

LE MODELE ALLOSTERIQUE POUR LA CONSTRUCTION DE L'AUTO-EFFICACITE DES APPRENANTS-PROFESSIONNELS DE SANTE EN FORMATION PAR SIMULATION POUR L'ANNONCE DES MAUVAISES NOUVELLES : PROPOSITION DE MODELE

Asmae LAHBABI

Laboratoire de recherche *Sciences humaines, Culture digitale et transdisciplinarité*

Université Mohammed Premier Oujda, Maroc

ORCID iD: 0009-0009-7864-1645

lahbabiasmae@gmail.com

Résumé : La présente étude propose un modèle pour mener une séance de simulation en formation continue de professionnels de santé, dans le cadre de l'acquisition du modèle EPICES pour l'annonce des mauvaises nouvelles. Afin de normaliser le processus d'annonce de mauvaises nouvelles, le professionnel de santé doit bénéficier d'une formation qui s'articule autour d'un modèle précis et qui répond à une convention sociale. Aussi, l'usage de théories d'apprentissage répondant à cet ordre d'idées assure un processus enseignement-apprentissage structuré et clair. Le modèle proposé au terme de cet article, actualise l'utilisation du modèle allostérique à travers les conceptions et l'environnement didactique. Cet usage permet aux apprenants de construire leurs expériences actives de maîtrise, principale source du sentiment d'efficacité personnelle. L'enseignant guide, conduit et facilite le déroulement de la séance de simulation en s'appuyant sur le modèle tout en l'adaptant aux scénarios qu'ils jugent appropriés. Ce modèle permet un transfert et une professionnalisation des savoirs acquis en simulation par les apprenants-professionnels de santé. Le sentiment d'efficacité personnelle acquis permet d'activer la réflexivité et la métacognition en situation professionnelle.

Mots-clés : modèle allostérique, expériences, auto-efficacité, enseignement-apprentissage, simulation

THE ALLOSTERIC MODEL FOR BUILDING SELF-EFFICACY OF HEALTH PROFESSIONAL LEARNERS IN SIMULATION-BASED TRAINING FOR DELIVERING BAD NEWS : A PROPOSED MODEL.

Abstract : This study proposes a model for conducting a simulation session in continuing education for healthcare professionals, within the framework of acquiring the EPICES model for delivering bad news. To normalize the process of delivering bad news, healthcare professionals must receive training structured around a specific model that adheres to a social convention. Furthermore, the use of learning theories aligned with this approach ensures a structured and clear teaching-learning process. The model proposed at the end of this article updates the use of the allosteric model through its design and didactic environment. This approach allows learners to construct their active mastery experiences, the primary source of their sense of self-efficacy. The instructor guides, conducts, and facilitates the simulation session, drawing on the model while adapting it to the scenarios they deem appropriate. This model enables the transfer and professionalization of the knowledge acquired in simulation by the healthcare professional learners. The acquired sense of personal efficacy allows for the activation of reflexivity and metacognition in professional situations.

Keywords : allosteric model, experiences, self-efficacy, teaching and learning, simulation

Introduction

Le processus enseignement-apprentissage en formation des professionnels de santé a longtemps répondu à une démarche transmissive en cours théoriques et à une démarche plutôt aventureuse en contextes pratiques. Afin de remédier à cet état, une nouvelle méthode pédagogique est à actualiser dans ce domaine délicat. L'apprentissage par simulation tente de corriger les lacunes du système et de ne plus s'exercer la première fois directement sur un patient-humain. Les modalités d'enseignement par simulation sont abordées par plusieurs écrits : référentiels, articles, thèses, etc. (Société marocaine de simulation en santé, 2025). L'apprentissage expérientiel, la réflexivité, la théorie socioconstructiviste sont les principales théories d'apprentissage qui guident une séance de simulation. Le principal souci de tout enseignant est d'offrir un environnement d'enseignement-apprentissage qui génère la durabilité du savoir acquis. D'après plusieurs études, l'apprentissage par simulation semble assurer cette finalité et agit sur l'acquisition et le développement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Cet environnement sécuritaire assure un apprentissage basé sur l'erreur et une répétition des tâches, lesquels jalonnent un développement de compétences sans peur de jugement ou d'échec (Société marocaine de simulation en santé, 2025).

Bernard & Reyes (2021) publient un article qui traite l'apprentissage en médecine en contextualisant plusieurs théories d'apprentissage. Parmi les théories abordées, le modèle allostérique est suggéré comme étant intéressant dans ce contexte. Afin d'expliquer le lien entre le modèle allostérique et le processus enseignement-apprentissage, les deux chercheurs proposent l'usage d'un apprentissage basé sur les problèmes par un enseignant médiateur (Bernard & Reyes, 2021:239). En vue des présents constats, notre étude tente de répondre à la problématique suivante : comment le modèle allostérique contribue au développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenants en formation continue des professionnels de santé par simulation pour l'acquisition du modèle EPICES ? Il s'agit d'articuler le modèle allostérique d'André Giordan pour la construction des expériences actives de maîtrise qui sont des actants pour la construction du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants-professionnels de santé. L'étude vise aussi l'acquisition d'une nouvelle compétence liée à l'annonce d'une mauvaise nouvelle par le modèle EPICES en situation d'apprentissage par simulation par jeu de rôles.

L'objectif de cette étude est de proposer un modèle de séance de simulation qui actualise les différents éléments théoriques. Elle est prête à l'emploi pour les enseignants et ils peuvent l'adapter à leurs scénarios personnels. Les questions de recherche à vérifier dans cette étude sont : comment les conceptions des apprenants influencent-elles l'agir de l'enseignant ? Comment la structuration d'une session de simulation sur la base du modèle allostérique agit-elle sur le processus enseignement-apprentissage ? Comment l'application du modèle proposé aide-t-elle à la construction du sentiment d'auto-efficacité par les apprenants ? Les hypothèses de recherche qui répondent à ces questions : en tenant compte des conceptions des apprenants, l'enseignant déclenche le processus de transformation en aidant l'apprenant à faire les connexions et les déconnexions nécessaires. Le modèle allostérique propose une série de confrontations qui est contextualisée pour l'acquisition du modèle EPICES. L'application du modèle proposé offre aux apprenants de nouvelles expériences actives de maîtrise qui vont jalonnées une construction durable du sentiment de l'auto-efficacité fondée sur l'aptitude individuelle.

Concernant la méthodologie utilisée, la présente étude procède par une analyse conceptuelle : « l'analyse conceptuelle vise la définition des concepts. Une définition peut

prendre plusieurs formes qui ont généralement différents buts. [...]. Ces définitions décrivent un concept au moyen des opérations effectuées sur celui-ci (Raïche, & Noël-Gaudreault, 2008:486-487)». Cette démarche aboutit vers « l'élaboration d'un modèle [...] est une représentation simplifiée d'un processus ou d'un système (Raïche, & Noël-Gaudreault, 2008:487)».

1. Le modèle allostérique de l'apprentissage d'André Giordan

Le processus enseignement-apprentissage s'inscrit dans un dynamisme d'interactions, d'échanges, de collaboration et d'adaptation. Porter un intérêt à ce processus implique un questionnement relatif aux modalités des échanges, aux soubassements qui les encadrent, au statut de l'apprenant en tant qu'agent actif et aux finalités qui en découlent. Dans ce cadre, l'apprenant est impliqué dans une atmosphère qui constitue l'un des piliers gouvernant l'agir enseignant en classe, l'atmosphère est défini comme suit :

L'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Cet ethos est le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante etc. (Bucheton & Soulé, 2009).

De cette organisation systémique, les deux entités du processus, à savoir l'enseignant et l'apprenant, interagissent pour une construction de savoir. Le modèle allostérique de l'apprentissage appelle une appropriation du savoir centrée sur l'apprenant, avec le guidage de l'enseignant. Il s'agit de rompre avec un modèle de transmission et de s'inscrire dans un modèle de transformation (Giordan, 1993). Le premier élément à évoquer dans ce modèle est celui des conceptions.

1.1 Les conceptions de l'apprenant

Tout apprenant en situation d'apprentissage est selon André Giordan et Yves Girault, doté de conceptions :

Elles lui fournissent son cadre de questionnement, sa façon de raisonner et ses références. C'est à travers cette grille d'analyse qu'il interprète les situations auxquelles il est confronté ou recherche et décode les différentes informations qui l'interpellent. Cependant tout apprentissage significatif doit se réaliser par rupture avec les conceptions initiales de l'apprenant. Lors de l'acquisition d'un concept de large portée, l'ensemble de sa structure mentale est profondément transformée, son cadre de questionnement est complètement reformulé, sa grille de références, largement réélaborée. (1994:109).

Malgré cet aspect de rupture qui conditionne l'apprentissage, le processus se positionne dans un mouvement de continuation (Giordan & Girault, 1994:109). Ainsi, l'apprenant construit ou façonne son nouveau savoir par rapport à l'ancien. Ferdinand de Saussure a expliqué qu'un signe n'est défini que par opposition à un autre signe. Greimas qualifie cette affirmation de révolutionnaire dans les premières lignes de *Sémantique structurale : recherche de méthode*, en expliquant les phénomènes de continuité et de discontinuité dans la signification : «C'est dans ce contexte qu'il faut situer, en lui rendant son caractère révolutionnaire, l'affirmation saussurienne que la langue est faite d'oppositions

(Greimas, 1966:18) ». Greimas explique que la construction de la signification ne peut s'effectuer par focalisation sur un seul terme-objet, mais, en misant sur la relation qui existe entre deux termes-objet (Greimas, 1966:19). Cet état de lieux permet la compréhension de la vision du modèle allostérique. L'appropriation des nouvelles connaissances se fait en regard des anciennes connaissances, un apprentissage sans échafaudage n'est pas envisageable, l'apprentissage est alors une démarche de relation. Ce prolongement est mobilisé pour activer l'annulation des anciennes convictions à propos d'un apprentissage donné, ce processus répond à un travail de mutation :

Un nouvel élément conceptuel s'inscrit rarement dans la ligne des savoirs antérieurs. Au contraire, ceux-ci représentent fréquemment un obstacle à son intégration. Vouloir tout expliquer en termes " d'assimilation " ou " d'accommodation " tient de la gageure. Il faut envisager généralement une déconstruction simultanément à toute nouvelle construction. (Giordan & Girault, 1994:109).

A cet effet, il est question de transformation qui dépend d'un nombre de mécanismes « Tout est affaire d'approximation, de concertation, de confrontation, de décontextualisation, d'interconnexion, de rupture, d'alternance, d'émergence, de palier, de recul et surtout de mobilisation (Giordan & Girault, 1994:110) ». Ces mécanismes s'inscrivent dans un contexte de conflit, elles sont à la fois hiérarchiques et enchevêtrés. La construction s'opère certes de manière progressive, mais une comparaison de concepts permet l'élaboration de savoirs nouveaux. Les conceptions permettent à l'apprenant d'analyser toute appropriation nouvelle par le biais des confrontations. L'instauration de cette activité ne peut s'établir sans une intégration explicite dans le processus enseignement-apprentissage. L'apprenant dispose à cet effet du guidage de l'enseignant, lequel élabore une sorte de mise en condition qui suit des directives qui découlent du modèle allostérique telles que proposées par Giordan :

L'apprenant doit d'abord se trouver en condition de dépasser l'édifice constitué par les savoirs ou les savoir-faire familiers. Deuxièmement, la conception initiale ne se transforme que si l'apprenant se trouve confronté à un ensemble d'éléments convergents et redondants qui rendent cette dernière difficile à gérer. Troisièmement, l'apprenant ne peut élaborer un nouveau réseau conceptuel qu'en reliant différemment les informations engrangées. Il doit notamment s'appuyer sur des modèles organisateurs qui aident à organiser les informations autrement. Quatrièmement, il abandonne généralement ses conceptions initiales quand une autre est en place, prête à fonctionner et plus satisfaisante par rapport à ses questions (ou à ses besoins). (1993).

Cette série de transformation présente la particularité de présence continue d'obstacles que l'apprenant surmonte. A ce titre des éléments conditionnels sont disponibles pour les escamoter :

- l'élève est conscient de ses conceptions, ce qui n'est pas évident puisqu'elles constituent sa grille de lecture du monde.
- l'élève est confronté à une série de faits convergents et redondants qui déstabilisent le réseau conceptuel existant.
- l'élève relie différemment les informations engrangées.
- les nouvelles notions soient : différenciées et délimitées dans leur champ d'application au cours de l'apprentissage ; consolidées par une mobilisation du savoir dans d'autres situations où elles peuvent être appliquées.
- l'élève exerce un contrôle réfléchi sur son activité d'étude et sur les processus qui régissent cette activité, c'est-à-dire qu'il : réorganise l'information ; concilie l'ensemble des paramètres précédents pour constituer (s'ils sont récupérables) un nouveau savoir ; repère les ressemblances et les différences entre les anciennes et les nouvelles connaissances pour résoudre ainsi les contradictions.
- l'élève est concerné et interpellé dans sa manière de penser. (Honorez & al., 2000:4-5)

Afin d'effectuer ce changement de paradigmes, l'apprenant a besoin d'un support externe qui alimente cette progression.

1.2 L'environnement didactique

Une mise en œuvre du changement au niveau des conceptions dépend du guidage de l'enseignant qui selon Giordan met en place l'environnement didactique adéquat.

Entre l'apprenant et l'objet de la connaissance, un système complexe d'interrelations doit donc s'installer. Celui-ci n'est pas spontané et la probabilité pour qu'un apprenant puisse "découvrir" seul, l'ensemble des éléments pouvant transformer les questionnements, les formulations, les comportements habituels est pratiquement nulle dans un temps limité. (Giordan, 1993)

De ce fait, le rôle de l'enseignant paraît important pour faciliter à l'apprenant la construction des nouvelles significations afin d'activer ce que Giordan et Girault (1994) appellent « des sites conceptuels actifs ». Ces sites jalonnent toute construction nouvelle et sont influencés par l'environnement didactique. Le modèle allostérique prévoit des directives qui permettent de structurer l'agir de l'enseignant dans ses actions relatives à l'environnement didactique. L'enseignant propose et instaure « une (ou plusieurs) dissonance¹ » (Giordan & Girault, 1994:110). L'objectif est de créer un déséquilibre au niveau des conceptions existantes chez l'apprenant. Ensuite, l'enseignant choisit des situations d'apprentissage qui présentent la particularité de porter des éléments nouveaux et différents des conceptions de l'apprenant. Il ne s'agit pas de créer une frustration chez l'apprenant, mais, l'enjeu est purement motivationnel par un apprentissage basé sur la découverte (Honorez & al., 2000).

L'enseignant peut s'inspirer des structures suivantes pour encadrer le processus de déséquilibre : entre apprenants porteurs de conceptions différentes ou entre apprenant et support empirique qui contient la nouvelle information ou entre apprenant et modèle scientifique qui expose la nouvelle information (Honorez & al., 2000).

L'enseignant utilise l'une ou l'ensemble des confrontations proposées et veille à faciliter cette rencontre nouvelle entre apprenant et nouvelle conception, laquelle va engendrer un auto-questionnement chez l'apprenant. Son rôle est de déclencher

¹Les dissonances correspondent à des situations ou des contextes qui créent un décalage et déséquilibrent le savoir existant.

l'externalisation chez les apprenants. Il encadre les interactions et invite chaque apprenant à être acteur de cet échange dont le but est la verbalisation des questions personnelles. Il met en relation leurs idées avec le nouveau savoir proposé (Honorez & al., 2000).

L'enseignant aide les apprenants à mémoriser de manière fluide leur nouvelle progression et leurs nouvelles conceptions par des « formalismes restreints (symbolismes, graphes, schémas ou modèles) » (Giordan & Girault, 1994:110). Il ne s'agit pas de transmettre un nouveau savoir de manière directe, mais de nuancer les nouvelles vérités sans les dévoiler. Les formalismes restreints constituent des supports de la réflexion et la construction menée par l'apprenant.

Le modèle allostérique offre une approche claire et nouvelle du processus enseignement-apprentissage. La contextualisation des différents éléments qui s'y attachent aide l'apprenant à construire ce qu'Albert BANDURA appelle les expériences actives de maîtrise qui sont considérées comme la source la plus importante dans la construction du sentiment d'auto-efficacité. L'apprenant en transformant ses conceptions dans un environnement didactique adapté, s'approprie un nouveau savoir. Il est désormais capable de transférer ce savoir vers de nouveaux contextes et par conséquent il a l'emprise sur le devenir de ce savoir. Bandura définit l'auto efficacité :

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. [...] . Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés. (Bandura, 1997, cité dans Carré & al., 2004)

Albert Bandura évoque quatre sources du sentiment d'auto-efficacité, parmi lesquelles : les expériences actives de maîtrise.

2. Les expériences actives de maîtrise source d'auto-efficacité

La progression qui qualifie le modèle allostérique contribue à construire chez l'apprenant une assise d'expériences actives, laquelle engendre l'acquisition d' « outils cognitifs, comportements et auto régulateurs nécessaires pour exécuter des actions afin de gérer les circonstances fluctuantes de l'existence » (Bandura, 2019:135). Cette production aide de façon influente au développement du sentiment d'auto-efficacité.

2.1 La lecture des performances

L'apprenant, en cours et au terme de ses transformations, construit « des schémas de soi » (Bandura, 2019 : 135). Ces schémas correspondent à son efficacité personnelle qui jalonne toute expérience nouvelle. La perception de la réussite ou de l'échec de cette nouvelle situation dépend de la croyance de l'apprenant en son schéma d'auto-efficacité. Bandura précise à ce sujet : « les croyances de l'efficacité sont donc à la fois des produits et des constructeurs d'expériences » (2019:137). Si les expériences actives de maîtrise construisent le sentiment d'efficacité personnelle, il revient cependant à l'apprenant son statut futur. Ainsi, un apprenant à forte persuasion d'auto-efficacité, face à une expérience nouvelle réussie, croit en ses « aptitudes » (Bandura, 2019:138). Tandis qu'un apprenant à faible persuasion d'auto-efficacité, juge « des succès répétés comme le produit d'un effort

laborieux que comme la preuve de leur capacité² » (Bandura, 2019:138). L'évaluation et l'estimation des contextes d'échecs ou de réussites sont influencées par le sentiment d'auto-efficacité et l'influence par la même occasion. La difficulté d'une tâche attribuée à un apprenant a un impact sur ses schémas d'auto-efficacité. Ainsi, une performance liée à une activité difficile peut être perçue différemment :

(1)

La maîtrise des tâches difficiles apporte une nouvelle information d'efficacité en augmentant la croyance de la personne en ses capacités.

(2)

Si les personnes découvrent, en réalisant une activité difficile, certains aspects potentiellement redoutables de cette entreprise ou certaines limites possibles à leur mode de coping, elles abaissent leur efficacité perçue en dépit de leur bonne performance. (Bandura, 2019:139)

L'appréciation des performances dépend de facteurs qui agissent sur la réussite ou l'échec, ils comprennent : « les obstacles situationnels, l'aide fournie par autrui, l'adéquation des ressources ou du matériel disponible et les circonstances dans lesquelles l'activité est réalisée (Bandura, 2019:139) ». L'apprenant en situation d'accomplissement d'une activité, voit son sentiment d'efficacité personnelle conditionné par son rapport aux facteurs. S'il attribue sa réussite à la présence d'un des facteurs cités, son auto-efficacité diminue malgré un contexte de réussite. De ce fait, « garder un même schéma ou augmenter son schéma d'auto-efficacité dépend d'une relation de cause à effet entre aptitude personnelle et auto-efficacité ». (Bandura, 2019:139) Ainsi, le maintien, le développement et la hausse du sentiment d'auto-efficacité demande : « de puissantes expériences confirmatives, où les personnes répondent avec succès, dans des conditions diverses, à des exigences d'activité qui excèdent de loin celles qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne » (Bandura, 2019:139). Cette opération contribue à développer chez l'apprenant une compétence d'anticipation et de prédiction qui agit et renforce le sentiment d'auto-efficacité durablement.

2.2 L'intervention pédagogique

La lecture des performances n'est pas l'unique facteur qui détermine la perception de l'auto-efficacité. D'autres facteurs apparaissent, « notamment les fluctuations des états attentionnels, physiques et émotionnels ainsi que les changements dans les processus mentaux, les influences contextuelles et les demandes situationnelles » (Bandura, 2019:143). Il s'ensuit que pour l'apprenant, il ne s'agit pas seulement de processus d'inférence pour juger tâche, activité et résultat. Mais, de focalisation sur les séquences les plus faibles de sa performance et l'évitement volontaire relevant du réflexe. A ce titre, Bandura propose une méthode en mesure de dépasser cette lecture sélective de toute situation d'apprentissage, afin d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité :

²La perception de la réussite chez les apprenants n'est pas considérée à travers un même prisme. Face à une situation d'apprentissage ou de contextualisation de savoir antérieur identiques, les apprenants peuvent fournir les mêmes efforts, sauf qu'une catégorie assimile la réussite à des efforts liés à la situation présente et l'autre catégorie met en relation la réussite à une aptitude et des capacités actualisées dans ce contexte.

Les sujets s'observent dans des séquences vidéo alors qu'ils obtiennent de bonnes performances, leurs erreurs et les aides extérieures étant éliminées au montage. [...]. Après avoir observé leur succès sur cassette vidéo, les sujets obtiennent des gains substantiels d'efficacité perçue et de performance. (Bandura, 2019 :144)

Une autre intervention enseignante impacte la perception de l'apprenant de son auto-efficacité. Une structuration d'une tâche en objectifs proximaux étalée sur une longue période permet une meilleure maîtrise, l'implication des apprenants dans la fixation des objectifs est une source de motivation. Le processus enseignement-apprentissage n'est pas lié à un objectif de réussite mais à un objectif de compréhension (Galand & Vanlede, 2024). En suivant un rythme hiérarchique et adaptatif, le processus enseignement-apprentissage construit chez l'apprenant des expériences actives de maîtrise, lesquelles sont jalonnées par de nouvelles compétences d'interprétation et de d'évaluation qui permettent une construction durable du sentiment d'auto-efficacité. L'application du modèle allostérique pour la création des expériences actives de maîtrise peut être contextualisé dans la formation des professionnels de santé par simulation dans le cadre de développement de compétences relatives à l'annonce d'une mauvaise nouvelle.

3. Le modèle EPICE dans la formation des professionnels de santé par simulation

Tout professionnel de santé est confronté durant sa vie professionnelle à une situation où il est contraint d'annoncer une mauvaise nouvelle. La question est de savoir les modalités de cette annonce. Procéder de la même manière qu'un ancien, ne renvoie pas forcément à la bonne méthode. Cette réalité émane de la définition même d'une mauvaise nouvelle. Délimiter la définition est confronté à la diversité et à la particularité de chaque patient. De ce fait, la démarche demande la prise en compte des différents prismes des patients. Autrement dit, chaque individu perçoit la mauvaise nouvelle à travers un angle différent : pour l'un, elle est en lien direct avec la maladie ; pour un autre, elle est en lien avec le traitement et ses effets secondaires ; pour un autre, elle est en lien avec le coût de la prise en charge ; pour un autre, elle est en lien avec des affres personnelles... La complexité et la pluralité des enjeux rendent évident la difficulté de cerner une définition claire d'une mauvaise nouvelle. Par conséquent et en réponse à cette réalité, l'annonce d'une mauvaise nouvelle ne peut répondre à une procédure imprévisible, généralisée et non encadrée. Mais, à une méthode à la fois standardisée et adaptatif.

3.1 E-P-I-C-E-S

Pour cerner la délicatesse de l'annonce d'une mauvaise nouvelle, il paraît judicieux pour les professionnels de santé d'avoir accès à un modèle qui guide l'entretien d'annonce et qui s'inscrit dans « un processus pas à pas qui s'adapte au rythme et aux besoins du patient » (Teike Lüthi & Cantin, 2011).

E : environnement	P : perception du patient	I : invitation
-réserver un espace calme et sans risque d'interruption. -consulter le dossier du patient, simuler un entretien et prévoir les émotions du patient. - demander au patient s'il souhaite qu'un proche assiste à l'entretien. (Teike Lüthi & Cantin, 2011).	-faire un diagnostic de connaissances du patient. -demander au patient de partager les informations qu'il a et qui concerne son état de santé. -utiliser ces informations afin de structurer l'entretien en l'adaptant au patient et à ses réactions défensives. (Teike Lüthi & Cantin, 2011).	-inviter le patient à délimiter les informations qu'il désire connaître. -reconsidérer sa volonté de connaissances lors de chaque nouvelle mauvaise annonce. -examiner avec le patient ses raisons de refus. (Teike Lüthi & Cantin, 2011).

C : connaissances	E : empathie	S : stratégie et synthèse
-annoncer au patient la mauvaise nouvelle selon ses dispositions. -faire preuve d'empathie, éviter le langage médical, éviter de donner de faux espoirs, ne pas être brusque, respecter les silences du patient. -demander continuellement au patient s'il arrive à suivre le rythme de l'annonce. -offrir au patient un temps pour extérioriser ses émotions, ressentis et questions. (Teike Lüthi & Cantin, 2011).	-exprimer son empathie au patient. -inviter le patient à verbaliser toute inquiétude, toute réaction doit être perçue comme normale. -faire comprendre au patient que ses réactions n'ont rien de démesurées mais qu'elles sont légitimes. (Teike Lüthi & Cantin, 2011).	-diagnostiquer avec le patient son désir de continuer l'entretien. -vérifier ses stratégies d'adaptation aux situations délicates. -expliquer les stratégies de prise en charge qui sera mobilisé : curatif ou palliatif pour qu'il se sente agent actif du processus. -effectuer une synthèse de l'entretien et fixer un nouveau rendez-vous pour permettre au patient de poser les questions qui l'ont tourmenté entre le temps d'annonce et le temps du nouvel entretien. (Teike Lüthi & Cantin, 2011).

L'appropriation du modèle EPICES par les professionnels de santé, nécessite un temps d'apprentissage en formation continue. Un processus enseignement-apprentissage basé sur la simulation permet une meilleure intégration pour son caractère immersive.

3.2 Proposition de modèle de séance de simulation du modèle EPICES

Programmer une formation continue axée sur l'annonce d'une mauvaise nouvelle par un professionnel de santé, a un avantage majeur, celui d'avoir des apprenants qui ont des expériences professionnelles à prendre en compte. La haute autorité de santé propose une fiche technique qui guide l'usage de la simulation en développement professionnel continu. Elle en dit :

La simulation en santé est une méthode pédagogique, basée sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive, qui s'adresse à tous les professionnels de santé. Utilisée dans le cadre du développement professionnel continu, elle intègre

nécessairement des objectifs de formation et d'analyse des pratiques et comporte un ou plusieurs scénarios de simulation. (Haute Autorité de Santé [HAS], 2012)

QUOI	AVEC QUOI
1-Pré-évaluation de l'apprenant ↓	Pré-test
2-Évaluation de la performance de l'apprenant ↓	-Fiche de débriefing -Post-test -Fiche d'aide à la progression -Attestation de participation
3-Évaluation de la satisfaction de l'apprenant ↓	Questionnaire de satisfaction
4-Suivi de la mise en œuvre des actions d'amélioration de l'apprenant	-Bilan individuel d'activité du professionnel de santé

(HAS, 2012)

La Haute autorité de santé développe à ce titre les étapes de la méthode en lien avec le développement professionnel continu (HAS, 2012) : La structuration d'une session de simulation sur le modèle allostérique et les expériences actives de maîtrise, pour la construction et le développement du sentiment d'auto-efficacité chez les apprenants, s'intègre dans les étapes de la méthode du développement professionnel continu tel que dictées par la haute autorité de santé. La présente proposition comportera une session de simulation étalée sur deux séances de simulation pour un groupe restreint de six professionnels de santé dans le cadre d'une formation continue à l'EPICES pour l'annonce d'une mauvaise nouvelle. Il reste au formateur de rédiger les scénarios exacts et d'intégrer les abécédaires habituels de la simulation :

A-Première séance de simulation

*La pré-évaluation de l'apprenant

-Le pré-briefing

Le formateur demande d'abord à chaque apprenant-professionnel de santé d'enregistrer un enregistrement-audio, où il raconte une expérience personnelle d'annonce de mauvaise nouvelle. Il demande un récit fidèle avec précision de l'espace de l'annonce, du temps, du déroulement de l'annonce et des réactions du patient. En demandant aux apprenants des enregistrements-audio, le formateur utilise la méthode pédagogique du storytelling. Cette méthode est privilégiée à la rédaction pour avoir des récits les plus fidèles possible à la situation professionnelle objet de l'enregistrement. Ces récits racontés représentent des expériences vécues des professionnels, de ce fait elles indiquent pour le formateur les conceptions des apprenants.

*Evaluation de la performance de l'apprenant :

Le briefing

Le formateur commence par le volet conventionnel du déroulement de toute phase de briefing. Ensuite, il propose un cours magistral pour présenter le modèle EPICES.

-Le déroulement du scénario

Le formateur reprend ensuite les expériences racontées par les apprenants dans la rédaction des scénarios. Chaque apprenant est appelé à appliquer le modèle EPICES sur son ancienne expérience, par le biais des jeux de rôle. Les acteurs changent de rôles tout au long des six scénarios, tantôt ils sont des professionnels de santé et tantôt des patients. Ils sont dans une posture qui implique l'auto-observation, la réflexivité sur l'action qui engendre la métacognition. Autrement dit, l'apprenant réfléchit sur ses anciennes modalités d'annonce de mauvaises nouvelles dans l'une des confrontations proposées par le modèle allostérique, à savoir élève-information. L'enseignant guide ces jeux de rôle afin d'activer les sites conceptuels actifs chez les apprenants. Les réactions et les émotions des apprenants-patients sont dictées par l'enseignant au début du scénario. Cette démarche permet le déclenchement des questionnements chez l'apprenant-professionnel de santé. L'intérêt de ce processus est de créer à travers cette similitude de scénario et la nouvelle structuration de l'annonce de mauvaise nouvelle une dissonance chez l'apprenant.

-Le débriefing

L'enseignant mène les trois phases du débriefing : descriptive, d'analyse et de synthèse. Il dirige le débriefing selon les modalités conventionnelles. Au cours de la phase du débriefing, il rappelle le déroulement des scénarios et invite chaque apprenant à effectuer un travail de comparaison entre conceptions initiales et conceptions actuelles. L'apprenant verbalise alors la transformation activée et est désormais porteur d'expériences actives de maîtrise. Au terme de la séance, l'enseignant propose aux apprenants de revenir dans deux semaines pour compléter la formation et les félicite de leur engagement et progression.

-Les autres étapes de la méthode du développement de la formation continue seront réservées à la deuxième séance de simulation.

B-Deuxième séance de simulation

-La pré-évaluation de l'apprenant

-Le pré-briefing

Le formateur demande aux apprenants un jour avant la séance de simulation, de rédiger un compte-rendu de la séance précédente, lequel est axé sur les émotions, les acquis, le déroulement du processus d'apprentissage, leur appréciation de réussite personnelle et les perspectives d'amélioration si besoin. Ce travail demandé réactive les expériences actives de maîtrise et le rapport au nouveau savoir. En recevant ces conceptions et expériences actives de maîtrise des apprenants, le formateur apprécie le sentiment d'auto-efficacité des apprenants, le contenu renseigne sur l'auto-évaluation des apprenants : ont-ils vécu une situation de réussite ou une situation d'échec ? Est-ce que leurs perspectives d'amélioration ont un langage optimiste et subjectif et sont donc dirigées vers l'aptitude, ou ont un langage incertain, non personnel et tend vers l'objectivité et la généralisation et sont

donc dirigées vers la nécessité de fournir des efforts redondants avec omission volontaire de toute expérience de réussite ?

-Evaluation de la performance de l'apprenant

-Le briefing :

Le formateur contextualise la présente séance de simulation en précisant qu'elle va s'inscrire dans la continuité des comptes rendus reçus en phase du pré-briefing. Le formateur explique l'intérêt des comptes rendus sans communiquer ses appréciations. Il se contente d'un cours magistral autour de la construction du sentiment d'auto-efficacité par les expériences actives de maîtrise.

-Le déroulement du scénario

Le formateur propose deux scénarios, l'un facile et l'autre à difficulté modérée. Il vise une auto-lecture plus pertinente des performances. Le formateur observe les transformations des apprenants et leurs réactions.

-Le débriefing

Premièrement, durant la phase descriptive, le formateur demande d'abord aux apprenants de verbaliser leurs émotions et de faire une comparaison entre la première et deuxième séance. Il les ensuite invite à décrire leur évaluation personnelle de la transformation et du changement de conception, tout en expliquant les deux concepts du modèle allostérique. Cette explication permet d'avoir des interactions contextualisées dans le modèle allostérique. Deuxièmement, durant la phase d'analyse, le formateur invite d'abord les apprenants à décrire leur évaluation personnelle de la transformation et du changement de conception, tout en expliquant les deux concepts du modèle allostérique. Cette explication permet d'avoir des interactions contextualisées dans le modèle allostérique. Ensuite, il partage ses observations quant au processus d'apprentissage des apprenants en soulignant la différence entre des résultats basés sur l'aptitude et des résultats basés sur l'effort. Enfin, il invite chaque apprenant à analyser sa pratique professionnelle et demande aux autres de donner leurs avis concernant son agir.

-Le post-test

Le formateur propose aux apprenants une vidéo qui contient des séquences tirées des deux séances de simulations et qui ne mettent en évidence que les expériences actives de maîtrise en relation avec la réussite. Le formateur vise à rendre le sentiment d'auto-efficacité évident pour l'ensemble des apprenants qui reconnaîtront dans les séquences sélectionnées leur aptitude à utiliser le modèle EPICES, par conséquent les souvenirs d'échec seront escamotés ou de moindre envergure.

Une fiche d'aide à la progression et une attestation de participation est donnée à chaque apprenant. Les documents contiennent les clauses habituelles, le formateur met l'accent sur la progression, le sentiment d'auto-efficacité et les différents concepts qui ont jalonné le processus enseignement-apprentissage. Les documents agissent comme rappel de réussite, d'éligibilité et d'aptitude.

- Evaluation de la satisfaction de l'apprenant

Le formateur propose aux apprenants une grille d'évaluation anonyme de l'environnement didactique, des méthodes utilisées, du respect des différentes phases. Il demande un commentaire axé sur les points à améliorer. Le but est d'impliquer l'apprenant dans la structuration des sessions de simulation futures et de faire croître son sentiment d'auto-efficacité.

- Suivi de la mise en œuvre des actions d'amélioration par l'apprenant :

Le formateur demande à l'apprenant un compte-rendu annuel des nouvelles expériences où il contextualise le modèle EPICES.

Conclusion

Le processus enseignement-apprentissage qui couvre la formation des professionnels de santé par simulation, implique un environnement centré sur l'apprenant. En actualisant le modèle allostérique pour la construction des expériences actives de maîtrise, lesquelles jalonne le développement du sentiment d'auto-efficacité chez l'apprenant, l'enseignant offre un espace d'interactions et de communication qui met en évidence le rôle de chaque entité appartenant au processus. Le modèle proposé permet un épanouissement du processus enseignement-apprentissage et une acquisition durable du modèle EPICES pour l'annonce d'une mauvaise nouvelle. La durabilité des savoirs acquis et la réflexivité qui apparaît durant la formation chez les apprenants-professionnels de santé, sont des aboutissements et des déclencheurs du sentiment d'efficacité personnelle, dont le développement ne cesse de s'accroître. Au terme de la formation continue au modèle EPICES pour l'annonce de mauvaise nouvelle, tous les paramètres précédents contribuent à activer la professionnalisation. Ainsi, il s'agit de pouvoir effectuer un transfert de la situation d'enseignement-apprentissage à la situation professionnelle. Le professionnel de santé devient de ce fait, son propre mentor.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Bernard, J. L., & Reyes, P. (2001). Apprendre, en médecine (2e partie). *Pédagogie médicale*, 2(4), 235-241. <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2001038>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. In *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Haute Autorité de Santé. (2012). Développement professionnel continu : simulation en santé. *Guide méthodologique*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/201507/simulation_en_sante_fiche_technique_methode_de_dpc.pdf
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? In *Savoirs*, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>.

- Giordan, A. (1993). De l'usage des conceptions dans les apprentissages. In *Enseigner l'éducation physique et sportive* (pp. 227-240). Éditions AFRAPS.
- Giordan, A., & Girault, Y. (1994). *Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*. UNESCO
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Honorez, M., Remy, F., Cahay, R., Monfort, B., & Ve Therer, J. (2000). L'application en classe du modèle allostérique d'apprentissage de Giordan : une contribution à l'acquisition des compétences terminales en chimie et en physique. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/vulg/LEM_CIFEN040601_2.doc.pdf
- Raïche, G., & Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490. <https://doi.org/10.7202/019691ar>
- Société Marocaine de Simulation en Santé. (2025). *Apprentissage par simulation en santé : Référentiel national de base*. Morocco Sim. <https://www.moroccosim.org>.
- Teike Lüthi, F., & Cantin, B. (2011). Annonce de mauvaises nouvelles : une pointe d'EPICES dans l'apprentissage. In *Rev Med Suisse*, 7: 85-7. https://www.revmed.ch/view/515216/4211392/RMS_277_85.pdf



Revue Scientifique des Sciences du Langage,
— Lettres, Langues & Communication —