
Débriefing pour mieux servir

Le dilemme pédagogique du débriefing post-simulation dans la formation des Sapeurs-Pompiers français

Julien Lemaire*, **Joachim De Stercke****, **Savannah Dubé***** & **Jacob Deschênes*****

**Service Départemental d'Incendie et de Secours du Nord
Chef du service prévision de l'arrondissement de Lille sud
18, rue de Pas
59000 Lille (France)
julien.lemaire@sdis59.fr*

*** Insitut Provincial de Formation du Hainaut
Ecole Provinciale du Feu du Hainaut
25-35, Route d'Ath
7050 Jurbise
Joachim.de_stercke@hainaut.be*

**** Université Laval
Département d'Anthropologie, Faculté des sciences sociales
1030 Avenue des Sciences Humaines
G1V 0A6, Québec, QC, Canada
Savannah.dube.ciusscn@sss.gouv.qc.ca
jacob.deschenes.1@ulaval.ca*

RÉSUMÉ. Cet article documente les pratiques de débriefing post-simulation d'un officier de Sapeur-Pompier professionnel français en vue de comprendre leurs racines, en perspective avec l'évolution du prescrit national en la matière. A travers une approche inspirée de l'auto-ethnographie, le premier auteur, observateur et objet d'observation, analyse l'infiniment petit du débriefing pour nous livrer son interprétation de l'efficacité perçue des différentes méthodes de débriefing qu'il a pu expérimenter au cours de ses quinze années d'expérience en tant que formateur.

MOTS-CLÉS : Débriefing, Sapeurs-Pompiers, Auto-ethnographie, Efficacité perçue, Approche Par Compétences (APC)

1. Introduction

Depuis le début des années 2000, les Services Départementaux d'Incendie et de Secours (SDIS) français ont connu plusieurs transformations liées à la départementalisation : amélioration de la sécurité des intervenants par la mise en service d'Équipements de Protections Individuels performants, émergence de techniques opérationnelles adaptées à l'évolution des risques de la vie courante, élargissement des missions pour répondre aux sollicitations de l'État face à des crises majeures, etc. En parallèle, la profession a été confrontée à une réforme de la formation visant à modifier profondément l'approche pédagogique des formateurs. Cette réforme devait permettre de passer de « l'instructorat » de nos aînés à la pédagogie par objectif, puis à l'Approche Par Compétences (APC). Condensant sur un temps court plusieurs dizaines d'années de lente – et parfois douloureuse – accommodation des pratiques formatives, la réforme de l'APC a mis les formateurs face à l'injonction de se conformer à une approche présentée comme pédagogiquement supérieure, prenant ainsi appui sur la position d'une frange de la communauté scientifique à laquelle le monde des Sapeurs-Pompiers n'avait jusqu'alors accordé que peu d'intérêt, alors même qu'un houleux débat anime les chercheurs quant à l'efficacité des pédagogies centrées sur l'apprenant (voir notamment Boyer et Morneau-Guérin, 2023).

L'une des transformations majeures « subie » par la formation des Sapeurs-Pompiers se situe au niveau de l'intégration et de la systématisation des débriefings opérationnels et/ou post-simulation. Tout comme le briefing permet de mettre les intervenants dans les meilleures dispositions pour entamer leurs missions, le débriefing les clôt. Sa conduite, par un formateur ou un Commandant des Opérations de Secours (COS), doit permettre aux équipes d'analyser leur performance et de réfléchir à la manière dont elles pourraient améliorer celle-ci dans le futur. En tant que formateur, j'ai pu faire l'expérience de cette transformation du paysage due à l'évolution du prescrit national en rapport au débriefing, ainsi que celle de l'apprentissage du débriefing post-simulation et de sa pratique régulière sur le terrain.

Si la littérature scientifique est dense quant à l'efficacité du débriefing (Tannebaum & Cerasoli, 2012), il existe peu de témoignages directs du terrain étayant celle-ci en contexte naturel de formation des Sapeurs-Pompiers. Dans cet article, je me propose de contribuer à pallier ce constat en recourant à la méthode auto-ethnographique. Je vous partagerai ainsi ma compréhension et mon interprétation toute subjective du processus de débriefing tel que je l'ai vécu en tant qu'apprenant, tel que je l'ai appris et enseigné en tant que formateur, tel que je le pratique et que l'enseigne aujourd'hui, en mettant l'accent sur la question de son efficacité (perçue). Pour ce faire, je commencerai par exposer mon anamnèse et par contextualiser mon propos, pour ensuite tâcher d'expliquer pourquoi et comment je pratique le débriefing post-simulation au profit des apprenants des SDIS (France), des zones de secours (Belgique), mais également dans d'autres contextes en Europe et au Moyen-Orient.

2. Cadre théorique

Dans le respect de l'approche méthodologique employée, cette section présentera successivement mon profil et mon parcours en tant que pompier et formateur. Cette anamnèse sera complétée par une synthèse théorique sur le débriefing utile à la compréhension du lecteur non initié.

2.1. Anamnèse

Je suis le Commandant Julien Lemaire, officier pompier au sein du SDIS59 (France). Avant même de devenir Sapeur-Pompier j'ai toujours eu une appétence particulière pour la formation. J'ai effectué des études en Sciences et Techniques des activités Physiques et Sportives à Valenciennes avec une option Sciences de l'éducation que j'ai poursuivies jusqu'au Master 1.

C'est assez naturellement que, lorsque je suis rentré chez les Sapeurs-Pompiers en 2008, j'ai poursuivi mes activités de formateur ; dans un premier temps en lien avec le sport et la préparation à l'activité opérationnelle, puis assez rapidement dans – ce que beaucoup considèrent comme – le cœur du métier, à savoir la formation incendie.

En 2010, je suis devenu moniteur aux techniques d'engagement et d'attaque et sur des outils de formation à taille réelle, j'entends par là des containers maritimes transformés en caisson à feu. C'est à cette période que j'ai commencé à m'intéresser particulièrement aux approches et aux méthodes de briefing et de débriefing. L'activité de formation incendie sur feu réel étant particulièrement à risque (et proche de la réalité opérationnelle), il est à l'époque apparu aux yeux de nombreux formateurs de ma génération important d'accorder de l'attention et du temps à ces deux moments pédagogiques.

En 2016, après être monté en grade et compétence, je suis devenu formateur en Gestion Opérationnelle de Commandement (GOC), puis en gestion de crises, à l'École Nationale et Supérieure de Officier de Sapeurs-Pompiers (ENSOSP). La GOC est une discipline qui permet d'organiser une intervention de manière mentale et de donner des orientations opérationnelles structurées permettant de mener à bien une mission. Enseignée à partir du grade de Lieutenant, elle vise à faciliter la résolution de situations opérationnelles de grande ampleur.

Fort de ce parcours, j'ai eu la chance de former des Sapeurs-Pompiers étrangers, tout d'abord dans le domaine de l'incendie (avec un fort vernis GOC). J'ai ainsi animé un atelier international en Pologne (toujours en 2016) sous le couvert duquel j'ai pu confronter nos méthodes techniques et pédagogiques avec douze nations représentées. Dans la continuité, j'ai été missionné par le ministère de l'intérieur français – et plus particulièrement par la Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises (DGSCGC) – pour participer à des formations en gestion de crises dans le cadre d'un jumelage de dix-huit mois en Jordanie. Ces diverses expériences m'ont permis de découvrir au contact de collègues et d'agents publics étrangers des problématiques opérationnelles inédites pour moi, et d'apprendre à adapter mon discours de formateur à des Méthodes de Raisonnement Tactiques (MRT) plus universelles.

Depuis plusieurs années, je forme les Sapeurs-Pompiers Belges de la Province du Hainaut dans le domaine de la GOC. Après avoir participé à l'écriture du scénario pédagogique, j'ai constitué une équipe permettant de réaliser des formations de formateurs dans cette discipline assez récente en Belgique. Je poursuis la démarche en contribuant à la formation de base et à la formation continue des caporaux et sergents, ce en utilisant différents outils pédagogiques (mises en situation sur site, réalité virtuelle...).

A travers mon parcours de formateur, je me suis attaché à perfectionner mon savoir-faire par l'acquisition de méthodes « innovantes », en observant des formateurs inspirants, mais aussi mon savoir-être, en développant mes capacités d'analyse, d'écoute et de communication. A 37 ans, ma carrière est loin d'être terminée, et j'espère pouvoir poursuivre ma démarche de perfectionnement professionnel continu dans l'intérêt des apprenants pompiers comme dans le mien. Rédiger cette auto-ethnographie succincte fait à mes yeux partie intégrante de ce processus, et participe dans une certaine mesure à témoigner ma reconnaissance à l'égard de tous ceux qui m'ont permis de grandir en tant que pompier et en tant que formateur.

2.2. Le débriefing en quelques mots...

Lessons learned. Ce terme anglo-saxon désigne les enseignements tirés des expériences vécues par des personnes ou, plus largement, par des structures qui se veulent « apprenantes » telles que les HRO (High Reliability Organization) dont la démarche tend vers l'amélioration des processus et le partage des bonnes pratiques. L'objectif est clairement de tirer le meilleur parti possible des erreurs du passé, afin de garantir que tout sera mis en œuvre pour éviter qu'elles ne se reproduisent.

Il aura fallu des catastrophes naturelles majeures (éruptions volcaniques, tremblements de terre...), mais aussi des accidents industriels graves (nucléaire, liés au transport de matières dangereuses...) ainsi que de nombreux événements meurtriers liés aux risques courants (réseau routier, incendies d'habitations, etc.) pour que, vers la fin du XXe siècle, les acteurs de la sécurité civile viennent à généraliser ce genre de pratiques, alors même que la réglementation s'étoffait de manière conséquente pour tenter de prévenir (à défaut de pouvoir prévoir) ces phénomènes.

C'est tout d'abord dans le monde de l'armement – dont les avancées technologiques ont jalonné les deux derniers grands conflits mondiaux –, puis par extension dans les industries de pointe comme l'aéronautique, l'aérospatiale ou bien encore dans l'industrie lourde (là où les enjeux sont forts et les sommes engagées colossales) qu'a débuté cette forme d'« introspection ». Rien d'anormal donc, à ce que les sapeurs-pompiers se soient approprié plus tardivement le retour d'expérience et qu'ils aient développé leurs propres moyens pour apprendre de leurs échecs, améliorer leur efficacité, pour garantir la qualité du service rendu à la population.

Les sapeurs-pompiers ont, de tout temps et grâce à leur activité opérationnelle soutenue, engrangé une expérience et un savoir-faire d'une richesse immense. Ils ont souvent été à l'avant-garde technologique (apparition des premières pompes à vapeur, des appareils respiratoires isolants, des véhicules électriques il y a déjà plus d'un siècle en lieu et place de la traction hippomobile, utilisation de drones et de robots...). Mieux comprendre les dangers (e.g. les phénomènes thermiques) et transmettre les connaissances (former le personnel, en s'appuyant sur l'opérationnel) sont des principes inscrits dans les gènes des sapeurs-pompiers. Voilà pourquoi les techniques du débriefing opérationnel et du retour d'expérience ne leur sont pas étrangères.

Le débriefing opérationnel (plus exactement post-opérationnel, puisque post-événementiel) vise concrètement, après avoir réalisé une manœuvre ou *a fortiori* une intervention, à déterminer immédiatement et de manière succincte quels sont les points susceptibles d'être améliorés. En formation, ce débriefing (souvent post-

simulation) s'enrichit pour prendre une ampleur dépassant la simple réaction à chaud, dans les phases d'analyse et de synthèse ; pour reprendre le modèle bien connu « RAS » (i.e. Réaction Analyse Synthèse). Il a alors globalement pour but de permettre à ses bénéficiaires d'être plus performants lors des prochaines manœuvres/interventions, en évitant de reproduire les erreurs du passé, le tout dans un format « buvable » en termes de charge cognitive et dans le non-jugement.

Le débriefing repose généralement sur une facilitation plus ou moins importante assurée par un formateur compétent, la limitation du délai entre l'expérience et l'analyse rétrospective, le rappel des objectifs et points-clés de la manœuvre, le recours à un fil conducteur (e.g. chronologie de l'intervention, marche générale des opérations...), l'implication de tous les participants (y compris observateurs) par la distribution du temps de parole, ou encore l'orientation solution. On retrouve ces principes dans la méthode d'autodiagnostic, telle qu'enseignée chez les sapeurs-pompiers français.

2.3. L'autodiagnostic suivant les principes de l'ENSOSP

La méthode d'autodiagnostic émane de l'expérience de terrain de différents formateurs spécialisés en Gestion Opérationnelle de Commandement (GOC) de l'École Nationale des Officiers de Sapeurs-Pompiers (ENSOSP), et est inspirée du guide de doctrine de l'ingénierie pédagogique de ladite École. Selon celle-ci, chaque mise en situation est suivie d'un moment d'autoévaluation de l'apprenant, accompagné par le formateur, dans le cadre de ce que l'on peut nommer un « débriefing ». C'est le moment d'échange privilégié à l'issue de l'exercice¹ entre le formateur et l'apprenant, au cours duquel ce dernier analyse lui-même ce qui s'est passé durant la mise en situation et plus particulièrement ses actions durant celui-ci. Le formateur va, à la lumière de ce qu'il aura observé lors de l'exercice, analyser la cohérence de la réponse managériale adoptée de la mise en situation pour répondre aux problèmes donnés sur base des explications de l'apprenant. A cette fin, et pour éviter de tomber dans le piège de la subjectivité, il se doit de rester autant que possible factuel et de suivre une logique d'échange rigoureuse ; ce qui ne veut pas dire figée, le formateur ayant toute latitude pour l'adapter, à condition de respecter les principes fondamentaux décrits ci-après.

Tout d'abord, étant établi qu'il est impossible d'aborder tous les éléments de la mise en situation avec l'apprenant, le formateur doit orienter les échanges sur les points-clés de celle-ci, c'est-à-dire ceux en lien avec l'objectif pédagogique visé par le scénario (e.g. inutile de concentrer la discussion sur la rédaction d'un compte rendu d'intervention si le but de l'exercice était de fiabiliser la prise d'informations). Ensuite, pour mener à bien cet autodiagnostic accompagné, la méthode n'impose pas de faire participer les manouvriers, dont l'intervention risque de faire apparaître des discussions parasites pouvant dégrader les échanges et conduire à une perte de temps. En revanche, à la fin de chaque demi-journée de formation, le groupe d'apprenant est rassemblé pendant vingt minutes pour partager les situations vécues. Selon les principes de l'autodiagnostic, il est entendu que le non-respect de cette consigne est susceptible d'engendrer des conséquences négatives pour l'apprenant telles que la distraction pendant qu'il se replonge dans l'action (associée au risque de lui faire perdre le fil de sa réflexion), des attitudes non productives des autres stagiaires vis-à-vis de l'apprenant, là encore, pouvant nuire à l'entretien...

Afin de mener à bien ce moment privilégié de débriefing, le formateur respecte le canevas suivant. Le premier élément à rechercher est le vécu de l'apprenant lors de la mise en situation, recherche induite par la question « Comment as-tu vécu cet exercice (cette intervention) ? ». L'objectif de celle-ci est de déclencher chez lui l'autoévaluation de ses activités dans la situation de formation. Ce faisant, le formateur doit veiller à ne pas utiliser des termes trop intrusifs tels que « ressenti », dans la mesure où ils peuvent porter une connotation de jugement (ce que l'on cherche à éviter avec l'autodiagnostic). Cette première question permet également de jauger l'état d'esprit de l'apprenant et de le « connecter avec le formateur » (i.e. de rapprocher sa réalité perçue de la réalité perçue par le formateur). Si le formateur a observé un niveau de performance très moyen lors de la mise en situation et que l'apprenant commence par dire qu'il a très bien vécu l'exercice, l'autoévaluation sera plus sensible à accompagner.

Ensuite, le formateur poursuit la démarche en invitant l'apprenant à se replonger dans l'activité et à expliquer la cohérence de ses actions. Cela se fait en trois étapes, à nouveau traduites par des questions : 1. « Quelle est la situation au moment où tu arrives ? », 2. « Quels sont les problèmes managériaux que tu dois résoudre (par rapport à la situation décrite précédemment) ? », et 3. « Quelles actions as-tu mis en œuvre pour répondre à ces problèmes ? ». La première question vise à inciter l'apprenant à expliciter « la situation lorsqu'il arrive » (début de la boucle de gestion de l'environnement dynamique). Pour cela, le formateur utilise un tableau blanc afin de

¹ Dans ce texte, exercice et simulation sont employés comme synonymes, à l'image de l'usage commun fait de ces termes par les formateurs pompiers.

lister les points clés de la situation décrits par l'apprenant. Ce dernier peut, le cas échéant, utiliser un schéma pour expliquer ce qu'il a compris. Avec la deuxième question, l'idée est d'identifier les objectifs qu'il s'était fixé. Pour cela, le formateur liste les problèmes cités par l'apprenant, puis lui demande de les classer en trois catégories (à l'aide de points de couleur) : rouge pour le « très très urgent », orange pour le « très urgent » et vert pour l'« urgent ». Enfin, la troisième question induit la recherche de la réponse aux problèmes identifiés par l'apprenant. En fonction des réponses apportées par celui-ci, le formateur explore avec lui les différents outils, ainsi que les difficultés rencontrées lors de la mise en situation (parasites, posture...). Il complète si nécessaire cette phase du débriefing par la question : « Maintenant, que ferais-tu (ou changerais-tu) dans la prise en compte de cette situation ? ».

A l'issue de l'autoévaluation, le formateur invite l'apprenant à synthétiser les points-clés sur lesquels il devra concentrer à l'avenir son travail. Il doit absolument confirmer ou, le cas échéant, réajuster la représentation que se fait l'apprenant de sa prestation et des axes d'efforts à fournir. Il l'invite donc à synthétiser d'une part ce que l'on nomme suivant l'autodiagnostic les « points d'efforts » (à améliorer) et les points positifs (sur lesquels il pourra s'appuyer pour la suite de la formation ou pour performer lors d'une autre mise en situation). Chronologiquement, on recommande au formateur d'aborder ces éléments, soit en commençant par les points d'efforts et en enchaînant sur les points positifs, soit en faisant se succéder selon la « méthode sandwich » points positifs, points d'efforts et points positifs conclusifs.

Au terme de l'autodiagnostic, il est important que l'apprenant n'ait pas de doute quant à son degré de maîtrise à ce moment-là du processus de formation. Les termes utilisés durant l'échange doivent donc être clairs et précis. Le formateur privilégiera des mots relatifs au niveau de performance requis selon la difficulté de l'exercice. De manière binaire, il annoncera un niveau de performance « non atteint » (avec pour conséquence le maintien ou la diminution du niveau attendu lors du prochain exercice afin de stabiliser les prérequis et d'éviter la frustration des apprenants) ou un niveau de performance « atteint » (avec trois conséquences possibles cette fois : le passage au niveau supérieur de difficulté, la confirmation du niveau de performance atteint à travers un nouvel exercice de difficulté équivalente, ou la fin du parcours de formation). Il assortira cette communication d'une mise en exergue des points particuliers sur lesquels l'apprenant devra se concentrer dans le futur, directement issus des étapes précédentes du débriefing.

3. Méthode

L'approche adoptée dans cet article, somme toute originale pour une publication en Sciences de l'éducation, emprunte la voie de la recherche ethnographique. J'ai fait ce choix sur conseil de Savannah Dubé, co-autrice de ce texte, suite à notre participation commune à un symposium fermé du Réseau Éducation et Formation en juillet 2022 à Namur, en Belgique (Dubois, De Stercke & Flandin, 2022). Avec l'appui de Joachim De Stercke, qui m'a aidé à passer à l'écrit dans les standards qui sont ceux de l'exercice auquel je me livre², et grâce à l'accompagnement de Jacob Deschênes et de Savannah, j'ai pu m'efforcer d'appliquer le plus fidèlement possible cette méthodologie à mon projet de publication.

La méthode retenue par notre équipe pour mener à bien cette entreprise de rédaction scientifique, parfaitement inédite pour moi, est l'auto-ethnographie. Ce choix a été guidé par le constat que la littérature sur le débriefing dans les métiers de l'urgence et de la sécurité est essentiellement limitée à des études conduites par des chercheurs extérieurs au terrain, observateurs non participants aux activités pédagogiques analysées. Or, disposer de données de première main produites dans le cadre d'une démarche à la subjectivité assumée, par un acteur – parmi d'autres – du débriefing, objet de sa propre étude longitudinale, nous a paru des plus intéressants. L'auto-ethnographie nous a ainsi semblé appropriée à notre souhait de traduire et d'interpréter *une* réalité du débriefing au plus proche du sens et du point de vue de celui qui le construit (Moussaoui, 2012). Pour ceux d'entre vous qui ne seraient pas familiers avec cette méthode, que j'ai moi-même découverte voici seulement quelques mois, je m'efforcerai de la résumer brièvement ci-dessous.

Ancrée dans l'anthropologie, dont les méthodes de recherche permettent de décrire et de comprendre les expériences individuelles dans toute leur complexité (Ellis, Adam & Bochner, 2011), en profitant du caractère tout à la fois informel et rigoureux du travail ethnographique (Gusterson, 2008), l'auto-ethnographie se situe indubitablement sur le versant qualitatif de la recherche. Elle implique, comme l'ethnographie, d'avoir accès au terrain, de collecter et d'archiver des données suivant une posture d'observation définie, pour finalement rédiger une ethnographie après s'être retiré (ou non) du terrain. Ce travail de recherche, généralement long, a pour but de

² Ses principaux apports se situent au niveau des sections moins personnelles de cette publication (résumé, introduction et méthode). Il a par ailleurs retravaillé le style général du texte ainsi que réalisé plusieurs révisions de celui-ci avec moi.

décrire avec une grande précision le particulier pour mieux mettre en lumière les « vérités d'ordre général », dans une évocation riche de la culture à laquelle il s'attache et des plus vivantes possible de l'expérience des individus y évoluant (ibid.).

Comme le rappellent Adams, Ellis & Jones (2017), l'auto-ethnographie a ceci de spécifique qu'elle utilise l'expérience personnelle (*auto*) pour décrire et interpréter (*graphie*) des textes, des expériences, des croyances et des pratiques culturelles (*ethno*). Elle part du postulat que l'expérience personnelle infuse les normes et les attentes politiques et culturelles, et engage son pratiquant dans une auto-réflexion rigoureuse en vue d'identifier et d'interroger les intersections entre le soi et la vie sociale. Les auteurs à qui j'emprunte humblement ce résumé ajoutent, citant eux-mêmes Bochner & Ellis (2006), que les auto-ethnographes visent fondamentalement à montrer des personnes en train de réfléchir à ce qu'elles doivent faire, à la manière dont elles devraient vivre, et au sens de leurs luttes.

Le produit de l'auto-ethnographie, tout comme sa démarche, est à la croisée de l'autobiographie et de l'ethnographie. Éminemment personnelle, l'auto-ethnographie se rédige volontiers à la première personne ; ce qui pourrait vous avoir désarçonné de prime abord. En s'engageant sur ce chemin, le chercheur peut être animé de divers idéaux, l'appelant à clarifier pourquoi il a choisi de rédiger son auto-ethnographie, et comment il entend mener ce travail à bien (Adams, Ellis & Jones, 2017). Il peut en effet être désireux 1. de compléter ou de remplir les blancs laissés par les traces d'une culture dominante, 2. de formaliser l'expérience culturelle à travers un regard d'initié, 3. de participer – dans une dimension politique et militante – à faire reconnaître l'implication du chercheur dans ses observations et conclusions pour mieux protéger une culture de tentatives extérieures de régulation et de contrôle, 4. de décrire des moments de la vie quotidienne ne pouvant être capturés par le biais d'autres méthodes de recherche, ou encore 5. de créer des textes accessibles à une audience plus large que la communauté académique. En ce qui me concerne, mon travail auto-ethnographique sur le débriefing post-simulation résonne principalement avec les deux premières intentions précitées.

4. Résultats

En guise de résultats, j'exposerai ci-après un résumé de l'évolution des approches pédagogiques et des méthodes de débriefing prônées dans le cadre de la formation des pompiers français tels que j'ai pu les percevoir en tant qu'acteur de terrain.

4.1. L'évolution perçue du prescrit en matière d'approche pédagogique

4.1.1. L'approche par objectifs

Apparue chez les sapeurs-pompiers français dans les années 2000 avec la publication des textes de référence, l'approche par objectif prend comme il est bien connu racine dans le taylorisme. Sous l'impulsion des autorités, et portée par une nouvelle génération de formateurs, elle supplante peu à peu la formation traditionnelle basée sur le format militaire qualifiée d'« instructorat », centrée quant à elle sur la matière. Pour Delobe (2009, p. 252), l'approche par objectifs « (...) peut être qualifiée de comportementale et définit la compétence comme des savoirs-être et des comportements attendus traduisant des valeurs partagées et visant davantage l'adhésion culturelle de l'organisation. ».

Une des caractéristiques de la pédagogie par objectifs est la segmentation : la formation est découpée en unités de valeur et définie par différents types objectifs : général, intermédiaires et spécifiques. Ces objectifs expriment les comportements attendus des apprenants en termes de « capacités », en rapport à des savoirs, savoir-faire et savoir-être clairement identifiés. Pédagogie de programmation et de planification par essence, chaque séquence se caractérise dans sa mise en œuvre par la poursuite d'un objectif spécifique univoque, mesurable, etc., décrivant un résultat désirable et non le processus d'apprentissage (Nguyen & Blais, 2007).

Suivant l'approche par objectifs, le formateur passe d'une séquence à l'autre lorsque l'objectif est considéré comme atteint. Dans ce processus souvent imposé au « stagiaire » (le terme est important), le schéma de chaque séquence est « invariablement » la même, avec l'enchaînement des activités de découverte, de démonstration puis d'application. On parle de « d'ingénierie séquentielle », dans le cadre de laquelle les étapes sont balisées et planifiées (le Boterf, 2011).

Toujours selon cette approche, durant la phase d'interaction, le formateur a pour mission de « distiller » son savoir. Il est le principal acteur du dispositif pédagogique, dont il est le centre. Sa posture implique qu'il ait – et se voit reconnaître – une maîtrise du sujet qu'il présente, mais également qu'il gère l'action de formation conformément au scénario pédagogique préétabli. Dans l'imaginaire collectif, on lui prête en cela un certain

statut, la tendance à user d'arguments d'autorités... Dans ce contexte, le stagiaire, de son côté, est perçu comme l'élément d'un groupe, sans prise en compte de ses spécificités. Il est jugé – à tort ou à raison – « passif » et reçoit le savoir transmis par le formateur de manière unique.

Source de standardisation pédagogique, l'approche par objectifs a laissé sa place, du fait de l'évolution du paysage de la profession entre les années 2000 et 2015, à l'approche par compétences. Autre temps, autre mœurs...

4.1.2. L'approche par compétences

Au contraire de l'approche par objectifs, orientée vers le « ce que je dois faire », le fil conducteur de l'Approche Par Compétence (APC) repose sur la compréhension, la réflexion et l'analyse d'une situation proposée par le formateur à l'apprenant devant amener ce dernier au « comment je dois faire ». L'APC met l'accent sur le processus d'apprentissage, et non sur le résultat attendu. Cette démarche se rapproche de la réalité opérationnelle que l'apprenant rencontrera en dehors de la formation, dans la mesure où en intervention, pour un même objectif (le résultat attendu), plusieurs « idées de manœuvres » (la démarche entreprise pour atteindre l'objectif) sont envisageables. La réflexion du Chef Des Opérations (CDO) est donc essentielle.

Enlart (2011, p. 240) formule cette idée en disant que « *la compétence n'est pas ce que l'on fait mais comment on parvient à le faire de manière satisfaisante* ». L'APC part du postulat que « *quand il y a résolution de problème, une démarche intellectuelle est présente* » et l'hypothèse que « *ces démarches intellectuelles sont spontanément transférées dans le cas d'une mobilité ou d'un changement de contexte* » (ibid.). Que l'on adhère ou non à ces assertions, elles n'en sont pas moins fondatrices de l'approche pédagogique ayant supplanté la pédagogie par objectif chez les sapeurs-pompiers français.

Dans l'APC, l'apprenant est l'acteur central de la formation. On lui reconnaît des spécificités, une individualité, et des connaissances préalables à la formation. Le formateur, qui dispensait jusqu'alors son savoir selon un programme prédéterminé, doit pour incarner la vision de l'APC évoluer du statut de « sachant » à celui d'animateur, dont la mission est de faire émerger les savoirs, les capacités et les compétences des stagiaires ; non plus de leur « donner ». Il est un « facilitateur » qui guide la réflexion, aide à la décision, stimule la réflexivité, en s'adaptant à la progression des apprenants. Il est attendu en retour que ces derniers mobilisent leurs ressources expérientielles et cognitives pour résoudre, individuellement ou collectivement, des « mises en situation professionnelles » proposées par l'animateur.

Au-delà du changement profond de paradigme pédagogique induit par la transition entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences, le vocabulaire de la formation s'est également trouvé, plus que symboliquement, modifié par l'implémentation de l'APC ; avec son lot de conséquences. Avec l'APC, les appellations de « formateur/instructeur » et de « stagiaire » ont laissé leur place à celles d'« apprenant » et de « formateur-accompagnateur ». L'emploi de ce vocabulaire est, en quelque sorte, devenu le garant de la compréhension de la réforme de la formation, de la nouvelle approche à adopter au bénéfice de la profession...

4.1.3. L'approche mixte

Face à la profonde transformation attendue de leur pratique pédagogique, ou devant le constat des limites inhérentes à l'approche par objectifs et à l'approche par compétences, certains pompiers formateurs ont adopté un positionnement hybride que l'on peut rapprocher de ce qu'Enlart qualifie d'« approche mixte », qui se caractérise par « *le réflexe classique qui consiste à combiner ces différentes approches sous la forme d'une trilogie dont la somme formerait l'ensemble des compétences nécessaires pour tenir un emploi ou pour caractériser un individu* » (2011, p. 239). Partant de leur savoir d'expérience, ils ont tâché de composer au mieux avec les directives ministérielles, dans l'intérêt des apprenants, en basant leurs actions de formation sur l'idée qu'elles doivent, quelle que soit l'approche pédagogique employée, amener la transformation des personnes en vue d'une conduite efficiente des situations opérationnelles.

Aujourd'hui, l'efficacité de l'APC et des « pédagogie de la découverte » de manière générale est remise en question par la recherche scientifique, surtout auprès des apprenants novices qui ont besoin de davantage de guidance (Gauthier et al., 2022). Pour autant, elle reste à l'heure actuelle le modèle dominant chez les sapeurs-pompiers français, bien qu'étant de plus en plus concurrencée par une percée de l'approche basée sur l'analyse de l'activité.

4.2. Évolution de mes représentations et pratiques de débriefing

Il m'a semblé essentiel de faire un point sur l'évolution des approches pédagogiques prônées chez les sapeurs-pompiers au cours des vingt dernières années puisque celles-ci ont inmanquablement provoqué des

transformations en termes de représentation et de pratiques de débriefing. Je vous propose de vous livrer ici un résumé de mon expérience toute personnelle de ce changement induit chez les formateurs maniant le débriefing.

Lorsque j'ai suivi ma formation initiale de sapeur-pompier professionnel en 2008, le modèle pédagogique en vigueur était l'instructorat. Cette approche était si ancrée dans la culture d'entreprise de la profession que cette formation de base d'une durée de quatre mois et demi était vulgairement appelée « l'instruc' ». La pédagogie était alors essentiellement basée sur la matière. Le modèle était très vertical. « Nous sommes les sachants, vous reproduisez fidèlement nos faits et gestes », tel était le discours des formateurs de l'époque, renforcé par le côté « théâtral et paramilitaire » du cursus. La méthode utilisée par les instructeurs en matière de débriefing consistait à rapidement mettre le doigt sur l'écart, le manque ou l'erreur des stagiaires afin qu'ils en prennent conscience, la corrige et adopte, le plus vite possible, le bon geste, la bonne pratique, etc. à poser à l'opérationnel. Prenons un exemple pour concrétiser cette posture. Imaginons que la mission confiée aux stagiaires soit de mettre en œuvre une lance à eau au premier étage par l'extérieur, à l'aide d'une échelle à coulisse ; impliquant le montage d'un dispositif de minimum 60 mètres de tuyaux, une lance et une échelle en plus de l'équipement directement porté. Si dans cette mise en place l'échelle était mal positionnée, mettant par là en danger la progression du binôme, le débriefing des instructeurs se réduisait tout simplement à un feedback de type : « Fermez, démontez, roulez, l'échelle est à l'envers on recommence. » Plus tard, dans la journée ou dans la semaine, un point global était fait sur les erreurs réalisées par les stagiaires et sur les pratiques attendues par les instructeurs. A nouveau, ces derniers s'appliquaient alors à mettre l'accent sur « l'attendu » sans interroger particulièrement le stagiaire sur son ressenti par rapport à ces attentes.

Cette méthode de « débriefing » permet d'instaurer un cadre et de renforcer la posture de « sachant » de l'instructeur. Elle peut se montrer très efficace sur des primo apprenants qui ne disposent d'aucun préacquis, puisque que les erreurs qu'ils commettent sont immédiatement identifiées et les gestes ajustés dans la mise en situation consécutive à celle les ayant révélées. Toutefois, la faiblesse de cette démarche est qu'en l'absence d'analyse de leurs erreurs par les stagiaires, due au fait qu'on ne les interroge pas quant à l'origine de leurs actions dans le cadre du pseudo-débriefing, ceux-ci sont condamnés à reproduire sans comprendre, à échouer face à toute modification de la situation opérationnelle simulée par incapacité à transférer leurs acquis. C'est la voie de la facilité (et de l'illusion). Un calcul qui peut paraître rentable à court terme, mais qui s'avère d'expérience perdant à long terme...

Peu de temps après mon « instruc' », je suis devenu officier. J'ai alors pu, à mon tour, devenir formateur, et ce en premier lieu dans le domaine de l'incendie. J'ai pour ce faire suivi une formation de formateurs d'un mois (deux semaines de théorie sur la compréhension du système feu sous forme de travaux pratiques complétée par deux semaines de pratique à feu réel en caissons maritimes). Au-delà de la simple acquisition des compétences techniques liées à la fonction, mes compétences pédagogiques ont également été évaluées à cette occasion. A cette période, l'APC commençait à faire son apparition chez les sapeurs-pompiers, et les moniteurs incendie en étaient précurseurs en la matière. Le timing de la formation permettait d'aller loin dans le questionnement et la stimulation de la réflexivité des apprenants. La méthode employée en termes de débriefing reposait sur le fait de laisser au maximum l'apprenant chercher par lui-même la solution aux problématiques auxquelles il devait faire face (quitte à ce qu'il reparte avec des interrogations à la fin de la journée ou de la formation.) C'est lors de cette formation que j'ai été confronté pour la première fois à des temps de briefing et de débriefing individuels et collectifs clairement établis dépassant le feedback unidirectionnel.

Durant cette formation de formateurs incendie, le briefing visait, au-delà de sa dimension technique, à prendre la température des apprenants quant à leur état physique et psychologique, d'appréhender leurs craintes, leurs attentes, etc. en vue d'orienter leur accompagnement durant la séquence pédagogique. De la même manière, le temps de débriefing servait tout à la fois à canaliser les émotions des apprenants en lien avec l'expérience qu'ils venaient de vivre, et de fournir une rétroaction (quelle que soit la méthode employée à l'époque) sur ce qui venait de se produire afin de figer les « bonnes pratiques ».

Cette formation a été particulièrement impactante dans ma carrière de formateur. Elle a suscité une volonté de me perfectionner dans les phases de briefing et de débriefing, mesurant la force et les limites de ces moments-clefs vécus en qualité de stagiaire puis de formateur.

La bascule faite vers l'APC chez les sapeurs-pompiers, la volonté des autorités centrales en charge de l'ingénierie pédagogique de mettre le stagiaire au cœur des dispositifs de formation (et de ne plus sortir de ce cadre) s'est fortement faite ressentir à travers l'hexagone. Cette approche a été jusqu'à être introduite dans les formations de base (anciennement « instruc' »), dans l'optique de prendre en compte les compétences déjà acquises par les apprenants antérieurement à celle-ci. Conséquemment, les formations initiales ont été raccourcies, puisqu'elles prenaient désormais en considération les unités de valeurs reconnues aux apprenants en raison de leur passé de volontaire, notamment. Les temps de débriefing ont été allongés et individualisés, et les

« recadrages » ont pris la forme d'Atelier Pédagogiques Personnalisés (APP) ayant pour but de travailler sur le « manque » identifié lors de la mise en situation réalisée.

Cette « nouvelle » approche du débriefing a permis aux apprenants d'être davantage acteurs de leurs activités d'apprentissage. En retour, elles demandent une habileté de la part des animateurs qui dépasse le simple questionnement préétabli selon un scénario pédagogique ainsi qu'une volonté affirmée de s'adapter à chaque apprenant ; ce qui relève selon moi de l'utopie. J'ai effectivement pu constater les limites de cette adaptation à outrance dans le cadre de formations encadrée par mes soins en France et à l'étranger.

Une expression répandue chez les sapeurs-pompiers consiste à dire « le terrain parle ». On entend par là que chaque situation opérationnelle est différente, et qu'il est par conséquent nécessaire de s'adapter systématiquement aux apprenants que l'on accompagne en formation, dans une approche personnalisée continuellement renouvelée. Je vois dans cette démarche énergivore et chronophage un défaut majeur, à savoir qu'elle prive l'animateur d'une ressource essentielle : le « couteau suisse ». Après l'avoir pratiquée pendant des années, et sans l'avoir totalement abandonnée, je me questionne en effet profondément quant à ce déficit d'universalité. Non pas que je considère qu'il existe une seule et unique manière de débriefing de manière efficace une mise en situation. J'ai plutôt tendance à remettre en question la doxa de réinvention permanente de sa pratique pédagogique imposée aux formateurs-accompagnateurs. Pourquoi refuser de reproduire des démarches et méthodes ayant montré leur efficacité sur le terrain en cherchant à rendre originale chacune de ses interventions pédagogiques ? J'entends, pourquoi rechercher la nouveauté pour la nouveauté ?

Les dernières recommandations à l'attention des formateurs-accompagnateurs en matière de débriefing des autorités centrales pédagogiques encouragent à remplacer ce temps d'analyse réflexive rétrospective par la conduite d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Pour en avoir incorporé certains éléments dans ma pratique de débriefing d'une part, et parce qu'elle n'est originellement pas liée à cette technique pédagogique d'autre part, il ne me semble pas inutile d'en faire un bref exposé.

L'entretien d'explicitation est une méthode d'interview qui s'appuie sur quatre fonctions de relance, que l'« interviewer » s'efforce de moduler selon chaque situation de dialogue à laquelle il participe : initialiser, focaliser, élucider et réguler. Ces relances sont formulées en fonction de l'analyse « instantanée » des répliques de l'« interviewé », et peuvent être considérées comme un aiguillage dans la mesure où l'effet d'une relance est plutôt de l'ordre de l'influence (i.e. induisant une direction ou un effet). Ainsi, l'enjeu sera double pour l'interviewer : permettre de répondre à la question – en usant de formules de relances appropriées aux buts poursuivis et en évitant celles qu'il ne serait pas judicieux d'utiliser – et déterminer dans quelle direction orienter la suite du dialogue.

Au début du dialogue, ou après une interruption, l'interviewer doit *initialiser* l'échange de manière à orienter l'activité et à instaurer la communication avec l'interviewé. Dans certains types d'échanges, dont le feedback et plus encore le débriefing, le champ des possibles en matière de questionnement est immense. Aussi, il peut être nécessaire pour lui de *focaliser*, c'est à dire de rechercher avec l'interviewé le moment, le point particulier qui sera l'objet de l'échange. Quand ces premières fonctions sont assurées, il est alors possible d'*élucider*, c'est-à-dire de mettre à jour le déroulement de l'action à un degré donné de finesse descriptive, de complétude, suivant l'éthique professionnelle en cohérence avec les buts poursuivis. Enfin, à tout moment, et ce tout particulièrement au début de l'échange ou face à une situation mettant en péril le dialogue, l'interviewer doit *réguler* l'échange de manière à assurer le respect des conditions permettant la verbalisation de l'action.

L'évolution du prescrit en termes de débriefing et mes expériences formatives m'ont amené à construire une pratique basée sur le principe de boîte à outils, dans l'esprit du « couteau suisse » que j'évoquais plus haut. A partir de situations de formation vécues antérieurement, desquelles j'ai pu tirer des enseignements, dégager des « coups gagnants », je tâche de sortir le bon outil au bon moment. Sans être parfaite, cette démarche reposant sur l'analogie des situations et des individus y évoluant, que je combine à des lectures, à des échanges avec des pairs, etc., m'apporte une certaine satisfaction en termes d'efficacité perçue. En participant aux rencontres du REF 2022, et en contribuant à ce numéro thématique d'Éducation & Formation aux côtés de professionnels de la recherche, je tends à compléter ce fonctionnement en y intégrant des apports de la recherche scientifique sur le débriefing.

5. Discussion

L'anthropologue me demanderait comment le fait d'avoir été formé dans le contexte de l'« Instruc' » a pu influencer la manière dont je forme mes stagiaires, comment cela a changé ma vision du processus de formation, si la transition d'un modèle directif et rigide à un modèle plus souple s'est produite de manière fluide ou au contraire a rencontré beaucoup de résistance dans le milieu... Ultimement, il me demanderait certainement si j'ai

moi-même vécu positivement (ou non) cette évolution et l'influence qu'elle a pu avoir sur mes dires tels que rapportés dans cet article. Je tâcherai de clarifier tout cela dans cette discussion, avant de prendre un peu de recul quant à la méthodologie employée dans cette recherche.

Lorsque j'ai « subi » ma formation initiale, je savais à quel type de modèle pédagogique m'attendre. Il s'agissait de faire rentrer les stagiaires, apprentis sapeurs-pompiers, dans un moule, avec une méthode répétitive, marquée par la coutume, et destinée à formater le pompier selon un standard institutionnel. A connotation fortement (para)militaire, cette approche semblait être adaptée au public de primo-apprenant et n'a choqué aucun des jeunes stagiaires que nous étions.

La formation de formateur incendie évoquée plus haut a été un déclic pour moi. Une nouvelle méthode basée sur le questionnement censée initier chez l'apprenant une réflexion fondée sur l'analyse de son environnement dans sa globalité m'a alors été « révélée ». Avec elle, j'ai appris que la clef ne réside pas tant dans le contenu que dans la méthode, ce qui m'a dans un premier temps passablement perturbé ainsi que mes collègues formateurs. Il était en effet confortable et communément admis de « recevoir » l'apprentissage de l'instructeur, et non pas de chercher à répondre à des questions qui nous mèneraient, plus tard, à apprendre par nous-mêmes...

Il aura fallu une réelle volonté départementale, appuyée par les textes pédagogiques nationaux abondant dans le sens de l'APC, pour changer progressivement les mœurs de la formation et les mentalités des formateurs. Ce qui a joué en faveur de l'expansion de cette approche a certainement été l'évolution même de la population des Sapeur-Pompiers. L'inversion de la pyramide des âges, la transformation du public et de leurs attentes, etc. ont permis de gommer certaines habitudes véhiculées par l'instructorat... à tort ou à raison, chacun jugera.

Dans mon quotidien, j'ai adopté l'APC car ses méthodes m'ont convaincu, tout particulièrement dans le cadre de la formation des formateurs. J'estime néanmoins ne pas avoir de vision dogmatique en matière de pédagogie, et je tâche de rester ouvert à l'« innovation » ; y compris issue des bonnes pratiques du passé. Le recours aux mécanismes de l'entretien d'explicitation dans ma pratique du débriefing en est la preuve.

Pour conclure, il me semble important de rappeler les limites de la méthodologie usitée dans le cadre de cette recherche. Le revers de la médaille de l'auto-ethnographie, qui à travers sa subjectivité fait naître un matériau de réflexion d'une finesse inégalée, est évidemment qu'elle n'autorise aucune généralisation de son produit au-delà de l'expérience personnelle de son auteur. Par ailleurs, si l'auto-ethnographie permet de capturer des données riches, dans le respect de la complexité du milieu dans lequel évolue le chercheur, il n'en reste pas moins que cette lecture du réel conserve une dimension partielle – et partielle – de l'objet et du sujet observés.

J'ajouterais à cette réserve que cet article est en toute transparence le premier essai d'auto-ethnographie qu'il m'a été donné de rédiger, et qu'en dépit de l'accompagnement bienveillant dont j'ai pu bénéficier tout au long de sa rédaction, je ne peux exclure d'avoir omis certains éléments utiles au lecteur, qu'un chercheur avisé n'aurait pas manqué de présenter.

6. Conclusion

Au-delà des limites de cette étude, j'ai bon espoir qu'elle puisse fournir des informations précieuses sur la pratique du débriefing chez les sapeurs-pompiers français. L'approche d'inspiration auto-ethnographique adoptée ici n'avait en effet jusqu'ici, à ma connaissance et à celle de mes co-auteurs, pas d'équivalent en francophonie. Nul doute que cet essai fera naître d'intéressantes pistes de recherche dans le chef du monde académique et qu'il nourrira les débats des acteurs de la formation du monde de la sécurité civile.

S'il fallait résumer les apports de ce texte original, je dirais qu'il démontre à quel point l'évolution du prescrit pédagogique au sein d'une organisation telle que celle des sapeurs-pompiers peut influencer, directement ou indirectement, volontairement ou involontairement, les représentations et les pratiques des formateurs à un niveau aussi micro que celui de la technique, à savoir ici celle de débriefing. Derrière le mot se cache en effet une activité qui, selon la conception de l'enseignement-apprentissage de son utilisateur, peut adopter de multiples visages. Réduit au simple feedback dans l'« intruc' », le débriefing perd jusqu'à son appellation dans la pratique de l'entretien d'explicitation, sans que l'instructeur/formateur/animateur/interviewer ne change véritablement son objectif principal : améliorer l'efficacité et la sécurité individuelle et collective du corps des sapeurs-pompiers en « ancrant des bonnes pratiques ». Toute la question est selon moi de savoir, au-delà de l'effet de mode et en dehors de tout dogmatisme pédagogique, à quel point la mise au centre de l'apprenant lors de l'activité réflexive post-active est judicieuse (j'entends par là tout à la fois acceptable, pertinente et *a priori* efficace), dans une situation de formation donnée. Non que le nom de cette activité importe peu ; nous ne sommes pas des barbares. Mais c'est l'opérationnalité qui importe au pompier. Cette opérationnalité qui donne, à travers l'expérience, un sens profond à la pratique.

Grâce à des directives claires, et dans une démarche de remise en question permanente, le formateur pourra construire des pratiques de débriefing raisonnées et passionnées, plutôt que passionnelles. Pour ce faire, l'apport de la recherche scientifique en la matière est à mes yeux déterminant. C'est pourquoi j'appelle de mes vœux un effort collégial d'harmonisation (et non de standardisation) des techniques de débriefing étayé par la littérature au sein de notre profession, et tout particulièrement au niveau de la formation des formateurs dont il occupe près de la moitié du temps d'apprentissage. Certes, feedback et débriefing continueront d'évoluer à l'avenir. Mais il est certain que nous pouvons d'ores et déjà capitaliser sur des décennies d'études ayant identifié certains de ses leviers d'efficacité, au plus grand bénéfice de nos apprenants et, *in fine*, des citoyens. Ne serait pas là une belle manière de servir ?

7. Références bibliographiques

- Adams, T.E., Ellis, C., & Jones, S.H. (2017). Autoethnography. Dans J. Matthes, C.S. Davis & F. Potter (Eds). *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1-11). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>
- Boterf le, G. (2011). L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? Dans Carré P. et Caspar P. (dir). *Traité des sciences et techniques de la formation*. (p. 383-400) (3ème édition). Dunod.
- Boyer, C., & Morneau-Guérin, F. (2023). *Les œillères d'un discours constructiviste*. Éditions de l'Apprentissage.
- Delobbe, N., (2009). Modèles de gestion des compétences et orientations de la formation en entreprise. Dans J.M. Barbier et al. (Eds.) *Encyclopédie de la formation*. (pp. 251-286). Presse universitaire de France.
- Dubois, L.A., De Stercke, J., & Flandin, S. (2022, juillet). Les débriefings post-simulation dans les formations aux métiers de la sécurité et de l'urgence : quels usages ? Quelles pratiques ? Quelles perspectives d'optimisation ? Communication à l'occasion d'un symposium fermé organisé dans le cadre du Réseau Éducation et Formation (REF) (Namur, Belgique).
- Enlart, S. (2011). La compétence. Dans P. Carré & P. Caspar (Eds). *Traité des sciences et techniques de la formation*. (pp. 229-248). Dunod.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Presses de l'Université du Québec.
- Gusterson, H. (2008). Ethnographic Research. Dans Klotz, A., et Prakash, D. (Eds) *Qualitative Methods in International Relations. Research Methods Series*. (pp. 93-113). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230584129_7
- Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : immersion et distance. *Contraste*, 36, 29-46. <https://doi.org/10.3917/cont.036.0029>
- Nguyen D.Q., & Blais, J.G. (2007). Approche par objectif ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.
- Tannebaum, S. I. & Cerasoli, C. P. (2013). Do team and individual debriefs enhance performance ? A meta-analysis. *Human Factors*, 55(1), 231-245.
- Vermersch, P. (2010, 6^e ed.). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.

