



Master

2014

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'activité du formateur lors d'une séance de débriefing post-simulation: une
tension entre prescription et improvisation

Roulin, Valentine

How to cite

ROULIN, Valentine. L'activité du formateur lors d'une séance de débriefing post-simulation: une tension entre prescription et improvisation. Master, 2014.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44147>



**L'activité du formateur lors d'une séance de debriefing post-simulation:
une tension entre prescription et improvisation**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
FORMATION DES ADULTES**

PAR

Valentine Roulin

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Marc Durand - Zoya Horcik

JURY

Marc Durand

Zoya Horcik

Dominique Truchot-Cardot

Yvan Dürrenberger

GENEVE mai 2014

RESUME

Dans le contexte de la formation bachelor en soins infirmiers, notre mémoire a pour objectif de rendre compte de l'analyse de l'activité de formateurs en séance de débriefing, lors d'un laboratoire clinique en simulation sur mannequin de haute-fidélité. Cette technique pédagogique est récente et les formateurs sont novices dans cette approche. Ils expriment leur manque d'aisance, tout particulièrement lors de la séance de débriefing.

Nous ancrons notre démarche dans le cadre théorique du cours d'action de manière à connaître quelle est l'activité réelle du formateur en soins infirmiers lors de la séquence de débriefing en situation clinique simulée.

Notre développement montre que, dans une polarisation tendue entre prescription et improvisation, le formateur peine à mener une activité pédagogique interactionnelle et dynamique. Se dégagent de ce constat des perspectives créatives de potentialisation du savoir-faire de l'enseignant, inscrit dans une culture professionnelle en définition.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

"L'activité du formateur lors d'une séance de débriefing post-simulation: une tension entre prescription et improvisation"

Mémoire de Maîtrise Universitaire en Sciences de l'Éducation
Formation des adultes

Valentine Roulin

Sous la direction de
Marc Durand
&
Zoya Horcik

Avril 2014

Jury composé de :

Marc Durand, Professeur ordinaire, Université de Genève

Zoya Horcik, Assistante, Université de Genève

Dominique Truchot-Cardot, Docteure en médecine, Instructrice européenne de simulation, Professeure HES, HEdS La Source, Lausanne

Yvan Dürrenberger, Professeur HES, Responsable CIPP, HEdS La Source, Lausanne

Contenu

Résumé	4
Remerciements	5
1. Introduction	6
2. La phase exploratoire	8
2.1 Le contexte.....	8
2.1.1 La formation en soins infirmiers en Suisse romande.....	8
2.1.2 La pratique de la simulation en formation initiale en soins infirmiers	8
2.2 Le modèle pédagogique du National League for Nursing/Jeffries Simulation Framework (NLN/JSF).....	10
2.3 La structure de la méthode de l'apprentissage par simulation.....	14
2.3.1 Les trois temps	14
2.3.2 Les fondements pédagogiques du débriefing.....	15
2.3.3 Le rôle du formateur en débriefing	17
3. La problématique.....	19
3.1 La cognition/action située	20
3.1.1 La planification ou plan-programme.....	21
3.1.2 Les actions situées ou cognition/action située	22
3.2 La culture en action.....	23
3.3 Le fonctionnement improvisationnel	23
3.3.1 Le concept d'improvisation	23
3.3.2 La planification	25
4. Le cadre théorique	26
Le programme de recherche empirique et technologique du cours d'action	26
5. La méthode	30
5.1 Présentation des participants et du lieu	30
5.2 Présentation de la situation d'apprentissage des étudiants	31
5.3 Description des procédures de co-production des données	32
5.4 Description des procédures de traitement des données	36
5.4.1 Le protocole à double volet.....	36
5.4.2 Les outils de traitement des données	38
6. L'analyse des résultats	42
6.1 Les trois phases du cadre du débriefing.....	42
6.2 L'organisation temporelle.....	49
6.3 Le ressenti des enseignants	51
6.4 Les supports matériels	52

6.5 Le feedback donné aux étudiants	54
6.6 La culture professionnelle des formateurs	57
7. Discussion	63
7.1 Eléments de synthèse	63
7.2 La dynamique interactionnelle.....	64
7.3 Perspectives	67
7.3.1 Une perspective d'économie cognitive	67
7.3.2 Une perspective de formation à l'improvisation.....	72
8. Conclusion.....	73
9. Références	75
10. Liste des tableaux et figures	79
11. Glossaire.....	80
11.1 Termes médicaux et techniques	80
11.2 PQRSTU	82

Résumé

Cette recherche se situe au cœur d'une technique pédagogique émergente et en pleine expansion au plan international dans les formations bachelor en soins infirmiers : l'apprentissage en simulation. Cette approche, routinière dans les domaines de l'aviation et de la médecine notamment, est promue, dans les filières du domaine Santé de la HES-SO (Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale), par le Plan d'Etudes Cadre (PEC) 2012 fondé sur le référentiel de compétences défini par la KFH (Conférence des Recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées Suisses).

Par une revue succincte de la littérature sur l'apprentissage en simulation et sur le débriefing, nous mettons en évidence le caractère prescriptif du cadre choisi. Les enseignants, malgré leur expertise pédagogique, racontent devoir choisir entre épistémologie des savoirs, soit satisfaction de la contrainte du cadre, ou épistémologie de la pratique, soit singularisation de l'action située et improvisée. Afin d'envisager le développement d'un dispositif de formation, ou du moins l'adaptation de la pratique actuelle, de manière à travailler ce dilemme, nous nous sommes intéressée à l'analyse de l'activité de quatre formateurs en soins infirmiers, exerçant depuis plus de dix ans mais se décrivant comme novices dans la technique de l'apprentissage par simulation, et spécialement déstabilisés lors des séances de débriefing. Nous ancrons notre démarche dans le cadre théorique du cours d'action de manière à connaître *quelle est l'activité réelle du formateur en soins infirmiers lors de la séquence de débriefing en situation clinique simulée*.

Notre développement montre que, dans une polarisation tendue entre prescription et improvisation, inscrite dans un empan temporel cadré, le formateur novice peine à mener une activité pédagogique interactionnelle et dynamique. Se dégagent de ce constat des perspectives créatives de potentialisation du savoir-faire de l'enseignant, inscrit dans une culture professionnelle en définition.

Mots-clés : activité, simulation, débriefing, soins infirmiers, cadre NLN/JSF, prescription, improvisation

Remerciements

*Je dédie ce mémoire,
avec tout mon amour et toute ma tendresse,
à mes enfants Guillaume & Louise*

Nos remerciements s'adressent en premier lieu à la Haute Ecole de la Santé La Source, à Lausanne. En effet, c'est grâce à l'appui des membres de sa direction que nous avons eu la possibilité de réaliser ce cursus académique passionnant, que nous concluons par ce travail de recherche. Que soient également remerciés nos collègues, tout particulièrement les enseignantes du groupe d'intérêt commun pédiatrique, qui ont fait preuve de flexibilité et nous ont encouragée dans cette formation.

Julie, Claire, Hugo et Tom : merci de vous être engagés avec disponibilité et enthousiasme dans la co-construction des données empiriques du corpus d'étude.

Nous tenons à remercier tout spécialement Marc Durand et Zoya Horcik, nos directeurs de mémoire de l'Université de Genève, pour leurs apports précieux et leurs conseils qui nous ont permis de conduire une réflexion scientifique critique. Nous conservons de nos rencontres le souvenir de moments riches et fructueux pendant lesquels les éléments théoriques ardues étaient expliqués avec pédagogie et humour.

Sans l'incroyable soutien de notre conjoint, nos enfants, notre famille et nos amis qui, tout au long de notre formation universitaire, nous ont accompagnée par leurs attentions et leurs messages quotidiens, nous n'aurions pas eu l'opportunité de réaliser ce travail. Nous souhaitons ici les remercier du fond du cœur.

1. Introduction

La maîtrise universitaire en sciences de l'éducation, orientation formation des adultes, « vise à développer chez les étudiants une double capacité d'analyse et d'intervention »¹ dans ce champ spécifique. Le mémoire de maîtrise constitue « une occasion d'articuler une intervention de recherche sur le terrain avec des cadres théoriques ». L'occasion nous est donnée ici d'illustrer une posture réflexive et critique fondée sur des connaissances scientifiques et professionnelles afin de développer une position personnelle étayée et contextualisée, ancrée dans notre pratique de maître d'enseignement travaillant à la HEdS La Source² à Lausanne. Dans le contexte particulier de la formation bachelor en soins infirmiers, notre mémoire a pour objectif de rendre compte de l'analyse de l'activité de formateurs en séance de débriefing lors d'un laboratoire clinique en simulation sur mannequin de haute-fidélité. Cette technique pédagogique est récente et les formateurs, bien que possédant une solide expertise d'enseignement, sont novices dans cette approche et expriment leur manque d'aisance, tout particulièrement lors de la séance de débriefing qui suit l'exercice de simulation.

Notre questionnement est le suivant : « Quelle est l'activité réelle du formateur en soins infirmiers lors de la séquence de débriefing en situation clinique simulée ? »

En nous appuyant sur les théories de l'action, nous analysons ici la part d'actorialité des enseignants en considérant cette activité comme un travail, ce qui suppose une référence aux approches du travail et, implicitement, de ne pas nous limiter aux distinctions usuelles entre méthodes didactiques et pédagogiques classiques. C'est pourquoi, parmi les approches d'analyse de l'activité, nous adoptons les présupposés qui fondent le programme dit « de recherche empirique et technologique du cours d'action », dont le postulat fondateur est celui de l'enaction et dont l'hypothèse centrale est celle de la conscience préreflexive. C'est dire que nous considérons que, dans ses interactions sociales, l'homme ne fonctionne pas comme un ordinateur qui stockerait diverses représentations de la réalité, représentations qui auraient aussi une fonction de commande de l'action posée comme distinctes d'elles. Nous concevons l'activité humaine comme l'expression d'un couplage vital avec son environnement, couplage au cours duquel l'homme en tant qu'être vivant se définit lui-même, ce qui nous conduit à le

¹ ces données sont issues du site internet de la faculté :

<http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/maitrises/fa.html> (consulté le 10 avril 2014)

² Institut et Haute Ecole de la Santé La Source

considérer comme asymétrique et autoréférentiel. La dynamique propre de ce couplage est profondément ancrée dans la conscience de l'acteur qui peut exploiter ce qui émerge à sa surface, soit sa conscience préreflexive, en montrant, racontant et commentant ce qui, de son expérience vécue, est significatif pour lui. En d'autres termes, ce couplage entre l'acteur et l'environnement peut faire l'objet d'une observation « externe » par le chercheur, observation qu'il est possible de compléter par ce à quoi l'acteur, en fonction de cette compétence, peut donner accès dans son interaction avec le chercheur, à savoir sa composante inobservable ou « subjective ».

La méthode de production des données, exploitant l'accès à la conscience préreflexive de l'acteur observé, est celle de l'autoconfrontation. Son traitement, par la constitution de récits réduits formés de signes hexadiques, permet une approche sémiologique de l'activité et de la culture en action des formateurs.

Après avoir décrit le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche, nous mettons en évidence les concepts qui sous-tendent la problématique et que des hypothèses, émergeant tout au long de notre processus, ont permis d'identifier : la cognition/action située, la culture en action et le fonctionnement improvisationnel du formateur. Nous exposons ensuite le cadre théorique du cours d'action et développons la méthode de production et de traitement des données empiriques qui découle de cette approche sémiotique de l'activité. Le cœur de notre propos est consacré à la description et l'analyse des résultats issus de nos corpus, que nous étayons par de nombreux exemples tirés des verbatims et des récits réduits. Finalement, nous envisageons des modalités d'adaptation créatives dans l'utilisation du cadre de la simulation ainsi que le développement d'un dispositif de formation novateur pour les enseignants.

2. La phase exploratoire

2.1 Le contexte

2.1.1 La formation en soins infirmiers en Suisse romande

Depuis ces quatre dernières années, le contexte de la formation initiale dans la profession infirmière a subi de nombreux changements liés à la reconnaissance internationale de celle-ci, avec l'acceptation des accords de Bologne et le développement des échanges internationaux, et nationale grâce au Master ès Sciences en sciences infirmières et au nouveau Plan d'Etudes Cadre (PEC) 2012 mandaté alors par l'OFFT³ (Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie) et réalisé par les filières du domaine Santé de la HES-SO (Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale). La formation se base sur le référentiel de compétences des filières du domaine Santé défini par la KFH (Conférence des Recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées Suisses). Elle s'articule autour d'axes qui regroupent les différentes thématiques issues de la discipline infirmière. L'un de ces axes est celui des « habiletés cliniques », soit l'ensemble des contenus en lien avec les technologies des soins, l'évaluation clinique et les aspects relationnels et communicationnels. Le PEC 2012 insiste sur le fait que cet axe doit être réalisé en laboratoire et en simulation.

2.1.2 La pratique de la simulation en formation initiale en soins infirmiers

L'enseignement des habiletés⁴ cliniques en soins infirmiers a subi, au cours de ces dix dernières années, une évolution importante grâce au développement majeur des dispositifs technologiques de haute-fidélité. Dans ce contexte, l'utilisation de la simulation comme pratique pédagogique est en pleine expansion. Celle-ci était par ailleurs déjà utilisée dans les domaines militaires, de l'aviation et de la médecine. Dans l'enseignement en soins infirmiers, elle répond aux besoins exprimés par une réalité clinique de terrain toujours plus complexe, aux ressources financières et humaines restreintes au vu de la surcharge des services de soins actuels et à la nécessité pour les étudiants de pouvoir acquérir des habiletés cliniques sans mise en danger du patient, dans un contexte d'apprentissage sécuritaire. Comme le rappelle Truchot-Cardot (2011), c'est « le rapport « *To Err is human* » du « *Institute of Medicine* » sur l'amélioration de la sécurité des patients [qui] a en partie encouragé l'implémentation de la simulation notamment aux USA » (p.63). Actuellement ce n'est alors plus le vieil adage

³ actuellement cet office se nomme Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)

⁴ le terme « habiletés » désigne ici « les technologies de soins, l'évaluation ou examen clinique et la relation et la communication » (PEC 2012, p.35), soit les trois domaines du contenu de l'axe « Habiletés cliniques » qui est l'un des six axes théoriques de formation définis par la filière en soins infirmiers de la HES-SO.

« observe, agis, enseigne » qui sert de référence, mais celui-ci : « observe, pratique beaucoup, agis, et enseigne à l'aide de méthodes de simulation » (Truchot-Cardot, 2011, p.64).

La simulation médiée par des mannequins vient renforcer et développer une pratique qui a toujours existé dans les soins : la réalisation de gestes entre étudiants ou lors de jeux de rôle à l'école, l'objectif étant bien toujours de préparer les formés aux situations cliniques qu'ils rencontrent en stage. La simulation, en tant que méthode pédagogique, s'inscrit dans les programmes de formation par compétences⁵, dans une approche socioconstructiviste centrée sur l'étudiant, responsable de son apprentissage. En collaborant avec ses pairs, il est amené à agir avec habileté, à faire preuve de facultés de communication, pensée critique et prise de décision, puis à réfléchir sur son action, après l'accomplissement de celle-ci, de manière à travailler sur ses erreurs et valoriser ses acquis. Le but de l'apprentissage par simulation est de réduire l'anxiété des apprenants et de maximiser leur apprentissage dans un cadre formateur dans lequel ils sont acteurs. Les finalités recherchées spécifiques aux soins infirmiers sont la satisfaction des étudiants dans leur cursus de formation, l'amélioration de leur pensée critique, de leurs habiletés cliniques et relationnelles, le développement de la confiance en soi tout comme de leur motivation.

Les études auxquelles se sont référés Cant & Cooper (2010), révèlent que la simulation est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage valable dans le contexte des soins infirmiers avec notamment un gain en termes de connaissances, habiletés cliniques et confiance en soi. Levett-Jones *et al.* (2011) mentionnent par ailleurs que la plupart des études réalisées démontrent la grande satisfaction des étudiants en soins infirmiers dans l'utilisation de la simulation en formation et ce, indépendamment du niveau de fidélité des mannequins utilisés. Levett-Jones *et al.* citent l'étude réalisée par Sinclair et Ferguson dans laquelle 91% des étudiants qui bénéficient de simulation en plus du cours traditionnel contre 68 % pour le groupe contrôle sans simulation étaient satisfaits de la méthode pédagogique utilisée, ce qui confirme que l'utilisation de la simulation en formation en soins infirmiers a des avantages comparés aux autres méthodes pédagogiques. En conclusion, l'apprentissage par simulation correspond à une nécessité sociétale et pédagogique. Toutefois, cette nouvelle pratique enseignante demande une cohésion du corps professoral afin d'appréhender la complexité de sa mise en œuvre (Delmas et S-Pierre, 2013). Pour ce faire, la HEdS La Source a choisi le

⁵ « La façon de comprendre et d'appréhender l'activité et la formation professionnelles à travers la diversité, la contingence et la complexité croissantes de leurs types d'intervention implique de recourir à la notion de compétence plutôt qu'à celle de qualification en vue de tâches délimitées » (PEC 2012, p.16).

modèle pédagogique NLN/JSF comme cadre de référence afin de potentialiser les compétences des enseignants dans une pratique commune et uniformisée de la simulation.

2.2 Le modèle pédagogique du National League for Nursing/Jeffries Simulation Framework (NLN/JSF)

Jeffries⁶ (2007) a conçu un modèle-cadre de la simulation en soins infirmiers, le NESF (Nursing Education Simulation Framework) sur lequel la HEdS La Source a elle-même basé son Cadre de référence pour les pratiques simulées depuis 2012. Actuellement, ce cadre de simulation est appelé « The National League for Nursing/Jeffries simulation framework » ou « NLN/JSF ». Il permet aux institutions de formation en soins infirmiers de concevoir, réaliser et évaluer des situations cliniques simulées de haute-fidélité, en offrant un gain de temps dans cette ingénierie de formation contraignante et coûteuse. Il se veut un outil permettant des résultats concrets. Il a une intention prédictive puisqu'il prévoit les résultats potentiels des étudiants s'il est utilisé dans un contexte de bonnes pratiques fondées sur des EBN. DiCenso (cité dans le PEC 2012) définit les *Evidence Based Nursing* (EBN) ainsi :

La pratique basée sur les résultats probants est l'intégration des meilleurs résultats de recherche avec l'expertise clinique et les valeurs de la /du patient-e pour faciliter la prise de décision clinique. Cette dernière doit prendre en considération l'état clinique de la /du patient-e, le milieu clinique, et les circonstances cliniques. (p.30)

Le cadre NLN/JSF est omniprésent dans l'esprit des enseignants, ceux de notre corpus de recherche ayant exprimé très clairement leur souci quant au suivi adéquat de celui-ci. C'est pourquoi, afin de pouvoir appréhender la densité de son ancrage théorique et pragmatique, nous prenons le temps de le détailler ci-après. Nous discuterons du caractère prescriptif de cette méthode dans notre analyse, nous nous limitons ici à une description.

Jeffries fonde le NLN/JSF sur les théories, dans la filiation de Dewey, de Schön (réflexion dans et sur l'action) ainsi que de Kolb (apprentissage expérientiel), dans la perspective de réduire l'écart entre les connaissances théoriques et techniques dans le contexte de la pratique clinique. La littérature en soins infirmiers suggère par ailleurs que la pensée réflexive « is necessary for metacognitive skill acquisition and clinical reasoning or judgment » (Kuiper & Pesut cités par Jeffries, 2007, p.75). Le NLN/JSF rejoint ainsi les fondements théoriques du débriefing que nous avons développés, en s'inscrivant dans la théorie intellectualiste de Schön, soit considérant que l'expérience seule ne peut générer d'apprentissage. Paget, cité par Jeffries (2007), dans une étude reportée en 2001, identifie clairement que les éléments, acquis

⁶ Pamela Jeffries est professeur associée à l'Indiana University School of Nursing à Indianapolis aux Etats-Unis

lors d'un apprentissage réflexif qui s'inscrit dans la conception-même du curriculum académique des étudiants, font l'objet d'une transférabilité dans la pratique clinique. Reprenant la notion d'*expert* de Benner, dans le processus graduel allant de novice à expert, Jeffries relève que l'experte en soins infirmiers considère la réflexivité comme un art des soins infirmiers, car cela requiert créativité et auto-évaluation consciencieuse, ce qui promeut directement la qualité des soins administrés au patient ainsi que la prise en charge réalisée.

Jeffries insiste également sur l'importance de la création d'un environnement sécuritaire pour faciliter le travail réflexif des étudiants : planifier l'expérience comme une opportunité d'apprentissage, développer des outils facilitant une discussion ouverte, bénéficier d'un lieu confortable en organisant les chaises en cercle, limiter les étudiants entre trois et cinq par groupe, mettre la focale sur l'importance de la confidentialité. Pour ce faire le formateur fait preuve d'écoute attentive, aide les apprenants à décrire leurs sentiments et ambiguïté, veille à la dynamique du groupe, guide les étudiants dans la mise en évidence des concepts et des modèles et facilite le transfert de ceux-ci, encourage la prise de parole et le développement des idées. Jeffries met en garde contre le fait que l'attitude et l'expérience du formateur dans la conduite de la séquence réflexive, tout comme les prérequis des apprenants, ont un impact sur le processus réflexif et donc sur l'apprentissage en ayant des conséquences positives ou négatives.

Ces présupposés théoriques, distincts de notre propre cadre théorique que nous développons au chapitre 4, constituent le socle de référence sur lequel Jeffries a constitué sa méthode pédagogique de la simulation. Celle-ci est composée des cinq éléments majeurs suivants (Delmas & St-Pierre, 2013 ; Jeffries, 2007), auxquels les enseignants de notre corpus se réfèrent lors de toute conception de situation simulée:

- les facteurs liés à l'*enseignant* :

Le rôle dévolu au formateur est central dans la conception de Jeffries, notamment en regard du changement de stratégie pédagogique : de celui qui sait il devient celui qui accompagne l'apprentissage des apprenants par le soutien et la facilitation. Le cadre du NLN/JSF rejoint ainsi ce que nous énoncions à propos du rôle du formateur lors des séquences de débriefing. Les variables liées aux années d'expérience, à l'âge, à l'expertise clinique de l'enseignant déterminent également l'efficacité de l'utilisation de la simulation en formation.

- les facteurs liés à l'*étudiant* :

Les objectifs de la simulation sont clairement présentés aux étudiants. Ceux-ci en connaissent les règles fondamentales, comme le droit à l'erreur. Les apprenants

endossent divers rôles aux cours des différentes expériences en simulation : patient, infirmier-ère, membre de la famille, autre professionnel de santé, observateur. Bien entendu, le stade d'étude des étudiants dans le cursus de formation doit être pris en compte par les formateurs qui ajustent les scénarios en conséquence. L'idéal serait de pouvoir réaliser des scénarios tests avec un panel d'étudiants avant de confronter l'ensemble du groupe, ce qui s'avère pratiquement peu réaliste. Actuellement, il existe peu d'études qui examinent le confort et l'état de stress des étudiants lors de la simulation. La création d'un outil de mesure de ces paramètres serait toutefois très riche.

- les *pratiques éducatives* :

Sept pratiques sont identifiées aux Etats-Unis par l'American Association for Higher Education comme étant des bonnes pratiques dans l'enseignement :

- l'apprentissage actif : les situations simulées permettent un apprentissage expérientiel actif dans lequel l'apprenant est totalement impliqué ;
- la *rétroaction* : cette pratique peut se faire avant la simulation afin que l'apprenant fasse le point sur ce qu'il sait en lien avec la situation simulée, lors de la simulation dans un but d'évaluation, puis lors du débriefing. Ces moments réflexifs avant et après la simulation permettent à l'étudiant d'augmenter ses performances lors de nouvelles situations grâce aux éléments théoriques et pratiques acquis. Le NLN/JSF conseille l'utilisation d'un débriefing non jugeant visant à renforcer la confiance en soi de l'apprenant et l'expression de ses pensées, tout en étant davantage réceptif aux apports du formateur.
- l'*interaction* : les échanges fréquents entre enseignant et étudiants renforcent l'implication et la motivation de ces derniers dans la tâche qui leur est demandée au travers de la simulation.
- la *collaboration* : les étudiants apprennent à travailler ensemble, soit à communiquer dans le groupe, à résoudre collectivement des problèmes rencontrés en situation et à prendre des décisions.
- les *objectifs de la simulation* : les objectifs fixés en simulation doivent se situer au niveau de la zone proximale de développement (ZPD) des apprenants.
- la *diversité de l'apprentissage* : de par l'hétérogénéité des groupes d'étudiants en formation, l'activité de simulation devrait être adaptée de manière à correspondre à

la diversité des niveaux de connaissance et d'expérience, ce qui requiert une conception de programme en cohérence avec ce contexte hétérogène.

- le *temps de la tâche* : il est également nécessaire de fixer le temps imparti aux trois phases de l'activité de simulation, ce qui est souvent de l'ordre des trente minutes maximum par phase de briefing, simulation, débriefing.

- le *design de la simulation* :

Des objectifs à la fois techniques (compétences psychomotrices, accroissement des connaissances) et non techniques (confiance en soi, satisfaction) doivent être précisés lors de la planification de la simulation. Le degré de fidélité doit également être déterminé de façon à organiser les besoins logistiques en conséquence. Les scénarios des situations simulées seront graduellement complexifiés en regard de l'évolution des étudiants dans leur cursus de formation. Des éléments, nommés indices, sont planifiés dans les scénarios de manière à soutenir l'apprenant dans sa tâche ou à orienter différemment le scénario. Ceux-ci doivent bien entendu être conceptualisés et planifiés de façon anticipée. L'activité de débriefing, considérée comme majeure dans le cadre NLN/JSF pour stimuler la pensée réflexive des étudiants, doit également être prévue et planifiée (salle et laps de temps dédié).

- les résultats : dans le cadre développé par Jeffries, les apprentissages sont développés dans les domaines cognitif, psychomoteur et affectif. Ce sont ainsi tant les connaissances que la performance dans l'acquisition des compétences, que la satisfaction, la pensée critique et la confiance en soi des apprenants qui sont développés et qui peuvent être évaluées au travers de l'activité de simulation.

Jeffries (2007) donne, dans son cadre NLN/JSF, les directives suivantes concernant la conduite de la séquence de débriefing, qui prend place dans une salle indépendante de la salle de simulation. Tout d'abord il est essentiel que la personne qui réalise le débriefing ait assisté à la séquence de simulation. Le formateur pose des questions en regard des objectifs fixés initialement de façon à clarifier les incompréhensions, corriger les erreurs réalisées, évaluer ce qui a été bien fait en mettant l'accent sur les éléments adéquats et appropriés à la situation de soins simulée qui ont été exécutés, tout comme les décisions prises de façon pertinente et argumentée de manière à garantir la sécurité du « patient ». Il s'agit, de la part du formateur, de mettre la focale sur des commentaires constructifs et non pas sur des critiques. Jeffries accorde beaucoup d'importance à la gestion du temps de la séquence de débriefing qui devrait être de vingt minutes, soit dix minutes consacrées à la discussion du contenu de l'exercice de

simulation et dix minutes centrées sur la pratique réflexive. Le formateur est garant du respect de la temporalité et avertit les étudiants cinq minutes avant de la fin future de la session. Comme nous le verrons dans notre analyse, la gestion du temps est un élément générateur d'inquiétude pour les formateurs qui ont de la difficulté à trouver les outils adaptés pour le faire avec discrétion et qui sont très soucieux de garantir l'exploitation des contenus dans le temps imparti.

Jeffries (2007) constate que des recherches sont encore nécessaires pour démontrer comment la réflexivité guidée lors des expériences de simulation en formation relève de l'utilisation de bonnes pratiques en éducation et peut être développée dans ce sens de manière à fournir aux enseignants une stratégie théorique commune dans la conduite de ce type de séquences d'apprentissage.

Dans leur article critique du cadre NLN/JSF, Lafond et Van Hulle Vincent (2012) relèvent notamment que des études dans d'autres pays que les USA et l'Angleterre seraient nécessaires afin de confirmer la pertinence de l'utilisation de ce cadre dans les programmes d'enseignement en soins infirmiers de contextes culturels différents de celui d'où est issu le NLN/JSF.

2.3 La structure de la méthode de l'apprentissage par simulation

2.3.1 Les trois temps

La conduite de la situation simulée se déroule habituellement en trois temps distincts : le briefing, la simulation proprement dite et le débriefing.

Le *briefing* est la séquence qui se déroule avant la confrontation à la situation simulée. Il permet de préparer les participants à la manière dont ils vont s'engager dans celle-ci en leur donnant les consignes nécessaires. C'est le moment où les formateurs présentent les objectifs de la séance et rappellent les principes de confidentialité et du droit à l'erreur.

La *simulation proprement dite* comprend la réalisation proprement dite du scénario de la situation simulée. Le formateur gère en temps réel la simulation de manière à garantir le maintien de l'apprenant dans son niveau d'études requis et lui permettre de construire des compétences opérationnelles.

Tous les auteurs auxquels nous nous référons s'entendent sur le fait que le temps de *débriefing* est incontournable dans un dispositif de formation en simulation. La séquence de débriefing a lieu juste après la simulation proprement dite. Certains débriefings prennent place dans un empan temporel plus conséquent et nécessitent alors, de la part des apprenants, la rédaction d'un rapport sur un événement individuel ou en réalisant un journal d'apprentissage.

Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhine et Guibert (2011) recommandent une durée de débriefing au moins égale à celle passée en exercice de simulation afin de favoriser la mise en discussion au sein du collectif d'une petite dizaine de participants. Le débriefing a généralement lieu dans un espace dédié à cet effet, séparé et idéalement fermé pour rester en cohérence avec les notions de confidentialité et de confiance du groupe et permettre la conduite de l'approche réflexive. Cet espace doit être confortable et de petite dimension, donnant un caractère plus intime à la séquence que si celle-ci se déroule en auditoire (Fanning & Gaba, 2007).

2.3.2 Les fondements pédagogiques du débriefing

Pour certains chercheurs, dont Savoldelli (2011), la séquence de débriefing est le moment clé de l'apprentissage en simulation : « le débriefing peut "faire ou défaire" une séance de simulation, il peut être considéré comme le "cœur de l'esprit" de l'apprentissage en simulation » (p.3). Samurçay et Rogalski (1998) considèrent également l'étape du débriefing comme une étape cruciale car « c'est dans cette phase que l'apprenant construit, par des mécanismes de prise de conscience, une part importante de sa conceptualisation de la situation d'action » (p.21). Pastré (2011) déclare que c'est lors du débriefing que se fait l'essentiel du travail de conceptualisation, interprétation des données singulières et construction de connaissances. Pour y parvenir, l'apprenant doit tout à la fois se remettre dans le contexte de l'activité réalisée en simulation et prendre une *métaposition* de manière à se distancer de celle-ci. Ainsi, le moment du débriefing permet de développer la résolution de problèmes et la prise de décisions en situation complexe en rendant visibles les significations de leurs actions par les apprenants (Dreifuerst, 2009). Les objectifs du débriefing, régulièrement mentionnés dans la littérature, et que nous serons amenée à discuter, sont les suivants : permettre l'explication, l'analyse et la synthèse des informations et de l'état émotionnel par les apprenants afin d'enrichir leurs performances lors de situations similaires dans le futur (Rudolph *et al.*, 2007).

Le principe sur lequel repose la conception du débriefing, tel qu'utilisée lors de l'apprentissage en simulation, est celui d'une reprise représentationnelle et cognitive entre action passée et réflexivité. « On apprend davantage en analysant son action qu'en la reproduisant. L'apprentissage par l'analyse de l'action est plus efficace que l'apprentissage par la répétition de l'action, du moins quand on a affaire à une situation complexe » (Pastré, 2005, p.33).

Les deux socles fondateurs du débriefing sont :

- les travaux de Kolb (2005a) sur l'apprentissage expérientiel, *Experiential learning theory* (ELT), comme processus de construction de connaissances contextualisées.

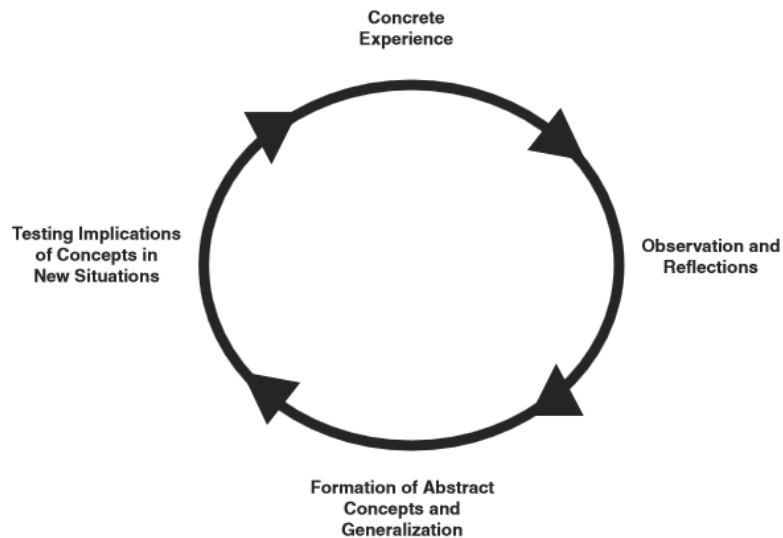


Figure 1 : *Experiential Learning Cycle*⁷

Legendre, cité par Lauzon et Corriveau (2013, p.94), définit l'apprentissage expérientiel de Kolb comme « un processus par lequel la connaissance est créée à partir de la transformation de l'expérience (...), un processus d'apprentissage par lequel la personne transforme son expérience vécue en savoirs ». Quatre phases composent le cycle qui va de la réflexion à l'expérimentation : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

- ceux de Schön (1994) consacrés à la pratique réflexive comme source de développement de l'agir professionnel par une mise à distance, déconstruction et abstraction des concepts organisationnels essentiels.

⁷ figure tirée de Kolb & Kolb (2005b), HayGroup Experience Based Learning Systems, Inc. « This process is portrayed as an idealized learning cycle or spiral where the learner “touches all the bases”—experiencing, reflecting, thinking, and acting-in a recursive process that is responsive to the learning situation and what is being learned. Immediate or concrete experiences are the basis for observations and reflections » (Kolb & Kolb, 2005b)

2.3.3 Le rôle du formateur en débriefing

Les références sur le rôle du formateur en débriefing sont essentiellement issues de conceptions cognitives et de nature prescriptive dans la littérature. Nous les relevons toutefois ici car elles constituent le fondement des canevas-aide-mémoire qu'utilisent les formateurs à la HEdS La Source lors des débriefings post-simulation et permettent ainsi d'appréhender plus finement notre problématique.

Trois phases principales composent le travail d'animation du formateur lors du débriefing. Selon les auteurs, ces phases peuvent être nommées différemment, mais toutes contiennent les mêmes dimensions.

Tout d'abord, la phase de *contextualisation* ou de *réactions* a pour but de permettre aux apprenants d'exprimer leurs premières réactions émotionnelles quant au vécu de la simulation (Rudolph *et al.*, 2008). Dans cette phase, le formateur assure que le débriefing se déroule dans un environnement de confiance ne générant aucun stress et précise l'aspect confidentiel de l'exercice (Fanning & Gaba, 2007). Le formateur énonce les objectifs, explique le déroulement de la séquence de débriefing et tente de prendre en compte les expériences singulières de chaque individu.

La seconde phase est celle de la *décontextualisation* ou d'*analyse*. Le formateur explore avec les apprenants, interprète et généralise les apprentissages (Savoldelli, 2011). Il favorise le partage des expériences entre les participants et amène ces derniers à se décentrer de leur propre action pour entrer dans une perspective plus globale. L'enseignant encourage les autocritiques et valorise les performances, compétences, ressources (Fanning & Gaba, 2007). Il centre la réflexion sur le raisonnement qui a guidé l'action des acteurs, sur la façon dont ils s'y sont pris dans la réalisation de la tâche.

Enfin, la dernière phase est celle du *résumé* ou de la *recontextualisation*. Au moyen de questions comme « Qu'est-ce qui s'est bien passé dans cette simulation ? Qu'est-ce que vous pourrez répéter dans le futur ? Que feriez-vous de différent si vous étiez confrontés à une situation similaire ? » (Rudolph *et al.*, 2008), le formateur guide les apprenants de manière à ce qu'ils parviennent à dégager des concepts généralisables et transférables dans d'autres situations à l'avenir.

Au cours du débriefing, le formateur valorise les questionnements du « comment ? » et évite les « pourquoi ? » de façon à ne pas focaliser le débat sur la technique et la prescription, soit la part visible de l'activité, mais sur les savoirs et savoir-faire, soit l'implicite qui n'est pas forcément conscientisé, tout comme sur ce qui n'a pas pu être réalisé.

Afin de s'adapter aux apprenants, le formateur choisit entre trois niveaux de facilitation (Savoldelli, 2011 et Fanning & Gaba, 2007):

- la facilitation élevée : le formateur endosse un rôle de *catalyseur*, en assistant en tant que ressource et garant du cadre, mais en laissant aux apprenants la pleine participation et la direction de leur moment d'étude et de réflexion en groupe;
- la facilitation intermédiaire : le formateur intervient davantage que dans la facilitation élevée, notamment pour guider les apprenants dans l'analyse de l'expérience en profondeur, tout en leur laissant diriger librement le débat ;
- la facilitation minimale : le formateur a un rôle très actif, il dirige les apprenants, alors peu participatifs, dans leur manière de réaliser l'analyse.

Fanning et Gaba (2007) mentionnent que la crainte du formateur fait partie des éléments qui concourent au sentiment de stress et d'intimidation vécu par les apprenants lors du débriefing. Du point de vue du formateur, Rudolph *et al.* (2007) relèvent le dilemme, auquel est confronté celui-ci lors du débriefing, entre avoir :

- une *approche jugeante (the judgmental approach)* qui détermine que la vérité est seule détenue par le formateur qui a donc le droit d'émettre des critiques envers les apprenants. Ces derniers sont alors d'une part démotivés et humiliés mais d'autre part connaissent ainsi ce qui est attendu de leurs performances ;
- une *approche non jugeante (the nonjudgmental approach)* centrée sur la sécurité psychologique des apprenants en évitant les émotions négatives, les humiliations et en valorisant la mise en confiance. Toutefois, les apprenants ne reçoivent pas de critique claire de la part du formateur et restent dans le doute sur certaines connaissances.

Rudolph *et al.* encouragent les formateurs à endosser une *approche de bon jugement (good judgment approach)* de manière à garantir la sécurité psychologique des apprenants tout en partageant de façon critique des notions et des appréciations sur la situation simulée.

3. La problématique

L'objectif de notre recherche est d'identifier en quoi cette nouvelle technique pédagogique⁸, la simulation, est vécue comme déstabilisante et difficile lors de la séquence de débriefing, par des formateurs pourtant expérimentés. Les propos, relevés ci-après, confirment l'utilité d'une recherche focalisée sur l'activité tutorielle des enseignants. Ils sont tirés de l'article de Cambon-Bessières (2009) qui analyse l'utilisation de la simulation nouvellement instituée dans la formation initiale des surveillants en milieu carcéral :

« Le plus difficile dans la simulation c'est le débriefing et c'est pas parce qu'on a suivi une formation qu'on est au fait avec le débriefing (...) » (p.40)

« Mes appréhensions, c'est découvrir une modalité pédagogique que je ne maîtrisais pas. Et puis me dire que j'allais certainement faire mes premières interventions sans maîtriser les choses (...) » (p.41)

Dans notre contexte de la formation en soins infirmiers, les formateurs se trouvent, tout comme les surveillants ci-dessus, confrontés à un cadre prescrit qui perturbe leurs repères professionnels. Leblanc (2007) l'explique ainsi : « l'apprentissage professionnel ne peut être déterminé à partir des seules prescriptions institutionnelles (programmes) et des prescriptions didactiques disciplinaires » (p.12). Nous sommes dans un dilemme entre épistémologie des savoirs, soit prescription de la « bonne action enseignante » et épistémologie de la pratique, soit singularité de l'action improvisée (p.12).

Delmas et St-Pierre (2013) relèvent que l'activité pédagogique de simulation en soins infirmiers « nécessite de la part des enseignants un profond changement dans leur perspective d'enseignement » (p.47). De fait il s'agit bien d'un défi qui les attend et ils doivent se questionner sur leur stratégie pédagogique de manière à « adopter une vision partagée et un langage commun entre les différents intervenants dans un centre de simulation [de façon à contribuer] à une synergie pour son développement écologique » (Delmas et St-Pierre, 2011, S14).

C'est donc toute la complexité de l'activité de l'enseignant en situation de débriefing qui est au centre de notre approche, dans ce qu'elle a de racontable, démontrable et comparable. Notre cadre théorique est toutefois quelque peu distinct de ceux habituellement utilisés par les auteurs qui ont écrit sur la simulation et le débriefing, notamment en didactique professionnelle. Ce qui nous intéresse ici, c'est l'activité, soit le travail réel du formateur en

⁸ nous utilisons le terme « technique pédagogique » en référence à la définition de Levett-Jones & al. (2011) : « Simulation is broadly defined as an educational technique » (p.2).

situation de débriefing, ce que nous énonçons par la question de départ suivante qui, dans une démarche compréhensive, demeure un questionnement large: « Quelle est l'activité réelle du formateur en soins infirmiers lors de la séquence de débriefing en situation clinique simulée ? »

Le caractère prescriptif d'un modèle tel que le NLN/JSF, faisant de l'activité du formateur en débriefing une activité contrôlable, planifiable et prévisible, nous interpelle particulièrement, notamment si nous considérons les travaux empiriques sur la formation réalisés notamment par Suchman (cognition/action située) et Tochon (fonctionnement *improvisationnel*). C'est pourquoi nous sommes amenée à nous questionner sur ce que produit cette « greffe » d'un dispositif de formation prescriptif sur des formateurs expérimentés mais novices en débriefing ? De même, en accordant la primauté à la prescription, en s'appuyant avec emphase sur les bonnes pratiques uniformisées, ne déshumanise-t-on pas l'activité réelle du formateur par extraction de son contexte d'action et de sa culture en action ?

Toutefois, lors de l'utilisation d'une nouvelle méthode pédagogique, comme c'est le cas dans la situation des formateurs de notre corpus, nous nous interrogeons sur le fait que cette même prescription pourrait alors ici opérer comme un adjuvant, comme une ressource permettant au formateur de structurer la séquence et de se rassurer quant à l'adéquation de sa manière d'agir en regard du cadre NLN/JSF.

Nous nous attachons ci-après à démontrer cette tension dans une approche sémiologique de l'activité et de la culture en action, à la fois dans sa singularité et son expression collective. Nous nous centrons sur ce qui, dans cette activité, se rapporte au contexte d'action, soit des « mondes personnels, construits ou re-construits à chaque instant par l'acteur selon les circonstances présentes de son engagement » (Durand, Ria et Flavier, 2002, p.86).

Le cadre théorique du cours d'action, que nous exposons au chapitre 4, permet de décrire et d'analyser l'activité située de quatre formateurs lors d'une séquence de débriefing.

Nous souhaitons à présent clarifier les concepts-clé qui sous-tendent notre problématique et que les questionnements ci-dessus ont fait émerger.

3.1 La cognition/action située

Suchman (1987) se pose en rupture avec les théories cognitivistes classiques qui émettent notamment l'hypothèse que « l'homme [est] un système symbolique de traitement de l'information » (Theureau, 2004b, p.14), soit que la cognition peut être séparée de la perception et de l'action. Dans cette approche, « la cognition consiste en des opérations logiques sur des représentations symboliques implantées indifféremment dans un cerveau ou

un ordinateur » (Ibid.). Or, Suchman déclare que « l'ordre concret de l'action ne peut jamais être déterminé à l'avance » (Salembier, Theureau, Zouinar & Vermersch, 2001, p.2). En se fondant sur les recherches réalisées en ethnométhodologie, elle développe sa thèse de la cognition/action située « comme cours d'action dépendant de façon essentielle des matériaux utilisés et des circonstances sociales » (Theureau, 1999, p.2). La cognition est ici définie comme « un phénomène d'interaction entre un acteur et sa situation et non pas un phénomène interne à l'acteur relayé par l'action » (Theureau, 2004b, p.19). Dans son ouvrage⁹, Suchman expose les deux points de vue de l'action, celui dont elle s'émancipe qui est l'explication du point de vue de la planification, ou plan-programme, puis celui du point de vue alternatif de l'action située dans lequel le plan est envisagé comme une ressource.

3.1.1 La planification ou plan-programme

Ce modèle théorique postule que l'action est une forme de résolution de problème où l'acteur doit trouver comment passer d'un état initial à un état final prédéterminé. Allen (1984, cité par Suchman, 2007, p.53) explique que dans les systèmes de résolution de problèmes, les actions sont décrites par prérequis (ce qui doit être valide pour activer l'action), par effets (ce qui doit être valide une fois l'action réalisée) et par décomposition (comment l'action est réalisée, soit la séquence des actions sous-tendues). Le plan est donc prérequis à l'action, qu'il soit entièrement conçu au préalable ou complété ou modifié en cours d'action. Ce point de vue théorique définit l'action comme étant déterminée.



La conception du robot Shakey¹⁰, en 1966 à la Stanford Research Institute, est un exemple concret de l'application de cette théorie dans la recherche en intelligence artificielle. Ce robot était le premier à décider lui-même de ses propres comportements, soit sa capacité à contourner des obstacles lors de ses déplacements.

Figure 2 : Le robot Shakey

⁹ nous nous référons ici à l'édition de 2007

¹⁰ image issue du site : http://www.mind.ilstu.edu/curriculum/medical_robotics/robots_in_beginning.php

Par la suite, les travaux de Schank et Abelson (1977, décrits par Suchman, 2007, p.64) ont poursuivi dans cette orientation en considérant que les connaissances que nous utilisons dans notre quotidien sont organisées par des séquences d'action stéréotypées prédéterminées, soit des plans d'actions ordonnés. Ces scripts possèdent leurs obstacles et erreurs, mais ceux-ci sont mémorisés et traités de façon à ce que le script puisse être poursuivi au besoin. Le plan possède, dans ce point de vue, une existence antérieure et indépendante qui lui permet de déterminer l'action en cours.

3.1.2 Les actions situées ou cognition/action située¹¹

Dans son approche de l'action, Suchman décrit la relation entre les plans et l'action située en contraste avec les théories cognitivistes. Pour elle, les plans sont intégrés dans l'activité située et non abstraits ou indépendants des circonstances. Le terme d'« action située » (2007, p.70) qu'elle introduit, souligne le point de vue que chaque cours d'action dépend essentiellement des circonstances matérielles et sociales. Sa thèse s'inscrit dans le courant de l'ethnométhodologie fondé par Garfinkel, dont « le thème central (...) est la descriptibilité (...) rationnelle des actions pratiques, en tant qu'elle est un accomplissement continu et pratique » (Garfinkel, 1984, cité par Salembier *et al.*, 2001, p.2). Cependant Suchman va au-delà de la descriptibilité puisqu'elle considère qu'il faut non seulement décrire l'action/cognition située mais « explorer la relation du savoir et de l'action aux circonstances particulières dans lesquelles cette action de connaître et cette action se produisent invariablement » (Suchman, 1987, citée par Salembier *et al.*, 2001, p.2). Les prémisses sur lesquels elle appuie son développement théorique sont les suivants (Suchman, 2007, p.70) :

- les phénomènes cognitifs ont nécessairement une relation avec un monde d'actions organisé socialement
- la signification des actions est liée aux circonstances particulières et concrètes dans lesquelles elles occurrent

Ces points fondamentaux relèvent « le caractère opportuniste et improvisé de l'action et de la coopération humaines, et son ancrage matériel, et socio-culturel » (Salembier *et al.*, 2001, p.3). Les caractéristiques matérielles, sociales et culturelles de l'environnement dans lequel l'action intervient constituent des ressources pour l'acteur. Cependant, comme ces caractéristiques sont susceptibles de changer, l'acteur doit s'ajuster aux nouvelles circonstances de façon adaptée et improvisée. Les plans sont alors ici considérés comme une

¹¹ Suchman (2007) parle de « Situated Actions » dans son sixième chapitre, nous reprendrons ici toutefois la dénomination de cognition/action située utilisée notamment par Theureau.

de ces ressources mais ils ne déterminent en aucun cas le cours d'action. Ainsi, le plus souvent, c'est rétrospectivement que nous identifions le fait que nous avons suivi un plan rationnel, soit dans une analyse post-action.

3.2 La culture en action

Lave, citée par Theureau (2006), a démontré dans ses recherches, sur les compétences mathématiques notamment, que les connaissances ne sont pas des copies stockées réutilisables à l'envi, mais qu'« au contraire, la cognition est toujours adaptation, reconstruction, appropriation dans une dialectique entre les gens, le contexte de l'activité et la situation, ces éléments constituant des ressources structurantes pour la résolution du problème » (p.169). L'ensemble des unités cognitives qui sont utiles pour « l'action qui convient » (Thévenot, 1990, cité par Durand *et al.*, 2002, p.86 et par Leblanc *et al.*, 2008, p.65) constitue la culture des acteurs qui est convoquée dans l'action réalisée ici et maintenant. Chaque individu possède sa propre culture, liée étroitement à ses composantes biographiques singulières. Cependant, cette culture est également partagée, notamment au sein d'une communauté de pratique, de par les savoirs, les valeurs et les normes à l'origine des actions professionnelles spécifiques réalisées. La communauté de pratique constitue un ensemble de personnes qui partagent le fait de s'engager dans une pratique similaire. Cette pratique, pour Wenger, est « vécue, représentée et partagée. Il caractérise la communauté selon trois éléments principaux : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé » (Charlier, 2012, p.101). Tout savoir renvoie ainsi nécessairement à une pratique et donc à une communauté de personnes. Chaque culture, et notamment chaque culture professionnelle, « constitue un creuset au sein duquel s'élaborent et se transmettent des procédures, normes, valeurs qui documentent ou formatent les modes de pensée et d'action » (Salembier *et al.*, 2002, p.85). Toute action est donc l'expression de cette culture, tant individuelle que collective, à laquelle l'acteur appartient et qui le définit.

3.3 Le fonctionnement improvisationnel

3.3.1 Le concept d'improvisation

« Yinger (1987) décrit l'enseignement interactif comme une performance improvisationnelle et Tochon (1993) aborde explicitement l'improvisation en tant que pratique utilisée par le personnel enseignant d'expérience » (cités par Pelletier & Jutras, 2008). Tout comme le comédien ou le musicien de jazz, l'enseignant expert a développé tout un panel d'outils liés à ses différentes formes de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) et à ses expériences

professionnelles et personnelles mémorisées et incorporées qui lui permettent de faire face aux situations inattendues qui ocurrent en classe tout en maintenant l'adéquation aux objectifs prédéfinis du cours. Dans le sens commun, un enseignant qui improviserait pourrait être considéré comme n'étant pas sérieux par manque de préparation, absence de rationalité, il serait jugé comme un artiste et non comme un professionnel. Tochon (1993b), pour éviter qu'*improvisation* ne soit attribuée à un comportement aléatoire, parle de *fonctionnement improvisationnel* qu'il définit comme « les processus mentaux qui permettent à l'enseignant de fonctionner, c'est-à-dire de s'adapter au contexte » (p.437). Ces processus deviennent naturels pour les enseignants experts. L'improvisation est alors considérée comme « l'aptitude à exceller dans un domaine intériorisé au point de pouvoir se libérer du contenu et se consacrer pleinement au contexte d'interaction » (Tochon, 1993a, p.126). Pour faire preuve d'improvisation, l'enseignant-expert se montre créatif en fondant son action sur des routines qui lui permettent de réagir aux imprévus des interactions en classe (Riff & Durand, 1993, p.100).

Tochon (1993a, p.110 et 1993b, p.440) énonce les huit propositions du concept d'improvisation de Yinger qu'il nous semble essentiel de rappeler ici :

- 1) l'improvisation est une question adaptée aux situations qui interdisent l'analyse par manque de temps, au vu d'interactions immédiates ;
- 2) l'improvisation est un arrangement à partir de modèles contextualisés de pensée et d'action ;
- 3) ces modèles sont des configurations praticiennes de « pensée incarnée » mises en action dans le vécu selon les contraintes spéciales du contexte ;
- 4) la méthode de travail dans l'improvisation serait *a priori* rétrospective, les modèles de l'action passée réglant l'action en train de se faire ;
- 5) l'aptitude « improvisationnelle » est fondée sur l'intégration de modèles en réponse continue à des buts et des exigences soumis à une grande variabilité ;
- 6) les modèles « improvisationnels » sont structurés par l'action et intègrent des configurations finalisées de connaissances ;
- 7) l'aptitude « improvisationnelle » est synthétique et combinatoire, non analytique ;
- 8) l'improvisation semble *a priori* dirigée vers le maintien de relations : entre acteurs et matériel, entre acteurs et instruments, entre acteurs et autres participants.

L'improvisation est étroitement liée aux situations, soit aux éléments organisateurs, comme une planification souple et mobile et non pas rigide, et aux éléments désorganiseurs, comme les réactions imprévues des élèves.

3.3.2 La planification

Le terme de planification caractérise « l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir » (Riff & Durand, 1993, p.84). Cette activité anticipatoire peut être très rigide, avec une préparation cadrée de plans stricts, que Yinger (1977, cité par Durand, 2002, p.160) qualifie de « planification passe-partout ». Cette conception rejoint celle de Suchman (2007) définie ci-dessus lorsqu'elle décrit les plans-programmes qui ne tiennent pas compte des données de la situation. « Cette planification rigide est ressentie comme contraignante, inadéquate, voire impossible » relève Tochon (1993b, p.452) suite à son enquête auprès de trente enseignants-experts. Ceux-ci sont particulièrement attentifs à l'affectif dans leurs interactions et considèrent la planification anticipée comme un excès de rigueur donnant au cours un caractère artificiel.

L'enseignant sur le terrain a toutefois besoin d'une planification *souple*, ou plan-ressource pour faire référence à Suchman, qui présente les avantages suivants (Durand, 2002, p.155):

Au plan personnel, elle permet de réduire l'anxiété associée à la rencontre avec les élèves, de se donner un cadre de conduite (...); au plan de l'enseignement, elle est perçue comme en améliorant l'efficacité par sa composante organisatrice et anticipatrice. Enfin, elle est censée répondre à des exigences administratives et hiérarchiques.

En planifiant, les enseignants se déchargent ainsi de la part cognitive des décisions à prendre au moment même de l'interaction. Durand (2002) définit le matériel de planification (manuels, programmes, revues, ..., nous y ajoutons prises de notes) comme un « prêt-à-porter didactique » qui permet à l'enseignant, particulièrement lorsqu'il est novice, de recourir à des connaissances et des mémoires externes rendant l'interaction avec les élèves moins complexe.

4. Le cadre théorique

Le programme de recherche empirique et technologique du cours d'action

Le cadre théorique du cours d'action développé par Theureau (2004, 2006 et 2009), s'inscrit dans le courant d'ergonomie de langue française, issu des travaux d'Ombredane et Faverge, dont le postulat est que l'activité humaine ne peut être réduite à des tâches prescrites, car même lors d'activités banales elle est complexe et variable. D'où l'intérêt de l'analyse de l'activité des professionnels au travail afin de pouvoir développer des dispositifs de formation adaptés aux compétences réelles de l'acteur. Durand (2012) définit l'activité comme « tout ce que fait un agent (individu ou collectif) à un moment donné, alors qu'il est engagé dans une pratique sociale, le travail ou la formation professionnelle par exemple » (p.22).

Dans une approche sémiotique de l'activité, deux hypothèses sont fondatrices :

- l'auto-organisation ou autopoïèse des systèmes vivants, développée par Maturana et Varela, qui démontre que tout système vivant change constamment de structure, grâce aux interactions récurrentes avec son milieu, tout en maintenant sa topologie propre.
- l'affirmation de Peirce selon laquelle nous pensons et agissons grâce à des unités de pensée et d'action qu'il nomme des « signes » et dont l'enchaînement et la manipulation de ceux-ci entre eux nous rend le monde intelligible.

Le postulat de l'enaction permet d'« appréhender ce qui se passe dans la classe en terme de couplage de l'activité de l'enseignant à la situation, [soit d'] appréhender son activité de manière globale en ne séparant pas ses actions, perceptions et cognitions mobilisées dans la situation » (Barbier & Durand cités par Leblanc, 2007, p.14). Ceci nous conduit à préciser la définition de l'activité par les caractéristiques suivantes :

- *l'activité est autonome et incarnée*

Ce postulat de l'autonomie est central dans la théorie du cours d'action. Theureau (2006) l'explique ainsi :

Elle consiste en une dynamique de couplage structurel, c'est-à-dire en des interactions asymétriques, entre un acteur et son environnement (autres acteurs inclus), c'est-à-dire en des interactions de l'acteur considéré avec ce qui, dans cet environnement, est sélectionné comme pertinent pour l'organisation interne à chaque instant de cet acteur (monde propre), interactions dont le contenu lui-même est pertinent pour cette même organisation interne à chaque instant (corps propre). (p.40)

L'enseignant perçoit sa classe comme un environnement constitué d'éléments signifiants pour lui de par son expérience, ses émotions, ses préoccupations qui lui sont propres et de

son interaction avec cet environnement-même à cet instant t . L'asymétrie provient du fait que c'est l'acteur qui détermine ce qui, dans cet environnement, est significatif pour lui à cet instant t . Merleau-Ponty et von Uexküll (cités par Theureau, 2006) parlaient de « monde propre » pour qualifier cet environnement spécifié par l'acteur, terminologie reprise par Theureau dans ce cadre théorique.

- *l'activité est cognitive*

En agissant, l'individu fait émerger des pensées, ce qui est pertinent pour lui en se construisant à chaque instant des mondes personnels en fonction de ses conditions d'engagement dans l'action.

- *l'activité est située*

Elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme car elle permet aux acteurs d'exprimer leur point de vue sur ce contexte.

- *l'activité est cultivée*

Elle s'inscrit dans une histoire socio-culturelle et n'est pas une réinvention à chaque instant.

- *l'activité est vécue*

L'activité donne lieu à une expérience potentiellement accessible à l'acteur qui permet de rendre compte de l'activité : la conscience préreflexive. Nous développerons ci-après cette hypothèse fondatrice de la méthodologie de recherche qui est l'entretien d'autoconfrontation que nous avons utilisé dans notre propre démarche. Pour Theureau « l'activité humaine à tout instant est accompagnée chez l'acteur considéré de conscience préreflexive ou expérience » (2006, p.42). Cette expérience peut être montrée, racontée et commentée par l'acteur si le chercheur qui a observé son activité le place dans des conditions lui permettant d'accéder à cet effet de surface, pointe de l'iceberg de la dynamique du couplage structurel entre l'acteur et l'environnement à tout instant t de son activité. Cette conscience préreflexive est constitutive de l'activité, ce qui la distingue de la prise de conscience. Dans ce second cas, un retour sur soi et une introspection sont demandés à l'acteur grâce notamment au guidage mené lors d'entretien d'explicitation. Or, dans le cadre de la conscience préreflexive, le présupposé est établi que même si l'effet de surface est distinct de la dynamique d'ensemble de l'activité, il représente ce qui, de l'histoire vécue, est significatif pour l'acteur, soit une compréhension naturelle et intuitive de l'activité au moment où elle se déroule. Ce niveau de description de ce qui est « montrable, racontable et commentable par l'acteur à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau, 2006, p.42) sera renseigné par le chercheur en

mettant l'acteur dans des conditions favorisant cette expression. M. von Cranach (Theureau, 2006, p.198) parle de « guidage conscient de l'action dirigée vers un but » à propos de l'autoconfrontation, méthode utilisée pour accéder à la conscience préreflexive de l'acteur observé. Pour que les données exprimées par celui-ci soient objectives et constituent une description de son point de vue, soit une approche en première personne, du couplage structurel qu'il forme avec sa situation, le primat est donné à la description intrinsèque du cours d'action (Theureau, 2000). C'est ce que le chercheur essaie de faciliter chez l'acteur dans la séquence d'autoconfrontation. Afin de permettre une remise en situation dynamique de l'acteur, Theureau (2006) recommande de réaliser les autoconfrontations « sur les lieux mêmes de l'activité passée – proximité spatiale maximale – afin de favoriser la monstration, mais aussi la reconstruction mnémorique, et avec la proximité temporelle optimale – toujours pour favoriser la reconstruction mnémorique » (p.200).

Dans la continuité des travaux de Peirce et son hypothèse de « pensée-signe », Theureau (2006) a proposé un modèle générique de description de l'expérience qui est le signe hexadique, selon une hypothèse de « l'activité-signe ».

Chaque unité d'activité est la manifestation d'un signe, dit hexadique (Theureau, 2000) dans la mesure où il est constitué de six composantes. Chacune des composantes se réfère à une catégorie particulière de l'expérience de l'acteur tout en étant indissociable des autres. Ces six composantes sont : l'unité élémentaire, le representamen, les préoccupations, l'actualité potentielle, le référentiel, et l'interprétant. L'identification des composantes de ces signes discrétisés permet ensuite de reconstituer la dynamique plus globale de l'expérience de l'acteur dans sa situation de travail. Sur la base des données issues de Poizat *et al.* (2008), voici une définition des composantes du signe hexadique ainsi que des exemples de questions guidant la mise en évidence de celles-ci:

- L'unité élémentaire du cours d'action (U) constitue la fraction de l'activité qui est montrée, racontée, commentée par l'acteur. « que fait-il ? », « que ressent-il ? »
- Le representamen (R) représente ce qui, à l'instant t , est significatif pour l'acteur, ce qui est pris en compte par l'acteur. « quel élément de la situation considère-t-il ? », « qu'est-ce qui est significatif pour lui dans la situation ? »
- Les préoccupations ou l'engagement (E) est le faisceau des préoccupations significatives pour l'acteur à l'instant t . « que cherche-t-il ? »

- L'actualité potentielle (A) est ce qui est attendu par l'acteur compte tenu de son engagement dans la situation à l'instant *t*. « à quoi s'attend-il ? »
- Le référentiel (S) correspond aux connaissances que possède l'acteur de par sa culture et qu'il peut mobiliser dans la situation compte tenu de ses préoccupations et de ses attentes à l'instant *t*. « quelles sont les connaissances mobilisées par l'acteur ? »
- L'interprétant (I) traduit l'hypothèse que toute activité s'accompagne d'un apprentissage, d'une transformation du couplage entre l'acteur et son monde. « quelles connaissances valide ou construit l'acteur à l'instant *t* ? »

Ce « palimpseste de données verbales et non verbales » (Theureau, 2006, p.307) organisés en signes hexadiques, permet de construire des récits réduits, ou cours d'expérience et de rendre compte ainsi de la dynamique de l'activité telle qu'elle est décrite par l'acteur. L'engagement de l'enseignant dans la tâche correspond à des structures d'attentes liées à la situation actuelle et représentées par ses préoccupations, ses attentes et ses connaissances, E-A-S, soit l'ensemble des potentialités (priméité) réalisables par celui-ci. C'est ce qui prépare l'acteur à l'entrée dans l'action. Nous reviendrons sur cette disposition à agir car elle « représente ce qui, de la culture de [l']enseignant, est utile pour lui, mobilisée par lui ici et maintenant en fonction de ce qui fait signe pour lui dans la situation » (Durand, Ria et Flavier, 2002, p.88). Les U et R représentent la secondéité, soit l'activité comme réaction aux perturbations de l'environnement. L'interprétant I traduit l'hypothèse que l'activité s'accompagne en permanence d'un apprentissage-développement situé¹² (tiercéité).

signe hexadique	composantes sur la base des communications et verbalisations en cours
SH1 I.5p.1- I.15p.2 T : 0 :26	Unité élémentaire (U1) - débutant la séance, donne d'abord la parole aux étu-actrices
	Representamen (R1) - le début de la séance de débriefing - la similitude entre le début du débriefing et le jeu de rôle
	→ Préoccupation(s) (E1) - cherche à permettre aux actrices d'exprimer prioritairement leur ressenti
	→ Actualité potentielle (A1) - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF - s'attend à ce que la séance de débriefing démarre
	→ Référentiel (S1) - les acteurs ont généralement des choses plus fortes à dire que les observateurs qui sont plus distants dans l'action
	Interprétant (I1) - le terme d'acteur désigne ceux qui sont dans l'action (constat fait au moment de l'action)

Tableau 1 : Extrait du récit réduit de Claire

¹² ces données sont issues du cours donné par Germain Poizat « Le programme de recherche empirique et technologique du cours d'action », suivi en master FA à la FPSE à l'UNIGE au semestre de printemps 2013.

Cette modélisation en signes et structures significatives permet de relever l'existence de certains patterns et des éléments de typicité récurrents (séries ou séquences).

Notre objectif, dans l'utilisation du cadre théorique du cours d'action, rejoint la perspective de développement présentée en conclusion de la *méthode développée*, soit centrée sur « l'étude de l'activité qui prenne en considération ses divers horizons temporels, les processus d'apprentissage-développement, d'appropriation-individuation et de création » (Theureau, 2006, p.361).

5. La méthode

5.1 Présentation des participants et du lieu

Quatre enseignants, Julie, Claire, Tom et Hugo¹³, ont participé à la recherche et ont été filmés lors de la séquence de débriefing de trente minutes réalisée dans le cadre d'une simulation de pleine échelle avec des étudiants en première année bachelor en soins infirmiers. Les quatre enseignants se sont portés volontaires pour cette étude. Ils faisaient partie d'un groupe institutionnel qui réunit des formateurs ayant suivi une formation de dix jours dispensée par Pamela Jeffries et ses collaborateurs. Ils avaient tous une expérience d'enseignement de plus d'une dizaine d'années et étaient rattachés principalement à l'axe « habiletés cliniques ». Après avoir obtenu leur diplôme professionnel en soins infirmiers et exercé pendant plus de dix ans dans leur spécialité, ils avaient effectué une formation post-diplôme en soins intensifs et/ou anesthésie, suivie d'une formation pédagogique sanctionnée par un diplôme d'enseignement supérieur ou universitaire en formation des adultes.

Les enseignements simulés, faisant partie de notre corpus empirique, ont eu lieu au centre de pratiques cliniques Le SEB¹⁴. Cet espace, conçu comme un service de soins, est entièrement dédié à la formation des étudiants de la HEdS La Source. Doté de douze lits, de trois salles de simulation et d'une salle de cours, ce centre permet l'utilisation des mannequins de moyenne et haute-fidélité ainsi que des patients-acteurs, avec un environnement et des ressources matérielles quasi similaires à ce qui se trouve dans les services de soins auxquels sont confrontés les soignants dans leur pratique professionnelle. Grâce à la collaboration de la Johns Hopkins University, School of Nursing de Baltimore (USA), université pionnière dans le champ de la pratique simulée, les professeurs qui enseignent au SEB disposent des ressources pédagogiques nécessaires pour utiliser la simulation à des fins de formation en

¹³ prénoms d'emprunt

¹⁴ la description du SEB est issue du communiqué de presse de la HEdS-LS du 9 février 2012 paru lors de l'inauguration du site. L'abréviation « SEB » fait référence au nom de la rue où est installé le centre.

habiletés cliniques en soins infirmiers. Le site est doté d'équipements techniques de pointe qui nous ont permis de récolter des données de très bonne qualité audio et visuelle.

5.2 Présentation de la situation d'apprentissage des étudiants

Les étudiants de première année bachelor en soins infirmiers ont dû réaliser l'évaluation clinique d'un patient fictif, Monsieur Marcotte, représenté en pleine échelle par le mannequin de haute-fidélité.

Les objectifs d'apprentissage pour les étudiants sur l'ensemble des trois étapes de la simulation étaient:

1. réaliser un recueil de données (RDD), soit observations et examens physiques, ciblé en regard de la plainte du patient ;
2. réaliser des interventions adéquates à partir de l'analyse des données de la situation ;
3. transmettre les informations recueillies oralement, de manière structurée auprès de l'infirmière de référence.

Lors du briefing, l'enseignant a transmis aux deux étudiantes¹⁵, qui se sont portés volontaires pour réaliser la simulation, les données suivantes¹⁶ :

« Durant votre stage, vous faites l'admission de M. G. Marcotte, 53 ans, cafetier-restaurateur, qui est hospitalisé depuis 2 jours dans l'unité de médecine avec un diagnostic de pneumonie et de bronchopneumopathie obstructive chronique (BPCO). Il revient pour la 4^{ème} fois cette année pour des infections respiratoires. Il est traité par oxygénothérapie avec 1 litre aux lunettes, physiothérapie respiratoire, aérosols et antibiotiques i/v. Les paramètres vitaux étaient stables ce matin. Après l'aérosol de 8h il m'a dit aller mieux et vouloir faire seul sa toilette au lavabo. Il vient de sonner. Je te laisse aller voir avec ta collègue pour refaire son lit ».

La séquence de simulation a duré quinze minutes. Ils ont dû s'occuper de Monsieur Marcotte, allongé dans son lit, avec de fortes quintes de toux, une désaturation, un essoufflement, des râles respiratoires bilatéraux, un état subfébrile. Un second enseignant (A. dans notre recherche) se trouvait dans le local technique et « faisait » le patient simulé.

Au sortir de la simulation, les étu-actrices et les étudiants-observateurs se sont retrouvés dans une salle, installés en cercle sur des chaises-pupitres, où a eu lieu le débriefing mené par l'enseignant, également assis dans le cercle, pendant trente minutes.

¹⁵ nous nommerons « étu-actrices » les étudiantes (toutes des femmes dans notre recherche) qui ont joué ce rôle lors de la simulation

¹⁶ un glossaire des termes médicaux et techniques se trouve en fin du présent travail

Un canevas, comportant des exemples-types de questions à adresser aux étudiants, a été réalisé par des enseignants de la HEdS La Source à partir du modèle pour la guidance en débriefing du NLN/JSF, travaillé lors des dix jours de formation organisés dans l'institution. Les enseignants constituant notre corpus se sont basés sur cet aide-mémoire, lors des séquences de débriefing, en le posant sur leurs genoux avec d'autres prises de notes et en le consultant furtivement ou plus longuement tout au long de la séance.

<p>1. phase de contextualisation ou de réactions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comment cela s'est passé pour vous ? - comment vous êtes-vous senti-e-s durant l'expérience en simulation ? <p>2. phase de décontextualisation ou d'analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrivez les objectifs que vous pensez avoir atteints ? - quels objectifs n'avez-vous pas pu atteindre ? - aviez-vous les connaissances et les habiletés nécessaires pour atteindre ces objectifs ? - êtes-vous satisfaits de la manière dont vous avez géré cette situation ? - aux observateurs : quels objectifs ont été atteints ou non dans cette situation simulée ? - aux observateurs : quel était le problème principal pour vous ? quel diagnostic infirmier posez-vous ? - aux observateurs : quelles étaient les évaluations et interventions essentielles ? <p>3. phase de recontextualisation ou du résumé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quels aspects de cette situation auraient pu être gérés différemment par les acteurs ? - si vous pouviez refaire cette séquence, que feriez-vous différemment ? - qu'est-ce que les acteurs ont bien réalisé ? - qu'est-ce que vous pourrez répéter dans le futur ?
--

Tableau 2 : Canevas de questions selon les phases du débriefing

5.3 Description des procédures de co-production des données

Dans le cadre de notre recherche, l'observation a été réalisée de manière indirecte mais simultanée de l'activité en cours car médiée par un enregistrement audiovisuel de l'activité (par caméras et micros fixés au plafond) retransmis sur un écran lors de l'exercice en simulation par les étu-actrices ainsi que lors de la séance de débriefing. Cela a permis de ne pas perturber l'activité en cours par notre présence. Dans la première partie, nous nous trouvions dans le local technique avec l'enseignante A. ; puis dans la seconde partie, nous étions dans un sas technique séparant les deux salles dédiées aux séances de débriefing. Ces traces observées ont constitué les données d'enregistrement et d'observation sur lesquelles

nous avons fondé le recueil des données de verbalisation lors des entretiens d'autoconfrontation.

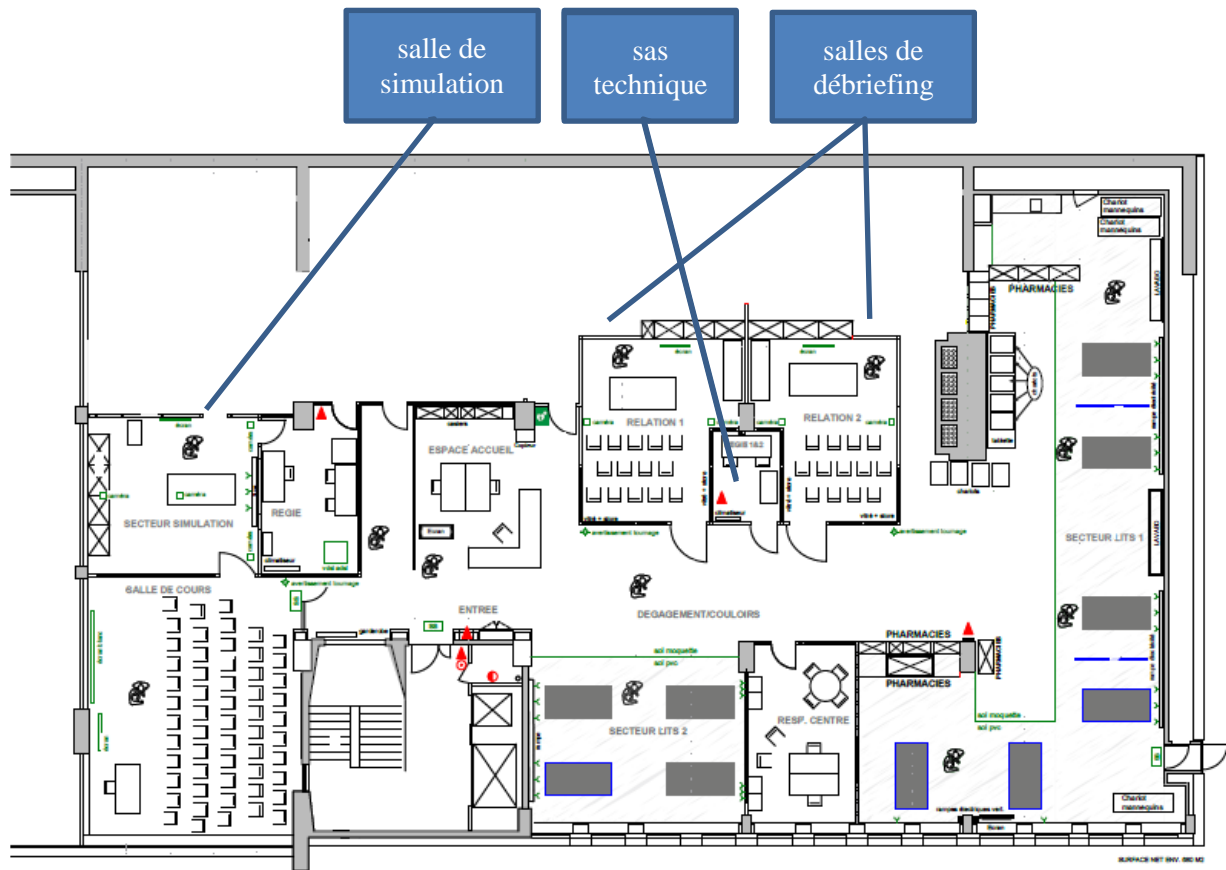


Figure 3 : Plan du SEB

Dans un premier temps, nous avons transmis le document filmé de la séance de débriefing à chaque enseignant (Hugo, Tom, Julie et Claire) afin qu'ils puissent en prendre connaissance individuellement. Nous avons insisté sur le fait que l'entretien n'aurait pas du tout un caractère évaluatif et que les données issues de celui-ci ne seraient utilisées que dans le cadre de notre recherche et seraient traitées en toute confidentialité. Pour que l'entretien d'autoconfrontation puisse se dérouler en toute confiance, nous leur avons expliqué les principes sur lesquels se base celui-ci. Dans le but de documenter les éléments significatifs des acteurs lors de leur activité, nous les avons confrontés aux traces audiovisuelles enregistrées lors de la séquence d'enseignement qui nous préoccupe dans le cadre du questionnement de notre recherche, le débriefing. Afin de permettre aux enseignants de rendre intelligible l'expérience vécue lors de la séquence observée, nous les avons guidés par des questions et des relances les amenant à décrire et commenter leur activité. Nous les avons

rendus attentifs au fait que nous ne souhaitions pas d'interprétation de leur part, ni de généralisation sur une activité globale, mais les amener à déconstruire ce qui pour eux était évident dans l'enchaînement des actions précises réalisées lors de cette activité donnée. Pour cela, nous les avons remis en situation dynamique grâce au visionnement de la séquence d'enseignement filmée. Nous leur avons demandé, ou nous le faisons nous-même, d'interrompre le déroulement du visionnement lorsque des éléments leur paraissaient significatifs ou que nous avions besoin de compléments d'informations. Nous incitions alors les enseignants à décrire leurs actions par des questions proscrivant les « pourquoi » et privilégiant des demandes de description des actions et des focalisations : « que cherches-tu là ? », « qu'es-tu en train de faire, peux-tu m'en dire plus ? », « là, qu'est-ce que ça veut dire ? », « donc tu... ».

Julie : tu vois là...
chercheur : ... alors qu'est-ce que tu peux me dire là...
Julie : non mais là, là justement (fait un grand geste du bras vers l'écran pour me montrer) je vois A. qui se déplace donc je me dis « je suis positionnée de manière à ce qu'elle voit pas bien les actrices ou je la gêne » donc je me retire en fait pour euh... même si c'est moi qui mène le débriefing, puisqu'on avait convenu comme ça toutes les deux, ben elle a aussi eu un rôle ... elle a eu un rôle moins... (fait des signes de guillemets avec ses deux mains) au premier plan puisqu'elle a joué à la technique avec Monsieur Marcotte (nom du patient simulé) elle a quand même assisté à la scène la même chose que moi donc je... elle est libre... on s'est dit que je menais le débriefing mais qu'elle était libre d'intervenir au besoin.
chercheur : et donc là tu réagis au fait que... elle a fait quel mouvement qui te fait réagir ?
Julie : elle a bougé sa chaise, elle s'est déplacée un peu avec sa chaise donc je me suis dit « ah mais peut-être qu'elle voit pas bien dans le fond que je... ou qu'elle se sent pas bien dans le cercle » alors si je me reculais un peu elle...
chercheur : d'accord...
Julie : ouais c'était ça

Tableau 3 : Exemple d'interaction chercheur-formateur lors de la séance d'autoconfrontation (extrait du verbatim de Julie)

Les autoconfrontations ont été filmées de manière à enregistrer, d'une part l'écran sur lequel était projetée la séquence de débriefing, et d'autre part les commentaires et la gestuelle de l'enseignant pendant cet entretien.



Figure 4 : Photo d'une séance d'autoconfrontation dans un bureau

Dans notre recherche, nous avons réalisé les entretiens entre cinq à dix jours après la séquence d'enseignement, dans la salle où s'est déroulée la séance de débriefing, pour Tom et Julie, et dans leurs bureaux respectifs pour Claire et Hugo. Dans la salle dédiée aux débriefings, du fait que l'écran de l'ordinateur était un grand écran plat permettant la projection de vidéos à visée didactique, nous nous trouvions, chercheur et enseignant-e, installé-e-s comme pour le visionnement d'un film, soit à une distance d'environ deux mètres de l'écran, ce qui n'était pas optimal pour s'immerger totalement dans la séquence. Par contre, nous étions assis-e-s côte à côte très proches, sur les mêmes chaises-pupitres que lors du débriefing. Cette distance n'a pas paru gêner les enseignants Tom et Julie qui se sont rapidement remis en situation, mimant et remontrant des actions pour étoffer leur description, et ce naturellement, sans demande de notre part. Concernant Claire et Hugo, la configuration des bureaux faisait que nous étions dans une proximité spatiale optimale : chaises placées côte-à-côte, chercheur et enseignant-e penchés ver l'écran, lequel est parfois touché car à distance de bras.



Figure 5 : Photo d'une séance d'autoconfrontation dans la salle de débriefing

5.4 Description des procédures de traitement des données

5.4.1 Le protocole à double volet

Dans notre recherche, nous avons tout d'abord réalisé le verbatim des séances de débriefing selon un protocole à double volets soit :

- un volet retraçant les éléments de comportements et le verbatim de la séquence de débriefing, soit principalement des interactions entre l'enseignant-e, les étu-actrices et les étudiants observateurs¹⁷ ;
- un volet comprenant le verbatim de l'entretien d'autoconfrontation, soit des échanges entre l'enseignant-e ayant réalisé la séquence de débriefing et le chercheur.

Les deux volets ont été disposés face à face, séquencés par le déroulement chronologique des pauses de l'enregistrement audiovisuel réalisé au cours de l'entretien d'autoconfrontation qui a duré environ nonante minutes pour chaque enseignant.

¹⁷ nous nommerons « étu-obs » ou « étu-observateurs » les étudiantes et étudiants qui ont observé les actrices lors de la séance de simulation

	T	Actions du point de vue du chercheur	Verbalisations et comportements lors de la séquence de débriefing	Verbalisations et comportements en autoconfrontation
15	10:45/1	Hugo : désigne <u>stu</u> -actrice 2 de la main D en lui adressant la parole	Hugo : <i>C. autre chose ou bien ↑ ou ça allait dans le même sens que / (hochement) d'accord ↓ //</i>	
16		Réfléchit en regardant ses feuilles.	Hugo : <i>quelqu'un me rappelle juste les objectifs de la simulation ↑ c'était quoi ↑</i>	
17		Tourne la tête vers la gauche vers autres étudiants.	Etu-obs 1 : <i>ben le recueil de données</i>	
18			Hugo : <i>sans trop regarder vos papiers / recueil de données / si vous précisez encore</i>	
19				chercheur : <i>là qu'est-ce que tu cherches à faire ?</i>
20		Enumère point 1 avec pouce D		Hugo : <i>pour voir s'ils ont compris l'adéquation entre ce qui était attendu, les objectifs qu'on leur a présentés au début de la simulation et pour voir que le débriefing allait se dérouler en rapport avec ces objectifs et puis c'est un moyen de vérifier ou de renforcer une compréhension de ce qui était attendu.</i>
21				chercheur : <i>d'accord, et tu leur demandes de pas regarder leurs feuilles...</i>
22				Hugo : <i>c'est juste par rapport à une compréhension globale (fait beaucoup de gestes pour soutenir son discours avec ses 2 mains) un peu plus spontanée que de (mime l'étudiant qui lit) revenir sur quelque chose. Est-ce que globalement ils sont dans le coup comme ça ou bien ils sont ailleurs (lève les yeux au ciel) et pis ils répondent aux questions en disant (ah ouais c'est juste c'était ça)</i>
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Tableau 4 : Extrait d'un protocole à deux volets (extrait du verbatim d'Hugo)

Nous avons poursuivi par une pré-analyse des verbatims afin de relever les éléments amenés par les formateurs pouvant être considérés comme du matériel empirique codifiable et les éléments ne pouvant pas conduire à une analyse sémiologique et donc non codifiés et non utilisés dans notre analyse. Nous entendons par « matériel empirique codifiable », une description par les formateurs de leur action en la montrant, la racontant et la commentant. Les données relevant de justifications ou de généralisations n'ont pas été retenues car elles ne permettaient pas, dans un souci d'adéquation avec notre cadre théorique, d'accéder à la conscience préreflexive de l'acteur. De ce fait, nous n'avons pas pu retenir le verbatim de l'entretien réalisé avec Tom, car il mettait l'accent, malgré notre guidance, quasi exclusivement sur l'apport de généralités et avait peine à décrire et commenter vraiment son activité en débriefing.

	T	Actions du point de vue du chercheur	Verbalisations et comportements lors de la séquence de débriefing	Verbalisations et comportements en autoconfrontation
7	18:25/1		Tom : <i>c'est une situation un peu particulière hein d'avoir / non pas d'être deux dans un service mais d'avoir deux enfin de vous faire assigner deux tâches ↓</i>	
8				chercheur : <i>donc là qu'est-ce que t'es en train de faire ?</i>
9				Tom : <i>ben c'est... dans ce qui était pour moi une tâche cachée, ben les étudiantes la débusquent. Parce que être pour moi centré sur l'apprenant c'est se dire « bon ok vous avez adhéré au projet mais qu'est-ce qui pouvaient y avoir comme éléments perturbateurs ? » Pis ben là ben au contraire ce qui me fait plaisir c'est que je l'ai pas suggéré. C'est l'étudiante qui est venue spontanément et qui a dit ouais... c'est commencer à aller parler au mannequin. Y'a une des étudiantes du groupe qui avait réagi très violemment quand j'avais au briefing dit « mais qui veut ? » et « moi mais jamais » enfin bref... j'crois qu'elle s'exprime encore... là j'l'a <u>reprend</u> parce qu'une fois ça sera elle qui va... qui va y passer. Et pis là y'a un travail à faire parce que ça <u>ça</u> serait aussi dans ce qu'on vise à savoir en terme de ... dans ce que je dirais de confort psychologique c'est de savoir s'il y <u>auraient</u> des éléments perturbateurs comme celui-là. L'environnement. Qu'est-ce qui empêche d'adhérer au projet en fait ?</i>
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				

Tableau 5 : Extrait du verbatim de Tom

Pour les autres enseignants, nous avons grisé les parties du verbatim qui ne permettaient pas une codification en hexades.

	T	Actions du point de vue du chercheur	Verbalisations et comportements lors de la séquence de débriefing	Verbalisations et comportements en autoconfrontation
9	20:35/1	Claire reste la tête tournée exclusivement vers étu-actrices	Etu-actrice 2 : et les signes vitaux↓ / (regarde autre étu-actrice, gênée)	
10			Claire : si vous reprenez le début / vous vous souvenez par quoi vous avez commencé↑	
11		Claire acquiesce en hochant la tête	Etu-actrice 2 : par se présenter↓	
12			Claire : par se présenter↑ ouais /	
13				chercheur : là on voit dans cette séquence que tu es vraiment tournée vers les 2 étudiantes. Pour toi c'était une posture voulue ou... ?
14				Claire : non (hoche la tête négativement) c'était pas voulu. Bon j'ai pensé que là c'était le premier débriefing dans cette simulation comme ça et qu'y avait une part d'être de stress ou parce que... non parce que pour moi c'est même une erreur (se désigne sur l'écran) de pas assez rapidement avoir donné la parole au groupe.
15				chercheur : tu le referais pas comme ça maintenant ?
16				Claire : ah non non pas du tout. Et les autres fois j'ai donné... ben pour chaque point les objectifs, ben j'disais tout-à-l'heure hein de demander au groupe s'ils avaient perçu que c'était gênant ou pas, de même est-ce que vous vous avez perçu que les objectifs étaient atteints ou pas... et je renvoie beaucoup plus pour chaque point d'abord les personnes qui ont été dans le jeu de rôle mais ensuite le groupe qui intervient. Et là (désigne l'écran vivement) c'est beaucoup trop long avant que je m'intéresse vraiment au groupe (hochements affirmatifs de la tête)
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				

Tableau 6 : Extrait du verbatim de Claire

5.4.2 Les outils de traitement des données

Nous sommes parvenue à documenter les composantes de 55 signes hexadiques (17 pour Claire, 19 pour Julie, 19 pour Hugo) en nous basant sur l'enregistrement vidéo à la fois des séances de débriefing et des autoconfrontations, et sur le protocole à double volets. Afin de pouvoir faire émerger les récurrences, les typicalisations, les éléments interpellant et questionnant des hexades en regard des hypothèses énoncées, nous avons créé trois tableaux nous permettant de mettre en évidence des données distinctes en regard des composantes des signes hexadiques sur lesquelles nous avons mis la focale. Nous avons tout d'abord analysé les résultats par formateur, puis nous avons relevé les éléments communs et divergents par comparaison entre les trois enseignants.

Le tableau de la dynamique des unités de signification du récit réduit

Notre objectif ici était de renseigner l'adressage des unités de signification, tant communicationnelles que pratiques, soit: aux étu-actrices, aux étu-observateurs, au groupe d'étudiants, à autrui ou à l'enseignant lui-même. Afin de visualiser l'inscription de ces données dans la dynamique du protocole prescrit, nous les avons mises en relation

directement avec les trois phases du cadre NLN/JSF : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation.

		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	
Communication	Emotions	X	X	X	X						
	Forme										
	Logistique	X									
	Contenu Théorique					X		X		X	
	Silence								X 5''		
Adressage	Étu-actrices		X	X	X			X	X	X	
	Étu-obs					X					
	Groupe entier	X									
	Autre										
Déroulement		T en min.	0 :17	0 :22	0 :53	1 :29	1 :42	1 :55	2 :25	2 :40	2 :55
Pratique	Organisation	Feuilles	X	X		X					X
		Notes									
		Indicateur temporel									
	Gestuelle vers autrui	Autre									
		Étu-actrices									
		Étu-obs									
		Groupe entier						X			
Autre											
Gestuelle posturale											
Phases du débriefing	Contextualisation	X	X	X	X						
	Décontextualisation					X	X	X	X	X	
	Recontextualisation										
Improvisation											
Dérogation du modèle prescrit											

Tableau 7 : Extrait du tableau dynamique de Hugo

Le tableau des focales des R-E-A

Afin d'identifier la focale des structures d'attentes (E et A, le S a été renseigné dans un tableau spécifique) mobilisées par le formateur pour entrer dans l'action, ainsi que ce qui est significatif et saillant pour lui à l'instant t de l'action (R), nous avons quantifié ces composantes dans un tableau. Les focales ont été déterminées en regard des éléments récurrents que nous avons pu mettre en évidence lors de l'écriture des protocoles à double volets et des récits réduits.

	climat et dynamique d'apprentissage	méthode /cadre pédagogique	supports matériels	éty-actrices	groupe des étudiants et/ou A.	l'enseignante elle-même
Éléments significatifs pour l'enseignante Julie (Representamen) (R)	R16 →1	R2 - R3 - R5 - R6 - R7 - R8 - R9 - R10 - R11 - R12 - R14 - R15 - R16 - R17 - R18 - R19 →16	R4 →1	R1 - R5 - R7 - R13 →4	R1 - R6 - R8 - R9 - R10 - R11 - R15 - R16 →8	R4 - R6 →2
Préoccupations de l'enseignante Julie (E)	E1 - E6 - E8 - E9 - E10 - E13 - E14 - E18 - E19 →9	E2 - E3 - E4 - E9 - E10 - E11 - E12 - E14 - E15 - E16 - E17 - E18 - E19 →13	E2 - E15 - E16 →3	E1 - E3 - E5 - E13 →4	E4 - E6 - E7 - E8 - E9 - E10 - E11 - E14 - E17 - E18 - E19 →11	E15 - E16 →2
Ce à quoi s'attend potentiellement Julie (A)	A6 - A18 →2	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A9 - A10 - A11 - A12 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 - A18 - A19 →17	A16 →1	A1 - A3 - A5 - A13 →4	A6 - A7 - A8 - A9 - A14 - A15 →6	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A9 - A11 - A12 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 - A18 - A19 →16

Tableau 8 : Extrait des focales des R, E, A de Julie

La quantification étant toutefois peu précise pour ce type de données, ce sont surtout les tendances ainsi que les éléments majeurs et mineurs qui nous ont paru pertinents dans l'utilisation de ce tableau.

Le tableau des catégorisations des connaissances (référentiels S)

Ici nous nous sommes attachée à documenter les intentions didactiques des enseignants en mettant en évidence quatre catégories de savoirs élaborées sur la base des travaux de Loizon *et al.* (2005), eux-mêmes se référant aux écrits de Portugais et Carnus, considérant le présupposé que les histoires personnelle et professionnelle, soit la caractéristique cultivée de l'activité de l'enseignant, jouent un rôle dans les choix didactiques de celui-ci. Nous avons repris les intitulés de Loizon *et al.* (2005) pour définir les quatre catégories de savoirs, dénommés « déjà-là », que nous avons adaptées quelque peu au contexte dans lequel s'inscrit notre corpus empirique.

- le *déjà-là intentionnel spécifique* est lié au cadre prescrit par Jeffries dans la technique méthodologique de guidance du débriefing ;
- le *déjà-là intentionnel général* tient compte des compétences didactiques régulièrement utilisées dans l'enseignement en soins infirmiers (du moins dans le cadre d'une institution de la HES-SO) ;
- le *déjà-là conceptuel* représente ce que Durand (1998), cité par Loizon *et al.* (ibid.), définit comme étant des « cadres généraux orientant l'action en classe, et combinant des valeurs, des besoins, des croyances » (2005, p.116) ;

- le *déjà-là expérientiel professionnel* est constitué par les expériences professionnelles ainsi que les vécus personnels de l'enseignant.

Les tableaux ont été conçus de manière à classer les référentiels S, mis en évidence dans les hexades, dans la catégorie de *déjà-là* correspondante, telle que nous l'avons attribuée en regard des éléments prépondérants du verbatim.

	Déjà-là intentionnel spécifique	Déjà-là intentionnel général	Déjà-là conceptuel	Déjà-là expérientiel professionnel et personnel
S1	En tant que novice en débriefing il est nécessaire d'avoir une trame commune aux enseignants			
S2	NLN/JSF : commencer par demander aux acteurs comment ça s'est passé	Dans les jeux de rôle idem : demander aux acteurs en 1 ^{er} comment ça s'est passé		
S3	Il est normal que les étudiants soient peu rassurés lors d'une première expérience de simulation			
S4			Important de faire quelque chose de commun avec les autres enseignants	
S5	Il est important que les étudiants connaissent les objectifs de la simulation			
S6				Par nature il est très gestuel
S7				Il a une spontanéité naturelle
S8		C'est important de permettre la réflexion surtout aux étudiants en 1 ^{ère} année		Apprécie les moments de silence
S9		L'outil théorique mnémotechnique (PQRSTU) va être retravaillé tout au long de leur formation		

Tableau 9 : Extrait du tableau des catégorisations des S de Hugo

6. L'analyse des résultats

6.1 Les trois phases du cadre du débriefing

Le canevas de questions réalisé par les enseignants de la HEdS La Source se calque sur les trois phases principales du travail d'animation du formateur lors du débriefing (Fanning & Gaba, 2007 ; Rudolph *et al.*, 2008 ; Savoldelli, 2011). Ces phases, bien que non énoncées comme telles par les enseignants du corpus, sont clairement identifiables chez chacun d'entre eux avec une occurrence quasi similaire dans l'empan temporel du débriefing.

La contextualisation

En analysant les récits réduits, nous constatons que Julie, Claire et Hugo consacrent chacun environ 1min30 à la phase de contextualisation. Cela correspond pour Julie aux hexades SH1 à SH5, soit jusqu'à 1min31. Son adressage est alors exclusivement centré sur les étu-actrices et le contenu abordé est relatif aux émotions, ce que révèlent les préoccupations codées de ces hexades :

- (E1-J)¹⁸ cherche à rassurer les étu-actrices – cherche à dire la reconnaissance d'être volontaires
- (E3-J) cherche à être centrée sur les émotions des étu-actrices
- (E5-J) cherche à encourager les étu-actrices à s'exprimer sur leur expérience d'être deux dans la simulation

Il en va de même pour Claire, en un temps de 1min10 et en trois hexades. Les préoccupations sont également focalisées sur le ressenti des étu-actrices :

- (E1-C) cherche à permettre aux étu-actrices d'exprimer prioritairement leur ressenti
- (E2-C) cherche à permettre aux étu-actrices d'exprimer ce qui les touche émotionnellement
- (E3-C) cherche à comprendre à quoi est liée la surprise exprimée par les étu-actrices

Hugo consacre 1min29, soit les hexades SH1 à SH4, à cette première phase qu'il oriente également sur l'expression des émotions par les étu-actrices, y ajoutant également une préoccupation centrée sur la mise en confiance et la valorisation de ces dernières :

- (E2-H) cherche à entendre ce que les étu-actrices ont à dire à propos de leur vécu dans la situation de simulation
- (E3-H) cherche à dédramatiser la situation de simulation – cherche à souligner le facteur rassurant d'être deux dans la simulation

Dans cet empan temporel, les trois enseignants considèrent comme élément significatif (R) le moment de la procédure du cadre qui est la contextualisation. Ils entrent ainsi dans la séance

¹⁸ nous utilisons la nomenclature suivante lorsque nous nous référons aux signes hexadiques des récits réduits de chaque enseignant du corpus comme ici : E (préoccupation) 1 (dans la première hexade SH) –J (du récit réduit de Julie)

de débriefing avec une orientation intentionnelle correspondant à ce même objectif pédagogique prioritaire, sans avoir échangé au préalable à ce propos (nous ne relevons pour le moins aucune donnée dans ce sens), sur une même durée. Pour Claire, cette entrée par les émotions des étu-actrices est évidente, du fait de son expérience dans les cours sur la relation, auxquels elle se réfère fréquemment pour soutenir ses actions en cours de débriefing, et qu'elle exprime clairement dans ses trois premières hexades. Tout d'abord l'élément significatif premier est :

(R1-C) la similitude entre le début du débriefing et le jeu de rôle

Elle sous-tend ce représentamen par des référents directement liés à ses expériences antérieures et expertes d'enseignante:

(S1-C) les acteurs ont généralement des choses plus fortes à dire que les observateurs qui sont plus distants dans l'action

(S2-C) « poser » les émotions permet d'accéder plus facilement aux aspects théoriques

(S3-C) son habitude d'enseignement dans les cours de relation

Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que c'est en raison du constat d'une certaine similitude entre ces deux méthodes pédagogiques et de son expertise que Claire ne recourt pas à son canevas de notes, ce que font par contre Julie et Hugo, et ce avec des préoccupations similaires:

(E1-H) cherche à mettre sous ses yeux la trame de questions pour le débriefing

(E2-J) cherche à organiser ses feuilles de façon à avoir son listing de questions sous les yeux

Hugo fait aussi référence aux jeux de rôles :

(S2-H) dans les jeux de rôle c'est aussi le cas : commencer par demander comment ça a été pour les acteurs

Toutefois, nous interprétons la consultation de ses notes comme révélatrice d'une familiarité peut-être mineure comparativement à celle de Claire.

Le plan, conçu préalablement pour le démarrage du débriefing post-simulation, nous apparaît ici comme déterminant l'action pédagogique, puisqu'il y a une centration exclusive sur les étu-actrices et l'expression de leurs émotions. Le contexte, celui d'une première expérience tant pour les enseignants que pour les étudiants, est pris en considération par les formateurs :

(S1-H) ... comme novice dans la pratique du débriefing...

(S3-H) il est normal que les étudiants soient peu rassurés lors d'une première expérience de simulation

(S1-J) elle prend en compte le fait que pour les étudiants et les enseignants c'est la première expérience de simulation

(S3-C) les étudiants de bach 1 découvrent pour la première fois le mannequin haute-fidélité

Cependant, celui-ci peut être considéré ici comme un préalable à l'action puisqu'il est transverse aux trois corpus et traité de façon similaire dans une phase de contextualisation quasi uniforme. La situation *ici et maintenant* est de fait peu considérée, la conformité à la trame primant, ce que démontrent les hexades SH2 et SH3 de Julie qui, tout en interagissant avec les étudiants, se focalise sur l'organisation de ses notes :

(U2-J) tout en écoutant les étudiantes, guigne ses feuilles

(U3-J) tout en guignant ses feuilles, demande aux étu-actrices comment elles se sont senties dans la simulation

Dans les trois corpus nous mettons en évidence que la transition entre la phase de contextualisation et celle de décontextualisation est cristallisée par l'émergence d'une perturbation, différente pour chacun des formateurs, mais déclenchant le même effet de bascule d'une séquence à une autre. Pour Julie, cette perturbation est constituée par le déplacement de sa collègue A. et modifie sa propre gestuelle subitement en l'orientant vers autrui et non plus vers les étu-actrices.

(R6-J) le déplacement de A. qui a bougé sa chaise

(U6-J) regardant vers A., recule brusquement sa chaise

Les préoccupations de Julie, qui étaient essentiellement centrées vers les étu-actrices, vont se tourner vers cet élément significatif pour finalement se focaliser sur les étu-obs et le groupe en amorçant la seconde séquence, celle de la décontextualisation, en SH7.

(E5-J) cherche à encourager les étu-actrices à s'exprimer...

(E6-J) cherche à ne pas gêner A. ... – cherche à permettre à A. d'intervenir ...

(E7-J) cherche à intégrer les étu-obs dans la discussion

Pour Hugo, la perturbation est amenée par les étu-actrices elles-mêmes qui, en terminant leurs explications relatives à la réassurance d'être deux en simulation, soit l'expression de leurs ressentis prépondérants en simulation, constituent ce qui pour Hugo est significatif d'un moment de transition thématique. Il va alors clairement signifier le changement de séquence par une brève interruption de l'interaction : la consultation de son canevas de notes. L'hexade suivante sera centrée sur les étu-obs avec un contenu théorique.

(R4-H) la fin du propos de l'étu-actrice 2 qui clôt le chapitre sur le facteur rassurant

(U4-H) écoutant les étu-actrices, regarde ses feuilles posées sur ses genoux

(U5-H) demande aux étudiants quels sont les objectifs de la simulation

Pour Claire, le fait que l'étu-actrice 1 développe un point précis de leur intervention en situation simulée marque une rupture dans la séquence alors centrée sur l'émergence des émotions. Comme Hugo, c'est après un bref coup d'œil à ses notes qu'elle va aborder la phase de décontextualisation en demandant la précision des points spécifiques amenés.

- verbatim-C *Etu-actrice 1 : ben les interventions adéquates / c'est vrai qu'on savait pas tellement si on pouvait lui mettre une réserve de Ventolin© / vu que normalement il était programmé à midi / pis qu'il avait eu le sien à 8h↓ /*
- (R4-C) l'étu-actrice 1 qui développe un propos d'emblée spécifique et moins général
- (U4-C) regardant brièvement ses feuilles, écoute la réponse de l'étudiante
- (U5-C) demande à l'étu-actrice 2 de préciser sa réponse

Nous relevons que ces perturbations sont en lien direct avec l'action située dont elles sont issues. Cependant, du moins pour Hugo et Claire, cette transition de séquences passe par un regard au plan prédéfini du débriefing qui les oriente vers la phase de décontextualisation. Aucun des trois formateurs ne poursuit la phase de contextualisation après l'émergence de la perturbation, tous utilisent ce moment pour marquer le changement de séquence, même si Claire exprime son doute :

- (A4-C) s'attend à risquer de passer à côté d'un élément-clé

Nous pouvons supposer que la présence d'un plan programme contraint les formateurs à poursuivre selon la logique des phases du débriefing et qu'ils ne s'autorisent alors pas à « rebrousser chemin » en développant un point saillant rattaché encore à la phase de contextualisation.

La décontextualisation

La phase de décontextualisation représente la partie majeure dans l'empan temporel de la séance de débriefing pour tous les corpus étudiés. Nous relevons qu'elle est associée à une focalisation unique sur les contenus théoriques, interrompue quelques fois par des plages de silence. L'adressage est centré sur le groupe majoritairement, sur les étu-obs ou sur les étu-actrices spécifiquement lors de certaines interactions.

Claire constate, lors de l'autoconfrontation, qu'elle s'est orientée trop longtemps exclusivement sur les étu-actrices, « délaissant » les étu-obs.

- verbatim-C on voit plus tard que je « vais dans le groupe » mais j'me trouve trop centrée là que sur elles au départ
- de nouveau je trouve que ma part de responsabilité là c'est peut-être d'être trop centrée sur elles (les étu-actrices)
- c'est beaucoup trop long avant que je m'intéresse vraiment au groupe

Pour expliquer la raison de sa focalisation sur les étu-actrices, Claire remet beaucoup en cause sa technique de management de la dynamique de groupe.

- verbatim-C je sentais que c'était un petit peu long... donc j'me suis vraiment du coup calée sur elles, mais encore une fois pour moi c'était une erreur de pas avoir assez rapidement renvoyé au groupe. Et du coup après peut-être que j'me dis que la participation

moindre du groupe est due à cette position. Du coup ils se sont sentis trop mis de côté et ils se sont pas mis en posture de réfléchir, en position de questionner et ça a pu avoir une incidence sur la vie du groupe, oui.

Elle exprime par contre aussi clairement que la contrainte du cadre à respecter, par rapport à ce qui a été convenu préalablement avec tous les enseignants du groupe simulation, l'a beaucoup entravée dans sa manière de gérer le climat d'apprentissage de la séance de débriefing.

verbatim-C donc c'est vrai que là je me suis pas autorisée parce que je me suis dit « ben p't'être que c'est pas une pratique qu'on a envie d'adopter », vu qu'on faisait quelque chose en groupe, un travail de groupe, je me sentais beaucoup plus enfermée que si c'était un cours que moi je montais où j'me disais et ben voilà j'ai la liberté de faire un peu plus quoi. Donc j'avais aussi une cohérence et une fidélité par rapport au groupe, par rapport à ce qu'on s'était dit.

Et pour moi j'aurais vraiment besoin de valider avec le groupe que si là on prend du temps pour faire ça que ça paraisse ok de le faire, que ce soit validé par le groupe.

Nous constatons ici combien le plan est considéré par Claire comme un programme prédéfini qui « doit » déterminer son action. Elle ne se donne pas le droit d'y déroger, quelle que soit la situation interactionnelle vécue ici et maintenant avec les étudiants. Tout en constatant combien la dynamique des échanges avec les étudiants est faible, tout en sachant qu'elle possède une mallette d'outils pédagogiques issus de son expertise dans l'enseignement et dans les techniques relationnelles, elle poursuit dans l'orientation qui lui semble être validée par le cadre-groupe simulation.

Hugo relève le même souci d'adhérence et de cohésion au groupe des enseignants à l'origine de l'adaptation du cadre NLN/JSF.

verbatim-H d'avoir quelque chose qui réponde globalement à ce qu'on attendait pour pas faire cavalier seul. Pour moi c'est important de faire quelque chose de commun.
De se tenir à ce qui a été décidé je pense que c'est bien.

Claire ose tout de même une incartade, selon ses propos, au cadre lorsqu'elle valide la réponse de l'étu-actrice lors d'un échange en relation avec des interventions infirmières réalisées.

verbatim-C Et pis « ok » c'est vraiment de dire : ben voilà je valide parce que cette tension entre le fait d'amener le questionnement et que ce soit elles qui disent mais en même temps je pense qu'elles doivent repartir avec des réponses où elles sont quand même assurées un minimum. Donc là c'est quand même valider « ok c'est ça que vous deviez faire, vous êtes dans le juste »

Claire interprète au sens très strict la consigne donnée aux formateurs : guider la réflexion des étudiants sur leurs actions sans toutefois apporter des connaissances théoriques nouvelles. En

validant le point théorique amené par l'étudiante, Claire considère qu'elle amène un contenu qui va au-delà d'une simple guidance, ce qu'elle ne « devrait » pas faire si elle s'en tenait au cadre prescrit.

L'inconfort lié aux prescriptions données dans le plan programme du débriefing est également relevé par Julie lorsqu'elle y déroge en énonçant un « pourquoi », question proscrite dans le cadre d'un débriefing.

verbatim-J (lors de la séance du débriefing)	Etu-obs 1 : <i>ben elles ont commencé par la satu</i> Julie : <i>ouais/</i> Etu-actrice 1 : <i>ça je trouvais le plus important/</i> Julie : <i>pourquoi</i> ↑
---	---

verbatim-J (lors de la séance d'AC)	Julie (interrompt la vidéo) : « pourquoi » ... chercheur : tu ... Julie : oui parce qu'on a dit qu'on devait pas dire de pourquoi mais dans le fond « pourquoi vous avez commencé par la satu » ça... c'est... j'ai pas de réponse de toute manière donc c'est pas une mauvaise question...
--	--

Contrairement à Claire, Julie, dans ses propos, ne semble pas trop s'en vouloir d'avoir fait cette incartade par rapport au cadre. Toutefois, elle la relève en arrêtant le déroulement de la vidéo, au moment de l'autoconfrontation, sur ce passage précis, ce que nous pouvons tout de même attribuer au fait que le cadre prescrit était bien déterminant sur l'interaction engagée avec les étudiants dans la situation.

La recontextualisation

La phase dédiée à la recontextualisation permet aux étudiants de mettre en évidence les éléments de la situation étudiée qui peuvent être retenus pour être transférés dans une situation ultérieure. Les formateurs du corpus ont tous la même préoccupation : celle de donner la parole à tous les étudiants du groupe.

(E17-C)	chercher à encourager les personnes qui ne se sont pas exprimées à le faire
(E17-H)	cherche à réaliser un tour de table permettant l'expression de chacun
(E18-J)	cherche à ce que tous les étudiants puissent s'exprimer – cherche à faire un tour de table

Nous constatons que cette phase est de durée différente dans le corpus étudiés. Claire y consacre 1min20 juste avant de clore la séance de débriefing, Hugo 4min37 et Julie 8min08. Nous pouvons attribuer ces différences à la relative aisance des formateurs à ce stade final du débriefing, en regard du cadre prescrit. Claire qui, comme nous l'avons développé ci-dessus, tient à s'y conformer au maximum, quitte à préteriter la dynamique interactionnelle du groupe, pose une question générale adressée à tout le groupe :

(U17-C) demandant aux étudiants s'ils ont des questions ou des remarques, regarde tous les étudiants du groupe

Elle n'entre ainsi pas davantage en interaction, ne tente pas une dynamisation du groupe. Elle réfère son action aux constats suivants :

(S17-C) c'est mieux si les étudiants se rendent compte par eux-mêmes qu'en participant activement ils auraient pu apprendre davantage – c'est leur première expérience en simulation

Hugo entre dans la phase de recontextualisation après avoir vérifié le temps qui lui restait pour la séance de débriefing. Ceci démontre son besoin de correspondre au plan préétabli, notamment en termes de durée. Par contre, il se montre à l'aise face aux étudiants et cherche résolument à les mettre en travail réflexif en leur adressant sa demande :

verbatim-H / si vous deviez l'une après l'autre / vous réfléchissez maintenant pendant 30 secondes – 1 minute / de me dire ou de dire au groupe qu'est-ce que vous retenez de prioritaire / vous m'en dites une qui va vous rester ou qui vous a marquées / je vous laisse réfléchir //

Hugo constate qu'après « 19 secondes même pas ! » une étudiante prend la parole, puis chacun s'exprime de façon aléatoire, sans ordre précis de prise de parole. Ce qui n'est pas le cas dans le groupe de Claire où sa question est suivie d'un silence, puis d'une demande tout-à-fait hors propos de l'éto-actrice 1, ce qui précipite la fin de la séance. Nous constatons qu'Hugo se réfère à sa spontanéité, ce qui reflète une relative aisance pour lui dans cette phase précise :

(S17-H) réagit spontanément dans ce type de cours car se sent « acteur »

A la différence de Claire, Hugo démontre ici qu'il est suffisamment à l'aise dans cet exercice pour l'appréhender spontanément, ce qui se révèle tout-à-fait fructueux dans les échanges interactionnels que cela suscite de la part des étudiants.

Julie marque, dès la fin de la phase de décontextualisation, son objectif de conserver suffisamment de temps pour la phase de recontextualisation (elle y accorde 8min08):

(E17-J) cherche à réaliser une synthèse avant de clore

(S17-J) c'est important de garder du temps pour faire une synthèse des éléments importants

Son action, bien qu'en adéquation avec le cadre prescrit, n'est toutefois pas contrainte :

(S18-J) elle est directive dans sa façon de réaliser le tour de table

Les différences, émergeant dans cette phase entre les formateurs, révèlent l'impact d'une planification programmée prédéterminée sur l'aisance, la spontanéité et finalement la dynamique des échanges que peuvent mener les enseignants dans leurs interactions avec un groupe d'étudiants.

6.2 L'organisation temporelle

Le cadre temporel imparti par la programmation planifiée du débriefing a un impact important sur la gestion de la séance par les formateurs de notre corpus de recherche.

Nous relevons tout d'abord une certaine homogénéité quant à l'estimation de la durée écoulée. Effectivement, les formateurs démontrent une attention à leur organisation temporelle vers la moitié du temps imparti et ce de manière tout-à-fait spontanée et distincte.

Hugo demande l'heure directement aux étudiants et justifie sa question explicitement auprès d'eux en mentionnant le cadre prescrit :

verbatim-H **Hugo** : *donc ça c'est une surveillance / une action par rapport à une analyse // quelqu'un a l'heure*↑
 Etu-actrice 2 : *il est midi moins le quart*
 Hugo : *midi moins le quart ↓ c'est juste que j'ai un temps à respecter //*

Toutefois, l'analyse du récit réduit indique que les préoccupations d'Hugo liées à la temporalité ne sont pas uniquement orientées vers le cadre, mais aussi centrées sur sa propre animation du groupe:

(E16-H) cherche à respecter le temps imparti défini par le cadre
 cherche à ne pas être lassant dans ses propos

Il l'exprime ainsi :

(S16-H) il n'est pas gêné de demander l'heure aux étudiants
 il détesterait être lassant – il s'emporte facilement par enthousiasme

Le caractère déterminant du cadre prédéfini est clairement explicité par Hugo :

verbatim-H c'est pour me situer dans le temps pour rester dans quelque chose qui (soupir) a été déterminé à l'avance.

Il ne tient pas compte de la situation interactionnelle en cours, puisqu'il l'interrompt afin de de s'adapter à la contrainte temporelle imposée. De même, sa préoccupation quant à la dynamique de son enseignement n'est par corrélée avec l'interaction située puisqu'elle anticipe une occurrence potentielle. Ce constat nous amène à postuler que le cadre programmé induit une rupture le cours de la séance de débriefing. Claire tient à rester en adéquation avec le cadre dans ses interactions avec les étudiants, et l'exprime dans ses préoccupations :

(E17-C) chercher à ne pas forcer la parole ni la couper

C'est pourquoi elle arrête la séance de façon anticipée au vu de l'absence d'échanges. Cette entorse à la planification place Claire dans une position ambivalente puisqu'au moment où elle prend en considération l'aspect temporel, elle sait déjà qu'elle ne va pas pouvoir poursuivre. De trop chercher à correspondre au cadre prescrit, elle en vient à y déroger.

(A17-C) s'attend à déroger au cadre NLN/JSF en terminant de façon anticipée la séance de débriefing

Elle a conscience de faire une incartade, mais elle la justifie et semble à l'aise avec sa décision. Donc, malgré l'orientation rigide qu'elle s'est donnée dans sa gestion du débriefing, elle parvient à réaliser une rupture dans la prescription avec aisance, ce qu'elle argumente en regard des éléments directement liés à la dynamique interactionnelle vécue.

verbatim-C alors le temps, là j'me suis doutée que j'étais beaucoup plus sur ma montre, mais j'avais bien conscience que j'aurais pu avoir du temps mais comme je le disais : pour moi la responsabilité à un moment donné elle est partagée comme un repas canadien où chacun amène ce qu'il veut et si personne n'amène rien on risque de repartir en ayant faim mais c'est une responsabilité qui appartient au groupe et pas qu'à moi.

Claire justifie cette action en regard du contexte de nouveauté, et pour les étudiants et pour elle l'enseignante, qui peut scléroser les échanges.

verbatim-C ben de nouveau c'est une première fois, eux ils sont en début de formation et c'est la première simulation qu'ils font alors si on commence à leur dire « ouais vous êtes pas très dynamiques » est-ce que ça va leur donner envie d'y revenir ? Donc de nouveau c'est mieux si par eux-mêmes ils se rendent compte qu'ils auraient pu plus en tirer parti.

Contrairement à Hugo qui utilise l'information temporelle pour redynamiser les échanges en orientant sur une autre thématique de la décontextualisation, Claire s'arrête et clôt.

Julie a conscience de la contrainte imposée par le cadre temporel prédéfini :

(S16-J) un tournus précis dans le timing des séances et des salles est organisé pour cette séance de simulation

Pour elle, cela représente tout de même un élément significatif qui la préoccupe :

(E16-J) cherche à connaître le temps qui lui reste dans la séance de débriefing

Elle profite de l'intervention de sa collègue A. auprès des étudiants, pour vérifier sur sa montre le temps qui lui reste. Cette préoccupation temporelle est très présente chez Julie et a un impact sur la façon dont elle mène la dynamique du groupe dans le but de correspondre au cadre prescrit, et ce déjà avant de consulter sa montre. Julie considère cet empan temporel comme restreint et s'impose une optimisation de celui-ci.

(R14-J) le temps délimité par le cadre du débriefing qui est court

(E14-J) cherche de l'interactivité et de la rapidité dans les échanges

(S14-J) pour pouvoir potentialiser le temps pédagogique d'échange avec les étudiants, il est important de les stimuler dans leur prise de parole

La planification temporelle a donc, pour tous les formateurs du corpus, un impact direct sur la dynamique d'apprentissage instaurée. Elle contraint les formateurs (qui à changer de thème, qui à augmenter le rythme, qui à arrêter la séance) dans leur manière d'agir dans l'interaction située avec les étudiants. Toutefois, ces constats amènent également à supposer que le cadre

temporel n'est pas uniquement envisagé comme une contrainte ici, puisque pour Julie et Hugo il leur permet d'instaurer une dynamique d'échanges favorable à l'atteinte des objectifs du débriefing.

6.3 Le ressenti des enseignants

Les formateurs du corpus considèrent davantage le cadre prescrit comme une contrainte plutôt que comme une ressource.

Certaines données mettent en évidence que la centration sur la démarche préétablie se fait au détriment de la prise en compte des éléments de la situation *ici et maintenant*. Julie n'accorde par exemple que peu d'importance aux prénoms des étudiantes, qui ont pourtant été actrices dans la situation simulée, focalisant son attention sur sa gestion adéquate du cadre du débriefing.

verbatim-J ben c'est-à-dire que je suis tellement concentrée sur « mener mon débriefing »

Claire exprime également ce sentiment en porte-à-faux qui l'empêche de tenir compte du contexte interactionnel pour privilégier le suivi rigoureux du protocole.

verbatim-C la manière de faire aurait été de dire « comment vous jugez votre collaboration ? », de poser cette question. Mais comme ce n'était pas un des objectifs de nouveau du débriefing, d'entrer dans quelque chose qui n'était pas un objectif alors qu'on devait s'en tenir aux objectifs... voilà de nouveau je me trouvais coincée !

Ce surinvestissement du plan-programme par les formateurs et l'absence de prise en compte des éléments contextuels comme des ressources à l'action entravent les capacités d'adaptation et d'improvisation des enseignants dans la situation. En attestent les impressions de manques de spontanéité et de liberté qu'ils expriment.

verbatim-J Moi je sais que j'ai beaucoup dû réfléchir à... à la manière dont je posais mes questions pis ça ça enfreint ma spontanéité sans doute...

verbatim-C et de se dire mais quelle liberté on a les uns par rapport aux autres (...) oui j'me sentais peu libre

verbatim-H je trouve que c'est... ben quand c'est pas quelque chose de naturel

Claire mentionne que le cadre leur est prescrit et de ce fait qu'il faudra le retravailler dans le groupe d'enseignants pour se l'approprier pleinement.

verbatim-C ... enfin on est entré dans quelque chose qu'on n'a pas créé nous hein, un protocole qui existe qu'on essaie, qu'on expérimente et pis je pense qu'après en en discutant entre nous on pourra certainement se permettre plus de libertés.

Sur les quatre enseignants du corpus de recherche, Claire est celle qui a tenu à respecter au plus près les exigences imposées par le cadre et ce jusqu'à préteriter la qualité de la

dynamique, difficile en l'occurrence, du groupe d'étudiants, puisqu'elle n'a pas souhaité en débattre directement avec eux comme cela ne faisait pas partie des objectifs du débriefing.

verbatim-C si on commence à leur dire « ouais vous êtes pas très dynamiques » est-ce que ça va leur donner envie d'y revenir ? Donc de nouveau c'est mieux si par eux-mêmes ils se rendent compte qu'ils auraient pu plus en tirer parti.

Julie, dans le contexte d'une baisse de la dynamique, a une réaction inverse. Comme elle tient à respecter le cadre temporel imparti, elle va stimuler les étudiants, tout en visant à être en adéquation avec le protocole.

verbatim-J j'avais envie d'aller les chercher un peu, donc... et puis j'avais un temps aussi bien précis (mime un cadre avec ses mains). Donc dans ce temps je souhaitais qu'avec le groupe on arrive à en profiter au maximum quoi, d'un point de vue pédagogique...

Cette occurrence indique que le cadre peut être interprété différemment par chaque acteur, et ce malgré l'apparente rigidité qui lui est attribuée par les formateurs. Ainsi, dans un autre exemple, Hugo exprime clairement qu'il a pu s'appuyer sur le protocole prescrit et que pour lui c'était une ressource.

verbatim-H en tout cas moi je peux me laisser emporter par des choses qui tout d'un coup déborde de ce qui a été déterminé au départ. De se tenir à ce qui a été décidé je pense que c'est bien.

Ce constat, bien que rétrospectif à l'action ici dans le verbatim, était conscient pour lui au moment-même de l'interaction. C'est du moins ce qu'il suggère lorsqu'il met en évidence son manque d'expérience, ainsi que celui de ses collègues, dans la conduite des séances de débriefing, comme étant une donnée connue dès le début des laboratoires de simulation.

verbatim-H Ben surtout ça dépend quelle aisance on a mais là c'est quand même des premières expériences autant pour les étudiants que pour nous donc y'a personne disons qui a une pratique euh qu'on peut dire assurée du débriefing. Je pense que c'est assez stressant pour beaucoup d'enseignants.

Nous pouvons ainsi relever que le suivi du plan de façon rigoureuse est conscientisé par tous les formateurs du corpus, et ce au préalable de l'action, lui conférant une caractéristique, en référence à Suchman (2007), de « programme » plus que de « ressource ».

6.4 Les supports matériels

Julie, Hugo, Claire et Tom possèdent un support matériel constitué de feuilles de prises de notes, réalisées lors de la séance de simulation, ainsi que le canevas des questions-types à poser aux étudiants dans la conduite protocolée du débriefing (cf *Tableau 2*). Julie explique brièvement le contenu des feuilles posées devant elle.

verbatim-J Et puis euh voilà je m'étais prise quelques notes juste pour me rappeler les séquences, le moment auquel ça intervenait et puis si j'avais des éléments que je voulais reprendre en compte au débriefing. Par exemple je m'étais noté qu'elles posaient les mains sur le thorax à gauche un moment donné... euh voilà... c'étaient des éléments... un peu un pense-bête si tu veux...

Ces annotations sont considérées par les enseignants, novices dans cette technique pédagogique, comme des aide-mémoires didactiques particulièrement soutenant.

verbatim-H Donc le fait de regarder c'est pas juste un tic mais ça aboutit à quelque chose. Je cherchais une info ...

verbatim-J ... je m'étais fait un petit listing avec les questions à poser, un peu les étapes... et puis euhm je voulais simplement l'avoir sous les yeux à proximité. (...) et puis je vais faire ça plusieurs fois parce que justement discrètement je veux chercher un peu des aides

verbatim-C mes feuilles alors simplement c'étaient mes points-clés pour pas oublier, donc j'ai juste eu besoin de jeter un œil, mais je crois que c'est plus pour me rassurer moi, me dire que j'oublie pas un point-clé.

Le simple fait de les avoir conçus et de savoir qu'ils les ont à disposition pendant le débriefing, même si effectivement ils restent peu utilisés, est un facteur rassurant : c'est une ressource pour les formateurs.

verbatim-J je veux chercher un peu des aides que j'ai dans le fond peu utilisées... je me suis bien aperçue quoi, que dans le fond j'avais les choses en tête mais que des fois je voulais juste vérifier une proposition d'une formulation parce que je m'étais noté des propositions de formulations de questions...

verbatim-H juste de ressortir la... notre petite trame de questions pour le débriefing

De plus, ces notes leur permettent de garantir une certaine cohésion au cadre planifié, entre les formateurs, afin de viser un enseignement le plus uniformisé vis-à-vis des étudiants.

verbatim-H alors je cherche la trame qu'on avait tous pour avoir une pratique ... le plus uniforme possible avec quelques questions vu qu'on n'est pas encore expérimentés dans le débriefing, d'avoir des questions.

Le fait de recourir à des contenus impersonnels (un canevas-protocole type), indifférenciés (quels que soient les groupes et leur dynamique, la trame reste identique) et formels (issus du cadre NLN/JSF) permet ainsi aux formateurs de structurer leur enseignement, qui reste cependant à un niveau superficiel selon Durand (2002). Les enseignants de notre corpus, de par leur expertise pédagogique générale, parviennent toutefois à un niveau plus approfondi en prenant en compte les connaissances liées au contenu ainsi que les réactions des étudiants. Cependant, le besoin nécessaire exprimé par chacun d'utiliser un support de notes aide-mémoire commun démontre leur manque d'aisance comparable à celui de l'enseignant novice, toujours selon Durand (2002). Nous mettons en évidence ici une tension entre leur

expertise pédagogique et leur noviciat en débriefing, tension qui les déstabilise, comme l'exprime Claire :

verbatim-C Bon j'pense que là c'était le premier débriefing dans cette simulation comme ça et qu'y'avait une part p't'être de stress ou parce que... non parce que pour moi c'est même une erreur (se désigne sur l'écran) de pas assez rapidement avoir donné la parole au groupe.

6.5 Le feedback donné aux étudiants

La préoccupation secondaire, pour les quatre formateurs du corpus étudié, étant donné que la focale est mise en premier lieu sur le cadre et la méthode, est dirigée vers les étudiants, groupe et/ou acteurs.

Les tableaux ci-dessous montrent que les occurrences sont pour Julie de 11 préoccupations centrées sur les étudiants pour 13 centrations sur le cadre, soit 11/13, de 10/12 pour Hugo et de 9/8 pour Claire.

Pour Julie :

	climat et dynamique d'apprentissage	méthode /cadre pédagogique	supports matériels	étu-actrices	groupe des étudiants et/ou A.	l'enseignante elle-même
Éléments significatifs pour l'enseignante Julie (Representamen) (R)	R16 →1	R2 - R3 - R5 - R6 - R7 - R8 - R9 - R10 - R11 - R12 - R14 - R15 - R16 - R17 - R18 - R19 →16	R4 →1	R1 - R5 - R7 - R13 →4	R1 - R6 - R8 - R9 - R10 - R11 - R15 - R16 →8	R4 - R6 →2
Préoccupations de l'enseignante Julie (E)	E1 - E6 - E8 - E9 - E10 - E13 - E14 - E18 - E19 →9	E2 - E3 - E4 - E9 - E10 - E11 - E12 - E14 - E15 - E16 - E17 - E18 - E19 →13	E2 - E15 - E16 →3	E1 - E3 - E5 - E13 →4	E4 - E6 - E7 - E8 - E9 - E10 - E11 - E14 - E17 - E18 - E19 →11	E15 - E16 →2
Ce à quoi s'attend potentiellement Julie (A)	A6 - A18 →2	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A9 - A10 - A11 - A12 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 - A18 - A19 →17	A16 →1	A1 - A3 - A5 - A13 →4	A6 - A7 - A8 - A9 - A14 - A15 →6	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A9 - A11 - A12 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 - A18 - A19 →16

Pour Hugo :

☞

	climat et dynamique d'apprentissage	méthode /cadre pédagogique	supports matériels	étu-actrices	groupe des étudiants	l'enseignant lui-même
Éléments significatifs pour l'enseignant Hugo (Representamen) (R)	R10 →1	R1 - R2 - R4 - R5 - R8 - R9 - R13 - R14 - R16 - R17 - R19 →11	R16 →1	R3 - R4 - R7 - R8 - R11 - R12 - R18 - R19 →8	R1 - R3 - R6 - R10 - R15 →5	R12 →1
Préoccupations de l'enseignant Hugo (E)	E3 - E7 - E9 - E10 - E12 - E15 - E16 - E17 - E18 →9	E1 - E4 - E5 - E6 - E7 - E9 - E10 - E13 - E14 - E15 - E16 - E19 →12	E1 - E14 →2	E2 - E3 - E8 - E11 →4	E3 - E5 - E6 - E9 - E10 - E13 - E15 - E16 - E17 - E18 →10	E4 - E16 - E19 →3
Ce à quoi s'attend potentiellement Hugo (A)	A4 - A8 - A18 →3	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A8 - A9 - A10 - A11 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 - A18 →16	A1 →1	A2 - A3 - A7 - A8 - A18 - A19 →6	A1 - A5 - A11 - A13 - A15 - A17 →6	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A8 - A9 - A10 - A11 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 →15

Pour Claire :

	climat et dynamique d'apprentissage	méthode /cadre pédagogique	supports matériels	étu-actrices	groupe des étudiants	l'enseignante elle-même
Éléments significatifs pour l'enseignante Claire (Représentamen) (R)	R2 – R6 – R13 – R15 – R16 →5	R1 – R2 – R9 – R11 – R12 – R14 – R17 →7	R7 →1	R3 – R4 – R5 – R6 – R8 – R9 – R10 – R11 – R13 →9	R15 – R16 – R17 →3	R5 – R7 →2
Préoccupations de l'enseignante Claire (E)	E6 – E9 – E13 – E15 – E17 →5	E3 – E4 – E5 – E7 – E8 – E9 – E10 – E16 →8	E12 →1	E1 – E2 – E3 – E5 – E6 – E8 – E9 – E10 – E11 →9	E14 – E15 – E16 – E17 →4	E4 – E7 – E12 →3
Ce à quoi s'attend potentiellement Claire (A)	A6 – A9 – A13 – A15 – A16 →5	A1 – A2 – A3 – A4 – A5 – A6 – A7 – A8 – A9 – A10 – A11 – A12 – A13 – A14 – A15 – A16 – A17 →17	→0	A2 – A3 – A5 – A6 – A8 – A9 – A10 – A13 →8	A14 – A15 – A16 →3	A1 – A2 – A3 – A4 – A5 – A6 – A7 – A8 – A9 – A10 – A11 – A12 – A13 – A14 – A15 – A16 – A17 →17

Tableau 10 : Focales des R, E, A

Cette représentation schématique illustre les propos des enseignants :

- verbatim-T Je ne peux pas laisser se dérouler le débriefing comme au café du commerce à débattre... j'ai besoin que les étudiants repartent avec... à les sensibiliser à un minimum de pensée critique.
- verbatim-C en même temps je pense qu'elles doivent repartir avec des réponses où elles sont quand même assurées un minimum.
- verbatim-H mais pour pas qu'elles restent sur un non-dit
- verbatim-J alors mon souci c'est de valider les choses qui ont été bien faites, c'est euh... c'est pas d'être juste dans l'écoute c'est de leur donner un feedback positif ou négatif, qu'elles aient vraiment un feedback de ce temps de débriefing

Pour les formateurs, l'intention pédagogique propre au débriefing dans le cadre NLN/JSF, de permettre un apprentissage expérientiel actif impliquant totalement l'apprenant, est corrélée à une validation de leur part des contenus théoriques sous forme de feedback.

La série des préoccupations (E) suivantes de Julie illustre cette logique en boucle qui est sous-tendue ici.

- (E8-J) cherche à attendre que la réponse vienne du groupe
- (E9-J) cherche à donner aux étudiants un feedback
- (E10-J) cherche à renforcer la dynamique des échanges
- (E11-J) cherche à ce que tous les étudiants aient compris la même chose

Certes les enseignants cherchent prioritairement à ce que leur méthode pédagogique corresponde au cadre prescrit, en accordant un rôle actif aux apprenants, cependant ils se préoccupent également beaucoup de l'apprentissage réalisé par ceux-ci. Nous les situons au niveau de facilitation entre la facilitation minimale et la facilitation intermédiaire. Leur rôle très actif dans les échanges avec les étudiants de même que la conduite directive de la séance

les positionnent au premier niveau. Toutefois, ils veillent à laisser une certaine liberté d'action aux apprenants si ceux-ci se montrent dynamiques et motivés, ce qui les place également à un niveau intermédiaire.

(E11-H) cherche à ne pas intervenir dans la prise de parole spontanée des étu-actrices

Un passage, dans le verbatim de Julie, est représentatif de cette option pédagogique dans laquelle l'enseignante se met en retrait, garantissant une guidance et l'adéquation des contenus :

chercheur : là elles sont en train d'interagir les unes avec les autres sans te concerter hein... qu'est-ce que t'en fais de ce moment-là ?

Julie : ben moi j'suis très contente quand elles interagissent parce que ça veut dire dans le fond ben euh... je guide chaque fois la discussion, alors si y'a des moments où elles interagissent alors moi j'ai envie de les laisser ces moments, quitte à ce que je doive reprendre un élément. Y'en a eu dans ce groupe quelques-uns mais c'est vrai que plus y'a d'éléments d'interactivité plus je trouve que c'est favorable dans le fond.

chercheur : d'accord

Julie : je trouve pas que ma place elle doit être tout le temps... donc non non...

chercheur : là t'es satisfaite de...

Julie : oui j'suis très contente qu'elles discutent entre elles.

Cet extrait montre que Julie endosse une approche de *bon jugement*, suggérée par Rudolph *et al.* (2007). Tout en laissant l'espace interactionnel aux étudiants, elle les guide de manière à ce qu'ils puissent poser un regard critique sur les contenus théoriques échangés entre eux au sein du groupe. Elle se place intentionnellement en retrait, alors dans un niveau de facilitation plus élevé (Savoldelli, 2011 et Fanning & Gaba, 2007). Cette démarche est cependant encore peu utilisée dans le corpus que nous analysons, ceci en raison du peu d'expérience et du souci prépondérant, quant au respect du cadre, qui prévaut sur la dynamique d'apprentissage, comme nous le voyons dans les tableaux ci-dessus. Effectivement, pour Julie il y a 9 occurrences en lien avec la dynamique d'apprentissage pour 13 occurrences en lien avec le cadre pédagogique, soit 9/13 ; pour Hugo cela représente 9/12 ; pour Claire 5/8.

Bucheton (cité par Leblanc, 2007) « appréhende l'activité enseignante en terme de gestes professionnels dynamiques » (p.29). Ces gestes sont réglés en fonction d'une « co-activité avec les élèves en situation » (Ibidem.). Ce que relèvent les éléments ci-dessus c'est bel et bien le dilemme auquel sont soumis les enseignants qui, tout en ayant conscience du climat d'apprentissage du groupe de par les interactions échangées, cherchent à garantir une adéquation maximale avec le cadre prescrit. D'où peut-être la nécessité pour eux d'assurer que cette nouvelle technique pédagogique conduise à des apports cliniques et théoriques

effectifs auprès des étudiants, ce que nous mettons ici en évidence par le souci de chacun de veiller à transmettre un feedback clair.

6.6 La culture professionnelle des formateurs

Pour analyser ce qui, dans notre corpus, relève d'éléments culturels propres à l'engagement des formateurs dans une communauté de pratique similaire, nous nous fondons sur les tableaux des catégorisations des *S*. Les différents référentiels, ou éléments de connaissances, sont classés en déjà-là spécifique, général, conceptuel et expérientiel. Le terme « déjà-là » peut porter à confusion, notamment si l'on considère qu'il désigne des connaissances « passivement stockées dans un répertoire et préexistantes à la situation » (Durand, 2002, p.77). Certes, certains savoirs sont acquis antérieurement et ancrés dans l'histoire personnelle et professionnelle de la personne, mais ici ils sont tous contextualisés dans la situation interactionnelle dans laquelle ils sont mobilisés ou considérés par les formateurs. Nous nous situons bien dans la perspective de Suchman de cognition/action située.

Le schéma suivant constitue une illustration des différents S^{19} , que nous avons discrétisés dans les hexades du corpus et que nous avons catégorisés plus finement de manière à faire ressortir les éléments constituant la structure de préparation propre à la communauté professionnelle étudiée ici.

¹⁹ Nous ne développons pas les « déjà-là intentionnels spécifiques » car nous les avons analysés dans les chapitres 6.1 à 6.5 en orientant nos propos en regard du cadre NLN/JSF.

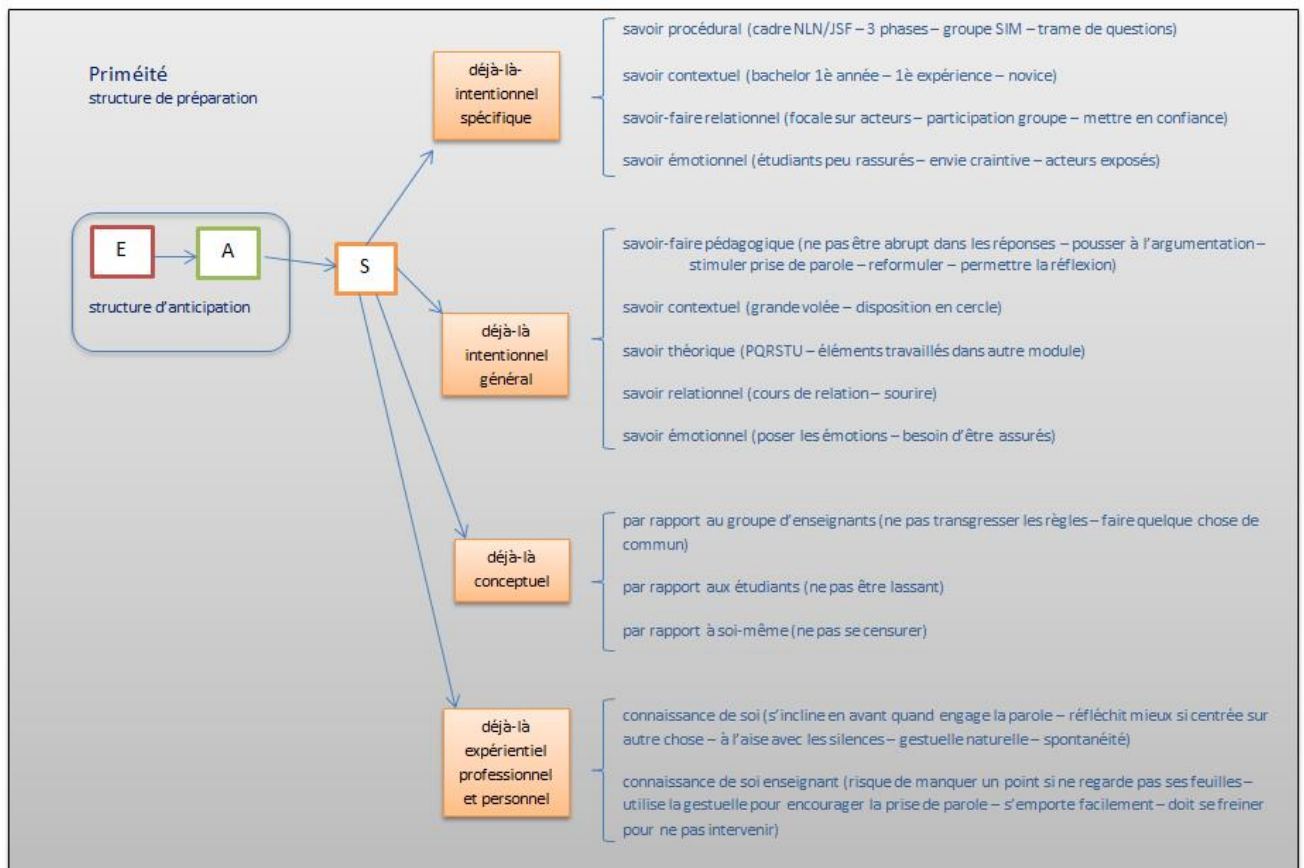


Figure 6²⁰ : Catégorisation des S

Les déjà-là intentionnels généraux

Nous constatons que les déjà-là intentionnels généraux sont centrés essentiellement sur : permettre la réflexion des étudiants, favoriser la prise de parole et clarifier le PQRST(U)²¹. Ils puisent dans des savoirs pédagogiques, contextuels, théoriques, relationnels et émotionnels, ce qui démontre la variété des ressources mobilisées de façon similaire entre les formateurs du corpus.

Si nous nous centrons sur les temps de réflexion octroyés par chacun aux étudiants, nous constatons qu'ils sont considérés favorablement par tous les formateurs :

- | | |
|------------|---|
| verbatim-J | mon souhait c'est de leur laisser juste le temps de réfléchir pis peut-être de donner une réponse - ben oui j'leur laisse le temps de réfléchir |
| verbatim-H | j'trouve qu'on doit pouvoir réfléchir... |
| verbatim-C | laisser le temps qu'il faut pour les laisser réfléchir |

²⁰ en référence à Theureau (2006) et Loizon *et al.* (2005)

²¹ outil mnémotechnique utilisé dans l'évaluation clinique infirmière. Une définition détaillée figure dans le glossaire au terme du travail.

Cette pause permet ainsi aux étudiants de mobiliser leurs connaissances de manière à intervenir activement dans la séquence de débriefing. Hugo mentionne que ce temps réflexif pourrait être réalisé en cours d'interaction et ne pas être associé systématiquement à une interruption dans la dynamique interactionnelle par un moment de silence.

<p>Hugo : si vous deviez l'une après l'autre / vous réfléchissez maintenant pendant 30 secondes – 1 minute / de me dire ou de dire au groupe qu'est-ce que vous retenir de prioritaire / vous m'en dites 1 qui va vous rester ou qui vous a marquées / je vous laisse réfléchir // pas une demi-heure mais 30 secondes / j'aimerais que chacun puisse dire quelque chose /</p> <p>... silence...</p> <p>Etu-obs 1 : j'ai trouvé par rapport au confort et à l'installation du patient / vous aviez super bien fait / vous avez beaucoup veillé à son confort à elle / le relationnel j'ai trouvé très bien / c'était important aussi</p>	<p>Hugo : 19 secondes même pas !</p> <p>chercheur : par rapport à ce que tu viens de dire-là, tu ferais différemment ? parce que c'est l'étudiante qui prend spontanément la parole !</p> <p>Hugo : j'sais pas si je ferais différemment, j'veux pas non plus avoir un chrono ! Par contre si j'étais attentif au reste du groupe je pourrais voir si tout le monde est prêt à amener ... le souvenir marquant ! <i>Et j'me dis là que les autres ils peuvent encore réfléchir en cours de route.</i></p>
--	--

Tableau 11 : Extrait du verbatim de H

Effectivement, dans cet extrait, l'étu-obs 1 prend spontanément la parole de manière anticipée en regard du temps de réflexion accordé par Hugo. Ce qu'il relève par ailleurs au moment de l'autoconfrontation mais qui ne l'a pas conduit, lors du débriefing, à faire patienter l'étudiante. Nous émettons l'hypothèse qu'Hugo considère alors la dynamique interactionnelle comme prévalente sur la durée de la pause réflexive accordée, comme il l'exprime dans sa réponse à l'étu-obs 1 qui vise à mobiliser le reste du groupe:

Hugo : ouais / les autres ↑

Hugo digresse ici consciemment par rapport à ce que nous considérons comme une procédure culturellement partagée au sein des formateurs(F) à l'égard des étudiants(E) et qui peut être schématisée ainsi :

question de réflexion (F) → silence réflexif (E+F) → réponse (E)

Nous fondons ce constat sur la régularité de cette occurrence :

- (U8-J) s'appuyant contre le dossier de sa chaise, attend une réponse dans le silence
- (S8-J) il faut laisser du temps aux étudiants pour réfléchir

- (U8-H) posant une question aux étu-actrices, laisse un temps de silence
- (S8-H) c'est important de permettre la réflexion surtout aux étudiants en 1^{ère} année

(U14-C) questionnant les étu-observateurs, respecte leur silence

(S14-C) c'est normal que les étudiants doivent réfléchir avant de prendre la parole

Cette pause réflexive bénéficie cependant non seulement aux étudiants, mais également aux enseignants eux-mêmes, ce qu'ils explicitent par leur rôle dans la conduite du débriefing.

verbatim-J j'ai besoin juste d'un petit temps pour me dire « comment est-ce qu'on continue »

verbatim-T parce que quand y'a un silence, bon il est encore tolérable hein, même s'il paraît très long quand on gère le débriefing, mais c'est un moment où on régule le fil du discours.

Nous pouvons considérer le temps du silence comme un outil culturellement partagé au sein de la communauté des enseignants, leur permettant une autorégulation dans la guidance de la séance de débriefing.

Les déjà-là conceptuels

Nous constatons que ce que nous appelons ici « déjà-là conceptuels » et que Durand définit comme « les convictions personnelles des enseignants à l'égard de leur travail » (2002, p.187) sont considérés en rapport au groupe d'enseignants, aux étudiants et aux formateurs eux-mêmes à l'égard de leurs propres compétences. Comme nous l'avons déjà remarqué, les enseignants ont comme objectif de garantir la cohésion du groupe en respectant au plus près le cadre choisi communément. Cette procédure planifiée formate leur réflexion et leur façon d'interagir lors de la séance de débriefing, ce qui met en évidence une culture professionnelle commune en lien avec l'appartenance avec la communauté de pratique des formateurs en simulation.

verbatim-C et pis **on** était plusieurs profs donc **on** s'était quand même mis des règles

verbatim-H mais au moins d'avoir quelque chose qui réponde globalement à ce qu'**on** attendait pour pas faire cavalier seul

verbatim-J **on** doit le respecter, parce que il y avait un tournus ce qui voulait dire que quelqu'un prenait notre place rapidement après et **on** avait déjà décidé de faire un temps de débriefing plus long

Dans ces extraits, nous observons l'utilisation répétée d'énoncés impersonnels sous la forme du pronom « on ». « Ceci témoigne à la fois d'une abstraction et d'une sorte d'identification de l'acteur avec son métier, sa profession » (Durand et *al.*, 2002, p.90). Ce répertoire commun et partagé, sous-tendu par l'usage de termes décontextualisés et dépersonnalisés, démontre l'engagement mutuel fort pour le groupe d'appartenance professionnelle spécifiquement

attaché à la technique de la simulation dans l'apprentissage en soins infirmiers²². Dans ce cadre prescrit, aucune improvisation ne peut émerger car elle consisterait en un écart dans la marche commune initiée par le groupe. Par contre, les référentiels conceptuels en rapport aux étudiants et à soi-même permettent de soutenir des actions réalisées qui dérogent quelque peu à la prescription. En atteste l'exemple suivant dans lequel Hugo fait une incartade au cadre prescrit en invitant les deux étu-actrices à rejouer, sous la forme d'un véritable jeu de rôle, la discussion qu'elles ont eu entre elles avant d'entrer dans la chambre du patient.

SH18 l.34p.27- l.36p.28 T : 22 :11	Unité élémentaire (U18) - demande aux étu-actrices de jouer (jeu de rôle) la préparation à l'entrée en chambre
	Representamen (R18) - l'étu-actrice qui nomme le fait que ce qui est important pour elle c'est de s'organiser avant d'entrer dans la chambre
	→ Préoccupation(s) (E18) - cherche à amener les étudiantes à concrétiser ce qu'est une « collaboration » - cherche à permettre aux étudiantes d'utiliser le moment du débriefing et les données de la simulation pour s'exercer
	→ Actualité potentielle (A18) - s'attend à déroger au cadre du débriefing - s'attend à un essai des étu-actrices
	→ Référentiel (S18) - il sait que cette idée didactique spontanée déroge au cadre - rejouer la séquence permet aux étudiants de nommer ce qui s'y passe
Interprétant (I18) - non identifié	

Tableau 12 : Extrait du récit réduit de H

Dans son (S18-H) Hugo déclare qu'il sait qu'il déroge au cadre en réalisant une idée didactique spontanée. En considérant l'entier du récit réduit du formateur, nous mettons en évidence deux autres déjà-là conceptuels qui peuvent expliquer sur quels savoirs il s'appuie lorsqu'il improvise dans ses interactions avec les étudiants.

(S16-H) il détesterait être lassant

(S19-H) il ne se censure pas trop dans ses cours

Les deux catégories de déjà-là conceptuels en rapport aux étudiants et en rapport à soi-même, soit deux catégories aux caractéristiques très individuelles, ne sont de fait pas modifiées par le cadre prescriptif imposé.

²² Ces éléments d'analyse grammaticale sont toutefois à considérer avec précaution car ils peuvent également signifier une généralisation du propos plutôt qu'un réel commentaire de l'action par l'acteur, même si nous avons veillé à les extraire de contenus codés.

Les déjà-là expérientiels

Nous mettons ici la focale sur l'engagement gestuel et postural des enseignants et leur référencement à des traits expérientiels personnels et professionnels, ceci afin de déterminer si l'utilisation d'une planification préétablie a un impact sur ces comportements.

verbatim-J ben de nouveau pour moi l'idée c'est de ... effectivement quand j'engage la parole plus précisément vers quelqu'un je m'incline en avant... je pense que c'est mon idée ouais...

Dans cet extrait, Julie réitère un mouvement *d'avant-arrière* sur sa chaise, mouvement dirigé vers les étudiantes concernées par l'exercice de simulation quand elle se penche en avant et vers l'ensemble du groupe lorsqu'elle s'appuie contre le dossier (SH4-J). Cette modalité corporelle (en référence à Kress *et al.*, 2001) démontre un souhait de régulation visant à accompagner et valoriser la prise de parole des étudiants. Nous retrouvons cette perspective dans la gestuelle iconique, indexicale ou rythmique réalisée par les enseignants du corpus, ce qui nous amène à déterminer que, pour relancer, maintenir, susciter la dynamique interactionnelle en cours de séance de débriefing, le formateur utilise fréquemment les modalités gestuelle et corporelle ou posturale.

(U9-J) renommant les éléments pertinents, fait des gestes précis (compte sur ses doigts, encadre avec ses mains)

(E9-J) cherche à signifier que ces éléments mentionnés sont importants

(U12-H) quittançant les propos des étu-actrices, fait de nombreux gestes qui accompagnent sa parole

(E12-H) cherche à animer de façon vivante

Celles-ci font partie de leurs déjà-là expérientiels, soit attribuées à leurs composantes biographiques personnelles et professionnelles, et ne sont pas liées à une injonction procédurale. Toutefois, nous relevons chez Claire un fort impact du cadre prescrit sur sa posture corporelle. En effet, elle conserve la même position tout au long du débriefing soit : jambes croisées, dos appuyé contre le dossier, mains croisées posées sur ses feuilles elles-mêmes posées sur son genou gauche replié, tête tournée majoritairement vers les étu-actrices²³. Ceci est corrélé avec le fait que Claire reste quasi exclusivement centrée sur les étu-actrices, ce qu'elle relève tout au long de la séance d'autoconfrontation.

verbatim-C mais encore une fois pour moi c'était une erreur de pas avoir assez rapidement renvoyé au groupe. Et du coup après peut-être que j'me dis que la participation moindre du groupe est due à cette position. Du coup ils se sont sentis trop mis de côté

²³ éléments récurrents de la colonne « Actions du point de vue du chercheur » du verbatim à deux volets de Claire

et ils se sont pas mis en posture de réfléchir, en position de questionner et ça a pu avoir une incidence sur la vie du groupe, oui.

Elle explique cette centration par la contrainte importante qu'elle a attribuée au respect du cadre lors du débriefing.

(I16-C) se rend compte de son manque de liberté qui est contraignant dans son rôle

Elle ne s'est ainsi pas autorisée à utiliser son référentiel postural, figée par la crainte de ne pas mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF et son adaptation par le groupe d'enseignants. Cette interprétation, sur la base des actions mises en évidence du point de vue du chercheur dans le protocole à deux volets, est en relation avec les propos de Claire sur l'impact du cadre tels que nous les avons développés dans les chapitres d'analyse précédents. Nous constatons que le désir d'appartenance à une culture professionnelle commune peut, à vouloir trop y tendre, devenir contraignant et empêcher le formateur de recourir à ses ressources expérientielles.

7. Discussion

7.1 Éléments de synthèse

Dans notre problématique, nous nous sommes interrogée sur l'impact d'un dispositif de formation prescriptif sur des formateurs expérimentés mais novices en débriefing. L'analyse du corpus nous a permis de relever plusieurs éléments de régularité que nous souhaitons synthétiser ici.

Nous constatons que tous les formateurs suivent rigoureusement le cadrage en trois phases distinctes, corrélées à des objectifs pédagogiques spécifiques, tel que prescrit dans le cadre NLN/JSF. La phase de contextualisation est exclusivement centrée sur le ressenti des étudiants. Dans la seconde phase de décontextualisation, ce sont les contenus théoriques qui sont travaillés avec la participation de tout le groupe. La dernière phase de recontextualisation est également orientée vers l'ensemble des étudiants mais de manière à ce que chacun puisse exprimer ses apprentissages et les transferts envisagés. Le cadre NLN/JSF est la préoccupation majeure des formateurs qui veillent, de façon plus ou moins rigoureuse, à adhérer au plus près aux prescriptions planifiées préalablement. Cette rigueur est rendue visible notamment par la régularité temporelle dont font preuve les enseignants dans l'empan dédié au débriefing. En effet, 5% de la durée de celui-ci sont consacrés à la première phase, puis environ 60% à la seconde phase pour terminer par une troisième phase de durée flexible

selon la variable « dynamique interactionnelle », soit entre 5% à 20%. Tous les enseignants ont pointé le temps restant vers la moitié de la séance de débriefing. Cette adhésion quasi uniforme au cadre logistique se reflète également dans l'utilisation, effective ou rassurante, du canevas de questions types, non contextualisées, régulièrement consulté par chaque formateur. Le surinvestissement ressenti vis-à-vis du programme planifié, tout comme le recours à des outils impersonnels, démontrent une approche novice de la séance de débriefing. Les enseignants du corpus de recherche ne nient pas cette situation, cependant ils relèvent la tension qu'elle génère face à leur expertise pédagogique qui les conduirait à orienter différemment certaines séquences. Ils mettent également en évidence le dilemme induit par leur souci d'adhésion au protocole, défini par le groupe d'enseignants, face à une approche spontanée, fondée sur des référentiels conceptuels notamment, qui les conduiraient à davantage d'improvisation et de liberté didactiques.

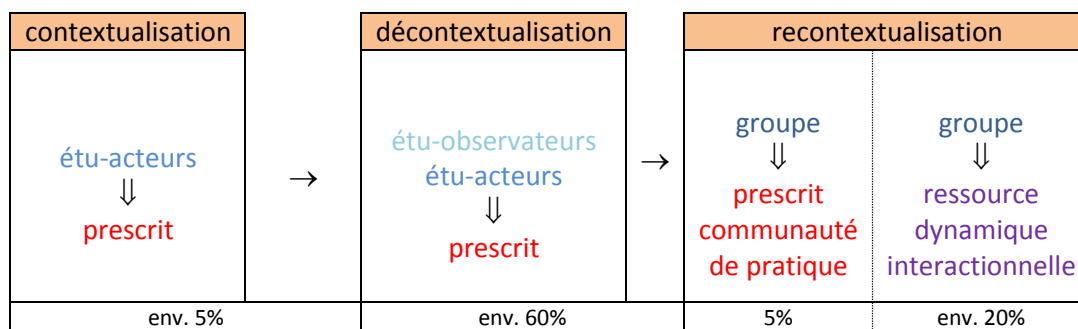


Figure 7: Modélisation du déroulement de la séance de débriefing

La figure 7 ci-dessus rend compte de l'orientation des préoccupations des formateurs de manière généralisée en fonction du déroulement temporel, soit selon les trois phases du débriefing (dont la durée de chacune est exprimée en % du temps total).

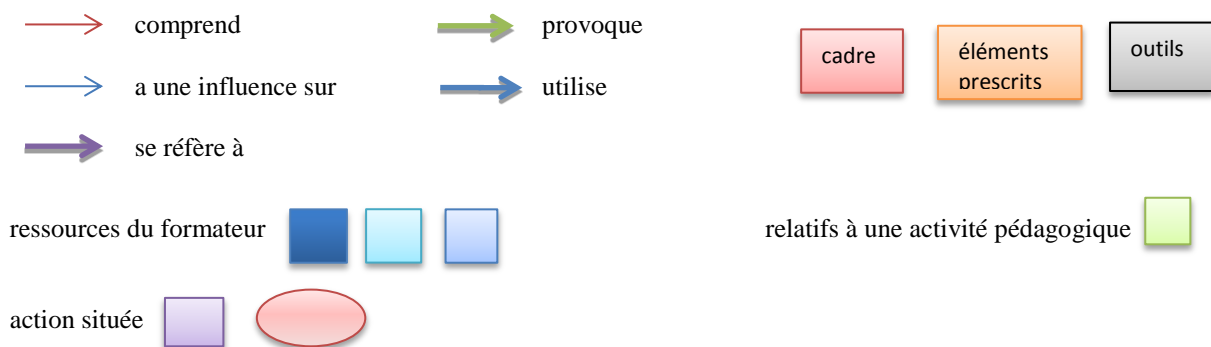
7.2 La dynamique interactionnelle

Nous mettons en évidence une variable-clé au sein du corpus étudié : la dynamique interactionnelle. Celle-ci nous apparaît comme ayant un rôle-pivot dans la démarche pédagogique des enseignants en débriefing post-simulation. Effectivement, nous constatons, dans l'analyse de la co-production des données, que le degré de considération de celle-ci a un impact majeur sur la façon dont la prescription est appréhendée. Si la focale est mise prioritairement sur les aspects interactionnels dans le groupe, alors le cadre est davantage considéré comme une ressource dans le sens d'un cadrage bénéfique aux échanges

constructifs. La tension s'oriente vers l'expertise des déjà-là intentionnels généraux, conceptuels et expérientiels des enseignants. Par contre, lorsque l'attention est centrée sur le respect du suivi du protocole prescrit, nous observons un amoindrissement de la dynamique interactionnelle, ce qui met en évidence le déjà-là intentionnel spécifique novice du formateur en débriefing. Le souhait affiché d'une appartenance à une communauté de pratique experte dans la technique pédagogique en simulation, s'avère être davantage un obstacle contraignant l'enseignant à un statut de novice et de ce fait préterit la dynamique interactionnelle garante d'une aisance experte.

La *figure 8* illustre la pratique modélisée du formateur en débriefing et place la variable *dynamique interactionnelle* en lien avec une action pédagogique ou une improvisation situées, soit non pas comme une donnée fondatrice de la démarche mais comme une donnée étroitement et uniquement liée à une prise en compte située de l'action par l'enseignant. La modélisation suivante pourrait être considérée comme « une description mécaniciste et causaliste de l'action » (Quéré, 1997, p.170) et serait alors en rupture avec le point de vue « situationnaliste » soutenu dans notre analyse. Effectivement, tenter de reconstituer les enchaînements de l'action du formateur sous la forme d'un plan et considérer l'acteur comme agissant conformément à ces algorithmes réfèrent fortement au paradigme symboliste des sciences cognitives, critiqué notamment par Suchman. Nous explicitons notre démarche de modélisation par une perspective purement illustrative de l'importance des référentiels, des tâches cognitives et des artefacts (dans le sens de « mines de connaissances » selon Quéré, 1997) que l'enseignant est amené à gérer en cours d'action. Ce schéma n'est pas une marche à suivre, un protocole régissant les actions à réaliser, mais une carte dans laquelle le formateur va et vient selon qui il est en tant que personne et pédagogue, selon ses ressources et ses aspirations, selon son niveau d'expertise et selon les aspects situationnels du temps et de l'espace.

Légende de la figure 8 :



Modélisation de la pratique

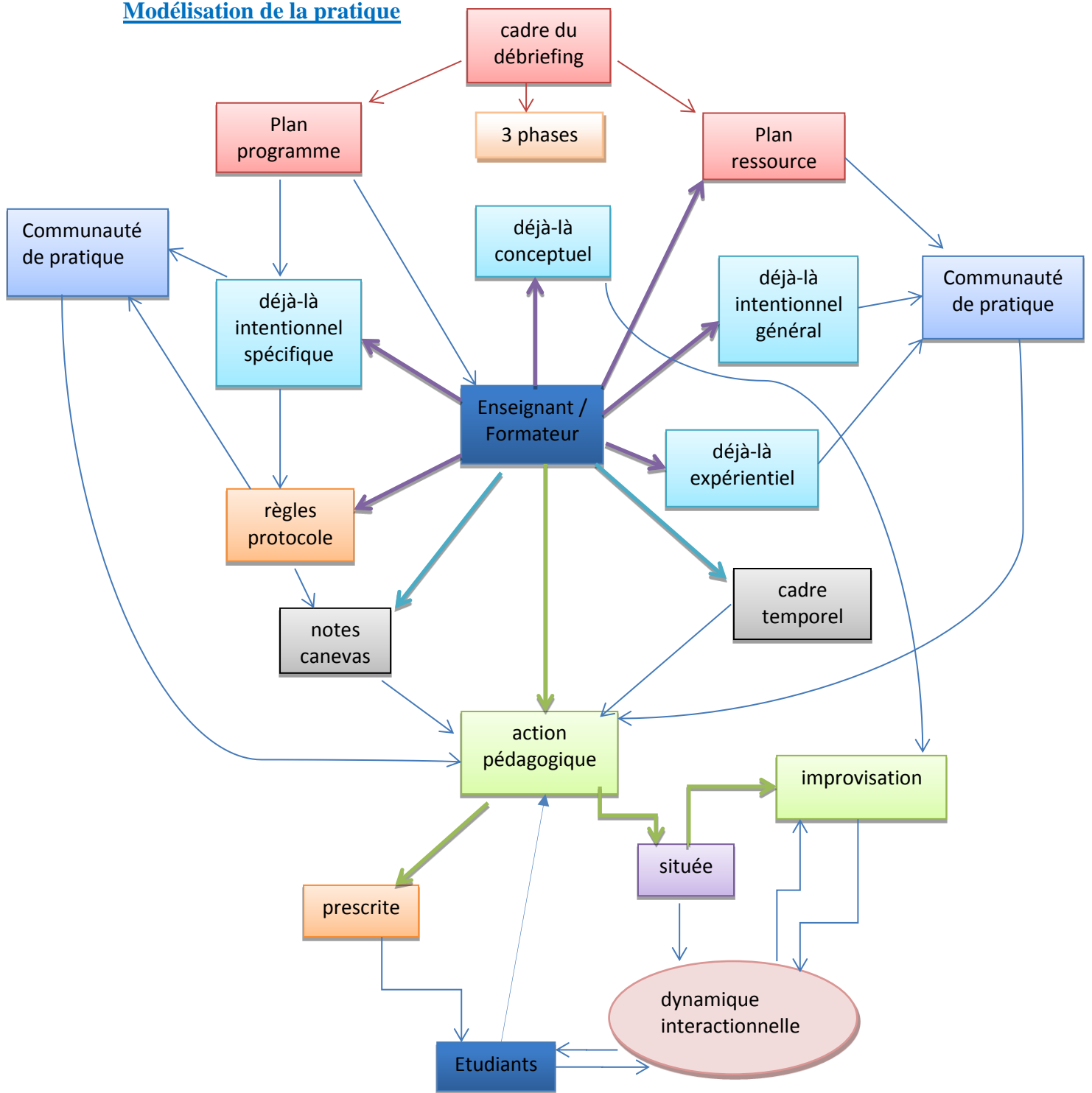


Figure 8 : Modélisation générale de la pratique des formateurs en débriefing

7.3 Perspectives

Dans l'option choisie d'une approche pédagogique située, nous retrouvons l'interdépendance entre l'action pédagogique improvisée et l'interaction, principes d'un fonctionnement improvisationnel expert énoncés par Yinger (1987) et Tochon (1993). Les données analysées dans notre corpus de recherche démontrent toute la complexité de l'activité de l'enseignant qui se voit, en cours d'action, contraint de s'approprier une prescription tout en assurant une dynamique interactionnelle efficace à l'apprentissage contextualisé des étudiants. Il s'agit, pour le formateur, de parvenir à intégrer le cadre prescrit de manière à ce qu'il devienne transparent dans son action pédagogique : « Precisely when it is most genuinely appropriated equipment becomes transparent » (Dreyfus²⁴, 1991, cité par Suchman, 2007, p.73). Ainsi, les procédures sous-tendant l'action située ne deviennent explicites que lorsqu'il y a perturbation ou défaillance dans le déroulement de celle-ci. Ce qui est peu fréquent chez l'enseignant expert, mais qui s'avère évident chez le novice qui se situe dans une démarche d'appropriation de la technique pédagogique.

L'explication, préalable à notre recherche, que nous donnions aux difficultés transmises par les formateurs lors des séances de débriefing post-simulation, s'orientait vers l'origine anglo-saxonne du cadre choisi, soit vers une uniformisation de la pratique enseignante sans que la culture professionnelle soit considérée. Cette primauté d'une prescription non contextualisée déstabiliserait ainsi les enseignants. Or, l'analyse des données du corpus nous amène à constater que l'appartenance à la communauté de pratique, soit une culture professionnelle partagée, ne représente pas nécessairement une ressource mais peut, au contraire, devenir contraignante et considérée comme prescriptive, même si le cadre lui-même ne se réclame pas d'une telle prescription. Ce n'est donc pas la progression centripète vers une communauté de culture professionnelle semblable qui rend invisible le canevas prescrit, mais bien l'interaction improvisationnelle singulière que s'autorise le formateur dans la situation *ici et maintenant* qu'il vit avec le groupe d'étudiants.

7.3.1 Une perspective d'économie cognitive

Dans notre analyse, nous avons mis en évidence la contrainte du plan prescrit sur l'action pédagogique des enseignants. Nous avons démontré que, sans prise en compte du contexte effectif de la situation interactionnelle, le formateur ne parvient pas à potentialiser ses différents savoirs, que nous avons appelés « déjà-là », qui lui permettent de construire un

²⁴ Dreyfus donne l'exemple de la canne de l'aveugle, exemple par ailleurs repris par Wittgenstein, Merleau-Ponty, Mauss et Durand.

savoir-faire expert dans le sens de « capacité globale à éprouver la situation en fonction d'un certain nombre d'idées d'ensemble sur les conduites et les émotions humaines, et à produire les actions appropriées » (Quéré, 1997, p.172). Nous parlions, dans l'exposé de la problématique, des recherches anthropologiques réalisées par Lave sur les opérations mathématiques. Outre les apports liés aux communautés de pratique comme ressources dans le développement de l'expertise, Lave (citée dans Quéré, 1997) relève l'importance de la routinisation des pratiques qui permet de réduire les opérations cognitives complexes par la mise en évidence d'indices présents dans l'environnement et immédiatement, en situation, interprétables. Ces indices sont appelés « affordances » et ils « offrent des actions (et des abstentions) possibles ou nécessaires, qui se présentent spontanément à l'agent qui les perçoit » (p.173). Ces *affordances* sont ainsi étroitement liées aux situations et reposent sur des capacités et des habitudes d'action *routinisées*. Les routines, en réduisant « la gamme des faits à sélectionner et des choix à opérer » (p.173), parviennent à structurer l'environnement et à diminuer les tâches cognitives, ce que Quéré (1997) nomme « économie cognitive ». De ce fait, et contrairement au sens commun véhiculé d'absence de créativité, les routines augmentent la capacité d'action de l'enseignant qui, allégé de tâches cognitives complexes, peut s'adonner à des actions innovantes et créatives et improviser.

Dans sa contribution, Quéré (1997) cite Kirsh (1995) en déclarant que « nous pouvons utiliser l'espace pour simplifier nos tâches physiques et cognitives : les arrangements spatiaux simplifient les choix, la perception et la computation interne » (p.174). Nous pouvons transposer cet énoncé à l'analyse du corpus de notre étude et envisager de modifier l'environnement dédié à la séance de débriefing de manière à mettre à disposition des formateurs des indices, *affordances*, réduisant leur tâche cognitive, favorisant l'émergence de routines et donc potentiellement le développement d'une activité pédagogique plus aisée et experte.

L'environnement

Concrètement, nous constatons que la disposition en cercle et l'installation sur des chaises-pupitres sont considérées comme inhérentes au cadre du débriefing car cela permet une vision du groupe par chacun, ce qu'exprime Julie : « j'ai eu envie qu'on se mette en cercle pour avoir tout le monde à la vue ». Hors, ces chaises ne sont pas très confortables et inadaptées lorsque, par exemple, un étudiant est en surpoids ou gaucher. De plus, le pupitre, de petite taille, ne permet pas au formateur de disposer ses différents supports de notes de manière à pouvoir les visualiser en tout temps de la séance.



Figure 9 : Exemple d'une chaise-pupitre²⁵

Nous avons constaté qu'à la Johns Hopkins University School of Nursing (Baltimore, USA)²⁶, qui possède un centre de simulation de pointe pour la formation en soins infirmiers, fondé par Pamela Jeffries à l'origine du NLN/JSF, les salles dédiées aux séances de débriefing sont conçues de la manière suivante :

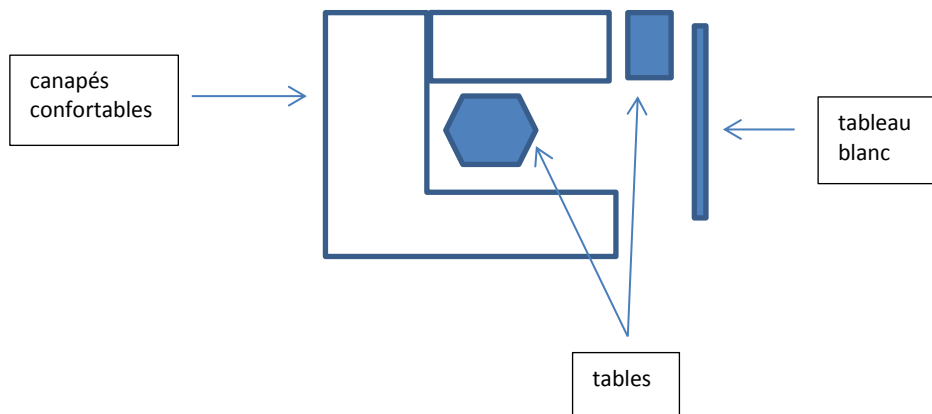


Figure 10 : Plan d'une salle de débriefing à la School of Nursing de JHU

L'enseignant se place généralement debout face au groupe et devant le tableau blanc, mais il s'assied aussi volontiers un moment vers les étudiants, voire s'agenouille et leur donne des explications griffonnées sur la table basse vers eux. La table près du tableau est utilisée pour le dépôt des documents du formateur. Nous voyons ainsi que l'environnement est aménagé de manière à favoriser l'interaction visuelle avec le groupe tout en offrant la possibilité au formateur de se mouvoir à sa guise, selon son mode de faire *routinisé* et selon la situation *ici et maintenant* de l'échange spontané avec les étudiants. Nous avons eu l'occasion d'assister à des séances de débriefing menées par différents enseignants et nous avons constaté que, tout en conservant les mêmes objectifs d'apprentissage, ceux-ci s'installaient et se mouvaient

²⁵ repérée sur le site http://www.perfektsc.com.pl/index_fr.php?pokaz=krzesla_fr

²⁶ JHU SON : <http://nursing.jhu.edu/>, institution partenaire de la HEdS La Source dans laquelle nous avons eu l'opportunité de réaliser une semaine de formation

différemment. L'espace de la salle leur permettait d'avoir des repères et ainsi d'alléger leur tâche cognitive et de renforcer leur potentiel créatif. Nous avons également assisté à des déplacements du groupe en salle de simulation pour travailler sur un aspect technique incompris par le groupe d'étudiants ou amené confusément, puis un retour en salle de débriefing pour la poursuite de la séance. Bien entendu, cette liberté d'action est corrélée avec l'expertise acquise depuis de nombreuses années de pratique enseignante. A la HEdS La Source, les enseignants disposent également d'un tableau blanc et auraient la possibilité d'installer une table pour y poser leurs documents. Ainsi, ils seraient plus libres dans leurs déplacements dans l'espace ce qui certainement, de par leur expertise pédagogique et la similitude avec d'autres approches didactiques pratiquées, leur permettrait d'aller puiser dans leur déjà-là intentionnel général notamment de manière à ne plus contraindre leurs actions au cadre prescrit, mais se permettre des actions pédagogiques créatives. Nous supposons que si les enseignants font « leur » l'environnement dédié au débriefing, alors ils développeront des routines qui les conduiront du noviciat à l'expertise, mais peut-être sans une adéquation complète à la prescription ni aux injonctions de leur communauté de pratique, soit du groupe d'enseignants en simulation. Ceci ne nous semble pas être un obstacle car la dynamique interactionnelle est ainsi privilégiée, ce qui s'avère être la focale pédagogique d'une action située en débriefing.

Le canevas

Dans l'approche de la cognition /action située qui est la nôtre, nous considérons les supports de notes, et spécifiquement le canevas de questions-types, utilisés par les formateurs au cours de la séance de débriefing et régulièrement consultés, comme des « artefacts cognitifs ». Un *artefact cognitif* « décharge celui qui s'en sert d'une partie de ses tâches cognitives (mémorisation, représentation...), car [il] contient une quantité d'informations énormes et cristallise un nombre considérable d'opérations cognitives » (Quéré, 1997, p.176). Cette définition nous semble correspondre à l'analyse réalisée des différents corpus quant au contenu des canevas de notes et à leur utilisation. L'auteur ici ne traite pas de l'aspect rassurant de cet artefact alors que, dans notre recherche, il est plusieurs fois consulté à des fins de réassurance pour le formateur dans cette démarche pédagogique spécifique et nouvelle. Par contre, il mentionne que « la structure physique des artefacts incorpore souvent un certain nombre de contraintes qui s'exercent sur les activités dans lesquelles ils sont utilisés » (Ibid., p.177). Cet aspect est soulevé par tous les enseignants qui cherchent, tout en poursuivant leur interaction avec les étudiants, à consulter leurs notes rapidement. La dynamique est chaque

fois perturbée car soit le discours est interrompu, soit l'information cherchée n'est pas trouvée et laisse le formateur dans le doute. Au même titre que le plan prescrit, le canevas devient une contrainte et non une ressource. Nous nous interrogeons sur le format de ce dispositif et sur son contenu. Est-ce que la réalisation de cartes de couleurs, relatives aux trois phases du débriefing ainsi qu'aux données relevées en simulation et aux objectifs à atteindre, seraient plus aisées à manipuler ? Les informations recherchées seraient rapidement trouvées grâce au code-couleur et les cartes prendraient peu de place si l'enseignant utilise une chaise-pupitre. Nous pensons également qu'il serait important que les formateurs puissent s'approprier ces artefacts en les créant eux-mêmes en fonction de leurs besoins individuels, selon leur mode de faire dans la dynamique du débriefing. Ces outils leur appartiennent et ne relèvent pas de la prescription, à eux de s'autoriser à être créatifs ! Le tableau blanc peut s'avérer être également une ressource-artefact intéressante dans la dynamique interactionnelle. Il incombe peut-être également aux enseignants d'oser l'utiliser davantage.

La mesure du temps

Nous avons constaté combien le temps importe dans le cadrage rassurant de la séance pour les formateurs. Tous consultent régulièrement smartphone ou montre pour vérifier où ils se situent dans l'empan temporel dédié au débriefing, soit trente minutes dans ce contexte. Des recherches sont actuellement envisagées afin de parvenir à une définition adaptée du temps imparti pour la simulation : « while much research has been done in the last five years, much more is needed – to answer relatively simple questions, such as how much time is appropriate for a specific simulation (...) » (Jeffries, 2012, 237). Nous relevons que la temporalité, dans la perspective d'un cadre prescrit uniformisé, revêt un intérêt majeur pour les chercheurs qui se situent dans cette approche. Comme nous l'avons démontré ici, cela ne nous apparaît pas comme étant une donnée significative dans le déroulement dynamique et interactif de la séance. C'est la situation *ici et maintenant* qui est coproduite par les étudiants et l'enseignant, par les structures d'attente de chacun, qui constituera l'échange interactionnel et définira spontanément la durée du débriefing. Bien entendu, nous concevons que, dans un souci logistique d'occupation des salles, une durée maximale doit être déterminée. Cependant, nous sommes convaincue que dans cet empan, l'enseignant peut prendre des libertés. Mais pour l'aider dans cette démarche, il serait bienvenu qu'il dispose d'une horloge murale bien visible de manière à ne pas avoir à chercher l'heure et ne pas interrompre, par son attitude non verbale et sa gestuelle, le cours de l'interaction.

7.3.2 Une perspective de formation à l'improvisation

Notre analyse et la modélisation de la pratique des formateurs démontrent que la valorisation de la dynamique interactionnelle est rendue possible par une action pédagogique située et suffisamment intériorisée par l'enseignant qui, libéré de la contrainte prescriptive, parvient à s'appuyer sur des routines et des artefacts-ressources jusqu'à improviser avec aisance. Nous rejoignons ici les concepts, travaillés dans la problématique, relatifs au fonctionnement improvisationnel de l'expert (Tochon, 1993) ainsi que les considérations de Yinger (1987) sur la performance improvisationnelle de l'enseignant en interaction dynamique. En nous appuyant sur les données produites dans le corpus de recherche, nous constatons que les formateurs ne se donnent pas le droit d'oser improviser afin de garantir l'adéquation au cadre. Ceci, comme expliqué précédemment, est en lien avec leur expérience novice en débriefing, mais peut-être est-elle aussi sous-tendue par la notion véhiculée de « performance » à réaliser. Effectivement, nous retrouvons dans tous les récits réduits l'attente des acteurs de « parvenir à mener le débriefing selon le cadre prévu ». La focale est mise sur l'enseignant lui-même qui se retrouve face à un auditoire plus ou moins passif devant lequel il doit réaliser une tâche prescrite adéquatement, selon les critères des trois phases et les structures temporelle et spatiale données. Sawyer (2004) pose un regard critique sur la métaphore de la performance dans l'enseignement. Pour lui, et rejoignant Yinger (1987), l'enseignement est une performance improvisationnelle qui met l'emphase sur les actions créatives du formateur dans son travail interactif avec le groupe d'étudiants. Sawyer (2004) relève également que l'enseignant novice, comme c'est le cas dans notre recherche, nécessite davantage de structures pour construire ses routines de manière à ensuite pouvoir improviser sur la base de routines intégrées. Comme nous l'avons montré, l'expertise pédagogique, que nous avons appelé « déjà-là intentionnel général », est une ressource majeure pour l'enseignant novice en débriefing. Cependant, et nous l'avons également mis en évidence, celle-ci ne suffit pas à mettre à l'aise le formateur et à le libérer des contraintes pour oser entrer dans l'interaction dynamique *ici et maintenant*, même si certains déjà-là conceptuels et expérientiels peuvent être aidants.

« Improvisational skill is required to manage the participatory aspects of social interaction » (Sawyer, 2004, p.15). Afin de réaliser son action de facilitateur dans la séance de débriefing et développer des outils créatifs dans la façon de la guider, le formateur nécessite des compétences improvisationnelles. Celles-ci peuvent être acquises par l'expérience, mais également grâce à des formations à l'improvisation sous forme d'ateliers visant « à aider les enseignantes et les enseignants à faire face aux imprévus et à élaborer des solutions de

manière créative à partir de ceux-ci » (Pelletier & Jutras, 2008, p.191). Dans les classes théâtrales d'improvisation, Pelletier et Jutras (2008) démontrent que la capacité d'écoute tout comme la rapidité d'exécution et la vigilance sont développées et concourent à ce que les formateurs se créent de nouvelles stratégies dans leurs interactions avec les groupes d'étudiants. Nous pensons que, dans le contexte présenté ici, soit l'implémentation d'une technique pédagogique nouvelle et fortement prescrite, permettre aux enseignants de développer des compétences improvisationnelles lors d'ateliers théâtraux, développerait leur potentiel créatif et leur apporterait aisance et motivation dans la guidance de la séance de débriefing.

8. Conclusion

Parvenue au terme de notre écriture, ce n'est pourtant pas le mot « conclusion » qui nous vient à l'esprit tant les ouvertures amenées par notre recherche nous semblent riches et passionnantes! De notre questionnement large de départ « *Quelle est l'activité réelle du formateur en soins infirmiers lors de la séquence de débriefing en situation clinique simulée ?* », nous sommes parvenu à mettre en évidence des récurrences, le plus souvent similaires, propres à l'action pédagogique du novice en débriefing. Nous avons ensuite envisagé des perspectives concrètes telles qu'un réaménagement de l'environnement de la classe, la création d'outils pratiques et l'accès à des ateliers de formation à l'improvisation. Nous avons conscience que notre étude est restreinte et demanderait à être enrichie de données supplémentaires, notamment produites dans divers milieux de formation en soins infirmiers, avec des degrés d'expertise différents. Nous sommes également convaincue que notre statut de membre du corps professoral de l'institution, et donc collègue des formateurs qui constituent le corpus, peut être considéré comme une limite à notre recherche ou, inversement, être envisagé comme un atout, le contexte étant connu et la centration sur le contenu des données étant plus aisée. En tant que chercheur, nous ne sommes cependant pas ici dans une démarche objective mais bien dans une co-construction des données avec les acteurs et celle-ci se veut, par essence, subjective, ce que nous assumons.

Notre étude ouvre des perspectives de recherche futures qui nous apparaissent intéressantes. Le cadre NLN/JSF a été conçu et est travaillé à l'aune des sciences infirmières essentiellement. Hors, il nous apparaîtrait pertinent de développer des recherches sur son implémentation dans les cursus académiques mais sous l'angle des sciences de l'éducation,

avec focale sur la formation des adultes, soit le développement des compétences pédagogiques et didactiques propres à ce type de public. Il s'avèrerait alors également intéressant d'étendre notre recherche au débriefing post-simulation dans un cursus de formation professionnelle, mais indépendamment de l'orientation de celle-ci. Nous aurions ainsi une vision généraliste du rôle du formateur en débriefing post-simulation. Cela pourrait ainsi aboutir à la création d'un dispositif de formation pédagogique centré sur les performances du formateur en débriefing incluant tant des aspects liés aux phases, aux outils, à l'espace et au temps en lien avec l'adaptation du cadre prescrit à la communauté de pratique enseignante, qu'aux aspects liés aux compétences improvisationnelles et créatives du formateur en tant que personne et pédagogue. De plus, nous avons constaté au fil de nos nombreuses lectures, combien la focale est mise sur l'apprentissage réalisé par les étudiants lors du débriefing, sur les dimensions cliniques de celui-ci en lien avec les bénéfices pour leur cursus pratique. Cependant, nous n'avons pas lu de données relatives à des recherches réalisées sur la mise en place de dispositifs de formation dédiés aux formateurs en simulation, et spécialement en débriefing. Nous envisageons ici une perspective de développement fort intéressante et pertinente, eu égard aux besoins des enseignants émergents de l'analyse développée dans notre contribution.

Une autre orientation de recherche, mentionnée notamment par Levett-Jones et al. (2011), serait de réaliser une enquête similaire à celle menée ici, auprès des mêmes acteurs, mais sur plusieurs années, de manière à mesurer les aspects liés à l'expertise et pouvoir créer des formations adaptées pour les enseignants. Cela nécessiterait un suivi à moyen et long terme des formateurs ayant été impliqués dans ce corpus en tant que novices.

« Il faut non pas faire ce qu'on avait prévu, mais réussir avec félicité la performance présente ». Nous nous permettons de préciser cette citation de Hennion (2010, p.145) en rédigeant: « réussir avec félicité la performance *improvisationnelle* présente » ! Telle est la devise qui est la nôtre au moment de mettre un point final, ou de suspension, à notre mémoire...

9. Références

- Béguin, P. (2005). La simulation entre experts : double jeu dans la zone proximale de développement et construction d'un monde commun. In P. Pastré & P. Rabardel (Dir.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp.55-77). Toulouse : Octarès Editions.
- Cambon-Bessières, L. (2009). Innovation pédagogique et déstabilisation identitaire des formateurs de l'administration pénitentiaire. *Pyramides*, 18, 37-54.
- Cant, R.P. & Cooper, S.J. (2010). Simulation-based learning in nurse education : systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 66 (1), 3-15. doi : 10.1111/j.1365-2648.2009.05240.x
- Charlier, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique. In E. Bourgeois & M. Durand (Dir.), *Apprendre au travail* (pp. 99-110). Paris : PUF.
- Delmas, Ph. & St-Pierre, L. (2011). La simulation, plus qu'un outil didactique, une approche pédagogique. *Soins cadres, Supplément au no 80*, S11-S15.
- Delmas, Ph. & St-Pierre, L. (2013). Le modèle théorique du Nursing Education Simulation Framework. *Soins cadres*, 85, 41-47.
- Dreifuerst, K.Th. (2009). The essentials of debriefing in Simulation Learning : A Concept Analysis. *Nursing Education Perspectives*, 30 (2), 109-114.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois & M. Durand (Dir.), *Apprendre au travail* (pp.15-32). Paris : PUF.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. (3^e éd.). Paris : PUF.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 83-103.
- Fanning, R. & Gaba, D. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Society for Simulation in Healthcare*, 2(2), 115-125. doi: 10.1097/SIH.0b013e3180315539
- Froger, O. (2011). La simulation. In A.-C. Allin (Dir.), *Le guide du formateur: une approche par compétences* (pp.63-85). Rueil-Malmaison: Wolters Kluwer France.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (I. Joseph & M. Joseph, trad.). Paris : Les éditions de minuit. (Original publié en 1974)
- Haute Ecole Spécialisées de Suisse occidentale (HES-SO) (n.d.). *Plan d'études cadre. Bachelor 2012. Filière de formation en Soins infirmiers*. Delémont.
- Hennion, A. (2010). La mémoire et l'instant. Improvisation sur un thème de Denis Laborde. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 18 (1), 141-152.

- Jeffries, P.R. (Ed.). (2007). *Simulation in nursing education: From conceptualization to evaluation*. New York: National League for Nursing.
- Jeffries, P.R. (Ed.). (2012). *Simulation in nursing education: From conceptualization to evaluation* (second edition). New York: National League for Nursing.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005a). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kolb & Kolb (2005b), *HayGroup Experience Based Learning Systems*, Inc.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. Londres : Continuum.
- Lafond, C. M. & Van Hulle Vincent, C. (2012). A critique of the National League for Nursing/Jeffries simulation framework. *Journal of Advanced Nursing*, 69 (2), 465-480.
- Lauzon, N. & Corriveau, L. (2013). L'apprentissage experiential comme approche de coaching de directions d'établissement scolaire en insertion professionnelle. In E. Charlier, J.-F. Roussel & S. Boucenna (Dir.), *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* (pp.91-102). Bruxelles: De Boeck.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78. Accès <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>
- Levett-Jones, T., et al. (2011). The development and psychometric testing of the Satisfaction with Simulation Experience Scale, *Nurse Education Today*, doi: 10.1016/j.nedt.2011.01.004
- Loizon, D., Margnes, E. & Terrisse, A. (2005). La transmission des saviors: le savoir personnel des enseignants. *Savoirs*, 8(2), 107-123.
- Mezzana, S., Stroumsza, K., Seferdjeli, L. & Baumgartner, P. (2013). De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité d'éducateurs spécialisés. *@ctivités*, 10(2), 193-206. Accès <http://www.activites.org/v10n2.pdf>
- Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexions sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey. *Eduquer*, 6, 1-8. Accès <http://rechercheseducations.revues.org/318>
- O'Brien, H.V., Marks, M.B. & Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétroaction): un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie Médicale*, 4(3), 184-191.
- Pastré, P. (2005). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In P. Pastré & P. Rabardel (Dir.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp.17-40). Toulouse : Octarès Editions.

- Pastré, P. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. In Ph. Carré & P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.401-421). Paris : Dunod.
- Pelletier, J-P & Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation active dans la gestion des imprévus en salle de classe de niveau secondaire. *McGill Journal of Education*, 43(2), 187-212.
- Poizat, G., Sève, C., Serres, G. & Saury, J. (2008). Analyse du partage d'informations contextuelles dans deux formes d'interactions sportives : coopératives et concurrentielle. *Le travail humain*, 71 (4), 323-357.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15 (85), 163-192.
- Rabardel, P. & Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. In J.-M. Barbier & M. Durand (Dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp.31-60). Paris : PUF.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, 30(3), 535-554.
- Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Rudolph, J.W., Simon, R., Rivard, P., Dufresne, R.L. & Raemer, D.B. (2007). Debriefing with Good Judgment : Combining Rigorous Feedback with Genuine Inquiry. *Anesthesiology Clinics*, 25, 361-376. doi :10.1016/j.anclin.2007.03.007
- Rudolph, J.W., Simon, R., Raemer, D.B. & Eppich, W.J. (2008). Debriefing as Formative Assesment : Closing Performance Gaps in Medical Education. *Academic Emergency Medicine*, 15, 1010-1016. doi :10.1111/j.1553-2712.2008.00248
- Salembier, P., Theureau, J., Zouinar, M. & Vermersch, P. (2001). Action/cognition située et assistance à la coopération, 12^{ème} journées francophones d'ingénierie des connaissances IC'2001, 25-27 Juin, Grenoble.
- Samurçay, R. (2005). Concevoir des situations simulées pour la formation professionnelle : une approche didactique. In P. Pastré & P. Rabardel (Dir.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp.221-239). Toulouse : Octarès Editions.
- Samurçay, R. & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le Travail Humain*, 61(4), 333-359.
- Savoldelli, G. (2011). *Le débriefing post - simulation : art ou science ?* Congrès international « sécurité des patients – avanti ! ». Genève : HUG.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative teaching : Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33 (2), 12-20.

- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les Editions Logiques inc.
- Suchman, L.A. (2007). *Human-Machine Reconfigurations. Plans and Situated Actions, 2nd Edition*. New York : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (1999). Module 2 : Analyse de la pratique, constructivisme & ingénierie. Cours des UV SC 23 et SH 12, UTC/SHT, Cours 4, Compiègne.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J. Mallet, J.-M. Barbier & J.-C. Parmentier (Dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.171-211). Paris : PUF.
- Theureau, J. (2004a). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès Editions.
- Theureau, J. (2004b). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *@ctivités, 1(2)*, 11-25. Accès <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octarès Editions.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'Anthropologie des connaissances, 4/2*, 287-322.
- Tochon, F.V. (1993a). *L'enseignant expert*. Paris : Edition Nathan.
- Tochon, F.V. (1993b). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert ». *Revue des sciences de l'éducation, 9(3)*, 437-461. Accès <http://id.erudit.org/iderudit/031641ar>
- Truchot-Cardot, D. (2011). La simulation appliquée à la formation en soins infirmiers. In Société Française d'Editions Médicales (Ed.), *Place de la simulation dans les nouveaux enjeux en santé* (pp.57-68). (S.I.) : SFEM éditions.
- Vidal-Gomel, Ch., Fauquet-Alekhine, Ph. & Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Dir.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp.115-141). Toulouse : Octarès Editions.

10. Liste des tableaux et figures

■ Tableaux

<i>Tableau 1 : Extrait du récit réduit de Claire</i>	<i>p.29</i>
<i>Tableau 2 : Canevas de questions selon les phases du débriefing</i>	<i>p.32</i>
<i>Tableau 3 : Exemple d'interaction chercheur-formateur lors de la séance d'autoconfrontation (extrait du verbatim de Julie)</i>	<i>p.34</i>
<i>Tableau 4 : Extrait d'un protocole à deux volets (extrait du verbatim d'Hugo)</i>	<i>p.37</i>
<i>Tableau 5 : Extrait du verbatim de Tom</i>	<i>p.37</i>
<i>Tableau 6 : Extrait du verbatim de Claire</i>	<i>p.38</i>
<i>Tableau 7 : Extrait du tableau dynamique de Hugo</i>	<i>p.39</i>
<i>Tableau 8 : Extrait des focales des R, E, A de Julie</i>	<i>p.40</i>
<i>Tableau 9 : Extrait du tableau des catégorisations des S de Hugo</i>	<i>p.41</i>
<i>Tableau 10 : Focales des R, E, A</i>	<i>p.54-55</i>
<i>Tableau 11 : Extrait du verbatim de H</i>	<i>p.59</i>
<i>Tableau 12 : Extrait du récit réduit de H</i>	<i>p.61</i>

■ Figures

<i>Figure 1 : Experiential Learning Cycle</i>	<i>p.16</i>
<i>Figure 2 : Le robot Shakey</i>	<i>p.21</i>
<i>Figure 3 : Plan du SEB</i>	<i>p.33</i>
<i>Figure 4 : Photo d'une séance d'autoconfrontation dans un bureau</i>	<i>p.35</i>
<i>Figure 5 : Photo d'une séance d'autoconfrontation dans la salle de débriefing</i>	<i>p.36</i>
<i>Figure 6 : Catégorisation des S</i>	<i>p.58</i>
<i>Figure 7 : Modélisation du déroulement de la séance de débriefing</i>	<i>p.64</i>
<i>Figure 8 : Modélisation générale de la pratique des formateurs en débriefing</i>	<i>p.66</i>
<i>Figure 9 : Exemple d'une chaise-pupitre</i>	<i>p.69</i>
<i>Figure 10 : Plan d'une salle de débriefing à la School of Nursing de JHU</i>	<i>p.69</i>

11. Glossaire

11.1 Termes médicaux et techniques²⁷

▪ **BPCO**

La bronchopneumopathie chronique obstructive (BPCO) est une appellation qui regroupe l'association d'une *bronchite chronique obstructive* et d'un *emphysème pulmonaire*. La *bronchite chronique obstructive* est caractérisée par des expectorations avec obstruction par bronchospasme, crachats épais et œdème de la muqueuse. L'*emphysème* est une destruction des espaces aériens en aval des bronchioles terminales et des parois alvéolaires, ce qui entraîne la formation de « bulles » dans le tissu pulmonaire. La principale cause de la BPCO est le tabac.

▪ **oxygénothérapie avec 1 litre aux lunettes**

L'oxygénothérapie est une méthode visant à apporter artificiellement de l'oxygène à un malade de façon à rétablir ou à maintenir un taux normal d'oxygène dans le sang. Les lunettes permettent d'administrer de faibles quantités d'oxygène, comme ici un débit de 1 litre par minute, par un dispositif de flux parvenant directement au niveau des narines du patient.



<http://www.parapharm.fr/catalogues/medico/materiel-d-urgence/oxygene/742-lunettes-a-oxygene.html>

▪ **physiothérapie respiratoire**

La physiothérapie respiratoire possède des techniques qui lui sont propres et tient une place très importante dans la rééducation. Elle a pour but le maintien ou le retour à la fonction respiratoire normale tant au point de vue qualitatif qu'au point de vue quantitatif.

²⁷ données issues de Prudhomme, Ch. & Brun, M.-F. (2009). *Appareil respiratoire. Pathologies. Sciences biologiques et médicales, techniques infirmières* (2^e éd.). Paris : Maloine - du site <http://www.soins-infirmiers.com/> - du site <http://www.institut-oxygene.ch/pages/respiratoire.html> - de notre expertise professionnelle infirmière

- **aérosols**

L'aérosolthérapie est la projection dans les voies respiratoires d'un micro-brouillard de substance volatiles, médicamenteuses ou non. Les objectifs sont la fluidification des sécrétions bronchiques, l'humidification des voies respiratoires et la bronchodilatation.

- **antibiotiques i/v**

Les antibiotiques sont des substances chimiques naturelles ou synthétiques capables d'inhiber la multiplication ou de tuer des micro-organismes. « i/v » définit le mode d'administration « intra-veineux ».

- **paramètres vitaux**

Les paramètres ou signes vitaux sont la mesure de la température corporelle, de la fréquence cardiaque, de la fréquence respiration et de la pression artérielle du patient. Ils constituent des données objectives de l'évaluation clinique du patient.

- **désaturation**

L'oxymétrie de pouls ou *saturation en oxygène* est une méthode de mesure non invasive de la saturation en oxygène (O₂) de l'hémoglobine au niveau des capillaires sanguins. La désaturation signifie une diminution de ce pourcentage en O₂ et marque une péjoration de l'état respiratoire du patient.

- **état subfébrile**

L'état subfébrile se caractérise par une température corporelle mesurée entre 37,6 et 38,5°C. Il peut s'agir d'un état précédant l'état fébrile > à 38,5°C.

Le PQRSTU est un système mnémotechnique qui constitue une aide intéressante pour la collecte des données de l'infirmier et de l'infirmière. Cet aide-mémoire est un moyen global qui peut s'adapter à tous les types d'information sur le plan physique, quel que soit le système concerné. Il permet de noter des données touchant l'origine du symptôme :

- P** provoqué – pallié – aggravé par
qu'est-ce qui provoque l'apparition du symptôme, qu'est-ce qui le soulage ?
- Q** qualité - quantité
description du symptôme et de sa fréquence
- R** région – irradiation
région où se situe le symptôme, autres régions affectées ?
- S** signes et symptôme associés
quels autres symptômes associés au symptôme principal ?
- T** temps
moment d'apparition, durée ?
- U** signification de la situation pour la personne
comment le problème est-il perçu par la personne ?

²⁸ données issues de : Phaneuf M. (sd). *La collecte des données base de toute intervention infirmière*. Infiressources. Consulté le 10 avril 2014 dans http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/La_collecte_des_donnees_base_de_toute_intervention_infirmiere.pdf et du *Guide d'utilisation du formulaire d'évaluation à l'intention des infirmières : Évaluation initiale du patient suivi en oncologie*, édité par l'OIIQ en juin 2013 et consulté le 10 avril 2014 dans http://www.oiiq.org/sites/default/files/1392_EvaluationOncologie.pdf

**Dossier d'annexes
Corpus empirique**

**« L'ACTIVITÉ DU FORMATEUR LORS D'UNE SÉANCE
DE DÉBRIEFING POST-SIMULATION :
UNE TENSION ENTRE PRESCRIPTION ET
IMPROVISATION »**

Mémoire de Maîtrise Universitaire en Sciences
de l'Éducation
Formation des adultes

Valentine Roulin
avril 2014

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

[Nom de l'associé]

Tableau à deux volets de l'entretien d'autoconfrontation

Notes de lecture du tableau :

- ✓ le quadrillage sert uniquement à faciliter la prise de notes du verbatim mais ne correspond pas forcément au découpage des unités significatives de l'analyse
- ✓ le quadrillage est réalisé en fonction des moments d'arrêt de la séquence filmée du débriefing lors de l'entretien d'autoconfrontation
- ✓ les parties surlignées en gris dans la colonne « verbalisations et comportements en autoconfrontation » correspondent à des éléments ne relevant pas d'une analyse d'autoconfrontation et donc non codés

	T	Actions du point de vue du chercheur	Verbalisations et comportements lors de la séquence de débriefing	Verbalisations et comportements en autoconfrontation
1	0 :20/1	<p>Claire : entre dans la salle et se dirige sur une chaise avec 1 chaise de libre de chaque côté et les étu-actrices à sa D, s'assoit, jambes croisées, dos appuyé contre le dossier, mains croisées posées sur ses feuilles elles-mêmes posées sur son genou G replié, commence à parler à peine assise, balaie rapidement le cercle de la tête, puis tête tournée vers étu-actrices, souriante</p>	<p>Claire : bien / alors comme dans tout jeu de rôle / laissons déjà la parole / aux deux actrices ↓ / comment ↑ vous sentez-vous ↓</p>	<p>chercheur : voilà, là tu démarres en disant « comme dans tout jeu de rôle », qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment-là ? Claire : (petit temps de réflexion) alors c'est vrai que tu vois juste là en me réécoutant j'étais en train de me dire, alors j'ai pas cliqué sur « jeu de rôle » mais sur le fait de parler d'acteur. Alors pour moi en fin de compte « jeu de rôle » parce que c'est de la simulation, donc on est dans de la simulation même si ça s'apparente à une situation réelle professionnelle le plus près possible, mais néanmoins c'est quand même de la simulation. Après « acteur » parce que ben y'a les « acteurs » en lien avec les « observateurs ». Donc c'est dans ce sens-là que je parlais d'acteurs... alors j'aurais dû dire plus « professionnels » peut-être. C'est vrai que sur le moment le mot d' « acteur » a raisonné bizarre dans ma tête en m'écoutant là, euhm mais en même temps maintenant je sais pas comment ... chercheur : tu cherchais quoi alors ? Claire : (très vive, fait de nombreux gestes avec ses mains dirigées vers l'écran de l'ordi, contraste avec la séquence ou</p>
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				figée)... comment dire... ben c'était ben dire je donne la parole
2				en premier à ceux qui ont été là dans l'action parce qu'ils ont
3				certainement déjà des choses à débriefer qui sont peut-être un
4				peu plus fortes que les gens qui sont observateurs où ils étaient
5				déjà un petit peu plus à distance quand même.
6				chercheur : c'est quelque chose que tu fais habituellement ?
7				Claire : toujours
8				chercheur : d'accord comme tu le dis d'ailleurs dans ton
9				« comme dans tout jeu de rôle »
10				Claire : oui oui tout-à-fait parce que je travaille beaucoup dans
11				d'autres jeux de rôles et c'est un principe (emphase) alors
12				(hausse épaules) je saurais pas dire si il est universel mais en tout
13				cas même qu'avec nos collègues dans la relation qu'on utilise on
14				laisse toujours la parole en premier donc ouais c'est presque
15				« institutionnalisé ». Alors après je sais pas si c'est universel.
16				chercheur : et puis là tu dis « comment vous sentez-vous ? » Tu
17				cherches quelque chose de particulier de la part des étudiants ?
18				Claire : (a un discours très rapide avec peu de pauses) ben
19				simplement d'évacuer les émotions. C'est-à-dire qu'il y a un
20				temps pour les émotions, y'a des émotions, et puis euh y'a du
21				contenu, et puis ben de laisser d'abord libre cours à des
22				émotions, sur ce qui a pu les toucher, être difficile, de manière à
23				laisser la parole d'abord à l'émotion. Puis une fois que l'émotion
24				est posée je pense aussi que c'est plus facile d'accéder à des
25				choses plus théoriques. Il me semble que c'est mieux dans ce
26				sens-là parce que la théorie elle permet d'être... on est... après
27				on a posé ce qui était déjà à l'intérieur qui était peut-être plus
28				important au départ et donc après on peut passer à autre chose
29				chercheur : d'accord donc là tu cherches à connaître leurs
30				émotions, c'est ça, qu'elles les sortent.
31	2 :59/1	Claire reste figée dans la même position, écoute très attentive	Etu-actrice 1 : euh surprise / il est vraiment	
32			surprenant ce mannequin ↑ / (rires)	
33			Claire : mhmh qu'est-ce qui vous a surprises	
34			/ par quoi ↓ / le mannequin ↑ ou	
35			Etu-actrice 1 : ben la réalité du mannequin le	
36			mannequin / et oui / euh ↓ /	

1			Etu-actrice 2 : (gênée, roule un crayon entre ses mains) <i>ouais / c'est quand même déstabilisant // être avec quelqu'un qui bouge pas mais qui parle quand même // et pis / j'sais pas / y peut pas vraiment montrer où il a mal / on doit essayer un peu de / deviner / ça fait bizarre ↓</i>	
2			Claire : <i>ça fait bizarre ↓ /</i>	chercheur : l'étudiante dit « ça fait bizarre » et toi tu reformules, enfin tu reformules pas tu redis ce que...
3				Claire : alors souvent je rebondis pour les inviter à aller plus loin. Comme la première étudiante quand elle dit « je suis surprise » donc qu'est-ce qui l'a vraiment surprise ? Donc là en l'occurrence elle parle visiblement du mannequin. Donc c'est vrai c'était ces étudiants qui découvraient un environnement, un mannequin...
4				on aurait souhaité faire autrement c'est-à-dire qu'ils découvrent un peu avec un peu plus de temps avant de faire la simulation, ça pas été possible, donc euh c'est vrai ça ressort un peu des entretiens. Donc de comprendre la surprise liée à quoi ou bien ce que dit la deuxième étudiante aussi qu'est-ce qui anime aussi ces émotions
5				(réglage de store)
6				chercheur : donc pour toi, juste pour revenir, de reprendre les mêmes termes c'est quelque chose que tu fais assez facilement, assez régulièrement...
7				Claire : oui pour leur permettre d'aller plus loin, d'explicitier parce que c'est vrai que très souvent les étudiants « ben c'était bien » ou « oh j'étais stressé » « oh ça fait... » ouais bon de creuser quand même un peu parce que sinon on en reste... de manière très superficielle. Peut-être que c'est lié aussi au fait qu'on travaille aussi comme ça dans la relation (note de chercheur : Claire enseigne des cours de relation) de nouveau donc...
8				chercheur : mmh, donc une certaine habitude que tu as...
9				Claire : de travailler comme ça, oui
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35	6 :02/1	Claire soulève brusquement ses mains encore croisées en disant	Claire : <i>par rapport aux objectifs que vous aviez au départ ↑ / est-ce que vous pensez</i>	
36				

1		« <i>objectifs</i> » puis les repose	<i>les avoir atteints</i> ↑ <i>vous pensez</i> //	
2				
3		étu-actrices regardent leurs feuilles	... silence...	
4				
5			Etu-actrice 1 : <i>ben les interventions</i>	
6			<i>adéquates / c'est vrai qu'on savait pas</i>	
7			<i>tellement si on pouvait lui mettre une</i>	
8			<i>réserve de Ventolin® / vu que normalement</i>	
9		Claire ajuste ses lunettes en	<i>il était programmé à midi / pis qu'il avait eu</i>	
10		regardant brièvement ses feuilles	<i>le sien à 8h</i> ↓ /	
11		posées sur ses genoux pendant		chercheur : alors j'arrive pas à dire mais tu vas me dire ce que tu
12		l'explication de l'étudiante		fais : tu regardais ta feuille ou tu avais un petit mouvement qui
13				était pas du tout en lien avec tes feuilles...
14				Claire : non je crois pas que je regardais...là je regardais les
15				étudiantes donc ouais je pense que le mouvement de tête est
16				plutôt pour les encourager... à encourager l'expression, ça vise
17				plutôt ça...euhm... pis bon en même temps j'veux dire c'est vrai
18				que quand on fait un débriefing comme ça on a des questions,
19				on a comme une trame. Mais en même temps on est très
20				centrée sur ce que dit l'étudiant et puis en se disant comment je
21				vais faire... euhm parce que c'est vrai que ben là par exemple elle
22				se met d'emblée à parler d'une thématique, je souhaite pas tout
23				de suite prendre la thématique parce que je voulais un peu
24				balayer comment est-ce que voilà d'une manière plus générale
25				elles ont atteint partiellement ou pas et puis après de remettre
26				des points, de structurer un peu les choses... Donc je trouve que
27				c'est souvent là qu'est l'exercice le plus difficile c'est qu'à la fois
28				laisser la parole, rebondir sur la parole mais sans pour autant
29				aller dans tous les sens et passer du coq à l'âne. Donc je pense
30				que, à la fois on écoute mais en même temps il se passe plein de
31				choses dans la tête : de se dire d'accord donc ça c'est quelque
32				chose qu'on va pas oublier mais je vais pas tout de suite rebondir
33				dessus pour creuser cet objet-là parce que je pense qu'on
34				passerait à côté d'autres choses donc euhm ... voilà
35				chercheur : et là, à ce moment-là qu'est-ce que tu penses que tu
36				faisais alors ? donc là...
				Claire : mes feuilles alors simplement c'étaient mes points-clés

1				pour pas oublier, donc j'ai juste eu besoin de jeter un œil, mais je
2				crois que c'est plus pour me rassurer moi, me dire que j'oublie
3				pas un point-clé. Mais c'est vrai qu'y très très peu de choses de
4				notées...
5				chercheur : d'accord
6				Claire : je voulais juste dire aussi que peut-être juste par rapport
7				à avant... alors là je suis repartie sur les objectifs... euhm...ce que
8				j'ai fait après, c'est de renvoyer au groupe aussi. Mais là je l'ai
9				pas fait pis je le regrette...
10				chercheur : tu dis avant, dans ce débriefing-là ?
11				Claire : dans ce débriefing-là je me dis que ce qui pourrait être
12				bien notamment avec un groupe comme celui-là où on sent que
13				la parole elle est pas très très spontanée, de renvoyer aussi au
14				groupe. Quand elles elles disent « mais on a l'impression, on
15				étaient quand même surprises par le mannequin qui parle mais
16				qui bouge pas » enfin... et à ce moment-là, de renvoyer aux
17				autres étudiants, de dire « ben vous qui regardez, qui observez,
18				est-ce que vous avez l'impression que cette situation vous
19				semblait proche de la réalité ou vous aviez l'impression qu'elles...
20				agissaient comme si c'était vraiment un mannequin. Et ça j'y ai
21				pensé plus tard et ça permet aussi d'avoir comme un écho.
22				chercheur : toi, tu étais davantage tournée vers les actrices
23				alors ?
24				Claire : oui, sûrement j'me dis un p'tit peu trop, on voit plus tard
25				que je « vais dans le groupe » mais j'me trouve trop centrée là
26				que sur elles au départ.
27				chercheur : d'accord. Dans ta position... c'est une position que tu
28				adoptes spontanément quand tu te mets au centre d'un groupe
29				ou...
30				Claire : oui de croiser les jambes...
31				chercheur : croiser les jambes, croiser les mains aussi...
32				Claire : oui
33				chercheur : oui ça c'est vraiment une position spontanée, t'es à
34				l'aise comme ça...
35				Claire : oui, c'est vrai que j'ai pas pensé ou réfléchi plus que ça
36				comment j'allais me positionner.

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				chercheur : oui c'est une action spontanée.
2	9 :51/1		Etu-actrice 1 (suite) : / le recueil de données ↑ ben on a fait le PQRSTU↑/	
3			Claire : vous avez l'impression d'avoir récolté suffisamment de données//	
4		Claire hoche la tête d'avant en arrière brièvement, reste tournée vers les étu-actrices	Etu-actrice 2 : ben j'pense qu'on est restées //un peu à la surface	
5			Claire : qu'est-ce qui vous fait dire ça↑	chercheur : qu'est-ce que t'es en train de faire là, qu'est-ce que tu cherches ? L'étudiante dit « ah on est restées un peu à la surface » et toi tu réponds « mais qu'est-ce qui vous fait dire ça ? » Tu cherches quelque chose de particulier ? Ou il y a des choses qui t'ont titillée ?
6				Claire : oui parce que des fois les étudiantes... on sait pas s'ils disent ça dans le sens de se dire « oh mais j'ai pas été très bonne ». C'est difficile de dire qu'on a fait quelque chose de bien. C'est plus souvent, en tout cas les étudiants, dans l'expérience que j'ai, ils ont plus de facilité à dire « j'ai pas réussi ça etc. » qu'à dire « ah ben là j'ai... ». Donc ce que je ne sais pas c'est si elle dit euh ben « j'ai pas été à fond » en quelque sorte pour se protéger et pis se dire « comme ça si j'ai oublié quelque chose je veux juste montrer que j'étais pas un modèle »
7				chercheur : d'accord
8				Claire : donc ou alors si <u>réellement</u> (rassemble ses doigts de la main D pour appuyer ses dires) elle pense à quelque chose de particulier, d'un seul coup elle se dit « tiens j'aurais (Claire ferme les yeux en se mettant dans la peau de l'étudiante) dû interroger ça » ou si elle a vraiment une idée derrière la tête
9				chercheur : d'accord, c'est ce que tu cherches...
10				Claire : ce que je cherche (désigne l'écran de sa main G ouverte) parce que c'est vrai que là de dire « ouais on n'a peut-être pas été à fond » enfin ses propos sont très flous comme ça, donc d'essayer de l'amener à préciser et d'aller au bout (fait des gestes pour dérouler quelque chose)
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34	11 :29/1	Etu-actrice 2 très gênée	Etu-actrice 2 : ben moi j'pense pas / ouais/ avoir posé toutes les questions	
35			Claire : vous avez une idée précise ou/	
36				

1		Claire hoche la tête affirmativement	Etu-actrice 2 : <i>par rapport à la dyspnée / on aurait pu faire une échelle // ou depuis combien de temps / bon en fait ça on l'a vu (regarde sa collègue) / euhm //</i>	
2				
3				
4				
5		Claire accompagne ses dires de petits gestes des 2 mains qui sont alors décroisées	Claire : <i>vous avez l'impression d'avoir manqué d'informations par rapport au fait / d'actions que vous auriez pu faire ou pas faire / comment /</i>	
6				
7				
8				chercheur : donc tu avais ta position très euh... mains croisées et puis là ça s'anime !
9				Claire : hmm hmm
10				chercheur : qu'est-ce que tu peux me dire là-dessus ? C'est quelque chose de réfléchi ? C'est... quand tu te vois comme ça agir tu ...
11				Claire : ... peut-être essayer de mettre un p'tit peu plus de dynamisme parce que c'est vrai que... (désigne l'écran où se trouvent les étu-actrices) je sais pas si elles sont assez en sosie presque hein, elles bougent pas beaucoup ... donc j'essayais un p'tit peu d'animer (fait geste d'avancer) « mais au fond allez-y euh... » parce que c'est de l'insistance en même temps j'entends dans mes paroles hein... de dire « mais vous auriez eu besoin d'informations, vous avez manqué d'information alors pour agir, pour... ». On voit que je cherche à comprendre vraiment pourquoi, mais qu'est-ce qui a manqué pour quoi, pour faire quoi... Donc je pense que c'est essayer de mettre un petit peu plus de , comment il faut dire, d'entraîner oui !
12				chercheur : d'enthousiasme
13				Claire : oui
14				chercheur : d'accord
15				Claire : mais c'était pas conscient quand même ! J'me suis pas dit j'vais bouger (elle fait un geste exagéré de tourner ses mains) les mains pour...
16				chercheur : d'accord, c'est en le revoyant maintenant que tu te dis ça
17				Claire : voilà, c'est en le revoyant vraiment que je me suis dit « tiens... (fait geste de la main pour avancer) »
18				chercheur : tu agis euh assez souvent de cette manière-là ? avec
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				tes mains quand tu veux encourager, quand tu veux...
2				Claire : oui... enfin j'y pense...
3				chercheur : la gestuelle ça fait partie
4				Claire : oui je pense, enfin c'est la gestuelle au niveau des mains,
5				oui sûrement, je pense (me regarde affirmative, sourcils froncés)
6				je pense... c'était pas conscient donc oui
7	13 :10/1			
8				Etu-actrice2 : <i>ben surtout pour le Ventolin@</i>
9				<i>moi j'hésitais à lui l'donner mais / parce</i>
10		Claire regarde rapidement ses		<i>que je sais qu'on peut avancer certaines</i>
11		feuilles		<i>doses / peut-être qu'il en a de réserve mais</i>
12				<i>//</i>
13				chercheur : donc là je vois que tu regardes ta feuille, tu te
14				souviens ce que tu cherchais à faire ?
15				Claire : je pense que c'est plutôt des moments où je m'isole pour
16				réfléchir (montre avec ses mains comme si elle avait un casque)
17				plus que pour lire ma feuille
18				chercheur : ahah hmm hmm ! D'accord !
19				Claire : c'est plus un moment où je me dis (se penche sur des
20				feuilles virtuelles en fermant les yeux) « d'accord euhm qu'est-ce
21				que je fais de ça... » Parce qu'elle (désigne l'étu-actrice) est en
22				train de parler, de dire « j'sais qu'on avance l'aérosol... » et pis
23				elle parle au moment où... donc j'étais en train de re-
24				réfléchir (mime les gestes en fermant les yeux) « alors y'avait
25				une carte de soin, c'était pas l'horaire d'avancer,... » en même
26				temps je m'disais mais est-ce que c'est pertinent ... pis qu'est-ce
27				que je fais de nouveau parce que là en l'occurrence, dit comme
28				ça ça paraissait pas pertinent justement au premier abord. Donc
29				c'était de réfléchir « ok, comment j'vais reprendre ça sans dire
30				ah mais pas du tout ça va pas du tout ce que vous proposez
31				quoi ! » Voilà. Donc je pense que c'était plutôt pas pour lire mes
32				feuilles mais c'était plutôt un moment de ... où j'avais besoin de
33				me re-concentrer sur moi et de réfléchir (sourire) !
34				chercheur : c'est quelque chose que tu fais assez
35				spontanément ?
36				Claire : ben (en hochant la tête lentement) je me suis jamais
				rendu compte ... mais j'y pense qu'à un moment donné
				inconsciemment c'est comme si je re-réfléchis ... de quitter le
				regard de l'autre permet d'être plus centré sur soi que sur eux.

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				De déplacer la concentration. Je pense que c'est quelque chose que je dois faire, mais de nouveau euh c'est pas quelque chose de conscient, je me dis pas « tiens j'avais réfléchi, j'avais donc baisser la tête (mime) », mais oui certainement !
2				
3				
4				
5	14 :56/1	Claire est à nouveau statique.	<p>Claire : est-ce qu'il avait une réserve là↑ Etu-actrice 2 : ben c'était pas marqué sur l'billet↓ / donc on aurait pu p't'être lui avancer celle de midi↑/ mais vu qu'il avait le Pulmicort© avant/j'sais pas/</p> <p>... silence...</p>	
6				
7				
8				
9				
10				
11				Claire désigne l'écran de l'index G puis met sa main devant la bouche puis interrompt la séquence
12				Claire : et tu vois là (index qui montre) je bouge-c'est drôle parce que j'ai arrêté de bouger la tête parce que souvent c'est (mime le mvmt de tête qui hoche) plutôt une manière de dire « ok allez-y », et quand elle dit « y'avait le Pulmicort© avant »... en fait le Pulmicort© il est après !
13				chercheur : ok ! d'accord !
14				Claire : et c'est intéressant parce que je me dis que là de nouveau j'bouge plus parce que j'veux pas dire oui pis en même temps j'me dis « bon... c'est pas facile pour elle, elle s'exprime peu, donc j'avais pas dire (mime comme si étudiante devant elle) non non vous avez mal lu c'était après » ! Enfin pas casser non plus quelque chose, donc je m'dis « bon comment j'avais faire ? »
15				En tout cas j'acquiesce plus et c'est rigolo parce qu'en fait on le voit de la tête, enfin uniquement parce que ... (rire) mon non-verbal dit plus oui en quelque sorte !
16				chercheur : d'accord !
17				Claire : pis après je me suis demandé comment j'allais faire pour être plus concrète, plus explicite par rapport à c't'histoire !
18				chercheur : d'accord ! Donc là tu cherches quand même à les mettre à l'aise les étudiantes ?
19				Claire : oui ! Dans les premières minutes oui. Mais j pense que tout au long c'est quand même un exercice qui est difficile, elles sont quand même vraiment en visibilité. L'idée c'est plutôt qu'elles se rendent compte ou qu'elles s'interrogent elles-
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

1				mêmes sur ce qu'elles ont fait et éventuellement trouver des solutions mais pas d'être là en disant « c'est juste, c'est faux »
2				comme un jury, c'est pas l'but. Effectivement si on a envie en
3				plus que des étudiantes osent et on leur dit « ben vous avez le
4				droit de vous tromper, vous avez le droit d'hésiter », donc après
5				si on se comporte en disant « non mais là c'est pas juste
6				etc....bon vous avez le droit de vous tromper mais vous allez
7				vous faire ramasser à la sortie» c'est pas très cohérent comme
8				posture, en tout cas en tant que formatrice.
9				chercheur : donc pour toi c'est important d'être cohérente ?
10				Claire : oui, d'être cohérente et d'être... oui là pour moi c'était
11				vraiment une posture formative ou formatrice, donc pour ça
12				j' pense qu'on a envie plutôt de progresser parce qu'on
13				s'interroge et qu'on se rend compte soi-même de ses erreurs,
14				qu'on aurait pu faire autrement, plutôt qu'on ait quelqu'un en
15				face qui nous dise « non mais attends t'as pas fait très attention
16				là, ton truc ça va pas ». C'est aussi une posture pédagogique qui
17				est d'autant plus forte là ... Oui pis ça j' pense qu'elles y mettent
18				de leur personne. C'est pas seulement-là on est sur un niveau
19				théorique de connaissances, mais je veux dire elles se sont mises
20				presque en danger (fait de guillemets avec ses doigts) quand
21				même, au regard des collègues, même si on essaie de protéger...
22				D'ailleurs la position... tu m'as pas demandé pourquoi on était
23				comme ça dans le cercle : les 2 étudiantes et pis le groupe plus
24				loin...
25				chercheur : non c'est vrai, ça se voit dans d'autres débriefings et
26				tout le monde prend la même position...
27				Claire : oui et je pense qu'y a une sorte de protection(fait des
28				cercles vers l'écran) : elles sont là assez proches du prof comme
29				s'il y a une protection et elles sont les deux, elles se protègent
30				parmi, et y'a quand même le groupe des observateurs, elles se
31				mélangent pas dans le groupe des observateurs. Donc on sent
32				bien quand même qu'y a des <u>positions</u> (insiste avec doigts joints)
33				chercheur : et ça tu l'as vécu dans tous les débriefings que tu as
34				faits ?
35				Claire : (réfléchit en levant les yeux) oui beaucoup, oui oui
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				quasiment même tous. Donc y'a quelque chose qui se dit pas, parce que je l'ai jamais verbalisé par contre. De dire « ben venez vous asseoir à côté de moi j'veis vous protéger » enfin j'veux dire c'est pas quelque chose qui est dit, qui est verbalisé, mais c'est comme si y'avait quelque chose j'sais pas... culturel, qui n'est pas dit, qui n'est jamais explicité, mais implicitement on sait que les 2 personnes elles ont joué les 2, elles se mettent côte-à-côte
2				chercheur : toi tu dis ça en voyant la séquence ou tu y as pensé déjà pendant la séquence de débriefing ?
3				Claire : non j'ai pas fait attention au début. Pendant qu'on s'est assis j'ai pas fait attention, mais c'est quelque chose que je constate à chaque fois... alors d'où ça vient... ?!
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13	19 :06/1	Claire reste dans la même position, ne bouge pas, attend tête tournée vers étu-actrices	Etu-actrice 2 : <i>parce que ça a un effet un peu / comment on dit ça / euh / lent</i> ↑	
14			Claire : <i>hmm hmm</i>	
15			Etu-actrice 2 : <i>à agir donc euh /</i>	
16			Claire : <i>alors qu'est-ce que vous avez / fait / est-ce que vous vous souvenez de / de choses que vous avez bien faites et pour lesquelles vous referiez la même chose</i> ↓	
17		Claire sépare ses mains et les bouge, regarde sa feuille, tient son crayon dans sa main D, fait des mouvements qui accentuent ses dire	Etu-actrice 1 : <i>(sourire affirmé) on a bien pris la tension</i> ↓	
18				chercheur : là quand tu poses la question « qu'est-ce que vous avez bien fait ? » qu'est-ce que tu cherches là ?
19		Claire écoute et regarde, mains à nouveau jointes posées sur sa cuisse G		Claire : ben là j'me disais « y'a quelque chose à reprendre » où on voit bien qu'elle est en train de se dire « ouais non j'aurais pas dû l'faire avant etc... », donc j'me dis avant d'insister sur les points où y'a des choses qui auraient pu être faites différemment, quand même mettre en avant... parce que j'voyais bien que une des étudiantes était plus... comment dire... (mime l'étudiante qui regarde ses feuilles) plus enfermée, elle partait pas alors que sa collègue lui lançait des regards (mime avec yeux) l'air de dire « viens-moi à l'aide » !
20				chercheur : tu dis dans la séquence de débriefing
21				Claire : dans la séquence oui. Moi j'avais repéré, et ça je m'souviens l'avoir observé que M. elle lançait pas mal de regards à sa collègue, d'ailleurs à un moment donné elle lui dit « hein
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				c'est en retard c'est ça ? », enfin on voit qu'elle essaie de l'interpeller comme si mais « aide-moi ! ». Donc je m'suis dit bon ben p'être c'est le moment maintenant de pas continuer sur quelque chose qui semble euh... où elle semble tourner en rond mais on va repartir et sur du positif !
2				chercheur : d'accord
3				Claire : voilà, c'était un peu l'idée... et d'ailleurs (montre l'écran) là la collègue... c'est M. (l'autre) qui repart... (sourit)
4				
5				
6				
7				
8				
9	20 :35/1	Claire reste la tête tournée exclusivement vers étu-actrices	Etu-actrice 2 : <i>et les signes vitaux</i> ↓ / (<i>regarde autre étu-actrice, gênée</i>)	
10			Claire : <i>si vous reprenez le début / vous vous souvenez par quoi vous avez commencé</i> ↑	
11			Etu-actrice 2 : <i>par se présenter</i> ↓	
12		Claire acquiesce en hochant la tête	Claire : <i>par se présenter</i> ↑ <i>ouais</i> /	
13				chercheur : là on voit dans cette séquence que tu es vraiment tournée <u>vers</u> les 2 étudiantes. Pour toi c'était une posture voulue ou... ?
14				Claire : non (hoche la tête négativement) c'était pas voulu. Bon j'pense que là c'était le premier débriefing dans cette simulation comme ça et qu'y'avait une part p't'être de stress ou parce que... non parce que pour moi c'est même une erreur (se désigne sur l'écran) de pas assez rapidement avoir donné la parole au groupe.
15				chercheur : tu le referais pas comme ça maintenant ?
16				Claire : ah non non pas du tout. Et les autres fois j'ai donné... ben pour chaque point les objectifs, ben j'disais tout-à-l' heure hein de demander au groupe s'ils avaient perçu que c'était gênant ou pas, de même est-ce que vous vous avez perçu que les objectifs étaient atteints ou pas... et je renvoie beaucoup plus pour chaque point d'abord les personnes qui ont été dans le jeu de rôle mais ensuite le groupe qui intervient. Et là (désigne l'écran vivement) c'est beaucoup trop long avant que je m'intéresse vraiment au groupe (hochements affirmatifs de la tête)
17				chercheur : d'accord. Dans le débriefing tu cherchais quand même à intégrer le reste du groupe ou tu restais focalisée sur les étudiantes avec cette posture-là, tu cherchais les interventions exclusives des actrices ?
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				Claire : non, non. Je pense que j'ai démarré... ben je l'ai fait parce que effectivement je sentais que c'était un petit peu long... donc j'me suis vraiment du coup calée sur elles, mais encore une fois pour moi c'était une erreur de pas avoir assez rapidement renvoyé au groupe. Et du coup après peut-être que j'me dis que la participation moindre du groupe est due à cette position. Du coup ils se sont sentis trop mis de côté et ils se sont pas mis en posture de réfléchir, en position de questionner et ça a pu avoir une incidence sur la vie du groupe, oui.
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10	22 :48/1	Claire ferme la bouche lèvres pincées	... silence...	
11				
12			Etu-actrice 2 : <i>c'est vrai qu'on lui a pas beaucoup parlé</i> ↓ /	
13			Claire : <i>vous pensez que ça aurait été mieux de lui parler beaucoup plus</i> ↑	
14				chercheur : là qu'est-ce que tu fais de particulier...
15				Claire : ben cette reformulation... j'étais contente parce qu'elles ont répondu à ce que je me disais aussi. C'est-à-dire qu'elles ont expliqué un certain nombre de choses mais en même temps le patient il avait de la peine à respirer, il était pas bien donc... j'ai envie de dire c'est pas le moment où on va aller faire un grand entretien avec lui. Donc de nouveau quand elle dit « ben on aurait pu lui parler plus » (fait la grimace !), c'était un bout de chercher l'argumentation ou une réflexion sur : est-ce que là, dans cette position-là, est-ce que c'était vraiment le moment pour discuter ou essayer d'en faire plus avec le patient.
16				chercheur : tu cherchais à connaître un petit peu le processus dans lequel elles étaient...
17				Claire : voilà. Qu'est-ce qui lui faisait penser (pointe ses doigts de la main D pour signifier) que ça aurait été mieux de faire ça pour arriver peut-être à argumenter « oui c'est vrai il était pas très bien », enfin à ce qu'elle argumente au fond euhm... parce que c'est de nouveau ça ressemble un peu à la première fois quand elle dit « mais on a peut-être pas pris assez d'informations, on aurait p't'être pu parler plus » (fait geste m'en-foutiste), enfin... On sait pas ça semble, tel que c'est dit ça me semble pas forcément très bien construit. Donc d'aller vraiment chercher
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				pourquoi elle dit ça. chercheur : c'est cette construction-là que tu cherches vraiment. Claire : oui. De savoir l'intention mais qu'est-ce qui anime l'intention au fond. chercheur : d'accord Claire : oui parce que bon on peut pas savoir les intentions de l'autre donc y'a qu'elle qui peut nous les livrer !
8	24 :53/1	Claire se gratte et réajuste sa blouse au niveau du haut de la poitrine, garde sa tête dans la même position toujours	Etu-actrice 2 : <i>ben ça détend / ça enlève un peu l'anxiété / surtout quand on a de la peine à respirer // si on voit qu'y a quelqu'un qui s'intéresse à nous / ça / soulage un peu</i> Claire : hmm hmm Etu-actrice 1 : (en mordillant son stylo) <i>mais d'un autre côté si t'as de la peine à respirer t'as pas hyper envie de discuter↑//</i>	chercheur : qu'est-ce que tu fais à ce moment-là : y'a une contradiction dans le discours des 2 étudiantes ... qu'est-ce que tu vas en faire de cette contradiction ? Claire : (très pensive) ben pour moi c'est même pas une contradiction. Mais on est dans quelque chose qui est déjà complexe. A la fois c'est vrai que c'est important de rassurer, pour rassurer il faut parler à la personne, donc c'est juste. Et pis en même temps quand la personne elle va pas bien on va pas forcément beaucoup la faire parler. Donc au fond ça se contredit peut-être pas. Donc l'idée ce serait de se dire : ben oui la vérité elle est certainement entre les deux. (fait des gestes de la main pour affirmer). J pense que rassurer c'est expliquer ce qu'on fait, c'est-à-dire que nous en tant que soignant s'adresser à la personne, pas forcément de le questionner. Donc là je trouve que c'est assez intéressant parce que pour moi c'était pas contradictoire. chercheur : d'accord, c'était quelque chose de particulier. Claire : voilà, c'était effectivement quelque chose où on pouvait se dire que là effectivement elles avaient du matériel pour trouver la solution la plus adéquate.
35	26 :15/1		Etu-actrice 2 : <i>tu peux répondre par oui ou par non↓/</i>	
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			Claire : <i>hmm des questions courtes</i> ↓ / <i>c'est ce que vous avez fait</i> ↑ <i>des questions courtes</i> ↑	
2			Etu-actrice 1 : (toujours stylo en bouche) <i>ouais elles étaient courtes</i> //	
3			Claire : <i>ok</i> ↓	
4				chercheur : là avec ce « <i>ok</i> » qu'est-ce que tu cherches à faire ?
5				Claire : ben là « <i>ok</i> » parce que justement on arrivait au fait que : questions courtes, c'est ce que vous avez fait donc ok. Là c'est bien je trouve parce qu'on a pu expliquer la position relationnelle dans cette séquence, qui était à la fois de rassurer, à la fois d'être présent mais à la fois de poser des questions courtes pour prendre en compte la situation de la personne. C'est des éléments qu'on a travaillé dans le module et puis on voit qu'elles les ont mis en application, qu'elles ont pu expérimenter. Donc ça vaut la peine d'insister. Et pis « <i>ok</i> » c'est vraiment de dire : ben voilà je valide parce que cette tension entre le fait d'amener le questionnement et que ce soit elles qui disent (fait référence au cadre prescrit par Jeffries) mais en même temps je pense qu'elles doivent repartir avec des réponses où elles sont quand même assurées un minimum. Donc là c'est quand même valider « <i>ok c'est ça que vous deviez faire, vous êtes dans le juste</i> »
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23	27 :25/1		Claire : <i>donc ça c'étaient des choses que vous relevez comme étant positives</i> ↑ / <i>des choses que vous feriez autrement si vous deviez refaire la situation maintenant</i> ↑	
24		Claire fait un geste du corps et de l'épaule G vers la G		
25				
26				
27				
28		Claire touche ses feuilles et les regarde	... silence...	chercheur : et là donc avec cette question de « <i>faire différemment</i> » et après tu checkes, tu consultes tes feuilles
29				Claire : là oui parce que j'ai noté 2-3 choses quand j'observais l'écran (lors de la simulation) notamment pour ce point-là et du coup c'est me re-souvenir des points que j'ai notés et que j'aurais faits différemment.
30				chercheur : lors de la simulation ?
31				Claire : lors de la simulation quand je les ai lus
32				chercheur : d'accord donc là tu reprends tes notes sur des
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				éléments que tu ferais différemment et sur lesquels tu veux insister.
2				
3				Claire : voilà, que j'avais notés pour être sûre qu'on va les balayer
4				
5	28 :15/1		Etu-actrice 2 : <i>l'oxygène //</i>	
6			Rire gêné des étu-actrices	
7				
8				
9		Claire sourit aux étu-actrices	Claire : <i>c'est-à-dire //</i>	chercheur : là elles ont l'air gênées, tu fais quoi dans cette situation ?
10				Claire : ben je vois que je souris aussi ... euhm... bon c'est vrai que j'avais l'impression mais de nouveau je trouve que ma part de responsabilité là c'est peut-être d'être trop centrée sur elles et un moment donné peut-être de faire monter la pression trop par rapport au reste du groupe. Donc ça pourrait être à l'origine de cette gêne... euhm... en même temps j'ai l'impression qu'elles collaboraient plus dans le jeu de rôle qu'elles ne collaborent là, je trouve par rapport aux réponses. Donc c'est vrai qu'un moment donné c'est de se dire : tiens qu'est-ce qui se joue entre les 2 !
11				chercheur : ça ça t'intéresse aussi
12				Claire : oui parce que c'est quelque chose qui m'avait marquée, où je me suis vraiment dit « mais c'est marrant », parce qu'elles ont bien collaboré dans le jeu de rôle, d'ailleurs elles ont souligné après « <i>ben c'était bien d'être 2</i> » mais là je trouve qu'elles s'entraident pas beaucoup dans la justification, l'argumentation. C'est l'une après l'autre.
13				chercheur : ton sourire c'est un sourire de connivence ou d'encouragement ? enfin tu saurais dire ce que tu fais par ce sourire ?
14				Claire : ben moi j'ai senti un peu la gêne donc je pense que l'idée c'est un p'tit peu de détendre...
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33	30 :25/1		Etu-actrice 2 : <i>on savait pas parce que sur la pompe c'était marqué zéro zéro // on savait pas le régler ↑ enfin moi j'étais un peu / en tout cas un peu perturbée à cause de ça /</i>	
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			Etu-actrice 1 : surtout quand tu lis qu'il faut lui donner de l'oxygène quand il est un peu cyanosé et / aaaaahhh j'arrive pas à le faire fonctionner↑	
2				
3				
4				
5		Claire fait un geste qui pointe le mur du doigt D	Claire : je pense qu'il était pas ouvert au départ / à la bonbonne /oui j'pense que c'est ça↑	
6				
7				
8			Etu-actrice : parce que moi j'ai essayé de tourner à la bonbonne j'ai presque tout touché mais↓	
9				
10				
11			... silence...	
12				
13				
14		Claire se tourne et s'adresse au groupe, parle en désignant les étu-actrices, regarde tour-à-tour tout le cercle d'étudiants	Claire : et le groupe alors ↓ / qu'est-ce que vous avez repéré qui était particulièrement bien fait euh ↓ / par rapport à M. et M. ↓ /	
15				chercheur : alors là qu'est-ce que tu fais ? on voit aussi au niveau posture hein... tac tu tournes...
16				Claire : c'est un peu tard (rire) !!!
17				chercheur : (rire) à part ça ?
18				Claire : euhm... ben à part ça j'essaie... de nouveau je les trouve peu critiques, peu constructives par rapport à tout ce qu'elles ont fait, aussi bien de bien que de choses à améliorer hein, je trouve qu'elles ressortent peu d'éléments, de la peine à prendre de la distance, donc à un moment donné j'me dis que le groupe pourrait compléter... Et les laisser un p'tit moment souffler mais encore une fois j'aurais dû le faire beaucoup plus vite ! Et du coup j'espère maintenant que le groupe va amener vraiment des éléments... parce que là y'a eu peu de choses très concrètes qui sont ressorties
19				chercheur : d'accord donc toi tu veux en faire davantage...
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31	31 :50/1	Claire pas dans le champ – les étudiants observateurs regardent leurs feuilles	... silence... (7 sec.)	chercheur : alors là y'a un gros silence... Qu'est-ce que tu fais de ces moments de silence ? Là on te voit juste pas...
32				Claire : j'pense que je bouge pas et je les regarde alternativement sans mettre la pression en regardant qu'une personne. Quand je sens que tout le monde baisse les yeux (le
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14	34 :16/1		<p>Etu-obs 1 : <i>ben justement elles se sont bien présentées face au patient↓ / et pis ben elles savaient directement ben là faut prendre les pulsations euh/ enfin prendre les signes vitaux quoi / moi j'ai trouvé très bien</i></p> <p>Claire : <i>elles ont tout de suite eu l'idée de prendre le signes vitaux / elles ont fait quelque chose encore avant même de prendre les signes vitaux /</i></p> <p>Etu-obs 2 : <i>la saturation</i></p> <p>Claire : <i>encore avant↓</i></p> <p>Etu-obs 1 : <i>ben positionner le patient↓</i></p> <p>Claire : <i>vous avez / vous vous souvenez↑ c'est la première chose qui a été faite↓ qu'est-ce que vous en pensez↑</i></p> <p>Etu-obs 2 : <i>ben c'était la première chose à faire ↑/</i></p> <p>Claire : <i>hmm hmm↑ vous êtes tous d'accord avec cette idée / c'était effectivement une des premières choses à faire auprès du patient / hmm hmm / alors ensuite la saturation↑/ et les paramètres / c'était bien ou pas ça↑ c'était une bonne</i></p>	
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			<i>idée ↑ /</i>	chercheur : qu'est-ce que tu cherches là, qu'est-ce que tu attends des étudiants ?
2				Claire : ben à partir du moment où tout le monde est d'accord je m'implique avec eux et c'est une forme de validation aussi. Ou alors si quelqu'un d'un seul coup peut dire « je l'aurais pas fait » alors voir si y'a pas un problème sous-jacent alors on va en débattre. Et pis sinon de montrer que je valide avec eux pour donner un certain nombre de bases de théorie.
3			Les observateurs disent « oui »	
4				
5				
6				
7				
8				
9	35 :18/1		Claire : <i>qu'est-ce que ça vous donnait / ce tableau tel qu'il a été euh // au fond qu'est-ce qui allait pas très bien ↑</i>	
10				
11			Etu-obs 3 : <i>c'était la saturation ↑</i>	
12			Claire : <i>c'était la saturation l'élément ///</i>	
13		Claire à nouveau dans le champ de vision	<i>et pis selon vous alors / qu'est-ce que vous avez compris du problème du patient / qu'est-ce qui s'est passé / qu'est-ce que vous ///</i>	
14				chercheur : qu'est-ce que vous... (rire) et y'a pas de mot qui suit, qu'est-ce que tu fais là ?
15				Claire : (réfléchit) ben là de nouveau hein ils bougent pas, ils regardent pas, alors j'allais dire « qu'est-ce que vous en pensez ? » et pis j'me suis dit mais bon ça sert à rien que je répète 2 fois la même question (rire) ! J'avais pas en poser une autre non plus ! Donc c'est vrai que j'me suis arrêtée euh... Mais l'idée ... j'aurais pu en poser qu'une et pis j'pense que j'cherchais quand même à un moment donné et on voit qu'elles elles baissent les yeux (désigne les étu-actrices) et le groupe aussi (sourire), j'me disais mince mais c'est quand même difficile d'obtenir de la cohésion. Et d'ailleurs en le revoyant comme ça c'était un peu comme si chacun était replié sur soi « ça m'intéresse pas plus que ça de partager avec les autres ». Parce que je les voyais : certains écrivaient, certains... mais c'était très individuel comme ça, y'avait pas une réflexion d'ensemble comme on voit dans certains groupes. Là les échanges c'est juste une qui s'adresse à moi en fait.
16				chercheur : est-ce que tu aurais fait différemment alors ?
17				Claire : (lève les yeux) alors à part le fait que j'ai pas donné assez
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				vite la parole, je pense que tout dépend pas de l'animateur. Est-ce que c'est des gens qui ont peu l'habitude de travailler ensemble, qui se connaissent pas très bien comme c'est quand même une grande volée, du coup qui se protègent. Ou bien c'était ce matin-là parce qu'ils étaient pas en forme, enfin c'est jamais uni factoriel hein. Mais c'est vrai que j'ai eu cette impression-là de me dire qu'il y avait peu de cohésion dans le groupe et que c'était vraiment l'échange ping-pong avec moi quoi. Mais comment faire pour faire autrement ? (moue de dépit)
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				chercheur : tu t'es posée la question à ce moment-là quand même ?
13				Claire : oui
14	37 :56/1			
15		Claire bouge sa main G puis la	Etu-actrice 2 : <i>ben qu'il a une dyspnée à l'effort</i> ↑	
16		positionne sur le poignet de la D	Claire : <i>oui / qui apparaît suite à quoi</i> ↑	
17		Claire regarde les étu-actrices	Etu-actrice 2 : <i>suite à sa toilette</i>	
18				
19			... silence...	
20				
21		Claire se tourne vers le groupe à sa G	Claire : <i>tout le monde est d'accord avec ça</i> ↑///hmm hmm	
22		Claire tousse		Claire : tu vois là quand j'essaie de relancer au groupe c'est j'essaie justement... quand je redis « <i>tout le monde est d'accord</i> », d'essayer que quelqu'un dise « ouais ben moi j'aurais peut-être vu ça », alors qu'est-ce que vous en pensez... ce serait vraiment l'occasion de créer l'interaction. Et à chaque coup, c'est ce que j'ai eu fait juste avant aussi et je me rends compte maintenant que ça prend pas : « ouais ouais on est d'accord » (mime un air blasé, yeux en bas). Bon (sourire) ! Comme ça y'a pas d'interaction dans le groupe, y'a une qui a dit un truc... voilà ! A la limite si c'est faux ce que dit la collègue c'est pas grave moi j'vais penser que moi j'pense juste et ça va bien... J'me disais mais elles en sont presque là quoi ! (sourire et soulève épaules sur air interrogateur)
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				chercheur : et là toi tu fais quelque chose de particulier ? tu cherches à faire quelque chose d'autre ?
36				

1				<p>Claire : j'aurais été dans un autre contexte que là dans un temps avec des objectifs fixés, et pis on était plusieurs profs donc on s'était quand même mis des règles, et pis j'me suis dit je peux pas trop sortir des règles... Mais si c'était dans un autre contexte, comme la relation où on a plus de liberté, je pense que là j'interromps à un moment donné et je leur dis ce que je ressens. De dire (joue le rôle) « écoutez j'ai l'impression qu'y a peu de participation ou qu'y a peu d'échanges entre vous, qu'est-ce qui se passe ? ». De le verbaliser et de poser la question carrément au groupe.</p>
2				<p>chercheur : et tu penses que t'aurais pas pu le faire là ?</p>
3				<p>Claire : ben je pense que c'est quelque chose que j'ai envie d'amener puisque c'était la première fois qu'on faisait ça donc on a plein de questions.... et de se dire mais quelle liberté on a les uns par rapport aux autres, etc.... on essaie d'échanger et d'avoir des manières de faire un peu communes, donc c'est vrai que là je me suis pas autorisée parce que je me suis dit « ben p't'être que c'est pas une pratique qu'on a envie d'adopter », vu qu'on faisait quelque chose en groupe, un travail de groupe, je me sentais beaucoup plus enfermée que si c'était un cours que moi je montais où j'me disais et ben voilà j'ai la liberté de faire un peu plus quoi. Donc j'avais aussi une cohérence et une fidélité par rapport au groupe, par rapport à ce qu'on s'était dit.</p>
4				<p>chercheur : par rapport au canevas aussi, par rapport au protocole que vous aviez organisé entre vous ?</p>
5				<p>Claire : voilà</p>
6				<p>chercheur : donc tu agissais peu librement...</p>
7				<p>Claire : oui j'me sentais peu libre (affirme avec geste de l'index D) par rapport à d'autres débriefings dans d'autres contextes, c'est clair.</p>
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33	40 :49/1		<p>Etu-actrice 2 : on aurait pu lui demander si par exemple il avait l'oxygène pour la toilette ou pas↑ ça ça peut changer beaucoup de choses //</p>	
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			Claire : <i>hmm hmm</i>	
2			Etu-actrice 2 : <i>ben la saturation en tout cas</i>	
3			/	
4		Claire regarde droit devant elle	Claire : <i>ouais /// tout le monde / est-ce que</i>	
5		songeuse puis regarde le cercle	<i>tout le monde aurait réagi de la même</i>	
6			<i>façon↑ est-ce que c'était une bonne chose</i>	
7			<i>d'augmenter l'oxygène à 3 litres↑</i>	
8		Claire penche sa tête vers étu-obs à		chercheur : <i>tu cherches des éléments particuliers là ou bien...</i>
9		sa G	... silence...	<i>de la part du groupe ?</i>
10		Claire fait un tour du cercle avec sa		Claire : <i>ben oui parce que 3 litres... y'a de nouveau l'élément de :</i>
11		tête sans bouger le reste du corps		<i>c'est un patient, qui souffre de PBCO, on va pas lui mettre trop</i>
12				<i>d'oxygène, donc peut-être un questionnement par rapport à ça</i>
13				<i>qui n'est pas apparu (hausse les sourcils, perplexe). Et puis là</i>
14				<i>effectivement j'aurais pu amener mais là de nouveau je l'ai pas</i>
15				<i>fait parce que je me suis dit mais je vais amener de la théorie pis</i>
16				<i>c'était pas le but de faire une interrogation physiopathologique.</i>
17				<i>Donc si eux ils avaient des questions et qu'ils posaient la</i>
18				<i>question c'est différent parce que dans ce cas on peut amener le</i>
19				<i>groupe à réfléchir tandis que là ils utilisent autre chose... C'est</i>
20				<i>vrai que dans le débriefing même si on a une responsabilité pour</i>
21				<i>moi la responsabilité elle est quand même partagée avec des</i>
22				<i>étudiants. Et c'est vrai que à partir du moment où ils vont pas se</i>
23				<i>poser de questions où ils vont pas investir et apporter des</i>
24				<i>éléments, ben c'est pas dans cette position là ... j'me vois pas</i>
25				<i>comme devant nourrir à tout prix, amener plein d'éléments,</i>
26				<i>pour moi c'est pas le rôle. Donc (air fâchée et affirmative) si y'a</i>
27				<i>des choses qui sont pas abordées parce que y'a personne dans le</i>
28	42 :50/1	Claire ouvre très rapidement ses	Etu-actrice 1 : <i>bon c'était ce qui était écrit</i>	
29		mains pour acquiescer, désigne les	<i>sur la prescription donc /</i>	
30		étu-actrices brièvement du bras G en	Claire : <i>donc c'était // une bonne initiative</i>	
31		posant sa question	<i>effectivement ↑/ alors vous avez soulevé</i>	
32		Claire regarde tour à tour tous le	<i>une question en disant « par rapport à</i>	
33		cercle	<i>l'aérosol » / y'a 4 aérosols par jour : 6h-</i>	
34			<i>midi-16h et puis / 20h // qu'est-ce que vous</i>	
35		Claire regarde l'étu-actrice 1 puis	<i>en pensez↑/ est-ce qu'on peut en faire 1 de</i>	
36		pendant sa réponse regarde le reste	<i>plus ou pas↑//</i>	

1		du cercle	Etu-actrice 1 : moi j'aurais pas fait sans l'avis du médecin / j'aurais téléphoné au médecin/	
2			Claire : et le groupe qu'est-ce que vous en pensez↑	Claire : et là (interrompt et désigne l'écran vivement) de nouveau j'me suis dit, et je tourne la tête (le fait également devant écran) un peu ... j'me suis dit voilà elles se parlent, je contredit l'autre mais je la regarde pas ... c'est la deuxième fois et ... (moue de réflexion)
3				chercheur : et tu en fais quoi de ça ?
4				Claire : ben de nouveau c'est la même façon que tout-à-l'heure, j'aurais pu à un moment donné... en même temps là c'est un peu plus délicat parce que l'idée c'est pas de dire « réglez votre compte à deux là devant tout le groupe ». Autant par rapport au reste du groupe on peut interpeller tout le groupe en disant « mais là je vous sens peu collaboratifs qu'est-ce qui se passe ? ». Là c'est quand même un petit peu plus difficile... la manière de faire aurait été de dire « comment vous jugez votre collaboration ? », de poser cette question. Mais comme ce n'était pas un des objectifs de nouveau du débriefing, d'entrer dans quelque chose qui n'était pas un objectif alors qu'on devait s'en tenir aux objectifs... voilà de nouveau je me trouvais coincée !
5				chercheur : tu étais coincée par le protocole du débriefing dans ta façon d'agir en tant que formatrice ?
6				Claire : ouais... parce que c'est vrai q'y a un protocole : briefing tant de minutes, le jeu de rôle qui doit être comme ça... enfin on est entré dans quelque chose qu'on n'a pas créé nous hein, un protocole qui existe qu'on essaie, qu'on expérimente et pis je pense qu'après en en discutant entre nous on pourra certainement se permettre plus de libertés. Mais je pense que c'est pas au départ comme ça que chacun invente des choses et qu'on se retrouve complètement éloignés les uns des autres. C'est vrai que quand on est encore une fois dans un autre contexte où on n'est pas lié à tous pleins de collègues on peut décider que le débriefing... et comme souvent le débriefing c'est dans la relation (note : cours de relation) ben là on travaille
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				d'autant plus ces dimensions-là. Tandis que là la dimension de collaborer à deux que ce soit dans le jeu de rôle ou pas faisait pas partie des objectifs. Donc c'est comme si d'un seul coup j'amenais quelque chose en plus...
2				
3				
4				
5	46 :07/1	Claire regarde le cercle, mimique avec les lèvres qui se serrent, petits hochements de tête	... silence...	
6			Etu-obs 3 : moi ça aurait été pareil / J'aurais demandé l'avis du médecin /	
7			Claire : hmm hmm / sur quoi vous vous basez en fait pour prendre cette décision ↑	
8		Claire regarde vers étu-actrice 1	Etu-actrice 1 : ben c'est un ordre médical / et donner un médicament c'est censé être fait sur ordre médical ↑	
9			Claire : ouais / sauf comme vous le dites s'il y a une réserve / ce qui était le cas pour l'oxygène hein ↑ là y'a une réserve donc vous pouvez la donner effectivement à partir du moment où / euh / vous pourriez demander au médecin si c'est possible de faire un de plus ou de décaler //: d'autres choses que vous auriez fait autrement le groupe // ou d'autres choses que vous auriez faites en plus ↑ /	
10				
11				
12				
13				
14		Claire acquiesce en hochant la tête		
15				
16				
17				
18				
19				
20		Claire hoche la tête affirmativement		
21		Claire regarde tout le cercle, soulève brièvement ses mains toujours jointes puis les repose dans la même position qu'au début		
22		(note : Claire n'a pas changé de jambes croisées depuis le début du débriefing. Claire attend la réponse des étudiants toujours en restant calme et en regardant tout le cercle d'étudiants, mais sans désigner quiconque)		
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32			Etu-obs : ben / juste au niveau des expectorations peut-être développer sur comment elles étaient ↑	
33				
34				
35		Claire acquiesce en hochant la tête	Claire : hmm hmm	
36			Etu-obs : je me souviens pas si vous l'aviez	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			<i>demandé ou pas donc euh / je sais qu'il vous a dit qu'il avait toussé qu'il avait craché mais euh / savoir en fait comment elles étaient p't'être j'sais pas</i> ↓	
2				
3				
4				
5		Claire hoche la tête affirmativement,	Claire : <i>donc euh / vous vous intéressez un peu plus aux expectorations</i> ↓//	chercheur : qu'est-ce que tu fais là ...
6		regarde vers les étu-actrices sans		Claire : ben j'essaie de voir si y'a une interaction, notamment je regarde (montre les 2 étu-actrices sur l'écran) si elles répondent parce que l'étudiante leur dit en plus « <i>je sais pas si vous l'avez fait</i> ». Donc je suis pas intervenue en espérant qu'elles répondraient « chouette enfin une interaction entre elles » : pas de prise ! Donc là j'essaie moi de voir si elles ont quelque chose à répondre, enfin du moins une réaction ! De nouveau : pas de réaction...
7		rien ajouter		chercheur : donc là toi de nouveau tu cherches l'interaction, tu attends, dans ton action, dans ton attitude, dans ce que tu dis, tu attends qu'il y ait une interaction entre le groupe et les actrices.
8				Claire : oui parce que ça a pas l'air de leur dire quelque chose soit dans le sens « ah ben oui c'est vrai tiens on aurait pu le faire » ou bien « ah mais si c'est vrai on l'a fait »... non pas de réaction de nouveau... je trouvais le groupe peu motivé(mime étudiant m'en foutiste), ouais y'avait vraiment quelque chose de très flegmatique !
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24	48 :16/1		... silence...	
25				
26		Claire se tourne à nouveau vers le	Claire : <i>quoi d'autre encore qui aurait pu être euh // qui aurait pu être fait</i> ↑	
27		cercle, se pince légèrement la lèvre		
28		inférieure dans ce « euh »		
29		Claire regarde les étu-actrices qui	... silence...	
30		elles sont rivées sur leurs feuilles		
31			Etu-obs 2 : <i>ben euh / j'ai pas trop écouté (rire) quand vous / ben par rapport à la feuille que vous aviez / mais j'sais pas si c't'ait mieux si tu mets / dans l'environnement dans lequel il est etc</i> ↓/ c'était mis↑	
32		Claire se pince la lèvre inférieure au		
33		moment du rire dans la voix de		
34		l'étudiant, hoche la tête		
35		affirmativement		
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			Claire : <i>alors ça c'était dans la situation et dans le dossier ouais</i>	
2			Etu-obs 2 : <i>de Marcotte</i>	
3			Claire : <i>ouais / pourquoi vous auriez eu besoin / vous pensez à quoi par rapport à cette ↑/</i>	
4		Claire éclaire sa voix, met sa main G devant sa bouche, se tient le menton avec main G	Etu-obs 2 : <i>ben parce que c'est ça qui va favoriser ses / le fait qu'il ait après de la difficulté à respirer au moindre effort etc. quoi↓</i>	
5				chercheur : <i>là on voit que tu te tiens le menton, t'as décroisé les mains, t'es tournée cette fois vers l'étudiant qui répond, qu'est-ce que tu fais ?</i>
6				Claire : <i>ben j'espérais qu'il amènerait aussi autre chose avec cette histoire de BPCO justement, j'me suis dit « ah tiens on va peut-être revenir à l'histoire d'oxygène » (se tient le menton la même chose que dans la vidéo !) ... et bien non ! (sourire) Donc je voulais vraiment l'attendre là où il en était et de voir si ce nouvel élément allait permettre d'ouvrir quelque chose</i>
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18	0 :09/2		Claire : <i>par exemple donc vous lui demandez s'il a été fumer juste avant ou /</i>	
19			Etu-obs 2 : <i>non si c'est un fumeur tout simplement↑</i>	
20			Claire : <i>ouais</i>	
21			Etu-obs 2 : <i>enfin / une p'tite anamnèse</i>	
22		Claire hoche la tête vigoureusement de manière affirmative	Claire : <i>d'accord / alors ça c'était effectivement dans le dossier puisque l'anamnèse avait été faite à l'entrée qu'il y avait eu 2 jours / donc ce sont effectivement des éléments qui avaient été pris↓</i>	
23		Claire interrompt les dires de l'étudiant	Etu-obs 2 : <i>ah d'accord</i>	
24			Claire : <i>mais là sur le moment alors / vous avez effectivement très bien pris tous les paramètres hein ↑ / qu'est-ce qui aurait pu être fait encore↑ / en plus des paramètres /</i>	
25				
26				
27				
28		Claire regarde furtivement vers les étu-actrices		
29		Claire regarde les étu-actrices en s'adressant à elles		
30		Claire se tient le menton de la main G		
31				
32				
33				
34				
35		Claire reste dans la même position et attend	... silence...	
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			Claire : en lien avec la plainte /	
2			Etu-actrice 2 : prendre la fréquence	
3			respiratoire	
4			Claire : hmm hmm par exemple oui /	
5		Claire se tourne vers étu-obs 1 à sa G	Etu-obs 1 : écouter les bruits pulmonaires	
6		Claire hoche la tête et regarde vers	Claire : oui // faire l'auscultation	
7		étu-actrices avec main G vers son	effectivement ↓ ça aurait pu aussi faire	
8		cou	partie de / euh / de votre banque de	
9		Claire regarde ses notes dans ce	données hein ↑ ///	
10		« euh », puis fait geste du bras G		chercheur : là tu vérifies aussi tes feuilles aussi, tu avais des
11		pour montrer quelque chose à D et		éléments qui étaient notés qui te permettaient...
12		ouvre sa main G puis la referme sur		Claire : ben oui c'étaient des éléments que j'avais notés et pis
13		son menton, hoche la tête		plusieurs fois j'ai lancé « qu'est-ce qui aurait pu être fait » et on
14				semblait être arrivé au bout donc j'essayais d'être un peu plus
15				précise. J'essaie de nouveau de guider pour arriver à des
16				éléments qui effectivement manquaient dans la situation.
17				J'aurais pu pousser un p'tit peu plus en disant « par rapport à la
18				fréquence respiratoire : comment vous l'avez trouvée... » Mais je
19				pense que à un moment donné peut-être que moi aussi je me
20				suis laissée déteindre comme ça en se disant (souffle de dépit)
21				ben ça semblait tellement difficile d'obtenir une réponse qu'à un
22				moment donné on creuse plus ! Comme si le manque
23				d'enthousiasme finissait par me toucher moi aussi en fait. Je l'ai
24				pas ressenti (désigne l'écran) que moi j'étais d'un seul coup
25				teintée par ce manque d'enthousiasme. Mais là en me voyant
26				j'me dis ben oui parce que me connaissant j'aurais très bien pu
27				aller plus loin et pis je me rends compte que j'ai beaucoup moins
28				rebondi sur ce qui était dit à la fin...
29	2 :08/2	Claire tripote son stylo dans	Claire : qu'est-ce qu'euh / finalement qu'est-	
30		l'hésitation puis ouvre ses mains et	ce que vous avez appris dans cette	
31		bras en grands mouvements brefs	situation ↑ /	chercheur : quand tu poses cette question, qu'est-ce que tu es
32		puis referme ses mains sur sa cuisse		en train de faire là ?
33				Claire : (réfléchit) alors pour moi c'est à la fois synthétique, une
34				question de synthèse, et pis j'perds pas l'espoir complètement
35				de me dire que p't'être à un moment-donné y'aura des choses
36				peu précises qu'on va approfondir. Et pis alors je m'souviens

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				(désigne l'écran) que juste après la réponse de étu-obs 2 m'assoit complètement.
2				
3	2 :56/2	Claire regarde le cercle	Claire : <i>qu'est-ce que vous retenez</i> ↑ Etu-actrice 1 : <i>il est flipant Jean-Paul</i> ↓ (nom du mannequin simulé)	
4				
5				
6				
7			Rire général	
8				
9		Claire hausse les épaules et rit en regardant le cercle puis l'étu-actrice 1, hoche la tête affirmativement	Etu-actrice 1 : <i>non mais moi j'trouve hallucinant comme mannequin</i> ↓//	chercheur : là qu'est-ce que tu fais de ces rires ?
10				Claire : oui ok on rigole mais en même temps j'attends autre chose pas juste une plaisanterie ! Ok si ça permettait de détendre l'ambiance pourquoi pas mais en même temps le silence pour inviter à aller plus loin !
11			... silence...	
12				
13				
14				
15	3 :55/2		Claire : <i>dans quel sens « hallucinant »</i> ↑ Etu-actrice 1 : <i>dans le sens où</i> / Claire : <i>tout ce qu'il peut permettre de</i> / Etu-actrice 1 : <i>ouais c'est incroyable</i> ↑ <i>et c'est la première fois qu'on travaille avec et c'est</i> / <i>déstabilisant</i> ↓ Claire : <i>ouais</i> Etu-actrice 1 : <i>faudrait monter le son du micro parce qu'on entendait mal quand même</i> ↓ Etu-actrice 2 : <i>ouais</i> (sourire) Claire : <i>remonter le son du micro / ouais / mais qu'est-ce qu'il vous reste mis à part que vous avez découvert Jean-Paul</i> ↑ <i>son environnement</i> ↑ (sourire) <i>mis à part ça</i> ↑ /	
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26		Claire fait un geste du bras D en direction des étu-actrices et décroche brièvement ses mains, léger sourire		
27				
28				
29				
30				
31			... silence...	chercheur : là j'vois que tu as un sourire, mais ta position elle rets assez inchangée par rapport au départ, par contre au niveau du faciès t'as un sourire, tu ...
32				Claire : ben oui... j'essaie de sourire pour inviter des gens à participer parce que bon « <i>Jean-Paul est hallucinant</i> » c'est un peu léger, c'est pas l'but de la simulation non plus. Donc de
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				nouveau : « qu'est-ce que vous retenez, qu'est-ce que vous avez appris ? ». Et en même temps que j'insiste j'veux l'faire ben en souriant pour donner envie de répondre j'crois !
2				
3				
4	5 :33 /2	Claire dit les mots de l'étu-obs de façon muette avec mouvements des lèvres au début de sa phrase puis reste centrée sur elle	Etu-obs 3 : moi j'dirais d'un avis extérieur / euh / ça doit être très difficile d'être face au mannequin et euh / j'pense que vu qu'y a du stress / on peut oublier des choses ou en fait pas percuter sur quelque chose et en fait continuer / alors que nous ben de l'extérieur on voit et on fait « ah mais ça elle aurait dû le développer » ↑ «ah mais y'a ça » ↑	
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12		Claire fait un mouvement comme pour ramener quelque chose vers elle avec ses 2 bras, réajuste ses lunettes puis repose ses mains légèrement ouvertes mais croisées sur sa cuisse	Claire : alors ça c'est vrai ↑ c'est toujours plus facile quand on est tranquillement assis / qu'on voit /	
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28	6 :59/2	Claire montre avec sa min D et son stylo en direction des étu-actrices à sa D, puis accompagne ses dires d'un mouvement roulé des bras, très animée prend le rôle	Claire : alors c'est aussi pour ça que / c'est vrai que / d'être 2 ça permet des fois de rebondir sur certaines choses que fait la collègue « ah ben tiens j'y aurais pas pensé » /	chercheur : donc là qu'est-ce que tu es en train de faire ?
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36		Claire hausse les épaules puis fait des	Etu-obs 3 : ben c'est dur de / de prendre vraiment toutes les informations que le patient peut donner j'pense ↓ Claire : hmm hmm	Claire : alors là j'essaie effectivement de valider ce qu'elle dit mais en même temps je suis en train de me dire « mais bon si c'est ça qu'elle a appris qu'effectivement on est moins stressé derrière que devant » de nouveau je me dis « bon » (air dépité et interrogatif) ! C'est comme si plusieurs fois en posant la question on n'arrivait pas à aller au cœur, vraiment au concret. Par contre ça m'a permis à ce moment-là puisqu'elle parlait du fait que c'est plus facile d'être derrière, de dire que c'est pour ça que deux personnes étaient là, donc on va peut-être repartir sur la collaboration à deux. J'avais fait ce lien de me dire « tiens c'est p't'être une porte pour que je puisse repartir de là » !

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1		roulements avec son stylo et main D	Etu-actrice 2 : ben c'est aussi déstabilisant par exemple pour moi / quand je sais pas quoi faire / j'arrive pas à le soulager Claire : hmm hmm / bon là visiblement / est-ce qu'il vous a dit aller mieux↑/ Etu-actrice 2 : ben quand j'ai remonté le dossier il a dit qu'ça allait Claire : ouais / donc vous avez déjà eu des indices comme quoi ce que vous faisiez était correct↓//	Claire : (interrompt la vidéo) Là j'essaie juste de me dire « enfin j'obtiens quelque chose de concret », du concret, quelque chose de théorique qui peut servir en terme d'apprentissage. Donc bon de nouveau mon plan sur l'aspect d'avoir été à deux et sur l'aspect collaboratif, ben elles sont pas entrées, bon... j'insiste pas plus. Par contre alors je récupère le fait d'avoir quand même des données théoriques là qui sont quelque chose au moins à retenir.
17	7 :50/2		Claire : bon après / la saturation/ mettons autour de 3 litres / la saturation elle mettrait combien de temps pour remonter↑// qu'est-ce que vous en pensez↑ ... silence...	chercheur : donc là tu poses une question très théorique, donc tu cherches qu'ils entrent dans la physiopath ou... Claire : ben de nouveau de relancer le groupe sur cette question, parce que l'idée de se dire « bon ben j'peux rien faire » bon ben en même temps en 10 minutes on va pas pouvoir soigner comme avec une baguette magique, donc ça me permettait de rebondir en disant « bon ben vous avez soulagé en faisant ça, est-ce que la satu aurait remonté comme ça en 30 secondes ? » en plus vu qu'il a une BPCO... donc j'pensais à tous ces éléments et puis... (air résigné, dépité)
33	9 :32/2	Claire fait des gestes avec ses bras ouverts pour accompagner ses dires, puis avec mains ouvertes paumes	Etu-actrice 2 : environ 1h Claire : en tout cas c'est pas / c'est pas instantané donc effectivement / autant modifier la position ça permet au patient de	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1		dessus	<i>dire « ça va mieux » / autant effectivement ben c'est comme un traitement et l'effet il est pas dans la seconde qui suit ↓ donc c'est vrai que ce que vous aviez dit de revenir voir d'ici un court moment // effectivement est très pertinent ↓ //</i>	
2				
3				
4		Claire désigne étu-actrice 2 avec sa main D, puis tourne la tête vers cercle sans poursuivre mais les regardant, puis termine orientée vers étu-actrice	<i>Etu-obs 2 : moi j' pense pas avoir euhm / parce que c'était bien de regarder ça mais / j' pense pas avoir <u>appris</u> quelque chose de spécial en fait durant cette intervention ↓</i>	
5				
6				
7				
8				
9		Claire pince sa lèvre inférieure, regarde fixement étu-obs2		chercheur : qu'est-ce que tu fais là ?
10				Claire : là je me suis dit (met la main devant sa bouche et se penche d'un coup sec vers écran) « ouf, bon ok »... J'crois que là après j'ai été très vite en me disant est-ce que y'a d'autres choses... J'crois que ça m'a quand même bien atteint ça (fronce les sourcils, songeuse). ça m'a plombée comme ça sur le moment et on voit que j'avais un visage euh (fait la mimique choquée interrogative)...
11				chercheur : et tu écarter tes mains, ça me donne l'impression en te regardant que tu te lâches...
12				Claire : oui vraiment. Là c'est comme si il m'avait donné un p'tit coup sur la tête, ouf ! De pouvoir dire « j'ai rien appris »...
13				chercheur : et là tu t'es dit comment est-ce que je pourrais faire différemment ou bien ?
14				Claire : là j'avais pas tout de suite d'idée donc « on va voir comment ça se passe » en tout cas il faudrait que... soit je serais revenue après sur le fait que « qu'est-ce qui fait que vous n'apprenez rien dans cette situation ? » pis en fait il s'est passé d'autres choses ce qui fait que je suis pas revenue comme ça...
15				Mais bon je voulais pas non plus <u>tout de suite</u> rebondir vers lui parce que ... ça aurait pu être agressif. Parce que je trouve que c'est provocateur quelque part cette façon de faire, donc ne pas entrer dans la provocation parce que j'avais l'impression que ça lui aurait fait très plaisir ... Donc à la fois je pouvais pas dire ok et à la fois je voulais pas entrer dans la provocation, mais faudra pas laisser passer. C'était ce que j'avais en tête.
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36	11 :33/2		Claire : est-ce que vous avez déjà été	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			<i>confronté à une intervention un peu pareille en stage ou</i> ↑	
2			Etu-obs 2 : <i>pas du tout</i> ↓	
3			Claire : <i>pas du tout</i> ↓	
4		Claire hoche la tête affirmative		chercheur : là tu poses cette question... tu cherches quoi alors...
5				Claire : ben le fait de dire que s'il a pas appris... j'voulais voir que s'il avait eu des situations comme celle-là en stage ce qui c'était passé pour lui euh... donc est-ce que autrement dit... y'avait quand même l'idée de se dire « mais vous auriez pensé à tout » parce que de dire « j'ai rien appris » est-ce que finalement vous auriez tout fait parfaitement ? Mais sans le lui demander comme ça mais que lui s'interroge sur ce que lui aurait fait, le renvoyer à lui-même en fait... c'était ça mon idée plutôt que de lui dire ouvertement « ben moi j'pense que si vous êtes pas capable de vous en rendre compte »... (sourire)
6				chercheur : donc tu le renvoies sur une intervention pratique
7				Claire : pour le remettre en stage, le remettre sur son expérience, sur ce que lui est capable de faire, de lui remettre un peu d'humilité...
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19	12 :49/2		Etu-obs 2 : <i>mais dans la vignette (étude de cas vu en APP) / enfin (rire) dans le sens où voilà ben effectivement vu que j'avais en plus ce regard extérieur ben / j'avais un peu le même regard que j'aurais pu avoir sur une vignette finalement /</i>	
20			Claire : <i>donc vous voulez dire que vous en regardant comme ça de l'extérieur vous auriez fait les mêmes choses que /</i>	
21			Etu-obs 2 : <i>en théorie</i> ↓ <i>mais en pratique pas du tout</i> ↓ <i>c'est clair c'est différent</i> ↓(rire)	
22			Claire : <i>en théorie mais pas en pratique /</i>	
23				Claire : (interrompt en montrant l'écran) donc là je souligne bien ok vous savez des choses en théorie mais en pratique vous n'auriez pas été sûr de pouvoir le faire, donc y'a bien le décalage
24				chercheur : et tu quittances avec lui
25		Claire très animée fait geste d'accompagnement de ses dires avec stylo et main D		Claire : donc je le souligne pour dire donc à quelque part c'est pas complètement inutile, parce que bon la théorie c'est bien
26		Claire hoche la tête et pose ses mains en confirmant ce que dit étu-obs2		
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				mais le but de la profession c'est quand même la pratique. Donc de savoir que des choses en théorie si on agit pas (moue dubitative) ... ça va pas aider le patient
2				
3				
4	13 :30/2	Claire fait des gestes comme pour faire avancer	<p>Claire : bon↓ (sourire) // donc ça vous a permis d'acquérir de la pratique alors↑ d'avoir vu faire↑</p> <p>Etu-obs 2 : non parce que j'ai rien pratiqué↓</p> <p>Claire : le fait de voir ça vous aide pas↓</p>	
5				
6				
7				
8				
9				chercheur : t'as eu conscience des étudiantes à côté qui rigolent ?
10				Claire : oui, je l'ai entendu sur le côté pis je savais pas quoi faire, je savais pas comment interpréter ce rire... un rire « t'es en train de te faire avoir » ou « c'est ton tour maintenant d'être interrogée » ... j'sais pas trop ce que ça pouvait dire et bon du coup comme j'ai fait le choix de pas aller interpellé cette dynamique de groupe, du coup je me suis dit « bon finissons avec... » mais je trouve que c'est pas facile ... ce qui m'importe plus c'est pas seulement qu'il change d'avis parce que je pense bien qu'il le ferait pas. Mais au moins de le laisser partir avec une interrogation. S'il part en s'interrogeant pour moi c'est gagné. Parce que l'idée c'est pas de le mettre à nu devant le groupe...
11				chercheur : donc là c'était ce que tu cherchais à ce moment-là.
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23	15 :35/2		<p>Etu-obs 2 : // oui mais là j'ai vu une prise de / j'ai vu ce que j'connais déjà en fait↓</p> <p>Claire : hmm hmm / d'autres avis↑</p> <p>... silence...</p> <p>Etu-obs 4 : moi ça me stresse pour après↑</p> <p>Claire : après↑</p> <p>Etu-obs 4 : ben j'sais pas quand ce sera mon tour de passer comme ça / je me dis « mon dieu » // c'est stressant quoi↑</p> <p>Claire : mais vous avez vu ↑ elles s'en sont très très bien sorties↑ c'est à la fois stressant pis à la fois vous / ça semblait à</p>	
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30		Claire hoche un encouragement		
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1			<i>vous / les objectifs semblaient à votre portée</i> ↑	
2			Etu-actrice 1 : <i>oui</i> ↑	
3			Etu-actrice 2 : <i>bon d'être 2 ça aide beaucoup</i> ↓ <i>parce que souvent c'est assez complémentaire/</i>	
4		Claire est tournée vers étu-actrices		Claire : bon là je les regarde ... <u>enfin</u> elles reprennent la balle au bond ! Mais c'est vrai qu'en regardant j'ai l'impression qu'elles se sont un peu réveillées depuis qu'il s'est passée cette interaction avec le garçon qui dit moi j'ai rien appris j'savais tout faire enfin... C'est comme si ça lui a permis d'être beaucoup moins hésitante qu'au début.
5				chercheur : ça tu t'en n'es pas rendue compte dans la situation ?
6				Claire : non, c'est en le voyant après.
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14	16 :30/2		Claire : <i>hmm / le fait que l'une pense à quelque chose / que l'autre aide / ouais</i>	
15			Etu-obs 2 : <i>bon y'a une chose c'est vrai quand on voit ça on / on a vite peur et on est vite stressé pour se dire « ah ben mince quand nous on sera dans une situation comme ça soit en validation un jour soit euh / dans une situation réelle » / j'trouve que ça peut être très stressant /</i>	
16		Claire centrée sur étu-obs 2, hochements de tête		chercheur : qu'est-ce que tu fais de ce que te dit là l'étu-obs 2 ?
17				Claire : ben là j'étais très étonnée parce que y'a une contradiction complètement ! Ou bien est-ce qu'à un moment donné il a pris conscience et bougé un p'tit peu (moue questionnante) !
18				chercheur : est-ce que tu t'es posée la question de ce que tu avais fait, de ce que tu avais dit envers lui avant ?
19				Claire : alors ce serait prétentieux de dire que parce que j'ai dit ça d'un seul coup euh... moi c'était une intention que j'avais, c'est quelque chose qui s'est réalisé, maintenant il l'aurait peut-être fait même si je l'avais pas fait avant, il peut y avoir d'autres éléments...
20				chercheur : mais là dans l'action ?
21				Claire : alors je suis surprise !
22				chercheur : mais tu le montres pas tellement !
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

1				Claire : non parce que j'ai pas envie de dire « ben faudrait savoir ce que vous... » L'idée c'est pas de mettre les étudiants dans « oh lala on va se faire manger tout crus quand on est là ». Il a bougé, c'est très bien, j'ai pas besoin de dire « ah ben quand même » ... ça m'apporte rien !
2				chercheur : tu fais comme avec les autres, tu as la même attitude, les mêmes gestes.
3				Claire : mais pas lui dire non plus « ah ben ça me fait plaisir » parce que c'est pas un jeu vous avez gagné ! C'est pourquoi j'essaie cette neutralité bienveillante, en tout cas c'était mon intention, enfin je sais pas si ça s'est vu comme ça.
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12	20 :35/2		Etu-obs 2 : euhm/ après y'a un autre côté où moi ça me motive parce que je me dis « ben voilà on est en formation infirmière et ça veut dire qu'un jour on sera capable de prendre en mains des situations comme ça »	
13			↓/ ouais moi ça m'motive presque plus que ça m'fait peur en fait ↓/ j'me dis « ben voilà dans 3 ans on pourra prendre en mains des situations comme ça » ↓	
14			Claire : mais <u>vous</u> (aux étu-actrices) vous avez pris en mains une situation comme ça ↑/ donc effectivement / oui / mais / non non (paroles en même temps que étu-obs 2) justement c'est pas que pour vous ↑ je pense que <u>vous</u> (aux étu-actrices) vous pouvez dire ça aussi ↑ que ça vous a permis de voir / vos compétences à ce niveau-là ↓	
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21		Claire se tourne brusquement vers sa D vers étu-actrices et les désigne de la main D avec vigueur, se tourne alternativement vers étu-obs 2 ou étu-actrices, plus mobile qu'avant		
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				Claire : moi j'me souviens d'avoir hésité à faire s'exprimer chacun.
29				chercheur : tu le ferais maintenant ?
30				Claire : (moue de négation) pas forcément parce que j'ai l'impression que ça peut être presque plus néfaste que bien. C'est-à-dire qu'en les forçant on voit bien qu'à un moment donné quand il a pris la parole au début je me centre plus sur lui et j'me dis que si on repart comme ça en duo avec un autre du fait du peu d'échanges du groupe, j'aurais pas eu envie de le
31				
32				
33				
34				
35				
36				

1				faire. Je trouve que la dynamique du groupe elle est dans les échanges entre eux et si je fais un tour de table... ben c'est vrai que faire un tour de table et que tout le monde s'est bien exprimé, j'veux dire que ça permet à chacun de dire ce qu'il a envie mais vu que là ça c'était passé déjà toujours très individuel, c'était pas utile à la fin de repasser par l'individualité.
2				chercheur : tu te l'étais déjà dit lors de la séance ?
3				Claire : oui parce que j'avais pensé un moment donné et pis j'me suis dit « non je le fais pas ».
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10	22 :16/2		Etu-actrice 1 : bon après c'est vrai que j'me suis dit « heureusement j'ai une infirmière référente je vais aller la voir » ↑ (sourire)	
11			typiquement par rapport à ce qu'on avait à faire j'me suis pas tellement billé/ j'me suis dit « ben voilà on est étudiantes on peut pas tout faire » /	
12			... silence...	
13			Claire : ok /// est-ce que vous avez des questions ↑ des questions remarques ↓ /	
14		Claire tripote son stylo, regarde alternativement le cercle et les étu-actrices, puis prend la parole en ouvrant les mains puis les recroise		chercheur : alors juste avant que tu poses la question, tu regardes les étudiantes, tu regardes le reste du groupe : qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?
15				Claire : donc comme tout le monde ne s'est pas exprimé, moi je veux pas à la fois forcer la parole mais je veux pas non plus trop vite couper et que quelqu'un se dise « ben moi j'ai pas eu le temps de m'exprimer ». Donc c'est vrai que c'est en regardant le groupe, en laissant le temps en disant que si quelqu'un veut prendre la parole, qu'il n'ait pas le regret de pas avoir pu le faire ou que moi je n'aie pas le regret de me dire que c'est allé trop vite et que du coup y'a des gens qu'ont besoin de plus de temps ou qu'ont pas pu prendre la parole parce que du coup j'ai été trop rapide.
16				chercheur : le temps c'est important pour toi par rapport au cadre ?
17				Claire : alors le temps, là j'me suis doutée que j'étais beaucoup
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1				plus sur ma montre, mais j'avais bien conscience que j'aurais pu avoir du temps mais comme je le disais : pour moi la responsabilité à un moment donné elle est partagée comme un repas canadien où chacun amène ce qu'il veut et si personne n'amène rien on risque de repartir en ayant faim mais c'est une responsabilité qui appartient au groupe et pas qu'à moi. Et là je voyais bien ils rigolaient, ils commençaient à ranger leurs stylos, donc pour moi « bon ben vous avez pas envie qu'on aille plus loin vous avez pas envie qu'on investigue plus » ... j'veux dire (énervée) voilà ça appartient au groupe ! Et s'ils discutent avec d'autres et qu'ils disent « ah ben on a vu plein de choses » et que nous « ah ben on n'a pas vu », peut-être que d'autres fois ça leur donnera aussi envie de se dire « ben c'est un peu bête qu'on n'ait pas su profiter un peu plus de la situation ». J'me dis qu'il se passe aussi des choses après en dehors, que tout ne se joue pas là, qu'ils sont au début et pis c'est p't'être bien qu'ils se disent « ah ben nous on n'a pas eu, on n'a pas parlé de ça, ben p't'être que la prochaine fois faudrait qu'on se bouge un p'tit peu plus ». Et pis moi de nouveau aussi de leur donner un feedback par rapport à la dynamique du débriefing.
2				chercheur : et là tu le fais pas...
3				Claire : ben de nouveau c'est une première fois, eux ils sont en début de formation et c'est la première simulation qu'ils font alors si on commence à leur dire « ouais vous êtes pas très dynamiques » est-ce que ça va leur donner envie d'y revenir ?
4				Donc de nouveau c'est mieux si par eux-mêmes ils se rendent compte qu'ils auraient pu plus en tirer partie.
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28	25 :50/2		... silence...	
29				
30			Etu-actrice 1 : on peut aller voir comment on le règle cet oxygène↑	
31				chercheur : qu'est-ce que tu fais, tu demandes des questions, des remarques et tu as une question qui n'est pas du tout en lien avec la situation clinique proprement dite ?
32				Claire : non non pis ça apporte rien. Mais j'me suis dit à ce moment-là « ça y'est c'est fini ils sont ailleurs ».
33				
34				
35				
36		Claire donne des explications en	Claire : c'était juste je pense la bonbonne /	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Claire

1		mimant les éléments de la bonbonne	<i>au niveau de la bonbonne mettre en route /</i>	
2		et les actions à réaliser	<i>de la bonbonne verte / c'était juste ça///</i>	
3		Les étu-actrices discutent entre elles	<i>ben en tout cas merci beaucoup pour cette</i>	
4		Claire regarde tout le cercle	<i>expérience ↑ j'ai juste (explique la suite qui</i>	
5			<i>n'a pas de lien avec le débriefing) ...</i>	
6		Claire sourit et regarde tout le cercle,	Claire : <i>bien↑/ alors <u>merci beaucoup</u> //</i>	
7		hoche la tête en renforcement de	<i>bonne continuation //</i>	
8		son « merci », reste toujours dans la		
9		même position qu'au départ	Fin du débriefing à 17 :40	
10				
11		Tout le monde se lève et sort de la		
12		pièce.		

Documentation de l'expérience au moyen des signes
hexadiques - Claire

Tableau 1 : Récit réduit de l'épisode - Claire

signe hexadique	composantes sur la base des communications et verbalisations en cours
SH1 l.5p.1- l.15p.2 T : 0 :26	Unité élémentaire (U1) - débutant la séance, donne d'abord la parole aux étu-actrices
	Representamen (R1) - le début de la séance de débriefing - la similitude entre le début du débriefing et le jeu de rôle
	→ Préoccupation(s) (E1) - cherche à permettre aux actrices d'exprimer prioritairement leur ressenti → Actualité potentielle (A1) - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF - s'attend à ce que la séance de débriefing démarre → Référentiel (S1) - les acteurs ont généralement des choses plus fortes à dire que les observateurs qui sont plus distants dans l'action
	Interprétant (I1) - le terme d'acteur désigne ceux qui sont dans l'action (constat fait au moment de l'action)
SH2 l.16p.2- l.30p.2 T : 0 :26	Unité élémentaire (U2) - donnant la parole aux étu-actrices, leur demande comment elles se sentent
	Representamen (R2) - tout le monde semble prêt - le moment de la procédure du cadre (contextualisation)
	→ Préoccupation(s) (E2) - cherche à permettre aux étu-actrices d'exprimer ce qui les touche émotionnellement → Actualité potentielle (A2) - s'attend au partage des émotions par les étu-actrices - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF → Référentiel (S2) - les étapes du cadre NLN/JSF - « poser » les émotions permet d'accéder plus facilement aux aspects théoriques
	Interprétant (I2) - non identifié
SH3 l.31p.2- l.34p.3 T : 1 :10	Unité élémentaire (U3) - cherche à ce que l'étudiante développe son propos
	Representamen (R3) - l'étu-actrice 2 qui dit être surprise et déstabilisée par le mannequin
	→ Préoccupation(s) (E3) - cherche à comprendre à quoi est liée la surprise exprimée par les étu-actrices - cherche à approfondir et ne pas rester à un niveau superficiel → Actualité potentielle (A3) - s'attend à l'expression de ressentis - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF → Référentiel (S3) - les étudiants de bach 1 découvrent pour la 1 ^{ère} fois le mannequin haute-fidélité - son habitude d'enseignement dans les cours de relation
	Interprétant (I3) - présenter le mannequin et l'environnement avant la première simulation serait important ultérieurement (constat fait au moment de l'action et au moment de l'AC)
SH4 l.10p.4- l.4p.5 T : 1 :34	Unité élémentaire (U4) - regardant brièvement ses feuilles, écoute la réponse de l'étudiante
	Representamen (R4) - l'étu-actrice 1 qui développe un propos d'emblée spécifique et moins général
	→ Préoccupation(s) (E4) - cherche à balayer d'abord les points généraux pour revenir ensuite sur des points structurés - cherche à ne pas oublier un point-clé - cherche à se rassurer

	<p>→ Actualité potentielle (A4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à risquer de passer à côté d'un élément-clé - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - elle sait qu'elle peut écouter la réponse tout en regardant ses feuilles - elle sait qu'elle peut manquer un point-clé si elle ne regarde pas ses feuilles <p>Interprétant (I4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
(espace car passage non considéré comme AC avant) SH5 l.8p.6- l.33p.6 T : 1 :57	<p>Unité élémentaire (U5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - demande à l'étu-actrice 2 de préciser sa réponse <p>Representamen (R5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le doute de Claire quant à la réponse évasive de l'étu-actrice 2 <p>→ Préoccupation(s) (E5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à amener l'étu-actrice 2 à préciser ce qu'elle pense - cherche à savoir si l'étudiante pense à quelque chose d'autre <p>→ Actualité potentielle (A5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à l'énoncé d'un contenu plus précis - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - par expérience Claire sait que le plus souvent les étudiants expriment plus facilement leurs difficultés et ont de la peine à exprimer leurs réussites <p>Interprétant (I5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
SH6 l.8p.7 -l.6p.8 T : 2 :25	<p>Unité élémentaire (U6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionnant avec insistance les étu-actrices, anime ses propos avec des gestes des mains <p>Representamen (R6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - les réponses vagues des étudiantes - le fait que les étudiantes sont statiques <p>→ Préoccupation(s) (E6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à dynamiser l'interaction - cherche à comprendre les informations qui ont manqué aux étu-actrices <p>→ Actualité potentielle (A6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à un manque de compréhension des étudiantes - s'attend à une baisse de dynamisme dans les échanges - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - quand elle veut encourager la prise de parole Claire utilise inconsciemment la gestuelle au niveau des mains <p>Interprétant (I6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
SH7 l.10p.8- l.4p.9 T : 2 :33	<p>Unité élémentaire (U7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant sa feuille, réfléchit <p>Representamen (R7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la réponse plus précise de étu-actrice 2 quant à l'administration supplémentaire de Ventolin® <p>→ Préoccupation(s) (E7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à s'assurer de la justesse de la réponse de étu-actrice 2 - cherche à déplacer sa concentration sur elle-même - cherche à avoir un temps de réflexion <p>→ Actualité potentielle (A7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à une inadéquation de la réponse de étu-actrice - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même valider la réponse avec pertinence - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - en se centrant sur autre chose, cela lui permet de mieux réfléchir <p>Interprétant (I7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
SH8 l.5p.9-	<p>Unité élémentaire (U8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - écoutant la réponse de étu-actrice 2, arrête de bouger la tête

<p>I.9p.10</p> <p>T : 2 :48</p>	<p>Representamen (R8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la réponse erronée de étu-actrice 2 <hr/> <p>→ Préoccupation(s) (E8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à ne pas couper l'étu-actrice dans sa réponse même si inadéquate - cherche à ne pas dire tout de suite que c'est faux <p>→ Actualité potentielle (A8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à une réponse adéquate - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour Claire il est important que le formateur ne soit pas abrupt dans les réponses, si on veut que les étudiants osent exprimer leurs points de vue <hr/> <p>Interprétant (I8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>(espacé car passage non considéré comme AC avant)</p> <p>SH9</p> <p>I.22p.11- I.8p.12</p> <p>T : 3 :13</p>	<p>Unité élémentaire (U9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - demande à l'étu-actrice 2 si elle se souvient de ce qu'elle a bien fait et qu'elle referait dans le futur <hr/> <p>Representamen (R9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le manque d'assurance et l'hésitation dans la réponse de l'étu-actrice 2 - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation et recontextualisation) <hr/> <p>→ Préoccupation(s) (E9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à mettre en avant les éléments bien réalisés plutôt qu'insister sur les points qui auraient pu être faits différemment - cherche à mettre à l'aise les étu-actrices <p>→ Actualité potentielle (A9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à un manque d'interaction par manque de confiance - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - les étu-actrices sont exposées plus que les autres dans ces séquences de simulation et de débriefing <hr/> <p>Interprétant (I9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>(espacé car passage non considéré comme AC avant)</p> <p>SH10</p> <p>I.15p.13- I.7p.14</p> <p>T : 3 :38</p>	<p>Unité élémentaire (U10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionne les étu-actrices sur leur action <hr/> <p>Representamen (R10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le fait que les étu-actrices n'ont pas beaucoup parlé au patient <hr/> <p>→ Préoccupation(s) (E10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à amener l'étudiante à argumenter sa réflexion - cherche à connaître l'intention qui a animé l'action des étu-actrices - chercher à clarifier le processus de pensée de l'étudiante <p>→ Actualité potentielle (A10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à une argumentation quant à l'action réalisée - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pousser les étudiants à l'argumentation permet de connaître leur processus de réflexion et de construction <hr/> <p>Interprétant (I10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>(espacé car passage non considéré comme AC avant)</p> <p>SH11</p> <p>I. 6p.15- I.22p.15</p> <p>T : 4 :10</p>	<p>Unité élémentaire (U11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - valide la réponse des étu-actrices <hr/> <p>Representamen (R11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la réponse donnée par les 2 étu-actrices « des questions courtes au patient dyspnéique » - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation) <hr/> <p>→ Préoccupation(s) (E11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à donner une réponse claire au questionnement des étu-actrices <p>→ Actualité potentielle (A11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à clore la thématique - s'attend à déroger au cadre NLN/JSF en validant clairement <p>→ Référentiel (S11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - les étudiantes ont déjà travaillé ces données dans un module théorique - les étudiants ont besoin d'être assurés dans leurs questionnements <hr/> <p>Interprétant (I11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié

SH12 l.28p15- l.4p.16 T : 4 :22	Unité élémentaire (U12) - après avoir posé une question, regarde ses feuilles dans le silence
	Representamen (R12) - la clôture de la thématique précédente - le moment de la procédure du cadre (recontextualisation)
	→ Préoccupation(s) (E12) - cherche à retrouver les points notés quant aux éléments à faire différemment - cherche à s'assurer que les éléments qu'elle a relevés lors de la simulation comme étant à travailler en débriefing vont être abordés → Actualité potentielle (A12) - s'attend à un changement de thématique - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF → Référentiel (S12) - sait qu'elle a noté des éléments quant à cette question
	Interprétant (I12) - non identifié
SH13 l.9p.16- l.32p.16 T : 4 :32	Unité élémentaire (U13) - demandant aux étu-actrices de préciser leur réponse, leur sourit
	Representamen (R13) - le rire gêné des étu-actrices - le sentiment de leur mettre la pression en ne s'adressant qu'à elles - l'impression que les deux actrices collaborent moins que dans la simulation
	→ Préoccupation(s) (E13) - cherche à comprendre ce qui se joue entre les 2 étu-actrices - cherche à faire baisser la pression sur les 2 étu-actrices - cherche à détendre un peu l'atmosphère → Actualité potentielle (A13) - s'attend à une réponse claire - s'attend à ce que l'ambiance soit plus détendue - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF → Référentiel (S13) - un sourire peut détendre l'atmosphère et permettre aux étudiants d'être plus à l'aise - elle a conscience de focaliser son attention essentiellement sur les étu-actrices
	Interprétant (I13) - réalise qu'elle aurait dû faire interagir le reste du groupe plus vite dans la séance
SH14 l.32p.17- 13p.18 T : 5 :10	Unité élémentaire (U14) - questionnant les étu-observateurs, respecte leur silence
	Representamen (R14) - la fin du débat avec les étu-actrices - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation)
	→ Préoccupation(s) (E14) - cherche à laisser le temps de réfléchir aux étudiants - cherche à intégrer l'ensemble du groupe dans la discussion → Actualité potentielle (A14) - s'attend à une réponse des étu-observateurs - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF → Référentiel (S14) - c'est normal que les étudiants doivent réfléchir avant de prendre la parole - est à l'aise avec les moments de silence
	Interprétant (I14) - non identifié
SH15 l.17p.19- l.13p.20 T : 6 :24	Unité élémentaire (U15) - laisse sa question adressée au groupe en suspend
	Representamen (R15) - la passivité des étudiants face à ses questions - la série de questions déjà posées à la suite et sans réponse dynamique
	→ Préoccupation(s) (E15) - cherche à réfléchir comment obtenir de la cohésion dans le groupe - cherche à réfléchir comment dynamiser les échanges → Actualité potentielle (A15) - s'attend à un regain d'intérêt et de dynamisme - s'attend à une attitude passive

	<ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est une grande volée d'étudiants (env. 170) et ils ne se connaissent pas très bien - les causes d'un manque d'investissement sont multifactorielles (étudiants et enseignante) <p>Interprétant (I15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - réalise qu'elle aurait dû faire intervenir le reste du groupe plus vite
<p>SH16 l.35p.20- l.32p.21</p> <p>T : 6 :42</p>	<p>Unité élémentaire (U16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - sans acquiescement clair des étudiants à sa question, valide évasivement <p>Representamen (R16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le silence qui suit sa question aux étudiants - l'absence de dynamique de groupe <p>→ Préoccupation(s) (E16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à ne pas verbaliser son impression de manque de participation du groupe d'étudiants - cherche à être en adéquation avec les décisions prises quant à la pratique en débriefing - cherche à assurer une cohérence et une fidélité aux autres collègues <p>→ Actualité potentielle (A16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à un manque de dynamisme - s'attend à ce qu'elle-même puisse mener le débriefing en adéquation avec le cadre NLN/JSF <p>→ Référentiel (S16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - les règles posées dans le groupe simulation quant à la façon de mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF sont différentes des cours sur la relation - sait qu'elle ne s'autorise pas à transgresser les règles adoptées avec ses collègues sans leur en parler au préalable <p>Interprétant (I16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - se rend compte de son manque de liberté qui est contraignant dans son rôle
<p>T : (6 :42-16 :00 = 9 :18)</p>	<p>P1 : Passages liés aux éléments théoriques contenus dans la vignette simulée et à une discussion avec un étu-obs revendicateur</p> <p>Adressage à tout le groupe</p>
<p>SH17 l.21p.36- l.27p.37</p> <p>T : 16 :28</p>	<p>Unité élémentaire (U17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - demandant aux étudiants s'ils ont des questions ou des remarques, regarde tous les étudiants du groupe <p>Representamen (R17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le constat que certains étudiants n'ont pas encore pris la parole - le moment de la procédure du cadre (recontextualisation) <p>→ Préoccupation(s) (E17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - chercher à encourager les personnes qui ne se sont pas exprimées à le faire - chercher à ne pas forcer la parole ni la couper - chercher à laisser un temps de réflexion <p>→ Actualité potentielle (A17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à conclure la séance - s'attend à déroger au cadre NLN/JSF en terminant de façon anticipée la séance de débriefing <p>→ Référentiel (S17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est mieux si les étudiants se rendent compte par eux-mêmes qu'en participant activement ils auraient pu apprendre davantage - c'est leur première expérience en simulation - sait qu'elle est en avance sur le timing prévu pour la séance de débriefing <p>Interprétant (I17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>T : 17 :40</p>	<p>Conclusion</p>
<p>T : 17 :45</p>	<p>Sortie de Claire et des étudiants de la pièce</p>
	<p>Eléments majeurs à considérer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claire revient tout au long de l'autoconfrontation sur le fait qu'elle trouve qu'elle n'a pas donné assez vite la parole à l'ensemble du groupe, qu'elle est restée trop longtemps exclusivement centrée sur les étu-actrices « délaissant » les étu-obs. - Claire conserve la même position tout au long du débriefing soit : <i>jambes croisées, dos appuyé contre le dossier, mains croisées posées sur ses feuilles elles-mêmes posées sur son genou G replié, tête tournée vers étu-actrices</i>

Tableau 2 : Dynamique des unités de signification du récit réduit - Claire

		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	U14	U15	U16	P1	U17	FIN	
Communication	Emotions		X																		
	Forme																				
	Logistique	X																			
	Contenu Théorique			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X			X	
Silence														X							
Adressage	Etu-actrices	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X							
	Etu-obs														X	X	X				
	Groupe entier																	X	X		
	Autre																				
Déroulement	T en min.	0 :26	0 :26	1 :10	1 :34	1 :57	2 :25	2 :33	2 :48	3 :13	3 :38	4 :10	4 :22	4 :32	5 :10	6 :24	6 :42	6 :42-16 :00 = 9 :18	16 :28	17 :40	
Pratique	Organisation	Feuilles Notes			X				X					X							
		Indicateur temporel																			
		Autre																			
	Gestuelle vers autrui	Etu-actrices						X		X				X	X						
		Etu-obs																			
		Groupe entier																			
		Autre																			
Gestuelle posturale						X		X					X								
Phases du débriefing	Contextualisation	X	X	X																	
	Décontextualisation				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		
	Recontextualisation									X										X	
Improvisation												X								X	
Dérogation du modèle prescrit																					

Tableau 3 : Focales des representamens R, des préoccupations E et des actualités potentielles A - Claire

	climat et dynamique d'apprentissage	méthode /cadre pédagogique	supports matériels	étu-actrices	groupe des étudiants	l'enseignante elle-même
Eléments significatifs pour l'enseignante Claire (Representamen) (R)	R2 – R6 – R13 – R15 – R16 →5	R1 – R2 – R9 – R11 – R12 – R14 – R17 →7	R7 →1	R3 – R4 – R5 – R6 – R8 – R9 – R10 – R11 – R13 →9	R15 – R16 – R17 →3	R5 – R7 →2
Préoccupations de l'enseignante Claire (E)	E6 – E9 – E13 – E15 – E17 →5	E3 – E4 – E5 – E7 – E8 – E9 – E10 – E16 →8	E12 →1	E1 – E2 – E3 – E5 – E6 – E8 – E9 – E10 – E11 →9	E14 – E15 – E16 – E17 →4	E4 – E7 – E12 →3
Ce à quoi s'attend potentiellement Claire (A)	A6 – A9 – A13 – A15 – A16 →5	A1 – A2 – A3 – A4 – A5 – A6 – A7 – A8 – A9 – A10 – A11 – A12 – A13 – A14 – A15 – A16 – A17 →17	→0	A2 – A3 – A5 – A6 – A8 – A9 – A10 – A13 →8	A14 – A15 – A16 →3	A1 – A2 – A3 – A4 – A5 – A6 – A7 – A8 – A9 – A10 – A11 – A12 – A13 – A14 – A15 – A16 – A17 →17

Tableau 4 : Catégorisation des connaissances issues d'expériences antérieures – Claire

	Déjà-là intentionnel spécifique	Déjà-là intentionnel général	Déjà-là conceptuel	Déjà-là expérientiel professionnel et personnel
S1	Les acteurs ont généralement des choses plus fortes à dire que les observateurs			
S2	Les étapes du cadre NLN/JSF	« Poser les émotions » permet d'accéder plus facilement aux aspects théoriques		
S3	Les étudiants Bach1 découvrent la 1 ^{ère} fois le mannequin haute-fidélité	Son habitude d'enseignement dans les cours de relation		
S4				Elle sait qu'elle peut écouter une réponse et regarder ses feuilles de notes - Elle sait qu'elle risque de manquer un point-clé si elle ne regarde pas ses feuilles
S5		Elle sait que le plus souvent les étudiants expriment plus facilement leurs difficultés et ont de la peine à exprimer leurs réussites		
S6				Quand elle veut encourager la prise de parole elle utilise inconsciemment la gestuelle au niveau des mains
S7				En se centrant sur autre chose cela lui permet de mieux réfléchir
S8		Il est important que le formateur ne soit pas abrupt dans les réponses, si on veut que les étudiants osent exprimer leur point de vue		
S9	Les étu-actrices sont exposées plus que les autres dans ces séquences de simulation et débriefing			
S10		Pousser les étudiants à l'argumentation permet de connaître leur processus de réflexion et de construction		
S11		Les étudiants ont déjà travaillé ces données dans un module théorique - Les étudiants ont besoin d'être assurés dans leurs questionnements		
S12		Elle sait qu'elle a noté des éléments quant à cette question		
S13	Elle a conscience de focaliser son attention essentiellement sur les étu-actrices	Un sourire peut détendre l'atmosphère et permettre aux étudiants d'être plus à l'aise		
S14		C'est normal que les étudiants doivent réfléchir avant de prendre la parole		Elle est à l'aise avec les moments de silence
S15		C'est une grande volée et ils ne se connaissent pas très bien		Les causes d'un manque d'investissement sont multifactorielles
S16	Les règles posées dans le groupe simulation quant à la façon de mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF sont différentes des cours de relation		Ne s'autorise pas à transgresser les règles adoptées avec ses collègues sans leur en parler au préalable	
S17	La 1 ^{ère} expérience de simulation Sait qu'elle est en avance sur le timing prévu	C'est mieux si les étudiants se rendent compte par eux-mêmes qu'en participant activement ils auraient pu apprendre davantage		

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

[Nom de l'activité]

Tableau à deux volets de l'entretien d'autoconfrontation

Notes de lecture du tableau :

- ✓ le quadrillage sert uniquement à faciliter la prise de notes du verbatim mais ne correspond pas forcément au découpage des unités significatives de l'analyse
- ✓ le quadrillage est réalisé en fonction des moments d'arrêt de la séquence filmée du débriefing lors de l'entretien d'autoconfrontation
- ✓ les parties surlignées en gris dans la colonne « verbalisations et comportements en autoconfrontation » correspondent à des éléments ne relevant pas d'une analyse d'autoconfrontation et donc non codés

	T	Actions du point de vue du chercheur	Verbalisations et comportements lors de la séquence de débriefing	Verbalisations et comportements en autoconfrontation
1	1 :05/1	L'angle de la caméra ne permet pas encore de voir Julie	<i>Julie : Tip top / bravo en tout cas hein ↑ // merci beaucoup ↑ / heu //</i>	<p>chercheur : là j'avais une première question. Alors Julie on te voit pas encore, mais quand tu dis ce « tip top bravo merci » est-ce que c'est une façon habituelle que tu as de faire, est-ce que c'est une façon naturelle que tu as d'entrer en communication avec les étudiants de cette façon-là?</p> <p>Julie : alors là j'ai dit ça à ce moment-là parce que c'était une première expérience pour les étudiants... et puis on avait eu un petit peu de difficulté à trouver des volontaires pour être actrices. Euh donc les deux personnes elles sont venues... on sentait qu'elles avaient envie mais elles avaient quand même une certaine crainte à participer à l'expérience. C'est pour ça que j'ai voulu d'emblée euh ... donner un renforcement positif en disant « vous avez bien fait de vous y lancer parce que ça c'est bien passé » et je voulais les féliciter</p> <p>chercheur : donc c'est ça que tu recherchais à ce moment-là</p> <p>Julie : ouais, je peux pas te dire si je l'ai fait d'emblée avec les autres groupes mais je pense peut-être que j'ai dû le reproduire parce que justement c'était la première journée, première</p>
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				expérience et pour nous et pour les étudiants.
2				chercheur : d'accord... donc tu dis que tu cherchais un
3				renforcement positif : tu peux m'en dire un peu plus ?
4				Julie : je voulais les encou... les remercier de s'être lancées, leur
5				dire que dans le fond ils l'avaient fait et qu'ils l'avaient bien réussi,
6				même si on n'est pas entré dans les détails tout de suite. C'était
7				vraiment ça mon idée de dire « vous avez bien fait d'y aller, super,
8				maintenant on va en parler ».
9				chercheur : d'accord
10	2 :50/1	Les 2 étu-actrices sont à D de Julie.	Julie : <i>comment ça été pour vous</i> ↑ /	chercheur : elles sont choues comme elles te répondent. Toi là t'es
11		Julie tourne ses 2-3 feuilles A4 de	<i>comment vous vous êtes senties dans ce</i> /	en train d'un peu farfouiller, qu'est-ce que t'es en train de faire
12		notes posées devant elle sur	<i>/ cette simulation</i> ↑	avec tes feuilles sur ta table...sur ton bureau ?
13		l'écritoire de sa chaise, penchée en	Etu-actrices : éclats de rire, gênées	Julie : ben en fait je voulais mettre sous mes yeux... je m'étais fait
14		avant avec le tronc légèrement, sans	Etu-actrice 1 : <i>ben disons qu'on a fait un peu</i>	un petit listing avec les questions à poser, un peu les étapes... et
15		appui sur le dossier, ne regarde pas	<i>ce qu'on a pu et ce qu'on a pensé</i> ↑↑ - rire	puis euhm je voulais simplement l'avoir sous les yeux à proximité.
16		les étu-actrices	Etu-actrice 2 : <i>on a fait ce qu'on pouvait sur</i>	Donc en même temps je voulais guigner mes feuilles et en même
17			<i>le moment / on se comptait tant comme on</i>	temps je voulais quand même les regarder puisque je venais de
18			<i>pouvait</i> ↓ //	leur poser une question et être attentive un petit peu à ce qu'elles
19				me répondaient. Donc c'est pour ça que je farfouille (rire).
20				chercheur : d'accord, ok...
21				Julie : et puis je vais faire ça plusieurs fois parce que justement
22				discrètement je veux chercher un peu des aides que j'ai dans le
23				fond peu utilisées...
24				chercheur : ouais ouais...à ce moment précis là en début de séance
25				tu cherchais quoi de particulier ? quelque chose de particulier ou...
26				Julie : mais... oui parce que je ... la manière dont j'ai dit « mais pour
27				vous comment ça s'est passé », je trouvais que la formulation
28				aurait pu être plus précise que « comment ça s'est passé » parce
29				que ça dit tout et rien.
30				chercheur : d'accord...
31				Julie : mais c'est vrai que en me disant comment ça s'est passé ils
32				pouvaient me parler et des aspects émotionnels, ils pouvaient me
33				parler des aspects plus au niveau des interventions, de comment
34				ils s'étaient sentis, enfin c'était une question assez large mais
35				j'avais envie d'être plus sur leur émotion. C'est pour ça que je
36				regardais mes feuilles pour me dire mais est-ce que j'aurais pu dire

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				ça différemment.
2				chercheur : d'accord : tu cherchais quelque chose dans tes feuilles
3				Julie : ouais...
4				chercheur : d'accord
5				Julie : ... une formulation peut-être différente
6	4 :54/1	Julie termine de ranger ses feuilles	Etu-actrice 1 : <i>on aurait pu faire d'autres choses ↓ / mais moi y'a // rien d'autre qui m'est venu à l'esprit en tout cas ↑</i>	chercheur : là : qu'est-ce que ça veut dire : tu te mets en arrière, tu poses tes feuilles, tu croises les mains...
7		sans les regarder, se redresse et	Etu-actrice 2 : <i>moi j'essayais de réfléchir pendant qu'elle faisait quelque chose / j'essayais de réfléchir qu'est-ce que je pouvais trouver comme questions et puis euh ↓ // mais bon ↓ ça se voit que c'est pas encore très automatique ↓ //</i>	Julie : bon ben pour moi c'était peut-être que j'étais un peu prête à démarrer dans le sens que j'avais sous mes yeux le listing ...
8		s'appuie contre le dossier de la		parce qu'en fait on cochait les interventions que les étudiants réalisaient (note de chercheur : lors de la séquence de la simulation), donc je voulais avoir ce listing sous les yeux parce que certaines fois j'avais mis en regard ce qu'ils avaient fait à 1 minute, 2 minutes, 3 minutes, etc... Je m'étais marqué des questions et en même temps j'avais ma feuille avec le... avec les questions. Alors je me mets en arrière euh aussi parce qu'il y a A. (enseignante qui était en régie lors de la simulation et qui participe au débriefing) à côté de moi et j'avais l'impression que si j'étais tout le temps en avant je... je... aussi je lui tournais un peu le dos donc c'était aussi pour l'inclure dans le cercle de la discussion.
9		chaise	Julie : ouais /	chercheur : d'accord... et tes 2 feuilles (en montrant sur l'écran) donc laquelle est quoi ?
10				Julie : alors celle qui est dessus c'est celle qui a le listing des activités réalisées et celle qui est dessous c'est les questions, donc je vais devoir la guigner de temps en temps parce qu'elle est pas complètement à découvert
11				chercheur : d'accord... donc là tu te mets en arrière dans le but d'inclure A., qui est donc le patient simulé, dans le cercle de la discussion...
12				Julie : ouais je pense que... mais on verra par la suite, je me suis pas observée, mais à mon avis je me suis souvent mise en avant quand je me suis adressée aux deux actrices puis peut-être plus en arrière quand je voulais inclure tout le groupe. (mime les positions)
13				chercheur : là maintenant quand on est les deux tu t'assois aussi en arrière, c'est une position qui te vient naturellement...
14				Julie : ouais
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				chercheur : c'est une façon d'être... tu te sens à l'aise ?
2				Julie : oui je me sens à l'aise. J'ai pas l'impression de mettre de la distance en faisant ça.
3				chercheur : ouais, ouais
4				
5	6 :42/1	Julie se penche à nouveau en avant	Julie : (aux étu-actrices) <i>donc vous vous êtes bien complétées</i> ↑ / <i>le fait d'être 2 ça vous a permis de réfléchir</i> ↓ / <i>euh // pendant que l'autre intervenait</i> ↓ Etu-actrice 1 : <i>disons qu'elle elle posait des questions auxquelles j'avais pas pensé non plus</i> ↓	chercheur : et là quand tu te penches en avant alors... Julie : ben de nouveau pour moi l'idée c'est de ... effectivement quand j'engage la parole plus précisément vers quelqu'un je m'incline en avant... je pense que c'est mon idée ouais... je sais pas si ça se vérifie chaque fois mais... chercheur : d'accord tu te penches plus vers les 2 actrices on va dire Julie : ouais chercheur : d'accord... Julie : parce que aussi la manière dont on était disposées, on s'était mises en cercle, mais... ce que je trouvais... ben en tout cas j'ai eu envie qu'on se mette en cercle pour avoir tout le monde à la vue mais elles en même temps elles sont à ta droite donc t'es régulièrement en train de leur parler comme ça (fait le geste penchée vers l'avant à droite)pis mon souci c'est de revenir au reste des étudiants aussi (se redresse et fait un geste circulaire en me regardant, je suis à sa gauche) même si le but au début c'était de les écouter elles sur l'expérience. chercheur : d'accord. C'est une façon de faire que tu as aussi dans d'autres situations pas seulement lors de débriefing, lors de tous travaux de groupe, pour discuter... Julie : bon là je suis en position assise déjà, donc si je suis pas assise je bouge plus et je vais vers les gens différemment je pense, mais là en étant assise y'a peu de possibilités : soit t'es en avant soit t'es en arrière ou... j'aurais pu me lever aussi, mais c'était prendre une position différente dans le groupe si je m'étais levée, en tout cas au démarrage hein, après ç'aurait pu avoir du sens. Mais j'ai pas forcément conscience de le faire...si tu me dis dans d'autres situations j'sais pas ! chercheur : tu saurais pas le dire hein... Julie : je pense que quand je discute en tête-à-tête avec quelqu'un je suis plutôt plus proche. chercheur : pour toi ça serait de l'ordre du naturel
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1			Julie : ouais... je pense... je pense... mais je m'observe pas toujours faire... tu vois
2			
3			chercheur : ouais tout-à-fait
4	8 :41/1		Julie : <i>et par rapport à l'environnement qui était nouveau</i> ↑ <i>comment ça / c'est</i> ↓ /
5			Etu-actrice 1 : <i>ça c'est bien ça</i> ↓ /
6			Etu-actrice 2 : <i>moi j'avais déjà vu</i> ↑ / <i>j'avais fait la journée « Etudiant d'un jour »</i> donc
7			<i>j'avais utilisé le mannequin</i> ↓ /
8			Julie : <i>donc d'accord</i> ↓ / <i>donc vous connaissiez déjà le mannequin</i> ↓↓ /
9			
10			
11		Julie regarde vers sa gauche et recule sa chaise assez brusquement	
12			Julie : tu vois là...
13			chercheur : ... alors qu'est-ce que tu peux me dire là...
14			Julie : non mais là, là justement (fait un grand geste du bras vers l'écran pour me montrer) je vois A. qui se déplace donc je me dis « je suis positionnée de manière à ce qu'elle voit pas bien les actrices ou je la gêne » donc je me retire en fait pour euh... même si c'est moi qui mène le débriefing, puisqu'on avait convenu comme ça toutes les deux, ben elle a aussi eu un rôle ... elle a eu un rôle moins... (fait des signes de guillemets avec ses deux mains) au premier plan puisqu'elle a joué à la technique avec Monsieur Marcotte (nom du patient simulé) elle a quand même assisté à la scène la même chose que moi donc je... elle est libre... on s'est dit que je menais le débriefing mais qu'elle était libre d'intervenir au besoin.
15			chercheur : et donc là tu réagis au fait que... elle a fait quel mouvement qui te fait réagir ?
16			Julie : elle a bougé sa chaise, elle s'est déplacée un peu avec sa chaise donc je me suis dit « ah mais peut-être qu'elle voit pas bien dans le fond que je... ou qu'elle se sent pas bien dans le cercle » alors si je me reculais un peu elle...
17			chercheur : d'accord...
18			Julie : ouais c'était ça
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33	9 :48/1		Julie : <i>ok</i> ↑ // <i>et puis l'expérience vous avez vécu ça comment</i> ↑↑ //
34			Etu-actrice 2 : <i>ben moi je trouve que c'est bien</i> ↑ <i>parce que y'a des choses que j'avais</i>
35			
36			

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1			<i>complètement oubliées et que S. pensait ↓ / du coup ça me rafraîchit un peu la mémoire / // enfin ben voilà que / j'oublie des choses mais que elle / elle a pu les rappeler donc euh / ça me remet les choses en tête ↓</i>	
2			<i>Julie : elles se sont bien complétées ↓ / vous avez observé ça / les collègues ↑ //</i>	
3				chercheur : là tu cherches à faire quoi en fait?
4				Julie : alors je cherche à regarder les collègues du regard et à avoir un feedback de la part du groupe.
5				chercheur : le fait que tu restes... t'es quasi dans la même position seulement tu te tournes vers le reste du groupe... pour toi c'est une façon spontanée qui te vient...
6				Julie : ouais c'était vraiment l'idée de les inclure dans la discussion
7		Julie lève la tête et regarde à sa gauche, légèrement penchée en avant		
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15	10 :53/1		<i>Julie : qu'est-ce qui était bien dans leur complément ↑ // // qu'est-ce qu'elles ont bien fait dans leur complémentarité ↑ // //</i>	
16				
17				
18				
19		Julie s'appuie contre le dossier, attend	... silence...	chercheur : comment tu te sens là, y'a peu de répondant, qu'est-ce que tu fais de cette séquence-là ?
20				Julie : ben, je sais plus ce que je dis après mais mon idée c'est d'attendre quand même que ça vienne du groupe avant tout. Je sais que je dois me freiner quand même pour laisser la place au... au vide, au fait que la réponse elle vient peut-être pas tout de suite. Donc je crois que mon souhait c'est de leur laisser juste le temps de réfléchir pis peut-être de donner une réponse.
21				chercheur : hmm, hmm, pour toi pas trop prendre de place en fait
22				Julie : ouais
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29	12 :19/1	Julie se penche à nouveau en avant légèrement	<i>Etu-obs 1 : ben / une a posé des questions ↓ / et l'autre a regardé plutôt les constantes / elle mettait justement l'oxygène / faisait attention au dossier / enfin ↓ //</i>	
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36			<i>Etu-obs 2 : je trouve qu'elles étaient pas non plus que / axées sur les soins / sur ce qu'elles avaient à faire ↓ / y'avait aussi le contact avec le patient qu'était bien ↓ / pis</i>	

1			<i>elles / oubliant pas qu'y avait la personne</i>	
2			<i>là ↓ / elles prévenaient aussi toujours de ce</i>	
3			<i>qu'elles faisaient par rapport / au patient ↓</i>	
4			<i>/ c'était bien ↓ // elles ont pas oublié le</i>	
5			<i>patient dans les soins qu'elles avaient à faire</i>	
6			<i>quoi ↓ /</i>	
7			Julie : <i>ouais ↓ / effectivement hein ↓ / vous</i>	
8			<i>avez été très prévenantes / vous avez été</i>	
9	Julie compte sur ses doigts		<i>rassurantes / vous avez expliqué ce que vous</i>	
10			<i>faisiez aussi hein ↑ / tout au long // hein ↑</i>	
11			<i>/ est-ce qu'il y a des moments-clés que vous</i>	
12	Julie fait un geste avec les 2 mains		<i>avez relevés ↑ / tout au long de / cette</i>	
13	comme pour encadrer quelque		<i>simulation ↓ / par rapport à la manière</i>	
14	chose entre elles		<i>dont elles ont pris en charge le patient d'un</i>	
15			<i>point de vue qu'on peut dire</i>	
16			<i>psychologique ↑</i>	
17				chercheur : tu fais beaucoup de gestes dans cette séquence-là !
18				Qu'est-ce qui te fait faire tous ces gestes alors qu'avant t'es plutôt
19				penchée en avant, plus à l'écoute...
20				Julie : parce qu'au début de la séquence je vais récolter leurs
21				ressentis, leurs impressions, donc je veux qu'elles s'expriment. Pis
22				là, les observatrices relèvent qu'il y a un certain nombre
23				d'interventions qu'elles ont bien faites, entre autre d'un point de
24				vue psychologique auprès du patient...
25				chercheur : on voit d'ailleurs que tu hoches la tête...
26				Julie : alors mon souci c'est de valider les choses qui ont été bien
27				faites, c'est euh... c'est pas d'être juste dans l'écoute c'est de leur
28				donner un feedback positif ou négatif, qu'elles aient vraiment un
29				feedback de ce temps de débriefing et puis du coup... ben oui je
30				fais 1-2-3(refait les gestes avec ses doigts) j'ai vu (sourire), parce
31				que je me dis mais finalement y'a des actions importantes qui ont
32				été relevées et puis du coup je les reformule ou je les synthétise :
33				« ben voilà ce que vous dites c'est ça ça ça » et pis ça, ça
34				m'apparaît être des points importants.
35				chercheur : alors toi quand tu fais des gestes comme ça bien précis
36				ça a une signification bien particulière, tu veux démontrer quelque
37				chose de bien particulier aux étudiants.

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				
2				
3				
4				
5				Julie : ben peut-être que là je voulais noter que c'étaient les points importants qui avaient été relevés et pis ça pourrait peut-être aussi être une aide à la prise de notes, ils se disent « ben voilà ces points, ces points c'était important... »
6				chercheur : elles prenaient des notes à ce moment-là, on voit pas sur la caméra, tu te souviens ?
7				Julie : alors je me souviens pas si à ce moment-là précis elles prenaient des notes, mais je peux dire que tout au cours du débriefing elles ont pris des notes... et les deux actrices et les observatrices.
8				chercheur : d'accord, c'était une consigne qui avait été donnée au départ ou c'est venu spontanément?
9				Julie : non la consigne elle avait été donnée au départ dans le temps du briefing que les étudiants relèvent les actions qu'elles jugeaient bonnes, qu'ils relèvent les questions ou ce qu'ils auraient fait différemment.
10				chercheur : ok, d'accord
11				Julie : donc là maintenant au débriefing y'a pas de consigne qui a été donnée de dire « noter les choses importantes », non ça je l'avais pas fait
12				chercheur : d'accord, donc là tu leur signifiais quand même que ça c'est à prendre en note
13				Julie : ouais c'était mon idée.
14				chercheur : c'était ton idée...
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25	15 :06 /1			
26	15 :10/1	Julie se tourne vers A.= formateur qui était à la régie-patient	Julie : après le patient il peut s'exprimer de son côté vu qu'il était là ↑ //- rire	chercheur : quand tu fais cette petite pointe d'humour, qu'est-ce que tu cherches en fait ?
27				Julie : mais parce qu'en fait euh si on veut bien formellement dans le débriefing je m'étais pas imaginé... comme ça en tout cas j'avais pas réfléchi d'avance que j'allais interroger A. qui était à la voix... et puis finalement vu qu'elle est là pis que quelqu'un s'exprime à ce sujet ben je dis « on va profiter de votre présence pour... ».
28				Donc voilà y'a une petite pointe d'humour mais en même temps c'est sérieux parce que je trouve que le feedback de la personne qui est derrière le micro il est aussi très utile parce qu'elle peut dire ce qu'elle a réellement vécu, et ça ça peut être précieux
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				pour... avec les patients simulés on fait ça, ils donnent un feedback
2				les vrais patients simulés (note de chercheur : lors des jeux de
3				rôles), mais là c'est vrai que c'est pas quelque chose qu'on fait
4				forcément via le mannequin mais je trouvais que là ça avait du
5				sens.
6				chercheur : mais t'aurais pu le faire sans pointe d'humour ?
7				Julie : oui j'aurais pu mais...
8				chercheur : t'arrives à dire comment t'en es venue à tourner ça sur
9				un ton humoristique ?
10				Julie : mais parce que c'était un peu hors du contexte, on sentait
11				que c'était hors du contexte mais c'était pas forcément imaginé
12				dans la trame. Pis la note d'humour ben en tout cas c'était...
13				chercheur : en tout cas ils y répondent !
14				Julie : oui ! C'était pas envisager ni de la moquerie, ni du
15				deuxième degré, ni je sais pas c'est venu comme ça
16				spontanément, franchement j'ai pas d'explication !
17				chercheur : facilement tu utilises les petites pointes d'humour
18				dans tes discours, dans ta façon d'être avec les étudiants, ça fait
19				partie de ce que tu as l'habitude de faire ?
20				Julie : oui mais ça dépend du répondant que j'ai des étudiants,
21				mais c'est vrai que j'ai un souci de clarté, mon souci prioritaire
22				c'est un souci de clarté et que les étudiants repartent réellement
23				avec des outils, mais après j'utilise facilement l'humour si ça se
24				prête !
25	17 :16/1	Julie se penche en avant et compte	Julie: ouais qu'est-ce que vous avez	
26		su ses doigts	relevé ↑ / elles ont donné de l'information /	
27		Julie croise les mains sur ses genoux	elles se sont inquiétées // Qu'est-ce qu'elles	
28		croisés, penchée	ont fait ↑ si on devait relever les éléments	
29		Julie regarde les étu-actrices	qui étaient heu // qui étaient bien ↑ ///	
30		Julie consulte ses feuilles		
31		Julie tourne la tête vers étu-obs à G	... silence...	
32				
33			Julie : / par rapport à / / l'information	
34		Julie regarde les étu-actrices	qu'elles ont donnée au patient ↓	
35		Julie tourne la tête vers étu-obs à G	Etu-obs 2 : elles expliquaient pourquoi elles	
36		en penchant sa tête légèrement sur	faisaient les choses ↓ elles disaient / là on a	
37		son épaule D, bras D appuyé sur la	relevé ça / par exemple avec les	

1		tablette	<i>paramètres / on / peut observer ça donc on va faire ça ↑ elles expliquaient comment ça allait se passer / elles ont bien expliqué le traitement / dans quel but elles le faisaient</i>	
2			↓	
3			Julie : <i>effectivement ↓ / elles ont expliqué tout au long ↓ / qu'est-ce qu'elles ont encore fait ↑ vous pouvez dire vous-mêmes ce que vous avez fait ↓</i>	
4			Etu-obs 3 : <i>elles ont veillé au confort ↓</i>	
5			Julie : <i>elles ont veillé au confort du patient ↓</i>	
6			<i>// ouais / Qu'est-ce qu'elles ont fait pour veiller au confort du patient ↑ /</i>	
7		Julie acquiesce de la tête, montre à nouveau sur ses doigts, se cale contre le dossier de sa chaise. Puis interroge et se tourne vers les étudiantes en les désignant de la main D		
8				chercheur : là moi je remarque que tu rebondis chaque fois sur les mots, les termes qu'utilisent les étudiantes. Tu repars ou tu synthétises, tu relances avec leurs mots en fait. Est-ce que c'est quelque chose que tu fais dans un but précis ?
9				Julie : oui là je voulais valider ce qu'elles disaient, le valider, peut-être le reformuler dans des termes différents dans l'idée de faire ressortir les éléments importants.
10				chercheur : mmh d'accord. Quand tu réalises ces relances, ces reprises, ça te vient spontanément ou pour toi c'est un travail, tu dois vraiment réfléchir, tu te donnes comme un canevas, un protocole ou tu y vas, tu rebondis sur les éléments et tu les reformules ?
11				Julie : non ça me vient assez spontanément... parce que là mon objectif est justement, vu qu'on a un temps très calculé, mon objectif c'est qu'elles aient des outils réels et qu'en ressortant de cette séance de débriefing le groupe sache ce qui a été bien fait, ce qui aurait pu être fait différemment. Donc c'est la raison pour laquelle j'essaie de trier les choses (fait des gestes avec sa main D verticaux) ou de les reformuler en nommant ce que j'ai trouvé important.
12				chercheur : mmh, par souci de précision ?
13				Julie : un souci de précision et un souci de... (réfléchit)... oui de reformuler aussi pour qu'on soit sûrs qu'on aient tous bien compris la même chose.
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	19 :58/1	Julie fait un signe affirmatif de la tête et de la main en désignant l'étudiante paume ouverte, tourne la tête vers l'ensemble du groupe puis à nouveau vers étu-actrices.	<p>Etu-actrice 1 : <i>j'ai levé le dossier de Monsieur Marcotte parce qu'il était dyspnéique ↓ normalement quand les gens sont dyspnéiques on devrait pas les laisser en bas ↓ / on devrait les élever un petit peu / pour qu'ils puissent mieux respirer ↓ /</i></p> <p>Julie : <i>tout-à-fait ↓ / donc ça c'était une intervention / vraiment importante / et puis à quel moment elle l'a fait J. euh P. euh S. ↑</i></p>	<p>chercheur : (sourire) ça t'arrive à plusieurs reprises hein au cours de la séquence de débriefing, comment tu réagis par rapport à ça ?</p> <p>Julie : ben c'est-à-dire que je suis tellement concentrée sur « mener mon débriefing » (ferme les yeux concentrée), en plus ben le prénom des étudiantes je l'connais pas, j'ai juste noté S. et L. (les étu-actrices) donc ... j'me dis « c'est pas la fin du monde », j'suis pas plus mal à l'aise que ça !</p> <p>chercheur : ok, donc tu retrouves tes mots et tu...</p> <p>Julie : ouais ouais j'dois juste me dire « attends laquelle est laquelle » parce que je pense que j'ai pas fait réellement un effort pour mémoriser laquelle était laquelle, tu vois ?!</p> <p>chercheur : d'accord alors t'es en train de dire que t'es plus centrée sur le canevas finalement que qui est qui comme étudiante</p> <p>Julie : oui à ce moment-là oui, c'est pas que c'est un souhait général mais à ce moment-là parce que je dois plus penser à comment je mène mon histoire, j'ai moins le temps de penser au prénom des étudiantes !</p> <p>chercheur : ouais, mmh</p>
28 29 30 31 32 33 34 35 36 37	21 :25/1	Julie se penche en avant	<p>Etu-actrice 1 : <i>en entrant dans la chambre presque /</i></p> <p>Julie : <i>presque en entrant dans la chambre / hein vous avez remarqué ↑ / très, très rapidement c'est une des premières interventions que vous avez faites ↑ / vous avez relevé le dossier du patient ça c'était vraiment extrêmement important pour l'aider à respirer ↑ /</i></p>	<p>chercheur : quand tu t'observes là, comment tu te trouves... dans ce que tu dis, dans ce que tu fais ? vis-à-vis des étudiantes ?</p>

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				<p>Julie : et ben, euh, mon souci c'était de les mettre en confiance pis de valoriser ce qu'elles avaient fait de bien. Et c'est ce que je cherche à faire je crois, il me semble. J'avais le sentiment qu'il y avait une confiance partagée au sein du groupe et pis que j'étais pas jugeante, en tout cas je voulais pas l'être, en plus elles ont fait une super prestation ces deux donc y'avait pas de quoi être jugeante mais euh...ça c'est un souci aussi ouais de ... comment dire... ouais de relever la qualité de ce qu'elles ont fait... oui pis d'instaurer justement une confiance pis que j'aie pas... de pas être jugeante par rapport à la prestation qui aurait pu être ou qui a été dans d'autres situations de moins bonne qualité.</p> <p>chercheur: pour toi c'est quelque chose auquel tu accordes beaucoup d'importance : le non jugement et la confiance, la mise en confiance ?</p> <p>Julie : ouais parce que d'une manière générale oui mais en plus de ça c'est ce qui est souhaité dans ce type d'activité : mettre les étudiants en confiance... dans la simulation j'entends, aussi au moment du briefing c'est de mettre les étudiants en confiance, c'est pas de les envoyer dans la gueule du loup (quinte de toux)</p> <p>chercheur : donc dans toute la simulation, c'est pas propre au moment du débriefing ? tu as cette intention-là à chaque étape de la simulation ?</p> <p>Julie : non, d'autant plus que là c'est quelque chose de nouveau, donc pour que les étudiants se prêtent au jeu il faut qu'on les mette dans des situations... en même temps y'a la surprise mais en même temps il faut que ce soit une surprise suffisamment sécurisée pour qu'ils soient pas complètement dépassés.</p> <p>chercheur : ouais, d'accord.</p>
29	24 :36/1	Julie s'appuie contre le dossier mais ouvre ses bras largement, paumes visibles et ouvertes, signifie « le problème » en fermant sa main D et en se mettant avec vigueur en avant. Julie montre sur ses doigts pour compter, tournée vers étu-actrice 1	<p>Julie : <i>le problème principal de ce patient... qu'est-ce que vous avez compris de cette situation</i> ↑/</p> <p>Etu-actrice 1 : <i>c'était la dyspnée</i></p> <p>Julie : <i>la dyspnée ↓ / ouais ↓ / la dyspnée / que vous avez interprétée comment</i> ↑/</p> <p>Etu-actrice 1 : <i>ben y'avait déjà une cyanose péribuccale</i> ↓/</p>	<p>chercheur : là en t'observant je trouve que tu es très vive dans tes mouvements, dans tes... ouais t'as beaucoup de vivacité qui est</p>

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				démontrée. Toi aussi c'est quelque chose que tu ressens ou quelque chose que maintenant en t'observant tu dis « ah ben tiens oui ! »
2				Julie : oui, en tout cas c'était un but recherché !
3				chercheur : d'accord
4				Julie : parce que je souhaitais de l'interactivité avec les étudiants tout en les mettant en confiance, en relevant les points importants, les points positifs et puis j'avais envie qu'ils s'expriment !
5				chercheur : ok, donc en agissant comme ça...
6				Julie : j'avais envie d'aller les chercher un peu, donc... et puis j'avais un temps aussi bien précis (mime un cadre avec ses mains). Donc dans ce temps je souhaitais qu'avec le groupe on arrive à en profiter au maximum quoi, d'un point de vue pédagogique... c'était ça
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16	26 :52/1	Julie s'appuie contre le dossier et regarde étu-obs, acquiesce de la tête	Julie : vous avez observé votre patient / y'avait une cyanose ↓ / ouais ↑ /	
17			Etu-obs 1 : donc c'est venu à l'effort ↓ / enfin à l'effort / modéré quand il faisait sa toilette ↓ /	
18			Julie : oui donc ça vous avez très rapidement investigué auprès du patient / que c'était au moment de la toilette /// qu'est-ce qu'elles ont recueilli comme données encore pour essayer d'identifier ce problème ↑ /	
19		Julie regarde à tour de rôle étu-actrices et étu-obs, croise les mains	Etu-obs 2 : par contre elles ont pas demandé comment il avait fait sa toilette ↓ / est-ce qu'il était debout ↑ est-ce qu'il était assis ↑ enfin vraiment je pense qu'il fallait identifier quel effort / lui a apporté cette dyspnée.	
20			Etu-actrice 1 : ah ben moi j'avais compris qu'il avait fait tout au lit en fait ↑	
21		Julie se penche en avant	Etu-actrice 2 : ah ben non parce qu'elle nous avait dit qu'il était assis ↑	
22			Etu-actrice 1 : ah oui il était assis !	
23			Etu-actrice 2 : moi j'ai retenu qu'il était assis mais j'ai pas demandé plus ↓ /	
24				
25		Julie se tourne à chaque fois vers son interlocuteur		
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37		Julie fait des gestes qui		

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1		accompagnent son discours avec paumes et bras ouverts	Julie : <i>effectivement c'est une bonne idée que vous proposez là / ça aurait été d'investiguer plus qu'est-ce qui finalement a entraîné / cette décompensation</i> ↑	
2				
3				
4				
5		Etudiantes prennent des notes	Etu-actrice 2 : <i>c'est vrai s'il s'est levé pour faire sa petite toilette ou baissé pour faire ses jambes / c'est bien de savoir</i> ↓	
6				
7		Julie ferme son poing D au terme de sa phrase et regarde ses feuilles	Julie : <i>qu'est-ce qu'elles ont fait pour évaluer justement / cet inconfort et cette dyspnée / à quoi c'était lié</i> ↓	Julie : elles notent !!! (rire)
8				chercheur : elles notent (rire) et pis toi t'as l'air d'insister sur quelque chose, qu'est-ce que tu cherches vraiment à ce moment-là ?
9				Julie : hum... qu'est-ce que je cherchais... va un p'tit bout plus loin peut-être...
10				
11				
12				
13				
14				
15	27 :15/1	Julie fait glisser ses feuilles et jette un regard sur celles-ci.	Etu-obs 3 : <i>ben elles ont posé la question</i> //	chercheur : un p'tit check sur tes notes hein aussi !
16				Julie : ouais un p'tit check sur mes notes... en fait je veux être discrète sur mes notes et puis dans le fond je vois rien parce que j'arrive pas ! Pas que j'arrive pas mais (elle refait les gestes en se penchant en avant, en cadrant sa tablette avec ses mains) je trouve que ça demanderait, je me suis bien aperçue quoi, que dans le fond j'avais les choses en tête mais que des fois je voulais juste vérifier une proposition d'une formulation parce que je m'étais noté des propositions de formulations de questions... mais dans le fond (regarde sa tablette tête penchée à D) un regard bref comme ça c'est peu utile (sourire) ou alors il aurait fallu que je dise (tête penchée regard vers tablette et main G qui fait signe) « un petit instant naaa... » mais j'ai pas souhaité faire ça donc j'ai préféré laisser aller quitte à ce que ma foi
17				chercheur : la formulation soit pas...
18				Julie : ouais soit pas au top.
19				chercheur : d'accord. ok. Et en te regardant comme ça là maintenant après qu'est-ce que tu en penses de ta formulation ?
20				Julie : j'sais pas j'ai dit quoi, j'dois réécouter
21				chercheur : d'accord
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				

1	29 :06/1		Reprise de :	
2				
3		Julie fait glisser ses feuilles et jette	Julie : <i>effectivement c'est une bonne idée</i>	
4		un regard sur celles-ci.	<i>que vous proposez là / ça aurait été</i>	
5			<i>d'investiguer plus qu'est-ce qui finalement a</i>	
6			<i>entraîné / cette décompensation ↑</i>	
7			Etu-actrice 2 : <i>c'est vrai s'il s'est levé pour</i>	
8			<i>faire sa petite toilette ou baissé pour faire</i>	
9			<i>ses jambes / c'est bien de savoir ↓ /</i>	
10			Julie : <i>qu'est-ce qu'elles ont fait pour évaluer</i>	
11			<i>justement / cet inconfort et cette dyspnée / à</i>	
12			<i>quoi c'était lié ↓ /</i>	
13	partie *2			Julie : en fait là je veux qu'elles reviennent, le fameux PQRST, donc
14				je veux qu'elles reviennent, que le groupe puisse renommer ce qui
15				a été fait, quelles questions ont été posées par rapport au PQRST,
16				mais je veux pas le dire comme ça parce que j'aimerais que ça
17				vienne d'eux.
18				chercheur : d'accord
19				Julie : qu'elles précisent ce qu'elles ont demandé, quelles
20				questions elles ont posé pour qu'on voit si c'était complet.
21				chercheur : et c'est ce que tu cherches dans tes feuilles après...
22				Julie : non, non c'est ce que je cherche en insistant avec ma
23				question !
24				chercheur : d'accord
25				Julie : pis dans mes feuilles je sais plus ce que je cherche...
26				comment continuer (rire) !
27				chercheur : elles te servent à quoi tes feuilles ? comme support,
28				comme euh...
29				Julie : en tout cas ma feuille avec le check-list je l'ai assez bien en
30				tête pour chacun des groupes ce qui a été fait mais peut-être je
31				peux juste y retourner en me disant « ah quelles questions elles
32				ont posé dans le fond parce que je me suis certainement notée les
33				deux questions qu'elles ont posées en regard du « P », en regard
34				du « S » et ça je sais que j'ai eu guigné pour bien me remettre dans
35				la situation
36				chercheur : d'accord... et là tu cherches à ce qu'elles te ressortent
37				ces éléments-là... elles y arrivent après hein...
				Julie : ouais il me semble

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1	1 :30/2	Julie ouvre les bras	<p>Etu-obs 3 : <i>enfin elles ont demandé la cause de / sa dyspnée assez rapidement / ce que le patient en fait comprenait de sa dyspnée ↓ /</i> Julie : <i>mmh /donc ça ça correspond à quoi ↑ /</i> Plusieurs étu- : <i>au PQRST ↓ /</i> Julie : <i>au PQRST hein / cet outil que vous connaissez ↓ / est-ce qu'il a été utilisé / le PQRST ↑ /</i> Etu-actrice 1 : <i>oui / en tout cas L. (étu-actrice 2) elle l'a bien fait ↑</i> Julie (rire) : <i>L. l'a bien fait ↓ / qu'est-ce qu'elle a bien fait ↑ ////</i></p> <p>... silence...</p>	<p>chercheur : là tout-à-l'heure tu regardais L. en train d'écrire, tu te rappelles à quoi tu étais attentive, qu'est-ce que... Julie : ... ben je pense que... chercheur : qu'est-ce que tu cherchais dans... Julie : non ben en fait j'ai posé la question de ce qu'elles ont bien fait par rapport au PQRST pis en fait S. elle dit « mais L. elle l'a particulièrement bien fait », ça rigole et elles sont les deux en train d'écrire... alors je sais pas ce qu'elles écrivent finalement mais je me tourne vers L. qui me voit pas forcément puisqu'elle est en train d'écrire... donc j'ai voulu juste laisser un temps pour qu'elles terminent ce qu'elles veulent écrire, c'était ça chercheur : d'accord</p>
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27	2 :37/2	Julie consulte ses notes et les déplace vers elle.	<p>Etu-obs 2 : <i>les douleurs / elle a demandé où ça se passait comment si c'est à l'expirium à l'inspirium / après elle a demandé /je me rappelle plus exactement quoi /</i> Etu-obs 4 : <i>depuis combien de temps c'était /</i> Julie : <i>voilà y'avait l'action du « T » / de la temporalité / les douleurs effectivement / le <u>type</u> de douleur /</i></p>	<p>chercheur : qu'est-ce que tu refais alors ? Julie : ben je renomme les choses importantes, je les remets sur mes doigts, c'est une manière de souligner les points importants... chercheur : à nouveau penchée en avant et puis oui effectivement</p>
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				tu ... c'est presque quelque chose qui te vient spontanément, naturellement
2				Julie : ben je crois ouais, j'y réfléchis pas. Je veux me rapprocher de la personne qui parle quelque part.
3				
4				
5	3 :42/2		Julie : au niveau de la douleur/	
6			Etu-actrice 1 : y'avait le « R »/la région	
7			Julie : la région↓/	
8		Julie est appuyée sur sa main D,	Etu-actrice 2 : mais j'ai pas bien précisé↓/	
9		jambes croisées penchée en avant,	Enfin / j'aurais pu peut-être demandé	
10		tournée vers les étu-actrices	préciser/ enfin je savais que c'était au niveau	
11			du thorax mais j'aurais pu peut-être préciser	
12		Julie tourne la tête vers le groupe	où exactement en particulier↓/	
13			Julie : ouais ↓/ on aurait pu préciser le lieu	
14			de la douleur↓/ qu'est-ce qu'on aurait	
15			encore pu préciser par rapport à la	
16			douleur ↑/	
17			Etu-actrice 1 : la quantifier	
18		Julie fait un large geste du bras D en	Julie : la <u>quantifier</u> ↓/ ouais hein↑/ et la	
19		direction de l'étu-actrice 1 et se cale	quantifier par quel biais ↑/	
20		contre le dossier	Plusieurs étu- : l'échelle de la douleur	
21		Julie : hochements de tête	Julie : l'échelle de la douleur↓/ ça vous	
22		affirmatifs adressés à tout le cercle	auriez pu faire effectivement / c'est	
23			juste↓///	
24				
25		Julie regarde ses feuilles, hoche la	... silence...	<i>rires de chercheur et Julie au moment où chercheur arrête la vidéo</i>
26		tête pensive, petit rictus		chercheur : alors hormis la grimace...
27				Julie : et maintenant et maintenant... par quoi je continue ! Est-ce
28				qu'on a fait le tour du PQRST, est-ce que c'est ça, j'ai besoin juste
29				d'un petit temps pour me dire « comment est-ce qu'on continue »
30				chercheur : ouais, d'accord
31				Julie : c'est ça la grimace ! Je dis « ouais et ensuite », je me dis ça
32				quoi... et ça se voit d'ailleurs (sourire)
33	4 :41/2	Julie hoche la tête pensive	Julie : concernant ce PQRST /// d'autres	
34			éléments que vous pouvez relever qui ont été	
35			réalisés par // c'est plus L. (étu-actrice 2)	
36			effectivement qui a fait le PQRST ↑	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1			Etu-obs 1: <i>c'est ça que je disais justement au début / elles ont été très complémentaires parce que L. a fait plutôt l'anamnèse et S.(étu-actrice 1) elle s'est plutôt occupée des constantes /de mettre la satu/ de relever le dossier/enfin/</i>	
2				
3				
4				
5				
6				
7		Julie regarde les étu-actrices en acquiesçant de la tête en leur direction	Julie : <i>ouais // les constantes ont été prises très rapidement aussi ↑ c'est une des premières interventions que vous avez faites. ↓/ dans quel ordre les constantes ont été prises ↑</i>	
8				
9				
10				
11				
12		Julie tourne une de ses feuilles de notes sans regarder ce qu'elle fait, tout en parlant et regardant les étudiantes	Etu-obs 1 : <i>ben elles ont commencé par la satu</i>	
13			Julie : <i>ouais/</i>	
14			Etu-actrice 1 : <i>ça je trouvais le plus important/</i>	
15			Julie : <i>pourquoi ↑</i>	
16				
17				Julie : « pourquoi » ...
18				chercheur : tu ...
19				Julie : oui parce qu'on a dit qu'on devait pas dire de pourquoi mais dans le fond « pourquoi vous avez commencé par la satu » ça... c'est... j'ai pas de réponse de toute manière donc c'est pas une mauvaise question...
20				chercheur : c'est ça (<i>sourire</i>) !
21				Julie : <i>rire</i>
22				chercheur : (en désignant l'écran sur lequel Julie tourne sa feuille) spontanément avant, enfin spontanément c'est toi qui dois me dire... tu la tournes, tu la regardes pas vraiment...
23				Julie : parce que probablement je sais qu'au dos j'ai noté les constantes et l'ordre dans lequel elles ont été prises et comme ça je l'ai sous mes yeux quoi
24				chercheur: d'accord, ok
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32	6 :11/2		Etu-actrice 1 : <i>ben parce que sachant qu'il avait les lèvres cyanosées / je me suis dite ok il / (elle consulte ses notes) là il avait une saturation vous nous aviez dit à 93% / je me suis dite peut-être qu'il est en train de désaturer donc faudrait peut-être lui donner</i>	
33				
34				
35				
36				
37				

1			<i>un peu plus d'oxygène ↑</i>	
2		Julie reprend les éléments en	Julie : <i>donc vous avez fait le lien entre les</i>	
3		montrant avec son index D en l'air et	<i>observations que vous réalisiez // la cyanose</i>	
4		en regardant tour-à-tour étu-	<i>et puis / à quoi vous avez pensé encore pour</i>	
5		atrices et étu-obs	<i>vous dire « je prends la satu</i>	
6			<i>rapidement » ↓</i>	
7			Etu-actrice 1 : <i>ben // en principe quand</i>	
8			<i>quelqu'un est dyspnéique / c'est une des</i>	
9			<i>premières choses que je pense à faire / après</i>	
10			<i>j'ai mis à 2 litres et non pas à 3 parce que j'ai</i>	
11			<i>été progressivement // sachant qu'on aurait</i>	
12			<i>pu mettre à 3 litres mais j'ai quand même</i>	
13			<i>voulu aller progressivement ↓</i>	
14			Julie : <i>à quoi / qu'est-ce qui / pourquoi vous</i>	
15			<i>avez fait ce choix d'y aller</i>	
16			<i>progressivement ↑</i>	
17			Etu-actrice 1 : <i>ben disons que pour un BPCO</i>	
18			<i>c'est pas très bon d'avoir trop d'oxygène /</i>	
19		Julie acquiesce en les regardant	Etu-actrice 2 : <i>et on sait pas quelle est sa</i>	
20			<i>tolérance aussi /</i>	
21			Julie : <i>ouais vous dites « c'est pas très</i>	
22			<i>bon » / qu'est-ce que vous savez qui est pas</i>	
23			<i>très bon pour un BPCO ↑</i>	
24			Etu-actrice 1 : <i>ben disons que / s'ils ont trop</i>	
25			<i>d'oxygène ils risquent une carbonarcose ↓</i>	
26				chercheur : <i>qu'est-ce que tu en penses de cette séquence où tu</i>
27				<i>débutes assez peu sûre avec un pourquoi et après tu rebondis en</i>
28				<i>reprenant les mêmes termes...</i>
29				Julie : <i>ben en fait là</i>
30				chercheur : <i>tu cherchais quoi exactement dans cette...</i>
31				Julie : <i>ben là vu qu'elle me dit, c'est S. qui dit qu'elle a hésité à</i>
32				<i>augmenter à 2 litres ou à 3 litres mais dans le fond c'est pas très</i>
33				<i>bon pour les patients BPCO, je me dis que c'est quand même</i>
34				<i>important de voir quelles sont les connaissances qui sous-tendent</i>
35				<i>cette réponse.</i>
36				chercheur : <i>hum hum d'accord</i>
37				Julie : <i>donc même si on parle des connaissances, là c'est des</i>
				<i>connaissances qui ont guidé son intervention.</i>

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				chercheur : d'accord
2				Julie : et je veux savoir quelles sont les connaissances qui ont permis de prendre la décision d'augmenter à 2 ou à 3 litres parce que c'était une des interventions attendues dans la situation. Donc c'est pour ça que je demande qu'est-ce qu'elle a comme connaissances par rapport à ce phénomène.
3				chercheur : d'accord
4				
5				
6				
7				
8	7 :54/2			Julie : voilà
9		Julie rit avec elle	Etu-actrice 1 : // ben disons que s'ils ont trop d'oxygène ils risquent de faire un arrêt respiratoire / du fait que l'oxygène n'est pas // ... rire...	chercheur : c'est fait !
10			Etu-actrice 2 : parce que chez les BPCO c'est l'hypoxie qui régule /	
11			Etu-actrice 1 : exactement / le bulbe rachidien il est plus réglé sur l'O2 mais sur le CO2 / donc si y'a trop de CO2 l'organisme va s'habituer et si on met de l'O2 alors là il va partir il va s'endormir en fait ↓ /	
12			Julie : ouais ↓ / tip top...	
13				chercheur : là dans cette séquence tu attendais tous ces éléments-là avec ton « tip top » qui clôt la séquence, comme tu avais débuté avec « tip top merci ». Et là c'est vraiment un petit exposé bien de physiopath, est-ce que... comment est-ce que tu prends ça ?
14		Julie acquiesce avec des mouvements affirmatifs de la tête		Julie : mais oui moi j'attendais ça quelque part parce que dans le fond il fallait ces connaissances pour décider si elles augmentaient l'oxygène ou pas donc je trouvais que c'était judicieux de poser cette question et de voir de quoi étaient faites les connaissances. Par contre, j'ai pas souhaité, comme j'ai fait bon nombre de fois, reformuler dans mon vocabulaire les éléments importants parce que je me disais le focus principal on n'est pas dans les sciences de la santé mais euh ... vu qu'elle l'avait bien exprimé j'ai dit « tip top » quoi. J'aurais pu dire « c'est parfait », j'aurais pu utiliser une autre expression.
15				chercheur : c'était pour valider
16				Julie : c'était pour valider que ce qu'elles avaient dit là c'était ok et que ça me suffisait.
17				chercheur : d'accord. Est-ce que c'était aussi dans un but de compréhension générale du groupe aussi, le « tip top » ? C'était
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				dirigé vers l'étudiante ou tu le dirigeais aussi à l'ensemble du groupe ?
2				Julie : ben à l'ensemble du groupe. En fait l'idée c'était de dire ben voilà ce que j'ai entendu là ça démontre que les éléments essentiels sont présents et puis que vous avez pu avoir des interventions adéquates.
3				chercheur : hum hum
4				Julie : donc ouais je pense que j'ai dit « tip top vous pouvez retenir ça comme étant un élément important quoi.
5				chercheur : ouais, ouais
6				
7				
8				
9				
10				
11	9 :47/2	Ouvre les mains et regarde tout le monde	Julie : ...alors ça veut dire que ces connaissances pointues que vous avez là vous ont permis / vraiment / de réagir rapidement ↑/ en vous autorisant à augmenter l'oxygène / mais en étant attentives/à quoi ↑/	
12		Julie énumère sur ses doigts		
13				
14		Julie regarde les étudiantes avec léger sourire	... silence...	chercheur : là qu'est-ce que tu fais de ce silence ?
15				
16				<i>silence !</i>
17				chercheur : tu poses une question, tu montres avec des gestes bien précis pis silence absolu...
18				Julie : ben je... écoute j'sais plus mais soit, faut voir la suite mais
19				chercheur : tu veux qu'on voie la suite ?
20				Julie : ouais
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27	10 :18/2		Etu-actrice 1 : à pas aller trop vite ↓	
28			Julie : à pas aller trop vite c'est ce que vous avez dit ouais ↓/ est-ce qu' / en augmentant l'oxygène / qu'est-ce qu'elles ont fait ↑ // nos deux ↓/	
29				chercheur : Là on sent une petite... est-ce que t'es en train de chercher quelque chose ?
30				Julie : ben je crois que j'attendais une réponse précise et puis...
31				chercheur : tu l'as pas eue ?
32				Julie : non, j'ai reposé la question différemment finalement vu qu'il n'y a pas eu de réponse tout de suite. Euh euhm... Mais il semble
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				que j'essaie même si c'est le vide j'essaie quand même d'attendre un petit moment parce que des fois je me dis que le temps que ça germe l'idée chez les participants... parce que c'est pas parce que moi j'attends une réponse qu'ils savent ce que j'attends comme réponse...
2				chercheur : d'accord
3				Julie : et puis parce que... bon ben là je le fais pas mais des fois j'ai l'impression que je prends la parole trop vite quoi
4				chercheur : d'accord
5				Julie : mais là je ... je repose la question différemment peut-être pour essayer d'arriver au même résultat.
6				chercheur : hum hum ça fonctionne hein !
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13	*2			Julie : / quand elles ont augmenté l'oxygène
14				↑ / vous l'avez dit à haute voix « j'ai augmenté l'oxygène à 2 litres » /
15				Etu-obs 5 : ben elles ont demandé à plusieurs reprises si ça allait mieux avec l'oxygène / enfin soit avec l'oxygène soit avec le dossier elle a demandé à chaque fois si ça allait mieux
16		Julie se penche en avant vers étu-obs 5 puis vers le groupe entier		Etu-actrice 1 : j'ai évalué en fait
17				Julie : ouais / ça aussi hein quand tout-à-l'heure vous avez relevé que très rapidement vous aviez donné l'information de manière régulière / vous avez aussi évalué / vous avez pris un feedback régulier du patient / hein ↑ par rapport à comment il se sentait est-ce que les interventions que vous mettiez en œuvre elles étaient efficaces ↓ / hein / ça c'était aussi / / pertinent ↓ / est-ce qu'elles auraient pu faire quelque chose de plus ou de différent ↓ / par rapport à cette augmentation d'oxygène /
18				Etu-obs 2 : vérifier que les lunettes étaient bien mises / les lunettes à oxygène ↓
19				Etu-actrice 1 : j'ai regardé mais je l'ai pas dit hein ↓ / mais j'avais toujours le nez enfin les
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25		Julie s'appuie contre le dossier	<p><i>yeux dessus ↓</i> Julie : <i>d'accord ↓/ alors qu'est-ce que vous avez vérifié par rapport à l'oxygène ↑/ vous avez regardé qu'elles soient bien en place /</i></p>	<p><i>Rires</i></p> <p>chercheur : tu cherchais quoi là spécifiquement : qu'elle te sorte un élément théorique bien précis ou...</p> <p>Julie : oui ben j'attendais qu'elle me dise « j'ai vérifié le dispositif, qu'y a assez d'eau, que la concentration était bonne... » enfin voilà, qu'elle me parle de tout le dispositif.</p> <p>chercheur : d'accord, d'accord... et quand tu regardes cette séquence tu peux te dire « ah ben tiens j'aurais pu m'y prendre différemment » ou c'est comme ça que tu...</p> <p>Julie : ben mon souhait c'était pas de leur dire « ah ben très bien on va parler du dispositif qu'est-ce que vous pouvez surveiller encore », j'avais plus envie que ça vienne d'elle...</p> <p>chercheur : d'accord</p> <p>Julie : donc j'ai essayé... alors des fois j'aurais dû avoir des questions plus précises mais j'ai essayé d'abord que ça vienne d'elle mais je me suis dit « tiens tout d'un coup elle parle de l'oxygène », je sais plus ce qu'elle dit, c'est une des étudiantes de... (Julie veut signifier le groupe d'observatrices) Et bien je rebondis parce que je me dis « tiens ça c'est un point important qu'on n'a pas encore abordé avec le groupe et je trouve que c'est important comme intervention. Donc j'ai voulu qu'on aille au fond et qu'on fasse le tour de tout ce qu'on devrait idéalement faire.</p> <p>chercheur : d'accord</p>
26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37	37 :20/2		<p>Etu-actrice 2 : <i>on aurait pu vérifier... enfin moi j'ai pas bien regardé l'inclinaison des // lunettes/ si elles étaient vers le haut</i> Julie : <i>ah/ si elles étaient bien en place/ ça vous n'avez pas regardé d'accord ↓/ est-ce qu'il y a autre chose que vous avez regardé par rapport à l'oxygène ?</i> Etu-actrice 1 : <i>par contre le débit était pas facile à régler ↓/ ça monte trop vite ou ça descend trop vite</i> Etu-actrice 2 : <i>ouais / ce qu'on aurait pu faire c'est euh // ben / reprendre une</i></p>	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1			<i>saturation / enfin je sais pas combien de temps la saturation est censée remonter↑</i>	
2			<i>enfin reprendre / mais peut-être d'ici la fin de l'entretien on aurait pu reprendre la saturation↓</i>	
3				
4				
5				
6		Julie reste appuyée contre le dossier tournée vers les étudiantes	Julie : <i>qu'est-ce qui aurait justifié cette intervention ↓/</i>	
7				
8			Etu-actrice 2 : <i>ben pour voir s'il avait remonté grâce à l'oxygène</i>	
9				
10			Etu-actrice 1 : <i>si on avait été efficaces</i>	
11			Etu-actrice 2 : <i>on a vérifié /enfin elle (la voix de M.Marcotte) nous a dit « oui oui ça va »</i>	
12			<i>// mais on aurait aussi pu vérifier si elle avait réaugmenté.</i>	
13				
14				
15		Julie tourne la tête vers les étu-obs	Julie : <i>tout-à-fait / hein /ouais /avant de sortir de la chambre finalement c'est // tout-</i>	
16			<i>à-fait / ç'aurait été un élément important</i>	
17		Julie fait des mouvements avec sa main D dans le rythme de son discours	<i>hein ↑/ elles ont questionné le patient</i>	
18			<i>« est-ce que vous vous sentez mieux</i>	
19			<i>depuis qu'on vous a assis, on a augmenté</i>	
20			<i>l'oxygène, est-ce que vous êtes plus</i>	
21			<i>confortable » / mais finalement vous auriez</i>	
22			<i>pu vérifier aussi au niveau des valeurs</i>	
23			<i>comme ça là vous auriez eu tous les</i>	
24			<i>paramètres /</i>	
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35	*2	Julie fait un signe de la main D ouverte comme pour aplatir quelque chose en l'air	Julie : <i>qu'est-ce que vous auriez pu vérifier encore par rapport à l'aspect de l'oxygène avant de sortir de la chambre ↑/</i>	
36				
37				

chercheur : quand tu es en train de faire cette explication de ce qu'ont réalisé les actrices, on voit les 2 actrices en train d'écrire, tu es tournée vers elles mais tu te rappelles quelle interaction tu avais avec le reste du groupe ?

Julie : non je me souviens pas. Je me tourne vers elles mais en fait ça concerne tout le monde. Elles ont relevé au début très rapidement comment le patient se sentait et tous ces éléments que je recite là, donc mon discours s'adresse à tout le monde mais je peux plus dire qui écrit, si tout le monde écrit, non je me souviens pas...

1		appuie sa tête sur sa main droite	Etu-actrice 1 : <i>ah mais j'aurais pu regarder si l'aquapack il était plein / voilà s'il fallait remettre un autre en réserve / il me semblait qu'il était à la moitié /</i>
2			
3			
4			
5		Julie étire un peu ses jambes	Julie : ouais /
6		croisées	Etu-actrice 1 : <i>la position des lunettes / mais il me semblait qu'elles étaient bien dans le nez /</i>
7			
8			
9		Julie s'appuie, pose ses mains sur ses	Etu-actrice 2 : <i>moi j'ai vu qu'elles étaient bien dans le nez mais j'ai pas vérifié la position</i>
10		jambes	Etu-actrice 1 : <i>après on aurait aussi pu regarder / j'sais pas si derrière les oreilles c'était bien pour lui / si / enfin ben voilà s'il était confortable par rapport à ça, si y'avait pas de lésion si /</i>
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			Julie : <i>repandre le dispositif de A à Z ↓ / voir effectivement s'il y a suffisamment d'eau / on entendait très très bien d'ailleurs en salle de / on entendait dans la salle de cours les bulles blblbl comme ça très fort / plus que le patient // donc effectivement ↓ / vérifier le dispositif ↓ / qu'est-ce qu'on vérifierait encore dans le dispositif ↑ /</i>
18			
19		Julie : rire	
20			
21		Julie mime les bulles	
22		Julie se réinstalle sur sa chaise sans	
23		appui contre le dossier, en regardant	
24		tour-à-tour les étudiantes	
25			
26			... silence...
27			
28			Julie : <i>la quantité d'eau vous l'avez dit, la position des lunettes ↑ /</i>
29			Etu-obs 4 : <i>la bonbonne d'oxygène ↑ /</i>
30			Etu-actrice 1 : <i>ah / mais nous notre matériel faire attention où on le pose / qu'y ait pas enfin / de produits / inflammables enfin qui risquent d'exploser</i>
31			
32			
33			
34			
35		Julie s'appuie contre le dossier,	Julie : <i>vous avez raison, bien entendu, ouais // et pis là /// ce patient il se sentait moins bien / on l'a dit que le problème principal</i>
36		jambes toujours croisées	
37			

1			<i>c'est sa dyspnée à l'effort quand il faisait sa toilette ↑/ mais qu'est-ce qui pourrait faire encore qu'il est essoufflé qu'il désature / l'hypothèse que vous auriez pu émettre dans cette situation ↑/</i>	
2				
3				
4				
5				
6			Etu-actrice 2 : <i>peut-être qu'il a enlevé son oxygène pendant la toilette</i>	
7				
8	Julie hausse les épaules et regarde vers étu-obs		Julie : <i>ouais / peut-être hein / on sait pas ↓/</i>	
9			Etu-actrice 1 : <i>on aurait aussi pu lui poser des questions plus fermées aussi ↓</i>	
10			Etu-actrice 2 : <i>lui demander s'il a enlevé / si c'est lui qui les a remises tout seul ↑</i>	
11				
12	Julie se tourne vers le patient		Patient : <i>vous vous souvenez y'a des questions que vous m'avez posées par rapport à cette dyspnée ↑/ dans tout ce que vous avez dit sur le recueil de données y'a encore quelque chose qui manque que j'ai trouvé très bien /</i>	
13				
14				
15				
16				
17	Julie acquiesce et regarde ses feuilles		Julie : <i>hum hum</i>	
18				
19	Julie regarde sa montre qui est accrochée sur sa poitrine sur sa casaque		Patient : <i>très très bien / vous vous souvenez pas ? ↑/</i>	
20			Etu-actrice 1 : <i>ah ben on a fait un examen clinique /</i>	
21				
22			Patient : <i>dans les questions que vous m'avez posées ↓/ par rapport au moment de la dyspnée ↓/ vous avez cherché vraiment précisément le moment de la dyspnée ↓/ vous vous souvenez pas ↑/</i>	
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				chercheur : <i>ça m'apparaît assez flagrant : dès que tu as le patient, enfin A. qui prend la parole, tu continues à dire « humhum » , tu regardes tes feuilles, et là petit check à la montre... qu'est-ce que tu cherches à faire pendant ce moment-là où tu n'as pas la parole en fait ?</i>
30				
31				
32				
33				Julie : <i>bon ben du coup l'attention des étudiantes est dirigée vers A. donc ... mes feuilles ... ben là parce qu'elles ont peut-être encore dit quelque chose que j'ai peut-être noté (regarde sa tablette) de particulier... Et puis le souci du temps... c'est là je crois que A. me dit « t'inquiète pas je m'occupe du temps »...</i>
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				<p>chercheur : non je crois pas</p> <p>Julie : alors c'est dans une autre séquence qu'à un moment elle dit... elle avait dit qu'elle regardait le temps mais moi je voulais quand même avoir une idée : est-ce que ça fait 20 minutes qu'on parle ou... parce qu'on avait quand même un timing bien précis, donc c'est pour ça que je regarde l'heure.</p> <p>chercheur : tu m'en as déjà parlé plusieurs fois du timing bien précis : pour toi c'était quelque chose d'important, un paramètre vraiment à prendre bien en compte dans ce débriefing ?</p> <p>Julie : on doit le respecter, parce que il y avait un tournus ce qui voulait dire que quelqu'un prenait notre place rapidement après et on avait déjà décidé de faire un temps de débriefing plus long, donc oui c'était un souci réel ! Et je voulais quand même avoir un tout petit temps pour synthétiser les éléments essentiels donc je voulais savoir s'il me restait 2, 5 ou 10 minutes</p> <p>chercheur : donc en fait tu profites de ce temps où tu n'es plus...</p> <p>Julie : ... au devant de la scène on peut dire, pour regarder l'heure. J'aurais aussi pu la mettre devant (fait le geste de mettre la montre sur la tablette) mais ça se voit, que je regarde l'heure, c'est difficile de le faire discrètement</p> <p>chercheur : c'était un acte que tu voulais faire sans que ça soit vu par les étudiants ?</p> <p>Julie : Non c'était pas grave en soi car ils savaient aussi qu'il y avait un timing. Mais je voulais pas regarder (fait le geste de regarder une montre sur sa poitrine) ma montre toutes les deux minutes. Mais en attendant je voulais ...</p> <p>chercheur : Est-ce que tu aurais pu le faire différemment ?</p> <p>Julie : Oh j'aurais pu la mettre là devant mais non ça me gênait pas plus que tant de regarder à ma blouse, de guigner l'heure !</p> <p>chercheur : d'accord</p>
31	Bug à		<p>Etu-obs : <i>s'il dort bien ↑/ quelque chose comme ça ↑/</i></p> <p>Patient : <i>oui ↑ bien sûr ↑</i></p> <p>Julie : <i>le sommeil /</i></p> <p>Etu-actrice 2 : <i>si vous étiez fatigué / si c'était dû au sommeil ou si c'était dû à la dyspnée /</i></p> <p>Patient : <i>voilà ↑ / et pis qu'est-ce que j'ai dit</i></p>	<p>Bug à *2 : vidéo autoconf' s'arrête là</p>
32	*2 :			
33	vidéo			
34	s'arrête			
35	là			
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1			↑ / <i>quelqu'un s'en souvient</i> ↑ /	
2			Etu-obs : <i>que vous aviez bien dormi</i> ↓ /	
3			Patient : <i>voilà</i> ↑ /	
4			Etu-actrice : <i>je l'ai pas dit / mais j'en ai</i>	
5			<i>conclu que c'était une fatigue uniquement</i>	
6			<i>due à la dyspnée</i> /	
7	0 :17/3	Julie se cale sur sa chaise et fait un	Julie : <i>la question</i> ↑ / <i>est-ce que vous avez le</i>	
8		grand geste de la main D vers les	<i>sentiment que c'était possible d'asseoir M.</i>	
9		etu-actrices, puis des petits gestes	<i>Marcotte dans son lit</i> ↑ / <i>comme vous l'avez</i>	
10		accompagnant son discours et	<i>fait à deux / de le maintenir pour avoir une</i>	
11		finalement se tient les mains à	<i>auscultation antérieure</i> ↑ /// <i>par rapport à</i>	
12		hauteur d'épaule	<i>son état clinique</i> ↑ /	
13		Julie est tournée vers les étu-actrices	Patient : <i>par rapport à sa dyspnée</i> /	
14			Julie : <i>par rapport à sa dyspnée ouais</i> //	
15				
16		L'étu-actrice 1 fronce les sourcils,	... silence...	
17		l'étu-actrice 2 reste pensive		
18				chercheur : qu'est-ce que tu fais de ce moment-là ? Je trouve que
19				c'est un moment assez fort parce qu'il y a l'étudiante tout à
20				gauche (étu-actrice 1) qui fronce les sourcils, on voit qu'elle a
21				vraiment de la difficulté à comprendre où tu veux en venir. Est-ce
22				que tu le repères ça dans la situation, qu'est-ce que tu en fais ?
23				Julie : mais mon souhait c'était juste de se dire d'envisager une
24				alternative. Dans le fond dans cette situation vous tous, vous ce
25				que vous avez fait, mais après tous, est-ce que c'est justifié de
26				faire une auscultation antérieure ou pas ? Ben c'était ça (elle refait
27				la même gestuelle avec petits gestes de la main D qui
28				accompagnent son discours comme en débriefing) est-ce que
29				cliniquement vous avez jugé que le patient était suffisamment bien
30				pour que vous puissiez l'asseoir dans son lit ? Donc en fait voilà j'ai
31				juste envie de les entendre dire mais qu'est-ce qui vous a permis
32				de faire ce choix ? C'est ce que je disais tout-à-l'heure... mais c'est
33				pas ça que tu veux ?
34				chercheur : mais là elles ont de la difficulté à comprendre ta
35				question...
36				Julie : ouais elles sont surprises je crois que je leur demande ça, je
37				crois qu'elles sont surprises... je sais plus comment j'ai posé la
				question ...

1	2 :29/3	Julie est entièrement (tronc + tête)	Etu-actrice 2 : <i>ben oui // enfin pour moi la position qui n'aurait pas été possible ç'aurait été d'être complètement couché mais là vu qu'il est assis / et que de toute façon la position assise / enfin semi-assise lui faisait déjà /</i>		
2		tournée vers étu-actrices, tourne le	Etu-actrice 1 : <i>mais les gens BPCO ils ont toujours tendance à être comme ça (mime le patient assis penché en avant) / pour eux même pour faciliter leur respiration / donc je pense que le fait d'être un petit moment comme ça / ça lui permet peut-être de mieux respirer pendant un petit laps de temps ↓</i>		
3		dos à patient A. qui réagit à ce que	Etu-actrice 2 : <i>et pis ouais on l'a relevé doucement / on a demandé si ça allait pour lui / il disait « oui » donc /</i>		
4		disent les étu-actrices par des	Julie : <i>ouais vous avez pris en compte sa dyspnée / et puis c'est vrai que dans ce contexte c'était judicieux de aussi avoir une auscultation dans le dos pour vraiment pouvoir compléter l'information / on aurait pu s'en passer si le patient était vraiment très dyspnéique, inconfortable, mais là il vous a dit que ça allait ↓</i>		
5		« mmh-mmh »	Patient A. : <i>quand elle m'a dit qu'elle voulait m'asseoir / sur le coup je me disais / « mais je suis essoufflé c'est pas possible » mais quand vous avez dit « ma collègue va vous prendre » là je me suis senti / tranquille // voyez ↓ / parce que c'est vrai que si le patient avait dû se bouger seul / mais comme vous l'avez fait à deux je me suis sentie tranquille ↓</i>		
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15			Julie se penche en avant et regarde		
16			l'ensemble du groupe		
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25			Julie se tourne vers Patient A.		
26					
27					
28					
29			Julie consulte regarde ses feuilles		
30					
31					
32			Julie consulte sa montre à sa poche-		
33			poitrine		
34					
35					
36					chercheur : tu vois de nouveau, le patient parle... le p'tit check à la montre hein !
37					Julie : ben oui parce que je profite de cet instant pour me dire où on en est avec le temps !

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				chercheur : ouais ouais. Est-ce que c'est pour toi comme un petit moment de pause... ?
2				Julie : ben c'est sûr que d'avoir quelqu'un à côté de soi, même si les deux fois qu'elle (patient A.) a pris la parole c'est parce qu'on interrogeait le patient
3				chercheur : tout-à-fait
4				Julie : euhm, ben oui c'est pas désagréable d'avoir quelqu'un à côté, tu sais qu'il peut rebondir si tout d'un coup t'es mal pris.
5				chercheur : et toi ça te permet aussi de pouvoir agir différemment, de pouvoir regarder où tu en es...
6				Julie : oui de réfléchir à la suite... oui c'est un petit temps off pour moi, même si je suis présente parce que j'écoute, mais...
7				chercheur : oui, tout-à-fait
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14	4 :13/3	Julie se tourne vers étu-actrices	Julie : <i>pis L. vous avez à un moment donné palpé / posé vos mains sur la gauche du thorax</i> ↓ / <i>à quoi vous pensiez quand vous avez fait ça</i> ↑	Rires
15		Julie mime les gestes réalisés par les étu-actrices en posant ses mains sur la G de son thorax	Etu-actrice 2 : sourire, yeux au ciel	
16			Julie : <i>c'était quoi votre but</i> ↑ <i>vous vous souvenez</i> ↑	
17			Etu-actrice 2 : euh //	
18		Julie se tourne vers le groupe	Julie : <i>vous avez vu les</i> // <i>vous vous souvenez</i> ↑	
19			Etu-obs : <i>avant d'ausculter</i> ↑	
20		Julie hoche la tête	... silence...	
21				
22		Julie désigne de la main l'étu-actrice 2 et fait les gestes sur son thorax puis autres gestes avec chemise	Julie : <i>non avant / pendant que vous auscultiez vous aviez les mains posées ici / vous avez enlevé la chemise / hein /c'était vous S. sauf erreur / et puis vous vous avez posé vos mains un petit peu ici sur la partie gauche du thorax</i> //	
23			Etu-actrice 2 : <i>alors c'était peut-être pas réfléchi</i> ↑ rires	
24		Rire général	Julie : <i>vous n'aviez pas d'intention</i> ↑	
25		Julie se penche vers étu-actrice 2		
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

1			... silence...	<p>chercheur : comment tu te sens là ? parce que tu essaies de pointer sur un élément qui pour toi est assez évident, enfin que tu as noté et pis elle, elle s'en rappelle plus...</p> <p>Julie : hum hum, ben c'était pas plus grave que ça ! Simplement je l'ai vue faire. Je me suis dit « elle fait ça : « est-ce qu'elle a une intention derrière » ? Euhm, donc je voulais voir si elle avait une intention. Dans le fond elle dit qu'elle s'est pas rendu compte qu'elle a posé ses mains là... Je me disais peut-être qu'elle a cherché à faire une évaluation de l'amplitude, mais que d'un côté, pis à ce moment-là du coup l'intervention n'était pas judicieuse, enfin voilà. Donc je voulais revenir là-dessus parce que je me suis dit... J'ai pensé à l'amplitude thoracique tu vois...</p> <p>chercheur : est-ce que c'était motivé par...</p> <p>Julie : est-ce que c'était motivé par une intention, et pis a priori pas !</p> <p>chercheur : d'accord</p> <p>Julie : mais ça aurait pu être motivé par une intention de prendre l'amplitude pis du coup c'était pas judicieux parce qu'elle avait sa main que d'un côté. Donc c'est pour ça que j'ai pointé cet élément-là, pis j'avais noté sur mes papiers, ça je me souviens d'ailleurs parce que je me suis dit « je veux revenir là-dessus », qu'est-ce qu'elle a cherché à faire. Voilà pourquoi je reviens sur cet élément.</p> <p>chercheur : d'accord</p> <p>Julie : mais on aurait pu dire que si j'avais pas eu suffisamment de temps, c'est un élément que j'aurais pu estimer... que je laissais peut-être de côté tu vois.</p> <p>chercheur : hum hum, d'accord</p>
29			Etu-actrice 2 : <i>non j'crois pas / (sourire et rire) je me rappelle plus /</i>	
30			Julie : <i>d'accord / quelqu'un a remarqué ça ↑</i>	
31		Julie se tourne vers l'ensemble du groupe, petit sourire	Pas de réponse	
32				
33				
34				
35		Julie est calme, lèvres fermées	Julie : <i>non ↓ / alors moi ça m'a interrogé /</i>	
36		légèrement pincées	<i>parce que je me suis dite / « est-ce que c'est juste un contact physique avec le patient »</i>	
37				

1		Julie pointe l'étu-actrice 1	↑ <i>d'ailleurs vous avez à plusieurs reprises posé la main sur le thorax du patient euhm</i> <i>//</i>	
2				
3				
4			Etu-actrice 2 : <i>ça permet de voir l'amplitude respiratoire / donc là je // rire</i>	
5				
6			Julie : <i>c'était pas ce que vous avez cherché à faire ↓ / si on avait voulu voir l'amplitude respiratoire comment est-ce qu'elles</i>	
7			<i>auraient dû s'y prendre ↑ /</i>	
8				
9				
10		Julie mime en même temps que l'étu-actrice 2	Etu-actrice 2 : <i>ben voir vraiment des 2 côtés (mime le geste à réaliser)</i>	
11				
12			Julie : <i>voir des 2 côtés ↓ / ouais /</i>	
13			Etu-actrice 2 : <i>pas seulement poser vite comme ça mais vraiment voir // on aurait pu voir aussi la symétrie des poumons derrière /</i>	
14		Julie croise ses mains		Julie : <i>c'était l'hypothèse que j'avais faite...</i>
15				
16				
17			Etu-actrice 1 : <i>exact ↓ bon ça c'était une interprétation difficile mais /</i>	
18				
19			Julie : <i>ça ç'aurait été difficile mais la symétrie /</i>	
20				
21			Etu-actrice 1 : <i>c'est vrai que devant on aurait pu mais j'y ai pas pensé /</i>	
22				
23			Julie : <i>d'autant plus que S. vous avez touché le patient hein ↑ /</i>	
24				
25			Etu-actrice 1 : <i>mais oui (rire) ↑</i>	
26				
27		Julie mime les gestes et montre l'endroit sur son thorax	Julie : <i>mais vous étiez plutôt au centre au niveau du sternum hein donc vous auriez pu hein //</i>	
28				
29		Julie regarde ses feuilles et A.	Etu-obs 1 : <i>c'est ça qui était difficile parce que moi quand je t'ai vue la main comme ça posée j'ai cru que c'était ça que tu faisais / enfin quand tu posais la main et que tu lui as dit de respirer / on avait vu en cours que de mettre les mains sur la cage thoracique à l'expiration et de pousser /</i>	
30				
31				
32				
33				
34				
35				Julie : <i>elles sont choues hein dans leur interaction...</i>
36				chercheur : <i>là elles sont en train d'interagir les unes avec les autres sans te concerter hein... qu'est-ce que t'en fais de ce moment-là ?</i>
37				

1				<p>Julie : ben moi j'suis très contente quand elles interagissent parce que ça veut dire dans le fond ben euh... je guide chaque fois la discussion, alors si y'a des moments où elles interagissent alors moi j'ai envie de les laisser ces moments, quitte à ce que je doive reprendre un élément. Y'en a eu dans ce groupe quelques-uns mais c'est vrai que plus y'a d'éléments d'interactivité plus je trouve que c'est favorable dans le fond.</p> <p>chercheur : d'accord</p> <p>Julie : je trouve pas que ma place elle doit être tout le temps... donc non non...</p> <p>chercheur : là t'es satisfaite de...</p> <p>Julie : oui j'suis très contente qu'elles discutent entre elles.</p>
13	Julie tourne ses feuilles, les consulte, les organise		<p>Etu-actrice 1: moi j'avais vu la respiration diaphragmatique / en fait ils disaient qu'il fallait poser la main sur le haut de l'abdomen // et faire respirer le patient « inspirer, expirer » doucement pour qu'il puisse mieux respirer en fait. Et aussi avec les lèvres pincées /mais là je pense qu'avec le mannequin ç'aurait pas été très possible</p> <p>rire</p>	<p>chercheur : là tu consultes tes feuilles</p> <p>Julie : ouais parce qu'on arrive...</p> <p>chercheur : réorganisation, tu ...</p> <p>chercheur : là tu voulais dire : « oui parce qu'on arrive à la fin ». Comment tu le sais que tu arrives à la fin ? Parce que tu as suivi sur ta feuille ton canevas ou... parce que t'as pas consulté ta montre...</p> <p>Julie : non mais je l'ai consultée y'a pas si longtemps donc je dois savoir le temps qui restait !</p> <p>chercheur : d'accord <i>rire</i></p> <p>Julie : mais peut-être... c'est difficile je me souviens plus précisément, vu que j'en ai quand même fait plusieurs ce jour-là, euhm...(est penchée en avant en appui sur son bras D et fixe écran) ben là je pense que j'ai plus guigné sur mes feuilles de questions (insiste sur ce terme et se remet en arrière) mais l'idée c'était de revenir aux objectifs je crois, j'ai dû guigner ça.</p> <p>chercheur : d'accord ... aux objectifs posés au moment du briefing, les 3 objectifs principaux.</p> <p>Julie : ouais, ouais...</p> <p>chercheur : d'accord</p>
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21	Rire général			
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

1	8 :20/3	Julie regarde les étudiantes avant de commencer sa phrase, le calme est revenu	<p>Julie : oui dans les interventions hein ↑ elles se sont proposées de // démarrer la physiothérapie respiratoire / hein ↑ // quel était votre but ↑ qu'est-ce que vous avez cherché à faire ↑</p> <p>Etu-actrice 1 : ben qu'il expectore ↑</p> <p>Julie : qu'il expectore ↓</p> <p>Etu-actrice 1 : qu'il sorte ses sécrétions</p>	<p>Julie : ce que je me rappelle, c'est qu'en fait j'avais noté au fond de ma feuille ...(fait comme si regarde une feuille posée sur sa tablette) parce qu'elles ont proposé des alternatives ces deux étudiantes, elles ont dit que le patient aurait pu avoir de l'aide pour la toilette, que on pourrait faire intervenir la physiothérapie plus tôt et j'avais noté, quittancé ça dans le sens que je trouvais que c'était bien. Elles avaient proposé des alternatives et je voulais revenir sur ces points-là. Donc je pense que c'est ça que j'ai regardé dans mes feuilles (regarde ses feuilles imaginaires). Et je me suis dite j'aimerais dans le temps qui reste, avant l'histoire des objectifs, qu'on revienne sur ces choses-là parce que j'avais trouvé que c'était pertinent et qu'on les avait pas encore abordées.</p> <p>chercheur : d'accord, ok. ... Mais juste pour revenir... Donc toi tu t'étais mis des points importants que tu voulais parcourir avec les étudiants ? Donc tu avais fait lors de la simulation tu t'étais un petit peu... tu avais priorisé un petit peu les points à voir avec elles ?</p> <p>Julie : je sais pas si tu as vu mais on avait tous dans nos documents de simulation, y'a une page qui concerne le note...</p> <p>chercheur : oui tout-à-fait</p> <p>Julie :... et en fait y'a les interventions attendues : 1 entre dans la chambre, salue le patient, se désinfecte les mains, voilà. Donc au fur et à mesure qu'elles réalisaient ça je les cochais : ce qu'elles avaient fait, ce qu'elles avaient pas fait ben je mettais que c'était absent.</p> <p>chercheur : d'accord</p> <p>Julie : et puis suivant comment j'ajoutais un commentaire(toujours en regardant des feuilles virtuels sur sa tablette) si je trouvais qu'y avait un point que j'avais envie de discuter, ou si elles avaient investigué qu'un aspect ou je notais l'heure à laquelle elles</p>
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1				l'avaient fait par exemple. Si elles avaient augmenté l'oxygène à 8 minutes ou à 3 minutes. Et puis euh voilà je m'étais prise quelques notes juste pour me rappeler les séquences, le moment auquel ça intervenait et puis si j'avais des éléments que je voulais reprendre en compte au débriefing. Par exemple je m'étais noté qu'elles posaient les mains sur le thorax à gauche un moment donné... euh voilà... c'étaient des éléments... un peu un pense-bête si tu veux...
2				chercheur : humhum humhum
3				Julie : ... puisqu'on n'utilisait pas pour le débriefing l'image avec... parce que A. (formateur-patient à la régie lors de la simulation) elle quittait aussi t'as vu hein on peut quitter, puisque cette fois on trouvait que c'était trop d'éléments à... à juguler. Ça veut dire qu'une autre fois par exemple je pourrais me lever plus souvent pour aller dire « ben voyez, vous avez fait ça à 3 minutes... quand vous avez posé sur le thorax » j'aurais pu dire, ben une prochaine fois j'aurais pu dire (mime comme elle ferait pour solliciter la prise de parole d'un groupe qui serait autour d'elle comme dans cette séquence) « ben regardez, personne se souvient de cette séquence ben regardez à ce moment-là... »
4				chercheur : d'accord, d'accord, être plus dans l'interaction.
5				Julie : donc on serait aussi au niveau de la position différemment hein, seulement ben voilà...
6				chercheur : ouais, mais là toi tu avais répertorié sur ta feuille.
7				Julie : ouais
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25	11 :37/3	Julie acquiesce en hochant la tête	Etu-actrice 2 : <i>parce qu'il a dit « j'ai des sécrétions mais j'arrive pas à les sortir » /</i>	
26			Julie : <i>donc ça c'était pertinent / hein / en attendant le physio effectivement, vous avez mis en œuvre ce que vous saviez / hein / d'aider le patient à expectorer parce qu'on a vu qu'il toussait //</i>	
27				Julie : elles prennent des notes hein, elles sont studieuses ! <i>sourire</i>
28				
29				
30				
31				
32				
33		Julie regarde sa feuille, lit un peu	... silence...	
34				
35		Julie est appuyée sur son bras droit	Julie : <i>donc si on reprend les / éléments importants hein / de cette situation / qu'est-ce que / si on reprend les objectifs hein ↑ le</i>	
36				
37		Julie se cale en arrière et déplace sa		

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17		chaise pour se tourner vers le reste du groupe, A. se lève pour noter sur papier flipchart.	<i>premier objectif c'était de réaliser un recueil de données / pertinent face à la plainte du patient ↓</i>	<p>chercheur : voilà ouais là, qu'est-ce que tu es en train de faire là maintenant ?</p> <p>Julie : ben c'est-à-dire que je veux clore.</p> <p>chercheur : d'accord</p> <p>Julie : puisque l'idée, y'a des objectifs à cette séquence, faut pas qu'on s'en éloigne. Donc je veux revenir aux objectifs et je veux que les étudiantes puissent nommer quels étaient les points importants qu'on a discutés dans cette séance de débriefing par rapport à chacun des objectifs. Donc voilà, je commence par une porte d'entrée, je me dis on va résumer pis après j'me dis mais il faut quand même que je revienne aux objectifs, donc c'est pour ça que mon discours il est un peu... un peu décalé quoi</p> <p>chercheur : donc là toi tu sens que l'heure approche et que c'est le moment de clore et de faire la synthèse.</p> <p>Julie : ouais, parce que j'ai envie de me garder du temps pour ça.</p> <p>chercheur : d'accord</p>
18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37	13 :03/3	<p>Julie fait des gestes précis avec ses doigts pour signifier l'importance, regarde vers A. debout derrière elle</p> <p>Julie tend la main paume ouverte vers étu-obs mais sans réponse</p> <p>Julie pointe une étu-obs, débute un tour de cercle</p>	<p>Julie : <i>qu'est-ce que vous avez appris de cette situation ↑ / qu'est-ce que vous reprenez ↓</i></p> <p>... silence... rire de Julie</p> <p>Julie : <i>qu'est-ce que vous reprenez par rapport au recueil de données ↓ /</i></p> <p>Etu-obs 5 : <i>par rapport à ce qu'elles ont fait ↑</i></p> <p>Julie : <i>oui par rapport à ce qu'elles ont fait ↓ / qui seraient des éléments qu'on pourrait transférer à d'autres situations hein ↑ / par rapport à // qu'est-ce qu'on a dit qui serait important ↓ vous vous reprenez quoi pour vous ↓ /</i></p> <p>Etu-obs 4 : <i>ben pas hésiter à poser plus de questions comme elle disait M. / aller plus profondément</i></p>	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16		L'angle de la caméra ne permet pas de voir Julie	Julie : <i>poser plus de questions / plus profondément / cibler en regard de la plainte ouais (Patient A. écrit) / qu'est-ce que vous retenez vous</i> ↑	chercheur : là t'es en train de... enfin il me semble que t'es en train de faire un tour de table hein... c'est un p'tit peu ça, tu cherches quoi exactement dans ce moment précis ? Julie : ben en fait ce que je cherche je... j'aimerais que chacun des étudiants puisse s'exprimer au moins une fois donc je fais le choix d'être assez directive pour leur demander à chacun de parler, parce qu'il y a des gens qui se sont plus exprimés que d'autres, donc j'aimerais que chacun puisse dire à un moment donné qu'est-ce qu'il a appris, qu'est-ce qu'il retient de cette situation en regard d'un objectif. Euh...donc voilà, ce qui fait que je suis assez directive et je veux faire un tour de table. chercheur : d'accord, ouais Julie : c'était mon objectif
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37	14 :27/3	Julie tourne la tête en regardant à chaque fois l'étudiante qui prend la parole Julie se tourne brièvement vers le flipchart	Etu-obs 3 : <i>ben par rapport aux autres signes et symptômes / j'sais plus si elle a demandé // j'sais pas si y'a de la transpiration // si y'a quelque chose d'autre //</i> Etu-actrice 1 : <i>j'ai vu qu'y avait de la transpiration</i> Etu-actrice 2 : <i>oui ça se voyait</i> Et-actrice 1 : <i>on a demandé / mais je voulais prendre la température mais après c'était fini /j'avais le thermomètre dans les mains /</i> Julie : <i>voilà moi je suis venue / on a coupé le jeu /mais si vous aviez pris la température</i> ↑/ Etu-actrice 1 : <i>je le voyais en sueur donc peut-être qu'il avait de la fièvre / et du coup vu qu'il a encore ses sécrétions / il a peut-être une inflammation / peut-être qu'il est un peu fébrile</i> Julie : <i>il aurait pu être hyperthermique, ouais tout-à-fait</i> ↓/ <i>qu'est-ce que vous retenez</i>	chercheur : là elle répond à ce que tu voulais hein ?

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16			<p><i>d'autre par rapport au recueil de données ↓</i> Etu-obs 2 : <i>euh par rapport à la douleur quand il respire / évaluer sur l'échelle de 1 à 10 ↑</i></p>	<p>chercheur : au début tu étais presque prête à répondre à sa place pis après tu l'as laissée répondre hein ? C'est juste si je dis comme ça ? Julie : heum...écoute, là... je sais que c'est une difficulté de laisser le temps... enfin disons c'est un travail sur moi de vraiment leur laisser le temps de s'exprimer sans tout de suite donner la réponse. chercheur : voilà parce que là... Julie : et là je sais plus si j'avais en tête une réponse mais euh...ben j'sais plus franchement (se tourne vers chercheur en souriant) chercheur : d'accord Julie : mais je sais que je dois régulièrement laisser le temps au temps dans ce genre de... (désigne l'écran de la tête)</p>
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	15 :31/3	<p>Julie consulte le flipchart Julie se tourne vers l'ensemble du groupe</p>	<p>Julie : <i>évaluer sur l'échelle de 1 à 10 / ouais / vous aviez relevé ça tout-à-l'heure ↓ / tout-à-fait ↓ et vous qu'est-ce que vous retenez par rapport au recueil de données ↑</i> Etu-obs 6 : <i>/ par rapport à la plainte / cibler comment c'est arrivé</i> Julie : <i>ouais effectivement, c'est ce qu'on avait relevé tout-à-l'heure ↑ /// dans le recueil de données / ouais on va peut-être passer aux interventions en fait / ou bien on revient si jamais // donc le deuxième objectif c'était d'avoir des interventions adéquates par rapport à la situation ↓ /</i></p>	<p>chercheur : donc là tu suis ton protocole de... d'objectifs ... Julie : oui j'aurais pu le faire différemment mais là je me suis dit « j'le reprends ouais »</p>
32 33 34 35 36	16 :12/3	<p>Julie secoue son poing droit vivement</p>	<p>Julie : <i>qu'elles ont été les interventions vraiment adéquates dans cette situation ↑</i> Etu-obs 7 : <i>remonter le dossier</i> Julie : <i>remonter le dossier / ouais</i> Etu-obs 1 : <i>augmenter l'oxygène /</i></p>	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1			Julie : ouais / qu'est-ce que vous ajoutez à ça ↑	
2			Etu-actrice 1 : prendre la satu	
3			Julie : prendre la satu / et pis ↑ on a dit après aussi / on a relevé tout-à-l'heure	
4			Etu-actrice 1 : reprendre après	
5			Julie : reprendre la saturation	
6			Etu-actrice 2 : vérifier l'efficacité	
7			Julie : vérifier l'efficacité effectivement ↓ // qu'est-ce qui dans les interventions était important aussi //	
8		Julie met ses mains l'une sur l'autre devant elle, se tourne vers les étudiantes		
9				
10				
11				
12				
13		Julie se tourne vers le groupe	... silence...	chercheur : qu'est-ce que t'attends là ?
14		Julie consulte le flipchart		Julie : euh rien de précis ! J'attends un... j'attends que... j'attends disons pas une réponse précise... j'attends que elles relèvent les éléments significatifs qu'on a discutés dans le temps du débriefing, qu'on les synthétise si on veut bien
15		Julie pince ses lèvres fermées		chercheur : d'accord et donc tu leur laisses ... là y'a un temps de silence ... tu en fais quelque chose de ce silence, tu l'utilises enfin pour toi il est important ou...
16				Julie : ben oui j'leur laisse le temps de réfléchir, de relire leurs notes, de se redire « mais dans le fond pour moi qu'est-ce qui est important »
17				chercheur : d'accord
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26	17 :19/3		Julie : qu'est-ce que vous diriez //	
27			Etu-actrice 2 : euhm //	
28			... silence...	
29				
30				
31			Etu-obs 3 : l'auscultation ↑	
32			Julie : l'auscultation effectivement ↓ // qu'est-ce qui y'avait d'autre ↑	
33			Etu-actrice 2 : les constantes	
34			Julie : les constantes ouais ↓ // les constantes ↑ qu'est-ce que vous en avez fait des constantes ↓ // vous nous les avez	
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	Julie énumère sur ses doigts, tournée vers les etu-obs, puis petit coup d'œil au flipchart	<p><i>transmises</i>↑/</p> <p>Etu-actrice 1 : <i>ben disons que / on avait des constantes de base// en les ayant repris ça n'a pas empiré</i>↑/</p> <p>Julie : <i>vous les avez comparées</i>↓/ <i>ça c'est important hein</i>↑/</p>	<p>Julie : on n'avait encore même pas discuté...</p> <p>chercheur : c'est pour ça que...</p> <p>Julie : c'est pour ça que je reviens sur les... parce que les transmissions, ce qu'on attendait, dans le jeu de rôle aussi, c'est que ils les comparent, c'est qu'ils les retranscrivent sur la feuille de suite et ça c'est quelque chose qu'on n'avait pas discuté dans le débriefing. C'est pour ça que je dis « qu'est-ce que vous en avez fait ? »</p> <p>chercheur : d'accord</p> <p>Julie : parce que je cherche là aussi des compléments de réponse</p> <p>chercheur : d'accord. C'est comme si tu avais ton canevas en tête et que tu es en train de cocher les éléments...</p> <p>Julie : un peu tout en sachant que peut-être que... là j'crois qu'on a discuté de la majorité des éléments</p> <p>chercheur : d'accord, donc t'es assez confiante quand même en arrivant au terme</p> <p>Julie : mhhh mhh de ce que je me souviens oui</p>
23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	<p>Julie désigne l'étu-actrice 2 et rit</p> <p>Rire général</p> <p>Julie consulte ses feuilles</p> <p>(Julie et étu-actrices plus visibles sur vidéo, le reste du groupe oui)</p>	<p>Julie : <i>vous les avez comparées aux //constantes de base//euh le//est-ce que vous avez utilisé le document où vous deviez inscrire les constantes</i>↑</p> <p>Etu-actrice 1 : <i>non ça en fait on n' pas noté tout de suite</i>↓</p> <p>Etu-actrice 2 : <i>ben en fait moi j'ai / puisque mon crayon/ (montre un très petit crayon)</i></p> <p>Julie : <i>ouais / il est petit hein</i> ↑/ <i>rires vous les avez noté sur une feuille mais après l'important ce serait de les retranscrire hein.</i> ↑/ <i>ouais / tout-à-fait</i> ↓/ <i>quelles autres interventions on a relevés encore qui était importantes</i> ↑/</p>	

		Fin du débriefing sans vision sur Julie	→ Stop à 26 :20 débriefing	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	29 :11/3 0 :00/4		→ reprise à 31 :35 du débriefing <i>Julie : excellent↑/ en tout cas moi je vous remercie / il me semble qu'on a les points principaux / est-ce que //euhm // vous avez l'impression et pour les deux actrices, /que je remercie hein pour votre engagement vraiment / et les observatrices que vous repartez avec des outils / concrets en main à transférer dans une prochaine situation↓</i> Le groupe : ouais <i>Julie : pour tout le monde ↑// merci bien alors / l'objectif est atteint ↑/</i>	<i>Julie : j'ai pas dit « tip top » ! (sourire)</i> chercheur : t'as pas dit « tip top » mais t'as dit « excellent je vous remercie » Julie : ouais ouais chercheur : qu'est-ce que t'étais en train de faire à ce moment-là ? Julie : ben moi c'était clore, c'était dire que je trouvais... en disant « excellent » ben c'est-à-dire « la prestation était excellente, vous avez été participatifs... euh... je vous remercie de votre euh... » ben ça c'est vrai que j'ai fait assez facilement mais là c'était vraiment (insiste en regardant chercheur droit dans les yeux)... c'était pas le dire pour le dire, c'était le dire parce que je trouvais que dans le fond c'était un groupe actif et que vraiment on avait appris... ouais, je trouve qu'en terme d'apprentissages y'a beaucoup de choses qui ont circulé chercheur : mhh mhh tout-à-fait, tu étais satisfaite. Dans ce « excellent » c'est la satisfaction par rapport aux interactions, tout ce qui a été mené... par rapport à toi aussi ? Julie : je pense que c'était plus dirigé vers eux. « Excellent » pour... oui « vous avez réalisé un excellent travail, bravo ». C'était plus dirigé vers eux ouais
			→ fin à 32 : 00 du débriefing	
	3 :20/4			Au terme de la séance d'autoconf', Julie s'exprime par rapport à ce qu'elle vient de vivre : Julie : c'est pas toujours évident de... tu sais pas toujours pourquoi tu te tiens comme ça ou tu fais ci tu fais ça, y'a plein de choses qui sont pas forcément réfléchies... Moi je sais que j'ai beaucoup dû réfléchir à... à la manière dont je posais mes questions pis ça ça enfreint ma spontanéité sans doute... chercheur : tu trouves que ça se voit à l'écran ?

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Julie

				<p>Julie : non, ça se voit 1 ou 2 fois que je réfléchit mais je trouve que dans le fond c'est pas gênant. Mais je vois que dans mes questions des fois je prends une première direction et après je réoriente un peu différemment... alors ça je le vois... pis des fois je m'dis c'était pas toujours hyper clair ce que je voulais demander, mais bon finalement après on arrive toujours... Ouais pis l'attitude j'dois dire que moi j'y ai pas du tout réfléchi, à part quand j'ai remonté ma bretelle et que j'ai su que je l'avais fait ! Mon souci c'était vraiment que la parole circule et que moi je sois un guide pour ça mais qu'il y ait pas mal de choses qui viennent du groupe. Et ça ça veut dire qu'on doit aussi se la coincer aussi comme prof !</p>
		<p>(Julie à nouveau dans le champ de la caméra) à 27 :31 débriefing</p>	<p><i>La toute première que vous avez relevée, c'était vous, euh je sais plus votre prénom...</i> Etu-obs 1 : euh je sais plus ce que j'avais dit ! Julie : <i>rire</i> Etu-actrice 1 : j'ai noté : s'est présentée en entrant dans la chambre Julie : vous vous êtes présentées en entrant dans la chambre... Etu-obs 1 : ah juste une question : je sais pas si elles se sont désinfectées les mains ? Julie : ah, bonne question ! Etu-actrice 1 : non pas en entrant mais en sortant oui Etu-obs 1 : oui en sortant j'ai vu mais je me demandais si en entrant... Julie : oui et d'ailleurs vous avez dit : « oh j'ai oublié ». ça ce serait important, exactement, ouais Etu-actrice 1 : je me suis rendu compte après que j'ai oublié en entrant et j'me suis</p>	

			<p>dit faut que j'y pense en sortant rire Patient A. (en train d'écrire sur le flipchart) : je mets sur le même plan, c'est pas la même chose mais...</p> <p>Etu-actrice 2 : je sais pas si ça aurait été pertinent de reprendre, après quelques minutes d'oxygène, de reprendre la fréquence respiratoire ?</p> <p>Julie : ça aurait été pertinent de refaire une évaluation clinique respiratoire</p> <p>Etu-actrice 2 : bon après l'effet de l'oxygène... c'est censé faire un effet immédiat ou bien ?</p> <p>Julie : ça va prendre quand même quelques petites dizaines de minutes mais avant de ressortir de la chambre...</p> <p>Silence</p> <p>Julie : et puis par rapport, ben on l'a clairement dit, elles se sont présentées pis qu'est-ce qu'elles ont fait tout du long de la simulation ?</p> <p>Etu-actrice 2 : rester en contact</p> <p>Julie : rester en contact, expliquer, informer, ça c'était vraiment... avoir une présence, avoir une présence réelle auprès du patient</p> <p>Etu-obs 1 : par contre dans le contact y'a juste quelque chose qui m'a... je trouvais juste parfois que les termes et l'intonation étaient un peu trop enfantins, parfois ça m'a... enfin moi ça m'aurait agacée <i>rires</i></p> <p>Julie : c'est quelque chose qui a été ressenti par d'autres du groupe?</p> <p>Etu-obs 5 : les termes oui, mais le ton enfantin ça m'a pas...</p> <p>Etu-actrice 2 : non mais t'as raison peut-être</p>	
--	--	--	---	--

			<p>c'était pas...</p> <p>Patient A. : le ton ne m'a pas dérangé... et dans les termes qu'est-ce qui vous dérangeait dans les termes ?</p> <p>Etu-obs 1 : moi c'était la façon de... enfin beaucoup le ton, l'intonation de la voix, c'était très... comme si le patient était... enfin n'avait pas... j'sais pas comment vous dire... <i>rire gêné</i>... n'avait aucune culture, non n'avait aucune connaissance, voilà, c'était très voilà « j'vais vous faire une petite tension, j'vais vous faire ci... » très...</p> <p>Patient A. : oui elle a utilisé le mot « petite »...</p> <p>Etu-actrice 2 : non mais je vois ce que tu veux dire</p> <p>Patient A. : « j'entends des petits bruits » <i>rire</i></p> <p>Etu-actrice 2 : y'a beaucoup de soignant qui ont tendance à...</p> <p>Etu-obs 1 : oui justement et moi je le fais tout le temps...</p> <p>Julie : mais c'est intéressant de le relever effectivement parce qu'on n'a pas toujours conscience quand on le dit. Mais moi j'ai relevé également la notion, j'avais noté « petite tension, je vais vous prendre une petite tension »</p> <p>Etu-obs 3 : c'est vrai que peut-être on l'a pas pris en compte mais un patient qui a sa BPCO depuis quelques années il sait donc on peut peut-être lui redire ce qui se passe, le tenir au courant</p> <p>Patient A. : mais au-delà de ça je me suis pas sentie dans l'insécurité</p> <p>Etu-obs 1 : ah non c'est propre à chacun aussi !</p>	
--	--	--	---	--

		<p>Etu-actrice 2 : c'est vrai que moi parfois je vois des autres soignants comme ça et je me vois pas moi-même et quand je vois les autres faire ça me marque aussi quand ils parlent vraiment un peu bébé</p> <p>Etu-obs 1 : on me le faisait toujours remarquer que c'était absurde comme je parlais, les mots que je disais... <i>rire gêné</i></p> <p>Etu-actrice 2 : c'est bien que tu le dises</p> <p>Julie : très bien : rassurante mais pas infantilisante. Et exactement ce que vous relevez, c'est un patient chronique donc on est quand même aussi avec quelqu'un qui se connaît et on a peut-être une position différente auprès d'un patient comme celui-là que si c'est un patient qui vient pour la première fois. Tout-à-fait. Au niveau des transmissions... et on va s'arrêter là... au niveau des transmissions : qu'est-ce qui était important ? Est-ce qu'elles ont fait des transmissions... l'idée c'était d'avoir des transmissions ciblées, synthétiques, organisées, qu'est-ce que vous en dites ?</p> <p>Etu-obs 1 : oui et elles se complétaient aussi si une avait oublié une information l'autre la donnait. Par contre elles ont oublié de dire que justement elles avaient proposé la toilette accompagnée, et ça je trouvais que c'était une très bonne idée. Sinon j'ai trouvé qu'elles ont donné des bonnes informations et que justement elles disaient... euhm ben justement la physio respiratoire là elles ont dit.</p> <p>→ reprise à 30 :39 du débriefing</p> <p>Julie : dans les interventions vous avez fait des propositions hein↑/ la proposition de la</p>	
--	--	---	--

			<p><i>physiothérapie / d'aide pour la toilette / toutes ces propositions-là elles étaient pertinentes</i>↓</p> <p>Etu-obs 2 : <i>moi ce qui me manquait c'était de redire quelles actions infirmières fallait mettre en place par exemple : on a monté l'oxygène mais il faut réévaluer pour dire qu'est-ce que les infirmiers doivent faire exactement</i>↓ <i>parce que les interventions plus larges elles les ont dites / mais c'est ce qui me manquait si je devais m'en occuper moi, que j'aurais dû revoir.</i></p> <p>Julie : d'accord</p> <p>Patient A. : les surveillances vous voulez dire... ouais...</p> <p><i>silence et chuchotement entre Julie et Patient A.</i></p>	
		Extrait final après 32 :00 débriefing	<p>Patient A. : quel est votre point de vue sur ce type de...</p> <p>Etu-obs 4 : ben je pense que chaque fois on évolue, maintenant je remarque que c'est quand même un peu plus ciblé avant j'avais l'impression que j'allais jamais me rappeler le PQRST et que maintenant c'est plus du tout ça le problème... ouais j'ai quelque chose de très précis en tête mais sans devoir trop y penser</p> <p>Etu-obs 2 : le problème c'est plus d'approfondir que sur...</p> <p>Etu-obs 4 : ouais c'est clair</p> <p>Julie : bien bravo vous avez mis en œuvre beaucoup d'éléments qui ont été appris dans ce module</p>	

			<p>Etu-actrice 1 : d'où l'importance de faire le lien théorie-pratique Julie : c'est le but ouais ! Super ! A. tu veux ajouter quelque chose ? Etu-actrice 1 : le patient qu'est-ce qu'il a ressenti ? rire Patient A. : ben je vous ai dit je vous ai senties très très rassurantes ! Votre collègue la seule chose, dialogue qui m'a dérangé, attention ce sont les « petits » mots hein, mais en même temps vous avez tellement mis en place des interventions qui étaient tellement pertinentes que les « petits petits » ont été vite oubliés. Juste pour la petite histoire... Julie : petite ! Patient A. : c'est que moi contrairement à Julie sur l'ordinateur j'ai les minutes qui se déroulent et les secondes et je voyais qu'on avait dépassé le temps prévu pour la simulation, c'est pour ça que je vous ai dit « allez chercher le physio... », c'était pas à cause de vous, j'essayais d'envoyer un signal à ma collègue pour lui dire « je pense qu'elles ont très bien travaillé » ! Mais ça peut arriver !</p> <p>FIN de la séquence débriefing !!!</p>	
	Bug à *2	Extrait dans le bug de l'autoconf'	<p>Patient : vous avez cherché vraiment précisément le moment de la dyspnée. Vous vous souvenez pas ? Etu-obs 5 : s'il dort bien, quelque chose comme ça ?</p>	

		<p>Julie relève la tête</p> <p>Julie hoche affirmativement la tête, regarde ses feuilles</p> <p>Julie montre l'étu-actrice 1 avec son bras droit</p>	<p>Julie : ouais Patient : sur le sommeil Etu-actrice 2 : si vous étiez fatigué, si c'était dû au sommeil, si c'était dû à la dyspnée Patient : voilà, qu'est-ce que j'ai dit, quelqu'un s'en souvient ? Etu-actrice 2 : que vous aviez bien dormi. Patient : voilà Etu-actrice 2 : du coup enfin je l'ai pas dit mais j'en ai conclu que c'était une fatigue uniquement due à la dyspnée. Etu-actrice 1 : après euhm vous avez pris j'pense le p'tit déjeuner ... Patient : ah ben ça je l'ai pas dit ! Etu-actrice 1 : ... C'est vrai que des fois le fait de manger pour quelqu'un de dyspnéique ça peut les fatiguer Julie : ouais → 14 :50 : stop-bug dans *2 → 18 :22 : reprise dans *3</p>	
--	--	--	---	--

Documentation de l'expérience au moyen des signes
hexadiques - Julie

Tableau 1 : Récit réduit de l'épisode - Julie

signe hexadique	composantes sur la base des communications et verbalisations en cours
<p>SH1 l.1p.1 -l.9p.2 T : 0 :49</p>	<p>Unité élémentaire (U1) - indiquant que ça c'est bien passé, félicite les actrices</p> <hr/> <p>Representamen (R1) - les étudiantes avaient eu crainte d'être actrices dans la simulation - tout le monde est présent et prêt</p> <hr/> <p>→ Préoccupation(s) (E1) - cherche à rassurer les étu-actrices - cherche à dire la reconnaissance d'être volontaires</p> <p>→ Actualité potentielle (A1) - s'attend à ce que les étu-actrices aient des craintes quant à leur exercice réalisé en simulation - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu</p> <p>→ Référentiel (S1) - elle sait que les étu-actrices avaient une envie craintive de réaliser la simulation - elle avait eu de la difficulté à trouver des volontaires - elle prend en compte le fait que pour les étudiants et les enseignants c'est la première expérience de simulation</p> <hr/> <p>Interprétant (I1) - non identifié</p>
<p>SH2 l.10p.2- l.5p.3 T : 1 :05</p>	<p>Unité élémentaire (U2) - tout en écoutant les étudiantes, guigne ses feuilles</p> <hr/> <p>Representamen (R2) - le début de la séance de débriefing</p> <hr/> <p>→ Préoccupation(s) (E2) - cherche à organiser ses feuilles de façon à avoir son listing de questions sous les yeux - cherche à débiter la séance</p> <p>→ Actualité potentielle (A2) - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu</p> <p>→ Référentiel (S2) - sait qu'elle a des exemples de questions notées sur ses feuilles - c'est important de montrer qu'on écoute les étudiantes auxquelles on a posé une question</p> <hr/> <p>Interprétant (I2) - non identifié</p>
<p>SH3 l.10p.2- l.5p.3 T : 1 :05</p>	<p>Unité élémentaire (U3) - tout en guignant ses feuilles, demande aux étu-actrices comment elles se sont senties dans la simulation</p> <hr/> <p>Representamen (R3) - le moment de la procédure du cadre (contextualisation)</p> <hr/> <p>→ Préoccupation(s) (E3) - cherche à être centrée sur les émotions des étu-actrices - cherche à préciser sa question</p> <p>→ Actualité potentielle (A3) - s'attend à ce que les étu-actrices expriment leurs émotions - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu</p> <p>→ Référentiel (S3) - sait qu'elle doit préciser ses questions car une question large peut amener différents niveaux de réponse - sait qu'elle a des exemples de questions notées sur ses feuilles</p> <hr/> <p>Interprétant (I3) - non identifié</p>

<p>SH4 l.6p.3 - l.33p.3</p> <p>T : 1 :18</p>	<p>Unité élémentaire (U4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - terminant de ranger ses feuilles, s'appuie contre le dossier de sa chaise <p>Representamen (R4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le fait d'avoir son listing de questions sous les yeux - elle est prête à débiter la séance <p>→ Préoccupation(s) (E4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à démarrer la séance réellement - cherche à inclure A. (autre enseignante qui était le « patient » lors de la simulation) et le groupe dans la discussion <p>→ Actualité potentielle (A4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que la séance de débriefing commence - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tout le monde doit être inclus dans le cercle de discussion lors d'un débriefing - se met souvent en avant quand elle s'adresse aux étu-actrices et en arrière lorsque c'est au reste du groupe <p>Interprétant (I4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH5 l.5p.4 – l.22p.4</p> <p>T : 1 :31</p>	<p>Unité élémentaire (U5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - engageant la parole, se penche en avant <p>Representamen (R5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prise de parole des étu-actrices assises à sa droite - le moment de la procédure du cadre (contextualisation) <p>→ Préoccupation(s) (E5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à encourager les étu-actrices à s'exprimer sur leur expérience d'être à deux dans la simulation <p>→ Actualité potentielle (A5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que les étu-actrices poursuivent leur explication sur leur complémentarité - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - quand elle engage la parole avec quelqu'un elle s'incline en avant vers son interlocuteur - la disposition en cercle permet de voir tout le monde <p>Interprétant (I5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH6 l.11p.5 – l.32p.5</p> <p>T : 1 :43</p>	<p>Unité élémentaire (U6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant vers A., recule brusquement sa chaise <p>Representamen (R6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le déplacement de A. qui a bougé sa chaise - sa propre position - leur accord préalable entre A. et Julie d'intervention possible de A. dans le débriefing <p>→ Préoccupation(s) (E6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à ne pas gêner A. pour lui permettre de bien voir les étu-actrices - cherche à permettre à A. d'intervenir dans la séance en tant que « Mr. Marcotte » <p>→ Actualité potentielle (A6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à gêner la vision de A. <p>→ Référentiel (S6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - assister à la séquence de simulation rend l'intervention des enseignants, également celui qui était le « patient », pertinente dans les interactions du débriefing <p>Interprétant (I6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH7 l.8p.6 – l.14p.6</p> <p>T : 2 :10</p>	<p>Unité élémentaire (U7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'adressant au groupe, lève la tête et regarde à sa gauche <p>Representamen (R7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la fin du propos des 2 étu-actrices - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation) <p>→ Préoccupation(s) (E7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à intégrer les étu-obs dans la discussion <p>→ Actualité potentielle (A7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que les étu-obs prennent la parole - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu

	<p>→ Référentiel (S7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est important à ce stade d'inclure les étu-obs dans la discussion <p>Interprétant (I7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH8 l.19p.6 – l.28p.6</p> <p>T : 2 :18 (silence : 3'')</p>	<p>Unité élémentaire (U8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'appuyant contre le dossier de sa chaise, attend une réponse dans le silence <p>Representamen (R8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - sa question qui nécessite une réflexion de la part des étudiants <p>→ Préoccupation(s) (E8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à attendre que la réponse vienne du groupe - cherche à laisser le temps aux étu-obs de réfléchir <p>→ Actualité potentielle (A8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à une intervention étayée des étu-obs <p>→ Référentiel (S8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - sait qu'elle doit se freiner pour laisser la place au « vide » et ne pas intervenir - il faut laisser du temps aux étudiants pour réfléchir <p>Interprétant (I8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH9 l.17p.7 - l.25p.8</p> <p>T : 3 :06</p>	<p>Unité élémentaire (U9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - renommant les éléments pertinents, fait des gestes précis (compte sur ses doigts, encadre avec ses mains) <p>Representamen (R9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - les réponses adéquates des étu-obs - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation) <p>→ Préoccupation(s) (E9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à donner aux étudiants un feedback - cherche à signifier que ces éléments mentionnés sont importants <p>→ Actualité potentielle (A9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que les étudiants comprennent l'importance de ces éléments - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la consigne avait été donnée aux étudiantes lors du briefing de relever par écrit les actions pertinentes - n'a pas rappelé aux étudiants de prendre des notes lors du débriefing <p>Interprétant (I9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH10 l.26p.8- l.24p.9</p> <p>T : 3 :11</p>	<p>Unité élémentaire (U10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec humour donne la parole à A. <p>Representamen (R10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la présence de A. - la mention du patient (A.) par les étu-obs - la similitude avec les patients simulés (jeux de rôles) <p>→ Préoccupation(s) (E10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à permettre au patient de donner un feedback - cherche à renforcer la dynamique des échanges <p>→ Actualité potentielle (A10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à être hors contexte par rapport au cadre NLN/JSF en donnant la parole à A. <p>→ Référentiel (S10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est important que les étudiants aient des outils clairs à l'issue du débriefing <p>Interprétant (I10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH11 l.13p.10- l.36p.10</p> <p>T : 3 :58</p>	<p>Unité élémentaire (U11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - répète les mêmes mots que les étu-obs dans leurs réponses <p>Representamen (R11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - les propos adéquats importants amenés par les étu-obs - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation) <p>→ Préoccupation(s) (E11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à valider les propos - cherche à renforcer les éléments importants - cherche à ce que tous les étudiants aient compris la même chose

	<ul style="list-style-type: none"> → Actualité potentielle (A11) - s'attend à un renforcement du propos - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu (notamment temporel) → Référentiel (S11) - le fait de reformuler les propos permet de valider les points importants que les étudiants doivent retenir - le temps du débriefing est très calculé - c'est important que les étudiants aient des outils réels en ressortant du débriefing <p>Interprétant (I11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH12 l.10p.11- l.27p.11</p> <p>T : 4 :19</p>	<p>Unité élémentaire (U12)</p> <ul style="list-style-type: none"> - hésite sur le prénom des étudiantes <p>Representamen (R12)</p> <ul style="list-style-type: none"> - sa concentration sur le canevas du débriefing et non sur la mémorisation des prénoms du groupe <p>→ Préoccupation(s) (E12)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à mener le débriefing en adéquation avec le cadre <p>→ Actualité potentielle (A12)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S12)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne cherche pas à mémoriser le prénom des étudiantes dans cet exercice - est très concentrée sur la trame du débriefing <p>Interprétant (I12)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH13 l.36p.11- l.28p.12</p> <p>T : 4 :34</p>	<p>Unité élémentaire (U13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - acquiesce à la réponse exacte de l'étu-actrice <p>Representamen (R13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'action adéquate réalisée lors de la simulation et mentionnée par l'étu-actrice <p>→ Préoccupation(s) (E13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à valoriser les étu-actrices dans les actions bien réalisées - cherche à ne pas être jugeante - cherche à mettre en confiance les étudiantes <p>→ Actualité potentielle (A13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que l'étu-actrice soit sûre de sa réponse - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est important que les étudiants se sentent en confiance dans les 3 phases de la simulation <p>Interprétant (I13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH14 l.36p.12- l.15p.13</p> <p>T : 4 :48</p>	<p>Unité élémentaire (U14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - posant une question de compréhension aux étudiants, anime ses propos par des gestes des mains <p>Representamen (R14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le temps délimité par le cadre du débriefing qui est court <p>→ Préoccupation(s) (E14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche de l'interactivité et de la rapidité dans les échanges - cherche à relever les points importants <p>→ Actualité potentielle (A14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que les étudiants s'expriment rapidement - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu (notamment temporel) <p>→ Référentiel (S14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour pouvoir potentialiser le temps pédagogique d'échange avec les étudiants, il est important de les stimuler dans leur prise de parole <p>Interprétant (I14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié -
<p>SH15 l.13p.15- l.37p.15</p> <p>T : 5 :56</p>	<p>Unité élémentaire (U15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionnant les étudiants quant à l'évaluation du patient, jette un regard sur ses feuilles <p>Representamen (R15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation)

	<ul style="list-style-type: none"> - l'imprécision des éléments relevés par les étudiants concernant le PQRST → Préoccupation(s) (E15) - cherche à ce que les étudiants parviennent à relever les éléments du PQRST - cherche à guider ce qu'elle a noté par rapport au PQRST réalisé lors de la simulation → Actualité potentielle (A15) - s'attend à ce que les étudiants développent les éléments relatifs au PQRST - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu → Référentiel (S15) - elle sait qu'elle a besoin de regarder ses notes pour se rassurer mais qu'elle a tout en tête - le PQRST est incontournable dans l'évaluation clinique infirmière
	<p>Interprétant (I15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>T : (5 :56 – 14 :11= 8 :17)</p>	<p>P1 : Non prise en compte du verbatim car centration sur les contenus théoriques liés à la situation et à l'utilisation du PQRST</p> <p>Adressage à tout le groupe</p>
<p>SH16 l.28p.26- l.30p.27</p> <p>T : 14 :11</p>	<p>Unité élémentaire (U16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - profitant de l'interaction entre A. et les étudiants, regarde sa montre <p>Representamen (R16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le souci du temps délimité par le cadre du débriefing - la focalisation des étudiants sur leur interaction avec A. <p>→ Préoccupation(s) (E16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à connaître le temps qui lui reste dans la séance de débriefing - cherche à organiser le déroulement de la suite du débriefing (moment de synthèse) <p>→ Actualité potentielle (A16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à avoir le temps de regarder sa montre - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - un tournus précis dans le timing des séances et des salles est organisé pour cette séance de simulation
	<p>Interprétant (I16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>T : (14 :11- 22 :52 = 8 :41)</p>	<p>P2: Non prise en compte du verbatim car centration sur l'évaluation clinique respiratoire</p> <p>Adressage à tout le groupe</p>
<p>A.met par écrit sur un tableau flipschart les éléments</p> <p>SH17 l.2p.36- l.17p.36</p> <p>T : 22 :52</p>	<p>Unité élémentaire (U17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait une synthèse des objectifs de la séance de débriefing <p>Representamen (R17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le moment de la procédure du cadre (fin de la décontextualisation) - l'approche du terme du temps de débriefing
	<p>→ Préoccupation(s) (E17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à ce que les étudiants puissent nommer les éléments importants travaillés en lien avec les objectifs - cherche à réaliser une synthèse avant de clore <p>→ Actualité potentielle (A17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est important de revenir aux objectifs - c'est important de garder du temps pour faire une synthèse des éléments importants
	<p>Interprétant (I17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH18 l.4p.37-</p>	<p>Unité élémentaire (U18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - faisant un « tour de table », demande aux étudiants ce qu'ils retiennent de la situation et qu'ils envisagent de transférer dans une autre situation

<p>I.16p.37</p> <p>T : 23 :27</p>	<p>Representamen (R18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le moment de la procédure du cadre (recontextualisation) <hr/> <p>→ Préoccupation(s) (E18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à ce que tous les étudiants puissent s'exprimer - cherche à faire un tour de table <p>→ Actualité potentielle (A18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que chacune s'exprime - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - elle est directive dans sa façon de réaliser le tour de table <p>Interprétant (I18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>T : (23 :27- 31 :35= 8 :08)</p>	<p>P3: Non prise en compte du verbatim car passages de moindre signification pour la codification</p> <p>Adressage à tout le groupe</p>
<p>SH19</p> <p>I.3p.41- I.22p.41</p> <p>T : 31 :35</p>	<p>Unité élémentaire (U19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - remercie les étu-actrices et les étu-obs pour leur travail dans la séance de débriefing <hr/> <p>Representamen (R19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le moment de la procédure du cadre (le terme de la séance de débriefing) - l'atteinte de l'objectif de la séance de débriefing <p>→ Préoccupation(s) (E19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à clore la séance - cherche à relever la bonne participation de tous - cherche à valoriser le fait que de nombreux apprentissages ont été réalisés dans cette séance <p>→ Actualité potentielle (A19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à conclure la séance - s'attend à ce qu'elle puisse elle-même mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - elle a l'habitude de clore les séances en groupe, dans d'autres cadres, en remerciant et en relevant les apprentissages réalisés <p>Interprétant (I19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>T : 32 :00</p>	<p>Conclusion (suivie d'une discussion informelle entre étudiants-Julie et A. sur les apprentissages réalisés et l'impression du patient)</p>
<p>T : 34 :05</p>	<p>Sortie de Julie et des étudiants de la pièce</p>
	<p>Eléments mentionnés par Julie au terme de la séance d'autoconfrontation :</p>
	<p>- elle se rend compte qu'elle a beaucoup dû réfléchir à la manière de poser les questions ce qui a enfreint sa spontanéité</p>
	<p>- se rend compte que parfois ses questions ne sont pas formulées clairement mais que malgré cela les étudiants parviennent à comprendre</p>
	<p>- sa priorité était que la parole vienne des étudiants et circule et qu'elle elle soit un guide, donc ne parle pas trop</p>

Tableau 2 : Dynamique des unités de signification du récit réduit - Julie

		U1	U2 U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	U14	U15	P1	U16	P2	U17	U18	P3	U19	FIN	
Communication	Emotions Forme	X	X		X							X										X		
	Logistique																							
	Contenu Théorique								X	X	X		X	X	X				X	X				
	Silence							X 3''																
Adressage	Etu-actrices	X	X		X								X											
	Etu-obs										X													
	Groupe entier								X			X			X	X		X	X	X	X	X		
	Autre									X														
Déroulem ent	T en min.	0 :49	1 :05	1 :18	1 :31	1 :43	2 :10	2 :18	3 :06	3 :11	3 :58	4 :19	4 :34	4 :48	5 :56	5 :56- 14 :11 =8 :17	14 :11	14 :11- 22 :52 = 8 :41	22 :52	23 :27	23 :27- 31 :35 = 8 :08	31 :35	32	
Pratique	Organisation	Feuilles Notes		X	X										X									
		Indicateur temporel																X						
		Autre																						
	Gestuelle vers l'autrui	Etu-actrices				X																		
		Etu-obs																						
		Groupe entier						X		X					X									
		Autre					X																	
Gestuelle posturale			X				X																	
Phases du débriefing	Contextualisation	X	X	X	X																			
	Décontextualisation						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X					
	Recontextualisation																			X	X			
Improvisation Dérégulation du modèle prescrit										X														

Tableau 3 : Focales des representamens R, des préoccupations E et des actualités potentielles A - Julie

	climat et dynamique d'apprentissage	méthode /cadre pédagogique	supports matériels	étu-actrices	groupe des étudiants et/ou A.	l'enseignante elle-même
Eléments significatifs pour l'enseignante Julie (Representamen) (R)	R16 →1	R2 - R3 - R5 - R6 - R7 - R8 - R9 - R10 - R11 - R12 - R14 - R15 - R16 - R17 - R18 - R19 →16	R4 →1	R1 - R5 - R7 - R13 →4	R1 - R6 - R8 - R9 - R10 - R11 - R15 - R16 →8	R4 - R6 →2
Préoccupations de l'enseignante Julie (E)	E1 - E6 - E8 - E9 - E10 - E13 - E14 - E18 - E19 →9	E2 - E3 - E4 - E9 - E10 - E11 - E12 - E14 - E15 - E16 - E17 - E18 - E19 →13	E2 - E15 - E16 →3	E1 - E3 - E5 - E13 →4	E4 - E6 - E7 - E8 - E9 - E10 - E11 - E14 - E17 - E18 - E19 →11	E15 - E16 →2
Ce à quoi s'attend potentiellement Julie (A)	A6 - A18 →2	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A9 - A10 - A11 - A12 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 - A18 - A19 →17	A16 →1	A1 - A3 - A5 - A13 →4	A6 - A7 - A8 - A9 - A14 - A15 →6	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A9 - A11 - A12 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 - A18 - A19 →16

Tableau 4 : Catégorisation des connaissances issues d'expériences antérieures - Julie

	Déjà-là intentionnel spécifique	Déjà-là intentionnel général	Déjà-là conceptuel	Déjà-là expérientiel professionnel et personnel
S1	Les étu-actrices avaient une envie craintive de réaliser la simulation. Elle avait eu de la peine à trouver des volontaires. C'est la première expérience de simulation pour les étudiants et les enseignants.			
S2	Elle sait qu'elle a des exemples de questions notées sur ses feuilles.	C'est important de montrer qu'on écoute les étudiantes auxquelles on a posé une question.		
S3		Elle sait qu'elle doit préciser ses questions car une question large peut amener différents niveaux de réponse.		
S4	Tout le monde doit être inclus dans le cercle de discussion lors d'un débriefing. Elle se met souvent en avant quand elle s'adresse aux étu-actrices et en arrière lorsque c'est au reste du groupe.			
S5		La disposition en cercle permet de voir tout le monde.		Quand elle engage la parole avec quelqu'un elle s'incline en avant vers son interlocuteur.
S6	Assister à la simulation rend l'intervention des enseignants pertinente en débriefing.			
S7	C'est important d'inclure les étu-obs dans la discussion.			
S8		Il faut laisser du temps aux étudiants pour réfléchir.		Elle sait qu'elle doit se freiner pour laisser la place au « vide » et ne pas intervenir.
S9	La consigne avait été donnée aux étudiants lors du briefing de relever par écrit les actions pertinentes. Elle n'a pas rappelé aux étudiants de prendre des notes.			
S10	C'est important que les étudiants aient des outils clairs à l'issue du débriefing.			
S11	Le temps du débriefing est très calculé.	Le fait de reformuler les propos permet de valider les points importants que les étudiants doivent retenir.		
S12	Ne cherche pas à mémoriser le prénom des étudiantes dans cet exercice. Elle est très concentrée sur la trame du débriefing.			
S13	C'est important que les étudiants se sentent en confiance dans les 3 phases de la simulation.			
S14		Pour pouvoir potentialiser le temps pédagogique d'échange avec les étudiants, il est important de les stimuler dans leur prise de parole.		
S15		Le PQRST est incontournable dans l'évaluation clinique infirmière.		Elle sait qu'elle a besoin de regarder ses notes pour se rassurer mais qu'elle a tout en tête.

S16	Un tournus précis dans le timing des séances et des salles est organisé pour cette séance de simulation.			
S17		C'est important de revenir aux objectifs. C'est important de garder du temps pour faire une synthèse des éléments importants.		
S18			Elle est directive dans sa façon de réaliser le tour de table.	
S19				Elle a l'habitude de clore les séances en groupe, dans d'autres cadres, en remerciant et en relevant les apprentissages réalisés.

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

[Nom de l'activité]

Tableau à deux volets de l'entretien d'autoconfrontation

Notes de lecture du tableau :

- ✓ le quadrillage sert uniquement à faciliter la prise de notes du verbatim mais ne correspond pas forcément au découpage des unités significatives de l'analyse
- ✓ le quadrillage est réalisé en fonction des moments d'arrêt de la séquence filmée du débriefing lors de l'entretien d'autoconfrontation
- ✓ les parties surlignées en gris dans la colonne « verbalisations et comportements en autoconfrontation » correspondent à des éléments ne relevant pas d'une analyse d'autoconfrontation et donc non codés

Au début : bug technique = pas de haut-parleurs (donc verbatim fait sur les séquences mêmes de débriefing) → résolu ensuite pour la suite de l'autoconfrontation

	T	Actions du point de vue du chercheur	Verbalisations et comportements lors de la séquence de débriefing	Verbalisations et comportements en autoconfrontation
1	1 :14/1	Etudiants assis terminent de s'installer dans le cercle. Entrée de Hugo dans la salle de débriefing	Hugo : Voilà↑/ merci en tout cas d'avoir/de vous êtes prêtés au jeu // alors // là on va discuter de la situation //	(son mauvais par manque de haut-parleurs, sera corrigé ensuite) chercheur : alors, déjà là au début tu t'installes. Pour toi c'est une position que tu prends facilement... Hugo : c'est habituel chercheur : c'est vraiment ta position habituelle ? Hugo : oui... jambes croisées chercheur : jambes croisées... Hugo : ouais en général ouais... chercheur : ok. Et puis là tu farfouilles tes feuilles, tu cherches quelque chose de particulier ? Hugo : alors je cherche la trame qu'on avait tous pour avoir une pratique ... le plus uniforme possible avec quelques questions vu qu'on n'est pas encore expérimentés dans le débriefing, d'avoir des questions. Donc je sors, je sors ça parce qu'en fait je sortais de la salle de simulation... chercheur : oui donc t'étais en train de...
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				Hugo : ... de rechercher...
2				chercheur : ... de t'organiser par rapport à ces feuilles ou de ...
3				Hugo : juste de ressortir la... notre petite trame de questions
4				pour le débriefing
5				chercheur : d'accord ok
6	2 :21/1	Hugo est assis appuyé contre le dossier de sa chaise, jambes croisées, feuilles posées sur ses genoux, tournent ses feuillets, stylo dans la main droite, parle sans regarder le groupe, bref coup d'œil aux étudiantes puis centré sur ses feuilles même au terme de sa question.	Hugo : <i>déjà j'aimerais savoir comment vous vous êtes senties C. et F. (mouvement de tête qu'il relève en direction des étudiantes) dans ce jeu de rôle ↓//</i>	chercheur : alors là tu commences par poser la question mais on n'entend pas beaucoup malheureusement, tu demandes « j'aimerais d'abord savoir comment vous vous êtes senties dans ce jeu de rôle ? ». Tu poses cette question tout en continuant d'organiser tes feuilles... pour toi qu'est-ce que tu cherches à faire en fait ?
7				Hugo : (sourire) c'est peut-être que j'avais pas ma feuille encore en premier...
8				chercheur : d'accord
9				Hugo : je me souvenais qu'il fallait, enfin habituellement on commence par comment les gens se sont sentis pendant le jeu de rôle. Alors ça je savais mon ... j'entends... comment débiter ...
10				chercheur : ouais d'accord mais toi c'est quelque chose que tu fais naturellement de débiter en demandant comment ça s'est passé ?
11				Hugo : oui disons enfin ça fait partie de la technique qu'on a ou en tout cas du cadre de référence qu'on a adopté ici à la Source, de commencer d'abord par ça.
12				chercheur : d'accord donc pour toi c'était pas quelque chose de nouveau, tu recommencerais tout le temps par ces mêmes questions.
13				Hugo : exact, oui.
14				chercheur : d'accord. Et en parallèle tu cherches encore ta fameuse feuille que tu n'as pas trouvée.
15				Hugo : pour (sourire) les raisons suivantes, le guide pour les questions suivantes !
16				chercheur : (rire) d'accord ! Ok ! Et puis là quand tu te revois comme ça tu referais la même chose ou tu ferais différemment ?
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

1				Hugo : ah ben disons on pourrait se dire que c'est... c'est pas compliqué d'avoir une seule feuille, et y'en a qu'une (rire) c'est pas un livret (tousse) de l'avoir au départ ! C'est pas très accueillant pour le ressenti des étudiantes là.
2				chercheur : d'accord... tu te rappelles .. ce que tu voulais faire à ce moment-là... alors ...
3				Hugo : non ben disons que le but c'était d'entendre ce qu'elles avaient à dire, ce qu'elles avaient vécu de cette situation...
4				chercheur : ouais ouais...
5				Hugo : euh j'écoutais en même temps que je faisais mes trucs, que je cherchais le bon document !
6				chercheur : d'accord !
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13	4 :07/1	Hugo : geste des pouce et index droit pour mimer complicité, regarde vers autres étudiants, bouge sa main D pour désigner étudiantes	Etu-actrice 1 : <i>moi je me sentais bien avec C.</i> Etu-actrice 2 : <i>ouais moi aussi</i> ↑ Hugo : <i>mais particulièrement avec C ↑ ou ça aurait pu être quelqu'un d'autre quelqu'un d'autre</i> ↑ (petits rires des étudiantes) Etu-actrice 1 : <i>ça aurait certainement pu être quelqu'un d'autre / mais c'est rassurant d'être à deux / de pouvoir s'échanger des regards quand on oublie quelque chose ou / (tripote ses doigts, voix douce) je trouve très rassurant</i> ↓ Hugo : <i>ouais // d'accord / vous avez beaucoup utilisé cette / ce facteur rassurant</i> ↑ <i>vous vous êtes beaucoup parlé par rapport à ça</i> ↑	
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				chercheur : alors, toujours avec le son..., mais là tu parles ... une des actrices dit que c'était rassurant d'être à deux...
29				Hugo : beaucoup...
30				chercheur : ... et ce... tu vas insister beaucoup après sur ce « rassurant », pour toi tu cherches à faire quoi à ce moment-là ?
31				Hugo : alors je cherche à souligner et renforcer ce... cet état de « rassurer » parce que en fait on va fonctionner comme ça, c'est une première expérience pour les étudiants, c'est presque une première pour nous aussi. Le fait de dédramatiser... disons le... la simulation... une situation de simulation comme ça.
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				chercheur : d'accord
2				Hugo : donc ça va se... un peu pour rassurer les autres aussi.
3				chercheur : d'accord, pour rassurer le reste du groupe
4				Hugo : le reste du groupe (signe affirmatif de la tête), que ce sera
5				probablement comme ça dans d'autres cas de simulation, où ils
6				vont pas se retrouver... un peu pour démystifier la chose. C'est
7				une première expérience, ils ont pas été confrontés à d'autres
8				choses, en tout cas pas ici à l'école
9				chercheur : mhmh, donc toi tu veux aussi les rassurer en leur
10				parlant d'un cadre rassurant, ou c'est... c'est un peu ce que tu
11				fais là ou... ?
12				Hugo : non pas par rapport... enfin ça dépend... le cadre
13				rassurant là c'est par rapport à... de jouer une situation à deux où
14				ils peuvent partager, mais y'a aussi le fait de rassurer par rapport
15				à (énumère sur ses doigts) : qu'y a pas de mise en danger, que ce
16				qui est dit dans la simulation ça doit rester en interne, que ça
17				doit pas être utilisé à mauvais escient. Donc c'est disons à ces
18				autres aspects de rassurer ou de poser un cadre rassurant. Mais
19				là c'était plus pour souligner l'aspect d'être à deux.
20				chercheur : d'accord. Tu cherchais le fait de souligner le fait
21				d'être à deux qui pour toi est important dans cette situation ou...
22				Hugo : (insiste en montrant avec ses index) particulièrement
23				parce que c'est une première fois. Je pense qu'une fois qu'ils
24				auront expérimenté la chose ben ça va déjà un peu
25				dédramatiser. Mais là ils savaient pas tellement... ils l'avaient
26				jamais vécue, on a beau leur raconter beaucoup de choses mais
27				voilà c'est pas du vécu.
28				chercheur : d'accord
29	7 :03/1		Etu-actrice 1 : on a beaucoup échangé des regards↓	
30			Etu-actrice 2 : après on s'est complétées //	
31			ben elle mettait le thermomètre enfin / bon	
32			après on a / enfin j'ai oublié les pulsations	
33			mais enfin on s'est complétées // (regarde	
34			étu-actrice 1 qui acquiesce de la tête)	
35			Hugo : énumère le premier point en	
36			montrant son pouce D	Hugo : d'accord↓ donc rassurant d'être à
37				deux //

1			Etu-actrice 2 : <i>en fait c'est la peur d'oublier quelque chose, je me dis que peut-être l'autre va y penser à le faire /</i>	
2				
3				
4		Hugo : regarde ses feuilles sur ses genoux, tête baissée	Hugo : <i>d'accord //</i>	chercheur : là je vois que tu regardes tes feuilles... cette étudiante-là répond aussi à... par rapport à ce facteur rassurant, tu regardes tes feuilles, cette fois tu sembles avoir trouvé la feuille, tu sais ce que tu étais en train de faire à ce moment-là ?
5				Hugo : non je m'en souviens pas du tout. Bon après faut pas rester quinze ans à... dans le temps je sais pas combien de temps je suis resté à parler du fait d'être à deux pour la validation, probablement, de ce que je me souviens, très vaguement, ou de ce que je peux dire maintenant, c'est probablement que je regardais déjà pour les questions suivantes...
6				chercheur : d'accord, t'étais déjà en train d'....
7				Hugo : d'anticiper pour la suite
8				chercheur : d'accord, donc là... tout en les écoutant alors ?
9				Hugo : oui, oui
10				chercheur : c'est quelque chose que tu fais de façon régulière comme ça d'anticiper ?
11				Hugo : oui, oui quand même. Ben surtout ça dépend quelle aisance on a mais là c'est quand même des premières expériences autant pour les étudiants que pour nous donc y'a personne disons qui a une pratique euh qu'on peut dire assurée du débriefing. Je pense que c'est assez stressant pour beaucoup d'enseignants.
12				chercheur : donc pour toi c'était aussi pour te rassurer ou ça te donnait un support...
13				Hugo : pas pour me rassurer mais je trouve que c'est... ben quand c'est pas quelque chose de naturel ben moi j'ai besoin d'anticiper, j'entends, un minimum pour me préparer à la suite quoi...
14				chercheur : ok
15				Hugo : ou voir ce qui est répondu... pour voir si l'interaction peut déjà aboutir à d'autres points pour pas suivre quelque chose de linéaire. Moi j'suis pas forcément très linéaire mais au moins d'avoir quelque chose qui réponde globalement à ce qu'on attendait pour pas faire cavalier seul. Pour moi c'est important
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				de faire quelque chose de commun.
2				chercheur : quand tu dis « de commun » c'est avec les actrices, le reste du groupe ?
3				Hugo : non, avec les autres enseignants
4				chercheur : avec les autres enseignants, d'accord, donc là tu cherches vraiment à rester dans le cadre que vous avez fixé. Mais cette façon de faire de regarder des objectifs pédagogiques que tu t'es mis disons, est-ce que tu le fais aussi dans d'autres cours, dans d'autres situations
5				Hugo : oui parce que je trouve que... en tout cas moi je peux me laisser emporter par des choses qui tout d'un coup débordent de ce qui a été déterminé au départ. De se tenir à ce qui a été décidé je pense que c'est bien.
6				chercheur : d'accord ouais !
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15	10 :45/1	Hugo : désigne etu-actrice 2 de la main D en lui adressant la parole	Hugo : C. autre chose ou bien ↑ ou ça allait dans le même sens que / (hochement) d'accord ↓ //	
16		Réfléchit en regardant ses feuilles.		
17		Tourne la tête vers la gauche vers autres étudiants.	Hugo : quelqu'un me rappelle juste les objectifs de la simulation ↑ c'était quoi ↑	
18			Etu-obs 1 : ben le recueil de données	
19			Hugo : sans trop regarder vos papiers / recueil de données / si vous précisez encore	
20		Enumère point 1 avec pouce D		chercheur : là qu'est-ce que tu cherches à faire ?
21				Hugo : pour voir s'ils ont compris l'adéquation entre ce qui était attendu, les objectifs qu'on leur a présentés au début de la simulation et pour voir que le débriefing allait se dérouler en rapport avec ces objectifs et puis c'est un moyen de vérifier ou de renforcer une compréhension de ce qui était attendu.
22				chercheur : d'accord, et tu leur demandes de pas regarder leurs feuilles...
23				Hugo : c'est juste par rapport à une compréhension globale (fait beaucoup de gestes pour soutenir son discours avec ses 2 mains) un peu plus spontanée que de (mime l'étudiant qui lit) revenir sur quelque chose. Est-ce que globalement ils sont dans le coup comme ça ou bien ils sont ailleurs (lève les yeux au ciel) et pis ils répondent aux questions en disant (ah ouais c'est juste c'était ça)
24				chercheur : d'accord. L'aspect des objectifs c'est quelque chose
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				qui était important pour cette séquence de débriefing ?
2				Hugo : pour une séance de simulation générale ouais. Il faut qu'ils sachent ce sur quoi on va discuter, pour rester sur ce qui était attendu, rester sur les objectifs.
3				
4				
5	12 :25/1			
6				
7		Enumère point 2 avec index D	Plusieurs étudiants : <i>par rapport à la plainte</i>	
8			Hugo : <i>oui les interventions mais le recueil de données c'était par rapport à la plainte / et puis après les interventions (se tourne vers étudiante à sa D) et puis 3^{ème} objectif /</i>	
9			Plusieurs étudiants : <i>les transmissions</i>	
10				chercheur : là tu comptes sur tes doigts...
11				Hugo : ouais j'suis assez visuel ! (refait les gestes d'énumération) Y'a trois objectifs, 1, 2 ,3... ! (sourire)
12				chercheur : c'est pour toi, pour eux ? Tu saurais dire ?
13				Hugo : non j'sais pas alors, vraiment j'sais pas... c'est naturel, ça me vient... j'suis pas en train de me dire que c'est un moyen didactique qu'il faut inclure de la gestuelle ou comme ça, non !
14				
15				
16				
17	13 :18/1	Enumère point 3 avec majeur D		
18		Regarde ses feuilles stylo en main D		
19				
20				
21		Se tourne vers étudiants à sa G puis balaie gentiment tout le cercle jusqu'à sa D tout en parlant	Hugo : <i>les transmissions↓ d'accord↓ est-ce que vous avez l'impression que / on vous a amenés jusqu'à cette simulation et qu'on vous a donné les outils pour / ou vous avez pu vous exercer ou voir faire / est-ce qu'on vous a donné les moyens / que vous avez pu développer des compétences pour arriver à ces objectifs↑ ou bien vous tombiez de la lune↑</i>	
22				Hugo : (interrompt) là ça entre avec la gestuelle que j'ai là, moi j'l'interprète pas différemment !
23				chercheur : et puis là tu insistes sur « <i>les outils qu'on vous a donnés</i> », t'attends quoi d'eux en fait quand tu leur poses cette question ?
24				Hugo : ben je cherche à savoir s'ils ont intégré certains outils pour pouvoir répondre à ces objectifs. Là c'est le cas avec l'évaluation clinique, j'entends on en a fait 2-3 qui les préparent à cette simulation. Donc euh... c'est pour mettre en lien !
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33	0 :37/2			
34	Avec			
35	son !	Hugo regarde fixement l'étudiante qui lui répond	Etu-actrice 1 : <i>non on tombait pas de la lune /</i>	
36			Hugo : <i>vous tombiez pas de la lune↓ donc aucune surprise↓</i>	

1			Etu-actrice 1 : <i>on avait les informations nécessaires / et les choses pour le faire ↓</i>	chercheur : quand tu dis ces mots « <i>vous tombiez pas d'la lune</i> » et qu'elle te répond « <i>on tombait pas d'la lune</i> » et que tu redis « <i>vous tombiez pas d'la lune</i> » qu'est-ce que tu cherchais à instaurer ? Hugo : (sourit) ben c'est ma perception hein, mais c'est mon côté un peu naturel à pas non plus être... (lève les yeux et le menton au ciel) à instaurer un climat détendu parce que je trouve que c'est important pour que les gens puissent se livrer. Mais je suis pas en train de me dire « il faut que j'utilise un langage... » non non ça vient comme ça ! C'est un langage... parlé ! (sourit) chercheur : le fait que tu reprennes mot pour mot ce qu'elle te répond c'est... Hugo : c'est spontané ! C'est pas dans le but de renforcer quelque chose
16	1 :57/2	Hugo fait un mouvement de la main en rond et regarde en l'air, repose sa main D sur avant-bras G en fin de question Se tourne vers les étu-actrices qui sourient.	Hugo : <i>d'accord ↓ et qu'est-ce // qu'on vous a donné ou / qu'est-ce que vous avez développé comme outil pour arriver à ça ↑ // pour arriver à remplir ces objectifs //</i> ... silence...	chercheur : qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu attends ? Hugo : (silence) j'saurais pas te dire... c'est juste l'interaction, je m'adresse à elles en particulier parce qu'elles ont fait le jeu de rôle... euh...ouais écoute j'suis pas en train d'essayer d'extirper (mime vers chercheur) des réponses, non... c'est juste j'crois mon côté contact... chercheur : et le fait qu'il y ait comme ça un silence tu en fais quoi ? Hugo : ah ça m'embête pas les silences ! Non, j'trouve qu'on doit pouvoir réfléchir... surtout qu'ils sont encore en 1 ^{ère} année 1 ^{er} semestre... non c'est bien les silences (sourit)
32	3 :17/2	Hugo acquiesce en regardant ses feuilles	Etu-actrice 1 : <i>ben le patient qui nous donnait des informations ↓</i> Hugo : <i>humm humm /</i> Etu-actrice 2 : <i>la technique du PQRST /</i> Hugo : <i>ouaip / PQRST //</i>	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1			Etu-actrice 2 : U↑	
2		Hugo sourit et regarde le cercle	Hugo : U ↑//	chercheur : alors là je moi je le remarque mais elle dit « PQRST », tu dis « PQRST » et tu checkes ta feuille...
3				Hugo : alors j'ai aucune idée pourquoi je checke ma feuille !
4				rire... par contre moi je rajoute « U » (en imitant voix aigüe)...
5				dans le sens ... ben voilà, c'est pas complet, c'est pas... et vu
6				qu'on va leur rabâcher ça encore pendant 2 années et demi, ben
7				voilà c'est un p'tit jeu de dire le « U » sur un autre ton !
8				
9	4 :37/2	Regarde fixement étudiante qui répond	Etu-actrice 1 : <i>et pis les outils qu'y avait dans la chambre / c'est-à-dire pour prendre la tension / les 3 médicaments qui devaient être donnés//</i>	
10				
11				
12				
13		Hugo se tourne vers étudiants à sa G avec mouvement du bras D en leur direction, fait mouvement de dérouler	Hugo : <i>vous pouvez aussi intervenir / hein les autres / si vous avez d'autres idées qui viennent↓d'autres outils que vous avez pu développer durant les cours pour arriver à aujourd'hui↓/ et pis tout ça c'est aussi en vue d'une validation / enfin on vous amène pas n'importe où hein/</i>	
14				chercheur : alors là tu fais de plus grands gestes, tu te tournes vers les autres... qu'est-ce que tu cherches ?
15				Hugo : ben là visiblement y'a pas de réponse malgré... rire ...
16				quelques silences... euh c'est aussi le but de la simulation c'est
17				que ceux qui ont observé puissent aussi aider ... enfin participer
18				au débriefing ...
19		Se retourne vers étu-actrice 1 à sa D		chercheur : faire des gestes vers eux c'est...
20				Hugo : c'est une invitation ! ...
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27	7 :44/2	Hugo fait grands gestes bras D (bras G tient feuilles) pour résumer	Hugo : <i>d'accord ↓ par rapport aux outils que vous venez de décrire / le PQRSTU / les paramètres et tout / est-ce que / comment vous / vous situez dans la simulation par rapport à cet outil-là↑</i>	
28				
29				
30		Hésite, fait petits mouvements avec les doigts comme si saupoudre	Etu-actrice 2 : <i>on n'a pas utilisé le PQRSTU↓ enfin///</i>	
31			Etu-actrice 1 : <i>ouais on n'a pas tout regardé /</i>	
32				
33				
34				
35				
36		Regarde tous étudiants en parlant et	Hugo : <i>alors / qu'est-ce que vous avez</i>	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1		geste de couvrir avec bras D puis	<i>regardé / qu'est-ce que vous avez / euh /</i>	
2		petit mouvement	<i>oublié entre guillemets↑</i>	
3			Etu-actrice 1 : <i>on a regardé ce qui</i>	
4			<i>provoquait et qui palliait à sa toux / c'était</i>	
5			<i>surtout sa toux sa plainte / et on voit que</i>	
6			<i>c'est provoqué par l'essoufflement à la</i>	
7		Hugo regarde ses feuilles et plus	<i>toilette et pis que ça diminue en étant</i>	
8		étudiante qui répond	<i>couché en position à moitié relevée /</i>	
9		Regarde ses feuilles	Hugo : <i>ouais /</i>	
10		Regarde à nouveau étudiantes	Etu-actrice 2 : <i>l'oxygène lui a fait du bien /</i>	
11			Etu-actrice 1 : <i>je lui ai pas demandé s'il</i>	
12			<i>avait des expectorations et comment elles</i>	
13			<i>étaient / et puis que // ça lui avait donné des</i>	
14			<i>douleurs aux abdos</i>	
15				chercheur : <i>là tu fais quoi ? Les étudiantes sont en train</i>
16				<i>d'apporter beaucoup d'éléments... toi tu restes très statique sur</i>
17				<i>ta chaise... y'a peu de mouvement à part un p'tit regard à ta</i>
18				<i>feuille à nouveau... tu sais ce que tu fais ?</i>
19				Hugo : <i>ben j'leur ai posé la question « comment elles avaient</i>
20				<i>utilisé » c'était pas bien dit « comment elles se situent »...par</i>
21				<i>rapport à une méthode qu'on leur suggérait, comment elles ont</i>
22				<i>utilisé : totalement, partiellement, pas du tout. Je les laisse</i>
23				<i>réfléchir par rapport à ce qu'elles ont utilisé ou pas ! J'me vois</i>
24				<i>pas encore intervenir là du moment qu'elles sortent</i>
25				<i>spontanément quelque chose !</i>
26				chercheur : <i>d'accord, t'as pas besoin de quittancer ou guider...</i>
27	9 :44/2		Etu-actrice 2 : <i>au thorax</i>	
28		Hugo écoute et regarde en mettant	Etu-actrice 1 : <i>au thorax oui merci↓ / à</i>	
29		index D devant sa bouche puis	<i>force de tousser / à cause de l'effort et que /</i>	
30		enlève et attend	<i>elle avait pas d'autres douleurs /</i>	
31		Hugo regarde le cercle	Hugo : <i>donc y'a probablement / y'a pas eu</i>	
32			<i>d'absence de PQRSTU ↓ comment vous le</i>	
33			<i>qualifiez là ↑</i>	
34			Etu-actrice 1 : <i>d'incomplet</i>	
35		Fait signe comme pour montrer une	Hugo : <i>incomplet ouais / y'a eu des vellétés</i>	
36		tige	<i>de suivre euh / de suivre / une structure</i>	
37			Etu-actrice 2 : <i>moi j'trouve qu'il apparaît</i>	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13		Regarde fixement étudiante	<p><i>mais / enfin / en tout cas moi j'ai pas fait le travail</i> ↓</p> <p>Hugo : <i>d'accord</i> ↓ <i>ça apparaît un petit peu de manière instinctive</i> ↑</p>	<p>chercheur : là l'étudiante te dit « <i>moi j'ai pas fait le travail</i> » et toi tu réponds « <i>d'accord</i> » tu pourrais m'en dire un peu plus par rapport à ça ?</p> <p>Hugo (bras croisés appuyés sur le bureau devant lui) : ben je quitte ce qu'elle vient de dire et c'est chercher à savoir si cette structure qu'on leur propose, est-ce qu'elle est consciemment appliquée ou pas. Là elle me dit qu'elle y a pas réfléchi (fait signe de dérouler dans la tête), que c'est venu de manière spontanée, donc je lui dis « <i>d'accord</i> » car c'était effectivement ça de ce que j'ai pu percevoir de l'extérieur.</p>
14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	11 :03/2	Hugo fait signe de dérouler au niveau de sa tempe D	<p>Etu-actrice 2 : <i>voilà</i></p> <p>Hugo : <i>mais vous avez pas pensé à faire un PQRSTU</i> ↑</p>	<p>Hugo interrompt : j'fais les mêmes gestes (montre geste de déroulement) que maintenant t'as vu !!! sourire</p> <p>chercheur : exactement ! pour toi cette gestuelle te vient spontanément hein ? ou tu y réfléchis ?</p> <p>Hugo : pas du tout (signe négation de la tête) non ! je cherche pas quelque chose mais c'est une manière probablement vivante : c'est ma manière d'être ! (fait de nombreux gestes pour illustrer !), j'suis assez expressif, j'ai l'impression !</p>
24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	12 :50/2	Hugo écoute tête tournée vers étudiante Acquiesce en se tenant le menton de	<p>Etu-actrice 2 : <i>non</i> ↓</p> <p>Hugo : <i>d'accord</i> ↓ <i>donc les questions sont venues un peu spontanément</i> ↑</p> <p>Etu-actrice 2 : <i>voilà</i></p> <p>Etu-obs : <i>mais en même temps de trop y penser / ça aurait fait quelque chose de très artificiel</i> ↑ <i>ben ça va venir / c'est vrai qu'on nous le répète à chaque fois de faire le PQRSTU / ben ça va venir mais on est aussi au 1^{er} semestre de la 1^{ère} année / donc faut pas espérer qu'on soit expert en la matière juste directement</i> ↑</p> <p>Hugo : <i>hmm hmm // et pis les spectatrices</i></p>	

1		la main D puis s'anime en bougeant son bras D et son tronc-tête	<i>vous avez pensé au PQRSTU quand elle a fait / quand elles ont posé / vous avez fait ça les deux / vous avez pensé à ce moyen mnémotechnique du PQRSTU↑ ou bien c'est juste maintenant qu'elles en parlent que vous vous dites mais euh ↓ plutôt pas↑</i>	
2			Etu-obs : <i>ben moi j'ai senti particulièrement quand F. parlait qu'elle cherchait / à explorer ça /</i>	
3			Hugo : <i>ouais /</i>	
4			Etu-obs : <i>pas dans tous les points</i>	
5			Hugo : <i>mais vous quand vous avez regardé vous avez pensé au PQRSTU↑</i>	
6			Etu-obs : <i>ouais ben j'sentais qu'elles le faisaient ↑</i>	
7			Hugo : <i>ouais d'accord↓</i>	
8		Hugo est tourné vers étu-obs à sa D qui répond	Etu-obs : <i>après peut-être qu'elles ont pas fait tous les points /</i>	
9			Hugo : <i>humm humm // d'accord</i>	
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17		Sourit et se tient le menton		
18				
19				
20				
21		Se met index D sur nez et regarde ses feuilles		
22				chercheur : donc là c'est ce que tu disais tout-à-l'heure : volontaire ou non, conscient ou non...
23				Hugo : ouais ou même est-ce que ... dans une situation où on s'approche de la réalité on n'est plus dans quelque chose de procédural ou ... y'a la réalité qui peut l'emporter sur le procédural. Quand on suit une structure c'est plus facile à suivre sur papier que quand on est dans une situation où ils découvrent (énumère avec ses doigts), un enseignement différent avec un environnement qu'ils connaissent pas donc là je trouvais qu'y avait beaucoup de paramètres et je cherchais à savoir si ils arrivaient à mettre en lien ce qu'on avait fait dans les ateliers précédents qui conduisaient à cette simulation.
24				chercheur : donc ce que vous aviez fait dans les ateliers précédents c'était de façon très protocolaire le PQRSTU ?
25				Hugo : exact
26				chercheur : et là tu cherches à voir s'ils avaient pu mobiliser ce...
27				Hugo : cet outil-là ou est-ce qu'ils y avaient pensé : « ah ouais elle est en train de faire ça » ou bien est-ce que c'est l'action qui
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				l'emporte sur la réflexion quelque part ?
2				chercheur : donc là juste sur l'arrêt de l'image on voit que t'es en train de checker tes feuilles : ça fait partie du canevas ?
3				Hugo : pas du tout
4				
5	15 :16/2	Hugo joint pouce et index D pour montrer qqchse de spécifique et précis, plus tassé sur chaise, épaules en dedans	Hugo : dans le recueil de données / qu'est-ce que / quel moyen on vous avait donné / quel moyen on vous / on a essayé / de vous faire développer / y'a le PQRSTU et y'a quoi d'autre↑ / ça s'appelle comment ça↑ / c'est quel genre de donnée / le PQRSTU↑ // c'est oral ouais /	
6			Etudiante : c'est subjectif	
7			Hugo : c'est subjectif↓ pourquoi c'est subjectif↓	
8			Etudiante : euh /	
9		!!!Hugo hors champ de caméra !!!	Etu-obs : parce que c'est le patient qui dit	
10			Hugo : c'est le patient qui dit / c'est lui qui exprime / d'accord / et maintenant qu'est-ce que vous changeriez / que vous amélioreriez↑ si vous deviez rejouer cette situation / toujours par rapport au recueil de données	
11				chercheur : t'insistes beaucoup sur le recueil de données, tu veux les conduire où, t'es en train de faire quoi avec cette insistance ?
12				Hugo : j' pense pas que je veux les conduire quelque part, c'est essayer de voir si elles ont conscience de l'importance de ce recueil de données parce que dans l'ensemble des objectifs-là ça représente les ¾ dans les données subjectives. Donc j'insiste parce que c'est la grosse partie du boulot.
13				chercheur : d'accord, c'est pour ça que tu insistes là-dessus et que tu as des gestes bien précis...
14				Hugo : (en mimant) agnagna agnagna agnagna, c'est un moyen de renforcer mais on sort un peu de la simulation là, enfin du débriefing de la simulation.
15				
16				
17		Hugo à nouveau dans le champ de la caméra		
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34	17 :42/2	Hugo insiste avec mouvements bras D sur les intonations de ses phrases, regarde tout le cercle	Hugo : on reste seulement au premier objectif / réaliser un recueil de données par rapport à la plainte ↓ / vous venez de dire /	
35				
36				

1		Fait comme étau avec index-pouce D	<i>je répète juste / vous venez de parler du</i>	
2		pour terme « recueil de données »	<i>PQRSTU ↓ on a vu qu'il était pas / tout-à-</i>	
3		Hugo se penche en avant quand	<i>fait structuré / y'avait déjà quelque chose</i>	
4		insiste sur mots, joint ses doigts main	<i>/puis c'était incomplet↓/qu'est-ce que vous</i>	
5		D quand insiste	<i>aviez comme autre moyen pour recueillir</i>	
6			<i>des données↓</i>	
7			Etu-actrice 1 : <i>l'observation du patient</i>	
8			Hugo : <i>ouais↓ et ça s'appelle//</i>	
9		Fait mouvement de la tête pour	Etu-obs : <i>voir comment la personne elle se</i>	
10		stimuler	<i>comporte aussi</i>	
11			Hugo : <i>d'accord/</i>	
12			Etu-obs : <i>elle était cyanosée autour des</i>	
13			<i>lèvres aussi / peut-être sur un mannequin</i>	
14			<i>c'est plus difficile à voir mais parfois le</i>	
15			<i>patient il va peut-être réagir autrement/</i>	
16			Hugo : <i>qu'est-ce que vous avez observé au</i>	
17		S'adresse aux actrices	<i>niveau du mannequin↑</i>	
18				
19				
20				
21				chercheur : <i>qu'est-ce que tu fais là... tu t'adresses aux deux étu-</i>
22				<i>actrices mais en fait la réponse vient de étu-obs ...</i>
23				Hugo : <i>bon ben là c'est que je laisse assez spontané, donc que ça</i>
24				<i>vienne des étudiantes qui ont fait le jeu de rôle ou que ce soit les</i>
25				<i>observatrices, enfin tout le monde a à apprendre de la</i>
26				<i>situation... mais ça me dérange pas que ça vienne des</i>
27				<i>observatrices.</i>
28				chercheur : <i>mais toi tu la nommes par son prénom l'étudiante</i>
29				Hugo : <i>alors j'essaie par leurs prénoms et là surtout qu'elles se</i>
30				<i>sont portées volontaires c'est aussi une manière de mettre en</i>
31				<i>valeur... pas mettre en valeur mais d'établir un lien privilégié</i>
32				<i>quelque part...</i>
33	20 :00/2		Hugo : <i>vous qui étiez tout près qu'est-ce que</i>	
34			<i>vous avez pu voir dans l'observation / par</i>	
35			<i>rapport à sa plainte / par rapport à son</i>	
36			<i>problème / vous avez remarqué quelque</i>	
37			<i>chose↑</i>	

1			Etu-actrice 2 : <i>ben elle transpirait</i>	
2			Hugo : <i>ouais vous avez voulu l'essuyer après</i>	
3			<i>/enfin l'éponger</i>	
4			Etu-actrice 1 : <i>ben qu'elle avait les lèvres et</i>	
5			<i>les ongles cyanosés</i>	
6			Hugo : <i>ouais / ça vous l'avez aussi transmis /</i>	
7			Etu-actrice 2 : <i>elle avait une bonne</i>	
8			<i>amplitude au niveau de la cage</i>	
9			<i>thoracique</i> ↓	
10	Fait petits mouvements des doigts		Hugo : <i>d'accord</i> ↓ <i>là vous avez <u>observé</u> la</i>	
11	main D qui accompagnent la		<i>cage thoracique / est-ce que ça vous en avez</i>	
12	signification de ses mots		<i>parlé entre vous</i> ↑	
13			Etu-actrices : <i>non</i> ↓	
14				chercheur : qu'est-ce que tu cherches là en leur posant cette question, tu cherches quelque chose de particulier ?
15				Hugo : de ce que je me souviens j'essaie de leur faire prendre conscience de leur observation qui va déboucher sur l'examen physique qui est l'autre partie de l'examen clinique. Donc elles ont probablement fait plus que ce qu'on a pu observer qui n'a été ni exprimé, ni vu par rapport aux caméras. Donc j'essaie de les faire s'exprimer sur quelque chose qui a été réalisé mais pas forcément été visible pour les autres.
16				chercheur : et puis là tu insistes sur le fait qu'elles ont fait ça à deux, pour toi c'était dans un but précis ou...
17				Hugo : non, en fin j'me souviens pas vraiment si c'était dans un but précis, mais du moment qu'éto-actrice 2 a vu une amplitude thoracique, si elle l'a pas exprimé éto-actrice 1 n'a pas réalisé que ça été observé.
18				chercheur : donc tu cherches à savoir si elles ont réalisé les deux la même chose...
19				Hugo : ... ou si elles ont réalisé des choses indépendantes et qu'il y a pas eu de collaboration pour se dire après « mais ça ça été fait ». Qu'elles se rendent compte que des choses ont été faites sans pour autant avoir été dites. Du fait de leur niveau d'études y'a pas encore de leader qui dit « qu'est-ce que tu as observé » et qui distribue les rôles.
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36	23 :00/2		Hugo : <i>de son observation respiratoire</i> ↑	
37			Etu-actrices : <i>non</i>	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1		Sourit en désignant du bras étudiante	Hugo : pas eu de fréquence resp↓ donc euh / qu'est-ce que vous changeriez maintenant	
2		S'adresse à tout le cercle	/ comment est-ce que vous <u>compléteriez</u> cette / euh / le recueil de données qu'on appellerait comment ↑/ dans l'observation	
3			Etu-obs : objectif↑	
4			Hugo : ça c'est plutôt « objectif » ↓ vous <u>objectivez</u> parce que vous pouvez contrôlez / vous voyez / vous savez comment évaluez / alors comment / qu'est-ce qu'on pourrait faire de différent dans ce recueil de données	
5		Reste tourné vers étudiante qui répond puis élargit à tout le cercle	cette fois <u>objectif</u> ↓/ vous avez vu l'amplitude / vous avez vu une cyanose labiale et unguéale / qu'est-ce qui encore / comme autre observation qu'on pourrait faire / chez un patient qui se plaint de difficultés respiratoires et de toux↓	
6				
7		Enumère		chercheur : là tu insistes hein ? tu énumères, tu reviens sur ce qui a été vu jusque-là : qu'est-ce que tu attends des étudiants ? Qu'est-ce que tu veux faire ?
8				Hugo : je veux remettre des mots comme on les nomme dans notre cadre de référence
9				chercheur : d'accord, tu insistes sur une terminologie précise
10		Se penche vers étudiante à sa D		Hugo : oui précise parce qu'ils sont en 1 ^{ère} année et ils arrivent pas à le redire même après. Un peu poser des bases avec des termes professionnels.
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27	24 :30/2	Hugo se pince les lèvres en écoutant puis regarde ses feuilles	Etu-actrice 1 : la symétrie des / voir s'il utilise des muscles accessoires pour respirer / ses bruits respiratoires//	
28			Hugo : donc là on arrive à l'auscultation↑	
29		Sourit avec étudiantes	Etu-actrice 1 : mais ça on n'a pas fait↑	
30			Hugo : ça vous avez pas fait↑//	
31				chercheur : qu'est-ce que t'attends là ?
32				Hugo : (réfléchit) où je suis content c'est qu'elles arrivent... par chemin détourné... à dire « ah ben y'aurait eu l'auscultation qu'on n'a pas faite »
33				chercheur : sans que tu poses la question elles y sont arrivés...
34				Hugo : bon j'insiste (mime geste de roue qui avance) avec
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				d'autres... euh je les guide (mime un cadre) pour qu'elles arrivent bien où je veux les amener !
2				chercheur : t'es conscient de ça quand tu leur répètes...
3				Hugo : oui
4				
5	26 :27/2			
6		Sourit	Etu-actrice 1 : <i>c'est vrai / il a des bruits respiratoires le mannequin</i> ↑	
7			Hugo : bien sûr ↑	
8			Hugo : <i>j'vous ai dit que c'était comme un Kelly (se réfère aux mannequins moyenne fidélité) / le Kelly déjà / ceux que vous avez expérimentés dans les évaluations cliniques avec l'aspect cardio / on entend les bruits respiratoires</i> ↓	
9			Etudiantes : ahhh	
10			Hugo : d'accord ↓	
11			Etu-actrice 2 : <i>moi j'entendais en prenant la tension (sourit)</i> ↑	
12			Hugo : <i>vous entendiez mieux les bruits respiratoires</i> ↑ <i>oui alors on les a volontairement mis très forts parce que vous êtes en 1^{ère} années 1^{er} semestre</i> ↓	
13				
14		Hugo sourit avec étudiantes		chercheur : là tu insistes vraiment sur leur stade d'étude et tu leur expliques toute la logistique qu'il y a derrière, pour toi c'est important ?
15				Hugo : j'sais pas si c'est pour me rassurer peut-être un peu j'sais pas ... mais ça me paraît important qu'ils comprennent la différence avec la réalité ou la similitude avec la réalité et avec les contraintes techniques, ça reste de la simulation. Oui moi j'pense que c'est important de leur dire que c'est un petit peu distorsionné par rapport à leur niveau d'études, ouais j'trouve que c'est important ... mais là je vais peut-être un p'tit peu trop loin dans le détail ...
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32	28 :33/2			
33		Enumère à nouveau	Hugo : <i>est-ce qu'il y a encore autre chose que vous pourriez récolter comme données objectives</i> ↑ <i>observation / auscultation</i> ///	
34		Ecoute index D sur la bouche	Etu-actrice 1 : <i>ben on aurait pu / ben c'est justement avec les mains pour voir si les</i>	
35				
36				

1			<i>mouvements sont symétriques / et voir si la</i>	
2			<i>peau elle est intacte /</i>	
3		!!!Hugo hors champ de caméra !!!	Hugo : ouaip /	
4			Etu-obs ; pis le fait de palper aussi / de	
5			toucher / la patiente peut aussi donner des	
6			signes de douleur /	
7			Hugo : d'accord / de préciser d'où vient la	
8			douleur / où est située la douleur↑ parce	
9		Hugo met sa main sur thorax	qu'elle a précisé qu'elle avait des douleurs	
10			thoraciques / enfin à la toux / d'accord /	
11				chercheur : là aussi tu reprends, tu reformules, c'est une façon
12				de faire qui pour toi est habituelle ?
13				Hugo : ouais je pense, j'pense que ça peut être rasoir, j'pense
14				que ça c'est quelque chose que j'utilise peut-être trop. J'pense
15				que c'est bien de reformuler, de réunir les pièces d'un puzzle,
16				par contre au bout d'un moment (mime le rasoir et
17				siffle)...Quand je me revois j'ai l'impression que j'en fait trop
18				alors que sur le moment j'ai l'impression de rassembler (fait
19				gestes d'encerclement). Des fois j'ai l'impression de vouloir faire
20				intégrer mais de manière différente, de ramener moi du cursus
21				de ce module ou de ce genre de cours alors que je devrais plutôt
22				aller chercher elles, ce qu'elles peuvent rassembler <u>elles</u> . J'ai
23				l'impression que je fais une partie de leur boulot quoi. De
24				répéter avec mes mots, alors que je suis pas sûr que ce soit très
25	30 :56/2			utile. C'est le souci de rassembler ces pièces.
26		Mime étudiant qui regarde et écrit	Hugo : donc là aussi comment est-ce qu'on	
27			pourrait qualifier leur recueil de données↑	
28			alors encore une fois c'est facile quand on	
29			est derrière l'écran et qu'on est tranquille	
30				chercheur : là quand tu mimes ...
31				Hugo : ouais ça c'est vraiment pas réfléchi du tout, c'est comme
32				je suis tactile, ça va un peu dans le sens de l'expression. J'ai le
33				souci d'être vivant mais c'est pas quelque chose que je me dis
34	32 :35/2			(mime celui qui bombe le torse) « ah il faudra que vraiment j'y
35			Hugo : on a vu que le PQRSTU était	
36			incomplet / pas très précis / et le recueil de	
			données objectives // incomplet aussi par	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1		Mime mouvement dans la tête	<i>contre vous avez regardé l'amplitude / vous l'avez pas dit mais par contre vous avez déjà fait le raisonnement et vous avez déjà mis en pratique cet aspect-là↓</i>	
2				
3				
4				
5				
6		Regarde ses feuilles	... silence...	chercheur : tu reviens quand même très fréquemment tout au long du débriefing...
7				Hugo : bon là si j'écoute ce qui vient après, le résultat de regarder ma feuille c'est « est-ce que vous êtes satisfaits » et ça ça fait partie d'une des questions pour guider notre débriefing. Donc le fait de regarder c'est pas juste un tic mais ça aboutit à quelque chose. Je cherchais une info ...
8				chercheur : d'accord, un truc et astuce pour te guider ?
9				Hugo : non non simplement une petite suite de questions qui fait que le débriefing reste dans un cadre délimité...
10				chercheur : t'as le souci du cadre...
11				Hugo : ouais parce que là ça fait un moment qu'on tourne en rond avec ces histoires ... par cette question je reviens plus à quelque chose qui a été vécu dans la situation
12				chercheur : dans la simulation
13				Hugo : dans la simulation
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22	35 :05/2	Tourné vers étu-actrices	Hugo : <i>globalement est-ce que vous êtes satisfaites de votre prise en charge↑ enfin disons de ces 10 minutes / c'est court //</i>	
23			Etu-actrice 1 : <i>ben au moins on a soulagé sa plainte parce que C. lui a augmenté l'oxygène / c'est déjà bien↑ après si y'avait une situation d'urgence ben a n'a pas vu et //</i> voilà↓	
24			Hugo : <i>d'accord ↓ vous avez déterminé « situation d'urgence » ↑par rapport à ce que vous avez recueillies comme informations↑ vous avez écarté quelque chose d'urgent ou /</i>	
25			Etu-actrice 1 : <i>oui quand elle a pris la tension normale / c'est rassurant↓</i>	
26		Accompagne ses dires de nombreux gestes du bras D, la main G tenant fermement les feuilles sur cuisse D croisée		chercheur : là t'insistes et tu donnes un peu comme un choix multiple...
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

1				Hugo : c'est elles qui viennent sur l'histoire d'urgence. Donc j'essaie de rebondir, pas de rebondir j'aime pas ce terme, mais d'aller voir qu'est-ce qu'il y a dessous, si elles ont pu analyser quelque chose d'urgent ou pas. Alors c'est un peu mal dit mais c'est ce que je me souviens en regardant maintenant.
2				
3				
4				
5				
6	40 :16/2		Etu-obs : oui et surtout avec la satu↑	
7		Souriant, montre le plafond	Hugo : vous étiez rassurée avec la satu/	
8		(caméra), regarde tout le cercle		
9			Etudiantes parlent entre elles à propos de la satu	
10				
11				
12			Hugo : alors peut-être juste pour pas parler tous en même temps parce qu'on est juste en train d'enregistrer aussi / si vous pouviez parler aussi un peu plus fort comme ça on entendra mieux sur la vidéo // donc / la satu on est rassuré / y'avait une prise de paramètres qui était rassurante donc / y'avait pas de situation urgente↑// vous dites que vous étiez satisfaites parce que vous avez quand même eu un résultat↓ c'était quoi le résultat↑/ résultat positif/	
13				
14				
15				
16		Enumère en faisant grands gestes du bras D	Etu-actrice 1 : la patiente nous a dit qu'elle se sentait mieux/	
17			Hugo : ouais / ça c'est une donnée subjective qui vous démontre une amélioration↓	
18		Regarde étu-actrices	Etu-obs : la sat était remontée aussi↓	
19			Hugo : la sat était remontée↑/ vous avez / j'entends / mis en pratique des ordres où y'avait une fourchette de satu / qu'est-ce qui était écrit par rapport à la satu↑	
20			Etu-actrice 2 : que si elle descendait à 92 il fallait augmenter l'oxygène	
21		Se touche vers la bouche en parlant, puis met index sur bouche en écoutant réponse	Hugo : ouais	
22			Etu-actrice 2 : maximum 3 litres	
23			Hugo : d'accord / donc vous avez augmenté	
24				
25				
26				
27				
28				
29		Enumère		
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1			<i>l'oxygène tout-à-fait rassurée</i> ↑ <i>vous n'étiez pas en train de vous dire « j'fais une bêtise ou pas »</i> ↑ <i>non</i> ↓ <i>vous aviez l'air déterminée</i> /	<p>chercheur : là tu donnes des choix de nouveau de réponses à l'étudiante, qu'est-ce que tu cherches à faire dans ce moment-là ?</p> <p>Hugo : ben j'essaie de voir comment elles ont compris la fiche de soins là avec les ordres médicaux parce que visiblement F. elle avait pas capté ça.</p> <p>chercheur : ok mais tu donnes des choix sur comment elle s'est sentie C.... tu sais ce que tu cherchais à ce moment-là ?</p> <p>Hugo : pour savoir si elle était sûre de ce qu'elle avait lu, si elle avait une autonomie par rapport à ça, si elle avait bien compris la marge de manœuvre qu'elle avait et si à l'intérieur de cette marge de manœuvre elle voyait un peu plus les conséquences qui pourraient y avoir.</p> <p>chercheur : d'accord, donc tu veux les conduire plus loin</p> <p>Hugo : oui (sourit)</p>
19	42 :25/2		<p>Etu-obs : <i>c'est vrai que nous on s'est demandé parce qu'on n'avait pas l'ordre médical et d'augmenter l'oxygène avec un BPCO / on savait pas trop comment le prendre</i></p> <p>Hugo : <i>ouais/et vous ça vous inquiétait</i>↑</p> <p>Etu-obs : <i>ben oui</i>↑ <i>parce qu'on nous a toujours que pour un BPCO faut pas mettre trop d'oxygène non plus</i>/</p> <p>Hugo : <i>d'accord / donc ce que j'aurais pu faire c'est lire les feuilles d'ordre / par contre euhm</i>//</p>	<p>chercheur : là tu dis « j'aurais pu vous lire les feuilles d'ordre », c'est quelque chose que tu ferais actuellement ?</p> <p>Hugo : oui parce que les 2 actrices avaient des infos que le groupe n'avait pas</p> <p>chercheur : c'est dérangerant ?</p> <p>Hugo : ça suscite de la discussion. Mais là j'suis allé beaucoup trop loin et trop longtemps croché sur ces histoires de satu</p>
36	44 :46/2		Hugo : <i>ça vous a tous angoissé c't'histoire</i> ↑	

1			Plusieurs étu-obs répondent	
2			Hugo : ça vous a interpellé le fait	
3			d'augmenter l'oxygène/ d'accord /// vous	
4			(s'adresse aux étu-actrices) vous l'avez fait	
5			tout de go/	
6			Etu-actrice 2 : ben en fait pendant mon	
7			stage j'avais pas mal de personnes qui	
8			étaient sous oxygène / donc / c'est un peu	
9			l'expérience aussi/	
10			Hugo : d'accord / mais qu'est-ce que vous	
11			avez acquis qui vous rassure↓/ vous l'avez	
12			fait souvent↑/	
13			Etu-actrice 2 : 3 litres c'est pas encore	
14			énorme / enfin //	
15			Hugo : ouais // et qu'est-ce que vous avez	
16			comme moyens // vous avez par exemple	
17			une référente qui vous dit « non non tu peux	
18			mettre à 5 litres » / vous le faites / vous le	
19			faites pas ↑ dans quelles conditions ↑	
20			comment ↑	
21				chercheur : là quand tu donnes une autre situation dans la
22			... silence...	situation, tu cherches quoi ?
23				Hugo : je force le trait ... ça revient à ce que je disais tout-à-l'
24				heure c'est de les amener à développer d'autres outils, d'autres
25				moyens d'évaluation et non pas rester centré sur un seul comme
26				la satu.
27				chercheur : d'accord... t'essaie d'ouvrir...
28				Hugo : oui mais j'ouvre trop là, j'insiste trop. Mais j'me dis que
29				c'est peut-être trop ambitieux pour des 1ères années 1 ^{er}
30	48 :00/2		Hugo : là on est dans des interventions /	semestre c'est pour ça que je les aide avec une situation un peu
31			l'objectif numéro 2 c'est ↑réaliser des	... caricaturale.
32			interventions en fonction de la plainte après	
33		Enumère à nouveau	une analyse / y'avait la position / augmenter	
34			l'oxygène // là on est dans l'analyse / oui on	
35			peut augmenter l'oxygène / mais qu'est-ce	
36			qui vous rassure dans l'idée de mettre à 5	
37			litres ou plus ou qu'est-ce qui vous	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1			<i>inquiète↑// et comment vous vous rassurez↑/ quelle est votre surveillance par rapport à une augmentation du débit d'oxygène ↑</i>	<p>chercheur : y'a beaucoup de questions à la suite !</p> <p>Hugo : (sourire) ouais ça rejoint ce que je disais avant : je suis certainement au-delà de ce qu'elles sont capables de faire ou en tout cas trop tôt pour qu'elles le sortent comme ça de manière spontanée. Y'a trop de questions ! Là je m'emporte ! Mais je veux les stimuler, encourager l'échange (fait beaucoup de gestes dans son explication)</p> <p>chercheur : donc là dans cette situation si tu pouvais la rejouer tu poserais qu'une seule question ?</p> <p>Hugo : ouais et probablement que là ... depuis quelques minutes on tourne en rond !</p>
2			...	
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15	00 :47/3		Etu-obs : <i>ben voir si le patient il reste / éveillé / parce que je sais que les BPCO s'ils ont trop d'oxygène ils ont tendance à somnoler et à s'endormir /</i>	<p>chercheur : qu'est-ce que tu fais là ? (sourire)</p> <p>Hugo : (sourire) rire – ben là je suis soulagé : y'en a enfin une qui sort des standards de la surveillance respiratoire avec le fait d'avoir donné de l'oxygène! Et là j'me suis dit consciemment dans le dernier « excellent » qu'il faut que j'encourage ça !</p>
16			Hugo : <i>ouais / voir leur état de conscience / bien / excellent // très très bien ///</i>	
17				
18				
19		Se tient le menton en souriant		
20				
21				
22				
23				
24				
25	2 :15/3	Se penche et regarde ses notes	Hugo : <i>donc ça c'est une surveillance / une action par rapport à une analyse /// quelqu'un a l'heure↑</i>	<p>chercheur : qu'est-ce que tu peux me dire ? qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>Hugo : ben je cherche à rester dans le temps qui m'est imparti, parce que je m'étais fixé comme objectif ... enfin comme contenu puisque le contenu c'est elles qui devraient, mais j'en ai pas mal amené... c'est pour me situer dans le temps pour rester dans quelque chose qui (soupir) a été déterminé à l'avance. Et je veux pas tomber dans quelque chose de lassant parce que j m'emporte facilement dans mon enthousiasme. J'ai toujours le souci que ça devienne lassant et ça je déteste !</p>
26		Relève la tête, cherche en mettant		
27		mains sur ses poches de casaque		
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				chercheur : toi tu l'avais pas l'heure ?
2				Hugo : non enfin j'l'avais dans mon téléphone, mais j'savais plus où il était enfin voilà, ça me gêne pas de demander l'heure !
3				
4	7 :14/3		Etu-actrice 2 : il est midi moins le quart	
5			Hugo : midi moins le quart ↓ c'est juste que	
6			j'ai un temps à respecter // d'accord / si	
7			vous deviez l'une après l'autre / vous	
8			réfléchissez maintenant pendant 30	
9			secondes – 1 minute / de me dire ou de dire	
10			au groupe qu'est-ce que vous reprenez de	
11			prioritaire / vous m'en dites 1 qui va vous	
12			rester ou qui vous a marquées / je vous	
13			laisse réfléchir // pas une demi-heure mais	
14			30 secondes / j'aimerais que chacun puisse	
15			dire quelque chose /	
16				
17		Lit ses feuilles	... silence...	Hugo : 19 secondes même pas !
18				
19		!!!Hugo hors champ de caméra !!!	Etu-obs 1 : j'ai trouvé par rapport au confort	
20			et à l'installation du patient / vous aviez	
21			super bien fait / vous avez beaucoup veillé à	
22			son confort à elle / le relationnel j'ai trouvé	
23			très bien / c'était important aussi	chercheur : par rapport à ce que tu viens de dire-là, tu ferais
24				différemment ? parce que c'est l'étudiante qui prend
25				spontanément la parole !
26				Hugo : j'sais pas si je ferais différemment, j'veux pas non plus
27				avoir un chrono ! Par contre si j'étais attentif au reste du groupe
28				je pourrais voir si tout le monde est prêt à amener ... le souvenir
29				marquant ! Et j'me dis là que les autres ils peuvent encore
30				réfléchir en cours de route.
31	8 :34/3	(Bruit d'un natel qui vibre...)	Hugo : ouais / les autres ↑	chercheur : là c'est ton natel qui vibre hein c'est ça ?
32				Hugo : (se pince la bouche, les yeux rivés sur l'écran alors que
33				hors champ) mauvais hein...
34				chercheur : alors là on te voit pas, c'est très bien filmé (rire) mais
35				on sent qu'y a du mouvement, tu te rappelles ce que tu as fait à
36				ce moment-là ?

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				Hugo : et ben euh... y fallait juste le faire arrêter de vibrer !
2				chercheur : d'accord, pour toi ça t'as pas posé plus de problème que ça !
3				Hugo : non, non ! Mais c'est un peu bête...
4				
5	10 :20/3		Etu-obs 2 : moi ça me serait pas venu à l'idée de la rafraîchir mais c'est vrai qu'en voyant après la transpiration j'ai trouvé ça cool que vous ayez l'idée /	
6			Hugo : d'accord / donc l'aspect confort aussi	
7			Etu-obs 1 : oui moi c'est celui où je les ai trouvées le plus à l'aise en fait	
8		Hugo lève le doigt par emphase	Hugo : // pis assez rapidement en plus hein↑ / ça a pas traîné /	
9			Etu-obs 3 : moi ce que j'ai trouvé bien c'est que vous faisiez vraiment équipe / on voyait que vous étiez les deux / que vous vous complétiez	
10			Hugo : // et pis pour <u>vous</u> qu'est-ce que vous avez retenu↑ là on est en train de faire des louanges mais /	
11		Fait un temps de pause, désigne sa poitrine	Etu-obs 1 : oui mais j'disais faire attention au confort aussi pour moi	
12			Hugo : c'est ça que vous reprenez aussi pour <u>vous</u> /	
13			Etu-obs 1 : ouais	
14			Hugo : c'est ce qui pour vous va rester gravé quelques temps dans vos mémoires //	
15				chercheur : là tu attends ...
16				Hugo : je cherche à ce qu'elles puissent donner un élément qui les a marquées mais pour elles. Et là elles sont en train de reparler de la situation ! Donc je veux recadrer la demande.
17				chercheur : et tu es satisfait de la réponse ?
18				Hugo : (pensif) pour le moment pas trop (sourit)
19				chercheur : qu'est-ce que tu fais alors ?
20				Hugo : ben j'leur ai redemandé (insiste avec hochement de la tête aussi) en reclarifiant bien !
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36	12 :47/3		Etu-obs 4 : pour moi l'objectif numéro 1 / le	

1			<i>fait de faire un recueil de données va être primordial quand on est auprès d'une personne hospitalisée ou malade en fait // de pouvoir la soulager en fait /</i>	
2			Hugo : <i>de tenir compte de la plainte /</i>	
3			Etu-obs 4 : <i>ouais / et savoir réagir assez rapidement /</i>	
4			Hugo : <i>d'accord /</i>	
5		Désigne étu-actrice 2 du bras en faisant un demi-cercle	Etu-actrice 2 : <i>moi c'est de donner un ordre / comme tu disais / d'abord mettre la personne confortable / après faire un recueil de données et p't'être après regarder la tension et la saturation</i>	
6			Hugo : <i>avoir un ordre chronologique /// d'accord / d'autres ↑</i>	
7			Etu-obs 5 : <i>moi aussi c'est le confort</i>	
8				chercheur : donc là tu les écoutes et tu dis « <i>d'accord</i> », tu fais quoi alors...
9				Hugo : là je quitte simplement. Le but c'est pas de discuter, c'est de se dire ben voilà ce que j'ai retenu.
10				chercheur : tu cherches aussi à ce que tout le groupe le dise ou...
11				Hugo : non non pas du tout. Parce que quand je fais comme ça (refait un mouvement du bras droit ouvert vers l'avant et qui décrit demi-cercle) c'est inviter d'autres à partager.
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24	12:59/3		Etu-obs 6 : <i>moi c'est le PQRSTU parce que c'est super important parce que si on ignore un peu la plainte ben le patient y va pas forcément oser dire qu'il a mal /</i>	
25			Hugo : <i>par rapport à ça moi j'ai une question à vous poser / on a vu ça dans deux ateliers : respiratoire et cardiocirculatoire / ce PQRSTU / est-ce que le fait de voir jouer comme ça dans une situation où on vous donne un jeu de rôle à jouer pendant 10 minutes /</i>	Hugo mime en se regardant les gestes qu'il fait avec ses doigts quand il énumère et il caricature
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				chercheur : tu fais des gestes, tu insistes sur quelque chose ?
35				Hugo : ouais je retombe dans le truc que je veux bien insérer ce qui a été vécu dans cette simulation dans un cursus. Et pis après, si je me souviens bien, je leur pose la question si elles ont réalisé
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				que ça pouvait leur être utile dans cette situation (désigne l'écran de l'indexD). ça c'est plutôt pour moi comme pédagogue, j'me dis « mais est-ce qu'on devrait faire autrement pour être plus limpide » ou est-ce que je dois prendre du temps à rassembler les pièces du puzzle pour que ça donne une image nette !
2				chercheur : ça tu te dis maintenant ou tu y as pensé dans la séance-même ?
3				Hugo : non c'est spontanément pour moi parce que je suis assez acteur dans ces types de cours-là.
4				chercheur : donc tu l'as pensé en agissant comme ça (désigne écran de l'indexG)
5				Hugo : oui oui oui
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14	16 :08/3		Hugo : ça vous a plus parlé ce matin que dans les 2 autres cours ↑ où vous avez vu ça intégré dans une situation ↑ ou ça vous a déjà marqué l'esprit dans ces deux cours que je viens de citer ↑	
15			Etu-obs 6 : ça m'avait marquée mais là c'est une situation plus réelle donc / j'arrive mieux à voir l'ensemble / je préfère comme ça /	
16			Hugo : d'accord /	
17			Etu-actrice 1 : moi c'est la structure / savoir structurer et organiser son travail / déjà s'organiser avant d'entrer dans la chambre /	
18			Hugo : donc avant d'entrer dans la chambre / est-ce que ça vous aurait aidé de dire // essayez voir de jouer le dialogue en disant « on va entrer dans la chambre » / essayez voir de / d'organiser un peu comment vous allez vous y prendre ↓ / vous pouvez essayer de rejouer ça juste dans un dialogue entre les deux ↑	
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27		Sourit avec index sur bouche		
28				
29				
30				
31		Insiste avec des gestes de la main D		
32		et termine sa phrase en s'appuyant au dossier		
33				
34				chercheur : et là quand tu les mets dans cette situation de jeu de rôle...
35				Hugo : j'aimerais qu'elles mettent des mots sur ce qui se passe dans une collaboration. Je trouve que c'est bien beau de dire
36				
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1				« ben on se partage » mais comment on le fait !
2	17 :52/3		Etu-actrice 1 : ce qu'on a déjà fait ↑	
3			Hugo : non comment vous le joueriez	
4			<i>maintenant en vous disant « mais moi ce</i>	
5			<i>que je retiens c'est de devoir plus</i>	
6			<i>organiser » ↓/ pour pas qu'on fasse les</i>	
7		Termine sa phrase avec poing D vers	<i>choses de manière simultanée / comment</i>	
8		bouche	<i>est-ce que maintenant vous discutez avec C.</i>	
9			<i>pour organiser votre entrée en matière //</i>	
10			Etu-actrices : gênées, rient	
11		Se tient le menton	Hugo : essayez ↑ vous n'avez rien à perdre	
12			<i>là / tout à gagner ↑</i>	
13				chercheur : alors là tu veux amener ce jeu de rôle et y'a pas mal
14				de gêne de la part des étudiantes, le reste du groupe dit pas
15				grand-chose... qu'est-ce que tu fais là ?
16				Hugo : alors j'ai pas l'impression que ma demande est claire
17				chercheur : sur le moment aussi tu avais cette impression ?
18				Hugo : alors oui oui, c'est pour ça que je le répète j'sais pas
19				combien de fois avec d'autres mots et c'est pas plus clair !
20				chercheur : tu ferais différemment ?
21				Hugo : (pensif, se pince les lèvres) ouais j'sais pas si c'est utile...
22				chercheur : quand tu l'as fait sur le moment c'était dans un but
23				didactique ou ça t'est venu spontanément ?
24				Hugo : c'est spontané là parce qu'on avait déjà parlé du principal
25				objectif qui était un recueil de données et une analyse et là
26				c'était plus concret.
27				chercheur : d'accord, ça faisait pas partie du protocole que tu
28				devais suivre ?
29				Hugo : non, non.
30				chercheur : mais là t'insistes avec ton « vous avez tout à
31				<i>gagner » !</i>
32				Hugo : j'insiste hein (rire) !!! Ce que j'peux te dire c'est que
33				probablement que je réfléchis avec un esprit de quinquas et qu'à
34				l'époque j'étais tellement mal à l'idée de faire ce genre
35				d'exercice que j'aimerais leur faire profiter ... j'sais que c'est pas
36				possible ... mais disons de mettre en condition pour que ce soit
				plus facile et pis qu'ils puissent profiter de ce qu'il y a là !

1			Etu-actrices : essaient mais très gênées	Passage regardé sans interruption.
2			Hugo : ça c'était pas déterminé / entre guillemets / qui faisait le leader c'est ça ↑	
3			Etu-actrices : osent finalement jouer un peu	
4		Hugo les regarde attentivement	Hugo : qu'est-ce qui est prioritaire d'après vous maintenant ↑	
5			Etu-actrice 2 : c'est d'abord de demander ce qui va pas ↓	
6			Hugo : mais bon c'est pas facile / surtout qu'on sait pas ce qui va arriver ↓ mais là ça peut donner quelques pistes de dire / mais même quand on est dans la chambre on peut toujours le faire même si y'a le patient / « moi j'fais ci toi tu fais ça » // donc en gros : <u>organisation</u> / <u>structure</u> // pis c'est normal / c'est normal	
7			... silence...	
8				
9		Fait des gestes avec ses 2 mains ensemble		
10				
11				
12				
13				
14		Regarde fixement étu-actrices		
15		Regarde ses feuilles		
16				
17				
18				
19				
20	20 :47/3	S'adresse à tout le cercle	Hugo : on va bientôt conclure / dites-moi juste si vous avez encore envie de faire une remarque aux actrices / aux volontaires ↑ ou si quelque chose vous vient à l'esprit de / de relever /	
21			Etu-obs 6 : moi je trouvais important les transmissions après à l'infirmier / bon on n'a pas forcément appris mais c'est / c'est important d'être structuré par rapport à tout ce qu'on a vu /	
22			Hugo : d'accord ↓ vous avez trouvées comment les informations ↑ c'était structuré ↑ ou bien c'est parti dans tous les sens ↑	
23			Etu-obs 6 : ça allait ↓ mais j'crois qu'elles ont oublié quelques petits détails /	
24			Hugo : vous avez trouvé comment vous qui avez donné les infos ↑ // c'était structuré ↑	
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36		S'adresse aux actrices		
37				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1			<i>complet ↑</i>	
2		Hugo regarde ses feuilles met fait	Etu-actrice 2 : <i>ben au début on est bien</i>	
3		des hochements de tête affirmatifs	<i>parti et après / en fait à force qu'on</i>	
4		envers étu-actrice 2	<i>transmettait les informations on se rendait</i>	
5			<i>compte qu'on oubliait des choses // du coup</i>	
6			<i>après ça mélangeait tout parce qu'on</i>	
7			<i>essayait de ramener des éléments qu'on</i>	
8			<i>avait pas dits et /</i>	
9		Regarde à nouveau les étu-actrices	Etu-actrice 1 : <i>mais bon on n'a pas fait tout</i>	
10		et le cercle	<i>le détail des transmissions parce que c'était</i>	
11			<i>depuis ce matin donc /</i>	
12			Hugo : <i>donc ça c'était adapté / exact ↓ // par</i>	
13			<i>contre on peut un peu améliorer la structure</i>	
14		S'adresse à étu-obs 6	<i>/ vous avez raison / et là il faut y aller avec</i>	
15			<i>des moyens mnémotechniques comme le</i>	
16		Fait des signes de déroulement vers	<i>SBAR ou bien le SOAP / ça rentre un peu</i>	
17		sa tête en parlant de « logique »	<i>dans la même logique que le PQRSTU ou</i>	
18			<i>bien de l'examen objectif ↓ // voilà / il faut</i>	
19			<i>le réaliser pour le / pour le mettre en</i>	
20			<i>pratique / ok / autre remarque ↑</i>	
21				chercheur : <i>là t'arrives au final et tu te tournes vers le reste du</i>
22			... silence...	<i>groupe, tu sais que tu es bientôt à la fin, qu'est-ce que tu</i>
23				<i>cherches ?</i>
24				Hugo : <i>ben c'est moi qui décide quand le débriefing est terminé</i>
25	22 :11/3	Joue au prof sérieux	Etu-actrice 2 : <i>c'est un bon exercice</i>	<i>mais pour pas qu'elles restent sur un non-dit</i>
26			Hugo : <i>ouais / maintenant que vous avez</i>	
27			<i>passé de l'autre côté de la barrière / vous ne</i>	
28			<i>pouvez qu'encourager ou décourager vos</i>	
29			<i>collègues ↑</i>	
30		Sourire	Etu-actrice 2 : <i>les décourager pour passer</i>	
31			<i>encore une fois ↑</i>	
32				
33			Rire général	
34				
35			Hugo : <i>une fois que vous étiez dedans la</i>	
36			<i>situation est-ce que le trac a disparu ↑</i>	
37			Etu-actrice 1 : <i>oui ↓ mais des fois c'était un</i>	

1			<i>peu dur de garder son sérieux /</i>	chercheur : tu cherches quoi là ? Hugo : ben je cherche à glaner quelques infos pour moi pour enrichir mon expérience de simulation et pis de savoir comment les étudiants le vivent... d'avoir du matériel pour encourager, animer une prochaine session. Et pis j'trouve intéressant qu'elles puissent s'exprimer là-dessus.
2				chercheur : ça faisait partie du canevas ?
3				Hugo : du tout. Ben tu m'connais, j'me censure pas trop dans mes cours !
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10	23 :42/3		Hugo : <i>y'a des choses que vous n'avez pas trouvé réalistes ↑</i>	
11			Etu-actrice 1 : <i>des fois on a eu un p'tit rire /</i>	
12		Se désigne du doigt et parle plus fort	Hugo : <i>oui / vous pouvez juste me dire par rapport à quoi / ça m'intéresse moi //</i>	chercheur : voilà...
13				Hugo : là c'est pour l'équipe de simulation, j'me dis que c'est des infos qu'on peut... si tout-à-coup y'a de nouveau un truc qui foire ou un perturbateur et qu'on n'a pas été attentif...
14				chercheur : un perturbateur ?
15				Hugo : oui pendant la séquence de simulation si y'a un distracteur qui est pas prévu !
16				
17				
18				
19				
20				
21	24 :33/3		Etu-actrice 1 : <i>j'me souviens plus // ah oui j'ai vu le stérilium / et y'a des choses qu'on voit dans la chambre que après /</i>	
22			Hugo : <i>ouais / d'accord / ben merci pour le message ↑ j'espère que vous avez bien entendu : le trac disparaît ↑ quand vous êtes en train de jouer la situation ↓</i>	chercheur : voilà on va s'arrêter là. Donc là tu fais quoi ?
23		Regarde tout le cercle		Hugo : oh j'les encourage pour une prochaine fois, j'fais le papa (rire) ! Et pis c'est nouveau pour tout le monde, enfin pour les étudiantes ça le sera toujours, mais je cherche un peu à me rassurer...
24				chercheur : dans ta conduite du débriefing ou...
25				Hugo : non, non là c'était vraiment pour la simulation qu'on débute à l'école et qu'on n'est pas encore expérimenté.
26				chercheur : merci beaucoup Hugo !
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Hugo

1		Donne des explications	Hugo : <i>bien // merci beaucoup / merci de votre participation / et à bientôt</i> ↑
2			
3			
4		Tout le monde quitte la salle	Rires et sourires

Documentation de l'expérience au moyen des signes
hexadiques - Hugo

Tableau 1 : Récit réduit de l'épisode - Hugo

signe hexadique	composantes sur la base des communications et verbalisations en cours
SH1 l.3p.1- l.5p.2 T : 0 :17	Unité élémentaire (U1) - remerciant et introduisant la séquence de débriefing, organise ses feuilles
	Representamen (R1) → tout le monde semble prêt → le début de la séance de débriefing
	→ Préoccupation(s) (E1) - cherche à débiter la séance - cherche à mettre sous ses yeux la trame de questions pour le débriefing → Actualité potentielle (A1) - s'attend à ce que la séance de débriefing commence - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu → Référentiel (S1) - il est nécessaire, comme novice dans la pratique du débriefing en simulation, d'avoir une trame commune entre les enseignants
	Interprétant (I1) - non identifié
SH2 l.9p.2- l.12p.3 T : 0 :22	Unité élémentaire (U2) - organisant ses feuilles, demande aux étu-actrices comment elles se sont senties
	Representamen (R2) - le moment de la procédure du cadre (contextualisation) - la similitude entre le début du débriefing et le jeu de rôle
	→ Préoccupation(s) (E2) - cherche à entendre ce que les étu-actrices ont à dire à propos de leur vécu dans la situation de simulation → Actualité potentielle (A2) - s'attend à ce que les étu-actrices s'expriment prioritairement - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu → Référentiel (S2) - le cadre pose de débiter par demander aux étudiants comment ça s'est passé pour les acteurs - dans les jeux de rôle c'est aussi le cas : commencer par demander comment ça a été pour les acteurs
	Interprétant (I2) - non identifié
SH3 l.29p.3 l.28p.4 T : 0 :53	Unité élémentaire (U3) - insiste sur le facteur rassurant d'être à deux évoqué par les étu-actrices
	Representamen (R3) - l'expression de la réassurance par les étu-actrices
	→ Préoccupation(s) (E3) - cherche à dédramatiser la situation de simulation - cherche à souligner le facteur rassurant d'être à deux dans la simulation → Actualité potentielle (A3) - s'attend à ce que les étu-actrices s'expriment sur le fait d'être deux - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu → Référentiel (S3) - il est normal que les étudiants soient peu rassurés lors d'une première expérience de simulation
	Interprétant (I3) - non identifié
SH4 l.5p.5 l.14p.6 T : 1 :29	Unité élémentaire (U4) - écoutant les étu-actrices, regarde ses feuilles posées sur ses genoux
	Representamen (R4) - la fin du propos de l'étu-actrice 2 qui clôt le chapitre sur le facteur rassurant - le moment de la procédure du cadre (contextualisation)
	→ Préoccupation(s) (E4) - cherche à anticiper la suite de la séance - cherche à rester dans le cadre décidé par le groupe d'enseignants

	<p>→ Actualité potentielle (A4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à un changement de thématique - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour lui c'est important de faire quelque chose de commun avec les autres enseignants <p>Interprétant (I4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH5 l.23p.6- l.4p.7</p> <p>T : 1 :42</p>	<p>Unité élémentaire (U5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - demande aux étudiants quels sont les objectifs de la simulation <p>Representamen (R5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation) <p>→ Préoccupation(s) (E5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à vérifier si les étudiants ont compris le lien entre les objectifs de la simulation et le déroulement du débriefing <p>→ Actualité potentielle (A5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que les étudiants réfléchissent à ce qui a guidé l'action des acteurs - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - il est important que les étudiants connaissent les objectifs de la simulation <p>Interprétant (I5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH6 l.10p.7- l.32p.7</p> <p>T : 1 :55</p>	<p>Unité élémentaire (U6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - énumère les objectifs sur ses doigts <p>Representamen (R6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'énumération des objectifs par les étudiants <p>→ Préoccupation(s) (E6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à guider l'énumération des 3 objectifs <p>→ Actualité potentielle (A6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pas d'attente car gestuelle spontanée involontaire <p>→ Référentiel (S6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - par nature il sait être très gestuel <p>Interprétant (I6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH7 l.2 p.8- l.15p.8</p> <p>T : 2 :25</p>	<p>Unité élémentaire (U7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - répète les mêmes mots que l'étu-actrice <p>Representamen (R7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'affirmation par l'étu-actrice de posséder les compétences pour réaliser les objectifs <p>→ Préoccupation(s) (E7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à clarifier que les objectifs étaient bien connus - cherche à instaurer un climat détendu <p>→ Actualité potentielle (A7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à une confirmation du propos - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - il a une spontanéité naturelle <p>Interprétant (I7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH8 l.21p.8- l.31p.8</p> <p>T : 2 :40 silence = 5''</p>	<p>Unité élémentaire (U8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - posant une question aux étu-actrices, laisse un temps de silence <p>Representamen (R8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation) - le non verbal dynamique des étu-actrices <p>→ Préoccupation(s) (E8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à laisser un temps de réflexion <p>→ Actualité potentielle (A8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à un développement du propos - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est important de permettre la réflexion surtout aux étudiants en 1^{ère} année

	<ul style="list-style-type: none"> - Hugo apprécie les silences
	Interprétant (I8)
	<ul style="list-style-type: none"> - non identifié
SH9 l.2p.9- l.8p.9	Unité élémentaire (U9)
	<ul style="list-style-type: none"> - regardant ses feuilles, complète sur un autre ton la réponse de l'étu-actrice 2
	Representamen (R9)
	<ul style="list-style-type: none"> - le PQRSTU complet est incontournable dans l'évaluation clinique infirmière
T : 2 :55	→ Préoccupation(s) (E9)
	<ul style="list-style-type: none"> - cherche à faire comprendre l'importance de bien connaître cet acronyme - cherche à rendre plus léger cet aspect théorique redondant
	→ Actualité potentielle (A9)
	<ul style="list-style-type: none"> - s'attend à détendre l'atmosphère - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu
	→ Référentiel (S9)
	<ul style="list-style-type: none"> - cet outil clinique va être repris et retravaillé tout au long de leur formation
	Interprétant (I9)
	<ul style="list-style-type: none"> - non identifié
SH10 l.19p.9- l.26p.9	Unité élémentaire (U10)
	<ul style="list-style-type: none"> - faisant des gestes amples vers les autres étudiants, explicite son propos
	Representamen (R10)
	<ul style="list-style-type: none"> - la dynamique du groupe
T : 3 :25	→ Préoccupation(s) (E10)
	<ul style="list-style-type: none"> - chercher à ce que les autres étudiants participent au débriefing - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation)
	→ Actualité potentielle (A10)
	<ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu
	→ Référentiel (S10)
	<ul style="list-style-type: none"> - la participation des observateurs au débriefing fait partie du cadre de la simulation
	Interprétant (I10)
	<ul style="list-style-type: none"> - non identifié
SH11 l.14p.10- l.26p.10	Unité élémentaire (U11)
	<ul style="list-style-type: none"> - laissant les étu-actrices intervenir et expliquer, regarde brièvement ses feuilles
	Representamen (R11)
	<ul style="list-style-type: none"> - le fait que les étu-actrices donnent spontanément des informations
T : 4 :18	→ Préoccupation(s) (E11)
	<ul style="list-style-type: none"> - cherche à ne pas intervenir dans la prise de parole spontanée des étu-actrices
	→ Actualité potentielle (A11)
	<ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que les étu-actrices continuent leurs explications - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu
	→ Référentiel (S11)
	<ul style="list-style-type: none"> - Hugo n'a pas besoin de quittance ou guider lorsque les propos des étudiants sont spontanés
	Interprétant (I11)
	<ul style="list-style-type: none"> - non identifié
SH12 l.10p.11- l.23p.11	Unité élémentaire (U12)
	<ul style="list-style-type: none"> - quittant les propos des étu-actrices, fait de nombreux gestes qui accompagnent sa parole
	Representamen (R12)
	<ul style="list-style-type: none"> - les mots utilisés par les étudiantes et par lui-même
T : 5 :17	→ Préoccupation(s) (E12)
	<ul style="list-style-type: none"> - cherche à animer de façon vivante
	→ Actualité potentielle (A12)
	<ul style="list-style-type: none"> - pas d'attente car gestuelle spontanée involontaire
	→ Référentiel (S12)
	<ul style="list-style-type: none"> - cette gestuelle n'est pas réfléchie mais spontanée
	Interprétant (I12)
	<ul style="list-style-type: none"> - non identifié
SH13 l.20p.12- l.4p.13	Unité élémentaire (U13)
	<ul style="list-style-type: none"> - questionne les étu-obs sur la mise en évidence du PQRSTU dans la séquence de simulation
	Representamen (R13)
	<ul style="list-style-type: none"> - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation) - le PQRSTU complet est incontournable dans l'évaluation clinique infirmière
T : 6 :25	

	<p>→ Préoccupation(s) (E13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à savoir si les étudiants parviennent à contextualiser une démarche apprise en théorie ou dans d'autres ateliers <p>→ Actualité potentielle (A13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à une mise en évidence du PQRSTU - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est plus facile de suivre une procédure sur papier que dans la réalité <p>Interprétant (I13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
T : 6 :25 – 11 :45 (=5 :20)	<p>P1 : Non prise en compte du verbatim car centration sur les contenus théoriques liés à la situation et à l'utilisation du PQRSTU Adressage à tout le groupe</p>
<p>SH14 (plus loin dans le débriefing) l.6p.19- l.21p.19 T : 11 :45</p>	<p>Unité élémentaire (U14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - regarde ses feuilles dans le silence <p>Representamen (R14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la fin de la thématique centrée sur le recueil de données au moyen du PQRSTU - le moment de la procédure du cadre (décontextualisation) <p>→ Préoccupation(s) (E14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à trouver une série de questions pour poursuivre selon le cadre propre du débriefing <p>→ Actualité potentielle (A14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S14)</p> <p>→ des questions spécifiques sont définies par le cadre de débriefing et sont listées sur les feuilles qu'il possède</p> <p>Interprétant (I14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
T : 12 :30 – 16 :05 (= 3 :35)	<p>P2 : Non prise en compte du verbatim car centration sur les contenus théoriques : discussion autour de la satu et de la problématique de l'O2TTT chez le patient BPCO Adressage à tout le groupe</p>
<p>SH15 l.20p.23- l.24p.23 T : 16 :13</p>	<p>Unité élémentaire (U15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - se tenant le menton en souriant exprime l'excellence de la réponse de l'éту-obs <p>Representamen (R15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'adéquation de la réponse de l'éту-obs <p>→ Préoccupation(s) (E15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à encourager ce genre de réflexions <p>→ Actualité potentielle (A15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à une réponse standard sur la surveillance respiratoire - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - un renforcement positif encourage la prise de parole des étudiants <p>Interprétant (I15)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié
<p>SH16 l.27p.23- l.6p.24 T : 16 :30</p>	<p>Unité élémentaire (U16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - concluant son explication, demande l'heure aux étudiants <p>Representamen (R16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le cadre temporel attribué à la séance de débriefing <p>→ Préoccupation(s) (E16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à respecter le temps imparti défini par le cadre - cherche à ne pas être lassant dans ses propos <p>→ Actualité potentielle (A16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu <p>→ Référentiel (S16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - il n'est pas gêné de demander l'heure aux étudiants - il détesterait être lassant - il s'emporte facilement par enthousiasme <p>Interprétant (I16)</p> <ul style="list-style-type: none"> - non identifié

SH17 l.5p.24- l.13p.27 T : 16 :43 – 21 :20 (= 4 :37)	Unité élémentaire (U17) - quittance les propos des étudiants en faisant des gestes d'énumération avec ses doigts
	Representamen (R17) - le moment de la procédure du cadre (recontextualisation)
	→ Préoccupation(s) (E17) - cherche à réaliser un tour de table permettant l'expression de chacun - cherche à insister sur certains éléments → Actualité potentielle (A17) - s'attend à ce que chacun s'exprime - s'attend à ce que lui-même parvienne à mener le débriefing selon le cadre NLN/JSF prévu → Référentiel (S17) - réagit spontanément dans ce type de cours car se sent « acteur »
	Interprétant (I17) - non identifié
SH18 l.34p.27- l.36p.28 T : 22 :11	Unité élémentaire (U18) - demande aux étu-actrices de jouer (jeu de rôle) la préparation à l'entrée en chambre
	Representamen (R18) - l'étu-actrice qui nomme le fait que ce qui est important pour elle c'est de s'organiser avant d'entrer dans la chambre
	→ Préoccupation(s) (E18) - cherche à amener les étudiantes à concrétiser ce qu'est une « collaboration » - cherche à permettre aux étudiantes d'utiliser le moment du débriefing et les données de la simulation pour s'exercer → Actualité potentielle (A18) - s'attend à déroger au cadre du débriefing - s'attend à un essai des étu-actrices → Référentiel (S18) - il sait que cette idée didactique spontanée déroge au cadre - rejouer la séquence permet aux étudiants de nommer ce qui s'y passe
	Interprétant (I18) - non identifié
T : 23 :10 – 27 :20 (= 4 :10)	P3 : passage non commenté en autoconfrontation
SH19 l.35p.30- l.23p.31 T : 27 :30	Unité élémentaire (U19) - demande aux étu-actrices si le trac a disparu une fois en situation
	Representamen (R19) - la réponse de étu-actrice 2 qui dit vouloir décourager ses collègues pour pouvoir être à nouveau actrice lors d'une prochaine simulation - l'approche du terme du débriefing
	→ Préoccupation(s) (E19) - cherche à recueillir des infos pour enrichir son expérience de formateur en simulation → Actualité potentielle (A19) - s'attend à ce que les étu-actrices s'expriment sur leur vécu en simulation → Référentiel (S19) - il ose poser des questions qui sortent du cadre - il ne se censure pas trop dans ses cours
	Interprétant (I19) - non identifié
T : 28 :28	Conclusion
T : 29 :00	Sortie de Hugo et des étudiants de la pièce

Tableau 2 : Dynamique des unités de signification du récit réduit - Hugo

		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	P1	U14	P2	U15	U16	U17	U18	P3	U19	FIN	
Communication	Emotions Forme	X	X	X	X													X					X		
	Logistique	X																	X						
	Contenu Théorique					X		X		X	X	X	X	X				X	X	X	X				
	Silence								X 5''							X 4''									
Adressage	Etu-actrices		X	X	X			X	X	X		X	X								X		X		
	Etu-obs					X					X			X				X							
	Groupe entier	X													X		X		X	X					
	Autre																								
Déroulement	T en min.	0 :17	0 :22	0 :53	1 :29	1 :42	1 :55	2 :25	2 :40	2 :55	3 :25	4 :18	5 :17	6 :25	6 :25- 11 :45 =5 :20	11 :45	12 :30- 16 :05 =3 :35	16 :13	16 :30	16 :43- 21 :20 =4 :37	22 :11	23 :10- 27 :20 =4 :10	27 :30	28 :28 29 :00	
Pratique	Organisation	Feuilles Notes	X	X		X					X		X				X								
		Indicateur temporel																		X					
		Autre																							
	Gestuelle vers autrui	Etu-actrices																				X			
		Etu-obs										X													
		Groupe entier						X						X							X				
		Autre																							
Gestuelle posturale																	X			X					
Phases du débriefing	Contextualisation	X	X	X	X																		X		
	Décontextualisation					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
	Recontextualisation																			X					
Improvisation Dérogradation du modèle prescrit																			(X)		X				

Tableau 3 : Focales des representamens R, des préoccupations E et des actualités potentielles A - Hugo

	climat et dynamique d'apprentissage	méthode /cadre pédagogique	supports matériels	étu-actrices	groupe des étudiants	l'enseignant lui-même
Eléments significatifs pour l'enseignant Hugo (Representamen) (R)	R10 →1	R1 - R2 - R4 - R5 - R8 - R9 - R13 - R14 - R16- R17 - R19 →11	R16 →1	R3 - R4 - R7 - R8 - R11 - R12 - R18 - R19 →8	R1 - R3 - R6 - R10 - R15 →5	R12 →1
Préoccupations de l'enseignant Hugo (E)	E3 - E7 - E9 - E10 - E12 - E15 - E16 - E17 - E18 →9	E1 - E4 - E5 - E6 - E7 - E9 - E10 - E13 - E14 - E15 - E16 - E19 →12	E1 - E14 →2	E2 - E3 - E8 - E11 →4	E3 - E5 - E6 - E9 - E10 - E13 - E15 - E16 - E17 - E18 →10	E4 - E16 - E19 →3
Ce à quoi s'attend potentiellement Hugo (A)	A4 - A8 - A18 →3	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A8 - A9 - A10 - A11 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 - A18 →16	A1 →1	A2 - A3 - A7 - A8 - A18 - A19 →6	A1 - A5 - A11 - A13 - A15 - A17 →6	A1 - A2 - A3 - A4 - A5 - A7 - A8 - A9 - A10 - A11 - A13 - A14 - A15 - A16 - A17 →15

Tableau 4 : Catégorisation des connaissances issues d'expériences antérieures – Hugo

	Déjà-là intentionnel spécifique	Déjà-là intentionnel général	Déjà-là conceptuel	Déjà-là expérientiel professionnel et personnel
S1	En tant que novice en débriefing il est nécessaire d'avoir une trame commune aux enseignants			
S2	NLN/JSF : commencer par demander aux acteurs comment ça s'est passé	Dans les jeux de rôle idem : demander aux acteurs en 1 ^{er} comment ça s'est passé		
S3	Il est normal que les étudiants soient peu rassurés lors d'une première expérience de simulation			
S4			Important de faire quelque chose de commun avec les autres enseignants	
S5	Il est important que les étudiants connaissent les objectifs de la simulation			
S6				Par nature il est très gestuel
S7				Il a une spontanéité naturelle
S8		C'est important de permettre la réflexion surtout aux étudiants en 1 ^{ère} année		Apprécie les moments de silence
S9		L'outil théorique mnémotechnique (PQRSTU) va être retravaillé tout au long de leur formation		
S10	La participation des observateurs au débriefing fait partie du cadre de la simulation			
S11		Pas besoin de quittancer ou guider lorsque les propos des étudiants sont spontanés		
S12				Gestuelle spontanée non réfléchie
S13		Pour les étudiants c'est plus facile de suivre une procédure sur papier que dans la réalité		
S14	Des questions spécifiques sont définies par le cadre de débriefing et listées sur ses feuilles			
S15		Un renforcement positif encourage la prise de parole des étudiants		
S16			Détesterait être lassant	Cela ne le gêne pas de demander l'heure S'empporte facilement par enthousiasme
S17				Quand il se sent acteur il réagit spontanément
S18	Il sait que cette idée didactique spontanée déroge au cadre	Rejouer la séquence permet aux étudiants de nommer ce qui s'y passe		
S19	Il ose poser des questions qui sortent du cadre		Ne se censure pas trop dans ses cours	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

[Nom de la source]

Tableau à deux volets de l'entretien d'autoconfrontation

Notes de lecture du tableau :

- ✓ le quadrillage sert uniquement à faciliter la prise de notes du verbatim mais ne correspond pas forcément au découpage des unités significatives de l'analyse
- ✓ le quadrillage est réalisé en fonction des moments d'arrêt de la séquence filmée du débriefing lors de l'entretien d'autoconfrontation
- ✓ les parties surlignées **en gris** dans la colonne « verbalisations et comportements en autoconfrontation » correspondent à des éléments ne relevant pas d'une analyse d'autoconfrontation et donc non utilisables directement pour l'analyse hexadique

Nombreux bugs techniques + Tom me parle pendant 12 minutes sur le principe pédagogique sans avoir commencé le visionnement !

- ➔ commencer verbatim de autoconf'1 à 15 :00 : attention en raison de l'angle d'enregistrement, BZ n'est pas visible sur la vidéo pour cette première partie, étu-actrices dans le champ
- ➔ 2ème partie suite à la constatation du bug technique (manque de mémoire), BZ dans le champ mais pas les étu-actrices, reprise de la séquence de débriefing à 11 :27 = début de la séance d'autoconf'2
- ➔ les étu-actrices sont assises à la G de Tom

	T	Actions du point de vue du chercheur	Verbalisations et comportements lors de la séquence de débriefing	Verbalisations et comportements en autoconfrontation	
1	18 :18/1	Tom pas visible sur vidéo cf angle caméra	Tom : et puis vous C. qu'est-ce que vous en avez pensé ↑		
2			Etu-actrice 2 : ben travailler avec le mannequin enfin //ouais le fait qu'y ait pas les autres autour / enfin qu'on voit pas qu'on est observées enfin c'est plus facile peut-être aussi ↓		
3					
4					
5					
6					
7					
8					Tom : d'accord ↓
9					Etu-actrice 1 : ouais c'est vrai ↓ et puis le fait d'être en deux (note de chercheur : l'étu-actrice 1 n'est pas de langue française) c'est un peu difficile parce qu'on sait pas si
10					
11					
12					

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

13			<i>on doit faire comme si on seule ou si on doit /un peu les tâches qui/</i>	
1				
2			Etu-actrice 2 : <i>moi je trouve que c'est un inconvenient d'être à deux pour faire ça /</i>	Tom : (interrompt)...C'est ça, c'est un inconvenient d'être à deux
3			<i>enfin je trouve c'est plus dur↓</i>	
4			Etu-actrice 1 : <i>parce que des fois on est là</i>	
5			<i>comme ça et puis /↓</i>	
6				
7	18 :25/1		Tom : <i>c'est une situation un peu particulière hein d'avoir / non pas d'être deux dans un service mais d'avoir deux enfin de vous faire assigner deux tâches ↓</i>	
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				

36 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22				<p>pas d'accord sur l'action, je me dis « mais qu'est-ce qui peut être perturbateur ? qu'est-ce qui fait que » Donc c'est... enfin là elle le mentionne... Pis l'autre, ma remarque, c'est que une des étudiantes (du groupe) a réagi d'une manière... on peut pas dire hystérique mais presque disproportionnée sachant que j'avais juste cherché un volontaire entre guillemets et pis connaissant un peu c't'étudiante je me suis ben c'est une étudiante que je vois dans les ateliers facilement s'engager même si je l'ai observée qui était parfois un peu malhabile, un peu plus qu'un débutant, enfin c'était un point sensible pour elle, je lui ai dit « alors est-ce que vous vous seriez tentée... » alors elle s'est défendue... j'ai dit « bon alors ok on force personne mais un jour vous devrez y passer »</p> <p>chercheur : donc là tu cherchais à revenir un p'tit peu sur ce moment du briefing qui avait été délicat</p> <p>Tom : voilà et en sachant que les deux là (montre étu-actrices) ... à ma connaissance elles avaient pas dit grand 'chose sur le mannequin, qu'elles avaient peut-être posé quelques questions « mais qu'est-ce qu'on peut faire avec le mannequin »... Je crois qu'au briefing j'avais encore reprécisé que le mannequin respirait ... j'avais moins reprécisé les caractéristiques du mannequin haute-fidélité versus moyenne fidélité qu'ils connaissent bien.</p>
23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34	21 :28 /1		<p>Tom : <i>comment ça a marché</i> ↑</p> <p>Etu-actrice 1 : <i>ben on n'a pas trop organisé genre /</i></p> <p>Etu-actrice 2 : <i>on n'était pas très bien organisées j'ai trouvé</i> (rire) ↑</p>	<p>chercheur : là quand tu dis « comment ça a marché ? » tu cherches à faire quoi ?</p> <p>Tom : ben elles viennent de mentionner qu'elles étaient deux et que c'était pas facile...</p> <p>chercheur : mais quand tu dis « comment ça a <u>marché</u> ? »...</p> <p>Tom : cette coordination entre vous deux</p> <p>chercheur : pour toi ça a de l'importance cette coordination ?</p> <p>Tom : ben oui parce que dans le travail réel c'est tellement ça !</p>

1	0 : 50 /2	Tom assis jambe G croisée sur D,	Tom : <i>augmenter l'oxygène↑ qu'est-ce que vous en pensez↑</i>	
2		bras D appuyé sur tablette de chaise		
3		avec feuilles posées dessus, se tient	Etu-obs 1 : <i>ben moi j'pense que c'est une bonne idée / parce que si elle a une sat à89 en sachant que la norme est à 97 et qu'en plus de ça elle a une hypoxie des tissus↑ ben moi je m'inquiéteraï ↑ ça veut dire que / son oxygène est relativement bas et qu'il faudrait l'augmenter un peu plus quand même</i>	
4		les mains jointes, regarde étu-obs		
5		qui répond		
6				
7				
8				
9				
10		Farfouille dans sa poche D avec main	Tom : <i>qu'est-ce que vous en pensez↑ donner de l'oxygène↑</i>	
11		D, se tourne vers sa G		
12		Sort son smartphone, regarde		
13		l'écran, le pose sur ses feuilles, prend		
14		stylo dans main D, bras G posé sur	Etudiants débattent du sujet	
15		dossier chaise		
16			Etu-obs 2 : <i>est-ce que vous auriez pas dû reprendre la saturation avant de sortir de la chambre ↑</i>	
17				
18			Tom : <i>hum hum / alors reprendre la saturation↓/ puisqu'elle disait comme ça subjectivement que ça allait un peu mieux↓</i>	
19				
20			Etu-obs 3 : <i>l'aérosol j'pense que c'est une solution rapide qui peut soulager sur le moment / alors qu'en utilisant l'O2 ça va peut-être la stabiliser sur un plus long terme↓</i>	
21				
22			Etu-actrice 1 : <i>mais augmenter la quantité vous disiez↑</i>	
23				
24			Tom : <i>l'aérosol c'était le redonner hein ↓pis l'oxygène par contre↑</i>	
25				
26				
27				
28				
29		Tom désigne étudiante à sa G du		
30		bras G, fait des gestes avec les bras		chercheur : donc là pour se remettre dans la situation (après bug technique), les étudiants étaient en train d'aborder un des aspects que tu souhaitais qu'ils mettent en avant...
31				Tom : là c'est vrai qu'ils ont été longtemps en débat comme ça (fait des petits mouvements avec ses mains) et pis là des étudiants ont donné des pistes d'action.
32				
33				
34				
35				

36 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17				<p>chercheur : d'accord. Et toi c'était ce que tu attendais ?</p> <p>Tom : (fait de nombreux gestes) ben en l'occurrence, si mon souvenir est bon, je dis ben voilà (avec grands gestes catégoriques) « y'a deux choses à distinguer : 1 l'urgence et l'autre... » en sachant que pour un débutant faire l'interprétation de l'état respiratoire d'un patient et adapter l'oxygénothérapie en fonction de la valeur de la saturation... c'est un sacré gymkhana !</p> <p>chercheur : d'accord, donc pour toi c'était très complexe mais tu cherchais quand même à ce qu'ils alimentent...</p> <p>Tom : c'est le moment de remettre les pendules à l'heure d'autant plus avec la difficulté liée au mannequin.</p> <p>chercheur : dans cette situation on voit (désigne écran) que tu t'adresses à plusieurs étudiants...</p> <p>Tom : oui et je mobilise mes bras... c'est peut-être une façon de sortir de ma réserve et de dire « y'a vraiment quelque chose qui se passe » et en l'occurrence là maintenant il faut mettre nos pendules d'accord.</p>
18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	3 :27/2	<p>Regarde le cercle puis regarde les étudiants qui prennent la parole</p> <p>Tom écoute attentivement, semble réfléchir, fronce les sourcils</p>	<p>Etu-actrice 1 : <i>mais c'est pas dangereux d'augmenter l'oxygène</i>↑</p> <p>Etu-actrice 2 : <i>avec la BPCO</i>↑</p> <p>Etu-obs 1 : <i>la BPCO c'est jusqu'à 3 litres je crois</i></p> <p>Tom : <i>hmhhh</i></p> <p>Etu-actrice 2 : <i>on aurait pu augmenter un petit peu là</i>↑</p> <p>Etu-actrice 1 : <i>mais comme elle avait fait un effort / c'était peut-être dû à l'effort</i>↑</p>	<p>Tom : je fronce les sourcils...</p> <p>chercheur : hmmm hmmm... quand tu fronces les sourcils tu fais quoi ?</p> <p>Tom : (fronce les sourcils en répondant) c'est de dire un peu « non mais là attendez j'suis attentif qu'est-ce qui se passe... attendez... » ou on est à bout touchant de quelque chose ! Je peux pas laisser se dérouler le débriefing comme au café du commerce à débattre... j'ai besoin que les étudiants repartent avec... pas avec des consignes cliniques claires mais pas des représentations du type : l'oxygène tue j'en donnerai jamais sauf</p>

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

36 1 2 3 4 5				<p>si y'a un ordre médical. chercheur : d'accord. Et là toi tu cherches vraiment... Tom : et ben à... à les sensibiliser à un minimum de pensée critique. chercheur : d'où tes froncements... Tom : hmm c'est très instinctif (rire)</p>
6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	4 :39/2	Tom se gratte l'épaule D, touche son nez	<p>Etu-obs 3 : <i>mais lors de la transmission elle était à 93</i> Tom : <i>hmm hmm</i></p>	<p>Tom : (se gratte l'épaule aussi, puis crâne et nez) là l'agitation me gagne là...j'me gratte encore le crâne peut-être, j'me pince le nez... ouais là y'a vraiment... ça s'intensifie ! chercheur : y'a de l'ébullition, c'est ça ? Tom : oui oui chercheur : dans ton côté très calme... t'es installé comme maintenant (jambes croisées) ça c'est une position que tu prends fréquemment ? Tom : ouais... les jambes croisées... c'est une position d'attention pour moi... chercheur : et quand tu ouvres les bras ? Tom : on va y découdre là, on va y arriver, c'est de l'activité intellectuelle ! (rire)</p>
21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	6 :23/2	<p>Tourné vers étu-obs 4 à G</p> <p>Tom réajuste son col Ecoute en regardant étudiants qui prennent la parole</p>	<p>Etu-obs 4 : <i>moi je dirais d'augmenter de pas plus de 1 litre parce que la limite c'est 3 litres</i>↓ Tom : <i>oui mais pourquoi</i>↑ <i>augmenter</i>↑ <i>un peu</i>↑ <i>pas trop</i>↑ Etu-actrice 1 : <i>moi je dirais /augmenter la durée de l'oxygénothérapie mais pas augmenter la dose</i>↓ Etu-actrice 2 : <i>bon elle l'a en continu déjà</i> Etu-obs 3 : <i>avec l'oxygène y'a des risques qu'elle arrête de respirer / de coma /</i> Etu-obs 1 : <i>de carbonarose</i> Tom : <i>oui mais /</i></p>	<p>chercheur : là tu écoutes presque figé les étudiants... est-ce que tu peux me dire ce que tu fais là ? Tom : ben là j'ai l'impression qu'ils arrivent au cœur de la</p>

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

36 1 2 3 4 5 6				discussion. chercheur : d'accord, tu cherches quelque chose de la part des étudiants en étant comme ça ? Tom : ceux qui interviennent sont à peu près tous sur le même pied d'égalité et les autres écoutent. Donc... voilà (fait signe de mise en retrait avec bras ouverts) ... chercheur : donc tu te mets un peu en retrait.
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	Tom les regarde statique, puis se positionne un peu plus en arrière contre le dossier de sa chaise, le bras G posé dessus Se gratte le poignet G Fait geste vers le cercle Désigne de la main étu-actrices à G	Etu-actrices 1 et 2 parlent en même temps à propos de l'O2 et du CO2 Tom : alors / dans votre situation / qu'est-ce qui aurait pu vous conforter à donner de l'oxygène↑ Etu-actrice 1 : ben là j'crois qu'il fallait appeler le médecin↓ Tom : ouais / Etu-obs 3 : y'a de la dyspnée / Tom : ouais / parce que ce que vos collègues ont relevé c'est des éléments théoriques / hein↑ qui sont avérés / mais dans la situation // y'avait un p'tit détail que vos collègues ne pouvaient pas savoir mais qui était juste dans la carte de soins /		
24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	Tom met sa main G paume ouverte dessus pour expliquer	Etu-actrice 2 : ah↑ c'était nommé le nombre de litres / j'ai pas fait attention↓ Tom : donc vous auriez pu augmenter jusqu'à 3 l/minute pour une saturation au-delà de 92↓ Etu-actrices : ahhh↓// Tom : alors le risque / si j'comprends bien le risque c'est que une personne qui a des problèmes respiratoires chroniques / à qui on donne trop d'oxygène / ça peut être délétère pour elle //		

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

36			... silence...	
1	9 :49/2		Tom : <i>si on est dans une urgence / et que ces personnes respirent vraiment très mal et qu'il faut donner de l'oxygène / qu'est-ce qu'il faut faire alors</i> ↑	
2				
3				
4				
5				
6			... silence...	
7				
8			Etu-obs 4 : <i>on reprend la sat jusqu'à ce qu'on puisse redescendre à 1litre</i> ↓	
9				
10			Tom : <i>d'accord</i> ↓ <i>qu'est-ce qu'on peut faire d'autre encore</i> ↑	
11				
12		Tom fait moue de désapprobation sans regarder étudiant	Etu-obs 3 : <i>appeler le médecin</i> ↓	
13			Tom : <i>ouais / mais qu'est-ce qu'on peut observer chez le patient</i> ↑ <i>parce que vous avez quand même mentionné des risques / qu'est-ce qu'on observe chez le patient</i> ↑	
14				
15				
16		Tend le bras pour solliciter réponse	<i>étudiants : l'état de conscience</i> ↑	
17				
18		Hochement de tête pour acquiescer		chercheur : <i>là on entend aussi souvent que tu vas pas jusqu'au bout de tes phrases ... pour toi tu fais quoi quand tu fais ça ? C'est conscient enfin, tu attends quelque chose de l'étudiant?</i>
19				Tom : <i>non, non ... (réfléchit) ... j'essaie d'être moins elliptique dans les cours que je donne ... mais c'est vrai que c'est absolument inconscient ! Je pourrais faire que non verbal je serais content ! (mime différents gestes). Mais là en l'occurrence la plupart du temps je reformule et je verbalise, pis là je l'ai pas fait parce que (moue de questionnement) ... ça fait partie du personnage (rire) ! et là je sais pas... c'est des ellipses un peu plus feutrées... on nage, cool (mime la brasse)... j'sais pas !</i>
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28	12 :00/2		Tom : <i>l'état de conscience</i> ↓ <i>et puis aussi</i> ↑	
29			Etu-obs 5 : <i>la fréquence respiratoire</i>	
30			Tom : <i>la fréquence respiratoire</i> ↓ <i>et puis comme vous disiez / et ben si on peut surveiller d'autres paramètres / du moment que ces paramètres se rétablissent et que le patient va mieux / hein d'adapter l'oxygène à l'état du patient en le surveillant</i> ↓	
31				
32				
33				
34				
35				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

36			<i>autrement</i> ↑//	
1				
2		Tom attend, ne bouge pas le corps	... silence...	
3		mais tourne la tête de G à D		
4			Tom : dans les actions que vos collègues ont	
5			entreprises / est-ce qu'il y a d'autres choses	
6			que vous auriez encore vues↑// ou que vous	Tom : ah oui « <i>autrement</i> » c'était « what next » mais pas
7			auriez fait différemment↓/	« qu'avez-vous encore à dire sur l'oxygénothérapie ». Et pis là je
8				pense que le silence ... et ben peut-être que les étudiants ben
9				pftt (mime étudiant perplexe)...
10				chercheur : ils savaient pas si tu...
11				Tom : « on continue ou on arrête » ?!
12				chercheur : tu referais la même chose ?
13				Tom : alors oui parce que quand y'a un silence, bon il est encore
14				tolérable hein, même s'il paraît très long quand on gère le
15				débriefing, mais c'est un moment où on régule le fil du discours.
16				Et là moi je précise que le chapitre est clos.
17	16 :00/2	Tom semble calme, mains croisées,	... silence...	
18		regarde le cercle		
19			Tom : alors je serais tenté de dire // vous	
20			aviez confiance dans la référente / mais	
21			/qu'est-ce qui aurait pu arriver↑ / sachant	
22			que la patiente a fait des efforts au	
23			lavabo↑ elle s'est recouchée / qu'est-ce qui	
24			aurait pu expliquer sa dyspnée↑/	
25			Etu-actrice 2 : ah / le fait qu'elle se déplace	
26			Tom : oui / mais ça vous l'aviez relevé / mais	
27			par contre qu'est-ce qui aurait pu faire que	
28			malgré le traitement qu'elle avait / « tsic » /	
29			de la difficulté à respirer ↑/	
30			Tom : alors vous aviez peut-être observé ou	
31			fait ce que je sous-entends ↓ mais / qu'est-	
32		Tom insiste avec mains ouvertes et	ce qu'on peut aussi voir / enfin <u>regarder</u> /	
33		petits mouvements	être attentif / chez quelqu'un qui a une	
34		Termine sa phrase mains écartées	oxygénothérapie / en continu↓	
35		ouvertes	Etu-actrice 2 : ben regarder que l'oxygène	

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

36			<i>fonctionne bien enfin /</i>	
1		Hochement de tête, manipule son stylo	Tom : voilà // que les conditions soient bien faites // ok /	
2				
3				
4		Regarde ses feuilles ou son smartphone posé dessus	... silence...	chercheur : là t'as fait un p'tit coup d'œil au natel, à tes feuilles ?
5				Tom : euh non parce que le natel il s'éteint au bout d'un moment mais euh...
6				chercheur : oui alors qu'est-ce que tu cherchais alors ?
7				Tom : ben une petite transition parce qu'il faudrait quand même passer à autre chose... En fait la transition entre le 1 ^{er} objectif et le 2 ^{ème} elle s'est faite ... un peu insensiblement. J'ai pas dit : « objectif 1 atteint, objectif 2 atteint ». Mais là on doit encore arriver aux transmissions.
8				chercheur : donc toi tu as ça en tête...
9				
10				
11				
12				
13				
14	21 :07/2	Mains ouvertes tournées vers le bas, doigts écartés	Tom : alors↓ maintenant juste concernant les transmissions ↓ à moins que vous vouliez rajouter / compléter encore / le recueil de données / l'analyse / le problème chez cette patiente / qui a nécessité ces actions c'était quoi↑// quel était le problème chez madame Marcotte↑	
15		S'adresse aux étu-actrices		
16				
17				
18		Se cale contre le dossier, mains ouvertes paumes en haut		
19				
20				
21		Se tient la bouche avec doigts D, ne regarde pas étu-actrice 1 mais opposé	Etu-actrice 1 : la dyspnée	feedback
22			Tom : c'est ce qu'elle exprimait↓ mais quel était son problème↑	
23				
24				
25		Mian sur menton	... silence...	
26				
27		Ne regarde pas étu-actrice 2 à G	Etu-actrice 2 : le fait qu'elle arrive pas à faire seule sa toilette↓ enfin /	
28				
29		Regarde étu-obs à D	Etu-obs 1 : elle était très fatiguée / elle toussait beaucoup	
30				
31		Insiste en secouant ses bras ouverts	Tom : ouais / pas tout le temps / mais elle toussait / maintenant concernant juste la synthèse que vous avez faite et les transmissions ↓/ parce que là je vous ai regardées les deux et hop vous vous êtes	
32				
33				
34		Ecarte subitement les bras, sourit		chercheur : qu'est-ce que tu fais là ? (rire) Quand tu ne parles
35				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

36 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14			<i>lancées /</i>	<p>pas, que tu fais des gestes comme ça, avec de l'humour...</p> <p>Tom : j'suis pas très à l'aise.</p> <p>chercheur : t'es pas très à l'aise avec ...</p> <p>Tom : dans le sens ... (réfléchit)</p> <p>chercheur : t'es pas à l'aise avec ce que tu leur demandes ?</p> <p>Tom : oui</p> <p>chercheur : toi c'est un exercice que tu trouves difficile ?</p> <p>Tom : l'objet des transmissions... je sais pas s'ils l'ont vu déjà dans le cursus, je sais pas si ailleurs qu'ici (dans cet exercice spécifique du module d'habiletés cliniques) ils entraînent ce genre de truc...</p> <p>chercheur : d'accord. Donc toi là tu leur demandes quelque chose pour suivre le canevas que tu dois suivre du débriefing mais t'es pas forcément à l'aise avec ça.</p> <p>Tom : hmm hmm.</p>
15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	26 :03/2	Se tourne vers s D, mains ouvertes et bras écartés Regarde son smartphone, le tourne	<p>Tom : <i>mais alors / vous avez complété moindrement mais / qu'est-ce que vous auriez fait différemment</i>↑</p> <p>... silence...</p> <p>Etu-obs 3 : <i>peut-être faire un résumé entre les deux actrices avant d'aller faire la transmission</i>↓ ça permet peut-être de regrouper des informations ↓</p>	<p>chercheur : alors là tu manipules ton natel, parce que t'es en train de suivre ce fameux canevas, c'est ça que tu cherches à faire ?</p> <p>Tom : (après avoir visualisé le passage une 2^{ème} fois) ah c'est le canevas ! Mais le natel, c'est un geste de contenance là.</p>
		Reprise à 36 :35 du débriefing		
29 30 31 32 33	28 :15/2	Etend ses jambes dépliées, grands gestes avec les bras, regarde tout le cercle, fait des mimiques avec le visage pour appuyer ce qu'il dit	<p>Tom : <i>alors quand vous êtes deux / vous observez des choses différentes pis / qu'est-ce qu'on peut faire devant la patiente</i>↑</p> <p><i>qu'est-ce qui est un obstacle quand vous avez la patiente auprès de vous</i> ↑</p>	<p>chercheur : ah ! Y'a quelque chose qui me frappe maintenant :</p>

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

34				c'est ta position ! Tom : ... la tension se relâche ! chercheur : c'est ça ou ... Tom : ouais, j'sais pas (refait la même chose en prenant la même position) chercheur : voilà exactement ! (en le regardant déplier et étendre ses jambes devant lui) Tom : je descends un peu plus, on arrive à la fin, tranquille cool ! Le fait est que quand je suis comme ça (se positionne droit sur sa chaise appuyé contre le dossier, jambes croisées, comme au début de la séquence) c'est aussi une manière de rester crampé dans le fauteuil parce que si t'es comme ça (jambes dépliées) tu t'écrases beaucoup plus vite. Mais c'est une marque d'attention (d'être droit), une marque de dialogue. Mais là (avachi) c'est de dire « bon là on dénoue l'truc » (rire) !
15	30 :30/2	Moue dubitative	Etu-actrice 2 : <i>ben qu'on discute entre nous et que pour le coup on oublie qu'elle est là</i> ↓ Tom : <i>bon</i> ↓ Etu-actrice 1 : <i>ou qu'on fait des hypothèses et qu'elle écoute et que les hypothèses sont pas</i> / Tom : <i>des hypothèses de quel genre par exemple</i> ↓ Etu-obs 3 : <i>ouais / c'est de pas faire peur</i> Tom : <i>c'est vrai que relever systématiquement tout ce qui est / hein / cyanose / transpiration / inconfort / mais c'est vrai qu'il faut pas « ah elle est pas » dans le ton / « hi » et vous « euh » / mais dans ce que vous devez transmettre à l'autre dans ce que vous observez / c'est aussi établir de manière indirecte des priorités ensemble</i> ↓	chercheur : alors ça c'est du Tom !!! Qu'est-ce que tu fais là avec ces onomatopées ? Tom : ben c'est de dire « on a aussi à contrôler ses attitudes en tant que soignant ». chercheur : quand tu fais des onomatopées c'est... Tom : c'est des raccourcis-clavier ! C'est de dire on contrôle sa posture et (refait une série d'onomatopées, rire) c'est très non verbal ! C'est pas très professionnel au niveau pédagogique !
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28		Théâtralise avec main sur la bouche		
29		et expression		
30				
31				
32				
33				
34				
35				

Autoconfrontation de la séquence de débriefing de Tom

36				chercheur : mais ça pourrait être comme une remise en situation, un petit jeu de rôle?
1				Tom : c'est vrai, j'en prends conscience, je suis très mimétique
2				(terme utilisé par Tom) et des fois de faire la petite scénette du
3				contre-exemple du soignant, mais qui est le point délicat et qui
4				n'est pas facile.
5				
6	34 :08/2		Tom : <i>bien Madame P.</i> (enseignante qui a collaboré avec Tom) ↓ <i>merci d'avoir été la gardienne du temps // bien</i> ↑ <i>des choses à rajouter</i> ↑	
7				Tom : oui elle commençait à me faire des petits signes là (Tom avait dépassé de 8 minutes le temps imparti)
8				chercheur : pour toi c'est un souci ?
9				Tom : ben oui (se tient le crâne), surtout moi ! Après 15 ans j'arrive à être un peu plus continent mais c'est vrai que là fallait arrêter.
10				
11				
12				
13				
14				