

La motivation des formateurs dans l'enseignement du module « urgences collectives et situations sanitaires exceptionnelles » de l'Attestation de Formation aux Gestes et Soins d'Urgences (AFGSU)

Turkan FILCAN ¹, Isabelle BORRACCIA ²

1. Infirmière formatrice CESU 54, CHRU NANCY

2. Infirmière anesthésiste, enseignante référente CESU 67, CHRU STRASBOURG

MASTER 2 de Pédagogie en sciences de la santé

Année 2022-2023

1 : Turkan FILCAN, 30 clos des vergers 54210 Lupcourt

Tel : 0682231735 , mail : t.filcan@chru-nancy.fr

Résumé

Titre : La motivation des formateurs dans l'enseignement du module Urgences Collectives et Situations Sanitaires Exceptionnelles (UC et SSE) de l'Attestation de Formation aux Gestes et Soins d'Urgence (AFGSU).

Contexte : Le programme de l'AFGSU est obligatoire en formation initiale des étudiants en santé et recommandé en formation continue pour les professionnels soignants et non soignants travaillant sous la tutelle du ministère des Solidarités et de la Santé.

Buts : Elle explore la dynamique motivationnelle des formateurs afin de comprendre les disparités de forme et de contenu au cours de l'enseignement du module Urgences Collectives et Situations Sanitaires Exceptionnelles (UC et SSE) de ce programme.

Méthodes : Une enquête qualitative basée sur des entretiens semi-structurés par vidéoconférence ou en présentiel avec neuf formateurs qui enseignent ce module a été choisie.

Résultats : Les résultats révèlent une hétérogénéité chez les formateurs concernant les connaissances initiales, les messages clés à délivrer et de l'application des techniques de pédagogies actives. Ces facteurs affectent chez le formateur la perception de la valeur de la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle et la contrôlabilité pour l'enseignement du module. Ces leviers en lien avec plusieurs facteurs différents selon les formateurs, ce qui pourrait expliquer les disparités.

Conclusion : Cette étude identifie l'activation de leviers motivationnels chez les formateurs lors de l'enseignement de ce module. La prise en compte de la nature de ces leviers devrait permettre d'optimiser l'accompagnement des formateurs en formation initiale et continue.

Mots-clés : AFGSU, formateurs, module urgences collectives et situations sanitaires exceptionnelles, motivation.

Abstract

Title: The motivation of Trainers in teaching the Collective Emergencies and Exceptional Health Situations module in the process of obtaining the Certificate of Training in Emergency Techniques and Care.

Context: The Certificate of Training in the emergency program and first aid techniques and care program is compulsory for the initial training of health students and recommended for continuing education for healthcare and non-healthcare professionals working under the authority of the Ministry of Solidarity and Health.

Aims: This study explores the motivational dynamics of trainers to understand the disparities in form and content during the teaching of the Collective Emergencies and Exceptional Health Situations module of this program.

Methods: A qualitative survey is conducted using semi-structured interviews via videoconference or face-to-face with nine trainers who teach this module was chosen.

Results: The results reveal three main themes/factors: the heterogeneity among the trainers about their initial knowledge, the key messages to be delivered, and the application of active teaching techniques. These factors affect the trainer's perception of the value of the task, sense of personal effectiveness, and controllability in the teaching module. These motivational drivers, which are linked to several factors, differ from one trainer to another, which could explain the disparities.

Conclusion: This study identifies the activation of motivational drivers among trainers during the teaching of this module. Considering the nature of these motivational tools should optimize the support provided to trainers exercising in initial and continuous training.

Keywords: Certificate of training in the emergency program and first aid techniques and care, trainers, collective emergencies and exceptional health situations module, motivation.

Introduction

Suite au rapport Steg et Barrier (1,2), une prise de conscience collective et institutionnelle se fait quant à l'insuffisance de la formation des professionnels de santé aux gestes de premiers secours et à l'urgence vitale. La formation des professionnels de santé revêt une importance cruciale pour assurer des soins rapides et efficaces en situation d'urgence. Ces lacunes sont mises en évidence également par d'autres études, soulignant ainsi la nécessité d'améliorer les programmes de formation (3). Dans ce contexte, l'Attestation de Formation aux Gestes et Soins d'Urgences (AFGSU) est créée en 2006, afin de mieux répondre aux besoins des professionnels de santé et des étudiants en santé. Cette attestation vise à les former à la reconnaissance et à la prise en charge des patients en situation d'urgence, dans la pratique quotidienne ou en situations sanitaires exceptionnelles, individuellement ou en équipe, avec ou sans matériel (4).

Dans le programme de la formation initiale de l'AFGSU trois heures trente sont consacrées au module UC et SSE (5). Ce module est conçu pour sensibiliser les professionnels soignants et non soignants des établissements de santé, médico-sociaux et des structures de santé de ville, à l'organisation de la réponse sanitaire et à leur place dans le dispositif qui les concerne. Cependant, son enseignement semble présenter une disparité dans les méthodes pédagogiques utilisées par les formateurs et des difficultés pour susciter l'intérêt des apprenants, en comparaison avec les autres modules du programme.

- L'AFGSU

L'AFGSU est une formation destinée à former des étudiants en santé et des professionnels soignants et non soignants des établissements de santé et médico-sociaux aux gestes et soins d'urgence. Son objectif principal est d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour intervenir rapidement et efficacement aux urgences médicales. Elle vise à former les participants, à reconnaître et gérer les situations d'urgence, à effectuer les gestes et soins d'urgence, à alerter efficacement les équipes spécialisées et pour certains soignants, à participer à la médicalisation. Cette formation est encadrée par des textes réglementaires qui définissent les objectifs, les publics cibles, les modules et les conditions de validation (4). Adaptée aux besoins des différents publics en formation initiale, elle comprend 3 niveaux :

- L'AFGSU de niveau 1 s'adresse aux personnels non soignant d'un établissement de santé ou médico-social ou d'une structure de santé de ville.
- L'AFGSU de niveau 2 s'adresse uniquement aux soignants et est obligatoire pour les étudiants en santé.
- L'AFGSU spécialisée aux situations sanitaires exceptionnelles s'adresse uniquement aux professionnels en poste.

La validation de ces attestations se base sur l'assiduité complète et la participation active des apprenants. Sa validité est limitée à 4 ans. Ainsi, les participants doivent suivre des sessions de réactualisation des connaissances, en formation continue, pour maintenir leurs compétences à jour. Les attestations AFGSU peuvent être délivrées par des établissements habilités, notamment les Centres d'Enseignement aux Soins d'Urgence (CESU) (6). Les CESU disposent d'une équipe de formateurs et d'enseignants issus du domaine de l'urgence avec une formation pédagogique. En effet, les formateurs AFGSU doivent être habilités et répondre à des critères spécifiques définis par les textes réglementaires (6).

Le programme de l'AFGSU Niveau 1 et 2 s'articule autour de 3 modules : les urgences vitales, les urgences potentielles et les urgences collectives et situations sanitaires exceptionnelles. Notre étude porte spécifiquement sur ce dernier module.

Le contenu, la durée et les objectifs de l'AFGSU sont réglementés. Les méthodes pédagogiques, et le temps alloué à chaque module, sont laissés à l'appréciation des formateurs, ou uniformisés par un cadre pédagogique préétabli, partiellement ou totalement par l'institut ou le centre de formation. Toutefois, il semble que d'autres facteurs soient associés à ces écarts, même en présence d'un cadre pédagogique préétabli. Une étude de Mercier C. auprès d'étudiants de médecine montre que l'enseignement de l'AFGSU est souvent réduite dans son contenu et sa durée, en particulier pour le module UC et SSE (7).

A partir des disparités d'enseignement observées par l'auteur, une enquête exploratoire préliminaire auprès des formateurs révèlent plusieurs points communs exprimés. Il semble notamment que certains rencontrent des difficultés à mettre en œuvre une pédagogie active dans ce module. Ils ont le sentiment qu'il est plus difficile de susciter l'attention et l'intérêts des apprenants pour ce thème.

De plus, la perception de l'utilité du thème et la maîtrise partielle ou totale des messages clés pourraient exercer une influence la façon d'enseigner ce module. La motivation est un objet de recherche relativement récent lorsqu'elle s'inscrit dans le domaine des sciences de la santé (8). Dans le domaine de l'AFGSU, les travaux existants ont principalement porté sur l'apprenant ou les méthodes pédagogiques utilisées dans la formation.

- Le concept de la motivation appliquée aux formateurs

Une revue de la question en 1981 recensait plus de cent quarante définitions de la motivation dans la littérature professionnelle (9), ce qui rend difficile de donner *une* définition de ce phénomène humain. Dans la littérature française, le terme motivation est souvent confondu avec satisfaction et implication. Or, pour les Anglo-Saxons, ces trois termes ont clairement des significations distinctes, même s'ils sont incontestablement liés (10). Différentes théories et pratiques offrent une vision large de la motivation des enseignants (11).

Selon Vallerand *et al* (12), la motivation est « *le construit hypothétique utilisé afin de décrire des forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ». Cela signifie que la motivation n'est pas seulement la seule raison pour laquelle un individu s'engage dans une activité mais aussi la façon dont il va s'impliquer et persévérer. L'existence de « forces internes » et de « forces externes » renvoie à la théorie de l'autodétermination qui permet d'établir des profils motivationnels des individus selon leur degré d'autodétermination (13,14), selon trois niveaux décroissants :

- L'amotivation : il s'agit du manque de motivation de quelque nature que ce soit. L'individu effectue une tâche sans en comprendre les raisons et intérêts (15).
- La motivation extrinsèque consiste à agir sous la contrainte de forces extérieures, sous le poids des revendications sociales, afin d'éviter les sanctions.
- La motivation intrinsèque : c'est l'action entreprise lorsqu'une personne éprouve du plaisir, de l'intérêt, de la satisfaction personnelle à accomplir une tâche, sous l'influence de forces internes.

Au sein des individus, les motivations varient et évoluent en fonction de nombreux facteurs, et s'entremêlent (16). Plus la motivation tend vers une motivation dite intrinsèque, plus le niveau d'autodétermination est élevé. Lorsque ce dernier est élevé, l'individu met en place des stratégies d'apprentissage efficaces (Figure 1). Selon le modèle de Viau (17), cette dynamique motivationnelle comporte trois principaux leviers, qui s'influencent mutuellement :

- Perception de la valeur de la tâche : intérêt et utilité de la tâche. Le terme « intérêt » faisant référence au plaisir intrinsèque et le mot « utilité » aux avantages de l'accomplissement d'une activité.
- Perception de compétence ou d'efficacité personnelle : jugement sur la capacité à atteindre les objectifs souhaités.

Pour Bandura, le système de croyance d'un individu sur son efficacité personnelle est un déterminant majeur de sa motivation. Si une personne ne sent pas qu'elle peut obtenir des résultats par ses actions, alors elle n'a aucune raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés (18).

- Perception de contrôlabilité : le degré auquel une personne croit avoir le contrôle sur le déroulement d'une activité.

Selon le modèle de Viau, cette dynamique motivationnelle fonctionnelle affecte positivement la persévérance, l'engagement cognitif et la performance d'un individu. Une personne motivée sera plus impliquée dans les activités qui lui seront proposées ou qu'elle entreprendra, renvoyant au terme d'« implication » (Figure 2).

Ainsi, le présent travail de recherche propose d'explorer les leviers de la dynamique motivationnelle chez les formateurs lors de l'enseignement de ce module.

Ce qui rend cette étude particulière, c'est qu'elle se concentre plus spécifiquement sur les formateurs, leurs expériences et leur vécu. Les résultats pourraient fournir des pistes d'améliorations pour l'accompagnement des formateurs.

Matériel et méthodes

- Objectifs

L'objectif principal de cette étude est de comprendre la motivation des formateurs lors de cet enseignement. Les objectifs secondaires sont d'identifier les facteurs qui influencent la motivation des formateurs dans ce contexte spécifique et de comprendre comment ces leviers peuvent être activés pour optimiser l'enseignement et favoriser l'engagement et l'implication des formateurs.

- Type et Population

Dans le cadre de cette étude, une méthodologie qualitative est utilisée pour explorer en profondeur les expériences, les ressentis et la motivation des formateurs chargés de cet enseignement. La population cible de cette étude est constituée de formateurs dispensant ce module dans différents centres et régions. Les participants sont sélectionnés en utilisant une approche de l'échantillonnage intentionnel afin d'inclure des formateurs ayant une expérience variée et représentative de différents contextes d'enseignement.

- Recrutements

Les formateurs sont contactés directement par téléphone, courriel, ou par l'intermédiaire des responsables pédagogiques des CESU. Leur participation est basée sur le volontariat. Lors de la prise de contact, les formateurs sont informés du thème de l'entretien et de l'objectif de l'étude accompagné d'un formulaire de consentement (Annexe 1). La taille de l'échantillon est déterminée en fonction de la saturation des données, estimée entre six à dix entretiens. Il n'y a pas eu de refus de participation, d'interruption d'entretien ou d'exclusion selon les critères de l'étude.

- Outils de recueils de données

Pour collecter les données, des entretiens individuels semi-dirigés sont réalisés en suivant un guide d'entretien commun (Annexe 2). Celui-ci garantit la cohérence dans les questions posées à chaque formateur, assurant ainsi une comparabilité des réponses. Il est testé une fois avant le recueil de données et n'est plus modifié.

Les entretiens sont réalisés principalement en présentiel, favorisant ainsi un environnement propice à l'échange. Toutefois, compte tenu des contraintes pratiques et géographiques, certains entretiens ont été réalisés en visioconférence afin de garantir une large représentation des différentes régions.

Avant chaque entretien, le formulaire de consentement est signé par le formateur participant, confirmant ainsi son accord à participer à l'étude. Les principes et les règles de l'étude sont rappelés aux formateurs pour garantir leur compréhension et leur adhésion aux protocoles éthiques.

Les données socio-démographiques, telle que l'âge, le sexe, l'ancienneté dans l'enseignement et l'expérience professionnelle, sont également renseignées.

- Analyse des données

Les entretiens sont enregistrés avec l'accord préalable du formateur et retranscrits dans un document Word, en préservant leur anonymat. Chaque entretien est numéroté séquentiellement, suivant l'ordre de réalisation, pour faciliter l'organisation et le suivi des données. Les enregistrements sont supprimés une fois transcrits, et les retranscriptions anonymisées en supprimant toute information d'identification personnelle. Les données sont stockées sur un support informatique protégé par un mot de passe connu uniquement du chercheur responsable.

L'analyse des données se fait de manière inductive, en identifiant les thèmes émergents à partir des réponses des formateurs. Une approche de codage ouvert est utilisée pour examiner et catégoriser les données en fonction de leur pertinence pour la motivation des formateurs. Les thèmes émergents sont regroupés et analysés pour fournir une compréhension approfondie des expériences et de la motivation des formateurs.

Sur le plan éthique, des mesures de confidentialité sont mises en place, et le consentement libre et éclairé des participants est obtenu. Une déclaration a été faite auprès de la CNIL (Commission nationale de l'informatique et des libertés) et un avis du comité d'éthique de la SIFEM (Société internationale francophone d'éducation médicale) a été obtenu. Les participants sont informés de leurs droits et ont la possibilité de revoir la retranscription de leur entretien, ce qui n'a pas été sollicité.

Neufs formateurs ont été inclus dans l'étude, issus de trois CESU différents, avec des expériences et des profils aléatoires, le seul critère d'inclusion étant la pratique de l'enseignement de ce module dans le cadre de l'AFGSU. Un total de neuf entretiens a été réalisés pour cette étude, d'une durée allant de trente-deux à quarante-sept minutes. Six ont été réalisés en face à face et trois en visioconférence en raison de l'éloignement géographique. L'auteur connaissait trois formateurs parmi ceux qui ont participé à l'étude. Les verbatims ont été catégorisés selon des thématiques préétablies par le cadre conceptuel de l'autodétermination et des leviers de la dynamique motivationnelle. D'autres thèmes communs à plusieurs formateurs ont été mis en lumière et suscité l'intérêt d'être exploités. Le codage a été effectué uniquement par l'auteur, et l'étude conduite sous la supervision d'un coauteur avec expérience.

Résultats

- Caractéristiques des formateurs interrogés

L'échantillon des formateurs interrogés présente une diversité en termes d'expérience, allant de deux à quinze ans d'enseignement de l'AFGSU. Parmi les formateurs, six sont infirmiers (dont deux en réanimation pédiatrique, un en réanimation adulte, deux aux urgences et un en institut de formation), deux sont infirmiers anesthésistes travaillant au bloc opératoire, et un est un ambulancier responsable pédagogique dans un centre d'enseignement. La fréquence annuelle de leur pratique dans l'enseignement varie entre deux et vingt-quatre formations.

- Motivation intrinsèque

Des indicateurs de cette motivation se retrouvent dans les déclarations des formateurs. Certains expriment clairement leur satisfaction personnelle dans l'enseignement et la transmission des connaissances de ce module : « *Je trouve satisfaction à transmettre les notions de base* » (Formateur 2), voire à y prendre du plaisir : « *maintenant je prends du plaisir à animer cette partie, parce que je maîtrise les outils aussi* » (Formateur 7).

Ils mentionnent qu'au cours de leurs expériences, ils ont développé des stratégies et des outils intéressants : « *je trouve plus facile d'utiliser tout ce que moi je crée et de le mettre en œuvre, que d'utiliser quelque chose de quelqu'un d'autre* » (Formateur 5), ou « *j'ai aussi travaillé (...) mais déjà il faut que ça soit clair dans notre tête. C'est vrai, j'avais pris pas mal de temps à faire ça et j'avais essayé de me faire un peu comme des notes de débutant, et repartir de la base* » (Formateur 4).

Quand le formateur dit : « *je ne veux pas que cela devienne une usine à gaz* » (Formateur 9), cela montre son engagement pour rendre ce module plus intéressant pour les apprenants. Plusieurs mentionnent leur volonté d'améliorer leurs compétences et leurs connaissances « *j'ai fait les annexes en formation continue pour aussi me sentir plus à l'aise et après pour moi l'enseigner* » (Formateur 8), et disent se sentir plus à l'aise et réussir à mieux l'enseigner grâce à un investissement personnel et un apprentissage continu : « *je m'y suis intéressée pour essayer de le faire bien, Et ça m'a peut-être à un moment demandé du travail. C'est qu'à un moment, il fallait se bouger pour réussir à maîtriser ce contenu-là* » (Formateur 3).

- Motivation extrinsèque

Les formateurs mentionnent des éléments externes influençant leur motivation et leur comportement d'enseignement. Ces extraits illustrent leur motivation extrinsèque à se conformer :

- Aux attentes réglementaires : « *ça me permet de bien respecter finalement ce qui nous est demandé par la législation. C'est légiféré, on veut que dans l'AFGSU, il y ait ça, ça comme choses, du coup ça respecte tout ça* » (Formateur 5).
- Aux instructions reçues : « *tout ce que j'ai vu, c'est pendant mes formations en fait. Donc j'ai reproduit ce qu'on m'a enseigné* » (Formateur 2).
- Aux attentes du programme : « *je le fais parce qu'il fait partie du programme, mais voilà, je préfère faire l'ACR [arrêt cardio-respiratoire] que la NRBC [Nucléaire, Radiologique, Biologique, Chimique]* » (Formateur 4).

- **Amotivation**

Des points communs aux formateurs interrogés soulignent la nature problématique de la motivation dans l'enseignement de ce module. Ils soulignent le manque d'engagement et de plaisir du formateur. Le formateur 7 dans ses propos : « *Quand tu dis qu'on va aborder un sujet moins intéressant, et Ben ils vont dire ahh Ben oui c'est trop chiant ! Ben oui forcément tu l'as dit !* », illustre bien ce point.

Plusieurs formateurs évoquent un manque d'épanouissement et d'aisance lorsqu'ils enseignent ce module. Ils se sentent moins à l'aise et moins enthousiastes par rapport à d'autres sujets. (Formateur 1, 4,7).

La majorité expriment un désintérêt ou un manque d'enthousiasme envers cet enseignement. Cela se manifeste par des expressions telles que « *sujet embêtant* », « *ça ne me plait pas du tout* », « *je suis pas à l'aise* », « *ça ne me motive pas* », etc. (Formateur 1,4,5,7,8). Certains mots employés sont encore plus fort comme : « *c'est embêtant, c'est un boulet voilà !* » (Formateur 1), ou le formateur 4 qui dit : « *Je le garde pour la fin, je fais tout d'un coup le dernier l'après-midi en général. C'est la pilule qu'il faut avaler en général pour finir en beauté* ».

- **Perception de la valeur de la tâche**

Les résultats mettent en évidence des divergences d'opinion entre les formateurs. Certains perçoivent cette tâche comme significative, nécessaire et intéressante, tandis que d'autres expriment des réserves et remettent en question son importance et son impact réel. Ces différences de perception peuvent affecter la manière dont les formateurs abordent et enseignent le module, ainsi que l'engagement des apprenants et l'acceptation de son contenu. Plusieurs formateurs ayant une perception élevée de la valeur de l'activité, soulignent l'utilité, l'intérêt et la pertinence du module. Ils perçoivent également un véritable intérêt et une prise de conscience croissante du sujet parmi les apprenants. Ces formateurs mettent en place des activités interactives et des jeux pour rendre l'apprentissage plus dynamique et enrichissant (Formateurs 2, 3, 4, 5). Formateur 4 : « *C'est utile, il faut leur en parler. On peut tous être confronté à ça* ».

Plusieurs formateurs expriment des inquiétudes quant à la densité et la complexité du contenu du module. Ils estiment qu'il est nécessaire de l'alléger et le rendre plus accessible. Par exemple, dans l'entretien 1, le formateur déclare : « *il faut vraiment alléger. Il faut en fait vraiment alléger, surtout pour un AFGSU 1* ». Il insiste également sur la nécessité de synthétiser les informations

de base à transmettre : « *Il faut vraiment en fait alléger et synthétiser ces informations* ». Le formateur 5 déclare : « *2h00 max je pense ça suffit. C'est trop sinon on les perd vraiment* ».

Certains formateurs s'interrogent sur la pertinence de certains thèmes abordés dans le programme. Par exemple, dans l'entretien 6, le formateur mentionne : « *Je trouve que l'organisation par exemple de l'ORSEC [Organisation de la Réponse de Sécurité Civile] zonal, je ne vois pas trop l'intérêt pour mes professionnels là de connaître ça* ». Ils recommandent de se concentrer sur les aspects les plus pertinents et pratiques de leur domaine d'intervention : « *Je pense qu'il y a trop de choses dedans* ». Un sentiment d'inconfort face à certaines parties du contenu du module SSE, en particulier celles liées aux aspects NRBC est relaté. Ils considèrent que ces éléments sont moins pertinents pour leur public et rend l'enseignement plus difficile. Ils soulignent également la nécessité de faire une distinction entre les différents niveaux et d'adapter le contenu en conséquence. Par exemple, le formateur 5 affirme : « *Tu vois, ce qui ne va pas non plus, c'est qu'on ne fait pas de différence entre un AFGSU1, un AFGSU2 ou les journées de recyclage* ».

Pour mieux capter l'attention des apprenants, les formateurs suggèrent de simplifier le contenu et la durée de la formation, d'illustrer les concepts avec des exemples concrets et des retours d'expérience et surtout de favoriser les méthodes de pédagogie active en encourageant les discussions, les questions et les échanges d'idées pour stimuler l'engagement et la compréhension des apprenants.

- Perception d'efficacité ou sentiment d'efficacité personnel

Lorsque les formateurs parlent du retour des apprenants sur ces formations, ils portent un jugement sur l'efficacité de ce qu'ils font, c'est leur sentiment d'efficacité personnelle. Il convient de noter que des perceptions positives et négatives peuvent coexister chez les formateurs et varier en fonction de leur expérience, de leur connaissance approfondie du sujet et de leur confiance dans la méthode d'enseignement. En effet, les formateurs acquièrent une certaine confiance dans leur capacité à enseigner ce module spécifique : « *je suis formateur, voilà je suis capable à partir du moment où on a les ingrédients, la recette* » (Formateur 6).

Les extraits suivants mettent en lumière les perceptions négatives de l'efficacité ou de la compétence du formateur qui exprime des inquiétudes quant à leur capacité à enseigner des aspects spécifiques du module UC et SSE : « *Au début, c'était plus difficile parce que je n'avais pas l'expérience ou le concret. Enseigner quelque chose que tu ne pratiques pas ou que tu ne maîtrises pas non plus (...) t'as peur qu'on te pose des questions et que tu saches pas répondre quoi* » (Formateur 2).

Dans les entretiens, plusieurs formateurs rapportent l'importance de l'expérience pratique et vécue dans l'enseignement des urgences collectives. Certains soulignent également la nécessité de visualiser et d'expérimenter des situations réelles pour mieux les comprendre et les communiquer aux apprenants. Par exemple, le formateur 8 déclare : « *Ce module-là, c'est toujours celui que je vais rebosser quelques jours avant, quand je sais que je vais l'enseigner. Il n'est pas aussi acquis que les autres modules, parce que je ne pratique pas au quotidien* ».

- Perception de controlabilité

Dans l'ensemble, les formateurs ont tendance à exprimer un désir de plus de contrôle et de liberté dans l'enseignement du module. Certains formateurs manifestent leur insatisfaction face

à l'uniformité imposée, souhaitant choisir leurs propres méthodes pédagogiques et s'adapter aux besoins spécifiques des apprenants.

Ils soulignent également l'importance de l'expérience personnelle et de leurs propres méthodes pédagogiques. Ils se sentent plus à l'aise lorsqu'ils ont la liberté d'adapter le contenu et de créer des activités interactives, qui favorisent l'engagement des apprenants. D'autres mentionnent la nécessité d'adapter le contenu au public et à son niveau. Ils soulignent la flexibilité dans le choix des méthodes d'enseignement et la possibilité de s'écarter du déroulé pédagogique préétabli tout en respectant les exigences de l'AFGSU. Cependant, certains reconnaissent également les limites imposées et la nécessité de suivre certaines directives pour assurer la cohérence et la conformité des enseignements.

La majorité des formateurs soulèvent des inquiétudes quant à l'intérêt et à la motivation des apprenants pour le module. Ils constatent une diminution de la concentration et de la motivation lorsqu'ils abordent ces sujets. Par exemple, dans l'entretien 1, le formateur déclare : « *on sait que c'est un sujet très embêtant à enseigner, tant pour les apprenants que pour nous* » Certains remarquent également un manque d'engagement de la part des apprenants et des retours négatifs pendant la formation, comme le souligne le formateur 6 : « *Les groupes sont moins intéressés par cette urgence collective. J'ai déjà eu des remarques comme « pas d'intérêt »*. Ils ont l'impression que les apprenants ne voient dans cette section qu'une simple formalité à accomplir.

Discussion

- Facteurs influençant la perception

La perception de l'importance et la pertinence du module SSE par les formateurs peut être influencées par le lieu de leur pratique professionnelle et la fréquence à laquelle ils enseignent ce module. Ces perceptions varient avec le niveau d'expérience (19)

Contrairement aux professionnels des urgences, les formateurs travaillant dans les services de réanimation ou dans les centres d'enseignement ont un regard plus théorique, sans la pratique ou visualisation spécifique du terrain. Cela peut se refléter dans leurs commentaires sur le besoin d'information ou de formation supplémentaires. Les formateurs plus expérimentés semblent avoir davantage d'aisance et de maîtrise des messages clés. En revanche, les formateurs plus récents expriment plus de doutes et d'inquiétudes quant au contenu et à la pertinence du module SSE. Ces sentiments contribuent à l'amotivation du formateur et peuvent avoir un impact négatif sur son engagement et la qualité de sa formation. Or, un enseignant joue un rôle central dans les activités d'enseignement. Il a pour rôle de communiquer efficacement la matière à l'élève (16). Selon Viau, « un enseignant qui désire susciter l'intérêt la motivation de ses élèves se doit d'être compétent et motivé à enseigner, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas » (16). Il note que les élèves perçoivent rapidement s'ils ont devant eux « un enseignant qui a appris hier ce qu'il enseigne aujourd'hui », ce qui est démotivant pour eux. Pour Viau, un enseignant qui ne maîtrise pas sa matière, qui n'aime pas enseigner est un enseignant démotivant pour ses élèves.

- Analyse des profils motivationnels par la théorie de l'autodétermination

Cette théorie permet de définir le profil motivationnel d'un individu en fonction de son niveau d'autodétermination (13). Elle met l'accent sur l'importance de la qualité de la motivation d'un enseignant, en se concentrant sur la motivation intrinsèque et extrinsèque, ainsi que l'orientation vers les buts et leur impact sur l'engagement et la performance des élèves (20).

La motivation intrinsèque se définit comme étant « l'engagement dans une activité pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction qu'elle procure » (13).

En effet, la motivation des formateurs joue un rôle essentiel dans la transmission des connaissances et des compétences aux apprenants. Des études ont démontré que la motivation optimale des enseignants cliniques est d'une importance capitale pour promouvoir un environnement d'apprentissage adéquat et liée à plusieurs facteurs internes et externes (21). L'impact des comportements des enseignants et de la pertinence des activités d'apprentissage proposées ont été mis en évidence pour favoriser l'engagement des élèves (22).

Une étude de Kunter *et Al* (23) examine les dimensions de l'enthousiasme des enseignants, et explore son impact sur l'engagement des élèves. Elle met en évidence la façon dont l'enthousiasme des enseignants peut varier selon les différents contextes d'enseignement et influencer positivement la motivation et les résultats des élèves. Les formateurs soulignent la nécessité de trouver des moyens d'engager et de motiver les apprenants dans l'enseignement des urgences collectives. Il est important de rendre ces sujets plus pertinents et attrayants en tenant compte des expériences et des attentes des apprenants, ainsi que de l'évolution de l'actualité. Des méthodes d'enseignement innovantes et adaptables peuvent être nécessaires pour maintenir l'intérêt des apprenants tout au long du module. Ce qui permettrait ainsi d'augmenter la valeur de la tâche et le sentiment d'efficacité personnel du formateur.

- Axes d'amélioration et perspectives

La question de la formation continue et du maintien des compétences des formateurs dans le domaine des urgences collectives se pose. Il est avantageux de leur offrir des occasions de s'engager dans des exercices, des simulations ou des mises à jour régulières pour visualiser de manière concrète les structures, les équipements ou les locaux. Des formations complémentaires pour les formateurs et des outils pédagogiques adaptés pourraient faciliter l'enseignement de ces thèmes, augmentant ainsi leur motivation et leur implication. Enfin, le choix entre l'utilisation d'un déroulé pédagogique unique ou la liberté laissée au formateur d'adapter et d'utiliser ses propres outils nécessite une étude approfondie et pourrait constituer une perspective de recherche intéressante.

- Limites

Le profil des formateurs interrogés a été déterminé de manière aléatoire via un échantillonnage de convenance, ce qui peut limiter la représentativité de la pratique des différents CESU et potentiellement influencer sur les résultats. Il est donc essentiel de considérer les résultats dans le contexte spécifique des formateurs inclus dans l'échantillon. De plus, l'absence de codage croisé dans l'analyse des données représente une limite, car cela aurait pu apporter un critère supplémentaire de qualité en permettant une évaluation indépendante des données par des chercheurs supplémentaires. La saturation des données n'a pas été garantie en raison des contraintes de temps.

Conclusion

En conclusion, cette étude permet d'explorer les leviers de la dynamique motivationnelle appliquée au formateur. Les résultats peuvent fournir des éclairages sur les ressentis et la motivation des formateurs et sont cohérents avec la théorie de l'autodétermination et les études antérieures sur la motivation. Ils suggèrent que les différents piliers motivationnels jouent un rôle important dans la motivation du formateur. L'étude de recherche pourrait présenter une contribution significative à la formation initiale et continue des formateurs. Elle fournit des informations précieuses sur leur pratique et pourrait servir de base pour des améliorations futures. Il serait intéressant de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de développer des propositions concrètes pour optimiser la formation des formateurs et proposer de façon systématique des outils pédagogiques spécifiquement adaptés à l'enseignement de ce module. Une meilleure compréhension de la motivation des formateurs contribuera sans aucun doute à renforcer leur engagement et leur implication pour améliorer l'efficacité de la formation.

Liens d'intérêts

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts concernant les données publiées dans cet article.

Bibliographies

1. STEG A. Rapport sur la médicalisation des urgences. s.l: s.n; 1993. 83 p.
2. BARRIER G. Rapport sur la prise en charge préhospitalière des urgences. Rapp Sur Prise En Charge Préhospitalière Urgences. 1994;13(6):252-6.
3. Galinski M, Loubardi N, Duchosoy MC, Chauvin M. Prise en charge des arrêts cardiaques intrahospitaliers : évaluation des connaissances théoriques du personnel médical et paramédical. Ann Fr Anesth Réanimation. 1 mars 2003;22(3):179-82.
4. Légifrance. Arrêté du 30 décembre 2014 relatif à l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence. JORF n°0010 janv 13, 2015.
5. Gorin C, Gheorghiev C, Colas MD. Se former aux situations sanitaires exceptionnelles : impact psychologique et résilience. Médecine Catastr - Urgences Collect. 1 sept 2022;6(3):190-5.
6. Arrêté du 24 avril 2012 relatif au fonctionnement des centres d'enseignement des soins d'urgence (CESU).
7. Mercier C, Jouffroy R. État des lieux sur la formation des étudiants en médecine français à la formation aux gestes et soins d'urgence. J Eur Urgences Réanimation. 1 déc 2018;30(4):109-16.
8. Pelaccia T, Viau R. La motivation en formation des professionnels de la santé. Pédagogie Médicale. 1 nov 2016;17(4):243-53.
9. Roussel P. La motivation au travail - concept et théories.
10. Orsini CA, Tricio JA, Segura C, Tapia D. Exploring teachers' motivation to teach: A multisite study on the associations with the work climate, students' motivation, and teaching approaches. J Dent Educ. avr 2020;84(4):429-37.
11. Richardson PW, Karabenick SA, Watt HMG, éditeurs. Teacher motivation: theory and practice. New York, NY: Routledge; 2014. 254 p.
12. Vallerand RJ, Thill E. Introduction à la psychologie de la motivation. Montréal, France: Vigot; 1993. xiv+674.
13. Deci EL, Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, Etats-Unis d'Amérique; 1985. xv+371.
14. Pelaccia T, Viau R. Motivation in medical education. Med Teach. févr 2017;39(2):136-40.
15. Pelaccia T, Delplancq H, Triby E, Leman C, Bartier JC, Dupeyron JP. La motivation en formation : une dimension réhabilitée dans un environnement d'apprentissage en mutation. Pédagogie Médicale. mai 2008;9(2):103-21.

16. Pelaccia T. Comment mieux former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé? enseignants, formateurs, médecins, cadres de santé. [Louvain-la-Neuve (Belgique)]: De Boeck supérieur; 2016.
17. Viau R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles, Belgique: De Boeck; 2009. xiii+217.
18. Bandura A, Lecomte J, Carré PP. Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. Louvain-la-Neuve, Belgique: de Boeck; 2007. xvi+859.
19. Tschannen-Moran M, Hoy AW. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teach Teach Educ.* 1 août 2007;23(6):944-56.
20. Vansteenkiste M, Sierens E, Soenens B, Luyckx K, Lens W. Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *J Educ Psychol.* 2009;101(3):671-88.
21. Hanson ER, Gantwerker EA, Chang DA, Nagpal AS. To teach or not to teach? Assessing medical school faculty motivation to teach in the era of curriculum reform. *BMC Med Educ.* déc 2022;22(1):1-10.
22. Assor A, Kaplan H, Roth G. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *Br J Educ Psychol.* juin 2002;72(2):261-78.
23. Kunter M, Frenzel A, Nagy G, Baumert J, Pekrun R. Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemp Educ Psychol.* 1 oct 2011;36(4):289-301.

Figures 1



Figure 1 : Théorie de l'autodétermination.

Figure 2

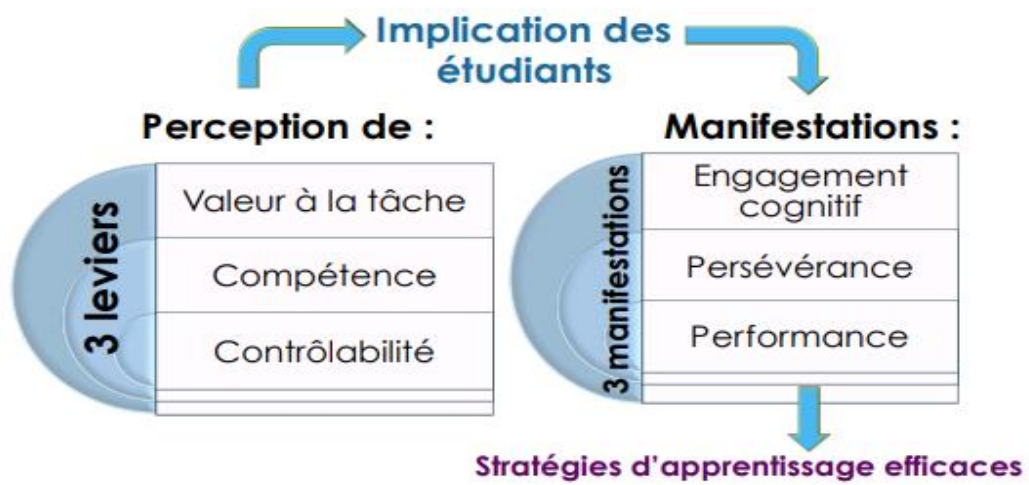
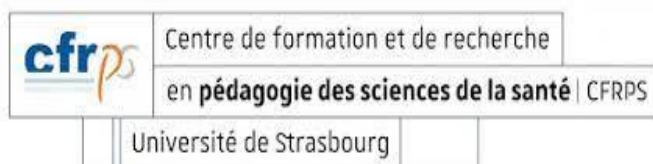


Figure 2 : Modèle de Vian.

Annexe 1 : formulaire de consentement



Formulaire de consentement à participer à une étude

Etude sur les déterminants de la motivation du formateur pour l'animation du module UC et SSE de l'AFGSU

Réalisée par Turkan Filcan, étudiante à la faculté de médecine de Strasbourg dans le cadre du master de pédagogie en sciences de la santé

Nous vous invitons à participer à une étude réalisée au sein des CESU. L'objectif est d'explorer la motivation des formateurs dans l'animation du module UC et SSE de l'AFGSU.

Votre participation consiste à accepter d'échanger lors d'un entretien avec Turkan Filcan pendant une durée d'environ 45 minutes. Pour des raisons pratiques, l'entretien sera enregistré (enregistrement sonore) et sera effectué en présentiel ou à distance.

Les données recueillies seront traitées de manière entièrement confidentielle et anonyme. L'enregistrement de l'entretien sera immédiatement détruit après sa retranscription. Votre nom et votre prénom n'apparaîtront jamais dans les documents de retranscription où vous serez désigné par un numéro. Turkan Filcan sera la seule personne à pouvoir lier les données de l'entretien à votre identité. L'ensemble des fichiers sera stocké sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Les résultats de l'étude prendront la forme d'un mémoire qui sera accessible sur le site internet de l'université de Strasbourg et dans lequel rien ne permettra de vous identifier.

Vous êtes entièrement libre de participer ou non à cette étude. Si vous acceptez de participer, vous aurez le droit de ne pas répondre à certaines questions et de mettre fin à l'entretien, sans qu'aucun préjudice vous soit causé.

Si vous avez des questions concernant cette étude, vous pouvez prendre contact avec Turkan Filcan au 06 82 23 17 35 ou par mail : turkanali@hotmail.fr

Signature de (prénom, nom)

Date

J'ai lu et compris ce formulaire et ce que l'on me demande de réaliser dans le cadre de cette étude.
J'accepte librement d'y participer

Prénom, Nom et signature du participant

Date

Annexe 3 : Guide d'entretien semi-dirigé

Présentation de l'étude :

Cette étude de recherche dans le cadre un master de pédagogie en sciences de la santé porte sur la motivation des formateurs l'AFGSU pour l'animation du module UC et SSE dans le cadre de l'AFGSU 1 et 2.

Avant de commencer est-ce que vous pouvez donc me confirmer que vous êtes bien formateur(trice) AFGSU et que vous enseignez bien le module UC et SE dans l'AFGSU 1 et 2 ?

Présentation des modalités de l'entretien :

Rappel du déroulement de l'entretien, durée (45 minutes à une heure)

il sera enregistré retranscrit puis anonymiser. L'enregistrement sera stocké sur un ordinateur protégé et détruit après la retranscription.

Vous êtes libre d'interrompre l'entretien à tout moment ou de ne pas répondre à certaines questions.

Formulaire de consentement signé

Début de l'entretien et questions proposées :

1. Racontez-moi comment vous avez déroulé le module UC et SSE la dernière fois que vous l'avez fait ?
2. Quel a été votre ressenti lors de l'animation de ce module ?
 - Pouvez-vous m'en dire plus ?
 - Quelles différences faites-vous avec les 2 autres modules UA et UR pour vous et pour les apprenants ?
 - Comment trouvez-vous l'utilité de ce module et de son contenu ? pouvez-vous m'expliquer ?
 - Pensez-vous que le contenu est adaptable aux différents publics ? comment vous y prenez-vous pour l'adapter ?
3. Comment avez-vous choisi cette façon de faire ?
 - Le déroulé pédagogique est-il imposé ou non ?
 - A quel moment de l'AFGSU faites-vous ce module ?
 - Outils pédagogiques utilisés mise à disposition par le Cesu, participe à leur création ou production personnelle ?

4. Qu'est-ce qui vous satisfait dans cette façon de faire ? pour quelles raisons ?
Quels sont les éléments qui sont positifs pour vous dans votre façon d'enseigner ce module ?
5. Avez-vous changé votre façon de faire depuis le début de votre fonction de formateur ? si oui, en quoi ?
6. Quels seraient les axes d'amélioration éventuels que vous pourriez apporter ? pour quelles raisons ?
7. Comment la formation initiale ou continue vous a permis ou vous permet d'optimiser l'animation de ce module ?

Que pensez-vous de votre niveau de formation pour l'animation de ce module ?

Qu'est-ce qui manque dans ce module que vous ne savez pas faire ou que vous aimeriez savoir faire pour améliorer ?

Question de relance :

Intéressant que vous parliez de ce sujet, si vous permettez on peut creuser un peu !

C'est intéressant ce que vous me dites, pouvez-vous m'en dire un peu plus ?

Avez-vous quelque chose à rajouter ?

Suite à la dénégation « je n'en sais rien » : qu'entendez-vous par là ? pouvez-vous préciser ?

Reformulation :

- En écho : Vous me dites que
- Clarifiante : si j'ai bien compris,
- Synthèse : en résumé, vous me dites que

Avant de conclure :

Identité du formateur : ancienneté dans la formation AFGSU, profession, lieu d'exercice, fréquence des formations délivrées, coanimation ou pas

Conclusion de l'entretien :

Avez-vous quelque chose à rajouter ?

Si vous souhaitez relire la retranscription de l'entretien, je peux vous l'envoyer

Remercier

Prendre des notes sur la communication non verbale : haussement d'épaules, hochement de tête, yeux levés au ciel, froncement de sourcils, silence, larmes.