-51)

Une de mes collègues d'ici, qui venait régulièrement faire des MSP... et puis moi, j'y arrivais plus, ça me plaisait plus du tout, et elle m'a dit « postules à l'IFSI ! » et voilà. C'est comme ça que je suis rentrée à l'IFSI. [...]. Et c'est vrai que petit à petit je me suis dit que cet autre côté de la fonction cadre était quelque chose qui m'intéressait. Petit à petit j'y suis venue. Bon je me suis dit « voilà, à un moment, faut que je m'en aille ». Et puis ben ça a été vraiment l'opportunité d'une collègue qui me disait « mais il y a quelque chose dans ton profil : tu n'es pas dans la sanction, tu es vraiment dans, oui, transmettre quelque chose, une bienveillance vis-à-vis des étudiants ». (E1-Gaëlle, l. 22-56)

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Gaëlle se décrit comme une formatrice intègre, exigeante et bienveillante :

J'ai une espèce d'autorité naturelle. C'est assez carré. Je suis quelqu'un d'assez droite. Exigeante. Exigeante envers eux, mais aussi exigeante envers moi-même. [...] moi je veux bien faire plein de choses pour l'étudiant, mais en... il faut quand même qu'il y ait une réponse. Que ce soit du donnant-donnant. (E1-Gaëlle, l. 141-152)

Je dirais que c'est une forme de bienveillance vis-à-vis de l'étudiant... essayer de toujours croire qu'il y a un potentiel. [...] Jamais se dire « cet étudiant il est nul, on n'en fera jamais rien ». Voilà, toujours croire... alors c'est peut-être un peu de naïveté, je sais pas, mais toujours croire qu'il y a quand même quelque chose de positif et comment on va faire pour que cet étudiant réussisse à améliorer son potentiel. (E1-Gaëlle, l. 88-94)

Elle insiste beaucoup sur le regard bienveillant qu'elle pose sur les étudiants, qu'elle relie à son parcours en tant qu'infirmière. Elle se définit d'ailleurs en se distinguant de ses collègues issus de services plus techniques, comme si elle avait elle-même un parcours atypique, auquel elle fera référence à plusieurs reprises dans le discours :

Parce que je pense que mon passé, qui fait que je n'ai pas fait d'urgence et de réa, je suis moins dans la technicité, et plus dans le relationnel, parce que aussi j'ai travaillé beaucoup avec les personnes âgées. (E1-Gaëlle, l. 261-263)

Si Gaëlle a conscience d'avoir abordé la formation sous l'angle de la transmission, elle évoque une appétence pour le socioconstructivisme et l'innovation pédagogique.

On va essayer d'aller rechercher les connaissances de l'étudiant, mais que ce soit pas nous qui... enfin moi qui les rappelle... voilà, que ce soit lui qui arrive à les ressortir, à faire des liens et tout ça [...] Évidemment par rapport aux connaissances théoriques, hein, c'est lui qui va les acquérir, mais voilà, comment on l'aide à faire des liens, comment on l'aide à essayer de comprendre. (E1-Gaëlle, l. 78-97)

C'est pas des oies qu'on gave. Même si des fois c'est un peu l'impression qu'on peut avoir, mais voilà c'est essayer d'en faire ressortir quelque chose. (E1-Gaëlle, l. 100-101)

Son engagement dans la SCPE

Gaëlle a découvert la simulation il y a quatre ans, sur une proposition de la directrice à suivre la formation de formateurs en simulation :

Elle nous a dit, voilà, avec ma collègue Nora, « il y a deux places ». Pourquoi elle nous l'a proposée à nous ? je ne sais pas... je pense qu'on rentrait dans un certain profil... j'en sais rien... et voilà, elle nous l'a proposée et puis ça s'est fait comme ça. [...] Ça a été une opportunité. (E1-Gaëlle, l. 207-215)

Ce qui l'attire particulièrement dans la simulation, c'est à la fois le débriefing et la possibilité de travailler en petit groupe, notamment en regard de ce que la simulation lui semble modifier en termes de relation pédagogique. Elle a le sentiment d'avoir un rôle différent :

Franchement, j'aime bien débriefer. (E1-Gaëlle, l. 846)

Ce qui m'attire vraiment dans ce format pédagogique, c'est que ce sont des petits groupes. Les étudiants vont nous voir différemment, parce qu'on n'est pas le formateur ce jour-là. On n'est pas... enfin moi, j'ai un peu ce sentiment-là, on n'est pas le formateur... on est, comment dirais-je..., on est... moi j'ai l'impression d'être le débriefer, de pas être le formateur. Et vraiment, cette posture de petit groupe, de petit groupe restreint, où on peut se permettre des choses parce que il y a une confiance qui s'instaure. (E1-Gaëlle, l. 412-418)

Pour moi, c'est pas le même rôle. On n'a pas le rôle de l'évaluateur que peut avoir le formateur. [...] Alors... je suis forcément formateur parce que j'ai des outils pédagogiques, parce que j'ai des méthodes pédagogiques, parce que j'ai des connaissances, parce que j'ai des objectifs. Mais, je trouve que, enfin moi personnellement, j'ai pas l'impression d'avoir le même rôle. (E1-Gaëlle, l. 438-446)

Enfin, au-delà de cette dimension pédagogique, c'est aussi pour elle une sorte de récréation, où elle se fait plaisir :

Et là, ça fait un peu, oui, une bulle hors du temps, voilà. On coupe quelque chose. On sort les étudiants, et moi, je me sors aussi de l'IFSI – alors même si on le fait dans l'IFSI hein – c'est vraiment une journée particulière où moi, je me fais plaisir et voilà, quoi. Voilà, un peu hors du temps, oui. Mais c'est un temps à part. C'est un moment à part. (E1-Gaëlle, l. 453-458)

Je suis contente de démarrer cette journée. C'est ces petits moments, enfin, c'est cette journée à part, quoi. (E1-Gaëlle, l. 855-856)

L'objectif qu'elle poursuit au travers de cette modalité pédagogique, c'est d'abord de faire travailler les étudiants sur les compétences relationnelles, parce que c'est ce qui l'intéresse, mais aussi parce que son propre rapport à l'aspect technique de la simulation lui pose quelques problèmes :

Alors j'avoue avoir une petite préférence au jour d'aujourd'hui pour la simulation avec un acteur. [...] Moi, ce qui m'intéresse vraiment, c'est de développer le relationnel. Voilà. La communication et le relationnel. Et je trouve qu'avec un mannequin haute-fidélité, on va être plus sur un scénario d'un patient qui s'aggrave. Mais le contact n'est

pas le même. Mais je préfère quand même avec le jeu d'un acteur. Je trouve qu'on a quelque chose d'un peu plus... réaliste. Et je trouve que ça permet de balayer quelquefois, des choses qui sont moins de l'ordre de... alors il y a quand même des connaissances théoriques, mais on est moins dans une situation d'urgence ou de quelque chose comme ça. (E1-Gaëlle, l. 228-252)

On est dans une certaine technicité. [...] Mais j'avoue que ce côté technicité est un peu pesant, ouais. La préparation, c'est un peu pesant. Mais après c'est génial, parce qu'on peut pratiquement tout faire, quoi. Mais moins de relationnel quand même. (E1-Gaëlle, l. 279-283)

Manipuler le mannequin, moi j'ai horreur de ça. Donc je le fais pas. Je dis à mes collègues « j'aime pas, je veux bien faire pleins d'autres choses, mais ça, je n'aime pas ! ». Alors c'est pour ça que je préfère aussi l'acteur. (E1-Gaëlle, l. 670-672)

Moi, dans mon cursus professionnel, j'ai jamais travaillé... j'ai jamais fait de réa, ni d'urgence, par choix, parce que ça m'intéressait pas particulièrement... et de ce fait, sur certains scénarios – alors je vais pas me retrouver en difficulté mais bon – voilà, moi, le scope, c'était pas mon quotidien. (E1-Gaëlle, l. 234-237)

Gaëlle s'est engagée dans l'activité dès sa création et fait partie du groupe de pilotage. Elle a conscience des enjeux stratégiques liés à la simulation, et reconnaît un fort soutien organisationnel de la part de la directrice en ce qui concerne la formation et le développement professionnel des formateurs, et un soutien moindre en ce qui concerne les aspects matériels.

Ben c'est de nous permettre de participer aux formations justement, parce que bon, on est quand même partis deux fois une semaine ! [...] Permettre aux formateurs de partir une semaine, quand même, c'est important. (E1-Gaëlle, l. 492-495)

On est sur un projet de l'achat d'un nouveau mannequin. La réfection de nos salles de pratiques... alors pas l'achat de matériel informatique parce qu'on l'avait déjà, ou de matériel vidéo, mais en tout cas d'accessoires qui vont nous permettre de pouvoir jouer plus. Et puis bon, maintenant on est dix formateurs formés, donc... ça c'est bien... Et puis de nous inciter justement à... à en parler. [...] Concrètement, eh ben ça a été de nous permettre de participer à des colloques, de nous inciter à publier. Et puis de permettre aussi à mes collègues de devenir formateurs de formateurs. Donc ça c'est intéressant. Et puis oui, dès qu'il y a un colloque, qu'on a envie d'y aller, il n'y a pas de problème, elle va nous le permettre. Quand on est allées à N., elle nous a aussi accompagnées... donc voilà, vraiment de nous faciliter ça. [...] Mais par contre sur des petites choses du quotidien, où on a besoin de petit matériel, ben là, y a pas de budget ! enfin, voilà... c'est plus compliqué pour ça. On doit récupérer des trucs... Pour faire des accessoires, on a récupéré des trucs de chez nous (E1-Gaëlle, l. 498-516)

Gaëlle estime être très investie dans l'activité (niveau 3), ne serait-ce que par le temps qu'elle y consacre dans son planning très chargé. Elle investit du temps pour optimiser la reproduction d'un environnement réaliste, pour peaufiner les scénarii avec ses collègues, pour lire et pour guider ses collègues moins expérimentés. Elle évoque la contrainte temporelle et matérielle dont les non-initiés n'ont pas conscience :

Se rendre disponible. Maintenir ses connaissances, toujours maintenir ses connaissances. Et puis un peu plus sur l'IFSI où on aménage les salles, on essaie de trouver des décors, une perruque, une lampe, voilà. Mais surtout se rendre disponible. Pour nos réunions qu'on continue à faire entre nous, pour la validation de scénarios, pour la construction des scénarios, pour le tutorat des autres formateurs, ça aussi, parce que ça me semble important. (E1-Gaëlle, l. 294-300)

Des contraintes de temps, de disponibilité, et quelquefois des contraintes matérielles. [...] Oui, certains ne se rendent pas compte de la préparation qu'il y a en amont. (E1-Gaëlle, l. 641-651)

Elle évoque aussi l'énergie dépensée pour conduire l'activité, en regard du contexte d'incertitude dans lequel se déroule la séance :

On est fatigué à la fin de la journée. Alors pas fatigué physiquement parce que c'est pas fatigant physiquement, mais voilà, quand on arrive sur un débriefing, on a beau avoir le scénario – mais bon il fait cinq lignes le scénario – on se jette un peu dans le grand bain sans les brassards ! Parce que qu'est-ce qui va se passer au moment du débriefing ? Qu'est-ce qui va se passer au moment de la séance ? [...] Et je trouve que c'est fatigant psychologiquement, à la fin de la journée. (E1-Gaëlle, l. 318-329)

Le retour sur investissement qu'elle éprouve est en lien avec une forme de reconnaissance de la part des étudiants et le plaisir qu'elle ressent :

Mais alors par contre c'est toujours extrêmement gratifiant. Toujours génial. (E1-Gaëlle, l. 329)

Et au niveau des étudiants c'est pareil. Et puis c'est toujours ce retour à la fin « c'était génial ! quand est-ce qu'on recommence ? on a passé un bon moment avec vous ! ». (E1-Gaëlle, l. 430-431)

Et puis euh... quand on voit les étudiants partir avec le sourire. En disant « quand est-ce que c'est la prochaine ? » ». (E1-Gaëlle, l. 745-746)

Et puis on est... enfin, moi, comme je prends toujours beaucoup de plaisir sur cette pratique, du coup, ben, je suis toujours détendue et contente d'être là, quoi. Je sais pas, ça doit se voir... Et puis bon, ça nous arrive de déjeuner avec les étudiants, donc voilà, il y a un côté... c'est notre journée à nous, on est là pour se faire plaisir ! (E1-Gaëlle, l. 426-429)

Gaëlle aborde cette modalité pédagogique avec une dimension éthique où l'on retrouve la notion de bienveillance vis-à-vis de l'étudiant ; elle considère que cette activité perdrait du sens pour elle si les formateurs l'abordaient dans une approche différente :

Je pense que s'il y a une chose qui pourrait m'amener à me désengager, c'est si en face de moi, les autres formateurs n'étaient plus bienveillants. Voilà. Je pense que... oui. Je pense que, quelque part, si moi je ne retrouvais plus mes valeurs – parce que pour moi c'est essentiel d'avoir ce côté bienveillant en simulation – je pense que j'arrêtera. [...] Mais, voilà, si j'avais en face de moi des gens qui ne sont plus motivés et engagés, et qui n'ont plus ce côté bienveillant, non, terminé. Je trouve que ça peut être tellement dangereux un débriefing qui est mal conduit, je veux dire, on peut avoir des étudiants qui en sortent en étant vraiment atteints en tant que futurs professionnels et en tant qu'individus. Oui, ça, ça me ferait arrêter, j'en suis certaine. (E1-Gaëlle, l. 776-796)

Aujourd'hui, Gaëlle considère que le climat de travail au sein du groupe de pilotage est favorable à l'activité.

Il a toujours été bienveillant, même si, des fois il y a eu des discussions ardues, on n'était pas d'accord sur certaines choses, ou... alors bon c'est vrai qu'on a... [...] une coordinatrice de projet qui a toujours impulsé les choses, voilà, on a posé des calendriers de réunions, on s'est retrouvées quand il a fallu monter un article, des choses comme ça. Je dirais que ce climat a toujours été respectueux. Vraiment respectueux de ce qu'est l'autre. (E1-Gaëlle, l. 568-573)

Gaëlle voit d'un bon œil l'inclusion de tous les formateurs dans l'activité simulation. Elle trouve que cela a facilité l'adhésion du reste de l'équipe vis-à-vis du format, ce qui n'était pas le cas au début. Les précautions prises par le groupe de pilotage pour tutorer les formateurs novices y ont selon elle largement contribué :

Quand on a mis en place la simulation, c'était « oh ben oui, vous êtes encore en simulation ! », c'était pas encore intégré, je dirais, dans le cursus de la formation. Et plus on en a fait, plus ils ont vu le retour aussi – positif – au niveau des étudiants. Tout ce que ça pouvait impliquer, toutes les ramifications qu'il allait y avoir sur des TD, sur des enseignements... sur les méthodes pédagogiques, voilà. Et puis quand il y a eu de plus en plus de formateurs formés, qui se sont dit « ah ben oui, ça permet quand même ça... ». Surtout qu'on a toujours tutoré nos collègues, sur les séances de simulation, avec ce côté bienveillant aussi. Jamais laisser le collègue en difficulté. [...] Bon voilà, petit à petit l'essor que ça a pris. Et puis comme on a publié, on est allé à des congrès, petit à petit... D'ailleurs, quand on va à un congrès, c'est plus de dire « ah ben chouette ! Vous allez vous promener pendant trois jours ! », non, non, c'est plus ça. Parce qu'il y a un retour, il y a un retour par rapport à ce congrès, et par rapport à cet investissement. Donc c'est tout à fait compris. Mais c'est vraiment compris depuis qu'il y a eu d'autres personnes qui ont été intégrées. (E1-Gaëlle, l. 541-566)

Sa perception de développement professionnel via la SCPE

Gaëlle estime que la formation est indispensable pour conduire des séances de simulation : « Tant qu'on n'est pas formé, et qu'on n'a pas fait de la simulation, on sait pas ce que c'est. Ah, faut vraiment l'avoir expérimenté ! Il faut vraiment avoir été formé, c'est clair ». Ayant suivi deux sessions de formation d'une semaine chacune, elle estime que la formation lui a apporté des outils méthodologiques et lui a permis de se questionner :

Alors je dirais que ça m'a apporté des outils. Des outils. Des règles de bonnes pratiques, je dirais. Qu'est-ce qu'on fait ? Comment on le fait ? Dans quel ordre on le fait ? (E1-Gaëlle, l. 338-339)

Moi, ce que ça m'a appris, c'est qu'il fallait impérativement que le scénario soit très bien ficelé. Scénario très carré, avec les objectifs que l'on veut atteindre. Il faut pas qu'il y ait cinquante objectifs. Il faut un objectif, voilà, il faut rester humble. Déjà si on l'a atteint, enfin, s'ils l'ont atteint, c'est déjà bien. Mais voilà, un scénario très bien ficelé, et on n'a pas besoin de quelque chose d'extrêmement compliqué pour avoir une séance de simulation qui soit vraiment très réussie. (E1-Gaëlle, l. 397-401)

Elle prend conscience à cette occasion qu'elle a des compétences qu'elle peut réinvestir dans ce format, et qui lui donnent un atout par rapport à d'autres professionnels de santé, ce qui développe sa confiance en elle :

C'est vrai qu'on s'est rendu compte avec mes collègues que comme on faisait beaucoup d'analyses de pratiques professionnelles avec les étudiants, on avait déjà ce... cette tchatche-là qui fait que ben, on est capable d'analyser la situation, mais qu'on cherche surtout pas des réponses, mais que voilà. A décortiquer la situation, à l'analyser, à la mettre en lien. Et c'est vrai qu'on s'est rendu compte avec notre collègue qu'on était beaucoup avantagé par rapport aux autres professionnels, qui eux, sont dans la technicité. (E1-Gaëlle, l. 359-364)

Et puis je dirais aussi, le fait d'avoir été cadre en service m'a permis de savoir gérer un groupe. [...] Donc de savoir gérer des conflits, de savoir quel est le levier qu'il va falloir abaisser pour que les choses fonctionnent un petit peu plus. (E1-Gaëlle, l. 176-180)

Alors au départ, ça m'a déstabilisée. Et après j'ai vite rebondi et ça m'a donné confiance, et ça m'a donné surtout envie de continuer. [...] Ça m'a donné confiance de me dire que même si je n'ai pas les connaissances théoriques de l'activité professionnelle, ou de la formation, j'arriverais à m'en sortir. (E1-Gaëlle, l. 367-375)

Pour autant, si la formation a été importante, c'est davantage l'expérimentation et la confrontation avec la pratique de ses collègues qui ont été déterminantes en termes de développement professionnel pour l'activité, mais aussi en termes de construction professionnelle :

C'est pas la formation en elle-même, mais c'est après sur la mise en pratique de la simulation, où on était un groupe de quatre, au sein de l'IFSI. Et petit à petit, moi j'en suis venue à me dire « je change de posture ». [...] Je me suis rendue compte que ça avait modifié ma pratique à moi. Modifié ma posture en tout cas, modifié ma posture en tant que formateur. Et ça, ça a été vraiment un déclic. (E1-Gaëlle, l. 62-71)

Je dirais, il y a sur un point de vue personnel, ça m'a permis d'avoir davantage confiance en moi. D'avoir cette ouverture d'esprit. Et puis – je vais encore le redire – d'être en capacité, moi, d'analyser mes pratiques. [...] Bon parce que la simulation, même si on est formé, au départ on n'est pas forcément à l'aise. Et puis jusqu'à ce que germe cette idée de se dire, voilà, toutes les quatre on s'est dit « on développe quelque chose », et j'ai été à l'initiative de ça, en disant « on est en train de changer, je sais pas si vous vous en rendez compte, mais moi, je suis en train de changer ». (E1-Gaëlle, l. 589-599)

Elle prend alors conscience de la transformation opérée, qui a un impact sur la manière dont elle conçoit et anime des séquences pédagogiques, y compris dans d'autres formats :

Euh... alors je pense – c'est ce que je disais tout à l'heure – j'étais peut-être au début un peu sur un modèle transmissif. Parce que c'est rassurant au départ quand on n'a pas forcément l'expérience. Et puis petit à petit, de me dire... de me permettre d'oser des choses différentes, et puis d'utiliser justement cette technique de débriefing, de dire voilà « ben, là, vous me dites qu'il y a ça, mais pourquoi ? Comment ? Qu'est-ce que vous mettez en lien ? Qu'est-ce que ça amène ? », voilà. (E1-Gaëlle, l. 612-616)

C'est plus seulement dans la conduite du TD, c'est déjà dans la conception, d'amener des éléments qui vont leur permettre d'avoir ce raisonnement clinique, qu'on retrouve dans le débriefing. C'est vrai que je m'en rends compte. Mais même dans la construction d'un cours. Voilà, j'amène pas toutes les réponses, voilà, je veux qu'ils raisonnent, je veux qu'ils recherchent. Mais je m'en rends compte maintenant, même dans la construction. (E1-Gaëlle, l. 625-629)

Après quatre années d'expérience, Gaëlle ressent encore des difficultés parfois. Celles-ci sont d'abord techniques, comme évoqué plus haut, mais parfois aussi dans la gestion du débriefing. Mais la plupart du temps elle est confiante dans sa capacité à se sortir de toutes les situations, y compris en admettant qu'elle ne sait pas :

La difficulté, c'est toujours au niveau de l'incertitude. Parce qu'on ne sait pas ce qui va se passer. Même si on a des objectifs et qu'on sait à peu près où on veut... enfin, moi je sais, dans les objectifs, où je veux aller. Par contre, par quel chemin je vais y arriver ?... Ça, forcément, je sais pas. (E1-Gaëlle, l. 674-676)

C'est-à-dire qu'on ne sait jamais ce qui va se passer. Donc ça demande énormément de concentration, ça demande une réactivité pour... alors une réactivité pour savoir comment dire sur les choses... alors ça demande un grand sens de l'observation. (E1-Gaëlle, l. 325-327)

Il faut avoir une certaine maîtrise, je dirais. (E1-Gaëlle, l. 535)

Mais par contre, je sais que plus je fais des séances de simulation, plus je me sens à l'aise, et plus je me dis qu'aucune situation ne me fait peur. Voilà. [...] Et parce que, eh ben voilà, je suis en capacité de dire « eh bien là, je ne suis pas bien certaine », ou de trouver la petite astuce qui va faire que je vais solliciter les étudiants sur une question et peut-être qu'eux auront la réponse, parce que moi, je suis pas complètement sûre. Ou quand on fait les débriefings à deux, eh ben voilà, de laisser la parole à ma collègue parce que là, j'ai un moment de blanc. Ou un moment de fatigue. (E1-Gaëlle, l. 676-688)

Pour Gaëlle, les collègues représentent la principale ressource de son développement, à condition qu'elle se sente en confiance :

Mais vraiment m'être appuyée sur mes autres collègues, et d'avoir été tutorée, drivée, et puis bon, il y a un moment, faut s'envoler un peu de ses propres ailes. Mais même encore maintenant, des fois, je ne sais pas, j'ai un doute ou quoi que ce soit, je vais en parler... (E1-Gaëlle, l. 182-185)

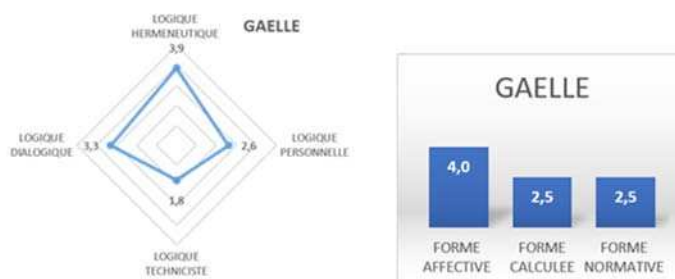
On s'est évaluées pendant les séances de débriefing. Donc si on sait qu'en face de soi, la collègue n'est pas... comment dirais-je... respectueuse... après, voilà, s'il y avait des choses qui n'allaient pas, on était capable de se les

dire. Mais voilà, si on n'a pas la collègue en face de soi, si on n'a pas la certitude qu'elle sera respectueuse, forcément ça met en difficulté [...] Et comme on y est toutes passées, et qu'on s'est toutes évaluées quatre ou six fois sur des débriefings, forcément il y a toujours eu un climat de confiance. Et puis il y a ce climat qu'on a partagé en formation, on s'est retrouvé à l'hôtel, le matin au réveil ! Oui, je trouve que ça crée une relation différente. Et puis... alors maintenant on le perd un peu plus parce qu'on est plus... on reste le petit groupe pilote, maintenant c'est vrai que, bon, il y a les autres formateurs. Mais ça crée quand même... en tout cas, un respect, je trouve. ». (E1-Gaëlle, l. 574-585)

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Gaëlle

Gaëlle est manifestement dans une **logique dialogique assez forte à forte (3,3)** : son adhésion au format SCPE montre une intention d'aider l'étudiant à construire son identité professionnelle. Elle apprécie les échanges que ce format lui procure, tant auprès des étudiants que de ses collègues. En termes de ressources d'apprentissage, le collectif de travail semble très important pour elle. Elle est dans une **logique personnelle modérée à assez forte (2,6)** : Gaëlle évoque le plaisir que lui procure le format et il existe un besoin de reconnaissance qu'elle satisfait dans la relation particulière qui s'instaure avec les étudiants lors de ces séances et qui la fait se sentir utile. La **logique techniciste est modérée (1,8)** : La question de la norme est peu présente dans le discours, en dehors des recommandations de bonnes pratiques en simulation qui sont importantes pour elle. Le besoin de contrôle est peu exprimé : Gaëlle pense pouvoir gérer l'activité en utilisant sa capacité à gérer un groupe. La **logique herméneutique est forte (3,9)** : la question du sens et des valeurs est plusieurs fois exprimée. Gaëlle utilise le format davantage dans une visée de développement de compétences relationnelles que techniques chez les étudiants. Surtout elle a pris conscience que ce format lui avait permis de développer ses compétences pédagogiques, grâce à la réflexivité qu'elle a pu construire au sein du collectif de travail.

En ce qui concerne les formes d'engagement, il apparaît chez Gaëlle une **forme d'engagement affective forte (4)** : la simulation représente un ballon d'oxygène dans son quotidien, une respiration. Elle est particulièrement liée à ses collègues du groupe projet grâce à cette activité, et aime la relation que cela génère avec les étudiants. La **forme d'engagement normative est modérée à assez forte (2,5)** : la perception de soutien organisationnel est forte mais le sentiment du devoir vis-à-vis de l'institution n'est pas fortement exprimé. En revanche, le sentiment de solidarité vis-à-vis des pairs est assez fort. Gaëlle considère que la SCPE est un outil pertinent pour professionnaliser les étudiants. De même la **forme calculée est modérée à assez forte (2,5)**, elle se traduit dans le discours au regard du rôle de débriefeur, dans lequel elle se reconnaît davantage que dans sa représentation du rôle du formateur, qu'elle voit d'abord comme un évaluateur. La SCPE représente aussi un dérivatif dans son quotidien.



Portrait en Activité de Gaëlle (phases 2 et 3)

Description de la séance (31 mars 2016)

La séance se déroule à l'IFSI sur une demi-journée, avec un groupe d'élèves auxiliaires de puériculture. C'est leur deuxième expérience de pratique simulée. Les deux scénarii visent l'entrée en relation avec une jeune mère avant sa sortie de la maternité. L'artéfact est une comédienne. Gaëlle semble un peu tendue car ses deux collègues formatrices à l'IFAP sont en retard. L'une d'elles, formée à la simulation, doit tenir la caméra et c'est Gaëlle qui animera la séance, notamment les débriefings, car sa collègue « n'ose pas, pourtant il faudrait qu'elle s'y mette », dit-elle. Néanmoins, elle ne le lui proposera pas. Gaëlle installe donc seule le dispositif vidéo et dispose les chaises en arc de cercle dans la salle de débriefing. Lorsque les deux formatrices arrivent, elles l'informent qu'en raison de l'absence imprévue d'un intervenant, le groupe initialement prévu avec douze élèves, sera doublé. Gaëlle manifeste son agacement et exprime ses doutes : « faire de la simulation dans ces conditions est aberrant ». Des chaises sont ajoutées.

Les élèves s'installent et les deux formatrices se placent en arrière du groupe, assises sur les tables. Gaëlle est debout au centre de l'arc de cercle et réalise le briefing. Dans celui-ci, très peu construit, assez confus, très bref, elle n'évoque pas la difficulté de l'exercice, ni ne laisse s'exprimer les appréhensions éventuelles. Le briefing est

interrompu par les essais caméra de la collègue, puis par la comédienne qui passe juste la tête par la porte et se présente sans y avoir été invitée... A aucun moment, l'objectif d'apprentissage visé ne sera annoncé aux étudiantes. Le cadre de bienveillance est évoqué, mais il n'est pas incarné par une parole d'ouverture, plutôt un ton de sanction : Gaëlle insiste sur les règles de confidentialité et de non-jugement : « ce sur quoi je serai intraitable ! on a tous le droit de faire des erreurs... ». On la sent impatiente. Lorsqu'elle demande deux volontaires, personne ne veut y aller. Au lieu de les encourager, elle évoque d'emblée la possibilité de désigner d'office, ce qui – ajoute-t-elle – serait une première pour elle. Cela dure. Le climat est tendu. Alors elle prend la liste d'appel et désigne deux élèves. Le pré-briefing de la situation n'est pas fait au groupe, mais seulement aux deux étudiantes, que Gaëlle emmène dans le couloir. Elle revient et demande au groupe de cibler leur observation sur la communication verbale, non verbale, sur l'action et sur les points à améliorer. Puis elle « lance la séance ».

Pendant la scène jouée, il n'y aura pas d'intervention de la formatrice. Gaëlle prend quelques notes. Elle anime ensuite le débriefing en restant debout, en appui sur une table contre le mur du fond ou en se promenant de long en large. Sa voix est assez haut-perchée, sa façon de parler fait penser à celle d'une « maitresse d'école » : elle a un style assez traditionnel dans sa façon de guider les échanges. Elle répète systématiquement le propos des étudiantes en écho. Ce qui frappe, c'est son insistance à leur faire utiliser le terme « dans son rôle » à chaque fois que les protagonistes ou les observateurs commentent l'action des élèves en situation. Elle dit que c'est parce qu'on n'est pas dans la vraie vie et que c'est un rôle que l'on joue. Mais cette manière de faire vient en contradiction avec le principe de la simulation où l'étudiant joue son propre rôle, et où cela doit justement favoriser l'immersion fictionnelle. Elle reprend systématiquement les étudiants, comme un mantra, ce qui aura des effets contre-productifs : cela déclenche le rire des étudiants et interrompt en permanence la réflexion en train de se faire... Elle ne semble pas s'en rendre compte. Au cours des interactions, le focus sera très peu mis sur les connaissances mais plus sur des comportements attendus. Les réflexions seront très peu approfondies. Le deuxième débriefing se passe un peu mieux, il y a davantage d'interactions. Mais la posture de Gaëlle est la même. Enfin, elle clôturera la séance en disant qu'« elle a passé un bon moment », ce qui surprend...

Les deux collègues sont uniquement spectatrices dans le débriefing. Elles interviendront à de rares moments pour venir en aide aux élèves, afin de préciser des connaissances en lien avec leur domaine d'activité. Lors de la pause entre les deux scénarii, les deux formatrices monteront dans leurs bureaux. Il n'y aura pas d'échanges avec Gaëlle, si ce n'est pour prendre la défense de leurs élèves lorsque Gaëlle exprime sa déception devant leur manque d'implication. Elle me dira plus tard son malaise, en lien avec la taille du groupe et l'absence de soutien de ses collègues. Pour autant, elle ne sollicitera pas d'aide pour le deuxième scénario.

La séance me laisse une impression d'improvisation et de ratage... L'absence de préparation, la désinvolture apparente dont fait preuve Gaëlle, et surtout sa façon de communiquer avec les élèves sur le mode « caricature de maitresse d'école » me font dire que son attitude est très discordante par rapport aux intentions annoncées lors de l'entretien de phase 1. J'appréhende le débriefing à chaud...

Débriefing à chaud

D'emblée, Gaëlle évoque la difficulté qu'elle a ressentie dans cette séance, qu'elle met sur le compte de la taille du groupe : « l'effet-masse », dit-elle :

GAËLLE : J'ai vraiment eu le sentiment de ramer, et de ramer dans le fond, hein, parce que ça a été difficile... un groupe peu bavard, pas dynamique... j'ai senti une espèce de... alors pas d'opposition, une espèce de... ni de lassitude, mais du « j'ai pas trop envie », donc voilà, il a vraiment fallu tirer pour le faire participer. Des gens assez mutiques, pas forcément fermés, mais euh... ouais, non, galère... mais l'effet du grand groupe, ouais. Et puis le fait de pas l'avoir su avant, quoi... (E2-Gaëlle, l. 5-9)

Elle évoque l'absence de volontaires pour le premier scénario comme l'épisode le moins satisfaisant. Elle pense qu'elle a pu induire cela. Elle le vit comme un échec :

GAËLLE : Le moins satisfaisant, forcément, parce que c'est la première fois que ça m'arrive en simulation, que personne – en tout cas en début de séance – que personne ne se soit désigné volontaire. Après que ce soit l'effet du groupe ? Je me suis posé la question aussi « est-ce que c'est moi qui aie pas réussi à leur donner envie de ? » je ne sais pas, voilà. Je me pose la question. Mais ce serait ça. C'est la première fois... c'est vraiment la première fois que ça m'arrive et j'ai eu... j'ai essayé de leur laisser un dernier choix en disant... mais oui, enfin jusqu'au moment ultime, et puis après c'est moi qui prends la liste et ça c'est vraiment... un échec je dirais. Un sentiment d'échec. De ne pas leur avoir donné envie de. (E2-Gaëlle, l. 32-39)

Elle n'est pas satisfaite de sa pratique car compte-tenu de la dynamique du groupe, elle a dû beaucoup solliciter les élèves :

GAËLLE : Très spontanément, je dirais... extrêmement bavarde. Bavarde. [...] Il fallait à un moment que j'arrive à occuper cet espace, en me déplaçant, et tout ça, parce que voilà, j'avais l'impression que c'était vide. Que c'était vide. Ouais, voilà. Le fait d'avoir beaucoup parlé avec mes mains. Alors déjà que je parle avec mes mains, mais alors là, je me suis reprise à un moment, j'ai mis les mains dans le dos, je me suis dit « non, c'est pas possible ! ». Je pense que quelque part, il fallait que moi aussi, je déstresse, probablement. (E2-Gaëlle, l. 57-63)

Entretien d'autoconfrontation (phase 3 - avril 2016)

Compte-tenu de ce qui s'est passé durant la séance et du jugement assez péjoratif que je porte sur sa pratique, sans parvenir vraiment à m'en distancier, j'appréhende cet entretien... Je dois m'efforcer de le conduire avec bienveillance, pour mettre Gaëlle en confiance dans la confrontation aux extraits audio qui risquent de la déstabiliser, à froid... ce qui risque d'arriver si elle est bien ce qu'elle prétend être dans ses conceptions et ses valeurs. Je fais en sorte qu'elle ne se sente jamais stigmatisée par mes propos et mes questions. Je commence par les éléments de contexte qui ont pu faire que cette séance a été si difficile. Peut-être que parfois j'ai pu induire des prises de conscience.

Je pense que l'effet groupe a eu un impact sur sa pratique : se retrouver face à une assemblée de vingt-cinq élèves a pu induire cette posture de caricature de « maitresse d'école ». De plus, le retard de ses collègues, sans compter le fait qu'elles restent spectatrices, les différents incidents (essais de film, arrivée intempestive de la comédienne pendant le briefing), et – pour couronner le tout – le fait que je l'observe justement ce jour-là, ont pu, sans forcément qu'elle en ait conscience sur le moment, produire chez elle un certain agacement, associé à un niveau de stress élevé qui peut l'avoir conduite à développer une attitude défensive devant le groupe.

L'entretien a lieu huit jours après la séance, dans le bureau de Gaëlle. Elle me reçoit en se disant épuisée et évoque un conflit avec ses collègues ; cela semble beaucoup l'affecter. Elle me dit qu'elle a pris rendez-vous avec la directrice parce qu'elle n'en peut plus et veut revenir sur l'équipe IFSI. Je fais le choix de débiter l'entretien avec des aspects positifs de sa pratique (même s'ils étaient rares...). Lorsque je lui demande de choisir un épisode qu'elle juge significatif de sa pratique dans ce format, elle évoque d'emblée l'aléa de l'absence de volontaires, alors que, selon ses dires, il s'agisse davantage un épisode anecdotique qu'emblématique. Il me semble qu'elle veut se libérer de cela en en parlant.

GAËLLE : Quand, au moment de dire « qui veut participer ? », ben là, pfft ! Statu quo, silence, personne ne dit rien ! Je me suis dit « qu'est-ce qui se passe ? ». C'est vrai que c'est là où je me suis plus remise en question en tant que formateur. En me disant « est-ce que je leur ai transmis mon stress ? », « est-ce qu'elles n'en ont rien à... elles ont pas envie de faire ? », surtout qu'en amont, une des formatrices m'avait dit « mais tu sais, il y en a, là, un petit groupe qui est un peu difficile, qui a pas forcément envie de venir, et tout ça », donc rajoutons une petite couche sur le fait que ce soit un peu difficile ! [...] Donc voilà, ce tout premier moment, c'est la première fois que ça m'est arrivé. D'avoir un grand groupe, non. Mais d'avoir personne qui se dévoue, oui, c'est la première fois.

CH. : Tu as une explication particulière ?

GAËLLE : Peut-être que je leur ai communiqué mon stress. Après, moi je sais que j'ai un non verbal... comment dirais-je ?... J'ai une autorité naturelle. On me l'a déjà dit, j'essaie d'y faire attention. Des fois ça me sert, des fois ça me dessert. Le fait d'être stressée, j'ai peut-être eu l'air autoritaire, je sais pas. J'en sais rien. [...] Quand j'en ai reparlé avec ma collègue après, elle m'a dit « tu leur as fait peur », donc probablement c'était ça. Je ne sais pas. Mais ce moment-là m'a dérangée. Surtout que c'est la première fois. Ça m'a pas empêchée de dormir, hein, c'est pas ça, mais quand même, c'est un peu déroutant. (E3-Gaëlle, l. 22-47)

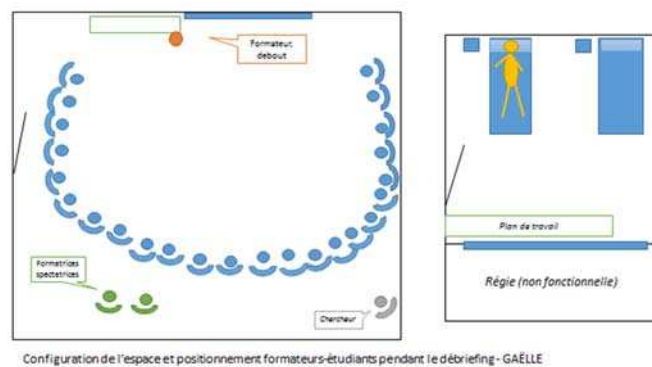
Les gestes langagiers

L'installation de la salle

Nous avons dit que Gaëlle a installé seule la salle car ses collègues étaient en retard. Cela semble une priorité pour elle :

CH. : quand tu es arrivée, tu as voulu installer la salle. Tu avais une intention particulière...

GAËLLE : Oui. Je ne voulais pas laisser la salle où les élèves soient les uns derrière les autres. Mais au contraire faire une espèce de demi-cercle, pour que chacun puisse se voir. C'est important que chacun puisse se voir et s'écouter. Alors du coup, comme elles étaient très nombreuses, ça a beaucoup agrandi le cercle. Du coup, il y en a certaines qui avaient du mal à voir après au niveau de l'écran. (E3-Gaëlle, l. 151-156)



Le positionnement dans l'espace

Quant à elle, elle reste debout face au groupe, appuyée contre une table et marchera parfois de long en large pendant le débriefing. Cette position lui a probablement été imposée par la situation (le grand groupe). Ce qui prime aussi pour elle, c'est qu'elle puisse voir tous les étudiants :

CH. : Tu te souviens comment toi, tu t'es positionnée ?

GAËLLE : Alors au milieu, de façon à pouvoir voir tout le monde. Plus appuyée sur la table. Mais ça, c'est parce que je peux pas rester debout très longtemps. J'aurais dû m'approcher peut-être. Mais en tout cas j'ai essayé de rester à peu près au milieu de ce demi-cercle.

CH. : Est-ce que c'est une disposition et une position de ta part qui est habituelle, dans le débriefing ?

GAËLLE : Pas forcément debout. Ça m'arrive aussi d'être assise au milieu de tout le monde. Mais alors peut-être sur des groupes un peu plus petits, quand on est plus je dirais dans l'intimité, se permettre de s'asseoir à côté des autres, toujours dans ce demi-cercle et en se regardant. Là, je me voyais pas m'asseoir à côté. D'abord parce que j'avais pas de place. Je ne me voyais pas me mettre ailleurs qu'au milieu. Et puis surtout, j'essayais de regarder tout le monde. Mais résultat, ça fait encore plus strict. Mais je voyais pas où me mettre d'autre. Et puis j'ai même pas réfléchi. Enfin si, je me suis dit « il faut que je me mette de façon à regarder tout le monde ».

CH. : Tu as dit à un moment « il fallait que j'arrive à occuper cet espace en me déplaçant, parce que j'avais l'impression que c'était vide »

GAËLLE : Oui, j'avais l'impression que c'était vide parce que il fallait... alors j'avais vraiment l'impression de ramer. Vraiment ramer. Parce que même dans leur position physique, elles étaient euh... voilà, j'ai pas trouvé qu'elles avaient une attitude ouverte. En plus comme le cercle était grand, elles étaient assez loin. Il y avait un grand vide. Alors peut-être pour combler le vide physique de par la disposition, et le creux des échanges. Voilà. (E3-Gaëlle, l. 159-177)

Le choix du vocabulaire

Lorsqu'elle s'écoute faire le briefing d'introduction, Gaëlle identifie d'emblée les éléments péjoratifs de sa pratique. Ce qui est étonnant, c'est qu'elle fait le lien entre sa manière de faire avec celle qu'elle pratique habituellement dans des TD « classiques », comme s'il y avait une posture spécifique pour le formateur dans le format SCPE :

GAËLLE : Effectivement, je m'entends parler... donc stressée. C'est clair. Un débit de paroles important. Et puis d'emblée je leur dis « vous êtes un grand groupe ». Je leur dis « si vous parlez en même temps ça va être compliqué », sauf qu'en même temps je veux que vous parliez, donc euh...

CH. : Injonction paradoxale ?

GAËLLE : Voilà. Complètement, complètement... et puis « qu'est-ce que vous avez retenu de la simulation ? », je leur laisse dix secondes un quart pour pouvoir répondre ! et euh... surtout la comédienne qui arrive comme un cheveu sur la soupe alors qu'on lui avait demandé d'attendre que les élèves viennent pour pouvoir se présenter. Du coup elle arrive et pouf, après, c'est le bazar, parce que ça part en live. [...] Et disons que je perds le fil. Ça fait perdre le fil, je trouve. Ça fait perdre le fil. Et... effectivement ça me met en lumière qu'il me faut... Pourtant d'habitude j'ai l'impression d'être plus structurée. Plus structurée dans... ben « qui a fait de la simulation ? qu'est-ce que vous en avez retiré ? qu'est-ce que ça vous a apporté ? », enfin voilà, amener un peu les choses, et là, non. J'ai pas été assez structurée. Mais surtout à me réentendre c'est « je vous demande de parler mais vous parlez pas ! », sur ce côté, attention, là, c'est le formateur qui revient, et non pas le formateur en pratiques simulées. (E3-Gaëlle, l. 226-244)

Lorsque nous abordons le choix qu'elle fait de répéter inlassablement « dans son rôle », elle évoque une situation délicate sur un plan émotionnel où elle a pensé que cela pouvait aider à l'apprenant à se distancier. Elle fait

référence à ce qu'elle a vécu et vu pratiquer lors de sa formation et qu'elle s'est approprié. Il semble qu'à travers ses propos, la question de l'ambiguïté entre jeu de rôle et simulation, entre le fictif et le réel, ne soit pas clarifiée pour Gaëlle, et que sa formation ne lui a pas permis d'élaborer cette compréhension. Elle dit que cela leur a été ainsi « martelé » lors de la formation. Elle ne remet pas en question cela. Quand je lui demande de développer ce choix, ce qu'il implique et l'effet qu'il peut avoir sur les étudiants, très clairement, je vois qu'elle ne s'était pas interrogée là-dessus :

CH. : C'est presque comme un mantra, quelque part, ça revenait tout le temps, sans arrêt.

GAËLLE : Ah mais complètement ! Tout le temps.

CH. : Quel effet tu penses que ça a eu sur les étudiants cette façon que tu as eu de leur imposer, en quelque sorte, cette façon de formuler les choses ?

GAËLLE : Alors peut-être que ça a réduit la parole. Peut-être, c'est possible. C'est possible que ça ait pu réduire les choses qu'elles voulaient dire. Mais en me disant... non, peut-être moins de spontanéité. Sûrement même. Mais en aucun cas... parce que moi quand j'ai été formée, on s'est retrouvé dans l'autre rôle, à nous, être apprenant... et euh... et je me souviens, sur un scénario, il y a eu un problème, où un médecin n'a pas reconnu – je ne sais plus trop quoi à l'époque – et ça a été extrêmement difficile... surtout qu'on était en train de jouer ensemble – et d'ailleurs il s'en est rendu compte lui-même de son erreur, qui en plus, impliquait la vie du patient... donc... et je me suis sentie tellement mal pour lui, parce qu'on jouait ensemble, que... et puis bon, c'est vrai aussi que dans la formation ça nous a été martelé : c'est un rôle, c'est un rôle qu'on joue ! Alors après, c'est peut-être maladroit de le dire, de les reprendre à chaque fois. [...]

CH. : Tu disais « ça c'est quelque chose qui nous a été martelé en formation »

GAËLLE : Ouais, martelé, ouais.

CH. : Et du coup, tu le reprends à ton compte ?

GAËLLE : Oui parce que pour moi, ça me semble important. Et je sais peut-être pas comment amener autrement le fait que c'est un rôle, quoi, c'est pas... Ou alors c'est votre rôle, mais dans une situation qui n'est pas vraie. Voilà, c'est peut-être plus ça. [...] Alors c'est pas qu'on est dans quelque chose de fictif, parce que ce sont toujours des situations qui sont en lien avec la réalité. Donc ça, ça n'est jamais quelque chose de fictif. En plus toujours en lien avec la réalité de ce qui pourrait se passer dans un service, hein. Mais en même temps toujours en lien avec le niveau de formation. Donc pour coller au plus près de la réalité. Mais ça reste une situation qui est présentée devant un public, voilà, encore les mots..., ou alors devant d'autres collègues, mais ça reste quand même... on sait très bien... alors moi pour être passée de l'autre côté, alors c'était pas un jeu de rôle, mais c'était pas la vraie vie. C'était pas je suis devant la caméra, je vais être stressée... ça ressemble pas à des locaux qui ressemblent à une chambre d'hôpital, c'est pas un vrai bébé. Donc comment coller à la réalité, ça c'est assez compliqué. (E3-Gaëlle, l. 432-479)

Les gestes de mise en scène du savoir

La préparation de la séance

Gaëlle n'a relu les scénarii que quelques minutes avant de se rendre au laboratoire. Elle semble assez confiante et centrée sur l'idée de prendre du plaisir dans cet exercice. Lorsque nous évoquons ce temps qui précède la séance, elle revient sur son absence de préparation :

GAËLLE : J'avoue que j'aurais dû relire les scénarios, ça c'est clair (*rires*) ! Mais... voilà. Voilà, voilà. En plus, c'est vrai que je pense qu'en amont on n'a pas assez communiqué avec mes collègues. [...] Alors après, qu'est-ce que j'ai fait, moi, pour me préparer ? alors... rien de particulier, si ce n'est le fait de me dire que j'allais passer un bon moment... c'est se dire... voilà, y aller en étant contente. En étant contente.

CH. : Tu as dit que tu n'avais pas relu les scénarios...

GAËLLE : Oui, enfin très rapidement. Et puis c'est vrai qu'on s'était pas retrouvées sur quel scénario on faisait en premier ou pas, on s'est pas retrouvées sur la préparation de la salle. Parce que quand elles sont descendues, tout était déjà prêt. Donc c'est vrai que c'est souvent à ce moment-là qu'on échange. Ben voilà, on a lu les scénarios, qu'est-ce que t'en penses ? Tu veux commencer ? Tout ça. Et là, il n'y a pas eu cette période. Alors bon, pourquoi ? je ne sais pas. Parce que bon, chaque fois qu'on fait la simulation, je veux dire, on descend tous une demi-heure avant pour avoir le temps d'être ensemble. Et là, pas du tout. Donc voilà. (E3-Gaëlle, l. 66-82)

Le briefing

Gaëlle n'a pas de schéma particulier en tête pour conduire le briefing. Ce qui la guide, c'est sa conviction qu'elle va passer un bon moment et que les étudiants vont adhérer à cette idée et s'engager. C'est aussi la confiance qu'elle a en sa capacité à « se sortir de toutes les situations ». Elle n'envisage pas d'annoncer l'objectif d'apprentissage, qu'elle a d'ailleurs perdu de vue. Sa préoccupation est davantage en lien avec un objectif de convivialité et de partage que d'apprentissage proprement dit. Cela évoque ce qu'elle disait dans le premier entretien : l'idée d'une bulle d'oxygène, de quelque chose « hors du temps et hors de la formation » et un rôle de formateur qu'elle veut différent :

CH. : Quand tu fais ce briefing, tu as un schéma en tête ? tu as une structure particulière ? un guide ?
 GAËLLE : Non, j'ai pas un plan particulier dans la tête. C'est vraiment de se dire « on va passer un bon moment, il faut se faire confiance ». [...] mais c'est vraiment insister sur le fait que « vous jouez un rôle ». C'est en aucun cas la situation réelle, vous jouez un rôle. Vous jouez votre propre rôle. C'est proche de la réalité mais c'est pas la réalité.
 CH. : Ce discours que tu tiens, là, il te vient d'où ?
 GAËLLE : De la formation que j'ai faite. Il vient de cette formation, où on nous a vraiment appris – en tout cas, moi, c'est ce que j'en ai retenu – c'est que « vous jouez un rôle. Alors c'est pas parce que vous jouez un rôle qu'il faut pas faire attention à ce qu'on fait, vous jouez un rôle, et vous jouez votre propre rôle. Enfin en termes de formation. On peut pas vous demander d'endosser la profession de quelqu'un d'autre ». Faut pas mettre les gens en difficulté.
 CH. : Quand tu fais ce briefing, qu'est-ce qui te paraît le plus important que les gens entendent ?
 GAËLLE : Qu'on va passer un bon moment... (*Rires*) oui, tous les échanges, la richesse que ça va pouvoir apporter, à chacun. Que chacun puisse en retirer quelque chose. (E3-Gaëlle, l. 199-212)

Le débriefing

En revanche, son débriefing semble davantage étayé. Elle identifie certaines étapes, une structure qu'elle a apprise au cours de sa formation. Mais elle évoque aussi la nécessité de maîtriser les connaissances requises dans les situations simulées, ce qui n'était pas le cas pour elle en regard de la formation des auxiliaires de puériculture. Elle parle aussi de la nécessaire adaptabilité au contexte – ici l'imprévu de la taille du groupe – qui l'a obligée à s'ajuster dans sa manière de conduire ce débriefing.

CH. : Est-ce que ton débriefing suit une logique particulière ?
 GAËLLE : Alors j'essaie. D'avoir en premier, voilà, on pose les émotions. Qu'est-ce que vous avez ressenti ? voilà. Après, qu'est-ce qui s'est passé ? qu'est-ce que vous avez fait ? Ensuite, quelles connaissances, quelles compétences vous avez mis en application ? Et après, si on pouvait rembobiner la situation, est-ce qu'il y a des choses que vous pourriez changer ? quelles seraient-elles et pourquoi ?
 CH. : Ça, cette structure-là, tu la tiens d'où ?
 GAËLLE : De la formation que j'ai faite.
 CH. : C'est quelque chose que tu t'es approprié, qui te convient ?
 GAËLLE : Oui. Alors après, c'est un tout petit peu plus compliqué des fois, en fonction des formations. D'où l'importance des fois quand on débrie, d'avoir un collègue qui... qui... Si, sur la communication, je dirais pas que c'est universel, mais c'est presque ça.
 CH. : Alors, dans cette séance un peu particulière, est-ce que tu as conduit le débriefing comme tu en as l'habitude ?
 GAËLLE : Je pense. Je pense. Je pense que je leur ai pas suffisamment laissé le temps pour la parole. Après comme c'était un grand groupe, ben c'est un peu compliqué, on va pas laisser les autres bailler aux corneilles... faut essayer de les occuper. Alors après, ça s'est fait complètement au pied-levé, parce qu'encore une fois, je savais pas que j'en aurais vingt-cinq ! (E3-Gaëlle, l. 330-351)

La clôture de la séance

Lors de la synthèse de la séance, Gaëlle fera aussi comme elle en a l'habitude, bien que cette séance ait été différente, tant dans sa forme que dans sa dynamique. Elle remercie les étudiantes pour le bon moment passé avec elles, se situant ainsi dans un registre essentiellement affectif :

CH. : Tu te rappelles comment tu as terminé cette séance ?
 GAËLLE : En les remerciant pour la qualité des échanges. Je crois.
 CH. : Oui. Tu as dit « j'ai passé un bon moment ».
 GAËLLE : Oui.
 CH. : Est-ce que c'était le cas ?
 GAËLLE : Non ! (*rires*). J'ai pas passé un mauvais moment. J'ai passé un moment stressant au début. Alors quand j'ai dit que j'avais passé un bon moment, je sais pas si mon verbal et mon non verbal étaient en accord ? j'en sais rien. J'ai passé un moment pas toujours évident mais finalement pas si pénible que ça, quoi. [...] mais le fait de leur dire que j'avais passé un bon moment, c'était peut-être pour m'en convaincre, moi. (E3-Gaëlle, l. 572-582)

Les gestes d'ajustement

La préparation du débriefing

Lorsque les étudiantes sont en situation, Gaëlle est dans la salle de débriefing avec le groupe et visionne la scène sur l'écran. Elle prend quelques notes. Ce qui guide son observation n'est pas très précis : elle recueille des éléments de différents registres (le respect des règles d'hygiène, de civilité, comment le binôme s'est organisé, s'il y en a une qui a pris le leadership, etc.) et ne se focalise pas uniquement sur l'objectif principal qui était de rencontrer une maman inquiète avant sa sortie de la maternité.

CH. : A quoi étais-tu attentive quand tu les regardais ?

GAËLLE : Euh... attentive, attentive à certaines choses... je dirais des règles de bonnes pratiques quand même.

CH. : Par rapport à quoi ?

GAËLLE : Sur quelque chose qui est un peu notre cheval de bataille : sur l'hygiène des mains. Voilà. Sur le fait de se présenter. Après sur la communication avec l'échange qui va y avoir par rapport à cette maman. Sur la dynamique du groupe, les deux, là, savoir si elles se positionnent comme leader ou pas. Ce qui a été fait pour justement pouvoir rebondir sur quelque chose de pertinent ou au contraire... enfin voilà, en tout cas, d'être attentive à ce qui se fait dans la situation. En essayant toujours d'anticiper dans le débriefing, l'élément qui va être le plus pertinent. Et puis aussi en même temps d'avoir une oreille avec le groupe. Pour savoir sur quoi ils ont réagi. Essayer d'avoir cette double casquette. C'est vrai que c'est pour ça que c'est beaucoup plus facile quand on est à deux. Parce qu'il y en a un qui peut vraiment se concentrer sur la scène qui est jouée. Et l'autre sur comment a réagi le groupe. Parce que quelquefois, c'est cohérent, le groupe va réagir sur quelque chose, et puis quelquefois, pas du tout. Et de se dire « ben tiens pourquoi ils ont réagi là ? moi ça m'a pas sauté aux yeux ». Mais voilà, avant tout sur la communication, sur la posture, sur la dynamique de groupe. Après, sur les connaissances aussi de ce qui a été dit. Sur toutes les techniques de communication, sur la reformulation, sur l'écoute active. Et puis voilà, c'est à peu près tout. C'est déjà pas mal.

CH. : L'objectif, là, pour les étudiants c'était quoi ?

GAËLLE : L'objectif là, c'était... - parce qu'en fait il y a un objectif et pas... - là, je m'en souviens plus exactement du premier scénario. C'était une maman qui posait des questions... l'objectif c'était que... alors qu'elle ait... que la maman ait la possibilité... que les élèves proposent à cette maman de la revoir ultérieurement et d'être à son écoute s'il y avait des éléments qu'elle n'avait pas compris. C'était ça, je crois, l'objectif. (E3-Gaëlle, l. 303-326)

La gestion d'un aléa

Outre l'imprévu évoqué plus haut, relatif à l'absence de volontaire, un autre aléa survient, lors de la clôture de la séance, lorsque Gaëlle demande aux étudiantes « si l'exercice leur a plu ». L'une d'entre elle exprime sa réserve et juge cela « inutile en venant trop tard, à la fin de la formation ». Un instant déstabilisée, Gaëlle renvoie la question au groupe. Certaines élèves, au contraire, trouvent que cela leur a été utile. Après l'écoute de l'extrait, Gaëlle réagit :

GAËLLE : Et je me suis dit « oh, gloups ! » [...] Elle a été très percutante. Très percutante. Mais en même temps très intéressante... et c'est vrai que... pendant un quart de seconde je me suis dit « alors, oui, ben, elle pense ça. Elle a tout à fait le droit de penser cela. Mais que lui répondre ? », en restant tout à fait... comment dirais-je... professionnelle ? n'est-ce pas ?

CH. : Ça veut dire quoi, ça ?

GAËLLE : En restant... ben, elle ne m'attaquait ni moi, ni la simulation, ni quoi que ce soit. C'était son point de vue. Voilà. Elle a complètement le droit de l'avoir. Et au contraire, je trouve ça utile parce que ça a fait réagir une partie du groupe. Et en plus, le groupe a pris un peu le contrepied de ce qu'elle disait. [...] Et c'est vrai qu'un court instant, je me suis dit « ben c'est pas moi qui vais répondre, c'est à eux de répondre ». Et puis là, quelque part je me dis que là, j'ai accompli ma mission, même si c'est pas tous qui ont pris la parole. Mais finalement ben, ceux qui se sont exprimés, ben oui, ça leur a été utile. Alors « ça a été formateur », ce mot veut pas dire grand-chose, mais voilà, ça leur a été utile, ça leur a apporté quelque chose. Et puis moi, quelque part, oui, ça m'a fait plaisir. C'est le fait qu'il y ait une réponse en fait. Qu'il y ait une réponse entre les deux. (E3-Gaëlle, l. 540-571)

La co-animation

Nous avons dit que les deux collègues formatrices étaient spectatrices du débriefing. L'une d'entre elles a filmé la scène dans la chambre. Gaëlle et ses collègues ne se sont quasiment pas concertées. Ces dernières sont intervenues ponctuellement au cours du débriefing, la plupart du temps sans y être invitées par Gaëlle. Pour autant, elle ne posera pas les conditions de leur participation, ce qu'elle aurait pu faire lors de l'intersession.

GAËLLE : Alors c'est souvent que ça pose problème. C'est pas la première fois que ça arrive. [...] Au niveau des infirmiers, ça se passe pas du tout comme ça. Mardi je serai sur une séance de simulation avec les élèves aides-soignants, je ne serai qu'avec un collègue qui va débriefer en même temps que moi. Là ce sont les deux seules formations où ils sont présents et où quelquefois, dans la simulation, ça peut poser un peu problème, parce que la personne va vouloir intervenir pour apporter quelque chose. [...] Et euh... c'est vrai que comme il n'y a pas eu ce moment, avant, de préparation de salle, on n'en a pas parlé avant de se dire « bon ben vous n'intervenez pas », ou bien c'est à la fin. Parce qu'après c'est compliqué.

CH. : [...] Et ça, ça n'a pas été parlé, ça a été implicite ? Comment ça s'est passé ?

GAËLLE : Je dirais que ça a été, au tout début des séances de simulation, où quand on a commencé au niveau des AP, où on s'est retrouvé un peu en difficulté parce que moi j'ai pas travaillé en pédiatrie, et c'est arrivé une fois où on a eu des questions et de se dire... ben comment on y répond ? je ne sais pas.

CH. : D'accord, c'est sur le contenu en fait.

GAËLLE : C'est sur le contenu. Et de façon implicite les formatrices sont venues et c'est pas la première fois que je me dis que c'est pas une bonne solution. C'est déjà arrivé avec une de mes collègues, où sur un débriefing elle nous a mises en difficulté, parce qu'elle intervenait sans arrêt. [...]

CH. : Vous ne vous en êtes pas parlé du tout...

GAËLLE : Ah ben on ne s'est pas vues. Je pense que le fait qu'on ne se soit pas vues sur les trente, quarante minutes de préparation de la salle, ça a biaisé une partie du dialogue et du scénario. (E3-Gaëlle, l. 88-125)

Les gestes éthiques

Créer un climat de sécurité psychologique

Gaëlle sait qu'il est recommandé de construire un climat favorable et a l'intention de le faire. Mais elle pense que le stress qu'elle éprouvait, compte tenu des circonstances, ne lui a pas permis de le faire. Elle s'en juge responsable.

GAËLLE : Mes intentions dans le briefing.... Poser un climat de bienveillance et de confiance. Et ça a été mais alors complètement raté !

CH. : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

GAËLLE : Parce que je pense que j'étais stressée moi-même. Et puis je pense que le ton de ma voix était pas rassurant. Un débit rapide, ça c'est clair, quand je suis stressée je m'en rends compte, peut-être autoritaire. Mais en tout cas pas détendu. Et puis je trouve que c'est toujours un moment difficile au début d'essayer d'amener un climat de bienveillance quand on se connaît pas. Dire qu'il faut se faire confiance, que ce qui est dit là va rester là, sauf qu'ils me connaissent pas. Ils me connaissent pas, je les connais pas, et puis là d'un coup, allez-y, on ouvre les bras, tout va bien, on se fait confiance et tout ça ! et je trouve que c'est toujours un moment que je trouve compliqué quand on connaît pas le groupe. Je sais pas trop comment l'amener. Et c'est vrai qu'on en avait discuté une fois avec une de mes collègues qui était un petit peu pareil, de dire « comment on introduit cette espèce de bienveillance, bienséance ? », surtout qu'on n'a pas des locaux extraordinaires, on peut pas accueillir les gens avec un café..., pour mettre d'emblée quelque chose de bientraitant, quoi. (E3-Gaëlle, l. 180-198)

A la fin de l'entretien, assez éprouvant pour Gaëlle et pour moi, je ressens qu'elle s'est sentie en confiance, ce qu'elle exprime d'ailleurs. Les extraits audio l'ont parfois mise mal à l'aise. Elle a conscience que sa pratique est perfectible. L'exercice que je lui ai proposé lui permet de réfléchir et il sera intéressant d'explorer ce qu'elle en a fait lors de l'entretien de phase 4 dans quelques mois :

GAËLLE : C'est vrai que je trouve ça très intéressant de décortiquer cette pratique. Parce que ça me permet de voir – d'entendre en tout cas – certains tics de langage. Alors après, à corriger ou pas, j'en sais rien... Certains points où tu m'as fait réfléchir... sur lesquels je... alors je ne sais pas si c'est par habitude ou sur quoi je ne réfléchissais pas particulièrement. Après sur les difficultés qu'on peut rencontrer, sur comment on essaie de s'en sortir, ça m'a... alors j'ai pas perdu confiance en moi dans la simulation mais... comment dirais-je ? ça... finalement j'arrive à me rendre compte que bon an, mal an, même si tout n'est pas parfait, j'arrive quand même à m'en sortir. Et surtout à avoir à la fin des gens qui disent « eh ben c'était bien, ça nous a servi à quelque chose ». Et puis peut-être des fois de me dire qu'il faut que je structure davantage. Sur le briefing par exemple. Structurer davantage pour pas passer d'un point à un autre, essayer d'avoir un fil conducteur. Et essayer de laisser davantage de temps quelquefois aux étudiants pour pouvoir s'exprimer. Voilà. Mais j'ai trouvé ça très intéressant. Et puis surtout en aucun cas, je ne me suis sentie ni jugée, ni observée, ni quoi que ce soit. Voilà. Avec des réponses en toute franchise, de professionnel à professionnel. (E3-Gaëlle, l. 600-613)

Synthèse du portrait en activité de Gaëlle

Ce qui ressort du portrait en activité chez Gaëlle, c'est d'une part l'idée d'improvisation et d'autre part l'idée d'activité empêchée. La première idée – l'improvisation – a déjà été évoquée plus haut ; Gaëlle n'a pas pris le temps de relire le scénario, ni de rencontrer ses collègues, ni par conséquent de se préparer mentalement à cette séance. Elle évoque à la fois un manque de temps et n'en a pas perçu une impérieuse nécessité, ce qui fait qu'elle aborde la séance plutôt confiante, en pensant pouvoir faire face à tout aléa. La seconde idée – l'activité empêchée – émerge dans la mesure où, malgré cette insuffisance d'anticipation qui peut expliquer en partie pourquoi Gaëlle s'est trouvée en difficulté dans cette séance, il semble qu'elle n'ait pas pu conduire son action de façon optimale (ou au moins « confortable ») pour deux raisons. La première tient à sa propre perception du format : la simulation est d'abord pour elle un moment de convivialité et de plaisir, et l'intention d'apprentissage n'est que secondaire car elle apparaît peu dans le discours. En ce sens, elle est d'abord tournée vers un but personnel de « récréation ». Aussi, elle s'est laissée déborder par un groupe d'élèves qui, elles, n'avaient pas envie de cela ou ne vivaient pas du tout cela comme ça. La seconde raison tient au contexte : le fait qu'elle se retrouve avec un groupe de vingt-cinq personnes, et qu'elle l'apprenne au dernier moment, a perturbé son humeur et sa stratégie de conduite de

séance. Ce qui surprend, c'est qu'elle n'ait pas été en mesure de refuser la présence des douze élèves supplémentaires (cela ne lui est pas venu à l'esprit, dira-t-elle). La pression de ses deux collègues, les habitudes ancrées de ne pas laisser des étudiants « sans rien faire » ne lui ont pas permis d'envisager une autre option, celle d'affirmer les principes du format simulation, c'est-à-dire l'exigence de petits groupes. Ainsi, mise en difficulté, elle s'est d'abord centrée sur elle-même et pas sur les besoins des élèves (besoin d'être rassuré face à la perspective d'être regardé par tous ses collègues). La suite de la séance n'a été que la conséquence de ces « malentendus ».

Aussi, du point de vue de l'engagement, **la logique est d'abord personnelle, assez fortement à fortement**, ce qui vient modifier ce que nous avons perçu lors de l'entretien de phase 1. D'autant que Gaëlle, malgré le contexte particulier de cette séance, dira ne pas avoir animé celle-ci très différemment de ce qu'elle fait d'habitude. Le propos est donc discordant par rapport aux actes. **La logique est en effet moins dialogique que perçue initialement**, tant vis-à-vis des étudiantes que vis-à-vis des collègues. Vis-à-vis des étudiants, l'action de Gaëlle n'est pas centrée sur leurs besoins de sécurité ni d'apprentissage. Vis-à-vis de ses collègues, il n'y a pas de volonté de co-animation : les collègues sont ici perçus d'abord comme des obstacles à sa propre pratique. Il n'y a pas de concertation en amont, ni de régulation en cours de séance. Elle ne tente pas non plus de s'associer avec la collègue qui a pourtant été formée au débriefing. **La logique dialogique est donc faible**.

La logique techniciste apparaît assez fortement à fortement dans la pratique de Gaëlle dans la posture de contrôle qu'elle manifeste : elle veut voir tout le monde, elle dirige les échanges, corrige systématiquement les étudiants dans leur manière de parler. Mais **la logique herméneutique est en revanche assez peu visible (faible)**, alors qu'elle était présente dans l'intention. Pour autant, cela ne se concrétise pas dans l'action. Il est possible que la particularité du contexte ait généré un besoin de maîtrise dans la mesure où elle a pu se sentir en insécurité (bien qu'elle n'ait pas exprimé cela). En revanche, au cours de l'entretien, Gaëlle se remet en question à plusieurs reprises ; il existe une ébauche de questionnement sur sa responsabilité dans ce qui s'est passé, en particulier ce qu'elle a pu induire en termes de résistances chez les élèves, tant dans sa manière d'être que dans ses paroles.

Son profil d'engagement est donc plutôt ici **personnel-techniciste**. La forme d'engagement est plutôt affective (même si ici l'expérience se révèle assez douloureuse) et calculée (ce peut être un dérivatif dans son quotidien actuel (elle est en conflit avec ses collègues de l'IFAS et souhaite réintégrer l'équipe IFSI).

Portrait de Gaëlle à distance (phase 4)

L'entretien avec Gaëlle a lieu neuf mois après son observation en situation. Entre temps, Gaëlle a eu des problèmes de santé qui l'ont tenue éloignée de l'institut pendant plusieurs semaines. Son engagement dans la simulation est moindre car, du fait de son positionnement sur la formation aide-soignante, elle se sent isolée du reste de ses collègues, et ressent un certain décalage, voire même une mise à l'écart :

J'ai toujours envie de continuer. C'est un petit peu plus compliqué par rapport à ma charge de travail, puisque moi, je suis en décalé, n'étant plus sur la formation infirmière, mais sur la formation aide-soignante. Mais je participe à toutes les formations. (E4-Gaëlle, l. 12-14).

Et c'est vrai que j'ai l'impression de m'y perdre un petit peu maintenant... le fait qu'il y ait beaucoup de monde, je sais pas trop qui fait, qui fait quoi, qui fait comment... j'ai un peu l'impression d'y perdre le fil et je trouve que c'est surtout sur le fait de ne plus être sur la formation infirmière. Mais par contre j'ai toujours envie de continuer, ça c'est sûr. (E4-Gaëlle, l. 26-29)

Je ne sais pas si c'est le fait que je ne sois plus sur la formation infirmière, je ne sais pas si c'est le fait qu'il y ait beaucoup de monde qui ait été formé, je ne sais pas si c'est le fait qu'il y a eu des DU qui aient été passés, je ne sais pas. Mais je n'ai plus vraiment l'impression d'en faire partie. (E4-Gaëlle, l. 103-105).

Du fait de son éloignement, Gaëlle ne parvient pas à suivre l'évolution de l'activité, et en particulier le choix d'utiliser la simulation pour des évaluations sommatives : « moi je suis pas complètement convaincue des évaluations en pratiques simulées » (E4-Gaëlle, l. 33). Son sentiment d'isolement s'accompagne d'un sentiment de non-reconnaissance, et cela la rend amère. Elle semble regretter l'époque où cette activité était faite à une plus petite échelle et où elle-même y avait toute sa place.

Là, j'ai un peu l'impression que ça fait un peu usine à gaz. Après, je ne connais pas le retour au niveau des élèves, mais voilà, moi j'ai un peu cette impression, qu'on en fait beaucoup... qu'on fait pas n'importe quoi, hein, c'est pas ça, mais qu'on en fait beaucoup. Et tout ne passe pas par la simulation. C'est une méthode de travail, mais ça ne doit pas être le tout... le tout simulation. (E4-Gaëlle, l. 36-39).

Je pense que notre directrice pousse... pousse ces deux personnes. Voilà. Met ces deux personnes très, très, très en avant. Et probablement au détriment des autres aussi. Et que la simulation, tout passe par elles. Donc moi je regrette... alors je regrette pas qu'il y ait plusieurs personnes qui soient formées, bien au contraire, parce que c'est très riche, et ça permet de faire autre chose. Mais je regrette ce côté petit groupe où on avait le temps de... de se voir, d'en parler, d'être présent aux formations. Là, ça devient un projet institutionnel et j'ai l'impression que ça déborde un peu quoi. (E4-Gaëlle, l. 125-130)

Il y a un enjeu politique, ça c'est clair, hein. Aujourd'hui la simulation, c'est la pointe du high Tech, alors... mais il faut faire aussi avec les moyens, et c'est pas au détriment d'autre chose. Tout ne passe pas par la simulation (E4-Gaëlle, l. 150-152).

Dans cette amertume, pointe aussi la difficulté pour elle d'entraîner ses collègues de l'Ifas dans ce projet, qu'elle semble être seule à porter, dans un dispositif de formation très contraint :

Entre les modules et les stages, il y a un programme pour lequel on n'a pas vraiment de liberté encore. Et puis bon, je suis la seule sur l'équipe aide-soignante à être formée, donc... j'amène des choses, mais avec parcimonie. (E4-Gaëlle, l. 48-50).

Quant au DU, dans lequel nombre de ses collègues s'engagent, elle ne s'y projette pas :

Le DU, moi pour l'instant, j'en ai pas le temps... et j'en ai pas la possibilité. [...] J'en ai envie, et en même temps, je me dis « comment moi je vais le réinvestir au jour d'aujourd'hui en formation aide-soignante ? » (E4-Gaëlle, l. 160-165).

Nous ne retrouvons pas d'indices probants de développement professionnels exprimés, si ce n'est la décision qu'elle prend de ne plus accepter de conduire l'activité dans des conditions qui ne seraient pas optimales, comme ce fut le cas dans la séance que nous avons observée.

Ça m'a fait réfléchir sur... sur le fait de... plus jamais je ne me laisserai déstabiliser par le contexte. [...] Et puis sur la façon d'éviter de transmettre mon stress aux élèves. Voilà. C'est ça qui m'a fait réfléchir. Alors probablement en préparant davantage, mais bon, voilà, il y a des fois, c'est toujours un peu compliqué. Mais c'est surtout de me dire : plus jamais au dernier moment, on double le nombre des participants, ça c'est hors de question. Hors de question. Parce que c'était pas de qualité. (E4-Gaëlle, l. 67-77).

Au total, nous voyons que l'engagement de Gaëlle s'émousse, essentiellement du fait de son isolement du reste des formateurs engagés dans l'activité, étant affectée sur la formation aide-soignante et seule pour porter le projet à l'Ifas. Cet isolement produit chez elle de l'amertume et le regret d'une époque où elle se sentait reconnue au sein du collectif de pairs. Si elle participe toujours aux séances de simulation à l'Ifsi, elle se reconnaît moins dans les pratiques actuelles et ne semble pas adhérer aux choix collectifs qui sont faits. Il n'y a pas d'indices de développement professionnel, si ce n'est un indice d'affirmation de soi en lien avec une intention de ne s'engager dans l'activité que si elle estime que les conditions sont réunies pour assurer son bon déroulement.

6.8. Trois portraits de Hervé

Portrait de Hervé (Entretien de phase 1)

Hervé a 36 ans et il est infirmier depuis 6 ans seulement. Il a une expérience professionnelle antérieure dans des domaines divers (gestion, restauration, secourisme) et a été notamment pompier de Paris, permanencier au SAMU et surtout moniteur puis cadre à la Croix-Rouge Française. Cette institution a été particulièrement déterminante pour lui en termes de construction de son identité professionnelle. Il y fera référence à de nombreuses reprises et il semble que les formations et expériences vécues au sein de la Croix-Rouge l'aient en quelque sorte « façonné ». Il est entré ensuite en formation pour devenir infirmier et a choisi d'exercer aux urgences, au SMUR et en réanimation. Son orientation rapide vers la formation répond à un besoin de changement et à « une certaine usure », mais aussi parce qu'il « aime transmettre ». N'ayant pas le titre de cadre de santé, il est reconnaissant à la directrice de l'IFSI de l'avoir recruté, sur la base de ses diplômes Croix-Rouge et de ses compétences :

(La directrice) fait partie des gens qui reconnaissent ces diplômes-là. Evidemment l'hôpital ne les reconnaît pas, hein ! Mais elle, elle considère que je suis cadré. (E1-Hervé, l. 63-64)

Il prépare actuellement le concours de cadre de santé – qu'il obtiendra d'ailleurs quelques mois plus tard – essentiellement, semble-t-il, pour acquérir la légitimité que donne le diplôme car il considère qu'au sein de la

Croix-Rouge « j'ai un niveau cadre sup ». Son projet professionnel s'oriente davantage vers le management que vers la formation. Pour l'heure, Hervé fait fonction de cadre formateur dans cet IFSI depuis un an et demi.

Son expérience de la formation est importante puisqu'en tant que bénévole, puis salarié, il a été moniteur à la Croix-Rouge pendant seize ans. Pour autant, il a conscience que son rôle de formateur à l'IFSI est différent et il comprend la nécessité de travailler un positionnement différent vis-à-vis des étudiants. Cependant, il semble balancer entre une posture de soignant et de formateur, où il a parfois du mal à se situer, ce qu'il ne vit pas comme un problème, mais plutôt comme un défi personnel. Il est aussi en quête d'une reconnaissance et d'une identité professionnelle qui semble actuellement en transformation.

Je suis jeune. Je fais jeune physiquement. En plus les gens sont persuadés que je suis cadré. Et je trouvais ça plutôt amusant... et plutôt agréable aussi de voir qu'on a un autre statut. [...] Ah je trouve ça rigolo. Parce que tu penses que c'est pas le titre qui fait la personne que l'on est. [...] mais, je suis le prof, quoi. Et oui, je le sens le changement de position. (E1-Hervé, l. 163-182)

Moi dans l'IFSI où j'étais – alors je tutoyais pas mes formatrices, et encore quoique il y en a deux que je tutoyais – et euh... on les appelait toutes par leur prénom. Après, la direction a décidé que ça devait se passer comme ça. C'est notre employeur, c'est comme ça. On mord pas la main qui nous nourrit... (E1-Hervé, l. 187-190)

« Ils (*les étudiants*) se confient beaucoup, en tout cas à moi, il y en a certains qui se sont confiés... ce qui veut pas dire qu'ils se confient tous mais... et on se retrouve avec des situations de soins dans ces cas-là ! On est dans un entretien infirmier d'écoute, d'écoute. Et effectivement là, je me sens aussi dans un rôle de soignant. Où justement il faut arriver à pas passer la frontière de « je reste votre formateur, je suis pas votre psy ». [...] Parce qu'il fallait faire cet effort de positionnement, qu'il fallait accepter que il y a une limite ». (E1-Hervé, l. 139-147)

Ses conceptions en termes d'enseignement-apprentissage

Hervé est assez prolix lorsqu'on lui demande de décrire le formateur qu'il pense être :

Je me décrirais... proche des étudiants. Peut-être trop. À l'écoute. Disponible. Peut-être trop. Et j'espère motivant. J'espère que ça leur donne envie de faire ce métier. Qu'ils vont faire un métier absolument formidable. Mais je suis aussi un formateur honnête. Et assez droit. C'est-à-dire que les règles elles sont connues, et j'aime pas qu'on transige les règles, en fait. Je suis très soucieux aussi de l'égalité. Pour moi, ils doivent tous être traités de la même façon ». (E1-Hervé, l. 292-296)

Hervé aime transmettre mais il a pris conscience très tôt que l'enseignement devait être interactif. Son objectif est le résultat, et il considère que le chemin pour y parvenir peut être différent pour chacun. Il est ambitieux et vise l'efficacité de l'apprentissage, *via* un enseignement concret, pragmatique :

Au final, il faut arriver à ce que tout le monde ait les mêmes connaissances. Et donc dans mes croyances, c'est justement la capacité à pouvoir s'adapter à chaque étudiant, pour qu'il ait à la fin le même bagage pour être un bon infirmier. (E1-Hervé, l. 207-209)

Beaucoup d'interactions, l'exemplarité, et euh... le vécu, l'expérience. Mais pas que la mienne. La leur aussi. (E1-Hervé, l. 249-250)

Peut-être que je suis encore trop terrain... moi je sais que sur les connaissances des étudiants, je suis très axé clinique. [...] Ça veut dire que dans tous les TD que je fais, que ce soit dans les compétences de soins infirmiers, de sciences humaines, etc., je vais souvent ramener à la clinique. Aux liens. C'est ce que je dis souvent, pendant trois ans et demi, quand j'étais étudiant infirmier, on m'a dit « faites les liens, faites les liens », j'avais pas compris ce que ça voulait dire « faire les liens ». Je suis arrivé diplômé, j'ai travaillé et j'ai compris ce que ça voulait dire « faire des liens ». Donc du coup, j'espère, moi, leur apporter des outils pour qu'ils fassent les liens avant trois ans. (E1-Hervé, l. 212-227)

Son ambition est de « faire des étudiants des infirmiers compétents, parce que dans quelques années, ce sera mes parents qu'ils vont prendre en charge. Et après ce sera moi. Et ça, ça me motive. [...] Et je pense aussi ce qui me motive, c'est qu'ils arrivent à trouver leur voie ». (E1-Hervé, l. 255-259)

Son engagement dans l'activité SCPE

Hervé a rencontré la simulation il y a dix-sept ans en tant qu'apprenant secouriste. Puis il l'a utilisée en tant que formateur pour former les bénévoles : « on fait de la formation par la simulation à la Croix-Rouge, ce que nous on appelle des cas concrets ». En tant qu'infirmier, il l'a expérimentée aux Urgences, dans sa participation à la chaîne de survie de l'hôpital. Il s'est donc logiquement intégré dans cette activité à l'IFSI, avec cependant un engagement modéré compte-tenu de sa situation professionnelle actuelle :

Non, je ne me considère pas fortement impliqué. En revanche j'ai une adhésion totale et je n'ai aucun doute sur l'utilité de la simulation pour former des infirmiers. [...] Pas par manque d'intérêt, mais parce que occupé par d'autres activités à l'IFSI ». (E1-Hervé, l. 460-464)

J'ai exprimé effectivement mon souhait de continuer à me former à la simulation. C'est pas à l'ordre du jour pour le moment. Pour les raisons que je t'ai expliquées, à savoir potentiellement un départ à l'école des cadres. Je vais pas m'investir dans un projet où je sais que je ne serai pas l'année prochaine. (E1-Hervé, l. 727-733)

Ce qui l'attire particulièrement dans le format, « c'est l'interactivité et c'est surtout la proximité. On se trouve avec des petits groupes d'étudiants, c'est une chance pour eux, c'est une chance pour nous » (E1-Hervé, l. 405-406). C'est aussi selon lui un format adapté à ce public et aux besoins de formation professionnelle :

Ça s'appelle vivre avec son temps. [...] Mais la simulation, tout le monde dit que c'est l'avenir, ça se développe énormément quels que soient les secteurs d'activité. Donc je trouve ça très, très bien que la formation infirmière se mette à la simu ». « L'année dernière on a fait un mix filière aide-soignante et filière infirmière. Je trouve ça génial. Parce que ça, c'est le terrain, ça, c'est la vraie vie. Et la simulation des fois, c'est que c'est la vraie vie ! Au plus proche en tout cas. (E1-Hervé, l. 554-560).

De plus, il apprécie le côté ludique du format et il en joue. Il exprime le plaisir qu'il éprouve à mettre les étudiants en situation, à les challenger. Il estime avoir des compétences nécessaires pour conduire ces séances :

Etre aux manettes, c'est le côté amusant, on va dire. C'est amusant de faire la voix du mannequin. C'est amusant de leur mettre un petit coup de pression, parce qu'on peut parler et que j'aime bien rigoler. Mais disons aussi parce qu'on peut leur faire des blagues, quoi... L'humour est un très bon moyen pédagogique, aussi. Donc voilà. Mais c'est vrai que je préfère le débriefing. Le briefing pas trop. Mais c'est important bien sûr. Mais je préfère le débriefing. Parce que je pense que c'est là où je peux apporter une valeur ajoutée. (E1-Hervé, l. 764-769).

Je pense que c'est un sujet où je suis bon. Parce que j'ai de l'expérience. Puisque j'ai un côté très bienveillant dans la simu, qui je pense est primordial. Je me considère pas expert en simu, ça c'est évident, par contre je me considère comme un bon technicien, on va dire. Et en plus, globalement, j'arrive à me sortir de toutes les situations rencontrées. (E1-Hervé, l. 688-692).

Par ailleurs, il aime particulièrement voir les étudiants se développer dans ces séances :

Et eux ils adorent. Et de les voir motivés, c'est juste... ça renvoie aussi une image au formateur qui est assez agréable, hein. Des étudiants motivés et qui ont envie de faire de la simu, qui sont contents de passer et qui en plus, quand on a un groupe qui joue le jeu à 100% où on les voit rougir, stresser, etc., en sueur... mais pas dans le sens négatif ! Mais parce qu'ils sont dedans ! C'est génial ! [...] C'est gratifiant. (E1-Hervé, l. 406-412).

J'ai vu par exemple un cas où j'ai vu l'étudiante se découvrir en leader. Elle s'imaginait pas du tout être capable d'être leader. (E1-Hervé, l. 640-641).

Il apprécie aussi la simulation parce que c'est un exercice complexe, fait d'imprévu – ce qui l'attire particulièrement - et qui oblige le formateur à s'impliquer pour être performant, et à se remettre en question pour progresser :

C'est tout l'intérêt de la chose, c'est qu'on peut pas tout prévoir, justement ! Et c'est ça qui est bien, c'est que ça nous force, nous aussi, à une remise en cause. (E1-Hervé, l. 518-519).

Donc la simu, c'est aussi pousser dans les retranchements. Donc oui, professionnellement je trouve que ça apporte sur le regard des étudiants, sur nos méthodes de travail, parce que parfois on se dit « est-ce que je suis pas allé trop loin ? », dans la simu. Donc professionnellement aussi ça apporte. (E1-Hervé, l. 646-649).

C'est-à-dire que si on veut qu'ils arrivent là, et qu'ils y arrivent pas, eux ils y sont pour rien. Les étudiants n'y sont pour rien. C'est nous qui avons manqué quelque part. [...] Dans la conception du scénario, dans le briefing, dans le briefing des acteurs, dans le réglage des paramètres vitaux du mannequin, dans la maîtrise de la technique. Il peut y avoir moult paramètres qui expliquent ça. (E1-Hervé, l. 508-513).

A l'IFSI, il a découvert la co-animation des séances, et il est partagé sur le bénéfice que cela apporte :

Ça me dérange, parce que même si on se voit avant, on sait pas comment va réagir notre collègue dans la simu. Que moi, j'ai pour principe de jamais m'opposer avec un collègue en face, et encore moins en présence des étudiants. Mais parfois il y a des choses qui ont été dites, où j'étais en désaccord. Peut-être que mon collègue aussi était en désaccord avec ce que j'ai dit, hein ? Je ne sais pas. [...] Oui, ça se parle après... Ou pas. Oui, c'est personne-dépendant. (E1-Hervé, l. 580-588).

Mais il peut y avoir l'effet inverse qui est un effet aussi positif. On est surpris de voir notre collègue en simu. C'est une autre forme de proximité. On n'est jamais à deux dans une salle de cours, on est toujours tout seul. Ça m'est arrivé d'avoir des découvertes. J'ai même un collègue qui a été surpris, mais dans l'autre sens, qui est venu me voir et qui m'a dit « ah ouais, t'es... tu connais, en fait, déjà ! ». Et puis il y a même le côté, parfois on entend « ah ben je suis content d'être avec untel, parce que je sais que lui, il sait gérer », il sait gérer l'ordinateur, il sait gérer la partie technique, il sait gérer le débriefing, etc. Parce que certains collègues ne sont pas du tout à l'aise avec cet exercice. (E1-Hervé, l. 614-623).

Même s'il reconnaît que le soutien organisationnel vis-à-vis de l'activité SCPE est présent, Hervé le considère insuffisant. Pour lui, la simulation devrait prendre une place beaucoup plus importante dans les enseignements :

Alors je le vois... insuffisant. A savoir, effectivement, on a un labo. On a une cadre qui est dédiée à ça. Mais on ne nous dégage pas suffisamment de temps pour pouvoir l'exercer. Je trouve ça dommage qu'on ne fasse que six séances par an. [...] Mais je trouve que, ouais, effectivement on se donne pas assez les moyens. Et je trouve encore que on a de la chance. Je trouve qu'on a de la chance, on est privilégié. On est un IFSI privilégié. On a quand même un labo à 100%, un autre qu'on peut avoir, c'est top. Mais c'est vrai que, moi, parfois, j'aimerais bien qu'on me dise « ben voilà, on fait une séance de simu par semaine ». Ce serait top. Et les étudiants, je pense, seraient très contents, et ils apprendraient tout autant que sur un TD. (E1-Hervé, l. 563-573).

Sa perception de développement professionnel via la SCPE

Hervé évoque une formation au débriefing qu'il a suivie à la Croix-Rouge, et dont il transpose les principes dans la conduite du débriefing de simulation clinique :

J'ai été formé, moi, au débriefing. D'intervention. Par la Croix-Rouge. [...] C'est-à-dire comment débriefer une équipe de secouristes qui est intervenue ? D'une intervention simple à une intervention complexe. Et débriefer aussi des cadres. (E1-Hervé, l. 102-105).

Hervé a bénéficié d'une formation spécifique à la simulation, à son arrivée à l'IFSI, malgré sa longue expérience du format. Il est assez critique sur cette formation. Il a également dû suivre la procédure classique de tutorat par les pairs :

Alors l'IFSI a mis en place un système de parrainage, avec des formateurs qui ont déjà réalisé des séances de simulation. Donc j'ai été en « troisième » comme on dit, en observateur. (E1-Hervé, l. 468-470).

(La formation) alors j'ai pas appris grand-chose, hein... (E1-Hervé, l. 365)

Je pense que ce qui a été dit, je le savais. Je suis tout à fait d'accord avec ça. [...] Le seul problème que j'ai dans leur formation, c'est que je trouve que c'est trop parlé. Que c'est les apprenants qu'il faut amener à parler ! [...] J'y ai appris... pas grand-chose, parce que voilà, je savais certaines choses ». (E1-Hervé, l. 471-481).

Après, j'ai retenu aussi que les gens qui sont intervenus, ce sont des médecins, des infirmiers anesthésistes, des sages-femmes, des infirmiers. Mais pas de cadres formateurs. Donc je trouve ça dommage qu'il n'y ait pas des cadres formateurs qui parlent aux cadres formateurs. (E1-Hervé, l. 529-531).

Après c'était intéressant aussi de voir... de pouvoir discuter avec d'autres IFSI qui mettent en place la simu, ou d'autres qui l'avaient déjà mis en place. C'est toujours intéressant. (E1-Hervé, l. 538-539).

Hervé n'exprime pas de difficultés particulière pour conduire l'activité, mais il évoque la conception de scénario, pour laquelle il estime avoir besoin de se former, la faible fréquence des séances qui ne permettent pas, selon lui, de maintenir les compétences techniques et surtout l'utilisation d'un acteur qu'il n'a encore jamais expérimentée, ayant exclusivement utilisé un mannequin :

Alors sur la partie technique. Je pense qu'effectivement parfois c'est un frein. On fait peu de séances, donc on ne s'habitue pas au matériel. Et donc ça nécessite systématiquement une réactivation de la mémoire des outils, etc., qui est clairement un frein. On a autre chose à faire. (E1-Hervé, l. 416-419).

Il y a des acteurs aussi. Alors on te dit « ils ont été briefés ». Soit. Mais qu'est-ce qu'on entend par « briefés » ? Ça veut dire aussi un temps pour reprendre avec eux. (E1-Hervé, l. 429-431).

Un acteur professionnel. Effectivement c'est quelque chose de nouveau, qui je trouve est très bien pour les étudiants. Une très, très bonne chose. Mais je me dis que ça nous enlève aussi une partie de ce qu'on faisait, nous, puisque c'est nous qui faisions la voix du mannequin ! Donc ça nous enlève une petite partie à nous. Ce qui en soi peut être bien, mais je me dis... par exemple, sur du recueil de données, ça pose pas de souci. En revanche sur de la détresse vitale, où on fait un patient dyspnéique, etc., hein... je me dis « si l'acteur est bon, ça va le faire, mais ça s'invente pas, faut en avoir vu ». [...] J'ai juste un doute sur le fait que faut qu'il fasse bien son boulot. (E1-Hervé, l. 435-447).

Je suis pas dans le groupe simu, mais si j'avais été dans le groupe, j'aurais bien aimé effectivement être plus formé aux scénarios. Parce que je pense qu'il faut savoir – et ça c'est pas toujours simple – se canaliser, en fait. Le... ben ça sert à rien qu'on lui mette dix mille trucs au patient. Il y en a qui me disent « attends, stop ! Tu vas trop loin ! Reviens ! ». C'est juste parce que je suis emballé... (E1-Hervé, l. 716-720).

Hervé semble assez confiant sur ses capacités à gérer une séance tout en étant conscient qu'il doit parfois se freiner. Il en connaît les bases et prend au sérieux la préparation de ses séances. Il se situe dans une démarche réflexive sur sa pratique ; la satisfaction des étudiants est son principal critère de réussite :

Ça se prépare une séance de simulation. On peut pas arriver les mains dans les poches. Faut avoir relu le scénario, faut avoir... comme un cours. Ça se prépare. (E1-Hervé, l. 669-671).

Une simulation réussie, pour moi, c'est des étudiants qui veulent revenir. C'est ça. Ils veulent revenir. [...] Quand ils ont adhéré au cas. S'ils adhèrent au cas, c'est qu'on a été crédible. Donc on a été bon. S'ils adhèrent pas, c'est qu'on n'a pas été bon. (E1-Hervé, l. 700-711).

Il est demandeur de feedback vis-à-vis de ses collègues et il évoque sa propension à sortir du cadre assez strict fixé par l'équipe.

Et puis je demande à mon collègue. On s'échange sur nos pratiques. Et puis il y a parfois son regard sur soi-même. De se dire « bon ben là, je suis un peu fatigué, j'étais pas très en forme... ». (E1-Hervé, l. 696-698).

Il faut aussi faire attention parce que on vit dans un monde où on est très observé... [...] les collègues vont dire « mais non, là tu dépasses la ligne ! ». Mais c'est ce que je dis toujours : la ligne elle est là où on la fixe. Personne n'a la même ligne. (E1-Hervé, l. 150-155).

Je pense que rien n'est fermé, et que en plus, contrairement à ce qui est dit, je pense qu'un briefing et un débriefing peuvent se faire à deux. Mais attention à pas trop parler. Pour les deux. Et il faut accepter justement que l'autre nous dise « merci ! », sous-entendu « tais-toi ». (E1-Hervé, l. 757-760).

En termes d'axes de progression, Hervé sait qu'il doit maîtriser sa tendance à « occuper le terrain » :

Moi quand je fais un briefing, un débriefing, je fais très attention à pas monopoliser la parole. C'est quelque chose aussi, moi, je suis assez bavard. Il faut vraiment là, que je me contienne sur ça. C'est pas à moi de prendre la parole. [...] Parce que c'est eux qui doivent s'exprimer, que c'est leur temps, c'est pour eux quoi. Nous, on est juste garants du respect du cadre. Et de l'animation du groupe ». (E1-Hervé, l. 483-488).

Il se dit soucieux du bien-être de l'étudiant et il vise son confort dans la situation. Son objectif, c'est que l'étudiant se fasse plaisir. Il est capable de « sacrifier » certains objectifs d'apprentissage si la situation le justifie. Mais il est capable aussi de pousser les étudiants s'il juge que c'est possible :

Et surtout par exemple, je ne force jamais quelqu'un à faire. Si vraiment il y a un blocage net... alors parfois j'incite fortement, parce que l'avantage aussi, comme je t'ai dit, c'est qu'il y a la proximité avec les étudiants, et il y en a que je connais plutôt bien. Du coup je sais que ça va leur apporter. J'ai cette conviction. Et des fois je vais leur forcer la main. (E1-Hervé, l. 385-388).

Donc là c'est pareil, même si parfois j'ai vu des choses que eux n'ont pas vues, je vais les laisser parler. Une fois qu'ils ont fini de parler, je vais parfois leur suggérer quelque chose. Mais s'ils ne saisissent pas la balle au bond, je n'insisterais pas. C'est pas mon rôle. Pas sur la simu. (E1-Hervé, l. 500-503).

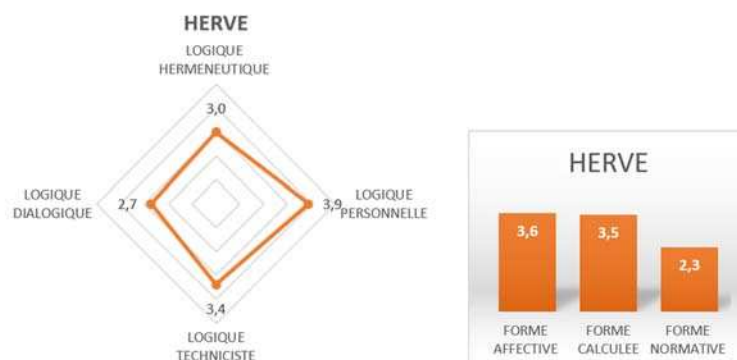
Tu vérifies que tu es bien dans les règles de la simulation. On dit toujours en simulation qu'il faut pas mettre en échec. Donc moi, si à un moment... ça m'est déjà arrivé d'améliorer le patient, spontanément, parce que je sentais les étudiants en échec. Et je me suis dit « non, ils ont pas percuté ce qu'il fallait faire, mais ils ont pas à être en échec ». Clairement. [...] Qu'il soit content et qu'il ait envie de revenir. Que ça reste du positif. On n'est pas là pour les casser. (E1-Hervé, l. 651-660).

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Hervé

Hervé est dans une **logique personnelle forte (3,9)**. Son besoin de reconnaissance est important et il est aujourd'hui dans une phase de transition professionnelle. Son engagement dans l'activité simulation sert des buts personnels car il maîtrise cet exercice – ce qui le valorise – et qu'il s'y fait plaisir. La **logique dialogique est modérément à assez fortement présente** chez Hervé (2,7) : il construit actuellement son positionnement dans la relation avec l'étudiant – qu'il juge nécessairement différente de ce qu'il connaissait en tant que moniteur-secouriste – et découvre avec intérêt la co-animation dans l'activité SCPE, y voyant une opportunité de progression. Il pense apporter sa contribution à l'institution dans cette activité, du fait de ses compétences. La **logique techniciste est assez forte à forte (3,4)** : Hervé aime le côté ludique de l'activité, et il pense pouvoir en maîtriser toutes les dimensions quelles que soient les circonstances. Il aime la simulation pour sa proximité avec les situations de travail et raisonne en termes de performance. La référence à la règle est présente régulièrement dans le discours. La **logique herméneutique est assez forte (3)** : Hervé, bien que très expérimenté dans le format, pense qu'il a encore à progresser, mais il est assez confiant par rapport à ses compétences. Il estime que la réussite de la séance relève de la responsabilité du formateur. Il dit orienter son action dans ce sens.

La **forme d'engagement est assez fortement à fortement affective (3,6)** : Hervé aime la simulation, qu'il pratique avec plaisir. Il est convaincu de sa plus-value pour la formation des futurs infirmiers. Son engouement est manifeste, notamment en raison du caractère incertain de l'exercice, qui fait ainsi écho à ce qu'il a aimé dans le métier d'infirmier : l'imprévu. La **forme d'engagement normative est modérée (2,3)** : il existe une forme de retour d'ascenseur vis-à-vis de l'institution (et en particulier de la directrice) qui l'a recruté, et il considère qu'il est de son devoir de mettre ses compétences et son expérience en la matière au service de l'Ifsi. Pour autant, il ne s'engagera pas au-delà de ce qu'il considère comme nécessaire, son passage à l'Ifsi étant une étape vers son projet

professionnel. Pour cette raison, il y a donc une **forme d'engagement calculée assez forte à forte (3,5)**, car l'activité simulation est d'abord un tremplin pour lui.



Portrait en Activité de Hervé (phases 2 & 3)

Description de la séance (22 février 2016)

La séance a lieu au laboratoire de l'IFSI, avec un groupe de cinq étudiantes de première année. C'est la première fois qu'Hervé travaille avec un acteur jouant le patient simulé, sa grande expérience de la simulation ne l'avait confronté jusque-là qu'à un mannequin. L'objectif est de travailler le recueil de données à l'occasion d'un entretien d'accueil avec un patient simulé, dans trois contextes différents : l'admission en EHPAD, en chirurgie et en médecine. Hervé officie aujourd'hui avec Elvire, une collègue plus ancienne que lui dans l'IFSI mais peu expérimentée dans le format simulation. Ils se sont vus la semaine précédente, pour faire le point, dit-il. Irène, la chef de projet, fera une incursion rapide peu après l'arrivée d'Hervé pour nous saluer et apporter des accessoires, avant de rejoindre le laboratoire de l'hôpital où elle est elle-même en séance de simulation toute la journée.

Plusieurs difficultés se présentent dès le début : Hervé ne trouve pas la procédure de démarrage de la régie vidéo-son, le son ne marche pas et l'actrice est en retard. De plus, sa collègue devra s'absenter au démarrage de la séance car elle doit introduire une session de formation continue à l'étage. Malgré tout, Hervé reste calme même si je le sens tendu, « eh ben on va appeler un ami ! », dit-il. Il appelle Irène qui le guidera par téléphone, mais en vain : le son en salle de débriefing ne marche toujours pas. Hervé avait prévu en amont l'installation de la salle de débriefing en demi-cercle mais, à cause de ce dysfonctionnement, il doit installer les observateurs dans le laboratoire, ce qui l'ennuie beaucoup car les étudiants « acteurs » seront directement sous le regard de leurs pairs et des formateurs. Bien que préoccupé par la gestion des aléas techniques, Hervé soigne la qualité de son accueil vis-à-vis des étudiants.

La comédienne arrive enfin. Elle a été briefée par Irène en amont, mais du fait de son retard, il n'y a pas (ou peu) de consigne donnée par les formateurs pour le premier scénario. Lors des intersessions, il lui sera donné quelques éléments de réajustement pour faciliter l'atteinte des objectifs visés. Elvire lui demande d'« y aller plus fort », mais Hervé tempore en rappelant qu'il ne faut pas mettre les étudiants en difficulté.

Le briefing d'introduction de la séance est mené par Hervé. Elvire rejoint ensuite le groupe et interviendra de façon spontanée dans le briefing. Hervé se positionne assis en face des étudiantes, assez proche. Il manifeste une attitude d'ouverture et sa voix est posée et calme. Il annonce le cadre et évoque des valeurs de bienveillance. L'ambiance se détend car il a identifié le stress des étudiantes et l'a pris en compte. Le briefing est peu structuré, assez bref. Hervé conduit aussi la visite de l'environnement, en ayant pris soin de « cacher » l'acteur dans la régie pour « ménager l'effet de surprise ». Le pré-briefing du scénario sera fait dans le couloir, non pas au groupe, mais seulement aux deux étudiantes qui vont jouer la situation. Il leur sera laissé peu de temps pour prendre connaissance du dossier du patient. Les étudiants observateurs ne connaîtront pas le contexte de la situation.

Pendant la scène jouée par les étudiants, Hervé prend des notes. Apparemment, il retranscrit des éléments de dialogues, qu'il resservira à la fin du débriefing, les appelant les « perles du débriefing ». Les débriefings, assez courts, sont menés de façon conjointe par les formateurs : l'un commence, mais l'autre intervient quand bon lui semble, sans y avoir été invité. Il semble que parfois, les interventions d'Elvire viennent perturber les intentions

d'Hervé. Mais il ne relève pas. Il tente de revenir plus loin à ses objectifs. De ce fait, l'impression générale est celle d'un débriefing « brouillon », peu construit, même si l'on peut retrouver chez Hervé un certain fil conducteur : il fait d'abord s'exprimer les étudiantes, puis l'acteur, puis les observateurs. Par contre, dans la phase analytique, c'est plus disparate : les éléments abordés ne semblent pas suivre de logique particulière. Il y a bien une tentative de reprendre la chronologie des faits, mais l'analyse n'est jamais très approfondie, souvent à cause des interruptions d'Elvire, qui oriente l'échange sur autre chose. Hervé donne ensuite un feedback, généralement positif, sur la « performance » des étudiants. Il utilise souvent un vocabulaire de type comportementaliste : « performance, automatisme, réflexe, feeling ». Ensuite, vient ce qu'il nomme « le bêtisier du débriefing » où il commente, sur le ton de l'humour, les « perles », en veillant à dédramatiser, s'incluant lui-même comme « pouvant dire des bêtises ». Sur l'ensemble de la séance, le groupe est peu interactif. Mais c'est aussi la première expérience de simulation pour ces étudiantes. Elles participent lorsqu'elles sont sollicitées, mais il ne s'agit que d'échanges avec les formateurs, pas entre elles. Par moment d'ailleurs, c'est Elvire qui répond à la place des étudiantes, ce qui semble contrarier les intentions d'Hervé. Il l'évoquera dès la pause avec moi, et lors du débriefing à chaud. Par ailleurs, la disposition de l'espace, même s'il y a eu un effort fait en ce sens par Hervé, fait que les deux formateurs font face aux étudiantes (avec la comédienne côté formateurs), ce qui peut induire cette dynamique dans les échanges.

La clôture de la séance est rapide, mais il fait un tour de table où il donne la parole à chacun (où il m'inclut d'ailleurs). Le questionnaire de satisfaction est distribué, Hervé insiste pour dire qu'il est anonyme. Il sera ramassé, face cachée, et ne sera consulté qu'après la sortie des étudiants. À un moment donné, Elvire se penche vers lui « ça a été ? », elle dira ensuite qu'elle « n'avait pas révisé et n'était pas dedans » mais trouvera qu'ils ont été complémentaires. Hervé acquiesce mais ne s'engage pas dans la discussion. En sortant, nous croisons une de ses collègues qui lui demande « alors comment ça a été ? », « bof », répondra-t-il.

Débriefing à chaud

Hervé se dit « globalement satisfait » car, dit-il, les étudiants ont « joué le jeu » et que « les objectifs ont été respectés ». Mais il évoque d'emblée des éléments de contrariété : le retard de l'actrice et les problèmes techniques qui l'ont obligé à modifier l'installation des étudiants :

HERVE : Donc globalement, non, je regrette juste certains petits points de détail. À savoir que l'actrice était en retard. J'aurais aimé qu'elle arrive un peu avant, qu'on ait plus d'échanges avec elle.

CH. : Qu'est-ce qui t'a gêné ?

HERVE : Du coup, c'est qu'elle connaissait les scénarii mais qu'elle savait pas ce que nous on attendait des scénarii. Voilà. C'est un point qui m'a un peu... voilà. L'aspect technique aussi, qui n'a pas fonctionné, ça m'a un peu agacé. On fait l'effort de venir plus tôt, on nous dit que ça fonctionne, je respecte tout le mode d'emploi, et finalement ça ne marche pas. Après le propre d'un cadre formateur, c'est de s'adapter ! Mais effectivement ça m'a un peu contrarié. (E2-Hervé, l. 6-14)

Pour autant, en termes d'éléments de satisfaction, il évoquera sa capacité à gérer les différents imprévus « parce que finalement, malgré tout ça, on arrive à lancer des séances et à avoir des étudiants participatifs » (E2-Hervé, l. 26-27). En termes d'imprévus, il identifie aussi la co-animation avec sa collègue :

HERVE : Il y a... quelle place je vais décider de prendre par rapport à mon collègue, qui parfois est un peu... perturbant... pas perturbant, mais c'est vrai que... ben voilà, on n'aurait pas fait de la même façon... et finalement c'est aussi une richesse d'être à deux, donc... il faut profiter de cette richesse. (E2-Hervé, l. 30-33)

Entretien d'autoconfrontation (phase 3 - mars 2016)

L'entretien a lieu dix jours après la séance. Nous sommes dans le grand bureau d'Hervé, sorte d'*open space* qu'il partage avec quatre autres collègues, qui sont absents. Mais pendant l'entretien, plusieurs d'entre eux entreront et sortiront, ce qui ne semble pas gêner Hervé. Lorsque je lui demande s'il y a, dans cette séance, un épisode qui lui semble particulièrement significatif de sa pratique dans ce format, il pense d'emblée au débriefing, et en particulier à la co-animation (nous y reviendrons plus loin). Il évoque aussi le feedback des étudiants, lors du tour de table de fin de séance, qui lui renvoie un sentiment d'utilité :

CH. : Quelle est ton intention dans ce tour de table ?

HERVE : Alors, c'est de libérer la pression. Voilà. Qu'ils se sentent pas jugés, qu'ils se disent pas « oh, là, là, j'ai fait une faute ! », qu'ils se sentent pas de la culpabilité sur leur action. Au contraire c'est vraiment un temps

d'échanges où ils peuvent se lâcher, dire ce qu'ils ont pensé, ce qu'ils ont ressenti. Qu'ils fassent part de leurs émotions, même, parfois. Et finalement, le deuxième objectif, c'est « qu'est-ce que j'en ai tiré ? qu'est-ce que ça m'a apporté ? ». [...] C'est ce que je leur dis toujours : tout ce qu'on fait en simulation, on s'en rend pas forcément compte, mais ça aura un impact quand on sera au lit du malade, ça c'est sûr et certain. Même si on s'en rend pas compte à l'instant T.

CH. : D'où tu sors cette conviction ?

HERVE : De l'expérience.

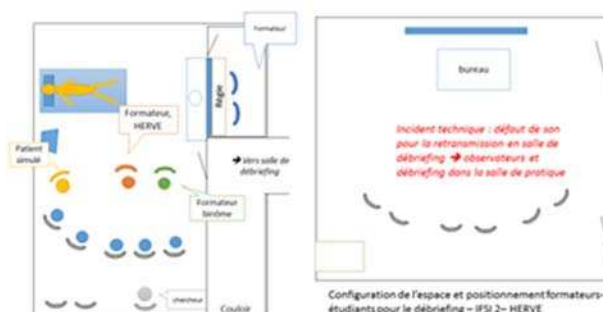
CH. : La tienne.

HERVE : La mienne. Par rapport à ce qu'on a explicité la dernière fois par rapport à mes autres activités. Et aussi par ce qui est dit des étudiants qui ont fait les séances de simulation et qu'on a vu en deuxième, troisième année, et qui disent « oui, ça me sert ». Donc c'est bien la preuve que ça fonctionne. Ils disent tous, 100% disent « ça m'a indirectement servi ». Consciemment ou inconsciemment. Parce que parfois ils vont pas s'en rendre compte à l'instant T, mais après réflexion d'une séance de simulation, ils vont se dire « tiens, c'est marrant, ça je l'ai fait en simu ». Donc c'est que ça marche. Donc l'utilité n'est plus à prouver. Ça c'est sûr et certain. (E3-Hervé, l. 18-64).

Les gestes langagiers

L'installation de la salle de débriefing

Nous avons vu qu'Hervé a dû installer les étudiants observateurs dans le laboratoire à cause des problèmes de son. Son intention était au départ de les installer en demi-cercle, ce qu'il n'a pas pu faire alors.



HERVE : Alors sur l'installation, donc un problème de son. Donc on savait qu'on pouvait pas les laisser dans la salle où ils étaient. Donc très rapidement, je prends la décision de les mettre dans la salle. Je fixe la limite de la chambre du patient. De façon à ce qu'ils n'empiètent pas sur le territoire des étudiants qui vont passer en simulation. Et je leur explique qu'ils vont donc assister à la scène. Je leur demande de pas rire, de pas faire de voix off, etc., mais de prendre des notes sur ce qu'ils observent. (E3-Hervé, l. 221-225).

Le positionnement du formateur

Lors du débriefing, les formateurs et l'actrice viennent s'installer en face des cinq étudiantes. Hervé n'a pas vraiment réfléchi à l'impact de ce placement mais il pense que le fait de s'asseoir à côté du formateur peut générer un malaise chez les étudiants. Mais il est aussi très centré sur lui-même par rapport à cette question, sur ce qu'il ressent en termes de positionnement professionnel :

HERVE : Alors effectivement sur le placement du débriefing, j'ai plutôt l'idée en général du cercle. Là, le lit, la disposition, a fait que je l'ai pas fait. C'est pas une question que je me suis posé de savoir si c'était dérangeant ou pas. C'est un positionnement où c'est vrai, ça faisait très jury. Presque. Formateurs face à étudiants. Qui casse un peu la notion de convivialité. [...] Alors ça m'a pas posé de souci. Clairement. Dans le sens où je me serais pas non plus vexé ou choqué si l'étudiante s'était assise à côté de moi. Ça m'aurait pas dérangé non plus. Pour moi, c'est pas important.

CH. : Pour toi c'est pas important...

HERVE : Non parce que, comme je t'ai dit, pour moi, la barrière cadre formateur... le cadre formateur, c'est une fonction. Qui impose des règles, hein. On vouvoie les étudiants, etc., etc. Et dans la simulation, c'est la même chose. Sauf qu'il y a quand même un peu plus de convivialité, dû à la proximité du groupe et au fait que le groupe soit réduit. Donc j'estime que même si un étudiant s'assoit à côté de moi, ça me gêne pas. En revanche, je sais que eux, ça peut les gêner. Je le vois sur d'autres choses... quand on est en petit groupe. Ben ils ont du mal à s'asseoir à côté de moi. On reste le prof, quoi. Surtout en première année. Moins en troisième année. Donc non, effectivement, le placement, ça m'a pas gêné. (E3-Hervé, l. 233-261).

Le choix du vocabulaire

Hervé évoque le soin qu'il prend à choisir son vocabulaire et à manier l'humour lorsqu'il présente le briefing. Son intention vise l'établissement d'un climat de confiance :

HERVE : Parce que il faut justement trouver les mots justes pour les mettre à l'aise, pour les rassurer.

CH. : Là, dans ce que tu as fait, tu penses que tu es dans ce contrôle du vocabulaire ou c'est quelque chose qui vient de façon assez naturelle ?

HERVE : Ça vient assez naturellement mais il y a quand même cette part d'humour que j'utilise quand même intentionnellement.

CH. : Pour détendre l'atmosphère.

HERVE : Pour détendre l'atmosphère. Pas moi, parce que moi, je ne suis pas tendu. Mais pour eux, les détendre. Et quand tu vois que ça rigole, tu te dis que ça marche. (E3-Hervé, l. 358-366).

D'une manière générale, il emploie régulièrement au cours du débriefing un vocabulaire lié à une approche comportementaliste : automatisme, réflexe, performance, efficacité, résultat. Il s'en explique :

HERVE : Donc le terme « performante » pour moi il est plus fort que « vous avez été bons ». « Vous avez été bons », pour moi, dans mon interprétation, c'est que vous avez fait ce qu'on vous a demandé. Là vous avez fait ce qu'on vous a demandé, et en plus on vous a titillées, et vous êtes allées encore plus loin. Donc vous avez été performantes.

CH. : Tu choisis plutôt « performantes » que « compétentes » ?

HERVE : Oui. Parce qu'elles ont pas forcément été compétentes.

CH. : Ah bon ?

HERVE : Pas forcément. C'est-à-dire que si on attend, par exemple, sur un recueil de données, cinq besoins perturbés et qu'on en trouve que deux, on n'est pas compétent. C'est pas pour ça qu'on n'a pas été performant. Parce que la performance c'est d'arriver à conduire un entretien de recueil de données. (E3-Hervé, l. 655-664).

Les gestes éthiques

L'instauration d'un climat favorable

Hervé se dit attentif à instaurer un climat favorable à l'apprentissage. S'il fait référence à la bonne compréhension des règles, c'est aussi à l'idée de se faire plaisir qu'il pense. Hervé est convaincu que c'est un format où les étudiants peuvent se faire plaisir et son discours dans le briefing le met en évidence :

CH. : À quoi as-tu été particulièrement attentif dans la façon dont tu as procédé ?

HERVE : Attentif dans les mots. Et j'espère avoir été assez clair avec les étudiants sur la notion de confidentialité, de respect, de non jugement, de bienveillance et d'écoute. Qui sont des éléments que je juge très importants dans la simulation. J'espère avoir été assez clair sur ces éléments-là. Et j'ai voulu peut-être un peu déstigmatiser leurs représentations aussi. De jugement, d'évaluation. Peut-être pour certains même, je pense pas, de notation ? Voilà. Donc il fallait enlever ce côté-là. « Vous avez le droit à l'erreur », « vous avez le droit de faire ce que vous voulez ». Et puis je me demande si je l'ai pas dit... la notion de plaisir. « Faites-vous plaisir ». On se le dit en simulation. Mais je suis pas certain de l'avoir dit sur cette séance. Mais ça m'arrive oui, de dire « faites-vous plaisir ». [...] Là, sur le recueil de données, il y a peut-être moins cette notion de plaisir. Clairement. Mais... j'espère qu'ils l'ont un peu quand même. Et après quand on les entend, ils le disent qu'ils sont contents ! Après est-ce qu'ils expriment une notion de plaisir comme nous on l'entend, je suis pas certain. Mais ça serait bien s'ils arrivaient à l'avoir. (E3-Hervé, l. 262-280).

Le renforcement positif

Lors de la clôture de la séance, Hervé renvoie un feedback positif sur ce que les étudiants ont fait, quelles qu'aient été leur performance et leur implication dans les échanges :

HERVE : Ben là, ce moment, je finis en général, je conclus souvent, et ça c'est volontaire, par du positif. Je ne conclus jamais par du négatif.

CH. : Même si c'est une prestation qui était à côté de la plaque ?

HERVE : Toujours. Oui, parce qu'au final, il y a toujours du positif. Et comme je t'ai dit, si la simu est ratée, faut se poser la question si c'est pas le formateur qui a raté, hein. C'est pas forcément l'étudiant. Là-dessus, sur la notion de « bien » et de « pas bien », moi je dirais qu'il y a pas de mauvaise séance, il n'y a que des bonnes séances. Mais effectivement c'est important d'y revenir : « qu'est-ce que vous avez jugé qui était bien ? », oui. Pourquoi pas. Mais pour moi, l'objectif n'est pas que le recueil de données.

CH. : Ah ? et c'est quoi ?

HERVE : C'est aussi conduire un entretien. Enfin le contenu du recueil m'importe peu en fait. C'est la manière dont on a été avec le patient, l'observation, la clinique. (E3-Hervé, l. 527-538).

Le positionnement dans la relation pédagogique

Hervé est très préoccupé par la question de la distance professionnelle dans la relation pédagogique. Il semble en perpétuelle recherche d'ajustement et encore en construction de sa position :

HERVE : Et puis, comme je te dis, on n'est pas leur copain, quoi. Moi je suis leur formateur, je suis là pour leur enseigner. C'est une des activités qui propose de la proximité, avec l'AFGSU et les tous petits groupes. Mais je suis pas non plus là pour être leur pote. (E3-Hervé, l. 708-711).

La relation avec le pair

Dans la co-animation, Hervé recherche la possibilité d'un feedback sur sa pratique, ce qu'il n'obtient pas ici. Dans ce qu'il exprime de ses attentes, semble émerger ce que lui-même fait vis-à-vis des étudiants, c'est-à-dire poser un regard d'expert, émettre un jugement sur sa pratique, et formuler des conseils pour progresser.

HERVE : Mais finalement, est-ce que nous, dans notre pratique, on se fait évaluer ? La réponse est non. La réponse est non. On n'est pas évalué dans nos pratiques, finalement. Est-ce qu'on fait bien ? pffft, aucune idée ! On peut demander l'avis de notre collègue, mais c'est tout. Oui, il y a ce regard. Mais qui n'est pas un regard d'expertise. Puisqu'à l'heure actuelle, je pense qu'en simulation, peut-être à part Irène, il n'y a pas d'expert chez nous.

CH. : Qu'est-ce que tu attendrais d'un expert ?

HERVE : Ben justement, qu'il puisse parfois me dire « ben... » - alors pareil, quand j'ai fait la formation, on m'a pas repris non plus, mais – qu'ils me disent « ben là, peut-être, tu aurais plus dû insister sur ce côté-là du briefing ou du débriefing... peut-être que tu n'as pas été clair... finalement peut-être que ton bêtisier, il sert à rien, et que c'est complètement bête, et qu'au final, tu culpabilises les étudiants et que tu les mets mal à l'aise ». Là je me dirais « bon OK, on va arrêter ça tout de suite » !... Là c'est quand même très axé feeling, hein...

CH. : Tu penses que c'est pas une évaluation qui est étayée sur...

HERVE : Non.

CH. : Pourtant vous connaissez les règles de bonnes pratiques...

HERVE : On connaît les règles, mais c'est pas pour ça qu'on arrive forcément à bien les appliquer... Moi, je me dis... si ça se trouve, ce que je fais n'est pas judicieux. Ça m'arrive de me poser la question.

CH. : Mais tu te la poses seul...

HERVE : Ben... à l'heure actuelle, aucun collègue ne m'a fait la remarque. Aucun étudiant ne m'a fait la remarque. Mais oui, je me pose la question seul. (E3-Hervé, l. 303-330).

Ce qui est particulièrement intéressant dans les propos d'Hervé, c'est le questionnement qui émerge au cours de cet entretien sur la pertinence du fameux « bêtisier », qu'il considère jusque-là comme sa patte personnelle et une plus-value en termes d'apprentissage. Il est possible que l'entretien l'ait amené à envisager ce choix différemment, en particulier du point de vue du ressenti de l'étudiant.

Les gestes de mise en scène du savoir

La conception

Hervé ne participe pas à la conception des scénarii. Ses propos reflètent un certain regret de ne pas participer au processus de conception et d'organisation dans son ensemble. Ce regret se traduit en regard de la collaboration avec l'acteur, qu'il a jugée peu performante dans sa prestation.

HERVE : Je m'aperçois juste finalement que ce qui a pêché, c'est le briefing de l'actrice.

CH. : En quoi ça a pêché ?

HERVE : Elle n'a pas été, pour moi, euh... efficace.

CH. : Qu'est-ce que tu attendais ?

HERVE : Ben... trop... elle lisait son texte, quoi. L'intérêt, là, sans être méchant, c'est d'arriver à les faire creuser un peu... là, elle les a pas fait creuser du tout. Elle était très bienveillante. Je trouve que c'était pas une bonne actrice. Clairement. Et du coup, ça se ressent aussi.

CH. : Oui, d'ailleurs on l'a vu à un moment donné, dans une des intersessions...

HERVE : Je lui ai dit d'être plus... Je sais que je lui ai dit « bon, il faut que tu sois un peu plus... un peu plus dans ton rôle », quoi (*rires*). [...] Tentative diplomate, parce qu'après, elle, c'est son boulot, moi je suis pas acteur, hein ! C'est son métier. Je pense que c'est vraiment un métier. Et c'est pas le mien. Mais j'ai trouvé qu'elle était pas à la hauteur de mes attentes personnelles. Clairement. [...]

CH. : Est-ce que tu penses qu'elle a compris ce qu'on attendait d'elle ?

HERVE : Non. Non. En plus elle a toujours la même voix. Une petite voix toute douce, toute gentille. Non. Clairement elle a pas compris ce qu'on attendait d'elle. (E3-Hervé, l. 574-603).

La conduite du briefing

À la suite de l'écoute d'un extrait du briefing, Hervé comment son action ; il la juge plutôt « efficace ». Il ramène souvent le propos sur les situations d'urgence, qui sont sa propre référence dans cet exercice. Il s'interroge sur ses tics de langage, sur le choix de certains mots, qu'il juge peu pertinent :

HERVE : Ben ça a l'air effectivement plutôt bienveillant je trouve. Les explications sont assez claires. Il y a de la reformulation. Il y a de la redite. Peut-être un peu. Un peu trop. Quand je m'entends là, je me dis que... ça met à l'aise quand même. Je me dis « il a l'air de nous mettre à l'aise, il fait un peu descendre la pression, ça rigole ». Après, c'est un truc d'héritage. J'aime bien taquiner, ça réagit en face, voilà. Donc... non, à part que je dis tout le temps « d'accord » ! Après, il y a peut-être des formulations un peu maladroites : « c'est comme dans la vraie vie », c'est vrai que c'est peut-être pas judicieux de dire ça.

CH. : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

HERVE : Parce qu'au final, je devrais pas leur dire, je devrais leur dire « c'est juste une situation que vous pouvez rencontrer en stage ». Point. « C'est comme dans la vraie vie » ça fait un peu infantilisant. Mais après, en même temps, c'est aussi pour leur dire que c'est une situation réelle. En fait, c'est pour vraiment leur dire : la simulation, c'est la réalité. Et pas « c'est comme la réalité ». C'est subtil. Parce que finalement il y en a toujours qui te diront « c'est pas la réalité, monsieur ! ». « Eh ben oui, vous avez raison, c'est pas la réalité, c'est pas un vrai patient »... (E3-Hervé, l. 341-354).

CH. : Alors tu as ensuite parlé de l'objectif de l'exercice.

HERVE : Oui, je resitue, la compétence 1, le recueil de données. Ça me paraît très important. Alors justement, peut-être que ça enlève un peu de l'effet de surprise, ça. Ça rassure. OK, je sais que je vais être interrogée sur ça. Ça va être pas être quelqu'un qui est en arrêt dans un lit, quoi ! Du coup, ça... on se dit « OK, on va rentrer, on va pas voir quelqu'un plein de sang » ! Ce qui, par exemple, sera pas le cas de l'AFGSU. C'est différent.

CH. : Tu penses que la représentation qu'ils ont de l'exercice, quand ils arrivent le matin, peut être de cet ordre-là ?

HERVE : Bien sûr ! Il y en a qui le disent, hein, qui le verbalisent. « Qu'est-ce qu'on va faire, m'sieur ? On va faire un massage cardiaque ? ». J'ai déjà entendu ça. Parce qu'ils font le lien simu-AFGSU. Pour eux, simu, c'est urgences. Et en même temps, c'est très axé urgence ! On peut dire ce qu'on veut, hein, quand on fait de la transfusion, la transfusion elle se passe pas bien, hein, donc... Quand on fait les cas de troisième année, on leur fait que des cas où ça se passe pas bien ! On fait rarement des cas où ça se passe bien ! (E3-Hervé, l. 370-383).

Hervé a réalisé son briefing sans l'aide du document support, qu'il connaît mais dont il s'affranchit grâce à son expérience antérieure de cet exercice :

HERVE : C'est-à-dire que je connais la feuille. La feuille de procédure. Pour le briefing. Qui existe, qui est faite. Je la connais parce que je l'ai déjà relue. Où on insiste notamment sur la bienveillance... etc., etc. Et donc non, il y a pas de fil conducteur. J'essaie juste de résumer tout ce qui est dit. Pour que ça soit moins lecture. Je me vois mal prendre la feuille et lire ! [...] Dans ma tête, il y a une structure oui. C'est : il faut passer des messages. Que je t'ai cités avant. Oui. C'est ça ma structure.

CH. : Ça, ça te vient d'où ? Ta pratique antérieure influe sur...

HERVE : Oui. Beaucoup. Beaucoup même. Beaucoup puisque j'ai de l'expérience dans ce domaine. Et donc effectivement le briefing est quelque chose de très important parce que ça fixe les limites du déroulement de la séquence. (E3-Hervé, l. 284-298).

Lorsqu'il est question du pré-briefing réalisé dans le couloir aux seuls protagonistes, il explique son choix dans une visée de ménager « un effet de surprise ». Mais en même temps qu'il l'explique, il le remet en question en ayant observé ses conséquences sur la compréhension du contexte :

CH. : Qu'est-ce qui explique ce choix-là ?

HERVE : L'effet de surprise pour tout le monde.

CH. : C'est-à-dire qu'en fait les observateurs ne savaient pas du tout le contexte, etc.

HERVE : Non, exactement. Mais... finalement, avec le recul, c'est peut-être pas une bonne idée. Tu vois, si je devais réfléchir à mes pratiques, ben je me dis que peut-être que les autres auraient dû avoir le contexte, aussi.

CH. : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

HERVE : Ce qui me fait dire ça, c'est... c'est la séance d'après, du mardi, justement. Où il y en a qui ont dit « Mais, où est-ce qu'on est exactement ? Qu'est-ce qui se passe ? ». (E3-Hervé, l. 417-425).

D'ailleurs, son intention est bien de faciliter l'immersion et l'adhésion des étudiants ; il estime que si ce n'est pas le cas, c'est d'abord de la responsabilité des formateurs. Après écoute de l'extrait, il dira :

HERVE : Là, je trouve qu'il y a un intérêt à dire « vous allez découvrir qu'est-ce qui se passe ». Du coup, ça a un intérêt, parce que s'ils se mettent dedans, c'est gagné, s'ils se mettent pas dedans, c'est de notre faute. [...] Il me

semble qu'on doit préciser dans le briefing... les étudiants... on doit leur préciser plus d'informations. Plus que ce que je leur ai transmis. [...] Finalement c'est pas si concis que ça, en fait. C'est le lieu, le contexte, ce qu'on attend d'elles est évasif, mais finalement je leur dis que c'est quand même la compétence 1 donc elles savent à quoi correspond la compétence 1, parce que ça fait depuis qu'elles sont arrivées à l'IFSI qu'on leur en parle. Donc non, finalement, le briefing pré-intervention n'est pas si évasif que ça.... Après, il pourrait être plus complet, à savoir : « on vous demande d'effectuer un recueil de données ». (E3-Hervé, l. 441-461).

La conduite du débriefing

Hervé envisage le débriefing selon une structure standard, et utilise des techniques de relance (questions ouvertes, reformulation). Il prévoit toujours un feedback à la fin, avec son « bêtisier » :

HERVE : Je leur demande « qu'avez-vous pensé ? Qu'avez-vous ressenti ? » Et puis en fonction de la réponse, on peut éventuellement rebondir sur le sujet : « vous dites que vous avez ressenti ça, qu'est-ce que vous mettez derrière ? ». On rebondit, voilà, c'est vraiment un jeu de questions, de réponses. Et puis si ils ont plus rien à rajouter, on peut aussi, nous, *via* notre débriefing, leur renvoyer des interrogations auxquelles parfois ils vont rebondir, parfois ils vont pas rebondir à l'instant T, mais qui je pense vont quand même avoir un impact sur l'avenir. On ne se rend pas compte, mais c'est clairement non négligeable. C'est le psychique, hein.

CH. : Une fois que tu as fait ça, qu'est-ce que tu fais ?

HERVE : Une fois que le ressenti est terminé, que tout le monde s'est exprimé, je clos la séance par ma petite... mon bêtisier. Et ensuite on va passer à la séance d'après. (E3-Hervé, l. 480-489).

Hervé développe son propos sur le « bêtisier » en mettant en évidence sa patte personnelle. Son intention est centrée sur l'impact émotionnel des « bêtises » relatées sur le processus d'apprentissage, même s'il perçoit qu'il existe un risque psychologique pour les étudiants :

HERVE : Il y a une petite touche qui est très personnelle, et qui est un peu prétentieuse, mais que j'aime bien. C'est les anecdotes que je raconte à la fin, sur les étudiants. Ce que j'appelle le « bêtisier » entre guillemets. Qui je trouve est une façon aussi de leur montrer que c'est ludique. Et qu'on peut aussi quand même un petit peu s'amuser en faisant de la simulation. C'est un peu informel, c'est un petit groupe, faut en profiter. Et souvent, ça fonctionne. C'est-à-dire qu'ils trouvent ça drôle. Et il faut juste trouver la bonne dose entre « c'est drôle, mais je vous vexe pas ». Il faut faire très attention à ça. C'est pour ça qu'il y a des phrases que je ne relève pas dans ce qui est dit par les étudiants. Voilà. C'est cette petite touche que je fais, perso, et que je faisais déjà avant dans mes autres activités, et que je fais bien fonctionner. Et je trouve que c'est quelque chose qui finalement sert aussi aux étudiants, parce qu'ils s'en rendent pas compte. Donc ça, voilà, je trouve que c'est un point positif de ma pratique. Que j'avais pas forcément vu, mais qu'en me sentant observé par toi, je me suis rendu compte que finalement c'est quelque chose que j'ai fait volontairement, parce que je le faisais toujours. Et je me suis dit que ça faisait partie finalement de la séance. [...]

CH. : Oui, ce choix de le faire sous forme de bêtisier, c'est vraiment intentionnel.

HERVE : Tout à fait. C'est calculé oui, parce que vraiment, j'insiste, il faut toujours trouver la limite entre « on rigole et je ne vexe pas ». Et ça, tu le fais aussi en observant l'étudiant. C'est-à-dire que s'il y en a que tu vois assez reclus, assez.... Je le ferais pas. Je le mettrais pas mal à l'aise. Et à ce jour, et à ma connaissance, aucun étudiant ne s'est senti blessé ou mal à l'aise suite à ces formulations. À ma connaissance. Je ne dis pas que ça n'a pas existé. Donc il faut faire très attention. [...]

CH. : Donc en fait tu es toujours un peu sur la ligne, là...

HERVE : Toujours. Mais ça c'est un trait de... formateur. On me dit même avec les étudiants, je suis toujours sur la ligne. (E3-Hervé, l. 72-126).

Hervé se place ici dans la dimension ludique du format. Il joue avec les étudiants. Dans sa façon de réguler les échanges, il estime parler trop et devoir se freiner. Dans cet échange, émerge son objectif qui est la participation active des étudiants, leur mise en action.

HERVE : Ouais, je suis assez bavard et j'ai parfois peur de couper la parole. Je les laisse parler mais c'est dur. Il me semble que là, il faut un peu... faut aller les chercher. Alors pour nous, ça s'explique très facilement, hein, première simu, première année, la découverte, etc.... Voilà. Mais globalement, finalement, elles disent des choses, elles s'expriment, le groupe s'exprime.

CH. : Sur le contenu de ce qui est amené, est-ce que c'est en phase avec ce que tu attends ?

HERVE : Oui. Pour moi c'est en phase avec ce que j'attends, tout à l'heure j'ai dit un truc qui était pas judicieux mais en fait il y a pas de bonne réponse ou de mauvaise réponse, dans la simu. Il n'y a que des bonnes séances en fait. Quelque part, il faut juste se fixer des objectifs. Et les objectifs ont été atteints, là. Effectivement, c'est que le recueil de données soit effectué. On n'a pas dit qu'on voulait qu'il soit complet. Et elles ont effectué un recueil de données. Avec quelques imperfections. Notamment elles ont fait à deux, en binôme, c'est ce qu'on leur demandait. Donc l'objectif est atteint. Alors demander qu'est-ce qu'elles ont ressenti, finalement, elles ont pas dit qu'elles ont

perdu leurs moyens, elles l'ont fait. Donc finalement plutôt bien. Et après, dans mon rôle, j'ai trouvé que le rôle était bien. (E3-Hervé, l. 499-513).

La clôture de la séance

De façon assez surprenante, mais peut-être est-ce dû au manque d'étayage pédagogique chez lui, Hervé clôt la séance en délivrant un message assez contradictoire avec l'intention affichée dans l'objectif de la séance. L'idée même d'écouter ses intuitions, que l'on peut comprendre de la part d'un expert qui a incorporé ses connaissances (ce qui était probablement son cas en tant qu'infirmier), ne peut être suffisante chez un étudiant. Il envoie ici un message où l'adaptation serait une qualité intrinsèque et non une compétence construite.

CH. : Donc là, tu fais le feedback de fin.

HERVE : C'est ça. Une petite conclusion.

CH. : Qu'est-ce que tu leur renvoies ?

HERVE : Que finalement il faut faire au feeling aussi.

CH. : C'est-à-dire ?

HERVE : C'est-à-dire que le métier d'infirmier, c'est de la technique, c'est des connaissances, mais aussi du feeling. Et que ben parfois, il faut s'adapter. C'est ce qu'on va leur demander – ça on leur dit pas – mais ce qu'on va leur demander tout au long de leur carrière, c'est de savoir s'adapter. Et au contraire, c'est plutôt une bonne première ébauche de « on s'adapte ». Voilà. [...] Donc effectivement, je donne un avis personnel. De professionnel. Qui, à mes yeux, leur apporte de l'expérience utile. Mais quand même dans certaines conditions. (E3-Hervé, l. 628-640).

La co-animation

Hervé n'a pas été gêné outre mesure par les prises de parole – que nous jugions intempestives – de sa collègue pendant le débriefing. Il ne remet pas en question le choix qu'ils ont fait de co-animer le débriefing. La seule limite qu'il y voit c'est le manque de complémentarité : ils réagissent aux mêmes choses. S'il lui arrive de ne pas être d'accord, il compose avec cela et en aucun cas ne contredira sa collègue devant les étudiants : « Jamais, jamais, à titre personnel je ne me mettrais en opposition avec un collègue devant des étudiants » (E3-Hervé, l. 67-68).

HERVE : Et c'est compliqué aussi parce que j'ai trouvé qu'à certains moments elle parlait beaucoup. Et trop. Et qu'on était redondant. [...]

CH. : Néanmoins vous aviez fait un choix qui était de co-animer complètement ensemble.

HERVE : Tout à fait.

CH. : Je pensais... sur la question de règles qui finalement ont l'air un peu tacites parfois, sur le fait de dire « c'est moi qui mène le débriefing, et tu n'interviens que quand je te le demande ».

HERVE : Ça, c'est dit entre nous en fait. Il y en a un qui décide de mener : je mène et s'il y a des choses que j'oublie ou quoi, l'autre complète. Ça c'est pas vraiment tacite, c'est même... [...] On participe tous les deux. [...]

CH. : Est-ce que ça peut être problématique pour toi ? Ou pour le binôme ?

HERVE : Ça peut l'être oui. Parce qu'on peut être redondant, parce que notre auditoire peut se dire « pffft, ils se répètent les deux, là ». Donc effectivement, ça peut être un risque. Je pense pas qu'on l'ait trop fait.

CH. : Est-ce que tu dirais que vous avez des approches qui sont sensiblement en phase ou pas trop en phase ?

HERVE : En commun, on a la bienveillance, ça c'est sûr. Ça, c'est sûr et certain. On a en commun aussi la réactivité de la réponse. On est tous les deux à partir très vite. Et ce qui parfois, ben justement, ben pffft ! Ça part en même temps ! Donc ben du coup, ça se télescope. Après, non, globalement, y a pas de souci. Y a pas eu de souci majeur. Mais effectivement, on a vu qu'on a beaucoup de points communs, mais effectivement, on n'est pas trop complémentaires, je pense. On s'est pas trop complété, j'ai trouvé.

CH. : Qu'est-ce que tu aurais attendu ?

HERVE : Ben qu'elle reprenne des éléments que j'ai oubliés ou que j'ai pas cités. (E3-Hervé, l. 718-782).

Synthèse du portrait en activité d'Hervé

Lors de la séance, Hervé s'est appuyé sur les compétences qu'il a acquises antérieurement, et s'est adapté aux aléas de manière assez souple. Sa grande expérience du format simulation dans un autre contexte de formation et avec un autre public, est confrontée ici à de nouvelles modalités de conduite des séances (étudiants infirmiers, artéfact acteur, co-animation et consignes strictes du collectif de pairs). L'écoute des extraits ne fait pas émerger d'éléments d'explicitation très élaborés. Il semble qu'il lui manque un étayage théorique pédagogique pour argumenter ses intentions et sa pratique.

La logique techniciste est fortement présente : Hervé vise un objectif de performance pour les apprenants (même si la nuance entre compétence et performance n'est pas précisément identifiée chez lui), et pour lui la performance se limite à « être capable de faire » l'action demandée, en termes de mise en œuvre de l'action : ici, réaliser un recueil de données. La compétence n'est pas son objectif premier : le contenu ou le sens de l'action réalisée lui

semble secondaire. Son deuxième objectif, c'est l'immersion fictionnelle des étudiants et leur engagement dans l'action : il évoque la responsabilité individuelle et collective des formateurs dans l'atteinte ou pas de cet objectif : pour lui, le formateur doit reconstituer un environnement le plus proche possible du réel et c'est la condition de la réussite de la séance. Son jugement sur la prestation de l'actrice et sur les aléas techniques va dans ce sens. Il juge la séance réussie sur l'adhésion et la participation des étudiants dans l'exercice.

Hervé montre une logique herméneutique plutôt modérée : il se dit soucieux de la sécurité psychologique des apprenants mais en même temps il veut ménager un « effet de surprise » sans repérer l'éventuelle insécurité que cela pourrait générer chez eux. Il pense que sa stratégie de rendre les choses ludiques (plaisanter, évoquer le « bêtisier ») peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage. Il évoque d'emblée le risque possible pour les apprenants et estime l'avoir mesuré et le gérer en s'adaptant à chaque apprenant. L'élément le plus emblématique, de ce point de vue, est l'usage du « bêtisier » qu'il identifie comme élément significatif de sa pratique (et en effet, c'est un élément qui le distingue des autres formateurs, et qu'il utilisera systématiquement). Il trouve que c'est un choix intéressant parce que, selon lui, c'est marquant pour l'étudiant. Mais dans le même temps, il dit être conscient du risque, et dit s'imposer des limites. Hervé aime jouer. Il est toujours à la limite, *border line*, et c'est ce qui lui plaît. Nous voyons dans cela un lien possible avec le contexte d'exercice professionnel dans lequel il a longtemps exercé : l'urgence et la nécessité de réagir vite. Mais au cours de l'entretien, il prend conscience que peut-être les étudiants peuvent le voir et le vivre autrement. Il évoque aussi un besoin de supervision pour lui-même, mais ne reconnaît pas ses collègues comme capables ou dignes de tenir ce rôle, hormis Irène qu'il juge la plus experte. La co-animation, exercice nouveau pour lui, n'a pas fait encore l'objet d'une réflexion particulière sur ses enjeux et difficultés : il s'en accommode, y compris lorsque les interventions de sa collègue viennent contrer l'échange qu'il avait initié.

La logique personnelle est assez forte. Hervé, rappelons-le, est formateur à l'IFSI depuis peu de temps. Il a un projet professionnel qui est celui d'entrer à l'IFCS pour devenir cadre, et s'orienter vers une carrière dans le management. Aussi, il est peu acculturé aux normes collectives de l'équipe et de l'institution, et ne paraît pas déterminé à les acquiescer... Cela se ressent dans sa pratique, dans la mesure où il montre une activité de « braconnage » : il ne suit pas toujours les consignes préconisées par le groupe de formateurs (ajout d'un accessoire non prévu dans le scénario, pré-briefing aux seuls protagonistes). Il parlera aussi longuement de son appétence pour l'incertitude (constitutive de son expérience à la Croix-Rouge et au SAMU), et c'est en cela que le format lui convient, il déteste la routine.

La logique dialogique est modérée à assez forte néanmoins. Hervé a le souci d'accueillir le groupe malgré les aléas techniques qu'il doit gérer. Il est plutôt en accord avec sa collègue dans la co-animation même s'il identifie quelques limites, mais s'interdit avant toutes choses de la contredire devant les étudiants. Pour autant, un questionnement émerge.

Hervé présentait lors de l'entretien de phase 1 un profil plutôt central ou équilibré au confluent des quatre logiques, mais il tend vers le profil personnel-techniciste plus marqué dans les phases 2 & 3.

Il existe, selon nous, peu de possibilité de développement professionnel pour Hervé à l'heure actuelle pour l'activité simulation, parce qu'il est très confiant sur ses compétences dans ce format, compétences qu'il a selon lui simplement transféré au contexte de l'IFSI. En revanche, la question de la co-animation peut peut-être le faire bouger. Parce que cela lui pose question. Il faudra explorer si et comment cela a bougé dans le futur proche. De même la question du rôle de formateur qu'il endosse et dans lequel il doit se couler peut être un élément de transformation, mais la simulation ne devrait pas jouer un rôle très important là-dedans, au contraire, compte-tenu de son sentiment de maîtrise pour ce format.

Portrait de Hervé à distance (Phase 4)

Nous rencontrons Hervé neuf mois après l'avoir observé en situation. Entre temps, il a réussi le concours d'entrée à l'IFCS, et est devenu étudiant cadre de santé. Il a donc quitté temporairement l'Ifsi il y a deux mois, et pense le réintégrer à sa sortie de formation, une fois diplômé.

Cette formation lui permet de se distancier de sa pratique et d'y réfléchir :

Moi je suis quelqu'un qui est un homme d'action, de terrain, et qui là, ben du coup, s'en éloigne un petit peu. Et je le ressens parce que j'ai une autre vision des choses. (E4-Hervé, l. 42-44).

Donc oui, je prends ce recul un peu naturellement. Et puis je pense un travail sur moi-même aussi qui fait que... on voit pas les choses tout à fait de la même façon. Et puis c'est pour ça aussi, pour faire le lien avec le sujet de ton étude, que du coup, même mon regard sur la mise en situation, pour être un peu pragmatique – parce que je suis quelqu'un de pragmatique – j'aurais parfois tendance à faire des cas évolutifs pour les étudiants, parce que moi, je trouve ça intéressant (E4-Hervé, l. 56-61).

Cette mise à distance lui permet de s'interroger sur la manière dont il envisageait la conduite des séances de simulation. La logique personnelle qui prévalait chez lui semble se nuancer : Hervé s'interroge sur l'impact de ses choix sur les étudiants. Son regard critique sur sa pratique lui permet de se décentrer et de tourner ses préoccupations vers les étudiants en s'interrogeant sur les enjeux pédagogiques et éthiques :

Alors qu'avant je me posais pas la question. Je me disais « ils sont motivés, ils sont dans l'action, moi j'adore l'urgence, je leur transmets cette passion, c'est génial ». Mais ils ont le droit de pas aimer ça ! Et puis finalement, je les mets peut-être en difficulté en faisant une évolution ? alors que finalement le cas il peut peut-être durer pas plus de dix minutes, parce qu'on n'arrête pas de me dire que le plus important c'est le débriefing et pas le cas en lui-même ! donc forcément, là-dessus, ça fait réfléchir. Donc je me dis que je pensais que j'avais une bonne méthode, et finalement, ben peut-être que faire un cas simple, entre guillemets, d'un recueil de données, sans évolution, c'est tout aussi bénéfique pour l'étudiant ? Il faut pas penser à soi en fait. Il faut penser... Est-ce que nous on se fait plaisir ? c'est pas l'important en fait. Nous on est pas au centre de la formation. C'est l'étudiant qui est au centre de la formation. C'est en ça je pense que j'ai pris plus de recul. (E4-Hervé, l. 64-73)

Son expérience à l'Ifsi lui a permis de voir d'autres manières de faire chez ses collègues et d'ouvrir le champ des possibles en matière de simulation :

J'ai appris à travailler avec des gens avec qui j'avais pas spécialement d'affinités, avec qui je suis pas forcément d'accord sur certains sujets, et je le serai sans doute pas. Mais ils m'ont permis quand même d'ouvrir ma vision sur certaines choses. Et ça c'est un effet très positif dans le travail d'équipe, et entre autres, sur la simulation (E4-Hervé, l. 85-88).

Je pense qu'il faut arrêter – et je parle pour moi – de voir simulation égale gestes d'urgence. J'ai beaucoup tendance à voir ça. Et dans les scénarios qu'on fait, dès la deuxième année, c'est exactement ce qui se passe. Deuxième et troisième année, c'est l'accident transfusionnel, c'est... c'est de l'urgence. Et c'est bien d'en faire, mais je pense qu'il n'y a pas que ça. Pourquoi est-ce qu'on ferait pas de l'interprofessionnalité avec des ambulanciers, avec des aides-soignants, mais dès la deuxième année. Et ça peut être même aussi du relationnel. Finalement le mannequin high-tech, très pratique, mais est-ce qu'on pourrait pas faire aussi par exemple un refus de soins chez une personne portant le voile ? qui est une problématique qui va arriver je pense de plus en plus dans les soins, mais qu'on n'utilise pas du tout actuellement. Ce serait plutôt, voilà, mon hobby, ce serait de décaler vers autre chose (E4-Hervé, l. 170-179).

Au total, Hervé, bien qu'étant actuellement en formation cadre pour un an, reste très engagé vis-à-vis de la simulation en se projetant vers des actions futures. Il envisage de traiter de la simulation pour son mémoire de fin d'études. Même s'il n'est plus engagé de façon concrète au sein de l'Ifsi, son engagement se manifeste par des questionnements sur son expérience et sa pratique du format, dans un moment privilégié de construction de son identité de cadre de santé. La logique techniciste, privilégiant l'apprentissage expérientiel dans le courant de l'exercice simulé, semble se nuancer pour aller vers une logique plus herméneutique, dans laquelle il comprend que c'est bien la réflexivité qui s'opère dans le débriefing qui permet les apprentissages en profondeur. Le fait d'avoir observé ses collègues, d'avoir échangé notamment avec ceux qui avaient un point de vue différent, l'ont amené à faire évoluer ses représentations, ce qui constitue un indice de développement professionnel. Il reste pour lui à concrétiser cette nouvelle posture dans sa pratique future.

6.9. Trois portraits d'Irène

Portrait d'Irène (entretien de phase 1)

Irène a 41 ans. Elle a obtenu son diplôme d'infirmière à l'âge de 24 ans et a exercé pendant 7 ans comme infirmière dans plusieurs services de médecine. Elle a eu trois expériences d'une année chacune comme faisant fonction de cadre (en néphrologie, aux urgences et au bloc opératoire) avant d'intégrer l'IFCS. Une fois cadre de santé, elle a dû prendre un poste de cadre en chirurgie, sans l'avoir choisi. Au bout d'un an, elle intègre l'IFSI où elle est actuellement en poste depuis 4 ans. Elle est également engagée dans un master 2 en management des organisations de santé car son projet professionnel est de retourner sur le terrain comme manager.

Au début de l'entretien, Irène se montre mal à l'aise et sur la défensive, alors que c'est elle qui a initié ma venue dans cet IFSI pour mon projet de recherche. Une fois mise en confiance, elle se livrera par contre volontiers. Cette ambivalence teintera d'ailleurs son discours et chacune de nos rencontres.

Ce qui frappe dans le propos d'Irène, c'est que de son parcours émaillé d'expériences de durées brèves, elle ne fait ressortir que les côtés négatifs. Bien qu'elle affirme avoir « appris de cet échec », ces expériences semblent avoir été compliquées, voire douloureuses.

Elle a eu très tôt le projet de faire de la formation, dès ses études d'infirmière, avec l'ambition de changer le système, car Irène semble se construire dans une certaine rébellion face à l'autorité :

Ça faisait partie de mon projet professionnel, mais... d'ailleurs depuis la sortie de l'école d'infirmières. (E1-Irène, l. 55-56)

Après l'école d'infirmières, j'ai dit « non, mais ça va pas être possible, ces études-là, on peut pas les continuer comme ça, on prend les étudiants pour des cons ! » [...]. Et je trouvais qu'il y avait pas de cohérence, on va dire, entre le discours des formateurs « on vous autonomise [...], mais vous êtes obligés de venir en cours ». Je fais « c'est quoi ? Si je suis autonome, pourquoi on m'oblige ? ». Enfin bon. Ouais. On subissait un peu. Et donc j'ai dit « je vais être directrice d'école d'infirmières ». Oui. Pour changer ça. Bon après on comprend que c'est pas en étant directrice qu'on change les choses ! Vaut peut-être mieux être ministre de la santé... ! et encore... Donc voilà. Mais bon, j'étais assez vindicative.... (E1-Irène, l. 128-149)

Irène considère que la pédagogie ne s'apprend pas à l'université : « J'imagine plutôt que la pédagogie se réfléchit à travers les livres, mais bon, c'est... un a priori ». Elle s'est développée comme formatrice « sur le tas », grâce à des modèles et à des contre-modèles. La dimension socio-affective de ces rencontres est particulièrement présente dans son discours, en particulier sur la question de la confiance qui semble essentielle pour elle :

Il y avait une de ces collègues-là qui... j'allais dire représentait... tout ce que je ne voulais pas être. Et... en même temps, c'était quelqu'un que j'aimais bien parce qu'elle était sympa. [...] Et en fait je me suis identifiée à elle par opposition finalement. (E1-Irène, l. 181-185)

Après il y a eu Josie, avec qui j'ai beaucoup travaillé, j'allais dire sur la technique... dans le sens... comment on construit un cours, c'est-à-dire comment on y pose des objectifs pédagogiques, comment on organise finalement... c'est quelqu'un qui est très carrée, qui est très organisée, outillée, aimable, beaucoup de choses là-dessus... et peut-être, je suis en train de me dire, c'est plus par les gens finalement. (E1-Irène, l. 208-212)

En faisant. En faisant, en demandant à mes collègues, en qui j'avais confiance, si ce que je faisais c'était bien, pas bien. Alors j'ai eu beaucoup de mal à demander aux autres parce que, en fait, quand on est dans un service de soins, eh ben on est seul sur la terre. (E1-Irène, l. 267-270)

Elle a dû travailler son positionnement pour construire sa posture d'autorité :

Les étudiants de première année, ils étaient comme moi, ils arrivaient..., mais ils venaient me voir parce que, je pense, ils savaient qu'il était possible de parler... et alors il était très difficile pour moi, et c'est là que j'ai appris à... ce positionnement de formateur... Et là, moi je me suis dit « mais pas ça ! Là il y a un truc, il faut que je fasse corps aussi avec l'équipe pédagogique pour... euh... j'ai pas à rentrer dans ce jeu-là ! » [...] Bref, je pense que ça a bien constitué... mon identité.... A construire mon identité de formateur. (E1-Irène, l. 197-207)

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Se décrire comme formateur est difficile pour Irène, elle émaille sa réponse de longs silences :

Oh là, là... je sais pas... (*long silence*)... je sais pas... je dirais attentive... pfft.... Je sais pas... je dirais sympa mais juste. Euh... c'est même pas sympa... c'est... en tout cas j'essaie de l'être, juste. Et équitable. [...] Alors si, j'essaie de me rendre... enfin si je décris un peu ce que je fais, c'est que j'essaie de me rendre disponible autant que faire se peut. Sans pour autant être corvéable. Et puis je crois que je suis dynamique. Voilà. Voilà comment je crois que je me décrirais. (E1-Irène, l. 254-263)

Elle se voit aujourd'hui davantage comme un coach que comme un enseignant ; elle vise un résultat, à la fois en termes de diplôme et d'autonomie. La question de la règle est présente, et Irène se dit que c'est à elle de poser le cadre :

Ma perception de la formation, elle était plus en lien avec... l'accompagnement des étudiants. Etre un peu un coach. Voilà. Je pense que c'était dans cet esprit-là que... que je me suis dit, ben voilà, je vais faire de la formation. Parce que déjà, ce côté coach, on l'a avec les équipes... et c'était ça qui m'intéressait. [...] C'est associé en fait... un peu

comme un coach d'une équipe de... d'une équipe sportive. Donc... voilà, il y a un but à atteindre et euh... voilà, je vous accompagne à la façon dont... à utiliser des moyens pour pouvoir atteindre le but. En termes d'acquisition du diplôme d'Etat. (E1-Irène, l. 155-169)

Les laisser autonomes et les considérer comme des adultes. Comme des adultes pensants, et penseurs. Qu'ils avaient un cerveau et qu'il fallait qu'ils s'en servent. Parce que c'était ça mon idée. (E1-Irène, l. 189-191)

Voilà, il y a un cadre à respecter, il y a des règles sociales de... le Baba de la bonne conduite en société. Et donc on se retrouve quelquefois dans une position plus d'éducateur que de celle qu'on souhaiterait avoir absolument, d'accompagnateur... (E1-Irène, l. 226-229)

Si Irène a abordé la formation en se ciblant sur les savoirs, elle a opéré une transformation au fur et à mesure de ses expériences, de ses formations et de ses échanges avec les autres ; actuellement son approche est davantage socioconstructiviste et elle apprécie les formats de pédagogie active, notamment parce qu'elle s'y sent plus à l'aise aujourd'hui, ce qui traduit un besoin de contrôle assez important chez elle :

J'intégrais beaucoup de choses sur comment... [...] De contenu, oui. Et maintenant beaucoup moins. Oui. Beaucoup moins. Parce que... alors si, dans des recherches de contenus, forcément, puisqu'il faut bien apprendre... j'allais dire aux futurs infirmiers, ce qu'ils font, comment ils le font, pourquoi ils le font... (E1-Irène, l. 276-281)

Petits groupes. Toute la simu. La... le retour réflexif sur l'action. Donc ça veut dire quoi, donc il y a la simulation. Les analyses de pratiques, ça me plaît bien. Même si au départ j'aimais pas ça. Au départ, j'aimais pas ça parce que je... je savais pas comment m'y prendre. Et puis les analyses par problème, je trouve que c'est sympa, ça. Parce que finalement on les voit réfléchir, on les entend réfléchir. (E1-Irène, l. 238-242)

C'est d'arriver... à les faire verbaliser eux-mêmes comment ils voient les choses ou comment ils les réfléchissent. Mais... euh, ça c'est pas facile... parce qu'on a tendance à dire les choses à la place d'eux, oui. Et ça c'est vraiment difficile. (E1-Irène, l. 220-222)

Son engagement dans la SCPE

Irène pratique la simulation clinique depuis un an seulement. Et elle est entrée dans l'activité d'emblée comme chef de projet – comme « coordonnateur de la formation par simulation » – car la mission était proposée et que les formateurs qui participaient alors au groupe de pilotage ne souhaitaient pas être détachés à temps plein sur la SCPE. Elle n'en avait alors aucune expérience. Sa motivation première est d'abord un désir de changement.

Non, je ne connaissais pas. Enfin je connaissais par les bruits de couloir quoi. Par aussi les compte-rendu de réunions, par ce qu'il s'en disait, etc. (E1-Irène, l. 320-321).

Du coup, j'ai lu des trucs sur la simulation, des articles... J'ai été voir – on a un dossier informatisé partagé, qui est bien – donc j'ai été voir dans « projet simulation » ce qu'il y avait. J'ai trouvé que c'était quand même bien cette affaire. (E1-Irène, l. 315-318).

C'était un challenge pour moi. En fait je marche comme ça. Je vous ai dit, j'aime la nouveauté. Donc ça va avec. En fait il y avait un groupe de simulation qui s'est créé en 2012, dont le chef de projet était une de nos cadres formatrices qui est partie. Je faisais pas partie de ce groupe de simu. [...]. La directrice a fait un appel à l'équipe pour savoir qui souhaitait le poste. Donc, j'ai dit « c'est quoi cette affaire ? », et puis j'interroge mes copines dans le groupe. [...] mais moi, il y a un truc qui m'intéresse, c'est marqué « recherche ». Je me suis dit « voilà, on va peut-être évaluer si nos méthodes pédagogiques sont efficaces, comment elles sont efficaces, tout ça... » Et donc, j'ai réfléchi à la question et je me suis dit « bon allez, ça a l'air d'être intéressant ». Et donc ben du coup, j'ai dit « bon, ben, j'y vais ». [...] De toute façon, si je change pas là... euh – parce que j'avais le projet aussi de pas rester à l'IFSI hein – donc si je change pas là, je changerai pas et l'année prochaine je me tire. Voilà. Donc je me suis dit « je vais me lancer dans cette aventure ». Et je regrette pas du tout. (E1-Irène, l. 290-331).

Cet attrait pour la nouveauté, pour le changement, est très fort chez Irène. S'il n'y avait pas eu cette opportunité, elle aurait probablement déjà quitté l'IFSI. C'est d'ailleurs cet aspect dynamique qui lui fait apprécier la simulation clinique : « Ça me plaît... je trouve ça... ouais, ça me plaît. Je dis pas que je ferai ça tout le temps, mais euh... ouais, ça me plaît » (E1-Irène, l. 530). En effet, Irène s'est investie très fortement dans l'activité, et elle y prend beaucoup de plaisir car elle apprend tout le temps :

Ce qui me fait avancer dans le travail, en général, vraiment c'est les choses... c'est de pas s'inscrire dans la routine, ça c'est sûr. Parce que c'est... euh... c'est la nécrose du cerveau de s'inscrire dans la routine ! (rires) (E1-Irène, l. 248-250).

Et je pense qu'il faut tout le temps la (*la simulation*) renouveler. [...] Enfin, renouveler... et de la travailler je veux dire. Parce que si on rentre dans une routine, euh... c'est comme tous les TD finalement... on va se retrouver dans une situation... dans une espèce de confort... statique. Mais la simulation c'est quelque chose qui est dynamique. Et d'abord, qui doit être au plus proche de la réalité du terrain. Donc si on veut être au plus proche de la réalité du terrain, faut être en contact avec le terrain. Et euh... il faut être au fait aussi... des avancées techniques, des avancées médicales. Mais voilà... il faut toujours être en alerte. (E1-Irène, l. 370-381)

Irène investit du temps et des efforts pour devenir compétente dans le format et pour faciliter l'activité de ses collègues. Elle organise le tutorat de ses pairs, compte-tenu que tous les formateurs doivent à présent participer aux séances. Animer des séances lui coûte de l'énergie, mais elle aime ça. Elle se dit particulièrement investie (niveau 4) et y consacre aussi du temps personnel. Elle semble toujours à l'affût pour optimiser cette activité :

Clairement. J'y consacre du temps personnel... en tout... ou presque tout. Parce que le soir j'ai mon bouquin, là, de Granry, sur ma table de nuit. [...] J'investis du temps non seulement dans les lectures, etc. et dans la réflexion personnelle, mais aussi dans la... comment on appelle ça ? euh... par exemple... je sais pas, je vais faire une brocante, un truc... hop, ça, ça pourrait servir. (E1-Irène, l. 492-525)

Mais c'est vrai que c'est épuisant. Et puis quand je finis la journée... pfft... oui, ça demande un investissement physique ! (E1-Irène, l. 819-820)

Le retour sur investissement est assez positif pour elle : elle en retire « une satisfaction personnelle », parce qu'elle prend plaisir à concevoir et à conduire les séances, et parce qu'elle a un fort besoin de reconnaissance, qu'elle trouve dans le feedback de ses collègues et des étudiants :

Donc c'est vrai que, étant tout le temps au labo, je le maîtrise pas mal. Donc la personne qui est avec moi au labo se repose beaucoup sur moi. Beaucoup sur moi. Après c'est vrai que... après j'aime bien hein... c'est flatteur, hein, quand les gens se reposent sur vous. Voilà. (E1-Irène, l. 852-854)

Je m'amuse.... Je prends du plaisir. Plutôt que s'amuser. Je prends du plaisir à... ouais, à faire les séances, à créer les scénarii. Et c'est vraiment... enfin, voilà, je trouve que c'est... ça a un côté très créatif. [...] Et je pense que la simulation, elle offre cette possibilité-là. Certes dans le cadre, hein, des méthodes... la contrainte de la méthode. Mais elle offre ça. Et puis elle offre aussi un lien avec le terrain. On perd pas le fil. Ce lien. (E1-Irène, l. 672-679)

Alors quelquefois il y a des étudiants qui viennent nous voir à la fin, qui nous remercient. Mais... maintenant il est pas... enfin je veux dire... en soi c'est pas mon action. En vrai. En vrai. C'est pas mon action, c'est la simulation. (E1-Irène, l. 723-725)

Ce qu'elle aime particulièrement, c'est la relation pédagogique de proximité que le format permet, ce qui rejoint ainsi ses croyances et sa motivation première à enseigner :

Il y a le rapport qu'on a... Je pense que c'est une des premières choses, c'est le rapport qu'on a avec les étudiants qui... qui est différent de celui qu'on peut avoir quand on est dans un cours traditionnel. Ça c'est sûr. Parce que... on n'est pas sur un mode de... on n'est pas sur un mode d'apport de connaissances. Mais on est plus sur... sur la recherche plutôt de la compréhension de la situation [...] Et donc, dans cet état d'esprit-là, la relation... j'allais dire formateur-étudiant, elle est... elle est plus justement sur le mode d'accompagnement des étudiants à la réflexion qu'ils peuvent avoir sur la situation qu'ils ont soit observée, soit vécue. Donc on est plus sur, justement, ce que je cherchais au départ quand je suis venue dans la formation. [...] Parce que d'abord on est en tout petit comité. Et qu'il y a aussi une liberté de parole. On offre aussi la liberté de parole aux étudiants. Et donc je trouve qu'il y a une espèce de climat de confiance qui se fait entre le formateur et l'étudiant... alors c'est pas toujours le cas, j'ai l'impression... mais en tout cas, qu'on essaie d'instaurer avec les étudiants. (E1-Irène, l. 391-404)

Enfin, l'aspect technique, technologique, du format semble être aussi un élément fort de sa motivation, qui n'est pas sans lui rappeler l'activité de soins. Là encore, elle est dans la maîtrise :

Il y a le côté jeu. Il y a le côté poupée mannequin, hein. Alors je sais pas si c'est parce que je suis une fille mais euh (*rires*)... [...] non, c'est vrai que c'est le côté high-tech. Le côté high-tech et le côté jeu. Et puis le côté reproduction de ce que nous, on a pu vivre aussi. C'est notre métier, quoi. Vous voyez ce que je veux dire ? On reproduit, d'une certaine manière, ce qu'on faisait avec les étudiants quand on était infirmière. Ouais. Je crois qu'il y a ça. Et puis il y a le côté technique aussi.... Enfin bon. Le côté vidéo. Et puis le petit côté d'adrénaline, hein, c'est bien ! (E1-Irène, l. 408-417)

Je pense que je pourrais être une bonne actrice. (*Rires*). Et... parce que quand je fais le mannequin, j'aime bien ». (E1-Irène, l. 700)

[*L'aspect technique*], c'est vraiment pas un problème. Et d'ailleurs, plus c'est technique, mieux... plus ça me plaît. Mais bon, après... après, c'est le mannequin. Donc ça reste un objet et c'est pas... c'est le côté, oui, technique, parce que... on se sent un peu plus puissant avec de la technique que sans technique. Mais pffft... c'est le mannequin. Après, moi j'aime beaucoup aussi quand on a des patients standardisés. [...] Moi, j'aime bien quand on a nos acteurs parce que ils sont... ça donne une autre dimension dans le soin. En fait, c'est peut-être une dimension 2D et une dimension 3D. On a de l'épaisseur avec le patient standardisé. On a le retour du patient. Et ça, les étudiants ils aiment. (E1-Irène, l. 464-475)

Malgré son appétence pour les aspects techniques, Irène considère que la dimension technologique de la simulation peut être un frein, notamment pour ses collègues :

Il y a une crainte en même temps parce que il y a tout l'électronique derrière. Et puis je sais pas si mes collègues vous ont raconté tous les bugs électroniques qu'on a pu avoir, avec le laboratoire ? Donc il y avait cette crainte de... de sortir du cadre, et de faire planter le truc et de pas pouvoir faire la simul. Alors après, je veux dire, on fait les méthodes dégradées, les étudiants vont dans la régie, et on se débrouille quoi. Mais c'est vrai qu'il y a cette... ce manque de maîtrise de l'outil technique... et puis quelquefois, comme on n'est pas des informaticiens ni des techniciens, ben on l'a pas cette maîtrise, on l'aura pas cette maîtrise. (E1-Irène, l. 659-667)

En termes d'optimisation de l'activité, Irène cherche à développer les compétences du collectif de formateurs en initiant des communications, en recherchant des formations pour l'équipe, en proposant des réflexions sur les pratiques. Elle utilise les ressources disponibles au sein de l'IFSI et en dehors, au sein de l'hôpital ou ailleurs :

Hier on a parlé du débriefing. [...] Toute l'équipe a au moins un an d'expérience. A au moins trois ou quatre sessions à son actif. Et donc faire une formation au débriefing. Et donc je recherchais justement... et puis on s'est posé la question de l'utilisation de la vidéo dans le débriefing. On s'est dit d'abord on va peut-être former tout le monde au débriefing et ensuite on verra l'utilisation de l'outil vidéo. [...] je me dis « on peut pas utiliser la vidéo comme ça. (E1-Irène, l. 496-510)

Et puis on a veillé aussi surtout à ce que les personnes qui n'avaient jamais fait de simulation, jamais fait de débriefing, soient avec une personne un peu plus aguerrie. (E1-Irène, l. 619-621)

La semaine prochaine, il y a C. qui va à [...] qui organise justement des journées d'échanges, donc là, pas en tant qu'intervenante, mais on a vu ensemble le programme, et elle va s'intéresser au simulateur de vieillissement parce qu'on en a deux, là, et il faut absolument qu'on les utilise. Et parce que je trouve que c'est un bon outil pour projeter les étudiants dans la situation de patient. D'ailleurs, on va travailler ça – j'ai vu l'ergonome ce matin – on va travailler ça. (E1-Irène, l. 557-562)

Elle perçoit un soutien fort de la direction pour l'activité et un collectif de travail engagé, ou du moins, motivé. Elle estime que le groupe de pilotage constitue une place forte pour les formateurs qui en font partie, et est perçu comme une « nébuleuse » par les autres :

Il y a un investissement, oui, il y a vraiment un investissement fort de la direction dans cette méthode. (E1-Irène, l. 646)

Elle s'inscrit dans le développement des méthodes pédagogiques impliquant la pratique réflexive de l'étudiant, voilà. Pour moi, ça rentre dans ce cadre-là. [...] En revanche d'un point de vue financier, ça rentre j'allais dire dans un gros investissement financier de la part de l'IFSI. Il y a des moyens. Enfin, il y a des moyens... on va les rechercher les moyens. On va les chercher. Disons qu'on n'attend pas que ça nous tombe dessus. (E1-Irène, l. 580-588)

Je crois que tout le monde l'est, hein, l'air de rien, motivé par la simulation. Tout le monde râle parce que ça prend du temps sur le planning, tout ça, bla, bla, et qu'on sait pas comment organiser le planning parce que « franchement des groupes de six, on peut pas les faire plus gros ? » (*rires*). Mais euh... je pense qu'il y a une grande satisfaction, même des personnes qui sont les plus réfractaires au départ. (E1-Irène, l. 596-600)

En fait, quand on est à l'extérieur du groupe, on comprend que c'est une espèce de nébuleuse, une espèce de mystère. (E1-Irène, l. 300-301)

C'est une formation qui est particulière (E1-Irène, l. 303)

Sa perception de développement professionnel via la SCPE

Il semble que chez Irène, la simulation ait représenté un catalyseur de transformation de ses conceptions de l'enseignement et une ouverture :

Elle a changé mon regard sur la formation. Et sur la... oui, ça a changé... Ça a changé mon regard sur la pédagogie en règle générale. Parce que, du coup, je me suis intéressée à autre chose que de faire des cours. A d'autres méthodes.

A d'autres méthodes pédagogiques, à ce qui s'était fait, à ce qui s'était écrit en termes d'éducation. Et puis euh... ouais je me suis intéressée à... oui, vraiment à d'autres méthodes. Je vous disais tout à l'heure que l'analyse de pratiques, j'aimais pas au début. Je pense que c'est grâce à la simulation que j'ai aimé, que j'ai fini par aimer les analyses de pratiques. (E1-Irène, l. 686-693).

Pour autant, au bout d'une année de pratique, elle a conscience qu'elle a encore à apprendre. Elle n'est pas sûre d'elle. La formation de formateur en simulation qu'elle a suivi cette année l'a laissée insatisfaite et ses attentes en termes de compétence sont élevées :

Le débriefing qu'on a fait sur la situation, franchement, je l'ai trouvé... ultra-light. J'ai trouvé que c'était... moi j'avais besoin qu'on me dise des choses. Et puis j'avais besoin d'en dire aussi. (E1-Irène, l. 446-450)

Euh... je pense que je parle trop dans les débriefings. Je pense qu'il y a quelque chose qu'il faut que je modifie. Et je pense que j'ai des progrès à faire sur la structure du débriefing. Clairement. (E1-Irène, l. 699-702)

Il faut que je lise d'autres trucs. [...] j'attendais d'avoir des éléments de réponse, en tout cas plutôt des éléments de réflexion, pas des éléments de réponse, parce que faut pas non plus... si on a tout comme ça, c'est pas... voilà. Plutôt des éléments de réflexion, oui. Et en fait j'ai rien appris. Donc bon, faut que j'aille les chercher ailleurs. (E1-Irène, l. 508-521)

Parce que pour faire un débriefing d'une situation de soins, il faut avoir des compétences... En termes de connaissances du sujet traité. Ça demande des compétences de... savoir se remettre en question. Ça demande aussi des compétences de... d'écoute... mais de vraie écoute, pas d'écoute... je sais pas comment dire... vraiment d'une écoute active, au sens... j'allais dire rogérien du terme... En fait ça demande beaucoup de compétences. Ça demande des compétences techniques, technologiques. Et ça demande des... (*elle rit*) des compétences d'avoir la forme au moment où ! [...] Oui ! mais oui, ça va au-delà ! faut pas être fatigué, quoi ! Physique et psychologique... une disponibilité psychologique, ouais. (E1-Irène, l. 736-746)

Cette compétence de ne pas être dans le jugement, et dans le « c'est bien, c'est pas bien », quoi. Et ça c'est fort quand même ! (E1-Irène, l. 860-861)

En termes de ressources, Irène se tourne volontiers vers ses pairs. Elle envisage mettre en œuvre des outils pour progresser collectivement. Elle porte un regard positif sur ses collègues :

Et par les conseils de mes collègues. Avec le groupe. Elles se sont... enfin elles ont été super. Vraiment. [...] Dans l'aide qu'elles ont pu apporter à la fois dans la construction des scénar. Parce que les scénar évidemment on les construit pas tout seul. Mais... dans la construction des scénar. En me pointant les choses qu'il fallait pas que j'oublie. Dans l'organisation aussi. (E1-Irène, l. 533-542)

Je pense que le climat de travail est bien. Parce que je pense qu'il y a un réel souci de bien faire. Donc je pense que l'équipe de travail, l'équipe pédagogique, a le souci de bien faire, et de savoir si elle fait bien. [...] Et c'est là-dessus que j'arrive avec hop, ma petite fiche DASH, voilà, on va essayer de faire ça en janvier. (E1-Irène, l. 651-658)

Synthèse du profil et des formes d'engagement d'Irène

Irène est dans une **logique personnelle forte**. Son engagement dans la simulation a d'abord servi ses buts personnels avant d'y voir un intérêt pour le format, pour l'enseignement ou l'apprentissage. Elle se réalise actuellement dans cette activité qui a changé son regard sur la pédagogie et lui permet de se développer. Elle lui ouvrira aussi d'autres portes en termes de communication et de publication. La simulation est un axe fort de son projet professionnel, davantage d'ailleurs du fait de sa mission de chef de projet que vis-à-vis de l'activité elle-même.

Petit à petit, Irène a développé une **logique dialogique forte** : elle s'est centrée sur les étudiants et vise leur développement via ce format. Elle apprécie l'activité parce qu'elle lui permet de travailler avec des collègues qu'elle apprécie et sur qui elle peut compter. Elle s'investit dans une dimension collective – ce qui est certes inhérent à sa mission – mais qui semble lui convenir et pour laquelle elle innove.

La logique techniciste est forte : Irène a un fort besoin de maîtrise. La technologie lui plaît et représente un soutien important à son activité. La question des normes est peu exprimée mais elle est présente parfois. Elle apprécie la dimension technologique du format, pour laquelle elle se sent à l'aise et qu'elle considère comme ludique.

La **logique herméneutique est assez forte à forte** : depuis peu, elle apprécie l'analyse des pratiques, elle s'interroge sur sa pratique, cherche à progresser, et a une préoccupation éthique vis-à-vis de cette modalité pédagogique.

Chez Irène, les quatre logiques sont assez fortement présentes et en tension, ce qui correspond à un **profil idealtypique, tendance efficience**.

La **forme d'engagement est fortement à très fortement affective** : Irène aime le format simulation, elle se fait plaisir, voire s'amuse. Elle aime particulièrement la relation que cela crée avec les étudiants, et apprécie de travailler avec ses collègues, tant parce que cela la valorise, qu'elle y trouve une forme de reconnaissance, que parce qu'elle apprend auprès d'eux. Peut-être aussi parce que cela la sécurise ?

Il y a aussi une **forme d'engagement calculée très forte** : son engagement dans la simulation est corrélé à un désir de changement pour elle et des buts personnels. Elle a une ambition en termes de leadership, ce que vient servir l'activité en lui permettant d'être chef de projet. La reconnaissance liée à la publication d'un ouvrage qu'elle coordonne est le point d'orgue qui vient ponctuer son ambition.

Enfin la **forme normative est assez forte à forte** : il n'existe pas réellement dans le discours de sentiment du devoir exprimé. Irène a d'autres projets qui l'amèneront probablement bientôt à quitter cette mission et cette institution, bien qu'elle envisage que la simulation puisse faire partie de son projet professionnel. Pour autant, elle prend à cœur la mission confiée, et s'engage pour que l'activité puisse se réaliser dans les conditions optimales et pour la pérenniser. Elle se sent engagée vis-à-vis des étudiants via cette activité.



Portrait en Activité de Irène (phases 2 & 3)

Description de la séance (23 février 2016)

La séance se déroule sur une matinée, au laboratoire de simulation de l'hôpital. Un groupe de six étudiants infirmiers de première année va travailler trois scénarii relatifs à la conduite d'un entretien d'accueil d'un patient dans trois contextes différents (maison de retraite, service de chirurgie et de médecine) : l'objectif est la réalisation d'un recueil de données. L'artefact est une comédienne. Irène anime la séance avec sa collègue Josie, qui sera également l'objet de mon observation sur cette séance (*cela n'était pas prévu comme cela au départ : Irène devait être observée sur la séance de l'après-midi mais la formatrice qui animera avec elle ne souhaite pas être observée*). Les deux formatrices arrivent trois quarts d'heure avant le début de la séance et nous nous retrouvons autour d'un café. Dans la régie, Irène encadre sa collègue Josie, peu à l'aise avec le matériel informatique : elle lui fait réaliser la mise en route du système audio-vidéo à l'aide de la procédure qu'elle a écrite. Elles se concertent pour la répartition des fonctions : c'est Irène qui conduira le briefing et le premier débriefing. Puis Josie animera le deuxième et Irène le troisième. Elles se disent qu'elles se feront signe pour intervenir. Elles manifestent leur plaisir à se retrouver pour travailler ensemble, ce qui n'était pas arrivé depuis quelques temps. Josie exprime son soulagement à animer avec Irène car celle-ci maîtrise mieux qu'elle les aspects techniques et parce que c'est la première séance qu'elle anime depuis plusieurs mois.

Irène et Josie accueillent ensemble l'actrice, puis les étudiantes et installent celles-ci dans la salle de débriefing. Le climat est convivial. Il y a quelques échanges avec l'actrice, mais comme celle-ci a déjà participé à la séance de la veille, il y a peu besoin de concertation. D'ailleurs, la comédienne, habituée à l'exercice, installe elle-même le décor de sa chambre. Le degré de réalisme de l'environnement est assez élevé, grâce aux costumes et accessoires prévus par Irène (vêtements et perruque pour jouer la personne âgée, objets personnels, boîtes de médicaments,

paquet de gâteaux, etc.). La comédienne sera particulièrement au point sur le rôle qu'elle a à jouer, même si le degré de facilitation n'est pas optimal (faute d'oreillette pour guider l'actrice, ce qu'Irène dira en régie en cours de situation). Lors des débriefings, la comédienne sera présente au début et sera invitée à donner son point de vue, une fois que les étudiantes actrices et observatrices se seront exprimées.

Irène réalise le briefing en reprenant les éléments qui ont déjà été présentés aux étudiants quelques jours auparavant pour leur expliquer ce qu'est la simulation en santé. Ce sera donc assez bref. Très rapidement, elle les entraîne vers la chambre pour leur montrer l'environnement. Au retour dans la salle de débriefing, elle évoque les règles de confidentialité et de bienveillance requises, en parlant du stress lié à l'exercice, illustrant ce point avec sa propre expérience. Elle insiste : « vous êtes dans une situation d'apprentissage, venez comme vous êtes », « c'est pas noté », ce à quoi Josie renchérit « c'est pas un objectif de performance ». Deux étudiantes se portent volontaires. Tous les étudiants participeront à l'un des trois scénarii. Il n'y aura pas de résistance de leur part.

Ensuite Irène effectue le pré-briefing de la situation, de façon précise, et avec des consignes claires sur ce que les étudiantes ont à faire : « il s'agit de soins relationnels aujourd'hui, vous devez accueillir le patient et réaliser un recueil de données ». Elle s'assure que les étudiantes ont bien compris « vous savez ce qu'est une exploration de douleurs ? ». Pendant l'exercice simulé, les deux formatrices sont dans la régie et observent la situation à travers la vitre sans tain. Elles prennent des notes et échangent leurs impressions.

Irène conduit ses deux débriefings de la même manière. Elle procède davantage selon une logique thématique que chronologique. Elle manifeste une attitude d'écoute, laisse les étudiants s'exprimer, hoche la tête. Elle relance avec des questions ouvertes « qu'est-ce qui vous a amené à... ? », ce qui encourage les étudiants à expliciter leur action. Elle explore différents registres de connaissances : « qu'est-ce que vous avez compris de cette situation ? », « Vous avez parlé de la douleur... que pensez-vous de l'évaluation que vous en avez fait ? ». Elle les guide vers les connaissances à approfondir : « donc ce qu'il faudrait rechercher, c'est... ? », « moi je voudrais revenir sur... ». Parfois, elle donne du feedback : « ce qui est bien, c'est... ». Enfin, pour clore le débriefing, elle propose un tour de table : « alors, si on fait un petit point, qu'est-ce que vous retiendriez ? », puis elle remercie les deux étudiantes qui se sont mises en situation.

Lors de l'intersession, Irène s'exclame : « j'ai pas été structurée ! » et à plusieurs reprises, elle dira « je me suis pas aimée ». Dans leur manière de co-animer, chacune des formatrices interviendra assez librement à différents moments dans le débriefing de sa collègue. Cela ne semble pas les gêner. Au cours du débriefing de Josie, Irène interviendra assez précocement, sentant sa collègue en difficulté. Puis cette dernière reprendra la main un peu plus tard.

Lors du troisième débriefing, animé par Irène, l'une des étudiantes observatrices s'interroge sur la manière dont sa collègue a réagi face à la patiente inquiète, lui disant « ça va aller, ne vous inquiétez pas ! ». Cela semble une opportunité de travailler sur les mécanismes de défense des soignants. Pourtant aucune des formatrices ne réagira, à ce moment-là. Seule Josie y reviendra un peu plus tard, mais sans aller jusqu'à la conceptualisation. Irène n'interviendra pas sur ce point. À un moment, les deux formatrices, d'un commun accord tacite, tentent d'amener les étudiants vers la remémoration d'un outil de structuration du recueil de données qui a été travaillé en travaux dirigés. Celles-ci finiront par le retrouver après que les deux formatrices se soient relayées avec beaucoup de complicité pour le faire émerger. Elles semblent tout à fait en phase sur les objectifs à atteindre et sur les moyens d'y parvenir, c'est-à-dire de laisser les étudiants retrouver eux-mêmes les connaissances à mobiliser.

Pour finir, Irène fera elle-même la synthèse de la séance en listant les thématiques qui ont été abordées au cours de la matinée. Elle proposera ensuite un tour de table pour savoir comment les étudiantes ont vécu cet exercice. Leur satisfaction est élevée : « on va retenir, c'est concret », « c'est bien d'avoir des avis extérieurs, d'évaluer sa propre pratique », « quand je rentrerai dans la chambre d'un malade, je saurai faire ».

Après le départ des étudiantes, les deux formatrices remplissent le DASH, à la demande d'Irène.

Débriefing à chaud

Irène se dit « fatiguée et satisfaite, mais pas très satisfaite ». Elle semble avoir une exigence très élevée vis-à-vis d'elle-même et de ce qu'elle ambitionne pour les étudiants en termes d'approfondissements. Elle a aussi peut-être un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé. Pour autant, elle est capable d'un retour réflexif sur sa pratique en identifiant ce qu'elle pourrait transférer dans sa pratique future :

IRENE : Je suis satisfaite parce que les étudiants d'abord ont fait un retour positif et qu'ils ont estimé avoir appris des choses. Alors on n'a pas approfondi parce qu'on n'avait pas tellement de temps. Mais... voilà. Je pense qu'ils en ont tiré quelques éléments pour transférer après pour leurs stages. Après il faudra vérifier mais c'est toujours très compliqué de vérifier... mais j'aimerais bien faire ça. [...] Mais bon, voilà. Et puis, pas très satisfaite parce que j'ai mal commencé. Oui je trouve que j'ai mal commencé et puis le premier débrief que j'ai fait il était pas structuré, il était pas organisé et... enfin bon bref, voilà. Après je sais pas. C'est une hypothèse. Maintenant, voilà, je pense que... j'ai pas réussi à les faire parler aussi bien que j'aimerais bien. (E2-Irène, l. 6-22).

CH. : S'il y avait quelque chose à garder, qu'est-ce que tu garderais ?

IRENE : [...] Je pense qu'il y a peut-être des reformulations que j'ai dû faire au cours du premier débriefing... qui étaient pas si mal que ça, pour être sûre que j'avais bien compris ce que les étudiants avaient voulu dire. Et puis je pense à ce que, dans le dernier débriefing quand j'ai essayé, en tout cas, de me reposer sur... enfin de rebondir en tout cas sur les attentes finalement des étudiants. Ça je pense que je garde. (E2-Irène, l.50-56).

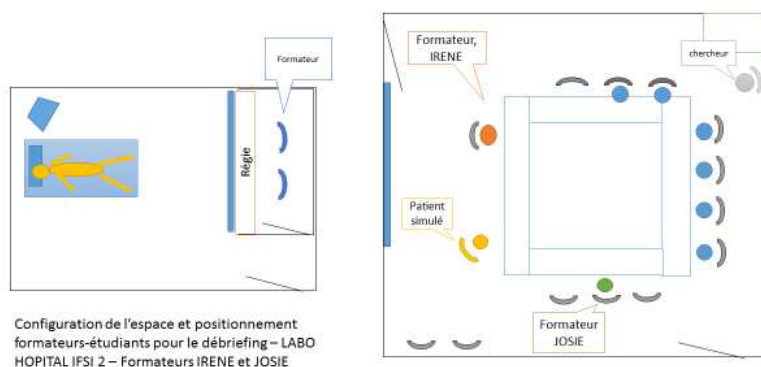
Entretien d'autoconfrontation (phase 3 - mars 2016)

L'entretien a lieu huit jours après la séance, dans le bureau d'Irène. Elle semble très anxieuse : alors que nous allons démarrer l'entretien, elle furete dans ses papiers, se lève pour fermer la porte de son placard, se rassied, ressort chercher un verre d'eau, me fait part de sa crainte de s'écouter. Je décide de lui renvoyer de façon implicite un peu de feedback positif pour la mettre en confiance. Ce qui marchera. L'un des premiers extraits, « positif », lui fera exprimer son étonnement « finalement je suis pas si mal ! ». Cela traduit un faible sentiment d'efficacité personnelle, une faible confiance en ses capacités. Ensuite, très clairement, elle va se « lâcher », être beaucoup plus détendue et se livrer davantage. Elle me dira à la fin qu'elle est vraiment contente de m'avoir rencontrée. Il est possible qu'elle se soit rassurée *via* cet entretien, même si je n'ai pas renvoyé de feedback positif explicite, j'ai cependant adopté une posture d'écoute bienveillante et de soutien afin de l'amener à se livrer, ce qui a pu jouer.

Les gestes langagiers

L'organisation de la salle de débriefing

Les deux formatrices ont réorganisé ensemble la salle, initialement disposée en U en face de l'écran, de façon à en faire un carré. Les étudiantes se sont installées sur deux côtés, et Irène s'est assise sur un troisième côté. Lorsque Josie les a rejointes, celle-ci s'est assise sur le quatrième côté, laissant à la comédienne la place vacante à côté d'Irène.



Lorsque je lui demande s'il y a un épisode qu'elle juge significatif de sa pratique dans ce format, et sur lequel elle souhaiterait revenir, elle évoque d'emblée la question de l'organisation de l'espace et de leur place, à Josie et à elle :

IRENE : Alors si... je me souviens... du début, de la présentation... ah oui, ça y est ! Alors un truc que j'ai pas aimé – mais c'est pas significatif de ma pratique – euh... j'ai pas aimé d'être loin de Josie. Parce que Josie était à une... Et c'est Josie d'ailleurs qui a dit « ben on va pas se mettre l'une à côté de l'autre, ça va faire trop... ! ». Et en fait j'ai trouvé que c'était pas très agréable dans le sens où... ben... on pouvait pas communiquer en non verbal pour s'accorder. Enfin, je sais pas. J'ai pas aimé.

CH. : Et qu'est-ce que tu aurais aimé ?

IRENE : Ben qu'on soit à côté. Enfin je veux dire... ça va pas paraître... qu'on soit... Les étudiants étaient positionnés en U et qu'on soit plutôt l'une à côté de l'autre, mais dans le U. Et qu'on soit à côté pour que, il y en ait une qui tient la montre et puis qui signifie à l'autre que bon, le temps il passe, enfin, ce genre de choses. [...] quand j'ai un cadre formateur à côté de moi, et qu'on est deux... euh... comme ça on peut se dire où est-ce qu'on en est du déroulé.

CH. : Ça te permet d'avoir un repère ?

IRENE : Ouais. Exactement. Donc voilà. C'est pour ça que j'ai pas aimé être loin, parce que du coup, voilà, en termes d'organisation du déroulé du débrief... enfin c'est plutôt en termes de coordination avec ma collègue ... enfin, pour moi, c'est plus facile. Ça facilite d'être l'un à côté de l'autre que éloigné comme ça. D'ailleurs, faudrait que je lui dise à Josie, parce que je lui ai pas redit. [...]

CH. : C'est un élément sécurisant pour toi d'avoir quelqu'un à côté de toi ?

IRENE : C'est complémentaire. Sécurisant, c'est pas tellement le terme, mais complémentaire. Je pense... sécurisant pour moi... non, pour la qualité de la méthode, pour moi, oui. C'est plus dans ce sens-là. (E3-Irène, l. 7-48)

Les arguments qu'évoque Irène pour justifier son désir d'avoir sa collègue près d'elle sont peu convaincants. Il semble plutôt que ce soit davantage en lien avec le besoin de se rassurer, même si elle n'est pas d'accord avec ma suggestion.

La position dans l'espace

Irène est assise pour mener le débriefing, mais elle était demi-assise sur la table pour conduire le briefing. C'est sur ce point qu'Irène estime que sa position est significative de sa pratique dans ce format, en ce qu'elle révèle son aisance dans le format :

IRENE : Alors, significatifs, oui, je m'assois. Quand je présente la simu, je m'assois toujours sur la table.

CH. : Oui... Alors tu ne t'assois pas complètement...

IRENE : Oui, je m'assois demi-fesse ! (*rires*) à moitié... mais je m'assois, voilà.

CH. : Et en quoi c'est significatif pour toi ?

IRENE : Je sais pas. C'est une façon de me poser. Et puis une façon de poser les choses. [...]

CH. : Quelle est l'intention que tu as en faisant ça ?

IRENE : En faisant ça, ça signifie aux étudiants que, ben voilà, je me présente et que je suis là pour les aider à... et qu'on est dans un climat... détendu, voilà. Ouais. Plutôt dans ce sens-là.

CH. : Donc c'est intentionnel, c'est réfléchi...

IRENE : Non, c'est pas réfléchi du tout mais c'est automatique.

CH. : Et tu le fais dans les autres TD ?

IRENE : Alors les autres TD, je le fais de temps en temps et euh... en fait je le fais surtout quand je suis très à l'aise. Et les autres TD, en fait, je me balade. Donc on n'est pas dans le même... dans le même registre d'apprentissage.

CH. : Tu dis « je le fais quand je suis très à l'aise », tu veux dire très à l'aise avec le groupe, très à l'aise avec...

IRENE : Non, avec le contenu. Avec le cours, avec la méthode. Avec le contenu. Avec le groupe en gros, je pense que je suis à l'aise avec n'importe quel groupe, à partir du moment où je suis à l'aise avec le contenu. Donc ouais, je crois. Je crois pas, j'en suis sûre. (E3-Irène, l. 50-80)

Le choix du vocabulaire

Irène choisit ses mots avec soin, en particulier lors du briefing. C'est une stratégie de sa part. Elle est très déterminée sur ce point :

IRENE : Et j'utilise le mot « discuter » et pas forcément le mot « analyser ».

CH. : C'est un mot qui...

IRENE : C'est un mot qui, moi je pense, peut faire peur aux étudiants. Parce que c'est un mot qu'on utilise beaucoup, on l'utilise dans les analyses de pratiques du portfolio, faut analyser la situation du patient, faut analyser... du coup, ils savent plus ce que ça veut dire. Donc, non, on discute de la situation, on discute de ce qui se passe, voilà. Alors il y a un autre terme que je n'utilise pas, et ça c'est délibéré, c'est le terme « jouer ». On ne joue pas. Ils sont dans une situation, ils agissent dans une situation de soins, mais ils ne vont pas jouer. Et ça, c'est vraiment un truc, c'est pas possible pour moi, c'est pas possible. On est dans un contexte de travail.

CH. : Tu fais très attention au choix de mots.

IRENE : Oui.

CH. : Ça te vient d'où, ça ?

IRENE : Alors... aucune idée ! (*rires*)

CH. : Est-ce que tu as appris ?

IRENE : J'ai appris. J'ai appris à faire attention au choix des mots. En général. Je pense que j'ai appris à faire attention au choix des mots, peut-être depuis que je suis cadre. Et particulièrement depuis que je suis cadre formateur. Parce

que je me rends compte que les étudiants, quand ils utilisent, eux, des termes qui sont pas appropriés, d'abord on les descend dans les copies. On leur demande aussi d'avoir un vocabulaire professionnel. Alors autant l'avoir nous-mêmes. Et puis c'est une histoire de précision. C'est-à-dire que – alors je dis pas que je fais attention à tout, tout le temps – mais il y a certains termes auxquels je fais attention. D'ailleurs, certains étudiants, la semaine dernière, m'ont dit « Madame, vous jouez sur les mots », non, je joue pas sur les mots. Je précise. Chaque terme a sa signification. Et ce terme-là, il veut dire ça. Je l'ai encore dit ce matin à des étudiants. (E3-Irène, l. 237-262)

Les techniques de communication

Sur la façon de gérer les échanges, Irène, en s'écoulant, fait part de sa surprise de s'entendre. Elle porte un jugement sur la tonalité de sa voix, sa façon de poser les questions, et sur l'impact que cela peut avoir sur la dynamique des échanges. Elle semble rassurée :

CH. : Qu'est-ce que tu penses de cet échange-là ?

IRENE : Eh ben c'est pas si mal que ça... (*rires*)... eh ben, je trouve que franchement... eh, je suis pas mauvaise, hein ! (*rires*). Non mais... alors je pense que ce qui est bien, c'est que j'ai... d'abord, un, je n'ai posé que des questions. Deuxièmement, j'ai posé des questions ouvertes. Et ce qui est bien, eh ben c'est que ça produit des réponses. Alors j'allais dire... peu important finalement les réponses. Enfin peu importe... d'une certaine manière. Mais je trouve que... si, c'est bien parce que j'ai répété à un moment donné ce qu'a dit une étudiante... Et j'ai sollicité les observateurs. Oui, non, c'était assez construit...

CH. : Finalement !

IRENE : Finalement... si, le début, il y a une chose à laquelle il faut que je sois attentive, il me semble, c'est que j'ai une façon d'aborder les choses qui est... sur un ton assez directif. Alors que c'est un ton qui n'est absolument pas voulu. Et je le sais, ça. Et je le sais parce qu'on me l'a dit... mais en fait, c'est pas mal de s'entendre. Alors ça veut pas dire que je vais corriger le tir, hein ! mais bon, au moins d'en prendre conscience ! ouais... c'est pas mal...

CH. : Il y a de l'interaction, là...

IRENE : Ouais ! Ouais, ouais, c'est bien ! Si, si, c'est pas mal. D'ailleurs, je pense qu'ils ont commencé à parler quand j'ai commencé à changer l'intonation de ma voix. Ah oui... intéressant.

CH. : L'objectif est atteint, là, dans ce que tu attends d'eux ?

IRENE : L'objectif est atteint, oui. Oui. Là l'objectif est atteint. Oui c'est pas mal. (E3-Irène, l. 494-515)

Les gestes de mise en scène du savoir

La préparation des séances

Irène, du fait de sa fonction de coordinateur de l'activité simulation, est chargée des aspects logistiques et organisationnels en amont, afin de préparer les conditions de mise en œuvre des séances :

IRENE : Ben je prépare tout le matos. En fait, je vérifie le matériel... là, j'avais pas vérifié le matériel ! j'avais vérifié dans le deuxième labo, mais pas là. J'avais pas eu le temps. [...] Donc j'y suis allée le lundi matin plus tôt. Pour ce qui concerne les dossiers de soins des patients, j'avais tout préparé, tout était sur mon bureau, j'avais tout préparé pour que le lundi matin, je n'aie plus qu'à prendre et y aller. Ma collègue avait pris la clé du labo. [...] J'avais tout préparé, les prescriptions, tout était mis à jour, daté du jour. Donc ça, c'était fait la semaine d'avant. Et la question que je me posais, du coup, c'était « est-ce qu'il y avait bien un déambulateur ? ». Donc c'est pour ça, j'y suis allée lundi matin à 8h et demi, pour vérifier. Parce que la différence, là-bas, c'est que j'ai pas refait les boîtes, là-bas. Ceci dit, l'autre jour on m'a dit « Mais Irène, il est où le matériel ? », dans la boîte, c'est marqué dessus ! donc voilà, c'est... c'est comme ça, c'est la vie. Donc je fais ça. Comment je prépare avant, je prépare ça. Je remets à jour la fiche pédago des séances. Donc je la relis. Et puis je mets à jour aussi les fiches patients. Alors j'ai l'avantage quand même de les relire plusieurs fois les fiches, parce que c'est moi qui ait briefé les patients standardisés. Donc forcément je les ai lus avant de les briefier. Je les ai relues avec les patients. Du coup, ouais je me prépare un peu comme ça, quoi. (E3-Irène, l. 134-151)

La conduite du briefing

Pour conduire son briefing, Irène se réfère aux recommandations de bonnes pratiques de l'HAS. Mais elle les adapte à sa manière :

IRENE : Euh... oui, dans les fiches qu'on a, il y a une partie du briefing où il y a un rappel des grandes règles. Et je crois que c'est la même organisation que l'HAS, mais en tout cas, je ne la connais pas par cœur. Et je trouve que le séquençage est très difficile à tenir... du briefing, et du débriefing d'ailleurs, de l'HAS. Parce que pour moi, il y a quelque chose qui n'est pas cohérent. Et euh... dans le briefing, je fais un briefing général où je présente la simulation, qu'est-ce que c'est, comment ça fonctionne, etc. Donc le séquençage et tout, et ensuite les règles à appliquer, et qu'on va tous s'appliquer, pour faire en sorte que tout se passe très bien entre nous. C'est d'abord la méthode, la méthodologie, et ensuite les règles de fonctionnement du groupe. Je fais ça. (E3-Irène, l. 265-272)

CH. : Alors quelles étaient tes intentions dans le briefing ?

IRENE : Euh... eh ben, mon objectif, il était vraiment de mettre à l'aise les étudiants. C'est-à-dire de leur faire comprendre qu'ils allaient pas être jugés. Et qu'ils étaient dans une situation d'apprentissage... qu'ils étaient là pour apprendre et que s'il y avait des choses qui allaient pas bien – je sais pas comment j'ai dit ça – et que s'il y avait des choses qu'ils pensaient pas terribles, c'est pas grave. Qu'il fallait qu'ils viennent comme ils sont et que...
 CH. : Tu as dit ça en effet « venez comme vous êtes »...
 IRENE : « Venez comme vous êtes », la veille j'avais dit ça, et je trouvais que c'était un bon terme. Et puis voilà. C'était vraiment pour leur dire « allez, c'est pas la mer à boire, on est là pour discuter ensemble de situations de soins ». (E3-Irène, l. 225-237)

La conduite du débriefing

Dans sa manière de conduire le débriefing, Irène, comme nous l'avons dit plus haut, se situe dans un registre d'investigation et de soutien : elle pose des questions ouvertes et encourage les étudiants à s'exprimer. Elle recherche différents moyens pour leur faire remobiliser leurs connaissances théoriques. Sa manière de faire s'illustre à différents moments, en particulier dans un extrait où les étudiants s'interrogent sur la préparation préopératoire. Irène commente son action :

IRENE : En fait, je savais qu'ils avaient eu le cours, c'est moi qui l'ai fait ! (*rires*) je savais qu'ils avaient eu un cours sur la préparation préopératoire. Donc c'était quelque chose qu'ils pouvaient mobiliser.
 CH. : Là tu as sorti un peu les rames à un moment...
 IRENE : Oui...
 CH. : Mais à un moment tu as eu une idée... Tu as dit « Est-ce que quelqu'un a déjà été opéré ? »
 IRENE : C'est... oui, ça, ça m'arrive de le faire, oui. Et il y a eu l'éclair de lucidité chez une étudiante « ah ben oui j'ai vécu ça, j'étais complètement dans les vapes ! ». [...] C'est... Il y a plusieurs possibilités. Soit ils arrivent à mobiliser leurs cours, et donc à ce moment-là, ils ont appris, ils ont intégré, ils savent, et ils savent le ressortir. Donc ça, c'est l'apprentissage théorique on va dire. Soit – je suis pas très bonne en théorie de l'apprentissage ! (*rires*) – soit ils l'ont appris en le faisant, en stage. Donc la première chose, c'est que je mobilise... je sais qu'ils ont eu le cours, est-ce qu'ils arrivent à mobiliser leur cours ? la deuxième chose, c'est qu'ils ont été en stage. Donc « est-ce que vous avez pu l'observer en stage ? », là je crois que non. Et la troisième chose, c'est l'expérience personnelle. Et je sais plus où j'ai lu que – mais je crois que c'est dans le doc de l'HAS ou dans le bouquin de Granry – que il y avait plusieurs façons de solliciter justement... – non, je sais dans quoi que j'ai lu ça, c'est dans un Education Permanente, l'apprentissage expérientiel plutôt, bref, peu importe – et donc il y a plusieurs moyens de solliciter les choses qui ont été apprises. Enfin il y a plusieurs axes. Et donc là j'ai pris tous les axes. L'un après l'autre. Donc voilà, c'est tout.
 CH. : C'est tout, mais ça a été efficace !
 IRENE : Oui, voilà. C'est tout ! J'ai l'impression d'être Monsieur Jourdain ! (*rires*)
 CH. : C'est toi qui disais que la pédagogie, ça s'apprend pas à l'université ?
 IRENE : Non, la pédagogie ça s'apprend pas à l'université ! J'en suis convaincue ! ceci dit, ça m'empêche pas de lire des trucs de simulation ! (E3-Irène, l. 541-572)

Lorsque je l'amène sur l'épisode où les étudiantes ont dit à la patiente inquiète « vous inquiétez pas ! ça va aller », épisode qu'elle avait évacué, et sur lequel sa collègue est revenue plus tard. Sa réaction est d'abord un peu vive, elle se justifie, semble en désaccord avec sa collègue, puis elle analyse sa résistance à débriefer des éléments relatifs à la psychologie et aux soins relationnels. À cette occasion, elle exprime son besoin de maîtriser les contenus et fait le lien avec son esprit cartésien :

CH. : Josie est revenue dessus, à un moment donné, elle a remobilisé ça, sur effectivement « on veut peut-être se rassurer soi-même » [...] Et il y a eu un échange d'ailleurs, auquel tu n'as d'ailleurs quasiment pas participé.
 IRENE : Ah non, ça, je ne participe pas à ça, moi.
 CH. : Ah ?
 IRENE : En fait je n'y arrive pas.
 CH. : C'est-à-dire ?
 IRENE : Non, mais j'exagère. J'exagère. Disons que... disons que la relation à l'autre, elle est tellement... alors un, ce que peut ressentir le patient, c'est très personnel, première chose. Deux, ce sont... euh... ce sont des mots qui peuvent très bien rassurer un patient et pas un autre. Enfin je sais pas, moi, mais voilà. Que dire « ne vous inquiétez pas », ça part d'une bonne intention, et je pense qu'il faut pas supprimer cette bonne intention. Ça c'est mon avis. Et partir dans des espaces de considérations... euh... à savoir si ça nous rassure nous-même, si c'est pour rassurer le patient, si c'est parce qu'on est stressé, pas stressé, tout ça, pour moi c'est pas au cadre formateur de le décider ou de pas le décider. Et... enfin... parce qu'après on rentre très vite dans la psychologie de comptoir ! [...] Enfin pour moi c'est quelque chose que je maîtrise pas. On en revient à l'histoire de la maîtrise du sujet. Mais c'est quelque chose que... la façon dont on dit les choses, ce qui rassure ou ce qui ne rassure pas le patient, qui je suis pour pouvoir le déterminer ?

CH. : Mais quand tu dis « ce sont des contenus que je ne maîtrise pas », est-ce que ça peut expliquer que du coup, tu les évacues ?

IRENE : C'est possible. C'est possible. Enfin... c'est des contenus que je maîtrise pas... c'est ce que j'ai dit. C'est ce que j'ai dit, c'est des contenus euh... pour être très franche, qui ne m'interpellent pas. Enfin, j'aurais tendance à dire spontanément qui ne m'intéressent pas. Mais c'est pas tout à fait vrai. Mais pas que je maîtrise pas, parce que bon, Rogers, je le connais... (*rires*) Enfin bon... c'est tellement peu palpable, et c'est tellement peu maîtrisable... Je pense que c'est plus de cet ordre-là. C'est des éléments qui sont tellement peu maîtrisables, et peu mesurables, et je crois que dans... enfin, peut-être que c'est lié à mon esprit peut-être un petit peu plus cartésien, ou j'ai besoin de choses... pas concrètes... parce que c'est concret, mais... ou alors c'est une question de mesurer les choses. Là pour le coup, pour moi, ce sont des éléments qui sont tellement subjectifs... Que faire un cours sur des choses qui sont subjectives... ben je sais pas quoi répondre, en fait ! (E3-Irène, l. 655-692)

L'utilisation de l'artefact acteur

Irène évoque le choix qui a été fait d'inclure à minima l'acteur patient simulé dans le débriefing :

CH. : Sur quoi tu insistes quand tu leur demandes de venir faire le patient simulé ?

IRENE : Alors de ne pas mettre trop en difficulté les étudiants, parce que quelquefois c'est facile, hein. Quand ils sont en difficulté, d'essayer de repérer quand ils sont en difficulté, et de les amener sur des choses un peu plus faciles. D'y aller crescendo. Le premier facile, le deuxième un peu moins et le troisième difficile. Je les briefe aussi sur les éléments attendus dans la situation. Et puis sur la patiente, qu'est-ce qu'elle a comme... alors je les briefe aussi sur la pathologie. Et puis ils font des recherches... enfin, ils font des recherches sur ce que c'est que la pathologie, sur quelques autres trucs qu'ils ont besoin de savoir.

CH. : Tu disais, là elle est allée des fois un peu loin... on lui demande son ressenti, elle est allée un peu au-delà.

IRENE : Ouais.

CH. : Comment tu manages ça, du coup ?

IRENE : Ben je lui dis. Ouais je lui dis simplement. Je crois qu'elle se rend pas compte parce que je lui ai déjà dit et euh... je lui ai dit deux, trois fois, mais elle... en fait, peut-être qu'elle arrive pas à distinguer... tiens faudrait que j'en parle avec elle, on va aller boire un coup... peut-être qu'elle arrive pas à distinguer ce qui est du registre de l'analyse et ce qui est du registre de l'émotion. (E3-Irène, l. 823-845)

La clôture de la séance

Pas d'élément exploré.

Les gestes d'ajustement

La préparation du débriefing

Lorsqu'elle observe la scène jouée par les étudiantes, Irène est dans la régie et prend des notes. Elle utilise un support qui n'est pas le support existant, mais celui qu'elle s'est choisi elle-même. Sa prise de notes révèle un pré-tri des données en lien avec les thématiques qu'elle souhaite aborder :

IRENE : C'est pas moi qui aie construit ça ! c'est le groupe. Et c'est celle qui était là avant moi. Et donc il y a une ribambelle de trucs ! faut aller à l'essentiel dans la vie, hein ! et moi, je suis un peu du genre « pieds sur terre », faut être terre à terre et avancer. Et donc du coup j'ai fait une grille, et d'ailleurs j'ai pris celle de (*centre de simulation*) que je trouvais très bien. Où là, la grille de débriefing, elle est par thème. Où il y a les objectifs, et en face des objectifs, il y a l'espace pour noter. C'est quand même beaucoup plus simple. (E3-Irène, l. 441-446)

IRENE : Alors en fait, je note plus ce que j'entends que ce que je vois. Parce qu'en fait, comme là, on est dans le recueil de données, je note plus ce que j'entends que ce que je vois.

CH. : C'est-à-dire que ce sont des éléments en lien avec le recueil de données qu'elles font, c'est ça ?

IRENE : Oui. Ce sont des éléments en lien avec le recueil de données qu'elles font, ce sont des éléments en lien avec ce qui est attendu d'elles... ah non, je dis n'importe quoi, en fait, parce que je note aussi ce qu'elles font ! ... en fait, le problème de la prise de notes, c'est que je commence à prendre des notes au début, je mets ce qu'elles disent, ce qu'elles font au début, et puis après je lâche. C'est comme une mise en route, comme un diesel. Je note, après je lâche, et après je reprends ce qui m'interpelle.

CH. : Tu sélectionnes...

IRENE : Je sélectionne. Je sélectionne parce que comme on peut pas tout voir. Et je sélectionne sur des thèmes qui sont particuliers, qui sont dans la situation, qui sont la douleur, qui sont... alors dans la situation de l'EHPAD, il y a l'histoire de la fille, de la présence de la fille le matin. La douleur. Et sur les capacités du patient aussi. Savoir si elles les évaluent. Et puis ensuite sur leur positionnement dans l'espace, les étudiants. Je prends des notes comme ça. (E3-Irène, l. 375-388)

Les stratégies de conduite du débriefing

Irène met en œuvre des stratégies visant à libérer la parole des étudiants. Nous avons vu plus haut qu'elle posait des questions ouvertes et soignait le choix de son vocabulaire :

IRENE : [...] faire en sorte que... de libérer la parole. Parce que l'objectif il est là.

CH. : Ton objectif il est là...

IRENE : Ouais, c'est à eux de causer, quoi. Et dans la séance que tu as observée, je trouve que j'ai pas tellement réussi à faire ce que je voulais faire. Mais bon, après, c'est tout, il y a des groupes aussi... et puis on n'est pas dieu tout puissant ! Il y a des groupes qui libèrent plus la parole que d'autres. Mais je pense qu'on est un peu responsables de ça. Je pense, sincèrement. [...] Et après, je trouve qu'il y a une façon de dire les choses qui est... il faut arriver à faire dire aux étudiants – et ça, c'est l'activité un peu compliquée – à faire dire aux étudiants ce que eux ont pensé de la situation, et non pas ce que nous on souhaiterait qu'ils aient pensé de la situation. Et ça... ! Parce que nous, notre petite analyse, on l'a dans notre tête, hein ! Et forcément on pense qu'elle est juste... (*rires*). (E3-Irène, l. 170-183)

La co-animation avec le pair

Dans cette séance, Irène retrouve Josie, une collègue peu expérimentée en simulation, qu'elle apprécie particulièrement et qu'elle sait anxieuse vis-à-vis de la dimension technique du format. Son intention vis-à-vis de sa collègue est de la coacher et de la rassurer :

IRENE : En fait, l'idée, c'était que Josie se remette un peu en route, comme moi j'avais tout en tête et que je l'avais fait la veille... c'était plus simple. Et puis bon, je suis un peu... je suis un peu payée pour ça.

CH. : Oui, donc ça, c'est quelque chose qui a un impact finalement sur la co-animation ?

IRENE : Complètement. Exactement. Et en fait, ça a un impact aussi sur l'exigence que je peux avoir... enfin... après, je dis pas que c'est mieux, mais j'ai une façon de faire qui me plaît (*rires*) et je voudrais que les autres fassent pareil ! ce qui est pas forcément très intelligent, pour le coup ! Parce qu'il faut que chacun s'approprie la méthode et y trouve ses petits trucs, quoi ! (E3-Irène, l. 159-166)

IRENE : J'ai une liberté de parole avec Josie, on se dit les choses comme on les pense donc c'est bien. Euh... je sais plus. J'ai dû lui dire... j'ai dû lui sortir la procédure, je sais plus... je lui ai dit « tu suis » ou un truc comme ça. Mais il me semble l'avoir laissée faire. En me disant « ça va la rassurer de le faire, elle, et de réussir à le faire, sinon les autres séances, ça va pas le faire pour elle, elle va pas être bien ».

CH. : Tu avais conscience qu'elle était anxieuse par rapport à cette dimension-là.

IRENE : Bien sûr. Je le sais ça. Je sais. Je sais, pour en avoir parlé plusieurs fois avec elle, oui bien sûr.

CH. : Tu avais une intention de la...

IRENE : De la mettre en confiance, oui. Oui. Et puis qu'elle se rende compte que finalement c'est tout con, quoi. (E3-Irène, l. 209-218)

Les gestes éthiques

L'instauration du climat

Lorsqu'Irène s'écoute réaliser le briefing, elle remarque qu'à un moment donné, sa voix a changé. Elle a un regard critique sur la manière dont elle amène la question du stress, bien que son intention soit bienveillante et protectrice vis-à-vis des étudiants :

IRENE : Je viens de me rendre compte que je baissais la voix.

CH. : Qu'est-ce que ça signifie ?

IRENE : Ah ben je sais pas, je pense que c'était dans l'idée de la confidentialité. Une espèce de cocoonage, voilà. Je pense que c'est plus ça. Mais c'est marrant parce que je ne m'en étais pas rendu compte.

CH. : Oui, donc tu insistes beaucoup sur « vous êtes dans une situation d'apprentissage », « c'est pas noté », « c'est pas grave », tu insistes beaucoup sur ces points-là.

IRENE : Oui, oui. Alors après je sais pas vraiment quel effet ça a, hein... oui, c'est ça, c'est pour leur dire qu'ils sont là pour apprendre, tout bêtement. Enfin tout bêtement non !

CH. : Tu trouvais, quand on a fait le débriefing à chaud, tu trouvais que tu avais peut-être trop insisté sur cette notion de stress, et que peut-être ça avait eu un effet contre-productif...

IRENE : Oui. Peut-être.

CH. : Qu'est-ce qui te faisait dire ça ?

IRENE : Mais là, je sais pas si tu l'as enregistré, mais quand on a fait la visite de la chambre, et j'ai dû le dire plusieurs fois « stress ». Parce que parler de quelque chose, ça la signifie. Ça la fait exister. Donc à partir du moment où je parle plusieurs fois d'une chose, c'est que forcément elle va exister. [...] En fait, ce que je voulais leur dire aux étudiants, ce que je voulais leur dire aux étudiants, c'était que moi, je l'avais déjà vécue la situation simulée. Et que j'avais été... je suis pas sûre de leur avoir dit.

CH. : Tu l'as dit un petit peu mais tu n'as pas détaillé.

IRENE : Oui, j'ai pas détaillé que je l'avais déjà vécue la situation simulée et que j'avais déjà été de l'autre côté de la barrière. Et que je savais ce que ça pouvait être d'éprouver le stress d'être observé. Voilà, c'est ça que je voulais leur dire. Parce que... pour leur signifier que j'étais en capacité en fait de comprendre ce que eux ils pouvaient éprouver. Et donc de ce fait, l'objectif étant de libérer la parole, de leur faciliter justement l'expression... alors pas tant des émotions mais plutôt l'expression de ce qu'ils ont produit, quoi. C'est plus dans ce sens-là. (E3-Irène, l. 332-369)

CH. : Quand tu dis que tu as une façon de faire qui te plait, c'est quoi ta façon de faire ?

IRENE : Ben, j'aime bien relancer les étudiants, en fait. Et là, je l'ai pas trop fait dans cette séance-là... et j'aime bien parce que c'est des blagues... ou les taquiner un peu... pour dédramatiser en fait. Je trouve que c'est une façon de... ouais, c'est ça, de dédramatiser. (E3-Irène, l. 167-170)

La relation avec le pair

La complicité d'Irène avec sa collègue se constate dans leur manière de co-animer sans même avoir besoin de se parler : elles sont en phase. Irène l'explique par leur collaboration antérieure, mais surtout par la confiance qu'elle éprouve vis-à-vis de Josie et leur proximité en termes de conceptions de l'enseignement :

IRENE : Donc du coup, je pense qu'on s'est dit... alors Josie je sais pas, mais en tout cas, moi je me le suis dit, que... il fallait qu'elles mobilisent ça. Et on s'est comprises avec Josie. On a la chance d'avoir travaillé ensemble sur plusieurs choses, donc on arrive à se coordonner même si on est loin l'une de l'autre ! et je pense que, oui, voilà, c'était pour les recentrer et leur faire identifier que... ben elles savaient des choses quand même. C'était plus dans cette idée-là.

CH. : Alors justement, par rapport à la co-animation, tu parlais de « on s'est comprises sans avoir besoin de se le dire », cette co-animation avec Josie a l'air effectivement de se passer sans qu'il y ait besoin de vraiment se coordonner. Comment tu l'expliques, ça ?

IRENE : On s'entend bien.

CH. : Vous avez travaillé ensemble déjà depuis...

IRENE : Oui. On s'entend bien. J'ai confiance en elle. Je pense qu'elle a confiance en moi aussi. Et puis elle m'a pas mal appris... quand je suis arrivée. Elle m'a appris beaucoup de choses. Et elle m'a appris... enfin voilà, j'ai confiance en elle.[...]

CH. : Oui, on sentait que vous aviez plaisir à vous retrouver...

IRENE : Ah là, là, mais oui, c'est super, elle est super cette fille.

CH. : Tu dirais que vous êtes sur la même approche pédagogique ?

IRENE : Ouais. On est sur la même approche. On est sur l'idée... j'allais dire... enfin, de les autonomiser un maximum. Et euh... alors l'approche réflexive, oui, bon, enfin bon, c'est parce que c'est marqué comme ça dans le référentiel, mais... enfin je pense qu'on estime que les étudiants... ben ils viennent pas sans rien. Et même quand ils arrivent en formation, ben ils viennent pas sans rien. Même s'ils ont dix-huit ans, ben ils viennent pas sans rien. Et puis on est branchées... enfin on aime bien même se taire ! (E3-Irène, l. 728-756)

Synthèse du portrait en activité d'Irène

Irène est un personnage assez complexe. Je pense que son profil est très mélangé, et en même temps très contrasté. Assez proche du confluent des logiques, mais qui semble évoluer vers l'axe dialogique. Il y a en tout cas une forte tension sur l'axe techniciste-herméneutique. Je pense qu'en termes de degré, c'est à chaque fois très fort, très contrasté.

Elle est d'abord assez ambivalente sur sa pratique pédagogique : elle a une idée très arrêtée de ce qu'il faut faire dans la conduite d'une séance de simulation, et voudrait que tous les formateurs fassent comme elle. Mais en même temps elle ne se pose pas comme experte dans sa manière de faire et apparaît très peu sûre d'elle : elle a besoin de sa collègue près d'elle et est aussi très anxieuse quant au regard que je peux porter sur elle. Son malaise au début de l'entretien est significatif. C'est aussi la seule formatrice qui m'a renvoyé avoir été gênée par ma présence lors de la séance observée.

Les logiques technicistes et herméneutiques sont très fortement présentes chez elle. Son besoin de contrôle l'amène à débriefer plutôt des thématiques en lien avec des domaines qu'elle maîtrise (le traitement de la douleur, la préparation préopératoire). Son rejet de la dimension psychologique de la pratique soignante (ici les mécanismes de défense des soignants), au prétexte que chaque individu est unique, la conduit à esquiver ce point, avant d'admettre que c'est parce qu'elle ne maîtrise pas ces savoirs. Elle veille à faire émerger les connaissances des étudiants et sa pratique montre l'utilisation de techniques de communication visant cet objectif (elle pose des questions ouvertes, reformule, apporte très peu de connaissances elle-même). Dans l'entretien, elle réfléchit

beaucoup sur la portée de ses paroles et de ses actes. À de nombreuses reprises, elle porte un jugement critique assez sévère sur sa pratique. Parfois, en s'écoulant, elle manifeste une agréable surprise sur la façon dont elle s'est exprimée. Elle envisage des axes d'amélioration. Elle apprécie beaucoup l'entretien pour cette raison.

Irène se montre ici dans une logique assez fortement à fortement dialogique. Elle est centrée sur les étudiants et leurs besoins. Elle est attentive à leur sécurité psychologique, et se place dans une posture constructiviste. De même elle apprécie de travailler avec sa collègue : les deux formatrices sont en phase et leur binôme fonctionne en complémentarité. Si elle est un soutien pour Josie pour les aspects techniques, elle apprend aussi de sa collègue pour les aspects pédagogiques et la considère comme un soutien pour elle.

La logique personnelle est faible à modérée ici. Irène se révèle peu centrée sur elle-même dans l'animation de la séance, bien qu'elle soit assez peu sûre d'elle en réalité. Si elle élude à un moment donné le besoin d'une étudiante parce que cela l'emmènerait sur un terrain qu'elle ne maîtrise pas, la plupart du temps, elle se centre sur les besoins révélés au cours de la situation. Elle laisse de la place à sa collègue, en voulant ainsi qu'elle puisse progresser et se sentir plus à l'aise.

Portrait de Irène à distance (phase 4)

L'entretien n°4 avec Irène se déroule dix mois après l'avoir observée en situation. Irène, en plus de coordonner la simulation clinique, a aussi pour mission de coordonner la démarche qualité dans laquelle l'Ifsi vient de s'engager.

On s'est investi dans l'évaluation... l'autoévaluation de la qualité de l'IFSI, et on s'est engagé dans un processus qui est un peu... lourd, on va dire. Je trouve qu'il est lourd (E4-Irène, 169-171).

Irène a changé de bureau, et se retrouve dans un bureau triple, ce qu'elle n'a pas choisi et qui la contrarie. Elle y voit une sorte de déconsidération que vient renforcer son sentiment de lassitude vis-à-vis des fonctions qui sont les siennes et dans lesquelles elle ne se retrouve plus :

J'ai toujours la même fonction, j'ai toujours le même poste de coordinateur de la simulation. J'ai plus trop envie de faire ça. [...] C'est parce que j'ai un poste qui est un peu bâtarde. C'est à la fois de la coordination sans être de la coordination. Je suis chef sans être chef. Enfin bon, bref. Ça me convient pas. Je sais pas où me positionner finalement. Donc voilà. (E4-Irène, l. 76-83).

Un peu plus tard, émergent les motifs de cette insatisfaction : elle trouve que la directrice ne lui laisse pas assez d'autonomie « elle dirige tout », et Irène ne peut donc, selon elle, exercer le leadership auquel elle aspire :

IRENE : Tu vois, c'est de la coordination et j'ai pas de poste de... enfin j'ai pas...

CH. : Le statut ?

IRENE : Le statut de coordinateur. Ni la paie qui va avec. Bien sûr. (E4-Irène, l.187-189)

Ce qu'elle ambitionne, c'est la coordination pédagogique de l'activité simulation, et pas la coordination logistique, qui ne l'intéresse pas :

IRENE : Je veux laisser les trucs pénibles !

CH. : C'est-à-dire ?

IRENE : Préparer le matériel, commander le matériel, voilà.

CH. : L'organisationnel, la logistique.

IRENE : L'organisation, la logistique, exactement. Et tout ça, j'aimerais bien que ce soit un peu plus... que la charge de travail soit un peu plus répartie, quoi. Parce qu'en fait, on associe les séances de simulation à certaines unités d'enseignement, mais les responsables de ces unités d'enseignement ne s'approprient pas forcément ces séances-là. (E4-Irène, l. 126-133)

Mais en même temps, elle est consciente que la mission qui est la sienne se justifie par sa dimension de soutien organisationnel et logistique à l'activité. Compte-tenu du contexte actuel que traverse l'Ifsi (un absentéisme important chez les formateurs), elle pense que son poste ne peut pas perdurer :

Je pense qu'il y a une charge de travail qui est importante et on est dans un contexte où il nous manque deux cadres formateurs et une qui part à la retraite. (E4-Irène, l. 165-166)

C'est pas possible, ce poste-là, il est pas viable de toutes façons. [...] Je pense que c'est pas ça le besoin de l'Ifsi. Le besoin de l'Ifsi, c'est du formateur. C'est du... le besoin, c'est quelqu'un qui va au charbon, quoi. J'allais dire c'est l'ouvrier, le besoin. C'est pas forcément quelqu'un qui coordonne. Parce que le poste de coordination, on a une directrice adjointe qui est censée l'assurer. (E4-Irène, l. 199-205)

Mais Irène est toujours aussi ambivalente ; elle exprime son ras-le-bol et dans le même temps, elle veut garder ce poste parce que ce qui l'intéresse, et de façon exclusive, c'est la simulation clinique et le leadership sur l'activité :

Mais ceci dit, l'activité de simulation, moi, enfin, la coordination de la simulation et le déploiement de la simulation, j'ai envie de continuer à... enfin... à m'y investir. J'ai envie de faire d'autres choses. J'ai envie de travailler aussi sur le développement des compétences des formateurs, aussi. J'ai envie de... mais que de la simulation, pas du reste. Voilà. Parce que le reste, ça me saoule. (E4-Irène, l. 217-220)

J'en ai marre de faire autre chose que de la simulation ! (*rires*) (E4-Irène, l. 345)

En même temps, j'ai envie de garder le... enfin, ouais, enfin... garder cette responsabilité-là. C'est toutes les autres responsabilités en fait que je veux plus. La qualité, tout ça. ... J'ai envie de garder un peu la main là-dessus. (E4-Irène, l. 87-90).

C'est surtout dur parce que j'en ai marre de travailler chez moi. (E4-Irène, l. 468).

Lorsque nous lui renvoyons cette ambivalence, Irène réaffirme son attachement fort à la simulation clinique qui a donné du sens à son métier de formateur. Elle témoigne ici de la dimension identitaire attachée à cette activité, en lien avec un sentiment de reconnaissance de la part de ses pairs :

Parce que je m'y suis plongée, mais avec un plaisir ! ... enfin, j'ai trouvé le sens, voilà c'est ça, ça a donné du sens à la fonction de formateur, quoi. Donc du coup, oui, j'ai pas envie de le lâcher. Mais en même temps, j'ai envie que les autres ils y prennent un petit peu leur part quoi (E4-Irène, l. 228-230).

La simulation, c'est mon domaine, et puis il y a la reconnaissance aussi du groupe, de l'équipe, j'allais dire, de la qualité du travail fourni. Et de mes capacités. (E4-Irène, l. 284-285)

Je me retrouve plus dans mon rôle j'allais dire de guide réflexif... je sais pas si c'est comme ça qu'on dit... qu'on a en simulation. Que dans les TD classiques, quoi. (E4-Irène, l. 376-378)

Elle regrette que certains de ses collègues soient peu investis dans la conception des séances de simulation, qu'elle initie et développe avec les formateurs du groupe de pilotage. En revanche, lorsque ses pairs s'impliquent, elle apprécie beaucoup :

L'unité d'enseignement, je sais plus laquelle, c'est raisonnement clinique, où on fait le recueil de données, donc avec le patient standardisé, au semestre 2... les quatre formateurs qui sont responsables de cette unité d'enseignement ne sont pas du tout investis dans le... ni l'organisation, ni le déploiement, ni... voilà, ni rien. Donc bon, ça, ça me gêne un peu. Parce que je trouve qu'en termes de cohérence pédagogique c'est un peu dommage (E4-Irène, l. 139-143).

Le dernier, si, ça va, parce que c'est la collaboration entre les étudiants infirmiers et les élèves aides-soignants ou les élèves auxiliaires de puériculture. Ça, c'est ce qu'on a fait cette année. En plus. On a fait des scénarios en plus. Et ça, c'est bien parce que les formateurs des filières aides-soignantes et auxiliaires puer sont très investis aussi dans la simulation. [...] Donc là, ça, je suis très aidée même. (E4-Irène, l. 143-150).

Elle ressent l'usure du groupe projet et s'interroge sur la pertinence de son existence, à présent que tous les formateurs sont formés à la SCPE. Elle n'évoque d'échanges particulier avec ses collègues du groupe :

Alors ces derniers temps, j'ai trouvé que... euh... qu'il y avait besoin peut-être de... je sais pas comment dire... qu'il y avait un peu peut-être un essoufflement du groupe. Peut-être qu'il n'a pas encore forcément sa raison d'être, hein ? puisque si l'objectif est que tout le monde s'y mette de manière plutôt égale ou équivalente, le groupe il aura plus de raison d'y être... Mais en même temps, c'est une petite cellule, qui... euh... qui concentre un peu les idées. Ce qui fait que du coup, on s'éparpille pas. Parce que quand on discute en réunion de cadres où on est tous, ou presque tous, y a des déperditions d'idées je dirais. (E4-Irène, l. 242-248).

Irène s'est investie, avec une collègue, dans une publication en lien avec la SCPE. Elle se montre fière du résultat et apprécie la reconnaissance qu'elle a obtenu en retour. Cet engagement, qui lui a demandé beaucoup d'énergie, a hautement contribué au développement de ses compétences, compte-tenu qu'elle n'avait pas d'expérience du format :

En tout cas j'ai réussi pour moi. C'est déjà pas mal. [...] ça m'a fait plaisir de le faire. Et j'y ai trouvé une satisfaction intellectuelle, on va dire. Mais c'est vrai que ça a certainement participé à mon évolution... à ma rapide évolution. (E4-Irène, l. 422-429).

Il y avait une satisfaction, une congratulation à la fois entre nous et puis, oui, oui, ça a été bien accueilli, y a pas eu de... Très fière, la directrice nous a dit plusieurs fois qu'elle était très fière ! (E4-Irène, l. 443-446).

Du fait de cette publication, Irène participe aujourd'hui à un groupe de travail à l'extérieur de l'Ifsi, dans le cadre du conventionnement avec l'université, en lien avec le développement coordonné de la SCPE, ce qui l'amène à diversifier ses activités :

Et donc il y a un département universitaire qui s'occupe de la simulation en santé, et donc en collaboration avec [...], et donc ce département-là, on essaie de produire un *serious game*. Donc ça c'est super intéressant. (E4-Irène, l. 481-483).

Irène résumera ainsi ce qui l'anime profondément : « Quelquefois j'ai envie que ça avance plus vite, mais... mais ça, c'est ni lié à... c'est lié à moi-même ! » (E4-Irène, l. 511-512).

Au total, la logique personnelle et la logique dialogique sont toujours en très forte tension chez Irène. Elle est partagée entre l'intérêt de l'Ifsi et ses propres aspirations, et comprend que les deux ne peuvent actuellement cohabiter, remettant même en question la pertinence de son poste dédié, dans le contexte actuel de pénurie. Mais son désir de garder ce poste reste fort, et elle voudrait ne faire que cela. Il y a une ambivalence très forte chez elle, que traverse un besoin de reconnaissance important. La logique personnelle reste néanmoins dominante, et semble se majorer dans le contexte actuel, compte-tenu de son insatisfaction.

L'organisation de la simulation clinique dans l'Ifsi 2, avec une formatrice ayant un poste dédié à cette activité, et un groupe de pilotage plutôt fermé, chargé de l'ingénierie des scénarii, explique peut-être le manque d'investissement qu'Irène reproche à ses autres collègues. Pourtant, le même type d'organisation se retrouve dans les autres Ifsi, et nous n'y retrouvons pas ce que décrit Irène. Pour autant, Anne il y a un an de cela, vivait aussi une difficulté sur le plan du sens donné à sa fonction... Marc quant à lui, semble moins concerné parce que l'activité de formation continue via la SCPE est particulièrement développée dans son institut, ce qui n'est pas le cas dans les deux autres.

6.10. Trois portraits de Josie

Portrait de Josie (entretien de phase 1)

Josie a 56 ans. Elle obtient son diplôme d'infirmière à l'âge de 22 ans et exerce comme infirmière pendant douze ans dans le même établissement « je m'y plaisais dans cet établissement donc je n'ai pas eu besoin de chercher ailleurs. Enfin les valeurs de l'hôpital me convenaient ». Ainsi, elle travaille pendant neuf ans dans le même service. Josie est très impliquée, sa hiérarchie lui confie des missions transversales puis un poste de faisant fonction de cadre. Elle obtient ensuite son diplôme de cadre de santé à 34 ans. Elle occupe alors divers postes de cadre, pendant 14 ans, dans différents secteurs (chirurgie, consultations de pédiatrie, hôpital de jour) dont certains avec des missions transversales en termes de formation continue des professionnels de santé. À la suite d'un *burn-out*, elle s'oriente vers la formation initiale :

J'avais envie de changer, mais j'avais pas vraiment envie de quitter l'hôpital, finalement, donc c'était un moyen de rester sur l'établissement mais avec d'autres activités. Et puis, ben, ça fait huit ans maintenant, que je suis là. [...] et en fait, ça m'a bien convenu. Enfin, ça m'a plu tout de suite. (E1-Josie, l. 63-87)

Josie est titulaire d'un master 2 en sciences de l'éducation, obtenu il y a un an : « ça, ça m'a beaucoup appris, beaucoup intéressée et je pense, beaucoup enrichie [...] c'est bien d'avoir un aspect théorique sur quelque chose qu'on met en pratique sans y avoir réfléchi forcément. (E1-Josie, l. 106-160)

Josie parle beaucoup. Ses propos sont illustrés d'anecdotes qu'elle relate. Elle a accepté avec entrain de s'engager dans ma recherche, parce qu'elle pensait que cela pourrait l'aider à progresser.

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Lorsqu'elle a intégré l'IFSI, Josie a développé ses compétences en apprenant auprès des autres, en situation. Le master a fait évoluer ses croyances :

Au début, ben j'ai été bien épaulée, avec des personnes qui avaient de l'expérience. Et puis aussi, comment dire... on apprend sur le tas. [...] Voilà, je pense je me questionne, ça a toujours été le besoin de comprendre pourquoi on fait, comment on fait. (E1-Josie, l. 283-297)

Ça (*le master*) a changé mon regard, déjà, sur les étudiants. [...] Dans la prise en compte de l'environnement. Justement l'environnement, le contexte, peut influencer ben sur les stratégies d'adaptation que peuvent mettre en place les étudiants. (E1-Josie, l. 111-122)

Cet aspect aussi de vivre ce qu'ils vivent, ça a permis de relativiser... les exigences qu'on peut avoir vis-à-vis des étudiants. Et puis aussi peut-être plus d'empathie... d'être moins dans le cadre, et plus dans l'écoute et dans l'empathie. Mais ça, je pense que c'est lié aux apports sociologiques qu'on a eus. (E1-Josie, l. 124-127)

En tant que formatrice, elle est centrée sur l'étudiant et se place dans une posture de maïeutique. Elle part toujours des étudiants lorsqu'elle commence une séance :

C'est d'essayer de... d'être médiateur... de leur expliquer... Quand je dis médiatrice, c'est entre leurs représentations avec lesquelles ils arrivent et, du coup, la confrontation, les stages parfois difficiles, et puis les enseignements où ils font pas forcément des liens. Expliquer effectivement en lien avec la prise en charge des personnes. [...] Et du coup, donner du sens à tout ça. [...] c'est faire aussi qu'ils progressent dans la réflexion, c'est faire du lien entre ce qu'ils amènent au départ et ce vers quoi ils peuvent tendre... » (E1-Josie, l. 166-193)

Il y a toujours un brainstorming au départ, hein, partir de ce qu'ils savent aussi. Pouvoir rebondir sur leurs expériences. (E1-Josie, l. 247-248)

Je pense que c'est important que tout le monde s'exprime, donc moi j'essaie de veiller... même ceux qui disent rien, à un moment, de les solliciter pour qu'ils s'expriment. (E1-Josie, l. 755-756)

Josie se décrit comme :

Fiable. J'ai le sens des responsabilités. [...] Engagée oui. Sûrement. Participative, bon, à la vie de l'équipe, de l'IFSI, ça oui. Après au niveau des étudiants je sais pas... ça dépend des moments. Moi je pense que je suis encore un peu dans le cadre [...] par exemple sur les régulations, quand ça passe pas, qu'il y a un problème de discipline, d'écoute, ben spontanément, à un moment je dis « ben qu'est-ce qui se passe ? Expliquez-moi, là, moi j'ai besoin de comprendre pour aller plus loin. Soit on arrête tout et puis chacun va faire ce qu'il a à faire, soit vous m'expliquez ce qui se passe ». Voilà. Et on échange. Et après j'ai appris effectivement que c'était une méthode qu'on pouvait employer quand il y avait des problèmes, qu'on sentait que le groupe était pas réceptif. Voilà, donc je suis plutôt dans la communication. (E1-Josie, l. 254-279)

Son engagement dans la simulation clinique

Josie pratique la simulation clinique depuis un an, depuis la fin de son master : « A cause du master, parce que j'étais pas assez sur l'IFSI, sinon peut-être que ça m'aurait intéressée de faire partie du groupe, pour prendre le projet dès le début » (E1-Josie, l. 703-704). Elle a néanmoins profité du master pour réaliser un travail sur la simulation, ce qui lui a permis de découvrir ce format et de développer ses connaissances, en vue de sa pratique future :

Alors dans une UE, j'ai fait un choix de travailler sur la simulation. [...] Je me suis dit « attends, la simulation, je sais qu'on va en faire, enfin c'est bien ancré dans le projet, ça va démarrer, le groupe est là, donc je me suis dit autant se renseigner sur la simulation quoi ». Et du coup, j'avais fait un petit travail sur... Du coup j'avais lu quand même quelques articles. (E1-Josie, l. 149-334)

Mais sa motivation à s'engager dans l'activité est d'abord, et probablement encore aujourd'hui, extrinsèque et correspond à un motif prescrit. Cependant, il y a dans ce format, des caractéristiques qui font écho à ce qui l'attire en tant que formatrice :

Pour moi, c'est vraiment quelque chose d'institutionnel. Puisque j'ai pris en cours de route, finalement. Oui, très clairement, il fallait en faire. Alors au départ, ben moi, j'étais intéressée, dans le sens où... ben oui, c'est une nouvelle activité. Et puis j'avais fait ce petit travail quand même dans le cadre du master [...]. Mais en même temps, c'est pas pour autant que je le ferais pas, parce que je trouve que c'est intéressant, c'est un petit groupe, on est dans l'échange. (E1-Josie, l. 316-554)

Ce que Josie apprécie aussi, c'est l'opportunité que la simulation lui procure de faire du lien avec les situations de soins et avec son passé de soignante. Le débat sur la question du port de la tenue professionnelle pour le formateur lors de ces séances semble révélateur de ce désir :

Il y a un truc... ben dans les questionnements qui restent... c'est la tenue. [...] Au début, on nous a fait mettre en tenue. Moi j'étais à l'aise. Ça me plaisait bien d'être en tenue avec les étudiants. Et puis un beau jour le groupe a

décidé que non, les formateurs n'étaient plus en tenue. Donc on est en civil, eux ils sont en tenue. Ben, je sais pas, moi, si c'est pas... du coup ça... ça modifie... j'ai l'impression que ça modifie quelque chose. Parce que souvent ils disent... c'est rigolo... souvent ils disent « ah ! Vous êtes en tenue ! Ah ben on n'a pas l'habitude de vous voir comme ça ! ». Ça, ça met un regard plus professionnel que enseignant. Ça me positionnait... on est tous en blanc, là, on est tous en tenue, pour une activité particulière. (E1-Josie, l. 764-777)

Josie a encore peu d'expérience à ce jour. Elle a animé moins de dix séances et n'a jamais conçu un scénario. Ce qu'elle apprécie, c'est le débriefing. Mais elle se sent particulièrement en insécurité dans ce format, en particulier à cause des aspects techniques qui l'effraient. Josie est une personnalité assez anxieuse, qui a un besoin de maîtrise très fort. Cette activité, du fait de l'incertitude qu'elle génère, lui coûte beaucoup d'énergie et de stress, mais pourtant elle l'attire. Tout est facteur de stress pour elle dans ce format, y compris le regard de son binôme, dans le cadre de la co-animation, même si elle perçoit pourtant celui-ci comme un soutien possible :

Alors par contre moi, j'ai été énormément stressée. [...] Et je crois que je suis encore stressée. Il y a la technologie. La technique. Moi j'ai eu beaucoup de mal avec le... Bon alors on est toujours deux, mais euh... Mais à chaque fois, voilà, c'est de se dire « est-ce que ça va fonctionner ? Qu'est-ce qui va pas marcher ? ». C'est plus les problèmes techniques, ça, ça joue pas mal. (E1-Josie, l. 340-349)

Moi, je suis d'une nature stressée, je me stresse pour un oui, pour un non. On va pas se refaire, je crois pas, à mon âge. [...] J'ai pas encore d'ulcère de l'estomac ! On se refait pas ! Dans ce qui peut jouer sur le stress, c'est peut-être aussi ces imprévus-là. (E1-Josie, l. 474-627)

Enfin je stresse, mais j'ai quand même envie ! (E1-Josie, l. 652)

Alors en fait... au bout de huit ans, je me sens compétente comme formateur, mais en simulation, j'ai encore des doutes sur mes capacités, ma manière de gérer le débriefing. Tout simplement parce que je suis perfectionniste et que j'aime bien... et que là-dedans on maîtrise pas tout. [...] En plus on est deux, je pense que ça joue aussi. Le regard de l'autre. Mais c'est le fait d'être regardée par un autre formateur, je pense. (E1-Josie, l. 360-371)

Alors ça va on est deux, on peut échanger sur ça. [...] Alors c'est vrai que, comme je disais, on est plutôt complémentaire, donc c'est rassurant, ça aussi. De se dire « ben si j'oublie quelque chose, il y a de fortes chances pour que la collègue elle y pense ». (E1-Josie, l. 616-754)

On se sent plutôt épaulé et aidé que... de ce côté-là y a pas de souci... [...] on est en complémentarité, plutôt. (E1-Josie, l. 470-473)

Je veux pas tenir le simpad, et je veux pas parler pour le mannequin ! (E1-Josie, l. 871)

C'est pas simple de jouer le rôle du patient ! c'est-à-dire on parle, et ça j'aime pas ! J'aime pas du tout cette partie-là. Donc autant le débriefing, même si on n'est pas sûr de bien gérer... mais déjà ça va mieux que les premiers, je me sens plus à l'aise quand même hein... ça vient. Mais après... jouer l'acteur, moi c'est pas mon boulot ! (E1-Josie, l. 451-454)

En revanche, elle aime de plus en plus ce format pour le bénéfice que les étudiants peuvent en retirer. Même si elle n'est pas toujours convaincue de sa plus-value pédagogique.

Si on était sur les performances, c'est sûr que on est déçu quoi. Mais du coup, si on arrive à se dire... ben on n'est pas sur la performance, mais on est plutôt sur « qu'est-ce qui fait qu'on a agi comme ça ? ou pas », là oui, c'est intéressant. Et là on peut échanger. C'est ça qui est difficile je trouve. Dans le débriefing. De pas être juste sur la performance quoi. (E1-Josie, l. 395-398)

En simu, c'est... c'est plus fort, ce qui est ressenti. Parce que ils sont comme s'ils étaient avec le patient. (E1-Josie, l. 620-621)

On les voit peut-être aussi différemment les étudiants. [...] Ben parce qu'ils sont pas comme en TD. Certains... par exemple, une fois, il y en a eu un... on s'est dit « oh, là, là, qu'est-ce que ça va donner ? » et en fait il s'en est tiré comme un chef ! Du coup ça peut changer notre regard sur les étudiants. On les retrouve plus professionnels. Pour certains en tout cas, ceux qui arrivent à se... à gérer la situation ». (E1-Josie, l. 573-584)

C'est qu'on n'est pas là pour apporter les réponses, quoi. C'est ce qui est intéressant, c'est quand ils arrivent eux, entre eux, à échanger. (E1-Josie, l. 716-718)

Aujourd'hui, Josie se dit engagée dans cette activité à un niveau qu'elle estime à 2 (adhésion). Si la simulation s'arrêtait, cela ne la gênerait pas « vu le stress que ça génère ». Mais elle pense que ce serait dommage pour les étudiants et rien ne la ferait se désengager de cette activité « tant que je suis à l'IFSI, rien », même si elle trouve que la simulation est chronophage et consommatrice d'énergie :

C'est beaucoup de temps formateur, quand même. (E1-Josie, l. 675)

Alors ça vide beaucoup ! On sent vraiment qu'on est concentré... le soir on dort bien ! (*Rires*) ça c'est sûr ! après la séance on est fatigué. (E1-Josie, l. 707-708)

Le seul bénéfice qu'elle en retire aujourd'hui pour elle est « l'impression d'avoir été utile à quelque chose. D'avoir pu provoquer soit une discussion, soit des échanges entre eux ». (E1-Josie, l. 715-716)

Josie s'inscrit dans le projet simulation par souci du devoir vis-à-vis de son institution qui lui permet de se former, dans une logique de don-contre don :

Donc le fait qu'on ait des formations aussi. Donc on a eu un financement. Des financements de l'ARS. [...] Il y a un investissement important. Un investissement en matériel, en formation, en projets... enfin je veux dire, il y a eu des présentations au salon infirmier pour faire connaître effectivement notre... mais ça c'est notre directrice. Elle aime bien qu'on parle... à l'extérieur. Mais c'est important, c'est son boulot, de toute façon. (E1-Josie, l. 661-673)

Et puis le contexte aussi, parce que c'est vrai qu'on a une directrice qui nous pousse à nous former tous les ans. Donc ça aussi ça... Et puis des projets. Ben on est obligé de suivre. (E1-Josie, l. 298-299)

Sa perception de développement professionnel via la SCPE

Josie n'a pas encore bénéficié de la formation de formateur en simulation. Elle va la suivre dans quelques semaines, mais :

Alors là, j'y vais pas vraiment très convaincue. Parce que le retour qu'on a... c'est pas... parce que là, vraiment, mon besoin – et je pense qu'on est plusieurs dans l'équipe – c'est vraiment de travailler le débriefing. Et ça on peut le faire qu'en faisant. (E1-Josie, l. 594-596)

Elle est encore très dépendante des consignes construites par les collègues qui conçoivent les scénarii. Elle n'a pas suffisamment de pratique pour prendre des initiatives et se sentir à l'aise dans cet exercice. Elle se pose beaucoup de questions, en particulier des questions éthiques. Elle se situe dans une considération positive vis-à-vis de l'apprenant :

Pour moi c'est encore difficile les séances de simulation. En plus il faut être organisé, parce qu'il faut tout... (E1-Josie, l. 351-352)

Peut-être que les objectifs des fois sont pas si clairs que ça. [...] Finalement de se dire, est-ce que le débriefing on rebalaye les connaissances ? Ou pas. Et que des fois pour certains scénarios, ben... c'est peut-être pas si évident. C'est un peu flou. (E1-Josie, l. 372-382)

Ben je suis pas sûre qu'on est tous sur la même longueur d'ondes au niveau des formateurs. (E1-Josie, l. 401)

S'imprégner du scénario, c'est pas si simple. Parce que je le lis une fois, je le lis deux fois, bon ça va, j'ai compris. Et puis au moment... qu'est-ce que je vais dire ?! alors je surligne... j'utilise beaucoup de couleurs. Alors du coup les paroles... parce que voilà, il y a « si les étudiants font ceci, faut dire ça », « s'ils font cela, ça sera ça », c'est ça aussi, c'est qu'on est en temps réel, quoi. Et puis l'appréhension – ça m'est pas encore arrivée – mais c'est s'il y en a un qui se met vraiment en difficulté, comment on gère ça, quoi ? [...] comment le dire sans mettre en difficulté l'étudiant devant ses pairs ? Et ça, je trouve que c'est un exercice difficile. (E1-Josie, l. 610-809)

En simu, il y a vraiment une forte émotion. Enfin plus fort qu'en analyse de pratiques. En analyse de pratiques aussi des fois il peut y avoir de l'émotion qui est exprimée. Mais je sais pas... en simu, ça a un autre impact, j'ai l'impression. Parce que ils sont vraiment que deux dans la chambre, quoi. Et quand ils sont rentrés dans le scénario, ben... c'est du vécu. C'est du vécu. Ils vivent ça [...] Et c'est peut-être là que c'est difficile en simu, c'est qu'on est à l'instant présent. Sur du réel qui se passe Et du coup, faut arriver quand même à dire des choses, parce qu'on est là aussi pour qu'ils développent leurs compétences, donc il y a un moment où il faut dire des choses. Mais tout en restant positif. Et en réceptionnant l'émotion qui peut être dite. C'est peut-être ça aussi qui est pas facile, je pense, en tant que formateur. (E1-Josie, l. 629-641)

Malgré sa courte expérience, Josie repère des éléments de sa progression dans cette activité :

Ben j'ai l'impression d'avoir progressé. Parce qu'autant au début, le débriefing, c'est vrai que ça questionnait beaucoup, même si on sait pas si c'est bien ou pas bien. Enfin quand je dis « bien ou pas bien », c'est-à-dire est-ce qu'on a relancé ce qu'il fallait bien relancer ? est-ce qu'on n'a pas oublié quelque chose ? Voilà. Mais globalement, à chaque séance, on est quand même satisfait des échanges qu'il y a pu avoir. (E1-Josie, l. 709-713)

Ce qui lui importe particulièrement c'est la posture qu'elle doit construire dans l'animation du débriefing. Elle s'aide des lectures, qu'elle transmet à ses collègues. Mais elle a besoin du feedback de ses collègues pour se situer. Elle met en évidence des conditions de travail collectif plutôt favorables :

C'est vrai que toutes les lectures... moi je me rappelle un article – alors il y a quelques articles comme ça que j'ai pu passer aux personnes – parce que ça fait réfléchir effectivement, la posture qu'on peut avoir... (E1-Josie, l. 137-139)

J'ai lu sur justement les équipes qui faisaient de la simulation, ce que ça pouvait apporter (E1-Josie, l. 534)

Il y a des moments, j'ai besoin de relire un petit peu l'aspect théorique, les attendus, alors soit je reprends le document de l'HAS, enfin je ressors le document de l'HAS sur le débriefing, j'ai besoin d'avoir... voilà, de me resituer un peu le cadre. (E1-Josie, l. 541-543)

Parce que bon, on a beau lire des articles, des documents de l'HAS ou autres, des livres dessus, ah ça dit bien ce qu'il faut faire ! mais alors après pour le mettre en pratique... c'est un peu autre chose, quoi ! (E1-Josie, l. 596-598)

C'est un peu le débriefing à chaud avec la collègue : « Comment ça s'est passé ? Qu'est-ce que t'en as pensé ? »... savoir déjà, à chaud, si on est un peu satisfait ou pas, et qu'est-ce qui a... les échanges, déjà, avec la collègue. (E1-Josie, l. 728-730)

On arrive quand même à... enfin je veux dire y a pas de soucis entre collègues, on est tranquille de ce côté-là. Parce qu'on est quand même une équipe... on s'entend quand même bien, même s'il y a des fois des tensions, c'est sûr, comme dans toute équipe. Mais globalement, on est plutôt bienveillant, on va s'entraider, se remplacer quand il y a besoin, enfin... et du coup, il y a pas de tension, vraiment. Et heureusement qu'il y a pas ça, parce que c'est vrai que pour le coup, quand vous voyez d'autres IFSI, ça me fait penser, s'il y a des tensions dans l'équipe, ça doit être ingérable. Mais là, on a cette chance, nous ici, que on s'entend bien, globalement (E1-Josie, l. 456-463)

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Josie

Josie est actuellement peu motivée vis-à-vis de la simulation clinique, mais elle s'y engage pourtant. Elle se situe dans une **logique dialogique forte**. Elle s'engage dans l'activité parce qu'elle pense que cela peut être utile pour les étudiants, et parce qu'elle aime bien le travail en collaboration avec ses collègues. Ce qu'elle apprécie dans le format, c'est le débriefing, parce que cela se rapproche des séances d'analyse de pratiques et des formats en petits groupes, qu'elle affectionne particulièrement.

La **logique personnelle est absente**. Josie est attirée par la simulation, mais ces séances lui occasionnent pour l'instant davantage de stress que de plaisir. Si elle s'y engage, c'est pour répondre à la prescription institutionnelle, pas par désir personnel.

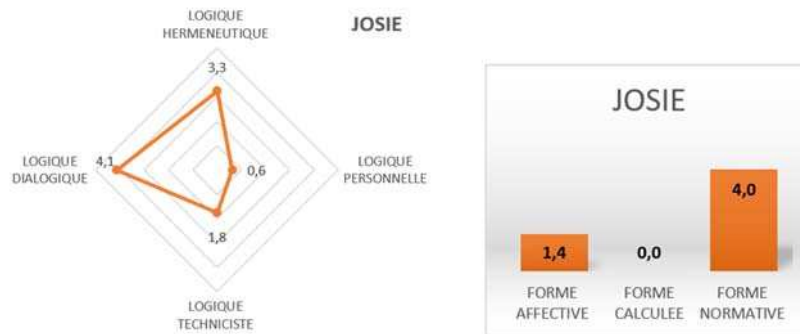
La **logique herméneutique est assez forte à forte**. Josie se questionne sur la plus-value pédagogique de ces séances, sur sa posture. Elle a envie de progresser pour être plus performante, notamment pour garantir à l'étudiant une sécurité psychologique dans ce format et lui permettre de progresser. Elle se remet beaucoup en question, malgré son expérience de huit ans dans la formation.

La **logique techniciste est faible à modérée** : Josie est dans une logique de maîtrise. Elle a besoin de repères pour se sentir en confort. Actuellement la dimension technique de l'activité l'effraie. Elle a peur de mal faire ou de ne pas savoir faire face aux aléas. Il n'y a pas dans le discours de références aux normes.

En ce qui concerne les formes d'engagement, il semble clair que Josie est dans une **forme d'engagement normative modérée à assez forte** : elle a un fort sentiment d'appartenance vis-à-vis de son institution, et elle exprime un sentiment de loyauté vis-à-vis de la directrice qui lui a donné les moyens de se former, et qui investit dans du matériel pour l'activité. Elle s'engage malgré le coût en stress et en énergie que cela lui demande, et sans être complètement convaincue de la plus-value systématique de la simulation pour les étudiants. Elle s'engage surtout parce qu'il faut en faire, dans une logique de réponse à la prescription institutionnelle.

La **forme affective** est présente, mais de manière **faible à modérée**, pour l'instant ; le seul plaisir que le format lui procure, c'est le travail en collaboration avec ses collègues et la relation de proximité avec les étudiants.

La **forme calculée est absente** du discours.



Portrait en activité de Josie (phases 2 & 3)

Description de la séance (23 février 2016)

La séance se déroule sur une matinée, au laboratoire de simulation de l'hôpital. Un groupe de six étudiants infirmiers de première année va travailler trois scénarii relatifs à la conduite d'un entretien d'accueil d'un patient dans trois contextes différents (maison de retraite, service de chirurgie et de médecine) : l'objectif est la réalisation d'un recueil de données. L'artéfact est une comédienne. Josie anime la séance avec sa collègue Irène, qui sera également l'objet de mon observation sur cette séance (*cela n'était pas prévu comme cela au départ : Irène devait être observée sur la séance de l'après-midi mais la formatrice qui animera avec elle ne souhaite pas être observée*). Les deux formatrices arrivent trois quarts d'heure avant le début de la séance et nous nous retrouvons autour d'un café. Dans la régie, Josie, peu à l'aise avec le matériel informatique, est coachée par sa collègue qui lui fait réaliser la mise en route du système audio-vidéo à l'aide de la procédure qu'elle a écrite. Elles se concertent pour la répartition des fonctions : c'est Irène qui conduira le briefing et le premier débriefing. Puis Josie animera le deuxième et Irène le troisième. Elles se disent qu'elles se feront signe pour intervenir. Elles manifestent leur plaisir à se retrouver pour travailler ensemble, ce qui n'était pas arrivé depuis quelques temps. Josie exprime son soulagement à animer avec Irène car celle-ci maîtrise mieux qu'elle les aspects techniques et parce que c'est la première séance qu'elle anime depuis plusieurs mois.

Josie et Irène accueillent ensemble l'actrice, puis les étudiantes et installent celles-ci dans la salle de débriefing. C'est convivial. Il y a quelques échanges avec l'actrice, mais comme celle-ci a déjà participé à la séance de la veille, il y a peu besoin de concertation. D'ailleurs, la comédienne, habituée à l'exercice, installe elle-même le « décor » de sa chambre. Le degré de réalisme de l'environnement est assez élevé, grâce aux costumes et accessoires prévus par Irène. La comédienne sera particulièrement au point sur le rôle qu'elle a à jouer. Lors des débriefings, la comédienne sera présente au début et sera invitée à donner son point de vue, une fois que les étudiantes actrices et observatrices se seront exprimées.

Irène réalise le briefing. Josie est présente, elle interviendra à la fin pour compléter les propos de sa collègue : lorsqu'Irène évoque les règles de confidentialité et de bienveillance requises, ainsi que le droit à l'erreur, Josie renchérit « c'est pas un objectif de performance ». Deux étudiantes se portent volontaires. Tous les étudiants participeront à l'un des trois scénarii. Il n'y aura pas de résistance de leur part.

Josie est plutôt en retrait pendant toute la séance, y compris lorsque c'est elle qui anime le débriefing. Elle semble se reposer sur Irène qui, de fait, prend le leadership. D'ailleurs Josie exprime son soulagement à être en binôme avec Irène, en particulier sur la gestion des aspects techniques. Pour autant, Josie s'autorisera à intervenir dans le débriefing d'Irène, assez spontanément. On voit que les deux formatrices ont l'habitude de travailler ensemble. Elles semblent en confiance. Au cours du débriefing de Josie, Irène interviendra assez précocement, sentant sa collègue en difficulté. Puis celle-ci reprendra la main un peu plus tard.

Lors du troisième débriefing, animé par Irène, l'une des étudiantes observatrices s'interroge sur la manière dont sa collègue a réagi face à la patiente inquiète, lui disant « ça va aller, ne vous inquiétez pas ! ». Cela semble une opportunité de travailler sur les mécanismes de défense des soignants. Pourtant aucune des formatrices ne réagira, à ce moment-là. Josie y reviendra un peu plus tard, mais sans aller jusqu'à la conceptualisation : les apports qu'elle fera seront peu développés, reliés davantage à des savoirs expérimentiels, voire de sens commun, plutôt qu'à des savoirs savants. A la fin du débriefing, les deux formatrices, d'un commun accord tacite, tentent d'amener les étudiants vers la remémoration d'un outil de structuration du recueil de données qui a été travaillé en travaux

dirigés. Celles-ci finiront par le retrouver après que les deux formatrices se soient relayées avec beaucoup de complicité pour le faire émerger. Elles semblent tout à fait en phase sur les objectifs à atteindre et sur les moyens d'y parvenir, c'est-à-dire de laisser les étudiants retrouver eux-mêmes les connaissances à mobiliser.

Après le départ des étudiantes, les deux formatrices remplissent le DASH, à la demande d'Irène.

Débriefing à chaud

Josie se dit satisfaite de la séance. Le fait que ce soit une actrice et non un mannequin est un élément important de sa satisfaction car :

JOSIE : Effectivement, le fait qu'il y ait l'actrice, qu'il n'y ait pas à jouer le rôle de la patiente, ça, ça m'a beaucoup soulagée [...] Du coup, c'est vrai que ce matin, j'étais beaucoup plus sereine pour venir, parce que j'avais pas cette tension, enfin voilà, de faire attention à ce qu'on dit, comment on le dit, tout ça. Du coup, on est beaucoup plus aussi dans l'observation, on n'est que dans ça, finalement. Dans ce qu'elles disent, ce qu'elles font, à quel moment, voilà. (E2-Josie, l. 6-12)

Elle évoque notamment un moment qu'elle a trouvé particulièrement satisfaisant et significatif du format, en lien avec le sentiment de sécurité des étudiants, qui fait qu'ils se sentent en confiance et osent s'exprimer et réfléchir à voix haute. Elle fait allusion ici à cet épisode que j'avais moi-même identifié, dans lequel l'étudiante Barbara, en position d'observatrice, évoque l'attitude de réassurance de ses collègues vis-à-vis de l'inquiétude de la patiente :

JOSIE : Moi c'est vraiment quand c'est les étudiants qui arrivent à... à repérer... mais aussi à oser dire... et je pense notamment à Barbara, qui, à un moment, on sent des envies de dire... mais alors ils savent pas comment l'amener... alors je sais pas si c'était le moment le plus important de la séance mais c'est vrai, à chaque fois je trouve... c'est un contentement de se dire, ben voilà, l'étudiant il apporte ça, quoi. [...] Elle s'interrogeait, et ça c'est revenu assez souvent « il faut que je le dise, mais comment je le dis, ça, sans froisser les personnes qui l'ont dit », et du coup, j'aime bien, à chaque fois, quand il y a ce petit moment...

CH. : Ce questionnement en fait ?

JOSIE : Ce questionnement et puis aussi de se... ben là on se dit... ben là, ils sont en confiance, parce qu'ils arrivent à exprimer les choses. Et ils gardent pas pour eux des choses qu'ils ont observées. Et du coup, ça c'est du contentement de se dire... ben finalement le groupe, il a fonctionné, parce qu'ils ont détecté des choses et ils arrivent à se le dire entre eux. Ça je trouve que c'est toujours positif dans une simulation...(E2-Josie, l. 18-33)

Elle évoque d'emblée la difficulté à laquelle elle a été confrontée dans le débriefing qu'elle a conduit, ce qui montre que malgré son expérience de l'enseignement, elle est encore très novice dans cet exercice particulier. Le caractère très incertain du format est bien ressenti ici comme une difficulté, y compris pour une formatrice expérimentée :

JOSIE : Par contre je me suis sentie à un moment... mais c'est le débriefing, c'est souvent que ça m'arrive encore, la preuve... [...] c'est que sur le débriefing finalement, à un moment, c'est vrai que je me suis tournée vers Irène « Tu vois d'autres choses ? » et effectivement il y avait bien d'autres choses que j'avais pas abordées ! Donc du coup, heureusement qu'on est deux, toujours pareil... heureusement qu'on est deux...

CH. : Là tu t'es sentie un peu en difficulté pour...

JOSIE : Voilà. J'aurais été seule, je me serais dit du coup ben... j'alimente quoi maintenant ? J'axe sur quoi ? Alors avec le sentiment qu'on n'a pas fini, mais que là tout de suite, j'ai pas l'idée qui vient. Et c'est ça qui me... qui des fois me met en porte-à-faux parce que c'est vrai que... enfin il me semble que... il y a que en simu que ça me fait ça, il y a que en simu. Autant dans les analyses de pratiques, j'ai pas encore ressenti ça... que là, dans les débriefings, ouais, ça me le fait de temps en temps... pas à chaque fois, ça dépend sur quoi ça porte. Mais là, je pense que c'est difficile parce qu'on est sur des compétences relationnelles, et c'est plus difficile, forcément. A comment... comment amener les étudiants à dire ? Quelle tonalité de phrase, quels mots employer, qui n'étaient peut-être pas adaptés... Parce que là on est vraiment... même si on dit on juge pas la personne, d'accord, on évalue ses actions. Et là ses actions, c'est des paroles. Et du coup c'est plus difficile que des scénarios un peu plus techniques avec les deuxième ou les troisième année. (E2-Josie, l. 51-67)

Josie identifie ici une dimension particulière de la simulation relative aux soins relationnels : il s'agit ici d'analyser des savoir-faire, mais surtout des savoir-être, ce qui est semble-t-il pour elle beaucoup plus complexe et délicat à manager pour un formateur. Elle a conscience de cela, sans véritablement identifier clairement cet écueil.

Entretien de phase 3 (1^{er} mars 2016)

L'entretien a lieu une semaine après la séance, dans le bureau de Josie. D'emblée elle exprime sa crainte de ne pas se rappeler précisément les faits, d'autant qu'elle a animé une autre séance le lendemain. Lorsque je lui demande de choisir un épisode qu'elle juge significatif de sa pratique dans ce format, elle hésite, ne se rappelle pas. Elle choisit finalement de revenir sur son oubli de synthèse du débriefing qu'elle a animé, ce qu'elle identifie comme un axe d'amélioration. A plusieurs reprises au cours de l'entretien, elle évoquera des points qu'elle juge perfectible dans sa propre pratique.

JOSIE : Dans les axes d'amélioration, peut-être de garder ça, quoi. La synthèse. Et après c'est comme on en a parlé avec Irène, j'ai dit « ah oui, ça c'est quand même important, il faut que j'y pense ». Du coup, après le lendemain, j'ai... voilà. (E3-Josie, l. 24-26)

Les gestes langagiers

L'installation de la salle et le positionnement du formateur

Josie et Irène ont réorganisé la salle de débriefing sans même se concerter « juste d'un regard » car cela ne correspond pas à leur conception du format : « on sentait que le positionnement n'était pas bien, quoi, parce que on n'était pas au milieu des étudiants. Du coup, on a quand même fermé le U. Pour faire un carré ». Josie explique son souci de l'environnement, qui semble une préoccupation constante chez elle, quelle que soit l'activité pédagogique ; cela lui semble tellement aller de soi qu'elle a du mal à l'explicitier. Elle fait le lien avec la posture soignante, ce qui, implicitement, traduit une posture d'accompagnement :

JOSIE : Oui, pour certaines activités, oui. Par exemple, ne serait-ce que les analyses de pratiques en groupe. Je ne mets pas de tables. Je viens avant, je pousse les tables et je mets des chaises en rond. Des fois les guidances, je fais attention. Je me mets pas en face à face. Je me mets là, à côté. Si je suis dans une salle où il y a des grands bureaux, pareil, en guidance mémoire, je me mets pas en face à face, je me mets à côté de l'étudiant. Je fais attention.

CH. : Ça signifie quoi pour toi ?

JOSIE : Euh... ben c'est pas une attitude... ben c'est par rapport à l'attitude... formateur-enseigné. Des fois si on est en face, c'est une relation... enfin... là pour le coup je sais pas l'expliquer ! (*rires*) ça me paraît tellement évident que... (*rires*)

CH. : C'est pour ça que ça m'intéresse ! (*rires*)

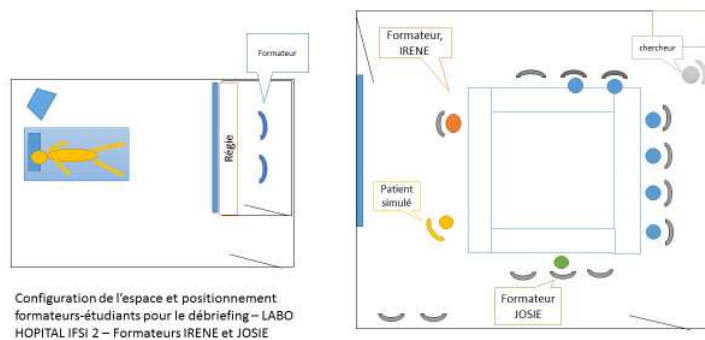
JOSIE : Ben la posture... ben c'est comme quand on leur dit « avec le patient, faut se mettre à sa hauteur ». Ben là, c'est pareil, c'est une façon de... de se mettre... comme eux, quoi. Mais pas en frontal, voilà. Parce que on dit la relation face à face – le face à face pédagogique – mais des fois c'est plutôt la relation à côté...

CH. : Là, ça te paraît important dans ce type de format, dans la simulation, de faire attention justement à la façon dont on se place dans la salle de débriefing ?

JOSIE : Dans la salle oui.

CH. : Qu'est-ce que ça peut faciliter selon toi ?

JOSIE : Ben plus les échanges. Parce que du coup... ben c'est comme le dessin de la classe, quoi. (*Elle dessine le positionnement des élèves et du formateur en position « traditionnelle » avec des interactions qui partent du et reviennent au formateur*) Si on est comme ça, ça fait comme ça, et si on est au milieu, ben ça fait plus d'échanges, ça fait des croisements. (E3-Josie, l. 298-319)



Quant à son placement sur le quatrième côté, elle le justifie ainsi : « J'ai fait exprès de pas me mettre à côté d'Irène. Pour pas qu'on soit frontales vis-à-vis des étudiants ». (E3-Josie, l. 276-277)

Le choix du vocabulaire

Josie est très attentive au choix des mots qu'elle emploie ; c'est la première chose qu'elle remarque lors de l'écoute d'un premier extrait. Elle pense que les mots peuvent avoir un impact important, en particulier en simulation. Comme elle n'est pas très expérimentée dans ce format, elle « choisit et pèse ses mots », réfléchit beaucoup pendant l'action, hésite aussi. Elle doute beaucoup d'elle-même, n'est pas sûre d'avoir raison, mais elle pressent que dans ce format, il est attendu « autre chose » du formateur, sans qu'elle ne puisse vraiment identifier quoi. Ses propos traduisent une perception différente de la posture du formateur, mais il semble que cette posture soit pour elle davantage en lien avec les exigences du format, qu'avec les croyances du formateur en termes de conception du processus enseignement-apprentissage.

CH. : Quand tu dis que tu es dans le contrôle de ce que tu dis, est-ce qu'il y a des choses que tu t'interdis de faire ou de dire ? ou que tu te limites, plus que tu ne t'interdis...

JOSIE : Ah... ben c'est sûr que je pèse mes mots, quoi. En termes de vocabulaire. [...]

CH. : Tu dis « je contrôle ma façon de dire les choses », c'est-à-dire comment tu t'y prends pour essayer d'obtenir ce que tu veux ?

JOSIE : C'est-à-dire que c'est ça qui est difficile, il faut pas le dire, mais il faut poser... enfin essayer d'orienter pour que ce soit eux qui le disent. [...] et c'est dans ce sens que je me dis ben peut-être que pour moi, la simulation, ben c'est pas le cours magistral, c'est pas dire « non mais vous avez tort toutes les deux, et c'est pas comme ça qu'il faut penser ». Je me sens pas du tout de leur dire ça comme ça en simulation. Peut-être en TD oui, mais pas en simulation.

CH. : Oui, c'est que tu t'interdis de dire « il faut » ou « il ne faut pas ».

JOSIE : C'est ça. « Il faut ou il ne faut pas, vous devez intégrer cette notion-là, c'est important ». Je le dirais pas comme ça en simulation. Et du coup, voilà, dans le choix des mots, c'est plus soft, c'est plus... donc là, par exemple, je me suis appuyée sur le CLUD. C'est pas moi qui le dis : « Les CLUD, vous savez ce que c'est les CLUD, bon, on est plutôt à 3 sur 10 ». C'est pas la formatrice qui le dit.

CH. : Donc tu fais référence à des savoirs qui sont fiabilisés...

JOSIE : Voilà. Et sur la douleur, c'est... l'accréditation, ça doit être indiqué dans les dossiers, tracé, voilà... donc je vais plutôt essayer de m'appuyer sur des éléments...

CH. : Des règles de bonne pratique, des recommandations ?

JOSIE : Voilà, oui. (E3-Josie, l. 603-635)

De même, elle pressent que le choix d'un vocabulaire de théâtre, souvent utilisé pour expliquer aux apprenants ce qu'est la simulation, n'est pas adapté :

CH. : D'accord. En quoi ça te paraît important justement ce choix particulier du vocabulaire ? Quel impact tu y vois finalement ?

JOSIE : Alors parce que pour les étudiants, on veut quand même qu'ils se mettent bien en situation, enfin qu'ils rentrent dans la situation. Donc si on commence à dire « ben vous allez faire une scénette, on va jouer ensemble », j'ai peur que du coup, ils prennent moins au sérieux les choses. Mais en même temps, comment dire ? Voilà, ils ont été acteurs, et quand on est acteur, on fait du théâtre ! (*rires*)... c'est...

CH. : C'est un peu une ambivalence du vocabulaire...

JOSIE : Oui, une ambivalence du vocabulaire, je trouve. Et là, je m'en rends plus compte depuis la formation. En fait. Parce que du coup on observe comment ils présentent les choses, les formateurs, du coup. Et il y en a plusieurs qui ont utilisé « c'est pour jouer ». [...] Donc il y a eu cet aspect de vocabulaire, et c'est vrai que ça me fait réfléchir, parce qu'en plus les deux, Irène et Camille, avaient pas du tout la même façon de... les mêmes mots, quoi. Donc ça, ça m'a marquée, on va dire. (E3-Josie, l. 46-76)

Dans cet échange, des indices de professionnalité émergente sont repérables : Josie, à l'occasion de sa formation de formateurs en simulation, et dans la co-animation avec différents collègues, observe les manières de faire de ses pairs et cela la fait se questionner. Elle s'interroge sur le bien-fondé de certaines pratiques, et cela suscite un questionnement sur l'impact de ces différentes pratiques sur les apprenants.

Les gestes de mise en scène du savoir

La relation avec l'acteur

Josie ne sait pas ce qui a été posé avec les acteurs en termes d'attentes vis-à-vis de la situation simulée et de l'interaction avec les étudiants. Elle ne s'y est pas intéressée, ce qui signifie que c'est un élément qui ne fait pas partie de sa pratique, en termes de préparation de la séance (peut-être parce qu'elle a peu d'expérience de la simulation avec acteurs, et parce qu'elle est encore trop focalisée sur sa propre pratique). Elle laisse cela aux personnes chargées de la conception du dispositif et de l'organisation de la séance. Elle n'envisage pas non plus l'impact éventuel du jeu de l'acteur sur la situation et, in fine, sur sa propre pratique. L'acteur est perçu ici dans sa dimension instrumentale au même titre qu'un mannequin.

JOSIE : Donc ça je sais pas trop, parce que là, pour le coup, je gère pas les relations avec les actrices. Euh... ben en fait, je ne sais pas quelles sont les attentes, de... aussi bien du groupe simu ou de la coordinatrice.

CH. : Tu ne sais pas ce qui a été négocié ?

JOSIE : Je ne sais pas ce qui a été négocié, voilà [...] je sais pas ce qui a été dit, je sais pas quel cadre a été posé. (E3-Josie, l. 532-542)

La conduite du briefing : prendre sa place au sein du binôme ?

Nous avons vu que Josie avait laissé le leadership à sa collègue pour conduire le briefing. Mais elle intervient pour compléter les propos d'Irène, car elle entend bien montrer qu'elle a sa place dans le binôme :

JOSIE : Je me suis dit « ben oui, je vais lui laisser la main, à Irène ». Très clairement. Parce qu'elle présentait la simu. En plus elle avait vu les étudiants pas longtemps avant en promo entière pour leur parler de la simulation, tout ça. Du coup, ça m'a paru tout à fait naturel, qu'elle prolonge son discours, elle savait ce qu'elle avait dit avant, donc du coup, c'était logique qu'elle... (E3-Josie, l. 260-264)

JOSIE : Et puis il y peut-être aussi je me suis dit qu'il faut quand même que... enfin on est deux quoi ! Il y a peut-être ça aussi. Prendre un petit peu de place et dire « moi aussi je suis là, quoi ! ». Il y a pas qu'Irène qui mène la... parce que vis-à-vis des étudiants, comme on est deux, peut-être qu'il faut... alors ça, c'était plus ou moins conscient, mais c'était de se positionner plus. On est quand même deux pour faire la séance. (E3-Josie, l. 388-393)

Ce qui lui paraît important dans le briefing, c'est de clarifier les objectifs d'apprentissage pour les étudiants. Pourtant, elle-même n'est pas très au clair avec les objectifs poursuivis. Sa stratégie, c'est aussi de laisser la collègue commencer afin de prendre ses repères sur elle :

JOSIE : Je pense qu'il faut qu'on soit bien au clair avec les attendus. Dans le sens qu'est-ce qu'on veut vraiment aborder ? [...] Donc du coup, voilà, sur ces scénarios, finalement, qu'est-ce qu'on privilégie ? est-ce que c'est plus la posture, la relation à l'autre ? le positionnement, les mots que j'emploie ? ou est-ce que c'est plus... la mise en œuvre... d'appliquer des notions théoriques, comme j'ai dit, l'identitovigilance, l'évaluation de la douleur ? Du coup, peut-être je suis pas assez au clair avec ces scénarios-là non plus ? [...] Parce que par exemple, je trouve qu'il y a trop d'objectifs qui sont posés. Et du coup, ben c'est difficile, on peut pas tout faire, quoi. On peut pas les atteindre. Donc c'est vrai que par rapport à l'objectif qu'on donne à l'étudiant, ben, c'est de réaliser un entretien d'accueil, et puis de voir qu'est-ce qu'ils mettent sous ce terme-là.

CH. : Mais pour toi ?

JOSIE : Ben c'est pas si clair que ça. Alors peut-être que pour moi c'est plus flou, peut-être que je me laisse guider, entre guillemets, par l'autre formateur ? Et puis je m'adapte à sa façon de démarrer.

CH. : Tu te modélises un peu sur lui ?

JOSIE : Oui. Oui, je pense. Pour ces situations de première année, en tout cas. J'ai l'impression que c'est vraiment ce que j'ai fait, aussi bien avec Irène qu'avec Camille. Parce que tout simplement, déjà, c'est les autres qui ont fait le premier scénario. (E3-Josie, l. 119-165)

La facilitation pendant l'exercice simulé

En termes de facilitation, les deux formatrices, n'ayant pas d'oreillette pour communiquer avec le patient, ne peuvent pas intervenir si la situation s'enlise et si l'étudiant est en difficulté. Josie a pris conscience de cela au cours de sa formation et l'a communiqué à la coordinatrice simulation. Elle perçoit que c'est une réflexion à mener pour optimiser le travail avec les comédiens :

JOSIE : Moi j'en avais parlé avec Irène, mais après la formation. Parce que effectivement, moi... c'est vrai que c'est important ça, c'est un élément aussi de la formation où je me suis dit « ben nous on n'a pas ça ». Et en fait comme on faisait le patient, en fait, c'était le formateur qui était le facilitateur. Mais à partir du moment où on a un acteur, il faut qu'on se pose la question effectivement... et ça, on se l'est pas posée. Parce que du coup, sur les autres scénarios, ben soit c'est arrivé qu'on rentre, alors on a une blouse et on fait l'infirmière qui vient donner une piste, mais qui a pas le temps de s'occuper de la malade, donc elle repart. Soit on fait le médecin, qui dit « faites ceci et puis je repasse tout à l'heure ». Mais dans les scénarios de première année, on n'a pas. Quand on faisait le mannequin l'année dernière, ben on faisait attention à ce qu'on disait. Mais c'est une question dont on n'a pas parlé. (E3-Josie, l. 463-472)

La conduite du débriefing

Josie s'est sentie perturbée car le schéma de débriefing qu'elle avait en tête n'est pas celui qu'elle a retrouvé dans la manière dont sa collègue a conduit le premier débriefing ; en effet, l'artefact étant un acteur, celui-ci était présent dans le débriefing, ce qu'elle n'avait pas encore expérimenté. Elle ne s'y attendait pas :

JOSIE : Mais c'est ça aussi qui m'a perturbée : le schéma de l'année dernière, c'est pas le schéma de cette année. Parce que du coup, moi le schéma que j'avais en tête, c'était le ressenti, mais aussi la compréhension de la situation, les actions des personnes qui ont été... acteurs, là [...] Et après on fait le tour des étudiants qui ont observé, pour savoir s'ils ont des choses supplémentaires à ajouter. Et après, nous on rajoute, s'il y a des choses à observer, moi c'est un peu ce schéma-là que j'ai en tête. Là comme on laisse la parole à l'actrice, du coup – et ça, je pense que Irène elle m'avait pas assez expliqué ça avant, on s'en était pas parlé – c'est que elle expliquait le... d'abord les deux étudiants, puis les autres, sur le ressenti uniquement, ensuite l'actrice qui s'exprimait. Et ensuite une fois que l'actrice était partie, on parlait sur des actions et les enchainements et la compréhension, voilà. Et du coup, ben moi, dans mon débriefing, j'étais déjà partie sur la compréhension de la situation, sans avoir laissé la parole à l'actrice. Mais parce que j'étais restée sur le schéma avec mannequin, du coup. (E3-Josie, l. 513-526)

Josie se modélise beaucoup sur ses collègues en les observant : elle se rend compte que l'outil support de débriefing n'est pas utilisé par ses collègues, et pense que cet outil – très normé – n'est pas adapté. Josie montre ici qu'elle est davantage dans une recherche de sens que dans une recherche de conformité à des normes ou dans l'atteinte impérative des objectifs fixés :

JOSIE : Oui, alors ça, il y a même une grille, pour voir si ça a été abordé ou pas abordé par les étudiants. Mais en fait je me rends compte que, en tout cas, pour les formateurs avec qui je l'ai fait, je l'ai fait quand même avec quatre personnes différentes, et finalement, c'est pas tellement ça qu'on... on suit pas vraiment nos grilles, finalement... Et du coup... c'est peut-être ça aussi qui me... je me dis que finalement, c'est pas trop grave, on ne suit pas la grille, l'important c'est qu'on puisse échanger, qu'ils puissent exprimer s'ils ont des difficultés, voilà. Qu'est-ce qui fait qu'ils ont pensé ça ou fait ça ? puisqu'on est effectivement là, dans l'explicitation. Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ? qu'est-ce qui fait que vous avez choisi de poser cette question-là ? ou pas ? ça c'est intéressant je trouve. Mais du coup, bon, la grille... les objectifs, on les laisse un peu de côté. (E3-Josie, l. 186-194)

Au cours du débriefing qu'elle a conduit, elle revient sur le moment de l'action où les étudiantes ont réalisé l'évaluation de la douleur de la patiente, et sur sa manière de les amener à prendre conscience des connaissances et représentations qui sous-tendaient cette évaluation. Elle n'est pas satisfaite et pense que le groupe n'est pas allé assez loin :

CH. : Et où voulais-tu aller ? Quel était ton intention, là ?

JOSIE : Eh ben parce que, en fait... enfin, moi, ce que j'ai compris de cette situation, c'est que... donc la dame avait 6, elle évaluait sa douleur à 6. Et elle dit... comme si 6 c'était tolérable ! elle a renchérit dans son questionnement... Et du coup, moi, ce que j'avais compris, c'est que cette étudiante n'avait pas intégré l'évaluation de la douleur, la notion de subjectivité de la douleur. Et que, de toute façon, cette subjectivité, c'est pas dans le sens où c'est faux, mais dans le sens où c'est son... c'est ce que ressent le malade, et que du coup, ben on n'a pas pris en compte son ressenti. J'avais le sentiment qu'elle avait pas intégré ces notions-là. Et du coup, c'était d'essayer d'arriver à faire comprendre. Mais je suis pas sûre que, avec ce qu'on a dit, d'avoir réussi à lui faire changer ce qu'elle a compris de l'évaluation de la douleur et tout ça... Alors on l'a pointé, mais voilà, je suis pas convaincue de... d'avoir été au bout des échanges pour que vraiment elle change de... euh, qu'elle pense autrement en sortant de la séance. Mais... c'est tellement difficile, je veux dire, est-ce qu'en une seule fois... ? (E3-Josie, l. 569-580)

Les gestes d'ajustement

La prise de note et l'anticipation du débriefing

JOSIE : Alors ben c'est là que je suis en difficulté, quand même... parce que j'ai pas encore trouvé ce qui me convient en fait. Les grilles qu'on a... pour le premier scénario, je me suis dit « il y a la grille, je vais essayer de suivre la grille ». Et puis très vite, elle me gêne... voilà. Donc le plus souvent, enfin, ce que j'ai fait c'est que... il y a l'étudiante 1, l'étudiante 2, je note les propos, je note soit des actions, soit des propos. Enfin des paroles. Par contre à côté, je note les points que je veux vraiment aborder au débriefing. Me dire « tiens, ça il faudra qu'on en parle, ça il faudra qu'on en parle ». [...]

CH. : Quand tu as cette observation, est-ce que tu le laisses guider par le flot de la situation ou est-ce que tu as en tête vraiment des objectifs particuliers, en lien avec les objectifs d'apprentissage qui sont visés ?

JOSIE : Non, là, la prise de notes, c'est vraiment chronologiquement ce qui se passe, ce qui se dit. Ce qui est fait ou pas fait. Alors ça peut être le truc basique « ah, ils rentrent, pas de solution hydro-alcoolique », je vais mettre « SHA oublié ». Mais sinon dans les paroles... souvent c'est plus les paroles que je note. Parce que les actions, j'arrive à me rappeler plus facilement comment ils étaient positionnés, leur positionnement, s'ils se sont rapprochés ou pas... par contre les paroles, j'arrive pas, j'ai tendance à les oublier les paroles. Et même au point que des fois ça m'arrivait que dire « ça, ça a pas été dit » et que les autres étudiants ils disent « si, si, madame, ils l'ont dit ! ». Donc je capte pas tout. (E3-Josie, l. 398-428)

A travers cet extrait, Josie se montre davantage dans une approche normative que dans une intention de recherche de sens, comme ses propos le laissent entendre dans l'intention. Son observation est ciblée sur les « bons » comportements – voire les bons automatismes – les « paroles qu'il faut dire ». L'approche est ici davantage behavioriste, ciblée sur les attitudes et comportements attendus.

La gestion des échanges

Assez rapidement au cours du débriefing qu'elle anime, Josie se sent à cours d'idées pour amener les étudiants à analyser les pratiques des deux étudiants acteurs de la situation. Cela amènera sa collègue à prendre le relais, ce qui débloquera la situation et permettra à Josie de reprendre la main. Elle n'identifie pas ce qui cause cette difficulté pour elle, si ce n'est un manque d'entraînement : elle n'est « pas rôdée ». Là encore, elle pointe la particularité du format pour lequel le recours à son expérience de l'enseignement ne lui est d'aucun secours :

JOSIE : En fait j'avais zappé plein de trucs ! et ça, ça m'était déjà arrivé. Donc pour moi, c'est important qu'on soit deux. Parce que je sais que je suis pas encore rôdée, quoi. Et que je peux zapper des trucs. Et alors pour le coup, là, je sais pas pourquoi. Enfin je saurais pas l'expliquer. Là, je sais pas m'analyser sur ça. Mais c'est vrai que j'ai bien senti que... (*rires*) merde ! qu'est-ce que je fais ? je sais pas ! ou je voulais que ça soit fini, je sais pas ? et ça, ça m'est déjà arrivé ! de sentir à un moment... bon il faut dire des choses, on n'a pas fini, mais je sais pas sur quoi je rebondis... enfin sur quoi je lance le truc ! Et ça, c'est ça je pense qui me met mal à l'aise dans la simulation ! Parce que je rencontre pas ça dans les autres activités ! (*rires*). (E3-Josie, l. 682-689)

La co-animation

Josie utilise sa collègue comme un soutien dès lors qu'elle est en difficulté, ce qui est arrivé assez précocement lors du débriefing qu'elle a animé, comme nous venons de l'évoquer :

JOSIE : Là j'ai senti que je me suis plus tournée vers elle. Ah oui, oui. Mais je l'ai déjà fait dans d'autres séances, aussi. De me sentir à un moment... de me dire « là, il faut que je parle ! » et je sais pas quoi dire

! Je sais pas sur quoi partir. Donc ça veut dire que j'ai loupé quelque... enfin... soit ma prise de notes elle est pas efficace pour me soutenir lors du débriefing... parce que du coup je pourrais m'appuyer plus sur ça ? Soit certains scénarios, c'est pas assez clair ce que je dois aborder ? Je pense que c'est plutôt ça, d'ailleurs. [...] Ben... c'est juste que j'en ai conscience, enfin je prends conscience que là, il faut que je rebondisse... que je démarre un autre élément de réflexion et d'échange, et que là tout de suite, ça me vient pas spontanément. Et du coup, ben, on est mal à l'aise, forcément. Alors heureusement qu'il y a l'autre, parce que sinon, je sais pas comment je ferais !

CH. : Ce qui ne t'a pas empêché d'ailleurs, après que Irène ait repris la main...

JOSIE : Ah ben oui, après, une fois qu'elle a remis sur les rails ! (*rites*) ah ben oui, après c'est revenu ! et je me suis dit « mais c'est bien sûr ! »

CH. : Tu étais dans un registre beaucoup plus assuré après...

JOSIE : Ah mais oui ! Une fois que la collègue a lancé le truc, bon ben c'est bon après ! Mais il y a cet instant de... de blanc, là. Ou de noir, de trou noir ! Je sens qu'il faut que je parle, mais je sais pas quelle thématique lancer. Et c'est ça que j'aime pas ! (E3-Josie, l. 716-733)

Du fait de ses difficultés, elle évoque longuement la question de la co-animation et de sa position de suiveur. Elle met en évidence la différence de méthode chez ses deux collègues, et en quoi elle se retrouve davantage dans la pratique de l'une que de l'autre. L'approche davantage thématique d'Irène la met en difficulté alors que celle, chronologique et peut-être plus pragmatique, de Camille, lui convient mieux :

JOSIE : Finalement je me suis laissée porter beaucoup le mardi, et moins le mercredi. J'ai eu l'impression d'être plus active, dans le sens où le premier jour, peut-être parce que c'était Irène aussi et qu'elle est responsable ? bon il y avait ça. Il y avait que c'était un peu loin. Et du coup, peut-être ça a fait que je me suis laissée un peu vivre, quoi.

CH. : Et le lendemain tu étais avec une formatrice qui avait une expérience moindre...

JOSIE : Comme moi, quoi. Elle en avait déjà fait, mais je sais même pas si elle avait eu la formation ? [...] Et alors Camille, j'ai appris vraiment d'elle, parce que elle était vraiment dans l'action. Enfin à essayer de faire remémorer l'action aux étudiants « ben alors qu'est-ce que vous avez fait en premier, vous vous rappelez ? », ce genre de phrases. Que... alors avec Irène, c'était moins flagrant. Je l'avais moins vu faire avec d'autres formateurs. D'essayer vraiment de décortiquer toute la séquence.

CH. : Sur un déroulé...

JOSIE : Sur un plan chronologique. Chronologique. Avec... alors bien sûr...pas... J'ai eu le sentiment qu'elle était plus sur les actions. Essayer de faire dire aux étudiants « qu'est-ce que vous avez fait ? », que des fois on le fait moins avec d'autres... Et alors du coup au final, j'ai eu l'impression qu'on avait beaucoup plus abordé l'attitude, la posture, la compétence relationnelle, qu'on ne l'avait fait la veille avec Irène. Alors que c'était un scénario sur l'entretien – le même scénario – et quand même avec des compétences relationnelles. Moi c'était avec la même actrice, donc les différences venaient pas de...

CH. : Tu penses que la dynamique du binôme de formateurs peut agir sur le contenu des échanges qui sont...

JOSIE : Ah oui, je pense. (E3-Josie, l. 77-104)

Les gestes éthiques

L'instauration du climat

La question de la bienveillance est primordiale chez Josie. Elle veut mettre les étudiants en confiance, et pour elle, cela passe – comme on l'a vu plus haut – par la prudence dans le choix de mots. Cependant elle est partagée sur la question du droit à l'erreur et envisage l'impact négatif que l'évocation de l'erreur peut aussi avoir sur l'étudiant :

JOSIE : Parce que l'idée... alors je sais pas si ça va dans le bon sens, mais c'est de les rassurer, à ce moment-là dans le briefing. Souvent on dit « vous avez droit à l'erreur... et c'est peut-être pour ça que j'ai voulu dire... Alors voilà, c'est peut-être des fois ambivalent. Parce que on n'est pas dans la performance, mais n'empêche que quand ils font des choses qui sont pas forcément adaptées on le relève aussi... C'est un peu l'ambivalence du débriefing je trouve... de dire ben oui, on a droit à l'erreur, mais n'empêche que l'erreur, on la relève quoi. Mais bon, c'est justement, comme le dit Irène, se poser des objectifs d'amélioration. Donc c'était l'idée de... de rassurer, c'est vrai que... ils sont tous stressés, même si c'est pas la... même en deuxième ou en troisième année. On sent bien quand même qu'ils sont stressés. (E3-Josie, l. 349-358)

Le renforcement positif

Josie est très attentive à préserver les étudiants, mais elle est partagée entre son rôle d'évaluateur et son rôle d'accompagnant qui semblent ici en tension :

CH. : Qu'est-ce que tu crains ?

JOSIE : Ben je crains qu'ils sortent en disant « ben, rien n'allait »... la façon dont on... si on est un peu trop... je sais pas, un peu trop ferme ou trop directif dans ce qu'on dit ou dans les informations qu'on apporte. Et que du coup ce soit ressenti comme « ben ouais, le formateur, il nous a fait sentir ça en disant ça comme ça »

CH. : C'est quelque chose qui est en lien avec l'estime de soi de l'étudiant ? La confiance en soi ?

JOSIE : Oui. Oui. Parce que... voilà, on a tellement dans l'idée que voilà, il faut qu'ils partent, qu'ils soient bien, qu'ils soient pas plus mal à l'aise qu'à l'arrivée... (E3-Josie, l. 785-794)

La posture pédagogique

Josie évoque la question de la tenue professionnelle pour les formateurs : le port de la tenue pourrait selon elle, faciliter la relation avec les étudiants parce que, selon elle, les étudiants la verraient alors davantage comme une infirmière et moins comme un formateur :

JOSIE : Il y avait un élément – c'était par rapport à la tenue – parce que l'année dernière on avait commencé avec la tenue. Et puis là, tout d'un coup, le groupe a dit « ben non, les formateurs ils sont pas en tenue ». Ben moi, je trouve que si on était en blanc comme eux – tout à l'heure on parlait de l'agencement de la salle – et ben par rapport aux barrières, moi je trouve que ça fait moins de barrières si on est en blanc comme eux. Ils nous voient comme infirmière et pas comme formateur. Moi j'y tenais à être en tenue comme eux !

CH. : Qu'est-ce que ça changerait pour toi ?

JOSIE : Eh ben c'est que... on est... dans le sens où on dit que la tenue, c'est la barrière entre le soignant et le patient, mais là, si tout le monde a la tenue, eh ben on est en position de professionnel, tous. C'est dans ce sens-là. [...] On n'est pas en cours, on est plus vraiment sur des pratiques professionnelles.

CH. : Ça changerait quelque chose dans la posture des formateurs selon toi, le fait d'être en tenue ?

JOSIE : Ben... je sais pas. En tout cas moi, ça me gênait pas d'être en tenue, comme eux. Je sais même pas pourquoi ça a été enlevé. C'est ça aussi. C'est qu'on n'est pas dans le groupe où on discute. (E3-Josie, l. 841-858)

Dans cet extrait, affleure aussi la problématique d'être ou pas dans le groupe de pilotage : en être signifie participer à la réflexion pédagogique et aux décisions. Ne pas en être provoque un sentiment de manque d'informations qui pourraient se révéler importantes, voire un sentiment de frustration ou même d'exclusion : leur parole n'est pas prise en compte.

La relation avec les pairs

Il semble exister beaucoup de complicité entre Josie et Irène, à tel point – nous l'avons vu plus haut – qu'elle se comprennent sans avoir besoin de se parler et qu'elles semblent en accord :

CH. : Moi ce qui m'a frappée dans cet échange, c'est que vous ne finissez pas vos phrases, mais vous semblez vous comprendre.

JOSIE : (*rires*) oui, c'est ça ! Je pense oui quand même qu'on est assez sur la même longueur d'onde. Bon, on a travaillé comme référentes d'année ensemble, deux ans. Deux ans avant qu'elle prenne la simu. On était souvent d'accord sur beaucoup de choses. C'est arrivé hein, qu'on n'était pas d'accord, mais on se le disait. [...] Mais en tout cas, je pense qu'on s'entend bien, mais il y a aussi le fait que je pense qu'elle tient compte aussi quand je dis quelque chose. C'est vrai que j'ai ce rôle un peu, d'avoir un regard critique sur certaines activités pédagogiques – c'est vrai que ça fait neuf ans que je suis là – alors Irène, peut-être aussi je l'ai briefée, sur certains trucs, je lui ai donné des conseils aussi au départ. Donc je pense que peut-être... Des fois je passe pour la râleuse, mais en même temps je sens bien qu'on m'écoute quand même quand je dis quelque chose.

CH. : Ton point de vue est important pour elle...

JOSIE : Peut-être.

CH. : D'accord. Il y a quelque chose que vous avez exprimé toutes les deux, c'est le plaisir que vous aviez à travailler ensemble.

JOSIE : c'est vrai qu'on a plaisir après à se retrouver.

CH. : Dans cette activité de simulation, c'est important pour toi d'être avec quelqu'un avec qui tu apprécies de travailler ?

JOSIE : Après... je veux dire, il n'y a pas de personnes avec qui je ne voudrais pas travailler. Autant il y a eu des personnes avec qui je me suis dit « oh, là, là, comment ça va se passer ? » et en fait, ça se passe très bien. Je pense qu'on est aussi dans une dynamique vis-à-vis des étudiants, de bienveillance, et du coup, forcément, on est bienveillant entre nous aussi. C'est vraiment...

CH. : C'est vraiment quelque chose qui préside à vos actions ?

JOSIE : Oui. [...] Mais bon, globalement, on a une bonne entente quand même. Bon il y a des frictions, il y a parfois des tensions, parce que quand même on est une vingtaine quand même, mais quand même globalement on arrive à se dire les choses sans s'engueuler. Alors après bien sûr, on a des atomes crochus plus avec certaines personnes. Et Irène, elle en fait partie ! (E3-Josie, l. 878-932)

Synthèse du portrait en activité de Josie

Josie, malgré ses neuf années d'expérience de la formation, est encore novice dans l'activité SCPE qu'elle pratique depuis un peu plus d'un an. N'étant pas membre du groupe de pilotage, elle est peu au fait des aspects concernant la conception des séances, qu'elle n'a pas encore investis. L'organisation de l'activité de conception laisse peu aux formateurs « extérieurs » au groupe de pilotage, l'occasion d'investir cette dimension. Pour autant, Josie ne s'y est pas encore intéressée. Elle perçoit aujourd'hui que cela peut impacter sa pratique, mais sans l'identifier précisément.

Sa logique reste assez fortement dialogique : elle est centrée sur les étudiants et leurs besoins (en particulier le besoin d'être mis en confiance, rassurés). En tant que formatrice débutante dans la SCPE, elle est particulièrement centrée sur sa collègue, sur laquelle elle se modélise pour se construire des repères pour l'action. Elle est actuellement en position de retrait par rapport à ses collègues, auquel elle laisse le leadership de la séance. **La logique personnelle est assez faible, voire absente** : Josie n'est pas en confort dans cette activité. Elle est dans un processus de développement mais sans montrer d'investissements importants dans ce sens. Elle est assez passive. Son degré d'engagement dans l'activité est assez faible : elle n'est pas en position de leader dans cette activité, ni même en mesure de prendre des initiatives.

La logique herméneutique est modérée à assez forte : elle apparaît dans l'intention, mais dans la pratique, c'est davantage une logique techniciste – fonctionnaliste – qui apparaît dans ce qui retient son attention : repérer les comportements attendus ou déviants pour les signifier à l'étudiant. Elle ne fera pas développer les connaissances qui sous-tendent les actions, paroles et attitudes des étudiants, en particulier en termes de savoir-être. En revanche, elle considère qu'il faut qu'ils en repartent avec une estime de soi renforcée. Cette perspective l'amène à contrôler avec attention la manière dont elle leur renvoie des éléments de feedback. Son manque d'expérience du format, et l'absence de confort qu'elle exprime vis-à-vis de la conduite des débriefings, conduisent Josie à privilégier un registre de conformité aux savoirs et aux normes de bonnes pratiques de soin, plutôt que la construction d'un questionnement sur le sens et les savoir-être, alors que l'intention qu'elle exprime va plutôt dans ce sens. **La logique techniciste est donc faible dans l'intention mais assez forte dans la pratique observée.**

Le cas de Josie est intéressant en ce sens qu'elle s'engage parce qu'elle est plus ou moins contrainte ; en ce sens, son engagement se fait sans réelle motivation à la base, mais selon une forme qu'on peut caractériser de normative (sens du devoir, réponse à la prescription institutionnelle). Le coût pour elle est élevé et elle l'évalue en regard de son sentiment d'efficacité, de la perception de son aisance dans le format, mais il est possible qu'elle pense qu'un jour elle y sera à l'aise. On peut dire aussi que son engagement est en lien avec une ligne d'actions cohérentes, à savoir son appétence pour les activités amenant à la réflexivité des apprenants. La SCPE s'y inscrivant donc logiquement. A ce jour, ce qui la maintient engagée dans le format, outre la prescription, c'est la perspective d'être en binôme avec un collègue pour être étayée.

Portrait de Josie à distance (Phase 4)

L'entretien avec Josie a lieu neuf mois après son observation en situation. Son engagement dans la SCPE est très faible, et reste dans une forme essentiellement normative ; elle en fait parce qu'il faut en faire :

Je suis pas... engagée, parce que je trouve le mot fort ! par contre je m'inscris dans la politique de l'Ifsi. Donc voilà. Quand il y a les programmations, ben je m'inscris sur les séances. (E4-Josie, l. 4-5)

Elle va prochainement quitter l'Ifsi pour l'Ifas, où elle pense devoir en faire aussi, ce qu'elle accepte :

Je vais passer sur la section aide-soignante. Là je vais faire aussi deux, trois séances, sûrement. Et une séance sur la section auxiliaires de puériculture. Parce que les formateurs AS et AP, ils travaillent quand même beaucoup ensemble. Donc je vais découvrir la simulation avec les auxiliaires. Donc ça, ce sera nouveau pour moi. (E4-Josie, l. 9-12).

Les quelques séances auxquelles elle a participé dans l'année ne lui ont pas permis de dépasser ses blocages avec la dimension technique du simulateur :

Par contre la séance de septembre me confirme que moi j'ai du mal avec le Simpad. Je... je... j'ai tendance à donner à la collègue « bon tu veux pas faire les réglages ? » parce que là, en plus, c'était des situations avec problème d'hémorragie post-op, des choses comme ça, donc il fallait modifier les paramètres. Et alors moi, j'ai l'impression que je fais vraiment un blocage là-dessus (E4-Josie, l. 15-19).

Elle craint que son insuffisance ne soit un frein au bon déroulement de la séance. Aussi, elle évite cette fonction, tout en étant consciente qu'elle ne pourra pas progresser si elle ne pratique pas :

Du coup, ben, pour pas avoir ce risque-là, ben du coup je le fais pas. Et du coup, ben, j'apprends pas, quoi ! et du coup je sais moins ! (*rires*) Enfin c'est un cercle vicieux, quoi ! (E4-Josie, l. 27-29).

Cette fuite ne se limite pas aux aspects techniques de l'activité ; lors de la formation au débriefing difficile, elle a soigneusement évité de se plier au jeu de rôle proposé « j'ai pas participé ! je me suis défilée (*rires*) » (E4-Josie, l. 27-29).

Josie est si peu engagée à l'heure actuelle qu'elle n'investit pas les documents d'aide qui pourraient lui permettre de progresser (il était question d'utiliser une échelle d'évaluation du débriefing). En l'absence d'une injonction à le faire, elle ne fournit pas l'effort nécessaire :

Pour moi, c'est peut-être bête à dire hein, mais si je savais qu'il y avait l'autoévaluation, peut-être la veille je relirais les consignes pour me remettre... pour voir vraiment si je peux m'améliorer. (E4-Josie, l. 81-83).

Mais ce désengagement a aussi peut-être une cause contextuelle : ne pas faire partie du groupe projet ne lui permet pas d'investir des dimensions de l'activité qui pourraient l'aider à progresser :

On n'est pas sollicité quand on n'est pas dans le groupe, et d'autre part on n'a pas le temps de faire plus que ce qu'on a comme activité, je pense aussi. (E4-Josie, l. 164-165).

Pourtant, le groupe a récemment annoncé la conception de nouveaux scénarii et sollicité l'équipe, mais Josie ne souhaite pas en faire partie :

JOSIE : On va mettre en place – alors ça je pense pas le faire – c'est simu pour la réactualisation de l'AFGSU en troisième année. Alors ça c'est planifié en 2017. Mais moi je me suis pas positionnée dessus. Compte-tenu que je me dis que c'est un truc d'urgence, et qu'il va falloir manipuler le Simpad ! (*rires*)

CH. : Ça, c'est vraiment pour toi un motif de désengagement...

JOSIE : Ah oui ! alors là, j'ai l'excuse que je suis sur la formation aide-soignante ! (*rires*) Je suis claire avec ça dans ma tête. C'est tout à fait conscient.

CH. : Ça, ça peut être un frein à ton engagement ?

JOSIE : Ah oui, d'ailleurs, je l'ai mis dans mon entretien annuel avec la directrice. (E4-Josie, l. 191-197).

L'effort de Josie pour améliorer sa pratique dépend de l'extérieur : comme il n'y a pas d'injonction à s'autoévaluer, elle ne fait pas l'effort de le faire, tout comme le fait de participer à l'activité vient de l'extérieur (prescription institutionnelle) : Josie subit cette activité. Le principal frein est de nature technique puisqu'elle ne parvient pas à gérer le stress que lui occasionne la manipulation du mannequin. Pour autant, c'est aussi peut-être aussi le contexte d'incertitude qui la freine dans cette activité. Son degré d'engagement relève aujourd'hui du simple consentement, parce qu'il faut en faire. La forme d'engagement reste donc normative, mais elle est faible car Josie ne produit que l'effort minimum : faire son quota de séances annuelles. La forme affective n'est pas retrouvée car c'est pour elle avant tout une contrainte. Les logiques d'engagement ne sont pas retrouvées. Josie n'est pas, n'est plus engagée.

6.11. Trois portraits de Katia

Portrait de Katia (entretien de phase 1)

Katia a 54 ans. Titulaire du diplôme d'état d'infirmière à 23 ans, elle exerce pendant vingt-cinq ans, d'abord dans différents services de court séjour d'adultes (médecine, chirurgie, urgences, gériatrie), puis, pour la plus grande part, dans des unités de pédiatrie générale, d'urgences pédiatriques et de néonatalogie. Dans ce dernier service, elle occupe un poste de faisant fonction de cadre pendant cinq ans. Elle obtient ensuite son diplôme de cadre de santé à 49 ans, « assez tardivement », dit-elle. A sa sortie de l'IFCS, elle prend un poste de formatrice à l'IFSI où elle exerce aujourd'hui depuis 5 ans.

Katia s'est orientée vers la formation un peu par hasard, avec des représentations assez péjoratives sur la fonction de formateur, mais avec l'envie de transmettre et de préparer la relève :

A l'issue de l'école des cadres..., je savais que j'avais pas envie forcément de retourner dans un service de soins... j'avais envie de voir autre chose. Et du coup, ben j'ai saisi un peu l'opportunité... la formation, j'y avais déjà un petit peu pensé mais bon, de très loin... et puis, ben voilà... ça a été un peu l'opportunité : il y avait des postes. [...] J'avais fait un stage à l'IFSI forcément... ce qui m'avait d'ailleurs un peu... refroidie (*pires*) sur cette perspective !... Ça m'avait paru vraiment être un monde un peu... très différent, difficile d'accès... (E1-Katia, l. 32-42)

J'aimais bien cet encadrement des étudiants, cet accompagnement. Donc il y avait une idée d'avoir envie de transmettre, peut-être de se dire... de faire partager aussi un peu son expérience, mais sur un autre plan, différemment. Donc je crois que c'était ça, au départ, qui m'a donné envie. Oui, je crois que c'était ça, l'idée un peu... de transmission, de partage... alors bien sûr, je me disais bien que... être dans la pédagogie, c'est pas forcément partager son expérience, mais en tout cas pouvoir m'appuyer sur un certain bagage, un certain recul sur la profession, pour... pour préparer d'autres à... à devenir des professionnels. Et... oui, je crois que j'avais envie de ça. (E1-Katia, l. 72-80)

Il lui a cependant fallu du temps pour se sentir à l'aise dans la fonction de formateur : « d'une certaine façon, j'ai dû faire le deuil d'une relation soignant-soigné... » et parce qu'elle a du mal à se situer :

C'est ça que je trouvais difficile dans la relation pédagogique, c'est que... on n'a pas beaucoup de retours en fait, des étudiants. [...] Oui, et c'était ça moi, qui me mettait mal à l'aise. C'est-à-dire que j'avais toujours des doutes sur... finalement est-ce que je suis à ma place ? Est-ce que... voilà, est-ce que ce que je fais, c'est adapté ? ». (E1-Katia, l. 123-129)

Petit à petit, grâce au soutien de ses collègues et *via* certaines modalités pédagogiques – notamment en relation duale – elle parvient à s'installer dans son rôle :

Les collègues. En tout cas, les collègues qui étaient déjà... qui étaient un peu plus anciennes... qui étaient là. Alors donc une forme de compagnonnage (E1-Katia, l. 203-204)

Le suivi pédagogique. Je pense que c'est ça qui m'a vraiment aidée à me construire comme formateur. (E1-Katia, l. 93)

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Katia se décrit comme une formatrice « plutôt accessible. Oui, accessible, plutôt à l'écoute. A l'écoute des étudiants. Surtout dans cette... dans cette dimension d'accompagnement ». Elle est humble et réflexive sur sa propre pratique :

J'ai pas non plus de certitudes sur le fait que... je détienne la vérité, donc peut-être oui, à me remettre en question. Donc toujours quand même un petit peu comme ça à me poser des questions ». (E1-Katia, l. 196-197)

Il est particulièrement important pour elle que les futurs infirmiers soient formés par leurs pairs, et se revendique dans une perspective de compagnonnage et de transmission des savoirs professionnels issus de son expérience :

Ce qui me paraît pertinent, déjà, c'est que les étudiants soient formés par... par leurs pairs. Que ce soit effectivement des gens issus de la formation... qui puissent effectivement transmettre un certain nombre de choses [...] c'est cette transmission-là, ou en tout cas cet éclairage-là en fait, qui me semble indispensable pour professionnaliser en fait les futurs étudiants. Sinon, ben il y aurait que l'apport théorique, et jamais avec cette particularité, j'allais dire de l'infirmière, de ce qu'elle a pu développer comme compétences en étant infirmière, justement... Alors après, bien sûr on n'est pas que dans... enfin, on n'est pas que dans du transmissif non plus. Justement il faut trouver le moyen de... d'apporter cet éclairage, justement de nos savoirs infirmiers. [...] J'aime bien cette idée du... du compagnonnage quand même, oui. (E1-Katia, l. 140-158)

Elle apprécie donc particulièrement les situations d'interaction avec les étudiants, au sein desquelles elle se place en médiatrice :

Moi ce que j'aime, c'est le... le contact assez direct... c'est vrai que j'aime bien la pédagogie en petits groupes, où on est... voilà. C'est vrai que toutes les méthodes plutôt interactives, et en tout cas, avec un petit groupe d'étudiants, c'est ce que je préfère. (E1-Katia, l. 161-163)

Ben je crois qu'il y a une part de plaisir. Quand même. Ben... être avec les étudiants. Travailler des choses, animer des choses... (E1-Katia, l. 167-168)

J'aime bien les bousculer un petit peu... enfin je... j'aime bien qu'il y ait de l'interactivité donc d'être un peu... d'être un peu... comme ça ». (E1-Katia, l. 190-191)

Par ailleurs, pour elle, le travail en équipe avec ses collègues sur des projets est source d'épanouissement :

Ben ce qui fait avancer aussi, quand même, c'est... ça c'est une part importante aussi, c'est l'émulation aussi collective. En équipe. Je pense aussi que d'avoir... d'avoir à chaque fois des projets, ou d'échanger, enfin d'avoir une réflexion en tout cas sur ce qu'on fait, sur nos pratiques, ce qu'il semblerait qu'on doive améliorer, ou autre... [...] C'est ça aussi, ça crée une espèce de dynamique, dans la formation, on s'interroge toujours, parfois trop hein mais... toujours un petit peu à chercher... il y a un côté comme ça où on cherche. Ça oui, je pense que ça crée une émulation. (E1-Katia, l. 175-185)

Son engagement dans la simulation clinique

C'est dans cette perspective d'ouverture que Katia s'engage dans la simulation clinique dès l'origine du projet, il y a quatre ans, parce que cela l'intéresse :

Depuis le moment où on a décidé de faire de la formation par la simulation au sein de l'IFSI, j'ai intégré le groupe projet, parce que c'était quelque chose qui me... qui m'attirait. Donc j'avais envie de participer à... cette aventure (E1-Katia, l. 47-49)

Sa motivation est intrinsèque : elle aime ce format parce qu'il lui permet de faire un lien fort avec le terrain et qu'elle s'y sent peut-être plus légitime. Et elle s'y fait plaisir, tant dans la conception, dans la dimension technique que sur la conduite du débriefing, y compris parce que ce format suscite une certaine prise de risque. Enfin, elle aime cela parce ce format la rapproche de son métier d'origine :

Je trouve que vraiment dans la simulation, dans la formation par la simulation, sur une situation clinique, c'est là où... où justement on peut venir éclairer ... ou en tout cas amener les étudiants à identifier eux-mêmes un certain nombre d'éléments vraiment en lien avec les savoirs infirmiers. [...] Alors que parfois sur certains TD, euh... je sais pas, d'une UE contributive, où on va re-décliner un TD sur une pathologie ou autre... bon, bien sûr, avec toute la dimension infirmière qu'on peut y mettre... On n'est pas sûr d'être complètement légitime des fois, pour expliquer ça, certaines choses ou autres... alors que là, beaucoup plus. (E1-Katia, l. 536-556)

Et puis c'était le fait de construire un scénario, d'être dans un petit groupe d'étudiants, [...] d'animer le débriefing, d'observer des choses et tout ça, je trouvais ça intéressant. Je trouve toujours ça très intéressant. (E1-Katia, l. 316-320)

J'ai parlé plusieurs fois de plaisir donc... voilà, plutôt contente de ça. Mais en se disant toujours « bon j'espère que... » [...] un peu plus stressée sur la technique [...] mais en même temps oui, une sorte d'excitation un peu fébrile, quoi. (E1-Katia, l. 852-857)

Tout ce qui peut être d'accessoiriser et de préparer le mannequin, etc. Non, ça j'aime bien... euh... comme infirmière, il y avait toujours un côté où j'aimais bien le côté technique aussi... le côté « faire ». Donc c'est vrai que dans la simulation, toute cette partie-là, ben c'est le côté « faire », et j'aime bien. Parce que justement peut-être que quand on est... quand on est formateur, on est moins dans le faire. Moins dans le faire dans le sens même « gestuel ». Et... ça, c'est une dimension qui ... qui m'a manqué à un moment donné quand même ... parce que j'aimais bien quand... une certaine gestuelle... et ça je le retrouve un petit peu dans la... dans la simulation. (E1-Katia, l. 329-339)

Moi j'ai vécu l'expérience avec les acteurs [...]. Je perçois que c'est très riche. Très, très riche. Dans le réalisme qu'on crée. Parce qu'il y a une vraie interaction qui va se faire. Et c'est des dimensions fines qu'on ne peut pas rendre avec un mannequin, et que l'acteur... alors ça dépend évidemment du jeu de l'acteur mais euh... je pense que la simulation, sans les acteurs, ça manque. (E1-Katia, l. 345-350)

Elle en retire des bénéfices pour elle-même, à la fois dans la relation particulière que le format suscite avec les étudiants et parce que cela développe son sentiment d'efficacité personnelle. Elle parvient aujourd'hui à mener ses séances avec souplesse :

Et puis comme ça développe une autre relation aux étudiants, parce qu'on est en petit groupe, à la fois on les connaît mieux, eux aussi nous voient différemment. (E1-Katia, l. 527-528)

Ben peut-être une certaine... prise de confiance ... une prise de confiance dans le sens... ben des retours que peuvent en faire les étudiants. Le fait qu'une séance se passe bien, etc., donc justement... où on sait que ça peut être un petit peu hasardeux, et puis de voir que finalement on a des ressources pour... pour réussir à mener le groupe, à mener un débriefing... pas forcément là où on voulait l'amener bien sûr, on a des objectifs au départ, mais on sera toujours... mais par exemple, d'avoir réussi à avoir un débriefing assez riche, par la participation des étudiants, etc.... euh... ben on se dit, oui, qu'on a des ressources, qu'on a de la ressource.... (E1-Katia, l. 520-527)

Cette activité lui coûte des efforts, à la fois en amont, pendant et après, mais elle les minimise :

Alors oui, essentiellement du temps. Oui, du temps. [...] Et puis c'est vrai qu'il y a eu beaucoup, beaucoup de séances, des fois... comme il fallait être deux à chaque fois... moi j'en ai fait beaucoup par exemple. Je fais partie de celles qui en ont fait le plus mais... c'était volontaire. (E1-Katia, l. 387-393)

C'est assez fatigant. [...] Souvent, il y a un côté un peu « pression », timing, c'est-à-dire il faut être dans... vraiment il faut gérer le temps. Alors il faut toujours gérer le temps ! Mais là c'est un peu serré parce qu'il faut être sur la préparation technique, il faut être sur tout ça. Donc ça, c'est un petit peu une contrainte. Souvent on sort un peu fatigué de ce type de séance. [...] En même temps, c'est pas insurmontable, quoi. (E1-Katia, l. 578-591)

Alors après oui, l'énergie, la remise en question sur ce qui a marché, pas marché... là peut-être où on n'a pas été performant... là encore, d'être toujours dans une démarche de... de se poser des questions après. (E1-Katia, l. 394-396)

Dans la conduite des séances, elle veille particulièrement à assurer la sécurité psychologique des étudiants et à instaurer un climat permettant les échanges :

La charge émotionnelle, elle est importante au cours de... j'ai dit que nous, on s'exposait, mais les étudiants s'exposent aussi. Enfin, on sent un peu leur charge émotionnelle, donc du coup, ben... le fait d'être amené... là aussi, à les accompagner, à être rassurant aussi par rapport à tout ça... (E1-Katia, l. 566-569)

Là ça me paraît encore plus important justement d'instaurer un climat un peu de confiance, rassurant en tout cas, un cadre plutôt sécurisant, émotionnellement, pour les étudiants. Donc d'être, voilà, je plaisante, des fois j'essaie de les mettre comme ça un petit peu à l'aise... Et puis, ben, dans le débriefing, j'essaie de pas trop intervenir d'entrée. (E1-Katia, l. 645-649)

Ben d'amener les étudiants à dire des choses. Donc parfois avec des temps un peu de silence, où on attend que ça soit eux qui amènent un petit peu des... Ils osent pas des fois, parce qu'ils sont observés, ils attendent un petit peu qu'on le dise. Alors c'est vrai que parfois, ça m'est arrivé d'être avec des collègues qui avaient tendance à aller un petit peu vite, à dire des choses que... je me disais « mais les étudiants vont arriver à le dire ! » Après ce sera à nous peut-être de reprendre, en le mettant en lien avec... bon, des mots, des choses... d'essayer de faire quand même émerger des choses. (E1-Katia, l. 651-656)

Au final, Katia se dit très investie dans l'activité, au point que cet investissement déborde le cadre de l'IFSI, puisqu'elle a présenté une communication sur le sujet dans un congrès, en compagnie de deux de ses collègues :

C'est-à-dire que j'adhère complètement parce que je pense que c'est vraiment une méthode pédagogique – il y a pas que celle-ci – mais je pense que celle-ci elle permet vraiment de développer des... des compétences. Elle permet vraiment des apprentissages. Et puis l'implication, enfin... oui, je pense qu'il y a une implication forte quand même, oui. L'implication fait que, oui, on a eu envie d'aller au salon infirmier, d'en parler, d'y passer du temps... quand même beaucoup. (E1-Katia, l. 378-384)

Elle considère que le soutien organisationnel pour le développement de l'activité et des formateurs est fort, dans une volonté institutionnelle d'innovation pédagogique. En revanche, elle ne mentionnera pas le rôle de la collègue chef de projet, mais plutôt celui de la cadre supérieure en charge de la coordination pédagogique :

Ça représente aussi un investissement important pour l'IFSI. Une place importante, oui, dans la recherche de méthodes plus... plus interactives qui... qui mobilisent plus les étudiants. (E1-Katia, l. 427-429)

La sous-directrice pédagogique fait partie du groupe projet. Depuis le début elle fait partie du groupe projet simulation. [...] Un moteur et puis un soutien. Et puis euh... (*la directrice*), oui... aussi, puisqu'on a pu exprimer parfois des difficultés, qu'on a pu avoir au début, ou en termes de matériel, etc. Et elle recherche quand même à résoudre rapidement les problèmes. Il y a cette volonté de nous former. Donc je pense que oui, il y a un réel soutien. (E1-Katia, l. 436-443)

En tant que membre du groupe de pilotage, elle manifeste une volonté d'ouverture de la conception des scénarii au collectif de formateurs, pour optimiser l'adhésion de tous à la simulation. Elle y voit une plus-value pour améliorer le climat de travail et pour se développer collectivement dans et *via* cette activité :

Plusieurs fois j'ai dit dans des réunions du groupe projet « peut-être que maintenant il faudrait que tout le monde s'y mette un petit peu, pour être force de proposition sur des scénarios, et tout ça ». Donc pour le moment, ça, ça a du mal un petit peu à démarrer. Il y a pas mal de formateurs qui vont être formés, qui vont peut-être partir un peu en formation, donc ça va peut-être créer un peu une émulation... Et puis c'est vrai que dans le groupe projet, tous les ans, il y a un colloque de la formation par la simulation en santé, il y a toujours quelqu'un qui y va du groupe. Et puis finalement, qui fait un retour à l'équipe. [...] Voilà, en fait pour bien montrer l'intérêt de cette méthode, comment ça se développe un petit peu partout. (E1-Katia, l. 468-480)

Je pense qu'on avait bien balisé aussi les choses en amont. (E1-Katia, l. 369)

Comme on anime toujours à deux... enfin on est toujours à deux sur la séance, avec une personne qui est plutôt sur la régie et quelqu'un qui est sur le débriefing, en général on fait deux scénarios, et on alterne. Donc on s'investit chacun sur tous les plans, mais de faire après un petit débriefing après entre nous. Sur comment les choses se sont passées, de voir ce que l'autre a pu observer de notre... de la qualité de notre débriefing ou pas... comment on pourrait améliorer, etc., donc oui ce questionnement un petit peu pour essayer toujours de chercher à s'améliorer. En tout cas collectivement. (E1-Katia, l. 398-404)

Parce qu'en même temps ben... ça crée de la confiance, aussi. A un moment donné, faut faire confiance à l'autre, sur le regard qu'il va peut-être porter sur nous. Et puis en même temps, on se rend compte que de toute façon, on s'expose chacun à son tour ! Sur des choses différentes, donc on est tous un peu... dans une situation à risque à un moment donné. Donc on est bienveillant avec l'autre. Et puis... ben on peut faire un retour à l'autre sur... « ben là, tu aurais pu dire ça comme ça ou autre... » mais c'est pas pour autant qu'on critique l'autre en fait. [...] C'est plutôt constructif. (E1-Katia, l. 508-515)

Finalement on s'expose aussi... d'une façon ou de l'autre...un peu au regard de l'autre. Donc je trouve que ça... ça rapproche aussi un petit peu. Et puis parfois on rencontre des difficultés... techniques par exemple, qu'il faut résoudre ensemble... des fois on est déstabilisé un petit peu par ça. Alors après, est-ce qu'on le ressent tout au long ? Moi je trouve que ça nous a quand même appris à nous connaître un peu plus. [...] Oui, je trouve qu'on s'expose un peu au regard de l'autre, et puis après on en parle ensemble, etc. et je trouve que ça crée... une... oui une... un certain lien, on se rapproche un petit peu. (E1-Katia, l. 490-499)

Sa perception de développement professionnel via la SCPE

Katia considère que le formateur doit développer différentes compétences pour conduire ses séances :

Je trouve que ça nécessite des compétences un peu... ben peut-être un peu relationnelles, des compétences d'observation, des compétences justement – alors ça ce serait peut-être un peu dans l'esprit des soins relationnels – c'est-à-dire de poser un cadre assez contenant et puis ben, permettre cette maïeutique, hein. C'est l'émergence un peu... l'accompagnement... ça c'est des compétences qu'on développe. Alors après, ben il y aurait aussi des compétences un petit peu techniques aussi... justement d'être capable de faire face rapidement... d'avoir un petit peu un sens pratique aussi ! (*rires*) parce qu'on sent... bon, tout le monde est pas forcément très, très pratique hein avec ça ! Donc oui, ces compétences-là, mais je trouve essentiellement voilà, des compétences un petit peu de... liées un peu au débriefing quand même... ». (E1-Katia, l. 692-700)

Katia n'a pas encore bénéficié de la formation de formateur en simulation. Mais elle a pu s'appuyer sur des ressources au sein de l'IFSI, notamment en observant ses collègues :

Ben en fait, pour moi, c'est un peu une formation sur le tas. Parce qu'en fait j'ai pas eu de formation. Il se trouve qu'au départ du projet, on avait un chef de projet qui a fait un DU de formation par la simulation. En fait c'est un petit peu elle qui nous a... qui nous a guidés. Et je vais partir en formation en décembre. (E1-Katia, l. 406-409)

De pouvoir observer l'autre qui le fait. Ça j'aime bien, parce qu'il y a toujours des petites choses à prendre... on se dit « ben oui, tiens, j'aurais pas fait comme ça, mais c'est bien ». (E1-Katia, l. 815-816)

Elle a aussi utilisé ses ressources internes, en particulier ses connaissances en sciences humaines, pour apprendre à conduire ses débriefings. Et toujours, émerge, en toile de fond, son expérience de soignante qui constitue son socle de compétence pour se sentir en confort dans l'activité, même si elle estime avoir une marge de progression :

J'étais sur la compétence 6. Et euh... ça m'a beaucoup aidée en fait. Parce que ça faisait quelques années déjà que j'étais sur cette compétence 6 et du coup, ben je pouvais aussi m'appuyer un peu sur ce que j'avais travaillé avec les étudiants ». (E1-Katia, l. 619-621)

La confiance... maintenant que j'y repense, elle vient aussi peut-être de ça, c'est-à-dire on sent bien qu'on s'appuie sur quelque chose qu'on connaît bien, de notre expertise professionnelle ou expérience. (E1-Katia, l. 551-553)

Au début, peut-être au début, j'avais peut-être un peu quelques... enfin quelques difficultés, oui et non, ... un peu avec la régie. [...] Voilà, des fois on est un peu focalisé là-dessus. Après, plus on fait, et plus on utilise le matériel, et plus on est à l'aise avec. Il n'y a pas de secret. Justement nous, c'est qu'à une période on en fait beaucoup et puis après, on va rester longtemps sans en faire, donc à chaque fois faut se remettre dedans. (E1-Katia, l. 596-608)

Après, je pense que je peux largement m'améliorer dans le débriefing et tout ça, mais d'abord, c'est un moment que j'aime bien ! Je crois que j'ai assez vite compris un petit peu l'importance, l'enjeu de ce débriefing [...] Non, le débriefing, ça m'a jamais euh... posé souci ou inquiétude, non. (E1-Katia, l. 618-623)

Pour elle, le principal critère de qualité d'une séance, c'est l'engagement des étudiants dans le travail de réflexivité et le fait qu'ils aient été « bousculés » dans leurs représentations :

Bien sûr, la satisfaction des étudiants... mais en même temps, bon, c'est un critère... des fois à chaud ils vont être satisfaits ou pas, ça dépend s'ils ont été bousculés [...] Donc je me dis, voilà, s'ils s'investissent et qu'on sent qu'ils sont... et on voit que ça bouscule un petit peu quelque chose dans leur tête, là je me dis, bon, c'est bon. (E1-Katia, l. 679-684)

C'est justement si pendant cette phase de débriefing il y a eu pas mal d'échanges, où les étudiants quelque part, par rapport aux objectifs qui ont été fixés, ben finalement d'eux-mêmes ont réussi à aborder pas mal d'éléments. [...] Alors après, ben des fois, c'est pas tout à fait d'eux-mêmes, mais finalement on a un petit peu glissé quelque chose et puis ils ont su s'en saisir. (E1-Katia, l. 672-677)

Katia estime que sa pratique de la SCPE a pu modifier sa posture dans d'autres formats pédagogiques, sans que ce soit pour autant des transformations importantes de ses conceptions de l'enseignement :

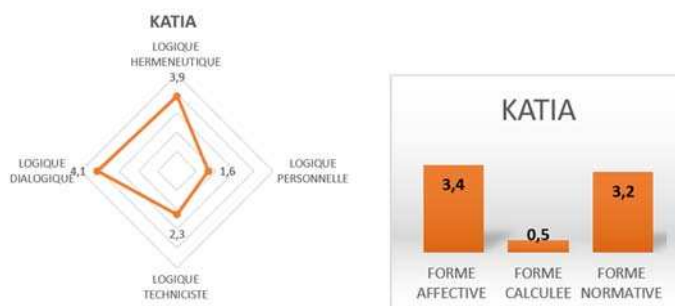
Je pense que ça a dû modifier des choses, même la relation aux étudiants, etc. Peut-être aussi des fois de réinvestir un peu le débriefing, pas complètement en tant que tel, mais dans un autre contexte. [...] D'être un peu dans cette même démarche, de construire un peu le questionnement de l'étudiant, de l'aider un petit peu en s'appuyant un petit peu sur ça, sur le débriefing. Euh... alors je l'ai réutilisé aussi, dans une formation... dans un partenariat qu'on fait avec l'hôpital sur le travail en collaboration. Donc oui, je pense que des fois je m'appuie un peu sur... oui les compétences qu'on peut développer pendant ces séances de simulation ». (E1-Katia, l. 627-639)

Peut-être que j'ai aussi appris de la simulation, ... ben justement de rester un petit peu dans cette position parfois un peu de... de retrait, qui à la fois « aide à » mais ne pas... et voilà. C'est pas toujours facile, en même temps, on veut tellement faciliter les choses que bon... ! Alors du coup, oui, ça m'a appris aussi ça ». (E1-Katia, l. 659-662)

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Katia

Katia se situe dans une **logique fortement à très fortement dialogique (4,4)** : Elle est centrée sur l'étudiant et vise son développement professionnel *via* ce format, en créant les conditions optimales de l'échange. Elle est aussi particulièrement sensible à la dimension collective de l'activité, où elle s'investit pour le groupe de pairs et où elle manifeste un souci d'optimisation des compétences des formateurs. Elle apprécie le travail en équipe dans ce format. La **logique personnelle est faible à modérée (1,6)** ; en effet, la simulation trouve une résonance particulière chez Katia, en ce qu'elle lui permet de retrouver son identité de soignante qui semble très forte pour elle. Sa motivation à utiliser la simulation est intrinsèque. Pour autant, la simulation n'est pas un élément majeur de son projet professionnel. La **logique techniciste est modérée (2,3)** : Katia aime l'aspect gestuel que permet le format (ce qui lui rappelle sa pratique infirmière), mais elle est aussi attirée par l'utilisation d'acteurs, qu'elle juge finalement plus réalistes. Katia n'évoque pas l'apprentissage d'automatismes, ni ne fait références aux normes de bonnes pratiques dans l'apprentissage *via* la simulation. La **logique herméneutique est fortement présente (3,9)** : Katia vise le développement professionnel pour les étudiants, dans une perspective éthique fortement exprimée. Elle-même s'est engagée dans le format pour sa dimension innovante, et en retire des opportunités de développement, tant pour elle-même que pour ses collègues.

En ce qui concerne les **formes d'engagement**, la forme est assez fortement à fortement affective (3,4). Elle évoque à plusieurs reprises le plaisir qu'elle éprouve dans cet exercice, tant dans ses dimensions techniques qu'humaines. La **forme d'engagement normative** est assez fortement présente (3,2) : Elle exprime une volonté de faire évoluer l'activité, dans une recherche d'amélioration de la qualité des pratiques. Elle est force de proposition dans ce sens. Enfin, la **forme calculée** est faiblement présente (0,5) : il ne semble pas y avoir de stratégie ni d'ambition particulière dans sa démarche.



Portrait en activité de Katia (phases 2 & 3)

Description de la séance (26 février 2016)

La séance a lieu à l'IFSI et se déroule sur une matinée. Il s'agit d'un groupe de six étudiants infirmiers de première année et l'objectif est le recueil de données au cours de l'entretien d'accueil d'un patient dans différents contextes (EHPAD, service de chirurgie et service de médecine). C'est leur première expérience de pratique simulée, séquence qui a été annoncée à l'ensemble de la promotion la semaine précédente par Irène. Katia co-animera avec Elvire, formatrice peu expérimentée en simulation, que j'ai déjà rencontrée en début de semaine car elle co-animait avec Hervé. En se rendant ensemble au laboratoire, Katia me dit qu'elle ne se sent pas trop en forme aujourd'hui.

Les deux formatrices arrivent ensemble et installent les accessoires ; elles discutent de la pertinence de laisser ou pas l'appareil à tension dans la chambre pour la première situation en EHPAD. Elvire dit que lundi Hervé l'avait volontairement laissé. Katia exprime son désaccord, elle dit que ce n'est pas l'objectif et affirme sa volonté de se conformer strictement à la check-list des accessoires.

Les formatrices sont confrontées à une difficulté technique car c'est la première fois qu'elles doivent mettre en route seules le nouveau système audio-vidéo. Bien qu'elles suivent à la lettre la procédure, elles ne trouvent pas comment régler le son. Puis elles finissent par y parvenir, mais ces différentes manipulations leur ont fait perdre du temps. Katia reste assez calme, mais on la sent tendue « s'il y a une chose que je n'aime pas, c'est les problèmes techniques », dit-elle.

Les étudiants se sont installés dans la salle de débriefing, salle qui a été laissée telle que les collègues d'hier l'avaient installée. Katia fera le briefing debout, mais pour les débriefings, elle veillera à être assise et ne se placera pas au milieu mais sur un côté. Katia débute le briefing par l'expression des étudiants : elle leur demande ce qu'ils ont compris de cette méthode pédagogique. Elle apportera ensuite des compléments d'information, mais en reprenant toujours les éléments amenés par les étudiants. Son attitude est ouverte, sa voix calme et posée. On sent qu'elle prend beaucoup de soin à établir un climat de confiance pour que les étudiants s'engagent. Cela facilitera d'ailleurs l'expression du stress chez plusieurs étudiants. Le pré-briefing de la situation est aussi particulièrement soigné : Katia est soucieuse de faire en sorte que les étudiants aient bien compris ce qu'on attend d'eux. Elle s'adresse à tous les étudiants du groupe, et elle accompagne dans le couloir les deux étudiants qui vont gérer la situation afin de répondre à leurs éventuelles questions sur le contenu du dossier patient.

Dans le premier débriefing, elle annoncera aussi comment celui-ci va se dérouler. C'est, il me semble, la seule à le faire. Elle laisse beaucoup la parole aux étudiants, écoute, acquiesce, encourage. Elle sollicitera chaque étudiant. Elle leur demande ce qu'ils en pensent, pose des questions, les laisse chercher. Elle a une approche du débriefing qui est davantage ciblée sur des moments-clés. Elle a pris des notes pendant la situation et les regarde de temps en temps pendant le débriefing. Celui-ci suit une structure que je repérerai dans ses deux débriefings : elle commence

par faire exprimer les impressions des deux étudiants acteurs, puis du patient, puis des observateurs. Ensuite elle leur fait explorer certains moments-clés (l'évaluation de la douleur, la prise en compte de l'inquiétude de la patiente, la manière de communiquer), donc selon une perspective thématique plutôt que chronologique ; ensuite elle fait une sorte de feedback en reprenant les faits et les paroles des étudiants et en les commentant. Elle les fait interagir et leur demande comment ils pourraient faire autrement. Enfin, elle termine le débriefing en faisant elle-même une synthèse des points évoqués. Elle met alors en évidence les éléments structurants de la pratique.

Les deux formatrices s'étaient entendues pour animer chacune à leur tour le débriefing, Katia réalisant le premier et le troisième. Si Katia sollicitera l'autorisation de prendre la parole dans le débriefing animé par sa collègue, Elvire quant à elle, interviendra spontanément sans y avoir été invitée. Je sens que cela contrarie Katia et casse parfois la dynamique des échanges, dans le troisième débriefing notamment. À ce moment-là d'ailleurs, le regard de Katia se pose sur sa collègue, puis sur moi avec un sourire ! Les deux formatrices ont une façon différente de gérer les échanges : lorsqu'Elvire est précocement dans le feedback « vous avez fait ça, c'était bien » et fait état de son expérience d'infirmière en chirurgie, Katia, elle, renvoie « qu'est-ce que vous pensez de ce que vous avez fait ? » et n'évoquera jamais sa propre expérience de soignante. L'une se situe dans le rapport à la norme et se place comme modèle de rôle et évaluateur, tandis que l'autre, Katia, se situe dans un rôle de médiateur.

Débriefing à chaud

Katia se dit d'emblée « un petit peu insatisfaite » ; les problèmes techniques rencontrés en début de séance l'ont perturbée et elle exprime « des petites difficultés de... je sais pas comment dire ça... de co-animation avec Elvire ». Elle évoque un manque de concertation en amont de la séance qui pourrait expliquer les divergences ressenties en termes de stratégie de conduite du débriefing :

KATIA : Parce que par exemple, il y a des moments où elle est intervenue alors qu'en fait j'attendais que ça vienne un petit peu des étudiants – j'avais lancé une perche, moi, pour ça – et pour moi, elle est intervenue trop vite. Mais bon, ça c'est le problème de co-animation. Alors c'est vrai que, comme ce matin on s'est un peu... comme ça a bousculé, ben on n'en a pas parlé. Avec mes autres collègues, on se l'est déjà dit avant, on a l'habitude et donc on n'a plus besoin de le préciser... ben là, c'est énervant, j'aurais dû le préciser. (E2-Katia, l. 11-18)

Ce qui lui semble satisfaisant en revanche, c'est le climat de confiance qu'elles ont réussi à établir avec le groupe :

KATIA : J'ai le sentiment qu'on les a mis relativement à l'aise... voilà. Alors c'est pas vraiment un moment de la séance mais voilà. En tout cas d'avoir le sentiment que le climat était... il y avait une pression qu'on sent et puis qui est quand même un petit peu retombée. (E2-Katia, l. 24-27)

Entretien d'autoconfrontation (phase 3 - mars 2016)

L'entretien a lieu six jours après la séance, dans le bureau de Katia. D'emblée, elle évoque ce jour « où elle avait eu une panne de réveil » et m'annonce qu'elle a animé une autre séance depuis. Elle n'identifie pas d'épisode particulier qui lui semblerait significatif de sa propre pratique dans ce format. Lorsque nous évoquons la manière dont elle s'est préparée pour cette séance, Katia dit avoir relu les scénarii la veille et revu notamment les objectifs pédagogiques. Cela lui a permis de repérer le fil conducteur :

KATIA : La veille en fait j'ai relu les situations. Les points, disons, les points à aborder avec les étudiants.

CH. : C'était quoi ces points particuliers ?

KATIA : Ben les points de débriefing, en fait, finalement. Quel était le fil conducteur... qu'est-ce qu'on voulait leur faire percevoir... au travers de ces différents entretiens. Parce que finalement dans la séance, c'était trois entretiens d'accueil et de recueil de données. Et en tout cas, de bien reclarifier ce qui était différent, en termes d'objectifs, sur ces trois entretiens de recueil de données. (E3-Katia, l. 41-47)

Les gestes langagiers

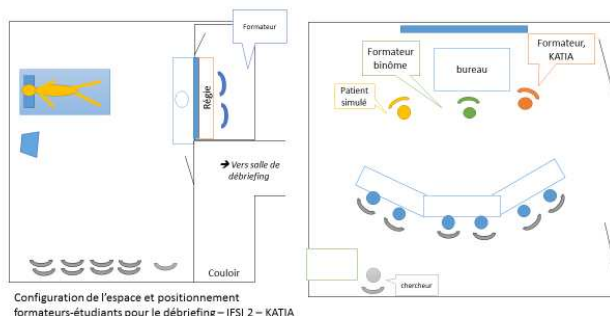
L'installation de la salle de débriefing

Katia et sa collègue n'ont pas semblé prêter une attention particulière à l'installation de la salle, ce que Katia confirme, la salle ayant été installée par les collègues lors de la séance de la veille. Pour autant, il lui semble aller de soi qu'il faille l'installer de cette manière :

CH. : C'est une habitude pour toi de te mettre dans cette configuration-là ?

KATIA : Pour les séances de débriefing ? euh... oui, à peu près... enfin, c'est-à-dire que... dire que c'est l'habitude, peut-être pas, parce que là, c'était la première fois que je le faisais ici avec la salle de cours à côté. Parce qu'habituellement on faisait le débriefing dans la salle même de pratique. Alors dans ce cas-là, on s'installait différemment. C'est-à-dire que les étudiants étaient sur des chaises un peu en demi-cercle, et nous en général, on se

mettait un petit peu en face d'eux. Assez proche en fait. Assise. Et puis au laboratoire, c'est encore différent, les tables sont organisées en U et donc, ben on se met à un endroit du U en fonction de où sont les étudiants. (E3-Katia, l. 141-148)



La position du formateur dans l'espace

CH. : Est-ce que dans la façon dont tu te places, il y a quelque chose qui est réfléchi ou ça vient comme ça vient ? Est-ce qu'il y a une intention derrière le fait que tu sois assise comme ça ?

KATIA : Non, ça c'est pas... c'est pas réfléchi. C'est pas réfléchi. Ce qui serait réfléchi, c'est d'être assis en face d'eux, et de pouvoir finalement être en interaction avec le groupe d'étudiants. (E3-Katia, l. 149-152)

Ainsi, la position frontale en face du groupe reste pour Katia une évidence. Cependant, elle évite de se mettre en position centrale. S'asseoir ainsi lui paraît une position « naturelle », qui, pour elle, véhicule de façon implicite un message d'ouverture à la réflexion et à l'échange ; elle fait d'ailleurs le parallèle avec les situations de soins :

CH. : C'était quelque chose de naturel pour toi qu'il fallait s'asseoir ?

KATIA : Oui. Oui, parce que là encore, si je fais un parallèle avec les situations, là encore, pour moi, on est dans un moment où il va y avoir des échanges. Et donc le fait de m'asseoir, de me mettre à la même hauteur aussi que les étudiants, ben, quelque part c'est un temps où on se pose. Où on prend le temps. On prend le temps de les écouter, des échanges. On est dans une interaction avec les étudiants un peu différente que si je suis dans un cours, dans un TD où... oui, donc, pour moi, c'est... oui, c'est évident qu'il faut s'asseoir. (E3-Katia, l. 166-172)

C'est d'ailleurs tellement évident pour elle que lorsque sa collègue débute le deuxième débriefing en restant debout, Katia va chercher une chaise et la lui présente, ce qui amènera Elvire à s'asseoir !

Le choix du vocabulaire

Katia réfléchit avant de parler. Sa voix est calme et posée. Lorsqu'elle s'écoute réaliser le briefing, son premier commentaire est un jugement critique sur le choix des mots qu'elle a employés :

KATIA : À l'écoute je me dis que... il y a des mots qui n'étaient peut-être pas tout à fait bien... bien posés.

CH. : C'est-à-dire ?

KATIA : Ben, c'est-à-dire que quand je dis « ça reste une situation artificielle », là, en l'écouter, je me dis « tiens... ? », en même temps j'ai dit « la plus réaliste », mais enfin... « artificielle », je me dis que c'est pas un mot qui...

CH. : Qu'est-ce que tu voulais dire quand tu as évoqué cette...

KATIA : Ben je voulais... en fait l'idée, c'est que c'était une situation... virtuelle. Et j'ai hésité avec ce mot. Mais en même temps « virtuel », je faisais le lien avec l'ordinateur. Mais qu'en fait... enfin c'est pas une vraie situation dans le sens où ben... on peut se tromper. On peut avoir droit à l'erreur. Voilà. Malgré tout c'est... ça reste une situation qu'on a construite, on veut qu'elle soit la plus réaliste, mais voilà. Et en fait j'ai dit artificielle, et c'est vrai que même en disant le mot, je crois pas que ce soit un mot que j'ai jamais utilisé dans la simulation.

[...]

KATIA : Pour moi, les mots c'est important. Ça précise les choses. Enfin, c'est pas anodin du tout. Donc... enfin pour clarifier les choses en tout cas. Pour qu'on parle de la même chose. Et donc de bien... bien identifier ce qu'on met derrière chaque mot. Voilà. En général, j'essaie de bien choisir mes mots. De les poser. Bien choisir. Enfin je pense faire un choix. Après il est peut-être plus ou moins judicieux, et c'est là où je me dis qu'« artificiel » c'est pas judicieux. Mais oui, parce que c'est important de clarifier au départ de quoi on parle et est-ce qu'on parle bien de la même chose. Je crois que c'est ça mon intention. (E3-Katia, l. 272-306)

De même, lors d'un débriefing, elle commente le choix qu'a fait sa collègue pour faire émerger les processus mentaux qui ont conduit à l'action, quand celle-ci demande à l'étudiant « pourquoi » il a fait cette action :

KATIA : Je me suis dit « le « pourquoi » ... c'est maladroit »

CH. : Est-ce que tu peux m'expliquer ce choix que tu fais de t'interdire le « pourquoi » ?

KATIA : Ben c'est ce que je te disais tout à l'heure, en fait. Le « pourquoi » induit un peu une justification : « pourquoi j'ai fait ça », alors que nous, ce qu'on cherche à dire c'est « quelle était l'intention ? ». (E3-Katia, l. 760-763)

Les gestes éthiques

Créer la sécurité psychologique

Katia est très attentive à la sécurité psychologique des apprenants, dès le briefing mais aussi tout au long de la séance. Au cours du briefing, elle favorise l'expression des appréhensions par rapport à l'exercice :

KATIA : C'est constant. Voilà. Ils arrivent. Ils se demandent un peu à quelle sauce ils vont être mangés. Ils sont un peu inquiets. Alors euh... en tout cas, leur permettre de le dire. Et puis essayer de les rassurer. Enfin de les mettre en sécurité, par rapport à ça. Et de leur dire qu'on entend ça. Pas de le banaliser, mais de leur dire que c'est normal. Que c'est nouveau pour eux, que quelque part ça expose. Mais voilà, de créer un sentiment un peu de sécurité. Parce que c'est une constante qu'on a... et puis nous-même on a expérimenté ! Donc on sait que c'est stressant. (E3-Katia, l. 367-372)

Lors de l'expression des ressentis au début du débriefing, elle prend en quelque sorte la température du vécu de chaque étudiant, ce qui lui permet d'ajuster son attitude :

KATIA : Alors il y a des choses qu'ils nous disent toujours « ben ça été difficile, etc. » mais parfois, on sent que certains, c'est vraiment... et donc après, je vais forcément en tenir compte dans la façon dont je vais mener le débriefing, pas les heurter, la façon dont on peut dire... On est quand même beaucoup, dans la formation par la simulation, dans ce débriefing, je dirais, à... à faire en sorte de pas heurter. Hein... parce qu'on sait qu'on s'est exposé, que peut-être on a mal fait, ou qu'on a pas fait ce qu'on voulait faire, donc oui, je crois que je suis attentive à ça dans un premier temps. (E3-Katia, l. 517-522)

Lors d'un débriefing, l'un des étudiants a pu exprimer son malaise à l'idée d'être regardé par ses collègues en situation. À l'écoute de cet extrait, Katia s'aperçoit que lors de la séance d'hier aussi, un garçon a exprimé cela. Son intention vise le développement d'une construction professionnelle de l'étudiant et un travail sur soi. Son approche est résolument non directive :

ESI Paul : ... moi ça me change totalement d'être observé... moi, en stage, j'étais seul avec le patient, on n'a pas la même impression quand on est seul avec le patient... et quand on sait qu'on est observé... que ce soit avec un kiné ou avec le professionnel à côté qui note...

ESI Candice : ça fait un peu examen...

ESI Paul : ouais.

KATIA : alors... c'est vrai. Et puis là en plus, vous découvrez la formation par la simulation en plus. Donc ça met quand même une certaine pression. En revanche c'est bien d'avoir identifié ça pour vous, que c'était un élément de stress et que peut-être ça modifie un peu votre spontanéité... mais c'est quelque chose peut-être sur lequel vous devrez travailler ?

ESI Paul : oui, oui.

KATIA : parce que, comme vous le dites, bien sûr là dans cette situation on est un peu en évaluation, mais quand on est infirmier, on est beaucoup observé. On est observé par les patients, par les familles, ses collègues...

ELVIRE : vos tuteurs de stage qui vous voient travailler... donc il faut que ce soit quelque chose que vous intégrez pour progresser dans vos apprentissages.

KATIA : mais la première étape qui est de prendre conscience de quelque chose qui est difficile pour vous, ben ça va vous permettre d'avancer, en tout cas d'essayer de trouver des moyens de vous familiariser avec ça.... Parce qu'il faut faire avec ce regard. Alors plus on est à l'aise, comme vous avez dit tout à l'heure, plus on se sent soi-même rassuré, enfin à l'aise dans ses connaissances, ça nous donne une certaine assurance... il faut travailler aussi avec ça. (Extrait audio Katia-B03 9'20 à 13'22)

Elle commente cet extrait en souriant :

CH. : Donc là, ton intention, c'était quoi face à cet étudiant qui exprimait la difficulté qu'il avait à être regardé ?

KATIA : Alors mon intention... comment dire... c'est vrai que... je crois que c'est dans le briefing finalement où je leur disais qu'ils allaient aussi peut-être apprendre des choses sur eux-mêmes... Donc là, c'était tout à fait ça en fait. Et c'était à la fois d'encourager cet étudiant – parce que c'est pas facile de dire qu'on était stressé – et en tout cas de l'encourager parce que... comment dire... je trouvais que c'était important qu'il en prenne conscience, qu'il l'exprime, donc de lui dire que c'était déjà le début peut-être de... de moyens à mettre en œuvre, etc., etc. [...] Enfin on a tous vécu ça ! Alors qu'ils en prennent conscience, qu'ils reconnaissent aussi comment ça se manifeste, pour

commencer à travailler là-dessus. Voilà, mon intention c'était ça. De peut-être pas lui donner des clés, parce que je lui ai dit que ce serait à lui de trouver les moyens de... C'est quand même quelque chose d'important. On le retrouve tout le temps, c'est récurrent. (E3-Katia, l. 669-693)

Les gestes de mise en scène du savoir

La conduite du briefing

Katia n'a suivi sa formation de formateur en simulation que très récemment. Elle a appris à réaliser le briefing « sur le tas ». Elle s'appuie aussi sur ses connaissances en psychologie, acquises en conduisant les unités d'enseignement relatives à la compétence 6, relative à la communication et à la conduite d'une relation en contexte de soins, en lien avec des savoirs issus des sciences humaines :

KATIA : Déjà ça s'appuie, je dirais, sur des connaissances ou des compétences déployées pendant toutes ces années de simulation.

CH. : Dans tes expériences passées ?

KATIA : Oui, dans mes expériences antérieures. Parce que je suis dans le projet depuis le début. Et après, c'est vrai que moi, j'ai fait rapidement le lien entre la formation par la simulation avec finalement la compétence 6, sur en tout cas, les soins relationnels, la communication. Et c'est une compétence que j'ai... animée avec mes collègues, au début quand je suis arrivée à l'IFSI. Et je dirais que tout au long de la formation par la simulation, je dirais que j'ai le sentiment de m'appuyer aussi sur certaines compétences en lien avec [...] parce que dans cette compétence 6, d'avoir dû réfléchir justement sur l'importance de la communication, de la communication verbale, non verbale, etc., bon, ben il y a des choses aussi que j'ai comprises, apprises peut-être... et donc oui, je ferais le lien avec ça. (E3-Katia, l. 319-331)

Nous remarquons qu'elle commence son briefing en demandant aux étudiants ce qu'ils savent de cette modalité pédagogique. Elle s'assure ainsi que les étudiants ont compris ce qui était attendu d'eux : *(extrait du briefing)*

KATIA : alors on va passer cette matinée ensemble autour de la formation par la simulation. Donc vous avez déjà eu en fait une présentation sur cette méthode pédagogique.... Alors peut-être que là, on va prendre quelques minutes pour peut-être redire un petit peu ce que c'est ? et peut-être partir de vous, ce que vous avez compris... à quoi vous vous attendez en fait ce matin ?

ESI fille : ... à une situation... et d'après ce que j'ai compris, il y a quelqu'un qui va jouer le patient et nous on va devoir... faire... comme en vrai, quoi.

KATIA : oui...

ESI garçon : en étant observé... par une vitre.... Et filmé.

KATIA : oui...

ESI fille : et puis il y a un débrief après pour... pour analyser la situation... comment on a réagi...

KATIA : humm... donc effectivement, vous avez retenu et compris un certain nombre de choses. Oui, effectivement, vous allez vivre trois situations de soins que vous pouvez être amenés à rencontrer pendant vos stages. Alors évidemment cette situation reste une situation artificielle, mais on essaie de la rendre la plus crédible et la plus réaliste possible. Mais en même temps ça reste une situation... euh... de simulation. *(Extrait audio Katia-B02 : 9' à 10'38)*

Katia reprend ensuite point par point chaque élément apporté par les étudiants dans cet échange et les développera en regard de la séance présente. Elle l'explique ainsi :

KATIA : Ils ont eu une présentation de la formation par la simulation. Pour moi l'idée, mon fil conducteur, c'est de me dire « qu'est-ce qu'ils en ont compris ? » et éventuellement de rappeler les choses, de préciser. Mais surtout de partir de ce qu'ils ont compris. Et puis les règles de fonctionnement. (E3-Katia, l. 222-225)

KATIA : J'ai eu le sentiment aussi que ça clarifiait peut-être certaines notions. À la fois ça les confortait dans ce qu'ils avaient compris et ça précisait... enfin il y avait des éléments de précision peut-être qu'ils n'avaient pas eu dans la présentation, qui était plus générale. Là on était sur... plus concrètement voilà comment ça va se passer, qu'ils allaient être en binôme et tout ça. (E3-Katia, l. 312-315)

La fidélité à la situation réelle et la facilitation

Katia a connu plusieurs choix d'artéfacts. Elle voit une plus-value dans le choix de l'acteur mais identifie les limites relatives au jeu d'acteur. Bien qu'elle soit membre du groupe de pilotage, elle ne participe pas au briefing des acteurs, réalisé par Irène, et n'en connaît pas précisément le contenu. Pour autant, en cours d'action, les formateurs n'ont prévu aucun moyen d'intervenir pour guider l'acteur dans sa manière d'interagir avec l'étudiant. Katia, lors de la deuxième intersession, donnera quelques précisions et consignes de jeu à la comédienne :

KATIA : J'étais déjà persuadée, pour avoir fait déjà patient standardisé, et ensuite mannequin, que le patient standardisé était plus adapté à ce type de simulation. Enfin, par rapport à ce qu'on vise comme objectif. On en avait

parlé en réunion. Et c'est vrai que... même si on avait réussi à faire vivre ces... ces mannequins, l'interaction quand même avec une personne, ça modifiait un petit peu tous ces... ça peut être plus subtil au niveau des mimiques, de la gestuelle, etc. Donc pour moi, j'étais plutôt positive, là-dessus. Bon après, il se trouve que la prestation de l'actrice était pas très satisfaisante en fait...

CH. : En quoi elle ne t'a pas satisfaite ?

KATIA : Eh bien... il n'y avait pas la subtilité justement attendue. Je pense qu'au niveau de la fiche acteur, il y a des choses qu'elle n'avait pas bien retenues. [...] Elle les a pas beaucoup déstabilisés. Et j'ai vu la différence avec hier, où c'était une autre comédienne, et effectivement, c'était plus en finesse. [...] C'est-à-dire si au bout de tant de temps, si les étudiants n'ont pas abordé ça, ben finalement l'actrice va peut-être dire une phrase ou apporter quelque chose pour amener les étudiants à. Le script est assez précis en fait. Donc je pense qu'elle s'en est pas suffisamment saisie. (E3-Katia, l. 80-109)

La conduite du débriefing

Comme pour le briefing, Katia s'appuie sur son expérience et sur les schémas construits ensemble au sein du groupe de pilotage, avec l'aide de la première formatrice chef de projet : « on avait construit ça à partir des éléments qu'elle nous avait donné » :

KATIA : Ben là encore, on s'appuie un petit peu sur ce qu'on a... un canevas un petit peu, qu'on a prévu. C'est-à-dire qu'il y a forcément un temps de retour sur les deux étudiants qui ont été dans l'action, si je puis dire. Un retour un petit peu à chaud sur... ben, sur ce temps-là, ils sont un peu sur peut-être leurs émotions, souvent c'est ça, hein, ils expriment d'être soulagés, ou ils ont été stressés, etc. Ensuite ben on va un petit peu vers l'acteur, voir comment il s'est senti pris en charge, en tant que patient dans la situation. Et puis après on va être plutôt un peu sur la phase partage, enfin faire un tour un petit peu avec les observateurs. On a un peu structuré... enfin c'est le canevas un petit peu qu'on a prévu. (E3-Katia, l. 493-500)

Dans la conduite du débriefing, Katia est centrée sur les étudiants : sur leur bien-être d'abord, puis sur leur compréhension de la situation et de leurs choix. Elle veille à faire participer le groupe et estime que les observateurs ont apporté une contribution de qualité aux échanges :

KATIA : Ben, dans un premier temps, je suis déjà attentive à... j'allais dire, l'état émotionnel des étudiants.

CH. : C'est-à-dire, tu fais attention à quoi ?

KATIA : Ben déjà à ce que je peux observer déjà de leur comportement, des fois leur gestuelle, des fois ils soupirent, il y en a certains ils peuvent être crispés. Ou on sent une insatisfaction. Alors je l'ai jamais senti sur ces trois scénarios-là. Mais pour d'autres scénarios, oui. Et puis ce qu'ils disent. [...] Ensuite d'une façon un peu générale, eh bien, ce qu'ils ont compris de la situation, ce qu'ils voulaient faire... enfin en tout cas d'arriver à... oui, à leur faire dire... identifier ce qu'ils voulaient faire, pourquoi... Et puis au... ce qui est important aussi c'est la qualité de l'observation des autres étudiants, des observateurs. Et ça, c'est très irrégulier. Enfin c'est très dépendant d'un groupe ou d'un autre. Là, j'avoue que les deux séances que j'ai faites, il y avait une qualité dans ce qu'ils observaient. Parfois c'est un peu plus laborieux. (E3-Katia, l. 511-528)

Après une première expression des émotions et des faits, elle les amène vers l'analyse des motifs d'action. Son débriefing suit une structure assez invariante. Pour autant, elle ajuste sa manière de faire en fonction des apports des étudiants et en fonction de ce qu'elle observe auprès de ses collègues et qu'elle trouve pertinent :

KATIA : Alors là, on est dans la phase plutôt d'analyse de la situation. Ben j'essaie en fait de leur faire dire des choses, enfin de leur faire identifier des choses. Donc ben... dans un premier temps je vais essayer de leur faire identifier quel était leur objectif, leur intention. Je me suis rendu compte que finalement ce mot d' « objectif » on le dit beaucoup, et que ça résonne pas toujours beaucoup pour les étudiants. Et hier j'ai entendu une collègue qui a parlé plutôt d' « intention », et j'ai trouvé que c'était quelque chose que je pourrais réutiliser. Que peut-être ça leur parlait plus. Mais bon, ils ont quand même réussi à le dire. Et puis, oui, c'est ça, c'est un petit peu pas à pas, au travers de ce qu'ils ont dit, de ce qu'ils ont fait, d'essayer de leur poser des questions pour les amener finalement à dire des choses. (E3-Katia, l. 537-544)

La synthèse de la séance

C'est Katia elle-même qui clôt le débriefing, en reprenant les éléments-clés mis en évidence au cours des échanges. Elle applique ici ce qu'elle a appris mais la question lui permet de s'interroger sur d'autres manières de faire possibles. Elle évoque aussi sa perception d'une demande implicite des étudiants d'un feedback par le formateur :

KATIA : La synthèse, ben, c'est important. Quand même. Même si parfois c'est pas évident parce qu'on a l'impression de se répéter un peu. Par rapport à ce qu'on a dit. Mais euh... oui, de redonner comme une photo un peu globale, comme ça, des points importants à retenir, après la situation. [...]

CH. : Et là, tu as fait le choix de la faire toi-même cette synthèse.

KATIA : Oui.

CH. : Est-ce que c'est un choix qui est collectif ? Ou pas ? Et qu'est-ce qui a motivé ce choix-là ?

KATIA : Alors c'est un choix collectif. Quelque part, dans la méthode, c'est un peu comme ça qu'on nous l'avait présentée. C'est intéressant de se dire que peut-être les étudiants pourraient le faire ? On s'est jamais posé cette question... euh... par rapport à la méthode. Parce que malgré tout, je crois que d'une certaine façon, on est parti aussi sur l'idée que les étudiants ils attendent quand même quelque chose du formateur. Donc c'est peut-être aussi dans le moment de la synthèse... Avant, je dirais dans l'analyse, on a essayé de mettre des éléments qui favorisent l'identification d'un certain nombre de choses, c'est un peu eux qui doivent les trouver et puis nous un peu alimenter... La synthèse, finalement, c'est un peu le formateur, là, sur le retour, le feedback, les éléments importants. Dans d'autres séquences pédagogiques, autres que la formation par la simulation, ça m'arrive souvent de demander aux étudiants de faire une synthèse. Après des TD, etc. Mais là, j'ai un autre objectif, quelque part, c'est moi aussi, de mesurer ce qu'ils ont compris et retenu. Là, oui, il y a quand même une intention pédagogique, en tout cas le collectif, le choix qu'on a fait, et par rapport à la méthode en tout cas, de ce qu'il y ait un retour du formateur. (E3-Katia, l. 609-632)

Les gestes d'ajustement

La prise de notes

Pendant l'exercice simulé, Katia est en régie et observe la scène ; elle prend quelques notes.

KATIA : Alors, je prends des notes... Comment je prends des notes ?... d'abord, je prends pas beaucoup, beaucoup de notes. Enfin c'est-à-dire que, comme je dois aussi être dans l'observation, et l'écoute, donc pour moi, tout doit être un petit peu ouvert, les yeux, les oreilles... donc d'écrire en même temps, c'est un petit peu compliqué ! [...]

Alors il y a une grille pré-écrite, qu'on n'utilise pas en fait.

CH. : Tu ne t'en sers pas.

KATIA : Non, d'ailleurs, on s'est même dit qu'on allait la retirer. [...] En tout cas, moi, souvent finalement, une grille... c'est parfois plus difficile de mettre des choses dans des cases, parce que moi... ça peut être un mot-clé, ça peut être un petit sigle que je vais me mettre ou autre, voilà...

CH. : C'est trop enfermant ?

KATIA : Voilà. C'est trop enfermant. Et puis moi-même, j'ai mes façons un petit peu de noter les choses. Donc du coup, il y a des fois des choses que je note, qui sont pas tout à fait prévues dans la grille, donc oui, globalement c'est trop enfermant. Et puis faudrait qu'on la... pour le coup, la grille, comme on l'avait faite au début... vraiment, il faudrait la revoir. En tout cas, notre construction, même sans grille, je veux dire, on l'a écrite un peu noir sur blanc, quels étaient les éléments sur lequel il fallait s'appuyer. Et ça, c'est clair, en fait. Parce que je connais bien le scénario, donc c'est clair dans ma tête un petit peu. (E3-Katia, l. 445-474)

La facilitation de la parole

Au cours du débriefing, Katia est particulièrement centrée sur les étudiants acteurs et observateurs ; sa stratégie de communication vise à les aider à exprimer et développer leur pensée. C'est une manière de faire qui lui est assez habituelle :

CH. : Comment tu te vois là-dedans ?

KATIA : C'est difficile... (*rires*) Euh... ben là encore j'essaie un petit peu de rebondir... même si parfois ce qu'ils disent n'est pas encore parfois ce que... là où je voudrais les amener ! Bon... Je vais éventuellement valider un peu ce qu'ils disent, je les encourage pour des fois les amener à aller plus loin. Parce que des fois ils disent un mot... on sent bien que derrière il y a autre chose mais... bon, ça a du mal à venir. Oui, c'est peut-être ça, le mot, les encourager. En tout cas arriver à... à ce qu'ils le disent quoi. [...] C'est une manière de faire qui est habituelle. Euh... qui est quand même plus exacerbée dans ce format-là, bien sûr. Mais c'est... voilà, en TD je peux aussi procéder... procéder comme ça.

CH. : Ça s'étaye sur une intention pédagogique particulière et réfléchie chez toi ?

KATIA : Ben en tout cas, dans la formation par la simulation, oui. Parce que je pense qu'effectivement c'est pas une méthode pédagogique où on transmet. On essaie bien de les faire identifier, de les amener à réfléchir sur... c'est pas une analyse de pratique, hein, mais on revient bien un petit peu... peut-être qu'il pourrait y avoir de l'explicitation aussi, hein ? Voilà, revenir un petit peu sur ce qu'on a fait, et réfléchir « ben finalement, qu'est-ce que j'avais comme intention ? ». Je trouve que c'est quand même le fil conducteur de la formation par la simulation. C'est les amener, eux, à identifier les choses. Et c'est bien plus porteur. Et je dirais que quand les observateurs eux-mêmes identifient des choses importantes [...] et je trouve que quand eux-mêmes arrivent finalement à identifier les choses, à dire « ben finalement ça, c'est peut-être pas le bon mot » ou au contraire « ça, c'était très bien », etc., ça a plus de poids que si c'est nous qui... Mais c'est vrai que c'est pas toujours facile et des fois on a envie d'intervenir, parce que... parfois ils arrivent pas là où on veut qu'ils aillent ! ... donc là, des fois on va trop vite. (E3-Katia, l. 555-596)

La co-animation

Katia co-anima avec une collègue peu expérimentée en simulation. À plusieurs reprises, celle-ci est intervenue spontanément pendant le débriefing de Katia, et cela a semblé déranger la stratégie que celle-ci tentait de mettre

en place pour faire émerger l'explicitation de l'action. Lors de la séance suivante, elle s'est concertée en amont avec sa collègue afin d'éviter cela :

CH. : Tu avais évoqué après, dans le débriefing à chaud justement, disant que des fois, vous n'étiez pas en phase sur la manière de conduire ces échanges. Est-ce que tu peux m'expliquer en quoi tu as cette perception ?

KATIA : Alors peut-être que le... c'est peut-être pas vraiment qu'on n'était pas en phase... mais peut-être qu'effectivement on n'avait pas fixé un petit peu nos règles de co-animation. Parce qu'en même temps, après... chacun... parce que en général, notre règle, c'est que chacun à tour de rôle on est dans la situation de débriefing. L'idée aussi, c'est que l'autre – qui a pu être observateur – peut amener des éléments. Mais je dirais d'une certaine façon, que quand il est invité à le faire, à la fin. Parce que peut-être... bon alors après, faut se le dire clairement. Et en même temps, ben parfois la co-animation, on peut aussi intervenir et ça peut enrichir... c'est ça qui est difficile à trouver, je trouve.

CH. : Un équilibre qu'il faut trouver.

KATIA : Oui, qu'il faut trouver et justement c'est ce que j'échangeais hier avec Maryse, c'était la première fois que je le faisais avec elle. Là on se l'est dit avant « je sais pas comment tu fais avec les autres, mais peut-être que chacune, quand on fait les situations, ben on attend à la fin pour intervenir », elle m'a dit « oui, oui, pas de souci ». Donc elle a tout à fait joué le jeu. Moi aussi. Et à la fin quand on a débriefé finalement notre séance, on s'est fait un peu un feedback sur le... et par exemple, avec Maryse, finalement j'avais le sentiment d'être en phase. C'est-à-dire que la façon de procéder... ben j'avais l'impression un peu d'un miroir. [...] J'ai déjà plus ou moins, avec des gens que je connais bien, on a l'habitude de... on se regarde et bon... on se regarde et puis l'autre tout de suite peut amener un élément nouveau, etc... Mais il y a peu de personnes malgré tout comme ça dans l'équipe. Mais autrement, je trouve que c'est difficile d'être comme ça dans une co-animation dans le débriefing de simulation.

CH. : Ça peut perturber le fil conducteur ?

KATIA : Oui, c'est ça. J'ai l'impression... en tout cas, moi, c'est ce que je ressens. Et en même temps je suis persuadée aussi bien sûr qu'il y a la richesse que peut amener l'autre. Mais ça perturbe peut-être la dynamique. Mais je suis peut-être la seule à le penser ? Je pense qu'il faudra qu'on en parle entre nous dans le groupe. Et c'est vrai qu'il y a des fois des personnes avec qui... ça m'a gêné, c'est pas grave, hein, mais on se dit « ben oui, finalement, j'y étais presque... j'y étais presque et puis, pof ! ». [...] Mais peut-être qu'on ne l'a pas assez précisé après, finalement, quand on a inclus de plus en plus de formateurs ? oui, peut-être que... (E3-Katia, l. 775-830)

KATIA : Parce que maintenant que j'ai fait avec plusieurs personnes – on identifie bien un petit peu chacun, comment il fonctionne.

CH. : Ah oui ?

KATIA : Enfin je trouve. Enfin... en gros. Alors justement, peut-être que si on est avec quelqu'un et qu'on a le sentiment qu'elle va peut-être intervenir trop souvent et ne pas aller... Ben peut-être réajuster par rapport à ça, sur chacun, comment on envisage les choses. Enfin, après moi j'ai pas non plus forcément la vérité, de dire que il faut que ce soit les étudiants qui disent. Moi c'est ce que je pense. Mais... Donc en tout cas, s'ajuster pour... ouais. Mais c'est vrai que c'est une vraie question, la co-animation. (E3-Katia, l. 849-857)

La gestion de l'acteur dans le débriefing

Katia a une attente très précise vis-à-vis de l'acteur au cours du débriefing : son ressenti en tant que patient, et non son point de vue sur la prestation des étudiants. Elle évoque cet écueil possible et la responsabilité des formateurs dans ce travers :

CH. : Qu'est-ce que tu attends du patient ? enfin de l'acteur ?

KATIA : Euh... ce que j'attends de l'acteur – et c'est pas un exercice facile à mon avis parce qu'il a joué un personnage – mais en tout cas de dire ben ce personnage, comment il s'est senti un petit peu... s'il s'est senti en sécurité, s'il s'est senti écouté, comment il était dans l'interaction avec l'étudiant. Euh... vraiment plutôt sur le ressenti. Les émotions, les affects. Un petit peu tout ça. Mais pas d'analyse.

CH. : Quand tu dis ça, ça veut dire qu'il y en a qui font de l'analyse ?

KATIA : Oui. (*Rires*). Hier, oui ! Et une analyse fine ! Elle commençait déjà à être dans des éléments d'analyse en fait. Donc à un moment donné, je crois que j'ai donné un signal non verbal que... stop.

CH. : Tu l'as fait...

KATIA : Oui, enfin, je l'ai regardée et je sais plus quel mot j'ai... oui, en tout cas elle a compris, la façon dont j'ai appuyé mon regard... Donc oui, hier, elle partait dans l'analyse. Qui était tout à fait adaptée, ceci étant. Mais c'est pas ce qu'on attend. Là encore, est-ce qu'on a été suffisamment précis ? Donc... je pense que c'est un exercice difficile pour eux, aussi, pour un acteur de savoir où s'arrêter. [...] D'être sur du ressenti. Mais je pense que c'est pas facile. Et puis je sais pas si on l'a dit de façon suffisamment claire. Donc d'ailleurs, je me suis dit que l'actrice d'hier, il faudrait qu'on lui dise. (E3-Katia, l. 869-888)

Synthèse du portrait en activité de Katia

Katia se situe résolument dans un profil dialogique-herméneutique : sa pratique, ainsi que l'analyse qu'elle en fait, confirme son discours du premier entretien. Sa perspective pédagogique est développementale : elle vise aussi, *via* ces séances, et en plus des objectifs affichés, à ce que l'étudiant apprenne sur lui-même et se construise comme professionnel.

La logique dialogique est très forte. Katia est en permanence centrée sur les apprenants – tous les apprenants – qu'ils soient protagonistes de l'action ou observateurs. Elle déploie des stratégies de communication permettant l'émergence de questionnements au sein du groupe. Elle veille à la sécurité psychologique, à tel point que certains étudiants s'autoriseront à exprimer leurs difficultés (l'un d'eux verbalisant son malaise à être regardé), ce qui témoigne d'un climat de confiance installé. Dans le ton de sa voix, dans le regard qu'elle porte sur eux, dans la manière dont elle choisit ses mots, elle exprime une attitude bienveillante et compréhensive vis-à-vis de ce qu'ils peuvent ressentir dans l'exercice. Ses compétences en tant que soignante et cadre de santé, ses connaissances dans le domaine de la psychologie et de la sociologie sont pour elle une ressource qu'elle mobilise afin de comprendre ce qui se joue au sein du groupe et réguler sa dynamique. Elle se situe bien comme médiateur des échanges et jamais dans une posture de magister. La co-animation avec sa collègue lui paraît peu satisfaisante car cette dernière contre parfois, par ses interventions trop précoces, sa stratégie. Pour autant, elle ne s'en formalise pas et observe qu'elles n'ont pas suffisamment défini en amont leurs modalités d'animation du débriefing. **La logique personnelle est faible, voire absente** dans la séance observée et n'apparaît pas dans l'entretien.

La logique herméneutique est très forte, tant sur les intentions qu'elle affiche vis-à-vis des étudiants que vis-à-vis d'elle-même. Toute sa stratégie de conduite du débriefing est mobilisée pour faire réfléchir les étudiants sur les processus cognitifs qui ont guidé leurs actions, et sur le sens de celles-ci : sa visée est cognitiviste, elle s'emploie à mettre au jour la manière dont les étudiants ont réfléchi dans l'action et leur compréhension de la situation du patient. La manière dont elle s'y prend témoigne aussi d'une approche socioconstructiviste de l'apprentissage, car elle fait en sorte que les étudiants interagissent. Si elle donne elle-même un feedback sur la prestation des étudiants, c'est seulement à la fin du débriefing et parce qu'elle pense que les étudiants attendent cela du formateur pour être rassurés. Quant à elle, Katia s'interroge en permanence sur le sens de ses propres actions. Elle utilise les ressources qui se présentent pour progresser : en observant sa collègue, elle repère des éléments qu'elle juge pertinents et qu'elle compte réutiliser. L'entretien lui donne l'occasion de se questionner sur le bienfondé de certains choix collectifs et personnels.

La logique techniciste est présente mais assez faible, et seulement au service de la situation, c'est-à-dire pour permettre l'activité support du débriefing. C'est ainsi qu'elle se conforme strictement à ce qui a été prévu en termes d'accessoires, parce que cela a été réfléchi comme cela par le groupe de pilotage dans un objectif précis, parce que cela a du sens en regard des objectifs posés. Elle déplore la médiocre qualité du jeu de l'actrice parce que celui-ci n'a pas suffisamment permis aux étudiants de se confronter au degré d'obstacle envisagé. Pour autant, si elle est respectueuse des règles et décisions établies par le collectif et par le cadre des bonnes pratiques en simulation, elle s'adapte toujours à la situation et à l'étudiant. Cela lui permet une conduite souple et ajustée aux besoins qu'elle repère. De ce fait, Katia se situe dans un profil de validité écologique.

Portrait de Katia à distance (phase 4)

L'entretien avec Katia a lieu neuf mois après notre dernière rencontre. Elle est toujours engagée dans le groupe projet, et, même si celui-ci ne se réunit que quelques fois par an, elle semble y tenir, du fait qu'elle fait partie de ceux qui ont initié l'activité et qu'elle apprécie l'esprit d'équipe qu'elle y trouve :

J'ai continué mon engagement dans le groupe de travail. On a eu une ou deux réunions justement pour réfléchir un petit peu sur à la fois, qu'est-ce qu'on faisait, est-ce qu'on augmentait un petit peu en puissance ? est-ce qu'on créait de nouveaux scénarios ? le matériel dans lequel il fallait investir... euh... et donc à l'issue de ces réunions, on a fait le choix pour la demi-journée d'AFGSU pour les troisième année, de rappel, de la faire sous la forme de simulation (E4-Katia, l. 13-18).

Après, de faire partie du groupe, oui, c'est important. C'est important parce que en même temps, ben, on a commencé, on est le même groupe depuis le début, et c'est vrai que ben... on a initié, on a commencé, etc., donc on se soutient aussi un petit peu dans tout ça. Donc c'est important. Mais c'est pour ça que je dis que c'est paradoxal. Parce qu'à la fois c'est important et puis en même temps il y a quand même une certaine lassitude. (E4-Katia, l. 133-138).

Car Katia perçoit aujourd'hui une certaine usure, au sein du groupe, et de sa part à elle :

Moi j'ai l'impression que le groupe s'essouffle, c'est-à-dire qu'à un moment donné on a dit « mais non, finalement, ça concerne toute l'équipe, c'est un projet d'équipe ». Mais dans les faits, c'est toujours vers ce groupe qu'on se retourne pour construire les scénarios. Enfin... le sentiment un peu que voilà, on est toujours mis un peu à contribution, et une espèce quand même un peu de lassitude. [...] En tout cas, moi, j'ai une lassitude. Parce que – alors c'est peut-être aussi dans le contexte actuel – c'est de se dire, d'un côté c'est toute l'équipe mais c'est toujours un petit peu les mêmes qui vont un peu... qui vont plus loin, qui doivent construire les scénarios. Au jour d'aujourd'hui, tout le monde devrait pouvoir construire un scénario. (E4-Katia, l. 118-127).

Il existe semble-t-il un certain paradoxe, en ce qui concerne l'organisation de l'activité, ce que Katia perçoit comme une contrainte. Ouvrir l'activité à tous les formateurs semble avoir généré des attentes du groupe vis-à-vis des autres en termes d'implication, alors même que ceux-là semblent attendre du groupe qu'il participe et assure des fonctions qu'il a toujours remplies. La présence d'Irène comme coordinatrice de l'activité peut contribuer à cette ambiguïté. Cela crée semble-t-il un malentendu, et il y a un défaut de communication pour poser clairement les attendus.

J'ai l'impression que... que l'équipe s'en saisit pas, quoi. On attend que ça soit le groupe qui dise « ben maintenant on va faire ça et finalement on demande des participants », plutôt que... que l'équipe soit force de proposition. Et c'est vrai que ça, moi personnellement ça commence à me lasser un petit peu. (E4-Katia, l. 130-133).

Katia regrette cette situation car son souhait est que la SCPE soit réellement un projet d'équipe.

KATIA : Au jour d'aujourd'hui, tout le monde s'implique dans la conduite d'une séance, avec plus ou moins des réticences qui ont été exprimées, sur le nombre. Mais c'est comme si finalement on demandait les bonnes volontés, alors qu'en fait pour nous, c'était devenu un projet d'équipe. Enfin ça c'est ce qu'on souhaitait. C'est ce que notre hiérarchie souhaite. Mais peut-être que dans le réel, c'est peut-être pas tout à fait ça quand même.

CH. : Comment tu expliques ça ?

KATIA : Euh... j'ai pas vraiment réfléchi... Alors peut-être le fait qu'au départ ce soit un groupe, et que voilà, ça concernait pas tout le monde dans cette histoire-là ? peut-être. Est-ce que c'est parce qu'effectivement ça prend beaucoup... enfin ça prend beaucoup de temps... comme on est sur des petits groupes... peut-être que c'est ça ? Je pense aussi que c'est lié au contexte actuel... et déjà l'année dernière parce que on était déjà à une personne en moins et que on... enfin moi, j'ai le sentiment que l'équipe est un petit peu en souffrance au niveau du... du travail. De la charge de travail. Ça se ressent, hein, il y a un essoufflement. (E4-Katia, l. 141-154).

Elle évoque des projets de développement de l'activité, qui l'intéressent, mais qui peuvent aujourd'hui être freinés par le contexte actuel défavorable :

On voulait aussi faire une chambre des erreurs, on voulait déjà le faire l'année dernière mais on n'avait pas pu le faire. Bon, on en a parlé en réunion, maintenant, est-ce qu'on va être en capacité de le faire ? pas évident. (E4-Katia, l. 24-26).

L'activité semble en perte de vitesse, en témoigne l'investissement moindre cette année dans la publicité des expériences :

L'année dernière on avait fait... une intervention au salon infirmier, mais là je crois pas qu'on en ait parlé. Non, on n'en a pas parlé dans ces deux réunions. (E4-Katia, l. 168-169).

Pour Katia, depuis neuf mois, le principal élément important pour elle a été la formation au débriefing qui lui a permis de structurer davantage sa manière de le conduire.

Et là, ils ont quand même bousculé ça en disant que finalement le débriefing se faisait plutôt, était surtout centré sur les personnes qui ont été dans l'action. Donc c'est vrai que ça change un peu la perspective. Et puis après vraiment un effort pour moi de... de... c'est pas que j'avais le sentiment que c'était pas structuré ce que je faisais, mais quand même là, une exigence peut-être de structuration qui est amenée par la formation. (E4-Katia, l. 62-66)

Vraiment sur un an... je dirais que non. Après, depuis le début, oui, bien sûr. Mais sur un an, pas tant que ça, non. Donc c'est pour ça que c'est important de formaliser plus les choses. (E4-Katia, l. 203-204)

Au total, Katia reste toujours engagée à un degré important, car on sent que l'activité lui tient à cœur. Pour autant, elle n'est pas proactive, laissant les initiatives à sa collègue chef de projet, qu'elle ne cite par ailleurs jamais. Si elle ressent une certaine lassitude, c'est davantage par rapport à l'esprit d'équipe, qui, nous le savons, lui importe beaucoup. Elle manifeste sa déception vis-à-vis d'un collectif qu'elle aimerait plus engagé. Il y a peu d'indice de développement professionnel, si ce n'est l'apport de la formation en termes de structuration de sa pratique. Il n'y

a pas de perception de progression chez elle, si ce n'est la conscientisation d'un besoin de structurer davantage sa conduite de débriefing.

6.12. Trois portraits de Luc

Portrait de Luc (Entretien de phase 1)

Luc a 47 ans. Il a obtenu son diplôme d'infirmier à l'âge de 23 ans et a exercé pendant six ans, principalement en cancérologie. A 30 ans, il devient cadre de santé et prend en charge un service d'urgences. Il s'oriente vers la formation dix ans plus tard, « par curiosité » et volonté de changement :

Ça faisait dix ans que j'étais aux urgences. Je savais qu'il fallait que je change. Le métier de formateur, je connaissais pas plus que ça. On va dire... la vision que j'en avais dans mon souvenir de l'IFSI en tant qu'étudiant me donnait pas forcément envie d'y aller, mais c'était une expérience que j'avais envie de vivre, professionnellement. Et puis l'occasion s'est présentée. (E1-Luc, l. 74-78)

Luc se sent bien dans son rôle de formateur, même s'il existe un fond de nostalgie... « J'aime bien ce que je fais. ... alors il y a des choses qui me manquent, parce que les urgences c'est quelque chose de très particulier...C'est une grande famille les urgences. Mais sinon, non, j'aime bien ce que je fais ici ». (E1-Luc, l. 80-84)

Il se décrit comme un formateur ayant « une certaine exigence, mais en même temps assez cool » (E1-Luc, l. 161). Il ajoute : « je suis un grand timide d'ailleurs ! ça se voit pas toujours... mais je leur dis des fois ! ». (E1-Luc, l. 65)

Luc aborde l'entretien de façon très posée : il réfléchit beaucoup avant de répondre à chaque question. Il est peu expansif.

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Luc est titulaire d'un master 2 en sciences de l'éducation qu'il a obtenu il y a un an. Formateur depuis sept ans dans cet institut, il s'est construit professionnellement grâce au tutorat dont il a bénéficié et à différentes ressources, qui l'ont amené à modifier ses représentations de l'enseignement :

En partie le discours de ma directrice pédagogique. Mais pas que. Je pense qu'il y a eu une formation, mais je saurais pas dire laquelle... sur des formations qu'on a eu ici. Bon et puis peut-être aussi le master [...] Maintenant je pense qu'il y a un ensemble d'informations qui viennent de droite, de gauche, et que donc, oui, maintenant je conçois mieux le principe. (E1-Luc, l. 106-113)

Donc je suis arrivé ici. Je connaissais pas forcément grand-chose à la formation. J'ai des... il a fallu qu'ils bougent certaines de mes valeurs ! [...] J'ai compris la nécessité de répéter les choses, la nécessité d'insister, de pas forcément aller chercher les détails, mais plus les généralités, enfin ce genre de choses. C'est à ce niveau-là que je dis que ça a changé mes valeurs. Parce que au départ, j'étais « ben ils ont qu'à travailler ! ». (E1-Luc, l. 78-98)

Aujourd'hui, ses conceptions de l'enseignement sont ciblées sur le développement professionnel de l'étudiant, *via* des pédagogies actives, dans une démarche inductive. Il a une ambition émancipatoire pour la profession. Mais dans le même temps, il semble désabusé :

Certainement tout ce qui est assez action. [...] peut-être parce que ça me correspond. Je sais pas. (E1-Luc, l. 137-141)

J'ai été très impressionné par le travail de Bandura. [...] Je pense que c'est essentiel, parce que je pense que les infirmiers – beaucoup, pas tous, mais au moins 80% – manquent de confiance en eux. Et que beaucoup arrivent dans cette formation-là par un manque de confiance en eux. Et que donc si on arrivait à leur redonner cette confiance-là, ben on arriverait à rendre aux professionnels de santé un grand pouvoir. [...] Nous sommes une population en manque de confiance. Donc je pense qu'il y a un travail là-dessus à faire au niveau de l'IFSI. » (E1-Luc, l. 55-70)

Ça m'a marqué le jour où il y en a un qui a dit « mais moi, dès la première minute je mets un mannequin au milieu de la salle, et je leur dis « qu'est-ce que vous faites ? » », parce que tout le monde a un minimum de connaissances en... on sait pas forcément totalement mais il y a... à partir du moment où on oblige les gens à rentrer en action, on peut voir ce qu'ils savent, ce qu'ils savent pas, on peut faire un bilan, et puis après travailler dessus. (E1-Luc, l. 38-42)

Des fois, quand on voit ce qu'ils se rappellent six mois après... ils se rappellent pas grand-chose. Ils apprennent, ils oublient aussi vite. Donc du coup, quand je vois ce résultat-là, je relativise beaucoup. Je dirais que l'objectif c'est

qu'ils apprennent à apprendre. Qu'ils apprennent à ne pas être dangereux. Et s'ils sortent de l'IFSI, je pense, avec ces notions-là, ils peuvent déjà... ils ont déjà une certaine armature, je dirais, pour devenir des professionnels. Ils pourront finir d'apprendre sur le terrain, sans être dangereux. (E1-Luc, l. 126-131)

Son engagement dans la simulation clinique

Luc est sollicité par sa directrice pour participer à l'activité simulation clinique dès l'origine du projet :

Au début on me l'a proposé parce que je suis sur tout ce qui est... je suis responsable de l'AFGSU. Donc je pense que ça fait partie des choses qui ont fait qu'on me l'a proposé. Et puis que c'est une méthode de formation que j'aime bien. Donc ça m'a plu de continuer, quoi. (E1-Luc, l. 179-182)

On a été trois, quatre formateurs à se rendre à Brest... donc il y a eu un chef de projet identifié, avec qui j'étais très proche à l'époque. (E1-Luc, l. 189-190)

Il s'engage donc dans le groupe de pilotage, et adhère fortement à ce format, au point d'en faire son thème de mémoire de master 2. Il travaille alors sur la question du développement de la confiance en soi chez l'étudiant, *via* le format simulation clinique :

Donc de l'étude il est ressorti qu'ils avaient un indice de confiance plus important en ressortant de la simulation qu'en y entrant. Et puis sur la qualitative, ils sont super contents d'aller en simulation, ça on le savait déjà. Euh... par contre c'est très angoissant. Avec une peur du jugement. (E1-Luc, l. 509-512)

Il estime aujourd'hui son degré d'engagement entre 2 et 3, et minimise l'effort que cela lui demande. Il semble aussi actuellement un peu en retrait, pour des raisons socio-affectives (il était très lié avec la précédente coordinatrice du projet) :

L'investissement, il y en a beaucoup parce que il y a... parce que je fais partie du groupe projet, parce que il y a la construction des scénarios, enfin... des scénarii... Euh... parce que j'aime bien donc je fais pas mal de simulations, donc ça je dirais c'est l'investissement. Et puis des formations que j'ai suivies. Donc ça c'est l'investissement on va dire temporel. (E1-Luc, l. 311-314)

A part le temps... non, ça me coûte pas... enfin je veux dire... ça me coûterait si ça me plaisait pas... Et encore, je veux dire, je suis payé pour travailler ! (E1-Luc, l. 328-331)

Faut venir de bonne heure le matin, pour préparer la salle. Mais c'est pas vraiment des contraintes. Peut-être... ça demande une grande concentration. (E1-Luc, l. 434-435)

Avant que ce soit Irène, j'étais plus... beaucoup plus impliqué. On va dire ça comme ça. (E1-Luc, l. 370)

Ce qui en revanche le ferait se désengager, ce serait un conflit de valeurs : « qu'il y ait une incompatibilité d'humeur beaucoup trop forte avec mes collègues, et que je sois pas du tout d'accord avec la... comment dire... avec la méthode pédagogique qui est mise en place, ou l'objectif pédagogique, des trucs comme ça... et que du coup, ça corresponde pas du tout à mes valeurs. Ouais, je pense que ça, par contre, ça me ferait arrêter ». (E1-Luc, l. 674-678)

Mais pour l'heure, il « aime bien faire ça », il se fait plaisir. Ce qui l'attire en particulier, c'est la relation pédagogique particulière qui se crée grâce au groupe restreint, et la pédagogie par le jeu. C'est aussi une posture de formateur différente, exempte, selon lui, de la dimension évaluative traditionnelle :

C'est une formation en petit groupe. Je pense que ça crée un climat différent. Ça crée une autre approche avec les étudiants. Ça peut m'aider à mieux les connaître. Oui parce qu'on les voit plus... parce qu'ils sont plus amenés à parler, parce qu'on les découvre beaucoup plus, oui. (E1-Luc, l. 254-256)

En fait, je trouve qu'à travers le côté un peu ludique, tout en ayant l'air très décontracté, ça permet quand même de faire avancer un peu les choses. Ils ont pas l'impression d'apprendre. Ils vous parlent que du côté ludique. [...] Ce côté un petit peu ludique, un petit peu joyeux. (E1-Luc, l. 654-665)

Je pense qu'il y a une différence qui est majeure, c'est qu'il y a pas d'évaluation. [...]. Mais en tout cas, il y a pas d'enjeu... que l'étudiant fasse un scénario avec zéro fautes ou qu'il fasse un scénario où, du début jusqu'à la fin, il fait que des erreurs, pour moi, ça aura pas de répercussion : il aura pas une bonne note, une mauvaise note. (E1-Luc, l. 620-625)

Luc considère que la simulation a une place importante dans le projet pédagogique, parce que les moyens alloués sont conséquents. Il souligne le dynamisme de la direction pour innover :

Une volonté que ça se fasse. Ça c'est sûr. Après... des... comment dire... une recherche de fonds, parce que ça coûte cher. Une recherche de fonds, oui. [...] Mais ce qui est sûr, c'est que c'est une volonté de la directrice, ça c'est clair. (E1-Luc, l. 359-364)

On a toujours dix projets en même temps ! [...] Ah ben, ça oblige, ouais ! (*Rires*) mais... euh... alors ça fait partie des choses qui font avancer. (E1-Luc, l. 145-147)

Sa perception de développement professionnel via / pour la SCPE

Après avoir participé au premier colloque sur la simulation en 2012, Luc a bénéficié d'une formation de formateurs en simulation en 2014, après avoir appris « sur le tas ». Cette formation l'a laissé insatisfait car il l'a jugée « pas assez ciblée sur le débriefing ». En revanche, l'expérience du simulateur en tant qu'apprenant lui a permis de « relativiser l'erreur » et de mieux comprendre ce que peut vivre l'étudiant :

Parce que... et puis à se dire que c'est très stressant. C'est très stressant. Et alors d'un certain côté... enfin je suis pas le seul, mais je sais pas si tout le monde réagit comme ça, je suis pas sûr... d'un certain côté, bien rentrer dans l'action, et d'un autre côté, toujours à me dire – et en fait c'est peut-être ça qui induit l'erreur, d'ailleurs – mais à me dire « où est le piège ? qu'est-ce que je dois faire ? ». (E1-Luc, l. 231-235)

C'était un séminaire qui était intéressant. Très intéressant. Et ça a permis de bien comprendre le fonctionnement de la simulation. Le but, le fonctionnement, le principe. Ils avaient laissé des scénarios, donc on s'en est un peu inspiré au début. On s'est servi un peu de cette architecture-là pour monter nos propres documents. (E1-Luc, l. 334-339)

Luc ne ressent pas de difficultés majeures en ce qui concerne la gestion des aspects techniques, en dehors des aléas :

Ça me pose pas de problème quand ça marche. [...] Mais avant il y avait eu... il y avait une architecture logicielle très compliquée, puisqu'on recevait différents types de mannequins, avec des incompatibilités de logiciel et tout, et donc c'était très compliqué. Dès qu'il y avait quelque chose qui marchait pas, ça bloquait tout. Et des fois, ça peut mettre en l'air une séance de simulation. (E1-Luc, l. 263-276)

S'il y a des petits problèmes techniques, je vais plutôt être tendu ! [...] Parce que pour bien faire, ce qui est bien, c'est qu'on arrive à huit heures et demi pour monter la salle et qu'à neuf heures tout fonctionne quoi. Mais des fois quand on voit qu'à neuf heures moins cinq ça bloque toujours... le stress monte, parce qu'on sait qu'ils vont arriver. Alors on se sépare, il y en a un qui va les accueillir et l'autre qui essaie de débloquer, mais ça fait monter un peu la pression. (E1-Luc, l. 772-791)

Luc exprime des difficultés parfois dans la co-animation, lorsque les manières de faire divergent, ou avec les acteurs lorsque le jeu de l'acteur n'est pas en phase avec les objectifs poursuivis. Il émane de ses propos une certaine insatisfaction, peut-être relative à un défaut d'harmonisation, ou ce qu'il considère comme un manque d'anticipation. Il semble très rigoureux lui-même dans la préparation des séances, et paraît regretter que tous ne soient pas dans cette rigueur :

Mais c'est pas évident comme ça parce qu'en plus on les fait à deux. Donc j'ai pas forcément la même vision que certains de mes collègues. Donc tout ça en plus ça fait que... Mais voilà, je suis rarement vraiment... je suis jamais vraiment satisfait. (E1-Luc, l. 318-321)

La première fois qu'on a reçu des acteurs, j'avais fait partie du... On les reçoit, on les briefe, on leur rappelle le scénario, et puis après... Là, la dernière fois, là c'est pas moi qui les ai briefés, donc finalement c'est quelqu'un qui arrive, qui joue, bon. Ce qui est pas toujours évident. Alors on n'a pas eu de problème sur les premières séances... mais c'est quand ils respectent pas forcément le scénario qui a été prévu. Mais j'ai déjà eu ça aussi sur le mannequin, parce que comme on tourne beaucoup, on a aussi des fois des gens qui arrivent, qui ont pas eu le temps de bien apprendre le scénario... J'ai pu avoir ça aussi, c'est pas forcément évident derrière parce que... parce que le débriefing il est quand même un peu anticipé par rapport à ce qu'on a mis dans le scénario. (E1-Luc, l. 280-289)

Son intention, vis-à-vis des étudiants, est de les faire participer afin qu'ils puissent eux-mêmes faire émerger les points clés. Les objectifs qu'il poursuit sont clairs :

L'objectif c'est évident, c'est d'améliorer les pratiques de soins, incontestablement. Mais euh... on est très facilement dans le... à pointer ce qui va pas. Alors qu'en fait, il faut essayer d'arriver à faire parler la personne et à lui faire prendre conscience... et c'est très difficile en fait. [...] Donc c'est là qu'il faut arriver à faire parler les personnes... déjà c'est pas toujours évident, de poser la bonne question, pour ne pas être sur « qu'est-ce que vous avez fait qui ne va pas ? » mais les faire parler et leur faire prendre conscience... (E1-Luc, l. 441-446)

Il utilise des stratégies pour guider et structurer sa propre action. Son ambition est d'être le moins interventionniste possible :

Il faut vraiment avoir les trucs clés dans la tête pour que, soit pour orienter l'étudiant, soit pour percuter au bon moment sur ce qu'il faut. (E1-Luc, l. 410-411)

J'essaie... quand j'oublie pas... quand je mène le débriefing, c'est de les faire aller sur... déjà de les faire travailler sur « où est-ce qu'ils voulaient aller et où est-ce qu'ils sont arrivés ? »... leur faire mesurer l'écart. De leur objectif et de leur atteinte. Euh... mais des fois j'oublie un petit peu, cette technique-là. (E1-Luc, l. 454-457)

Premièrement, identifier ça, et puis après dans le débriefing, à travers – j'ai envie de dire si on a trois points, on en fera peut-être quatre ou cinq – mais un minimum de questions, très peu parler, les amener à faire verbaliser... un, comment ils ont vécu la situation – le truc classique, hein, comment ils se sont sentis, comment ils ont vécu, la, la, la – et puis très vite arriver sur « qu'est-ce qu'ils ont fait comme actions ? Par rapport à leurs intentions, à quoi ils sont arrivés ? Comment ils expliquent cette différence-là ? Qu'est-ce qu'ils auraient pu faire autrement ? qu'est-ce qu'ils auraient pu modifier ? et c'est aussi de leur faire faire les liens avec les connaissances qu'ils sont censés avoir. (E1-Luc, l. 577-584)

L'art de poser la bonne question. Pour faire... pour ouvrir la parole. Je pense que c'est vraiment ça. Le point clé, je pense qu'il est là. C'est-à-dire que... on est très souvent... on est très souvent avec notre vision de formateur... dans... même si on dit qu'il faut pas... avec un peu un jugement. (E1-Luc, l. 438-440)

Luc estime qu'il faut des compétences multiples pour conduire ces séances. Les critères de qualité de son action sont surtout ciblés sur la conduite du débriefing ; Luc a un niveau d'exigence très élevé pour sa propre pratique :

Alors quand on est derrière les manettes, ça demande des compétences technologiques, des compétences de bon acteur. Quand on n'est pas derrière les manettes, quand on est dans l'autre fonction, ça demande des capacités d'observation, des capacités d'improvisation, parce que si... s'ils partent pas du tout dans le... comme on a prévu, il faut être capable de réagir très vite et de savoir très vite comment les remettre dans le chemin où on veut qu'ils aillent. C'est pas toujours évident. De trouver le bon truc. Donc ça c'est pendant toute la partie pratique on va dire. Donc c'est pas la partie la plus longue. Et puis après, ben... ça demande... beaucoup de pertinence, une bonne capacité relationnelle, avec une... comment dire... une bonne capacité d'écoute active – je vais reprendre des termes de... de soins – mais c'est-à-dire être capable de faire parler l'autre. (E1-Luc, l. 637-645)

On est souvent dans une position... où on est trop dans une position de cours, en fait. C'est-à-dire où c'est nous qui avons la bonne parole. Voilà. Et pour moi, un bon débriefing, c'est pas ça, c'est pas nous qui avons la bonne parole, ils l'ont la bonne parole, il faut juste arriver à leur faire percevoir et qu'au bout d'un moment ils se disent « ah mais ouais, j'aurais dû faire ça ! ». Et ça c'est difficile. Et c'est rare qu'on y arrive. (E1-Luc, l. 447-451)

Pour moi une séance réussie, c'est une séance où pendant le débriefing, grosso modo, j'aurais quasiment pas à parler. Où j'introduirais deux, trois questions... où d'abord, j'aurais identifié pendant l'action les points sur lesquels on va parler. (E1-Luc, l. 561-563)

Moi je suis jamais vraiment satisfait de mes débriefings. Parce que j'arrive pas à ce que... j'arrive pas encore à un niveau de débriefing – enfin pour moi – à ce que j'appellerais un bon débriefing. Enfin je sais pas ce qu'ils valent. Mais c'est difficile de s'autoévaluer. Mais j'ai une certaine attente du débriefing que j'estime que j'arrive pas encore à atteindre. (E1-Luc, l. 315-318)

Luc est perfectionniste. Il est dans une dynamique de progression et aimerait qu'il y ait davantage de moyens mis en place *in situ* pour s'améliorer. Il apprécie les temps d'échanges sur les pratiques :

C'est quelque chose pour moi qui me manque, c'est l'évaluation de nos débriefings. Je trouve qu'il faudrait, de temps en temps, pas forcément tout le temps mais de temps en temps, qu'il y ait un cadre formateur qui soit juste là en observateur de nos débriefings. Et qu'il y ait un débriefing de nos débriefings. Irène est pas trop pour... elle argumente l'histoire de temps et tout.... Peut-être peur d'une opposition de l'équipe, j'en sais rien... mais pour moi c'est quelque chose qui manque. (E1-Luc, l. 546-552)

C'était une journée qui était faite entre tous les IFSI de la région. C'est un IFSI qui a fait ça. Où on a mutualisé nos expériences, quoi. Donc c'est intéressant, c'est enrichissant aussi. [...] Et c'est intéressant de... d'échanger sur ce que chacun fait, comment il construit son débriefing, quel est son objectif. On s'aperçoit qu'on n'a pas forcément d'ailleurs les mêmes objectifs. Donc ça permet de confronter notre point de vue aux autres. De voir et puis des fois de changer un petit peu. (E1-Luc, l. 342-350)

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Luc

Luc se situe dans une **logique herméneutique forte** : il évoque souvent les valeurs, s'interroge en permanence sur la pertinence de sa pratique. Il se situe dans une volonté de progression constante. La simulation représente pour lui un moyen pertinent pour amener l'étudiant à se construire comme professionnel et il dit s'efforcer constamment de se mettre en retrait pour favoriser l'implication et l'expression des étudiants.

La **logique techniciste est assez forte** : Luc semble très rigoureux et respectueux du cadre posé, ce qui se traduit par une forte exigence envers lui-même et le désir d'une meilleure cohérence des pratiques entre formateurs. Dans ce format, il semble lutter contre une certaine propension à être dans une posture de jugement.

La **logique dialogique est modérée à assez forte** : Luc apprécie la relation de proximité avec les étudiants que permet ce format. En revanche, le discours ne met pas en évidence une appétence particulière pour le travail en équipe avec ses collègues, notamment depuis le départ de la précédente chef de projet. Il apprécie néanmoins les temps d'échanges et pense que ses collègues peuvent être une ressource pour améliorer sa pratique.

La **logique personnelle semble modérée à assez forte**, dans la mesure où Luc, au moyen de ce format, se situe dans une dynamique de progression pour lui-même. Il semble considérer la co-animation plus comme une contrainte que comme une plus-value. Il ne ressort pas de réelle volonté de collaboration dans le binôme qu'il forme avec son collègue, il semble s'agir davantage de coopération. Les propos ne traduisent pas de préoccupation vers le collectif de pairs, ni d'appétence particulière pour le travail en équipe, en tout cas à l'heure actuelle. Il ne démontre pas de projet professionnel en lien avec le format.

La **forme d'engagement affective est assez forte** : Luc aime le format simulation parce qu'il s'y fait plaisir, il est volontaire pour animer davantage de séances que le « quota standard ». Il ne manifeste pas pour autant dans ses propos un engouement très vif vis-à-vis du format, mais est de nature peu expansif, peu démonstratif. Pour autant, le choix de la simulation pour son mémoire de master démontre une attirance forte pour le format. L'attrait pour la dimension innovante du format est forte.

La **forme d'engagement est modérément normative**, dans la mesure où il considère la simulation pertinente pour former des infirmiers, et notamment de les aider à développer leur confiance en eux. Il existe de ce point de vue chez Luc un sentiment du devoir envers la profession. On ne perçoit pas en revanche de sentiment d'appartenance vis-à-vis de l'institution, ni même du collectif de travail en ce moment.

La **forme calculée est faiblement à modérément présente** actuellement. La simulation ne semble pas être pour lui un élément majeur de son projet professionnel. Rappelons qu'il n'a pas souhaité prendre la fonction de chef de projet sur la simulation, alors que celle-ci avait été proposée d'abord aux membres du groupe de pilotage.



Portrait en Activité de Luc (Phase 2 & 3)

Description de la séance observée (1^{er} avril 2016)

La séance se déroule au laboratoire de l'IFSI avec un groupe de six élèves aides-soignants. Il s'agit des mêmes scénarii que ceux utilisés avec les étudiants infirmiers de première année, relatif à la conduite d'un entretien d'accueil d'une personne en EHPAD, en service de chirurgie et de médecine. Luc anime cette séance avec Maryse, formatrice de l'IFAS, expérimentée dans la conduite de séances de simulation puisqu'elle a participé au groupe de pilotage.

Les deux formateurs arrivent trente minutes avant le début de la séance et se partagent les tâches : Luc s'occupe de la régie audio-vidéo et Maryse installe la salle de débriefing. Il rencontre des difficultés techniques pour obtenir le son et appellera Irène qui l'aidera à résoudre le problème par téléphone. Il reste très calme pendant cet épisode. Les élèves se sont installés dans la salle de débriefing. Maryse et Luc se placent côte à côte, perpendiculairement par rapport aux élèves, sur les chaises laissées vacantes. C'est Luc qui conduit le briefing. Il sollicite les étudiants pour qu'ils expriment ce qu'ils ont compris de la simulation. Il évoque longuement le droit à l'erreur et évoque sa propre erreur lors de son expérience de simulation, ce qui fait rire les étudiants et détend l'atmosphère. Il leur donne ensuite le choix de constitution des binômes : ceux-ci se déterminent très rapidement. Son pré-briefing est précis et structuré ; celui-ci est fait au groupe, en suggérant la prise de notes, en précisant bien le contexte de la situation du patient et ce qui est attendu des étudiants dans l'exercice. Luc s'enquiert de la compréhension de la pathologie « vous savez ce qu'est une polyarthrite rhumatoïde ? » et apporte des précisions en l'expliquant succinctement. Il prend son temps.

Pendant les situations un et trois, lorsqu'il est débriefer, Luc est dans la régie et prend des notes. Les étudiants sont particulièrement engagés dans l'exercice et participeront activement dans les débriefings. Ils se montreront très satisfaits de leur matinée.

Dans ses débriefings, conduits avec souplesse et tact, Luc procède de façon structurée et relativement constante. Il commence par demander aux protagonistes de réaliser les transmissions orales, avant même de les faire exprimer leurs ressentis sur l'exercice vécu lors du premier débriefing, après les ressentis lors du troisième débriefing : « si vous deviez me faire les transmissions ? » ; c'est le seul formateur que je vois procéder de cette façon. Ensuite il leur fait retrouver le déroulé chronologique des faits, leur demande d'estimer le temps qu'ils ont mis à s'asseoir auprès du patient. Il s'autorise des écarts, va où les étudiants ont envie d'aller, tout en revenant sur son objectif après-coup. Il régule le groupe mais respecte l'expression des étudiants, laisse des silences. Il coupe peu la parole, ou quand il le fait, s'en excuse. Il ne semble pas dans une posture de contrôle, ni de sachant (il dit que lui-même a fait des erreurs à deux reprises). Sa manière d'apporter des éléments théoriques n'est jamais magistrale : soit pour expliquer l'action attendue (dans le pré-briefing), soit pour mettre des concepts sur les perceptions des étudiants. Sa position est assise, il paraît détendu, les jambes allongées devant lui. Il accompagne ses paroles de gestes. Sa voix est posée, calme. Il a une attitude d'ouverture.

Dans sa manière de faire, il sollicite les étudiants en leur posant des questions pour les guider vers la généralisation : « si ça vous arrive dans la vraie vie, comment vous pouvez faire ? ». Il se tourne vers les observateurs et les fait participer. Il intervient peu lorsqu'il y a de l'échange entre étudiants, les laisse parler sans les interrompre : il acquiesce, valide les propos, les guide. Il donnera aussi du feedback, avec une intention constructive et positive « j'ai bien aimé cette façon de l'amener », « un petit truc pas méchant : vous dites souvent « je vais essayer » ».

D'un bout à l'autre de la séance je trouve que Luc est très constant dans sa posture. La synthèse de la séance lui permet d'évoquer les valeurs soignantes, avec un message qu'il fait passer en lien avec l'attention portée au patient, message qui semble trouver un écho chez les étudiants et auprès de sa collègue qui le relayera.

Dans leur manière de collaborer, chacun des formateurs s'autorisera à intervenir dans le débriefing de l'autre, mais après l'avoir laissé conduire seul le début du débriefing. Cela ne semble pas les perturber, même si parfois, il me semble que Luc tente de reprendre la main après une intervention un peu dirigiste de sa collègue.

Débriefing à chaud

Luc se dit assez satisfait de la séance « c'était un groupe qui était bien dynamique, qui a bien joué le jeu, qui a bien participé. Non, je trouve que ça s'est bien passé » (E2-Luc, l. 4-5).

Dans les éléments qu'il estime les moins satisfaisants pour lui, Luc évoque sa difficulté à renvoyer un feedback négatif aux étudiants, y compris en termes de conseils de réajustement, ce qu'il a fait pourtant à plusieurs reprises. Mais il semble avoir des difficultés avec la fonction d'évaluateur qu'il estime devoir remplir :

LUC : J'ai toujours... euh... beaucoup de mal à... ouais je vais dire ça comme ça... beaucoup de mal à faire, je trouve, c'est les réajustements.

CH. : C'est-à-dire ?

LUC : Ben, c'est-à-dire, par exemple, tu vois, la deuxième... le deuxième groupe, quand je leur ai dit, pour les chaises, tu vois, de demander l'autorisation au patient... je sais jamais trop comment l'amener. Euh... tu vois, je veux pas

que ce soit une critique, quoi. Je veux pas qu'ils le prennent comme « ça c'est pas bien ce que vous avez fait », tu vois ?

CH. : D'accord.

LUC : Et euh... je trouve que c'est toujours très difficile d'amener ça pour que ça passe comme, voilà « c'est une amélioration que vous pouvez faire, faut bouger là-dessus », mais je trouve que c'est toujours difficile. Donc voilà. Mais j'ai pas l'impression d'avoir été trop dans sur ce truc-là. (E2-Luc, l. 25-36)

Entretien d'autoconfrontation (phase 3 - avril 2016)

L'entretien a lieu une semaine après la séance observée. Nous sommes dans le bureau de Luc, bureau qu'il partage avec une collègue. Celle-ci rejoindra son bureau au milieu de l'entretien, sans que cela ne dérange Luc.

Lorsque je lui propose de choisir un épisode de la séance qu'il juge significatif de sa pratique dans ce format, il n'en voit pas. Curieusement il évoque le fait qu'il a « respecté le temps », comme si cela lui paraissait un élément important – et qui n'était pas visible de mon point de vue puisqu'il m'a semblé justement prendre son temps dans le briefing notamment – ce qui dévoile une posture de contrôle plutôt bien cachée chez lui ! :

LUC : Non, non, j'ai essayé de respecter les... enfin oui, j'ai tenté de respecter les temps. Euh... je pense y avoir réussi. J'ai... surtout avec le premier groupe, peut-être plus qu'avec le deuxième, j'ai veillé à pas trop, trop parler, et ça s'est bien passé, parce que ça, c'est des fois les cadres formateurs... et euh... j'ai eu l'impression que bon, ils ont quand même assez bien... beaucoup de choses sont venues d'eux-mêmes. (E3-Luc, l. 25-29)

Luc prépare sa séance, même s'il minimise la portée de cette préparation. Malgré son expérience du format, il a besoin d'un support pour s'y référer en situation. Il a plusieurs documents étalés sur la table devant lui, qu'il consulte de temps en temps :

LUC : ... pas grand-chose. J'ai relu le scénario.

CH. : La veille ? Juste avant ?

LUC : Ouais, la veille. J'ai relu les scénarios, ouais, j'ai relu les scénarios. Bon on a nos grilles qui sont faites, on a nos scénarios, on a les points de débriefing... donc voilà. J'avais d'ailleurs préparé... donc j'avais plusieurs papiers : j'avais un papier avec mes points essentiels du briefing au départ, sur les conditions de déroulement de la séance. [...] Donc non... voilà... j'avais identifié un peu les points-clés du débriefing. Et puis j'avais ma feuille... j'en avais une avant mais je l'ai pas retrouvée donc je l'ai refaite, sur les points-clés du briefing. Sur la confidentialité, le respect, sur le fait que tout ce qui se passe là reste là, le droit à l'erreur, enfin tout ça. (E3-Luc, l. 35-50)

Les gestes langagiers

L'installation de la salle de débriefing

Ce n'est pas Luc qui a installé la salle, mais sa collègue. Cette question semble superflue pour lui. Il considère que cette installation facilite les échanges et ne développera pas davantage.

CH. : C'est une façon habituelle de l'organiser ?

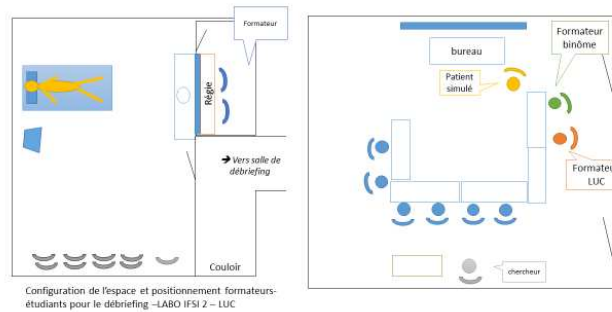
LUC : Ouais. Oui, systématiquement.

CH. : Qu'est-ce qui explique ce choix ?

LUC : Ça facilite la parole, les échanges. (E3-Luc, l. 68-71)

La position dans l'espace

La question de l'installation du formateur au sein du groupe fait l'objet d'une stratégie plus ou moins calculée de la part de Luc, mais sans qu'il y accorde une importance majeure. Il pense que cela peut influencer la dynamique des échanges, mais cela semble assez secondaire pour lui :



LUC : Et encore là, par rapport à ce qu'on... par rapport à la disposition qu'on a des fois, là on était côte à côte, avec Maryse. Des fois on n'est pas côte à côte. Ce qui fait que ça permet que... ils parlent pas au cadre. Alors là, ils l'ont pas trop fait d'ailleurs... peut-être un petit peu d'une certaine façon mais il y a eu des échanges un peu entre eux. Mais des fois, on se met pas côte à côte.

CH. : Qu'est-ce qui a fait que cette fois-là vous vous êtes mis côte à côte ?

LUC : ... je crois la position des... enfin... le positionnement des élèves. Du coup, on s'est retrouvés un peu... Je crois que je suis rentré, je me suis installé, les étudiants sont rentrés... Maryse je crois est arrivée après... elle s'est placée en fonction... mais c'est vrai que quand tu as le cadre formateur a un endroit, en général ils évitent le cadre formateur ! donc du coup, je pense que Maryse s'est positionnée comme ça, mais bon, y a pas de règles non plus... strictes, où on doit être...

CH. : C'est pas quelque chose qui est forcément calculé entre vous ?

LUC : Non, non. Mais c'est vrai que des fois c'est quelque chose qu'on fait, quoi, de pas se mettre... pour qu'il n'y ait pas ce dialogue entre eux et nous, quoi. Bon là ça s'est fait comme ça. (E3-Luc, l. 71-86)

Le choix du vocabulaire

Si Luc, lors de la situation, est très attentif aux étudiants, la question du choix des mots n'est pas évoquée dans l'entretien. Cela ne semble pas un calcul de sa part non plus. Pour autant, il réfléchit beaucoup avant de parler, mais cela semble être son mode de fonctionnement en toutes circonstances.

Les gestes éthiques

La sécurité psychologique

Luc est très sensible à la sécurisation des apprenants ; il fait référence à sa propre expérience pour dédramatiser la perspective de s'exposer au regard des autres et de risquer de se tromper. Mais, fort de sa propre étude menée auprès d'étudiants, il est convaincu que c'est un problème important chez eux, et un frein à leur immersion dans la situation :

LUC : Ouais, ben c'est pour leur permettre de se lâcher, quoi. C'est-à-dire que si... si tu es – ce qu'ils verbalisent d'ailleurs – quand il y en a un certain nombre qui passent sur un grand groupe, c'est que ils peuvent pas se lâcher parce que ils n'ont pas le droit à l'erreur. Ils s'autorisent pas l'erreur par rapport au regard des autres. Mais oui, si tu veux qu'ils puissent se lâcher, qu'ils puissent rentrer en action, et montrer ce qu'ils sont, faut arriver à créer cet ascenseur qu'on dit de confiance, quoi. Donc ouais, c'est important. (E3-Luc, l. 858-863)

Alors il utilise des stratégies pour qu'ils ressentent une certaine autodétermination : par exemple la liberté de choisir le collègue avec qui ils vont se mettre en situation :

LUC : Euh... ben là je les ai... j'ai simplement... je les ai laissés se choisir. Euh... parce que ça avait été un grand débat au début : est-ce qu'on les met seul, est-ce qu'on les met à deux ? Et moi j'étais partisan – donc c'est la décision qui a été prise, mais je pense que j'étais pas le seul – euh... de les mettre à deux. Pour que... ils puissent se soutenir. C'est-à-dire que si tu en as un qui est en difficulté, l'autre puisse venir en relais. [...] Et pour ça, ben, on les laisse se choisir, parce que si tu dis « untel avec untel », ils se connaissent en plus hein, faut pas oublier qu'on est en formation longue, ils se connaissent. Donc du coup, si tu mets untel avec untel et qu'ils ne se supportent pas, ils vont pas s'aider, quoi. Et puis tu peux vivre peut-être quelque chose qui va être dramatique ! (*Rires*), qui peut foirer ta séance ! donc du coup, on les laisse se choisir. Ce qui est... euh je vais peut-être aller un peu plus loin là-dessus mais moi, ce que j'avais retenu, quand j'avais fait mon... mon étude [...] D'autant que on est dans une formation où ils se connaissent et où ils se retrouvent le lendemain. (E3-Luc, l. 189-208)

La considération positive

Dans le même esprit, Luc fait en sorte que les étudiants repartent avec une estime de soi renforcée :

LUC : L'objectif, c'est de les faire revivre, se remémorer, et un petit peu essayer de leur faire... parce qu'ils sont très négatifs, hein, tu as vu ? « On a dû faire pleins d'erreurs »

CH. : Oui, c'est vrai...

LUC : Et c'est de... d'essayer de leur faire prendre conscience... leur faire verbaliser quels étaient leurs objectifs, qu'est-ce qu'ils ont mis en place, ce qu'ils ont atteint. Hein, c'est un petit peu ça, quoi. J'essaie de les amener un peu à ça. Et de leur faire... et donc à la fin, est-ce que finalement, ce qu'on veut, c'était atteint ou pas ? Parce que des fois ils sont dans « ce que j'ai fait, c'est nul », et quand tu leur dis « ben qu'est-ce que vous vouliez atteindre ? Vous vouliez atteindre ça. Est-ce que vous l'avez atteint ? Oui. Ben alors... Oui, bon, le chemin que vous avez pris... ça je peux l'entendre, mais au final, l'objectif il est atteint, quoi !, c'est peut-être ça l'essentiel ? ». Enfin, peut-être, hein, après faut voir, quel chemin ils ont pris, on peut discuter sur le chemin, mais... voilà. Et souvent ils sont... ils sont très... énormément négatifs. On essaie un petit peu de changer ce point de vue-là, de passer autrement quoi. Qu'est-ce que vous avez vécu ? Comment vous l'avez vécu ? Est-ce que c'était dans vos objectifs ou pas ?... (E3-Luc, l. 399-412)

Luc renvoie systématiquement du feedback sur la prestation. S'il met en évidence les points à améliorer, il veille aussi à mettre en évidence les actions conformes. Il est particulièrement soucieux de faire en sorte que les étudiants repartent sur une note positive :

LUC : Ben je focalise sur une action qu'elles ont réalisée et qui est bien réalisée. Donc... et qu'elles ont pas identifiée. Donc je mets la lumière dessus et je... j'explique pourquoi je la trouve bien cette...

CH. : C'est important pour toi ce renforcement positif ?

LUC : Oui. Oui, parce que... je te dis elles sont... bon là c'est la simulation mais des fois dans autre chose, l'analyse de pratiques... l'analyse de pratiques, c'est difficile de faire du renforcement. Mais des fois tu te dis, c'est de l'autoflagellation, quoi. Ils gardent pas le côté positif de ce qu'ils font, ils gardent que le côté négatif. Donc oui, c'est important. (E3-Luc, l. 460-466)

Le message à faire passer

A plusieurs reprises, Luc a évoqué les valeurs soignantes. Il saisit certaines opportunités pour faire passer quelques messages en lien avec les savoir-être :

LUC : Ouais. Faire passer un message. Des valeurs auxquelles je crois certainement. Non, c'est sûr (*Rires*). Euh... ouais... c'est euh... comment dire... ça m'a marqué... c'est... vrai ou faux, j'en sais rien d'ailleurs... mais c'est en formation, où on nous avait rapporté un article de recherche où... sur le principe, ils avaient fait rentrer des gens dans une chambre – des médecins – dans une chambre, pour donner une information. Avec un temps chronométré, c'est-à-dire le même temps, deux minutes ou trois minutes. Et avec un médecin qui rentrait, qui s'asseyait sur le lit de la patiente. Et un médecin qui rentrait et qui restait très près de la porte. Même information, même temps. Et après, ils demandaient aux personnes combien de temps était resté le médecin. Donc la perception du temps... la perception relative du temps... Chose qui est assez vraie, on le voit bien, des fois tu restes une heure, tu as l'impression de rester cinq minutes, et des fois tu restes une heure, tu as l'impression d'être resté une journée, quoi. Donc le temps est très relatif. Et ouais, c'est quelque chose auquel je crois. En tout cas, ça, ça m'a convaincu. Donc... Parce qu'on parle toujours du côté dominé-dominant quand... ce qui est vrai, hein, enfin... alors tu l'accentues si... en étant debout, la malade assise. [...] donc c'est sûr que le fait d'être debout par rapport à quelqu'un qui est allongé, tu as une domination physique. Mais y a pas que ça, quoi. Tu as aussi le temps que tu accordes au patient, quoi.

CH. : Ce qui est intéressant dans cet extrait, c'est que du coup, on voit les étudiants qui conscientisent vraiment au début, tu renforces avec le message, et Maryse renforce à son tour derrière. C'est intéressant je trouve, ça va crescendo. Et ça, en effet, on sent que ça a été extrêmement important... à la fois pour vous deux, mais le groupe aussi a bien pris cette mesure-là, me semble-t-il, hein ? En tout cas dans cet extrait, je trouve que ça ressort bien.

LUC : Oui, c'est quelque chose qu'on essaie de leur faire passer.

CH. : Oui. Tu penses que c'est passé, là ? malgré ce que tu me disais tout à l'heure ?

LUC : Ben tu sais, c'est compliqué parce que... [...] tout dépend de ta sensibilité à ce qu'on te dit, de ta sensibilité à... comment dire... à ce côté-là, tu vois... La relativité du temps, oui, j'y crois, mais tout le monde y croit pas forcément. Il y a tout un tas de choses qui font que ça marque, ou ça marque pas. C'est difficile de savoir comment... (E3-Luc, l. 641-670)

Les gestes de mise en scène du savoir

La fidélité à la situation réelle

La question de la fidélité à la situation réelle est importante pour Luc. Il ambitionne de mettre tout en œuvre pour avoir un support d'activité fiable et le plus conforme possible aux conditions réelles. Son propos se déplace vers

les séances où il gère le mannequin et vers son propre rôle, qu'il essaie de rendre réaliste lorsqu'il fait la voix du mannequin. Il évoque aussi la conception du scénario et pour lui, l'enjeu pour le formateur consiste à créer un obstacle suffisamment impliquant pour que les étudiants s'engagent et oublient qu'ils sont en simulation :

LUC : Enfin là c'est l'acteur qui fait pour que ce soit le plus réel, mais bon, c'est le contexte qu'on a créé, c'est l'acteur, et quand c'est le mannequin c'est nous, parce que là c'est... [...] Et euh... et ils étaient surpris de me voir quand j'anime le mannequin, parce que je vis le truc ! (*Rires*)

CH. : Tu as des talents d'acteur !

LUC : Euh ouais ben c'est pour ça que je me dis souvent qu'un cadre formateur ça doit être un acteur aussi donc... ! (*Rires*)

CH. : Il doit être multitâches !

LUC : Oui ! On rentre un peu en scène quoi quand on va en classe !

CH. : Du coup ça peut peut-être les aider à s'immerger eux-mêmes de voir ça ? c'est ça ?

LUC : Peut-être. Je sais pas. Mais enfin ils étaient surpris de voir... déjà que je changeais ma voix, que des fois je mimais un peu des choses pour me mettre moi dans la situation, quoi, pour le vivre aussi. Parce que sinon, c'est difficile aussi d'avoir la bonne intonation. Si t'es complètement passif, derrière ta vitre...

CH. : Faciliter cette immersion fictionnelle dans la situation, c'est quelque chose finalement pour les étudiants que tu penses important pour ce format ?

LUC : Ben... le truc c'est qu'ils oublient qu'ils sont dans une salle de simulation. Donc tu as plusieurs facteurs. Tu as déjà la pression que tu mets, l'environnement sonore, la situation... enfin un certain nombre de choses que... à un moment, même si à la dernière seconde tu te dis « je suis sur un mannequin, d'accord, j'ai compris il est en arrêt, faut que je le masse » ... si tu crées... enfin ça c'est les premières secondes. Et puis en même temps tu crées un évènement, un truc stressant, enfin... eh ben du coup, ils oublient ça, parce qu'ils rentrent dans l'action et puis ils passent dans... comment dire, le naturel prend le dessus sur le côté au départ « je suis en simulation ». Alors que si tu... Et c'est là où il faut arriver à trouver le juste dosage, parce que... quand tu crées ton scénario, si... si... il faut pas qu'il soit inaccessible, ça c'est toujours le risque... et en même temps, il faut pas qu'il soit trop vide, et donc inoccupationnel. Parce que s'ils sont dans l'inoccupation, ils reviennent tout de suite à la réalité, « je suis en simulation, on attend quelque chose de moi, qu'est-ce qu'on attend ? ». Moi, ça je l'ai vécu, hein. Une des erreurs que j'ai fait, ça a été ça. C'est-à-dire ça a été un moment où je me suis dit « qu'est-ce que je dois faire ? ». Alors c'est vrai que pourtant j'avais quelque chose à faire, tu vois ! Mais euh... mais du coup, tu ressors de la situation, tu repasses à un autre état... du coup, t'es pas dans l'action, quoi.

CH. : Tu veux dire qu'on quitte la situation fiction pour revenir à la situation de formation ?

LUC : Ouais. Oui, tu te dis « je suis en formation, je dois faire quelque chose, mais quoi ? ». Tu sors du truc, quoi. [...] C'est une condition... d'être réaliste dans ton action. [...] Tu... on voit des fois... des étudiants, pour x raisons, parce qu'ils sont timides, qu'ils oublient pas qu'ils y a des gens qui... ils sont quasiment inactifs quoi. Dans ce cas-là, c'est qu'ils sont pas rentrés dedans, quoi. C'est la première question qu'on leur demande d'ailleurs, c'est « est-ce qu'ils ont pu rentrer dedans ou pas ? ». (E3-Luc, l. 116-162)

La gestion du jeu de l'acteur

Luc évoque les attendus vis-à-vis des acteurs. Il met ici en évidence la question de l'obstacle et de la facilitation par l'acteur lui-même, c'est-à-dire le fait de conserver l'étudiant dans sa zone proximale de développement. Pour autant, il semble assez peu dans le contrôle vis-à-vis du comédien patient simulé : il ne s'assure pas en amont que l'acteur a compris ce qu'il attend de lui, non pas qu'il ait confiance en l'acteur pour jouer son rôle, mais parce qu'il compte plutôt sur sa propre capacité à faire avec le matériau qui sera produit en situation, que celui-ci permettre l'atteinte des objectifs visés ou pas.

CH. : Qu'est-ce que tu attends d'eux ?

LUC : Qu'est-ce qu'on attend d'eux ?... Qu'ils... ben qu'ils connaissent leurs scénarios. Enfin qu'ils connaissent... qu'ils sachent un peu les attendus. Qu'ils soient... euh... qu'ils soient ni trop, ni pas assez facilitateurs. C'est-à-dire qu'il faut laisser les choses évoluer... faut pas, tu vois, faut pas qu'ils aillent trop, trop vite. Si tu donnes trop d'informations avant que... avant que les étudiants viennent les chercher, ben tu casses un peu le truc, quoi. Ils ont tout, ils ont rien à aller chercher. Là, elle était très, très bien. Tu vois, le coup du « ma fille pourra venir ? », « ah oui, sans problème », « vous êtes sûre ? ». Donc tu vois, c'est génial, parce que si elle fait pas ça...

CH. : Votre objectif n'est plus atteignable...

LUC : T'as rien ! T'as rien. Je veux dire... c'est pas facile le rôle de l'acteur, hein, c'est un rôle difficile. Ça leur demande de comprendre... de bien avoir perçu ce qu'on veut. De... de savoir mettre un petit peu les étudiants sous tension, mais pas trop non plus, tu vois, juste ce qu'il faut, donc c'est pas évident de doser ça, quoi. Mais, non, là on avait une actrice qui était bien, quoi.

CH. : Là, toi, avant le démarrage, tu en as parlé un peu avec elle ? Comment ça s'est passé ? Ou pas du tout ?

LUC : Non, pas du tout. Ben... elle est arrivée... sur le fil du rasoir, quoi ! et en plus... je suis juste en train de réfléchir, elle en avait fait... elle avait dû faire deux jours je crois, avec les première année, en février.

CH. : Donc tu avais confiance en sa capacité à jouer ce rôle-là ?

LUC : Ben, tu fais avec.

CH. : C'est un peu la loterie ?

LUC : Tu fais avec. Tu fais avec. (*Rires*)... Mais comme j'ai déjà vécu... tu sais, avec un de mes collègues, qui, au mannequin, fait pas le scénario, hein. Tu fais avec. Tu rattrapes comme tu peux, tu vois... de toute façon, il y a quelque chose qui a été fait, il y a eu une action, donc euh... La seule chose, c'est ce que tu as prévu... tu peux pas... tu pourras peut-être pas balayer ce que tu as prévu dans tes objectifs, comme tu l'avais prévu. Mais de toute façon, il y a quelque chose qui s'est joué, donc... de toute façon, tu as matière. (E3-Luc, l. 684-709)

La conduite du briefing

Cette question de la fidélité à la situation réelle est pour Luc une part importante du contrat fictionnel qu'il passe avec les étudiants. Il a appris cela en formation et l'exprime au moment du briefing :

LUC : Automatiquement ils ont une présentation qui est faite avant. Où on leur présente la simulation. Donc je suis parti de... est-ce qu'ils se rappelaient de quelque chose ? De eux, ce qu'ils ont retenu de l'information. Pour que la séance se déroule bien. Et puis après, en fonction, je complète ou je... mais j'essaie, voilà, de partir d'eux, ce qu'ils ont retenu. Et puis... et puis après je... en général je fixe un peu un type de contrat avec eux, sur le fait que, ben oui, c'est de la simulation, mais euh... on va faire pour qu'ils soient, eux, comme dans le réel, et on leur demande à eux de faire comme s'ils étaient dans le réel. Même si on est tous conscients qu'on n'est pas dans la chambre d'hôpital mais aussi c'est le fait de ne pas être vraiment auprès du malade qui nous donne certains droits, quoi. Voilà.

CH. : Qu'est-ce qui guide ces choix-là que tu fais ?

LUC : Déjà la formation que j'ai suivie. Euh... et puis oui, je trouve que c'est un bon principe. Bon, idéalement il faut... bon il y a le principe de confidentialité mais... cette histoire de contrat, je trouve que c'est pas mal. Ben voilà on va... euh... (*long silence*) ... parce que quand tu fais une erreur, ouais quand tu fais une erreur, c'est... souvent on a le... « Ben ouais mais c'est parce que j'étais en simulation, j'étais pas dans la vraie vie ». Euh oui, mais si tu l'as fait là, tu peux aussi la faire dans la vraie vie ! Peut-être pour des raisons légèrement différentes, mais qui sont là, quoi. Qu'est-ce qui fait que, quoi... qu'est-ce qui fait que... ce qui a fait que là, l'erreur a été faite ? Ce qui peut faire que ça peut se reproduire aussi, demain, dans la vraie vie ? il y a quelque chose, tu vois, il y a un truc. Même si l'erreur, d'une certaine façon, est multifactorielle, hein, mais il y a des choses, quoi. (E3-Luc, l. 92-112)

La question de l'erreur est très présente dans le discours de Luc :

CH. : Tu as évoqué longuement le droit à l'erreur. Tu te rappelles de comment tu l'as amené ça ?

LUC : ... Non, je sais que j'ai fait référence à moi, qui avais fait une erreur, mais...

CH. : Oui, absolument. Qu'est-ce qui te motivait là ? Enfin, quelle intention tu avais en expliquant ta propre expérience finalement ?

LUC : En montrant que c'est pas... il y a pas de honte à avoir. Le formateur s'est trompé donc... !

CH. : Tout le monde peut se tromper, c'est ça ? (*Rires*)

LUC : Oui, c'est ça. C'est vraiment ça. Et vraiment déculpabiliser ça. [...]

CH. : Est-ce que c'est quelque chose qui permet de détendre un peu, de décoincer ? Ou pas plus que ça ?

LUC : Détendre, oui. C'est-à-dire détendre un peu la pression quoi. Des fois oui, je peux faire le clown ! Mais là tu vois, pas pour détendre... faire rire, non. Mais là, l'objectif c'est vraiment de détendre mais dans le sens enlever la pression. On a le droit à l'erreur, oui, on a le droit. OK. (E3-Luc, l. 223-238)

Luc veille aussi à ce que les étudiants aient bien tous les éléments nécessaires pour pouvoir aborder la situation et la gérer de façon pertinente ; lors du pré-briefing il vérifie que les étudiants connaissent la pathologie de la patiente :

LUC : Ben, je dirais que je fais attention à ce que les étudiants aient les éléments-clés qui vont leur permettre de décoder la situation. Ouais c'est ça, qu'ils aient vraiment les éléments-clés, quoi, qu'ils soient pas... L'objectif, c'est pas de les mettre en difficulté. C'est qu'ils puissent aller jusqu'au bout de l'objectif où ils sont mis.

CH. : Tu as fait aussi quelque chose, c'est que tu leur as demandé s'ils connaissaient la pathologie...

LUC : Oui. Ben pareil. Parce que... tout ça c'est pour ne pas qu'ils se retrouvent en difficulté, quoi. Et puis la pathologie a une importance dans le scénario, puisque ce sont des pathologies... tu en as une c'est une polyarthrite rhumatoïde, donc il y a des douleurs. (E3-Luc, l. 244-252)

Son pré-briefing est réalisé au groupe entier car « ceux qui rentrent en action doivent savoir la situation pour jouer. Mais ceux qui regardent la situation doivent savoir aussi le contexte pour comprendre, sinon ils comprendront pas. Donc ils doivent avoir l'intégralité ». (E3-Luc, l. 272-274)

La conduite du débriefing

Luc conduit son débriefing de manière assez structurée. Son discours revient sur sa manière de faire en général :

LUC : Il y a toujours une première étape pour... comment ça s'est passé, généralement. Après on va aller un petit peu plus finement sur... comment... Alors déjà, ça dépend.... Enfin là, je te fais la trame classique. Parce qu'après je peux changer, mais... selon les circonstances. Mais... après on va plutôt aller sur les actions qu'ils ont réalisées, essayer de retrouver leur chronologie, qu'est-ce qui leur a fait enchaîner les choses, les aider à retravailler sur comment ils ont compris la situation, quels étaient leurs objectifs, comment ils ont avancé dans le scénario... et puis... Tout ça je vais le faire avec les apprenants. S'il y a un moment où ils bloquent sur quelque chose, là je peux me retourner vers le groupe, mais c'est pas...

CH. : C'est pas systématique ?

LUC : C'est pas systématique. Et puis une fois qu'on a fait ça, je vais faire un petit tour après avec le groupe, pour voir si eux ils ont des choses à dire, positives, négatives, un petit peu... des choses qu'ils auraient faites autrement... Et puis après, oui, à la fin une synthèse. Une synthèse... qu'est-ce qui a été ? Qu'est-ce qui a pas été ? C'est là des fois que moi je vais... je vais faire moi, un peu mon ressenti... enfin... – alors ça, c'est le truc où j'ai le plus de mal parce que – enfin... souvent... pas le ressenti global, tu vois, mais... souvent c'est là que moi, je vais peut-être dire aussi ce que moi j'ai vu, et qui est à améliorer. Et ça je trouve que c'est difficile à leur dire parce que c'est le cadre formateur qui dit « ça va, ça va pas ! »

CH. : Oui, c'est ce que tu disais dans le débriefing à chaud, c'est un peu ta difficulté ?

LUC : Oui. Ça, c'est difficile de l'amener en douceur. Mais... mais c'est aussi mon rôle, quoi... (E3-Luc, l. 337-356)

Au début d'un débriefing, Maryse demande aux étudiants de réaliser les transmissions orales, comme elles le feraient à un collègue dans une situation réelle. Luc l'interrompt et demande aux étudiants leurs impressions avant de revenir ensuite sur les transmissions. Il suit sa propre logique :

CH. : Donc c'est l'introduction, hein, du débriefing... Là, on voit que Maryse avait commencé à prendre la parole pour demander les transmissions, et toi, finalement tu as fait autre chose... tu as demandé autre chose. Alors qu'est-ce qui s'est passé, là ?

LUC : Je voulais juste savoir comment elles l'avaient vécu. Je voulais commencer par... ouais, je voulais reprendre mon schéma, ma trame, en fait ! (*Rires*). Donc oui, j'ai remis sur ma trame à moi, sachant que oui, c'est important, les transmissions, mais...

CH. : L'expression des émotions, tu disais, c'est important...

LUC : Ben c'est important de savoir s'ils sont rentrés ou pas...

CH. : Ça te donne des indications particulières ?

LUC : Ouais, ça peut... enfin... ça... s'ils ont eu du mal à rentrer dans le scénario, ça peut expliquer pourquoi ils ont été en retrait, pourquoi ils étaient pas vraiment dans l'action... des choses comme ça. Et puis... c'est une façon un peu de faire une coupure entre l'action... de souffler, quoi, et puis de reprendre... de remettre la lumière, et de revenir dans la réalité, quoi. C'est aussi ça.

CH. : Un objectif de distanciation ?

LUC : Oui, totalement.

CH. : Là le fait de demander de faire les transmissions, quel est ton objectif ?

LUC : Ça permet simplement de voir ce qu'ils ont compris, de la situation qu'ils ont vécue, ce qu'ils ont retenu. Euh... et d'ailleurs, je trouve que... enfin, de façon générale, les transmissions qu'ils ont faites sont pas terribles. [...]

CH. : Ce choix de faire faire des transmissions – parce que ça rejoint quelque part un peu le déroulé dont tu parlais « on va reprendre les actions, qu'est-ce que vous avez fait ? », etc. – le choix de cibler sur une action de transmissions, finalement, ça te vient d'où ?

LUC : Je pense que c'est simplement parce que ça rentre dans le... dans l'activité professionnelle que tu fais. (E3-Luc, l. 362-391)

Le fait de demander des transmissions aux étudiants correspond à un choix que Luc dit « collectif ». Pourtant aucun autre formateur observé dans cet IFSI ne le fait ainsi. Cette pratique de transmission fait référence à une activité soignante réelle, qui vient après chaque soin. Luc l'explique comme une stratégie pour que les étudiants démontrent leur compréhension de la situation du patient, et en particulier pour qu'il évalue cette analyse de situation.

La synthèse de la séance

Luc semble assez désabusé sur l'intérêt de faire faire aux étudiants une synthèse de ce qu'ils ont appris

LUC : Bon... l'intérêt, c'est de faire un petit peu un rappel sur ce qu'on a vu qui est essentiel, hein. Bon, ça ressort. Ce que je trouve... comment dire... ce qui me chiffonne... quand il y a une synthèse comme ça... c'est qu'ils te redisent automatiquement ce que tu leur as dit. Ce que moi, je leur ai dit. [...] Ils sont pas dans le... alors peut-être parce qu'on est à chaud et qu'ils sont... mais c'est... ils te redisent ce que le cadre formateur a dit. Là, il y a une marge de progression. Et ça c'est... c'est un peu ce que je

reprocherais à ce... à cet exercice-là. [...] Tu vois quand elle dit « je changerai mon vocabulaire », tu vois, là, je viens de lui dire, elle me le redit, quoi. Mais enfin bon, c'est gentil, ça me fait plaisir, si on peut dire ça comme ça, mais en même temps je sais que... enfin c'est parce que je viens de le lui dire, quoi, c'est pas... [...] Mais je suis pas sûr qu'elle soit dans de l'appropriation. (E3-Luc, l. 523-543)

Les gestes d'ajustement

La prise de notes et l'anticipation du débriefing

La prise de notes constitue une difficulté pour Luc. Il cible souvent son observation sur le respect des bonnes pratiques et fait aussi référence à des situations d'urgence pour expliquer sa pratique :

LUC : C'est difficile... alors ça c'est le truc... je trouve que ça, c'est peut-être un des moments les plus difficiles. Parce que c'est... parce que tu as besoin de prendre des notes. Je fais attention beaucoup à ce qu'ils disent... euh... mais un peu à leur position, des choses comme ça... mais beaucoup à ce qu'ils disent. Et ce... mais... mais je trouve que... c'est difficile. D'arriver à tout capter, quoi. [...] ça peut être – on a des scénarios qui sont un peu évolutifs – donc ils changent d'étapes, tu vois, quand ils perçoivent que... quand ils identifient quelque chose, donc ça, ça peut être, dans le déroulement du scénario, ça peut être ce genre de choses. Là par exemple, dans le scénario qu'on avait, le premier, c'est... à un moment je me suis dit « ah, enfin, ils s'assoient » ! Donc j'ai dit « ah ! », parce que c'est quelque chose qu'on attend. Et j'ai regardé l'heure, et je me suis aperçu que j'avais même pas marqué à quelle heure on avait démarré ! mais euh... j'ai évalué à peu près à cinq minutes. Je savais à peu près à quelle heure, mais j'avais pas marqué mon temps de départ. Normalement, ça, c'est quelque chose que je marque, mon temps de départ. Et puis du coup, mes moments-clés. Pour avoir un peu des repères. Pour pouvoir leur dire « ben voilà, il vous a fallu tant de temps pour ça », je sais pas, un arrêt cardiaque « il vous a fallu tant de temps pour identifier qu'il était en arrêt cardiaque », ou tu vois, des choses clés comme ça. Les paroles qu'ils ont... euh... soit positives, soit négatives, hein, il y a pas de... mais, ouais, des choses comme ça. [...] Ouais et puis... enfin bon, tu retrouves toujours les premières choses... est-ce qu'ils ont mis la présence ? Est-ce qu'ils ont utilisé la solution hydro-alcoolique ? [...] Ceci étant, ça reste essentiel, hein, de leur apprendre que même quand tu rentres dans une chambre pour parler avec quelqu'un, on se lave les mains, ça reste essentiel. Et puis... mais... c'est vrai que, du coup, c'est... si je vois qu'ils l'ont pas fait, si je l'identifie, je vais me le marquer. Parce que c'est des trucs qui sont importants. (E3-Luc, l. 288-326)

Les « trucs importants », dont parle Luc ici, sont des pratiques systématiques qui font partie des automatismes à acquérir dans la pratique soignante. Dans les scénarii de cette séance, l'objectif premier était l'entrée en relation avec une personne lors de son accueil, et pas ces automatismes. Pourtant, ce sont ceux-là qui ressortent lorsque je lui demande d'évoquer ce sur quoi il cible son observation. Luc semble dans une posture d'évaluateur de la performance « s'ils ont réussi, s'ils ont pas réussi » et la question du temps qu'il mesure (le délai de mise en œuvre du comportement attendu) en est l'illustration. Pourtant, dans sa conduite de débriefing, le focus sera mis sur des points beaucoup plus en lien avec la relation de soins et finalement assez peu sur ces automatismes. C'est là une contradiction dans sa pratique :

LUC : Alors... ah ben là, c'était parce qu'il y avait un petit manque pendant l'action. Donc on est plutôt sur du correctif. Donc je leur ai demandé ce qu'elles avaient mis en place. S'il y avait des choses qu'elles auraient pu faire mieux. Elles ont pas apporté la réponse que j'attendais.

CH. : C'est-à-dire tu attendais quoi ?

LUC : L'évaluation de la douleur. Donc du coup, j'ai renvoyé sur le groupe. Et là, l'information est venue. Et euh... et puis après j'ai conclu en reprenant un peu les choses... en fonction de, justement, ce qu'elles pouvaient obtenir de cette information-là, ce qu'elles pouvaient mettre en place, quoi. Ou pas. Leurs limites, quoi, en tant qu'aides-soignantes. (E3-Luc, l. 476-483)

La gestion des échanges et du groupe

Luc est davantage centré sur les étudiants qui sont acteurs de la situation, et moins sur les observateurs qu'il utilise comme ressource. Son intention, vis-à-vis des observateurs, est surtout de les garder attentifs pendant la séance et donc de les capter. Son discours ne met pas en évidence une approche socioconstructiviste, au sens où le groupe serait un ingrédient à part entière de la construction des savoirs. Le groupe est presque perçu comme une contrainte pour lui, bien qu'il juge celui-ci plutôt agréable :

LUC : Moi je travaille beaucoup sur ceux qui ont été en action. Beaucoup moins sur les observateurs. Les observateurs sont là en ressources. J'ai des collègues qui font pas du tout comme ça. Ils font autant sur ceux qui ont été en action que les autres. Voilà. On n'a pas forcément... et on n'est pas toujours en accord avec ça. (E3-Luc, l. 280-283)

LUC : Tu peux pas l'exclure complètement, le groupe. Parce que si tu exclus le groupe, après, quand ça se passe, ils sont passifs, quoi. Ils vont pas observer l'action... il faut... tu es obligé de garder une certaine... comment dire... si tu veux que le groupe soit attentif, et à l'action, et au débriefing après, il faut qu'il reste concerné, donc il faut pas

qu'il soit exclu totalement. Si tu l'exclus totalement, il se dit « bon, ben, c'est pas mon tour, je peux dormir ». Il va attendre que ce soit son tour. Donc tu es obligé de gérer les deux. Mais je dois être... peut-être 80-20 ou 70-30, quoi. Enfin il y a pas de pourcentage, mais c'est une échelle. (E3-Luc, l. 804-810)

CH. : Un groupe que tu caractériserais comment ?

LUC : De bien. Coopératif. Actif. Actif dans les échanges. Un groupe rêvé.

CH. : Un groupe rêvé ? À ce point ?

LUC : Oui, ah ben si ! moi je trouve que... même là, tu vois en écoutant les... les trucs... bon il y a des choses qui sont perfectibles, hein, mais je trouve que c'était pas mal, quoi. On est arrivé... si on regarde les objectifs et l'atteinte que j'ai obtenue, je dirais que je suis arrivé à peu près à l'objectif attendu, avec un groupe qui... ouais, était actif. Et actif dans les échanges. Et attentif. Non, non, c'est bien. Groupe rêvé... il y en a plusieurs des groupes rêvés. Mais il y a des groupes où tu rames, quoi. Des groupes, tu as beau essayer de les faire parler, ils parlent pas... quand tu demandes qui c'est qui veut aller faire le truc, ils baissent la tête, ils regardent leurs lacets... Là, il y a des groupes... difficiles, quoi. (E3-Luc, l. 817-826)

La co-animation

Luc n'est pas vraiment préoccupé par la dimension collective de l'animation de la séance. Il y a peu de concertation en amont « Des fois on se rencontre la veille, ou le jour même, et sur le moment on se dit « ben tu fais ça, je fais ça » », et il n'y a pas de règle explicite pour le fonctionnement du binôme.

LUC : Ça s'est fait... enfin je trouve qu'on a très bien... je saurais pas dire si je suis intervenu sur le débriefing de Maryse ou pas ? Non, mais... enfin moi, quand elle est intervenue, ça m'a pas gêné. Quand je suis intervenu, je sais pas si ça l'a gênée, je lui ai pas demandé d'ailleurs ! (*Rires*)... mais moi, je l'ai bien vécu... après je sais pas, faut demander à Maryse si elle l'a bien vécu ou pas ! Elle m'a rien dit, elle m'a pas fait de remarques négatives en tout cas. (E3-Luc, l. 1010-1014)

Luc estime que certains débriefings relèvent plutôt de l'un ou l'autre des formateurs, en fonction de son domaine d'expertise soignante :

LUC : Il est sûr que, de toute façon, le scénario 2 – bon, je suis capable de le faire – mais c'est le domaine de Maryse, quoi. Elle est IBODE.

CH. : Et alors ?

LUC : Ben c'est son domaine. Elle, elle est... enfin... elle a une expertise que j'ai pas. (E3-Luc, l. 1023-1026)

S'il peut s'inspirer parfois de ce qu'il voit de certains de ses collègues, il estime ne pas toujours être en phase avec d'autres. Pour autant, cela ne semble pas le déranger outre mesure :

CH. : Avec d'autres personnes, la co-animation se passe de la même façon ? se passe différemment ?

LUC : Ah... non, ça dépend... Ouais, ça dépend. Après on a tous nos manières de faire. Et... non, il y en a... des fois je... il y en a où je leur pique des idées, d'ailleurs ! Je leur pique des idées. Et puis... il y a... oui, certaines personnes... où je suis... je suis moins en phase. Trop directives ou trop... enfin... un léger manque de bienveillance... enfin... voilà.

CH. : Hum... sur le plan de la posture, tu veux dire ?

LUC : Ouais. Mais après, bon, on fait avec, hein... (E3-Luc, l. 1043-1049)

Synthèse du portrait en activité de Luc

Luc semble plein de contradictions. Il est apparemment très centré sur les étudiants et sur la situation, et il déploie des stratégies socioconstructivistes pour faire émerger les savoirs d'action. Il veille à la sécurité psychologique des apprenants, qu'il considère à la fois comme nécessaire au renforcement de l'estime de soi de l'étudiant, et en même temps comme une garantie d'engagement dans l'exercice. Mais sa préoccupation est plutôt ciblée sur les étudiants acteurs et non sur les observateurs. Il collabore avec sa collègue à qui il reconnaît une expertise soignante, mais il ne montre pas d'appétence particulière à la co-animation. **La logique dialogique est forte. La logique personnelle est modérée.**

Luc semble être dans une logique de maîtrise. Il doute de lui, bien qu'il expérimente dans la conduite des séances de simulation : il pense être trop interventionniste. Dans le discours, nous retrouvons pourtant le sentiment de pouvoir gérer la plupart des situations, y compris lorsque celle-ci ne se déroule pas comme prévu dans le scénario. Il est très structuré dans sa manière de conduire son briefing et son débriefing. Pourtant, il est capable de laisser les étudiants aller sur un sujet choisi par eux et de revenir ensuite vers les objectifs à atteindre. Il utilise le débriefing

pour faire passer des messages en lien avec les valeurs humanistes dans les soins. **La logique techniciste est modérée et la logique herméneutique est forte.**

La forme d'engagement normative est forte, la forme affective assez forte et la forme calculée est faible à modérée.

Portrait de Luc à distance (phase 4)

L'entretien avec Luc a lieu huit mois après son observation en situation. Luc s'estime toujours engagé dans ce format, il anime toujours beaucoup de séance et reste membre du groupe projet, au sein duquel il a été décidé d'augmenter les séances de simulation sur les soins d'urgence. Pour ce qui est de sa propre pratique, il estime qu'il y a peu de changement :

Je fais toujours partie du groupe projet sur la simulation... euh... j'ai... au niveau de la formation, la simulation sur l'Ifsi monte un petit peu en puissance, parce que on va faire une deuxième session sur les troisième année. Voilà. Et puis sinon, j'ai suivi une formation sur le débriefing difficile (E4-Luc, l. 5-8).

Il confie que cette formation lui a apporté « peut-être plus de doutes que de certitudes » (E4-Luc, l. 35). Cela le renvoie à ce qu'il considère comme des lacunes en lien avec des connaissances en psychologie qui seraient nécessaires pour conduire efficacement le débriefing.

C'est la psychologie de la personne, quoi. C'est-à-dire que... enfin quand tu fais ton débriefing difficile, ils te mettent face à quelqu'un qui soit est en refus d'accepter la formation, soit qui est en colère, soit qui... et qui va, à travers son... son trouble psychologique – on va le dire comme ça – va manifester quelque chose. Et comment tu arrives à dénouer ça, quoi. Et c'est du travail, quelque part, de psychologue. Et on n'est pas formé à ça. (E4-Luc, l. 53-57).

Il ne perçoit pas réellement d'indices de progression pour sa pratique, si ce n'est la conscientisation de l'importance du temps de verbalisation des émotions au début du débriefing, peut-être en lien justement avec cette formation. Celle-ci semble l'avoir fait s'interroger :

Ça m'a permis de percevoir l'utilité de certains temps... dont j'avais pas forcément perçu toute l'importance avant... notamment le premier... ce qu'on appelle [...] euh... c'est le retour à la réalité... c'est ça que ça veut dire mais je sais plus comment ils l'appellent. Je sais plus. Euh... voilà. J'avais peut-être pas perçu toute l'importance de ce temps-là. [...] En tout cas, avant que je reparte en simulation, je pense qu'il faut que je relise un peu les trucs, que je m'y remette, et... Et puis oui, c'est en pratiquant que ça vient, mais c'est pas forcément si facile que ça, quoi. Quand est-ce que tu... comment tu gères la parole ? comment tu... Alors oui, ça a fait bouger les choses dans l'équipe, parce que... parce que moi j'étais pas pour faire parler forcément tout le monde. [...] Mais c'est... mais comment... c'est pareil, c'est à quel moment justement tu te sers du soutien ? comment tu peux... ? et tout ça, ça demande un peu de doigté, de finesse, qui est pas forcément évidente, quoi. Et que tu fais en direct *live*, en plus, donc ça va très vite. (E4-Luc, l. 93-119).

Il s'interroge même au point de douter de ce qu'il faisait avant :

J'espère que ce que je faisais était pas totalement nul... euh... on va dire, même si c'est pas totalement nul, même si je fais pareil, on va dire que... il y a une marge de progression. Mais ça demande du travail. (E4-Luc, l. 134-136)

Il exprime alors son souhait de pouvoir analyser sa pratique :

Moi je pense que ce serait bien qu'on ait de temps en temps entre nous, avec une certaine bienveillance, mais... un... un observateur... qui soit là, et qui ait un œil... qui ait une sorte d'expertise. [...] C'est pas encore... notamment parce que ça demande des cadres formateurs, du temps. Rien que ça déjà. (E4-Luc, l. 140-162).

Mais il évoque un autre frein qui serait le regard de l'autre : « Ah ben le regard de... sur soi-même, c'est pas toujours évident non plus. C'est... déjà ça dépendra de qui vient me voir, tu vois ? (E4-Luc, l. 166-167). Disant cela, il se rend compte que « c'est ce qu'on fait aux étudiants quand on les met dans le simulateur, hein, donc euh... ! » (E4-Luc, l. 176-177).

Au total, nous retrouvons ici chez Luc une tension entre une logique personnelle et une logique dialogique. Il fait ici état d'une certaine méfiance vis-à-vis de ses pairs. S'il envisage une supervision, c'est plutôt de la part d'une personne extérieure, experte, que de la part de ses pairs. Pour autant, la logique herméneutique reste forte, car si Luc n'a pas l'impression d'avoir progressé, il s'interroge néanmoins beaucoup sur sa pratique et ses compétences. La formation qu'il a suivie semble avoir été une ressource de conscientisation d'une dimension de l'activité qu'il avait sous-investie jusque-là.

6.13. Trois portraits de Marc

Portrait de Marc (Entretien de phase 1)

Marc a 43 ans. Infirmier à l'âge de 22 ans, il exerce au SAMU, puis dans des services d'urgences et de réanimation et enfin en hémodialyse. En 2003, après huit ans d'expérience comme infirmier, il envoie sa candidature à l'IFSI et est recruté comme faisant fonction de cadre formateur :

Donc par opportunité. [...] J'ai candidaté, j'ai été pris, c'est comme ça que ça s'est fait. J'avais pas forcément quelque chose... j'ai pas eu de projet. De projet professionnel. J'ai toujours travaillé à l'envie. (E1-Marc-1.67-70)

Au cours de ces treize années comme formateur à l'IFSI, il passe son diplôme de cadre de santé en 2008, il a alors 35 ans. Il s'engage ensuite dans un master 2 management des organisations de santé, qu'il obtient en 2012.

Son appétence pour la formation date de son expérience comme infirmier, quand sa hiérarchie lui avait confié la référence du projet d'encadrement des étudiants et novices, et au cours de laquelle il avait été sollicité pour dispenser des cours dans des IFSI de la région :

J'ai toujours aimé encadrer les étudiants. Et puis ça s'est formalisé quand on a déposé le projet d'accréditation. Il fallait des référents par blocs d'accréditation. Et moi je m'occupais plutôt du versant pédagogique et encadrement. Alors soit du nouvel arrivant, soit de l'étudiant. [...] Et du coup, ça me plaisait vraiment le rapport à... alors non seulement le rapport à l'étudiant, mais le rapport à... enfin, dans l'idée de transmettre quelque chose de son expérience. Et puis toute la rigueur que ça demandait, et puis une autre facette du métier. C'est-à-dire qu'encadrer sur le terrain, on fait avec ce qu'on est, alors que donner un cours, il faut apprendre de la pédagogie, ce que j'avais jamais appris. (E1-Marc-1.54-66)

A son arrivée à l'IFSI, sans bagage théorique en pédagogie, il dit s'être développé « sur le tas », en recherchant de l'aide auprès de certains collègues – ceux qui pratiquaient une pédagogie innovante – en se dotant de méthodes. Sa formation à l'IFCS transformera profondément ses conceptions et sa pratique :

Ben, des modèles... ou des gens qui justement avaient rapporté des choses de l'école des cadres, et qui me disaient que la pédagogie, il fallait... on n'était pas... enfin la pédagogie c'est pas inné. Il y a des gens qui vont avoir des aptitudes particulières à la pédagogie. Mais il y a aussi... c'est des outils, la pédagogie. Et que la manipulation de l'outil, ça s'apprend, comme n'importe quel outil. Et qu'il y a quand même des réflexions à avoir, un travail à faire sur ces outils pédagogiques, et les gens qui avaient cette vision-là m'intéressaient parce qu'ils pouvaient me donner, à moi, des billes pour m'améliorer. Un ancrage solide. Et que c'était pas que de la parlotte. (E1-Marc-1. 177-183)

Spontanément, je me suis rapproché des gens qui étaient plutôt novateurs dans leur approche. Qui animaient des ateliers lecture, qui faisaient des TD un peu d'une manière originale, voilà. Très, très vite, je me suis détaché de ceux qui me disaient en gros « viens me voir donner la messe et tu apprendras à être pédagogue ». Très vite, je me suis dit « eux, ils sont pas intéressants ». (E1-Marc-1.188-192)

Et l'école des cadres, ... alors moi j'ai... j'ai adoré cette formation parce que ça m'a vraiment... enfin ça m'a vraiment donné des outils, et je suis revenu, j'étais plus du tout le même professionnel. Moi je m'en suis rendu compte, mais mon... mes supérieurs et mes collègues de boulot ont vu aussi une grosse différence sur la prise de distance, prise de recul par rapport à l'action, quoi. Donc ça, ça a vraiment été déterminant. [...] L'école des cadres m'a donné des outils, et m'a donné une approche beaucoup plus conceptualisée de mon métier ». (E1-Marc-1. 44-84)

Marc se décrit comme un formateur exigeant et disponible. Ce qui le caractérise, c'est une certaine dualité entre le soignant qu'il était et le formateur qu'il est devenu. Son identité professionnelle infirmière est très marquée :

Exigeant... euh... alors je dirais que je suis exigeant [...] Alors des fois, j'ai un peu tendance à aller trop vite, et un peu tendance à croire que ce que je leur dis c'est une évidence, mais ça ne l'est que pour moi, finalement. Donc ça c'est vraiment une difficulté. Je pense être quelqu'un de disponible. Et surtout... enfin moi je me vois pas du tout comme un prof, alors que les étudiants, quand même majoritairement bacheliers, nous... on reste des profs, hein, on n'est pas en blouse blanche. Ils nous voient pas comme soignants. Par contre, je suis très... je suis très empreint de mon côté soignant. C'est-à-dire que je me considère encore comme soignant. Quand on me demande le métier que je fais, quand c'est des gens non avertis, très classiquement je dis que je suis infirmier. Alors si, formateur... mais le problème, c'est que les gens... enfin dans le grand public, formateur, il faut toujours rajouter... alors que infirmier, tout le monde voit ce qu'on fait. [...] Mais si, si, clairement mon identité professionnelle, c'est formateur. (E1-Marc-1. 137-154)

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Marc se « considère plus comme un accompagnateur, qu'un formateur finalement ». Petit à petit, il s'est décentré de lui-même pour se centrer sur l'étudiant, il se situe dans une approche constructiviste :

C'est-à-dire qu'avant l'école des cadres, je formais comme j'étais. C'est-à-dire que j'étais un... je transmettais du savoir et je transmettais de l'expérience. Donc je parlais que de moi. Et je distribuais du savoir. Et après l'école des cadres, j'ai appris à partir de l'étudiant, à ne pas le considérer comme candide dans tout et sans bagage personnel. Et surtout j'ai mis de plus en plus de côté mon expérience, parce que déjà elle commençait à dater de plus en plus. (E1-Marc-l. 77-81)

Moi, mon leitmotiv c'est... il faut que ce soit l'étudiant au maximum qui se construise son propre savoir. C'est à lui de prendre conscience des connaissances qu'il lui faut pour soigner l'autre, parce que si c'est nous qui l'aménons, le problème, c'est qu'on sait déjà ce qu'il faut. Et c'est pas parce qu'on le sait et qu'on va dire à l'autre qu'il le faut, qu'il va en prendre conscience de cette nécessité-là, s'il ne l'expérimente pas, lui. S'il n'expérimente pas ses manques. (E1-Marc-l. 95-99)

Je m'adapte. Je crois beaucoup à la vraie disponibilité. Dans la rencontre de l'autre. C'est-à-dire quand je fais un tour de table, je m'intéresse vraiment à ce que me dit l'autre. Je fais pas un tour de table pour dire « il faut faire un tour de table ». (E1-Marc- l. 457-459)

Marc a construit une réflexion approfondie sur le formateur qu'il veut être, sur la relation pédagogique, et sur la formation, qu'il veut pragmatique, professionnalisante et responsabilisante. Il a vécu le « tournant réflexif » du référentiel 2009 comme un révélateur pour sa pratique :

Et du coup, ma philosophie c'est ça. Il vaut mieux qu'ils en sachent moins, mais qu'ils aient compris l'intérêt de le savoir. Plutôt qu'on ait l'impression qu'ils aient pleins, pleins de connaissances, mais qu'elles soient très... très... comment on pourrait dire... très temporaires. Voilà, « j'apprends pour valider un module, j'apprends pas pour devenir professionnel ». Et c'est vraiment cette conception-là que j'ai, c'est-à-dire que j'ai compris grâce à ça qu'on était dans une formation professionnalisante. Et j'essaie de placer l'étudiant dans une formation, dans un statut de futur professionnel. (E1-Marc-l. 102-108)

Là mon rôle de formateur, c'est vraiment « je vais l'aider, lui, à donner du sens à sa pratique », mais bien à l'aider, lui, à donner du sens à sa pratique. Et pas moi, donner ma lecture de sa pratique. (E1-Marc, l. 384-386).

Leur permettre d'avoir un minimum, ce qui va être utile, ou de leur faire découvrir par eux-mêmes – ça c'est encore mieux – ce qui va être utile. Mais je suis plus du tout dans l'objectif vain de leur apporter l'exhaustivité de la connaissance. (E1-Marc-l. 120-122)

À minima faut donner envie aux gens d'être là. Donc à minima, on doit donner la pêche. Et puis une espèce d'humilité, quoi. C'est-à-dire que moi, je suis expert en rien du tout. J'ai un domaine de compétences, oui. [...] Et moi, certes, j'ai une certaine compétence dans la simulation, et en termes de pédagogie, mais elle est toute relative quoi, cette compétence-là. Donc voilà, moi je suis très... chacun apporte à l'autre, quoi ». (E1-Marc-l. 467-476)

Son engagement dans la simulation clinique

Marc a découvert la simulation clinique il y a cinq ans, grâce à son directeur :

La simulation c'est un projet qui est né chez nous via notre directeur. Il découvre la simulation comme méthode pédagogique, en 2010. Il rentre en disant « c'est génial ! Il faut qu'on en fasse, c'est super ! ». Il en parle comme ça, et puis spontanément il en parle au groupe... aux cinq formateurs formés à l'AFGSU, parce que... ben comme toujours, hein, la simulation est très empreinte des origines, hein, sur l'urgence et la réa. Il y a une collègue qui part au premier colloque francophone de simulation à Brest, qui en revient, qui dit « ouah, c'est génial ! Faut effectivement qu'on en fasse ! ». Quelques mois après, il nous inscrit à la formation de formateurs en simulation à [...]. On y va tous. Les cinq formateurs, dont lui ». (E1-Marc, l. 201-209)

Le projet, bénéficiant d'un fort soutien organisationnel, prend rapidement son essor et Marc s'y engage activement. En 2012, il fait de la création d'un centre de simulation le thème de son mémoire de master. A son retour, il négocie avec son directeur :

J'ai dit « ben écoute, moi j'aimerais bien que tu me donnes la possibilité de faire une étude d'opportunité de créer un centre de simulation ». Donc il m'a suivi. Il m'a missionné à mi-temps, pendant trois mois. (E1-Marc, l. 223-225)

Aujourd'hui, le centre de simulation est créé et Marc en est le responsable pédagogique, il est détaché à temps plein sur cette fonction. Il prend à cœur les responsabilités qui lui incombent :

Quand l'ARS nous a financés, elle a voulu qu'on rende accessible la simulation à la fois aux étudiants et à la fois aux professionnels. Et moi j'y suis attaché à cette mission-là. C'est-à-dire que l'ARS, c'est de l'argent public et j'ai un engagement moral avec eux. [...] C'est-à-dire que... ils nous ont fait confiance. Et du coup, moi, avec ma direction, on se sent redevable. (E1-Marc, l. 640-646)

Dans mes missions, alors, j'ai une grosse partie formation continue, formation professionnelle. Et aussi je m'occupe de toute la simulation sur l'IFSI. C'est-à-dire que je structure ce qui se fait sur l'IFSI. Moi je voulais pas qu'il y ait séparation, que nos étudiants ne bénéficient pas des laboratoires. Ce serait quand même assez paradoxal. Donc il y a un groupe qui s'est créé. Et moi je suis le pilote de ce groupe. [...] Et à l'inverse, je suis en train de développer le pool formation continue, avec des formateurs de chez nous, pour qu'ils viennent faire des vacances. (E1-Marc, l. 246-255)

Ce qui attire particulièrement Marc dans l'activité SCPE, c'est l'apprentissage expérientiel couplé à la réflexivité sur la pratique, parce que cela fait écho à sa propre manière d'apprendre. Pour autant, alors qu'il est lui-même issu des secteurs urgences-réanimation, il déplore que l'outil simulation soit encore trop empreint de cette représentation de l'urgence qu'il juge aujourd'hui caricaturale et restrictive.

L'énorme plus-value, à mon sens, qui est le passage par le vécu expérientiel. [...] Enfin en tout cas, ça correspond complètement à mon mode d'apprentissage à moi. C'est-à-dire que moi, je suis quelqu'un qui a très vite besoin de passer à l'étape pratique, où j'ai besoin de me confronter à l'expérimentation pour intégrer les choses. Et donc ça correspond vraiment à ma vision. (E1-Marc, l. 282-287)

La scène simulée, hormis que c'était le jeu de rôle avant et pas de la situation pleine échelle, c'est la différence qu'il y avait. Mais c'est vraiment le... moi ce que je retiens de la simulation, c'est l'approche par le débriefing. (E1-Marc, l. 391-393)

Et je me retrouve complètement dans la simulation. Donc du coup, voilà, moi la méthode m'a plu. Alors je me la suis réappropriée, cette méthode-là. Parce que j'en ai vu tout le potentiel, au-delà de l'aspect pratique justement. Je pense que j'ai vite vu les restrictions que pouvait procurer le fait d'avoir une vision très technico-centrée de la simulation. (E1-Marc, l. 289-293)

Et ce qui m'agace, c'est de voir encore que la représentation qui prédomine dans la simulation, c'est les gestes d'urgence et le mannequin. (E1-Marc, l. 353-355)

Sur la formation diplômante, on l'utilise un peu dans la formation notamment pour la pique de rappel de l'AFGSU en S6. Mais sinon, tous les autres semestres, c'est hors gestes d'urgence. Ça va être du relationnel, ça va être du refus de soins, ça va être la coordination et la prise de décision dans l'organisation des soins. Ça va être l'inter-filière AS-infirmier [...] Et je dirais 70% centré sur le relationnel. Finalement très peu sur les soins d'urgence. (E1-Marc, l. 259-265)

Et puis il y a toute la conception du scénario, il y a quand même une créativité qui est absolument géniale. (E1-Marc, l. 556-557)

Dans son activité relative au développement du centre – que ce soit sur le versant formation continue ou initiale – Marc reste très attaché à la dimension collective de la simulation, et il fait en sorte d'être un soutien pour ses collègues. Il est garant des bonnes pratiques et de leur harmonisation. En retour, il sollicite certains d'entre eux – ceux qui font partie du groupe projet depuis son origine – pour participer aux actions de formation continue.

Avec une équipe très... qui commence à être maintenant très fédérée autour, et qui est un peu en autonomie. C'est-à-dire que à un moment il fallait impulser ça, et c'était un peu les cinq mêmes qui avaient été formés et qui essayaient au fur et à mesure de convaincre... parce que comme dans toute nouveauté, il y a de la résistance au changement. Et maintenant, les gens ont envie d'en faire. Parce qu'ils ont compris les plus-values de la technique. (E1-Marc, l. 479-483)

Et puis il y a aussi tout le côté... moi j'essaie vraiment en tant que responsable pédagogique de répondre aux besoins et voire même d'aller à l'encontre des besoins des formateurs. Par exemple, là, je sentais qu'ils étaient un peu en peine pour jouer le rôle de patient standardisé. Donc j'ai monté la formation de sensibilisation au jeu d'acteur en

simulation. Donc avec un prof de théâtre... enfin avec un acteur de théâtre professionnel. Et donc on a fait la première session, là, avant les vacances. Et ça a été super apprécié. (E1-Marc, l. 557-562)

Moi j'adore le travail en équipe et j'essaie de fédérer les équipes et je vois que... j'impulse des projets et après je laisse faire les gens. (E1-Marc, l. 652-653)

Et je suis sensé être un peu le garant des bonnes pratiques... Ils m'ont demandé d'être le garant des bonnes pratiques. Pour harmoniser la pratique de la simulation. Au moins au sein de l'IFSI pour que quand on parle de débriefing on parle de la même chose, quand on parle de la vulnérabilité de l'étudiant on parle de la même chose, quand on parle de jeu d'acteur on parle de la même chose. Et que ça soit pas chacun qui fasse comme il veut. (E1-Marc, l. 866-872)

Mais en tout cas, qu'il y ait un minimum de guide de recommandations de bonnes pratiques. C'est important parce qu'on peut très, très vite faire n'importe quoi. [...] En simulation, on peut détruire quelqu'un sur un débriefing d'une demi-heure. (E1-Marc, l. 866-881)

Marc est très fortement engagé dans cette activité : son degré d'engagement relève de la fusion avec la cible, avec un degré d'internalisation extrêmement élevé. Les bénéfices recueillis sont importants. Il s'épanouit et se réalise, grâce à un environnement institutionnel qui le soutient, lui permet une grande autonomie, et lui renvoie de la reconnaissance :

Alors moi, ça m'a permis de continuer à rester formateur, clairement. Parce que quand je suis rentré du master 2... déjà quand je suis rentré de l'école des cadres, je me suis dit « bon, est-ce que je vais rester formateur ? ». J'étais attiré par le côté management d'équipe, parce que je ne l'avais jamais fait. Et ça m'a clairement redonné du peps pour être formateur. Et je vois encore pleins de... enfin j'en suis encore au début, quoi. [...] Et puis ça me permet de... ouais de me réaliser professionnellement. Et puis voilà, en tant que responsable pédagogique, j'ai... j'ai quasi carte blanche, quoi. J'ai une liberté totale d'action. (E1-Marc, l. 619-630)

J'ai encore pleins de choses à faire ici. (E1-Marc, l. 667)

Donc un épanouissement. Enfin moi, je m'éclate au boulot ! Du coup je compte jamais mes heures. (E1-Marc, l. 730)

Je me sens vraiment épaulé et puis... suivi dans mon projet, quoi. On me considère. (E1-Marc, l. 729)

Sa fonction lui permet de rencontrer d'autres équipes. Il mesure à cette occasion la chance qu'il a dans son institution. Il développe un réseau au sein de la profession mais a aussi une ouverture sur d'autres milieux professionnels qui utilisent la simulation. Il est en perpétuelle recherche d'innovation pour optimiser l'offre de formation :

Enfin moi je m'éclate tellement d'aller... de rencontrer des gens. Ça crée une richesse personnelle... ! Et puis un réseau. Et puis ça ouvre aux autres. Ça ouvre aux pratiques des autres et puis moi, à chaque fois, ça me fait plaisir sur... [...] je mesure combien ici on a une richesse de fonctionnement, une richesse de confiance, et un outil de travail et des conditions de travail optimales ! Avec là aussi sans aucune prétention, j'ai encore jamais vu mieux ailleurs. (E1-Marc, l. 677-687)

Alors j'essaie de vraiment développer ma connaissance de l'outil. Par des utilisations qui sont... alors dans le domaine paramédical, enfin, dans le domaine médical au sens large on va dire, dans le domaine soignant. Mais aussi dans d'autres domaines. [...] Mais j'ai essayé de voir les parallèles qu'on pouvait faire et quels dénominateurs communs je pouvais avoir avec ces gens-là. Et au contraire quelles utilisations ils en faisaient et que moi j'en faisais pas. Donc ça, ça a été vraiment génial. Hors milieu, hors champ professionnel. C'était pour mon intérêt personnel aussi quoi. Oui, que je réinvestis parce que finalement ça m'a vraiment donné une lecture très... enfin j'essaie d'avoir une lecture très diversifiée... pas que centrée sur... médico-centrée. (E1-Marc, l. 310-349)

Cet investissement se fait certes sur son temps de travail, mais déborde aussi sur son temps personnel. Il est tellement engagé qu'il envisage aussi la possibilité d'un risque d'usure professionnelle. Il met ainsi en œuvre des actions préventives :

Alors les contraintes, c'est le temps que ça prend. C'est-à-dire que j'ai une grosse activité à l'extérieur de l'établissement. La grosse contrainte, c'est l'impact que ça a sur la vie personnelle. (E1-Marc, l. 669-670)

Et le jour où j'aurais pas envie, je me poserais la question « pourquoi j'ai pas envie ? ». Parce que je suis comme les autres, j'ai mes failles. Il y a des moments, voilà, où j'ai plus ou moins envie. Et c'est pour ça que je veux vraiment développer les ressources humaines au CESIM : pour que je fasse pas tout, pour que je m'épuise pas dans l'action.

Et puis pour qu'on garde cette dynamique. C'est-à-dire que moi, je veux que des gens qui... les gens qui viennent au CESIM, je veux que ce soit des gens qui aiment venir. (E1-Marc, l. 921-926)

Sa perception de développement via et pour la simulation

Marc a suivi deux formations à la simulation. La première, avec son directeur et ses collègues, avant de mettre en œuvre l'activité. La seconde, récemment : il s'est engagé dans un DU de simulation, compte-tenu d'une nécessité de légitimité et de certification, au regard du poste qu'il occupe. Cette formation lui a permis de se situer, et s'il a été déçu par l'approche prônée, il a su profiter de chaque opportunité d'apprentissage :

Moi j'ai été très, très déçu de la vision qu'on pouvait en avoir... dans ma promo, il y avait je sais pas, il devait y avoir vingt-cinq médecins. Sur vingt-cinq médecins, il y en a peut-être dix-huit qui ont fait un truc sur l'arrêt cardiaque. Et je trouve ça mais tellement... tellement réducteur de l'utilisation de la simulation ! (E1-Marc, l. 350-353)

Je voulais pas être formaté à cette méthode. [...] Et j'ai pris ce qui m'allait. J'ai laissé de côté ce qui m'allait pas. Donc ça, ça a été la première chose. Et puis vraiment, ce qui a résonné en moi, c'est vraiment de partir de l'expérience de l'apprenant. Et d'apprendre à le débriefier lui. Et pas, à moi, interpréter ce qu'il a fait. Et ça, je crois que c'est ce que j'ai le plus appris par la simulation. C'est à apprendre à me mettre sur la touche. Et à moi, n'être qu'un facilitateur, un modérateur. (E1-Marc, l. 371-383)

Ça m'a vraiment montré la longueur d'avance que j'avais sur des gens qui faisaient que le DU. Et là, j'ai vraiment vu l'écart dans ma pratique, dans ma conduite de débriefing, par rapport à la conduite de débriefing des autres – alors sans prétention aucune, hein – c'était vraiment... il y avait un écart. (E1-Marc, l. 397-404)

Et j'ai joué tous les rôles. Tous les rôles. [...] Et j'ai vraiment pu matérialiser ce qui faisait d'un formateur à l'autre... ce qui me... ce qui me permettait d'être en confiance ou pas. La fameuse mise en confiance dans le pré-briefing. Pourquoi finalement avec tel formateur, je me moquais d'être inefficace, voire même d'être dangereux pour un patient et que dans le débriefing je ne me sentais absolument pas jugé. Et comment avec d'autres formateurs, je me sentais pas si à l'aise que ça, alors que finalement le groupe était le même. Et ça, ça a été super enrichissant pour moi, pour le réinjecter dans ma propre posture de formateur. Et ça a matérialisé « ça veut dire quoi mettre en confiance ? ça veut dire quoi intégrer la vulnérabilité de l'apprenant dans la situation de simulation ? ». (E1-Marc, l. 419-432)

Marc est à présent un formateur très expérimenté dans ce format, mais il se montre humble et considère avoir une marge de progression : « Par exemple, d'apprendre à... ben à parler le moins possible. Dans le débrief. Alors moi j'ai encore beaucoup de mal. Je suis un grand bavard ! » (E1-Marc, l. 770-772). Il recherche des ressources auprès de ses collègues afin de s'améliorer :

Et puis je demande énormément aux autres. C'est-à-dire que j'ai absolument aucune difficulté avec la critique. Du moment qu'elle est argumentée. Donc je travaille énormément avec mes collègues. Je leur demande énormément de m'évaluer sur mes débriefings. Enfin sur ma simulation de A à Z et notamment sur mes débriefings. On a introduit cette année la méthode DASH. Et puis on va introduire – parce que la méthode DASH ça reste un outil... alors c'est super intéressant mais ça reste un outil parmi d'autres – moi, je crois beaucoup à l'auto-confrontation. C'est-à-dire l'auto-confrontation visuelle – donc ça on va le mettre en place, on va filmer nos débriefs – et on va avoir deux temps : un temps d'auto-confrontation. Donc d'abord les traces symboliques de l'activité : qu'est-ce... comment je me suis trouvé ? ensuite, comment je me vois ? Et quelle analyse je fais de la confrontation entre ce que je pensais avoir fait et ce que j'ai vu ? et troisième étape, comment l'autre m'a perçu ? Et de ça, de se dire qu'est-ce que je peux améliorer ? (E1-Marc, l. 760-770)

Ben la confiance, j'ai... j'ai... ben la posture de formateur que j'ai en simulation, à chaque fois je me dis... la confiance, c'est pas moi qui l'instaure, c'est les autres qui me la décrètent. Moi je peux instaurer que le climat de confiance. Donc la confiance il faut que ce soit l'autre qui me l'accorde. Donc pour me l'accorder, il y a... c'est une somme de petits détails. Ça va de l'accueil, du sourire, de la disponibilité qu'on a au moment de l'accueil. (E1-Marc, l. 438-442)

Et je trouve que... enfin, on devient tellement meilleur quand on accepte ça ! Et c'est tellement malsain de croire qu'on est expert toute sa vie dans un domaine ! (E1-Marc, l. 798-799)

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Marc

Chez Marc, la **logique d'engagement personnelle est assez forte à forte (3,5)**. Marc a obtenu, grâce à son engagement dans la simulation, grâce aux compétences qu'il y a développées, un bénéfice important sur un plan

personnel : il est aujourd'hui responsable du centre de simulation, ce qui lui permet de s'épanouir dans un métier qu'il aime et qu'il a choisi, et d'en recueillir une reconnaissance professionnelle forte. Il est reconnu comme leader et comme expert par les autres, au sein de son institut et en dehors, ce qui participe à une construction identitaire positive et forte. Dans le même temps, **la logique d'engagement dialogique est très forte (4,7)**, Marc est particulièrement tourné vers les autres : vers les étudiants, d'abord, qu'il considère comme des personnes capables et pour lesquels il fait en sorte de construire un dispositif de formation adapté à leurs besoins. Vers ses collègues ensuite, qu'il associe à la conception des projets, avec qui il aime travailler et apprendre. Vers sa hiérarchie, qu'il respecte et dont il reconnaît le soutien. Vers les autres en général, avec qui il apprécie d'échanger pour apprendre et faire partager son expérience de la SCPE. Il manifeste une vraie curiosité pour l'autre, et n'hésite pas à s'ouvrir à d'autres domaines pour apprendre et réinvestir ses apprentissages dans l'activité. **La logique herméneutique est également très forte (4,8)** : grâce à son expérience et sa maîtrise du format, Marc prend un recul réflexif sur sa pratique et sur les pratiques en général. Il envisage la dimension éthique de l'activité et construit son action dans ce sens. Enfin **la logique techniciste est assez forte (3,3)** : Marc a dépassé les aspects techniques du format, qu'il maîtrise. L'outil simulateur n'est pas sa priorité, ce n'est pour lui qu'un moyen : ce qui lui plaît, c'est de voir les autres s'y développer. La question des normes est présente dans la perspective de garantir les bonnes pratiques et de les harmoniser.

La forme d'engagement affective est très forte (5). Marc parle avec engouement de la simulation et ne se verrait plus revenir à des formats traditionnels d'enseignement. Il se fait plaisir, dit avoir de la chance. Cette activité lui procure de l'ouverture vers les autres, ce qu'il aime avant tout. Il est fier de montrer le centre de simulation et d'en parler. Il y a identification à la cible. **La forme d'engagement normative est aussi très forte (4,8)** : Marc ressent un fort sentiment de loyauté vis-à-vis de l'institution et en particulier de son directeur. Il a un sentiment du devoir vis-à-vis des pouvoirs publics qui ont alloué des moyens financiers pour le développement du projet, et se sent redevable. Son action est orientée vers le service public rendu aux professionnels de santé et aux étudiants. Enfin **la forme d'engagement calculée est forte (3,8)**, compte tenu des bénéfices importants que réalise Marc dans cette activité et dans sa mission de responsable pédagogique. C'est un leader reconnu et apprécié. Il aurait beaucoup à perdre à quitter son poste et son institut à l'heure actuelle.



Portrait en Activité de Marc (phases 2 et 3)

Description de la séance (27 janvier 2017)

La séance se déroule au laboratoire de simulation, dans les locaux de l'Ifsi. Marc remplace un collègue absent : il a accepté au pied-levé hier d'animer cette séance. Il n'a pas conçu le scénario mais a été briefé hier après-midi par Sandra et Rose. Marc, en tant que responsable pédagogique du centre de simulation, assure aujourd'hui essentiellement des formations de professionnels, dans le contexte de la formation continue. Il est donc peu souvent en contact avec un public d'étudiants en formation initiale, mais il est considéré par ses collègues comme un expert dans le format et régulièrement sollicité pour des conseils.

Le cas simulé est celui d'une patiente entrant en service de chirurgie pour une mastectomie droite, à la suite de l'annonce d'un cancer du sein il y a une semaine. Le scénario met en situation un étudiant et la patiente qui a sonné pour se plaindre qu'elle n'a pas de réseau pour son téléphone alors qu'elle en a un besoin impérieux pour son travail. L'objectif pédagogique est la mise en œuvre, par l'étudiant, d'une relation de soin dans un contexte de détresse psychologique, qu'il faut que l'étudiant identifie derrière cette demande qui paraît « décalée » dans ce contexte. La patiente « jouera » une labilité émotionnelle, reflétant le processus de perte qu'elle est en train de

vivre et que l'étudiant doit pouvoir repérer. Cette demi-journée de simulation clinique est l'aboutissement d'une semaine d'enseignements consacrés aux soins relationnels. Au cours de la matinée, quatre groupes d'une dizaine d'étudiants vont se succéder, sur une heure chacun, pour travailler ce scénario. Les étudiants arrivent en tenue, et les groupes se succéderont de façon fluide. Les étudiants de deuxième année ont déjà expérimenté le format simulation au cours de leur formation, ils savent donc comment se déroule une séance et ce que l'on attend d'eux en termes de participation active. Marc co-anime cette séance avec Christine, sa collègue formatrice, qui endossera le rôle de la patiente pour les quatre séances de la matinée. Elle ne participera pas aux débriefings, que Marc animera donc seul. Il semble confiant sur ses capacités à conduire ces séances, bien que n'ayant pas participé à la conception du scénario. Deux autres binômes de formateurs animeront leur séance dans les deux autres laboratoires de l'Ifsi.

Les six formateurs arrivent quarante-cinq minutes avant l'arrivée des étudiants, comme prévu. Il y a peu d'éléments techniques à gérer. Ils échangent ensemble sur le critère de « participation active », qui validera l'unité d'enseignement. Ils semblent relativement en accord pour considérer cela comme une « formalité ».

Je rejoins Marc sur la seconde partie de la matinée, après avoir observé sa collègue Rose. Il semble satisfait de la dynamique des deux premiers groupes. Le briefing est conduit par lui de la même manière pour les deux nouveaux groupes que j'observe : d'abord dans la salle de débriefing, puis dans le laboratoire pour la présentation du scénario. Je suis très vite surprise par les choix que fait Marc dans la présentation de la séance. Contrairement à ce que j'avais imaginé à la suite de son discours du premier entretien, au cours duquel il insistait beaucoup sur la création d'un climat de confiance, ce qu'il montre ici me paraît peu propice à cela. En effet, il commence par rappeler les règles de confidentialité et insiste en particulier sur l'extinction des téléphones portables. Son discours est un flot continu qui ne laisse pas la place aux questions éventuelles des étudiants. Lors de la visite de la chambre, les étudiants sont massés contre le mur et lui est en face d'eux. Là encore, pas de place pour les questions. Pour les deux groupes, il n'y a pas de volontaire d'emblée chez les étudiants. Marc devra insister pour qu'un étudiant se désigne. Pour autant, comme il remplace un collègue absent, il n'a pas participé aux enseignements au cours de la semaine, comme c'était le cas pour Rose et Sandra avec leurs groupes, ce qui peut expliquer une certaine timidité des étudiants face à ce formateur qu'ils connaissent peu. Christine, l'autre formatrice, qui, elle, a conduit les enseignements dans la semaine, n'est pas présente lors du briefing parce qu'elle jouera le rôle de la patiente. Ce point ne sera pas annoncé aux étudiants.

Lors de la situation simulée, Marc est en régie : il observe la situation via la vitre sans tain. Il ne prend pas de notes. La manière dont Christine, la formatrice-patient joue alors son rôle montre assez clairement cette labilité émotionnelle qui doit conduire l'étudiant à ajuster son mode de relation. De fait, Tatiana, l'étudiante du premier groupe, semble avoir compris ce qui se joue pour la patiente, et, si elle semble d'abord déconcertée, elle s'engage ensuite dans une relation de soutien et démontre de l'empathie.

Au retour dans la salle de débriefing, Marc anime celui-ci en respectant les étapes prévues. Il y est semble-t-il très attaché car, à plusieurs reprises, il ramène l'étudiante vers la description des faits alors que celle-ci commence à formuler des hypothèses interprétatives. Je suis là encore très surprise de la posture de Marc. Ce que j'observe est assez discordant par rapport au discours qu'il a tenu. La dynamique des échanges repasse très souvent par lui, soit par des acquiescements « ouais... » qui permettent à l'étudiant de continuer à s'exprimer, soit parce qu'il va d'emblée valider ou corriger les propos des étudiants. Le contenu des échanges suit la direction qu'il impulse et s'oriente vers une logique opérationnelle. L'objectif en lien avec les soins relationnels me semble perdu de vue : Marc amène les étudiants à prendre conscience que les demandes de la patiente (avoir du réseau pour son smartphone) ne sont pas prioritaires par rapport à sa préparation préopératoire. Or, l'objectif de la séance était que les étudiants identifient la souffrance psychique de la patiente derrière sa demande et son hyperactivité. Pourtant, la façon dont Marc conduit le débriefing ne laisse pas la place à la controverse ébauchée par Tatiana qui exprime qu'elle pense que la demande de la patiente cache une souffrance, et que l'idée-même de rappeler à celle-ci la priorité (son opération, son cancer) la gêne beaucoup. Marc évoquera alors sa propre expérience de soignant et mettra le focus sur la dimension organisationnelle des soins qui, selon lui, prend le pas sur la dimension relationnelle, en regard du « principe de réalité ». Son attitude sous-tend un message implicite, qui est que le soignant sait mieux que le patient ce qui est bon pour lui. La question psychologique sera évoquée mais de manière très succincte : les étapes du deuil seront citées, mais le propos ne sera pas développé (l'échange sur ce point durera moins de trois minutes alors que celui-ci est au cœur de la problématique de la situation...). Aussi, les étudiants suivront l'axe imposé par Marc : « recadrer » la patiente, savoir ce qui est bon pour elle, donner la priorité à l'organisation du travail, ce qui ressortira dans la synthèse des étudiants à la fin du débriefing. Pire, à mon sens,

Tatiana, qui avait essayé de mettre en œuvre une relation de soutien plutôt empathique au cours de la situation et qui avait tenté de faire valoir son point de vue sur l'écoute de la patiente, en conclura qu'elle a « mal fait ». Et Marc ne reviendra pas sur ce point.

Débriefing à chaud

D'emblée, Marc évoque le fait qu'il parle trop ! Il se dit insatisfait de ses débriefings et exprime sa difficulté à se freiner : « j'arrive à très bien le dire quand je fais la formation de formateurs, mais j'ai du mal à me l'appliquer à moi-même » (E2-Marc, l. 8-9).

Parce que j'essaie vraiment de partir de l'idée qu'ils ont tout en eux. Il suffit simplement de le réorchestrer. Un chef d'orchestre. Mais normalement le chef d'orchestre, c'est pas celui qui joue de la musique. Moi je suis encore un chef d'orchestre qui joue un peu de la musique (*rires*), quand même. (E2-Marc, l. 86-89)

En revanche, il s'estime compétent dans le respect des étapes du débriefing. Il est dans une logique de méthode, qu'il estime maîtriser :

Ce que j'arrive bien maintenant à maîtriser, c'est organiser les phases de mon débriefing sans être euh... « bon alors maintenant on va faire ça, maintenant on va faire ça », parce que je rebondis sur ce que les gens disent et je vois quand est-ce que eux ils en sont à la description, analyse, et j'ai pas besoin de leur dire « ben on va analyser maintenant ce que vous avez... ». Donc ça je me sens à l'aise maintenant avec... je me sens à l'aise avec la méthode. (E2-Marc, l. 13-17)

Son principal motif de satisfaction est l'immersion fictionnelle des étudiants dans la situation :

Le plus satisfaisant, c'est de voir qu'ils rentrent... à la seconde où ils rentrent dans la chambre, ils rentrent dans la scène. Parce que ça marche, en fait. C'est vraiment un truc qui marche. A aucun moment ils disent que ça marchait pas. [...] et c'est ce qui me donne le goût et l'envie d'en faire. (E2-Marc, l. 21-26)

Il évoque aussi son regret d'un objectif pas assez ciblé, ce qui, selon lui, ne lui a pas permis de l'atteindre. Cela peut expliquer le choix qu'il a fait de partir sur une logique organisationnelle, mais en partie seulement car Marc a suffisamment d'expérience pour situer la séance dans son contexte d'enseignement. Il compte bien renvoyer à ses collègues qu'ils doivent être plus précis dans leur objectif. Pour autant, dans ce qu'il exprime, la question de la priorité organisationnelle n'apparaît pas, alors même que c'est vers cela qu'il a orienté les échanges :

Leur objectif est beaucoup trop vaste : « Adapter sa prise en charge à une situation de détresse psychique », ça veut dire quoi ? Je sais pas l'évaluer, moi, l'atteinte de l'objectif. [...] parce que moi, je débrieфе sur quoi ? c'est quoi une relation adaptée dans une situation de détresse psychique ? détresse psychique lambda ? détresse psychique d'annonce de maladie grave ? de descente au bloc opératoire ? [...] il y avait tellement de facteurs susceptibles de créer une détresse psychique ! Sur lequel je travaille dans mon débriefing ? (E2-Marc, l. 48-52).

Entretien d'explicitation - auto confrontation (phase 3 - février 2017)

L'entretien a lieu une quinzaine de jours après la séance. Marc n'a pas animé d'autres séances depuis. Nous avons dit qu'il remplaçait un collègue absent. La veille de cette séance, il a rencontré ses collègues pour savoir comment la conduire :

J'ai lu le scénario tout seul. Ensuite j'ai marqué des... je me suis fait des notes, des questions sur ce qui me manquait dans le scénario, que j'ai posées à Rose et à Sandra. Et ensuite Sandra est venue me briefer sur... comment cette simulation elle venait clore une semaine de soins relationnels, et comment elle venait s'inscrire en clôture de la séquence. Euh... moi j'avais besoin d'avoir des... un éclairage sur le côté évaluation. La participation active. Et puis j'ai eu besoin de rencontrer Christine qui allait faire la patiente, pour qu'on cadre bien, qu'on se mette d'accord sur son jeu à elle, et comment moi j'allais pouvoir arrêter la séance en ayant suffisamment de billes, en disant « voilà, jusqu'où je vais ? ». (E3-Marc, l. 80-94)

Lorsque je lui propose de commenter un épisode qui lui a semblé emblématique de son activité dans la séance, il revient sur la question de l'objectif d'apprentissage et la difficulté qu'il a rencontrée à cause d'un objectif qu'il juge insuffisamment ciblé. Il semble contrarié : « là, à mon avis, sur cette séance-là, on n'a pas été super bon » (E3-Marc, l. 27). Lorsque j'évoque la différence possible entre un public d'étudiants en formation initiale et le public de professionnels qu'il rencontre habituellement en formation continue, il met en avant les raisons d'une plus grande difficulté avec des étudiants, selon lui :

C'est plus difficile de pas apporter de contenus avec des étudiants. Alors qu'en formation continue, je me sens plus à l'aise parce que souvent, le contenu, ils l'ont plus que moi, notamment sur l'expertise de leur métier. Si je fais le

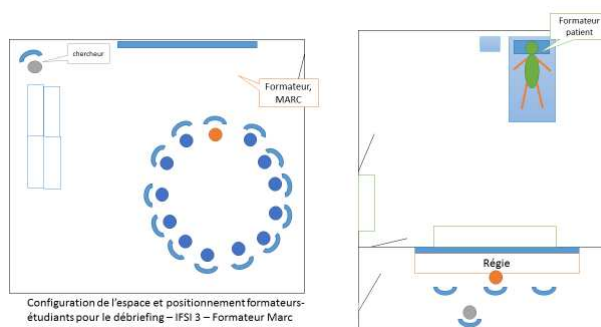
parallèle avec la formation qu'on a fait avec les infirmières de réveil il y a quelques temps de ça. Je débriefais les infirmières de réveil – et clairement j'ai jamais fait de réveil de ma vie – et du coup, j'étais moi, beaucoup plus à l'aise pour faire un vrai débriefing... au sens où moi je l'entends, c'est-à-dire être plus animateur et modérateur, plutôt que formateur. Alors qu'avec les étudiants, forcément, tu as du mal à te défaire de cette posture de la connaissance, quoi. (E3-Marc, l. 33-40)

Ici, sa logique est celle de l'expert et c'est le public qui le contraint à adopter cette posture.

Les gestes langagiers

L'installation de l'espace salle de débriefing

La géographie de la salle de débriefing correspond à une stratégie très réfléchie de la part de Marc, destinée à envoyer une sorte de message subliminal. Cette stratégie s'est construite au fil du temps, parce que c'est l'organisation qui correspond le mieux à la posture qu'il veut tenir et à ce qu'il attend des étudiants :



MARC : Moi maintenant, je le fais toujours comme ça. C'est-à-dire j'installe toujours les étudiants en rond. Pour que d'emblée on ne soit pas dans une instance pédagogique habituelle. S'ils sont assis derrière une table et le formateur derrière une autre table, euh... je trouve que d'emblée ça donne une posture de... de rapport au savoir où en gros, c'est le formateur qui a le savoir et les étudiants sont... on va leur apporter quelque chose. Donc euh... moi je l'organise en... en groupe de parole, d'emblée. Je fais mon briefing comme ça. [...] Pour moi c'est important. Et j'essaie que le cercle soit le plus... géométriquement rond.

CH. : Pourquoi ?

MARC : Ben parce que naturellement, ça gêne les gens d'être en rond. Je l'ai remarqué.

CH. : Ah oui ?

MARC : Ouais. Ça gêne les gens d'être dans un rond parfaitement équidistant les places les unes des autres. Y a toujours quelqu'un qui va se mettre en retrait, toujours quelqu'un qui va bouger la chaise. Notamment les deux qui sont à côté de moi. Faut toujours que je les ramène ! [...] parce que quand on se met en retrait physiquement, il y a un message non verbal qu'on donne. C'est « je suis pas à l'aise » ou alors « j'ai pas envie de participer ». Ben non. Non. « Tu peux ne pas participer, tu peux ne pas prendre la parole, mais je veux pas que d'emblée tu te mettes en retrait », c'est le message que j'envoie. En tout cas que je veux envoyer. (E3-Marc, l. 123-150)

Il y a là une ambiguïté entre la posture d'ouverture qu'il revendique vis-à-vis des participants, et une posture d'autorité qui émerge dans ses intentions.

La position du formateur dans l'espace

Marc veille à se placer dans le cercle dans le souci de favoriser la participation de tous, en évitant de se placer à côté de l'étudiant-acteur.

MARC : Je veux pas avoir la personne qui est passée, à côté de moi. Parce que ça va créer une dualité dans la relation, la communication. En plus naturellement, quand je communique avec quelqu'un qui est à côté de moi dans le rond, je me tourne vers lui, donc je tourne physiquement le dos à une bonne partie de... du groupe. (E3-Marc, l. 172-176)

Le choix du vocabulaire

Marc dit être attentif à la façon dont il s'exprime et à son attitude au moment du briefing :

MARC : Être avenant, souriant. J'essaie d'utiliser un peu l'humour, mais pas trop. Pour pas être dans le... pour pas tomber dans le côté trop ludique. C'est-à-dire qu'on va quand même bosser. Mais on peut bosser avec le sourire, avec un peu de dynamisme. J'essaie d'être assez... sur un ton assez... assez doux... enfin réconfortant. De pas être agressif avec le ton de la voix.... Parce que je sais qu'ils vont se mettre en danger. Notamment ceux qui vont jouer. Et on se

mettra plus facilement en danger avec quelqu'un en qui on a confiance. [...] Mais je trouve que les premières minutes sont super importantes, on le voit dans tous les groupes. Moi j'y suis super vigilant. [...] Il se joue plein de choses, c'est le regard, c'est l'attitude, c'est le... il se passe là quelque chose de... de physique presque. Et tu peux presque déterminer à l'instant T : lui je lui fais confiance, lui je sais pas, lui non. (E3-Marc, l. 192-202)

Nous avons déjà évoqué la place de sa propre parole, que Marc juge trop présente ; il en parlera d'ailleurs à plusieurs reprises au cours de l'entretien, ce qui traduit une préoccupation forte de sa part. Lors de l'écoute de son briefing, il réalise qu'il ne laisse pas la parole aux étudiants. Il s'interroge alors sur la portée de ses paroles et la façon dont elles peuvent être reçues par les étudiants :

MARC : Je parle beaucoup. Et en fait, je suis en train de faire ce que je vais pas faire après. C'est-à-dire que je parle beaucoup alors qu'après, je leur dis que je vais être animateur... enfin je leur dis que je vais animer la séance mais que je serai modérateur... Donc peut-être que c'est pas le bon terme « animer » ? Parce que quand on renvoie « animateur », animateur c'est celui qui est là pour dynamiser, qui va animer donc il va être très présent. Peut-être que ça peut renvoyer ça dans la tête des gens, mais c'est pas ça. C'est pas animateur, dans le sens où c'est eux qui vont animer la séance. Donc tu vois, je m'aperçois qu'en leur disant ça, dans les mots, on dirait que je fais l'inverse de ce que je... de ce que je vais être dans cette séance. Donc peut-être que ça serait intéressant, surtout chez des gens qui en ont déjà fait de la simulation, de partir d'eux un peu plus.

CH. : C'est-à-dire ?

MARC : Ben leur dire... leur dire « à votre avis, qu'est-ce que j'attends de vous dans cette séance ? ». (E3-Marc, l. 231-242)

Marc utilise aussi très souvent le pronom personnel « me » : « elle me dit... », « moi, ce qui m'intéresse », qui traduit une certaine dualité dans la relation entre lui-même et l'étudiant-acteur au cours du débriefing. Le groupe n'est pas évoqué dans ces échanges.

Les gestes éthiques

Garantir la sécurité psychologique

Marc évoque son intention de garantir la sécurité des étudiants ; il fait référence ici au « *good judgment* » préconisé par Rudolph (2005), ce qui traduit son adhésion aux recommandations de bonne pratique. Mais à l'écoute de ses paroles, il ressent que le choix de ses mots ne produit peut-être pas ce qu'il veut qu'ils produisent.

MARC : Euh...après, je leur dis qu'il y aura pas de jugement négatif, mais si ! On a le droit d'avoir un jugement négatif. Le tout c'est qu'il faut l'argumenter. Donc c'est pas facile à... je trouve que c'est pas facile à renvoyer cette notion de bon jugement. Même si elle est préconisée, c'est difficile de l'expliquer parce que on est quand même là pour faire un jugement critique – et le jugement critique, il est pas que bon, des moments il est mauvais – le tout c'est qu'on juge pas la personne, on juge l'acte qui est fait. Sauf qu'on sait très bien que les deux sont imbriqués. Euh... ouais, tu vois, je trouve que le pré-brief, il y a une différence entre l'intention que je veux y donner et le résultat, là. (E3-Marc, l. 242-249)

Le renforcement positif

Pas d'éléments évoqués ; l'intention n'est pas présente. En particulier, Marc ne réagira pas aux paroles de Tatiana qui termine la séance en pensant qu'elle n'a pas été adaptée dans la relation qu'elle a instaurée avec la patiente.

Les gestes de mise en scène du savoir

Le briefing d'introduction de la séance

Les deux briefings conduits par Marc comportent des contenus très normés, et sont construits sur le même modèle:

MARC : C'est le rappel sur ce que c'est que la simulation, le climat de confiance, les règles de... de la séance. Bon là c'était des gens qui en avaient déjà fait, donc euh... de la simulation. Mais c'est important de rappeler, pour moi, de rappeler à chaque fois, les règles.

CH. : Quelles sont tes intentions dans cet exercice-là ?

MARC : Mettre les gens en confiance. Mettre les gens dans la dynamique. Et puis euh... donner envie de participer. (E3-Marc, l. 185-190)

L'enrôlement des étudiants

Marc a développé sa stratégie pour organiser son briefing de façon à obtenir l'engagement des étudiants, ce qui se révèle difficile pour les deux groupes observés, mais ne le surprend pas :

CH. : Euh... il s'est passé là, sur les deux groupes que j'ai observés, une difficulté pour faire émerger des volontaires, tu te rappelles ? comment tu expliques ça ? est-ce que c'est habituel...

MARC : Spontanément ça l'est. Parce que... la peur du jugement, du regard de l'autre. Il existe dans n'importe quel groupe. Tous les groupes que j'ai fait, il y a ce temps... plus ou moins long de... « ouais, c'est super intéressant, je suis convaincu, mais pas moi. » (E3-Marc, l. 282-286)

Pour autant, Marc a construit une stratégie d'enrôlement au fur et à mesure de ses expériences, et il l'ajuste en fonction du type de scénario à mettre en œuvre. Il est attentif aux précautions à prendre pour obtenir la participation :

MARC : C'est très lié au scénario. C'est-à-dire que plus il est compliqué, plus je sais que les gens, ça va les faire flipper, plus je détermine le volontaire avant [...] Parce que si tu commences à leur dire... je prends souvent cet exemple quand je fais la formation de formateurs, je leur dis « si vous dites « voilà, vous êtes infirmier en salle de déchoquage, vous attendez l'arrivée d'un polytraumatisé amené par le SAMU. Qui veut passer ? ». Pffft, tu as dit trois mots qui vont faire flipper : SAMU, polytraumatisé et déchoquage. Si là, tu leur dis « qui veut passer ? », il y a une personne qui veut passer ! Alors que si tu leur dis « aujourd'hui on va travailler autour de l'urgence, j'ai besoin d'un volontaire » et qu'après tu racontes ça... Si c'est un environnement où on est en service de médecine ou de chirurgie, où « vous allez accueillir une patiente qui rentre pour un bloc ». L'environnement, il y a un lit, une table de nuit, tu peux dire... Parce que là si tu en dis pas assez, ça peut provoquer l'effet inverse « il nous en dit pas, il y a un loup », tu vois ? (E3-Marc, l. 299-310)

La fidélité à la situation réelle

Dans cette séance, c'est Christine, la collègue formatrice qui joue la patiente. Son jeu d'acteur est tout à fait crédible. Il s'explique sur le choix collectif d'utiliser un formateur pour jouer le patient.

MARC : Les avantages, c'est qu'on fait appel à des formateurs qui ont une représentation de ce que va être leur rôle, parce que pour l'avoir vécu, et pour l'imaginer dans un service, donc pas être dans un truc sur joué ou sous joué.

CH. : D'accord, donc fidélité à la situation réelle ?

MARC : Voilà. En plus c'est des gens qui jouent et qui ont écrit le scénario, donc ça aide.

CH. : Oui, ils savent bien là où il faut aller.

MARC : Après les limites c'est sur la capacité au jeu, qui appartient à chaque personne. Un mauvais acteur, tu auras beau faire n'importe quoi, il sera mauvais. Parce que acteur c'est pas notre fonction première, hein ? Donc le biais c'est la crédibilité du jeu. [...] Et puis après, le biais, c'est pour l'étudiant, c'est de voir sa formatrice dans le lit quoi... ne pas croire justement à ce côté crédibilité.

CH. : Ça tu l'as ressenti ?

MARC : Non. Et à aucun moment dans le débrief, ils ont parlé de Christine. Ils ont bien parlé de la patiente. (E3-Marc, l. 695-709)

La conduite du débriefing

Marc conduit aussi son débriefing de manière très structurée, très normée, en référence aux étapes préconisées.

MARC : je pense que le débriefing c'est un outil, et que comme tout outil, pour être à l'aise avec cet outil, il faut savoir le... le manipuler. Alors c'est... un outil qui est pas palpable, hein, enfin qui est pas physique, hein. Mais en tout cas, moi je le comprends vraiment comme une technique. Une technique à part entière. [...] Et la technique passe par les phases qui font référence dans les ouvrages. Moi je m'inspire de ce que l'HAS préconise et de ce que j'ai compris de cet outil pédagogique. Et les phases, elles servent justement à ce qu'un débrief, ça soit pas n'importe quoi. [...] Donc euh... oui, je trouve que pour faire des bons débrief, faut maîtriser l'outil. Et faut en faire, en faire, en faire. Pour expérimenter des débrief difficiles, d'autres qui sont plus faciles, d'avoir des retours d'expériences sur le débrief, ce qu'on fait avec toi, ce qu'on fait avec les collègues. (E3-Marc, l. 727-743)

Marc évoque notamment l'importance de faire exprimer le vécu de l'expérience simulée. Ses arguments reprennent les recommandations de bonnes pratiques :

MARC : C'est hyper important que l'étudiant qui est passé en situation puisse déposer ses ressentis. Parce que c'est la soupape qui sera nécessaire à... à la parole. Si tu libères pas cette soupape, l'étudiant il a pas accès à la réflexion, il reste ancré sur le... pour autant que le vécu soit négatif, enfin soit difficile... quand il est plutôt positif, c'est plus facile. (E3-Marc, l. 398-401)

Lorsque Tatiana exprime ses ressentis, au début du débriefing, il l'encourage à préciser son propos et introduit une conceptualisation. Ici, il développe une posture différente, plus centrée sur l'étudiante :

MARC : J'essaie de l'amener à expliciter ce qu'elle veut dire par « impuissance » et par... elle a trouvé ça « compliqué ». Mais compliqué, je sais pas ce que ça veut dire, parce que compliqué, ça peut être pleins, pleins de choses. Et moi

ce qui m'intéresse, c'est qu'est-ce qu'elle met, elle, derrière « c'est compliqué ». Je veux pas être interprétatif. J'essaie, à ce moment-là, de pas apporter de contenu dans ma question, c'est pour ça que je lui dis « qu'est-ce que vous mettriez comme autre mot, comme autre adjectif sous le mot « compliqué » ? » et elle, elle me parle... elle me donne pas un adjectif mais en tout cas, elle me caractérise le terme « compliqué » avec le terme « impuissance », et je trouve que l'impuissance, c'est plus... plus univoque, moins équivoque que « compliqué ».

CH. : Plus précis.

MARC : Voilà, impuissance, on sait ce que ça veut dire. Elle s'est sentie impuissante, voilà, elle savait pas comment agir. Et du coup, après, elle arrive à faire le lien en disant « ouais, c'était quand même assez douloureux, dans le sens que je savais plus quoi faire ». Elle vient alimenter ce sentiment d'impuissance, et du coup, ça me plaît mieux parce que, au moins, elle partage son vécu expérientiel. Elle y donne du sens. (E3-Marc, l. 423-435)

Les objectifs poursuivis

Dans la suite du débriefing, Marc cherche à faire émerger la problématique :

MARC : Moi, si tu veux, je voulais les amener sur... qu'ils arrivent, à partir de cette situation, à prendre du recul par rapport à un vécu, par rapport à une patiente, et à se poser la question « mais il est question de quoi finalement ? » (E3-Marc, l. 100-102)

Au cours de la séance, il se détache de l'objectif relatif aux soins relationnels et oriente les échanges vers la dimension organisationnelle des soins, sous-tendue par le principe de réalité de la pratique hospitalière, qui semble très présent dans ses préoccupations. Dans l'extrait du débriefing suivant, Marc amène Tatiana à expliciter ses intentions face à la patiente. D'autres étudiants interviennent dans l'échange :

MARC : Finalement, les objectifs que vous poursuivez face à une patiente comme ça, c'est quoi ?
TATIANA : Ben c'est qu'elle soit prête physiquement et psychologiquement pour l'opération.
MARC : OK. Qu'elle soit prête physiquement et psychologiquement en préopératoire immédiat. OK. Physiquement ça va être quoi ?
ESI : ben qu'elle prenne une douche.
MARC : OK. Qu'est-ce qu'il faut faire par rapport à ça ? [...]
ESI : ben peut-être lui indiquer le moment de l'opération et lui dire peut-être "ben dans tant de temps...". Du coup ça l'occupe. Et je...
MARC : (*Coupant la parole à l'étudiante*) Ouais. Par exemple. Et puis ? Autre chose... si on a vingt patients qui vont aujourd'hui au bloc opératoire, moi, je peux vous dire que c'est loin d'être inenvisageable. Le chirurgien qui va vous appeler dans le service "vous pouvez faire descendre Madame Martin", vous allez lui dire "elle est en salle de soin en train de capter le WIFI"? [...] Vous avez des obligations.
ESI : oui, il faut régler le problème du téléphone plus tard.
ESI : déjà d'être prête...
MARC : Ouais. Voilà, c'est ça, déjà peut-être de lui rappeler le sens des priorités. Ben... Est-ce que ça vous semble... est-ce que ça vous choque ?
TATIANA : Non ça choque pas, mais c'est vrai que c'est difficile de se mettre en position de "ce que vous me dites c'est pas important, vous avez d'autres priorités". Enfin vous voyez ce que je veux dire... dire à un patient...
MARC : (*lui coupant la parole*) Alors est-ce que vous lui dites "c'est pas important, y a d'autres priorités ?"
TATIANA : non, on va pas lui dire que c'est pas important, mais quand on lui dit qu'il y a d'autres priorités, ben ça fait passer son problème en second plan, enfin...
MARC : et d'un autre côté...
TATIANA : enfin, je suis d'accord avec vous, hein, mais...
(*Brouhaha*)...
ESI : ouais, son problème premier, c'est le cancer.
TATIANA : oui mais je dis pas que c'est pas important. Mais je trouve ça délicat de dire ça à un patient.
ESI : Oui mais en même temps tant qu'elle posera pas son portable eh ben...
MARC : alors, je vais vous poser une autre question : si c'est pas vous qui le faites, c'est qui ?
ESI : l'infirmière.
MARC : Voilà.

Marc commente l'extrait :

MARC : Alors moi, je sens à ce moment-là que... on passe sur le transfert d'apprentissage. C'est-à-dire que... on en oublie la gestion de Madame Martin, hein, qui est jouée par Christine, voilà... on est sorti de la situation [...] et maintenant, une fois qu'on a fait ça, à quoi ça va nous servir dans notre vie professionnelle ? Sauf que l'étudiant il a pas ce transfert-là. Parce que il y a pleins d'étudiants qui sont jamais passés en service de chirurgie, et ils vont pas... pouvoir naturellement... Enfin ça me semble compliqué... qu'ils puissent faire le lien entre la réalité du terrain... J'essaie de l'amorcer, moi, en disant ben... je leur donne par exemple... je prends l'exemple du chirurgien qui appelle,

qui dit « voilà, faites descendre Madame Martin », pour leur montrer que ce qu'ils m'ont proposé, eux, est-ce que c'est réaliste ? [...] Mais je me confronte, moi, à la réalité que je connais, à mon parcours soignant. Que eux, ils vont pas pouvoir le faire parce que ils savent pas comment est organisée une journée au bloc opératoire. A un moment donné, il y a un programme à respecter, elle est peut-être prise à dix heures, dix heures et demi, il y a un programme à respecter, enfin... Et ça, on fait la même simulation avec des professionnels du bloc opératoire, enfin du service, ils vont dire « non mais attendez ! c'est douche opératoire et on verra le portable après ». Et on va pas passer dix plombes avec ce problème de portable. Clairement ils l'auraient évincé. Et l'étudiant il ose pas parce qu'il a pas le sens des priorités. Et moi du coup, pour les confronter à la réalité du terrain, et étant contenu dans le temps du débriefing, je fais le choix de leur apporter, moi, cette contrainte euh... opérationnelle liée à l'expérience, et ça, c'est pas grave parce que si je leur apporte... je leur apporte pas du contenu qu'ils avaient eux, ils l'ont pas. A mon avis. Ils l'ont pas. Donc du coup, je leur apporte.

CH. : Tu... ton souci, ta préoccupation, c'est vraiment l'opérationnalité... enfin finalement, comment ils vont, eux-mêmes, dans une situation comme celle-là, dans la vraie vie, pouvoir agir. C'est ça ?

MARC : C'est ça. Moi, ce qui m'intéresse, c'est montrer à quoi cette situation simulée peut leur servir. Dans leur vie. Parce que... pour que ça soit pas... une simulation qu'on a fait... en fait on a joué entre potes, on s'est bien marré mais en fait ça nous a servi à rien. C'est comment je peux transposer tout ce que j'ai vécu là aujourd'hui à la vraie vie ? (E3-Marc, l. 563-590)

Ici, Marc semble confondre conceptualisation généralisante (ou décontextualisation), avec transfert d'apprentissage. Il considère que les étudiants n'ont pas l'expérience de terrain qui leur permettrait justement de « transférer » au sens où il l'entend. Donc il leur propose (impose ?) la sienne comme repère. Et celle-ci est colorée de sa vision organisationnelle du travail de l'infirmier. Elle est aussi sous-tendue par les préjugés des infirmiers sur la manière dont sont formés les étudiants, avec une perception péjorative de décalage avec les réalités du terrain.

SUITE DE L'EXTRAIT

MARC : Donc du coup, il faut agir. Donc vous avez pleins de possibilités, et une c'est de prioriser vos actions. Alors qu'est-ce qu'il y a d'autre comme possibilité pour vous... pour Madame Martin, ce jour-là?... On a dit la préparation physique. Vous avez évoqué la préparation psychologique...

ESI : ben si elle a besoin d'en parler, ben peut-être que si... elle a besoin peut-être de revoir le médecin pour lui expliquer... l'opération, comment ça va se passer...

ESI : si elle a compris, déjà, ce qu'on va lui faire ?

MARC : et comment je le sais ça ?

ESI : en la questionnant.

MARC : ouais... Et comment je peux la questionner alors qu'elle me répond... sur le portable ?

ESI : Ben peut-être réinstaurer un cadre, et puis lui faire comprendre qu'elle est dans un hôpital, et qu'elle est pas au travail, qu'elle est là pour sa santé et que pour l'instant, c'est pas le moment de...

MARC : ça peut être une des... des possibilités. De recadrer. Recadrer ça veut pas dire nier le problème de la personne. Recadrer, ça veut dire "on est là aujourd'hui pour vous enlever le... pour vous descendre au bloc opératoire dans une demi-heure, trois quarts d'heure, on n'en sait rien". Parce que là aussi, les horaires de descente au bloc opératoire sont très dépendants de l'activité du bloc. Et euh... à des moments... ben oui, le portable, c'est pas la priorité. ... (*long silence*). Pour autant, c'est la demande du patient. Et c'est sa demande unique. En tout cas, celle qu'elle verbalise. Mais est-ce que c'est forcément sa demande unique ? ... Vous avez émis l'hypothèse que c'était sous-jacent, qu'il y avait d'autres choses. Ça peut être quoi ?

ESI : la crainte de l'intervention ?

MARC : Ouais...

ESI : Le besoin de parler à quelqu'un ?

MARC : Humm...

ESI : de pas être seule ?

MARC : Humm...

TATIANA : c'est aussi la maladie qui se concrétise...

MARC : Humm... Effectivement, ça peut être tout ça. Et pourquoi c'est important de... de les avoir ces choses en tête ?

ESI : Ben pour bien comprendre son état d'esprit...

MARC : Ouais...

ESI : essayer de lui faire accepter sa maladie ?

MARC : ben en tout cas...

ESI : oui et puis le fait de/

MARC : débiter... on peut pas... et puis ?

TATIANA : et puis... alors je sais pas si il faut s'arrêter là-dessus, mais c'est quand même une femme qui... qui est coquette, qui a du poids dans la société, tout ça. On va lui enlever un sein, alors au niveau de l'image d'elle... qu'est-ce que ça peut renvoyer ? ça peut être compliqué aussi.
 MARC : Humm. Et ça s'appelle comment tout ce que vous dites, là, par rapport au patient ?
 ESI : ... Ben la perturbation de l'image corporelle ?
 MARC : alors oui, par rapport à l'ablation du sein, oui.
 ESI : elle est un peu dans le déni quand même ?
 MARC : oui, donc ça veut dire qu'il faut avoir des connaissances... sur les phases de... du deuil. ... (25'50)

Il commente l'extrait :

MARC : Là je viens... je viens de leur faire faire du lien entre le vécu expérientiel et la connaissance. Parce que pour moi c'est important qu'ils prennent conscience que les phases de deuil elles sont pas... enfin que les phases de deuil on peut les apprendre sur un livre, il y a le déni, la colère, na-na-na... et que la phase de deuil c'est pas que quand on a perdu un être, ça peut être quand on va perdre un sein, quand on perd de l'autonomie, quand on perd... et que ce qui est important, c'est de venir alimenter sa connaissance des patients avec de la connaissance. Et leur montrer qu'on a besoin de cette connaissance-là. Et de leur faire verbaliser à eux. Ce que c'est.
 CH. : Là, tu as le sentiment que tu as atteint l'objectif que tu voulais là ?
 MARC : Il me semble que je les aide. Je sais pas s'ils l'auraient fait naturellement, je les aide. Mais il me semble que c'est eux qui apportent le contenu, moi je les... je viens les interroger là-dessus, c'est pas dit spontanément. Mais en tout cas, c'est eux qui m'apportent la notion de déni. Et c'est eux qui font le lien entre cette phase de... alors c'est moi qui dit cette phase de deuil mais finalement, c'est eux qui apportent un élément d'explication, à ce que peut vivre cette patiente. Donc ils viennent réinjecter de la connaissance. Et ça c'est compliqué sans apporter... enfin sans être trop... sans introduire trop de contenu.
 CH. : C'est pas évident... et ça tient à quoi cette difficulté-là, selon toi ?
 MARC : Ben parce qu'on l'a ! Et que ça nous semble tellement évident qu'on a envie de l'apporter parce que ça nous semble une évidence ! Mais ce qui est important c'est que ça en devienne une pour l'étudiant. Donc on est là pour l'amorcer, on n'est pas là pour le donner. Donc faut gérer sa frustration que l'étudiant, il puisse ne pas l'apporter. (E3-Marc, l. 596-614)

La synthèse de la séance

C'est Marc qui synthétisera les éléments à retenir après avoir demandé aux étudiants un mot-clé symbolisant ce qu'ils retiendraient de la séance. Ces mots-clés font écho à l'orientation donnée par Marc vers une dimension opérationnelle de la prise en charge d'un patient. Ses propos traduisent bien son intention dominante :

CH. : Qu'est-ce que tu voulais qu'ils retiennent absolument dans cette séquence finalement ?
 MARC : Moi je voulais qu'ils retiennent cette notion justement de ce qui se dit autour des besoins et des demandes. C'est... ça reprend un petit peu l'idée de « il était question de quoi dans cette situation ? », quelle est la demande de la patiente, mais quels sont ses réels besoins ? Quand ils ont abordé le problème de l'anxiété, le problème était pas là. Et puis euh... aussi le côté « on travaille pas dans le monde des bisounours » et qu'il y a aussi le principe de réalité et on les aide... on est quand même dans une formation professionnalisante. Et moi je veux qu'il y ait des gens sur le terrain qui soient pas des illuminés, qui débarquent pas de Mars en disant « mais attendez, on va prendre le temps, on va s'asseoir une heure et demi sur le bord du lit de la patiente, à lui prendre la main en disant « qu'est-ce qui se passe ? » » parce que... ils vont se faire lasser ! Et c'est pas... c'est pas les aider non plus parce que c'est super important, mais c'est pas qu'une question de temps, déjà, et en plus il y a aussi un service à faire tourner ! et malheureusement eh ben il y a aussi ce principe-là, et on doit aussi les aider à gérer cette notion « choisir c'est renoncer », quoi. A un moment donné, je peux pas être l'infirmière unique d'un seul patient sur mon temps de travail. Il y a aussi une réalité de service. [...]
 CH. : D'accord. Ça c'est vrai que c'était très, très présent dans les deux débriefings. On n'a vu que celui de Tatiana et ses collègues, mais dans le deuxième débriefing c'était aussi très présent, cette dimension-là : opérationnelle, réaliste, principe de réalité. Effectivement par rapport à l'organisation des soins, c'était extrêmement présent en termes de contenu dans le débriefing.
 MARC : Ouais.
 CH. : Et c'est des messages qui sont sortis les deux fois...
 MARC : Et je pense que la simulation elle doit servir à ça. La simulation elle... c'est vivre une situation clinique au plus proche du réel. Si on leur sort des grandes... des grandes théories, en simulation, et qu'ils arrivent sur le terrain en disant « on a fait de la simulation à l'école et tout, faut prendre le temps avec le patient et tout », ils vont se faire rentrer dans le lard par les gens du terrain en disant « mais attendez, ils sont gentils à l'IFSI mais je te rappelle, la simulation c'est pour de faux, là on est dans la vraie vie ! », enfin, tu vois ? Et ils risquent... ça risque de balayer d'un coup, d'un revers, en gros que la simulation, c'est encore une affaire de formateurs d'IFSI qui ont que ça à foutre, tu vois ? Je te passe tout ce qui peut se véhiculer comme image autour de cette différence entre le terrain et l'IFSI. Et

moi, je veux aussi être... ne pas être complètement en décalage complet avec la réalité du terrain, parce que c'est pas rendre service, ni à eux, ni au patient. (E3-Marc, l. 633-662)

Les gestes d'ajustement

La prise de notes

Marc ne prend pas de notes pendant son observation de la situation.

MARC : Je suis pas quelqu'un qui prend des notes, de manière générale. J'ai une mémoire très visuelle. Je me souviens... je me souviens très, très facilement de tout ce qui s'est passé. Alors peut-être que je rate certains éléments, mais je trouve que de me focaliser sur les notes, ça me... je l'ai fait, mais je l'utilise pas, je me suis rendu compte. Je les utilise pas. (E3-Marc, l. 362-365)

L'anticipation du débriefing

Sa préparation du débriefing est peu visible et peu présente dans son discours. Sa préoccupation est davantage ciblée sur les aspects techniques et sur l'instant du jeu (fonctionnement du dispositif audio-vidéo, conformité du jeu de l'actrice, aisance de l'étudiant dans la situation). Il est peu dans le recueil de données susceptibles d'être débriefées ensuite. Mais l'on voit dans son discours, sa capacité à mener de front plusieurs cibles d'observation, à analyser la scène en train de se jouer, ce qui traduit son aisance et sa grande expérience du format.

CH. : Comment tu observes cette scène en train de se jouer ?

MARC : Alors j'ai un œil sur les caméras en pensant que les autres n'ont que les caméras pour regarder, ils ont pas la vision comme moi.

CH. : Oui donc là sur des préoccupations un peu techniques ?

MARC : Voilà. Que je sois vigilant sur... que les caméras cadrent bien la scène. Qu'il y a le retour son. Ben ça, avec cette régie-là, c'est simple à vérifier.

CH. : Donc tu t'en étais assuré auparavant ?

MARC : Ouais, je m'en étais assuré auparavant. Le matin on avait fait les tests son. Euh... et puis après, je visualise la scène en live, derrière la glace sans tain. [...] Et j'essaie de... là, je me concentre sur la scène jouée, mes éléments de débriefing, et à quel moment je vais arrêter, à quel moment j'aurais suffisamment de matière pour pouvoir débriefier.

CH. : Alors qu'est-ce qui a guidé ton observation précisément ?

MARC : Alors Christine a joué pratiquement les quatre séances le même rôle, donc ça, c'était assez confortable pour moi, parce que du coup, elle a pas dérogé, elle a joué sur le même mode. Même si, avec le recul, je lui donnerais d'autres consignes de jeu. Elle orientait trop... finalement elle axait trop sur ce problème de portable. Pour des étudiants de L2. Parce qu'ils étaient pas capables de lui dire « non mais attendez... », et du coup, elle marquait trop, à mon sens, le fait que le problème c'était le portable. Qu'il y avait pas d'autres problèmes sous-jacents. Elle verbalisait pas assez son angoisse... du bloc quoi, de dégradation physique liée à l'intervention. Euh... et j'étais aussi sensible à... au vécu de l'étudiante. Pour être toujours prêt à intervenir au cas où je la sente vraiment trop mal et où il faut arrêter, quoi. Parce que il faut pas nuire à l'étudiant. On peut le mettre dans l'inconfort, ce qui est souvent le cas, mais faut être clair et vigilant pour que ça devienne pas... enfin, pour que ça se transforme pas en souffrance.

CH. : Tu as des consignes particulières pour intervenir dans la situation comme facilitateur, ou c'est stopper carrément la situation ? quelle était finalement la consigne d'intervention ?

MARC : Il y en avait pas. Non, on n'en avait pas préétabli avec Christine. Mais moi, de toutes façons, je m'autorise, même si ça a pas été prévu, je m'autorise à arrêter si je vois que l'étudiante est vraiment trop mal. (E3-Marc, l. 328-353)

La relation avec les pairs

Dans cette séance, il n'y a pas de co-animation à proprement parler puisque Christine, la collègue formatrice, jouait le rôle de la patiente et n'était pas présente lors du débriefing. Pour autant, de nombreux échanges ont eu lieu en intersessions, avec elle et avec les autres collègues. Cette séance a fait l'objet de débriefings informels entre les formateurs, à plusieurs reprises. Mais la question que Marc soulevait sur l'objectif qu'il jugeait insuffisamment ciblé, n'a pas été évoquée avec elles :

MARC : On en a parlé à chaud, tu vois, on en a parlé la semaine dernière avec Christine. Avec Sandra et Rose dans le bureau. Avec Paula, l'autre jour on a mangé ensemble, on en a parlé. Parce que, ouais, finalement c'est une nouvelle technique quand même, et je trouve que c'est important ben de... ouais de faire un retour d'expérience en disant comment on s'est senti. (E3-Marc, l. 743-746)

Synthèse du portrait en activité de Marc

Marc se situe en fait dans une logique d'engagement davantage techniciste que ce que nous avons perçu au cours de l'entretien de phase 1. S'il maîtrise l'activité, sa conduite de la séance est assez dirigiste, dans la mesure où

c'est lui qui va orienter le contenu des échanges (en particulier vers le choix de la dimension opérationnelle de la prise en charge). Sa façon d'intervenir (il coupe souvent la parole, oriente, valide ou corrige ce que dit l'étudiant, ...), la place assez importante qu'il prend dans les échanges, sa parole de soignant expérimenté qui sait comment ça se passe dans la « vraie vie », laissent finalement peu d'ouverture à l'expression d'arguments différents pour les étudiants, qui vont rapidement se conformer au message qu'il veut faire passer. La logique dialogique est là aussi moins forte en ce sens que Marc semble davantage centré sur l'objectif qu'il veut atteindre (former un professionnel opérationnel), sur les éléments de fidélité à la situation réelle et le fait que l'étudiant y croit, que sur la construction professionnelle de l'étudiant dans une approche humaniste des soins. Néanmoins il est attentif à ne pas mettre l'étudiant en difficulté au cours de l'exercice simulé. Mais la logique personnelle n'est pas très perceptible non plus dans son discours.

Pour autant, il s'interroge sur sa pratique. Il a conscience de certains axes de progression (parler moins, laisser davantage la parole aux étudiants) mais il lui est difficile de s'appliquer à lui-même ce qu'il préconise pour les autres, comme il le dit lors du débriefing à chaud de sa séance. Il est très imprégné d'une posture d'expert-métier, mais d'une connaissance relative à des savoirs expérientiels. Les savoirs théoriques sont évoqués mais il les considère comme trop déconnectés de la pratique de terrain. Ce qui semble sous-jacent chez Marc, au fil de son discours dans l'entretien, c'est sa préoccupation plus générale de proposer une offre de formation qui se veut pragmatique afin d'être perçue comme crédible et légitime pour former des professionnels opérationnels.

Portrait de Marc à distance (phase 4)

Nous retrouvons Marc six mois après l'avoir observé en situation. Il est toujours aussi engagé dans son activité comme responsable du centre de simulation. Il est peu intervenu à l'Ifsi, son activité de formation continue lui prenant la plus grande partie de son temps. Il supervise les formateurs de l'Ifsi qui interviennent à ses côtés au centre de simulation et a mis en place un système de tutorat afin de garantir un niveau de qualité des prestations.

Ça fait deux ans que je forme des formateurs et qui... j'ai... je leur impose ça, c'est-à-dire que pour être formateur au CESIM, faut suivre un programme de tutorat. [...] Donc tu vois, y a une espèce de roulement de compagnonnage comme ça. Et donc ça veut dire que je fais jamais partir deux formateurs novices. C'est-à-dire qu'il y en a toujours un qui serait capable de l'assurer seul, mais qui va la co-animer avec un autre, et ça pour le confort de tous : le confort du tuteur, le confort du tutoré et puis le maintien du niveau de qualité de la formation (E4-Marc, l. 45-52).

Marc s'implique dans un dispositif d'ateliers pour les étudiants infirmiers, avec l'aval de sa direction « Moi, la direction, elle me laisse libre d'organiser le truc, du moment que ça met pas en difficulté les équipes ». (E4-Marc, l. 55-56). Il a mis en œuvre des ateliers de simulation, sur le principe du volontariat pour les étudiants, ainsi que pour les formateurs, puisque ces ateliers viennent en plus des temps de cours planifiés. Ce qu'il vise, au-delà de l'offre pédagogique permettant aux étudiants qui le souhaitent de renforcer leurs compétences, c'est à la fois augmenter le temps d'occupation du centre, et avoir une meilleure visibilité sur les pratiques de ses collègues :

En tout cas, j'aimerais révéifier... être sûr qu'il y a une certaine harmonie dans les pratiques de la simulation. Notamment dans la conduite du débrief. Mais même dans l'animation d'une séance de simulation, parce que finalement, moi ... j'ai perdu un peu le regard simulation auprès des étudiants en formation initiale. Et par le biais de ces ateliers, justement, pouvoir rebrasser tout le monde. [...] Ça va permettre de... de jeter un œil sur comment les simulations sont pratiquées, tu vois ? Et ça va me permettre de... ouais de... d'être garant, de garantir une certaine homogénéité des pratiques. (E4-Marc, l. 107-114).

Il est conscient cependant que cette démarche peut être perçue comme du contrôle :

Mais voilà, à l'Ifsi, il faut y aller plus doucement. Il y a des gens qui en font moins de simulation, qui ont pas le même engagement, qui ont pas le même niveau. Et du coup, je voudrais pas que ça crée des tensions entre l'évalué et l'évaluateur, tu vois ? Je voudrais pas que les formateurs CESIM s'empare un peu d'un pouvoir sur le formateur qui en fait une ou deux par an. Qui voit que le côté contrôle de ce que je fais et pas le côté « ben tiens au contraire je m'appuie sur quelqu'un qui a plus de compétences, ou plus d'expérience que moi pour m'aider à augmenter ma compétence ». Donc voilà. Stratégiquement faut y aller doucement. (*Rires*) (E4-Marc, l. 145-151).

Marc a communiqué dans plusieurs colloques, ce qui entretient son engagement et lui permet de s'interroger toujours sur sa propre pratique et de viser l'excellence pour l'institut :

Ça m'a redonné le... non seulement le goût, mais la nécessité aussi de confronter ses... nos pratiques... (E4-Marc, l. 67-68).

Pour essayer de questionner un peu nos pratiques. Tu vois ça... faudrait pas que ça ronronne. Faudrait pas qu'on fasse trop de la simulation... trop étiquetée Croix-Rouge [...] sans aller voir ce qui se fait ailleurs. (E4-Marc, l. 83-85).

Ses communications lors des colloques lui apportent une reconnaissance et un sentiment d'expertise :

En fait c'est vraiment quand tu communique à des colloques et que tu as des retours de tes communications, qui font que tu te perçois... expert... sans en avoir forcément conscience avant. [...] Je pense que c'est dans ces instances-là où tu peux mesurer qu'effectivement tu commences à avoir, entre guillemets, une petite réputation. (E4-Marc, l. 160-167).

Marc déplore cependant de ne pas être reconnu par la communauté médicale, qu'il juge peu ouverte à l'entrée des formateurs infirmiers. Il a été très déçu de ne pas être sollicité lorsque la SoFraSimS a fait l'inventaire des formations de formateurs, et bien qu'auditeur potentiel de centres de simulation auprès de la HAS, il n'a pas encore été sollicité. Au niveau local, le centre peine à attirer les professionnels des hôpitaux publics. Il en conçoit une forte amertume :

MARC : Mais c'est dommage. C'est vraiment dommage. D'autant plus qu'il me semblait que la formation d'auditeur que j'ai fait à l'HAS était vraiment dans le sens de... venir injecter du paramédical, mais en fait non. Ça fait un an que j'ai fait la formation, j'ai pas été sollicité pour faire... Mais est-ce qu'il y a eu des audits de centres de simulation ? J'en sais rien. Mais je suis absolument pas informé. Aucun lien avec la Sofrasims alors que je suis auditeur. Enfin j'ai une attestation d'auditeur. Donc euh... pff.

CH. : Tu es déçu de ça, tu es amer ?

MARC : (*long silence*)... Blasé en fait.

CH. : Oui, tu n'en attends rien.

MARC : Ben non parce que je me dis que... ça reste encore... voilà, si t'es pas Pr X, Pr machin, on te calcule pas, quoi. (E4-Marc, l. 210-220).

L'interprofessionnalité, c'est du pipeau. C'est du pipeau. Alors nous en local, c'est encore pire. Au CHU, on est *persona non grata* depuis qu'ils n'ont pas eu les sous de l'ARS. Aucun travail de collaboration. Aucun. Et puis on a clairement des fins de non-recevoir. (E4-Marc, l. 234-236).

Pour autant, il est fortement sollicité par les Ifsi, pour former leurs formateurs. D'ailleurs, Marc se ménage pour entretenir son engagement ; il se limite en particulier sur le nombre de missions extérieures : « au bout d'un moment, ça a plus de sens si tu fais que ça. C'est lourd. » (E4-Marc, l. 42-43).

Du point de vue de ses compétences pédagogiques, Marc pense que sa pratique a évolué, en particulier sa posture. Il se dit plus ciblé sur les besoins des apprenants et moins dans une posture de sachant :

Et c'est à mon avis le plus gros changement dans ma posture pédagogique. De la simulation en entier, et du débriefing en particulier. C'est ce lâcher-prise sur l'apport de contenu. (E4-Marc, l. 390-392).

Finalement, notre seul leitmotiv doit être ce que l'apprenant retient, et pas ce qu'on voudrait qu'il retienne. Et que finalement, ce qui est important, c'est qu'il retienne quelque chose. Et s'il le retient, c'est qu'il en a besoin. Donc il faut débriefer là-dessus, quitte à différer notre objectif quitte à ce que ce soit dans un autre temps pédagogique, pas forcément de la simulation d'ailleurs. (E4-Marc, l. 259-263).

Il pense aussi avoir gagné en compétences en termes de jeu d'acteur – puisque leur choix est de jouer eux-mêmes le rôle du patient – grâce à une formation avec un comédien, formation qu'il a mise en œuvre pour l'équipe.

Il y a eu un virage qu'on a opéré... c'était sur le jeu d'acteur, hein, quand on a fait la formation sur le jeu d'acteur, je t'en avais parlé. Ça, on le maintient et ça a vraiment... vraiment changé considérablement notre jeu d'acteur. E4-Marc, l. 256-259).

Au total, Marc est donc toujours très fortement engagé dans l'activité. Son investissement est en relation avec les conditions de fonctionnement du centre de simulation, puisqu'il en est le responsable ; l'enjeu est très important pour lui. Il se heurte pourtant à une limite pour développer l'activité, à la fois au plan local et au-delà (il s'est formé pour être auditeur dans le cadre de la certification des centres de simulation, mais n'a encore pas été sollicité), ce qui est une grande déception pour lui. S'il est reconnu au sein de la communauté des Ifsi, il ne l'est pas par la communauté médicale, d'après lui. Pour autant, il est toujours investi, et notamment dans un registre de

supervision de ses pairs, dans une perspective de garantir la qualité des prestations proposées. La forme normative de son engagement est très fortement présente dans le discours.

6.14. Trois portraits de Paula

Portrait de Paula (Entretien n°1)

Paula a 37 ans. Enjouée et tonique, elle se déclare d'emblée « ravie de participer à l'étude » parce qu'elle y voit une opportunité d'« enrichissement professionnel et personnel ». Paula a obtenu son diplôme d'infirmière à 23 ans. Après une période d'interim, elle choisit de travailler dans une unité de rééducation post-réanimation pour grands traumatisés où elle exerce pendant sept ans :

Quand je me suis posée, c'est parce que j'ai réellement choisi cet établissement, en regard des valeurs et de l'identité professionnelle que j'avais développées. (E1-Paula, l. 134-135)

Très complexes et des prises en charge aussi très pluridisciplinaires. Donc j'ai pris beaucoup de plaisir, je me suis très épanouie là-dedans. J'étais super bien dans mon travail. Et puis je me suis dit... « bon, c'est bien d'avoir une carrière un peu dynamique » ... J'ai hésité entre faire du libéral... et une formatrice un jour est venue faire passer une MSP dans mon service, et elle était jeune. Et dans ma représentation, les formatrices de l'école d'infirmières, elles sont cadrées et vieilles ! (*Rires*) et je me suis dit « tiens, on peut être jeune et formateur ! », et surtout sans être cadre de santé... Et, au culot, j'ai postulé dans les écoles d'infirmières de la région, et du coup, j'ai été prise. (E1-Paula, l. 42-48)

Lors de son arrivée à l'IFSI, il y a cinq ans, elle se forme « sur le tas » et en autodidacte : « j'ai toujours été maître... je me suis formée par moi-même ». Paula n'est pas cadre de santé. Elle a néanmoins le projet de faire cette formation, davantage par contrainte administrative que par réelle envie. Elle est encouragée par sa hiérarchie, mais elle repousse l'échéance « j'en ressens pas un réel besoin » ; ce n'est pas sa priorité actuellement :

On a dû prendre au pied-levé tout un tas de choses sans... sans vraiment d'accompagnement ou de soutien de la part de notre équipe, voilà, à qui j'en veux pas du tout, je pense qu'ils étaient en souffrance à ce moment-là. Là, du coup, ça a été... ça a été chaud, quoi. Et ça, du coup, ben, comme tu as vu, ça me fait pas peur de me former par moi-même ! Donc ça, ça m'a... ben voilà, j'ai appris plein de choses ! Ça m'a même donné rapidement de l'autonomie. (E1-Paula, l. 181-185)

Et en fait, jusqu'à présent, j'ai fait le choix de me former à travers l'expérience et tu vois, je regrette pas. Parce qu'en un an il s'est passé plein de choses qui m'ont fait vraiment grandir, évoluer, et ça je l'aurais pas eu à l'école des cadres. Si, j'aurais eu peut-être un joli diplôme. (E1-Paula, l. 103-106)

Paula a une identité professionnelle infirmière très forte, qu'elle revendique :

Enfin je suis toujours infirmière mais... j'aime pas dire, tu vois, quand on me demande – tu vois ça je pense que ça doit avoir un lien – quand on me demande « qu'est-ce que tu fais comme métier ? », principalement je dis « je suis infirmière ». Après on me dit « tu exerce où ? », ben je dis que je suis formatrice dans une école d'infirmières, « ah ! Mais tu n'es plus infirmière ! », mais je dis « mais si ! ». [...] Ouais. Je suis d'abord infirmière. Ouais. Et ça, c'est important pour moi en tant que formatrice. De bien l'avoir en tête. (E1-Paula, l. 248-257)

Elle se décrit comme une formatrice dynamique, volontaire, disponible et cadrante :

Je dirais que... dynamique... euh... ça c'est... (*rires*). Alors des fois, il y a des étudiants, ils me disent – et je pense que je suis un peu ça – ils me disent que je suis une main de fer dans un gant de velours ! [...] Main de fer parce que je pense que je suis très cadrante et que je suis très vraie avec les étudiants, donc quand j'ai quelque chose à dire, je vais le dire, et euh... souvent, c'est dans l'immédiat, le feedback, enfin... je peux être très... très... comment dire... je cherche mon mot... très directe parfois pour dire les choses. Et parfois ça peut d'ailleurs... Mais derrière, tu vois c'est « bon d'accord, y a ça qui va pas, mais on va essayer de voir, je suis là... ». Voilà. Mais bon du coup, parfois, c'est un peu direct. Il y a des étudiants, enfin, je vois que ça les bouscule un peu... (E1-Paula, l. 300-311)

J'ai l'impression qu'il y a parfois deux catégories de formateurs. [...] Parfois tu as un arrêt de travail, il faut aller remplacer au pied-levé un collègue sur un TD. Tu as ceux qui vont flipper, qui vont dire « non, mais moi je peux pas, j'ai pas... » et puis tu as ceux qui au contraire vont dire « mais moi je veux y aller ! ça me pose pas de problème,

tu me donnes deux, trois petits trucs et hop, je vais... ! ». Voilà. Tu vois, je fais plus partie de ceux-là. (E1-Paula, l. 273-278)

Elle porte haut ses valeurs soignantes, qui fondent son mode de relation avec « ses » étudiants :

Je m'appuie sur mes valeurs – ça aussi je te l'ai dit – sur mes valeurs soignantes. Sur moi, mon identité professionnelle que j'avais en tant que soignante et ce qui faisait que j'aimais [...] ouais, je pense que c'est les valeurs soignantes qui font que j'aime ce métier. (E1-Paula, l. 247-298)

Je me suis dit en fait... « finalement tes patients, tu en prenais soin, ben finalement tes étudiants, faut que tu en prennes soin autant que tes patients, voilà. Tu transfères ta bienveillance et ton aspect relationnel que tu avais avec tes patients » ... bon alors pas transféré à 100% parce qu'on n'est... c'est pas la même chose mais... mais au moins en termes de posture. Et là, du coup, je me suis retrouvée vraiment, et là j'ai pu m'épanouir là-dedans. Ça a été un vrai déclic. (E1-Paula, l. 198-203)

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Paula est très spontanée dans sa conception de la pédagogie, elle en a une vision pragmatique et empirique. Elle est centrée sur l'apprenant, elle se situe dans une approche socioconstructiviste et se positionne comme médiateur :

J'aime bien la pédagogie mais il faut qu'elle soit simple. [...] j'aime bien ce qui est spontané, ce qui est authentique, ce qui est vrai. Et de pas aller chercher dix ans des conceptions de formation, ça, ça, c'est... je crois que des fois, plus tu fais les choses spontanément – ça empêche pas d'être critique – et... et je crois qu'il faut se faire confiance, à partir du moment où tu y vas avec des bonnes valeurs... après tu as toujours la possibilité de réajuster. De dire bon, je suis peut-être pas dans la bonne direction, mais... J'aime bien être en *live*. Ouais, l'improvisation, je pense qu'on peut improviser. En... en s'appuyant sur son expérience et... Plus ça avance et plus j'improviser [...] Mais ça m'empêche pas de réfléchir à ma pratique, ... mais moi, c'est ce qui me fait vivre. (E1-Paula, l. 262-280)

Tu vois je m'aperçois que de partir plus des étudiants, c'est hyper important, de ce que eux ils vivent, c'est encore plus important. (E1-Paula, l. 346-347)

Les aider à aller chercher par eux-mêmes, les choses. Trouver des façons... tout ce qu'ils ont... Plus ils trouveront la nécessité d'aller le chercher, ou le besoin d'aller chercher la connaissance et tout ça... (E1-Paula, l. 353-355)

Après, j'aime beaucoup les aider à se réguler, à s'organiser, tu vois, pour les accompagner là-dedans. Les observer, pour voir ce qui se joue. [...] Je le fais en simulation. Je suis formatrice en gestes et soins d'urgence aussi. Donc tu vois c'est pareil, c'est des petits groupes. J'aime vraiment beaucoup le petit groupe. Après, j'aime bien aussi faire de temps en temps du cours magistral. Et faire – je dis toujours – du spectacle, du show ! Tu vois, d'être dans l'amphi, c'est bon aussi ! Mais j'ai pas envie d'être la formatrice qui est derrière son bureau à balancer son savoir, ou à balancer des connaissances... là, je m'y retrouve pas. Mais par contre en petit groupe, accompagner, guider. (E1-Paula, l. 286-295)

Son engagement dans la simulation clinique

Paula découvre la simulation sur proposition de son directeur, en tant que formatrice aux gestes et soins d'urgence. Elle adhère d'emblée au format pour lequel elle s'engage dès l'origine du projet. Elle participe aujourd'hui à la formation de formateurs en simulation, du fait de son expertise.

Dans un premier temps le hasard. Parce qu'en fait le directeur avait demandé « Qui veut aller avec moi au colloque à Brest ? ». Moi j'ai dit « Tiens, une petite balade ! ils sont sympas les Bretons, je vais y aller... ». Et puis ben là, du coup, enfin, ça m'a... j'ai beaucoup aimé, j'ai dit « ben ouais ! c'est évident, c'est ce qu'il nous faut ! ». (E1-Paula, l. 316-319)

Paula parle de la simulation avec passion. Sa motivation est intrinsèque et son engagement est très fort. Tout dans le format lui plaît, mais ce qui domine, c'est la dimension créative, ludique et collective de l'activité et le fait que la simulation clinique la ramène aux origines, à son métier d'infirmière. Elle veille aussi à préserver des conditions optimales pour que l'activité puisse se réaliser en bonne intelligence et de façon pérenne :

Donc déjà l'outil. ... je pense qu'en fait, ouais, c'est créatif. C'est innovant. C'est... réfléchi. C'est quelque chose que tu fais... d'équipe. Vu que dans mon parcours j'ai beaucoup travaillé en équipe, en pluridisciplinarité, tu vois, là je m'y retrouve. J'adore parce que tu reviens au contact des soins en fait. [...] le soin en lui-même, d'aller comprendre et analyser les soins et puis ben, de faire semblant de... ça j'aime bien. Euh... créatif, innovant, euh... réfléchi, la collaboration avec les autres... (E1-Paula, l. 333-340)

Après, j'aime beaucoup aussi quand mes collègues créent un scénario, tu sais on le teste toujours avant sur... et moi, à chaque fois je dis « je peux aller le tester ? Je peux aller le tester ? », parce que c'est là où, du coup, je me rhabille en infirmière ! (*Rires*). Voilà, donc ça j'adore ! (E1-Paula, l. 378-381)

Je suis... je suis dans les starting blocks ! je suis... ouah ! j'ai plein d'émotions, enfin tu vois, j'ai le trac, j'ai envie que ça marche, je suis hyper-excité, tu vois, je suis... (E1-Paula, l. 846-847)

Là maintenant, ça va... avec les groupes de travail, tout ça... ça va... on va quand même pouvoir plus échanger et construire des trucs ensemble. (E1-Paula, l. 661-662)

Alors... elle est compliquée, l'organisation. Parce que l'équipe elle est en... sans cesse elle grossit. Donc on est parti de cinq formateurs, là je sais plus combien on est, en plus il y en a toute l'année, là, qui viennent se faire former. Enfin qui... effectivement c'est en janvier, là, avec Sandra, on a tiré un peu la sonnette d'alarme, parce qu'on s'est dit « il faut vraiment réorganiser les choses ». La priorité l'année dernière en termes de simulation, ça a été la construction du centre, et tout ça, la formation de nouveaux formateurs. Mais si tu veux, l'organisation avait pas forcément... était pas vraiment la priorité. Mais bon, c'est normal, tu peux pas tout faire en même temps, quoi. (E1-Paula, l. 530-537)

Alors on a une super école. Une super équipe. (E1-Paula, l. 174)

Elle fait des investissements qui se traduisent en temps et en énergie dépensée, mais ces efforts ne lui coûtent pas, et elle se sent libre de s'engager à hauteur de ce qu'elle souhaite. Elle a besoin de s'immerger dans l'activité pour affiner ses scénarii, expérimenter :

Ça doit être une dizaine de demi-journées en tant que formatrice à l'école. Après sur le centre, on en est à peu près... j'ai dû faire en un an, j'en ai fait six formations de formateurs. Et là du coup, ça va me rajouter du temps puisque je fais partie du groupe de travail, là. Oui, plus toute l'activité en dehors, je dirais un peu, de conseil et communication. (E1-Paula, l. 409-414)

Ce qui est bien, c'est que dans la simulation, dans l'école, tu peux t'y investir à la hauteur que tu veux. Tu peux y être juste, être formatrice en simulation, en faire ponctuellement et puis basta. Ou au contraire faire partie de groupes de travail, de machin, faire des formations, voilà, je pense que je peux... Donc ça sera pas zéro ou un. (E1-Paula, l. 768-773)

Je compte pas du tout mes heures dessus. (E1-Paula, l. 433)

Alors, elle (*la simulation*) prend du temps quand même hein... Alors je me dis tant que j'ai le jus, ça me... le temps, tu le comptes pas. (E1-Paula, l. 606-607)

Moi, je veux tellement y aller à fond et repousser les limites, que... ben tu vois, j'ai entraîné Sandra là-dedans, c'est que en fait on va le faire pendant deux jours, on va enchaîner simulation sur simulation. Moi j'en ai besoin des fois de me faire ces cures un peu... [...] Pour tester des nouveaux outils, pour... enfin, on va essayer des nouveaux outils, l'histoire du portfolio de simulation... euh... mes débriefs, tu vois, je veux travailler mes débriefs, je veux me faire des feedbacks, je veux qu'on les évalue pour progresser. (E1-Paula, l. 441-448)

C'est hyper physique un débrief. Physique dans le sens où tu dois être attentif à tout. (E1-Paula, l. 710)

Paula est si engagée dans cette activité qu'elle est consciente du risque d'épuisement possible. D'autant plus qu'elle est aussi particulièrement engagée dans un autre projet phare de l'institut, dont elle est la référente. Il semble que ce soit son mode de fonctionnement : elle se donne à fond dans ce qu'elle fait et elle est toujours partante pour de nouveaux défis. Elle y a tellement investi d'elle-même que si un jour elle n'y retrouvait plus ses valeurs, elle se désengagerait :

La simulation, je pense que c'est une philosophie. Et si un jour ma philosophie correspond pas à la philosophie de l'institution, je partirais aussi, tu vois ? (E1-Paula, l. 753-754)

Ben vu que j'ai pas mal de... grosses missions, qui me prennent beaucoup de temps, [...] Et notre direction est toujours... à l'ouverture de nouveaux projets. Et donc il y a un énorme projet encore qui se met au jour, sur lequel je serais intéressée. J'aurais à faire des choix. (E1-Paula, l. 763-766)

Peut-être que si un jour... mais je reste très vigilante. Tu vois, je vais te donner un exemple : l'AFGSU. En tant que formatrice en gestes et soins d'urgence, j'ai fait plein de formations auprès des étudiants. Ça m'a usée. Là j'en pouvais

plus. Ça faisait un ou deux ans je voulais plus y aller. Je voulais plus y aller faire les cours d'AFGSU, ça me... je m'épanouissais de moins en moins, j'étais... même, j'étais pas la seule dans l'équipe. On se tirait la bourre entre formateurs, pas envie d'y aller, pas envie... On disait « non mais faut qu'on fasse quelque chose... » et puis on faisait rien, on faisait rien. [...] Ben des fois moi je me dis que j'espère qu'un jour ça me fera pas ça, la simulation, comme ça m'avait fait l'AFGSU. Parce que l'AFGSU au début, j'adorais ça ! Mais c'est pour ça que si tu te mets dans pleins de petits projets, au pire, s'il y en a un qui te saoule un peu, tu peux déléster.... (E1-Paula, l. 607-627)

Pour l'heure, Paula retire des bénéfices importants à son investissement, en particulier du sens et de la motivation au travail, ainsi qu'une reconnaissance palpable. Il existe incontestablement un degré d'internalisation élevé, se traduisant par une fusion à la cible, dans une dimension identitaire :

Encore une des valeurs ajoutées à la simulation, c'est qu'elle m'a permis de continuer à me construire mon identité professionnelle et d'en avoir conscience – et je pense que c'est aussi pour ça que quand on me demande « qu'est-ce que tu fais comme métier ? », « je suis infirmière » – parce que tu vois, tout ce qui me faisait vibrer dans mon métier d'infirmière, tu vois, je le retrouve là. (E1-Paula, l. 851-855)

Je trouve qu'elle m'ouvre... enfin... elle m'ouvre plein de choses en fait. Elle m'ouvre... elle me renforce certaines valeurs, j'ai l'impression. Enfin tu vois... et notamment ce que je te disais en termes d'autoévaluation. Même d'évaluation des autres, là, tu vois, le regard des autres... elle m'apporte... elle dynamise ma vie quotidienne dans mon travail. Comme tu peux le voir, je suis pas quelqu'un qui aime trop la monotonie, tout ça, donc ça c'est... elle m'aide à me retrouver un peu dans ce que j'aime dans mon métier. C'est-à-dire travailler en équipe, construire, ... elle me donne la banane ! (*rires*) elle me donne du jus ! voilà. (E1-Paula, l. 596-602)

Ça m'apporte aussi... et alors c'est pas du tout pour ça que je le fais, et même à l'origine je le pensais même pas, ça m'apporte une petite prime financière aussi. Quand je vais faire formatrice de formateurs à l'extérieur, j'ai une prime en plus. Eh ben moi au début, j'ai dit non mais... après je me dis qu'effectivement... enfin, vu que je faisais ça par passion, tu sais, des fois t'as l'impression que la passion ça doit être gratuit ! (*rires*)...tu vois finalement c'est reconnu dans mon institut... ben que tout cet investissement, tout ce travail ben... [...] Mais c'est une forme de reconnaissance. Voilà, c'est symbolique. Mais j'ai pas que celle-là, tu vois, j'ai la reconnaissance de ma direction qui nous encourage, qui... voilà... Même la reconnaissance dans l'équipe. C'est important. (E1-Paula, l. 631-644)

Pour Paula, le collectif de pairs représente un élément fort de son engagement dans l'activité SCPE. Elle évoque l'idée d'alliance, de solidarité entre pairs, de travail collaboratif, d'émulation collective, et reconnaît son collègue Marc comme leader dans le projet :

Marc, du coup, il va être chef d'orchestre un peu, de tout ça. Mais il a des... je pense qu'on l'épaulé pas mal. Euh... il est épaulé notamment par les formateurs qui ont été formés en même temps que lui, il est épaulé par Rose et moi qui avons construit avec lui la formation de formateurs. On a vécu pas mal de choses ensemble, donc voilà... et il est épaulé aussi par... ben par Sandra aussi et puis ben moi pour ce qui est justement pédagogie en simulation dans l'école. Et puis il est épaulé par des gens qui ont envie de faire, tu vois, on est des vrais alliés. (E1-Paula, l. 551-556)

Sa perception de développement via et pour la SCPE

Paula a bénéficié de la formation de formateur en simulation au sein du groupe d'origine. Cette formation a été compliquée pour elle et ses collègues, mais elle en a retiré de nombreux enseignements et ces difficultés ont probablement contribué à souder le groupe :

Je pense que la simulation, et notamment la formation en simulation, ça te bouleverse, ça interroge tellement tes pratiques, et ça interroge toi-même, et ton identité professionnelle et même ton identité personnelle. Ça bouscule beaucoup de choses. Que parfois quand tu bouscules, c'est douloureux. Enfin, je sais que moi, j'ai très, très mal vécu ma formation de formateur en simulation. Mes cinq collègues, enfin le groupe de cinq qu'on était, on était très proche hein... euh là-bas, sur place, ça... ça a éclaté. Alors... mais si tu veux, on l'a compris. En même temps que ça se passait, on a compris ce qui se jouait. Parce que c'est cette formation qui bouleversait. (E1-Paula, l. 561-568)

Une méthodo. Des connaissances... Des connaissances théoriques en lien avec la pédagogie, mais en lien avec ce qu'est la simulation. Du savoir-faire puisque... ils m'ont aidé à... enfin ils m'ont appris à créer des scénarios, à les mettre en œuvre, tout ça. Et aussi un certain savoir-être. Puisque le savoir-être quand même, il est hyper-important en simulation. En termes de posture, de bienveillance... enfin je l'avais, la bienveillance, mais comment dire... ils m'ont pas non plus changée ! [...] Ils m'ont donné certaines bases, quoi. Ils ont semé des petites graines... ils m'ont dit comment les planter, et puis après, voilà. (E1-Paula, l. 462-483)

Paula estime que le format simulation requiert des compétences multiples et des dispositions particulières, en particulier être capable d'une réflexivité en cours d'action :

Je pense que déjà tu dois être dynamique hein déjà. Si tu es mou... (*rires*)... Tu dois être créatif. Tu dois être... un peu... tu dois être technique. Tu vois, tu dois comprendre un peu la technologie quand même. Euh... je repense à un schéma en fait qu'on nous donne en formation de formateurs où on nous montre en fait que tu fais tout, quoi. Tu dois être euh... – alors c'est pas vraiment des compétences, hein – dans le sens où tu dois avoir des compétences relationnelles hyper-importantes, tu vois dans le sens où tu dois être bienveillant. Des compétences relationnelles, techniques, cliniques. Tu dois quand même avoir des connaissances. Euh... organisationnelles, bien sûr. Euh... je sais plus l'adjectif quand tu... quand tu dois en *live* réajuster, tu vois ? [...] Oui, voilà, réactivité. Tu dois être réfléchi aussi. Tu sais moi je te disais que j'avais tendance des fois à être trop... trop... à aimer le *live*, à être authentique tout ça, ça me permet aussi, tu vois, cet outil-là, tu vois j'aurais pu le dire avant mais c'est vrai que cet outil-là, il me permet aussi de faire du *live* tout en ayant... Oui, une réflexivité. C'est ça, en *live*. (E1-Paula, l. 721-736)

J'essaie de me voir un peu à travers ce que les étudiants... la participation des étudiants. Je me dis que si des fois ils participent pas, c'est quand même moi qui suis animatrice et qui... forcément, j'essaie de voir un petit peu qu'est-ce que j'ai pu zapper, qu'est-ce que j'ai peut-être, dans ma posture, qu'est-ce que j'ai pu... si c'est moi qui aie pu impulser ça ? (E1-Paula, l. 685-688)

Ma posture, mon... mon dynamisme, enfin mon dynamisme, je le mets un peu avec ma posture, quoi. Toutes mes gestuelles. Le vocabulaire que j'emploie, tout ce qui est le son de la voix, le... Et puis ma façon de... de rebondir, là c'est plus la technique notamment du débrief. Ça va être les points que j'ai identifiés, sur lesquels je vais choisir que les étudiants travaillent. Et comment je les ai emmenés à travailler sur ces points. Et surtout comment... ben comment je m'y prends. Ouais, la technique que je vais utiliser pour arriver à mes fins. (E1-Paula, l. 696-701)

Ouais, et puis je fais mes petits essais ! tu vois des fois, le fait de faire le même scénario, là, pendant deux jours, c'est là où j'essaie de progresser tu vois ? C'est aussi pour moi. Tu y vas en douceur, tu y vas à tâtons. (E1-Paula, l. 717-719)

Bien que très expérimentée, elle considère que sa pratique est perfectible et recherche toutes les opportunités possibles pour progresser, en particulier auprès de ses collègues :

Je pense que je suis pas top. Je serai jamais top en simulation. [...] J'ai... des choses à travailler. Je pense que mes débriefs, j'ai passé le cap d'avoir peur. Enfin pas peur... j'ai plus du tout les mêmes appréhensions. Et c'est pas parce que j'ai plus du tout les mêmes appréhensions qu'ils sont bons. Enfin tu vois, donc... voilà, c'est là-dessus vraiment que j'ai envie de travailler. Euh... j'aimerais avoir plus de temps aussi pour voir comment mes collègues ils mettent en place les choses... aller les... qu'on s'autoévalue, qu'on s'échange entre nous, qu'on s'enrichisse, ça, ça me manque. (E1-Paula, l. 651-658)

Des difficultés ben parfois aussi sur la technologie hein, tu vois c'est des outils high-tech, qui utilisent beaucoup de technologie... parfois j'ai pas forcément toutes les billes. Ouais, j'aimerais avoir plus de temps pour me former à l'utilisation des techniques. En tant qu'actrice aussi. Quand je fais de la simulation et que je suis actrice, c'est difficile pour moi. Mais là, du coup, il va y avoir une formation d'acteurs... mais là c'est pareil, j'ai passé un cap. J'accepte maintenant d'être actrice. [...] Et je pense que je sais pas encore trop me protéger en tant qu'actrice, donc j'y vais mollo. J'essaie de pas trop... Comme je suis une bonne technicienne, ben, comment dire... même s'il me manque encore des billes, du coup je me réfugie... « t'inquiètes, je fais la régie, tout ça ! (E1-Paula, l. 662-674)

Je demande toujours, toujours un feedback, une évaluation. A mon collègue. Alors bon, jusqu'à présent ça a été Marc. Voilà. Et lui aussi m'a entraînée à faire des feedbacks, voilà. Pour qu'on soit – ça aussi tu vois – qu'on soit toujours dans cet objectif de toujours s'autoévaluer. Alors, comme je dis, parfois, ça fatigue hein ! Parfois on a envie de le faire et puis pfft, tu vois ? Donc ça aussi, je me l'autorise de dire « bon, là, je m'évalue pas ». (E1-Paula, l. 677-682)

Une fois on m'avait fait un entretien d'explicitation sur un de mes débriefs, et en fait c'est ça que j'aimerais avoir plus souvent. (E1-Paula, l. 704-705)

Et depuis... euh... depuis un an et demi – je sais plus – je suis formatrice de formateurs. Et ça, pfft... ça aussi, ça m'a encore plus enrichie dans ma pratique au quotidien, [...] avec des formateurs, où on échange autour de la simulation. Autour de... et du coup, ça déborde toujours sur nos pratiques pédagogiques à côté. Ça permet de réfléchir sur les siennes, de voir d'autres façons de voir, d'autres logiques, forcément. Du coup, ça influence ma pratique au quotidien. (E1-Paula, l. 363-369)

Paula perçoit des indices d'évolution de sa pratique, de professionnalité émergente, via son activité simulation :

Ça m'a changé complètement ma posture en tant que formatrice, même dans le reste de mes... Ah oui, ça a directement influencé ça. [...] Bon déjà, de me mettre un peu plus en retrait et de mettre plus en avant l'expérience de l'étudiant. Ça, ça m'a vraiment influencée, dans ma façon de faire ». (E1-Paula, l. 341-353)

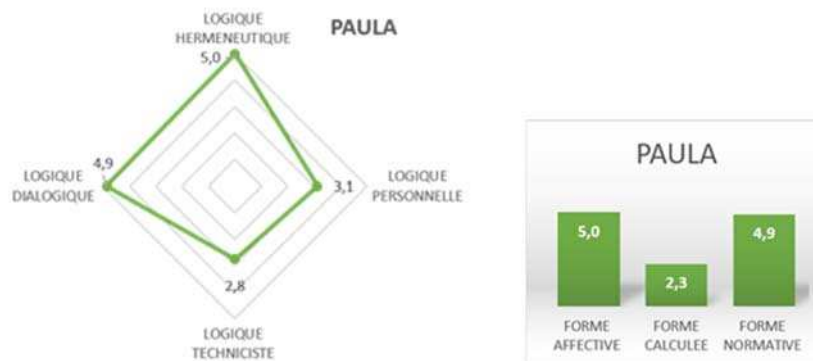
Et d'être dans un processus d'auto-évaluation et de construction, et de progression constante. Ça a changé ma façon de voir l'évaluation. Mon évaluation professionnelle. Et parce que... mais je pense que c'est très culturel à la France, on a du mal avec l'évaluation. Tu vois, tu vas voir ta direction chaque année pour ton entretien individuel, ça fait peur, t'as peur qu'on te pointe des trucs, tout ça. Ben, à la limite, moi j'ai envie maintenant, je vais aller réclamer, tu vois ? [...] C'est le fait de mettre en œuvre la simulation. Je l'ai appris après, ça, je l'ai compris après. (E1-Paula, l. 469-481)

Elle (*la co-animation*) est pas si évidente que ça. On en a fait les frais. J'en ai fait les frais. Ça a été très dur. Dans mes premiers pas dans la simulation. A cause de co-animations. Alors comme j'étais pas la seule à en faire les frais, on a mis tout sur table et on a... maintenant, dans notre philosophie, tu es... mettons, tu es deux ou trois formateurs, il y en a un qu'on... avant d'attaquer la séance on dit « ben c'est lui qui débrieфе », et celui qui débrieфе, il fait tout de A à Z. [...] enfin, moi c'est très clair, quand c'est moi qui débrieфе, c'est à mes conditions, sinon, je le fais pas. (E1-Paula, l. 806-816)

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Paula

Paula est dans une **logique personnelle assez forte (3,1)** : elle est passionnée par le format SCPE et y trouve une grande satisfaction personnelle et professionnelle, du sens et de la reconnaissance. La simulation est pour elle un moyen de se réaliser dans son métier et de progresser dans ses compétences pédagogiques, bien qu'elle se réalise aussi dans d'autres formats. La **logique dialogique est très forte (4,9)** : Paula aime avant tout travailler en équipe, et elle est très proche de ses collègues du groupe projet d'origine. Elle se sent en confiance avec eux et les sollicite pour obtenir leur feedback. Elle ne craint pas la confrontation et le débat d'idées, au contraire, car elle pense que c'est nécessaire pour avancer. C'est aussi dans cette perspective qu'elle s'est engagée dans la formation de formateurs, aimant partager avec les autres et apprendre avec eux. Elle apprécie aussi la dynamique de participation active des étudiants dans ce format. La **logique herméneutique est très forte (5)** : Paula est avide d'apprendre, d'analyser sa pratique et de se développer. Elle met en avant les valeurs qu'elle porte et qui guident son action. Elle doit être en accord avec la politique de son institut et les valeurs prônées pour s'y engager ; si elle n'était plus en accord avec son environnement, elle quitterait l'Ifsi. Elle croit fortement au potentiel apprenant de la simulation, tant pour les étudiants que pour elle. La **logique techniciste est assez forte (3,3)** : Paula aime la dimension technologique du simulateur, la conception des scénarii et la proximité avec les soins, mais ce qu'elle aime avant tout c'est l'interaction et la réflexivité que la SCPE suscite. Elle s'y sent à l'aise et ne manifeste pas de besoin de maîtrise.

La **forme d'engagement affective est très forte (4,7)** : Paula évoque avec passion sa pratique de la SCPE, elle prend beaucoup de plaisir dans cette activité, qui résonne pour elle en termes d'identité professionnelle. Le format lui donne des opportunités de travail collaboratif, ce qui est l'un de ses moteurs. La **forme normative est forte (4)** : Paula a à cœur de développer ses compétences pour être performante afin de guider les étudiants. Elle s'engage aussi pour le collectif, en voulant favoriser de bonnes conditions d'exercice, et est reconnaissante à l'institution pour les moyens mis à disposition des formateurs. Enfin la **forme calculée est modérée (2)** : la simulation est un moyen pour Paula de se développer et de se réaliser professionnellement, mais ce n'est pas le seul. Engagée avec beaucoup d'énergie dans un projet en parallèle, comme dans tout ce qu'elle fait, elle reste mobilisée sur la SCPE parce que cela lui plaît, et à hauteur de ce qu'elle peut donner. Elle se sent libre de se mettre un peu en retrait – sans pour autant se désengager – lorsqu'elle en manifestera le besoin.



Portrait en Activité de Paula (phases 2 & 3)

Description de la séance (25 mai 2016)

La séance a lieu à l'IFSI sur une demi-journée dans l'une des deux salles équipées en laboratoire de simulation. Elle s'inscrit dans une séquence de deux journées au cours desquelles deux binômes de formateurs seront en charge de séances de simulation pour différents groupes d'étudiants de deuxième année. La séance a ceci de particulier qu'elle est découpée en trois fois une heure, c'est-à-dire qu'au cours de la demi-journée, trois groupes vont se succéder. Ce sont des groupes de six étudiants, et seuls deux d'entre eux seront acteurs dans la situation. Le scénario est le même pour tous les groupes. Il s'agit de prendre en charge un patient qui débute un choc septique. L'artéfact est un mannequin.

Chaque groupe est accueilli avec un briefing qui dure environ 20 à 25 minutes et comprend la visite du laboratoire avec manipulation du mannequin. La situation dure 5 à 10 minutes et le débriefing qui suit, environ 25 à 35 minutes. A la fin de la séance, les étudiants sont invités à se rendre dans une autre salle où il leur est demandé de remplir un questionnaire de satisfaction (incluant leurs perceptions d'apprentissage) et le DASH version étudiant. Il leur a été expliqué pourquoi lors du briefing. J'en profiterai pour leur faire remplir mes autorisations d'enregistrements à ce moment-là.

Paula animera cette séance avec deux jeunes collègues infirmiers qui interviennent ponctuellement à l'IFSI. Ils ont suivi la formation de formateurs en simulation au centre de simulation, et sont en cours de tutorat. Les deux formatrices et les trois infirmiers arrivent ensemble quarante-cinq minutes avant le début de la séance. L'après-midi de la veille, ils ont préparé ensemble cette journée afin de tester le scénario et se concerter sur la manière de conduire la séance. Malgré cela, des difficultés techniques de dernière minute surviennent. Marc, qui animera de son côté une journée de formation continue au centre de simulation, vient saluer ses collègues et les aide à trouver une solution aux problèmes techniques. Tous gèrent cela avec beaucoup de calme, envisagent un « plan B » sans laisser paraître de contrariété particulière. Les formatrices passent d'une salle à l'autre pour s'entraider, suggèrent des idées pour bricoler une solution. L'ambiance est plutôt calme et détendue.

Le petit groupe de six étudiants arrive à l'heure prévue, en tenue professionnelle, et s'installe dans la salle. Celle-ci a été organisée par Paula en délimitant deux espaces : l'un (tables et chaises face à l'écran) pour le visionnage de la situation pour les observateurs, l'autre (des chaises disposées en cercle) pour le briefing et le débriefing. Les trois groupes se succéderont de façon très fluide au cours de la matinée, ce qui dénote une anticipation forte des consignes données aux étudiants. Le timing est très serré mais l'organisation est très cadrée et tout fonctionne comme une mécanique bien huilée, sans temps mort, sans incident notable. Ce qui est aussi très significatif de l'anticipation, c'est que la visite des deux labos se fait de façon coordonnée. Quand Paula commence par le laboratoire et fait ensuite visiter la salle de matériel (qui est commune), Sandra, elle, commence par la salle de matériel et finit par son laboratoire ; ainsi les deux groupes ne se chevauchent pas dans la salle de matériel. Il n'y a pas de stress apparent et tout semble bien réfléchi.

La manière dont Paula accueille les groupes et conduit la visite de l'environnement est très significative d'une centration sur les étudiants et ce dont ils ont besoin pour se sentir à l'aise. Elle parle au mannequin comme s'il était un patient, et son collègue en régie lui répond ; ils plaisantent ensemble. Mais Paula ne perd pas de vue l'objectif qui est de faire découvrir aux étudiants les fonctionnalités du mannequin et des appareils. Les voir agir ainsi donne l'impression que cela a été vraiment pensé et coordonné en amont, et témoigne d'une appropriation

certaine. Il y a une maîtrise de chaque élément et de chaque moment. Paula introduit et conduit les séances avec beaucoup d'enthousiasme. Elle utilise l'humour, paraît attentive au choix de ses mots, tout en étant en apparence très détendue. Les étudiants semblent à l'aise et confiants. Ils peuvent exprimer leurs appréhensions. Lors de la situation simulée, Paula, dans la régie, a un œil sur tout, mais elle guide ses collègues sans les brusquer. Au retour du groupe dans la salle de débriefing, elle fait très attention à la manière dont elle s'installe : pas à côté de son collègue, et pas en face des étudiants acteurs. Dans sa conduite du débriefing, elle sera souvent en retrait, physiquement reculée sur sa chaise, et renvoyant la parole aux étudiants. De ce fait, de nombreuses interactions entre les étudiants pourront avoir lieu.

Il se dégage de Paula une énergie et un plaisir de travailler qui sont visibles et communicatifs. Sa collaboration avec les trois jeunes infirmiers (les « p'tits gars », comme elle les appelle), qui sont des anciens étudiants de l'IFSI et qui ont seulement quatre ans d'expérience professionnelle, est significative de la confiance accordée aux plus jeunes... (Ce sont eux qui viennent animer les OTS, *open technical skills*, simulations procédurales sur les gestes techniques ; petit à petit ils ont naturellement été intégrés à la SCPE). L'ambiance est conviviale. Ils prennent très au sérieux leur mission tout en ayant l'air de s'amuser. Ils semblent très complices et pour autant sont capables de se dire et d'entendre des feedbacks sévères : le recadrage très direct de Paula vis-à-vis de Paul, à propos de la manière dont il a conduit son débriefing, est impressionnant de sincérité, mais reste bienveillant, et il semble vécu comme tel par Paul. Chaque intersession fait l'objet d'un débriefing à chaud entre les deux formateurs (formateur et infirmier), et à la mi-journée, les deux formatrices font un mini-débriefing ensemble (bien qu'il n'y ait qu'une heure de pause). Comme c'est le premier test pour leur scénario, elles se montrent assez satisfaites : elles trouvent pertinent leur choix d'avoir annoncé aux étudiants qu'il s'agirait de travailler sur le choc septique car il leur a permis de revoir leurs connaissances en amont, et donc d'être à l'aise dans la situation.

Paula est sur deux fronts simultanément : coacher ses jeunes collègues et assurer le bon déroulement de la séance, dans ses dimensions techniques, relationnelles et pédagogiques. Elle le fait avec beaucoup de souplesse et de finesse.

Débriefing à chaud

D'emblée, Paula exprime sa satisfaction, son plaisir et dit qu'elle se sent « super bien ! ». Elle évoque notamment les objectifs multiples qu'elle avait sur ces séances : mettre en œuvre un nouveau scénario, animer la séance et coacher ses jeunes collègues :

PAULA : J'avais les objectifs de ma simulation avec les étudiants. Donc pour les étudiants. Et j'avais les objectifs que j'ai avec mes p'tits... avec mes p'tits gars. Et puis j'ai mes objectifs perso en tant que formatrice. Je dirais que j'ai plus mis en avant quand même les étudiants et les p'tits gars, ils étaient plus prioritaires pour moi. Euh... je suis contente parce que j'ai vu qu'ils se sont fait plaisir, et que... ils sont bien dans un mouv' de... d'évoluer, tu vois. Et je les ai trouvés top par exemple à la régie. Et quand je leur ai dit tout à l'heure en partant, j'ai vraiment pu... c'est vrai que j'étais en toute confiance. (E2-Paula, l.24-30)

Pour autant, elle évoque son malaise dans le feedback un peu « cash » qu'elle a donné à son collègue pour son débriefing :

PAULA : Là par contre, tu vois, je l'ai vécu plus difficile, le feedback à chaud que j'ai fait à Paul. Parce que tu vois, je lui ai dit, je l'ai prévenu que c'était brut et que y avait pas de filtre et que j'aurais aimé... j'aurais pas fait ça à un étudiant, et tu vois entre nous des fois, ce qu'on se fait... mais en même temps on se prévient à l'avance, que c'est bienveillant mais qu'on a... c'est ce manque de temps, quand tu enchaînes... mais moi j'arrive pas à trouver d'autres moyens que d'essayer de leur donner un maximum de billes. Et après... j'ai pas voulu... enfin... j'ai pas trouvé mieux comme solution... que je trouve pas forcément terrible que de lui dire « ben viens regarder ce que je fais ! ». Alors que je veux pas ça, enfin, je veux qu'il ait son identité à lui, quoi. Mais en fait c'était plus pour qu'il voit comment structurer un débrief, voilà. (E2-Paula, l. 31-39).

Paula estime qu'elle maîtrise bien l'activité ; ses propos révèlent ses objectifs : « J'ai plus pu... j'avais les rênes du truc, tu vois. Tout en les laissant libres et... je suis allée où je voulais, en fait. Voilà ». (E2-Paula, l. 42-43). Elle utilise la métaphore du chef d'orchestre pour traduire la manière dont elle s'est perçue dans cette séance :

PAULA : Toujours anticiper... que rien n'est au hasard, rien, rien n'est au hasard. Et que... voilà, tu es une espèce de chef d'orchestre de tout quoi... quand c'est ton UE, que tu animes, que tu es responsable du truc... et tu dois faire ça, ça doit être mélodieux, et même si tes répets générales, c'est de la cacophonie et tout, voilà, tu gardes le sourire même si tu as des fausses notes ! Et voilà... (E2-Paula, l.71-74).

Entretien d'explicitation-auto confrontation (phase 3 - juin 2016)

L'entretien a lieu une quinzaine de jours après la séance observée. Paula a animé les autres séances des deux journées mais elle a en fait conduit peu de débriefings, laissant la place à ses collègues infirmiers. Elle évoquera d'emblée ce point lorsque je lui demande de choisir un épisode emblématique : avoir dû, en quelque sorte, laisser la place pour se placer davantage comme tuteur pour ses collègues. Cela témoigne de l'évolution de sa position dans cette activité, mais elle a dû gérer sa frustration... :

PAULA : Ça a été dur pour moi parce que... c'est quelque chose qu'on a monté... en plus j'ai vu que ça prenait super bien en petit groupe, que c'était... que j'avais... c'était un climat vraiment en confiance pour justement travailler mes débriefs, justement, c'était une super occasion. Et j'ai pris sur moi pour leur laisser quand même la main ... ouais. Il y a même des fois où je suis pas intervenue, je suis restée dans la régie, et eux s'occupaient de tout de A à Z. J'étais juste là en cas de problème. Voilà. Ça m'a... j'ai vraiment pris sur moi mais... c'était un peu un cadeau que je leur faisais quoi ! j'étais un peu... j'étais frustrée quand même de pas pouvoir... mais bon, c'était aussi l'objectif pour eux. (E3-Paula-1.34-40).

Comme il est d'usage dans cette équipe, la préparation des séances est planifiée en amont, et ce temps est jugé indispensable par tous, en termes de cohérence pédagogique :

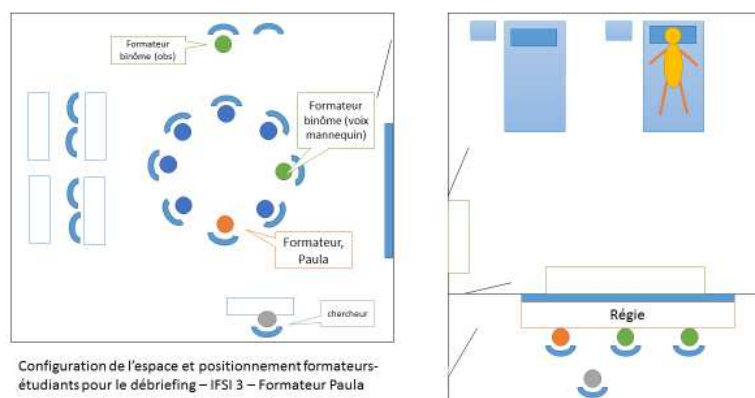
PAULA : C'est pas « on se donne rendez-vous au dernier moment ». Elle était très planifiée et on a choisi vraiment ce moment-là. Donc déjà parce que tout le monde était dispo, c'était la veille après-midi, donc on savait qu'on allait pouvoir laisser notre labo nickel prêt à être utilisé, donc euh... de manière pratique et organisationnelle, c'était quand même plus logique. Ça avait plusieurs objectifs. Donc déjà voir si la technique fonctionnait. Mettre en place tous ensemble, ben le décor, dresser toute la scène, enfin voilà... faire une répétition générale. Et puis j'allais dire... avec Sandra on n'avait jamais fait de la simulation ensemble, avec les garçons pareil. Sandra connaissait pas les garçons non plus, donc je pense que c'était hyper important de se préparer en équipe, qu'on ait tous la même logique, voilà. Donc c'était à la fois une préparation matérielle, et une préparation d'équipe, de... pas de philosophie mais de... euh... je cherche le mot... oui, qu'on aille tous bien dans le même sens, que ça soit vraiment un projet d'équipe. (E3-Paula-1.121-131).

Les gestes langagiers

L'installation de la salle de débriefing

Chez Paula, l'installation de la salle de débriefing relève d'une stratégie très réfléchie. Elle lui est personnelle mais elle s'appuie sur des pratiques collectives, construites au fur et à mesure des séances, en expérimentant diverses installations et en observant leurs effets sur sa posture. Le fait de former aujourd'hui ses pairs à la simulation ancre cette réflexion :

PAULA : Alors moi c'est quelque chose que j'ai réfléchi quand j'ai fait mes formations de formateurs. Et que j'ai pu justement tester. Parce qu'avant je faisais mes débriefs tables en U. Ça allait pas du tout, quoi. Enfin c'est pas que ça allait pas du tout, mais je m'y retrouvais pas. Parce que du coup, table en U, tu as un vide devant. Là t'es formateur... pour peu que tu sois debout, c'est « ben je vous fais un cours », quoi, dans ta posture de formateur. Au pire, tu t'assoies, mais c'est pareil, eux, ils sont autour d'une table mais toi, tu as pas de table... voilà. Si tu mets une table devant, ça fait... je m'y retrouvais pas dans cette configuration. Et puis en étudiant, sur le débrief, des manières de faire, moi vraiment... c'est ce qu'on propose en formation de formateurs, c'est de les mettre en cercle, sans table. Et du coup j'ai pu le tester sur mes étudiants et effectivement, c'est beaucoup mieux. (E3-Paula-1.192-200)



Elle va même jusqu'à structurer l'espace en fonction des différents temps ; cette stratégie se veut porteuse d'un message symbolique à destination des étudiants :

PAULA : On avait installé une... derrière des tables, pour que ça soit plus un endroit où ils visionnent et ils observent. Et un temps, juste devant, un cercle déjà fait avec des... sans table au milieu, pour vraiment créer une zone de débriefing, comme il se doit, c'est-à-dire sans table autour, avec un rond bien parfait, voilà. Et que du coup, ça soit important pour ceux qui observent... que ça démarre bien les deux temps : le temps où ils observent et à la limite, tu vois, je suis concentré, j'ai ma table devant pour... c'est-à-dire, que tu es observateur, tu es pas spectateur ! quand tu vas au cinéma tu n'es pas à une table de cours, alors que si tu leur mets pas la table, tu peux vite te croire au cinéma ! Donc dans la posture déjà, si tu veux, je trouve que de les mettre derrière une table, dans un autre lieu géographique que là où ils vont débriefer, ils vont bien différencier ces deux temps. (E3-Paula-1.171-180)

La position du formateur dans l'espace

Dans cette même logique, Paula est très attentive à la façon dont les formateurs vont se placer par rapport aux étudiants ; elle veille à ne pas se situer en position frontale :

PAULA : je sais pas si tu as vu, je suis très cadrante sur la manière de faire le cercle, on où se met. Tu vois, l'idée, c'est que les formateurs soient pas forcément à côté.

CH. : Oui, d'ailleurs tu t'es déplacée à un moment donné.

PAULA : Oui, que le formateur qui débrieфе il soit pas en face des acteurs, parce que tu as trop tendance du coup... alors moi j'aime bien me mettre à côté. Parce que tu vois, du coup, tu peux pas les regarder directement ! ou si tu les regardes, ton regard il est forcément... tu invites à solliciter le reste du groupe. Et non, non, c'est hyper réfléchi la manière... Et je trouve que là, de tout ce qu'on a fait, en organisation de salle de débrief, je trouve que c'est vraiment la meilleure. [...]

CH. : J'ai l'impression que c'est très important pour toi cet aspect géographique...

PAULA : Ben je pense que ça influe directement... si tu veux vraiment la participation de tous, que tout le monde se sente impliqué, le... le positionnement de chaque acteur dans la simulation, enfin... et puis tu le vois, moi je l'ai vu parfois, tu as ton collègue qui est à côté, et pour peu que vraiment tu aies en face ceux qui ont été acteurs, les échanges ça va être ça (*elle montre sur la table des va-et-vient*). Tu as beau te dire... l'étudiant il va vouloir attirer les échanges que dans un sens, et tu zappes les autres. (E3-Paula, 1.203-219)

Le choix du vocabulaire et la manière de l'employer

Paula est aussi très vigilante dans le choix des mots qu'elle emploie, notamment lors du briefing où elle utilise un vocabulaire très ciblé sur son jeune public et utilise l'humour. Pour autant, il est très perceptible que ses mots et la manière de les employer, s'ils visent à être compris, à susciter l'envie d'y aller, et à créer un climat favorable, sont aussi très cadrants et traduisent le caractère sérieux de l'exercice.

PAULA : Là, j'ai vu que j'ai utilisé – je le faisais pas autant – j'ai utilisé beaucoup l'humour, tu vois, c'était volontaire. Et d'ailleurs tu vois, quand on s'est comparé un peu avec Sandra, elle, elle a utilisé d'autres outils, elle avait choisi plus la mise en confiance, la... Et pour l'utiliser faut que... enfin c'est un peu un jeu, quoi, on peut croire a priori que c'est la déconnade et tout ça, alors que pas du tout, tout est calculé. Tu vois ?

CH. : C'est une stratégie d'utiliser l'humour pour toi ?

PAULA : Ouais, ben sur ce coup-là, je l'avais jamais utilisé autant, mais c'était une réelle stratégie. (E3-Paula, 1.97-101)

Elle utilise aussi les techniques de reformulation pour amener les étudiants à préciser et développer leur propos. Lors de l'écoute des extraits, elle remarque sa façon de parler et l'analyse :

PAULA : Moi je m'aperçois en m'écoutant, que un des points où je dois progresser... ou pas, je sais pas, tu vois, je me réinterroge aujourd'hui, c'est de finir mes phrases. Alors en même temps, c'est des phrases de relance, donc si elles sont un peu floues ou pas finies... tu vois, à la limite... Je dis toujours que c'est important d'être clair – parce que si tu veux qu'ils aillent là, c'est quand même important de dire clairement où tu veux qu'ils aillent – mais finalement, de ne pas finir ses phrases, ça reste un peu flou, et là, on voit que ça a pas vraiment d'impact. Et c'est vrai qu'on s'était autoévalué avec les garçons, tout ça, et à plusieurs j'ai dit « fais attention à tes phrases, tu les finis pas ». Et je crois qu'en fait il faut leur laisser cette latitude. Donc je crois que je vais arrêter de me – je vais y réfléchir – mais je crois que je vais arrêter de me dire qu'il faut absolument finir les phrases ! (*rires*) (E3-Paula, 1. 799-808)

Les gestes éthiques

Créer un climat favorable

La création d'un climat favorable à l'implication des étudiants est une priorité pour Paula. Elle évoque une « entrée en scène » pour le formateur. Nous avons vu qu'elle utilisait beaucoup l'humour. Dans cette séance, si c'était dans

le but de détendre l'atmosphère pour les étudiants, elle l'a aussi utilisé pour mettre à l'aise ses jeunes collaborateurs :

PAULA : C'était aussi pour... c'était aussi parce que le climat était assez tendu, les garçons qui disaient « oh, là, là ! machin... », je me suis dit « ben on va utiliser l'humour, ça va peut-être détendre tous les... », voilà.

CH. : Et tu as le sentiment que ça a fonctionné ?

PAULA : Il me semble oui. [...] je pense que tu es un peu chauffeur de salle. Tu vois un peu la métaphore ! Je pense que tu es un peu chauffeur de salle au début ! (E3-Paula, l. 103-110)

Créer la sécurité psychologique

Lors de l'écoute d'un extrait du briefing, Paula réagit sur les propos d'un étudiant qui, au retour de la visite de la chambre du patient, exprime ses craintes : « ça fait peur ! Peur de faire des erreurs » :

PAULA : J'ai voulu dans un premier temps identifier clairement ce qui faisait peur. Et pour moi, pour que je puisse apporter quelque chose pour les rassurer, et puis même eux, qu'ils mettent des mots sur ce qui leur faisait peur. De ce que j'ai compris, c'est qu'ils avaient peur d'être observé, et je sais pas si c'est eux qui ont dit qu'ils avaient peur de moi ?

CH. : Oui, ils ont dit qu'ils avaient peur du regard du formateur, du regard évaluateur... il y avait cette idée d'évaluation, de jugement.

PAULA : Voilà. Du coup, alors ça m'a rassurée de savoir que c'était ça qui faisait peur finalement parce que j'en avais... enfin je pouvais rapidement répondre à ces peurs, en me disant « ben tiens, je vais peut-être pouvoir les rassurer, leur dire que moi aussi je suis dans le bon jugement en fait ». (E3-Paula, l. 317-328)

De la considération positive

A la fin de chaque débriefing, Paula fera un feedback généralement positif aux étudiants et les remerciera pour leur participation. Au cours des échanges, elle veille parfois à leur montrer qu'elle a été attentive à leurs paroles, elle pense que c'est un moyen qui leur permet de se sentir considérés :

PAULA : Je trouve que c'est intéressant... aussi parfois quand... Dans cette description, là, au début, si tu arrives à noter une ou deux phrases qu'ils ont...

CH. : Oui, et de les leur redonner...

PAULA : Ils sont contents en plus « ah oui, j'ai dit ça ? »

CH. : Oui, ça montre aussi qu'ils ont été écoutés...

PAULA : Oui. Et puis même tu vois, je trouve que c'est toujours intéressant de revenir sur « tiens j'ai dit ça, mais pourquoi ? » (E3-Paula, l. 781-789)

La relation avec le pair

Nous avons dit que Paula, dans cette séance, se situait comme coach vis-à-vis de ses jeunes collègues. A la suite du débriefing de Paul, elle lui a renvoyé un feedback sévère, qui l'a mise elle-même un peu mal à l'aise. Elle revient sur cet épisode et montre une préoccupation sincère vis-à-vis de la manière dont il a reçu ce feedback et sur la meilleure façon de le faire compte-tenu des contraintes temporelles de la séance :

PAULA : Il me connaît, il sait que je mets pas toujours les formes, tout ça... il sait que c'était avec bienveillance et tout ça, voilà. Et je crois que plusieurs fois, je lui dis « je m'excuse, Paul, mais... ». Mais en même temps, tu as pas un milliard de choix. Mais de toute façon, on en a reparlé après. De toute façon c'est bien simple : si tu veux faire des débriefs d'intersession, on n'a pas le temps. Donc soit tu le planifies, tu mets une demi-heure de pause entre chaque – c'est déjà chronophage – et donc tu peux pas. Soit tu te fais pas de feedback. Soit tu y reviendras tout à la fin, mais je trouve que tu perds... tu es loin... tu es à distance. Tu perds quand même des tas de choses. Moi je pense qu'il faut prendre sur soi, et – c'est ce qu'on s'est dit d'ailleurs – et celui qui prend à chaud la critique de l'autre, ben là, qu'il ait conscience que la critique elle va être sur... enfin il va y avoir que les points négatifs, alors qu'il avait fait pleins de bonnes choses. Mais si tu veux, pour qu'il puisse réajuster... enfin en même temps, tu as pas le temps... Et puis il y avait cette histoire du « je me fais tutorer plus ou moins », enfin voilà quoi... Mais je sais qu'il l'a bien vécu. Moi je pense que je l'ai plus mal vécu que lui, à lui balancer tout ça en pleine figure ! (*rires*) (E3-Paula, l. 826-838)

Les gestes de mise en scène du savoir

La conduite du briefing

Paula étaye son briefing d'introduction – ce qu'elle nomme le pré-briefing – sur un modèle de structure conceptualisé par un auteur. Elle considère que c'est un moment capital pour la réussite de la séance :

PAULA : Alors le pré-briefing, il est pour moi ultra-important. Parce que comme le dit notre cher Dieckman – et je suis tout à fait d'accord avec lui – le pré-briefing ça va influencer forcément directement toute ta séquence de simulation, et notamment le débriefing. Si tu loupes ton pré-briefing – tu vois tout à l'heure je te parlais de chauffer la salle – c'est ça. C'est là où tu vas fixer les règles, c'est là où tu vas créer une... l'atmosphère de ta simulation. Et je pense qu'il doit être quand même un peu réfléchi. (E3-Paula, l. 223-228)

Outre les objectifs d'apprentissage qu'elle annonce, et ce qu'elle attend des étudiants, elle leur annonce aussi quelle sera sa posture :

PAULA : Tu vas demander la participation active de tous, tu vas créer ce climat de bienveillance avec un jugement constructif, tu vas mettre en place le climat de confidentialité, tu vas annoncer le rôle de chacun, euh... quelque chose qui est assez nouveau pour moi, ça fait peu de temps que je le fais mais j'annonce directement ma posture, c'est-à-dire que je leur dis « ben voilà, aujourd'hui, je suis pas là pour vous faire un cours magistral, les connaissances, tout ça vous les avez déjà eues, moi je suis pas là pour vous redonner des connaissances, l'idée c'est que vous réfléchissiez tous ensemble. Alors moi je veux bien réfléchir avec vous mais n'attendez pas forcément de feedback de ma part, je parlerai très peu, je serai juste là pour... », je leur dis « animatrice » mais c'est plus parce que c'est un terme qui leur parle, même si c'est pas tout à fait ça. (E3-Paula, l. 230-238)

La visite de l'environnement

Paula veille à la congruence de sa posture avec ce qu'elle a annoncé. Lors de la visite de la chambre du malade, elle va faire en sorte de maintenir le climat de détente, de bienveillance et de participation active qu'elle a initié :

PAULA : Donc là, je leur montre que ce que j'ai annoncé, on le met en pratique direct. C'est-à-dire que... on... tu vois je leur dis qu'il y a une certaine confidentialité, donc je leur montre les caméras, je leur rappelle que c'est pas enregistré, enfin voilà. Donc je trouve que de mettre en pratique directe les principes, déjà, c'est important. [...] Là tu vois aussi, j'ai beaucoup utilisé l'humour, tu vois on s'appelait... et puis l'idée, c'est qu'ils aient vraiment pas peur du matériel parce qu'enfin ça peut faire flipper le mannequin... et qu'ils se familiarisent, tu vois, que ça devienne... voilà, qu'ils aient vraiment pas peur. Je me dis qu'utiliser l'humour ou le jeu pour que « allez-y, entraînez-vous ! », et vraiment, je me laisse... je me mets aucune barrière de temps. Pour ça. C'est-à-dire que je ... même tu vois ça dépend des groupes, il y en a eu de plus rapides que d'autres... à la limite ils sont en train de jouer, tant mieux. Ça veut dire que là ils se familiarisent, c'est pas quelque chose qu'ils vont appréhender. Et je les pousse justement à faire ça. Pour moi c'est très important pour qu'ils se sentent vraiment en confiance dans l'environnement après. (E3-Paula, l. 278-292)

Même si le temps est très contraint, Paula considère que ce moment est incompressible pour démystifier cet environnement un peu technique.

La facilitation au cours de l'exercice simulé.

La manière d'intervenir dans la situation en fonction des actions des étudiants est envisagée en amont et adaptée sur le vif par Paula. Elle observe la scène par la vitre sans tain, et lorsqu'elle prend le rôle du médecin ou de l'infirmier appelé au téléphone, elle apporte certains indices en fonction du conducteur prévu, et selon les besoins. Elle compose donc entre les objectifs à atteindre et les exigences de la situation tant sur le plan de la fidélité à la réalité que des besoins des apprenants. La part d'autonomie en cours d'action reste assez contrôlée, car la plupart des cas de figure sont prévus:

CH. : Qu'est-ce qui a fait que tu as donné ou pas donné un certain nombre d'indices ?

PAULA : Alors ces choix, ils sont déjà écrits dans le scénario. Je sais pas si tu as vu, on a une petite feuille de pompe, pour celui qui répond au téléphone, ce qu'il doit dire, les éléments et tout ça. Et l'idée, c'est qu'ils découvrent par eux-mêmes, les étudiants, enfin qu'ils identifient justement « oh ben tiens, j'ai appelé trop tôt, quoi ! », et que finalement, s'ils vont pas recueillir les informations, leur appel va pas forcément être crédible. Et puis même dans la réalité, tu appelles le médecin, il va te dire « ben ouais, et alors ? », il faut bien qu'ils les récoltent les données ! Or, si tu leur donnes tout de suite, ils vont dire « ben tiens, ça fonctionne, nickel ! ». Donc à la fois qu'ils réfléchissent aussi par eux-mêmes et qu'ils se rendent compte que quand tu fais un appel à l'aide, faut quand même que tu aies des éléments.

CH. : Et donc dans le deuxième temps, où ils avaient plus d'éléments, toi tu leur as prescrit des actions à faire...

PAULA : Qui ont été définies avant dans le scénario. Je les ai pas inventées du tout. Il est hors de question d'en inventer. Enfin, je veux dire... oui, tu peux être un peu créatif, si ça part pas comme tu veux, mais normalement, là, depuis le temps qu'on le fait, c'est les éléments qu'on... (E3-Paula, l. 461 - 476)

La conduite du débriefing

Dès la fin de la scène jouée, Paula rassemble les étudiants acteurs et observateurs vers l'espace débriefing où, comme nous l'avons vu, elle s'installe selon une certaine stratégie. Son débriefing est structuré par les étapes

classiques. Lors de l'expression des ressentis vis-à-vis de l'exercice, elle recueille des informations qui lui seront nécessaires pour ajuster son action :

PAULA : C'est important pour moi aussi qu'ils me disent s'ils y ont cru. Parce que si d'entrée de jeu, ils te disent qu'ils y ont pas trop cru, tu es sûre que dans ton débrief derrière, ils vont te dire « ouais, j'ai fait ça, mais c'est parce que j'y croyais pas ». Du coup, tu te prépares à ce genre de réponse. Et puis voilà, je pense que tu débriefes pas pareil des étudiants qui y ont cru à fond, la charge émotionnelle est pas du tout la même. Parfois plus intense s'ils sont arrivés à se projeter. Donc ça, c'est la première partie, le ressenti. (E3-Paula, l. 502-507)

Elle demande ensuite aux étudiants acteurs, puis aux observateurs, de décrire la situation et les actions réalisées. Là encore, son intention est précise, elle anticipe la suite du débriefing : cette partie lui permet de repérer les éléments à traiter ensuite :

PAULA : Après, une fois qu'on a fait cette étape-là, on va plus développer la description. Voilà. « Est-ce que vous pouvez nous décrire, depuis que vous êtes rentrés dans la chambre, ce que vous avez... ». Là je trouve que c'est toujours la période la plus... la plus difficile parce que c'est... je trouve que c'est assez pauvre. Ce qu'ils retranscrivent c'est leur vécu eux. Et l'idée de cette description c'est d'être sûre qu'on ait tous vu la même chose. Ou... effectivement il y avait la même scène, mais l'angle de vue de ceux qui étaient acteurs, de ceux qui étaient observateurs, ou peut-être même ceux qui étaient régisseurs ou même patient, eh ben il est différent, quoi, c'était pas le même point de vue. Donc l'idée, c'est d'être sûr qu'on ait tous vu et compris la même situation, mais chacun va enrichir de ce qu'il a observé. (E3-Paula, l. 511-519)

Puis elle amorce l'analyse des pratiques et s'oriente soit vers les deux à trois objectifs de la séance, soit vers des points qui semblent répondre à un besoin exprimé ou constaté, selon une approche thématique. Sa stratégie consiste à guider les étudiants et à se mettre le plus possible en retrait des échanges :

PAULA : Là, donc, je pars dans l'analyse. Donc ils vont être centrés sur les deux, trois points que... Donc là, en principe j'essaie de faire des phrases de relance en disant « ben là, dans la description, vous avez dit ça, qu'est-ce que vous en pensez ? Pourquoi ? »... Ce genre de phrases. Des fois ça se fait par eux-mêmes. Tu as pas besoin d'intervenir, ils vont débrief d'eux-mêmes ces trois points. (E3-Paula, l. 520-524)

PAULA : Et quels liens vous faites entre ce que vous observez et vos actions ? Et je trouvais que justement, comme le médecin... tu vois le but des actions qu'il leur fait faire, non, les transmissions que tu donnes au médecin, justement c'est que tu fais des liens. Là, du coup, j'interroge justement les liens qu'ils ont faits, il me semble. (E3-Paula, l. 604-607)

La synthèse de la séance

Paula réalise systématiquement un tour de table de tous les étudiants pour conclure la séance : elle leur demande ce qu'ils ont envie de retenir de cette expérience pour leurs apprentissages et comment ils ont vécu la séance.

PAULA : Et une fois qu'on a étudié un peu ces trois points, ça va être la phase de synthèse, et donc là, tu abordes « alors, on vient de passer une heure ensemble, qu'est-ce que vous voudriez retenir ? qu'est-ce qui, pour vous, est important ? »... Parfois il y a un petit tour de table qui se fait un peu automatiquement, on peut l'impulser. Parfois si c'est pauvre, je leur dis « ben allez-y, si vous aviez un seul mot à retenir c'est lequel ? ». [...] Je conclus là-dessus et après, j'essaie de matérialiser, de dire « bon, voilà, alors ça va ? aujourd'hui on était en plus petit groupe, qu'est-ce que vous en avez pensé ? »... Un petit débrief de débrief. (E3-Paula, l. 537-552)

Les gestes d'ajustement

La prise de notes

Paula prend très peu de notes au cours de l'observation de la situation, à part quelques points sur lesquels elle estime devoir revenir et qui n'étaient pas prévus :

CH. : Mais globalement, tu ne prends pas beaucoup de notes j'ai l'impression...

PAULA : Non, très peu. J'aime bien me laisser... en fait je décide souvent des points sur lesquels j'ai envie de revenir, j'en identifie deux, trois, en principe... sur lesquels je vais revenir dans la partie analyse dans les débriefs. Je le décide et durant la mise en œuvre de la simulation, et dans la description au début. Ce qu'ils me ramènent.

CH. : C'est sur le vif, en fait ?

PAULA : Voilà, je choisis... soit ce qu'ils vont me ramener de ce qu'ils ont vécu, de leurs ressentis, ça va me confirmer on va dire les deux, trois points que j'avais présélectionné pendant la mise en œuvre... ou si j'ai pas vraiment choisi, c'est à ce moment-là que je vais choisir. (E3-Paula, l. 381-389)

La régulation de sa propre action

Paula a une maîtrise certaine de l'exercice ; cela lui permet de se laisser guider par ce qu'elle observe et entend, en ayant en tête les objectifs de travail. Mais elle vise d'abord à répondre aux besoins des étudiants. Elle s'autorise même à sacrifier certains objectifs visés le cas échéant, car sa priorité est ce que requiert l'étudiant et la situation. Sa démarche intellectuelle est très structurée et elle démontre ici sa réflexivité en cours d'action :

PAULA : J'ai l'objectif principal. Et puis dedans, j'ai des sous-objectifs. Je les ai classés, voilà. Et je sais en gros quelles thématiques tu peux aborder pendant le débriefing. Et en fait, pour arriver à cet objectif-là, tu vas utiliser des thématiques. Donc ça peut être par exemple le leadership, ça peut être la communication, voilà, toute une liste que tu as préétablie et qui concerne ce scénario-là. A travers ces thématiques, c'est en ça que tu vas arriver à atteindre ton objectif général. Eh ben, ces thématiques, en gros, je vais les sélectionner pendant les... quand je vais les observer. Je vais me dire « tiens, c'est pertinent, là, peut-être, de travailler sur l'organisation ? », ça va être pertinent... je sais pas, de travailler sur la communication parce qu'il s'est passé tout un tas de choses riches, et euh... voilà. Et l'idée... je vais voir si, quand je leur donne la parole au début, à tous, je vais voir si ces thématiques-là elles reviennent. Si elles reviennent, je me dis « ben, nickel », on va pouvoir bosser dessus parce qu'on part vraiment d'eux. Si ça vient pas, ben c'est qu'il y a peut-être d'autres choses, donc là, je vais réfléchir, je vais me dire « est-ce que ça paraît plus pertinent de partir là-dessus, parce que ça les concerne, et ça correspond à un de mes... une de mes choses ? si ça correspond pas, je vais essayer de les réorienter sur les points... ». Alors après, s'il y a eu une situation où il y a eu une grosse charge émotionnelle – alors je crois pas que ça ait été le cas – il se peut que j'avais peut-être sélectionné trois choses, mais je vais passer plus de temps à aller faire évacuer le vécu. [...] et puis peut-être qu'il y a des choses qui sont pas venues dans la description et que moi, en tant qu'observatrice, et parce que ça me paraît indispensable, je reviendrais dessus. Enfin, tu vois ? Tout dépend... (E3-Paula, l. 392-418)

Paula évoque, via la métaphore du jongleur, la grande complexité de l'activité simulation pour le formateur, faite de multiples régulations nécessaires à opérer simultanément ; sa grande maîtrise de l'exercice lui permet d'apparaître naturelle et spontanée dans sa pratique. Mais c'est au prix d'un entraînement et d'une rigoureuse préparation en amont :

PAULA : Je pense qu'il y a tellement de choses sur lesquelles tu vas te concentrer, que tu dois être à la fois concentrée et à la fois être spontanée. Tu vois ? c'est-à-dire qu'il faut pas non plus que ce soit trop préparé, faut être hyper spontané, tout en ayant en fait... tout en ayant en arrière-pensée, tous les éléments qui vont être la technique, les techniques du débrief, les techniques d'émulation, ce climat de bienveillance, enfin tout, tous les meilleurs trucs que tu dois avoir en tête et qui doivent venir spontanément, qui doivent venir naturellement. [...] Dans les autres formats pédagogiques, t'as pas autant de choses à gérer à la fois. Tu as pas... Je sais pas si tu l'as déjà vue, il y a une diapo qu'on fait où tu vois le formateur qui en fait, jongle avec pleins de balles, tout ce qu'il doit gérer. Il doit être animateur, il doit être régisseur, il doit être... Tu vois ? et en fait, si tu veux, je pense que le jongleur il attaque pas direct avec huit balles, tu vois ? Il se concentre, clac, clac, et il... Je pense que tu le mets sur scène, s'il s'est pas échauffé avant, il... enfin je sais pas. (E3-Paula, l. 78-94)

La gestion du groupe et la régulation de la parole

Paula veille à solliciter tous les étudiants. Elle leur demande leur avis et utilise les observateurs à la fois pour les impliquer et pour permettre l'approfondissement des points abordés. Elle est très à l'écoute des besoins. Pour autant, si elle juge qu'un point important n'a pas été abordé, elle fera en sorte de le faire émerger :

PAULA : Alors l'idée c'est que ça serait bien que pour chaque point chacun s'exprime, comme ça, ça te donne un petit aperçu s'ils ont percuté ou pas. Je pense que comme il y a pas de débrief idéal, c'est peut-être pas toujours le cas dans mes débriefs, mais j'essaie. Du coup j'essaie de beaucoup utiliser le langage corporel, la distribution de la parole comme ça, le regard, pour que tout le monde puisse... Même des fois ils reformulent « qu'est-ce que vous en pensez ? vous êtes d'accord ? » (E3-Paula, l. 527-535)

PAULA : Et là, après, du coup, avec le groupe, c'est d'aller donner des CRM aux observateurs. Alors à la fois pour qu'ils se sentent observateurs, mais aussi parce que tu... enfin moi je vais les utiliser. Ça aussi je l'ai en tête dans mes trois points. Ceux à qui j'ai demandé d'observer, je réfléchis à bon escient à quel moment je leur fais dire. (E3-Paula, l. 559-662)

CH. : Donc tu es vraiment toujours centrée sur eux, quoi ?

PAULA : Humm. Mais dans un sens, je les emmène quand même où je veux, parce que c'est-à-dire que si c'est pas sorti, je vais leur faire sortir ! S'il y a un point que... je vais leur dire « ah tiens, il y a un moment j'ai observé ça, qu'est-ce que vous en pensez ? », et là peut-être... (E3-Paula, l. 448-451)

La gestion du temps

Paula compose avec la contrainte temporelle : elle veille à respecter le timing prévu mais fait le choix de donner le temps nécessaire pour le briefing et pour l'expression des émotions dans le débriefing, deux moments qu'elle estime ne jamais devoir sacrifier :

PAULA : Alors c'est vrai qu'effectivement j'arrive bien à gérer le temps. Alors j'ai régulièrement mon téléphone dans ma poche pour regarder un petit peu l'heure. Alors en fait, si tu veux... je sais qu'il y a des points de toutes façons, il faut laisser le temps. Tu peux pas compresser. La question du pré-briefing, ça, moi, c'est incontournable. Au pire, tu l'organises un peu mieux, tout ça, tu peux gagner... mais moi je le réduis pas. Je leur laisse le temps qu'il leur faut. Pareil, dans mon débrief, la dépose de ressenti, c'est quelque chose, je le réduirai jamais, je leur laisserai. A la limite, je peux jouer – s'il me manque un peu de temps – je peux jouer sur ces différents points. Tu vois, j'en enlève un. (E3-Paula, l. 560-566)

Les repères pour l'action

Paula est à présent très à l'aise dans l'exercice. Elle le mesure en observant qu'elle n'a plus besoin de certains supports qu'elle utilisait auparavant :

PAULA : Et sinon avant j'avais effectivement... avant j'avais tout mon attirail, hein, quand j'allais en simulation ! Mais ça me rassurait, au bout d'un moment je me suis aperçue que je l'utilisais pas, donc si tu l'utilises pas, c'est que tu en as pas besoin. [...] Je me fais confiance parce que je me dis que si je fais des boulettes... enfin faut arrêter de se mettre la pression ! Des fois on se donne une importance !... ou... Je t'ai souvent parlé d'humilité tu vois dans nos... tu vois, se faire un peu confiance et puis c'est pas dramatique... au pire, il t'arrive quelque chose que tu as loupé, ben ça te servira pour la fois d'après, tu recommenceras pas ! c'est pas... c'est pas très dangereux... (E3-Paula, l. 263-273)

Les références théoriques qu'elle a acquises sont pour elle des repères pour l'action. Elle en a pris conscience récemment, parce qu'avec l'expérience, cela a pris sens pour elle :

PAULA : Ben moi j'ai vraiment Dieckman en tête dans... je trouve qu'il est assez simple son schéma et quand je suis perdue, j'y repense.

CH. : C'est ça... tu as dans ta tête un cadrage théorique, hein, c'est ça ?

PAULA : Ben oui... alors que je l'avais pas forcément quand j'ai attaqué la simulation. Et c'est vrai que Dieckman, je l'ai... c'est rigolo parce que Marc il me dit qu'on l'avait eu quand j'ai été en formation initiale et... pffft, moi je l'ai complètement zappé. Je l'ai redécouvert quand on a préparé les formations de formateurs. Je pense que ça me parlait pas, avant que j'en fasse de la simulation. Et... ben ça a été évident pour moi après...

CH. : Il fallait que tu aies expérimenté et que ça fasse écho...

PAULA : Ouais. Ouais et puis en plus je le vois bien. Je sais à quel moment je peux réinjecter de la connaissance ou pas... enfin, pour moi c'est hyper structuré. Je trouve que ça aide bien, ça te fait des repères. Je dirais que j'ai ces deux schémas, j'ai Dieckman, et j'ai le... un schéma qui te rappelle rapidement les grandes étapes du débrief. C'est vraiment ceux-là, en cadrage théorique, que j'ai. (E3-Paula, l. 240 – 252)

La co-animation

Bien qu'ils n'aient encore jamais animé une séance ensemble, la collaboration entre Paula et ses deux collègues semble aller de soi, ce qui témoigne d'une compréhension fine des buts à atteindre, d'une adhésion à l'approche pédagogique prônée, d'une concertation efficace en amont, d'outils d'aide à la décision pertinents et, me semble-t-il, d'une confiance élevée dans l'autre qui est vu comme un soutien :

PAULA : Ce qui est bien c'est que tu as tes collègues qui sont derrière et euh... parfois tu oublies un détail et l'autre derrière qui est en retrait, qui lui, checke bien tout ce que tu dois faire et qui dit « ah tiens t'as oublié ça », tu vois ?

CH. : C'est arrivé une fois effectivement où il y a eu...

PAULA : Donc tu sais que tu peux plus te lâcher parce que tu as ton collègue derrière qui note bien tout...

CH. : Il y a une vraie collaboration... qui est préparée à l'avance ? Cette check-list dont tu parles ?

PAULA : Ouais, on l'avait... la veille – tu sais quand je t'ai dit qu'on reprenait les grandes étapes – oui, c'est quelque chose que j'avais repris avec les garçons en disant « voilà, on va faire visiter, clac, clac », et je leur avais dit que dans mon intention, c'était vraiment de détendre, qu'on allait être interactif, que toute la technique allait être interactive avec les étudiants, que il fallait absolument qu'il y en ait un qui soit au mannequin et qu'il soit à ce moment-là vraiment avec moi, même si on le voit pas, il fait la voix du mannequin, il participe au pré-briefing avec moi.

CH. : Et c'est étonnant parce qu'on avait vraiment l'impression que c'était hyper rôdé, que vous aviez fait ça depuis toujours alors que c'était la première fois que vous le faisiez avec des étudiants !

PAULA : Ben tu sais que moi, alors c'est quelque chose qui vient assez naturellement maintenant, et je sais que les garçons, ça leur a beaucoup plu. Parce qu'ils les ont réutilisées mes petites blagues ! C'est rigolo parce que les petites blagues que j'ai faites, ils me les ont piquées !

CH. : Ils se sont modélisés sur toi en fait...

PAULA : C'est ça ! Du coup je me suis dit « tiens, ils ont vu que ça avait dû marcher ! » (E3-Paula, l. 293-311)

Synthèse du portrait en activité de Paula

Paula se situe résolument dans un profil de validité écologique, avec des logiques dialogiques et herméneutiques très fortes. Au cours de l'entretien, en écoutant les extraits audio ou en explicitant sa pratique, elle démontre un questionnement permanent sur les enjeux de ses choix. Elle est particulièrement engagée dans une recherche d'amélioration continue de sa pratique et de celles de ses collaborateurs. Elle vise toujours à s'adapter aux exigences de la situation présente, y compris en sacrifiant certains des objectifs à atteindre, parce qu'elle aura jugé que la priorité était ailleurs. Elle est aussi particulièrement attentive aux autres (les étudiants, ses jeunes collègues) et se place en retrait chaque fois qu'elle le peut, même si cela doit la frustrer de cet exercice qu'elle aime tant. **La logique personnelle est de ce fait modérée**, car elle fait passer les autres avant elle. **La logique techniciste est assez faible.** Paula maîtrise bien les aspects techniques et elle considère le simulateur comme un simple outil pour atteindre des buts supérieurs. Cette dimension technique est peu présente dans sa pratique, une fois dépassés les aléas du début de séance.

Les formes d'engagement affective et normative sont très fortes. La forme calculée est faible à modérée.

Portrait de Paula à distance (Phase 4)

Nous retrouvons Paula sept mois après l'avoir observée en situation. Paula est toujours très fortement engagée dans l'activité. Son discours témoigne d'un engouement intact, d'une implication dans l'expérimentation de nouveaux scénarii et dans l'activité en tant que soutien à ses collègues : « aller toujours au maximum prêter main forte à d'autres collègues » (E4-Paula, l. 20).

On en a travaillé pour le... le système d'ateliers ouverts de simulation. Donc on les a essayés, ils sont pas encore mis en place. Ça a trainé un peu... mais on va... normalement c'est opérationnel. [...] Euh... sur mes UE, ben toujours continuer avec des scénarios que je maîtrise bien, et du coup, essayer des nouvelles... des nouvelles choses. (E4-Paula, l. 10-16)

Elle réinvestit avec sa collègue les scénarii créés l'an dernier pour les réajuster : « On va reprendre un petit peu le travail qu'on avait fait l'année dernière avec Sandra, parce que en fait, on l'avait préparé trop à la va-vite » (E4-Paula, l. 16-17).

Paula s'investit de plus en plus dans la formation de formateurs en simulation et a fait « trois missions » cette année. Elle apprécie particulièrement ces séances et exprime un sentiment de compétence et d'autonomie :

C'était deux équipes qui se réunissaient. Super bien passée. J'étais avec Rose, donc une collègue experte dans le sens où... avec qui on avait monté la formation, avec qui je suis à l'aise, on peut se partager facilement... se reposer l'une sur l'autre. [...] Donc là, je me sens... bien armée, maintenant, en formation de formateurs. Plus rien me fait peur, quoi. Enfin tu vois ? (*rires*) et puis du coup, je fais vraiment à ma sauce, sans jamais sortir du cadre, enfin voilà. Je suis bien... je suis bien là-dedans. (E4-Paula, l. 36-59).

Au sein de l'Ifsi, elle s'investit pour harmoniser les pratiques et fait partie d'un groupe de travail chargé de réfléchir à une charte éthique pour l'utilisation de la SCPE ; elle évoque l'importance de partager une « certaine philosophie » (E4-Paula, l. 152) :

J'essaie de prôner aussi dans l'institut une uniformisation euh... de... de certaines choses. Parce que bon, pour moi, c'est important que chaque formateur fasse bien, comment dire, à sa sauce, mais avec quand même un esprit d'équipe. Qu'on identifie en fait qu'est-ce qui est incontournable et qu'on doive faire à peu près tous pareil, et quelle marge de manœuvre on peut se laisser (E4-Paula, l. 22-26).

Pour la première fois cette année, Paula a communiqué sur son expérience de la SCPE dans un colloque. Cette nouvelle expérience, partagée avec une collègue, lui a demandé beaucoup de travail « Ah... on a bossé, bossé, bossé... jusqu'à trois heures du mat ! » (E4-Paula, l. 68), mais elle lui a donné beaucoup de plaisir. Aussi, lorsque le directeur leur a proposé un appel à communication sur un autre colloque, elle s'est empressée d'y souscrire :

Moi que ça faisait flipper, ben en fait, ça s'est tellement bien passé que, en retour, eh ben je me suis dit – il y a eu l'appel à candidature pour [...] – j'ai dit « allez ! », avec Rose, j'ai dit « allez, on se lance ! ». On se lance, et voilà ! (E4-Paula, l. 74-76).

Elle en retire un sentiment d'efficacité personnelle renforcé, et une légitimité nouvelle, pour elle qui, comme elle le rappelle, n'est « même pas cadre » :

PAULA : Je me suis dit « ben finalement j'y arrive ! ». Alors effectivement, dans les colloques, tu vois des gens très pointus, qui ont un vocabulaire hyper précis, hyper... avec un bagage pas possible, qu'ont des doctorats en pleins de choses, donc moi, pour rappel, je suis même pas cadrée, hein, je suis qu'infirmière, tu vois ? (*rires*). Et je me sens toute petite, je me voyais pas forcément de légitimité... et en fait je m'aperçois que j'en sais. Je sais d'autres choses, différentes, alors peut-être plus sur le terrain. Moins réfléchies, moins étudiées. En tout cas, j'en sais et ça peut être aussi intéressant. Je me dénigre moins... c'est une autre forme, quoi.

CH. : Tu as pris confiance en toi ?

PAULA : Ouais, je crois, maintenant. Ouais, ouais. Et puis de voir, justement dans ces colloques, de voir d'autres pratiques, des gens qui se disent experts et que, finalement, je me dis que... je fais pas... moins bien, quoi. Et même parfois, je me dis, nous on fait ça et ça marche... (E4-Paula, l. 99-110).

Paula évoque aussi la participation à notre recherche, qui l'amène à se questionner sur sa pratique, bien qu'elle ait une propension naturelle à s'interroger :

Et puis je pense que le fait que tu m'étudies... moi j'adore la manière dont tu m'étudies parce que tu me fais questionner des choses que j'aurais pas pensées et je m'aperçois que ça me fait grandir aussi, tu vois ? et du coup, je réfléchis beaucoup plus à quel impact ça peut avoir sur moi en tant que formatrice d'ailleurs. Et du coup, je vois que ça m'apporte énormément. (E4-Paula, l. 127-130).

En ce qui concerne les autres indices d'évolution de sa pratique, deux points importants apparaissent. D'une part un sentiment d'aisance dans le rôle de l'acteur-patient grâce à une formation :

La nouveauté aussi, un de mes grands postes que j'appréhendais, de mes missions de formateur en simulation, qui me posait le plus de difficultés, c'était l'acteur en simulation. [...] Donc j'ai eu ma formation d'initiation au jeu d'acteur. J'ai pris un énorme plaisir ! j'ai lâché prise, voilà, j'ai... et j'appréhende beaucoup moins. Voilà. Et donc du coup, j'appréhende beaucoup moins en tout cas à la création de scénario de situation relationnelle complexe, on va dire. Donc je suis plus à l'aise là-dessus. (E4-Paula, l. 28-34).

Et d'autre part une perception de transformation du soi professionnel, qu'elle traduit dans la question de la redéfinition de sa fonction, et qui sous-tend une véritable posture de médiateur :

En fait, plus ça va, moins j'arrive à me donner de nom... Je suis certainement pas enseignante ou professeur. Euh... formatrice, dans un sens, ça me va parce que... ça... je crée un programme de formation. Ou je mets en application un programme de formation que j'ai construit. Alors construit, bien sûr que... enfin, au niveau du ministère ils proposent un référentiel, mais je le construis aussi. Euh... voilà. Instructeur, je trouve que ça fait très militaire, très... oui, c'est assez carré, donc je me retrouve pas là-dedans. Après qu'est-ce qu'on a comme mot pour nommer ce qu'on fait comme métier ? euh... notamment tu vois en simulation, je me dis parfois guide... pfft... je me verrais plus guide en fait. [...] Moi je serais peut-être plus coach alors. Parce que guide, ça veut dire que je connais tous les chemins... et euh... dire à l'étudiant « c'est pas parce que moi je passe par là, que vous êtes obligé de passer par là. Que vous, vous avez le choix. Que à la limite, commencez à chercher, non mais là, le chemin que vous prenez, vous pouvez prendre plus haut, là, c'est pas le bon niveau ». Comme on est à la saison du ski : « là vous pouvez passer à la piste rouge ! » (E4-Paula, l. 372-386).

Au total, Paula confirme son profil fortement dialogique et herméneutique. Même si la logique personnelle est forte – car elle se fait vraiment plaisir dans ce format – son ouverture vers l'autre, son attirance pour le travail en équipe, sa volonté de s'impliquer au service du collectif, sa posture visant le développement de l'étudiant, la placent résolument dans un engagement très fort sur l'axe dialogique. La logique herméneutique est également très forte compte tenu d'une réflexivité permanente sur les enjeux de ses choix et de sa pratique, au plan individuel et collectif.

6.15. Trois portraits de Rose

Portrait de Rose (Entretien n°1)

Rose a 58 ans. Après une expérience professionnelle comme secrétaire médicale, elle est devenue infirmière à l'âge 37 ans et a exercé pendant dix ans en secteur de psychiatrie, comme infirmière puis comme faisant fonction de cadre. En 2005, elle entre à l'IFSI comme formatrice puis obtient son diplôme de cadre de santé il y a 6 ans.

Rose a beaucoup aimé son métier d'infirmière mais elle a toujours été attirée par l'enseignement, une idée qui ne l'a jamais quittée, dit-elle : « je voulais enseigner. C'est vraiment un truc qui me plaisait depuis que je suis gamine » (E1-Rose, l. 55-56). C'est ce qui l'a poussée vers la formation, lorsque son travail de cadre de terrain ne lui permettait plus de se réaliser :

ROSE : Je me suis régalée comme cadre de santé pendant un bon moment parce que tant que j'ai pu mener des projets qui étaient en lien avec... ben justement les étudiants infirmiers, on avait fait des projets de groupes de langage, des choses comme ça avec les patients. Et puis le jour où je me suis lassée parce que je trouvais que voilà, le côté remplacement des gens prenait toute la place, m'emboîsait dans mon travail, j'ai dit « ben finalement, allez, c'est le moment, tu vas aller faire de la formation ». (E1-Rose, l. 76-81).

Elle est formatrice depuis 12 ans et ce métier la passionne. Elle est par ailleurs investie dans la cellule qualité au sein de l'IFSI.

Rose se décrit comme une formatrice dynamique, ouverte et rigoureuse. Elle aime « mettre du peps ! » parce qu'elle veut « embarquer les étudiants ».

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Rose met d'abord en évidence l'importance de la construction d'un socle de connaissances chez l'étudiant. Ce savoir peut être amené par le formateur, dit-elle, mais elle pense que l'étudiant doit être actif. Elle insiste sur la nécessité de faire le lien entre théorie et pratique :

ROSE : moi je crois pas à l'apport de connaissances brutes comme ça, sans qu'il y ait de retour, de mise en pratique. Surtout dans notre métier. (E1-Rose, l. 101-103).

ROSE : Je trouve qu'on a la chance d'être dans une formation où effectivement il y a de la théorie – et ça c'est incontournable – mais il y a aussi de la mise en pratique. Et nous, formateurs, j'ai l'impression qu'on est un peu à la croisée des chemins (E1-Rose, l. 116-119).

Elle se retrouve bien dans ce référentiel parce qu'il lui permet de mettre en œuvre une approche socioconstructiviste :

ROSE : Je crois beaucoup au travail en groupe, en petit groupe, dans la mesure où on arrive à établir une relation de confiance dans le groupe. Et où on laisse la parole, et où on fait circuler la parole. Je trouve que c'est super important, parce que ça permet aux gens de pouvoir dire ce que j'ai compris, ce que j'ai pas compris, si je suis bien, si je suis mal. Et du coup adapter aussi notre enseignement. Donc ça c'est possible en petit groupe, c'est pas possible en grand groupe. Donc voilà. Moi je suis aussi très, très favorable euh... et c'est pour ça que j'aime ce nouveau programme de formation – qui est plus si nouveau que ça – je suis très favorable à l'apprentissage euh... la construction, voilà, la construction des apprentissages par soi-même. (E1-Rose, l. 106-113).

Elle a besoin d'innover, d'expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques :

ROSE : Ce qui me fait avancer, c'est l'innovation. Oui, franchement. Parce que, au bout d'un moment – et je crois que ça a été vrai dans ce métier et dans tout ce que j'ai fait – c'est que dès l'instant où je suis dans la routine, je m'ennuie très vite. Et du coup, j'ai besoin... j'ai besoin d'avancer, d'aller plus loin, de construire, d'aller à la pêche un peu sur des innovations pédagogiques – et la simulation par exemple en a fait partie – pour dire « allez, on a d'autres choses à inventer, quoi ! ». Et du coup, moi, ce qui me fait avancer, très clairement, c'est ça. (E1-Rose, l. 123-128).

Son engagement dans l'activité SCPE

Rose a découvert la simulation à son retour de l'IFCS, alors qu'entre temps, ses collègues avaient débuté les premières expériences à l'IFSI. D'emblée, elle a adhéré à ce format parce que « c'était nouveau ! ». Elle lui reconnaît de nombreuses vertus intrinsèques et le trouve particulièrement pertinent par rapport à l'approche compétences prônée par le référentiel 2009, en ce qu'il requiert un changement de posture pédagogique de la part des formateurs et parce qu'il fait écho à ses croyances en matière d'apprentissage :

ROSE : Ça a quand même été un peu l'usine à gaz à mettre en œuvre, hein... et on avait un peu du mal à quitter notre blouse de formateur « à la papa », enfin, où « je suis le formateur, tu es l'étudiant, c'est moi qui t'apporte le savoir et après tu te débrouilles bien comme tu peux pour te l'approprier ! », en gros c'est ça. Où là, on a dit « on va partir

d'eux », et là, on changeait complètement de posture. Et du coup, ben on a eu un peu du mal, déjà, à s'y faire. Et puis à trouver des idées. Des bonnes idées pédagogiques pour rentrer dans... dans ce truc. Donc on pinaillait bien. Et là, quand ce truc est arrivé, la simulation, je me suis dit « mais c'est super ! ». (E1-Rose, l. 215-222)

J'y crois très fort. A la construction des apprentissages, justement, par l'expérience. (E1-Rose, l. 360)

Ce qui me fait adhérer, c'est la participation des étudiants. En règle générale, je dis pas que c'est 100%, mais très, très souvent, ils sont très impliqués. Et ça, mine de rien, c'est rare d'avoir une séquence pédagogique où les étudiants sont très impliqués. (E1-Rose, l. 307-309)

Ce qui me plaît, c'est le côté... alors je dirais pas ludique, parce que c'est pas un jeu, on est bien d'accord, mais quand même, c'est vraiment une mise en situation. Et dans mise en situation, quelque part, y a... y a forcément un... un effort de... je cherche à comprendre qu'est-ce qui se passe, et pourquoi finalement j'ai agi comme ça. Pourquoi j'ai fait ça. [...] Et le rendre lisible pour eux, pourquoi ils ont fait ça, et peut-être ce qu'il leur a manqué pour faire autrement, peu importe. Moi je trouve ça super. Et ce que j'apprécie aussi dans ces séances, c'est l'interaction qu'il peut y avoir, surtout entre eux. Parce que finalement, c'est surtout entre eux, même si on est là pour tac, tac, relancer un peu les choses, mais surtout entre eux. Et j'aime aussi, qu'à la fin, très souvent, les étudiants finalement repartent avec quelque chose. Alors quelque chose qui va être peut-être de l'ordre de l'apprentissage – très souvent c'est ça – mais peut-être aussi qui va être de l'ordre de « ouh là, je suis à la rue ! et si je veux que ça se passe bien la prochaine fois, il va peut-être falloir que je revoie des trucs ». [...] Une prise de conscience. Donc moi, c'est vraiment ce qui me plaît : le petit groupe, l'interactivité, le côté impliqué et ludique, entre guillemets, quelque chose autour de la réalité, quoi. Qui fait que du coup, ça donne du sens. (E1-Rose, l. 315-333)

Chaque scénario est différent, chaque scénario va apporter des choses différentes, et du coup, c'est pas routinier. (E1-Rose, l. 474-475)

Pour autant, Rose considère la simulation comme un outil pédagogique comme un autre, mais estime que c'est une chance pour elle de pouvoir l'utiliser. Elle reconnaît un fort investissement institutionnel pour pérenniser l'activité :

Franchement, tout est mis en œuvre par rapport à ça. On nous donne les moyens, et matériels et humains. (E1-Rose, l. 417-418)

Elle s'estime très investie dans l'activité (niveau 3), mais pas au point d'y consacrer du temps personnel. Ce qui lui plaît particulièrement aujourd'hui, c'est la dimension de communication qu'elle fait autour de son expérience dans des colloques et lorsqu'elle participe à la formation de formateurs, dans une perspective d'évolution de sa pratique :

J'ai besoin vraiment de partager, de partager, de voir comment ça évolue. De voir le retour des autres aussi, parce que nous on fait ça dans notre petite cuisine, mais bon, voilà, moi j'ai besoin d'avoir le retour des autres. C'est aussi pour ça que je fais de la formation de formateurs. Parce que ça me permet d'aller voir d'autres équipes et tout. (E1-Rose, l. 364-368)

Si l'activité lui coûte de l'énergie, le plaisir qu'elle a à animer ces séances l'emporte sur l'effort que cela lui demande, parce qu'elle y trouve du sens :

C'est dur. On va avoir quatre groupes d'affilée, quatre débriefs... franchement, l'énergie... quand tu sors... quand tu sors d'une journée de simu, pft... faut pas qu'on vienne... tu vois ? (*Rires*) [...] Ça coûte des efforts. Ça coûte des efforts, mais je suis contente. Contente d'y aller, parce que en plus, demain, on fait un truc qu'on n'a jamais fait, donc j'aime bien tester des trucs qu'on a jamais faits. [...] Je sais que je vais être crevée demain soir, mais c'est vendredi c'est pas très grave. (E1-Rose, l. 378-389)

Moi, ça m'apporte déjà de la satisfaction. De la satisfaction de faire un travail qui a du sens. [...] parce que se dire « ben ouais, finalement, tu apportes quelque chose à l'autre », parce que je trouve que ça a du sens. Du coup, personnellement c'est quand même gratifiant de faire des choses qui ont du sens. (E1-Rose, l. 469-472)

Je me laisserais pas forcément de la technique, parce que je l'aime bien, cette technique. Parce que je trouve que... elle m'investit autant qu'eux. Elle me fait mouiller la chemise autant qu'eux ! Donc du coup, je trouve que c'est ça qui est intéressant. Mais peut-être que je m'en laisserais un jour de mouiller la chemise, oui. Mais pour l'instant c'est pas le cas. Mais j'attends d'avoir un peu plus de recul. C'est pour ça que j'aime bien aller à toutes ces journées, ces congrès. Parce que ça m'aide beaucoup à voir effectivement si on est encore dans le pays des bisounours ou si on a un peu progressé par rapport à ça. (E1-Rose, l. 577-583)

Travailler en binôme, c'est quelque chose qui me convient tout à fait bien. Qui est même presque étayant pour moi. (E1-Rose, l. 598-599)

Rose n'apprécie pas, en revanche, la dimension technologique de l'activité simulation. Elle utilise le format davantage en lien avec des enseignements de soins relationnels, où l'artéfact est un acteur. Les aspects techniques

du simulateur la stressent énormément, dit-elle, mais elle arrive à gérer ce stress dans la mesure où elle sait qu'elle peut compter sur ses collègues, et parce qu'il y a un gros travail de préparation des séances en amont :

Alors moi, le labo, ça me va, j'ai à peu près compris. Il y a pas de souci. Par contre, honnêtement, le mannequin, je suis super mal à l'aise. Et ça, je le reconnais en toute tranquillité, je le sais, je connais mes limites. Donc je sais que quand je fais de la simulation et qu'il y a le mannequin à utiliser, très clairement, je vais m'assurer qu'il y ait quelqu'un qui soit en capacité de m'aider. Parce que je suis vraiment très mauvaise. Mais très, très mauvaise ! (E1-Rose, l. 336-340)

En principe, quand j'ai affaire au mannequin, c'est que c'est mes collègues qui ont écrit le scénario. Donc soit je vais faire la voix du mannequin et dans ce cas-là, je suis actrice. (E1-Rose, l. 345-346)

Je suis relativement zen, tout en étant toujours un petit peu crispée, tu vois. Mais je pense que c'est pareil, on anticipe aussi, tu vois, cet après-midi on se retrouve à 15 heures pour aller préparer nos salles. Bien vérifier que la configuration elle est bien comme on l'a pensée dans le scénario, on fait des essais son, des essais image, on regarde bien tout le matériel dont on a besoin, qu'il soit à disposition. Voilà. Ça, on le fait. Et demain, on a toujours pour consigne le jour d'une simulation qui démarre à neuf heures, tout le monde sur le pont à huit heures et demi. Voilà. Et une fois que ça c'est fait, qu'il y a pas de bug ou quoi, moi, après, la séquence pédagogique, je suis zen. Parce qu'on l'a bien travaillée en amont. (E1-Rose, l. 639-646)

L'activité de conception des séances est menée en concertation avec toute l'équipe, une équipe au sein duquel le climat de travail est jugé positif, « on travaille dans la confiance, dans la joie et la bonne humeur » :

Quand on bâtit les scénarios, quand on les teste, etc., c'est vrai que c'est même plutôt un bon moment ! alors on s'organise, parfois on dit « allez, il y en a que deux qui se mettent sur le scénario », parce que si on est trop nombreux, on sait plus où on en est, donc y en a que deux qui vont bâtir le truc, on va le tester, et par contre tout le monde est là au test. [...] Comme ça, ça permet de dire « ah ben là, tu vois, ça, faut réajuster, ça, ça fonctionne pas ». « Dans ton jeu d'acteur, non, faut pas mettre ça, parce que du coup tu induis des choses chez l'autre, et finalement on les emmène là où on voulait pas les emmener, alors c'est pas tout à fait ce qu'on voulait... ». (E1-Rose, l. 455-464)

On était vraiment dans ce questionnement-là. Et donc ça, ça se fait en équipe. [...] Donc c'est un vrai, vrai travail en amont, d'équipe, d'organisation... ouais, c'est énorme. (E1-Rose, l. 615-622)

Rose se sent engagée au niveau du collectif de travail, et aussi vis-à-vis de l'institution, à laquelle elle reconnaît un fort soutien en termes d'opportunités de formation :

Maintenant qu'on a acheté le labo, maintenant qu'on a formé des gens, faut quand même que ça fonctionne. (E1-Rose, l. 423-424)

Si on veut aller se former à des congrès, des choses comme ça, notre directeur, il n'y a aucun souci, il investit financièrement et il nous dégage le temps pour y aller. Donc il est très partie prenante là-dedans. (E1-Rose, l. 412-414)

Sa perception de développement professionnel via/pour la simulation

Lorsqu'elle est arrivée à l'IFSI, Rose a construit ses compétences en tant que formatrice grâce à ses collègues et à une formation, au cours de laquelle elle a expérimenté le jeu de rôle :

L'école des cadres, ça m'a pas apporté grand-chose. Ça m'a pas apporté grand-chose, si ce n'est un réseau. [...] On était très peu à être issu de la filière formation. Et j'ai trouvé que c'était très riche justement d'avoir le regard de mes collègues qui étaient cadres sur le terrain. L'image... ou les représentations... les représentations qu'ils avaient du formateur en IFSI, en gros, qui a la bonne gâche... (E1-Rose, l. 167-172)

Grâce à mes collègues. J'ai eu la chance d'être accueillie par une équipe qui était très à l'écoute. (E1-Rose, l. 131-132)

Je reconnais que j'étais une bille en méthodo. Un TD, un TP, comment ça se construisait ? le fait qu'il y ait des objectifs pédagogiques, un objectif général, des objectifs opérationnels, tout ça, alors ça c'était nébuleux pour moi. Je reconnais qu'ils m'ont vraiment aidée. Donc ça c'était au début. Et puis très vite, dans les six mois qui ont suivi mon arrivée, j'ai fait cette fameuse formation de formateur. Alors ça, ça m'a beaucoup aidée. Vraiment on a eu pleins d'apports au niveau des grandes théories de l'apprentissage. On faisait de la mise en pratique. On faisait des jeux de rôle. On a parlé beaucoup de l'évaluation. On a parlé oui, voilà, de tout ça, de la posture du formateur, quand on est enseignant, quand on est formateur... tout ça, et vraiment, ça m'a énormément apporté. Et puis après, ben, c'est ma petite touche personnelle, une fois que j'ai eu tout ça, j'ai fait le tri, voilà. (E1-Rose, l. 146-155)

Rose a bénéficié d'une formation à la simulation. Mais elle en a été un peu déçue, car trop médico-centrée à son goût :

C'était tellement médico-centré qu'on n'a même pas pu faire un scénario de formateur ! (E1-Rose, l. 280-281)

J'ai fait la formation à la simulation à [centre de simulation]. L'idée, c'est que du coup, on avait tous la même culture, parce qu'on avait tous été formés au même endroit. Oui, j'avais envie d'avoir toutes ces connaissances en lien avec la simulation. Et d'avoir un retour d'expérience de gens qui pratiquaient déjà la simulation depuis quelques temps, pour voir si ça me confortait quelque part dans cette idée. Et puis l'idée aussi, c'était de pouvoir l'expérimenter et après de pouvoir convaincre tous nos camarades. (E1-Rose, l. 235-240)

De cette formation, elle retire principalement l'expérience d'être « passée sur le simulateur », elle en a tiré des enseignements relatifs au risque psychologique :

Ça fait flipper. Parce que quand même je me dis « on attend de toi que tu sois quand même un peu experte dans ce truc ». Certes, t'es pas étudiante, mais t'es quand même infirmière ! t'es cadre de santé... Faut pas que tu te vantes quand même quelque part !... On se met aussi la pression, hein ? Voilà, donc j'imagine bien, pour l'avoir ressenti en testant des scénarios, la pression que peuvent avoir les étudiants quand ils passent dans le labo, hein... (E1-Rose, l. 300-304)

Rose exerce cette activité depuis quatre ans. Elle est à présent expérimentée et maîtrise l'activité, en particulier la conduite du débriefing. Elle considère que c'est un atout pour faciliter l'engagement des étudiants :

Moi je m'y sens à l'aise. Donc je pense que du coup, les... les formés me... me sentent aussi à l'aise, donc du coup, je pense que le fait d'être à l'aise, ça inspire de la confiance. Et le fait d'inspirer de la confiance, ça génère du coup de l'investissement dans l'activité pédagogique. (E1-Rose, l. 512-515)

Je dis pas que c'est toujours simple, hein, un débriefing, attention, hein. Mais j'ai jamais eu de... de clash ou de chose comme ça. Je reste toujours dans la ligne que je me suis fixée, par rapport au débriefing. Je dis pas qu'il y a pas des débriefings difficiles. Très clairement. Mais je me suis jamais sentie en difficulté. (E1-Rose, l. 497-500)

Rose est convaincue que la simulation est un format qui exige des compétences de haut niveau, compétences qu'elle a pu développer essentiellement grâce au feedback de ses collègues.

Des compétences relationnelles. Très clairement. Des compétences pédagogiques. En étant très clair avec la méthode. C'est-à-dire que je pense que on peut très vite jouer aux apprentis-sorciers. (E1-Rose, l. 542-543)

Au début on s'est beaucoup auto... enfin c'est pas auto-évalué, c'est... [...] Hétéro-évalués, voilà. Ben auto-évalué, oui, parce qu'on disait « oui, ben je pense que j'étais comme ça, non, là j'ai trop parlé, non, là pas assez, etc. ». Donc ça, c'était l'autoévaluation. Et il y avait le regard du collègue, qui disait « oui, effectivement, là, tu es partie, je sais pas si tu t'en es rendue compte, mais tu as dévié de ton objectif... Est-ce qu'il y avait intérêt à débriefer telle partie ? pourquoi tu l'as fait ? moi je l'aurais pas fait ». Voilà. Bon. Donc au début, on a beaucoup travaillé comme ça. On en avait besoin. On en avait vraiment besoin d'avoir ce retour sur l'autre. (E1-Rose, l. 524-531)

A l'heure actuelle, l'IFSI étant engagé dans une démarche qualité, Rose réfléchit avec ses collègues à la rédaction d'une charte pour l'utilisation de la simulation au sein de l'IFSI :

Du coup, dans le cadre de la qualité, on a aussi fait des petits groupes de travail au niveau des gens qui bossent en simulation, par exemple pour écrire une charte de la simulation. On a fait aussi des petits groupes de travail pour dire ben... nos scénarios, on en fait quoi ? comment euh... la dernière version, où on la met ? comment ça se passe ? donc voilà. Du coup, ben ça booste sur tous les plans, quoi. (E1-Rose, l. 485-489)

L'expérience de la simulation clinique, si elle n'a pas fondamentalement changé sa pratique, a permis à Rose de développer sa réflexivité et sa créativité. Elle réinvestit la technique de conduite du débriefing dans d'autres formats pédagogiques :

Dans ma pratique au quotidien, est-ce que ça a changé des choses ? euh... pas vraiment. Peut-être... peut-être plus de questionnement tout le temps... ouais, plus de questionnement par rapport aux choses. Mais euh... peut-être plus de créativité. Parce que du coup, on est forcé d'être un peu créatif dans ces choses-là. Euh... et puis plus d'envie, peut-être, plus d'envie, oui. (E1-Rose, l. 479-482)

Parfois quand je fais des analyses de la pratique clinique, par exemple, avec mes étudiants. Quand ils reviennent avec une situation de soins, eh ben je les vois en groupe et du coup on décortique ensemble la situation. Et j'aime bien... je me sers un petit peu de cette technique finalement. Et j'arrive à... je la réinvestis là-dedans, ouais. (E1-Rose, l. 507-510)

Synthèse du profil d'engagement de Rose :

Rose est une formatrice qui se situe dans une **logique dialogique très forte** : elle apprécie le format pour le format petit groupe et l'interactivité qu'il autorise avec et entre les étudiants. Elle y voit aussi une occasion de partage d'expérience, tant avec ses pairs au sein de l'équipe, avec lesquels elle a plaisir à travailler, qu'avec d'autres professionnels à l'occasion de rencontres dans des colloques ou des formations.

La **logique personnelle est assez forte** : Rose se fait plaisir dans un format qui a du sens pour elle, lui donne l'opportunité de communiquer sur sa pratique et d'en retirer des bénéfices en termes de développement personnel et professionnel.

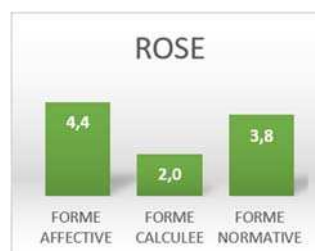
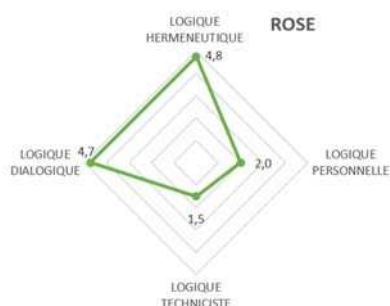
La **logique herméneutique est très forte**. Rose considère l'outil dans une perspective instrumentale, pour aider les étudiants à réfléchir sur leurs pratiques, rendre lisibles leurs processus de pensée, et la mobilisation de leurs connaissances. Pour sa part, elle y voit le moyen de donner du sens à son rôle de formateur et de continuer à progresser dans la construction de ses compétences pédagogiques.

La **logique techniciste est faible**. Rose n'apprécie pas la dimension technologique du format, qui n'est pour elle que le support de l'activité de réflexivité. Elle ne la maîtrise pas et ne cherche pas à progresser dans ce domaine, dans la mesure où elle sait pouvoir compter sur ses collègues. La question des normes est peu présente dans son discours, si ce n'est le respect d'une méthodologie dans la conduite des séances et une volonté de cohérence dans les pratiques.

La **forme affective est fortement à très fortement présente** dans le discours : les propos témoignent d'un engouement fort pour le format. Elle y prend plaisir, même si cela lui demande beaucoup d'énergie. La motivation est intrinsèque.

La **forme normative est modérée à assez forte** : Rose est engagée dans l'activité parce qu'elle considère qu'elle est particulièrement pertinente pour former les futurs professionnels, mais elle la considère comme un outil pédagogique, au même titre qu'un autre. Elle exprime un sens du devoir vis-à-vis de l'institution qui a donné des moyens matériels et en termes de formation pour qu'elle puisse progresser dans l'activité.

La forme **calculée est modérée**. Rose, grâce à l'activité, forme à présent des formateurs à la simulation, et cette expérience contribue à une forme de reconnaissance professionnelle. Elle lui permet en outre de communiquer dans des colloques, ce qu'elle considère particulièrement stimulant à l'heure actuelle.



Portrait en Activité de Rose (phase 2 & 3)

Description de la séance, 27 janvier 2017

La séance se passe au laboratoire de simulation de l'IFSI. Rose anime une séance de simulation relative à l'enseignement des soins relationnels avec des étudiants infirmiers de deuxième année. La séance s'inscrit dans le prolongement d'un programme d'une semaine, consacrée entièrement aux soins relationnels, avec des travaux dirigés basés sur l'étude de témoignages et de films. Le scénario qui va être joué met en scène une jeune patiente, jouée par une formatrice, qui entre ce jour en service de chirurgie pour une mastectomie, suite à l'annonce d'un cancer du sein il y a une semaine. Celle-ci a sonné et l'étudiant va répondre à la sonnette, sans savoir à quoi il va être confronté précisément. Il trouvera une patiente se plaignant de ne pas avoir de réseau pour son téléphone, alternant des attitudes d'agitation, de colère et de détresse. L'objectif est d'« entrer en relation avec une personne présentant un état de détresse psychique », il est donc attendu que les étudiants repèrent cette détresse sous-jacente au-delà d'une demande explicite « anodine » (avoir du réseau pour recevoir ses messages) et mettent en œuvre une relation adaptée à la personne et à la situation. Les groupes, constitués de dix à douze étudiants, se succéderont sur des séquences d'une heure. Un seul étudiant sera mis en situation et les autres observeront la scène, filmée et retransmise dans la salle de débriefing. Il y aura quatre groupes par demi-journée. Trois binômes de formateurs occuperont les trois laboratoires pour cette activité ce matin.

Rose co-animera avec Sandra. C'est cette dernière qui jouera la patiente pour les deux premiers groupes et Rose conduira les deux débriefings. Puis elles alterneront pour les deux groupes suivants. Les deux formatrices ont

conçu ensemble le scénario. Elles arrivent au laboratoire une heure avant l'arrivée des étudiants, de même que leurs collègues des autres laboratoires, afin de se concerter et d'évoquer les questions qui se posent encore autour d'un café.

La particularité de cette séance, c'est qu'il s'agit d'une épreuve de validation de l'unité d'enseignement, ce que je ne savais pas. Je n'ai appris cela que la veille en rencontrant Rose. Cela m'ennuie car ma présence peut gêner les étudiants, d'une part, et d'autre part, parce que la perspective de l'évaluation impacte nécessairement la dynamique des échanges. En effet, le critère de validation étant la participation active de tous les étudiants au cours du débriefing, la manière dont le formateur va s'y prendre pour les inciter à échanger n'a somme toute que peu d'importance.... Rose m'assure que ma présence n'est pas un problème. Compte-tenu du contexte organisationnel, je maintiens ma présence à la séance.

La dimension évaluative semble susciter des interrogations et quelques controverses entre les six formateurs. De même que la présence ou non de la formatrice-patiente lors du débriefing. Bien qu'une décision ait été prise en amont de ne pas faire participer la « patiente », l'une des formatrices semble décidée à le faire quand même. Il ne semble pas y avoir de consensus sur cette question. Malgré des échanges assez vifs sur le sujet, le climat entre eux reste chaleureux.

Rose accueille son groupe et fait se placer les étudiants dans le cercle qu'elle a pris soin d'installer. Elle est souriante, sa voix est douce, elle insiste beaucoup sur l'absence de piège. Ses deux briefings sont très structurés et les contenus sont similaires. Il n'y aura pas d'espace pour les questions des étudiants, mais pour autant, cela semble compris : d'ailleurs, tous ont déjà eu plusieurs expériences de pratiques simulées. Il n'y aura pas de difficulté pour que les étudiants s'engagent. Au cours de la situation simulée, Rose est en régie. Elle prend peu de notes. Assez rapidement, elle met fin à la scène ; cela a duré à peine cinq minutes. Je suis assez surprise parce que la scène est arrêtée au moment où l'interaction commençait à prendre une dimension de relation de soutien.

Pendant le débriefing, Rose est assise et en retrait sur sa chaise. Ses deux débriefings sont structurés de la même manière : rapide expression des ressentis (< 3') puis une phase de description, hypothèses interprétatives et conceptualisation (10 et 18') au cours de laquelle elle sollicite les observateurs et une phase dite « transfert-synthèse » (5'). Elle parle très peu, relance à certains moments pour guider les étudiants vers la conceptualisation. Pour les deux débriefings, son temps de parole se situe autour de 20% du temps de parole total (4'/18' pour le premier, 4'40/24'10 pour le second), ce qui est particulièrement faible. Elle reformule les propos, relance parfois, acquiesce, encourage beaucoup par des onomatopées. Les interactions entre les étudiants sont très nombreuses. Un questionnement riche et pertinent peut émerger, démontrant une compréhension fine de la situation relationnelle par les étudiants. À la fin, Rose renvoie un feedback positif. Le message « voir au-delà de ce que les patients peuvent nous dire » semble être le message qu'elle voulait faire passer, et cette conclusion a été mise en évidence par les étudiants eux-mêmes, et ce dans les deux groupes.

« Derrière chaque sonnette, il y a des gens qui nous demandent des choses, mais c'est peut-être pas pour ces choses-là qu'ils sonnent, c'est peut-être juste pour nous voir et nous parler. C'est des prétextes. Et dans le feu de l'action, souvent, on va répondre, et parfois, on prend peut-être pas assez le temps... Donc des fois, prendre un peu plus de temps... Ça, je pense que ça me servira ». (Étudiante, 2^{ème} année, synthèse de séance)

Débriefing à chaud

Rose est contente de ses deux séances. Elle s'est sentie à l'aise, malgré ses appréhensions de départ car c'était la première fois que le scénario était mis en œuvre, bien qu'il ait été testé trois fois entre formateurs. Sa satisfaction première tient à la confiance qu'elle a ressentie au sein des deux groupes, confiance qu'elle attribue au fait que les étudiants avaient été bien préparés au cours de la semaine, et qu'ils étaient donc « outillés » pour aborder la situation simulée :

ROSE : Ça, je l'ai senti très, très vite qu'il y avait de la confiance entre eux et moi. Et du coup, ils ont pu se lâcher, et je l'ai vraiment senti, à la fois dans la participation dans la proposition des acteurs – le deuxième groupe avait même anticipé – et à la fois dans le débriefing, je les ai pas sentis bloqués du tout, du tout, dans le débriefing. Ils ont vraiment pu dire des choses. Même, à un moment, il y en a une qui dit « je sais pas si j'ai les bons mots », on a dit « c'est pas grave, allez-y ! », euh... du coup, parce qu'il y avait aussi de la bienveillance. (E2-Rose, l. 20-25)

Elle a identifié une certaine frustration chez les étudiants, du fait de la brièveté de la scène – ce qui l'amène à envisager des réajustements éventuels – mais dit avoir atteint son objectif :

ROSE : On peut être un petit peu frustré par le fait qu'on n'a pas été visiter un peu plus loin leurs apprentissages. Leurs apprentissages. Par contre, moi, ce qui m'a rassurée, c'est que tous sont partis avec l'idée que ben, faut aller au-delà des mots, quoi. Et ça, vraiment, c'est quelque chose que...

CH. : Ça c'était le message que... qui était attendu ?

ROSE : Ah ouais, ouais. C'est vraiment le message. (E2-Rose, l. 38-42)

Quant à sa propre action, Rose estime qu'elle a facilité les échanges et se montre satisfaite d'avoir eu très peu à parler :

ROSE : Je suis... assez contente parce que j'ai assez peu parlé. Je les ai un petit peu aiguillés par moment parce que j'avais envie qu'ils verbalisent un certain nombre de concepts qui me tenaient à cœur. Mais je pense que j'ai été assez... je les ai laissés faire quand même. J'ai eu l'impression de laisser quand même bien circuler la parole, la confrontation. Et d'avoir quand même plutôt bien joué mon rôle de passeur. (E2-Rose, l. 68-72)

Entretien d'explicitation - autoconfrontation (phase 3 – février 2017)

L'entretien se déroule une quinzaine de jours après la séance. Rose n'en a pas animé d'autres depuis. Lorsque je lui demande d'évoquer un épisode qui lui semble emblématique de sa pratique dans ce format, elle choisit – et c'est un choix atypique – la synthèse de la séance :

ROSE : Plutôt sur la fin, au moment où on essaie de leur faire verbaliser finalement les apprentissages qu'ils ont eus à travers la séance. Moi c'est le moment que je trouve le plus emblématique dans une séance de simulation. Non pas pour dire « Yes ! ça a marché ! », c'est pas du tout ce que je cherche à savoir à travers ça, mais vraiment voir de manière très euh... précise, ce qu'ils ont appris à travers cette séance de simulation. Donc moi je trouve que c'est vraiment le moment très emblématique [...] Moi ce qui m'intéresse, c'est effectivement, une fois qu'on a tout posé, qu'on a tout dit, tout rendu un peu clair, tout explicité, au bout du compte, qu'avez-vous appris ? Que retenez-vous de cette séance ? C'est ça qui... m'intéresse le plus, ouais, et que je trouve le plus emblématique d'une séance de simulation. Cette visualisation des apprentissages, et la verbalisation par les étudiants eux-mêmes des apprentissages. (E3-Rose, l. 18-39)

Nous revenons ensuite sur la préparation de la séance. Rose explicite ce qu'elle a fait en amont pour se préparer. Comme elle a été alternativement formatrice avec deux groupes, et patiente simulée pour les deux autres groupes, elle évoque aussi sa mise en condition en tant que « patiente » :

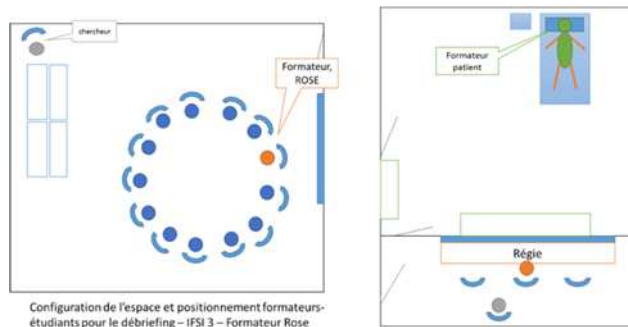
ROSE : Alors la veille j'ai relu mon scénario. Alors faut savoir qu'au préalable on l'a testé plusieurs fois ce scénario. Parce qu'on a dû le modifier à chaque fois, il y avait des choses qui nous plaisaient pas trop. Et puis on l'a vraiment finalisé, finalisé deux jours avant, je crois. (E3-Rose, l. 58-60)

ROSE : En tant que patient simulé évidemment, cette femme qui a une histoire de vie, etc., qui doit jouer évidemment la colère... il y avait pas que la colère, il y avait pleins de choses dessous par rapport à cette fameuse vie psychique qu'on avait dû lui inventer pour que les étudiants puissent rebondir dessus. Ça c'était difficile. Donc ce que j'ai fait la veille, eh ben je me suis réapproprié le contexte de vie de cette patiente, je me suis mise dans la peau de cette patiente, avec des enfants, un mari, etc., en essayant de m'imaginer ce que ça peut faire de... voilà, toute cette histoire de vie. Et je me suis mise à... effectivement, pour bien me l'approprier. (E3-Rose, l. 73-79)

Les gestes langagiers

L'installation de la salle de débriefing

Chez Rose et sa collègue, l'installation de la salle de débriefing se fait de manière collective et relève d'une stratégie particulièrement réfléchie, qui répond à une décision commune :



ROSE : On l'a préparée ensemble toutes les deux et on a fait le choix qui est notre choix institutionnel, à savoir les mettre en rond. Mettre les étudiants en rond et prévoir évidemment la place du formateur, qui doit être au milieu. Et on a compté le nombre de personnes. C'est-à-dire qu'on savait avant chaque groupe le nombre d'étudiants dans notre groupe – parce que c'était pas chaque fois douze, un coup c'était dix, un coup c'était onze – donc du coup si on savait qu'on avait un groupe de dix, on prévoyait onze chaises, avec la place du débriefeur. Si c'était douze, on prévoyait treize chaises, etc. Donc on les mettait en rond et on leur proposait... donc on faisait le pré-briefing etc. et avant qu'on leur projette la scène, on enlevait le cercle, on les mettait évidemment face à l'écran et quand on revenait pour le débriefing, on faisait refermer le cercle... mais refermer, c'est-à-dire qu'on voulait pas que... moi je sois là... même si ça faisait un rond, qu'il y ait de la place entre nous. C'est-à-dire qu'entre moi et les étudiants, évidemment – on sait jamais si on les contaminait ! – et du coup, hop, moi je les faisais revenir à côté de moi. (E3-Rose, l. 121-131)

La position du formateur dans l'espace

Ainsi, le choix que fait Rose de s'installer au sein du groupe relève de cette même logique. Cette pratique, dit-elle, a évolué au fil du temps et c'est à présent une décision réfléchie et argumentée. En revanche, la présence, pendant le débriefing, du formateur qui a joué le patient suscite encore la controverse :

ROSE : On a cheminé par rapport à ça. Au départ, on faisait pas ça, au départ. Il y avait carrément une table, enfin bon, on faisait différemment. Et au fur et à mesure qu'on a avancé dans la simulation, on s'est rendu compte que le plus pertinent, effectivement, c'était vraiment le cercle, pour qu'on soit tous... euh... tous ensemble et qu'il y ait pas de... que tout le monde se voie et que tout le monde voie tout le monde. Et qu'il y ait pas de différence entre le formateur et l'étudiant. Donc c'est pour ça qu'on tient à ce qu'ils soient à côté de nous. (E3-Rose, l. 136-141)

CH. : Donc ça c'est vraiment une pratique qui est collective ?

ROSE : Alors... qu'on aimerait complètement collective, mais il y a encore un peu des petits bémols...

CH. : C'est-à-dire ?

ROSE : Ben y a des bémols parce que y a des gens qui sont pas encore là-dedans. Qui tiennent à ce que l'acteur vienne dans le cercle. Et du coup, euh... on est en train d'y travailler dessus là, faut qu'on se voie d'ailleurs, pour qu'on ait une attitude qui soit euh... enfin... collective et euh... enfin que tout le monde assume, quoi, complètement. Alors on veut bien entendre, hein, le pourquoi et les arguments des gens, sur pourquoi eux, ils préfèrent faire autrement. Pourquoi pas ? Mais par contre on voudrait tendre vers ça. Et pour l'instant eh ben... mais y a pas grand monde qui... qui est là-dedans. Mais faut qu'on avance un petit peu sur cette question. (E3-Rose, l. 146-154)

Le choix du vocabulaire et le ton de la voix

Rose est très sensible au ton de sa voix et aux mots qu'elle choisit d'employer. Ces choix sous-tendent une intention de créer de la confiance auprès des étudiants, confiance qu'elle considère comme un préalable indispensable à leur engagement dans l'exercice :

ROSE : J'ai l'impression que ce qui... au son de la voix que je peux avoir, effectivement, quand je sens qu'il y a des tensions, je pense... je pense – mais je me suis jamais écoutée – mais que je change et de rythme, et de ton. Là, j'ai l'impression que le ton est toujours tranquille, serein, du début à la fin. J'arrive à placer ben... tous les concepts que j'ai besoin de placer par rapport au pré-briefing... Je reviens sur... à la fin, très vite, sur le scénario en disant qu'il y a pas de piège, mais ça, ça rejoint le concept de bienveillance, etc., c'est pas du tout pour dévoiler le scénario. Je dis juste que c'est une situation de soins récurrente. (E3-Rose, l. 199-208)

Les techniques de communication

CH. : Dans la technique que tu utilises, est-ce que tu es attentive à la façon dont tu prononces les phrases, dont tu construis tes phrases ? Est-ce que c'est quelque chose qui est très réfléchi, conscientisé ou est-ce que c'est plutôt spontané, ta façon de parler ?

ROSE : Alors j'ai à la fois du très réfléchi et à la fois du très spontané. Mais c'est chasser le naturel, il revient au galop ! C'est-à-dire que, effectivement, c'est très réfléchi. Dans le ton de la voix, dans la façon dont je vais intervenir, ça, c'est quelque chose de travaillé, entre guillemets. Et par contre, il faut toujours – et ça je peux pas m'en empêcher – que je mette ma petite pointe de... pas d'humour mais de dédramatisation à un moment où je sens... quand ça devient lourd. Je sais pas si tu as remarqué, à un moment, quand j'ai parlé du « gros mot » en parlant du déni. Il faut toujours que je balance à un moment, et je sais pas pourquoi, enfin si je sais, je pense que c'est pour rendre moins lourd l'atmosphère, faut toujours que je balance un petit truc. Alors ça impacte pas trop les choses. Mais par contre, la plupart de... enfin tout ce que je fais pendant un débriefing, c'est vrai que c'est travaillé. C'est travaillé, oui. Conscientisé. Par rapport au ton de la voix, par rapport même je pense ma posture. Alors là, je me vois pas, mais la façon dont je me tourne vers les gens, la manière dont je fais circuler un peu la parole, si, c'est conscientisé. Et alors ce qui est travaillé, c'est de se dire « je parle le moins possible ». Mais des moments, ça te rattrape. (E3-Rose, l. 441-446)

ROSE : Et surtout, je me suis rendu compte que je m'inclus dedans. Je m'inclus souvent dedans en fait. [...] Souvent je leur dis « on est là, tous ensemble », je sais plus ce que je leur dis mais « on va réfléchir ensemble », voilà, c'est souvent que j'emploie le « on », « on est dans un climat de bienveillance, pour vous comme pour moi ». Voilà, à un moment, je dois leur dire quelque chose comme ça, où je m'inclus là-dedans, dans ce cercle. Donc avant de m'y asseoir vraiment – enfin j'y suis assise parce que je leur fais le pré-briefing – mais, voilà, je m'inclus dans la séance avec eux : « on est dans le même bateau », à un moment, je leur dis, je crois... quelque chose comme ça. (E3-Rose, l. 210-218)

ROSE : je leur dis à un moment d'ailleurs « c'est vous qui allez bosser, moi j'ai rien à faire, hein », en gros, hein, pour détendre un peu l'atmosphère. « Je vais un petit peu aiguiller... rendre lisible votre... votre pensée, mais je vais pas faire grand-chose, hein ». (E3-Rose, l. 237-240)

Les gestes éthiques

Créer de la sécurité psychologique

Rose, comme nous venons de le voir, est particulièrement attentive au climat de travail favorable à la liberté d'expression et la sécurisation psychologique est sa préoccupation première :

ROSE : J'avais vraiment besoin qu'ils soient libérés. J'ai souvent parlé de « libérer la parole », de « parole libérée »

CH. : Oui, tu l'as dit à plusieurs reprises

ROSE : Ouais, qu'ils soient libérés pour tout lâcher, tout donner. C'était important pour moi qu'ils soient dans cette dynamique-là. Et je pense qu'ils l'étaient. Je pense qu'ils l'étaient parce que je m'en suis rendu compte après au niveau du débriefing.

CH. : Oui, d'ailleurs c'est ce que tu as dit tout de suite dans le débriefing à chaud qu'on a pu faire. Tu as dit très vite que la satisfaction que tu avais, c'est que tu les avais sentis rassurés, outillés et effectivement assez à l'aise et en confiance.

ROSE : Humm. Ouais. C'est vraiment ce que je visais là au préalable pour les préparer à cette situation. Parce que je savais que le sujet était quand même pas facile. (E3-Rose, l. 247-257)

L'instauration d'une libre parole est d'ailleurs particulièrement ressortie dans le sondage réalisé auprès des étudiants du groupe de Rose, puisque 8 personnes sur les 10 répondants dans ce groupe (soit 80%) l'évoquent spontanément comme élément de facilitation des échanges au cours du débriefing. C'est plus que dans tous les autres groupes (moyenne = 45%).

La sécurisation psychologique de l'apprenant est une préoccupation importante pour Rose car, lorsque des échanges animés porteront sur ce qu'a fait Noémie, elle interviendra dans un souci de protection vis-à-vis d'elle :

ROSE : Là j'ai eu besoin effectivement, d'intervenir. Pareil, parce que ça commençait un peu à remonter dans les tours, on va dire. Donc j'ai eu besoin de protéger quelque part Noémie. Après, il y avait bien sûr des choses à dire, hein, ça c'est pas le souci, mais j'ai eu besoin de... de recentrer un peu les choses, pour rappeler un peu les principes qu'on avait établis au pré-briefing. Donc là, oui, j'ai senti que c'était le moment de... de recadrer un petit peu au niveau de la confiance, et de la bienveillance. (E3-Rose, l. 386-390)

Sur la présence du formateur-acteur lors du débriefing, objet de controverse comme nous l'avons dit plus haut, Rose et Sandra sont en phase ; elle évoque des considérations éthiques :

On avait fait le choix que l'acteur ne venait pas dans la séance, pour pas que ça embolise le groupe, qu'on savait plus bien si il allait me voir en tant qu'acteur, en tant que formateur. On trouvait que c'était pas top pour le groupe. (E3-Rose, l. 111-113)

De la considération positive

Rose n'oublie jamais de remercier les étudiants pour leur participation : elle pense le leur devoir parce qu'ils s'impliquent. Lorsqu'un étudiant a fait une prestation peu pertinente ou qu'il a dit une erreur au cours des échanges, elle utilise l'humour pour éviter de stigmatiser l'étudiant devant ses pairs. Elle convoque ici son savoir-être, acquis au cours de son expérience de soignante en psychiatrie :

ROSE : J'essaie toujours de le faire dans la bonne humeur, avec une petite touche d'humour, pour pas stigmatiser un étudiant sur l'erreur qu'il a fait. Ça par contre, c'est un truc, c'est vraiment mon fil rouge. J'aime pas... en tout cas en groupe. Après, en individuel, quand vraiment il y a une accumulation de choses, je vais lui dire « mais maintenant faut qu'on s'explique », mais moi je n'aime pas stigmatiser les gens. Et je trouve qu'on n'apprend pas... enfin les gens n'apprennent pas si ils se sentent humiliés. Ça c'est quelque chose que je supporte pas très bien. Donc du coup, j'ai toujours un peu, oui, cette attitude ben d'écoute, d'empathie, de ton toujours euh... S'énervé, de toute façon, ça

a jamais servi à rien, donc je reste toujours un peu là-dedans, dans la bienveillance, et dans le sourire et l'ouverture. Toujours. Ça fait partie de moi. Même quand je travaillais en psychiatrie, ça fait aussi partie de mon... même si j'ai pas un diplôme d'infirmière psy, hein, mais ça fait partie aussi de ma façon d'être, je pense. Et puis de... mon expérience en psy, qui fait que j'ai toujours un petit peu cette attitude un peu... cette attitude-là. (E3-Rose, l. 473-484)

Les gestes de mise en scène du savoir

La conduite du briefing

Rose conduit ce qu'elle appelle son pré-briefing selon un déroulement similaire, d'un groupe à l'autre :

ROSE : Eh ben je me dis que j'ai abordé ce que je voulais aborder. (E3-Rose, l. 194)

ROSE : Le pré-briefing – pour moi, hein – c'est représenter la séquence de simulation et la situer dans... dans l'UE. Là en l'occurrence, on était en fin d'UE. Je réexplique brièvement pourquoi on fait cette séance de simulation, je réexplique les grands principes de la simulation : d'abord ce que c'est – mais ça, ils le savent à peu près – les principes de confidentialité, de non jugement, de bienveillance, etc., etc., ça c'est ce que j'appelle le pré-briefing, où... où tout le monde participe. Et puis ensuite je passe au briefing. Et le briefing, très clairement, pour moi, c'est quand je passe à la visite du labo. Là je suis dans le briefing de ma situation, où on va présenter la chambre, le contexte, l'environnement. (E3-Rose, l. 166-172)

L'enrôlement des étudiants

Rose choisit de présenter la situation clinique dans la chambre, au moment de la visite du laboratoire, par souci de placer les étudiants dans le contexte du soin. Sa manière de faire vise l'immersion fictionnelle :

ROSE : Là j'ai fait le choix – mais ça, ça dépend des simulations, tu l'as peut-être remarqué – de demander des acteurs avant de présenter le scénario. J'ai décidé ça parce que je me dis que c'est mieux de le demander quand je suis dans la chambre, parce que du coup, ils voient l'environnement et ça leur parle. Donc j'ai fait ce choix-là. C'est pas systématiquement le choix que je fais dans toutes les séances de simulation que j'anime, mais pour celui-ci, j'avais fait ce choix-là. (E3-Rose, l. 173-177)

ROSE : L'intention que j'ai, c'est de les embarquer et qu'ils croient vraiment à ce qui va se passer. Qu'ils croient vraiment, et qu'ils soient vraiment en position de... oui, ben de gérer déjà la situation et de la comprendre et de la décortiquer. (E3-Rose, l. 223-225)

Pour les deux groupes, il n'y a eu aucune difficulté pour trouver des volontaires pour la mise en situation. Elle explique cela de la manière suivante :

ROSE : Les facteurs qui expliquent que là, il y ait eu finalement pas tant de problème que ça pour qu'il y en ait un qui se désigne, c'est que, un, c'est pas la première séance de simulation, ils sont déjà un petit peu habitués. On avait fait un mois et demi auparavant une première séance de simulation sur une autre UE, et du coup, ils y étaient tous passés. Donc bon, ils avaient vu déjà qu'ils avaient pas grand-chose à craindre. Le troisième facteur qui fait que ça a bien fonctionné, c'est que... on était le même binôme qui les avons suivis du début de la semaine jusqu'à la fin. Donc il y avait déjà le climat de confiance qui s'était créé. Donc ils s'étaient même presque préparés en amont à se dire dans le groupe, ben qui c'est qui fera l'actrice ou l'acteur. Donc du coup, euh... c'est pas toujours aussi simple que ça. Mais là, il y avait pleins de facteurs qui ont fait que effectivement ils se sont rendus disponibles pour être acteur très facilement, mais je pense que c'était vraiment lié au climat de confiance qu'on avait bâti tout au long de la semaine. Et ça c'est important. Mais c'est pas toujours aussi facile. (E3-Rose, l. 268-279)

La conduite du débriefing

Pour les deux groupes, Rose conduit son débriefing en le structurant selon les étapes clés. Elle incite très vite le groupe à interagir et se place très tôt en retrait des échanges. Lors de l'écoute d'un premier extrait, dans lequel une large place est faite aux étudiants, elle évoque son propre vécu de cette posture de retrait, qui lui demande un effort de contrôle important :

ROSE : J'ai laissé vraiment se dérouler l'échange, autour de l'histoire « le téléphone c'est pas grave ». Et en le réécoutant, on voit bien que chacun a apporté son avis sur euh... la prise en compte, la non prise en compte, sur l'agressivité qui était dirigée finalement contre elle mais c'était pas elle le problème, donc... voilà. Il y a cet échange qui est fait et je... je le laisse faire. Et c'est marrant parce que je m'entends faire « humm, humm » et je me dis « mais putain, tu te fais une violence, là, pour surtout pas parler !!! » (*Rires*). C'est là qu'on s'en rend compte, hein ! Parce que pour arriver à la posture de ne pas parler pendant un débriefing, c'est... c'est dur, hein !

CH. : Ah oui ?

ROSE : Ouais. Mais là, ça y est, maintenant, je me sens bien. Mais je me rends compte... c'est marrant parce que, intellectuellement, je me sens bien par rapport à ça, ça y est, j'ai bien compris que ça fonctionne bien. Mais je me

rends compte que « humm, humm », mais je crois que c'est plus pour les encourager... c'est plus pour les encourager à partager. Et donc je les laisse échanger un certain temps autour de « ce que j'ai interprété, ce que j'ai compris, sur quoi je m'appuie, le déplacement de l'agressivité, machin » et une fois qu'ils ont tari un peu le puits, je leur dis « alors maintenant, qu'est-ce que vous auriez pu faire ? ». Et du coup je trouve que... alors après je sais pas ce qu'elle va dire, je m'en rappelle plus, mais en gros, j'attends qu'ils aient tari tout ce qu'ils aient pu dire, pour après les lancer sur autre chose. Donc du coup, je me dis « au niveau des débriefings, ça va, tu restes dans... tu fais bien ton rôle de passeur ». Pour la construction un petit peu des apprentissages. (E3-Rose, l. 366-383)

À la suite de cette première partie du débriefing, au cours duquel les étudiants échangent leurs points de vue en termes de compréhension de la situation, Rose les amène ensuite vers la conceptualisation :

EXTRAIT du débriefing de Noémie : ROSE-B04 à 10'15

ROSE : Tout à l'heure, Manon a parlé de déni... Vous avez prononcé le gros mot... (rires). Qu'est-ce que... Vous pouvez développer un petit peu ce que vous voulez dire par rapport à ça?

ESI : Ben... C'est comme si elle était pas au courant de ce qui allait se passer. Elle voulait pas dire le mot. Elle disait "vous savez très bien ce que j'ai", elle voulait pas dire justement qu'elle avait ce cancer. Après, elle a dit qu'elle était pas au courant de ce qui allait lui arriver, elle voulait continuer son boulot absolument, parce que du coup elle voulait pas être... elle voulait pas accepter d'être malade. Et quand Noémie lui a dit "c'est pas important, on va d'abord gérer la maladie"...

ROSE : Humm... Tout le monde est d'accord avec ça ?

ESI : Je pense qu'elle dissimulait aussi son angoisse... c'est un mécanisme de défense en fait.

ROSE : Humm... ouais, ouais.

ESI : Moi j'ai pas vu qu'elle était dans le déni de la maladie. Enfin, pour moi elle était bien consciente qu'elle est malade. Après, oui, qu'elle veuille pas en parler, peut-être par méconnaissance, mais euh... ouais, pour moi, le déni, ça aurait été vraiment qu'elle dise "je sais pas pourquoi je suis là", plus ça quoi.

ROSE : Humm

ESI : après, elle accepte pas forcément la réalité... enfin...

ESI : ouais, peut-être que le déni c'est un gros mot, enfin... mais je sais pas, je trouvais que ça rentrait quand même un peu dedans parce que... j'ai pas l'impression qu'elle l'acceptait et elle avait pas envie qu'on la voie comme quelqu'un de malade, en fait.

ESI : Ben oui, mais c'est allé vite quand même...

ESI : moi j'aurais repris la base des consults en fait. J'avais fait un stage là-dedans en fait, et c'est vrai que j'aurais repris, j'aurais essayé de discuter de "vous savez ce qu'il y a ? La raison ? Comment ça va se dérouler ? Ce qui va se passer après ?", j'aurais repris ce que je faisais en consult.

ROSE : Vous seriez partie d'elle ? En lui demandant « qu'est-ce qu'on vous a dit ? ». C'est ça que vous êtes en train de dire ?

ESI : oui, savoir ce qu'elle a compris pour qu'elle nous redise, et qu'on puisse lui apporter des choses.

ROSE : oui...

ESI : Les informations, en soi, elle les a eues en préop.

ROSE : oui, mais si elle est dans le déni, elle les a peut-être pas...

ESI : oui, et puis c'est allé vite...

ESI : faut pouvoir tout reprendre avec elle.

ROSE : alors si on rebondit sur "c'est allé vite", qu'est-ce que... on est dans quelle... configuration? ... effectivement, il y a une semaine tout allait bien, on lui annonce un cancer du sein, avec une mastectomie totale... euh... voilà, le délai est très court. qu'est-ce que vous décrypter dans son comportement ? Elle est dans quoi ?...

ESI : le choc ?

ROSE : dans le choc.

ESI : ben elle est en train de faire un deuil, parce qu'elle sait qu'elle pourra peut-être pas travailler comme elle travaillait avant...

ESI : ça va changer un peu sa vie aussi

ESI : l'image qu'elle a aussi

ROSE : Humm... le deuil de son corps, le deuil de son travail. Et si on reprend un petit peu les phases, les étapes du deuil...

ESI : on les retrouve presque parce qu'elle est en colère aussi, l'anxiété, la peur, et puis l'histoire de dire que ça fait pas longtemps, qu'elle l'a pas tout à fait encore assimilé.

Rose commente ainsi ce passage :

ROSE : C'est super intéressant, parce que, effectivement, ce sont euh... les mécanismes de défense, évidemment on les a abordés. Mais euh... je trouve super intéressant qu'il y ait un échange au niveau « c'est du déni, c'est pas du déni, alors c'est de la fuite ? ». Bon, mais je trouve super intéressant qu'ils définissent avec leurs mots ce qu'est le

déni pour eux. Et c'est pour ça que j'ai rebondi dessus, bon j'ai détendu l'atmosphère en disant « c'est le gros mot ! », parce que dès qu'on met des mots un peu... techniques sur... la projection, le machin, ça... le transfert...

CH. : Des concepts...

ROSE : Des concepts, c'est compliqué. Mais en fait ce que je voulais, c'est que vraiment, chacun dise « qu'est-ce que je mets derrière le mot déni ? ». Et tu vois, j'ai pas dit grand-chose, hein ? Juste... bon, je lui ai demandé de formuler un peu... c'est quoi le déni pour elle ? mais après, ça... ça a circulé. Et je trouve du coup que c'est super intéressant. Bien plus que de leur poser une question en cours : définition du déni. En dehors d'un contexte, et tout... ils vont l'apprendre par cœur mais... ça a pas d'intérêt. Et en plus, on voit bien que... ils arrivent à faire des différences entre... « c'est peut-être pas le bon mot « déni », parce que finalement, elle dit pas qu'elle a pas le cancer ! », « oui, mais elle prononce pas le mot cancer », « ouais, d'accord »... Et ça, je trouve que c'est super intéressant ce jeu de ping-pong par rapport à... un concept. (E3-Rose, l. 399-414)

Rose interviendra ensuite pour préciser les éléments de connaissances ; elle réagit vivement :

ROSE : Là, j'ai repris ma casquette de formatrice (*rires*). Ah oui, oui, je le sens tout de suite.

CH. : C'est-à-dire ?

ROSE : Eh ben là, j'ai... j'ai apporté de la connaissance. J'ai essayé... alors j'ai pas tout à fait apporté de la connaissance, mais je les oriente quand même sur... sur le concept de deuil, voilà. Alors bon, j'y vais prudemment, mais je suis en train... je sens que j'ai changé de posture, là.

CH. : Quelle est ton intention, là, du coup ?

ROSE : Eh ben mon intention, c'est que... qu'ils repartent avec une compréhension de... de ce qu'ils étaient en train de dire juste avant, c'est-à-dire elle est en colère, mais c'est pas contre toi, cette agressivité... Enfin une compréhension de qu'est-ce qui se passe dans la tête d'un patient, c'est-à-dire l'intention du patient quand il devient agressif, quand il se met à pleurer, etc., c'est pas dirigé contre eux, faut juste qu'ils arrivent à comprendre là où ils en sont pour pouvoir se positionner. Et je voulais rendre lisible, justement, ben ce processus de deuil et que ce processus de deuil, c'est pas que par la perte d'un être cher, c'est aussi par la perte d'un statut, par la perte de la bonne santé, par la perte d'objet, de façon beaucoup plus large, qu'on avait travaillé pendant la semaine de soins relationnels. Et je les ai orientés, là. Mais bon...

CH. : Mais ça, c'est... Dans la façon dont tu le dis, j'ai l'impression que c'est pas quelque chose qui te satisfait...

ROSE : Eh ben non, parce que... Enfin, ben non, je pense que pour certains, ça a fait écho. Mais dans l'appropriation des apprentissages, je trouve que du coup, je les oriente. Et certains vont dire « ben oui, oui, effectivement, le deuil ! » et puis d'autres, ben ça va leur passer au-dessus. Et si c'est pas eux qui... qui décryptent ça, je trouve que c'est plus difficile en termes d'appropriation. Alors certains se le seront bien approprié et tout, mais je t'ai dit, je suis retombée dans mes travers de formatrice. (E3-Rose, l. 417-438)

Cette réaction, presque disproportionnée selon nous, montre une volonté presque dogmatique de non-directivité dans les échanges. Or force est de constater que les étudiants auraient eu du mal à conceptualiser seuls, si la formatrice ne les y avait pas aidés. Rose est l'une des formatrices les moins interventionnistes !

La synthèse de la séance

Ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, la synthèse est un moment clé pour Rose. Elle lui permet de vérifier si les objectifs ont été atteints :

ROSE : J'ai vraiment eu une impression très positive pour le coup sur ces séances-là. J'ai eu une impression positive parce que il m'a semblé – alors après, à vérifier – mais il m'a semblé que d'abord, le groupe ayant été très participatif, les apprentissages qu'ils ont verbalisés à la fin me semblaient vraiment ancrés, quoi, appropriés. Et en plus, et c'était quand même ce qu'on attendait au bout du compte, c'est-à-dire en gros la mobilisation des connaissances pour mettre en action leur posture face à une situation relationnelle un peu difficile. Et du coup, ça correspondait vraiment à ce que j'attendais. (E3-Rose, l. 42-47)

ROSE : Et la deuxième rebondit sur « eh ben je serai plus attentive » et là, elle parle – mais c'est intéressant, hein, ce qu'elles disent – parce que c'est ce qu'on attend d'eux. On leur demande pas des choses extraordinaires à la suite de cette semaine de soins relationnels. C'est de dire « je vais au-delà des mots », c'est marrant, parce qu'il y en a une qui l'a dit « je vais au-delà des mots, au-delà de ce qu'on me dit, au-delà de ce qu'on me montre et j'essaie de comprendre ». Ben eh... c'est gagné, quoi ! enfin on vise ça : « et je serai plus attentive, je m'en tiendrai pas au premier abord », c'est super ! ouais... je suis contente. (*rires*) (E3-Rose, l. 507-513)

Les gestes d'ajustement

La gestion de l'incertitude

Rose se prépare à gérer l'aléa car si elle connaît le scénario – elle en est l'une des conceptrices – elle sait qu'elle doit s'attendre à des imprévus, en particulier parce que la situation comporte une charge émotionnelle forte :

ROSE : Je sais pas non plus à quoi m'attendre. C'est pas un cours que j'ai préparé au préalable avec les vidéo que j'avais pu leur passer pendant la semaine auparavant, où la vidéo, je la connaissais par cœur, je savais ce qu'allait dire la personne, je savais sur quoi je voulais rebondir, sur ce que je voulais extirper. Là, j'en sais rien. Donc finalement, je suis bien dans le même bateau, parce que peut-être que je vais avoir à gérer quelque chose de compliqué, compte-tenu du scénario. Donc j'en sais rien non plus, hein ? (E3-Rose, l. 231-236)

Le recueil des éléments pour le débriefing

Pendant le déroulement de la situation, Rose est en régie, derrière la vitre sans tain où elle observe la scène en train de se jouer entre la patiente et l'étudiante. Elle recueille des indices qui lui permettent de recueillir le matériel utile pour le débriefing à venir :

ROSE : Je fais plusieurs choses ! Je regarde... ben déjà j'essaie d'observer vraiment ce qui se passe entre l'actrice qui fait la patiente et l'étudiante. Alors surtout l'étudiante. Mais je regarde quand même l'actrice parce que c'est important de voir comment elle réagit aux paroles de... aux paroles de l'étudiant. J'essaie de voir que le scénario se déroule tel qu'on a pensé qu'il devait se dérouler. J'essaie d'évaluer le... le matériel que je recueille, dans... et je le fais en instantané parce que... pour arrêter la scène... enfin le... l'objectif qu'on s'était fixé, on s'était dit que j'arrêtais la scène quand j'ai suffisamment de matériel. Suffisamment de matériel, mais on voulait aussi des points précis dans la scène. C'est-à-dire qu'au début, elle est en colère, elle déballait son sac, elle rangeait son sac. Et il fallait qu'à un moment elle montre sa détresse, mais que tout de suite elle rebondisse. C'est-à-dire que quand l'étudiant sent qu'elle est accessible et qu'il y va, hop, on la fait rebondir à nouveau sur la défensive, etc. Donc il fallait que tous ces petits temps, premier temps, deuxième temps, troisième temps, se soient déroulés et que j'aie observé comment, à chaque temps, l'étudiante ou l'étudiant se positionnait et quelle réponse il apportait à la patiente, et quelle réaction avait la patiente en fonction de la réponse. Donc j'avais vraiment beaucoup, beaucoup de choses à observer. Et puis surtout, si le scénario ne partait pas comme on le souhaitait, il fallait que je... j'avais aussi un plan B de... de pouvoir intervenir comme facilitatrice. Dieu merci, on n'a pas eu besoin là, pour aucune des quatre séances qui se sont déroulées. Mais j'avais aussi ça en tête. Donc du coup, ça fait un peu beaucoup de choses, mais bon, finalement, ça s'est plutôt bien déroulé. Mais effectivement, j'étais bien occupée. Jusqu'au moment où je devais dire « bon, on arrête et on va au débrief », quand j'estimais que j'avais suffisamment de matériel à débriefer, et que le matériel que j'avais nous permettait d'atteindre les objectifs qu'on s'était fixé. (E3-Rose, l. 285-305)

La prise de notes

Rose prend peu, voire ne prend pas de notes, c'est pour elle davantage un moyen de réassurance qu'un véritable outil :

ROSE : Alors, j'ai toujours un papier et un stylo dans la main, et je prends zéro note !

CH. : Mais tu as quand même le papier et le stylo.

ROSE : Mais j'ai toujours le papier et le stylo dans la main.

CH. : Ils te servent à quoi ?

ROSE : A rien ! (*rires*). Alors à rien, j'en sais rien. A me rassurer en me disant au cas où, si j'ai besoin de prendre des notes. Il m'arrive, exceptionnellement, mais je suis même pas sûre que je l'aie fait là, de prendre un mot-clé, comme ça, où je me dis « tiens, il faudra que tu t'en rappelles ». Mais en fait, non, je ne prends aucune note. (E3-Rose, l. 308-316)

La régulation de sa propre action

Rose exerce un contrôle permanent sur elle-même pour garder la posture qu'elle s'est fixée, ce qu'elle ne fait dans aucun autre format pédagogique, en tout cas pas autant :

ROSE : Je suis plus dans le contrôle parce que je suis convaincue d'un meilleur impact de l'apprentissage quand les gens découvrent les choses par eux-mêmes, que quand on leur apporte. Et ça, j'en suis vraiment convaincue. Donc du coup, je me dis que la simu, c'est vraiment une technique pédagogique reine par rapport à ça, donc surtout retires-toi ! Retires-toi ! Tu as fait un apport de connaissances, tu as bien fait ton job avant, donc là, maintenant, laisses-les faire ! Laisses-les aller chercher ce dont ils ont besoin, leurs connaissances. Attends-toi à être frustrée, parce qu'ils auront pas tous le même niveau de connaissances, mais de toutes façons, tu le vois même quand tu fais une évaluation sur table, etc. Euh... attends-toi à te dire « oh ben mince, moi je pensais avoir bien travaillé, avoir apporté tout bien ce qu'il fallait, et puis finalement au bout du compte il en reste pas grand-chose, pas beaucoup de trace. Tant pis, assumes. Donc voilà. C'est vraiment dans cet outil pédagogique-là que je suis le plus dans le contrôle par rapport à ça. (E3-Rose, 487-497)

La co-animation

Le binôme que Rose forme avec Sandra semble fonctionner de manière très fluide. Elles échangent peu sur le plan organisationnel ; chacune semble savoir ce qu'elle a à faire. Lors des intersessions, Rose donnera à Sandra ses

premières impressions – positives – sur le fonctionnement du scénario et sur la qualité des échanges lors du débriefing :

ROSE : Alors on s'est organisées effectivement en amont. [...] c'est un peu implicite. Parce que avec Sandra j'ai l'habitude de travailler depuis longtemps. Je sais comment elle bosse, elle sait comment je bosse. Donc du coup, on s'est absolument pas, en amont en tout cas, briefées sur la façon dont il faudrait mener le débriefing. Alors en plus, avec Sandra, on avait conduit les enseignements toute la semaine ensemble. Donc on savait précisément ce qu'on avait fait, ce qu'on avait dit, les moments forts, finalement, de ces séquences d'apprentissage. Donc on était très au clair avec notre public, on va dire. C'était la finalisation de toute une semaine de travail, donc on connaissait bien notre public, nos étudiants, donc on était plutôt assez au clair. Après, on a plutôt débriefé sur « comment ça s'est passé pour toi ? Ton groupe comment il était ? Etc. » et on est tombé un peu sur les mêmes choses. Parce que notre groupe, du coup, ayant vécu cette dynamique pendant quatre jours avec nous, était bien dans la même... dans le même positionnement, donc du coup, on a eu un petit peu les mêmes débriefings. (E3-Rose, l. 83-110)

Le choix du binôme de formateurs répond à une volonté de brassage des formateurs, ce qui s'inscrit dans un souci de partage :

CH. : Là, le choix que vous avez fait d'être toutes les deux ensemble et de ne pas vous mettre avec un formateur qui n'était pas dans la conception du scénario, comment tu l'expliques ?

ROSE : Tirage au sort. Je l'explique très vite : tirage au sort. Notre semaine de soins relationnels, on décide... et c'est dans notre culture institutionnelle, mais je sais pas pourquoi ! Ça fait trois ans qu'on anime comme ça en binôme, et on a toujours dit – un peu comme un jeu – on tire au sort les binômes ! On se choisit pas. On se choisit pas parce que ça permet de voir des façons de faire un peu différentes, etc. Donc du coup, depuis le début, on a décidé de tirer au sort. Donc c'est le sort qui fait que je me suis trouvée avec Sandra. L'année dernière j'étais avec Géraldine, enfin bon, c'est le tirage au sort. Et du coup, les binômes qu'on a constitués pour l'évaluation, c'était les mêmes binômes que ceux qui avaient fait l'enseignement pendant la semaine. [...] Donc tirage au sort, y a rien de réfléchi, de... et l'année prochaine, on retirera au sort. Alors je te cache pas qu'il y a des gens avec qui on est plus à l'aise mais, voilà, pour pas que justement on...

CH. : C'est une dynamique d'équipe...

ROSE : C'est une dynamique d'équipe. Et on fait ça à chaque fois qu'on fait des éval en binôme. Tirage au sort. (E3-Rose, l. 542-555)

Synthèse du portrait en activité de Rose

Rose est indéniablement dans une **logique dialogique très forte** : elle est très centrée sur les étudiants et sur la dynamique du groupe, dont elle veille à faciliter l'interaction. Sa manière de se mettre en retrait – ce qui lui coûte en termes de contrôle sur elle-même et de gestion de sa frustration ! – est un indice en faveur d'une approche socioconstructiviste et non-directive assumée, voire revendiquée. Elle est respectueuse des choix collectifs, dans la mesure où ils ont été argumentés et réfléchis ensemble, et vise une cohérence dans les pratiques pédagogiques. Dans ce sens, la **forme d'engagement normative est fortement présente**. La **forme affective est très forte** car Rose éprouve une satisfaction très vive dans cette séance, par rapport à ce que cela a produit en termes de participation active et d'apprentissage ; elle en parle avec beaucoup d'engouement.

Ses préoccupations éthiques sont puissantes et guident sa pratique. Elle mesure en permanence l'impact de ses choix de vocabulaire, et les stratégies qu'elle utilise pour atteindre ses objectifs. Elle peut même aller jusqu'à sacrifier l'atteinte d'objectifs si cela ne vient pas spontanément de la part des étudiants ; elle fait preuve d'une grande humilité quant à son propre rôle et d'une posture de lâcher-prise au niveau des échanges. Elle vise la co-construction de sens par la conceptualisation. Son intention est davantage le développement d'une posture professionnelle chez l'étudiant que la simple application des connaissances théoriques pour comprendre une situation : le « message » implicite qu'elle visait et que les étudiants ont bien identifié, sans même qu'elle ait à le formuler elle-même, va bien dans ce sens. Sa **logique herméneutique est donc très forte**. La logique techniciste n'est présente que dans le contrôle qu'elle exerce sur elle-même pour se retenir d'intervenir..., mais ce n'est pas une difficulté pour elle car elle sait quel bénéfice cela produit pour les étudiants.

Portrait de Rose à distance (phase 4)

Nous retrouvons Rose six mois après l'avoir observée en situation. Toujours très engagée dans l'activité, elle évoque les projets de développement de la SCPE sur d'autres UE, afin que les étudiants aient tous au moins une séance par semestre. Son investissement est en lien avec le bénéfice qu'elle perçoit pour les étudiants, ce qui la conforte dans la pertinence du format.

Toujours investie parce que je me rends compte d'abord que le fait de travailler en petits groupes avec les étudiants, eh ben je trouve que c'est une bonne chose parce que en petit groupe, c'est toujours plus porteur qu'en grand groupe. Et que les apprentissages sont quand même plus pertinents et plus ancrés, à mon sens. (E4-Rose, l. 52-57).

Ce constat se fonde sur la parole des étudiants, lesquels font souvent référence à ce qu'ils ont appris en simulation : « Donc je me dis qu'effectivement, finalement, il en reste des traces ». (E4-Rose, l. 67). Mais Rose se questionne toujours sur les enjeux pédagogiques et sur la manière d'amener l'étudiant à construire ses savoirs. À l'occasion d'un colloque, une intervention d'un formateur l'a amenée à réinterroger la posture de bienveillance, au point de l'amener à penser qu'elle devrait peut-être l'être moins. Un peu comme si, pour elle, la bienveillance était synonyme de non-directivité, laquelle ne permettrait pas de mettre le focus sur les lacunes :

Tu vois, c'est ce que je te disais, faut qu'on soit bienveillant, donc faut que ce soit l'étudiant qui trouve. D'accord, ouais, mais si il trouve pas ? Il repart ? sans avoir trouvé ce sur quoi faut qu'il bosse ? Là c'est plus embêtant. Si on a l'impression aussi que finalement l'étudiant il a rien appris. Ça peut arriver parfois, on a des groupes qui sont pas très toniques, pas très dynamiques, et parfois, alors oui, en conclusion ils vont nous dire deux ou trois choses, mais on n'a pas l'impression que ça soit vraiment, vraiment euh... approprié, tu vois. Et euh, là, ah, c'est *the* question : qu'est-ce que je fais ? [...] Pour moi, il y a un dilemme effectivement. Parce que je... je, je veux pas leur vendre du rêve et on n'est pas au pays de Oui-Oui. Donc quand ils ressortent, faire comme si tout le monde avait bien travaillé, euh... c'est pas forcément non plus très porteur, hein. Très porteur. Sachant que, après, dans leur future pratique professionnelle, eh ben, quand ça se passera mal, les gens prendront moins de gants pour leur dire que ça se passe mal, quoi. Il y a un moment, voilà, la professionnalisation, c'est aussi se confronter à la réalité de... ben des autres, quoi. (E4-Rose, l. 185-201).

Si Rose, cependant, ne remet pas en question l'impératif de « sécurisation de la séance », elle se veut aujourd'hui plus directe dans sa manière de faire :

Mais il y a un moment, il faut pouvoir dire aux gens « mais là, là, ça va pas ». Là, ça va pas. Et effectivement, c'est quelque chose que je faisais pas vraiment, de manière très directe. Je le faisais évidemment, parce que je peux pas laisser repartir un étudiant... mais pas de manière très directe, et pas forcément dans le groupe. [...] Donc j'évolue là-dessus. (E4-Rose, l. 153-162).

À l'occasion de sa participation à un groupe de travail sur la simulation clinique, rassemblant des formateurs de différents pays, elle a pu rencontrer d'autres manières de faire, ce qui « la fait bouger », comme elle dit :

Je veux dire, au départ, moi quand j'ai commencé à faire de la simulation, il y avait une méthode, crac, crac, fallait appliquer la méthode, et puis voilà, on restait dans la méthode : ça, faut pas le faire, ça, faut le faire, etc. [...] Et puis en fait, en discutant avec ce pédagogue canadien, il nous a dit « mais pourquoi pas finalement faire une séance de simulation et... et laisser les étudiants aller au fil de l'eau finalement, lors du débriefing ? ». Pas forcément se fermer avec l'objectif, mais laisser faire. Et puis voir un petit peu où le vent nous mène. Alors c'est très déstabilisant, parce que nous, on fonctionne comme ça, par objectif, machin, objectif atteint, c'est bon, je tire un trait. Et euh... alors ça, je l'ai pas encore testé, hein, je l'ai pas encore testé. Et puis je l'ai pas discuté avec mes collègues. Je me permettrais pas de faire des choses sans en discuter avec mes collègues. Mais voilà, ça fait partie des choses que j'ai envie de... ben de discuter, d'échanger, peut-être de tester... parce que pourquoi pas ? (E4-Rose, l. 134-150).

Cet échange nous confirme la logique herméneutique très forte chez Rose, qui remet toujours en question ses pratiques, ainsi que la logique dialogique dans son souci de prendre l'avis de ses collègues et de ne prendre aucune décision sans avoir obtenu le consensus sur les choix à opérer. La forme normative est, de fait, toujours très fortement présente dans son profil d'engagement. Pour Rose, il est important d'avoir une ligne commune, mais celle-ci n'est pas gravée dans le marbre :

Une fois qu'on décide d'une ligne de conduite, ben on l'applique à l'institution, ce qui est somme toute, normal. De l'appliquer à l'institution. Mais après, quand on s'ouvre à d'autres collègues, qui pratiquent dans d'autres instituts, eh bien, ça questionne, quand même, et ça ouvre des horizons. (E4-Rose, l. 215-217).

Rose estime être toujours en progression, du fait même des interrogations continues qui traversent sa pratique, ce qui semble être une ligne de conduite collective. Sa progression s'entend en tout cas dans une dimension collective : ces formateurs se développent et apprennent ensemble.

Après, hein, nous aussi on procède par essai-erreur. Et les erreurs, c'est vecteur d'apprentissage aussi. Donc voilà, ben petit à petit, on affine le... un peu plus les choses. (E4-Rose, l. 91-92).

Et je me dis finalement, depuis le début que je fais de la simulation, eh ben sans cesse, on réajuste nos pratiques. On a déjà réajusté pas mal de choses. Même sur des points de détail. La manière dont on s'installait dans la salle... sur...

on a bougé, bougé, bougé. Par rapport à l'acteur, par rapport à... on bouge, on bouge, on bouge, et on se rend compte que, ben, ça porte aussi ses fruits. Mais qu'il faut pas non plus être complètement fermé. C'est-à-dire qu'il faut pas, une fois qu'on a pris une décision, dire « bon allez, c'est terminé, l'acteur il vient plus dans le débriefing ». Et pourquoi des moments, il viendrait pas ? quelle serait sa valeur ajoutée qu'il vienne ou pas ? Enfin voilà. Donc c'est là-dessus un peu que les choses bougent. (E4-Rose, l. 162-170).

Quand on en parle tous les deux, je lui fais part de mes réflexions et tout. Et effectivement, il me dit « ouais, t'as raison, on va se réunir avec tous et on va un peu mettre ça à l'ordre du jour, en discuter pour voir un petit peu ce que tout le monde en pense ». Mais c'est plus dans le but d'avoir une pratique qui soit cohérente. (E4-Rose, l. 224-227).

On travaille avec notre personnalité, nos sensibilités, et ça on en a tous bien conscience. Mais quand même qu'on ait un... un cadre à peu près uniforme pour tous. Après effectivement il y a des choses qui changent en fonction de qui on est, c'est sûr. Donc on a prévu au mois de septembre de se réunir un peu pour réfléchir un peu autour de ça. (E4-Rose, l. 238-242).

Rose s'engage aussi, comme ses collègues, dans la communication sur son expérience. Comme eux elle participe au colloque sur la simulation. Ce qui lui plaît, c'est que ces communications lui permettent de continuer de s'interroger, dans une dimension plus conceptuelle, plus théorique que pragmatique :

J'aime beaucoup travailler autour de communications, parce que d'abord, un, je me remets un peu en question. Pour pouvoir communiquer, ben, faut savoir ce qu'on va faire, ce qu'on va dire, pourquoi on va le faire, pourquoi on va le dire. Et ça me permet vraiment de revisiter ma pratique. Et parfois, quand on fait des communications, on se rend compte de choses a posteriori, où on se dit « mais là, finalement, est-ce qu'on est bien dans ce qu'il faut faire ou pas ? est-ce que... ». Et puis on lit des choses. [...] Quand on fait un peu des lectures, au-delà de ça, ben ça nous apprend aussi des choses. Donc moi j'aime bien communiquer, parce que aussi je progresse aussi dans mes apprentissages. Et dans la remise en question, quoi. Pour pas rester... allez, ça y est, on maîtrise un truc, c'est bon. Non. On maîtrise, oui, mais jusqu'à quel point on maîtrise ? [...] Et puis ça apprend aussi l'humilité. (E4-Rose, l. 294-312).

Au total, Rose confirme donc son profil très marqué sur les logiques dialogique et herméneutique. La logique personnelle est plus faible chez elle que chez ses collègues, car jamais n'émergent dans son discours des bénéfices personnels à son engagement, si ce n'est le plaisir d'apprendre toujours et de faire un travail qui a du sens.

6.16. Trois portraits de Sandra

Portrait de Sandra (Entretiens n°1)

Sandra a 34 ans. Infirmière à l'âge de 21 ans, elle a exercé principalement en service de réanimation et aux urgences, pendant 6 ans. Très vite, elle se dirige vers la formation :

J'avais toujours gardé en tête que un jour j'irais voir ce qui se passe en formation. Et j'ai envoyé une lettre spontanée à l'IFSI [...]. C'était l'époque en 2009, où ils recherchaient des formateurs pour l'AFGSU, et à cette époque-là – et c'est toujours le cas, d'ailleurs – il fallait une antériorité de moins de dix ans dans un service de réa ou d'urgences. Et ils avaient très peu de formateurs sur place qui avaient ce profil. Donc je suis tombée au bon moment. (E1-Sandra, l. 12-16)

J'étais aussi très investie en tant qu'infirmière sur l'encadrement des étudiants dans mon service. Et puis parce que le contact avec les étudiants m'a toujours intéressée, en fait. En service déjà. C'était toujours quelque chose qui m'a plu. Et ça me permettait beaucoup de revenir sur ma pratique, "ah bon, il y a ça de nouveau ?". Enfin je trouve qu'on apprenait en fait l'un et l'autre, et l'étudiant, et moi-même. (E1-Sandra, l. 44-50)

Recrutée comme faisant fonction de cadre, elle est formatrice depuis 6 ans, avec deux interruptions de 3 ans au total : l'une pour congé parental, l'autre pour suivre la formation cadre de santé.

Lorsqu'elle arrive à l'IFSI, Sandra n'a pas de bagage théorique en pédagogie ; elle apprend « sur le tas », en s'appuyant sur le soutien de ses collègues. Cette expérience a été déterminante en termes de construction professionnelle :

J'ai été jetée dans le bateau tout de suite, quoi. C'est-à-dire que je suis passée d'infirmière à formatrice, tu vois, il y a pas eu de temps... et ça, ça... je pense que ça a forgé mes capacités d'adaptation. Mais je pense que ça, ça a été fort dans mon expérience d'arriver et de finalement... alors j'ai toujours eu un très bon soutien de l'équipe, ça par contre c'est un point très positif, mes collègues m'ont jamais laissée seule et en difficulté. Par contre fallait y aller, quoi. (E1-Sandra, l. 62-68)

« Euh... franchement, en faisant. Là, pour le coup, ouais, par rapport à mon expérience. Parce que ben... pas de notion de pédagogie, clairement, tu vois. Je me suis appuyée sur mon savoir-être. En me disant « bon, les étudiants, je faisais comme ça pour les encadrer », je savais à peu près ce qu'ils attendaient aussi, ça m'a aidée de pas trop être loin d'eux dans la pratique ». (E1-Sandra, l. 75-79)

« C'est clair que c'est les collègues de bureau : « je peux te déranger cinq minutes ? ». Après effectivement les ressources c'est que j'ai quand même vu le nouveau programme à l'école de cadres l'année dernière, avec les compétences, tout ça. Mais vraiment c'est les collègues en premier ». (E1-Sandra, l. 145-150)

Sandra aime son métier de formatrice : « je prends plaisir. Et ouais, je suis bien dans ma place de formatrice ». Elle se décrit comme accessible et cadrante. Du fait de son jeune âge, elle a dû travailler son positionnement pour faire autorité auprès des étudiants :

« Envers les étudiants, je pense que quand même je suis disponible pour eux. Alors après, je suis pas corvéable hein, mais je suis disponible. Globalement, je pense être assez dynamique. Et accessible, enfin tu vois ? [...]. Je suis assez cadrante, en fait. Je me laisse pas trop... je marche pas trop par l'affectif et j'essaie bien de... tu vois de pas être dans le copinage. Parce que il y a le côté âge hein pour moi qui est... d'ailleurs ça a été un de mes problèmes aussi quand je suis rentrée. Parce que du coup, les apprenants avaient sensiblement le même âge que moi. Donc ça c'était compliqué de me dire « en quoi je suis plus légitime qu'eux, avec le même diplôme en plus ? ». Tu vois j'étais juste infirmière quand je suis rentrée, donc... Et après avoir travaillé, je me suis dit « ben oui, le fait d'être devant eux, finalement, c'est ça qui me rend légitime ». Mais du coup, j'ai besoin peut-être d'instaurer une certaine distance avec les étudiants ». (E1-Sandra, l. 122-133)

Ses conceptions de l'enseignement-apprentissage

Sandra aime le contact avec les étudiants et elle a besoin que son enseignement soit proche du terrain, pragmatique, pour se sentir légitime dans sa fonction. Petit à petit, elle prend conscience que l'approche constructiviste est plus pertinente et s'y retrouve davantage :

Alors moi j'aime beaucoup tout ce qui est petits groupes d'apprenants. Je suis formatrice AFGSU donc ça c'est un truc dans lequel je m'épanouis bien. Petits groupes d'apprenants, très pratique du coup. Très concret. Avec des objectifs bien précis. Et ça, ça me plaît bien. (E1-Sandra, l. 103-105)

Pour moi, c'est l'envie de transmettre. Je me dis que je ne pourrais pas faire ce métier si un jour le contact avec l'étudiant me saoule, par exemple. Tu vois ? Donc l'envie de transmettre quelque chose, et le besoin de se remettre en question aussi. (E1-Sandra, l. 85-87)

Alors j'ai pas besoin d'être une experte des soins pour enseigner. Mais il me semble que quand même il faut pas trop que je m'éloigne de ce qui se passe dans les services, pour être légitime, et me sentir légitime. Surtout légitime. [...] Et j'ai besoin, moi, de croire que je suis pas trop loin de la réalité, pour pouvoir enseigner. Et j'ai besoin de me dire que le jour où je me sentirais vraiment trop loin, je partirai. Voilà, pour moi c'est important d'en être là. (E1-Sandra, l. 87-92)

Et l'idée c'est d'arriver – enfin par rapport à l'objectif qu'on s'est fixé – à ce que l'étudiant te dise « ah, mais c'est peut-être parce que... », enfin tu vois, de l'aider à faire des liens en fait. Ça, ça me plaît bien, la posture du formateur dans ce cas-là. Et de pas être justement quelqu'un qui dispense un savoir. (E1-Sandra, l. 246-249)

Son engagement dans la simulation clinique

Sandra s'engage dans l'activité simulation par opportunité, sollicitée par le directeur en tant que formatrice AFGSU :

Alors déjà, c'était un projet fort de l'établissement. Le directeur nous l'a présenté tel quel. Et ça m'a tout de suite bottée ! je me suis dit « cool ! quelque chose de nouveau, ... une méthode pédagogique nouvelle, qu'on connaît pas ! » [...] Donc comme moi j'étais formée à l'AFGSU, j'ai été une des premières formées [...] Voilà, une opportunité. (E1-Sandra, l. 155-163)

C'est d'abord pour ce qu'elle considère comme son caractère innovant qu'elle est attirée par le format. Ensuite elle repère sa pertinence pour former des professionnels et les aider à donner du sens à leur pratique. Sa dimension technique est aussi un élément d'attraction pour elle :

Le fait de proposer quelque chose d'original aux étudiants. Voilà, ça, ça me plaît. Et puis ce qui me plaît aussi d'être un des éléments où... enfin... d'être aidant pour essayer de leur faire comprendre pourquoi ils font les choses. De mettre un sens sur leur pratique, en fait. De les aider à mettre un sens à leurs pratiques. Ça, ça me plaît bien. (E1-Sandra, l. 241-245)

C'est une méthode pédagogique que j'aime bien. Alors peut-être que c'est un peu en lien avec ma génération ? mais tu vois... alors c'est peut-être con mais le matériel, quoi... ça me plaît le mannequin, tu vois, le mannequin, ça me plaît, de me dire « tiens, on peut faire ça ! »... Enfin je trouve que c'est une super technologie. [...] Alors je maîtrise pas tout, mais ça me plaît bien, oui ! ça m'effraie pas en tout cas. (E1-Sandra, l. 394-401)

Dans ce format, elle se reconnaît des convergences de vue avec certains de ses collègues : un goût partagé pour l'innovation et l'expérimentation pédagogique, et une certaine appétence pour le challenge :

Je sais pas, il me semble que pour l'instant, les formateurs AFGSU et simulation, on a quand même cette envie... tu vois, on a envie d'expérimenter de nouvelles choses, ça nous fait pas peur, on n'est pas dans nos retranchements, à dire « oh, là, là, non, surtout pas de simulation !, c'est une mode »... parce qu'on peut entendre, tu vois, « c'est la mode, la simulation, vous verrez dans dix ans on n'en fera plus ! », ben c'est pas grave si dans dix ans on n'en fait plus ! on en fait en ce moment, profitons-en ! Et je pense qu'on est assez dynamique, toute cette équipe-là, de formateurs en simulation. On n'a pas peur. Il me semble qu'on a vraiment des points communs... Et puis sur l'investissement. Je pense qu'on s'investit aussi. C'est pas juste alimentaire, notre métier, on a envie. (E1-Sandra, l. 586-594)

Enfin, moi, je le ressens comme ça en tout cas, ouais. J'ai l'impression qu'on a tous à peu près le même profil. (E1-Sandra, l. 581)

Bien que plaisant pour elle, le format lui demande du temps et de l'énergie. Elle a récemment été associée à l'animation de la formation de formateurs, et elle considère cela comme une chance. Et le format lui permet de rester en contact avec le terrain :

C'est chronophage quand même, ça prend de l'énergie, c'est pas... tu fais pas un CM de deux heures et puis hop c'est fini, quoi : tu enchaînes les groupes les uns après les autres dans la journée, et en général tu es bien fatiguée ! (E1-Sandra, l. 294-297)

C'est quand même prenant comme activité. Pour une heure étudiant, en fait tout le travail qu'il y a en amont, je trouve que c'est quand même important. (E1-Sandra, l. 423-424)

Ben là, par exemple, cet après-midi, j'ai pris connaissance de la formation, des différents supports, demain je rencontre Marc pour lui dire « ben tiens, j'aimerais bien faire cette intervention, et celle-là ». Et puis... tu pars en déplacements, quand même [...] Mais ça me coûte pas en fait, parce que je me dis que c'est une expérience nouvelle. J'ai envie de profiter de l'opportunité, quoi, c'est clair. (E1-Sandra, l. 269-277)

Je vais questionner ma pratique « ah mais là, t'es sûre que c'est comme ça en service, maintenant ? », enfin tu vois ? et ça pour moi, c'est un vrai bénéfice, parce que je me dis que si on se goure, ça va pas marcher, on est obligé d'être crédible dans la simulation. Et je pense qu'on est obligé de se renseigner sur ce qui se fait. (E1-Sandra, l. 377-380)

Elle se dit fortement impliquée mais pas au point d'être en fusion avec la cible ; elle considère la simulation comme un outil pédagogique au même titre qu'un autre. Sa motivation est en lien avec la pertinence du format pour la professionnalisation de l'étudiant :

Puisqu'il y a un projet maintenant où on forme les formateurs et je suis inscrite dans le tutorat. Donc je vais après intervenir en tant que formateur de formateurs. Donc du coup, il y a une vraie implication puisque c'est une méthode qui me plaît. Après je fais pas de la simulation pour faire de la simulation... j'ai bien en tête que c'est, entre guillemets, qu'une méthode pédagogique, et que il peut y avoir plein d'autres formes. J'ai vraiment envie que ça ait une plus-value, tu vois, dans le parcours de l'étudiant, mais faire de la simulation pour faire de la simulation, non, par contre. Mais je suis impliquée, oui, je suis impliquée. (E1-Sandra, l. 257-265)

Si on me disait que chaque UE, par exemple, doit être assortie d'un scénario de simulation. Ça, clairement, ça m'irait pas. Ça irait pas avec mes représentations de la pédagogie. (E1-Sandra, l. 521-522)

L'autre élément de motivation est de nature socio-affective et tient au collectif de travail ; l'émulation collective, le climat social et la cohésion d'équipe liée à un fort engagement de chacun sont un moteur pour elle :

Ben en fait, les formateurs simulation là, actuellement qui sont formés, là, on a quand même une très bonne cohésion d'équipe. On s'entend globalement très bien. On va pas en simulation en disant « pff ! Encore de la simulation à faire ! ... », donc je pense... – et à mon avis, c'est le risque... de former tous les formateurs – c'est qu'à un moment donné, cette cohésion elle soit plus là, quoi. Parce que si tout le monde est formé, moi j'ai un peu peur de ça. Que si tout le monde est formé, y compris les gens qui le font par obligation, comment on va inclure ces gens ? ... j'ai un peu peur qu'on perde ce côté... convivial, un peu, tu vois ? (E1-Sandra, l. 525-534)

La personnalité de Marc, quand même, qui il est, impacte fortement. Moi, c'est un collègue que j'apprécie beaucoup. C'est un collègue avec qui je travaille bien en plus. Ce serait quelqu'un avec qui j'ai du mal à travailler ou avec qui je me sens pas... tu vois y a des collègues... enfin voilà je me dis si c'était eux les porteurs du projet, non, je me serais même pas inscrite là-dedans ! [...] Et je me dis que ça, ça impacte fortement, ouais, quand même. Ouais, je pense que je montera pas des scénarios avec... ce serait difficile pour moi de devoir monter un scénario de simulation avec quelqu'un avec qui je partage pas les mêmes valeurs, par exemple. (E1-Sandra, l. 564-576)

Elle retire des bénéfices pour elle-même en termes de satisfaction professionnelle, directement liée à son sentiment d'efficacité et sa perception de légitimité :

J'y ai jamais réfléchi mais... Ben les bénéfices, je pense que ça se rapproche de ce que je te disais quand je te parlais en début d'entretien de la crédibilité, de la légitimité du formateur. J'ai l'impression que quand je monte un scénario, je suis obligée d'être au plus proche de la réalité. Donc euh... je me raccroche à ma pratique. [...] Je me fais plaisir aussi ! (E1-Sandra, l. 374-394)

Je trouve que l'étudiant quand même... quand il ressort et qu'il te dit « oh, j'ai complètement oublié les caméras ! j'étais vraiment dedans ! » et que tu le vois, toi, qu'en simu, il fait pas semblant, quoi ! qu'il est vraiment pris dans le scénario... ben du coup, tu as une certaine... ouais, c'est bon, j'ai réussi en fait... Je suis allé là où... enfin, ils vont là où je voulais les amener quoi ! une certaine satisfaction, quoi. Quand ton scénario il est réussi, je me dis « bon, ben ça va, on a bien pensé à tout ». (E1-Sandra, l. 401-406)

Sa perception de développement professionnel dans et via la SCPE

Sandra considère que le format simulation nécessite diverses ressources de compétence :

Disponibilité, clairement. J'allais dire adaptabilité, mais c'est pas le bon mot... adaptation plutôt. Capacités d'adaptation. Pour pouvoir rebondir sur ce qui est dit. Ecoute. Attention. Et c'est pour ça je pense qu'on est fatigué après une journée de simulation. Parce que... il faut vraiment être là, pour le coup, tu vois ? Faut avoir une vraie présence. Et puis je pense qu'il faut être dynamique. Pour instaurer un climat de confiance avec ton groupe, tu vois. Si tu es fermé, je me dis que les apprenants, ils vont peut-être pas se sentir en confiance, donc il faut quand même avoir une sorte de bienveillance envers eux. (E1-Sandra, l. 499-506)

Chaque fois que je suis en simu, alors surtout au moment du débrief, j'ai en tête d'essayer – alors je suis de nature assez bavarde – d'en dire le moins possible et d'être vraiment là, en... je répartis le temps de parole, je donne la balle à l'autre, tu vois ? en tant que médiateur, entre guillemets, si on peut dire... Et quand je sens que ça fait deux minutes que je parle et que les étudiants... « Tais-toi Sandra ! », tu vois ? (*Rires*)... (E1-Sandra, l. 408-412)

Sandra a expérimenté le format avant d'avoir suivi la formation de formateurs. Celle-ci a eu un effet paradoxal pour elle. Elle a pris conscience des précautions et de la rigueur imposée par les recommandations de bonnes pratiques, et cela l'a déstabilisée :

Ben alors quand même pour le coup, des éléments pédagogiques que j'avais pas à l'époque. Donc pour le coup, ils apportaient quand même une approche pédagogique intéressante. Après... alors elle m'a montré l'importance du débriefing. [...] Et en même temps ça m'a mis la pression. C'est-à-dire que je me suis dit que en fait, dans un débrief, tu peux pas dire ce que tu veux, il faut faire attention, faut être super forte et... alors qu'en fait, des débriefs, j'en faisais déjà ! Tu vois ? En me disant « mince ! ah ouais mais moi je formule comme ça aux étudiants, et je me rends pas compte quel impact ça peut avoir sur eux ! », donc ça... ça remue un peu, ça m'a remise en question... oui, ça a remis en question ma pratique. Et ça m'a mis la pression. (E1-Sandra, l. 199-203)

J'ai trop entendu « le débrief – au départ, hein, quand on a mis en place la simulation – le débrief, il y a que les gens formés qui peuvent le faire », tu vois, et j'ai cette phrase en tête. Et du coup, je me dis, bon, « tu as été formée, on t'a appris qu'il y a des étapes et il faut calquer la méthodologie là-dessus ». Et j'arrive pas à m'enlever cette pression. [...] Mais par contre, j'ai jamais ressenti ça quand je suis arrivée, tu vois, alors que j'avais zéro pratique de pédagogie ! (E1-Sandra, l. 437-462)

Sandra ressent des difficultés dans la conduite de ses débriefings. Voulant se conformer aux recommandations, elle est actuellement dans une posture de contrôle sur elle-même, de réflexivité en cours d'action, qui l'empêche d'être totalement centrée sur les étudiants et la situation :

Cette méthodo, elle m'enferme parce que j'en perd mon naturel. Du coup, tu vois, ouais, j'ai bien les étapes en tête. Alors le ressenti, l'analyse de la situation, la transférabilité, tu vois ? Je les connais, et du coup je me dis « bon alors, là, tu as fait les ressentis, OK, c'est fait », mais si on reparle des ressentis « ah ben merde ! », enfin tu vois, je suis vite... (E1-Sandra, l. 441-445)

Je suis encore pas naturelle dans cette pratique. Alors parce que je l'ai pas beaucoup expérimentée. Donc pour moi, quand je suis en débrief, je suis trop... en fait, j'analyse trop ce que je suis en train de dire, je m'écoute trop [...] Je me pose pas autant de questions sur les autres formats pédagogiques, tu vois ? (E1-Sandra, l. 426-429)

Et je l'ai encore, la pression des débriefs. Où j'ai l'impression parfois de manquer de naturel. Je suis vraiment dans le contrôle. De faire attention à qui fait quoi, qui dit quoi, est-ce que j'ai donné la parole à tout le monde, est-ce que tout le monde s'est exprimé ? comment je dois faire ? Et du coup, j'en perds mon naturel. Et parfois ça me met en difficulté, ça. (E1-Sandra, l. 211-216)

Elle s'interroge beaucoup sur sa responsabilité dans la construction des apprentissages et son sentiment d'efficacité est faible :

Comment j'ai animé la simulation. Est-ce que j'ai mis un climat favorable, tu vois, dans le pré-briefing ? Est-ce que je les ai mis à l'aise ? Est-ce que je leur ai bien fait tester le matériel avant qu'ils se mettent en situation pour pas les mettre en difficulté ? Voilà, est-ce que je les ai pas mis en difficulté en ayant oublié une étape ? (E1-Sandra, l. 476-479)

J'ai été confrontée à des situations où j'ai eu l'impression que le groupe était pas du tout impliqué, quoi ! et où j'avais l'impression que mon débrief, j'en avais rien ressorti et j'ai même remis en question le scénario, mais non, en fait, c'est pas le scénario qui va pas. Mes collègues ils me disaient « mais non, le scénario, il va bien ! » et même, elle m'avait observée, elle m'avait dit « ça va ton débrief, t'as pas non plus... » ... et je pense que je me mets la pression. Faut absolument qu'ils en aient retenu quelque chose et je veux être sûre que... alors que, à la limite, ils ont le droit de venir à une simulation et d'en ressortir pas forcément plus nourris que quand ils sont rentrés à la limite ! (E1-Sandra, l. 450-457)

Actuellement, pourtant, elle perçoit des indices de professionnalité émergente pour l'activité. D'ailleurs, la séance de simulation que mènera Sandra en ma présence montrera effectivement qu'elle a réussi à dépasser ces difficultés :

Ça m'a mise en confiance en me disant « ben finalement, ça va, je respecte les étapes ». Mais je pense que... quand tu es pas très à l'aise avec les méthodes pédagogiques – ce qui peut être mon cas parfois en simulation – du coup, tu te réfères à la théorie, tu vois, les différentes étapes du débrief, tu fais attention quand même... et je pense qu'en prenant de l'expérience, ça, je vais peut-être arriver à m'en détacher un peu, arriver à me dire « c'est bon, tu peux te faire confiance ». Et j'en suis pas là encore. Je suis vraiment dans l'apprentissage encore, hein, clairement. (E1-Sandra, l. 233-239)

La pratique de cette activité lui a peut-être apporté davantage de structure, qu'elle transfère aussi dans d'autres formats :

J'ai pas l'impression que (*la simulation*) ait changé quelque chose. Peut-être plus... alors si, peut-être en termes d'objectifs pédagogiques. Ça m'a appris à poser les objectifs. Et du coup, je m'y réfère plus facilement que je ne le faisais avant, je pense. [...] Parce que tu vois, demain, par exemple, j'assure un TPG pour remplacer un collègue. La première chose que j'ai faite je suis allée voir l'objectif de la séquence, et ça, c'est peut-être un réflexe que j'avais pas, et que la simulation m'a apportée. (E1-Sandra, l. 466-472)

Elle est en forte demande de ressources pour l'aider à progresser. La dimension collective de l'activité, tant dans sa conception que dans sa conduite, est un élément important pour elle :

Je suis assez critique sur moi-même en fait, aussi. [...] Mais ça, j'aimerais bien avoir un retour objectif de ma pratique effectivement. Je pense que ça devrait m'aider. Alors pas évaluée pour être... comment dire... jugée, en fait. Voilà, je cherche pas un jugement de mes collègues, « t'es bonne ou t'es pas bonne », mais « sur quoi il faut que je m'améliore ? » en fait. Ouais pour progresser en fait. (E1-Sandra, l. 483-494)

Alors les ressources c'est clair, c'est l'élaboration des scénarios avec les collègues. Déjà quand tu connais bien ton scénario, eh ben, tu es quand même plus à l'aise. Ça m'a vraiment aidée de construire les scénarios avec mes collègues. Et puis, cette année, sur ma première séance de simulation, j'ai une collègue qui m'a, entre guillemets, évaluée. J'étais OK pour ça, c'était vraiment informel. Mais je pense que ça... enfin moi j'ai besoin qu'on évalue ma pratique justement, pour me dire « c'est bon, je suis sur la bonne voie, je fais pas n'importe quoi ... ». (E1-Sandra, l. 226-232)

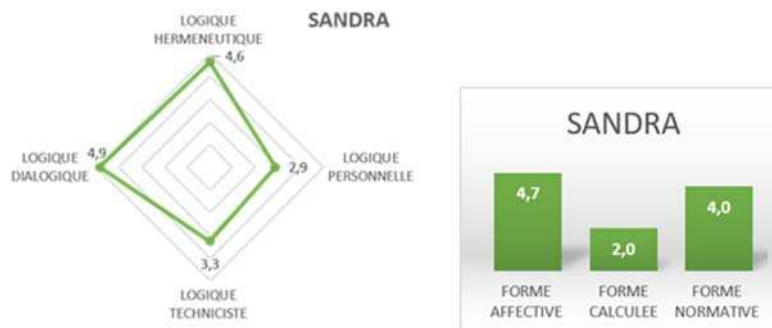
Et ça, pareil, on a été en discuter avec Marc « qu'est-ce que t'en penses ? ». Mais... enfin je le prends pas comme quelqu'un qui... comme une position hiérarchique, tu vois, je le prends vraiment comme une vraie ressource. Et puis... et puis c'est quelqu'un de très disponible aussi, tu vois, donc ça, c'est intéressant, c'est aidant. (E1-Sandra, l. 325-330)

Tu vois, on se retrouve en réunion simulation, on est content de se retrouver, on est content de monter des scénarios ensemble. Il y a une libre parole. Moi je me sens pas jugée. Je peux dire très facilement mes craintes. Tu vois, quand j'ai fait ma première simulation, j'ai pu dire « j'ai peur de pas y arriver, aidez-moi ». Là j'ai fait... enfin... on a beaucoup... finalement, on est pas mal dans la réflexivité nous aussi, tu vois ? (...) Et quand tu as des collègues en qui tu as confiance, tu peux le faire facilement, ça. Même en temps informel, tu vois ? Tu bois un café, tu dis « punaise, j'ai l'impression que j'étais trop nulle ! », « mais non, regarde, tu as fait ça... »... et je me dis que... d'étoffer le groupe, de rendre le groupe... on est beaucoup, tu vois, de formateurs... on peut perdre un peu ça, ce côté euh... [...] Ouais, c'est ma crainte. Eh oui, c'est pas facile de travailler tous ensemble.... (E1-Sandra, l. 538-548)

Synthèse du profil et des formes d'engagement de Sandra

Sandra est dans une **logique dialogique très forte (4,9)** : il est important pour elle de travailler en équipe et ce format lui permet de travailler en étroite collaboration avec des collègues qu'elle apprécie, en qui elle a confiance et qui sont pour elle une ressource d'apprentissage. Elle apprécie aussi de travailler en proximité et en interaction avec les étudiants. La **logique personnelle est assez forte (2,9)** : Sandra se fait plaisir dans cette activité qui fait écho à sa conception de l'enseignement et la fait se sentir légitime en tant que formatrice, mais elle lui coûte beaucoup d'énergie pour être à la hauteur de ce qu'elle estime nécessaire. La **logique herméneutique est très forte (4,6)** : Sandra s'interroge beaucoup sur sa pratique, et manifeste un fort désir de progresser. Elle saisit les opportunités d'apprentissage auprès de ses pairs pour se développer. La **logique techniciste enfin est assez forte (3,3)** : Sandra est dans une posture de contrôle, elle a actuellement besoin de maîtriser la méthodologie pour se sentir à l'aise et compétente dans le format, en particulier dans la conduite de débriefing. Elle aime beaucoup l'aspect technique et ludique du format.

La **forme d'engagement affective est très forte (4,7)** : Sandra aime le format pour sa dimension technologique et proche du terrain, et pour sa dimension collective qui lui permet de travailler avec des personnes qu'elle apprécie et en proximité avec les étudiants. Elle en parle avec engouement et s'y fait plaisir. La **forme d'engagement normative est forte (4,0)**. Si la question des normes de bonne pratique est présente, c'est actuellement plus un frein pour elle qu'un réel objectif. Pour autant, elle exprime un besoin d'étayage. Elle manifeste un sentiment de solidarité vis-à-vis de ses pairs, et se fait un devoir de se développer pour gagner en compétences. La **forme d'engagement calculée est modérée (2,0)** : La simulation n'est pas pour Sandra un élément de son projet professionnel. Elle en profite parce qu'elle aime cela, point.



Portrait en Activité de Sandra (phases 2 & 3)

Description de la séance (25 mai 2016)

La séance a lieu à l'IFSI sur une demi-journée dans l'une des deux salles équipées en laboratoire de simulation. Elle s'inscrit dans une séquence de deux journées au cours desquelles deux binômes de formateurs seront en charge de séances de simulation pour différents groupes d'étudiants de deuxième année. La séance a ceci de particulier qu'elle est découpée en trois fois une heure, c'est-à-dire qu'au cours de la demi-journée, trois groupes vont se succéder. Ce sont des groupes de six étudiants, et seuls deux d'entre eux seront acteurs dans la situation. Le scénario est le même pour tous les groupes. Il s'agit de prendre en charge un patient qui débute un choc septique. L'artéfact est un mannequin. Le scénario est mis en œuvre pour la première fois avec des étudiants et c'est Sandra et sa collègue Paula qui l'ont conçu. La séance au cours de laquelle j'observe Sandra a lieu l'après-midi de celle où j'ai observé Paula. Sandra a donc déjà animé une séance le matin-même.

Chaque groupe est accueilli avec un briefing qui dure environ 20 à 25 minutes et comprend la visite du laboratoire avec manipulation du mannequin. La situation dure 5 à 10 minutes et le débriefing qui suit, environ 25 à 35 minutes. A la fin de la séance, les étudiants sont invités à se rendre dans une autre salle où il leur est demandé de

remplir un questionnaire de satisfaction (incluant leurs perceptions d'apprentissage) et le DASH version étudiant. Il leur a été expliqué pourquoi lors du briefing. J'en profiterai pour leur faire remplir mes autorisations d'enregistrements à ce moment-là.

Sandra animera cette séance avec un collègue infirmier, Norbert, qui intervient ponctuellement à l'IFSI. Il a suivi la formation de formateurs en simulation au centre de simulation, et, comme ses collègues de l'autre laboratoire, est en cours de tutorat. L'après-midi de la veille, ils ont préparé ensemble cette journée afin de tester le scénario et se concerter sur la manière de conduire la séance.

Comme lors des séances du matin, les petits groupes de six étudiants arrivent à l'heure prévue, en tenue professionnelle, et se succéderont de façon très fluide au cours de l'après-midi. La salle a été organisée par Sandra : des chaises disposées en cercle. Là encore, le timing est très serré mais l'organisation est très cadrée et tout fonctionne comme une mécanique bien huilée, sans temps mort, sans incident notable. Sur un plan technique, Sandra a été confrontée ce matin à une défaillance technique sur le scope, elle a donc mis en œuvre un « plan B » pour parvenir à mettre en œuvre le scénario : la prise de tension artérielle manuelle et non automatique, ce qui implique une intervention du facilitateur en cours d'action.

La manière dont Sandra accueille les groupes et conduit la visite de l'environnement est très significative d'une centration sur les étudiants et ce dont ils ont besoin pour se sentir à l'aise. Son attitude est ouverte, elle est souriante, sa voix est calme et posée. Lors de la visite de l'environnement, la manière dont elle procède pour faire découvrir aux étudiants les fonctionnalités du mannequin et du matériel est, comme chez Paula, très détendue, de manière à démystifier au maximum cette dimension technique.

Au cours de l'exercice simulé, Sandra tiendra le rôle du facilitateur en alternance avec son collègue. Elle le guide de temps en temps, en lui soufflant des répliques lorsqu'il est lui-même appelé à prendre ce rôle.

Pour l'installation dans la salle de débriefing, Sandra a manifestement une stratégie de placement au sein du groupe : à un moment elle changera de place afin de ne pas se trouver à côté de son collègue. Elle conduit son débriefing avec souplesse : elle veille à faire participer le groupe, et semble assez à l'aise pour atteindre les objectifs.

Je pense à ce qu'elle m'a dit lors de notre première rencontre : qu'elle ne se sentait pas naturelle dans l'exercice, à cause de la pression ressentie à la suite de sa formation. Il me semble qu'elle a aujourd'hui dépassé ses propres blocages...

Débriefing à chaud

A l'issue de sa journée, Sandra se dit « fatiguée !, parce que ça demande énormément de concentration », mais elle est particulièrement satisfaite « parce que du coup, je me dis que sur chaque groupe, les objectifs ont été atteints, et ça c'est une réussite pour moi » (E2-Sandra, l. 6-7). Elle se montre particulièrement contente de son dernier débriefing, qui représente pour elle, le standard de qualité à atteindre :

SANDRA : Je crois que c'est un des premiers débriefs où, depuis que je suis formée, où je suis – alors du coup, j'aurai l'occasion de m'écouter, ça va être génial ! – mais je crois que j'ai pas beaucoup parlé en fait. Dans le débriefing. Vraiment des longs moments d'échange entre elles, où un moment je me suis dit « ça y est ! Génial ! C'est ça, un débrief ! ». Voilà. Donc ça, du coup, je suis contente, parce que je crois que jusqu'à aujourd'hui, j'avais vu, observé par... tu sais quand tu observes d'autres collègues, mais je l'avais jamais vécu. Donc du coup, je pense que ça va me rester, tu vois ? Ce sera un souvenir important. (E2-Sandra, l. 19-25).

Elle estime avoir progressé, parce qu'elle a passé une sorte de contrat moral vis-à-vis des étudiants en annonçant sa posture, ce qui, dit-elle, l'a obligée à la tenir ; c'est là un indice d'engagement normatif :

SANDRA : Et je pense que j'ai pas mal progressé parce que justement, sur... j'ai annoncé mon positionnement déjà, à chaque séance « je suis là comme facilitateur, pour faciliter les échanges, n'attendez pas de connaissances théoriques de ma part, je suis pas là pour ça, c'est vous qui faites le travail ». Et ça, du coup, ça m'a permis vraiment de prendre la posture pour le coup. Donc ça, ça a été aidant. Voilà. Le fait de le dire, tu peux pas faire le contraire du coup ! Tu vois ? Donc ça m'a assise dans cette posture et du coup j'ai été plus... plus naturelle. J'ai été naturelle. Ouais. J'ai été naturelle. (E2-Sandra, l. 38-44).

Sandra a le sentiment d'avoir dépassé le blocage dont elle avait parlé lors de notre première rencontre : « Je t'en avais parlé... j'étais complètement parasitée par les étapes du débrief et tout. Là, j'ai lâché. Et ça aussi c'est cool ! (*Rires*) » (E2-Sandra, l. 47-48).

Entretien d'explicitation - auto confrontation (phase 3 - juin 2016)

L'entretien a lieu une quinzaine de jours après la séance observée. Sandra a animé depuis une autre journée de simulation. D'emblée nous envisageons la difficulté potentielle pour elle de se rappeler précisément la séance où j'étais présente, mais je la rassure sur ce point. Lorsque je lui demande s'il y a un ou des épisodes qu'elle souhaiterait évoquer comme étant significatifs pour elle de sa pratique dans ce format, elle fait référence au débriefing, et en particulier au « très bon » débriefing dont elle avait parlé après la séance :

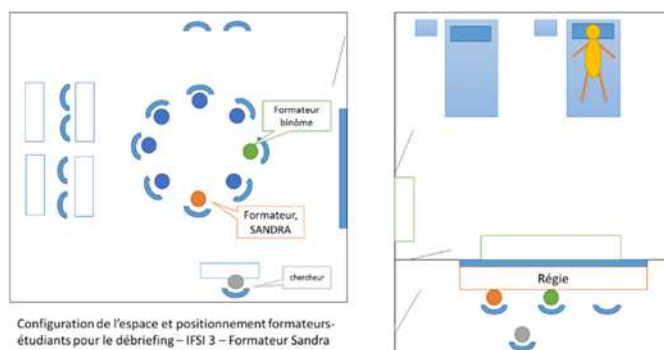
Je pense que c'est peut-être un des meilleurs débriefings que j'ai pu mener. Où j'étais assez en retrait – ce dont je me souviens – et j'ai revécu la même chose le lendemain avec un groupe d'étudiants qui... comment dire... est un peu repéré au sein de la promo [...] et du coup, j'ai pu... J'y suis allée avec beaucoup d'appréhension dans ce débriefing, en me disant « mince, mais à qui je vais me confronter ? », et en fait c'était à peu près pareil, vraiment très riche et où du coup, moi je me suis vraiment mise en position plutôt de retrait, je balance la parole à l'un, à l'autre, mais c'est vraiment eux qui ont fait le travail. Donc il y a eu deux expériences comme ça sur les deux jours, eh ben où j'ai encore plus compris le rôle, au niveau de la simulation, du formateur, et ça m'a donné confiance, quoi ! Vraiment. Et puis c'est... bon, je sais faire, en fait ! (*rires*) (E3-Sandra, l. 18-28)

Le fait d'avoir ressenti ce sentiment d'efficacité à deux reprises alors qu'elle gérait deux groupes aux dynamiques assez différentes, lui permet de consolider ses savoirs expérientiels et lui donne confiance en elle.

Les gestes langagiers

L'installation de la salle de débriefing

L'installation de la salle relève chez Sandra d'une conscience pré-réfléchie : elle le fait de façon spontanée, cela lui semble évident et elle le raccroche à une pratique collective implicite, destinée à favoriser l'interaction. Pour autant, elle conseille ses jeunes collègues dans ce sens :



SANDRA : J'avais dû faire un rond d'apprenants, avec moi à l'intérieur. Sans table.

CH. : Est-ce que c'est un choix de ta part ou est-ce que c'est quelque chose qui est concerté au sein de l'équipe ?

SANDRA : Alors il me semble que tout le monde fait ça. Je dirais que tous les formateurs font ça parce qu'on a été quand même bien... euh, comment dire... En tant que formateur à l'IFSI, on sait que ça privilégie quand même beaucoup plus l'échange, que ça permet d'avoir... comment dire... pas d'échange unidirectionnel, tu vois ? entre le formateur et l'apprenant... Et l'idée c'est vraiment de pouvoir répartir la parole. Et quand tu es en cercle et sans table, ben c'est plus propice à la discussion, à l'échange. Donc je crois qu'on fait tous comme ça.

CH. : En fait, ça n'a pas été spécialement parlé, explicité ?

SANDRA : Non, alors par contre, c'est vrai qu'on le dit. Moi par exemple, avec Norbert ou les autres qui ont été avec moi la journée d'après, je les ai bien sensibilisés à ça : « regardes ton espace, tu vois, là tu étais vraiment face aux étudiants, intègres-toi dans le cercle, n'hésites pas à te mettre au milieu d'eux et pas être en face, pour justement favoriser l'échange ». Donc c'est pas... enfin, il me semble que tout le monde le fait... après est-ce que c'est clairement écrit quelque part ? Non, je crois pas. [...] Parce que ça fonctionne bien en fait. C'est important. (E3-Sandra, l. 105-128)

On observe ici la construction de savoirs expérimentiels, issus de la pratique, dans une sorte de conscience pré-réfléchie. Ces connaissances sont implicites, non conscientisées, mais elles se matérialisent dans la parole de Sandra lorsqu'elle est en position de tuteur pour ses collègues.

La position du formateur au sein du groupe

Son placement dans le cercle relève aussi d'une stratégie très claire, même si là encore, elle est peu conscientisée, ce que montre le discours. Son but est d'abord d'y trouver une aide pour tenir la posture de médiateur qu'elle ambitionne de construire :

CH. : À un moment d'ailleurs, tu as changé de place : tu t'étais installée, les étudiantes étaient à côté et Norbert est venu s'installer après à côté de toi. Et du coup, toi tu as changé de place. Tu as mis un étudiant entre vous.

SANDRA : (*Rires*) Ah, d'accord !

CH. : Tu te souviens de ça ?

SANDRA : Non ! Mais je dois le faire assez souvent pour le coup, parce que je trouve que si on est tous les deux à côté, on retrouve un format un peu « cours », tu vois ? Et on n'est pas là-dedans en fait.

CH. : Donc c'est quand même bien calculé....

SANDRA : Ouais, ça oui ! Mais bon, c'est moi après... parce que je sais que c'est important et que... et moi ça m'aide dans ma posture aussi... Ouais, ça m'aide à me rappeler que je suis pas en cours, quoi !

CH. : Ah oui ?

SANDRA : Alors c'est peut-être complètement inconscient, si tu veux, mais le fait d'être entourée d'étudiants et d'avoir mon collègue qui est à gauche ou à droite, mais de pas avoir ce face-à-face, ça m'aide à me rappeler que voilà, je suis pas là pour apporter des connaissances. Il me semble que pour moi c'est important. Du coup, si je me suis déplacée, ça doit l'être vraiment ! (*Rires*) (E4-Sandra, l. 129-143).

Le choix du vocabulaire

Sandra est attentive à la manière dont elle s'y prend pour amener l'étudiant à évoquer son action et dont elle formule ses questions de relance ; on retrouve des techniques issues de l'entretien d'explicitation :

SANDRA : En termes de questionnement, je suis bien dans « qu'est-ce qui fait que... ? »... J'essaie de ne jamais utiliser le « pourquoi ? » dans mes débriefings... C'est une règle que je me mets en tête parce que je me dis que le pourquoi, il induit une justification et qu'on n'est pas sur la justification. Donc je suis toujours très attentive à ma formulation. Qu'est-ce qui fait que ?, comment vous pouvez expliquer que ? J'essaie d'éviter le « pourquoi ». Bon je le dis peut-être mais bon, voilà. Euh... Après je me dis que oui, du coup, j'essaie de la remettre dans son action. (E3-Sandra, l. 516-521)

Les gestes éthiques

Créer un climat favorable

Sandra est aussi particulièrement vigilante au fait d'instaurer un climat bienveillant au sein du groupe, afin de susciter leur envie d'y aller malgré les appréhensions. Elle est attentive aux réactions qu'elle perçoit et lorsque les étudiants manifestent de l'inquiétude, elle s'interroge et en déduit des améliorations à apporter au dispositif pour éviter d'induire la crainte du piège ou pour simplifier le scénario :

SANDRA : Et ma posture aussi, à moi, qui a fait que, à un moment donné, ça a fonctionné. Et dans l'autre groupe, le groupe des garçons, comme j'avais un peu plus d'appréhensions, je pense que j'ai vraiment installé un climat de confiance dans le pré-briefing, j'ai été très vigilante à ça. En me disant « faut vraiment qu'ils comprennent qu'on va pas les piéger, qu'on va pas... ». Donc j'ai un peu utilisé l'humour, tu vois, la décontraction, et du coup, ça a bien fonctionné, quoi. (E3-Sandra, l. 42-47)

SANDRA : [...] que le groupe se sente en sécurité. Voilà. Pour éviter les résistances à... « je veux pas passer, je vais être jugé », enfin tu vois ? Alors après, est-ce que c'est suffisant de le dire ? Après ce qu'il faut, c'est que ce que tu dises, tu le fasses, hein, que tu le fasses apparaître dans ta... après quand tu présentes la salle, quand... tu vois que tout ce que tu mets en... si tu dis qu'il n'y a pas de jugement, et que sans faire exprès tu... ouais, faut être vigilant quand même ... Donc oui, l'objectif c'est vraiment la mise en confiance... éviter que les étudiants veuillent pas passer, en fait, parce que je trouve ça dommage... (E3-Sandra, l. 150-156)

SANDRA : Ce que j'ai dû me dire, je pense, c'est « rassures-le » (*Rires*) « Rassures-le pour pas qu'il pense que c'est un piège », (E3-Sandra, l. 293)

SANDRA : La relève est beaucoup trop importante. Faut qu'on le revoie ça, l'année prochaine. On n'a pas besoin d'autant de choses en fait. Du coup ça les inquiète. Ils veulent prendre des notes sur les éléments, et il y a des éléments qui... on les inquiète pour rien en fait. (E3-Sandra, l. 342-344).

La considération positive

Sandra veille avant tout à ce que les étudiants repartent avec un sentiment d'efficacité, ou au minimum, qu'ils ne se sentent pas plus mal qu'en arrivant... Elle en fait sa priorité :

SANDRA : Et de pas dire « elle a mal fait ». C'est surtout ça qu'il faut qu'ils comprennent. C'est qu'on va pas que pointer – et en plus c'est vrai – on pointe pas que ce qui est pas bon en fait. Il faut pas non plus dire que tout va bien, être dans le monde de... Voilà, s'il y a quelque chose qui est pas bien... qui est pas conforme aux pratiques, il faut arriver à le faire remonter. Mais je crois que c'est ça qui est intéressant. Ben oui, on va les juger, forcément, mais juger c'est pas forcément leur dire « c'est pas bien ». C'est ça. (E3-Sandra, l. 320-326)

SANDRA : Ce groupe, il s'est quand même bien démarqué des autres et du coup, je crois que c'était important de leur dire que ça correspondait bien à la prise en charge demandée, quoi. En fait, là ce qui était intéressant, c'est qu'il n'y avait quasiment pas d'écart entre les bonnes pratiques et ce qu'elles ont fait. Et je pense que c'était important de leur redire. (E3-Sandra, l. 569-572)

SANDRA : Je pense que je suis assez attentive aux émotions des étudiants, dans mes débriefs, pour que... s'il y a une priorité, c'est de pas laisser partir un étudiant mal. Tu vois, qui ait mal vécu sa situation ou qui se dise « j'ai mal fait, je suis vraiment trop nul, je suis pas fait pour ça », tu vois ? qui remettrait en cause vraiment sa formation. À partir du moment où j'arrive à canaliser ça, eh ben si j'ai pas atteint les objectifs du débrief, eh ben je vais me questionner, je vais me dire « tiens, pour moi, qu'est-ce qui a fait que ? », mais finalement c'est pas grave. (E3-Sandra, l. 728-734)

Les gestes de mise en scène du savoir

La conduite du briefing

Sandra conduit son briefing selon les recommandations de bonnes pratiques, en étant, comme nous l'avons vu, attentive à être congruente et sincère :

SANDRA : Ben en premier, je reprends un petit peu le contexte de la simulation. Pour bien les replacer dans pourquoi ils viennent là où ils sont, en fait. Et puis après je leur explique que voilà... enfin je leur pose les notions de respect, de confidentialité – qu'ils connaissent, hein, d'ailleurs, c'est souvent qu'il y a des formes comme ça dans l'IFSI quand même – Après j'essaie quand même d'être en accord avec ce que je leur ai dit, tu vois par exemple de pas... leur parler de confidentialité et laisser la porte ouverte, enfin tu vois, un truc tout bête, mais voilà, j'essaie de bien faire attention à ce que je vais poser avec le groupe. Que ça soit vrai, quoi. (E3-Sandra, l. 159-165)

Lors de l'écoute d'un extrait du briefing, Sandra me signifie qu'elle veut réagir à ses propos :

CH. : Tu veux commenter là ? (*dans l'extrait, elle explique que c'est important de s'interroger sur ce qui a amené la prise de décision et l'action, que celle-ci soit adaptée ou non*)

SANDRA : Oui, parce que du coup, je pense que c'est vraiment ça : qu'est-ce qui fait que j'ai agi comme ça ? Et je trouve que c'est bien que je le dise, pour le coup. Je pensais pas que je le disais aussi explicitement !

CH. : Ça te paraît important d'être très précis ?

SANDRA : Oui, pour que du coup ils se disent pas, vraiment, qu'on va juger ce qu'ils ont fait, d'être dans le jugement, tu vois. Je pense que c'est important qu'ils comprennent qu'on veut juste leurs schémas de pensée à eux, pour pouvoir agir là-dessus. Et que eux puissent agir là-dessus en fait. Et je trouve que c'est bien que je le dise en fait ! (*Rires*) c'est marrant de s'en rendre compte comme ça ! (E3-Sandra, l. 217-226)

La visite de l'environnement

Sandra veille à ce que les étudiants prennent des repères pour leur action future, tout en démystifiant les aspects techniques et l'enjeu de l'exercice.

SANDRA : C'est-à-dire qu'on leur explique par exemple que la sonnette, ça marche pas, c'est pas réel, pareil pour le téléphone, on leur... alors soit moi je dis « allo l'infirmier ? » et mon collègue répond. Soit je leur dis « ben allez-y, appelez l'infirmier ! » pour que voilà, ils se... Il y a un côté drôle, je trouve, dans la visite, voilà, pour détendre l'atmosphère. Et leur montrer que... leur montrer qu'il y a rien de grave à être ici ou... d'enjeu plus que ça, quoi. (E3-Sandra, l. 266-270)

La conduite du débriefing

Sandra procède en référence aux trois étapes-clés du débriefing, et plutôt de manière chronologique. Avoir en tête les objectifs en termes de contenus à débriefer lui donne le fil conducteur. Là encore, le fait d'être aujourd'hui formatrice auprès de ses pairs lui permet d'ancrer davantage ces invariants opératoires de sa pratique :

SANDRA : Oui, parce qu'au départ, c'est les ressentis des gens qui sont passés en simulation, après j'essaie de leur refaire... dans l'ordre chronologique qu'est-ce qui s'est passé, comment ils ont agi... et puis ensuite c'est l'analyse, et puis le transfert : s'ils avaient à revivre ça, qu'est-ce qu'éventuellement ils changeraient ou s'ils feraient pareil ?

Et puis je garde bien en tête mes objectifs. Quels sont mes objectifs de la séquence ? J'ai ça en tête. J'ai ces trois étapes et mes objectifs.

CH. : Là est-ce que tu peux me rappeler quels étaient tes objectifs ?

SANDRA : Reconnaissance des signes cliniques et d'apporter une réponse adaptée à cette reconnaissance-là. Il me semble que c'était ça les deux objectifs.

CH. : Cette structure du débriefing, tu l'as apprise comment ?

SANDRA : Dans ma formation. Ma formation à B. ouais. Ces trois étapes, et puis on y revient dessus régulièrement. Tu vois, il y a quinze jours, quand j'ai donné la formation de formateurs, du coup ça a été...

CH. : C'est bien ancré ça...

SANDRA : Oui, c'est bien ancré ces trois étapes. (E3-Sandra, l. 471-484)

Nous évoquons un passage où une étudiante a posé une question, à laquelle Sandra n'a répondu que très brièvement, afin de ne pas la laisser dans l'incertitude, mais lui a surtout suggéré de revoir ses cours. D'une manière générale, Sandra veille à faire en sorte que ce soient les étudiants qui verbalisent leur questionnement et qui fassent eux-mêmes référence aux connaissances à mobiliser. C'est bien sa conviction sur la manière dont l'individu apprend qui guide sa pratique :

SANDRA : oui, je lui ai dit d'aller chercher... elle a le contenu du cours, donc c'est dommage... et puis il faut susciter un peu la curiosité ! (*rires*) Ben je me dis que c'est dommage que ça soit moi qui lui apporte parce qu'elle va pas aller le chercher... et elle va pas retenir, surtout. Alors que si elle, elle va le chercher, je pense qu'elle s'en souviendra. [...] de pas apporter les solutions, ouais. Oui, parce que je pense que vraiment, l'apprentissage, il y a rien de mieux... enfin je suis convaincue de ça. Donc du coup, je me dis que si c'est moi qui lui l'apporte, quelque part elle aura eu sa réponse, quoi, mais qui me dit que dans six mois elle va s'en souvenir ? Alors que si elle va à la recherche, il y a des chances qu'il y ait plus d'ancrage, quoi, simplement, plus d'apprentissage. (E3-Sandra, l. 603-612).

La synthèse de la séance

La question de la clôture de la séance se fait jour lorsque Sandra perçoit des indices de redondance dans les échanges, ce qui lui confirme que l'objectif est atteint. Elle en fait un temps d'expression de ce qui n'a pas été évoqué et qui resterait en suspens pour les étudiants.

SANDRA : Euh... sur la clôture du débriefing ? ah ben ça, c'est une bonne question... euh... quand je... enfin c'est plutôt des ressentis finalement. Quand je sens que... on va être dans la redondance, on va reparler de choses dont on a déjà parlé, du coup, je me dis « ben c'est le moment de clore », parce que le travail a été fait. Après... si, je leur demande « est-ce qu'il y a des choses qui ont pas été abordées ? est-ce qu'il y a des questions qui restent encore en suspens ? ». Parce que je me dis qu'il y a peut-être rien de pire que de sortir d'un débrief en se disant « je voulais poser la question, j'ai pas osé ». Donc je leur laisse un temps. Je leur laisse un temps en leur disant « est-ce qu'il y a quelque chose qu'on n'aurait pas abordé et qui vous semblait important ? », et puis après je clos. (E3-Sandra, l. 574-583).

Les gestes d'ajustement

La gestion du temps

Malgré l'importante contrainte temporelle de ces séances, Sandra ne semble pas anxieuse. Elle s'accorde le temps nécessaire pour les moments qu'elle estime importants à préserver, en particulier lors du briefing, car sa priorité est d'établir un climat de confiance :

SANDRA : Je me mets pas de pression. Enfin, je me mets pas de temps en tête. Parce que je pense que si je le fais en me disant « il me reste cinq minutes », je vais mal le faire.

CH. : C'est important de prendre le temps...

SANDRA : Ah oui. Enfin pour moi oui. Et puis du coup, ce que tu dis, ça colle pas avec ce que tu fais, tu vois ? Si tu te dis « allez, j'ai cinq minutes pour faire mon... et je veux les mettre en confiance », c'est pas possible ! Tu peux pas mettre quelqu'un en confiance en cinq minutes ! Et encore moins un groupe, pour le coup. (E4-Sandra, l. 335-341).

SANDRA : Et dans ma tête je me dis « ben si je finis dix minutes en retard, ben tant pis ils attendront, les autres. Tu vois ? Parce que je sais que je vais pas non plus déborder d'une demi-heure. Donc au pire, je me dis... c'est quoi, dix minutes, un quart d'heure ?, c'est pas grave ! (E3-Sandra, l. 359-362).

L'autorégulation

Sandra a encore besoin de supports pour se sentir en confiance dans l'exercice. Son discours montre qu'elle prépare sa séance la veille en répétant en quelque sorte son briefing. Un document collectif, sorte de procédure, a été fait

mais apparemment, il n'est pas ou plus accessible – il a même été oublié par Marc, le chef de projet ! – ce qui explique que des formateurs moins expérimentés se construisent leur propre « pense-bête » :

SANDRA : Il y a le support que moi, je me fais mais... la veille tu vois, je me dis « faut pas que tu oublies ça, cette notion... », mais c'est plus pour me rassurer. Le contenu, je l'ai, mais c'est pour me rassurer en fait. Mais sinon, non, il y a pas... Je me souviens qu'il y avait un document... justement « nous allons passer une heure de simulation ensemble... » qui avait été écrit... Mais Marc l'autre jour, il l'a vu et il a dit « ah bon, mais il existe ce truc ? ». Enfin tu vois, c'est pas forcément... peut-être ça a été fait pour les débuts ? (E4-Sandra, l. 187-192)

SANDRA : J'ai juste mon truc à moi, mais tu vois c'est perso, c'est pour me rassurer en fait.

CH. : Tu as besoin de te rassurer ?

SANDRA : Ouais. De me dire que j'ai rien oublié. Ou euh... Ben je pense que je vais m'en détacher parce que tu vois... déjà là, tu vois, la deuxième journée, je l'ai lâché ce document, tu vois, c'est juste pour euh... arriver un peu plus... je sais pas... chargée ? j'en sais rien ! Ouais ça me rassure. Vraiment. (*Rires*). (E4-Sandra, l. 194-198)

On peut noter dans cet extrait que le format simulation et l'incertitude qu'il génère compte-tenu qu'il implique de travailler avec le matériau en train de se faire, pose quelques problèmes à certains formateurs, ce qu'illustre Sandra ici. En effet, ceux-ci sont habitués à avoir des guidelines pour conduire habituellement leurs séances de travaux dirigés, ce qui n'est pas le cas en simulation. Par conséquent, se construire un support personnel – même s'il n'est pas utilisé – leur permet de se sentir étayé, « chargé » d'un bagage qui pourrait fonctionner comme une bouée de secours en cas de besoin.

La prise de notes

Sandra prend des notes pendant l'exercice simulé. Elle le fait de façon chronologique et selon une codification qu'elle s'est construite. Ses propos suggèrent qu'elle a confronté sa façon de faire avec celle de ses collègues. Elle a besoin de ses notes qui lui servent de repères :

SANDRA : Je prends mes notes de façon chronologique. Alors c'est pas forcément... euh... je prends pas des points-clés – j'ai des collègues qui font ça, qui ont des sortes de focus « tiens, ça, il faut que je l'aborde avec les étudiants et tout » – moi je suis vraiment dans la chronologie et tout. En général, je mets un prénom à gauche, un prénom à droite...

CH. : Sur les deux étudiants qui sont en...

SANDRA : Ouais. Parce que j'ai des difficultés... je mémorise très mal les prénoms ! Et je me dis que si j'ai pas leur prénom... en débrief, ça le fait pas. Du coup, je mets les deux prénoms. Je marche par flèche quand ils font des choses ensemble, je mets un mot – par exemple s'ils appellent ensemble le médecin, je mets « appel » – et c'est très chronologique. Je mets des petits mots par contre, hein, c'est pas... Par contre, c'est du début à la fin. Et si vraiment il y a un truc qui m'interpelle, je vais faire le focus pendant le débriefing, mais sinon c'est vraiment... pour être sûre qu'on ait vraiment vécu la même chose ensemble. Leur remémorer ce qu'ils ont fait. Parfois ils s'en souviennent pas. [...]

SANDRA : Je sais pas faire sans notes encore. Peut-être un jour ? (*Rires*) Mais là, j'ai besoin de mes notes.

CH. : Et tu t'en sers vraiment pendant le débriefing ?

SANDRA : Je m'en sers dans la chronologie. Parce que comme on voit plusieurs groupes les uns après les autres, parfois je peux confondre une situation avec une autre, tu vois ? (E3-Sandra, l. 379-396).

La gestion des imprévus

Nous avons dit que Sandra avait dû faire face à une défaillance de matériel. Elle semble avoir géré cet imprévu sans que cela ne la perturbe outre-mesure, et cela a été fait en concertation avec ses collègues :

SANDRA : Mon scope est tombé en panne... enfin mon scope, la salle dans laquelle j'allais être. Donc on n'a pas pu l'utiliser à cause d'un logiciel qui buguait... Du coup, il a fallu se dire « est-ce que c'est important d'avoir le scope ou pas ? Non finalement, non. Ben on va quand même garder le mannequin et puis on leur fera prendre la tension. (E3-Sandra, l. 68-71).

A une ou deux reprises au cours de l'après-midi, Sandra fera face avec calme à des petits incidents techniques ou des oublis (batterie du mannequin déchargée). Ses propos témoignent d'une confiance dans sa capacité à gérer la dimension technique de l'activité et cela, grâce à sa maîtrise de la technologie, son aptitude à trouver rapidement une autre solution, et grâce au soutien qu'elle sait pouvoir trouver auprès de ses collègues le cas échéant, ce qui lui confère un sentiment de sécurité :

CH. : Ces aléas techniques, finalement, tu n'es pas en difficulté avec...

SANDRA : Non et puis dans le pire des cas, il n'y aurait pas eu de mannequin, eh bien je me mettais dans le lit ! Tu vois ? Il y a toujours une solution. Et j'essaie de me dire... dans la simulation, enfin, on a le droit d'être imparfait, d'oublier des trucs. [...] Donc je me dis toujours « tu trouveras une solution ! »

CH. : Tu as confiance en toi...

SANDRA : Ouais. Assez, je pense. Oui, et puis je sais que je suis pas toute seule, il y a Paula, là on était nombreux. Je veux dire, dans le pire des cas, je vais chercher un mec de l'autre labo, un infirmier, je lui dis « tu fais le patient », je connaissais le scénario, tu vois ? On n'était pas... je crois qu'aussi on se met en sécurité, on était assez nombreux, oui, du coup j'ai pas ressenti de stress. (E3-Sandra, l. 429-449).

La gestion du groupe

Sandra veille à ce que les étudiants s'expriment et échangent entre eux :

CH. : Le groupe interagit beaucoup, hein... les observateurs sont intervenus aussi.

SANDRA : Ouais. A un moment on entend un petit peu un brouhaha... il y a plusieurs personnes qui s'expriment. Pour moi c'est plutôt bien, c'est plutôt bon signe, c'est qu'ils se sentent en confiance et qu'ils ont apporté des choses... ouais. (E3-Sandra, l. 534-537)

Synthèse du portrait en activité de Sandra

Sandra confirme ici que son engagement est sous-tendu par des **logiques dialogique et herméneutique très fortes**. Elle est particulièrement centrée sur les étudiants, leur implication dans l'exercice, leur besoin de sécurité psychologique, la qualité de leurs apprentissages, et sa pratique se focalise sur la manière d'atteindre ces buts. Elle en fait des priorités, quitte à sacrifier certains objectifs institutionnels si la situation le requiert. **Le profil validité écologique** est donc dominant chez elle. Elle se questionne sur la pertinence de ses choix et possède une conscience assez intuitive de ce qui permet d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés. Pour autant, ce n'est pas toujours conscientisé.

La **logique personnelle est peu perceptible** dans ce que l'on observe d'elle. Au cours de l'entretien, elle se montre satisfaite de ces séances car elle a réussi à dépasser ses blocages. On peut la considérer **modérée**.

La **logique techniciste est faiblement présente**. Sandra maîtrise la dimension technique et surtout elle n'en fait pas un enjeu de sa pratique. Elle n'est pas non plus animée par une logique de maîtrise des savoirs : elle se montre en tout cas déterminée à construire une posture d'accompagnant et non de magister.

Sur le plan du développement professionnel, la séance observée permet de mettre en évidence des indices du processus :

- Le dépassement du blocage dont elle avait fait état lors de l'entretien n°1,
- Le fait que pour deux groupes aux dynamiques différentes, elle se reconnaisse capable de conduire un débriefing répondant à la fois aux standards de qualité qu'elle connaît et à son propre jugement de qualité, et que ce soit nouveau pour elle. On note au passage sa réaction « Ce sera un souvenir important ».
- L'élaboration de stratégies pour créer un climat favorable et faciliter l'engagement des étudiants, qui ne semblaient jusqu'alors que peu conscientisées
- L'élaboration de stratégies pour s'aider elle-même à tenir la posture souhaitée
- Sa récente participation à la formation de formateurs en simulation lui permet de mettre en mots les savoirs expérientiels qu'elle n'avait pas jusqu'alors conscientisés (les gestes langagiers notamment).
- La réflexivité dans l'action et sur l'action : par exemple, elle diagnostique en cours d'action une inquiétude des étudiants, dont elle identifie la cause (la multiplicité des éléments relatifs à la situation qu'ils pensent devoir retenir pour l'action) et elle fait l'hypothèse que ces éléments ne sont pas nécessaires et que le scénario doit être simplifié afin de limiter cette inquiétude.

Portrait de Sandra à distance (Phase 4)

Notre rencontre a lieu sept mois après l'observation de sa séance. D'emblée, Sandra évoque avec engouement son engagement dans la préparation d'une communication à l'occasion d'un colloque sur la simulation, ce qui lui permet de conceptualiser sa pratique, avec le soutien d'un collègue plus expérimenté :

Alors je suis ravie, parce que ça me... ça me permet d'avoir des éléments plus théoriques, enfin de me questionner différemment sur ma pratique, en fait, essayer de faire le lien théorie... enfin ce qui est dit sur la simulation, ce que je peux en faire, ce que je peux en connaître. (E4-Sandra, l. 10-13).

Mais je me sentais pas de le faire toute seule. Donc je suis allée voir Marc, en lui disant « j'aimerais bien faire ça ! ». Du coup, il était partant aussi.. (E4-Sandra, l. 86-87).

Sandra se questionne beaucoup sur sa pratique en simulation, davantage que dans d'autres formats :

SANDRA : Je me questionne pas comme ça sur un CM, sur un TD. Tu vois, un TD, je vais poser mes objectifs, je vais faire ma feuille de route, je vais me dire « bon, voilà où je vais emmener l'étudiant », je vais faire une évaluation théorique, de groupe, orale, peu importe. Alors que là, ça vient questionner des trucs ! [...] j'ai l'impression que je vais plus profond, en fait, que ça reste moins...euh... alors je veux pas dire que je me spécialise, c'est pas forcément ça, mais j'ai un peu plus envie de savoir de quoi je parle. Quels sont les enjeux ? pour moi, pour les étudiants, j'ai plus envie de creuser. (E4-Sandra, l. 27-36).

L'un des déclencheurs de ce questionnement est sans conteste sa participation comme intervenante dans la formation de formateurs :

SANDRA : C'est peut-être venu renforcer un sentiment de légitimité, je sais pas trop... et que du coup, euh... le fait de restituer aux autres mon expérience... [...] Ça m'a donné confiance, oui. Je pense que ça, ça a été important. [...] Là, c'est bon, je vois bien, j'ai bien en tête...

CH. : C'est intégré...

SANDRA : Oui, je pense que c'est intégré, j'ai moins peur en fait, je me sens plus en sécurité. Et oui, certainement j'ai pris confiance en moi aussi, je pense. (E4-Sandra, l. 52-64).

Concernant l'activité, Sandra est toujours proactive pour créer de nouveaux scénarii : « J'ai créé le scénario pour les soins relationnels qu'on va faire demain » (E4-Sandra, l. 103). Elle confirme ici son engagement. Son propos témoigne d'un sentiment de liberté au sein du collectif pour expérimenter de nouvelles expériences, ce qui entretient aussi son engagement :

On sait qu'il va y avoir des biais, très certainement. Mais c'est pas grave, on y va. On y va, on va voir. Et puis du coup, soit on ajustera l'année prochaine, soit on repartira sur autre chose... Mais je trouve que c'est bien aussi de se permettre ça, en fait, dans l'équipe. Et ça, c'est motivant en fait. Parce que tu te dis pas « ah ben non, c'est nul ce que tu fais, on le fait pas, on fait autre chose ». Tu vois ? On va quand même jusqu'au bout. (E4-Sandra, l. 119-123).

Sandra identifie des indices de développement professionnel, qui se déclinent en termes de confiance en elle, de lâcher-prise et d'une capacité à aller davantage à l'essentiel :

La confiance en moi. Ouais. Ce serait le gros indice. J'ai plus le trouillomètre à zéro avant... tu vois ? [...] Et je suis moins dans le contrôle en fait. Voilà. Je suis moins dans le contrôle, parce que je pense que j'ai... j'ai plus le contenu en moi en fait. Et puis je me dis... les étudiants on leur dit qu'ils ont droit à l'erreur, ben moi aussi, quoi, finalement. (E4-Sandra, l. 151-156).

SANDRA : Sur l'élaboration de scénario, non, parce que j'arrive bien à... aujourd'hui, à poser mes objectifs, à voir ce que je veux chez l'étudiant et à mettre des indices, je dirais, dans le scénario pour avoir mes objectifs. Tu vois ? Je m'encombre de moins en moins de détails, tu sais, quand j'écris mes scénarios.

CH. : C'est plus épuré ?

SANDRA : Ouais. Ouais. Je vais plus à l'essentiel. Et du coup, je pense que j'embrouille moins les apprenants, pour le coup. Je donne des consignes beaucoup plus concises, beaucoup plus... Enfin je me dis « ça, est-ce qu'ils en ont besoin ? ... Non, ça ils en ont pas besoin, et puis dans la vraie vie, ils auront pas ça ! ». Tu vois, j'essaie tout le temps de vraiment raccrocher à ce qu'ils peuvent vivre en stage, et ce qu'ils vivront dans leur future pratique aussi. (E4-Sandra, l. 172-181).

Si elle pense avoir encore à acquérir des compétences techniques pour mieux gérer la manipulation du mannequin, ce qui lui importe davantage, c'est de progresser sur la conduite de débriefing. Lors de l'observation en situation, nous avons pu assister chez Sandra au passage d'un cap, où elle s'était sentie libérée du carcan dans lequel elle avait l'impression que sa formation l'avait enfermée (*voir encadré*). Mais elle a encore besoin du feedback de ses pairs, qui représentent pour elle une ressource de développement.

Elle me dit « tu sais, moi, ce que je fais quand c'est comme ça ? à un moment à la fin, je fais une sorte de tour de table pour la synthèse, de façon à ce que chacun s'exprime, ça permet... » Et finalement, tu vois, c'est un truc que j'ai gardé, sur les groupes un peu difficiles. Je me dis que finalement, ça me permet d'aller voir si... enfin, à chacun de s'exprimer, alors même si, du coup, la parole est pas si libre que ça, parce que tu demandes un peu à chacun de faire sa propre synthèse de la séquence. Mais ça permet aussi de, parfois, de remettre une dynamique de groupe. Et ça, tu vois, j'y aurais peut-être pas pensé toute seule. Donc pour moi, c'est quand même... enfin oui, je trouve ça très riche, quoi, quand tu as quelqu'un qui peut assister au débrief. (E4-Sandra, l. 190-198).

Sandra se dit consciente de la chance qu'elle a de pouvoir s'appuyer sur ses collègues pour progresser. Mais c'est parce qu'elle a entièrement confiance en eux que cela est possible :

SANDRA : C'est tellement rare quand on peut, entre guillemets, être évalué par... enfin pas évalué mais... conseillé ou orienté, enfin un partage d'expériences. Tu vois ? Du coup, moi dès que je peux, ouais, ça me plaît bien.

CH. : Et tu le fais avec n'importe quel formateur ?

SANDRA : Alors voilà, c'est ce que j'allais dire : faut avoir confiance. Non... alors formateurs de deuxième année, ça me pose aucun problème, parce qu'on est quand même tous bien investis en simulation. Il y a des formateurs... il y a quand même d'autres collègues d'autres années où je pourrais pas. Je me sentirais pas en confiance par contre. Tu vois, faut que je sente qu'avec l'autre, ça passe bien... que j'accepte la... enfin que je puisse accepter la critique sans me dire « c'est contre moi en fait ». (E4-Sandra, l. 204-212).

Au total, Sandra est toujours très engagée dans l'activité, voire même davantage car son implication dans la formation de formateurs lui a donné une légitimité nouvelle. Elle se fait un devoir de développer ses compétences pour mesurer les différents enjeux de cette pédagogie. Son profil dialogique herméneutique se confirme : elle est très impliquée dans le collectif, soucieuse de partager avec les autres et d'apprendre d'eux. Sa logique personnelle est forte, car elle se fait plaisir dans cette activité, d'autant plus aujourd'hui avec sa volonté de communiquer sur son expérience. Mais cela est surtout pour elle l'occasion de partager avec d'autres et de continuer à apprendre.

7. Analyse du sondage en ligne auprès des étudiants

Nous présentons ici les résultats du sondage en ligne réalisé auprès des étudiants des groupes que nous avons observés. La première section en précisera la méthodologie, la seconde les résultats commentés.

7.1.Méthodologie

Dans une visée de triangulation, nous décidons de solliciter l'avis des étudiants, mais en utilisant un *média* plus simple que le focus group en termes de faisabilité. Ainsi, le sondage en ligne nous est apparu comme un outil pertinent, en particulier vis-à-vis de cette population d'étudiants habitués à ce *média*. Les directeurs et formateurs ont été informés et ont donné leur accord pour ce sondage. En cas de désaccord du formateur, il était convenu que le sondage ne serait pas envoyé au groupe concerné : de fait, tous les formateurs ont accepté. Les étudiants ont été informés au début de la séance de l'envoi du sondage. Nous avons profité de leur autorisation d'enregistrement pour recueillir leur adresse courriel.

Nous souhaitons recueillir l'avis des étudiants sans influencer leur réponse. Pour cela, le sondage comportait des questions ouvertes. Cependant, il était nécessaire de limiter celles-ci afin de ne pas décourager leur participation au sondage. Nous avons utilisé le logiciel de sondage en ligne *Google Forms*® :

1. Lors de la séquence "Pratiques simulées" organisée par l'IFSI, vous avez : * (Une seule réponse possible).

☐ Participé à une situation simulée comme "acteur"

☐ Été seulement observateur

2. Pensez-vous que cette séance de simulation clinique vous sera utile pour votre pratique professionnelle ?*
Cochez la (ou les) réponse(s) qui se rapproche(nt) le plus de ce que vous pensez. (Plusieurs réponses possibles).

☐ Oui, parce qu'elle m'a semblé refléter la réalité du terrain

☐ Oui, parce qu'elle m'a permis de réfléchir sur les pratiques

☐ Oui, parce que j'ai trouvé cette méthode stimulante pour apprendre

☐ Non, parce que j'ai trouvé cela peu crédible par rapport à la réalité du terrain

☐ Non, parce que j'ai le sentiment de n'avoir rien appris de nouveau

☐ Non, parce que je n'ai pas apprécié cette méthode pédagogique

☐ Autre :

3. Dans son introduction (ou briefing), la manière dont le formateur a présenté la séance de simulation a-t-elle favorisé votre engagement dans l'exercice simulé ? Si oui, ou si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

4. Au cours de l'exercice simulé (si vous avez été "acteur"), qu'est-ce qui a favorisé votre immersion dans la situation ? *Si vous avez été seulement observateur, passez directement à la question n°6*

.....

5. Qu'est-ce qui, au contraire, a gêné votre immersion dans la situation simulée ? *Si vous avez été seulement observateur, passez directement à la question n°6*

.....

6. Qu'est-ce qui, dans la manière dont le formateur a conduit le débriefing, a facilité votre participation aux échanges au sein du groupe ?

.....

7. Qu'est ce qui, dans la manière dont le formateur a conduit le débriefing, a freiné votre participation aux échanges au sein du groupe ?

.....

8. Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur cette expérience de pratiques simulées ?

.....

Ainsi le sondage se compose de huit questions :

- Deux questions fermées permettant :
 - De situer les étudiants comme acteur ou simple observateur dans la séance,
 - De les engager dans la participation au sondage par des questions ne demandant pas trop d'élaboration mais susceptibles de les intéresser et donc de les accrocher,
 - Pour la deuxième question, de leur demander de se positionner sur l'utilité perçue des pratiques simulées en :
 - Choissant des propositions OUI/NON
 - Lesquelles exploraient : la fidélité à une situation réelle, l'intérêt pédagogique perçu, la motivation à participer
- Cinq questions ouvertes réclamant une réponse écrite longue puisqu'il leur était demandé d'argumenter leur point de vue sur l'impact (positif ou négatif sur leur participation) de la manière dont le formateur avait conduit le briefing et le débriefing. Il leur était demandé aussi ce qui avait facilité ou freiné leur immersion dans la situation simulée.
- La dernière question leur proposait une expression libre sur l'expérience vécue.

- Les deux premières questions (cases à cocher) étaient obligatoires afin de 1) situer leur statut d'acteur ou d'observateur, 2) apprécier leur perception d'utilité du format SCPE. Les autres questions n'étaient pas obligatoires. Ainsi les étudiants n'étaient pas contraints d'y répondre si l'effort d'argumentation leur semblait trop important. Cela permettait potentiellement d'augmenter a priori la participation.

Nous avons testé ce sondage sur 7 ESI de notre IFSI pour vérifier la pertinence des questions par rapport à l'objectif et leur bonne compréhension. Cela nous a amenée à reformuler deux d'entre elles. Par ailleurs la cohérence était bonne et les objectifs nous ont paru atteignables en termes de contenu.

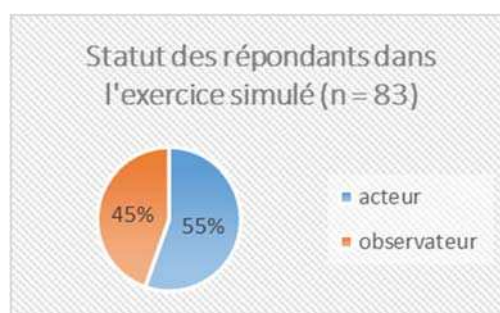
Afin de mettre en lien les réponses des étudiants et les propos des formateurs, ainsi que ce que nous en aurons observé, il fallait isoler les réponses de chacun des groupes pour les comparer au formateur qui avait géré ce groupe. Aussi nous avons créé seize sondages strictement identiques (quel que soit l'artéfact, mannequin ou acteur), et nous les avons identifiés et reliés (de façon anonyme pour les étudiants) au formateur concerné. Il n'a cependant pas été fait de distinguo entre les deux formateurs du binôme. Aussi les réponses concernent « le » formateur de la séance au sens générique du terme, et ne prend donc pas en compte des « approches pédagogiques » potentiellement différentes. Nous ne souhaitons pas, tant vis-à-vis des formateurs que des étudiants, mettre le focus sur un seul des formateurs. Notamment, pour une journée animée par deux formateurs participant à la recherche, concernant deux groupes d'étudiants, nous n'avons pas distingué le groupe du matin et de l'après-midi, et le même sondage concernera les deux formatrices.

7.2. Résultats

Parmi les **212** étudiants ayant participé à ces séances, 9 n'ont pas reçu le sondage (message de mail non délivré, pour cause d'adresse erronée). Au total, le nombre d'étudiants ayant reçu le message est donc de **N = 203**. 83 ont répondu (**n = 83**), ce qui donne un **taux de participation de 40,88%**.

Un seul groupe (de six étudiants) n'a pas répondu au sondage, malgré une relance systématique ; il n'y avait pourtant pas eu de difficultés notables dans la participation des étudiants au cours de cette séance, ni de ressenti négatif de la part du formateur, au contraire. Pour les autres groupes, les taux de participation se situent entre 25 et 83%.

Parmi les répondants, 46 sur 83, soit 45%, ont été acteurs dans la situation simulée, les autres étant observateurs. Les étudiants-acteurs dans la situation simulée ont davantage participé au sondage que les observateurs (dans certains groupes, tous les étudiants étaient acteurs dans un des scénarii).



Nous avons envisagé des sondages distincts par groupe, dans le but de repérer des éléments distinctifs en fonction du profil du formateur. Mais les données recueillies ne permettent pas de distinguer des différences significatives. La faiblesse du nombre de réponses pour certains groupes (et l'absence de réponses pour l'un des groupes) ne permet pas d'atteindre cet objectif. Nous faisons donc le choix d'un traitement global des données.

Il y a une forte perception d'utilité vis-à-vis de cette séance de simulation, puisque la quasi-totalité des répondants considèrent qu'elle sera utile, pour trois raisons : sa proximité avec la réalité du terrain (63%), son caractère stimulant pour l'apprentissage (63%) et parce qu'elle permet de réfléchir sur les pratiques (86%). Seuls 2,4% la considèrent peu crédible.



La question n°3 abordait la manière dont le formateur avait introduit la séance au cours du briefing. Il était demandé aux étudiants si cette manière de faire avait favorisé leur engagement dans l'exercice simulé, et d'argumenter leur réponse.

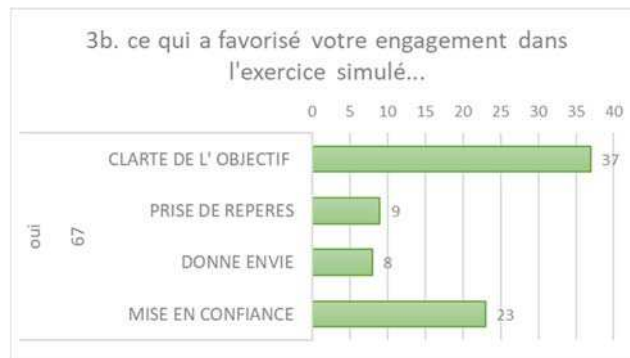
80% estiment que le formateur a favorisé leur engagement dans l'exercice, contre 11% qui pensent le contraire. 9% ne se prononcent pas.



Les argumentations libres des étudiants font apparaître différents motifs d'engagement ou de difficulté d'engagement dans l'exercice. Parmi les raisons qui ne le favorisent pas (pour les 10 étudiants concernés), une seule est en lien direct avec la manière dont le formateur s'y prend (manque de clarté pour 3 étudiants de 3 groupes différents), les autres raisons sont liées à une appréhension personnelle et le sentiment de non-choix, et le fait d'avoir eu une expérience antérieure (dont ils ne précisent pas si elle a été difficile ou non, ou s'il s'agissait pour eux de laisser la place à leurs collègues).



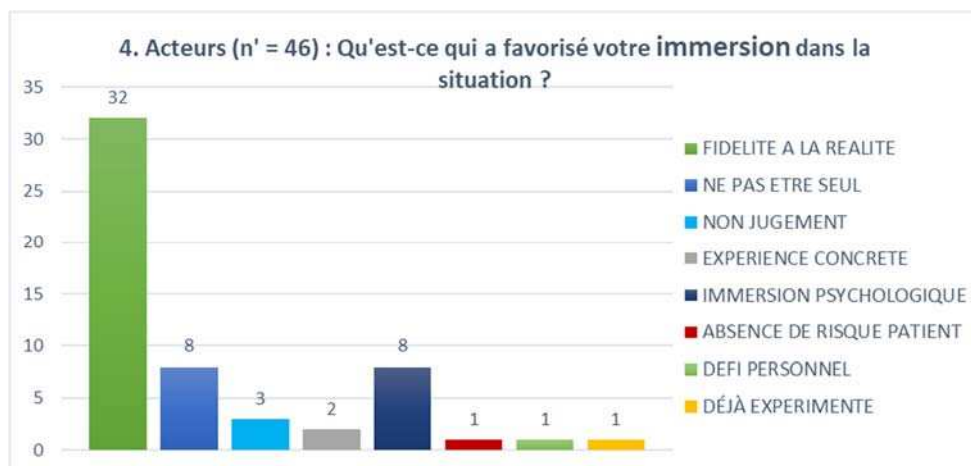
Parmi la grande majorité des étudiants (67, soit 80%) qui considèrent le rôle du formateur comme facilitant leur engagement dans l'exercice, plus de la moitié estiment que c'est grâce au sentiment d'avoir compris ce qu'on attendait d'eux (55%), un tiers évoquent la mise en confiance (34%), 13% considèrent qu'ils ont pu avoir suffisamment de repères pour se sentir en sécurité pour s'engager, et 12% évoquent des raisons liées à des aspects conatifs et affectifs (le formateur suscite l'envie d'y aller).



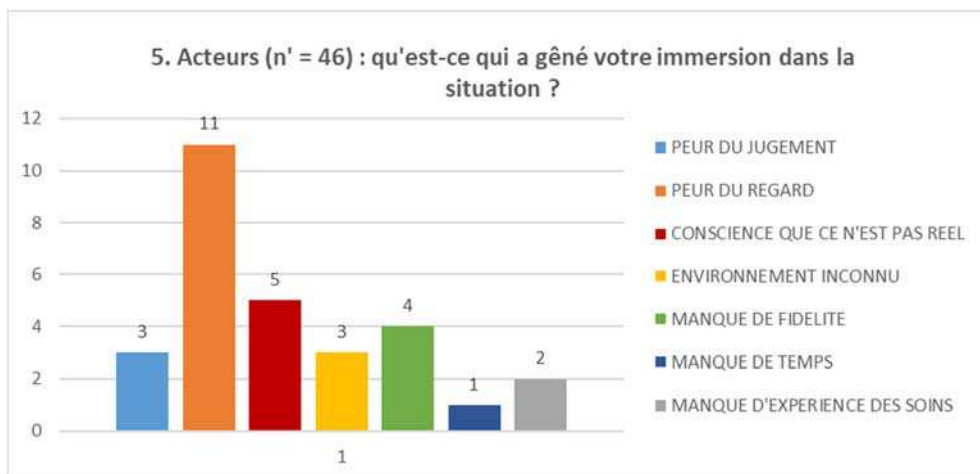
Les questions n°4 et 5 visait à identifier ce qui avait favorisé et/ou ce qui avait gêné l'immersion de l'étudiant dans la situation simulée. Ces deux questions ne s'adressaient donc qu'aux étudiants-acteurs, les observateurs étant invités à se rendre directement à la question n°6. Les répondants étaient donc $n' = 46$. Ici ce n'était pas directement l'action du formateur qui était explorée, mais l'environnement et les conditions que le formateur avait mis en place pour favoriser cette immersion.

Pour les facteurs favorisant l'immersion, nous retrouvons principalement la perception de fidélité à la réalité (fidélité environnementale, situationnelle, que ce soit avec le mannequin ou avec le comédien) pour 69% des étudiants acteurs : « *la crédibilité des paramètres vitaux* » (ESI groupe de Paula) ; « *L'actrice était vraiment crédible* » (ESI groupe de Katia) ; « *c'était réellement comme en stage* » (ESI groupe de Hervé) ; « *pareil que dans la réalité* » (ESI groupe de Béa) ; « *l'environnement, la chambre était comme celle d'un hôpital* » (ESI groupe de Daniel) ; « *Le fait d'être en tenue dans une chambre qui ressemble à celle d'un hôpital* » (ESI groupe de Clément).

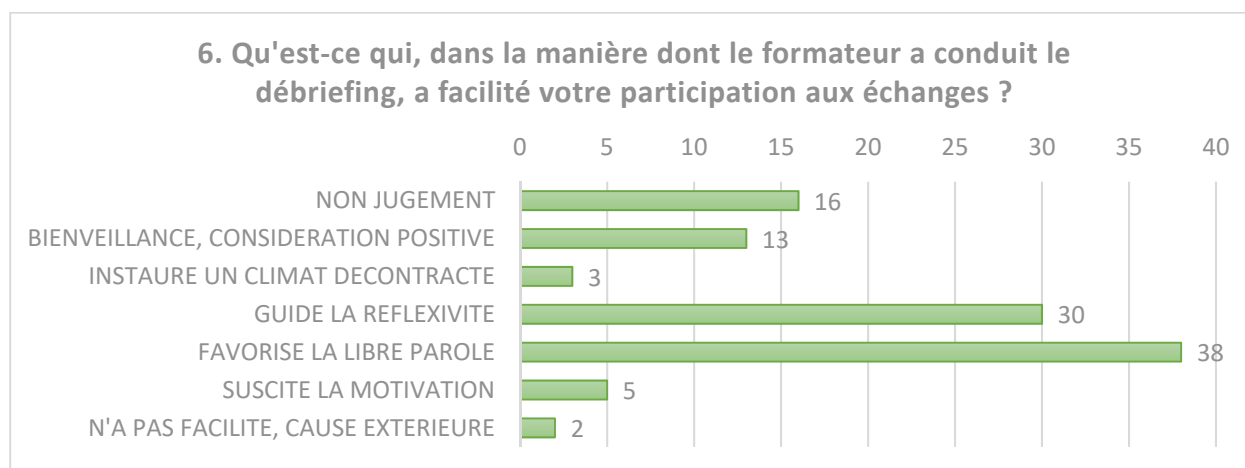
Le fait d'être en binôme (« *ne pas être seul* ») semble agir comme soutien pour s'immerger dans l'exercice. L'immersion psychologique est donc possible, et son mécanisme cognitif probablement complexe et multifactoriel, en témoignent 17% des étudiants qui estiment avoir complètement oublié la caméra et s'être sentis partie prenante de la situation : « *on se prend totalement au jeu !* » (ESI groupe de Béa), « *J'avais envie que le patient se sente mieux !* » (ESI groupe de Anne).



En revanche, pour certains, l'immersion dans la situation a été gênée par différents facteurs. Le plus important (qui représente 24% des étudiants acteurs) est lié au fait d'être observé par les autres : la peur du regard de l'autre, le fait d'être filmé « *savoir qu'une caméra me filmait* » (ESI groupe de Sandra). Dans cet esprit, apparaît pour 6% la peur d'être jugé (et de faire des erreurs, ou de se montrer incompetent). 11% ne parviennent pas à oublier que ce n'est pas réel « *ce n'est pas complètement naturel* » (ESI groupe de Sandra) et 9% reprochent un manque de crédibilité à la situation « *les gestes et les mimiques (du mannequin) ne sont pas perceptibles* » (ESI groupe d'Anne), « *Au fond je sais que ce n'est pas réel, je n'ai pas eu peur de mal faire car je sais qu'il n'y aura pas de répercussion sur le patient ... Je pense avoir pris plus de risques* » (ESI groupe de Daniel).



Les questions n°6 et n°7 s'adressaient de nouveau à tous les répondants, qu'ils aient été acteurs ou observateurs, puisqu'il s'agissait d'explorer ce qui, dans la manière dont le formateur avait conduit le débriefing, avait pu faciliter ou freiner la participation de l'étudiant aux échanges au sein du groupe. La réponse était libre, il n'y avait pas de suggestion de réponse.



Nous constatons que le sentiment de liberté de parole est particulièrement présent chez les étudiants puisque cet item est exprimé par 46% d'entre eux : « *participer sans crainte aux échanges* » (ESI groupe de Sandra), « *le fait que tout le monde donne son avis* », « *on pouvait s'exprimer librement* » (ESI groupe de Katia), « *le formateur a fait participer tout le monde* » (ESI groupe de Daniel), etc. Les étudiants du groupe de Rose l'ont aussi particulièrement exprimé :

« Elle se faisait discrète afin de nous laisser la place et interagir entre nous » ; « Elle était attentive, écoutait parler chaque élève ce qui permettait que chacun s'exprime » ; « La formatrice nous laissait le temps d'exprimer nos idées les uns après les autres, d'argumenter, et d'être assez libre de nos interventions orales ». (ESI, groupe(s) de Rose).

Ensuite, vient le rôle de médiateur de la réflexivité pour 36% : le fait que le formateur guide les échanges et la manière dont il le fait est repéré comme particulièrement facilitant : « *Il a mené l'entretien en confrontant les points de vues* », « *questions ouvertes qui nous incitaient à la réflexion* » (ESI groupe de Daniel), « *Questions pour nous aiguiller sur ce qui aurait été plus approprié de faire* » (ESI groupe de Clément), « *Les questions étaient simples et ciblées toujours dans le but de nous aider* » (ESI groupe d'Anne), « *il anime le groupe, il a participé à rendre la discussion plus approfondie et plus ouverte* » (ESI groupe de Hervé), « *Sa façon de venir sur un sujet et de nous faire trouver les mots sans nous donner les réponses* », « *elle posait des questions ouvertes pour favoriser notre expression et ne pas orienter nos réponses* » (ESI groupe(s) de Sandra).

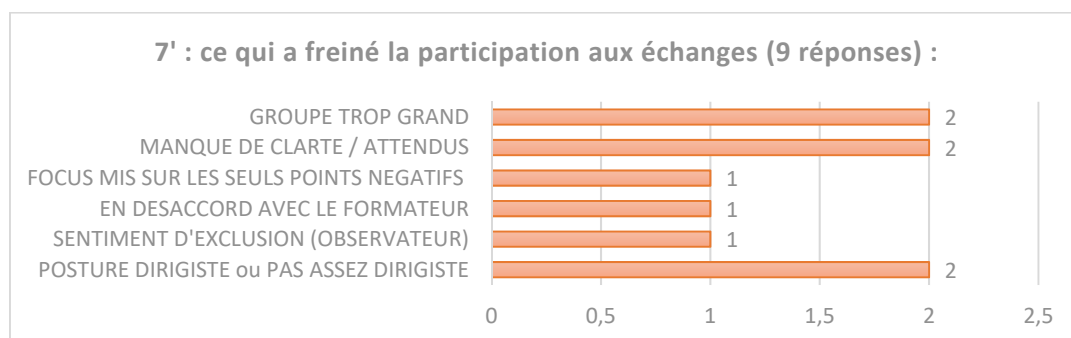
La perception de non-jugement est aussi très présente (19%), ainsi que le sentiment que le formateur est bienveillant et qu'il montre de la considération positive (14%) : « *il n'y avait aucun jugement, ils ont axé sur le positif afin de donner de la confiance, la bienveillance* » (ESI groupe de Daniel), « *leurs propos étaient très valorisants* » (ESI groupe d'Anne), « *le fait qu'elle ne faisait pas ressortir que les points négatifs* » (ESI groupe de Paula).

Le fait que le formateur instaure un climat décontracté et qu'il suscite l'envie de participer, de par son dynamisme, est repéré dans deux des groupes (ESI groupes de Daniel et d'Anne).

Il existe en revanche peu d'éléments qui ont freiné la participation aux échanges : 41% estiment que rien dans la manière dont le formateur a conduit le débriefing n'a freiné leur participation. Mais 39% ne répondent pas à la question. 11% évoquent une cause indépendante du formateur.



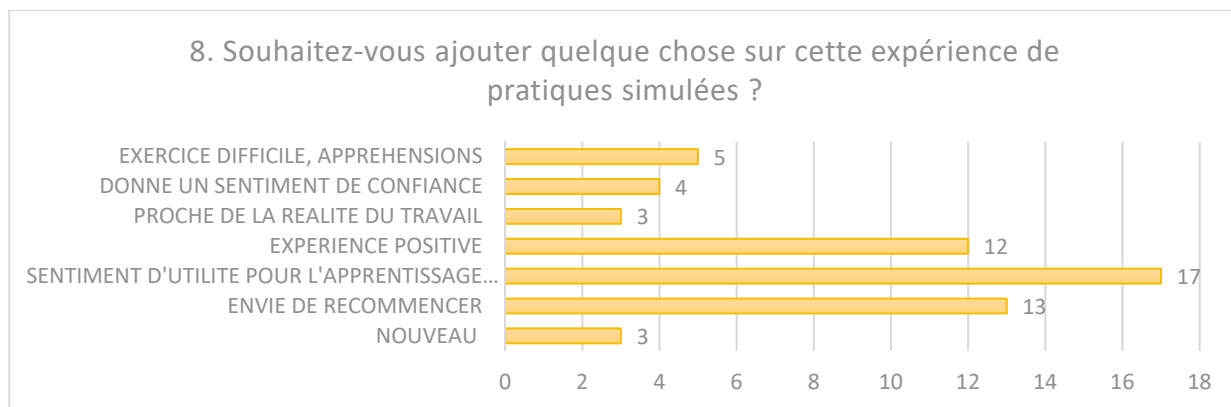
Pour 8 étudiants, les raisons invoquées sont les suivantes :



La taille du groupe de 25 élèves (EAP groupe de Gaëlle) a été un frein important pour la participation dans le débriefing pour deux des quatre répondantes de ce groupe. Cet item ne s'est pas retrouvé dans les autres groupes qui étaient tous des groupes de 5 à 12 étudiants ; la taille du groupe constitue sans doute un frein important.

Les autres items sont en lien avec une perception négative de la posture ou de l'action du formateur, mais cela reste très à la marge (6 étudiants). En particulier, dans le groupe qui reproche un manque de clarté par rapport aux attendus, il s'agit d'un formateur qui essayait de faire émerger les réponses chez les étudiants, sans les apporter lui-même. Parfois, cela semble avoir créé une certaine insécurité chez les étudiants.

La question n°8 était une question ouverte visant à recueillir des commentaires libres sur leur perception de cette expérience de pratique simulée.



Parmi les commentaires libres, les étudiants expriment à nouveau, pour 20% d'entre eux, une perception d'utilité pour l'apprentissage professionnel. 14% disent avoir vécu cette séance comme une expérience positive, et 16% sont prêts à recommencer l'expérience. 5% estiment que cela leur donne confiance en eux mais pour 6%, l'exercice reste en lui-même difficile et suscite nombre d'appréhensions.

Au total, si l'objectif de traiter ces données en lien avec le profil formateur du groupe concerné n'a pu aboutir, les résultats ont permis de mettre en évidence plusieurs points en lien avec le format simulation et avec le rôle du formateur, tels qu'ils sont perçus par les étudiants. Nous en ferons une utilisation à visée d'illustration dans la thèse. A terme, nous reprendrons et étofferons l'analyse de ces résultats afin de les publier.

Fin du tome 2B