

## Une étude exploratoire des besoins de formation de formateurs novices en simulation

### *An exploratory study of the training needs of novice simulation trainers*

François MAGNIN<sup>1,2,\*</sup> et Chloé DELACOUR<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Centre de formation et de recherche en pédagogie des sciences de la santé, Université de Strasbourg, Strasbourg, France

<sup>2</sup> Centre de simulation de la Haute École de Santé de Fribourg, HES-SO Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Fribourg, Suisse

<sup>3</sup> Département de médecine générale, Université de Strasbourg, Strasbourg, France

Manuscrit reçu le 19 novembre 2021 ; commentaires éditoriaux formulés aux auteurs le 21 mars et le 17 mai 2022 ; accepté pour publication le 22 mai 2022

**Résumé - Contexte :** Au sein de la Haute École de santé de Fribourg (HEdS-FR), composante de la Haute École de Suisse occidentale, il n'est souvent pas possible de former les formateurs novices en simulation dans les deux premières années suivant leur engagement. Le niveau de formation et d'expérience des nouveaux formateurs en soins infirmiers pour animer un débriefing post-simulation est très variable. L'enjeu est pourtant important, le débriefing post-simulation étant unanimement reconnu comme le moment où les apprentissages se réalisent et où se prépare leur transfert dans la pratique professionnelle/stage. **But :** Procéder à une étude exploratoire des besoins de formation des formateurs novices en simulation, en sollicitant leur sentiment de compétence, à partir d'une analyse de l'écart perçu entre leurs performances lors de la pratique du débriefing post-simulation en l'absence de formation spécifique et les performances souhaitées au regard des recommandations de bonnes pratiques en simulation en santé. **Méthodes :** Étude qualitative par entretiens individuels semi-dirigés de formateurs novices engagés à la HEdS-FR entre 2019 et 2020. **Résultats :** Cinq entretiens ont été réalisés. La comparaison des pratiques verbalisées lors des entretiens avec la grille *Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare* (DASH) met en évidence des écarts au niveau du briefing, de l'analyse des performances des étudiants et des techniques d'animation et de questionnement. Les participants ont exprimé le désir d'être accompagné par des personnes expérimentées en débriefing et de disposer d'outils pour structurer le débriefing. Les critères qu'ils utilisent pour évaluer leurs débriefings et estimer leur sentiment de compétence sont proches de ceux de la grille DASH. **Conclusion :** La réponse aux besoins de formation des formateurs novices pourrait être un accompagnement spécifique par des experts, avec la grille DASH comme outil de référence pour les échanges, en plus d'être un outil d'autoévaluation.

**Mots clés :** besoins en formation, formateurs novices, sentiment de compétence, accompagnement, débriefing, simulation

**Abstract. Background:** Within the Haute École de Santé de Fribourg (HEdS-FR), a component of the Haute École de Suisse occidentale, it is often not possible to train novice trainers in simulation within the first two years of their employment. The level of training and experience of new nursing trainers to conduct a post-simulation debriefing varies greatly. Yet, the stakes are high, as the post-simulation debriefing is unanimously recognized as the moment when learning takes place and when the transfer of learning into professional practice/internship is prepared. **Aim:** To carry out an exploratory study of the training needs of novice simulation trainers, by soliciting their competency beliefs, based on an analysis of the perceived gap between their performance during the practice of post-simulation debriefing in the absence of specific training and the expected performance, according to guidelines of good practice in health simulation. **Methods:** Qualitative study by individual semi-directed interviews with novice faculty simulation trainers appointed at the HEdS-FR between 2019 and 2020. **Results:** Five interviews were conducted. Comparison of the verbatims with the Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH) grid reveals discrepancies in briefing, analysis of student performance and facilitation and questioning. Manifested needs by the interviewee were the desire to be accompanied by

\*Correspondance et offprints : François MAGNIN, Haute École de Santé de Fribourg, Panorama 9, 1752 Villars-sur-Glâne, Suisse.  
Mailto : [francois.magnin@hefr.ch](mailto:francois.magnin@hefr.ch).

experienced debriefer and to have tools to structure the debriefing. The criteria they use to evaluate their debriefings and assess their self-efficacy beliefs are close to those in the DASH grid. **Conclusion:** The response to the training needs of novice trainers could be specific coaching by experts. The DASH grid, in addition to being a self-assessment tool, could be used as a reference tool for exchanges between experts and novices and for the construction of knowledge specific to debriefing.

**Keywords:** training needs, novice trainers, self-efficacy, coaching, debriefing, simulation

## Introduction

En sa qualité de haute école composante de la Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), la Haute École de santé de Fribourg (HEdS-FR) propose un *bachelor* (dénommé licence dans d'autres pays) en soins infirmiers et un *master* (dénommé maîtrise dans d'autres pays) en ostéopathie.

Basée sur un référentiel de sept compétences [1], la formation de *bachelor* en soins infirmiers est organisée sur trois années par modules, avec une alternance école-stage. Sans être une obligation, la simulation est intégrée dans le curriculum depuis la mise en application du plan d'étude cadre 2012 [1]. Le programme comprend 17 sessions de simulations, réparties sur toute la durée de formation. Chaque session de simulation comprend entre un et trois scénarios en lien avec les connaissances et compétences travaillées dans chacun des modules. Les sessions de simulations intégratives en fin de semestre sont composées de trois scénarios : deux combinent les connaissances et compétences travaillées pendant le semestre en cours avec celles des semestres précédents, le troisième scénario est inspiré de situations emblématiques rares et délétères pour les patients [2]. Les simulations mises en œuvre dans ces sessions sont majoritairement des simulations avec patients simulés (PS) et des simulations avec mannequins, en fonction des objectifs visés. L'orientation pédagogique des débriefings promue et souhaitée par les responsables pédagogiques des modules concernés est principalement d'inspiration cognitive. Elle est centrée à la fois sur le processus et le résultat, avec des rétroactions qui concernent différents aspects du traitement de l'information et qui cherchent à préparer le transfert des apprentissages [3].

Ces dernières années, le nombre d'étudiants en soins infirmiers n'a cessé de progresser [4] et le nombre de formateurs partant à la retraite suit la même tendance. C'est dans ce contexte que de nouveaux enseignants ont été engagés. Les formateurs novices ont des expériences professionnelles différentes et tous n'ont pas bénéficié de sessions de simulation durant leur formation de base en soins infirmiers. Leur niveau de formation et d'expérience en simulation se situe entre novice et débutant [5]. Former les nouveaux enseignants au débriefing post-simulation n'est pas dans les priorités de la HEdS-FR car elle doit avant tout répondre aux nombreuses charges d'enseignement laissées vacantes par les départs en retraite. Les formateurs nouvellement engagés sont donc amenés très rapidement à animer seuls des débriefings post-simulation.

Le débriefing post-simulation est indissociable de la simulation. C'est un processus complexe, unanimement reconnu comme étant, dans le cadre des dispositifs de formation qui recourent à la simulation, le moment où les apprentissages se consolident et où se prépare leur transfert dans la pratique professionnelle ou en stage [6,7]. Dans la littérature, il en existe plusieurs définitions. Toutes ont en commun la notion de réflexion sur l'action effectuée par les participants dans une activité simulée [8-13]. Cette réflexion est réalisée dans un contexte d'interactions entre les participants dans le cadre d'un cycle d'apprentissage expérientiel [14]. En partant des actions observées et des résultats présents dans la simulation, l'objectif du débriefing est de rendre visible les schémas de pensée et les raisonnements des participants afin de les valider ou de les corriger. Classiquement, le débriefing est réalisé en quatre phases : ressenti / description / analyse / synthèse et transposition [15]. Les recommandations de bonnes pratiques de l'*International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning* (INACSL) mentionnent que ce processus nécessite la présence d'un enseignant qui possède des compétences et des connaissances spécifiques en matière de pédagogie de la simulation [16]. Le formateur doit avoir acquis une expérience en simulation par le biais d'une formation initiale formalisée, d'une formation continue ou d'un travail ciblé avec un mentor expérimenté [17]. La Haute autorité de santé (HAS) et l'INACSL ont également défini les compétences du formateur en simulation [18].

Le guide *Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare* (DASH), développé par l'équipe du *Center for Medical Simulation* de Harvard [19], est un outil destiné à évaluer et développer les compétences en débriefing des formateurs utilisant la simulation en santé. Cet outil évalue les stratégies et les techniques utilisées par les formateurs pour conduire des séances de débriefing, en se basant sur leurs comportements [7]. Il est simple d'utilisation, se compose de six critères évalués sur une échelle de 1 à 7. Les auteurs ont choisi de travailler avec la grille DASH car cet outil validé permet de formaliser et de structurer les échanges entre formateurs [7]. Le premier critère évalue le briefing (introduction) de la séquence de simulation. Il se base sur l'établissement d'un climat favorable à l'apprentissage : confidentialité, sécurité des apprenants et clarification des objectifs. Les critères suivants évaluent le débriefing. Parmi eux, le second critère vise le maintien du climat d'apprentissage après la séquence de simulation : réalisme des situations, rôle du formateur (aider à apprendre), respect des apprenants et

de leurs émotions. Le troisième critère s'intéresse à la structure du débriefing : guider les échanges de manière logique, permettre aux apprenants d'exprimer leur ressenti, analyser leurs actions, faire des synthèses et viser l'amélioration de leur pratique clinique future. Le quatrième critère vise l'engagement des apprenants dans l'analyse de leurs performances en utilisant des propos clairs, des exemples concrets, en veillant à ce que les apprenants se sentent entendus et respectés. Le cinquième élément vise l'identification des points forts et des points d'amélioration des performances des apprenants en donnant des rétroactions (*feedbacks*) individuelles ou collectives et en aidant à explorer leurs pensées et actions à des moments clés. Le sixième et dernier élément permet d'envisager l'amélioration ou le maintien d'un bon niveau de performance en utilisant l'expertise du formateur dans le domaine traité et en s'assurant que les points importants ont été abordés. La grille se décline en trois versions. La version « étudiant » évalue le débriefing du formateur par les étudiants, la version « formateur » est une auto-évaluation par le formateur de son débriefing et la version « évaluateur » permet à un superviseur d'évaluer le débriefing d'un formateur. Son utilisation entre formateurs pour la co-évaluation est aussi possible. Le DASH « formateur » constitue un indicateur du niveau d'appropriation par les formateurs d'éléments pédagogiques importants pour favoriser l'apprentissage.

À ce jour, aucune formation au débriefing post-simulation n'est proposée à la HEdS-FR aux formateurs novices et les formations en simulation existantes en Suisse romande et en France voisine sont difficilement conciliables avec les contraintes de l'institution. Les auteurs ont réalisé entre novembre 2020 et janvier 2021 un sondage auprès de dix centres de simulation en Suisse romande pour recenser les pratiques d'encadrement des formateurs novices en simulation. Il ressort de ce sondage une grande disparité entre les établissements contactés, depuis l'absence d'encadrement jusqu'à une formation courte de cinq jours.

Dans ce contexte, nous nous sommes questionné sur le sentiment de compétence des formateurs novices en simulation. Le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle (*self-efficacy belief*) se définit par les croyances qu'une personne a en ses capacités à organiser et exécuter les actions requises pour gérer les situations [20]. C'est donc une des dimensions du concept de soi, c'est-à-dire de la représentation qu'un individu a de lui-même [20], qui correspond d'une certaine façon à la certitude préalable qu'une personne a d'avoir la capacité à effectuer une activité, à progresser dans un domaine donné ou à contrôler certaines situations, et d'atteindre ainsi un résultat donné [21]. Ainsi défini, le concept de sentiment d'efficacité personnelle est un construit robuste qui a été élaboré par Bandura dans une perspective socio-cognitive [20]. Quand on cherche à le mesurer dans un travail scientifique, on recourt en général à des questionnaires auto-administrés conçus de façon spécifique par rapport à une activité, associant plusieurs items, sollicitant souvent des réponses sur une échelle de Likert, dont les

qualités métrologiques ont été préalablement démontrées. On peut aussi l'appréhender d'une façon plus subjective, en recueillant des données qualitatives en situation ou *a posteriori* dans le cadre d'entretiens réflexifs. C'est dans ce sens que la notion plus générale de sentiment de compétence est exploitée dans le cadre de la présente étude.

L'objectif de ce travail est de procéder à une étude exploratoire des besoins de formation des formateurs novices en simulation, en sollicitant leur sentiment de compétence à partir d'une analyse de l'écart perçu entre leurs performances lors de la pratique du débriefing post-simulation en l'absence de formation spécifique et les performances souhaitées [22] au regard des recommandations de bonnes pratiques en simulation en santé [17,18]. Ceci permettra d'identifier les difficultés et les besoins ressentis [22] en matière de formation et de proposer des solutions pour qu'ils se sentent compétents dans cet exercice difficile [6].

## Méthodes

### Échantillon des personnes interrogées

Les participants ont été recrutés parmi les formateurs novices en simulation engagés à la HEdS-FR. Pour des raisons d'accessibilité de la population, il s'est agi d'un échantillonnage de disponibilité. Les critères d'inclusion étaient d'avoir été engagé comme chargé d'enseignement ou maître d'enseignement à la HEdS-FR entre 2019 et 2020. En dehors du refus ou de l'impossibilité de participer aux entretiens, il n'y avait pas de critères d'exclusion. Le fait que les participants soient, de par leur formation, des informateurs capables de réfléchir à leur expérience et de communiquer efficacement a été considéré comme un facteur permettant d'approcher la saturation des données [23].

Notre objectif était d'interroger l'ensemble de notre population qui correspondait aux critères d'inclusion. Sept personnes répondaient aux critères d'inclusion. Deux d'entre-elles ont été écartées pour des raisons de santé. Les cinq participants restants ont tous accepté de prendre part à l'étude. Nous avons réalisé cinq entretiens semi-dirigés qui se sont déroulés entre le 4 et le 27 avril 2021. Leur durée moyenne est de 42 minutes avec des extrêmes entre 30 et 54 minutes. La population se compose de formateurs novices engagés à la HEdS-FR entre janvier 2019 et décembre 2020. On distingue plusieurs types d'intervenants en simulation : formateurs occasionnels, formateurs réguliers et responsables de simulation [24]. Les participants de l'étude sont des formateurs occasionnels, ce qui correspond à une moyenne de 24 débriefings par année. Leur taux d'activité varie entre 100 et 60 %. Cette population est majoritairement féminine. L'âge moyen est de 38 ans et varie de 30 ans à 46 ans. L'année de diplôme est comprise entre 1998 et 2015. Tous sont titulaires d'un master en sciences infirmières de l'Université de Lausanne et tous ont été engagés à un poste de maître d'enseignement HES. Leurs disciplines professionnelles sont la santé

mentale, la chirurgie, les soins intensifs, les soins continus et les urgences. Un seul participant a conservé une activité clinique en parallèle de son activité de maître d'enseignement. Tous ont des parcours et des expériences professionnelles très différentes. Très peu ont une formation pédagogique lors de leur engagement.

### Recueil des données

Nous avons réalisé une étude qualitative par entretiens individuels semi-dirigés au sein de la HEdS-FR, rattachée à la filière Santé de la HES-SO.

Le recours à des entrevues individuelles avec des formateurs novices nouvellement engagés à la HEdS-FR était cohérent avec l'intention poursuivie de faire émerger les besoins ressentis [22] des formateurs novices pour animer le débriefing post-simulation. Au regard de la nature qualitative de l'approche mise en œuvre, en lien avec le caractère exploratoire de cette étude, le sentiment de compétence des formateurs interrogés n'a pas été documenté de façon systématique dans une perspective psychométrique. Il était abordé de manière indirecte, en étant suscité par une question au cours de l'entrevue. Il était demandé aux participants de définir leurs besoins de formation perçus à la lumière de leurs premières expériences, dans l'optique qu'ils puissent se sentir compétents dans leurs débriefings.

Un premier courriel d'invitation présentant la thématique de l'étude et les conditions d'un entretien enregistré a été envoyé à toutes les personnes répondant aux critères d'inclusion. En cas de réponse positive, il leur était demandé de proposer deux dates d'entretien. Une invitation de confirmation *via* Outlook, accompagnée d'un document garantissant la protection des données et l'anonymisation des résultats a été envoyée. L'investigateur principal et les participants étant collègues de travail, il n'existe pas de rapport hiérarchique entre eux. Afin d'atténuer l'effet lié à la fonction de responsable du centre de simulation assurée par l'investigateur principal, le cadre de l'entretien a été précisé au début de chaque entretien. Pour assurer la neutralité des rencontres, celles-ci se sont déroulées dans une salle de cours du bâtiment de la HEdS-FR en dehors du centre de simulation. Le document de consentement devait être rendu signé le jour de l'entretien. Les entretiens ont été menés en face à face, enregistrés à l'aide de deux dispositifs digitaux. Les notes prises durant l'entretien n'ont servi qu'à relancer le discours.

Le guide d'entretien ([Annexe A](#)) a été élaboré à partir d'une revue bibliographique ciblée de littérature, menée sur les bases de données Cairn et PubMed à partir des mots clés « formateurs en simulation », « besoin en formation », « débriefing », « sentiment d'efficacité », « entretien d'explicitation ». Sa construction suit la logique du déroulement chronologique de l'entretien. L'introduction rappelle les objectifs de l'entretien et les considérations éthiques en lien avec la protection des données et la liberté, pour le participant, de se retirer de l'étude à tout moment. La seconde partie du guide se base sur une technique d'un

entretien semi-directif avec des réponses libres puis des questions ciblées [25]. Au début de l'entretien, les participants étaient invités à raconter leur dernier débriefing. Des questions fermées ont permis de préciser les caractéristiques de l'échantillon. Des questions plus ciblées ont permis d'explorer les différents critères de la grille DASH, surtout basés sur le débriefing, sa structure, l'engagement dans les échanges, l'identification des écarts de performance et l'analyse des causes, le maintien ou l'atteinte du niveau de performance des étudiants. Le premier critère évalue plutôt le briefing et le climat de confiance mis en place pour favoriser les apprentissages. Ces questions servaient aussi à faire ressortir les besoins en formation et le sentiment de compétence. Le guide testé sur le premier entretien n'a subi aucune modification. À l'issue de ce test, les résultats de cet entretien ont été intégrés aux résultats.

### Analyse des données

Les enregistrements audios des entretiens ont été retranscrits sous forme de verbatim. Chaque retranscription a été envoyée à la personne interrogée pour relecture et validation. Les résultats des entretiens ont été comparés à la grille DASH. Les verbatim ont été analysés selon une catégorisation thématique dans une approche à la fois déductive et inductive délibératoire. Pour augmenter la fiabilité, le premier entretien a été intégralement co-codé. La grille DASH a fourni l'essentiel des catégories, en lien avec son utilisation dans une démarche réflexive des formateurs sur leur propre pratique [7]. En complément, à partir d'une analyse longitudinale puis transversale des différents entretiens, des catégories émergentes ont été identifiées à partir des propos qui sortaient du contexte de la grille DASH. Le livre de codes final a été construit par consensus entre les deux chercheurs.

### Résultats

Les résultats des entretiens sont présentés à la fois au regard des catégories prédéterminées fournies par la grille DASH (établir un climat favorable aux apprentissages par le briefing, structure du débriefing, engagement dans les échanges, identification des forces et leviers, amélioration de la performance) et des catégories ayant émergé lors de l'analyse, celles-ci comportant un volet étudiant et un autre formateur, ce dernier étant lui-même classé selon les thèmes suivants : besoins ressentis de formation, besoins exprimés et sentiment de compétence.

#### Établir un climat favorable à l'apprentissage par le briefing

Les participants disent clarifier dans les grandes lignes les objectifs de la simulation, ne parlent pas d'anticiper les questions que pourrait soulever le déroulement du débriefing et ne disent pas formaliser leur rôle dans la simulation ou dans le débriefing. Lorsque l'insécurité est reconnue dans le briefing, elle y est traitée :

*« je trouve que le briefing est important pour les rassurer et puis souvent je leur explique un peu ce qui est le plus important, en fait les gros trucs ».*

Lorsqu'ils parlent de l'organisation de la simulation, ils mentionnent surtout les consignes d'observation données aux observateurs. Une participante parle des prérequis des étudiants pour la simulation :

*« c'était plutôt des sous-objectifs qui sont implicites puisque c'est des choses très générales qu'on s'attend à ce qu'ils fassent de manière assez professionnelle tout le temps en fait »*

Certains disent aborder le réalisme dans le briefing. Lorsqu'ils en parlent c'est surtout par rapport au mannequin. D'autres disent que les étudiants peuvent s'exprimer sur le sujet :

*« souvent ils disent que c'était pas très réaliste, que c'était difficile parce qu'il y a les caméras »*

Il en est de même pour les limites de la simulation. Les participants disent se référer à la charte de simulation de la HEdS-FR ([Annexe B](#)) lorsqu'ils abordent les principes de confidentialité, de respect et de droit à l'erreur. Pour créer un climat de confiance, ils disent être attentifs aux besoins qu'ont les étudiants d'être rassurés avant la simulation :

*« Je leur explique comme il faut avant... je les guide beaucoup avant ».* Un participant dit *« là il y avait déjà des freins et des craintes clairement »*, mais ne dit pas de ce qu'il en fait.

### Structure du débriefing

Les participants indiquent que les éléments principaux qui guident leur débriefing sont la chronologie du scénario, les objectifs ou encore une grille d'observation. Le ressenti des acteurs et des observateurs est l'élément le plus souvent cité pour débiter le débriefing. Les participants parlent de validation des émotions, ils parlent alors de *« dérôlement, de ressenti »*. Ils mentionnent des félicitations et parfois des applaudissements.

Dans la suite du déroulement du débriefing, les participants disent faire régulièrement des synthèses, après ou en même temps qu'ils fournissent une rétroaction. Le contenu ou le type de rétroaction n'est pas abordé. Ils disent également faire des liens avec la pratique professionnelle future :

*« là vous êtes quand même dans une situation qui pourrait vous arriver en formation pratique ».*

Pour terminer leur débriefing, les participants insistent sur les interactions personnelles :

*« À la fin, je leur demande toujours ce qu'ils retiennent » ;*

*« un partage entre moi et les étudiants » ;*

*« Take Home Message, c'est de se dire qu'est-ce vous prenez avec vous qui va pouvoir vous servir après dans votre pratique »*

### Engagement dans l'échange, analyse des performances

Les formateurs disent utiliser des notes prises par eux et les observateurs durant la simulation pour aider aux échanges. Les outils qu'ils disent utiliser de préférence sont le tableau blanc et les schémas. À noter que le recours à la vidéo pour le débriefing n'est pas dans les habitudes de débriefing à la HEdS-FR. Ils disent encourager l'expression spontanée des étudiants et valoriser l'engagement et la prise de parole :

*« j'essaie vraiment de faire parler le plus les étudiants. Si quelqu'un ne sait pas, est-ce que les autres ont une idée ou feraient comment ? ».*

Parfois ils disent que c'est plus difficile, en étant conscients que leurs propos ne sont pas toujours clairs, sans évoquer leur attitude non verbale ni la manière dont ils mettent en œuvre une écoute active :

*« les autres personnes se sont protégées automatiquement et du coup c'est comme si personne ne voulait intervenir » ;*

*« des fois ils ne voient pas toujours où je veux en venir » ;*

*« est-ce que mes questions ne sont pas assez précises pour que les personnes réagissent ? ».*

### Identification des forces et points d'amélioration

Les formateurs rapportent utiliser systématiquement le questionnement qui porte parfois sur le processus, parfois sur les liens avec les connaissances. Ils disent *« rebondir sur ce que les étudiants nous amènent »* ou *« essayer de faire les liens avec eux, faire des liens avec les cours théoriques qu'ils ont eus. »*

Pour l'analyse, ils disent donner la parole aux acteurs et ensuite aux observateurs :

*« D'abord, c'est l'acteur principal qui parle, après je passe la parole. Là, j'essaie juste de laisser parler les étudiants prendre la parole les uns après les autres, ceux qui ont observé ».*

Parfois, l'analyse ne se passe pas comme prévu :

*« en fait on est tombé dans une relation enseignant-enseignés : le prof qui sait et les étudiants qui écoutent ».*

La seule personne qui parle de rétroaction dit : *« souvent j'en profite pour en faire aussi un feedback... je pense que certains ont besoin de l'entendre aussi du prof ».* Un autre formateur parle de *« modélisation »*.

### Amélioration et maintien de la performance

Les formateurs disent recourir régulièrement à leur expertise professionnelle, s'assurer que tous les objectifs aient été abordés et traités durant le débriefing. Ils mentionnent relever les points d'amélioration, ou disent aider à les trouver.

### Concernant les étudiants

Les formateurs disent rencontrer des difficultés à gérer certains groupes d'étudiants. La taille des groupes joue un rôle. Certains disent qu'un petit groupe est plus simple à gérer car il y a plus de confiance et d'autres disent le contraire car il y a moins d'interactions possibles. Un formateur dit être plus à l'écoute des craintes face à la simulation lorsqu'il s'agit d'étudiants novices.

La simulation est jugée positivement car l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages est jugé important même si parfois il y a une « gamification » de la simulation : « *leur laisser quand même le côté ludique* ».

Certains formateurs disent rencontrer des difficultés avec la rétroaction que les PS donnent aux étudiants, ils disent ressentir un décalage entre leur perception et les commentaires du PS :

« *il a avait un patient simulé qui a donné un peu des critiques et sur le moment j'ai trouvé que c'était aussi un peu trop dur* ».

Ils disent ne pas trop savoir comment intervenir dans ces cas.

### Vécu des formateurs

Les formateurs se sont approprié le débriefing. Ils le font à leur façon :

« *Je vais essayer de le reproduire* » ou « *j'ai décidé de ne pas le faire systématiquement* ».

Ils sont cependant conscients de ne pas avoir une pratique commune et de pouvoir s'améliorer. Ceux qui ont été formés à l'aide de la simulation durant leurs études disent mieux comprendre les étudiants et avoir plus de repères dans les différentes phases d'une simulation. Tous disent manquer d'expérience sur les stratégies de questionnement :

« *Je peux comprendre dans ce rôle d'étudiant qu'on se sente observé, évalué, peut-être même jugé* » ;

« *Je pense qu'avec l'expérience on devient plus habile* » ;

« *je crois qu'on n'est pas censé faire ça* ».

La question « pourquoi ? » revient souvent dans les verbatims. Un formateur dit adapter les objectifs de la simulation à sa manière ; très peu parlent du nombre et du niveau des objectifs :

« *je me pose des objectifs à moi que j'aimerais qu'ils atteignent* ».

« *je trouve que plus on a d'objectifs, plus c'est compliqué en fait...* ».

La difficulté à gérer le temps est une thématique qui revient souvent :

« *on n'a souvent pas assez de temps* » ;

« *La gestion du temps est difficile lors du débriefing* ».

Les émotions vécues sont très variées. Elles vont du négatif au positif :

« *au début, le stress du débriefing, ne pas savoir quoi dire* » ;

« *c'est vrai que la première semaine, je me suis senti un peu perdu* » ;

« *c'est ça que je trouve intéressant* ».

Le passage d'expert en soin à novice en simulation n'est pas toujours facile à vivre ; les propos recourent souvent à du vocabulaire d'atténuation, surtout lorsqu'il y a de l'incertitude sur leurs compétences en technique de débriefing :

« *difficile de se mettre au niveau des étudiants et des objectifs* ».

### Besoins de formation ressentis

Tous les formateurs disent ressentir un besoin de formation pour le débriefing. Ils voudraient qu'elle soit formalisée, avec des journées dédiées et qu'elle intervienne idéalement dès leur entrée en activité. Le coaching est la forme la plus souvent évoquée. Ils se sentent amateurs et ressentent un manque de connaissances. Les formateurs qui ont bénéficié d'une journée d'introduction à la simulation et de suivis individuels en simulation mentionnent fréquemment ces éléments comme facilitants. Un autre moyen d'apprentissage utilisé est l'observation des pairs ou d'experts. Ils expriment le besoin d'être accompagné par un formateur expérimenté et de recevoir une rétroaction. Il arrive même parfois qu'ils soient encadrés par un autre formateur novice :

« *j'avais eu une simulation avec un tout nouveau prof qui avait commencé cette année et c'est lui qui me suivait moi* ». Lors des sessions de simulation, les échanges qu'ils ont entre formateurs sont plus centrés sur les aspects organisationnels et les objectifs que sur la manière de mener un débriefing. Les formateurs ressentent le besoin d'avoir des outils pour pouvoir travailler sur une base commune, se rassurer, se structurer. Ils s'engagent, à différents degrés, dans leur propre formation : lecture, appropriation ou construction d'outils. Pour « *ne pas improviser* » ou ne « *ne pas montrer ses failles* », certains disent qu'ils se préparent spécifiquement pour se sentir à l'aise.

### Sentiment de compétence

Le sentiment de compétence des participants est amélioré lorsqu'ils animent des débriefings post-simulation en lien avec des thématiques proches de leur ancienne pratique professionnelle. L'intérêt pour le débriefing participe aussi à ce sentiment. Le travail avec un expert qui laisse de l'autonomie et qui donne une rétroaction participe au sentiment de compétence :

« *cette manière comment il procède dans le débriefing, ça, ça m'aide vraiment beaucoup* » ;

« *je me sens plus à l'aise lorsque quelqu'un est à côté, puisse voir ce que je fais et qu'on puisse discuter après* ».

La préparation personnelle y participe aussi :

« *si je fais ce travail préparatoire, je me sens à l'aise* ».

À l'inverse, un débriefing difficile diminue le sentiment de compétence. Les formateurs disent utiliser des critères pour juger de l'efficacité de leur débriefing, sur la base d'un *feeling* personnel :

« *Alors je n'ai pas vraiment de critères écrits, je dois dire que c'est plutôt sur le feeling* ».

Ils parlent aussi des interactions avec les étudiants, de sentiment de contrôle et de climat favorable. Un seul formateur utilise de manière consciente les critères de la grille DASH. Un autre, qui ne connaît pas la grille DASH, dit ressentir le besoin de critères scientifiquement validés. Tous les autres disent s'autoévaluer en utilisant inconsciemment des critères très proches de ceux de la grille DASH. L'avis des étudiants est un autre moyen qu'ils mentionnent pour avoir un retour sur leur débriefing.

## Discussion

### Principaux résultats

Les entretiens conduits dans le cadre de cette enquête ont permis d'appréhender les besoins de formation des enseignants novices impliqués en simulation dans notre institution. L'analyse des écarts entre les propos des participants, qui rendent compte de leurs pratiques, et les recommandations de la grille DASH fournit une approche des besoins prescrits [22].

Le premier besoin de formation identifié concerne le briefing qui, dans le discours des participants, n'est pas identifié comme un élément qui prépare les étudiants à la simulation et au débriefing. Pour instaurer et maintenir un climat favorable aux apprentissages, les participants disent se référer à la charte de simulation de la HEdS-FR (Annexe B). Ils donnent des consignes d'observation mais ne formalisent pas le rôle des acteurs de la simulation, alors que l'on sait que le briefing aide les participants à entrer dans la réalité du scénario, à identifier les rôles des différents acteurs, les tâches à accomplir, « l'ici et maintenant » ainsi que les ressources disponibles [26]. À défaut de telles informations, les participants peuvent avoir des difficultés à comprendre le scénario [26]. Le briefing est aussi le moment de la mise en place d'un climat favorable aux apprentissages et de l'établissement du contrat fictionnel dans lequel les limites de la simulation sont expliquées [24]. La compréhension du rôle du briefing doit être renforcée chez les formateurs novices car il existe une relation directe entre la phase de présentation initiale et le débriefing. Un briefing adéquat est un moyen d'anticiper favorablement le débriefing et de réduire le risque de débriefing difficile [26,27]. C'est aussi le moment idéal pour repérer les étudiants à risque de stress et pour le prévenir [28].

Le second besoin de formation identifié concerne l'analyse des performances des étudiants au cours du débriefing. Alors que le recours à la vidéo pour le débriefing n'est pas dans les habitudes à la HEdS-FR, les formateurs disent s'appuyer sur des faits concrets observés et notés lors de la simulation. En revanche, ils sont peu explicites quant aux procédés mis en œuvre pour l'analyse des actions et des processus cognitifs, alors qu'il s'agit d'un moment clé du débriefing, permettant de guider les étudiants pour faire des liens entre leurs actions et les connaissances mobilisées. Le manque de guidance peut amener à des apprentissages erronés ou encore à des

transferts inconscients d'erreurs dans la pratique professionnelle, à la répétition d'erreurs et au développement de fixations [29]. C'est tout l'aspect de préparation au transfert des apprentissages, propre à l'étape « analyse » du débriefing, qui n'est pas spontanément explicité [30].

Le troisième besoin de formation qui émerge a trait aux techniques de questionnement pour engager les étudiants dans l'analyse réflexive de leur activité, processus complexe qui nécessite la mobilisation et la combinaison de plusieurs connaissances. À cette fin, l'utilisation de questions ouvertes, l'écoute active, la reformulation, le renvoi sur le groupe ou l'utilisation appropriée des silences font partie des techniques d'animation du débriefing [6]. Le but est d'accéder au raisonnement des étudiants pour pouvoir valider les raisonnements corrects et aider les apprenants à déconstruire ceux qui ne le sont pas, pour reconstruire de nouveaux schémas de pensée. Peu de participants à notre étude ont fait allusion à la rétroaction dans leur pratique du débriefing. La rétroaction fournit à l'apprenant des informations spécifiques qui lui permettent de comparer sa performance à la performance standard idéalement attendue, dans le but d'améliorer ses performances futures [31]. Le débriefing représente une réflexion guidée ou facilitée durant un cycle d'apprentissage expérientiel [12]. Ce processus implique une participation active des apprenants, qui sont guidés par le formateur. L'objectif principal est de les aider à identifier et combler les lacunes dans leurs connaissances ou compétences [32]. Le rôle principal du formateur est de guider les participants dans une pratique réflexive, d'encourager l'analyse en veillant à la participation de tous et de favoriser la transposition des éléments importants dans la pratique clinique [6].

Les entretiens conduits dans le cadre de cette étude ont également permis de documenter les besoins de formation « ressentis » [22]. Les participants disent avoir de la peine à gérer l'animation des groupes en fonction de leur taille. L'animation du débriefing dépend bien sûr de la taille et de la dynamique des groupes, mais aussi du niveau de facilitation que le formateur doit amener. Le niveau de facilitation du formateur varie en fonction du niveau des apprenants. Si les étudiants sont des novices, le formateur endosse un rôle d'enseignant actif, se traduisant par un débriefing explicite avec un étayage important de l'apprentissage [33,34]. Ces aspects de la facilitation ne semblent pas être compris par tous les participants à notre étude. Les participants expriment encore d'autres besoins comme celui d'avoir des outils pour structurer leurs débriefings, celui d'avoir une pratique commune.

Les besoins prescrits en formation que nous avons identifiés plus haut sont facilement applicables puisqu'ils se rapportent à des activités pour lesquelles existent des normes, des standards et des critères [22]. Pour les besoins de formations ressentis, nous pouvons les considérer comme un changement désiré par les formateurs novices. Il s'agit d'exploiter ce désir pour induire une dynamique au niveau de l'institution [22]. Les participants énoncent le besoin d'être accompagnés par une personne experte lors

de leurs débriefings. Ce besoin ressort particulièrement chez les participants qui en ont bénéficié ; ils parlent de *coaching*. Dans un contexte professionnel, le *coaching*, qui fait partie des pratiques de l'accompagnement, répond à une demande de personnes qui désirent modifier une pratique, un comportement ou une mode de pensée [35]. Il est centré sur la pratique et les praticiens. C'est un processus non linéaire et non univoque, répondant à une logique de mouvement, une nouvelle manière de penser et d'agir, un travail commun basé sur une communication ouverte et des objectifs communs. L'accompagnement peut être formalisé au niveau institutionnel.

Lorsque les participants parlent d'évaluation de leurs débriefings, ils font référence à leur sentiment de compétence. La théorie du sentiment de compétence [36] soutient que celui-ci provient d'un système de croyances acquis au cours du développement et de l'histoire de vie de l'individu. Il existerait quatre grandes catégories de sources : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes fournies par les modèles sociaux, la persuasion sociale et les états physiologiques et émotifs [36]. Dans leurs propos, les participants font régulièrement référence à ces quatre sources d'information. Ils parlent de l'aspect aidant de l'observation. Ils font également référence à la persuasion verbale lorsqu'ils parlent de la dynamique des interactions avec les étudiants et du retour que ces derniers peuvent leur faire en fin de débriefing. Lorsqu'ils parlent d'absence de stress et du sentiment de contrôle, de la maîtrise de la thématique ou de débriefing difficile, ils font référence à l'aspect émotionnel et physiologique induit par ce qu'ils vivent. Le sentiment de compétence devient conscient dès lors qu'il y a confrontation à des situations nouvelles [37], comme ici lors du débriefing post-simulation. Les premiers essais sont les plus sensibles. Ils déterminent presque complètement le sentiment de compétence et l'engagement futur dans les tâches semblables [38].

### Forces et limites de l'étude

Le recours à un échantillonnage de disponibilité ne rend pas compte de la représentativité de la population et peut ainsi réduire la possibilité de généraliser les résultats [25]. Cependant, dans le contexte de ce travail, l'échantillonnage de disponibilité a permis de toucher la presque totalité de la population concernée. Il est rare d'avoir autant de formateurs engagés dans une si courte période.

Peu d'études s'intéressent aux besoins des formateurs novices et à leur perception de compétence en matière de débriefing. Notre étude a permis de documenter certaines données à cet égard. L'auteur principal, engagé dans le domaine de la simulation depuis plusieurs années, s'est appuyé sur un journal de bord permettant le suivi et l'évolution du travail afin d'en assurer la cohérence et la crédibilité [39].

Même si l'échantillon de l'étude n'est pas représentatif de tous les lieux de formation en soins infirmiers et ne permet pas la généralisation, les pistes d'amélioration pour la formation des formateurs novices en simulation qui se dégagent des résultats pourraient avoir du sens dans les autres sites de la HES-SO ou dans d'autres écoles de soins infirmiers.

Plusieurs précautions ont été prises pour augmenter la fiabilité et la crédibilité des données récoltées : les entrevues ont été conduites en dehors du centre de simulation, en s'appuyant sur un guide d'entretien ; les verbatims ont été validés par chaque participant ; le codage du premier entretien a été croisé avec celui d'une personne expérimentée et externe à l'institution et une grille de codage a été élaborée.

De manière à conforter et approfondir ces résultats, une prochaine étude pourrait avoir recours à l'observation directe des débriefings et mesurer le sentiment d'efficacité [40] des participants à l'aide d'une échelle de Likert.

## Conclusion

Les formateurs novices en simulation en santé à la HEdS-FR expriment des besoins en formation qui concernent le briefing mais surtout le débriefing, notamment pour ce qui concerne la phase d'analyse des performances des étudiants, et les techniques d'animation et de questionnement, de manière à favoriser une pratique commune du débriefing et des outils pour les aider à structurer cette activité. Les données recueillies accréditent également la pertinence la grille DASH pour l'autoévaluation et les échanges entre les formateurs. La réponse aux besoins de formation identifiés pourrait prendre la forme d'un accompagnement par une personne experte, ce qui permettrait de renforcer leur sentiment de compétence en leur permettant d'être dans l'expérimentation active, dans l'observation et le partage des émotions qu'ils vivent dans l'exercice difficile du débriefing.

## Approbation éthique

Cette recherche portant sur les méthodes d'enseignement en santé est hors Loi Jardé (article R1121-1112) du code de la santé publique et bénéficie de formalités allégées. Elle a été inscrite au registre des traitements de l'Université de Strasbourg en février 2021, numéro 495.

## Liens d'intérêts

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts en lien avec le contenu de cet article.

## Remerciements

Nous tenons sincèrement à remercier les formateurs novices qui ont accepté de participer à ce travail de recherche.



## Annexe A: Guide d'entretien

### Guide d'entretien

1. Comment s'est passé votre dernier débriefing ?
  - Par quoi avez-vous commencé ? Comment avez-vous commencé ?
  - Et ensuite ?
  - Par quoi avez-vous terminé ?
  - Comment l'avez-vous vécu ?
2. Qu'est-ce pour vous un débriefing bien mené ?
  - Comment faites-vous pour savoir que vous le menez bien ?
  - Avez-vous des points de repères, des critères ?
3. De quoi auriez-vous besoin pour vous sentir compétent ou plus « à l'aise » dans vos débriefings ?
  - Avez-vous des attentes en termes de formation ou de partage d'expérience ?

### Fiche signalétique :

**Date de l'entretien :**

**Type d'entretien :** Face à face

**Nom d'emprunt de la personne rencontrée :**

**Âge :**

**Groupe thématique au sein de la HEdS-FR :**

*Formation professionnelle :*

- *Année d'engagement à la HEdS-FR :*
- *Année de la formation de base en soins infirmiers :*
- *Spécialisation et année :*
- *Formation(s) pédagogique(s) et année :*
- *Master et année :*

*Expérience préalable avec la simulation :*

- *Comme étudiant :*
- *Comme formateur :*

**Téléphone :**

**Adresse mail :**

**Répond aux critères d'inclusion et d'exclusion :**

oui / non

*Critères d'inclusion : Enseignant engagé à la HEdS-FR entre 2019 et 2020.*

## Introduction

### Présentation

Bonjour, je m'appelle François Magnin et suis chargé d'enseignement à la HEdS-FR (Haute École de Santé de Fribourg), dans la filière Bachelor en Soins Infirmiers. Je suis également responsable du centre de simulation.

Avant tout, je vous remercie d'avoir accepté de participer à mon travail de recherche qui porte sur la formation des formateurs en simulation.

Dans le cadre de mes études en master 2 en éducation des sciences de la santé à Strasbourg, je souhaiterais vous poser diverses questions et échanger sur ce sujet.

Ce master se déroule sous la direction du Professeur Thierry PELACCIA, Directeur du Centre de formation et de recherche en pédagogie des sciences de la santé (CFRPS), Faculté de médecine de Strasbourg et sous la supervision de la Dresse Chloé Delacour, médecin généraliste et enseignante à la Faculté de médecine de Strasbourg.

### Présentation de l'entretien

L'entretien durera environ 45 minutes et a pour but de connaître votre pratique en simulation et plus particulièrement dans la conduite du débriefing post-simulation.

Merci de prendre en compte ces questions hors du contexte sanitaire actuel lié au Covid-19.

Avant de commencer, avez-vous des questions sur le sujet ou sur la lettre d'information que vous avez normalement dû lire avant notre rencontre ? Êtes-vous toujours d'accord pour participer à mon étude ? Sachez que vous avez toujours la possibilité de vous désister si ce n'est plus le cas.

Durant l'entretien, vous êtes libre de répondre ou non aux questions que je vais vous poser. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je n'attends pas une réponse type pour chaque question. La seule bonne réponse est la vôtre car je m'intéresse à vos besoins et à votre vécu.

Je me permettrai de vous contacter si nécessaire pour vous faire relire le verbatim de l'entretien et vous demanderai de le valider ou de le compléter si nécessaire.

### Considérations éthiques

L'entretien sera enregistré comme mentionné dans la lettre d'information et en parallèle. Les données récoltées à votre sujet seront anonymisées, traitées de manière confidentielle (uniquement visibles par moi et mes deux professeurs référents) puis détruites une fois l'étude terminée. De plus, sachez que l'entretien peut être interrompu à tout moment, selon vos désirs et vos besoins. Vous êtes également libre durant l'entretien d'y mettre fin et de vous retirer de l'étude.

Est-ce que tout est clair pour vous ? Avez-vous encore des questions par rapport au contenu de ce formulaire ou autre ?

*\*Signature du formulaire de consentement\*/* OU demander accord enregistré dans l'entretien

*\*Commencer l'enregistrement\**

### Questions

- Je vous propose, si vous êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où vous avez (situation singulière de votre dernier débriefing)... Faites-moi signe lorsque c'est OK pour vous.

Demander de décrire en « Je » après avoir décrit le contexte.

Le but est de recueillir des données sur le déroulement de l'activité passés, singulière et subjective.

Repérer les moments clés. Aller chercher le moment juste avant et faire décrire. Et juste avant ?

1. Comment s'est passé votre dernier débriefing ?

- Par quoi avez-vous commencé ? Comment avez-vous commencé ?
- Et ensuite ?
- Par quoi avez-vous terminé ?
- Comment l'avez-vous vécu ?

2. Qu'est-ce pour vous un débriefing bien mené ?

- Comment faites-vous pour savoir que vous le menez bien ?
- Avez-vous des points de repères, des critères ?

3. De quoi auriez-vous besoin pour vous sentir compétente ou plus « à l'aise » dans vos débriefings ?

- Avez-vous des attentes en termes de formation ou de partage d'expérience ?

*À titre indicatif pour l'entretien :*

*Conduire l'entretien :*

- *Mener l'entretien comme une analyse de pratique. Favoriser l'explicitation des pratiques, des difficultés, des besoins et représentations en simulation*
- *Identifier les problématiques, pas chercher les solutions*
- *Ne pas exprimer mon opinion*
- *Ne pas répondre aux questions de la personne durant l'entretien*
- *Prendre des notes sur le langage non-verbal*
- *Terminer l'entretien en remerciant, suite de l'étude et accès aux résultats*

*Types de questions :*

- *Faire des propositions : peut-être que vous... à quoi pensiez-vous ?*
- *Je vous propose de tourner la caméra vers vous, de rembobiner le film pour retrouver ce qui se passait dans votre tête...*
- *Embrailleurs : Et quand vous..., à ce moment-là vous..., juste au moment où vous + verbe d'action ?*
- *A quoi faisiez-vous attention ?*
- *Qu'est-ce que vous faites ? Comment vous le faites ?*
- *Comment vous savez, à quoi reconnaissez-vous ?*
- *De quoi auriez-vous eu besoin ?*
- *Qu'est-ce qui vous aurait aidé ?*
- *Comment avez-vous fait ?*
- *Qu'avez-vous fait ?*
- *C'est quoi pour vous un formateur compétent ? Quels jugements portez-vous sur vos capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné. Comment définissez-vous la compétence ?*

*Redirection :*

- *Ce que vous dites est intéressant mais j'aimerais vous entendre sur ce sujet précis, soit... ?*

- *Croyez-vous que nous pourrions revenir sur la question, à savoir... ?*

## Conclusion de l'entretien

Nous arrivons à la fin de cet entretien. Qu'aimeriez-vous rajouter de plus en lien avec les thématiques abordées durant l'entretien ?

Pouvez-vous nous donner votre appréciation de cet entretien ?

Avez-vous encore des questions ?

Nous vous rappelons que vous avez toujours la possibilité de me contacter en cas de questions. Mes coordonnées figurent sur le formulaire de consentement ainsi que sur le document de présentation de l'étude

Désirez-vous que nous vous envoyions une copie de notre étude ? oui / non

Nous vous remercions pour votre engagement et de nous avoir accordé de votre temps.

## Bibliographie

Grille Fréquence Gravité Problème (D'Ivernois JF. Un instrument pour l'évaluation des besoins en matière de FMC. Bulletin de l'ASFORMED 1978 ; n°8. In: Concours Médical 1978;100:7383-7387).

Pelaccia T. Comment réussir son mémoire ? Du choix du sujet à la soutenance : 50 questions-réponses. 2019.

Simon R, Raemer DB, Rudolph JW. Debriefing assessment for simulation in healthcare. Boston, MA: Center for Medical Simulation; 2011 [Guide d'évaluation du débriefing pour la simulation en santé (DASH)]. [Online]. Disponible sur : <https://harvardmedsim.org/dash-fr.php>[https://harvardmedsim.org/\\_media/DASH\\_Manuel\\_utilisation\\_2010\\_VF\\_12-07.pdf](https://harvardmedsim.org/_media/DASH_Manuel_utilisation_2010_VF_12-07.pdf). (Consulté le 05/01/21).

Cours Professeur E. Triby (12/01/21).

## Annexe B: Charte de l'utilisation de la simulation à la HEDS-FR

La présente charte précise les valeurs et les principes pédagogiques guidant la simulation à la HEDS-FR.

La charte garantit :

La **confidentialité** :

- Ce qui se passe en simulation, reste en simulation.
- Les images issues de la simulation ne sont utilisées en dehors de ce contexte qu'avec l'accord explicite des participants.es.

Le **non jugement** :

- Personne n'est jugé, seules les actions et les faits le sont.

**Le respect :**

- Chacun.e des participants.es à droit au respect de tous : profs et autres participants.es

**Le droit à l'erreur :**

- Ici l'erreur est source d'apprentissage.

**La sécurité :**

- La simulation offre un espace sécurisé favorable aux apprentissages.
- Les actions des participants.es n'ont de conséquences ni pour le bénéficiaire de soins pour eux.

**Les participants.es s'engagent à :**

Participer activement aux scénarios et au débriefing.

Respecter les personnes qui jouent des rôles de patients.es simulés.es (PS) :

- Ce sont de vraies personnes et doivent être traitées comme telles.
- Aucun geste invasif (prise de sang par exemple) n'est réalisé sur un.e PS.
- Un.e PS n'est jamais dénudé sans son accord et jamais entièrement.

**Contributions**

François Magnin a participé la conception du protocole de l'étude, à la collecte et à l'analyse des données, et à la rédaction du manuscrit. Chloé Delacourt a participé à la conception du protocole étude, à l'analyse de données et à la rédaction du manuscrit.

**Références**

1. Haute École spécialisée de Suisse occidentale. Plan d'Études Cadre Bachelor 2012 – Filière Formation en Soins Infirmiers, 2012 [On-line]. Disponible sur : <https://www.hes-so.ch/data/documents/plan-etudes-bachelor-soins-infirmiers-878.pdf>. (Dern. consult.: 06/04/22).
2. Chiniara G, Cole G, Brisbin K, Huffman D, Cragg B, Lamacchia M, *et al.* Simulation in healthcare: A taxonomy and a conceptual framework for instructional design and media selection. *Med Teach* 2013;35:e1380-95.
3. Rivière E, Jaffrelot M, Jouquan J, Chiniara G. Debriefing for the transfer of learning: The importance of context. *Acad Med* 2019;94:796-803.
4. HES-SO « En chiffres ». Statistiques étudiantes et étudiants HES-SO. Haute École de Suisse occidentale, 2021 [On-line]. Disponible sur : <https://www.hes-so.ch/la-hes-so/a-propos/la-hes-so-en-chiffres>.
5. Waxman KT, Telles CL. The use of Benner's Framework in high-fidelity simulation faculty development. *Clin Simul Nurs* 2009;5:e231-5.
6. Secheresse T, Mampe-Armstrong H, Usseglio P, Jorioz C, Bonnet-Gonnet JF, Dumas J. Le débriefing postsimulation en santé. Que nous apprend-il et comment ? *Réanimation* 2016;25(S2):100-6.
7. Durand C, Secheresse T, Leconte M. Intérêt de la grille DASH pour l'évaluation de la qualité des débriefings : étude au cours d'un programme de simulation autour de la réanimation du nouveau-né en salle de naissance. *Arch Pediatr* 2017;24:1197-204.
8. Pastré P (sous la direction de). Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels. Toulouse : Octarès Éd., 2005.
9. Rudolph JW, Simon R, Raemer DB, Eppich WJ. Debriefing as formative assessment: Closing performance gaps in medical education. *Acad Emerg Med* 2008;15:1010-6.
10. Dieckmann P, Molin Friis S, Lippert A, Østergaard D. The art and science of debriefing in simulation: Ideal and practice. *Med Teach* 2009;31:e287-94.
11. O'Brien HV, Marks MB, Charlin B. Le feedback (ou rétroaction) : un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie Médicale* 2003;4:184-91.
12. Fanning RM, Gaba DM. The role of debriefing in simulation-based learning. *Simul Healthc J Soc Simul Healthc* 2007;2:115-25.
13. Tannenbaum SI, Cerasoli CP. Do team and individual debriefs enhance performance? A meta-analysis. *Hum Factors* 2013;55:231-45.
14. Kolb DA. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1984.
15. Eppich W, Cheng A. Promoting excellence and reflective learning in simulation (PEARLS): Development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. *Simul Healthc J Soc Simul Healthc* 2015;10:106-15.
16. INACSL Standards of Best Practice: SimulationSM Facilitation. *Clin Simul Nurs* 2016;12:S16-20.
17. INACSL Standards of Best Practice: SimulationSM Debriefing. *Clin Simul Nurs* 2016;12:S21-5.
18. Haute autorité de santé (HAS). Évaluation et amélioration des pratiques. Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé. 2012 [On-line]. Disponible sur : [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide\\_bonnes\\_pratiques\\_simulation\\_sante\\_guide.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf).
19. Simon R, Raemer DB, Rudolph JW. Debriefing assessment for simulation in healthcare [Le guide d'évaluation du débriefing pour la simulation en santé (version française)]. Boston (MA): Center for Medical Simulation, 2011 [On-line]. Disponible sur : <https://harvardmedsim.org/dash-fr.php> et [https://harvardmedsim.org/\\_media/DASH\\_Manuel\\_utilisation\\_2010\\_VF\\_12-07.pdf](https://harvardmedsim.org/_media/DASH_Manuel_utilisation_2010_VF_12-07.pdf).
20. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura A (ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 2010:1-45.
21. Butler DL, Winne PH. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Rev Edu Res* 1995;65:245-81.
22. Jouquan J. La problématique de l'analyse des besoins de formation. *Pédagogie Médicale* 2004;5:133-5.
23. Morse JM. Determining sample size. *Q Health Res* 2000;10:3-5.
24. Boet S, Granry JC, Savoldelli G. *La simulation en santé : de la théorie à la pratique*. Paris : Springer Verlag France, 2013.
25. Fortin MF, Gagnon J. *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education, 2016.

26. Dieckmann DP. Simulation is more than technology – The simulation setting. 2011 [On-line]. Disponible sur : <http://laerdalcdn.blob.core.windows.net/downloads/fl1199/AEVMXBWM/Simulation-is-spreading-around-the-world-FINAL-WEB-Version-LA-Brazil.pdf>.
27. Dieckmann P (ed.). Using simulations for education, training and research. Lengerich: Pabst Science Publ. 2009.
28. Spill C, Gatin A. Comment favoriser la sécurité psychologique des étudiants en soins infirmiers lors de l'enseignement des gestes et soins d'urgence par simulation ? Recherche en soins infirmiers 2019;2:62-76.
29. Decker S, Fey M, Sideras S, Boese T, Franklin AE, Gloe D, *et al*. Standards of best practice: Simulation standard VI: The debriefing process. Clin Simul Nurs 2013;9:S26-S29.
30. Moffet JD. Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. Revue des sciences de l'éducation 2008;21:95-120.
31. Van De Ridder JMM, Stokking KM, McGaghie WC, Ten Cate OTJ. What is feedback in clinical education? Feedback in clinical education. Med Educ 2008;42:189-97.
32. Raemer D, Anderson M, Cheng A, Fanning R, Nadkarni V, Savoldelli G. Research regarding debriefing as part of the learning process. Simul Healthc 2011;6:S52-7.
33. Cheng A, Morse KJ, Rudolph J, Arab AA, Runnacles J, Eppich W. Learner-centered debriefing for health care simulation education: Lessons for faculty development. Simul Healthc 2016;11:32-40.
34. Secheresse T, Lima L, Pansu P. Focusing on explicit debriefing for novice learners in healthcare simulations: A randomized prospective study. Nurse Educ Pract 2021;51:102914.
35. Paul M. L'accompagnement : une nébuleuse. Education permanente 2002;4:43-56.
36. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1986.
37. Feuerstein R, Feuerstein S. Mediated learning experience: A theoretical review. In: Feuerstein R, Klein PS, Tannenbaum AJ (eds.). Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House, 1991:3-51.
38. Kanfer R, Ackerman PL, Heggestad ED. Motivational skills and self-regulation for learning: A trait perspective. Learning and Individual Differences 1996;8:185-209.
39. Carignan I, Beaudry MC, Larose F (eds.). La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature. Sherbrooke: Éditions de l'Université de Sherbrooke, 2016.
40. Ruph F. Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte. Question de synthèse n°1. Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation. Montréal: Université de Montréal, 1997 [On-line]. Disponible sur : <https://bv.cdeacf.ca//documents/PDF/horscollection/15229.pdf>.

**Citation de l'article** : Magnin F, Delacour C. Une étude exploratoire des besoins de formation de formateurs novices en simulation. Pédagogie Médicale 2022;23:213-224