DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2026.11760

LA SIMULATION EN ÉDUCATION POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES RELATIONNELLES : DÉFIS ET POTENTIALITÉS D'UN DISPOSITIF EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Esméralda Alvarez (esmeralda.alvarez@unamur.be)
Université de Namur

Line Fischer (line.fischer@unamur.be)
Université de Namur

Sophie Delvaux (sophie.delvaux@henallux.be)
Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg,

Kathleen De Grove (kathleen.degrove@unamur.be)
Université de Namur

Sandrine Biémar (sandrine.biemar@unamur.be)
Université de Namur

Résumé

Même si les compétences relationnelles sont considérées comme essentielles dans l'exercice du métier d'enseignant (Robert et Carraud, 2018), force est de constater qu'elles restent peu enseignées de manière formelle. Le dispositif d'apprentissage par simulation, largement répandu dans la formation en santé notamment, constitue un potentiel que notre équipe a exploité en l'adaptant au champ de l'éducation. Le présent article expose un dispositif de simulation mis au service du développement de compétences relationnelles d'étudiants, futurs enseignants, dans le contexte de la réunion de parents. L'analyse des perceptions de ces étudiants, recueillies selon des modalités quantitatives et qualitatives au terme de l'expérimentation, permet de mettre en lumière des défis et des potentialités de ce type de démarche pédagogique pour la formation en enseignement.

Mots-clés : simulation, compétences relationnelles, formation en enseignement.

1. Introduction

Le recours à la simulation en formation professionnelle n'est pas neuf et a pris des formes multiples au cours de l'histoire (Pastré et Rabardel, 2005). Elle consiste à recréer des situations de travail les plus authentiques possibles dans un environnement contrôlé, selon des scénarios définis à l'avance. Les apprenants évoluent dans ces environnements qui peuvent être physiques, virtuels, ou encore prenant appui sur des mannequins, pour expérimenter des pratiques et développer des compétences spécifiques.

La simulation est largement utilisée dans la formation à des métiers qui comportent des risques pour des vies humaines et/ou pour éviter de détériorer du matériel couteux. Par exemple, dans le domaine de l'aéronautique, les futurs pilotes s'entrainent sur des simulateurs représentant des cockpits factices. Dans celui de la santé, la simulation est également utilisée pour permettre aux étudiants de travailler des compétences techniques nécessaires à l'exercice du métier (Bastiani et al., 2017) ainsi que des compétences communicationnelles et relationnelles au vu de leurs retombées sur la qualité des soins (Givron et Desseilles, 2019 ; Redjem et al., 2025 ; Raghunathan et al., 2025).

Plus récemment (Kaufman et Ireland, 2016 ; Dotger et al., 2010 ; Duvivier et Demeuse, 2023), d'autres formations des professionnels du monde éducatif se sont emparées de cette modalité pédagogique. Cela étend de facto la notion de « risque de vie ou de mort », que l'on retrouve par exemple en santé, à celle d'enjeux didactiques, relationnels et pédagogiques, que l'on trouve notamment dans le monde scolaire (Biémar et Fischer, 2023).

A cet égard, même si le métier d'enseignant fait partie de ces métiers de l'interaction humaine (Demailly, 2008), force est de constater que le développement formel des compétences relationnelles reste bien souvent à l'initiative des formateurs (Virat, 2019). Or, dans un contexte de pénurie enseignante (Dupriez et Mahia, 2023) et de décrochage scolaire (Bernard, 2024), il y a selon nous un enjeu fort à s'atteler à développer ces compétences tant elles sont considérées comme facteur de bien-être et d'engagement pour les enseignants (Gay et Genoud, 2020) et pour les élèves (Poulou, 2020). C'est pourquoi, au sein de notre université, nous travaillons au déploiement de dispositifs de formation qui pourraient servir le développement des compétences relationnelles (Biémar et Fischer, 2023). Au vu des travaux dans le secteur de la santé (Givron et Desseilles, 2019), la simulation nous a semblé être une voie porteuse à explorer.

Cet article présente l'implantation d'un dispositif de simulation en formation initiale des enseignants en prenant appui sur les perceptions des étudiants qui y ont pris part. Après avoir déplié notre problématique et les caractéristiques du dispositif de simulation, nous exposons les modalités d'organisation de notre dispositif de formation. Ensuite, la méthodologie employée pour recueillir et analyser les perceptions des étudiants est présentée. Pour terminer, nous tentons de mettre en lumière, à partir des résultats obtenus, des défis et des potentialités de ce type de démarche pédagogique pour la formation en enseignement et plus particulièrement pour le développement des compétences relationnelles.

2. Problématique : pourquoi et comment améliorer les compétences relationnelles des futurs enseignants ?

De multiples travaux tant en Europe (Espinosa, 2020) qu'Outre-Atlantique (Pianta, 2003 ; Bergeron et al., 2021) montrent une influence des aspects relationnels à l'école sur la motivation des élèves, le climat scolaire ainsi que sur le bien-être voire le burn-out des enseignants (Genoud et al., 2009). Outre ces aspects dans le champ de la classe, les travaux sur la relation école-famille ont également mis en évidence les enjeux de la relation à construire avec les parents. En effet, certains travaux (Poncelet et al., 2019) pointent l'influence positive que pourrait avoir l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant. Cette influence se marque au niveau des performances scolaires mais également au niveau de la motivation à apprendre et de l'attention. Mais, comment envisager cet investissement des parents au vu des difficultés largement mises en avant par les travaux des sociologues de l'éducation ? Perier (2005) parle d'une sociologie d'un « différend » quand il évoque la relation entre l'école et les familles populaires tandis que Fotinos (2014) fait état de relations de « méfiance » voire de « défiance ». Mouraux (2012) et Van Zanten (2018) ont largement décrit les différences culturelles ainsi que les modes de fonctionnement et les aspirations qui caractérisent

les écarts entre les familles « rondes » et une école « carrée », pour reprendre les termes de Mouraux. La famille étant par essence centrée sur l'affectif et les individus tout en fonctionnant selon des modes souples tandis que la raison d'être de l'école est le cognitif avec un fonctionnement structuré et centré sur le collectif. En conséquence, le dialogue entre les enseignants et les familles est complexe et traversé par de nombreux malentendus. Or, un partenariat entre l'école et les familles a des effets positifs sur les parcours scolaires, quand il peut prendre appui sur une communication constructive entre les enseignants et les parents. Mais actuellement, il en est peu fait état en formation initiale des enseignants, les aspects didactiques et pédagogiques étant souvent privilégiés (Espinosa, 2020).

A cette étape, nous retenons que le développement des compétences relationnelles chez les enseignants, tant avec les élèves qu'avec leurs parents, est un enjeu fort pour l'engagement des jeunes dans leurs apprentissages. Le travail formel sur ces compétences relationnelles fait défaut alors que le besoin est réel, comme en témoignent également les étudiants en enseignement en retour de stages (Vanmeerhaeghe, 2023). Comment dès lors outiller les futurs enseignants pour développer ces compétences relationnelles ?

Même si ce manque est lié à de multiples facteurs (notamment culturels, historiques ou institutionnels), notre questionnement se centre sur les aspects pédagogiques qui entourent le développement de ces compétences. De l'ordre des attitudes communicationnelles, elles ne s'apprennent ni sur le tas, ni dans des dispositifs magistraux, ni en lisant. Par contre, il est possible de les développer par l'expérimentation et/ou la mise en situation (Dangouloff, 2021), ce qui nécessite de repenser les dispositifs pédagogiques au sein desquels elles pourraient prendre place. Quels seraient les dispositifs les plus porteurs pour soutenir le développement de ces compétences ?

Les travaux en santé (Millette et al., 2004 ; MacLean et al., 2017 ; Jentsch et Bowers, 1998) ainsi que des collaborations avec des partenaires institutionnels issus du champ de la santé (Servotte, 2019), nous ont permis d'explorer la pédagogie de la simulation qui présente selon nous un certain nombre d'atouts pour répondre à nos questionnements.

3. La pertinence pédagogique de la simulation

L'action de simuler s'inscrit dans un processus d'apprentissage naturel par le biais duquel tout enfant apprend en imitant et en rejouant des scènes observées préalablement (Audran, 2016). Toutefois, aujourd'hui, le terme « simulation » s'entend souvent dans son acception de méthode de formation bien que recouvrant des réalités diverses et variées (Audran, 2016). Ainsi, Duvivier et Demeuse (2023) la qualifient de « dispositif pédagogique de formation recréant certains aspects de la réalité professionnelle dans le but de développer des compétences et grâce auxquelles un apprenant peut interagir physiquement avant de poser une réflexion rétrospective sur sa propre action » (p.6).

Selon la méthodologie proposée par Oriot et Alinier (2019) et confirmée par les recommandations de la Haute Autorité de Santé (2024), la séance de simulation se structure chronologiquement en 4 étapes : pré-briefing, briefing, simulation et débriefing.

- Le pré-briefing correspond à la période d'acquisition de connaissances que les apprenants vont être amenés à mobiliser durant la séance de simulation.
- Lors du briefing, les participants sont informés du déroulement de la séance, du contenu traité, du matériel mis à disposition et des objectifs d'apprentissage poursuivis.
- La simulation se déroule selon un scénario précis. Certains participants jouent leur propre rôle de (futur) professionnel tandis que les autres participants observent la scène. Des acteurs sont parfois associés.
- Le débriefing soutient une analyse réflexive, menée en groupe.

Les recommandations et bonnes pratiques dans le domaine de la santé (Haute Autorité de Santé, 2024) préconisent d'être attentifs à certains points. Par exemple, le scénario utilisé en simulation se rapproche autant que possible d'une situation professionnelle réelle. Cela donne du sens à l'activité menée tout

en permettant de développer des compétences professionnelles. Celles-ci peuvent être ciblées grâce à l'identification d'objectifs pédagogiques spécifiques. Le scénario sur lequel se base la simulation tend à mobiliser les savoirs acquis en amont. La simulation constitue dès lors un espace protégé pour exercer des gestes professionnels. Cette situation pédagogique prend également appui sur les présupposés (Pastré et Rabardel, 2005) selon lesquels on apprend beaucoup par l'action mais tout autant voire davantage par l'analyse réflexive de son action (Schön, 1993) ou de l'action d'autrui, dans une perspective vicariante (Brewer, 2008). C'est ainsi que la phase du débriefing est considérée par de nombreux auteurs comme étant la plus importante du dispositif (Couarraze, 2019 ; Harder, 2010). Débutant par une description de la situation vécue, elle devient un support d'apprentissage. Elle permet aux apprenants de réaliser une analyse réflexive de la situation et d'identifier consciemment les outils et concepts mis en jeu (Couarraze, 2022). Les questionnements du formateur soutiennent cette analyse tout en accompagnant les étudiants dans le développement de leurs grilles de compréhension du réel et dans une préparation au transfert vers d'autres situations professionnelles.

4. En quoi consiste notre dispositif ?

4.1. Contexte et public

Le dispositif élaboré en 2023 s'inscrit dans le cursus de formation initiale des enseignants du secondaire supérieur de niveau master. Les étudiants au nombre de 70 sont soit détenteurs d'un master disciplinaire en sciences, en mathématiques ou en sciences économiques et réalisent une année supplémentaire de 60 ECTS (agrégation), soit, engagés dans un master en didactique de 120 ECTS après leur 3 années de bac disciplinaire. Le groupe est majoritairement composé d'adultes en reprise d'études, certains étant en situation de réorientation professionnelle tandis que d'autres régularisent leur engagement dans le secteur de l'enseignement.

L'activité de simulation prend place dans le cours de psychopédagogie (4 ECTS) où il a été intégré dans des séminaires obligatoires d'une durée de 2 heures auxquels tous les étudiants participent par groupes de 15 au maximum, pour donner à chacun un espace de parole suffisant. La séance est planifiée à la fin du premier quadrimestre durant lequel ils ont été outillés théoriquement sur ces matières. Ils connaissent leurs formateurs et leurs pairs.

4.2. Processus de conception

La conception de ce dispositif répond à notre souci d'intégrer des contenus liés aux aspects relationnels du métier d'enseignant, comme développé par Biémar et Fischer (2023). Plus précisément, les besoins régulièrement rapportés par nos étudiants d'être outillés pour mener à bien une réunion de parents ainsi que les éléments issus de la littérature sur cet enjeu (cf. point 2) nous ont poussées à envisager le développement des compétences relationnelles au sein de la relation école-famille. La situation de la réunion de parents incluant un parent, son enfant et un enseignant, a ainsi été identifiée comme une situation professionnelle à exploiter au sein du dispositif de simulation.

C'est sur cette base qu'un scénario précis de réunion de parents a été contextualisé et rédigé. Pour ce faire, nous avons préalablement identifié des objectifs pédagogiques généraux (par exemple, donner un retour constructif à un élève sans difficulté d'apprentissage sur la base du contenu du bulletin en l'impliquant dans l'échange ainsi que son parent) et spécifiques (par exemple, utiliser l'écoute active dans l'échange avec l'élève et son parent). Les gestes professionnels mobilisés dans une réunion de parents ont ainsi été décomposés en gestes de préparation, d'accueil, d'écoute active et de feed-back auxquels étaient associés les objectifs pédagogiques. Les savoirs à mobiliser en simulation ont été formalisés au sein de fiches-outils fournies aux étudiants en amont de la séance.

En outre, notre scénario fait intervenir des acteurs. Nous les avons choisis en fonction de leurs compétences d'acteurs, de leur intérêt pour la formation des enseignants et de leur âge. En effet, il est important qu'ils ressemblent physiquement le plus possible aux personnages qu'ils incarnent (ici un jeune de 18 ans et son parent). Ces acteurs ont été soigneusement informés en amont de la séance du déroulement de celle-ci, des objectifs pédagogiques poursuivis et de leur rôle dans le scénario. Un document écrit leur a été remis de manière à leur permettre de s'approprier et de mémoriser le scénario.

4.3. Structuration

Dans notre dispositif, nous retrouvons les quatre étapes de la simulation décrites ci-avant.

- Le pré-briefing se déroule en trois temps : les étudiants visionnent un « Genially » qui explique ce qu'est la simulation et quels sont ses objectifs, de manière à les rassurer par rapport à l'activité et à présenter ses spécificités. Ils prennent connaissance des fiches-outils, en vue de les mobiliser durant la séance. Un quizz formatif leur permet de tester leurs connaissances nouvellement acquises.
- Le briefing se déroule le jour de la séance de simulation. Il débute par une activité brise-glace permettant de commencer la séance dans une ambiance positive (Faulx et Delvaux, 2007). Un temps est ensuite dédié à la proposition d'une charte de fonctionnement éthique (notions de confidentialité, de respect de la parole, d'écoute, questions d'engagement, de participation à la séance, etc.). Les formatrices sont les garantes du respect du cadre et de la charte. Ces deux premiers moments posent un cadre de sécurité psychologique (Delvaux et al., 2024). En outre, cela donne le ton d'une séance qui rompt avec la verticalité des cours en auditoire. Les apprenants découvrent ensuite le scénario sur lequel ils vont travailler, de même que le lieu où sera joué le scénario (une classe) et le matériel mis à leur disposition (bulletin, interrogations, etc.). Ils rencontrent les deux acteurs qui vont incarner les rôles du parent et de l'élève. Enfin, une synthèse des fiches-outils est effectuée par le formateur au cas où des questions persisteraient.
- Pour entamer la simulation il est demandé à un apprenant de se porter volontaire pour incarner le rôle de l'enseignant. Les autres participants prennent un rôle d'observateurs avec des consignes précises. La simulation démarre après quelques minutes d'appropriation de son rôle par l'étudiant. Au bout de 10 minutes, une cloche scolaire retentit pour indiquer la nécessité de conclure. Des applaudissements saluent la prestation et soulignent qu'il s'agit d'une représentation dans laquelle chacun a joué un rôle.
- S'entame alors le débriefing. Chacun reprend sa place sur une des chaises disposées en cercle afin de faciliter les regards et les échanges. Le débriefing débute par le recueil des émotions vécues par les participants. Il se poursuit par une analyse prenant appui sur les techniques du feed-back selon la méthode Pearls (Eppich et Cheng, 2015) et sur une démarche réflexive (Fischer et al., 2024). Le débriefing se clôture par un tour de parole où chaque participant s'exprime sur son ressenti et les apprentissages réalisés.

5. Retours des étudiants sur le dispositif

Pour comprendre et identifier les effets d'un dispositif sur les apprenants, nous avons choisi de recourir à des indicateurs de perceptions individuelles sur le dispositif et ses retombées, comme c'est souvent le cas dans le domaine de la santé (Simoneau et al., 2011) et des sciences de l'éducation. Le modèle « choix-effets » développé par Faulx et Danse (2020) a particulièrement retenu notre attention étant donné son ancrage dans la formation d'adultes. Selon ce modèle, toute formation professionnelle implique des choix qui ont des effets sur les apprenants dans différentes sphères. Ceux-ci s'observent au niveau didactique selon « ce qui a été appris (gestes, notions, techniques, normes, manières de penser et d'agir, ...) » ou « ce qui est relatif au processus d'apprendre (conflits cognitifs, remises en question, confirmation, blocages, difficultés, réflexion en cours, ...) » (Faulx et Danse, 2020, p.138). Les études de ces auteurs montrent que les effets d'une formation sur les apprenants impactent également la motivation, les aspects socio-relationnels (de l'apprenant vis-à-vis du formateur ou entre participants) et l'identité des apprenants, à savoir « la manière dont un apprenant se représente et se perçoit durant la formation » mais aussi « l'image de soi à travers la formation, l'image que l'on se fait de la formation, l'image que l'on se voit assignée » (Faulx et Danse, 2020, p.138).

5.1. Procédure

Après la séance, les étudiants ont été invités à évaluer le dispositif à domicile via deux questionnaires anonymes et informatisés[1].

[1] *Les questionnaires sont consultables en contactant les autrices.*

La récolte des données quantitatives a été réalisée en prenant appui sur un questionnaire validé dans le domaine de la santé et traduit en français (Simoneau et al., 2011). Nous l'avons adapté à notre domaine d'activité qu'est la formation en enseignement. Ce questionnaire nous offre l'opportunité d'analyser les perceptions des étudiants concernant la conception du dispositif.

Un autre questionnaire a permis le recueil de données qualitatives dans l'objectif de cerner les effets de la simulation sur les apprenants tant au niveau de leur vécu que des apprentissages réalisés ou encore de leur perception de la démarche pédagogique employée.

L'analyse de ces données est menée dans une perspective exploratoire.

5.2. Données quantitatives

5.2.1. Participants et mesures

Sur les 57 étudiants qui composaient notre cohorte, 34 ont répondu à ce questionnaire d'évaluation anonyme. En termes de proportion, cela correspond à près de 60 % de taux de réponse.

Ce questionnaire comprend 20 items évaluant différentes facettes de la séance de simulation. Ils sont regroupés par dimension :

- cinq items se rapportent à la perception des apprenants quant aux objectifs et aux informations fournis en amont de la séance de simulation et pendant celle-ci : dimension « objectifs et informations »,
- quatre items se réfèrent au soutien perçu par l'apprenant durant la séance : dimension « soutien »,
- cinq items ont trait à la manière dont la simulation a apporté des éléments d'éclairage/de solution à la situation initiale : dimension « résolution de problèmes »,
- quatre items sont en lien avec la qualité des feedbacks reçus par les formateurs permettant aux apprenants de réguler les apprentissages : dimension « commentaires et réflexion guidée »,
- et les deux derniers items questionnent le caractère réaliste de la simulation par rapport à une situation authentique de réunion de parents : dimension « réalisme/fidélité ».

Pour chaque item, les répondants ont été amenés à se situer sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 (1= totalement en désaccord avec l'affirmation et 5 = totalement en accord avec l'affirmation), avec la possibilité de répondre « SO » pour « sans objet » lorsque l'étudiant estimait que la question n'était pas appropriée à sa situation. Par ailleurs, pour chaque item, le répondant était invité à se positionner quant à l'importance qu'il recouvrait pour lui via une échelle de Likert qui s'étend de 1 = pas important à 5 = très important en passant par 3 = neutre. Cette possibilité pour le répondant de pondérer subjectivement l'importance accordée aux items principaux nous permettra de nuancer ou d'affiner notre interprétation.

Sur cette base, nous avons réalisé des statistiques descriptives de manière à appréhender la perception du dispositif par les apprenants via les réponses moyennes aux items (grâce au logiciel statistique SPSS 29.0). L'item 20 n'a pas été conservé dans l'analyse car une erreur d'encodage du questionnaire n'a permis de récolter que 4 réponses.

Le tableau repris ci-après présente pour chaque dimension les moyennes et écarts-types obtenus en ce qui concerne la conception pédagogique du dispositif et les moyennes et écarts-types obtenus relativement à l'importance accordée à ces dimensions.

Tableau 1 : moyenne et écart-type de la perception du dispositif par les apprenants pour chaque catégorie sur base de l'évaluation de la conception pédagogique et de l'importance accordée aux items

Catégories d'items	Données	Moyenne	Ecart-type
Dimension « objectifs et informations »	Evaluation de la conception pédagogique	4.15	0.83
	Importance accordée aux items	3.94	0.98
Dimension « soutien »	Evaluation de la conception pédagogique	3.80	0.85
	Importance accordée aux items	3.77	1.01
Dimension « résolution de problèmes »	Evaluation de la conception pédagogique	3.97	0.97
	Importance accordée aux items	3.97	0.97
Catégories d'items	**Données**	**Moyenne**	**Ecart-type**
Dimension « commentaire et réflexion guidée »	Evaluation de la conception pédagogique	3.95	0.96
	Importance accordée aux items	4.02	0.98
Dimension « réalisme (fidélité) »	Evaluation de la conception pédagogique	4.06	1.14
	Importance accordée aux items	4.41	0.87

5.2.2. Analyse des données quantitatives

Bien qu'il s'agisse de statistiques descriptives qui nous invitent à une prudence d'interprétation, voici l'analyse que nous pouvons faire de nos résultats.

La dimension « objectifs et informations » obtient une moyenne de 4,15/5. Les apprenants semblent d'avis que les informations fournies en amont et pendant la séance, de même que les objectifs de celles-ci ont été suffisamment nombreux et clairs pour leur permettre de comprendre et de « résoudre » la situation. De plus, les étudiants semblent assez unanimes étant donné la dispersion des résultats qui s'élève à 0,83. Notons enfin qu'en terme d'importance, cette dimension se positionne en moyenne à la 4e place sur 5, ce qui semble montrer qu'elle n'est pas celle qui est la plus importante aux yeux des participants.

La dimension « réalisme » obtient un score moyen de 4,06/5. Ce score est d'autant plus intéressant que c'est également la dimension qui en moyenne est la plus importante pour nos étudiants puisqu'elle se retrouve en première place du classement selon l'importance. L'ensemble des apprenants semble assez d'accord sur l'évaluation de cette dimension et sur l'importance à lui accorder puisque les valeurs des écarts-types se situent respectivement à 0,83 (évaluation) et à 0,88 (importance) ce qui indique une dispersion des résultats assez faible. Il semble important pour nos participants que la simulation corresponde autant que faire se peut à la réalité de leur future profession ou à l'idée qu'ils s'en font.

Les résultats obtenus pour la dimension « résolution de problèmes » sont de 3,97/5 avec une dispersion de 0,97. Ces valeurs sont les mêmes pour le degré d'importance accordé à cette dimension qui est de 3,97/5 et sa dispersion qui est de 0,97.

L'évaluation des étudiants pour la catégorie « commentaires et réflexion guidée » est de 3,95/5 en moyenne avec une dispersion de 0,96. Le degré d'importance, quant à lui, est légèrement supérieur avec une moyenne à 4,02/5 et un écart-type de 0,98. Cette dimension a pour but d'évaluer le débriefing et ces scores indiquent une évaluation positive de celui-ci par nos apprenants.
Enfin, la dimension « soutien » arrive en dernière position dans les deux tableaux. Ainsi, l'évaluation de

cette dimension s'élève à 3,8/5 avec un écart-type de 0,85 qui montre une répartition assez homogène des résultats. Pour ce qui est de l'importance accordée à ces items, celle-ci est de 3,77/5 avec une dispersion un peu plus élevée : 1,01. Ces résultats semblent indiquer que bien que cette dimension soit importante aux yeux des apprenants, elle ne l'est en moyenne pas autant que les autres dimensions qui obtiennent des scores plus élevés.

5.3. Données qualitatives

5.3.1. Participants et mesures

Sur les 57 étudiants, nous avons obtenu 25 réponses à ce questionnaire, soit un taux de près de 44% de réponse.

La récolte de données qualitatives a été réalisée grâce à 8 questions (1 fermée et 7 ouvertes). La question fermée vise à identifier combien de répondants ont joué un rôle dans le scénario (3 personnes) et combien ont été observateurs (22 personnes). Les 7 questions ouvertes ont été conçues dans l'objectif de cerner certains effets de la simulation sur les apprenants.

5.3.2. Analyse des données qualitatives

L'analyse des données qualitatives a été réalisée à l'aide du modèle « choix-effets » de Faulx et Danse (2020) présenté ci-dessus. Concrètement, nous avons réalisé une analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) des données en regard des catégories proposées par Faulx et Danse (2020). Pour chacune d'elle, nous indiquerons si elle se manifeste au sein de nos données qualitatives et nous l'illustrerons grâce à un verbatim. Nous avons également répertorié des données ne correspondant pas ou peu aux catégories proposées par ces auteurs. Dans une perspective de conceptualisation émergente (Paillé et Mucchielli, 2012), nous avons généré une catégorie supplémentaire.

Ainsi, au niveau didactique, les contenus appris sont observés dans les réponses aux questions 3 et 4. Les répondants citent essentiellement l'importance de prendre le temps d'accueillir l'élève et son parent, de gérer le cadre, de donner la parole au parent mais aussi à l'élève, de tenir compte du langage non-verbal. En outre, un étudiant annonce que selon lui le dispositif est « *très bien, très positif, très apprenant* ». Et il ajoute qu'il en sort « e*n questionnement sur plusieurs points* ». Ce commentaire semble laisser penser que le processus de réflexion et d'apprentissage se poursuit au-delà de la séance de simulation.

L'engagement et la motivation se révèlent dans les propos suivants : « *l'idée d'observer un·e pair·e dans ce type de situation rend la situation très engageante, on se dit que ça pourrait être soi, on se projette en se demandant ce qu'on aurait fait dans la situation, ça permet de mettre notre intuition à l'épreuve sans toutefois être obligé d'être soi-même l'acteur* ». En outre, un étudiant lie la motivation et l'engagement au caractère réaliste de la simulation, comme l'indique son commentaire : *« très engageant car réaliste »,* ce qui corrobore l'analyse quantitative au sein de laquelle la dimension « réalisme » obtient un des scores les plus importants.

Les aspects socio-relationnels sont identifiés à travers des verbatims qui évoquent l'intérêt des échanges entre participants. Par exemple : *« les étudiants et le partage d'expérience des étudiants étant déjà enseignants fut très enrichissante (toujours en lien avec la simulation) ».* D'autres répondants évoquent la qualité de l'accompagnement par les formatrices prenant appui sur le climat instauré : « *le dispositif était bien préparé, bien encadré* [...] *».*

En outre, il est à noter que ces aspects socio-relationnels se manifestent également à travers les commentaires des participants sur la taille des sous-groupes (maximum 15 personnes dans notre dispositif). En effet, quelques-uns ont mentionné que, même dans un groupe restreint, le nombre pouvait être un frein à oser prendre la parole ou à avoir suffisamment de temps de parole.

Au niveau de l'identité professionnelle, une des participantes explique : « *comme j'étais actrice, j'ai appris beaucoup de choses sur l'image non verbale que je reflète. C'était très intéressant d'entendre comment les autres m'ont perçue dans le rôle du professeur* ». Ce commentaire montre l'impact du dispositif sur la prise de

conscience de « l'image que l'on se voit assignée » durant la séance de simulation (Faulx et Danse, 2020, p.138).

Enfin, il nous semble intéressant de mentionner un autre effet, non repris comme une catégorie spécifique dans le modèle de Faulx et Danse (2020) mais évoqué par d'autres auteurs (Delvaux et al., 2024). Il s'agit de l'effet de la formation sur les émotions des participants. En effet, le registre émotionnel est investi par les répondants à travers les termes suivants : « *stressant* », « *surprise* » ou encore « *rassurée* ».

Cette catégorie mérite un focus particulier étant donné la variété d'émotions évoquées et les nuances apportées par les apprenants. En outre, il nous semble important de nous y arrêter vu le rôle désormais bien connu des émotions dans l'apprentissage (Cuisinier et Pons, 2011 ; Denervaud et al., 2017 ; Fischer et al., 2020 ; Pekrun et al., 2002) et de leurs effets complexes sur celui-ci (une émotion agréable n'a pas toujours un effet positif sur l'apprentissage et vice-versa, tout dépend plutôt de l'intensité de celle-ci).

Ainsi, les étudiants qui parlent de « stress » nuancent systématiquement ce ressenti, qui peut être vu comme un marqueur négatif (assimilable à de la peur), par un terme positif comme « intéressant » ou « enrichissant ». Par exemple : « *un peu stressant mais très enrichissant* ». Il est à noter qu'un étudiant évoque ce même terme de « stress » non pas relativement au dispositif ou au fait d'être invité à se mettre en scène mais plutôt par rapport à la prise de conscience qu'il engendre. Ainsi, cet apprenant écrit : « *une expérience utile. Un peu "stressant"* [sic] *car première prise de conscience de la place du parent dans le métier d'enseignant* ». Dans des développements ultérieurs, il pourrait être intéressant de chercher à quoi cette notion de « stress » renvoie en termes de réaction adaptative, aux émotions notamment.

En ce qui concerne la « surprise », l'étudiant qui la mentionne explique avoir été surpris par la situation « *qui paraissait simple sur papier mais qui s'est avérée très compliquée en réalité* ».

Par ailleurs, un seul étudiant mentionne de la « frustration » en expliquant qu'il n'avait pas bien compris les objectifs de la simulation.

Les étudiants qui disent avoir été rassurés évoquent également la préparation, l'encadrement et le climat : « […] *je me suis sentie rassurée, accompagnée et dans un climat serein* ». Ces différents éléments nous poussent à associer de l'anxiété à de la réassurance. Il semble en effet, que pour certains étudiants, la réassurance soit arrivée après avoir vécu une certaine anxiété en amont de la séance. Ainsi, un participant parle d'émotions plutôt négatives, sans les citer, liées à une mauvaise expérience antérieure et explique qu'elles se sont apaisées au vu de l'encadrement offert : « *j'avais des a priori très forts avant de venir (mauvaise expérience avec ce genre de simulation mise en place dans mon cursus) et le fait d'avoir la possibilité ou non de participer m'a beaucoup aidée. Je pense être plus ouverte pour pouvoir refaire l'exercice s'il se présente plus tard* ».

En outre, l'impact sur les émotions s'observe dans l'enthousiasme qui émerge de certaines réponses sans pour autant qu'une émotion soit nommée explicitement. Plus précisément, les termes qui traduisent ces émotions positives sont les suivants : « *bien* », « *intéressant* », « *vivant* », parfois accentué par un point d'exclamation qui nous semble renforcer ces affirmations positives.

6. Discussion et perspectives

L'ambition de cet article est de dégager les principaux apports et défis de la simulation pour soutenir le développement des compétences relationnelles dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Nous nous y attèlerons dans cette discussion en prenant appui sur l'analyse des données récoltées et en dégageant des conditions essentielles de mise en œuvre du dispositif.

Les deux questionnaires n'ont pas évalué les mêmes variables, ce qui permet une analyse multi-facettes éclairée par des données quantitatives et qualitatives, qui s'avèrent complémentaires.

Un premier élément pointé comme important dans les données relève du réalisme du scénario simulé qui comprend des acteurs évoluant dans une salle de classe réelle et un scénario se rapprochant d'une véritable réunion de parents. Les retours des étudiants indiquent que le réalisme de la situation jouée a influencé positivement leur motivation et leur capacité à se projeter eux-mêmes dans la situation. Ce

réalisme prend appui sur plusieurs éléments : matériel utilisé (bulletin scolaire), scénario (largement inspiré du quotidien des enseignants), comédiens (âge, jeu d'acteurs), mise en scène de l'environnement (salle de classe). Ces résultats appuient les recommandations de la simulation en santé comme le montre le guide des bonnes pratiques de la Haute Autorité de Santé (2024) qui rappelle l'importance d'immerger l'apprenant dans un environnement reproduisant autant que possible la réalité. Selon Jeffries (2005), le réalisme renvoie à la réalité réelle également appelée fidélité, qui est l'une des caractéristiques essentielles de la conception en simulation. Il permet de combler le fossé entre la situation d'enseignement et la situation professionnelle. Le fait de proposer des scénarios réalistes pourrait faciliter le transfert des compétences vers le milieu professionnel tout en ayant un lien avec l'engagement des étudiants dans la tâche comme le montrent nos résultats. Cela va dans le sens des travaux de Dangouloff (2021) en formation continuée des enseignants. Au niveau du potentiel motivationnel, nos résultats semblent rencontrer un des déterminants de la dynamique motivationnelle mis en avant par Viau (1994), à savoir la perception de la valeur de l'activité. Cette observation n'est pas sans lien avec le réalisme de la situation rapporté plus haut qui pourrait être étudié en regard de l'intérêt et de l'utilité de la séance de simulation majoritairement rapportée par les étudiants de notre échantillon. En outre, la dynamique motivationnelle étant multifactorielle, il semblerait également intéressant d'investiguer d'autres déterminants, comme le sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle (Bandura, 2019) pour tenter d'identifier comment ils influencent l'engagement des apprenants dans les dispositifs de simulation en éducation. Le cadre et l'accompagnement bienveillants semblent être d'autres aspects fondamentaux du dispositif étant donné le nombre d'étudiants qui l'évoquent. Ils expliquent à quel point ce cadre permet et soutient l'apprentissage. Les données quantitatives montrent qu'il s'agit d'un élément important pour les participants (même si d'autres catégories arrivent avant celle-ci). Les commentaires qualitatifs, quant à eux, laissent penser que deux ingrédients sont essentiels à l'instauration de ce climat de confiance : l'attitude bienveillante des formatrices et la liberté qui est laissée aux apprenants de jouer un rôle dans le scénario. Ces éléments corroborent ceux observés dans le champ de la santé (Delvaux et al., 2024). L'aspect de la liberté dans le scénario ici évoqué rejoint directement le concept d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) et offre un argument supplémentaire pour continuer à investiguer les dynamiques d'engagement dans les tâches proposées en simulation. En outre, l'importance du climat de confiance nous permet de faire des liens avec ce qui a été pointé dans les travaux sur la relation enseignant-étudiant en contexte de classe (Pianta, 2003). Il indique combien la relation qui se construit entre le formateur et les participants en salle de simulation constitue un élément important du dispositif qui se fonde sur des compétences spécifiques. Ainsi, dans le cadre qui nous occupe, cette relation est à la fois contenu et processus d'apprentissage, et à ce titre, ouvre un espace de réflexion autour de la congruence des formateurs en simulation.

L'impact de la simulation sur les émotions des participants est également notable. Les données relatives à cette dimension sont issues du questionnaire qualitatif où les répondants mentionnent des ressentis qui se trouvent dans des commentaires pointant le côté « *vivant* » du dispositif ou qui en redemandent : « *à refaire !* ». Notons également le caractère potentiellement anxiogène du dispositif. Les données montrent que les inquiétudes de certains participants semblent être apaisées par l'instauration d'un cadre et d'un accompagnement bienveillants mentionnés ci-avant. La question des émotions est de plus en plus traitée dans le champ de la simulation (LeBlanc et Posner, 2022) avec comme question de fond : sont-elles des leviers ou des obstacles à l'apprentissage ? Certains travaux en santé ont simulé des situations stressantes afin de voir comment les étudiants y réagissaient (Macdougall et al., 2013) en pointant des effets bénéfiques, alors que d'autres investiguent le champ des émotions pour gérer les situations de résurgence émotionnelle observées en simulation (Appriou-Ledesma et al., 2020). Cela pose la question des conditions à mettre en place dans les séances de simulation qui soient propices à l'apprentissage. Il semble d'autant plus intéressant d'investiguer ces aspects dans le champ de la simulation en éducation où la manifestation des émotions pourraient avoir ses propres spécificités liées aux contextes éducatifs travaillés en simulation.

Il semble en outre important de prendre le temps d'outiller les étudiants (théories, concepts, outils concrets) en amont de la séance et de veiller à ce que les objectifs pédagogiques poursuivis soient compris par ceux-ci. Les données quantitatives relèvent la perception positive des participants concernant cet aspect de notre dispositif (dimensions « objectifs et informations » et « résolution de problèmes »). Outre la mise sur pied d'un pré-briefing efficace, ces données mettent en évidence l'alignement pédagogique (Biggs, 1996) à promouvoir dans le dispositif de simulation.
Dans le même ordre d'idée, un autre point porteur de cette pédagogie concerne son potentiel formatif : les

retours des étudiants concernant les contenus appris et assimilés (dimensions « didactique » et « résolution de problèmes » notamment) sont nombreux et pertinents. Certains pointent également les prises de conscience qui sont survenues après la séance. Nous émettons l'hypothèse que la simulation ouvre un espace potentiellement générateur d'apprentissages qui se manifeste par des prises de conscience et qui est soutenu par des échanges constructifs entre participants. La richesse des échanges est en effet soulignée comme un point positif par de nombreux répondants au questionnaire qualitatif (aspects socio-relationnels). Ces résultats alimentent le propos de Renaut et al. (2018, p.78) qui soutient qu'en simulation « l'apprentissage guide les activités, et le socioconstructivisme sous-tend les actions organisées par l'enseignant ». Les mêmes auteurs nous inspirent des idées de prolongement à la lumière de leur dispositif de formation. En effet, ils élaborent une grille d'observation permettant d'identifier les éléments d'apprentissage lors d'une séance de simulation. Il pourrait être intéressant de construire et d'utiliser une grille similaire, complémentaire au questionnaire que nous avons utilisé, afin de préciser et d'objectiver les éléments appris par les étudiants en enseignement lors d'une séance de simulation.

7. Limites

Tout en étant dans un partage d'expérience et dans une approche exploratoire, nous repérons des biais potentiels qui constituent des limites à nos propos.

Tout d'abord, nous identifions un biais mémoriel. En effet, le retour des participants se fonde sur ce qu'ils ont retenu de la séance. Or, nous savons qu'une possible reconstruction mnésique reconstitue les souvenirs.

Ensuite, un biais de désirabilité sociale peut survenir chez les répondants et ce, malgré l'anonymisation des questionnaires, dans la mesure où ceux-ci sont évalués dans d'autres cours par les mêmes formatrices.

Un biais d'implication peut se faire sentir dans la rédaction de cet article puisque trois des chercheures qui signent cet article ont participé à l'encadrement des séances de simulation.

Il peut également y avoir un effet de nouveauté lié au fait que cette approche est assez différente de celle habituellement utilisée en formation des enseignants.

Enfin, les données ne permettent de faire parler qu'une petite portion des futurs enseignants en formation. Il existe donc un biais de représentativité de l'échantillon. Dans le même ordre d'idées, le fait que les résultats chiffrés montrent un faible écart entre les résultats aux différentes catégories peut être dû à un faible échantillonnage. Il pourrait être intéressant de répliquer la récolte de données sur un échantillon plus grand afin d'affiner l'analyse.

8. Conclusion

Cet article permet de porter un regard réflexif sur un dispositif pédagogique innovant (dans le champ de la formation des enseignants), visant à enrichir les expériences d'apprentissage des aspects relationnels inhérents au métier de tout enseignant. A travers sa description et son analyse critique soutenue par les perceptions des étudiants qui y ont pris part, des points positifs ainsi que des points d'attention ont pu être identifiés dans la mise en œuvre du dispositif. Le regard porté par les étudiants sur le dispositif nous donne à voir des facteurs d'engagement utiles à souligner et à explorer plus avant comme le cadre sécurisant, garant d'une sécurité affective, le caractère réaliste du scénario ou encore l'impact du dispositif sur les émotions et la motivation des apprenants. Ces aspects concourent à la mise en place d'un dispositif pédagogique riche en apprentissages tout en montrant l'articulation entre apprentissage et contexte relationnel. Par ailleurs, ce dispositif de simulation nécessite de la part des formateurs le développement d'une posture spécifique nécessitant des compétences d'accompagnement adéquates à ce type de formation génératrice d'émotions. Nous retrouvons ici des enjeux forts de la formation en simulation, documentés dans le champ de la santé (Bastiani et al., 2017 ; Haute Autorité de Santé, 2024).

A ce stade, il nous reste à indiquer combien la conception de ce type de dispositif requiert une préparation

minutieuse tant sur les aspects pédagogiques que relationnels, et s'enrichit d'une analyse réflexive pour les formateurs, dans une perspective de régulation continue et de développement de compétences de formation en simulation.

Enfin, cet article a également ouvert des pistes de recherche sur l'optimisation de dispositifs d'apprentissage par la simulation dans la formation des enseignants et leur analyse. Celle-ci pourrait dépasser les indicateurs perceptifs pour aller vers l'exploration des facteurs en jeu dans le processus d'engagement dans l'apprentissage ainsi que l'identification des apprentissages effectivement réalisés et des compétences développées. Ce champ en est à ses débuts mais il semble ouvrir des perspectives intéressantes pour soutenir le développement des compétences relationnelles en formation des enseignants et ainsi soutenir l'amélioration de la gestion des situations relationnelles propres au monde de l'enseignement.

9. Bibliographie

Appriou-Ledesma, L., Dorbon, C., et Villerot, S. (2020). Simulation en santé, gestion des émotions et performance. *Soins Cadres, 29*(123), 50-54. ff10.1016/j.scad.2020.10.014ff. ffhal-04053661f

Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche et formation*, *2*(82), 9-16.

Bandura, A. (2019). *Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie ?* De Boeck.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *High Educ 32*, 347–364 (1996). https://doi.org/10.1007/BF00138871

Biémar, S., et Fischer L. (2023). Former les (futur·e·s) enseignant·e·s aux aspects relationnels et émotionnels du métier. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 67*. https://doi.org/10.4000/edso.22469

Bastiani, B., Calmettes, B., Minville, V., et Marhar, F. (2017). Accompagner la professionnalisation des formateurs en simulation médicale. *Éducation et didactique*, *1*(11), 63-79. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2659

Bergeron, G., Kenny, A., et Desmarais, M.-É. (2021). Chapitre 4 : La prise en compte des émotions dans l'accompagnement. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p.107-135). Presses de l'Université du Québec.

Bernard, P.-Y. (2024). *Le décrochage scolaire.* Humensis.

Brewer, S. S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura : l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(1), 29-56. https://doi.org/10.4000/osp.1596

Couarraze, S. (2022). *La simulation en santé. Qualité de vie au travail et changement. Dispositif pédagogique et prévention chez les professionnels de la santé*. L'Harmattan. https://hal.science/hal-03657349v1

Couarraze, S. (2019). *La simulation en santé, un outil pédagogique vecteur de changement dans la qualité de vie au travail chez les professionnels de l'anesthésie-réanimation* [thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. https://hal.science/tel-03816278v1

Cuisinier, F., et Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. HAL open science. https://hal.sciences/hal-00749604

Dangouloff, N. (2021). *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : l'agir professionnel des formateurs* [Thèse de doctorat]. HESAM Université. Theses.hal.science. https://theses.hal.science/tel-03651326v1

Deci E.L., et Ryan R.M. (2000), « The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.

Delvaux, S., Bourmock D., et Servotte, J. C. (2024, mars). *Simulation en santé : au-delà des effets didactiques* [Présentation papier]. Journée des Chercheurs en Haute Ecole, Mons, Belgique.

Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Presses Universitaires du Septentrion.

Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., et Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 4*, 20-25.

Dotger, B. H., Dotger, S. C., et Maher, M. J. (2010). From medicine to teaching: The evolution of the simulated interaction model. *Innovative Higher Education*, *35*(3), 129-141.

Dupriez, V., et Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone ? *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences (p. 23-44).* Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.2307/jj.7249501.4

Duvivier, V., et Demeuse, M. (2023). Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. *Enseignement et Apprentissages, 8,* 3-21.

Eppich, W., et Cheng, A. (2015). Promoting excellence and reflective learning in simulation (PEARLS): Development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. *Simulation in Healthcare, 10*(2), 106-115. https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000072

Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation, 41*. https://doi.org/10.4000/ree.529

Faulx, D., et Delvaux, S. (2007). Démarrer une session de formation : réflexions et propositions dans une perspective d'animatique des groupes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 75-76*, 157-160. https://doi.org/10.3917/cips.075.0157

Faulx, D., et Danse, C. (2020). Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur. *Education permanente, 223*(2), 133-143. https://doi.org/10.3917/edpe.223.0133

Fischer L., Biémar, S., Baijot S., et Givron H., (2024). *Developping teachers's relational skills through simulation-based education: the "..." training module. Teaching Education, 37*(1), 104-116..

Fischer L., Romainville, M., et Philippot, P. (2020). Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable : exploration de la régulation émotionnelle des étudiant·e·s universitaires primo-arrivant·e·s en situation de préparation d'examens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *49*(1), 119-146. https://doi.org/10.4000/osp.11816

Fotinos, G. (2014). L'état des relations écoles-parents : entre méfiance, défiance et bienveillance. Une enquête quantitative auprès des directeurs d'école maternelle et élémentaire. PRISME. https://www.prisme-asso.org/letat-des-relations-ecoleparents-entre-mefiance-defiance-et-bienveillance-8533/

Gay, P. et Genoud, P. A., (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, *41*. 74-91. https://doi.org/10.4000/ree.572

Genoud, P. A., Brodard, F., et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European review of applied psychology, 59*(1), 37-45. https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001

Givron, H., et Desseilles, M. (2019). L'utilisation de jeux de rôle filmés pour l'apprentissage de la communication médecin-patient : une expérience pilote sur 262 étudiants. *Acta Psychiatrica Belgica*, *118*(3), 8-15.

Jeffries, P. R. (2005). A framework for designing, implementing, and evaluating simulations used as teaching strategies in nursing. Nursing Education. *Perspectives, 26*(2), 96-103.

Haute Autorité de Santé. (2024). *Bonnes pratiques en matière de simulation en santé*. HAS.

Harder, N. (2010). Use of simulation in teaching and learning in health sciences: a systematic review. *The Journal of Nursing Education, 49*(1), 23–28. https://doi.org/10.3928/01484834-20090828-08

Jentsch, F., et Bowers, C. (1998). Evidence for the validity of PC-based simulations in studying aircrew communications. *International Journal of Aviation Psychology, 8*, 243–60. https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0803_5

Kaufman, D., et Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends 60*(3), 260–267. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0

LeBlanc, V. R., et Posner, G. D. (2022). Emotions in simulation-based education: friends or foes of learning ? *Advances in simulation, 7(1),* 3. https://doi.org/10.1186/s41077-021-00198-6

Macdougall, L., Martin, R., McCallum, I., et Grogan, E. (2013). Simulation and stress: acceptable to students and not confidence-busting. *The clinical teacher*, *10*(1), 38–41. https://doi.org/10.1111/j.1743-498X.2012.00624.x

MacLean, S., Kelly, M., Geddes, F., et Della, P. (2017). Use of simulated patients to develop communication skills in nursing education: An integrative review. *Nurse Education Today, 48*, 90-98. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.09.018

Millette B, Lussier M.T., et Goudreau J. (2004). L'apprentissage de la communication par les médecins : aspects conceptuels et méthodologiques d'une mission académique prioritaire. *Pédagogie médicale, 5(2),* 110-26. https://doi.org/10.1051/pmed:2004013

Mouraux, D. (2012). Entre *rondes familles et école carrée… : L'enfant devient élève*. De Boeck.

Oriot, D., et Alinier, G. (2019). *La simulation en santé*. Elsevier Masson.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 : L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01

Pastré, P., et Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Octarès.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Perier, P. (2005). *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*. Presses de Rennes.

Pianta, R. C., Hamre, B., et Stuhlman, M. (2003). Relationship between teachers and children. Dans W. M. Reynolds et G. E. Miller (dir.). *Handbook of Child Psychology: Educational Psychology* (vol. 7, p. 199-234). John Wiley & sons. https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710

Poncelet, D., Tinnes-Vigne, M. et Dierendonck, C. (2019). Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire : l'influence des croyances émotionnelles. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, *22*, 1-23. https://journals.openedition.org/sejed/9838

Poulou, M. S. (2020). "Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher–student relationships and student well-being." *School Psychology International, 41*(6), 499–521. https://doi: 10.1177/0143034320951911

Raghunathan, K., Houghty, G., Siswadi, Y., Eka, N., Bourke, S., Cardwell, R., Copnell, B., Duncan, R. et Moss, C. (2025). The use of simulation to improve non-technical skills in undergraduate nurse education: A scoping review. *Clinical Simulation in Nursing, 99.* 101686. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2025.101686

Redjem, I., Huaulmé, A., Jannin, P., et Michinov, E. (2025). Crisis management in the operating room: A systematic review of simulation training to develop non-technical skills. *Nurse education today*, *147*, 106583. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106583

Renaut P., Chapron, A., Mancheron, P., Allory, E., Hugé, S., Banâtre, A., Tanguy, G., Daucé, L., et Fiquet, L. (2018). Comment favoriser la construction de savoirs en profondeur par la simulation en santé. Dans M. Dupuis, R. Gueibe et W. Hesbeen (dir.), *Simulation et formation aux métiers de la santé. Perspectives éthiques, pédagogiques et enjeux pour la pratique* (p. 77-89). Editions Seli Arslan SA.

Robert, A, et Carraud, F. (2018). Le « cœur de métier ». Dans A. Robert et F. Carraud (dir.), *Professeurs des écoles au XXIe siècle : Portraits socioprofessionnels* (p. 89-111). Presses Universitaires de France.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Servotte, J. C. (2019). *Contribution à la compréhension de l'impact de différentes modalités de simulation sur les apprentissages en matière de santé* [Thèse de doctorat]. Liège Université. https://luck.synhera.be/bitstream/handle/123456789/431/Servotte_JC_these_bictel.pdf?sequence=1etisAllowed=y

Simoneau, I. L., Van Gele, P., Ledoux, I., Lavoie, S., et Paquette, C. (2011). Reliability of the French Translation of Instruments Designed to Assess the Affective Learning Outcomes of Human Patient Simulation in Nursing Education. *Clinical Simulation in Nursing, 7*(6), e263-e264. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2011.09.069

Vanmeerhaeghe, S. (2023). *De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants*. [Thèse de doctorat]. Université Libre de Bruxelles. These.hal.science. https://theses.hal.science/tel-04344706

Van Zanten, A. (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? *Revue française de pédagogie, 203*(2), 5-14. https://doi.org/10.4000/rfp.8076

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : psychologies de la relation éducative*. Odile Jacob.