



This article appeared in a journal published by Elsevier. The attached copy is furnished to the author for internal non-commercial research and education use, including for instruction at the authors institution and sharing with colleagues.

Other uses, including reproduction and distribution, or selling or licensing copies, or posting to personal, institutional or third party websites are prohibited.

In most cases authors are permitted to post their version of the article (e.g. in Word or Tex form) to their personal website or institutional repository. Authors requiring further information regarding Elsevier's archiving and manuscript policies are encouraged to visit:

<http://www.elsevier.com/authorsrights>

## formation

# Optimiser le **débriefing** d'une séance de simulation en santé

■ La conduite du débriefing des séances de simulation en santé est une pratique qui nécessite, de la part du formateur, des compétences et une posture spécifiques ■ Un outil d'auto et d'hétéro-évaluation, basé sur une échelle comportementale, le Dash® (*Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare*), développé par l'équipe du Centre de simulation médicale de Boston (États-Unis), identifie six compétences clés pour la conduite de débriefing ■ Sa finalité s'inscrit dans une perspective d'amélioration des pratiques pédagogiques et, *in fine*, de certification des formateurs.

FLORENCE POLICARD  
Cadre de santé formateur  
Ifsi de Clermont-Ferrand, 1,  
boulevard Winston Churchill  
63003 Clermont-Ferrand  
Cedex, France

© 2015 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés

**Mots clés** – débriefing ; évaluation ; formateur ; pratique réflexive ; simulation en santé

**Optimising the debriefing of a simulation in healthcare session.** Conducting debriefing sessions of simulation in healthcare is an exercise that requires specific skills and teaching position from trainers. Dash® (*Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare*) is a tool of self and hetero-assessment, based on a behavioral scale and developed by the Center for Medical Simulation in Boston (United States), which identifies six key elements (or skills) for conducting debriefing. Its purpose is to improve teaching practices and, ultimately, trainers' certification.

© 2015 Elsevier Masson SAS. All rights reserved

**Keywords** – assessment; debriefing; healthcare simulation; instructor; reflective practice

La simulation est une modalité pédagogique en plein essor [1] dans les formations initiale et continue des professionnels de santé. Elle s'appuie sur l'analyse de situations réelles transposées à des fins didactiques vers des situations de formation permettant l'entraînement des professionnels à la gestion de situations complexes ou critiques. Il s'agit ici de simulation "pleine échelle" orientée sur des objectifs d'apprentissage en lien avec le développement des compétences à la fois techniques (habiletés gestuelles), cognitives (jugement clinique, prise de décision, etc.) et sociales (communication, leadership, travail d'équipe, etc.).

■ **Ces séances, dans lesquelles l'apprenant est mis en immersion, sont structurées en trois temps** : le briefing, la mise en situation pratique et interactive (ou

passage sur simulateur) et le débriefing. L'approche pédagogique se fonde sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive. Dans cette perspective, le savoir s'enracine ainsi dans l'expérience et passe par quatre phases [2] : l'expérience concrète, vécue, ne peut être apprenante que si elle est complétée par la réflexion sur l'expérience observée (observation réfléchie), laquelle aboutit à une décontextualisation, c'est-à-dire une généralisation et le repérage d'invariants opératoires (conceptualisation abstraite) dont la validité et la pertinence seront vérifiées dans l'expérimentation active, c'est-à-dire dans un retour actif et systématique à une nouvelle expérience. La simulation pleine échelle suivie d'un débriefing s'inscrit dans les courants cognitiviste et socio-constructiviste.

■ **Les séances, animées par un ou deux formateurs, doivent répondre à certaines exigences** en termes de pratiques pédagogiques pour garantir les meilleures conditions d'apprentissage à l'apprenant. Ces pratiques ont récemment trouvé un cadre réglementaire avec l'Instruction du 19 novembre 2013 [3] relative au développement de la simulation en santé et la publication par la Haute Autorité de santé (HAS) d'un guide de bonnes pratiques [4]. Il est aujourd'hui unanimement reconnu que le débriefing est l'étape essentielle dans le processus d'apprentissage par la simulation. Il est également admis que le temps de briefing est capital [5] pour créer des conditions favorables au bon déroulement de la séance afin notamment de favoriser l'engagement fictionnel [6] des apprenants. C'est, par

Adresse e-mail :  
fpolicard@chu-clermontferrand.fr  
(F. Policard).

**NOTE**

<sup>1</sup>Un "élément" peut être traduit comme une compétence car il représente un savoir agir en situation.



© Genève Photo Marek Domnier/Global Vision

Débriefing d'une séance de simulation au SimulHUG. Avec l'aimable autorisation du Dr Georges Savoldelli et de la direction de la communication et du marketing des Hôpitaux universitaires de Genève.

conséquent, un exercice particulièrement complexe à animer. Aussi, le développement des compétences des formateurs qui le conduisent doit-il être une priorité des centres de simulation et des instituts de formation qui l'utilisent.

**UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DE LA CONDUITE DE DÉBRIEFING**

■ **Le guide de la HAS édicte 12 recommandations de bonnes pratiques relatives à la conduite de débriefing [7].** Le point 4 précise que « *les formateurs doivent être formés à l'art et à la science du débriefing* ». Des diplômés universitaires sont ouverts aux professionnels pour développer leurs compétences dans cet exercice. Outre la formation, la HAS préconise l'utilisation d'outils d'évaluation de la conduite de débriefing. Une équipe de chercheurs américains [8] du Centre de simulation médicale de Boston [9], a créé le Dash® (*Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare*). Cet outil a pour objet l'évaluation des stratégies et techniques utilisées pour conduire

le débriefing à partir de l'observation des comportements et attitudes des formateurs. Il est fondé sur des données probantes et sur des recommandations de bonnes pratiques de débriefing émanant d'un groupe d'experts.

■ **Il existe trois versions du Dash®.** L'une est conçue pour les formateurs eux-mêmes afin qu'ils s'autoévaluent, une autre est destinée aux apprenants pour qu'ils évaluent leurs formateurs, la dernière s'adresse aux évaluateurs des formateurs. Le Dash® définit et explore six compétences-clés (ou éléments<sup>1</sup>) dans la conduite d'un débriefing. Il s'agit notamment de savoir si et comment le formateur :

- établit un climat favorable à l'apprentissage ;
- maintient un climat favorable à l'apprentissage ;
- conduit le débriefing de manière structurée ;
- suscite l'engagement dans l'échange ;
- identifie et explore les écarts de performance ;
- aide les apprenants à atteindre ou à maintenir une bonne performance future.

■ **Le Dash® est une échelle**

**d'évaluation comportementale** comprenant des indicateurs qualitatifs, identifiant les comportements adaptés pour favoriser un débriefing efficace et ceux caractérisant des débriefings pauvres.

■ **Chaque "élément" est composé de plusieurs dimensions.** Ces dernières précisent les composantes de la compétence. Chacune des dimensions est à son tour déclinée en exemples concrets de comportements qui sont cités à titre d'illustration. Ainsi, pour chaque élément, il conviendra de noter la prestation du formateur sur la base d'une échelle de sept niveaux d'efficacité : de la note 1, reflétant une prestation "extrêmement inefficace / préjudiciable" à la note 7, correspondant à une prestation jugée "extrêmement efficace / exceptionnelle".

■ **Les grilles d'évaluation "formateur" et "étudiant" sont disponibles dans deux versions.** Une version courte est conçue pour donner une note globale pour chaque élément. Une version longue, conçue pour noter les éléments en précisant l'évaluation de leurs différentes dimensions, est particulièrement utile au formateur pour cibler les axes d'amélioration potentiels. Cependant, si chaque dimension peut être notée indépendamment des autres, il est souhaitable de raisonner de façon holistique et non arithmétique afin d'apprécier un élément dans sa globalité.

**Élément 1 : établit un climat favorable à l'apprentissage**

■ **Le premier élément concerne la phase de briefing,** c'est-à-dire la façon dont le formateur introduit la séance afin de présenter

la simulation et démystifier les représentations ou les craintes éventuelles relatives à l'exercice. Il s'agit ici de clarifier les objectifs pédagogiques, d'expliquer l'environnement, les rôles et les attentes vis-à-vis des apprenants. Il faut également établir avec eux un contrat pédagogique en évoquant les limites de l'environnement simulé, en admettant leurs possibles réticences mais en insistant sur la nécessité de "jouer le jeu", c'est-à-dire de s'engager totalement dans un contexte de réalisme limité. Les aspects logistiques sont précisés afin de permettre aux apprenants de se concentrer sur leurs apprentissages.

**■ Enfin, le formateur fera preuve de bienveillance :** il comprendra les craintes suscitées par l'exposition au regard de l'autre ; il est important d'adopter une posture rassurante et de poser le cadre au sein du groupe, en particulier sur le droit à l'erreur et sur l'opportunité ici d'apprendre ensemble d'une erreur potentielle sans risque pour le patient et sans stigmatiser celui qui l'a commise.

### Élément 2 : maintient un climat d'apprentissage favorable

**■ Le deuxième élément s'inscrit dans la continuité de l'élément 1 :** il convient de faire en sorte que le climat favorable instauré au début de la séance se maintienne à la suite de l'exercice simulé et durant tout le déroulement du débriefing. Ainsi, sont rappelés les objectifs, le rôle du formateur et les attentes vis-à-vis des participants. Le formateur régule les prises de parole afin que chacun puisse s'exprimer.

**■ Il facilite l'engagement dans l'échange** et aide les apprenants à développer une posture réflexive. Il admet que les propriétés du mannequin ou

ses limites technologiques ont pu conduire l'apprenant à agir différemment de ce qu'il aurait fait dans une situation réelle et l'encourage à envisager ce qu'il aurait fait alors. Le formateur manifeste du respect vis-à-vis des participants et veille à leur sécurité psychologique, ce qui ne l'empêche pas d'exercer son sens critique en regard d'une prestation et de l'exprimer. Il s'attache à faire émerger les réponses possibles en rendant l'apprenant actif et ainsi, ne se positionne pas comme seul détenteur du savoir, dans un registre transmissif.

### Élément 3 : conduit le débriefing de manière structurée

**■ Il est admis que le débriefing doit suivre un déroulement logique et structuré.** Un débriefing efficace doit commencer par susciter l'expression des réactions émotionnelles "à chaud" afin de rendre possible la distanciation nécessaire à l'analyse objective de la pratique. Le formateur fait preuve d'une écoute bienveillante, facilitant l'expression d'un sentiment d'échec, par exemple. Puis il vérifie la bonne compréhension de la situation-problème afin de permettre la clarification des faits qui ont émergé lors de l'exercice simulé. Il oriente ensuite les échanges vers l'analyse de la prestation des apprenants en suscitant leur questionnement sur les intentions et les processus de pensée qui ont guidé leurs actions.

**■ Il s'agit alors de les conduire à identifier des invariants qui pourraient être transférables dans une situation future analogue,** réelle cette fois. Le formateur se positionne comme un médiateur afin d'aider les apprenants à construire

eux-mêmes ces nouvelles connaissances. Enfin, pour clore la séance, il leur demande de résumer ce qu'ils ont appris et de le traduire en principes opératoires de sorte qu'ils puissent le réinvestir dans leur pratique future.

### Élément 4 : suscite l'engagement dans l'échange

**■ La finalité du débriefing est d'amener les participants à réfléchir sur leur pratique clinique et sur leur manière de gérer ensemble une situation critique.** Aussi, il ne doit pas se limiter à un simple examen des faits ni à un réajustement des connaissances théoriques. Pour cela, le formateur utilise les actions observées comme base d'exploration et d'échanges. Il expose ses propres raisonnements, sa perception de la situation et fournit un feedback sur la prestation réalisée en argumentant son point de vue et en sollicitant l'avis de l'apprenant. Il évite d'être dans l'interprétation des pensées ou des intentions de la personne mais l'encourage à expliciter elle-même son raisonnement. Il utilise la vidéo comme support aux échanges, avec parcimonie et de façon ciblée en fonction de son intérêt pédagogique. Il facilite la pratique réflexive en utilisant des techniques d'écoute active et une attitude d'ouverture, se montrant intéressé et respectueux. Il veille à ce que chacun s'engage dans la discussion et régule les prises de parole.

**■ Enfin, le cas échéant, il prend en considération un participant troublé ou contrarié par sa prestation** (en particulier en regard de l'échec ou d'un conflit entre deux protagonistes), et lui manifeste une attention particulière en

## RÉFÉRENCES

- [1] Granry JC, Moll MC. Rapport de mission. État de l'art (national et international) en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé, janvier 2012, [http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-01/simulation\\_en\\_sante\\_-\\_rapport.pdf](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-01/simulation_en_sante_-_rapport.pdf)
- [2] Kolb D. In: Courtois B., Pineau G. La formation expérientielle des adultes. Paris: La documentation française; 1991.
- [3] Instruction N°DGOS/PF2/2013/383 du 19 novembre 2013 relative au développement de la simulation en santé, [http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Instruction\\_DGOS\\_383\\_191113.pdf](http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Instruction_DGOS_383_191113.pdf)
- [4] Haute Autorité de santé (HAS). Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé, décembre 2012, [http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide\\_bonnes\\_pratiques\\_simulation\\_sante\\_format2 clics.pdf](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_format2 clics.pdf)
- [5] Savoldelli G, Boet S. Séance de simulation : du briefing au débriefing. In: Boet S, Granry JC, Savoldelli G. Simulation en santé, de la théorie à la pratique. Paris: Springer-Verlag France; 2013. p. 313-28.
- [6] Horcik Z, Savoldelli G. Simulateurs et expérience fictionnelle, Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève: Université de Genève; 2010.
- [7] HAS, Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé, décembre 2012, p. 17, [http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide\\_bonnes\\_pratiques\\_simulation\\_sante\\_format2 clics.pdf](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_format2 clics.pdf)
- [8] Brett-Fleegler M, Rudolph JW, Eppich WJ, et al. Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (Dash): Assessment of the reliability of a debriefing instrument. Simulation in Healthcare. 2009;4(4):240-325.

## RÉFÉRENCES

- [9] <https://harvardmedsim.org/dash-fr.php>
- [10] Argyris C. Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Paris: Dunod; 2003.
- [11] Brett-Fleeger M, Rudolph J, Eppich W, et al. Debriefing assessment for simulation in healthcare: development and psychometric properties. *Simul Healthcare* 2012;7(5):288-94.
- [12] Rall M, Gaba DM, Dieckmann P, Eich C. Patient simulation. *Anesthesia*, 2010;1(7):151-92
- [13] Rudolph JW, Simon R, Rivard P, et al. Debriefing with good judgement: combining rigorous feedback with genuine inquiry. *Anesthesiology Clin*. 2007;25:361-76.
- [14] Anderson M, et al. Acquisition of simulation skills: survey of users. *Clinical simulation in nursing*. 2012;8(2):e59-e65.

*Déclaration d'intérêts*  
L'auteur déclare ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.

facilitant la verbalisation de ce trouble ; ce faisant, il peut ajuster le déroulement de la séance afin de traiter collectivement la question s'il juge qu'il existe un intérêt pédagogique pour tous, veille à permettre un retour à l'équilibre au sein du groupe ou bien choisit de revoir l'apprenant à l'issue de la séance dans un entretien singulier.

### Élément 5 : identifie les écarts de performance et en analyse les raisons

■ **Il s'agit d'examiner comment le formateur analyse l'écart entre la prestation observée et la performance optimale attendue.** Il doit s'attacher à fournir un feedback clair et constructif à l'apprenant en commentant les performances faibles tout comme les bonnes prestations. Il explore les causes possibles de ces écarts en aidant les apprenants à questionner les fondements de leurs actions.

■ **En ce qui concerne les bonnes performances,** il amène les personnes à identifier les ressorts d'une action ou d'une co-action efficace. Mettre le focus sur les actions ou décisions efficaces et non seulement sur celles jugées de faible qualité ou inappropriées, est aussi particulièrement porteur en termes d'apprentissages, de sentiment d'auto-efficacité et de confiance en soi. En fonction des objectifs pédagogiques, le débriefing sera plus ou moins ciblé sur l'exploration des processus cognitifs. Pour autant, un débriefing qui ne se centre que sur la correction des actions n'est pas noté au-delà de 4 ou 5 pour cet élément, en référence à la théorie de la double boucle d'apprentissage [10], laquelle préconise la remise en question des principes fondateurs de l'action afin de réajuster

durablement ses connaissances ou sa pratique.

### Élément 6 : aide les apprenants à maintenir ou à atteindre un bon niveau de performance future

■ **Une fois les causes des écarts de performance identifiées, il convient d'aider les participants à envisager les améliorations possibles** pour faire mieux la fois suivante. La réduction de cet écart peut être effective en recherchant les modifications à apporter à la fois au niveau des schémas de pensée et des actions. Le cas échéant, le formateur apporte les éléments théoriques nécessaires au réajustement des connaissances. Aussi, il faut qu'il possède lui-même des connaissances solides et actualisées, tant dans le domaine médical et clinique que sur des questions portant sur les comportements, le travail d'équipe, la communication, etc.

■ **Enfin, il doit s'efforcer de maintenir le cap sur les objectifs pédagogiques** afin de satisfaire aux exigences du programme de formation. Il gèrera néanmoins la séance avec souplesse, s'autorisant des écarts avec le programme s'il existe un intérêt pédagogique important ou une occasion de construire d'autres savoirs fondamentaux en lien avec des objectifs d'apprentissage de niveau supérieur.

### Un outil fiable

Le Dash<sup>®</sup> est aujourd'hui disponible en version française sur le site d'Harvard [9]. C'est un outil d'utilisation facile et rapide. Une étude américaine [11] a démontré sa cohérence interne et sa fiabilité sur les évaluations inter-juges. Parce qu'il est au service de la qualité pédagogique, le Dash<sup>®</sup> s'inscrit dans une perspective de

certification des centres de simulation et des formateurs.

## CONCLUSION

Si la réflexivité est la condition du développement des compétences des professionnels de santé, alors il est probable que la qualité de la conduite du débriefing influence largement l'efficacité des apprentissages [12]. Par conséquent, l'engagement, la posture et la compétence du formateur sont de la plus haute importance, bien davantage encore que le plus sophistiqué des mannequins... La maîtrise de cette activité par le formateur est d'autant plus nécessaire qu'il s'agit d'aider à la réflexion sur des processus de jugement clinique, de prise de décision complexe, ainsi que sur des émotions, des comportements, des questions qui touchent à l'estime de soi, à la confiance en soi et à l'identité professionnelle [13]. Ainsi, pour le formateur, c'est sa conception même de l'enseignement, son système de valeurs et de référence qui sont à interroger, parce que ce sont bien ces éléments qui guident sa propre action et ses choix dans la conduite du débriefing.

Dans ce contexte, obtenir un feedback constructif, s'interroger sur ce qui a guidé ses choix, ses modes d'interaction et d'animation d'une séance, peut être aidant pour le formateur débutant, occasionnel ou chevronné [14]. Le Dash<sup>®</sup> peut ainsi servir de support aux praticiens qui souhaitent entrer dans une démarche d'analyse de leurs pratiques pédagogiques, condition nécessaire à leur progression. ■