

Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants

Laurie-Anna Dubois, Marie Bocquillon, Catherine Romanus, Antoine Derobertmasure

DANS **LE TRAVAIL HUMAIN** 2019/3 Vol. 82 , PAGES 213 À 251
ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE**

ISSN 0041-1868

ISBN 9782130821502

DOI 10.3917/th.823.0213

Date de mise en ligne : 23/10/2019

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-travail-humain-2019-3-page-213?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

THÉORIES ET MÉTHODOLOGIES
THEORIES AND METHODOLOGIES

USAGE D'UN MODÈLE COMMUN
DE LA RÉFLEXIVITÉ POUR L'ANALYSE
DE DÉBRIEFINGS POST-SIMULATION ORGANISÉS
DANS LA FORMATION INITIALE DE FUTURS
POLICIERS, SAGES-FEMMES ET ENSEIGNANTS

USE OF A COMMON MODEL OF REFLEXIVITY
FOR THE ANALYSIS OF POST-SIMULATION
DEBRIEFINGS ORGANIZED IN THE INITIAL
TRAINING OF FUTURE POLICE OFFICERS,
MIDWIVES AND TEACHERS

Par/By LAURIE-ANNA DUBOIS¹, MARIE BOCQUILLON²,
CATHERINE ROMANUS³, ANTOINE DEROBERTMASURE⁴

RÉSUMÉ

Acquérir des connaissances constitue une démarche essentielle à l'apprentissage d'un métier. Toutefois, pour faire face aux différentes situations rencontrées, il s'avère également nécessaire que le futur professionnel développe une compétence réflexive. Partant de ces constats, nous nous sommes intéressés à trois dispositifs de formation initiale créés dans trois contextes professionnels distincts en Belgique francophone : la formation des policiers, la formation des sages-femmes et la formation des enseignants. Plus concrètement, cet article a pour but de montrer qu'il s'avère possible, à partir d'un angle de vue particulier de la réflexivité, à savoir celui des processus réflexifs, de questionner les processus sous-jacents à l'activité des futurs professionnels. Cette démarche peut contribuer

1. Service de Psychologie du travail, université de Mons, 18 Place du Parc, 7000 Mons, Belgique.

laurie-anna.dubois@umons.ac.be (auteur correspondant).

2. Institut d'Administration scolaire, université de Mons, 18 Place du Parc, 7000 Mons, Belgique.

marie.bocquillon@umons.ac.be

3. Laboratoire d'apprentissage des métiers de la Santé par la Simulation, Université libre de Bruxelles et Haute École libre de Bruxelles Ilya Prigogine, 808 Route de Lennik, 1070 Bruxelles, Belgique.

catherine.romanus@helb-prigogine.be

4. Institut d'Administration scolaire, université de Mons, 18 Place du Parc, 7000 Mons, Belgique.

antoine.derobertmasure@umons.ac.be

à identifier les éventuelles limites des formations existantes, proposer des pistes d'amélioration mais aussi concevoir des situations de formation futures.

Mots-clés: réflexivité, débriefing, simulation, formation professionnelle.

SUMMARY

Acquiring knowledge is an essential step to learn a profession. However, in order to be able to face the different situations encountered on the field, it is also necessary for the future professional to develop a reflective practice. Based on these findings, we studied three professional training programmes: police training, midwifery training and teacher training. More concretely, this article aims to show that it is possible, from a particular point of view of reflective practice, namely that of reflective processes, to question the processes underlying the activity of future professionals. In this article, we have also chosen to take a closer look at one particular reflective process, namely the process of legitimization. It's a process by which the future professional justifies his actions (and his decisions). Overall, the results show that, unlike the future teachers, the investment of future midwives and police officers in a reflective approach remains low. Also, concerning the reasons invoked in the case of the legitimization, the results show a very different situation between the three professional fields analyzed. The future police officers tend to justify their practice considerably according to theoretical arguments related to the training (procedures) while the future teachers tend to justify their practice according to their preferences. Finally, the future midwives justify more broadly their practice according to the context. This approach can help to identify the possible limits of existing training, propose improvement suggestions and also contribute to the design of future training situations.

Keywords: reflexivity, debriefing, simulation, professional training.

I. INTRODUCTION ET CONTEXTUALISATION

La formation initiale d'un professionnel, au-delà du développement de compétences directement liées aux spécificités du métier, accorde une place importante à la prise de recul par rapport à l'action menée, et ce, dans de nombreux champs disciplinaires, notamment ceux concernés par cette étude. En effet, si acquérir des compétences professionnelles (ici entendues comme la combinaison de savoirs, savoir-faire et méta-connaissances professionnels (de Montmollin, 1996)) constitue une démarche essentielle dans le processus d'apprentissage, il est nécessaire pour faire face à toutes les situations classiques liées au monde du travail que le futur professionnel développe également un autre type de compétences lui permettant d'analyser sa pratique professionnelle, de l'évaluer et de proposer de nouvelles procédures de travail (Tesnière & Mignon, 2013). De plus, aux situations de travail nécessitant un traitement « routinier », s'ajoutent des situations pour lesquelles il n'existe pas de procé-

dures idoines et pour lesquelles la mobilisation d'une compétence réflexive s'avère d'autant plus nécessaire.

Si cet apprentissage du métier ou de la profession, ainsi que l'apprentissage d'une compétence réflexive peuvent s'observer sur le lieu de travail en situation « naturelle », ce contexte n'en reste pas moins guidé par la dimension productive (Samurçay & Rabardel, 2004). L'objectif de l'activité productive se situe dans le domaine de la productivité tandis que sous l'angle de l'activité constructive, les compétences constituent l'objectif poursuivi. Dans le travail, le but de l'action est l'activité productive et l'activité constructive n'est qu'un effet qui n'est généralement ni voulu ni conscient. En situation de formation professionnelle, l'activité constructive devient le but de l'activité et l'activité productive devient le moyen de réalisation de l'activité constructive. Aussi, il convient de souligner que contrairement à l'activité productive, l'activité constructive peut prendre place dans une temporalité différente de l'activité productive comme c'est le cas en simulation lors des débriefings. Il est ainsi toujours possible de revenir cognitivement sur ce qui a été fait et de le reconfigurer dans le but d'une meilleure productivité. Et c'est à travers l'analyse de pratiques que se développe la réflexivité⁵ (Carignan & Fourdrignier, 2013 ; Pastré, 2006).

C'est la formation initiale, plus propice à la mise en place de la dimension constructive de l'activité, qui constitue donc le contexte à partir duquel cet article est rédigé. Plus précisément, cet article s'intéresse à la manière dont la réflexivité est développée et analysée dans trois dispositifs de formation initiale créés dans trois contextes professionnels distincts en Belgique francophone : la formation des policiers, la formation des sages-femmes et la formation des enseignants.

I.1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La réflexivité semble constituer un élément fondamental du développement professionnel dans le sens où elle agirait tel un levier sur le développement des autres compétences professionnelles, propres à la discipline (Correa Molina, Collin, Chaubet, & Gervais, 2010). À ce titre, Paquay et Wagner (2012) la situent au cœur même de la professionnalité. Dans cette perspective, si l'intérêt de placer la réflexivité au cœur même des dispositifs professionnalisants prend dès lors tout son sens, son opérationnalisation n'en reste pas moins difficile (Chaubet, 2012 ; Collin & Karsenti, 2011 ; Derobertmasure & Dehon, 2009). En effet, la littérature au sujet de la réflexivité révèle un manque cruel de clarté conceptuelle. Ce flou théorique au sujet de la réflexivité se traduit par une dispersion sémantique de la notion, un manque de consensus définitoire, le développement de nombreux modèles, ainsi qu'une diversité de déclinaisons. Aussi, l'enjeu pour le chercheur (comment définir la réflexivité et comment l'évaluer ?), ainsi que pour le formateur (comment la développer ?) est réel. C'est à ces deux questions primordiales que cet article tente de répondre.

5. Il convient de noter que celle-ci a initialement été développée dans le cadre de la formation des enseignants (Derobertmasure, 2012) et a été validée au sein de la commu-

I.2. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Compte tenu de la problématique évoquée, l'intérêt majeur de cet article réside dans la proposition et la mise en application d'un modèle théorique de la notion de réflexivité développé dans une perspective intégrative. L'ambition associée à la mise en application de ce modèle est de pouvoir permettre l'analyse de traces de réflexivité qu'importe le domaine de formation initiale à partir duquel ces traces sont produites. À cette fin, trois domaines de formation initiale ont été retenus pour la présente étude : celui de la formation des futurs enseignants, des futurs policiers et des futures ⁶ sages-femmes. De façon plus concrète, l'intérêt de notre étude est de montrer qu'il s'avère possible, à partir d'un angle de vue particulier de la réflexivité, à savoir celui des processus réflexifs, d'étudier et de questionner les processus sous-jacents à l'activité des futurs professionnels (tels que les connaissances mobilisées, les intentions des acteurs ou encore les indices détectés pour intervenir).

Nous avons, par ailleurs, fait le choix de porter un regard approfondi sur un processus réflexif particulier, à savoir le processus de légitimation. Il s'agit d'un processus par lequel le futur professionnel justifie ses actions (et ses décisions). Comme le soulignent Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko ⁷ (1990), s'appuyant sur les écrits de Kolb (1984) et Van Manen (1977), le processus de légitimation est un des processus particulièrement cruciaux en termes de développement de la réflexivité, notamment parce qu'il permet d'analyser l'argumentation mobilisée par les futurs professionnels (notamment les futurs enseignants) ⁸.

Enfin, cette étude permet de contribuer à identifier les éventuelles limites des formations existantes, à proposer des pistes d'amélioration mais aussi à concevoir des situations de formation futures.

II. UNE NOTION CLEF : LA RÉFLEXIVITÉ

II.1. INTRODUCTION

Le modèle du « *praticien réflexif* », issu de la théorie de Schön (1983), s'est répandu au sein des programmes de formation professionnelle à la fin des années 1980. Depuis, la référence à cette notion a fréquemment

nauté scientifique de ce domaine (Bocquillon, Dehon, & Derobertmeasure, 2015 ; Derobertmeasure & Dehon, 2012 ; Derobertmeasure, Dehon, & Bocquillon, 2015).

6. Étant entendu que la profession de sage-femme peut être occupée par des femmes et des hommes.

7. Référence tout à fait incontournable en ce qui concerne le développement de la réflexivité chez les enseignants (à titre illustratif, plus de 400 citations google scholar de leur article).

8. Cet intérêt pour ce processus se retrouve d'ailleurs chez d'autres auteurs tels que Fenstermacher (1996), Fenstermacher et Richardson (1994) et leur approche des « arguments pratiques », ainsi que chez Vermersch (1994) dans son modèle des « satellites de l'action ». Une présentation intégrée de ces modèles est proposée par Derobertmeasure, Bocquillon et Dehon (2015).

été observée dans différents champs professionnels tels que ceux de « l'éducation, soins aux malades, service ou travail social » (Bourgeault, 2012). Elle s'est, plus précisément, répandue en Europe francophone par le biais des travaux de Tochon (1993, 1996). Depuis lors, la mise en œuvre et l'analyse de dispositifs visant le développement d'une compétence réflexive font l'objet d'un intérêt grandissant dans le monde de la formation ainsi que dans celui de la recherche.

La formation d'un praticien dit réflexif revient à systématiser et à rendre méthodique une dynamique jugée naturelle chez l'homme par Dewey (1933) : apprendre sur la base de son expérience. Dans le travail, l'activité de tout professionnel est déterminée par les caractéristiques de la situation de travail (par exemple : les procédures prescrites, les ressources mobilisables), ainsi que par les caractéristiques et états du professionnel (par exemple : ses compétences, son état de fatigue). Aussi, il convient de noter que l'activité du professionnel produit des effets tant sur la situation de travail que sur le professionnel lui-même. En ce qui concerne les effets sur le professionnel, ceux-ci relèvent de plusieurs dimensions : cognitives, émotionnelles, physiques et physiologiques (Leplat, 1997 ; Rogalski, 2007). Sur le plan cognitif, l'activité offre les conditions au professionnel de porter un regard réflexif sur son action. La pratique réflexive a une incidence pragmatique sur le professionnel car elle permet, par l'analyse (Boutet, 2004), d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993). Aussi, le développement de cette compétence permet également selon Donnay et Charlier (2006, p. 35) de concilier les deux logiques suivantes : la logique de « *conformisation* » (aux valeurs, aux discours professionnels, aux normes) et la logique « *d'autonomisation, de développement et de constructions de savoirs* ». Enfin, il convient également de noter que ce développement réflexif renvoie tantôt à un prescrit légal, tantôt à un prescrit interne à l'institution de formation. Nous considérons dès lors que l'activité réflexive constitue un objet d'étude intéressant pour le chercheur et pour le formateur, et ce, pour les deux raisons suivantes : d'une part, parce qu'elle est prescrite et d'autre part, parce qu'elle semble accompagner l'amélioration des compétences professionnelles (Grangeat & Besson, 2006).

Le professionnel réflexif ainsi formé se caractérise par la responsabilité qu'il attribue à son action, aux choix qu'il effectue et aux effets engendrés par son action tant sur la situation que sur lui-même (Kirby & Teddlie, 1989 ; Maroy, 2001 ; Ross, 1987, cité dans De Cock, 2007). Le professionnel réflexif est également capable de développer un travail de qualité en toute autonomie (Jorro, 2005 ; Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2012).

II.2. UN MODÈLE COMMUN

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Derobertmeasure (2012) a effectué une synthèse de différents modèles de la réflexivité, enrichie des revues de littérature de Hensler, Garant et Dumoulin (2001) ainsi que

celles de Saussez, Ewen et Girard (2001), qui indique que le concept de réflexivité peut être appréhendé de plusieurs manières : selon le processus réflexif (Sparks- Langer *et al.*, 1990), selon les objets sur lesquels porte la réflexivité (Zeichner & Liston, 1996), selon les objectifs y étant associés (Kolb, 1984 ; Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; Van Manen, 1977) et finalement, en fonction de la perspective temporelle (Kolb, 1984 ; Korthagen & Vasalos, 2005 ; McAlpine, Weston, Berthiaume, Fairbank-Roch, & Owen, 2004 ; Schön, 1983). Cette synthèse montre également que certains auteurs structurent leur approche de ce concept en y associant une perspective hiérarchique, toute « manifestation » de réflexivité ne se valant dès lors pas (Hatton & Smith, 1995 ; Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; Van Manen, 1977).

Partant de cette profusion de modèles et du constat selon lequel « *il n'y a pas de définition univoque ou consensuelle de la réflexivité*⁹ » (Jouquan, Romanus, Vierset, Jaffrelot, & Parent, 2013, p. 248) auquel s'ajoute l'imprécision des programmes de formation quant à cette notion (Correa Molina & Thomas, 2013), cette synthèse, sur laquelle se base le présent article, propose de clarifier et d'opérationnaliser la notion de réflexivité en l'organisant autour d'un concept clé : celui du processus réflexif mobilisé lorsqu'un individu est amené à « revenir » sur son action.

La synthèse de Derobertmeasure (2012) relative aux modèles de réflexivité (Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Korthagen & Vasalos, 2005 ; McAlpine *et al.*, 2004 ; Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; Van Manen, 1977 ; Zeichner & Liston, 1996) permet de relever 13 processus réflexifs. À partir du prisme des travaux de Piaget¹⁰ et, plus singulièrement, du concept d'abstraction entendu comme les « *mécanismes d'intériorisation des connaissances* » (Vermersch, 1994), ces processus peuvent être définis comme une formalisation des traces (c'est-à-dire une caractérisation du « comment » écrire, du comment « dire ») par lesquelles l'individu met en mots l'abstraction réfléchissante, elle-même élaborée sur la base d'un nécessaire réfléchissement entendu comme une prise de conscience, un ressenti permettant à la conscience d'avoir accès à la réalité. En ce sens, ces processus réflexifs peuvent être perçus comme des outils permettant l'explicitation et l'accès à l'abstraction réfléchie (Geay & Sallaberry, 1999 ; Vacher, 2011 ; Vanhulle, 2012 ; Vermersch, 1994).

Les 13 processus réflexifs, mis en évidence à partir de la littérature par Derobertmeasure (2012) et utilisés comme cadre d'analyse dans plusieurs recherches étudiant les traces de réflexivité des professionnels (exemples : Bocquillon, Dehon, & Derobertmeasure, 2015 ; Dubois, 2017) sont présentés dans le tableau 1. La deuxième colonne présente ces processus, tandis que la première identifie le niveau de réflexivité auquel le processus est relié. Notons également que la quatrième colonne illustre au moyen

9. La seule prise en compte des termes associés au concept (praticien réflexif, réflexion, pratique réflexive, compétence réflexive, réflexion, reflective practice, critical thinking...) en montre toute la multiplicité.

10. Les angles de discussion de la notion de réflexivité sont multiples et, de fait, impossibles à rapporter dans cet article. Nous avons fait le choix de retenir les travaux de Piaget en tant que voie privilégiée d'analyse de la conceptualisation dans l'activité professionnelle.

de verbatims chacun de ces 13 processus réflexifs. Les niveaux de réflexivité sont divisés en trois catégories, allant du niveau 1 au niveau 3 :

– *les processus réflexifs de niveau 1* ont pour fonction de « faire état de... » ou de dire « ce qui est... ». Il s'agit plus précisément pour le futur professionnel de narrer ou décrire sa pratique (c'est-à-dire faire un état des lieux ou une synthèse de ce qui a été réalisé), d'en prendre conscience, de se questionner (sur ses actions ou son identité) et de pointer d'éventuelles difficultés ou problèmes rencontrés. Ces processus peuvent être considérés comme des processus de base dans la mesure où ils sont primordiaux pour le développement d'une pratique réflexive : prendre du recul par rapport à sa pratique nécessite de faire préalablement état de cette dernière ;

– *les processus réflexifs de niveau 2* ont pour fonction de prendre du recul par rapport à « ce qui est » mais aussi de positionner « ce qui est » vis-à-vis d'une norme (plus ou moins explicite), d'un modèle ou d'une intention. Ces processus peuvent être associés à un niveau de réflexivité supérieur. Il s'agit plus précisément pour le futur professionnel de situer ses actions (et ses décisions) en regard :

– de sa propre personne ou d'éléments contextuels, théoriques ou éthiques dans le cas du recours au processus « légitimer » (cf. légitimer sa pratique selon une préférence ou une tradition, légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels, légitimer sa pratique en fonction d'arguments théoriques ou éthiques) ;

– d'un but atteint ou à atteindre dans le cas du recours au processus « intentionnaliser sa pratique » ;

– d'un résultat ou d'une attente dans le cas du recours au processus « évaluer » ;

– d'une raison, de causes, d'un enchaînement de faits dans le cas du recours au processus « diagnostiquer ».

– *les processus réflexifs de niveau 3* amènent à dépasser le stade de la réflexion sur « ce qui a été fait » pour se focaliser davantage sur une réflexion pour l'action, axée vers une prochaine boucle d'expérience pratique, hypothétique ou concrète. Cette orientation qui indique un niveau de réflexivité encore supérieur se concrétise par plusieurs processus réflexifs. Le premier porte sur une réflexion sur ce qui « pourrait être fait » ou sur les éléments de la pratique qui peuvent être modifiés pour l'améliorer. Ce processus se subdivise en : proposer une ou des alternatives à sa pratique et (de manière plus élaborée) explorer une ou des alternatives à sa pratique (conduisant à retenir la plus pertinente). Le second processus concerne la formulation de règles d'action, de savoirs professionnels tirés de l'expérience et permettant une modification ultérieure de la pratique (cf. théoriser).

TABLEAU 1. Processus réflexifs et modèles théoriques sous-jacents (Derobertmasure, 2012) assortis d'exemples de verbatims de cette étude
 TABLE 1. Reflective processes and underlying theoreticals models (Derobertmasure, 2012) with examples of verbatim from this study

Niveaux	Processus réflexifs	Modèles théoriques	Exemples
I	Narrer/décrire sa pratique	Hatton et Smith (1995) ; Jorro (2005) ; Sparks-Langer et al. (1990)	« Ainsi pour commencer la leçon, j'ai laissé la parole aux élèves lors d'un brainstorming [...] Je leur ai proposé de citer les types de violences qu'ils repéraient dans l'école ainsi que les personnes touchées »
	Questionner	Jorro (2005)	« Donc ce que je me demande c'est... Est-ce que c'est nécessaire ? Est-ce que l'on doit passer par là ? » « Est-ce que celle qui massait n'aurait pas pu du coup donner les ordres ? »
	Prendre conscience	Hensler et al. (2001) ; Perrenoud (2000)	« Cette réflexion m'amène à prendre conscience de la difficulté de distribuer le temps de parole pour le bien de tous »
	Pointer ses difficultés/ ses problèmes		« C'est difficile pour moi d'intervenir sur une dame qui a eu des atouchements, même un viol. C'est délicat comme situation. Je ne me sens pas à l'aise »
II	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	Hatton et Smith (1995) ; Sparks-Langer et al. (1990)	« On trouvait que c'était plus chouette des vidéos. Moi je sais que j'aimais bien quand j'étais élève »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	Sparks-Langer et al. (1990)	« Parce que de toute façon, quand il y a une hémorragie, on voit quand ça saigne et puis la patiente, elle ne se sent pas bien donc on prend la tension et on appelle à l'aide parce qu'en même temps on voit qu'il y a quelque chose d'anormal »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments théoriques ou éthiques	Fenstermacher (1996) ; Hatton et Smith (1995) ; Sparks-Langer et al. (1990) ; Van Manen (1977)	« J'ai mis en œuvre un débat car l'école doit former des citoyens capables de débattre » « Si on voit que la tension n'est pas bonne alors là on ouvre la perf et on sonde »
	Intentionnaliser sa pratique	Van Manen (1977)	« Nous avons tenté de trouver des stratégies pédagogiques dont l'objectif était de soutenir l'attention du public cible »

	Évaluer sa pratique	Van Manen (1977)	« Ce qu'on a bien fait... On a bien communiqué... Parfois mal mais on a essayé de communiquer un maximum. On s'est réparti les rôles. On ne s'est pas trop chamaillé »
	Diagnostiquer		« L'argent, ce n'était pas prévu ! Ce n'était pas dans le listing, l'argent. Donc, oui, quand j'ai vu ça, je me suis dit : "Merde ! C'est quoi ? C'est une saisie ?" Donc là j'ai eu un moment de gros doute parce que je ne savais pas trop quand est-ce que je devais appeler l'OPJ et après il y a eu des choses qui se sont passées entre deux et c'est passé à l'oubliette »
III	Proposer une ou des alternatives à sa pratique Explorer une ou des alternatives à sa pratique	Hatton et Smith (1995) ; Jorro (2005)	« J'aurais dû le fouiller et ensuite toujours rester à côté de lui »
	Théoriser	Kolb (1984) ; Schön (1983)	« Une étape importante, c'est le briefing. Il faut vraiment préparer ça dans le détail. Il faut savoir ce qu'on va faire »

II.3. DES DISPOSITIFS VISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXIVITÉ

Le propos à la suite présente les trois dispositifs de formation étudiés dans le cadre de cet article en se centrant sur l'activité mise en œuvre dans le cadre de chacun des dispositifs analysés, à savoir, la simulation.

Bien que commune aux trois dispositifs, cette activité de simulation est évidemment caractérisée par des modalités pédagogiques différentes en fonction de chaque dispositif. Ces déclinaisons sont exposées à la suite de la présentation théorique de la simulation qui, comme précisé plus loin (voir « Simulation et débriefing »), offre des possibilités d'apprentissage par l'analyse réflexive de son activité, et ce, plus particulièrement lors des débriefings.

II.3.1. La simulation

Réalisme du simulateur

Depuis des dizaines d'années, les formations par simulation se sont répandues, sous des formes variées, dans de nombreux secteurs professionnels (par exemple : les soins de santé, la sécurité civile, le domaine militaire, l'aéronautique) (Oriot, Boureau-Voultoury, Ghazali, Brèque, & Scépi, 2013). Grâce à la technologie, des formes très variées de simulations pour la formation professionnelle coexistent aujourd'hui sur le

terrain. Outre les simulateurs pleine échelle et les simulateurs partiels ou procéduraux, il existe aussi des situations simulées sans simulateur (Anderson, Bond, Holmes, & Cason, 2012). Dans ce cas, le moyen utilisé pour simuler consiste en une mise en scène, le plus souvent à partir de l'activité de plusieurs acteurs. À titre d'exemple, le micro-enseignement, utilisé dans le cadre de la formation des enseignants depuis la fin des années 1960 (Allen & Ryan, 1969) consiste pour les futurs enseignants à simuler des situations de classe sans recourir à un simulateur, l'un endossant le rôle d'enseignant et les autres endossant le rôle d'élève.

Enjeux de la simulation

La simulation constitue, et ce, depuis plusieurs dizaines d'années, un outil important de la formation. Et pour cause, elle présente de nombreux intérêts : acquérir des gestes techniques sans prendre le risque d'une erreur réelle, s'entraîner à la prise en charge d'événements très variés (y compris graves), mais pouvant être rares dans la réalité, apprendre à gérer des ressources en situation de crise, etc. (Béguin & Weill-Fassinna, 1997 ; Morge, 2008 ; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 ; Vidal-Gomel, 2009 ; Yee *et al.*, 2005). Aussi, la simulation constitue un choix pertinent lorsqu'il s'agit de former les futurs professionnels à des situations auxquelles ces derniers seront fréquemment confrontés sur le terrain (et qui, par conséquent, sont au cœur de l'activité professionnelle cible) mais elle se montre d'autant plus utile dans le cas où la reproductibilité des situations-problèmes identifiées dans l'activité de travail est difficile. Notons enfin que dans le cadre des formations ici considérées, la simulation contribue notamment à respecter le principe du « jamais la première fois sur le bénéficiaire (qu'il soit élève, patient ou civil) ».

II.3.2. Simulation et débriefing

Au-delà d'un apprentissage par l'action, il convient de souligner que la simulation offre également des possibilités d'apprentissage par l'analyse réflexive de son activité, et ce, plus particulièrement lors des débriefings. Le débriefing est l'une des trois phases¹¹ par laquelle le formateur passe lors de la conduite d'une situation simulée (Green, Tariq, & Green, 2016 ; Samurçay, 2009). Le débriefing est une phase cruciale pour la formation (au point qu'il est fréquent de lire : « pas de simulation sans débriefing ! »). Comme le souligne Pastré *et al.* (2006), répéter la réalisation d'une action ne permet pas de construire la structure conceptuelle de la situation, à savoir « l'ensemble des dimensions de la tâche qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace » (Pastré, 2009, p. 242). Ce qui est déterminant, c'est l'activité réflexive au cours des débriefings. Ainsi, le débriefing ne se réduit pas (ou ne devrait pas se réduire !) à un simple feedback du formateur, transmettant des informations (correc-

11. Les deux autres phases sont : le briefing (phase de préparation de la séance finalisée par la construction des connaissances nécessaires au traitement de la situation simulée) et la situation de simulation à proprement parler (phase de gestion en temps réel de la séance où le futur professionnel doit construire des compétences opérationnelles).

tives) aux futurs professionnels (Fanning & Gaba, 2007 ; Gardner, 2013 ; Savoldelli, 2011 ; Sawyer, Eppich, Brett-Fleegler, Grant, & Cheng, 2016). Les informations issues du débriefing dépassent la seule mesure de l'écart entre ce qui a été réalisé par les formés et ce qui était attendu par le formateur. Il convient plutôt d'appréhender le débriefing comme l'analyse réflexive d'une activité ayant été mise en œuvre par les participants en simulation et ayant pour but de les aider à en tirer les acquisitions pour lesquelles cette simulation a été conçue. C'est l'étape où les processus liés à la réflexivité sur l'activité sont sollicités pour construire les compétences professionnelles. D'ailleurs, à partir d'une étude sur l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires sur simulateur, Pastré (2009) montre que les futurs professionnels ont plus appris pendant les séances de débriefing que pendant les séances de simulation elles-mêmes. D'où notre intérêt, dans le cadre de cet article, de nous intéresser à cette phase complexe qu'est le débriefing, et ce, au travers des traces de réflexivité générées durant cette phase.

La section suivante décrit brièvement les formations professionnelles étudiées dans le cadre de cette recherche. Il précise le statut accordé à la réflexivité dans chacun de ces contextes et décrit le dispositif pédagogique mis en œuvre.

III. LA FORMATION DES POLICIERS

Pour accéder à la fonction d'inspecteur de police en Belgique, tout candidat doit présenter les différentes épreuves de sélection spécifiques au cadre de base. La réussite aux épreuves donne alors accès à une formation initiale organisée et dispensée au sein d'écoles de police agréées¹². Lors de l'étude¹³, la formation de base des inspecteurs de police dure une année et se compose de cours de formation théorique et pratique, de stages, de mises en situation (cf. simulation) et d'examens.

III.1. STATUT DE LA RÉFLEXIVITÉ AU SEIN DE LA FORMATION DES POLICIERS

C'est le Ministère de l'Intérieur qui fixe le profil de compétences auquel doivent satisfaire les inspecteurs de police à l'issue de la formation de base. En fin de formation initiale, l'inspecteur de police doit être à même d'accomplir l'ensemble des missions de police dans sa fonction d'inspecteur (accueillir les victimes, rédiger des procès-verbaux, effectuer des visites domiciliaires, réaliser des fouilles, etc.). Il doit aussi « *identifier*

12. Une partie des données présentées dans cette publication a été acquise dans l'une de ces écoles.

13. Depuis octobre 2015, le programme de formation a été réformé. La récolte de nos données ayant eu lieu avant cette date, nous décrivons le programme tel qu'il existait jusqu'en octobre 2015.

les situations auxquelles il est confronté et adopter une attitude de résolution de problèmes afin d'apporter une solution à des situations nouvelles ou complexes. Enfin, il doit se montrer disposé à la réflexion quant à son propre comportement, se rendre compte de ses propres agissements et les remettre continuellement en question » (annexe V de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002, p. 6560-6562).

Pour ce faire, la formation se base sur un programme présenté dans un texte législatif. Celui-ci est rédigé par les juristes de la police fédérale et validé par le ministre de l'Intérieur et le ministre de la Justice. Les écoles de police ne peuvent pas modifier les dispositions légales en matière de formation de base mais elles bénéficient d'une certaine autonomie en ce qui concerne l'organisation pratique des modules de formation, leur contenu, ainsi que les méthodes pédagogiques.

III.2. DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Dans l'école de police (où les données ont été récoltées), le dispositif de formation par simulation étudié s'insère dans le programme de formation de base des inspecteurs de police. Ce dispositif est mis en œuvre en fin de formation, juste avant le stage opérationnel et l'examen final.

Du point de vue institutionnel, les simulations visent à amener les aspirants à développer des compétences professionnelles grâce à un apprentissage expérientiel et réflexif. Comme le souligne le bulletin du corps professoral (2016) de l'école de police concernée par cette étude, les simulations visent la mise en pratique de ce qui a été préalablement enseigné de manière théorique mais aussi (et surtout) la mise en place de réponses adaptées aux problèmes posés, et ce, dans des situations complexes amenant, dans certains cas, l'aspirant à adapter les procédures aux situations simulées. L'aspirant doit également faire preuve de réflexivité par rapport à sa pratique (principalement durant les débriefings). Plus globalement, il s'agit de préparer l'aspirant à la réalité de terrain (cf. stage et insertion professionnelle).

III.2.1. Les situations-types étudiées

Les simulations concernent des interventions policières habituelles, c'est-à-dire des situations représentatives du domaine d'activité policière. Les principales situations-types qui sont prévues dans le programme de formation (et qui ont été retenues dans le cadre de cette recherche) sont au nombre de cinq : les crimes et délits contre les personnes, la disparition inquiétante, l'annonce d'une mauvaise nouvelle, l'agression sexuelle et la visite domiciliaire.

Le moyen utilisé pour simuler consiste en une mise en scène à partir de l'activité de formateurs et d'aspirants-policiers, et ce, dans un espace aménagé (représentant par exemple une pièce d'une habitation, un bar). Chaque simulation est gérée par un formateur. Elle implique deux à trois aspirants en tant qu'inspecteurs de police. Il est fréquent que d'autres

aspirants soient amenés à jouer les rôles d'autres acteurs impliqués dans la mise en situation tels que la victime, des témoins, des proches, mais aussi des membres du dispositif opérationnel (officier de police judiciaire, procureur du Roi, etc.). Il est également habituel que le formateur joue aussi le rôle d'un membre du dispositif opérationnel (en plus de son propre rôle de formateur). Chaque formateur crée ses propres scénarios¹⁴. Ceux-ci s'accompagnent le plus souvent de conventions d'exercices. Ces conventions visent à informer les participants sur les rôles que chacun va tenir ainsi que sur l'environnement dans lequel va se dérouler la simulation. Enfin, même si les formateurs sont assez autonomes dans l'organisation des simulations, il convient de noter que la formation qu'ils peuvent dispenser est cadrée par des décisions institutionnelles prises en amont et dont la plupart leur échappent. Parmi ces contraintes, on peut citer : le temps imparti pour les simulations, le nombre et la disponibilité des apprenants, le matériel disponible.

III.2.2. Mise en œuvre

Chaque simulation organisée par les formateurs se compose en principe d'un briefing, d'une séance et d'un débriefing.

Lors du briefing, le formateur présente le scénario aux aspirants. Il informe également les aspirants sur les conventions d'exercices et répond aux éventuelles questions.

Pendant la séance de simulation, les aspirants réalisent une activité effective dans le cadre de laquelle leurs compétences professionnelles sont mobilisées. Le formateur observe les aspirants et intervient pour leur transmettre des informations complémentaires sur la situation (exemple : l'état de la victime dans le cadre d'une agression), pour leur rappeler (ou les informer sur) les conventions d'exercices ou encore pour les aider lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté (Dubois & Van Daele, 2018).

Dès que la séance de simulation est terminée, le formateur dresse un bilan de ce qui s'est passé. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur les éventuelles notes prises au cours de la séance. Il s'agit de la phase de débriefing. Chaque débriefing se réalise en principe avec l'ensemble des aspirants impliqués dans la séance de simulation.

IV. LA FORMATION DES SAGES-FEMMES

En Fédération Wallonie-Bruxelles, neuf Hautes Écoles dispensent la formation de Bachelier en Sage-Femme. Cette dernière, d'une durée de 4 ans, répond à des attendus exprimés en termes de compétences, définies

14. Précisons ici que le dispositif présente des limites matérielles et humaines qui contraignent l'aspirant à imaginer la présence de certains objets (par exemple : des voitures stationnées le long d'une route dans le cadre d'une visite domiciliaire) ou encore la présence de certains services de police (par exemple : le laboratoire pour le prélèvement des traces dans le cas d'un homicide).

dans le cadre d'un référentiel de compétences commun à l'ensemble des Hautes Écoles concernées. Ce référentiel détermine, outre les compétences à développer, un ensemble de situations pédagogiques réparties en 3 catégories : les situations de simulation, les situations en milieu hospitalier et les situations en milieu extra-hospitalier. La simulation tient donc une place importante dans la formation initiale de ces futurs professionnels de santé, et ce, pour diverses raisons qui, pour certaines d'entre elles, sont spécifiques à la formation initiale des sages-femmes. La simulation permet dans la formation initiale des sages-femmes (comme dans la formation initiale des policiers et des enseignants) de respecter le principe « jamais la première fois sur le bénéficiaire (qui, ici, est le patient) ». Mais dans la formation initiale des sages-femmes, la simulation permet également de remédier au nombre toujours plus limité d'offres de stages compte tenu de l'accroissement des effectifs et offre la possibilité aux futurs professionnels d'être plongés dans des situations rares et complexes de terrain (par exemple : des situations obstétricales d'urgence) (Dubois, Delneufcourt, & Van Daele, 2017).

IV.1. STATUT DE LA RÉFLEXIVITÉ AU SEIN DE LA FORMATION DES SAGES-FEMMES

Selon le référentiel de compétences de Bachelier Sage-Femme commun à toutes les formations Sage-Femme de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la réflexivité n'est pas considérée comme une compétence à part entière mais comme un levier de l'apprentissage, favorisant le développement des compétences. Elle est définie comme une démarche « réflexive-interactive », entendue comme une pratique réflexive spontanée, intégrée et automatisée par l'individu s'inscrivant dans une dimension interactive dans le sens où « *les autres (professionnels) contribuent à la mise à distance en posant un regard critique sur nos actions et en fournissant des rétroactions significatives...* » (Lafortune, 2012, p. 11). L'interactivité est en effet importante à considérer dans le secteur des métiers de la santé dans le sens où les professionnels sont régulièrement amenés à travailler en équipe pluridisciplinaire et où le point de vue de l'autre permet effectivement d'envisager l'action thérapeutique sous un autre angle.

IV.2. DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Le dispositif de simulation visé est proposé au sein du Laboratoire de Simulation des Métiers de la Santé (SimLabS) de l'Université libre de Bruxelles et de la Haute École Libre de Bruxelles Ilya Prigogine. Il s'intègre dans le programme de la troisième année de formation des sages-femmes, précisément dans le cadre du cours de « soins périnataux généraux et exercices de néonatalogie ». Ce cours de 40 heures consiste en des activités de formation pratiques intitulées « laboratoires » d'une durée de 2 heures chacune. Il vise l'acquisition d'actes techniques spécifiques au contexte de la néonatalogie (habillage stérile, prise de sang au cordon,

mise en place d'une perfusion sur un nouveau-né, etc.). Précisément, 30 heures sont dédiées à l'apprentissage et à l'exercice de ces actes techniques. Dix heures sont ensuite consacrées à des mises en situation clinique visant à articuler ces techniques entre elles afin de dégager des séquences d'actions thérapeutiques pertinentes. Cinq situations cliniques sont ainsi simulées : la mobilisation du nouveau-né en incubateur, la réanimation du nouveau-né, l'examen du nouveau-né, la prise en charge d'une hémorragie de la délivrance et la prise en charge d'une césarienne à un jour. Ces simulations permettent de mobiliser certaines techniques abordées dans le cadre du cours de « soins périnataux généraux et exercices de néonatalogie », mais également des notions théoriques abordées dans le cadre de la formation. Les notions du cours de pathologie obstétricale par exemple sont spécifiquement mobilisées au travers de la simulation de l'hémorragie de la délivrance, où la temporalité des actions est particulièrement importante puisque la situation peut engager le pronostic vital de la patiente. Aussi, les délais de reconnaissance des signes cliniques et les délais d'actions qui s'ensuivent doivent être les plus rapides possibles afin d'assurer la stabilité des paramètres vitaux de la patiente.

Pour pouvoir reproduire certaines situations, comme celle de l'hémorragie de la délivrance, certaines de ces simulations requièrent l'utilisation de matériel très sophistiqué tel qu'un mannequin dit haute-fidélité, représentant une femme enceinte, totalement informatisé et capable de reproduire des paramètres ou des états vitaux semblables à la réalité (accouchement, hémorragie, désaturation, etc.).

IV.2.1. La situation-type étudiée

Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons à un « laboratoire » de simulation, précisément, celui de l'hémorragie de la délivrance. Concrètement, cette simulation s'adresse à des petits groupes d'une dizaine d'étudiants. Au sein d'un groupe, trois acteurs sont désignés afin de jouer les rôles assignés dans le scénario (deux acteurs joueront le rôle des sages-femmes, un acteur jouera le rôle du futur papa, le rôle de la maman étant assuré par le mannequin). Les autres membres du groupe investissent quant à eux le rôle d'observateur. Ils sont disposés dans un local à part où le scénario simulé est retransmis en direct sous forme vidéo via un système de caméras. Cette délocalisation des observateurs permet de ne pas perturber le jeu des acteurs.

IV.2.2. Mise en œuvre

Une séance de simulation est structurée en trois phases : le briefing, la séance de simulation et le débriefing. L'activité de simulation axée sur l'hémorragie de la délivrance se déroule de la manière suivante.

Lors du briefing, la consigne est donnée aux observateurs d'identifier, sur base d'une grille d'observation, les actions menées tout au long du scénario par les deux acteurs jouant le rôle des sages-femmes. Précisément, il leur est demandé d'observer la chronologie des actions, les délais

clés de la situation (comme par exemple, le délai entre la fin de la délivrance et l'identification du saignement anormal) et la communication entre soignants, ainsi qu'entre le soignant et la patiente ou son mari. Les acteurs sages-femmes sont quant à eux briefés sur le contexte de la prise en charge. L'acteur qui jouera le rôle du papa est lui informé de l'attitude à tenir dans ce scénario.

Le scénario se déroule dans une pièce totalement transformée en salle d'accouchement médicalisée afin d'augmenter ainsi l'immersion des acteurs dans un environnement qui soit le plus fidèle à la réalité hospitalière. Le système de caméras est très discret et permet de filmer la scène sans que cela ne soit perturbant pour les acteurs. Les formateurs sont placés derrière des vitres teintées : ils peuvent ainsi veiller au bon déroulement du scénario en ajustant par ordinateur les paramètres du mannequin en fonction des actions-réactions des acteurs. Le mannequin haute-fidélité est programmé afin de pouvoir simuler une hémorragie post-partum.

Une fois le scénario terminé, les acteurs et les formateurs rejoignent les observateurs et le débriefing peut alors commencer. Le débriefing est de type réflexif et se veut interactif. L'enregistrement du scénario simulé n'est pas (re)visionné pendant le débriefing, ni de manière différée. Le débriefing se structure de la manière suivante : un premier temps du débriefing est consacré au ressenti et au vécu des différents participants (acteurs et observateurs) ; un deuxième temps, plus long, est ensuite dédié à l'analyse des actions réalisées. Ce temps d'analyse comprend la description des actions réalisées. Ensuite, les participants sont amenés à argumenter leurs actions : pourquoi ? Comment ? À quelles fins ? Quels étaient les points forts ? Les points à améliorer ? Les difficultés rencontrées ? En guise de conclusion, un troisième temps est finalement destiné à synthétiser de façon active et participative les apprentissages réalisés suite à la séance de simulation.

Enfin, même si les formateurs sont relativement autonomes dans l'organisation du dispositif de formation, il convient de noter que ceux-ci doivent, tout comme dans le dispositif de formation des policiers, faire face à des contraintes institutionnelles telles que le temps imparti pour les simulations, le nombre de futures sages-femmes à former.

V. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

En Belgique francophone, la formation des enseignants est organisée par différents opérateurs selon le niveau d'enseignement auquel se destine le futur enseignant¹⁵. Plus précisément, Hautes Écoles, Instituts d'Enseignement de Promotion Sociale et Universités se répartissent la formation des enseignants. L'une des particularités de cette organisation est que le système éducatif considéré forme de manière très différente les (futurs)

15. Même si, au moment d'écrire ces lignes, une réforme en profondeur de la formation initiale des enseignants est en cours en Belgique francophone et vise notamment à intégrer davantage les différentes formations initiales d'enseignants.

enseignants. Ainsi, la formation des enseignants du niveau maternel au niveau secondaire inférieur se réalise en trois ans dans une Haute École. La formation est considérée comme simultanée dans le sens où contenus disciplinaires et contenus didactiques/pédagogiques sont abordés de manière synchrone tout au long des trois années de formation. À l'inverse, dans le cas de la formation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), la formation est universitaire, dure 300 heures et survient après l'obtention d'un master (ou parallèlement à celui-ci dans le cadre d'un master dit « à finalité didactique »).

Malgré ces différences, chacun des décrets relatifs à un niveau de formation (en Haute École ou à l'Université) présente un référentiel de compétences strictement identique. Si dans ces décrets, les axes et contenus de formation sont précisés, les opérateurs de formation gardent un certain degré de liberté quant aux situations de formation proposées.

V.1. STATUT DE LA RÉFLEXIVITÉ AU SEIN DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Au sein du référentiel de 13 compétences, présentant les finalités vers lesquelles la formation des enseignants doit tendre, la figure du praticien réflexif, notamment doté d'une identité professionnelle forte, est posée comme modèle vers lequel tendre (Beckers & Jardon, 2009 ; Derobertmasure, 2012). Très explicitement d'ailleurs, l'une des compétences de ce référentiel indique que la formation doit développer la capacité à « porter un regard réflexif sur sa pratique ». L'importance attribuée à cette compétence n'est pas une spécificité du système éducatif considéré ; au contraire, il s'agit d'une constante lorsque l'on s'intéresse, au point de vue international, aux référentiels sous-jacents à la formation initiale d'enseignants.

V.2. DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Dans le cadre de la formation des AESS de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE) et de la Faculté Warocqué d'Économie et Gestion (FWEG) de l'université de Mons, le dispositif pédagogique retenu est composé notamment de séances de simulation et plus particulièrement de séances de micro-enseignement (Wagner, 1998).

Dans le cadre des séances de micro-enseignement dont il est question dans cet article, chaque futur enseignant s'exerce à présenter une leçon de 40 minutes (sur la base d'une leçon qu'il a préparée) devant ses collègues endossant le rôle d'observateur ou celui d'élève de l'enseignement secondaire supérieur. Les collègues endossant le rôle d'élève jouent activement leur rôle en posant des questions, précisant leurs incompréhensions, etc. Ils complètent également une fiche « élève » dans laquelle ils font part à leur collègue de leur feedback et de la façon dont ils ont vécu la leçon en tant qu'élève. En ce qui concerne la validité écologique de cette situation, les auteurs du dispositif de formation ne prétendent nullement que les

futurs enseignants endossant le rôle d'élèves éprouvent exactement le même ressenti que de vrais élèves du secondaire. Néanmoins, au fil des années, il a été constaté que les futurs enseignants endossant le rôle d'élève éprouvent fréquemment des difficultés de compréhension similaires à celles de vrais élèves, lorsque la prestation du futur enseignant endossant le rôle d'enseignant manque de clarté. Par ailleurs, il convient de souligner que certains futurs enseignants reconnaissent que le fait d'endosser le rôle d'élève leur permet de se rendre compte d'éléments importants tels que la façon de vivre une leçon en tant qu'élève, ainsi que la motivation qui peut être ressentie ou non par les élèves. De leur côté, les collègues jouant le rôle d'observateur complètent une grille de supervision identique à celle utilisée par les maîtres de stage et les superviseurs de l'Université durant les stages dans les écoles secondaires. À l'issue de sa prestation, chaque futur enseignant reçoit l'enregistrement audiovisuel de sa prestation ainsi que les feedbacks de ceux ayant endossé le rôle d'élève et d'observateur.

Après avoir pris connaissance de ces éléments (vidéo et documents remis par les collègues), chaque futur enseignant est confronté à l'enregistrement audiovisuel de son activité et invité à expliciter, montrer et commenter les éléments significatifs pour lui de cette activité, en présence d'un interlocuteur (à savoir, le formateur). Les débriefings (avec recours à la vidéo) menés dans le cadre de ce dispositif de formation appartiennent à la famille de méthodes appelée « réflexion partagée » où le rôle du superviseur consiste à accompagner le futur enseignant dans la reconstruction subjective de l'activité qu'il a menée (Tochon, 1996). Dans le cadre du dispositif présenté, chaque futur enseignant doit, sur la base de l'enregistrement vidéo et des feedbacks des collègues, sélectionner deux scènes d'une durée maximale de 5 minutes à analyser avec le superviseur. Aucun autre cadrage relatif à cette sélection n'est imposé à l'étudiant.

Lors de la séance de débriefing à deux, l'étudiant et le superviseur (qui est aussi le chercheur) visionnent les deux extraits retenus par l'étudiant. L'ensemble de la séance est également enregistré. Dans le cadre de cet échange, le superviseur et le futur enseignant disposent tous les deux de la possibilité de prendre la parole sur les actions qui ont été menées par le futur enseignant pendant le cours simulé.

Enfin, en dépit de la relative autonomie dont les formateurs disposent dans l'organisation du dispositif de formation, leur activité en simulation reste soumise, tout comme celle des formateurs dans le dispositif de formation des policiers et des sages-femmes, à différentes contraintes telles que le temps imparti pour les simulations, le nombre de futurs enseignants à former.

VI. DESCRIPTION MÉTHODOLOGIQUE DES RECHERCHES MISES EN PLACE

De manière identique, les analyses réalisées ont nécessité l'enregistrement et la transcription de l'ensemble des propos tenus dans le cadre des

débriefings. Ce matériau a ensuite fait l'objet d'une analyse catégorielle des propos, via un découpage en unités de sens, sur base du modèle des processus réflexifs¹⁶ de Derobertmasure (2012). Cette catégorisation s'est opérée en deux temps. Dans un premier temps, le codage des interventions des futurs professionnels a été réalisé selon que ces interventions comportent ou non des traces des processus réflexifs, et ce, afin de respecter le principe d'exhaustivité du codage. Les interventions des futurs professionnels sortant du cadre de la réflexivité ont ainsi été codées dans la catégorie « autres interventions ». Cette catégorie se compose d'interventions assez diverses telles que des plaisanteries, des approbations des propos du formateur. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une catégorisation plus fine des interventions comportant des traces des propos réflexifs en regard des différents processus réflexifs du cadre théorique retenu.

VI.1. DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES POLICIERS

L'analyse des données a porté sur 25 débriefings post-simulation couvrant 5 situations-types différentes (voir Tableau 2). La durée moyenne des débriefings est de 22 minutes. Au total, 62 aspirants-policiers (41 hommes et 21 femmes) et 8 formateurs (tous masculins) ont participé à cette recherche. Les aspirants-policiers font tous partie de la même promotion (2012-2013) et sont tous, lors de l'étude, en fin de formation initiale. Parmi les formateurs, nous comptons quatre commissaires de police et quatre inspecteurs principaux. Lors de l'étude, ils sont âgés entre 36 ans et 50 ans. Ils ont en moyenne 24 ans d'ancienneté dans la police et 6 ans d'ancienneté en tant que formateur. Ils peuvent donc être considérés comme expérimentés à la fois en tant que policiers professionnels et en tant que formateurs à l'école de police. Parmi les formateurs, seuls deux ont suivi une formation spécifique (formation de formateurs) dispensée par l'école de police. Cette formation permet surtout de se familiariser avec différentes méthodes (dont celle relative à la simulation). Elle est courte (5 jours), généraliste et non obligatoire. Enfin, il convient de noter que les formateurs sont généralement affectés en simulation à des champs d'intervention qu'ils connaissent bien. On peut mentionner ici les fonctions exercées par deux formateurs. Ceux-ci sont membres de la cellule des personnes disparues de la Police Fédérale. Ces formateurs sont uniquement impliqués dans les simulations en lien avec la situation-type « disparition inquiétante ». Enfin, il convient de noter que ces 8 formateurs ne gèrent pas seulement les simulations, ils dispensent aussi des cours théoriques portant sur les actions policières et procédures prescrites.

16. La grille de codage dont il est question dans cet article a déjà fait l'objet d'une procédure de validation dans plusieurs recherches (Bocquillon, Dehon, & Derobertmasure, 2015 ; Derobertmasure, 2012 ; Derobertmasure, Dehon, & Bocquillon, 2015) par contrôle de la fiabilité inter-codeurs, sur la base de la formule de Miles et Huberman (2003, p. 126) : nombre d'accords entre les codages / (nombre d'accords + nombre de désaccords entre les codages).

TABLEAU 2. Principales caractéristiques des données recueillies dans le cadre de la formation initiale des futurs policiers

TABLE 2. Main characteristics of data collected in the initial training of the future police officers.

	Nombre de situations-types	Nombre de débriefings	Durée moyenne des débriefings (en minutes)	Nombre de futurs policiers	Nombre de formateurs
Corpus – Débriefings Formation policiers	5	25	22	62	8

VI.2. DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES SAGES-FEMMES

Quarante-neuf futures sages-femmes (48 femmes et 1 homme) ont participé à cette recherche. Elles sont toutes en troisième année d'étude sage-femme. Elles ont été réparties en 5 groupes (4 groupes de 10 futures sages-femmes et 1 groupe de 9 futures sages-femmes). Les séances de simulation sont planifiées à l'horaire par groupe de futures sages-femmes. Trois enseignantes ont animé l'ensemble des débriefings. Elles ont respectivement 12, 11 et 28 ans d'ancienneté en tant que sage-femme. Deux enseignantes sont titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES). L'une d'entre elles a récemment bénéficié d'une formation au débriefing post-simulation¹⁷. Toutes les trois assurent l'encadrement de séances de simulation haute-fidélité au sein de la formation sage-femme depuis 3 ans.

Comme l'indique le Tableau 3, les données ont été récoltées sur base des 5 débriefings post-simulation réalisés suite au scénario de l'hémorragie de la délivrance au cours de l'année académique 2016-2017. Les débriefings durent en moyenne 45 minutes.

TABLEAU 3. Principales caractéristiques des données recueillies dans le cadre de la formation initiale des futures sages-femmes

TABLE 3. Main characteristics of data collected in the initial training of the future midwives

	Nombre de situations-types	Nombre de débriefings	Durée moyenne des débriefings (en minutes)	Nombre de futures sages-femmes	Nombre de formateurs
Corpus – Débriefings Formation sages-femmes	1	5	45	49	3

17. Il s'agit ici d'une formation visant à développer chez les enseignantes la posture de « facilitateur de l'apprentissage » en mettant un accent particulier sur l'élaboration de feedbacks appropriés pour permettre l'apprentissage dans un environnement stimulant et sécurisant.

VI.3. DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les données présentées dans cet article sont issues de l'analyse de contenu thématique des 10 débriefings (entretiens de débriefing) menés durant l'année académique 2011-2012 (voir Tableau 4). Huit futures enseignantes (5 issues de la FWEG et 3 issues de la FPSE) et deux futurs enseignants (1 issu de la FWEG et 1 issu de la FPSE) ont participé à l'activité de débriefing. Ces futurs enseignants ont des profils proches : au moment du recueil des données, six futurs enseignants n'avaient aucune expérience dans l'enseignement et quatre enseignaient depuis moins d'un an.

Ces débriefings étaient encadrés par deux superviseurs, qui occupent à la fois le rôle de superviseur et celui de chercheur puisque leur objet d'étude, à savoir l'analyse des traces de réflexivité et des gestes professionnels, porte sur le dispositif de formation mis en place et dans lequel ils interviennent. Lors de l'année 2011-2012, ils possédaient des profils très proches (diplômation bachelier (Haute École pédagogique) et master (Sciences de l'Éducation orienté vers la formation d'enseignants), fonctions occupées au sein de l'institution de formation proches (assistant et assistant de recherche), thématique de recherche identique (formation des enseignants), âge très proche (29 et 30 ans)). Les débriefings durent en moyenne 54 minutes.

TABLEAU 4. Principales caractéristiques des données recueillies dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants

TABLE 4. Main characteristics of data collected in the initial training of the future teachers

	Nombre de situations-types	Nombre de débriefings	Durée moyenne des débriefings (en minutes)	Nombre de futurs enseignants	Nombre de formateurs
Corpus – Débriefings Formation enseignants	1	10	54	10	2

VII. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES DIFFÉRENTES RECHERCHES

VII.1. RÉPARTITION GLOBALE DES INTERVENTIONS DES POLICIERS, DES SAGES-FEMMES ET DES ENSEIGNANTS LORS DES DÉBRIEFINGS

TABLEAU 5. Fréquence des interventions comportant des traces des processus réflexifs et des autres interventions pour les futurs policiers, les futures sages-femmes et les futurs enseignants lors des débriefings

TABLE 5. Frequency of speeches containing clues of reflective processes and other interventions for the future police officers, future midwives and future teachers during debriefings

	Interventions comportant des traces des processus réflexifs (tous niveaux confondus)	Autres interventions	TOTAL
Résultats policiers	40.0 %	60.0 %	100.0 %
Résultats sages-femmes	48.9 %	51.1 %	100.0 %
Résultats enseignants	79.1 %	20.9 %	100.0 %

Les résultats présentés dans le tableau 5 montrent que les interventions des futurs policiers observés lors des débriefings visent peu à porter un regard réflexif sur leur pratique. La majorité de leurs interventions ont été codées dans la catégorie « autres interventions » (ce qui représente 60 % du total de leurs interventions, tous débriefings confondus). En effet, ces futurs policiers interviennent le plus souvent pour répondre aux questions théoriques formulées par les formateurs (par exemple : « F3 : “Dans quel cadre un officier de police judiciaire a-t-il des compétences plus hautes que vous ?”, Aspirant : “Dans le cadre d’un flagrant délit” ») (ce qui représente 39 % des interventions codées dans la catégorie « autres interventions ») ou pour confirmer les propos de ces derniers (par exemple : « ouais ! » ; « ouais, voilà ! ») (ce qui représente 10.7 % des interventions codées dans la catégorie « autres interventions »).

En ce qui concerne les futures sages-femmes concernées par cette étude, nous constatons qu’un peu plus de la moitié de leurs interventions (ce qui représente plus précisément 51.1 % du total de leurs interventions, tous débriefings confondus) ont été codées dans la catégorie « autres interventions ». Leurs interventions visent le plus souvent à exprimer les émotions ressenties au cours de la simulation (exemples : « C’est hyper stressant... » (étudiante 1 – débriefing 1) ; « C’est super dur parce que c’est pas des vraies personnes et on sait qu’il y a des gens qui nous regardent » (étudiante 2 – débriefing 4)) ou encore à émettre des commentaires sur le mannequin haute-fidélité utilisé pour la simulation (exemple : « Je ne

savais pas trop pour l'utérus... le tonus... Y a moyen de le régler sur le mannequin ? » (étudiante 2 – débriefing 3)).

L'analyse des interventions des enseignants ici observés ne nous permet pas d'aboutir au même constat. En effet, nous constatons que la majeure partie des interventions émises par ces futurs enseignants sont de nature réflexive (ce qui représente 79.1 % du total de leurs interventions, tous débriefings confondus).

VII.2. ANALYSE ET RÉPARTITION DES INTERVENTIONS COMPORTANT DES TRACES DES PROCESSUS RÉFLEXIFS ÉMIS PAR LES POLICIERS, LES SAGES-FEMMES ET LES ENSEIGNANTS

Le tableau 6 permet d'apprécier la répartition globale des interventions comportant des traces des processus réflexifs (et de leur niveau) mobilisés par les futurs policiers, sages-femmes et enseignants observés durant les débriefings.

TABLEAU 6. Répartition des interventions comportant des traces des processus réflexifs selon leur niveau et des autres interventions pour les futurs policiers, les futures sages-femmes et les futurs enseignants lors des débriefings

TABLE 6. Distribution of speeches containing traces of reflective processes according to their level and other interventions for the future police officers, future midwives and future teachers during debriefings

	Processus réflexifs (niveau 1)	Processus réflexifs (niveau 2)	Processus réflexifs (niveau 3)	Autres interventions	TOTAL
Résultats policiers	18.7 %	19.5 %	1.8 %	60.0 %	100.0 %
Résultats sages-femmes	12.5 %	26.3 %	10.2 %	51.1 %	100.0 %
Résultats enseignants	53.9 %	13.9 %	11.2 %	20.9 %	100.0 %

Les résultats révèlent que tous les niveaux de processus réflexifs sont investis par ces futurs professionnels mais dans des mesures différentes en fonction des formations. L'analyse des interventions des futurs policiers montre qu'il s'agit surtout d'interventions comportant des traces de processus réflexifs de niveau 1 et de niveau 2 (et quasiment jamais de niveau 3). Au niveau des futures sages-femmes, les processus de niveau 2 sont plus largement investis par les formés que les processus de niveau 1 et 3, ceux-ci étant mobilisés dans des proportions quasi-équivalentes. Dans le cas de la formation des enseignants, la proportion d'interventions comportant des traces de processus réflexifs de niveau 1 est plus importante. Les interventions comportant des traces des processus de niveau 2 et de niveau 3 apparaissent quant à eux dans des proportions quasi-similaires.

Le tableau 7 permet d'apprécier, par niveau, la répartition des interventions comportant des traces des processus réflexifs émises par les futurs policiers, sages-femmes et enseignants observés durant les débriefings.

TABEAU 7. Répartition, par niveau, des interventions comportant des traces des processus réflexifs pour les futurs policiers, sages-femmes et enseignants lors des débriefings

TABLE 7. Distribution by level of speeches containing clues of reflective processes for future police officers, midwives and teachers during debriefings

	Répartition des interventions comportant des traces des processus réflexifs émises par les futurs policiers	Répartition des interventions comportant des traces des processus réflexifs émises par les futures sages-femmes	Répartition des interventions comportant des traces des processus réflexifs émises par les futurs enseignants
Processus réflexifs de niveau 1			
Narrer/décrire	12.4 %	9.1 %	49.2 %
Pointer difficultés/problèmes	9.5 %	3.2 %	9.1 %
Prendre conscience	5.8 %	4.7 %	8.8 %
Questionner	19.0 %	9.5 %	1.1 %
Processus réflexifs de niveau 2			
Diagnostiquer	2.6 %	0.4 %	0.5 %
Évaluer	19.3 %	30.3 %	10.9 %
Intentionnaliser	4.5 %	1.6 %	3.3 %
Légitimer	22.4 %	21.3 %	2.9 %
Processus réflexifs de niveau 3			
Proposer une ou des alternatives à sa pratique	3.5 %	8.3 %	12.3 %
Explorer une ou des alternatives à sa pratique	0.2 %	2.4 %	1.4 %
Théoriser	0.8 %	9.5 %	0.5 %

L'analyse des interventions comportant des traces des processus réflexifs de niveau 1 émises par les futurs policiers, sages-femmes et enseignants montre qu'ils interviennent le plus souvent pour narrer/décrire leur pratique (ce qui représente respectivement 12.4 %, 9.1 % et 49.2 % du total des interventions comportant des traces des processus réflexifs émises, tous débriefings confondus).

L'analyse des interventions comportant des traces des processus réflexifs de niveau 2 émises par les futurs policiers, sages-femmes et ensei-

gnants montre qu'ils interviennent le plus souvent pour évaluer leur pratique (ce qui représente respectivement 19.3 %, 30.3 % et 10.9 % du total des interventions comportant des traces des processus réflexifs émises, tous débriefings confondus). Il convient de noter que, contrairement aux futurs enseignants, les futurs policiers ainsi que les futures sages-femmes interviennent aussi souvent pour légitimer leur pratique (ce qui représente 22.4 % pour les policiers et 21.3 % pour les sages-femmes, contre seulement 2.9 % pour les enseignants, du total des interventions comportant des traces des processus réflexifs émises, tous débriefings confondus).

L'analyse des interventions comportant des traces des processus réflexifs de niveau 3 émises par les futurs policiers, sages-femmes et enseignants montre qu'ils interviennent le plus souvent pour proposer une ou des alternative(s) à leur pratique (ce qui représente respectivement 3.5 %, 8.3 % et 12.3 % du total des interventions comportant des traces des processus réflexifs émises, tous débriefings confondus).

Le tableau 8 permet d'apprécier plus particulièrement la répartition des interventions comportant des traces des processus de légitimation (réexprimées ici en valeur relative de 100 %) émises par les futurs policiers, sages-femmes et enseignants observés durant les débriefings.

TABLEAU 8. Répartition des interventions comportant des traces des processus de légitimation pour les futurs policiers, les futures sages-femmes et les futurs enseignants

TABLE 8. *Distribution of speeches containing clues of legitimation processes for future police officers, future midwives and future teachers*

	Répartition des interventions comportant des traces des processus de légitimation émises par les futurs policiers	Répartition des interventions comportant des traces des processus de légitimation émises par les futures sages-femmes	Répartition des interventions comportant des traces des processus de légitimation émises par les futurs enseignants
Processus réflexifs de niveau 2			
Légitimer sa pratique selon une préférence	2.2 %	7.4 %	37.5 %
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments théoriques/éthiques	34.0 %	7.4 %	6.7 %
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments liés à un manque de connaissances/d'expérience	8.0 %	/	/
Légitimer en fonction d'arguments contextuels	55.8 %	85.2 %	55.8 %

Les résultats montrent que lorsque les futurs policiers, sages-femmes et enseignants impliqués dans cette étude légitiment leur pratique, ils le font le plus souvent en fonction d'arguments contextuels.

Pour les futurs policiers et sages-femmes, la légitimation en fonction du contexte est liée, d'une part, à la situation professionnelle à laquelle ils sont confrontés et d'autre part, aux limites du dispositif (exemple chez les futurs policiers : « *On n'a pas pensé à le faire parce qu'à chaque fois qu'on appelle, le renfort du CIC [centre d'information et de commandement de la police], on ne l'a pas* » ; exemple chez les futures sages-femmes : « *J'ai pas épongé le placenta comme on voit en cours parce que... fin... il est en plastique quoi...* »).

De leur côté, les futurs enseignants ici observés utilisent la légitimation en fonction d'arguments contextuels dans deux cas de figure. D'une part, comme pour les futurs policiers et sages-femmes, la légitimation en fonction du contexte est liée aux limites du dispositif et notamment au fait que les élèves ne sont pas de vrais élèves (par exemple : « *Enfin, sachant que je ne suis pas dans le contexte réel, j'ose moins remettre en question l'abréviation qu'on m'a donnée* »). D'autre part, les rares futurs enseignants qui disposent déjà d'une expérience d'enseignant s'en servent pour justifier l'adaptation de leurs actions d'une classe à l'autre en fonction du contexte (par exemple : « *J'essaye de... en plus bon cette année pour mes cinquièmes, sixièmes, ce sont des chouettes classes, donc je peux faire ce genre de choses. L'année passée, ça aurait été plus difficile, ils étaient 28, pas spécialement motivés, donc il y a aussi le contexte de la classe qui joue beaucoup* »).

Il convient également de relever que les futurs policiers légitiment aussi leur pratique, et ce, de façon non négligeable en fonction d'arguments théoriques en lien avec la formation reçue (procédures prescrites) (par exemple : « *Moi je ne l'ai pas laissé seul parce que depuis le début du volet inspecteur, on me dit toujours qu'on ne peut pas quitter son collègue, qu'on ne peut pas rester tout seul... dans n'importe quel cas* »), ce qui s'avère très peu le cas des futures sages-femmes et enseignants ici observés. Aussi, les futurs enseignants tendent plutôt à légitimer leur pratique en fonction de leurs préférences (par exemple : « *Je trouve que dans le secondaire supérieur, si les élèves, si c'est une classe qui d'emblée aime participer, désigner quelqu'un... Je vois pas trop l'intérêt. Je préfère demander qui veut y aller tout simplement* »). Ces résultats, discutés dans la section suivante, s'expliquent notamment par le fait qu'il existe peu de consensus quant aux normes/modèles à respecter dans le cadre du métier d'enseignant (voir par exemple le débat entre les tenants de différentes approches pédagogiques synthétisé par Derobertmeasure, Bocquillon et Demeuse (2019)).

VIII. DISCUSSION/CONCLUSION

Cet article a ambitionné de traiter la question de la réflexivité dans une perspective transprofessionnelle, à partir d'un modèle de lecture commun permettant d'analyser des traces de réflexivité produites dans le cadre

de formations professionnelles. Cette publication montre que ce modèle, produit sur la base de la littérature centrée sur la profession de l'enseignement, permet, par une entrée centrée sur les processus réflexifs (et donc déconnectée des savoirs et des mondes professionnels en jeu), de caractériser les traces de réflexivité de professionnels (en formation) de plusieurs domaines. De cette analyse ressortent d'ailleurs plusieurs constats synthétisés et discutés à la suite. Aussi, il convient de souligner que le choix d'une approche par la notion de processus a le mérite de contribuer à opérationnaliser, et ce, de façon relativement transparente, le concept de réflexivité au sujet duquel, pour rappel, la littérature révèle un manque cruel de consensus conceptuel. Enfin, bien que fournissant aux chercheurs et formateurs des éléments de réponses aux questions « comment définir la réflexivité, comment l'évaluer et comment la développer ? », l'utilisation de cette grille de codage peut s'avérer complexe et chronophage pour ses différents bénéficiaires, à savoir les chercheurs, les formateurs, mais aussi les futurs professionnels. C'est pour cette raison que des outils pédagogiques permettant à ces différents bénéficiaires de s'approprier la grille de codage de Derobertmeasure (2012) sont actuellement créés et testés dans le cadre de recherches en cours. En effet, l'un des buts ultimes de la démarche de création et de mise à l'épreuve de la grille de codage de Derobertmeasure (2012) est que les futurs professionnels eux-mêmes puissent s'en servir pour se poser différentes questions sur leur pratique, en vue de porter un regard réflexif le plus exhaustif possible sur celle-ci. La réflexivité est donc ici conçue comme « *une compétence pouvant faire l'objet d'une « didactisation » paramétrée par des outils d'aide à la rédaction réflexive* » (Derobertmeasure, 2012, p. 459). À titre d'exemple, la mise à disposition d'outils pédagogiques permettant aux futurs professionnels de découvrir la grille de manière « vulgarisée », voire de résultats de recherches tels que ceux qui sont présentés dans cet article, devrait leur permettre de se rendre compte qu'il est nécessaire de décrire objectivement sa pratique (niveau 1), mais aussi de prendre du recul par rapport à celle-ci (niveau 2) et de se tourner vers les futures expériences pratiques (niveau 3).

VIII.1. L'INVESTISSEMENT DES FUTURS POLICIERS, SAGES-FEMMES ET ENSEIGNANTS DANS UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Globalement, en ce qui concerne les futurs professionnels impliqués dans le cadre de cette étude, les résultats montrent que contrairement aux futurs enseignants, l'investissement des futurs sages-femmes et policiers dans une démarche réflexive reste faible.

Plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer de tels résultats. Pour rappel, l'activité des formateurs et l'activité des formés peuvent être ici vues selon le modèle de double régulation, comme étant à la fois déterminées par des caractéristiques individuelles et situationnelles (Leplat, 1997). Aussi, la construction des compétences professionnelles chez les formés va avoir lieu d'une part, par l'activité engendrée dans la situation

de simulation et d'autre part, par les médiations des formateurs¹⁸ (Samurçay & Rogalski, 1998). Ainsi, dans cet article, nous développons trois variables qui, au regard de ce qui précède, nous paraissent particulièrement importantes dans les formations par simulation : le profil professionnel des formateurs, le profil professionnel des formés et les contraintes institutionnelles.

VIII.1.1. Le profil professionnel des formateurs et des formés

Au sein de l'école de police, les formateurs sont, pour rappel, tous policiers et gèrent tant les cours théoriques que les simulations. Lors des séances de simulation, ces formateurs tendent à se comporter comme ils le font en salle de cours, c'est-à-dire en se posant comme ceux « qui savent » et en considérant les futurs policiers comme ceux « qui ne savent pas ». Ils enseignent de manière théorique le prescrit et utilisent la simulation comme un outil permettant d'appliquer une première fois le prescrit dans les situations-types. Ainsi, lors des débriefings, il s'agit surtout pour les formateurs de pointer les écarts et de rappeler les procédures prescrites aux futurs policiers (Dubois & Van Daele, 2018).

Notons également que pour mener à bien les formations par simulation, les ressources pédagogiques dont disposent les formateurs sont souvent limitées (Courtin-Laniel, 2015 ; Vidal-Gomel, Boccara, Rogalski, & Delhomme, 2008). Cela s'avère notamment le cas pour les formateurs de l'école de police concernés par cette recherche. La plupart d'entre eux n'ont suivi aucune formation pour exercer cette fonction. Ils ont ainsi tendance à s'appuyer sur leurs repères professionnels pour gérer les simulations. Ils agissent alors avec les futurs policiers comme ils le feraient s'ils étaient eux-mêmes confrontés en tant que professionnels à la situation. On retrouve ici un résultat déjà mis en évidence par Fauquet-Alekhine et Maridonneau (2011). Plus précisément, les formateurs mettent en avant leur expertise et imposent aux futurs policiers leur façon de faire qui semble-t-il, tend à respecter les procédures qu'ils enseignent dans le cadre des cours théoriques.

Un constat assez similaire peut être dressé en ce qui concerne les formatrices chargées de la conduite des simulations dans le cadre de la formation des sages-femmes. Avant de devenir formatrice au sein de la Haute École, elles ont exercé pendant plusieurs années le métier de sage-femme. Leur ancienneté dans le métier leur a permis d'acquérir une certaine expertise professionnelle. Il convient d'ailleurs de noter qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, les formateurs sont engagés en Haute École sur base de leur expertise disciplinaire. Bien qu'une formation pédagogique d'une année (cf. le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Adaptées à l'Enseignement Supérieur ou CAPAES) soit exigée dans les 6 ans à dater

18. Le lecteur intéressé par une mise en lien entre l'activité des formateurs et celle des formés peut consulter Derobertmasure et Robertson (2014) lesquels ont développé, via la fonctionnalité de séquences de codes proposée par le logiciel QDA MINER, une méthodologie permettant d'établir, statistiquement, le lien entre la nature des propos du formateur et les manifestations de réflexivité chez les formés.

de l'engagement de ces professionnels dans l'enseignement supérieur, nous constatons que la formation pédagogique dont bénéficient ces formatrices reste relativement pauvre. Pour rappel, seules deux formatrices sont titulaires du CAPAES. En outre, l'usage de la simulation dans la formation des sages-femmes au sein de l'école, ici considérée, est relativement récent. En effet, le dispositif a été mis en place il y a seulement trois ans. Aussi, il convient de noter que seule une formatrice a suivi une formation au débriefing post-simulation. Tout comme chez les policiers, ce manque de formation à la conduite des simulations amène les formatrices à davantage s'appuyer sur leur expertise disciplinaire et à imposer aux futures sages-femmes leurs propres séquences d'actions.

Dans le domaine de la formation des enseignants, le profil des formateurs est très différent dans le sens où les formateurs aux commandes du dispositif étudié sont détenteurs d'un master en Sciences de l'Éducation, spécialisé dans le domaine de la formation des enseignants. De plus, ces deux formateurs sont également des chercheurs menant des travaux de recherche dans le domaine du développement professionnel des enseignants. Comme le montre cette description des profils des formateurs, une grande disparité existe entre d'une part, des professionnels de terrain, devenus formateurs (dans le meilleur des cas, après une formation très courte) et le cas des formateurs d'enseignants dont l'expertise professionnelle est celle du développement professionnel des enseignants. Ces différences expliquent certainement en partie les différences de résultats constatées.

Enfin, chez les formés, il convient de relever que le rapport de proximité à la pratique professionnelle n'est pas similaire pour les trois professions visées dans cet article. En effet, contrairement aux policiers et aux sages-femmes, les futurs enseignants ne se trouvent pas face à une situation totalement nouvelle pour eux : s'agissant d'une pratique d'enseignement, ils se trouvent ici placés de « l'autre côté de la barrière » d'une situation qu'ils ont vécue depuis qu'ils ont entamé leur scolarité : s'il ne s'agit pas ici de mettre sur le même pied d'égalité l'expérience d'élève et l'expérience du métier, il est indéniable que d'avoir été au contact, durant des milliers d'heures, de professionnels d'un même domaine (ici l'enseignement) permet aux futurs enseignants de disposer d'expériences à partir desquelles ils peuvent alimenter leur pratique et leur prise de distance par rapport à cette pratique. Par exemple, il peut être constaté que les futurs enseignants reproduisent des gestes professionnels observés chez leurs enseignants, on parle alors d'isomorphisme pédagogique ; cela transparait dans le débriefing, par exemple via une légitimation basée sur la tradition (je procède comme ceci car l'un de mes enseignants procédait de la sorte). Aussi, pour les futurs policiers et futurs sages-femmes, il s'avère plus difficile de reproduire des gestes professionnels de par la confrontation plus rare (en tant que civils) au métier. Ceci impacte différemment chez ces formés, l'expression d'un « point de vue personnel » et plus globalement le développement d'un regard réflexif sur leur pratique professionnelle.

VIII.1.2. Les contraintes organisationnelles

Les conditions dans lesquelles se déroulent les simulations (et notamment les débriefings) peuvent constituer des contraintes pour le développement des compétences réflexives. Parmi ces contraintes, on retrouve par exemple le temps imparti pour les simulations, le nombre de candidats à former. Face à ces contraintes, il convient de noter que les formateurs de l'école de police, les formatrices impliquées dans la formation des sages-femmes, ainsi que les formateurs d'enseignants développent des stratégies de compromis visant surtout l'organisation des simulations. Ces résultats vont dans le même sens que ceux déjà mis en évidence par Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhhine et Guibert (2011). Chez les policiers, on constate que les formateurs augmentent notamment le nombre d'aspirants-figurants dans les simulations, et ce, afin de faire participer tous les aspirants dans le temps disponible. Les formatrices de la Haute École confrontent, quant à elles, aux situations simulées deux futur(e)s sages-femmes en même temps et non un(e) seul(e) comme c'est le cas habituellement sur le terrain. De leur côté, les formateurs d'enseignants sont contraints de raccourcir légèrement la durée des débriefings individuels lorsque le nombre de futurs enseignants inscrits est élevé. De la même manière, le manque de ressources amène certains formateurs de l'école de police à mettre fin très rapidement aux séances de simulation. Toutes ces stratégies ne sont pas sans effet sur l'activité des futurs professionnels en simulation et, au-delà, sur la construction de leur compétence réflexive et autres compétences inhérentes à leur métier. En effet, elles entravent les conditions nécessaires à un apprentissage expérientiel et réflexif. Il convient de noter que lorsque les futurs professionnels interviennent en tant que figurants ou lorsque les formateurs mettent rapidement fin aux séances de simulation, cela ne favorise évidemment ni l'expérience par l'action (en cours de séance), ni l'analyse réflexive sur la pratique lors du débriefing. Il en va de même lorsque les futures sages-femmes interviennent en binôme car dans ce cas, cela amène fréquemment l'un(e) des deux, et ce, malgré lui/elle, à adopter une position très passive (tant du point de vue de la production effective de gestes professionnels au cours de la simulation que de celui de la production d'interventions comportant des traces des processus réflexifs au cours du débriefing).

VIII.2. LÉGITIMER SA PRATIQUE : ENTRE RESPECT DE LA PRESCRIPTION ET AFFIRMATION DE SES PRÉFÉRENCES

Sur le terrain, le travail des policiers renvoie à de nombreuses procédures strictes à respecter ainsi qu'à des règles administratives liées à l'application de la loi. Aussi, dans bon nombre de formations renvoyant à des situations de travail dans lesquelles la gestion des risques est centrale (y compris la gestion des risques pour l'opérateur lui-même), la réglementation est souvent présentée comme la « théorie » à appliquer en pratique. Or, ce prescrit explicite rarement l'organisation des règles dans la règle-

mentation, ainsi que les liens entre ces règles, les risques et le domaine d'activité. L'absence de justification des procédures à respecter ne facilite pas un apprentissage fondé sur la compréhension.

Sur la base des résultats, il semblerait que les futurs policiers soient peu amenés, lors des débriefings, à porter un regard réflexif sur leur pratique. En outre, ils développent, en simulation, une activité peu orientée par la compréhension. Ils sont peu amenés à comprendre ce qui fonde les procédures, les problèmes auxquels elles permettent de répondre, ainsi que les propriétés de la situation à prendre en compte lors de leur application. Il n'y a pas vraiment de construction de règles. Aussi, lors des débriefings, nous remarquons qu'ils justifient de façon non négligeable l'application de telle ou telle procédure en fonction des prescriptions qui leur sont faites au cours de leur formation. Or, comme le montrent Mayen et Savoyant (1999), l'application des procédures ne peut se réduire à ses aspects d'exécution. L'application d'une procédure ne peut être dissociée d'un processus de construction de règles ; celui-ci est lié à la compréhension de l'activité.

Les résultats liés aux futures sages-femmes révèlent que ces dernières investissent plus largement la légitimation en fonction du contexte. On constate, d'une part, que les futures sages-femmes légitiment leur pratique en fonction des limites du dispositif. Comme déjà mentionné plus haut, l'apprentissage par la simulation reste occasionnel dans la formation des sages-femmes, ce qui peut expliquer le recours à ce type de processus réflexif. D'autre part, on note qu'ils/elles légitiment également leur pratique en fonction de la situation à laquelle ils/elles sont confronté(e)s. Dans le cadre de leur formation, les futures sages-femmes sont amenées à appliquer les différents protocoles de soins qui leur ont été enseignés de manière théorique. Toutefois, compte tenu de la complexité du corps humain et de la variabilité des réactions physiologiques et psychiques du patient, ces protocoles vus en cours ne peuvent pas toujours être appliqués tels quels, à savoir comme des procédures auxquelles nul ne peut déroger. Ainsi, même si certaines actions doivent obligatoirement être réalisées pour mener à bien la prise en charge, l'intervention en santé nécessite une adaptation permanente des soignants (et de la chronologie des actions) face à la singularité des situations pathologiques rencontrées, ce qui tend à confirmer la nécessité de concevoir des formations professionnelles « *intégrant « sécurité réglée », produite de façon descendante par les règles et les procédures prescrites, et « sécurité gérée » produite par les professionnels eux-mêmes* » (Vidal-Gomel, 2016, p. 155).

Les résultats relatifs aux futurs enseignants font apparaître, en ce qui concerne le processus de légitimation, une situation très différente en fonction des domaines professionnels analysés. En effet, très présente dans le discours des futurs policiers et des futures sages-femmes, la légitimation est relativement anecdotique chez les futurs enseignants. Ce constat fait apparaître un élément distinguant clairement ces univers professionnels, à savoir celui de l'importance octroyée à une norme faisant office de repère guidant l'action. Plus précisément, nous entendons là, dans le cas de la formation des policiers, de la référence à la Loi et, dans le cas de la formation des sages-femmes, la référence aux protocoles. Cela

est beaucoup plus rare dans le domaine de l'enseignement où aucune prescription pédagogique n'existe. C'est d'ailleurs le type de situation inverse qui s'observe pour une part au sein de cet univers puisque différentes méthodes pédagogiques, soutenues par différents experts, voire en tension, coexistent (Derobertmasure & Demeuse, 2017). Il n'est dès lors pas étonnant de constater que les futurs enseignants recourent nettement moins au processus de légitimation de leur pratique.

Ce positionnement des futurs professionnels peut également s'interpréter en regard d'un autre continuum, à savoir, celui relatif au statut de l'erreur, de sa visibilité et de son impact : de directement observable, pouvant invalider une action (vice de procédure) pour la police, voire même vitale dans le cadre de la profession des sages-femmes et des policiers, l'erreur peut, par contre, être très peu « traçable », voire insondable dans le cas de l'enseignement (si l'on exclut les erreurs de type « matière »). De ce fait, la recherche du respect de la prescription, voire le « repli » derrière celle-ci, permet de davantage comprendre le positionnement différent des discours des différents professionnels analysés.

S'intéressant davantage aux motifs invoqués dans le cas de la légitimation, il est intéressant de noter, chez les futurs enseignants, l'importance attribuée à la légitimation selon une préférence, là où dans la plupart des domaines professionnels, cette dimension ne serait qu'anecdotique. En effet, on imagine par exemple assez mal un pompier décider, face à un feu de forêt, un choix d'action basé sur une préférence personnelle. Aussi, si cela survient particulièrement chez les futurs enseignants, c'est à nouveau parce que ceux-ci entretiennent un rapport de proximité fort avec le domaine professionnel envisagé (cf. leur vécu d'élève). Ce rapport particulier constitue d'ailleurs l'une des difficultés majeures rencontrées dans le cadre de la formation de professionnels d'un domaine pour lequel « tout le monde » (futurs enseignants mais aussi, parents, politiques... Bref, la société) a un avis sur le « comment enseigner ». Cette particularité de l'enseignement renforce notamment la difficulté de faire parvenir les futurs enseignants à une prise de distance plus étayée, c'est-à-dire, à titre d'exemples, pouvoir évaluer, intentionnaliser, légitimer sa pratique à partir de données probantes. À cet égard, l'exemple de verbatim présenté dans les résultats (« *Je trouve que dans le secondaire supérieur, si les élèves, si c'est une classe qui d'emblée aime participer, désigner quelqu'un... Je vois pas trop l'intérêt. Je préfère demander qui veut y aller tout simplement* ») est emblématique quand on sait que la littérature sur l'efficacité de certains gestes professionnels dans l'enseignement (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986) insiste sur l'importance d'une désignation des élèves par l'enseignant, afin d'éviter de susciter des inégalités dans la classe, les « meilleurs » élèves ayant tendance à naturellement monopoliser la parole.

VIII.3. QUELQUES PISTES D'AMÉLIORATION

Sur la base des résultats, il s'avère possible de dégager plusieurs pistes d'amélioration des formations concernées.

Une première piste concerne les aspects temporels liés à l'organisation des simulations. Il s'agirait notamment de prévoir, pour les formés (en particulier pour les futurs policiers et sages-femmes), la possibilité d'une confrontation répétée aux situations simulées en répartissant la formation sur plusieurs jours. Il pourrait également être intéressant de respecter systématiquement un temps d'arrêt entre la séance de simulation et le débriefing car cela permet généralement aux formés de prendre de la distance, de commencer à échanger sur ce qui a été vécu, etc. Des aides techniques aux débriefings telles que le visionnement de l'enregistrement vidéo de l'activité des formés pourraient se révéler également très utiles.

Une autre piste importante d'amélioration de la formation renvoie aux compétences des formateurs. À l'école de police, ces formateurs qui sont des policiers, enseignent en classe aux aspirants et les forment par la simulation. Les résultats montrent qu'en simulation, l'activité de ces formateurs (qui, n'ont pour la plupart reçu aucune formation) ne semble pas permettre aux aspirants d'apprendre à construire activement des savoirs professionnels, à ancrer ces savoirs dans des situations, etc. La formation de formateurs dispensée à l'école de police devrait donc viser à pallier ces manques de compétences. Dans la formation actuelle, l'action du formateur est actuellement réduite à une action technique liée à des méthodes. Or, comme le fait remarquer Perrenoud (1999), il s'agit surtout pour le formateur de relever des défis et d'affronter des dilemmes (tels que savoir aider à construire des compétences professionnelles sans renoncer à la distance réflexive). Chez les sages-femmes, un dispositif de formation visant le développement de compétences en matière d'accompagnement à la réflexion sur la pratique dans le cadre précis de l'apprentissage par la simulation sera prochainement proposé. Cette formation vise à enrichir les formateurs tant sur le concept même de l'apprentissage que de la réflexivité, le tout contextualisé à la conduite du débriefing post-simulation.

Concernant les policiers, une autre piste d'amélioration concerne les contenus de formation (scénarios). Plus concrètement, il s'agirait de procéder préalablement à une analyse de l'activité-cible pour concevoir les scénarios. La formation étudiée est en effet principalement conçue sur la base du travail prescrit (procédures prescrites dans des situations-types). Elle est donc assez éloignée des réalités de terrain, ce qui lui confère une faible capacité de transfert de ce qui est acquis en simulation vers la situation naturelle de travail. Comme le soulignent Daniellou, Boissières et Simard (2010, p. 4), « *les règles préparent le système par rapport à des configurations prévues et jouent un rôle majeur dans la capacité à faire face à ces situations. Mais elles ne préparent pas à l'imprévu* ». Aussi, il s'agirait de rendre davantage explicite l'organisation des règles dans la réglementation, ainsi que les liens entre ces règles, les risques et le domaine d'activité, et ce, afin de faciliter un apprentissage fondé sur la compréhension.

Enfin, en ce qui concerne la formation des enseignants, et en lien avec la question du modèle de référence, les formateurs (également chercheurs dans le dispositif de formation concerné) ont développé un ensemble d'outils pour permettre à chaque futur enseignant de situer sa pratique par rapport à des référents théoriques. À cette fin, un modèle particulier

de l'enseignement a été choisi, celui de l'enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986) car il présente des stratégies d'enseignement identifiées dans la littérature scientifique comme étant efficaces. À partir de ce modèle, une grille d'observation, utilisée par les futurs enseignants et les formateurs, a été élaborée. L'utilisation de celle-ci à de nombreuses reprises durant la formation initiale fournit des points de repère supplémentaires au futur enseignant pour situer sa pratique par rapport à des « normes théoriques issues de la littérature scientifique », de manière non rigide et en tenant compte du contexte dans lequel sa leçon a pris place.

RÉFÉRENCES

- Académie de Police (2016). *Bulletin du corps professoral*. Jurbise, Belgique : Institut Provincial de Formation du Hainaut.
- Allen, D.W., & Ryan, D. (1969). *Microteaching*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- Anderson, M., Bond, M.L., Holmes, T.L., & Cason, C.L. (2012). Acquisition of simulation skills: Survey of users. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(2), 50-65. doi: 10.1016/j.ecns.2010.07.002
- Beckers, J., & Jardon, D. (2009). Former à l'université des enseignants en sciences humaines : contraintes et atouts. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (dir.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? quelles tensions ? quelles modalités ? quelles conditions ?* (p. 111-124). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Béguin, P., & Weill-Fassina, A. (1997). De la simulation des situations de travail à la situation de simulation. Dans P. Béguin & Weill-Fassina (dir.), *La Simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (p. 5-28). Toulouse, France : Octarès.
- Bocquillon, M., Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 19-32. <https://doi.org/10.7202/1031201ar>
- Bourgeault, G. (2012). Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? Dans M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (dir.), *Le Virage réflexif en éducation* (p. 105-119). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Boutet, M. (2004). *La Pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Communication présentée au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec, Québec.
- Carignan, L., & Fourdrignier, M. (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Chaubet, P. (2012). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. *Recherches Qualitatives*, 31(2), 108-132. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Articles_Laureats_JMVD/chaubet.pdf
- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). Construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 34-58. Repéré à <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/ARS-karsenti-79-2011>

- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement. *Phronesis*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- Courtin-Laniel, V. (2015). *Apprentissage par simulation et activité du formateur. Comment le travail avec un simulateur d'accouchement interactif a-t-il développé l'activité d'une enseignante en maïeutique ?* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01319381/document>
- Daniellou, F., Boissières, I., & Simard, M. (2010). *Les Facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle : un état de l'art*. Toulouse, France : l'Institut et la Fondation pour une culture de sécurité industrielle. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00776052/document>
- De Cock, G. (2007). *Le Journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage* (Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation, université de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve). Repéré à <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:5293>
- De Montmollin, M. (1996). *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome*. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 189-201). Paris, France : Puf.
- Derobertmasure, A. (2012). *La Formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation, université de Mons, Mons). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A., (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 153-179. <https://doi.org/10.7202/1036702ar>
- Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2019). Instructionnisme ou socioconstructivisme : (faux) débat ou (vraie) tension en formation des enseignants ? Dans P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins, & O. Maulini (dir.), *La Formation des enseignants : complice ou critique de la profession ? Entre valorisation et questionnement des pratiques* (p. 29-42). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Derobertmasure, A., & Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants. *Recherches en éducation*, 6(12), 29-44. doi: 10.4000/questionsvives.376
- Derobertmasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- Derobertmasure, A., Dehon, A., & Bocquillon, M. (2015). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *Transformations*, 13-14, 1-13. Repéré à http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf1314_a07.pdf
- Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente... ou trop rapide. Dans J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini, & J. Beckers (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 71-82). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Derobertmasure, A., & Robertson, J.E. (2014). Data analysis in the context of teacher training: Code sequence analysis using QDA Miner®. *Quality & Quantity*, 48(4), 2255-2276. doi: 10.1007/s11135-013-9890-9

- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dubois, L.A. (2017). *Apport de l'ergonomie à la formation professionnelle par la simulation : de l'analyse croisée de l'activité de formateurs, de mentors et d'aspirants-policiers à l'amélioration d'un dispositif de formation initiale* (Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation, université de Mons, Mons). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01714061>
- Dubois, L.A., Delneufcourt, O., & Van Daele, A. (2017, septembre). *Analyse de l'utilisation d'un dispositif de simulation pour la formation initiale de sages-femmes à partir de l'activité de formatrices*. Communication présentée au 52^e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française, Toulouse, France. Repéré à <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2017/09/ActesSELF2017.pdf>
- Dubois, L.A., & Van Daele, A. (2018). Analyse de l'usage d'un dispositif de simulation pour la formation initiale de policiers à partir de l'activité de formateurs. *Éducation & Formation, e-308*, 83-94. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=28&page=3>
- Fanning, R.M., & Gaba, D.M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Summer, 2*(2), 115-125. doi: 10.1097/SIH.0b013e3180315539
- Fauquet-Alekhine, Ph., & Maridonneau, C. (2011). Le pilotage des réacteurs nucléaires. Dans Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (dir.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (p. 37-63). Toulouse, France : Octarès.
- Fenstermacher, G.D. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation, 22*(3), 617-634. <https://doi.org/10.7202/031896ar>
- Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation, 1*(1), 157-181. doi: 10.7202/1018328ar
- Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology, 37*, 166-174. doi: 10.1053/j.semperi.2013.02.008
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Geay, A., & Sallaberry, J.C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie, 128*, 7-15. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1069>
- Grangeat, M., & Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 3*, 31-52. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/3_files/2006-3-Grangeat.pdf
- Green, M., Tariq, R., & Green, P. (2016). Improving patient safety through simulation training in anesthesiology: Where are we? *Anesthesiology Research and Practice, 2016*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/4237523>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hensler, H., Garant, C., & Dumoulin, M.J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et Formation, 36*, 29-42. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1689>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation, 27*(2), 33-47. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337>
- Jouquan, J., Romanus, C., Vierset, V., Jaffrelot, M., & Parent, F. (2013). Promouvoir les pédagogies actives comme soutien à la pratique réflexive et à l'apprentissage en profondeur. Dans F. Parent & J. Jouquan (dir.), *Penser la*

- formation des professionnels de la santé. *Une perspective intégrative* (p. 245-283). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kirby, P.C., & Teddlie, C. (1989). Development of the reflective teaching instrument. *Journal of Research and Development in Education*, 22(4), 45-51.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. doi: 10.1080/1354060042000337093
- Lafortune, L. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, France : Puf.
- Maroy, C. (2001). *Le Modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Girsef. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562>
- Mayen, P., & Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation emploi*, 67(1), 77-92. doi: 10.3406/forem.1999.2363
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G., & Owen, M. (2004). Reflection on teaching: types and goals of reflection. *Educational Research and Evaluation*, 10(4), 337-363. <https://doi.org/10.1080/13803610512331383489>
- Miles, M.B., & Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de l'Intérieur et ministère de la Justice (2002). *Arrêté ministériel portant sur le règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police*. Bruxelles, Belgique : Moniteur belge. Repéré à http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=02-12-10&numac=2002000735
- Morge, L. (2008). *De la modélisation didactique à la simulation sur ordinateur des interactions langagières en classe de sciences* (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528874>
- Oriot, D., Boureau-Voultoury, A., Ghazali, A., Brèque, C., & Scépi, M. (2013). Value of simulation in pediatrics ; Archives de Pédiatrie 20(6), 667-672. doi: 10.1016/j.arcped.2013.03.019
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paquay, L., & Wagner, M.C. (2012). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-210). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 109-121). Paris, France : Puf.
- Pastré, P. (2009). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : des jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite de centrales nucléaires. Dans P. Pastré & P. Rabardel (dir.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (p. 241-265). Toulouse, France : Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. doi: 10.4000/rfp.157
- Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html

- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- Rogalski, J. (2007, juin). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Communication présentée au séminaire international du Centre international d'études pédagogiques, Sèvres, France.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Third Handbook of Research on Teaching* (p. 376-391). New-York, NY: Macmillan.
- Samurçay, R. (2009). Concevoir des situations didactiques pour la formation professionnelle : une approche didactique. Dans P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 53-72). Toulouse, France : Octarès.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. Dans R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180), Toulouse, France : Octarès.
- Samurçay, R., & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le Travail humain*, 61(4), 333-359.
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, 69-87. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1691>
- Savoldelli, G. (2011, mai). *Pas de simulation sans debriefing !* Communication présentée à la Journée d'étude et d'échanges de la Maison des associations sociopolitiques, Genève, Suisse.
- Sawyer, T., Eppich, W., Brett-Fleegler, M., Grant, V., & Cheng, A. (2016). More than one way to debrief: A critical review of healthcare simulation debriefing methods. *Simulation in Healthcare*, 11(3), 209-217. doi: 10.1097/SIH.000000000000148
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32. <https://doi.org/10.1177/002248719004100504>
- Tesniere, A., & Mignon, A. (2013). Simulation médicale dans les programmes pédagogiques de formation. Dans S. Boet, J.-C. Granry, & G. Savoldelli (dir.), *La Simulation en santé. De la théorie à la pratique* (p. 209-216). Paris, France : Springer-Verlag.
- Tochon, F.V. (1993). *L'Enseignant expert*. Paris, France : Nathan.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. doi: 10.7202/031889ar
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et Formation*, 66, 65-78. doi: 10.4000/rechercheformation.1133
- Vanhulle, S. (2012). La réflexivité, une affaire de cœur... *Vivre le Primaire*, 25(4), 42-43. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55206>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228. doi: 10.2307/1179579
- Vermersh, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, France : ESF.
- Vidal-Gomel, C. (2009). Situation de simulation pour la recherche : quels apports pour la formation professionnelle ? Un exemple dans le domaine de la maintenance des systèmes électriques. Dans P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simula-*

- tion : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels (p. 157-180). Toulouse, France : Octarès.
- Vidal-Gomel, C. (2016). Prévention des risques professionnels et formation : éléments de réflexion à partir de la didactique professionnelle et de l'ergonomie. *Recherches en éducation*, 26, 154-171. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01450676>
- Vidal-Gomel, C., Boccara, V., Rogalski, J., & Delhomme, P. (2008). Les activités de guidage des formateurs au cours d'un audit destiné à des conducteurs expérimentés et âgés. *Travail et Apprentissage*, 2, 46-64.
- Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P., & Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. Dans Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (dir.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (p. 115-141). Toulouse, France : Octarès.
- Wagner, M.C. (1998). *Pratique du micro-enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Yee, B., Naik, V.N., Joo, H.S., Savoldelli, G.L., Chung, D.Y., Houston, P.L., ... Hamstra, S.J. (2005). Nontechnical skills in anesthesia crisis management with repeated exposure to simulation-based education. *Anesthesiology*, 103(2), 241-248. doi: 10.1097/00000542-200508000-00006
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Manuscrit reçu : mars 2018.

Accepté après révision par F. Darses : mai 2019.