

The Center for Medical Simulation

Debriefing Assessment for Simulation
in Healthcare

DASH©

Evaluation du débriefing pour la simulation
en santé

DASH©

Manuel d'utilisation

Version française

*Traduction réalisée par Florence POLICARD, IFSI Clermont-Ferrand,
Université Paris X Nanterre,*

*Relecteurs : Robert DOURERADJAM & Dr Georges SAVOLDELLI, SIMULHUG,
Hôpitaux Universitaires de Genève, Dr Morgan JAFFRELOT, CESIM,
Université de Brest, Dr Maria RUDOLPH, chercheur invité, Center for
Medical Simulation, Boston, USA*

INTRODUCTION

Le débriefing est une étape cruciale dans la clarification et la consolidation des apprentissages acquis à partir d'expériences de simulation dans le domaine de la santé. Il s'agit d'examiner méthodiquement ce qui s'est passé et pourquoi. Conduire un débriefing exige une compétence particulière ; celle-ci peut être améliorée grâce à l'expérience et à la rétroaction (ou feedback). Le guide d'évaluation du débriefing pour la simulation en santé (*Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare* ou « DASH ») et les formulaires d'évaluation sont conçus pour aider à évaluer et à développer les compétences nécessaires à la conduite de débriefing. Des informations complémentaires, les formulaires d'évaluation et différents contacts peuvent être trouvés sur le site suivant : <http://www.harvardmedsim.org/dash.html>

Fondements du processus de débriefing

Dans le contexte de la simulation en santé, le débriefing est un échange entre deux ou plusieurs personnes pour examiner un exercice ou une activité de simulation. Lors du débriefing, les participants explorent et analysent leurs actions, leurs processus cognitifs, leurs états émotionnels et d'autres éléments, dans le but d'améliorer leurs prestations dans les situations réelles. Lorsque les formateurs favorisent un haut niveau d'engagement de la part des participants, on obtient une meilleure intégration des savoirs et des apprentissages en profondeur ; on augmente ainsi la probabilité de transfert de connaissances, de compétences et d'attitudes plus adaptées au milieu clinique, qu'elles aient été nouvellement acquises ou renforcées.

Les formateurs animant un débriefing font une comparaison implicite entre le niveau de performance souhaité et celui qui est observé au cours de l'exercice. La différence entre la performance souhaitée et la performance réalisée est appelée « écart de performance ». Cet écart peut être important, faible, ou nul dans le cas d'une performance bonne ou excellente. Exposer l'évaluation de cet écart et en explorer les causes, fait partie intégrante d'un débriefing efficace.

Les formateurs peuvent aider à améliorer une faible prestation ou à renforcer une bonne performance par une critique constructive et des commentaires argumentés sur les actions des apprenants. De façon conjointe, ils peuvent explorer les cadres de référence (*the « frames »*), *les processus cognitifs* – raisonnement et représentations - qui ont conduit les actions observées chez les apprenants. La quasi-totalité des actions complexes sont pilotées par des processus de pensée. Le débriefing peut se cibler sur les processus cognitifs ou sur les actions, ou sur les deux.

Les professionnels de santé prennent un risque psychologique quand ils permettent à leurs pairs et aux formateurs d'observer et d'analyser leur prestation. Aussi, le développement et le maintien d'un climat d'apprentissage psychologiquement sécurisant est essentiel pour obtenir la participation sans réserve de tous. Pour ce faire, les formateurs qualifiés accorderont aux participants le « bénéfice du doute » (par exemple, en leur prêtant l'intention d'avoir voulu faire le mieux possible) et considéreront les erreurs et les bonnes performances davantage comme un « mystère » à analyser que comme une faute à sanctionner ou un succès à louer.

Le feedback sur la prestation réalisée est un élément crucial de la séance de débriefing. Le formateur qualifié n'est ni trop sévère ou négatif, ni faussement rassurant ou indulgent. Il fait plutôt des commentaires sincères, respectueux et explore les facteurs sous-jacents de la performance des apprenants. La plupart des débriefings visent à améliorer des performances faibles, mais les débriefings peuvent aussi explorer les bonnes performances : quelles actions ou processus de pensée ont permis à une personne ou une équipe d'être efficace ?

Qu'est-ce que le DASH® ?

Le DASH® évalue les comportements des formateurs qui faciliteraient l'apprentissage et le changement dans des contextes expérientiels. Les comportements décrits dans le DASH® s'inspirent de théories et de données probantes mises en évidence dans des études antérieures et se fondent sur des observations d'experts sur plusieurs centaines de débriefings.

Le DASH® est conçu pour guider l'évaluation des débriefings dans diverses formations pour les professionnels de santé et les étudiants, impliquant un nombre variable d'apprenants et un large éventail d'objectifs de formation (de la pratique d'une suture cutanée à la gestion de catastrophe pour un hôpital entier). Il fonctionne dans des contextes variés, avec diverses contraintes environnementales et temporelles. Le DASH® peut être utilisé pour évaluer l'introduction d'une séance de simulation (élément 1) et le débriefing post-simulation (éléments 2 à 6). La mise en place d'un climat propice à l'apprentissage affecte de manière significative les activités ultérieures. Ainsi, évaluer l'introduction permettra d'enrichir la signification du score global. Néanmoins, le DASH est conçu pour donner des scores significatifs même quand il n'est possible d'évaluer que les éléments 2 à 6.

Le DASH® explore et note six éléments-clés d'un débriefing. Il s'agit notamment de savoir si et comment le formateur :

1. établit un climat favorable à l'apprentissage ;
2. maintient un climat favorable à l'apprentissage ;
3. conduit le débriefing de manière structurée ;
4. suscite l'engagement dans l'échange ;
5. identifie les écarts de performance et en analyse les raisons ;
6. aide les apprenants à atteindre ou maintenir un bon niveau de performance future.

Le DASH® est une échelle d'évaluation comportementale avec descripteurs qualitatifs, ce qui signifie qu'elle est basée sur les comportements nécessaires pour favoriser un débriefing efficace et ceux caractérisant les débriefings pauvres.

Un « élément » dans le DASH® est un concept complexe ou compétence qui décrit tout un ensemble de comportements en débriefing. Chaque élément est composé de plusieurs « dimensions ». Ces dernières précisent les composantes de l'élément. Chaque dimension est à son tour déclinée en exemples concrets de comportements qui sont cités à titre d'illustration et qui ne sont pas exhaustifs. Les comportements donnés en exemple ne doivent pas être considérés comme des indicateurs sur une checklist.

Consignes pour la notation

Les évaluateurs notent chaque élément en utilisant les indicateurs et les exemples de comportements comme guide. Un score DASH® complet comprend cinq éléments évalués (ou six, si l'élément 1 - l'introduction de la séance - a été observé). Les évaluations sont basées sur une échelle de sept niveaux d'efficacité.

Echelle de notation

Note	Description
7	Extrêmement efficace / exceptionnel
6	Toujours efficace / très bon
5	Généralement efficace / bon
4	Assez efficace / moyen
3	Généralement inefficace / médiocre
2	Toujours inefficace / mauvais
1	Extrêmement inefficace / préjudiciable

En tant qu'évaluateur, vous devez étudier les différents éléments et être complètement familiarisé avec eux. Il convient de résumer votre appréciation de ***l'efficacité globale pour l'élément***, en vous appuyant sur votre observation de chaque dimension et des comportements qui la composent. Il est souhaitable de raisonner de façon holistique et non arithmétique et de considérer l'impact cumulatif des dimensions, lesquelles ne sont pas toutes d'égale importance. En tant qu'évaluateur, vous évaluez la valeur des différentes dimensions comme bon vous semble, en fonction de votre point de vue holistique de chaque élément. Si une dimension n'est pas observable ou évaluable, ne la laissez pas influencer négativement votre évaluation. Par exemple, si aucun participant n'a été contrarié ou émotionnellement troublé, ignorez simplement la dimension qui concerne la façon dont le formateur gère les personnes contrariées ou troublées.

Une fois les évaluateurs parfaitement familiarisés avec les éléments, ils estiment généralement que l'échelle est facile à utiliser. Les évaluateurs dûment formés sont en mesure de produire des résultats fiables et valides.

Le DASH® a été conçu et étudié pour évaluer des débriefings qui se déroulent dans le contexte d'une évaluation formative des apprenants. Il n'a pas été conçu ni étudié pour évaluer des débriefings dans un contexte d'évaluation sommative des apprenants.

Il est communément admis que les débriefings courts et ceux qui se concentrent uniquement sur les actions et ne traitent pas les processus cognitifs sont peu susceptibles d'être notés plus haut qu'un 4, 5, ou exceptionnellement 6. Il est évident que la configuration même du débriefing peut influencer la notation. Si l'environnement du débriefing est loin d'être idéal - une pièce exigüe proche de sources de distraction externes, ou dans le même espace que la simulation - et d'une durée de quelques minutes seulement, alors il est raisonnable de voir les meilleures notes atteindre au mieux le niveau «assez efficace ou généralement efficace» (4 ou 5). Lorsque les participants se sentent contraints par le temps, le manque de confidentialité ou sont parasités par des préoccupations autres que la formation (cliniques, administratives ou personnelles), il est difficile de mener une analyse en

profondeur des processus mentaux à l'origine des comportements et des actions. Tenez compte que les notes 4, 5, 6 et 7 sont considérées comme étant « efficaces. »

Il existe un « *chevauchement intentionnel* » des éléments. Par exemple, l'élément 1, « établit un climat favorable à l'apprentissage », comporte certaines dimensions que l'on retrouve peu ou prou dans l'élément 2 : « maintient un climat favorable à l'apprentissage ». Dans tous les cas, et pour chaque élément, l'évaluateur doit ignorer ces chevauchements et *noter chaque élément indépendamment* des autres.

Grilles d'évaluation

Deux types de grilles sont disponibles pour les évaluateurs. La version courte, conçue pour donner une note pour chaque élément, convient particulièrement pour les évaluations sommatives. La version longue, conçue pour noter les éléments et leurs dimensions, est particulièrement utile à l'évaluateur lorsqu'il s'agit de donner un feedback formatif.

© Center for Medical Simulation, 2010

Avertissement des traducteurs : *Afin de garder le sens global du texte, il ne s'agit pas d'une traduction mot-à-mot. Néanmoins, les relectures multiples ont permis de stabiliser une traduction qui nous paraît la plus proche possible de l'esprit dans lequel les auteurs ont développé cet outil d'aide à l'évaluation du débriefing.*

Espérant que vous trouverez dans ce document des réponses utiles et un support pratique dans la formation des formateurs, nous restons à l'écoute de vos suggestions. (fpolicard@chu-clermontferrand.fr)

Le groupe de travail est membre de SimEduc, Groupe thématique de la Société Internationale Francophone d'Education Médicale (SIFEM).

ELEMENT 1

Etablit un climat favorable à l'apprentissage

La façon dont le formateur présente l'exercice de simulation peut donner le ton à tout ce qui va suivre. Avant tout début de séance, le formateur aide les participants à clarifier ce que l'on attend d'eux, et les aide à comprendre les avantages et les limites de l'environnement clinique simulé. Le formateur informe les apprenants si et comment le cas clinique, l'évènement ou la procédure sera débriéfé(e) a posteriori (c'est-à-dire commenté(e) et analysé(e)) et, le cas échéant, si la simulation sera filmée. Le formateur affirme clairement que l'accent est mis sur l'apprentissage, et non pas sur la stigmatisation des erreurs commises, et crée un climat au sein duquel les participants se sentent en sécurité dans le partage des réflexions et des émotions concernant la simulation et le débriéfé(e) à venir, sans crainte d'être ridiculisés, et encore moins humiliés.

Elément 1 - Dimensions

Clarifie les objectifs du cours, l'environnement, les rôles et les attentes

Un cours basé sur la simulation se déroulera de bonne manière et l'engagement des participants sera meilleur si ceux-ci en comprennent : 1) Les objectifs : Qu'est-ce que les formateurs veulent apporter aux apprenants ? Qu'est-ce que les apprenants veulent retirer de la session ? 2) Les rôles de l'apprenant et du formateur ; 3) L'environnement de simulation : Que peuvent-ils attendre du simulateur et des acteurs / personnes simulées ? Qui va observer ? 4) Les attentes: Quel niveau de performance est attendu ou encouragé ? Dans quelle mesure leurs prestations seront-elles confidentielles ? Comment les enregistrements de leurs prestations

seront-ils traités ? Y aura-t-il des recherches menées au cours de la session ? Dans quelle mesure l'évaluation dans ce cours sera-t-elle sommative et / ou formative ?

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Se présente et invite chacun à faire de même.
- Partage et invite les autres à partager des informations sur leurs qualifications et expériences personnelles, leurs parcours professionnels et leur intérêt pour la session.
- Présente le déroulement de l'ensemble de la séance et les objectifs pédagogiques.
- Aborde la confidentialité de façon explicite (par exemple, « Vos formateurs recevront (ou ne recevront pas) un rapport sur votre performance ici, » ou « Ce que vous dites et ce que vous faites ici reste ici, on est d'accord ? »).
- Explique le mode d'évaluation (par exemple : « Il n'y aura pas d'évaluation formelle dans ce cours. Nous allons vous fournir du feedback sur ce que nous observons seulement pour vous aider à développer vos compétences »).
- Présente et détaille les fonctions du simulateur, les équipements accessoires, l'emplacement du matériel, le rôle des acteurs, etc.
- Entre dans la réalité de la simulation, et ainsi, encourage les apprenants à être naturel avec l'équipement de simulation comme s'ils étaient en situation réelle (par exemple, « faites preuve d'une attitude authentique et sincère lorsque vous prenez en charge un patient simulé »).
- Explique les origines des cas cliniques, des procédures ou des évènements traités et pourquoi certaines situations ou tâches ont été intégrées dans la séquence (par exemple, des cas réels qui ont eu de mauvaises issues, qui ont été particulièrement difficiles à gérer, ou qui sont perfectible, etc.).
- Indique de façon explicite les attentes en regard des rôles des apprenants dans le cadre de la simulation et dans le débriéfé(e) ultérieur.
- Demande aux apprenants de s'engager dans les échanges lors du débriéfé(e) et de tenter d'être autoréflexifs.

- Indique les règles de bonne conduite inhérentes au débriefing : être respectueux, attentif et poli vis-à-vis des réflexions et actions des autres.
- Encourage les personnes à prendre la parole, voire à exprimer respectueusement un désaccord.
- Décrit de façon explicite le rôle du formateur : faciliter les échanges, commenter les prestations en se basant sur son observation d'évènements ou de simulations similaires, se positionner comme ressource, expert de son domaine (par exemple, *Pediatric Advanced Life Support (PALS)*, *Advanced Cardiac Life Support (ACLS)*, *Crisis Resource Management (CRM)*, travail d'équipe, expertise clinique), et s'assurer de l'atteinte des objectifs par les apprenants.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Ne présente pas les objectifs, les rôles ou les attentes.
- Reste vague ou trompeur dans la description de la simulation ou du débriefing.
- N'aborde pas de façon explicite les questions de confidentialité, comme, par exemple, qui sera informé de la performance des participants dans la simulation.
- N'explique pas si le but du feedback est d'aider les apprenants à envisager comment améliorer leur performance (évaluation formative) ou si les résultats auront des conséquences pour la progression des apprenants (évaluation sommative) (par exemple : Etudiant: « Est-ce important pour nos notes ? » Formateur : « On verra. »).
- Ne laisse pas de temps ou d'opportunité pour les questions des apprenants.

Etablit un « contrat fictionnel » avec les apprenants

Le contrat fictionnel est un accord qui se crée entre formateurs et apprenants. Dans ce contrat, le formateur reconnaît que la simulation ne peut pas être exactement

comme la vie réelle, mais la présente comme étant aussi réaliste que possible compte tenu des contraintes de ressources et de technologie. Les apprenants quant à eux s'engagent à faire de leur mieux comme si tout était réel.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Explique que le formateur et les apprenants doivent collaborer pour créer une dynamique d'engagement dans la situation simulée et un climat propice à l'apprentissage.
- Indique que la mission du formateur est de tout faire pour rendre la simulation aussi réaliste que possible compte tenu des contraintes de ressources et de technologie.
- Demande aux apprenants de prendre part à l'action, du mieux qu'ils peuvent, comme si la simulation était réelle, en reconnaissant qu'ils agiraient probablement différemment dans un environnement clinique réel.
- Admet avec honnêteté les points forts et les points faibles de la simulation.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Banalise les difficultés des apprenants à entrer dans le réalisme de la simulation.
- Déclare ou laisse entendre que les apprenants agiraient de la même manière s'ils étaient dans une situation réelle.
- Insinue ou déclare que c'est de la responsabilité des apprenants si la situation ne leur paraît pas réelle.

S'occupe des détails logistiques

Même si cela peut à première vue paraître secondaire, le fait d'informer les apprenants sur les détails logistiques et leur offrir un environnement matériel confortable, les aide à se concentrer sur l'apprentissage.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- S'assure que l'espace d'enseignement ou la salle de conférence soit accueillant. Lorsqu'ils sont disponibles, chaises, tables, tableau blanc, vidéo, matériels de simulation ou autres outils pédagogiques sont en ordre, propres et fonctionnels lorsque les apprenants arrivent.
- Informe les apprenants sur le lieu de la simulation et sur la durée de la séance.
- Informe les apprenants sur les possibilités de restauration, l'emplacement des toilettes, ou autres considérations logistiques.
- Informe les apprenants sur le lieu et le moment où la situation simulée, la procédure, ou l'événement est susceptible d'être débriefé.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- N'informe pas les apprenants sur les aspects logistiques du cours et du centre, ainsi que de l'environnement matériel.
- Néglige d'informer les apprenants ou prend à la légère leurs préoccupations sur le déroulement de la journée, le plan du centre ou des indications en lien avec la satisfaction de leurs besoins physiologiques.
- Ne prend pas en compte les particularités ou contraintes de certains apprenants (par exemple, l'accès pour une personne à mobilité réduite, une allergie au latex, etc.).

S'engage à respecter les apprenants et à tenir compte de leur point de vue

Les apprenants s'inquiètent souvent de la possibilité que la simulation aurait été conçue intentionnellement pour exposer leurs faiblesses ou même les humilier. Pour calmer ces craintes, les formateurs doivent démontrer une posture claire assurant qu'ils considèrent a priori que l'apprenant a de bonnes intentions et qu'il essaie de faire de son mieux, mais que les erreurs sont probables en cours de route

(ce qui est pédagogiquement intéressant parce que c'est le lieu idéal pour discuter de l'amélioration des pratiques).

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Affirme le principe que « les erreurs sont des énigmes à résoudre, non des crimes à punir ».
- Indique qu'il ou elle comprend que les apprenants essaient d'accomplir quelque chose de positif, même s'ils font des erreurs.
- Exprime une sorte de postulat de base que les apprenants sont intelligents, bien formés, et qu'ils essaient de faire de leur mieux pour apprendre et s'améliorer.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Raille, déprécie ou ignore les expressions d'anxiété des apprenants.
- Affirme ou laisse entendre qu'une piètre performance de la part des apprenants dans la simulation sera retenue contre eux.
- Fait des commentaires désobligeants concernant les compétences d'un apprenant.
- Se permet des commentaires qui pourraient nuire à l'aspiration d'un apprenant à devenir un bon professionnel de santé.

ELEMENT 2

Maintient un climat favorable à l'apprentissage

Cet élément rejoint l'élément 1 et englobe la façon dont le formateur maintient un bon climat d'apprentissage. Au début du débriefing, surtout s'il est le premier de la journée, et tout au long de son déroulement, le formateur doit aider les apprenants à rester au clair avec ce qui est attendu d'eux. Le formateur doit s'assurer que les apprenants se sentent confiants, au sein d'un environnement sécurisant pour le partage des réflexions et des émotions (où ils ne seront ni ridiculisés, ni humiliés) et que l'accent sera mis sur l'apprentissage, et non sur la stigmatisation d'une personne qui fait des erreurs.

Elément 2 - Dimensions

Clarifie les objectifs du débriefing, les rôles et les attentes

Le débriefing se déroule de manière plus constructive et les apprenants s'engagent davantage quand ils en comprennent la finalité, leur rôle, le rôle du formateur et ce qu'on attend d'eux.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Annonce les sujets qui seront explorés (par exemple, «Je voudrais discuter de la façon d'identifier les arythmies»).
- Indique les attentes quant au rôle des apprenants dans le débriefing.
- Demande aux apprenants de s'engager dans l'échange et de s'efforcer d'être dans une posture réflexive.

- Explicite son propre rôle dans le débriefing : faciliter les échanges, faire, à propos des prestations, des commentaires basés sur des observations de simulations similaires, se positionner comme ressource en regard de ses propres domaines d'expertise (par exemple, *Pediatric Advanced Life Support (PALS)*, *Advanced Cardiac Life Support (ACLS)*, *Crisis Resource Management (CRM)*, travail d'équipe, expertise clinique), veiller à ce que les objectifs de la formation soient atteints.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- N'explique pas le rôle du formateur ou des apprenants.
- N'évoque pas les objectifs du débriefing ou les laisse trop imprécis.
- Ne prévoit pas de temps pour l'expression des questions ou commentaires des apprenants.
- Ne perçoit pas les indices verbaux ou non verbaux émanant des apprenants, indiquant qu'ils comprennent mal les objectifs.

Aide les apprenants à s'engager dans un contexte de « réalisme limité »

Souvent, les apprenants expriment leurs doutes et leurs réserves sur les critères de réalisme d'une simulation jusqu'à ce qu'ils aient expérimentés une situation simulée. Ils veulent bien faire et se sentent souvent mal quand ce n'est pas le cas. S'ils se sentent piégés ou frustrés par la technologie de simulation ou craignent de ne pas être considérés comme compétents, ils se plaindront. Parfois, ils sont simplement frustrés quand le réalisme limité de la simulation ne permet pas l'expression totale de leur propre processus de résolution de problème. Les formateurs peuvent aider les apprenants à répondre à ces questions, en reconnaissant la légitimité de leurs plaintes, tout en remettant l'accent sur les objectifs d'apprentissage, et non pas sur l'équipement. Les formateurs montrent l'exemple quant au sérieux et au réalisme des scénarii ou des simulations de procédure en les traitant, le cas échéant, comme des «cas cliniques» et, concernant les mannequins ou les acteurs, comme si elles étaient des personnes à part entière

et leurs motivations réelles. Par exemple, si un acteur jouant un médecin est en colère et crie, le formateur aiderait les apprenants à envisager comment explorer les préoccupations légitimes du personnage.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Indique que les propriétés physiques de l'environnement de simulation sont différentes de celles d'un environnement réel.
- Indique que les apprenants sont susceptibles d'agir différemment dans un environnement simulé.
- Déclare ou démontre que, malgré les limites de la simulation, il y a néanmoins des choses utiles à explorer (par exemple en comparant la situation simulée avec les événements et les situations de la vie réelle).
- Reconnaît les récriminations d'un apprenant par une reformulation et les accepte (par exemple, «vous avez été déroutés par les bruits de respiration. Oui, ils ne sont pas très réalistes »).
- Après la validation de l'expérience des apprenants, dirige la discussion vers les questions plus productives. (Par exemple : «c'est vrai, les bruits respiratoires peuvent être difficiles à discerner sur le mannequin, je suis d'accord. Je me demande si quelqu'un a déjà eu du mal avec le diagnostic d'un bruit respiratoire dans la vraie vie, et comment vous vous en êtes sortis »).
- Reconnaît qu'il peut exister une certaine gêne à « faire semblant ».

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Fait valoir à tout prix le réalisme.
- Nie la légitimité des réclamations des apprenants.
- Montre de façon ostentatoire un ressentiment vis-à-vis du manque d'engagement d'un apprenant dans la simulation.
- Dénigre la technologie ou déprécie la performance des acteurs (ou patients standardisés) dans la simulation.

- Conduit, par son attitude, les apprenants à se sentir trop ridicules d'être entrés pleinement dans la fiction de la situation, de la procédure ou de l'événement.

Manifeste du respect pour les apprenants et veille à leur sécurité psychologique

Manifester du respect pour autrui et de la considération positive aide à instaurer un climat propice aux échanges. Les formateurs créent un climat favorable quand ils considèrent avec respect les apprenants en tant que membres de l'équipe à part entière au sein d'une profession donnée. Communiquer un tel respect est parfaitement compatible avec le fait d'émettre des critiques pointues sur la performance d'un apprenant. Il n'est pas question de taire ses jugements. Il s'agit au contraire de poser des questions et d'écouter les réponses en respectant le point de vue de l'autre.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Montre une curiosité saine en suscitant les réflexions des apprenants et écoute leurs réponses.
- Pose des questions ouvertes qui encouragent les apprenants à explorer leur pensée.
- Prend des notes ou mémorise ce que disent les apprenants afin d'établir des liens lors de la séance de synthèse sur des idées qui ont surgi ou des explications.
- Exerce son sens critique vis-à-vis du comportement et non de la personne (par exemple, dit « crier après l'infirmière ne vous a pas permis d'obtenir le résultat souhaité, n'est-ce pas ? » plutôt que « vous avez le sang chaud, n'est-ce pas ? »).

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Pose des questions et y répond sans attendre que les apprenants s'expriment.
- Parle en même temps que les apprenants et ainsi, n'entend pas leurs commentaires.
- Humilie les apprenants ou ridiculise leurs réponses.
- S'obstine à poser une série de questions susceptibles de ridiculiser un apprenant.
- Fait preuve de sarcasmes ou d'ironie au cours des échanges sur les actions ou les intentions des apprenants.

ELEMENT 3

Conduit le débriefing de manière structurée

Alors que les différentes écoles de débriefing envisagent un nombre variable de phases, presque toutes les approches préconisent une démarche logique qui permet aux apprenants de : 1) « décompresser » - exprimer leurs réactions « à chaud » ; 2) analyser ce qui s'est passé et généraliser ou envisager une application à leur pratique actuelle ou future ; et 3) résumer leur apprentissage. Par conséquent, un débriefing efficace doit commencer par susciter les réactions des apprenants ; la partie centrale doit comprendre une phase d'explicitation qui inclut à la fois l'analyse de l'expérience et la généralisation à d'autres contextes ; enfin le débriefing doit se terminer par une phase de synthèse.

Elément 3 – Dimensions

Vers le début du débriefing, encourage les apprenants à exprimer leurs réactions et, si nécessaire, les oriente vers ce qui s'est passé dans la simulation

Cette phase précoce du débriefing permet aux apprenants d'exprimer leurs premières réactions émotionnelles à la simulation et, si nécessaire, permet au formateur de donner des informations sur le cas ou de faciliter l'échange en clarifiant les éléments cliniques qui sous-tendent le scénario. Les questions du formateur et les réponses de celui-ci à ce qu'un apprenant exprime, peuvent faciliter ou entraver le développement d'un climat de sécurité psychologique. Solliciter l'expression des réactions et les écouter attentivement conduit à un sentiment de sécurité. Le formateur vérifie la compréhension des apprenants à propos du cas clinique, de la procédure, ou de l'événement et peut mettre en évidence et clarifier les faits marquants. Les observations des apprenants fournissent des indices au sujet

de leurs préoccupations, et guident le formateur sur les objectifs qui sont importants à aborder.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Invite les apprenants à exprimer leurs réactions « à chaud » à l'expérience de simulation, de la procédure, ou de l'événement, et permet l'expression des émotions.
- Accepte et encourage les réactions en hochant la tête ou en reformulant, etc.
- Recentre les échanges sur l'examen des faits et des événements lorsque cela est nécessaire pour éliminer toute gêne ou confusion exprimée par l'apprenant. Cela peut aussi avoir lieu en phase d'analyse.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Ridiculise les réactions des apprenants à l'expérience.
- Est sur la défensive face à des réactions négatives des apprenants sur le cas clinique, la procédure, ou l'événement.
- Passe outre la phase d'expression des réactions, ce qui peut conduire l'apprenant à se sentir frustré, en instabilité ou en danger.

Au cours de la période centrale du débriefing, guide les échanges vers l'analyse de la prestation des apprenants

Le but de la phase d'analyse est de donner du sens aux expériences vécues au cours de la simulation, de répondre aux préoccupations des apprenants, et de les aider à s'orienter vers l'atteinte des objectifs de la séance. Les formateurs doivent tenter de susciter le questionnement sur les processus cognitifs et les émotions qui ont guidé les actions d'un apprenant. Il s'agit ensuite de conduire les apprenants à repenser ou renforcer ces déterminants fondamentaux de la performance afin d'assurer une meilleure prise en charge des patients dans des situations semblables à l'avenir.

Dans cette phase, le formateur accompagne les apprenants à envisager comment ces enseignements pourraient être transférables à d'autres situations.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Pose des questions qui incitent les apprenants à échanger et à réfléchir sur leurs processus cognitifs, leurs ressentis et ce qui s'est traduit en actes lors de la simulation.
- Ecoute les questions soulevées par les apprenants afin d'apporter des éléments théoriques à minima pour répondre à leurs préoccupations.
- Passe le temps nécessaire sur des sujets d'intérêt élevé pour les apprenants tout en étant sûr de couvrir les sujets qui font partie des exigences du cours.
- Pose des questions et stimule les échanges afin d'amener les participants à spéculer sur la façon dont les enseignements tirés de la simulation pourraient s'appliquer dans leur pratique réelle - en d'autres termes, aide les apprenants à généraliser à partir de l'expérience de simulation.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Dit immédiatement à l'apprenant ce qu'il faudrait faire différemment la prochaine fois (par exemple, « appelez à l'aide immédiatement ! n'attendez pas ») sans susciter leur réflexion sur ce qu'ils ont fait et pourquoi ils l'ont fait.
- Suit le déroulement du programme point par point en regard des objectifs prévus, sans prendre en compte les incidents particuliers - positifs ou négatifs – qui ont eu lieu au cours de l'expérience de simulation, du point de vue des apprenants.
- Interrompt les apprenants dans leurs explications sur ce qui les a amenés à agir.

Collabore avec les apprenants pour faire une synthèse des apprentissages en fin de séance

La finalité de la phase de synthèse est de signaler la fin de la séance, d'en revoir les points clés, et de traduire les enseignements tirés du débriefing en principes à retenir, de sorte que les apprenants puissent les intégrer afin d'améliorer leur pratique future.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Indique qu'il est temps de clore la discussion, et, pour les apprenants, de résumer ce qu'ils ont appris.
- Demande aux apprenants de répondre à une question ou à une série de questions pour les aider à résumer ce qu'ils ont appris (par exemple, « Qu'est-ce qui s'est bien passé ? Dans des circonstances similaires, que feriez-vous différemment la prochaine fois ? Quels sont les enseignements que vous utiliserez dans votre pratique ? »).
- Résume les points importants, si les apprenants ne les ont pas mentionnés.
- Recommande des lectures ou des activités que les apprenants pourraient réaliser pour améliorer leur pratique future.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Met fin au débriefing abruptement, sans synthèse des principaux éléments d'apprentissage (par exemple, « Oh, c'est l'heure! Nous n'avons plus le temps. Passez une bonne journée »).
- Monopolise le résumé des discussions sans donner aux apprenants l'occasion de contribuer par des remarques de conclusion.
- Considère le débriefing comme une expérience isolée sans insister sur son lien avec la pratique passée et future.

ELEMENT 4

Suscite l'engagement dans l'échange

Dans quelle mesure le formateur conduit les apprenants à s'engager dans des échanges constructifs, écoute ce qu'ils disent, et les aide à être des praticiens réflexifs? Le but du débriefing est d'amener les apprenants à repérer les points importants et à approfondir les échanges. Le débriefing ne doit pas se centrer sur une simple vérification des connaissances des apprenants. Dans un bon débriefing, les apprenants doivent mettre en application, analyser, synthétiser et évaluer les informations. La finalité du débriefing est d'inciter les participants à réfléchir sur leur propre approche de la pratique clinique ou de la gestion des soins et de leur permettre d'améliorer celle-ci.

Elément 4 – Dimensions

Utilise des exemples concrets et des résultats comme base pour l'exploration et l'échange

L'examen des actions accomplies par l'apprenant, des interactions, ou du travail d'équipe dans lequel il s'est inscrit, ainsi que des résultats du cas clinique, de la procédure ou de l'événement, permet aux participants et au formateur de travailler à partir de données vérifiables et connues de tous, comme point de départ de la discussion. Les observations commentées pourraient être par exemple l'arrêt cardiaque d'un patient ou la perte d'informations importantes. A partir de ce point de départ, le débriefing explore les intentions personnelles qui ont guidé les actions des apprenants.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Pose des questions basées sur les actions et les résultats observés : « il me semble que cela a pris trois minutes pour défibriller le patient... »
- A partir de l'observation des comportements et des interactions, oriente la discussion sur les processus cognitifs ou les moyens d'améliorer l'action dans le futur : « il me semble que cela a pris trois minutes pour défibriller le patient. Dans le précédent débriefing, nous avons parlé de l'importance de choquer rapidement le patient. Cela me fait dire qu'il y a une difficulté à réaliser cela. Qu'en pensez-vous ? »

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Affirme ses déductions ou ses représentations à propos de la prestation d'un apprenant comme des vérités (par exemple, « vous ne saviez pas quel était le rythme cardiaque »), sans les reconnaître comme des inférences et par conséquent sans les soumettre à la critique des participants.
- Rabâche les résultats de la situation, de la procédure ou de l'événement, particulièrement s'ils sont pauvres, sans décomposer la séquence de l'action pour l'analyser.

Expose ses propres raisonnements et jugements

Il y a une longue tradition de débat contradictoire (*Socratic dialogue*) et d'interrogatoire dans l'enseignement de la médecine. Trop souvent, ce processus est mis en œuvre d'une manière qui en dévoie à la fois l'esprit et la lettre, qui est que le processus de pensée de l'élève mais aussi celui de l'enseignant sont susceptibles d'être explorés. Au contraire, les formateurs en santé posent souvent une série de questions sans révéler leur propre intention. La conséquence de la dissimulation de sa propre pensée, c'est que les apprenants sont souvent déroutés sur le bien-fondé d'une question posée ; au pire, ils peuvent se sentir manipulés ou injustement piégés. Les formateurs peuvent éviter ce problème en exposant le raisonnement qui sous-tend leur question, et le faire d'une manière respectueuse et qui témoigne de l'intérêt vis-à-vis des apprenants. Idéalement, les hypothèses ou remarques que peut faire le formateur au sujet de la prestation des apprenants leur

sont communiqués dans le but de leur permettre d'envisager leur validation ou non par l'apprenant. En d'autres termes, les formateurs doivent tirer leurs propres conclusions avec la dose de scepticisme de rigueur en faisant l'hypothèse que l'apprenant est a priori intelligent et bien intentionné.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Expose son propre raisonnement et précise pourquoi le sujet est important pour le débriefing. Par exemple, « même si les compressions thoraciques semblent relativement simples à faire, les gens ont souvent du mal avec elles au plus fort de l'action. Donc, je voudrais aborder les « trucs et astuces » possibles pour maintenir le bon rythme et obtenir une bonne expansion thoracique. »
- Fait part de son jugement personnel ou de remarques concernant la prestation des apprenants (bon, mauvais, peu orthodoxe, intéressant, dommageable, etc.) de façon respectueuse, afin que les apprenants n'aient pas à deviner pourquoi la question a été posée et ne se sentent pas perplexes par rapport au point de vue du formateur. Par exemple, « je ne vous ai pas vu vérifier la dose du médicament. Sans ce double contrôle, je crains que le patient ne reçoive une mauvaise dose. Je me demande à quoi vous pensiez à ce moment-là ? »
- Argumente son point de vue en s'appuyant sur son expérience personnelle, les observations des autres, les références à des lectures, etc.
- Formule des déductions ou représentations sur les performances des apprenants sous forme interrogative (par exemple, au lieu de dire « Vous n'aviez pas de leader, » dire plutôt: « Il me semble que vous avez eu du mal à désigner un leader, » et ne pas supposer ce que le participant a pu penser alors.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Garde pour lui (elle) ses propres inquiétudes ou raisonnements.

- Pose des questions qui comportent un jugement ou renferment la réponse (par exemple, « Il aurait été plus pertinent d'appeler de l'aide plus tôt, non ? »).
- Pose des questions « pièges » qui révèlent le manque de connaissances des participants ou mettent en évidence leurs erreurs sans en préciser le but (par exemple, « quand un bêtabloquant est-il indiqué ? »).
- Affirme ses propres conclusions comme une vérité. Par exemple, « vous étiez bloqués : vous n'avez pas envisagé l'allergie comme un diagnostic possible. »

Facilite les échanges grâce à des techniques verbales et non verbales

Les formateurs utilisent simultanément des techniques verbales et non-verbales, consciemment et inconsciemment, durant le débriefing. Cet élément se rapporte à l'utilisation de ces techniques pour susciter l'engagement des apprenants dans la discussion ainsi que pour cadrer les échanges.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Implique chacun des apprenants; ne laisse pas une ou deux personnes monopoliser la parole.
- Suscite et utilise différents points de vue pour enrichir la compréhension du sujet : « alors, Frank, il me semble que vous considérez que quelle que soit l'origine du problème, iatrogène ou pas, cela ne devrait pas avoir d'influence sur son adhésion au protocole. Mais vous, Helena, vous pensez que cela devrait être pris en compte. Aidez-moi à clarifier ce qui motive vos points de vue ? »
- Sollicite les personnes qui ne s'expriment pas en leur posant des questions de fond sur le scénario ; par exemple, « Ravi, j'ai vu que vous commentiez le dossier du patient, quels éléments ont attiré votre attention ? »
- Ecoute attentivement les remarques des apprenants sans les interrompre.

- Utilise un langage non verbal comme des hochements de tête, le contact visuel, la posture, la proximité ou la distance, le fait d'être debout ou assis, et l'expression du visage, afin de poser un défi, montrer de l'intérêt, de la bienveillance ou de l'autorité, et ce, toujours au service d'une discussion féconde.
- Respecte les silences afin de donner le temps aux apprenants de réfléchir à des questions éventuelles.
- Utilise la paraphrase, reformule en miroir ce qu'ont dit les apprenants.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Grimace, lève les yeux au ciel, tapote des doigts en signe d'impatience, donne l'impression de s'ennuyer.
- Ne respecte pas les temps de silence propices à la prise de parole des apprenants.
- « Marmonne dans sa barbe ».
- Interrompt ou coupe régulièrement la parole aux apprenants.
- Laisse certains participants monopoliser la parole ou les favorise en leur montrant davantage d'intérêt.
- Exclut systématiquement certains apprenants de la discussion.

Utilise la vidéo, la relecture, et autres dispositifs d'enregistrement, si possible

La relecture de la vidéo ou d'autres dispositifs d'enregistrement représente un moyen pédagogique efficace et peut être utilisé pour aider les apprenants à visualiser leurs actions en lien avec les objectifs du débriefing.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Montre un ou quelques courts extraits bien choisis pour illustrer ou introduire le sujet.
- Utilise la vidéo comme tremplin pour initier les échanges.

- Maîtrise l'usage de l'outil de relecture vidéo (par exemple, retrouve l'extrait désiré en un minimum de temps).
- Relie la relecture aux objectifs clés ; utilise la relecture ou le retour en arrière pour aider à zoomer sur des points particuliers ou pour approfondir la réflexion.
- Suspend la diffusion des extraits vidéo si l'échange évolue de façon constructive.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Visionne de longs extraits vidéo sans qu'il y ait discussion ou sans annonce de l'objectif.
- Ne recourt pas à la vidéo alors que son utilisation pourrait permettre la mise en évidence de points importants ou de lever un désaccord.
- Se moque de l'apparence des personnes ou de leur voix sur la vidéo.

Reconnait et gère les apprenants contrariés ou émotionnellement troublés

Ignorer cette dimension si aucun participant n'est contrarié ou troublé.

Dans le meilleur des cas, la simulation est riche en émotions. Cela étant, il y a naturellement des moments où un apprenant peut être contrarié ou troublé. Le formateur qualifié aidera l'apprenant à « reprendre ses esprits » et aidera le groupe à revenir à un état émotionnel stable. L'examen de cette dimension s'applique à un apprenant même modérément troublé.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Est attentif et sait reconnaître quand quelqu'un est contrarié ou troublé. En fait l'observation avec prudence et s'assure ainsi que celle-ci est exacte.
- Permet et invite les apprenants à exprimer leurs ressentis, s'ils le souhaitent.

- Essaye diverses autres techniques pour rétablir l'équilibre, comme dédramatiser les comportements (par exemple, si un apprenant est contrarié par sa contre-performance, évoquer la performance des autres dans des simulations similaires : par exemple en disant, « Nous avons fait ce scénario 40 fois et presque tout le monde réagit de la même manière que vous »), ou permettre aux autres de soutenir ou de défendre un collègue, etc.
- Traite ouvertement des causes du trouble émotionnel.
- Cadre la discussion et prend le temps d'aider l'apprenant à affronter et à résoudre son trouble, peut-être en modifiant le rythme des échanges ; distribue la parole à d'autres pour explorer leur point de vue ou leur contribution à la question délicate au lieu de se concentrer exclusivement sur l'apprenant troublé ; passe à un sujet moins sensible, mais revient à la question difficile soit dans le débriefing, soit après, en tête à tête avec l'apprenant.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Ignore, stigmatise ou met à l'écart les apprenants contrariés ou troublés.
- Ne prend pas au sérieux ou minimise les causes du trouble d'une personne.
- Crée un conflit entre les apprenants à propos de points de désaccord.

ELEMENT 5

Identifie les écarts de performance et en analyse les raisons

Pour évaluer cet élément, il convient d'examiner la façon dont le formateur analyse l'écart de performance, c'est-à-dire la différence entre la prestation observée et la performance optimale attendue. Les débriefings doivent apporter aux apprenants des feedback concrets à propos de leurs performances. Au-delà du repérage, le formateur doit analyser les raisons de l'écart de performance. Lorsque la performance n'est pas optimale, le formateur amène l'apprenant à analyser la façon dont son cheminement de pensée (incluant ses connaissances et ses attitudes) et ses compétences ont conduit à l'écart de performance. Si un apprenant a réalisé une bonne performance, cela ne signifie pas qu'il ne faille rien en dire ; en effet, dans le cas où une prestation est bonne, voire excellente, le formateur assiste l'apprenant afin qu'il identifie les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui ont contribué à cette bonne performance.

Elément 5 - Dimensions

Fournit des feedbacks sur les performances

Lors de l'apprentissage d'une habileté complexe, les apprenants n'ont généralement pas une idée précise de la façon dont ils progressent - tout comme une personne qui apprend à conduire peut avoir du mal à se situer sur la route. Les apprenants ont besoin de rétroaction, et cela implique généralement la mise en évidence de l'écart entre le niveau qu'ils souhaitent atteindre et le niveau où ils se situent réellement. Un feedback clair, constructif, au sujet d'une performance faible, moyenne ou

bonne par rapport au niveau attendu dans la séquence de simulation est essentiel pour l'apprentissage.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Emet des jugements ou des critiques à propos des performances des apprenants en utilisant une formulation spécifique et concrète ; par exemple, au lieu de dire « la communication était pauvre, » dit « je ne vous ai pas vu regarder le patient dans les yeux ou reformuler ce qu'il a dit. »
- Commente les bonnes performances comme les moins bonnes.
- Est direct mais en restant respectueux : par exemple, « je ne vous ai pas entendu vous excuser auprès du patient à la suite de votre erreur. Je pense que cela peut contribuer à sa colère ; » autre exemple : « je ne vous ai pas vu effectuer le double contrôle de la dose ; je crains que cela n'entraîne un risque d'erreur médicamenteuse. »

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- N'émet aucune opinion ni jugement en commentant les performances des apprenants.
- Déguise ses critiques en enrobant ses paroles, en minimisant ou en dissimulant la portée de l'erreur, en utilisant la « technique du sandwich » : commentaire positif suivi d'une critique puis à nouveau un commentaire positif.
- Pose des questions tendancieuses, dans l'espoir que les apprenants identifient les erreurs que le formateur a observées et qu'il ne souhaite pas dire lui-même.
- Exprime des jugements de manière sarcastique, blessante, insultante ou irrespectueuse (par exemple, « il n'est pas étonnant que le patient ait commencé à crier ! Est-il si difficile de s'excuser ? »).

Analyse les raisons des écarts de performance

Explorer les raisons ou les intentions qui ont amené les apprenants à agir comme ils l'ont fait plutôt que comme ils auraient dû le faire est une caractéristique d'un bon débriefing. Il est utile d'aider les participants à comprendre comment leurs processus cognitifs (tels que les savoirs, hypothèses, croyances, représentations et émotions) ont contribué à leur performance. Les formateurs doivent aider les apprenants à analyser les fondements de leurs actions. Parfois, il est nécessaire, en raison de contraintes de temps ou simplement en regard des objectifs du cours, de se focaliser uniquement sur les actions à corriger plutôt que d'aider les apprenants à explorer et à repenser leurs processus cognitifs. Un débriefing qui ne se concentre que sur les actions, n'est habituellement pas côté au-dessus de 4 et rarement au-dessus de 5 pour cet élément.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Va au-delà du «quoi» pour aller vers le «pourquoi», c'est-à-dire explore les raisons pour lesquelles les apprenants ont pris ces mesures et ne se focalise pas seulement sur les choses faites ou non faites.
- Encourage les apprenants à réfléchir sur ce qu'ils pensaient au moment de l'action.
- Formule des critiques spécifiques et concrètes ; par exemple, « je ne vous ai pas entendu prendre en compte l'inquiétude de la mère » ou « vous aviez les épaules voûtées jusqu'aux oreilles ! Le voyez-vous sur la vidéo ? Je pense que cela a pu contribuer à la maladresse et à la fatigue ressentie durant la laparoscopie. Essayez de penser à les relâcher la prochaine fois. ».
- Lorsque c'est en lien avec l'objectif de la séquence, aide les apprenants à explorer et à comprendre en quoi les questions de comportement peuvent expliquer certains écarts de performance, comme le mode de communication utilisé, l'organisation, la gestion de la charge de travail, etc.
- Lorsque c'est en lien avec l'objectif de la séance, aide les apprenants à comprendre les difficultés kinesthésiques ou psychomotrices qui peuvent

expliquer des écarts de performance, telles que l'amplitude insuffisante des compressions thoraciques, ou une technique de suture inadéquate lors d'une anastomose intestinale.

- Lorsque c'est en lien avec l'objectif de la séance, aide les apprenants à comprendre comment leurs connaissances cliniques et leurs hypothèses ou leurs mises en œuvre concrètes contribuent à l'écart de performance, tels que l'identification des causes du retard de diagnostic et de traitement d'une embolie gazeuse.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Met l'accent uniquement sur les actions à corriger.
- Interrompt un échange constructif sur les processus cognitifs des apprenants.
- Utilise des descriptions de comportements trop superficielles ou abstraites. Par exemple, « vous n'avez pas écouté la maman, » ou « vous devez relâcher les épaules pour ne pas être fatigué pendant la durée de cette longue procédure. »
- Raille l'hypothèse d'un apprenant, des connaissances erronées, ou une mauvaise coordination des gestes.

ELEMENT 6

Aide les apprenants à atteindre ou maintenir un bon niveau de performance future

Noter cet élément requiert d'évaluer comment le formateur aide les apprenants à mettre en cohérence leur future performance avec les compétences attendues ou à reproduire une bonne ou une excellente performance.

Le débriefing doit aider les apprenants dans le développement de connaissances, de compétences et d'attitudes afin de réduire l'écart entre la performance souhaitée et la performance observée. Dans le cas où la performance a été bonne, voire excellente, le formateur doit identifier les bons comportements ou réponses qui ont spécialement permis la réussite de l'action et mettre ainsi en lumière les processus cognitifs sous-jacents qui ont permis de l'atteindre. L'acte d'aider les apprenants à prendre conscience des actions ou des processus cognitifs qui fonctionnent bien, facilite le maintien de bonnes performances. Un formateur qualifié possède une expertise dans la spécialité et est capable d'identifier les écarts de performance révélés dans la simulation afin de générer des échanges sur la façon d'améliorer ou de maintenir la performance clinique ou le travail d'équipe dans d'autres contextes ou dans le futur.

Elément 6 – Dimensions

Contribue à réduire l'écart de performance par la discussion et l'enseignement

Une fois que les fondements de l'écart de performance sont identifiés, il faut aider les apprenants à envisager les améliorations possibles pour faire mieux la prochaine fois. Une approche de la réduction de cet écart peut être effective en discutant des modifications à apporter à la fois dans les processus cognitifs et dans les actions (ceci entraîne habituellement des scores DASH parmi les plus élevés pour le formateur) ou seulement des changements au niveau des actions.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Suscite les discussions sur le cas clinique, la procédure, ou l'événement afin d'obtenir, de la part des apprenants, des suggestions permettant d'améliorer la performance future.
- Si les apprenants ne parviennent pas à identifier eux-mêmes, au travers des échanges, les pratiques adéquates requises, fait un exposé très court pour apporter les connaissances, son expérience ou les résultats des recherches qui peuvent éclairer les participants sur la manière d'améliorer leurs prestations.
- Apporte les informations spécifiques ou les connaissances dont l'absence a contribué à l'écart de performance.
- Utilise les éléments qu'un participant a amenés pour aider le groupe à développer de nouvelles façons de penser et de résoudre des problèmes cliniques ou en lien avec le travail d'équipe.
- Souligne que la principale préoccupation demeure le bien-être du patient.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Ne suggère ni ne suscite les moyens d'améliorer les pratiques futures.
- Ne renforce pas l'enseignement avec des explications.
- Dit de façon ironique aux étudiants qu'ils devraient envisager une autre carrière.
- N'évoque pas les performances bonnes ou exceptionnelles.

Démontre une solide connaissance du sujet

Les formateurs performants en débriefing ont une expertise dans le domaine traité. Les thèmes évoqués dans le débriefing peuvent être en lien avec la situation clinique, les comportements, le travail d'équipe, l'éthique, etc. Le formateur doit aborder ces sujets en connaissance de cause, sans outrepasser les limites de son expertise.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Transmet des connaissances approfondies et actualisées.
- Encourage des pratiques conformes aux recommandations et en explique sagement les principes sous-jacents.
- Est à l'aise avec la thématique abordée dans l'échange et s'assure que les apprenants la comprennent.
- Informe les apprenants lorsque ses propres limites en termes de connaissances sont atteintes.
- Se montre désireux de susciter le développement des meilleures connaissances plutôt que de donner l'impression de tout savoir.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Apporte des informations obsolètes ou erronées.
- Ne remet pas en cause des pratiques dommageables.
- N'est pas ouvert à l'idée d'apprendre des autres, y compris de la part des étudiants.

(Remarque: des oublis importants ou la communication de connaissances erronées de la part du formateur entraîne une cotation de l'ensemble de cet élément à 1, même si d'autres dimensions au sein de l'élément 6 sont bonnes.)

Satisfait aux objectifs pédagogiques de la session

L'évaluateur doit connaître les objectifs pédagogiques pour noter cette dimension.

Les situations simulées, les procédures ou autres activités s'inscrivent dans un programme global et ont des objectifs pédagogiques spécifiques. Le formateur doit répondre aux objectifs du programme. Si les échanges visent d'autres objectifs que ceux initialement prévus, le formateur sera amené à faire des choix pertinents et rationnels.

Quelques exemples de comportements positifs et efficaces :

- Aborde l'ensemble des objectifs pédagogiques fondamentaux du scénario.
- S'écarte du programme lorsqu'il existe un intérêt pédagogique important ou une occasion de prise de recul pour atteindre davantage de savoirs fondamentaux en lien avec des objectifs pédagogiques de niveau supérieur ou d'une importance capitale.
- Démontre de l'aisance et expertise dans les discussions en rapport avec les objectifs.
- S'assure que les apprenants comprennent le principe, la technique ou la démarche qui sont l'objet des échanges.
- Si les objectifs ne sont pas atteints, cherche à en comprendre les raisons.

Quelques exemples de comportements négatifs et inefficaces :

- Laisse les échanges dévier sur des sujets non pertinents pour le programme.
- Laisse des points clés non traités.