



HAL
open science

Quel sens donner à une co-animation en formation AFGSU ?

Catherine Lalanne

► **To cite this version:**

Catherine Lalanne. Quel sens donner à une co-animation en formation AFGSU ?. Médecine humaine et pathologie. 2015. dumas-01307432

HAL Id: dumas-01307432

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01307432>

Submitted on 26 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Diplôme Universitaire de Pédagogie
des Sciences de la Santé**

Université de Bordeaux

2014 - 2015

**Quel sens donner à une co-animation
en formation AFGSU ?**

Catherine LALANNE

Infirmière Anesthésiste Diplômée d'Etat

Coordinateur pédagogique

- CESU 33 -

Pôle Urgences / SAMU / SMUR / CHU Bordeaux

« Lorsque je me regarde, je m'inquiète,

Lorsque je me compare, je me rassure »

Talleyrand

Résumé

Former tous les professionnels de santé à la prise en charge des gestes d'urgence est l'une des missions prioritaires des CESU. Cet enseignement donne lieu à une attestation obligatoire pour les étudiants et acteurs de santé en formation initiale.

Afin de répondre aux exigences institutionnelles, le CESU 33 anime l'essentiel de ses formations en binôme.

Etudier le concept de co-animation a été la question centrale de notre travail.

Nous avons cherché à recueillir le point de vue des formateurs, à en faire une analyse afin de proposer des perspectives d'évolution.

Notre enquête de terrain révélera que la co-animation est perçue comme une expérience positive pour la majorité des formateurs. Elle intervient à la fois dans la construction de l'identité professionnelle mais également dans le renforcement de l'estime de soi.

La confiance, la solidarité, la reconnaissance du travail de l'autre deviennent alors la base de tout travail en binôme.

Les formateurs doivent « *vivre au pluriel* » en utilisant au mieux les ressources de chacun. Mais ce consensus d'équipe sous-entend une interdépendance et donc une adaptation à l'autre.

Remerciements

A Monsieur le Professeur André QUINTON pour m'avoir guidée et encouragée tout au long de l'élaboration de ce travail.

A Monsieur le Docteur Michel THICOÏPE pour ses conseils et encouragements.

A Philippe DUREL et Stéphane GILLET, Cadres de santé, qui se sont investis et ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

A Stéphane ROBERT, Cadre Supérieur de santé, pour le temps qu'elle m'a accordée et ses précieux conseils.

A Danielle, pour son soutien et le travail de mise en forme.

Aux formateurs du CESU 33, pour leur participation sans laquelle ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Sommaire

INTRODUCTION	8
1. APPROCHE CONTEXTUELLE	
1.1. Centres d'Enseignement et Soins d'Urgence	10
1.1.1. Textes législatifs	10
1.1.2. Missions des CESU	10
1.1.3. Activité du CESU 33	11
1.2. Attestation de Formation en Gestes et Soins d'Urgence	12
1.2.1. Textes législatifs	12
1.2.2. Objectifs de formation	13
1.3. Formateur AFGSU	13
1.3.1. Textes législatifs	13
1.3.2. Etre formateur au CESU 33	14
1.3.3. Modalités organisationnelles et pédagogiques du CESU 33	16
2. APPROCHE CONCEPTUELLE	17
2.1. Spécificités de l'Adulte en formation	17
2.2. Méthodes pédagogiques appliquées à l'Adulte	18
2.2.1. Principes de la pédagogie active	19
2.2.2. Leur déclinaison en AFGSU	20
2.2.3. Rôle du formateur en pédagogie active	22
2.3. La co-animation en AFGSU	24
2.3.1. Définition	24
2.3.2. Origine	24
2.3.3. Typologie	25
2.3.4. Conditions de réussite inhérentes à la co-animation	26
2.3.5. Analyse conceptuelle	28

3. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE	30
3.1. Déroulement de l'enquête	30
3.2. Choix de la population interrogée	30
3.3. Choix de la méthode	30
3.4. Déroulement des entretiens	31
4. RESULTATS DE L'ENQUETE	32
4.1. Profil des personnes interrogées	32
4.2. Analyse et discussion autour des entretiens	33
4.2.1. Expérience pédagogique des formateurs	33
4.2.2. Perception du binôme en formation	36
4.2.3. Conditions de réussite d'une formation en co-animation	43
4.2.4. Synthèse générale	45
5. DISCUSSION	47
5.1. Commentaires sur la méthode	47
5.2. A propos des résultats	47
5.2.1. Constat	47
5.2.2. Intérêt du binôme en formation	48
5.2.3. Risques et limites de la co-animation	52
5.3. Perspectives	54
5.3.1. Vouloir co-animer	54
5.3.2. Pouvoir co-animer	55
5.3.3. Savoir co-animer	57
CONCLUSION	59
BIBLIOGRAPHIE	61
ANNEXES	63

Glossaire

ANCESU : Association Nationale des Centres d'Enseignement des Soins d'Urgence

CESU : Centre d'Enseignement des Soins d'Urgence

SAMU : Service d'Aide Médicale Urgente

SMUR : Service Mobile d'Urgence et de Réanimation

AFGSU : Attestation de Formation des Gestes et Soins d'Urgence

INTRODUCTION

La probabilité de se trouver confronté à une situation relevant de l'urgence est élevée pour les professionnels exerçant en secteur sanitaire et médico-social. Afin d'améliorer la prise en charge des patients en situation d'urgence, le Ministère de la Santé a légiféré une formation aux gestes et soins d'urgence. A l'échelon national, l'ANCESU, créé en juin 1990, élabore les programmes de ces formations et coordonne des axes pédagogiques communs.

Dans ce cadre, les CESU, organes de formation des SAMU, ont mis en place, depuis 2006 (Annexe 1), l'Attestation de Formation aux Gestes et Soins d'urgence, destinée aux étudiants et aux professionnels exerçant en milieu de soins. Cet enseignement est dispensé par des professionnels exclusivement issus des secteurs d'urgence, d'anesthésie et de réanimation ayant suivi une formation pédagogique spécifique.

Le Directeur Médical du CESU 33 nous a confié la responsabilité organisationnelle des moyens pédagogiques et des ressources humaines afin de répondre à ces missions institutionnelles. Coordinateur pédagogique depuis 2012, nous avons privilégié le co-enseignement en instaurant des binômes de formateurs.

Lors de retours d'expériences, les formateurs du CESU se sont questionnés sur les modalités de cette co-animation. Cette approche didactique, vécue différemment pour chacun d'entre eux, suscite des questions tant sur l'aspect pédagogique que sur l'aspect relationnel.

Pour certains, peu expérimentés, la co-animation représente un atout car elle permet une mise en confiance et une meilleure appréhension de la dynamique de groupe. Pour d'autres, cette collaboration est ressentie comme une contrainte organisationnelle, voire relationnelle. Les effets négatifs peuvent alors avoir des conséquences sur l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Au regard de nombreuses réflexions échangées au sujet des binômes de formateurs, nous nous sommes interrogés sur les différents aspects de cette approche didactique.

En découle alors la problématique suivante : « *la co-animation contribue-t-elle à améliorer l'enseignement de l'AFGSU ?* ».

Nous avons choisi de traiter, dans ce mémoire, l'impact de la co-animation en formation AFGSU.

Pour mener à bien ce travail, nous présenterons, dans la partie contextuelle, les missions et organisation du CESU, l'objectif de l'AFGSU et enfin le rôle du formateur en AFGSU.

Dans une seconde partie, nous développerons les concepts de co-animation et du binôme en formation.

Enfin, au terme d'une enquête, nous analyserons les entretiens réalisés auprès des formateurs et proposerons des perspectives en vue d'optimiser cette méthode pédagogique et la dynamique de cette dyade.

1. APPROCHE CONTEXTUELLE

Avant d'aborder le concept de la co-animation en formation AFGSU, nous déclinerons les textes législatifs, les missions et activités du CESU 33.

1.1. Centres d'Enseignement et Soins d'Urgence

1.1.1. Textes législatifs

Les CESU répondent à la circulaire du 26 juin 1973, relative à la création d'un centre de formation au sein des centres hospitaliers (1), en vue de délivrer un enseignement aux différents acteurs de l'urgence.

Intégrés au sein des pôles hospitaliers et rattachés au SAMU, les CESU sont régis par le décret n°2007-441 du 25 mars 2007 relatif à la composition, au fonctionnement et aux missions des CESU (2).

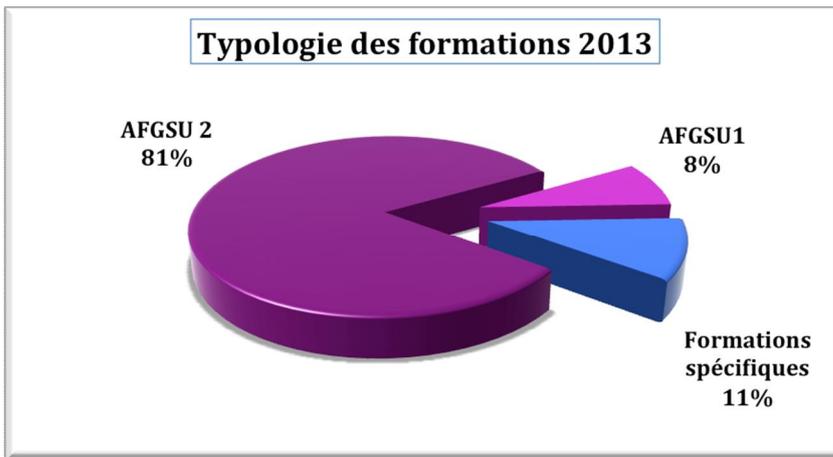
1.1.2. Missions du CESU 33

Reconnus comme de véritables entités d'enseignement hospitalières, les CESU ont pour mission de former aux gestes et soins d'urgence tous les professionnels travaillant dans un établissement de santé. Ils dispensent, à ce titre, des attestations de formations aux gestes et soins d'urgence.

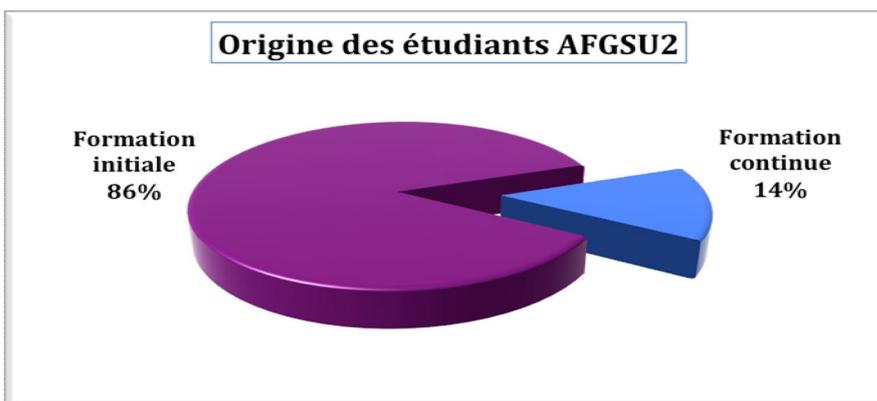
Ils participent également, en lien avec l'ANCESU, à la recherche en pédagogie appliquée, à la pratique des soins et gestes d'urgence, ainsi qu'à l'harmonisation des pratiques professionnelles avec l'aide de tous les professionnels de santé.

1.1.3. Activités du CESU 33

L'activité du CESU 33 est essentiellement ciblée autour des formations liées à l'urgence.



Les AFGSU de niveau 2 représentent majoritairement les formations du CESU . L'ensemble des formations est réalisé en co-animation.



Les formations AFGSU 2 sont principalement délivrées au profit des étudiants médicaux et para médicaux en formation initiale.

1.2 L'Attestation de Formation et Gestes des Soins d'Urgence

L'Attestation de Formation aux gestes et Soins d'Urgence est gérée par les CESU, seuls habilités à dispenser ce type de formation.

1.2.1 Textes législatifs

Les CESU organisent les formations initiales et continues des différents acteurs de la santé en tenant compte de leur référentiel de compétences professionnelles. (3)

Ces formations, sanctionnées par une attestation de soins et gestes d'urgence, se déclinent en trois niveaux :

- **L'AFGSU niveau 1**, d'une durée de 12 heures, est destinée au personnel non soignant exerçant dans un établissement de santé ou une structure médico-sociale
- **L'AFGSU niveau 2**, d'une durée de 21 heures, s'adresse aux professionnels et futurs professionnels de santé inscrits dans la 4^{ème} partie du Code de la Santé Publique. En effet, elle est obligatoire depuis 2007 pour l'accès aux épreuves de fin d'études des professions inscrites dans la 4^{ème} partie du Code de la Santé Publique. Cette attestation représente 86% de l'activité du CESU 33 et concerne des étudiants sans aucune expérience initiale.
- **L'AFGSU spécialisée**, d'une durée de 17 heures, se réfère à la gestion de situations sanitaires exceptionnelles.

1.2.2 Objectifs de formation

L'objectif de l'AFGSU 1 et 2, préconisé par l'ANCESU, est d'optimiser la prise en charge des urgences en milieu de soins, notamment, la capacité à :

- décrire les connaissances épidémiologiques et réglementaires concernant l'urgence,
- exécuter les gestes et soins face à une urgence vitale ou potentielle,
- s'inscrire dans une action collective dans le cadre d'une urgence,

Afin de répondre au mieux à cet objectif, les CESU sont dotés de locaux et de matériels pédagogiques adaptés à la prise en charge de situations de soins relevant de l'urgence.

1.3 Formateur AFGSU

1.3.1 Textes législatifs

Les formateurs AFGSU sont des professionnels de santé tels que définis dans la 4^{ème} partie du Code de Santé Publique, titulaires de l'AFGSU 2. Ils répondent aux exigences de l'arrêté du 24 avril 2012 relatif à la Commission nationale des formations aux soins d'urgence, en situation sanitaire normale et exceptionnelle, et au fonctionnement des centres d'enseignement des soins d'urgence :

1° Etre formateur permanent dans un institut de formation préparant à un diplôme en vue de l'exercice d'une profession de santé inscrite à la 4^{ème} partie du Code de la Santé Publique. Ils doivent justifier d'une expérience professionnelle de prise en charge d'urgences vitales dans une structure de médecine d'urgence ou dans un service de réanimation, d'anesthésie, de surveillance de soins post interventionnels ou de soins intensifs, d'au moins 1 an, au cours des 10 dernières années précédant la demande d'habilitation. Au-delà de ce délai, ils doivent actualiser leurs connaissances selon des modalités définies par le

médecin responsable du centre d'enseignement des soins d'urgence auprès duquel ils ont déposé leur demande, conformément aux dispositions de l'article D. 6311-23. La durée de cette formation complémentaire est comprise entre deux et dix jours, en fonction du cursus antérieur de l'intéressé.

2° Etre professionnel de santé en activité depuis au moins 1 an dans une structure de médecine d'urgence (SAMU, SMUR et Urgences) des établissements de santé autorisés ou dans un service de réanimation, d'anesthésie réanimation, où ils ont à prendre en charge des urgences vitales dans le cadre de leur activité professionnelle.

3° Justifier, pour les Cadres de Santé en institut, d'une expérience professionnelle d'au moins un an dans une structure de médecine d'urgence (SAMU, SMUR et urgences) des établissements de santé autorisés, un service de réanimation ou d'anesthésie réanimation et ce, depuis moins de dix ans.

Conformément aux textes règlementaires et aux référentiels scientifiques, la formation de formateur AFGSU a pour objectif :

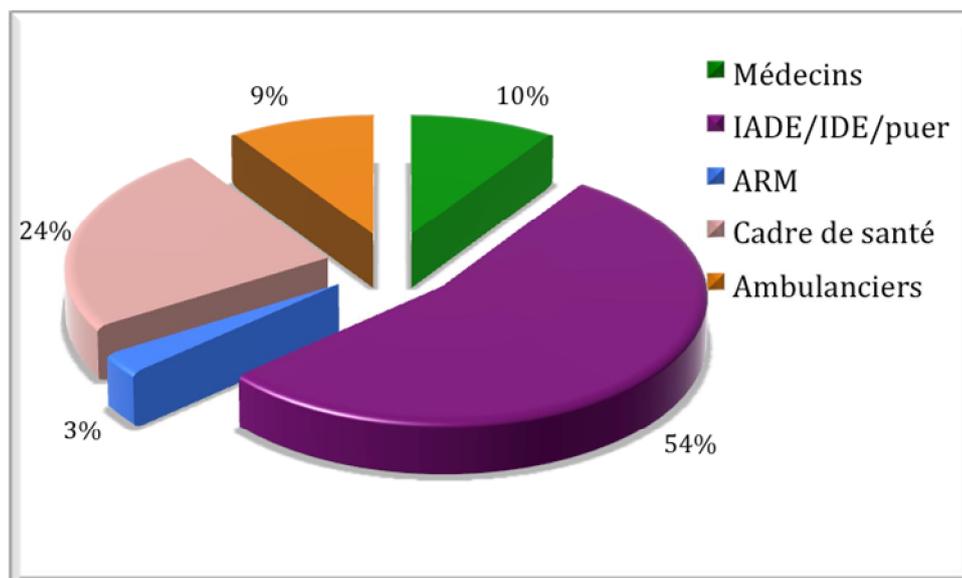
- l'actualisation des connaissances selon les référentiels scientifiques pour les situations quotidiennes et d'exception,
- la maîtrise des techniques de pédagogie active,
- l'intégration des spécificités du contexte professionnel dans la pratique des soins d'urgence,
- l'harmonisation des techniques d'évaluation.

1.3.2 Etre formateur au CESU 33

Face à l'activité croissante des formations, le CESU 33 dispose d'une équipe de soixante formateurs pluridisciplinaires, composée de médecins, cadres de santé, infirmiers, infirmiers spécialisés, ambulanciers SMUR.

L'organisation du CESU repose sur le volontariat de chaque formateur car il n'existe pas de temps de travail dédié à l'activité des formations.

De plus, les exigences institutionnelles imposent un quota d'heures de 105 heures de formation maximum par an.



Le CESU 33 répond aux critères exigés par le cadre législatif :

- o La majorité d'entre eux est en activité dans le milieu de l'urgence et de l'anesthésie réanimation. D'autres, tels que les Cadres de Santé en Institut de Formation Paramédicale, ont une activité pédagogique quotidienne mais peu ou pas d'expérience professionnelle dans un secteur d'urgence.

- o Tous les enseignants ont suivi un cursus initial de formateur AFGSU permettant une approche des compétences en pédagogie. Pour être habilité, le formateur AFGSU doit valider une unité d'enseignement de 16 jours :

- ✓ 5 jours de pédagogie appliquée aux gestes et soins d'urgence
- ✓ 6 jours d'animation en tutorat de 2 sessions d'AFGSU 2, dans les 6 mois qui suivent l'unité d'enseignement
- ✓ 3 jours d'analyse de pratiques (évaluation appliquée aux AFGSU)
- ✓ 2 jours de pédagogie appliquée aux situations sanitaires exceptionnelles.

Rares sont ceux qui détiennent une formation pédagogique universitaire dans le domaine de la santé.

1.3.3 Modalités organisationnelles et pédagogiques du CESU 33

Pour mener à bien ses missions, le CESU 33 a élaboré une charte pour les formateurs précisant les modalités de formation dont :

- le respect du ratio formateurs/étudiants, à savoir 1 formateur pour 10 à 12 étudiants, nécessitant un binôme de formateurs pour des groupes de 24,
- le respect des compétences professionnelles des formateurs en adéquation avec la catégorie professionnelle des étudiants (médecins, infirmiers, ambulanciers, agent de régulation médicale),
- la mise à disposition de locaux et matériels pédagogiques adaptés au groupe.

Afin de respecter la charte, mais aussi dans le souci d'ajouter une plus-value à la dynamique de groupe et au processus d'apprentissage, la quasi totalité des formations est animée en binôme.

Aussi, pouvons-nous nous interroger sur la pertinence du co-enseignement ?

Dans la mesure où il est imposé aux formateurs, apporte t-il un bénéfice pédagogique ?

Nous développerons, dans une seconde partie, les particularités de l'adulte en formation, déterminant ainsi l'intérêt de choisir la pédagogie active.

2. APPROCHE CONCEPTUELLE

Le contexte de notre étude concerne l'adulte en formation.

2.1. Spécificités de l'adulte en formation

Dans l'usage commun, la pédagogie est un terme générique défini comme l'art de l'éducation. Dans son sens littéral, la pédagogie vient de l'étymologie grecque « enfant » et « conduire ».

Selon **M.KNOWLES** (4) l'andragogie, du grec andros : homme, agogos : guide, se caractérise par plusieurs points :

- « *Le besoin de savoir* ». Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation.
- « *Le concept de soi chez l'apprenant* ». Les adultes ont conscience d'être responsable de leurs propres décisions et de leur vie.
- « *Le rôle de l'expérience de l'apprenant* ». Les adultes arrivent dans une formation avec de l'expérience. Leur identité s'est constituée à partir de leur expérience de vie.
- « *La volonté d'apprendre* ». Les adultes ont la volonté d'apprendre si les connaissances et les compétences nouvelles leur permettent de mieux affronter des situations réelles. Cette volonté d'apprendre est liée au « *désir d'apprendre* », présent dès l'enfance.
- « *La motivation* ». Les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (salaires) et intérieures (estime de soi). L'auteur différencie cette notion avec « *la volonté d'apprendre* » évoquée ci dessus.
- « *L'orientation de l'apprentissage* ». Les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie, d'une tâche ou d'un problème.

Cette approche renforce l'idée que « *lorsqu'un adulte suit un enseignement, son désir d'apprendre vise à acquérir des connaissances qui ont pour lui du sens (ō). C'est alors aux enseignants que revient la lourde tâche de susciter leur désir d'apprendre* » **A. QUINTON 2007.** (5)

L'enseignement de l'AFGSU 2 implique deux types de public : les étudiants en formation initiale et les personnes en activité professionnelle.

Dans le premier cas de figure, les étudiants ont peu ou pas d'expérience des situations d'urgence. Comme l'explique **P. BENNER** (6) à propos des infirmières, « *les novices n'ont aucune expérience des situations auxquelles elles risquent de se trouver confrontées* ». Aussi, afin de développer leurs compétences face à une situation d'urgence, les formateurs se doivent de décrire, au préalable, des situations objectives et mesurables, permettant d'identifier les conditions de prise en charge d'un patient en détresse vitale.

Dans le cas des professionnels de santé en exercice, l'AFGSU 2 peut s'enseigner différemment. Grâce à leurs représentations mentales issues d'expériences professionnelles, les formateurs valorisent leurs compétences soignantes pour approcher ou renforcer un niveau d'expertise.

Le formateur devient alors celui qui, en modelant le contexte d'enseignement et d'apprentissage, guide les étudiants vers des objectifs pertinents en mettant en place des situations précises. L'étudiant perçoit alors le conflit cognitif entre ce qu'il sait déjà et l'objectif formulé par le formateur.

En synthèse, que l'étudiant soit en formation initiale ou en exercice professionnel, la finalité de l'apprentissage est d'obtenir des professionnels performants, grâce au développement des compétences individuelles ou collectives.

2.2. Méthodes pédagogiques appliquées à l'adulte

Les méthodes pédagogiques pratiquées dans l'enseignement des adultes s'orientent depuis quelques années vers des méthodes dites « *actives* », utilisées couramment dans l'enseignement auprès des enfants depuis le début du XX^{ème} siècle.

L'étudiant « *adulte* » est co-auteur, voire auteur de sa formation. Pour qu'il y ait appropriation et / ou confrontation, il faut qu'il ait quelque chose à réaliser : c'est en faisant que l'on apprend.

Il s'agit non seulement d'apprendre en agissant, mais aussi de placer cette action dans un cadre à forte signification pour l'étudiant. Ce processus actif et intentionnel de construction de sens s'appuie à la fois sur ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles.

2.2.1. Principes de la pédagogie active

Selon **JS BRUNER** (7), ce type de pédagogie a quatre effets positifs chez l'élève :

- Les situations cliniques contribuent aux questionnements des élèves et impliquent une posture réflexive, participant à « *l'accroissement du potentiel intellectuel* ».
- Les situations professionnelles s'inspirent de situations réelles. Le public est concerné et impliqué. La formation mobilise alors une « *motivation intrinsèque* ».
- La réflexion, la verbalisation et la gestuelle favorisent une « *meilleure mémorisation* ».
- Les situations problématiques sont transférables à d'autres situations et développent « *confiance en soi et autonomie* ».

R MUCHIELLI (8) définit les méthodes pédagogiques actives comme :

« *une formation par le tâtonnement, expérimental, expérientiel, par la construction personnelle d'une réponse adaptée, par la découverte, par l'action et en situation* ».

Au delà de leur grande diversité, elles sont, selon ce même auteur, régies par cinq grandes caractéristiques : activité du sujet, motivation, participation à un groupe, présence d'un formateur-facilitateur, absence de contrôle en tant que tel.

L'auteur s'attache à démontrer les intérêts de cette méthode où l'enseignement devient créatif. A partir d'une situation concrète, les informations et les moyens pédagogiques sont présents mais dans le désordre. L'étudiant met en jeu un raisonnement inductif qui consiste à analyser le problème rencontré et le résoudre par tâtonnements.

Les méthodes actives se font, le plus généralement, en groupe restreint, favorisant ainsi la vie sociale de l'individu, son savoir-être et sa participation-coopération au collectif en même temps que son apprentissage personnel ou professionnel.

Cette dynamique de travail en groupe offre des conditions favorables à la production, l'appropriation et la mémorisation des connaissances.

Se crée alors un espace et un temps propice à l'écoute et à la liberté de parole, permettant aux étudiants de sortir de leur « *isolement* ». Comme l'indique **JS BRUNER** (7) « *Les liens avec les pairs, les formateurs, le contexte lié à la situation, constituent un facteur primordial de conquête active du savoir* ».

De plus, pour ce même auteur, cette situation de groupe est proche des conditions professionnelles : « *dans les situations ordinaires, l'action à plusieurs, outre sa valeur immédiate, revêt aussi une valeur d'apprentissage pour l'avenir et contribue à la constitution de savoirs. Les interactions de travail supposent toutes, de la part de ceux qui y participent, des inférences, des constructions de signification, des confirmations ou réfutations pratiques venant réactiver et enrichir un savoir préalable et contribuer à l'action future* ».

2.2.2. Leur déclinaison en AFGSU

Les méthodes pédagogiques des soins et gestes d'urgence se différencient selon qu'elles s'adressent au grand public, aux secouristes, aux professionnels de santé des établissements sanitaires et médico-sociaux. Elles se déclinent sous deux formes :

- **La méthode démonstrative**

Elle consiste à exposer et à démontrer à l'étudiant une démarche systématique d'évaluation et de prise en charge du patient en situation d'urgence. Ces méthodes sont particulièrement privilégiées dans les formations secouristes destinées à un public non soignant.

L'enseignant détermine un chemin pédagogique et est perçu comme « *détenteur d'une vérité* ». Il montre, fait faire, mais aussi fait formuler à l'étudiant. Cette méthode, centrée sur l'acquisition du savoir-faire, privilégie par l'imitation. L'étudiant doit faire, penser, ce qu'il lui est enseigné.

○ **La pédagogie de la découverte**

Préconisée par l'ANCESU, elle est actuellement la méthode privilégiée dans la formation des soignants aux gestes d'urgence depuis 2006. Dans cette approche, l'enseignant crée un scénario pédagogique, imagine des situations donnant du sens à son enseignement.

Le travail en collaboration, l'expérience de chacun sont mobilisés pour résoudre les situations / problèmes proposés.

Cette méthode suit l'enchaînement faire - faire et faire - dire à l'étudiant, puis l'enseignant reformule.

Elle se décline en plusieurs phases :

- ✓ **l'annonce de l'objectif du module** et des informations indispensables à la compréhension,
- ✓ **la mise en situation et analyse** au travers de jeux de rôles ou de simulations, les étudiants émettent des hypothèses et les confrontent. Le travail en collaboration, l'expérience de chacun sont mobilisés pour résoudre les situations / problèmes proposés,
- ✓ **le questionnement** sur les démarches des étudiants avec le formateur,
- ✓ **la synthèse**, effectuée par le formateur, qui reprend les éléments de réflexion et de correction.

Durant ces différentes étapes dirigées, les interactions et l'auto-régulation entre étudiants jouent un rôle essentiel, favorisant la collaboration et l'émulation au sein du groupe.

Au sein du CESU 33, notre approche pédagogique s'appuie sur ces deux méthodes de pédagogie active, combinant à la fois la découverte au moment de la mise en situation et la démonstrative lors de l'apprentissage des gestes d'urgence. Cette alternance est facilitée par la co-animation, laissant le choix aux formateurs d'organiser les modules en fonction de leurs préférences. Il s'agit donc bien d'une méthode active, favorisant l'acquisition des connaissances dans des situations correspondant au plus près de celles rencontrées dans la réalité professionnelle.

2.2.3. Rôle du formateur dans la pédagogie active

Le rôle du formateur n'est pas de transmettre un savoir académique, mais de gérer un processus d'apprentissage, faisant appel à la créativité (jeux de rôles) et à l'esprit d'initiative, grâce à l'impulsion d'une dynamique de groupe propice à l'appropriation des savoirs.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la motivation des étudiants est indispensable à la réussite d'une formation. Pour **A. QUINTON** (9), le formateur doit mettre en avant les facteurs suivants :

- Connaître les attentes des étudiants.
- Favoriser leur autonomie d'apprentissage : faire appel à des techniques d'enseignement tel que la participation active, laisser du temps pour apprendre, privilégier l'interactivité.
- Respecter les étudiants : personnaliser la formation, mettre en confiance, ne pas juger

Dans le cadre de l'AFGSU, cette posture pédagogique permet au formateur de devenir une personne ressource privilégiée, un conseiller et un médiateur. Il est un faiseur de situations plutôt qu'un diseur de savoirs.

L'objectif de cette approche consiste à puiser dans l'expérience des étudiants afin de se saisir d'un environnement, d'un climat, d'un contenu et de les transformer en occasions d'apprentissage.

Les mises en situation prennent donc une place centrale dans la démarche, favorisant une approche concrète du problème. Afin de créer un scénario pédagogique au plus près de la réalité, le formateur AFGSU utilise une victime simulée par un second formateur ou par un mannequin, ainsi que du matériel équivalent à ceux rencontrés dans les établissements de santé.

Carl Rogers (10) a bien décrit ce rôle de médiateur et cette posture se joue dans les formations AFGSU. Le formateur « *s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissages [õ]. Il se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse utilisable par le groupe [õ]. Il est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage, un membre du groupe, exprimant ses vues comme étant simplement celles d'une personne [õ]. Il s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites* ».

Pour André Quinton (11) : « *Tout enseignement doit viser à aider les étudiants, non seulement à acquérir des connaissances, mais aussi à établir des liens entre elles pour constituer des réseaux de connaissances. Les étudiants doivent construire leurs représentations mentales* ». Le formateur doit donc faciliter le processus de perception, d'interprétation et de mémorisation en tenant compte de différents principes pédagogiques :

- « *Rendre compréhensible et interprétable, ce qui est dit, montré, manipulé.*
- *Organiser tout enseignement de telle façon que l'étudiant puisse mobiliser tous ses registres mémoires pour apprendre.*
- *Aider l'étudiant à construire ses représentations mentales en montrant les liens entre les connaissances de disciplines complémentaires.*
- *Aider les étudiants à construire leurs représentations mentales en confrontant la théorie à la pratique, en leur transmettant non seulement des connaissances mais aussi des expériences. »*

Le formateur devient alors celui qui, en modelant le contexte d'enseignement, guide les étudiants vers des objectifs pertinents en mettant en place des situations précises. Selon **A PREVOST** (12), « *Le formateur doit avoir de bonnes expériences des dynamiques et des phénomènes de groupe, être vigilant et créer un climat de confiance. Des régulations, même non programmées peuvent être nécessaires. Le formateur doit développer des solidarités (lien et soutien) parmi les stagiaires* ».

L'enseignant est à la fois médiateur et facilitateur. Ses compétences peuvent faire l'objet d'un partage au sein d'un binôme de formateurs, point d'orgue d'une co-animation efficace.

2.3. La co-animation en formation AFGSU

Avant d'aborder les aspects conceptuels de la co-animation, il semble indispensable de définir ce que nous entendons par co-animation.

2.3.1. Définition

L'étymologie du mot animation vient du latin *animus* : « âme ». Animer peut signifier alors donner une âme à quelque chose.

Pour le Petit Robert, animer se définit comme : « *douer de vie, insuffler la vie, communiquer son ardeur avec enthousiasme* ». Ici, animer consiste à rendre quelque chose plus vivant, plus intéressant.

Le préfixe co signifie : avec, réunion, adjonction, simultanéité et indique l'idée de partager l'action à deux.

Dans le cadre de notre étude, la co-animation en binôme sous-entend la présence de deux enseignants ayant le même niveau de responsabilités, présentant le même contenu, au même moment, pour un même public.

2.3.2. Origine

La co-animation en formation de groupe a pris son essor dans les années 70 au sein des écoles de service social américain et canadien. L'objectif de cette pratique était d'accompagner les futurs professionnels de santé dans leur stage pratique, notamment dans le cadre de l'accompagnement en milieu psychiatrique.

Peu de données probantes ont permis d'analyser ces méthodes, qui se sont pourtant largement développées dans le milieu universitaire. De nombreux auteurs ont mis en avant les avantages et les conditions de réussite de ce travail en partenariat. Pour **FRIEND & COOK** (13), cette collaboration permet d'adopter une approche en termes de résolution de problèmes ou de développement de pratiques réflexives.

Depuis quelques années, ce travail en équipe s'est développé dans le système scolaire au Québec, mais également en France, en Belgique et aux Etats Unis, favorisant le développement professionnel des enseignants et la réussite des élèves.

Le contexte scolaire, jusqu'alors décrit comme individualiste, est en voie de transformation majeure puisque les enseignants sont appelés à travailler de concert avec d'autres intervenants. C'est pourquoi, nous trouvons de plus en plus de référentiels professionnels incluant, dans les compétences professionnelles à maîtriser, celle du travail en équipe.

2.3.3. Typologie

Les dénominations employées en langue française pour évoquer le concept de co-animation sont très nombreuses et leurs pratiques déclinées sous différentes formes.

D'une manière générale, la co-animation, également appelée co-intervention ou co-enseignement, varie en fonction des objectifs de la formation, de son contexte et de la méthodologie d'animation.

Il existe plusieurs formes de co-animation :

- **simultanée ou alternée** : les intervenants enseignent en même temps, sur le même groupe, avec un partage équitable de l'animation, ou à tour de rôle, faisant appel à leur complémentarité.
- **inter disciplinaire ou multidisciplinaire** : les intervenants font partie de la même catégorie professionnelle ou sont issus de milieux professionnels différents, faisant appel à une expertise particulière.
- **en groupe unique et/ou en groupes divisés** : les intervenants enseignent en même temps, avec le même groupe ou en sous-groupe dans le cas des ateliers. Les objectifs pédagogiques restent identiques.

La diversité de ces modalités de travail s'articule autour de la complémentarité et de la cohésion des interventions. Cela suppose un partage des rôles de chacun, la connaissance des responsabilités respectives, et, pour finir, le respect des limites imposées par ces rôles.

2.3.4. Conditions de réussite inhérente à la co-animation

Selon **FRIEND & COOK**, cités par **V BENOIT et V ANGELUCCI** (14), « *Le co-enseignement doit être **volontaire**, basé sur un **objectif commun**, construit sur des notions de **partage**, d'**interaction**, d'**interdépendance**, d'**engagement** et d'**égalité** entre formateurs* ». Autant de principes qui nécessitent une certaine ouverture d'esprit et une acceptation de remise en question des habitudes acquises.

Pour les formateurs chevronnés, cela impose un partage du temps de parole, une remise en question d'une grande liberté dans l'organisation pédagogique. Pour les moins aguerris, elle nécessite, outre l'appropriation du contenu pédagogique, une gestion de son propre rôle face au groupe mais aussi face à l'autre intervenant.

Cela suppose une capacité d'adaptation importante vis à vis des étudiants et de l'autre enseignant, mais également une acceptation des différences de l'autre et une réelle relation de confiance entre formateurs.

Pour **J.L BRUGIROUX** (15), le travail en équipe est intéressant mais compliqué, « *tout le monde ne travaille pas avec tout le monde* ».

Co-animer suppose :

- **Une volonté de coopérer**

La co-animation exige une véritable coopération que **MUCCHIELLI** (16) définit comme « *la participation intentionnelle et coordonnée des membres d'un groupe dans une action commune* ».

La coopération apparaît comme une ressource mobilisée à un moment donné dans une situation donnée. Elle requiert l'interdépendance des enseignants dans leur travail et la nécessité d'agir ensemble. Elle nous renvoie à des relations informelles, basées sur la confiance entre les individus. A la capacité de coopération vient s'ajouter le désir de coopération avec ses partenaires. Même si les personnalités sont différentes, les affinités variables, la finalité du travail reste centrée autour d'un but commun : améliorer la qualité de la formation.

- **Une modification des pratiques traditionnelles**

Le formateur n'est plus seul maître à bord et accepte de partager sa place. Il prend conscience des compétences et des valeurs de son binôme.

La relation pédagogique et les rapports hiérarchiques sont donc modifiés par le partage des savoirs et d'un éventuel « pouvoir ».

Ils admettent les remises en cause, les « atteintes à leur statut », leurs manières d'être ou de conduire l'activité.

En résumé, accepter les différences de chacun et savoir concilier.

- **Une cohésion d'équipe**

Pour **CHOMBARDE LAUWE**, cité par **MUCCHIELLI** (17) « une équipe ne peut exister que s'il existe une certaine conscience d'appartenance et une certaine forme de culture commune. Elle ne se réduit pas seulement à une adhésion au groupe mais suppose une acceptation et une volonté d'adhésion ». Nous pouvons parler alors de cohésion d'équipe : « La cohésion est fondée principalement sur la qualité du lien d'appartenance de ses membres ».

La co-animation suggère donc l'adhésion aux valeurs communes d'un groupe de formateurs.

Elle traduit un mode de fonctionnement et signe le lien d'appartenance à une discipline, à une culture de enseignement.

- **Un partage de valeurs communes**

Co-animer, c'est vivre un moment ensemble et partager des valeurs humaines dans un climat de confiance.

Une série d'attitudes propices au travail de collaboration a été identifiée par **Le BOTERF** (18). Ainsi, l'ouverture d'esprit, l'adaptabilité, l'écoute et le respect à l'égard de l'expertise des autres membres de l'équipe feraient partie de ces attitudes facilitant le travail collaboratif.

Le travail en binôme suppose donc l'acceptation de critiques constructives où les erreurs deviennent source d'apprentissage.

Il y a là une remise en question, des changements dans les perceptions et les comportements de chacun.

- ***Un partage des rôles***

Les compétences et la répartition des rôles respectifs de chaque formateur sont définies en amont et tiennent compte des forces et des faiblesses de chacun. Les rôles possibles sont multiples : acteur, facilitateur, instructeur, organisateur, tous sont complémentaires et enclin à un travail d'équipe productif.

Le partage des responsabilités nécessite un pouvoir décisionnel assuré et validé dans la prise d'initiatives, indispensable au bon fonctionnement du binôme.

- ***Une co production du groupe***

L'un des objectifs du travail collaboratif est de fédérer une co-production du groupe, sans compétition ni concurrence individuelle pour les formateurs.

Son but est, avant tout, de répondre aux besoins des étudiants en tenant compte de leurs connaissances antérieures, de la progression du groupe et de chaque participant. Cela implique d'être attentif à leur demande et de répondre dans la limite des compétences de chaque formateur. Le groupe saisira cette écoute mutuelle, favorisant ainsi une certaine tolérance et l'absence de jugement de valeur.

Ainsi, la co-animation, en privilégiant le travail de groupe comme outil pédagogique, valorise chez les étudiants la confiance en soi et l'autonomie.

2.3.5 Analyse conceptuelle

Afin de nuancer un discours qui semble définir la co-animation comme une pratique évidente, il convient de discuter des conditions présentées précédemment. En effet, les auteurs cités sous-entendent que le co-enseignement implique des exigences, comme la volonté de coopérer ou le partage des rôles. Nous n'avons pas retrouvé d'étude démontrant l'impact direct du co-enseignement sur les formations. Toutefois, de nombreuses variables semblent influencer la mise en œuvre du co-enseignement. Trois d'entre elles retiennent particulièrement notre attention.

La première des conditions du travail en binôme concerne la maîtrise du contenu pédagogique enseigné. Ce dernier nécessite d'être adapté aux connaissances du groupe, en lien avec les référentiels scientifiques et les ressources matérielles à disposition sur le terrain. L'insuffisance de ces savoirs et savoir-faire peut engendrer des situations conflictuelles entre intervenants, responsables de divergences pédagogiques.

En outre, les compétences relatives au co-enseignement seraient, à l'heure actuelle, « *orphelines* », en ce sens qu'elles relèvent de capacités requises chez les formateurs, sans que ceux-ci aient pu les acquérir en formation. En effet, les programmes de formation de formateurs ne développent que sporadiquement les pratiques de collaboration.

Enfin, la participation volontaire, considérée comme essentielle à l'adoption de la co-animation, modifierait la qualité de la collaboration et, par extension, les pratiques de co-enseignement. Or, les formations proposées par les CESU sont quasiment toutes organisées en binôme et imposent donc systématiquement aux enseignants un travail en collaboration.

3. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

L'objectif de cette étude est de proposer des pistes de réflexion et de amélioration de cette organisation de enseignement pédagogique.

3.1. Choix de la méthode pédagogique

Nous avons procédé à des entretiens semi directif, nous permettant, certes, de recueillir des informations factuelles, mais aussi de appréhender le ressenti des formateurs.

Les entretiens ont été réalisés à l'aide d'un guide construit à partir de questions préalablement définies (Annexe 2).

Cet outil nous a permis d'orienter les informations ou idées pertinentes en lien avec la thématique, en veillant à ce que la méthode ne soit pas directive.

3.2. Déroulement de l'enquête

L'enquête s'est déroulée de février à avril 2014 auprès d'une population de formateurs du CESU 33. Tous ont une expérience de co-animation en formation AFGSU.

3.3. Choix de la population interrogée

Le choix des personnes interviewées s'est fait sur la base du volontariat.

Afin d'avoir une vision réelle de la co-animation, il nous est apparu opportun de sélectionner des formateurs ayant, au minimum, deux ans d'ancienneté dans la formation aux gestes et soins d'urgence.

Cette exigence fait le constat indéniable d'une expérience réelle en co-animation.

3.4. Déroulement des entretiens

Nous nous sommes efforcés de conduire les entretiens en respectant une neutralité bienveillante. Nous avons quelquefois pratiqué la reformulation afin de nous assurer de la bonne compréhension des propos.

Ainsi, notre objectif est de rendre compte de la propre expérience de ces professionnels, de leurs savoirs et de leurs représentations, au plus près des situations réelles.

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux du CESU. Leur durée est limitée à 30 minutes. En accord avec les personnes interrogées, le contenu a été enregistré.

Après avoir rappelé le cadre de ces entretiens, précisé le thème du mémoire, le principe d'anonymat a été posé de façon à instaurer une relation de confiance et favoriser un discours sans tabou, le plus authentique possible.

4. RESULTATS

4.1. Profils des personnes interrogées

Les entretiens ont été effectués auprès d'un échantillon représentatif de formateurs du CESU 33, d'origine professionnelle différente.

Afin de faciliter la rédaction de l'analyse et de préserver l'anonymat des formateurs interviewés, leurs prénoms ont été changés.

Au total, nous avons réalisé huit entretiens :

Prénom	Age	Profession	Expérience en pédagogie
Mathilde	48 ans	Infirmière Anesthésiste/Bloc opératoire	Depuis 2010
Caroline	46 ans	Infirmière Anesthésiste/SMUR	Depuis 2008
Yohan	41 ans	Ambulancier SMUR	Depuis 2007
Christine	42 ans	Médecin urgentiste/SMUR	Depuis 2008
Cécile	40 ans	Puéricultrice	Depuis 2012
Hervé	41 ans	Ambulancier SMUR	Depuis 2008
Doris	37 ans	Infirmière Anesthésiste/SMUR	Depuis 2012
Marion	40 ans	Cadre formateur en institut de santé	Depuis 2012

4.2. Analyse des entretiens

Les entretiens réalisés ont été auparavant retranscrits dans leur intégralité afin de tracer les données et obtenir un recueil exhaustif d'informations.

Sans perdre de vue nos objectifs, nous avons dégagé les thématiques récurrentes évoquées dans les entretiens.

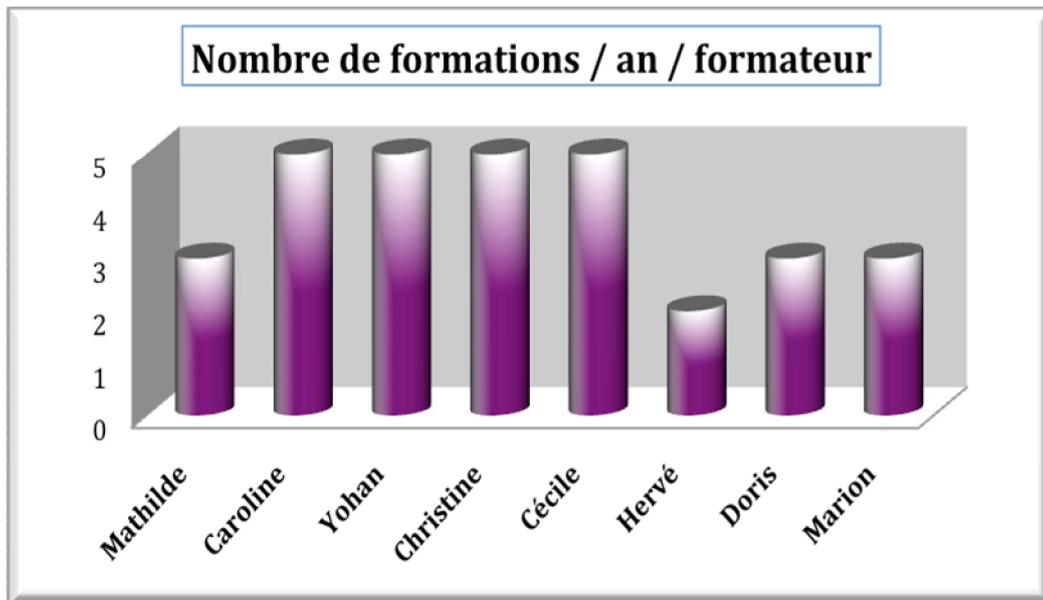
Leur séquençage nous a permis, par la suite, d'affiner l'analyse au regard de nos concepts théoriques. L'objectif ici est de structurer les contenus des entretiens et de les classer.

Au final, nous avons dégagé trois thèmes communs à l'ensemble des entretiens :

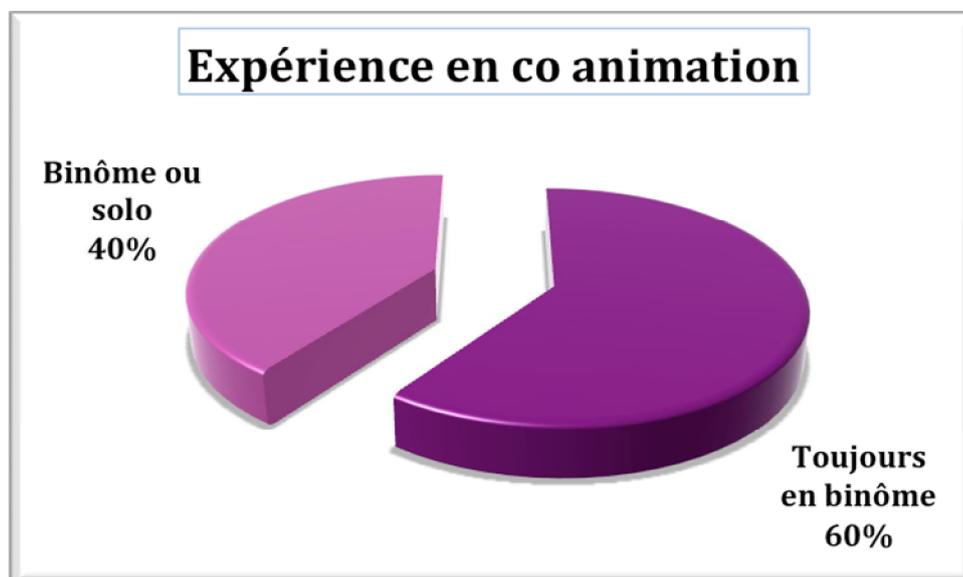
- **Expérience pédagogique** des formateurs interrogés,
- **Perception du binôme en formation,**
 - Définition du travail en binôme (du point de vue du professionnel)
 - Intérêt de la co-animation en AFGSU
 - Risques et limites de la co-animation en AFGSU
- **Conditions de réussite d'une formation en binôme.**

4.2.1. Expérience pédagogique

Afin de déterminer le profil du groupe de formateurs interviewés, nous avons souhaité débuter les entretiens sur leurs expériences et pratiques pédagogiques au sein du CESU 33.



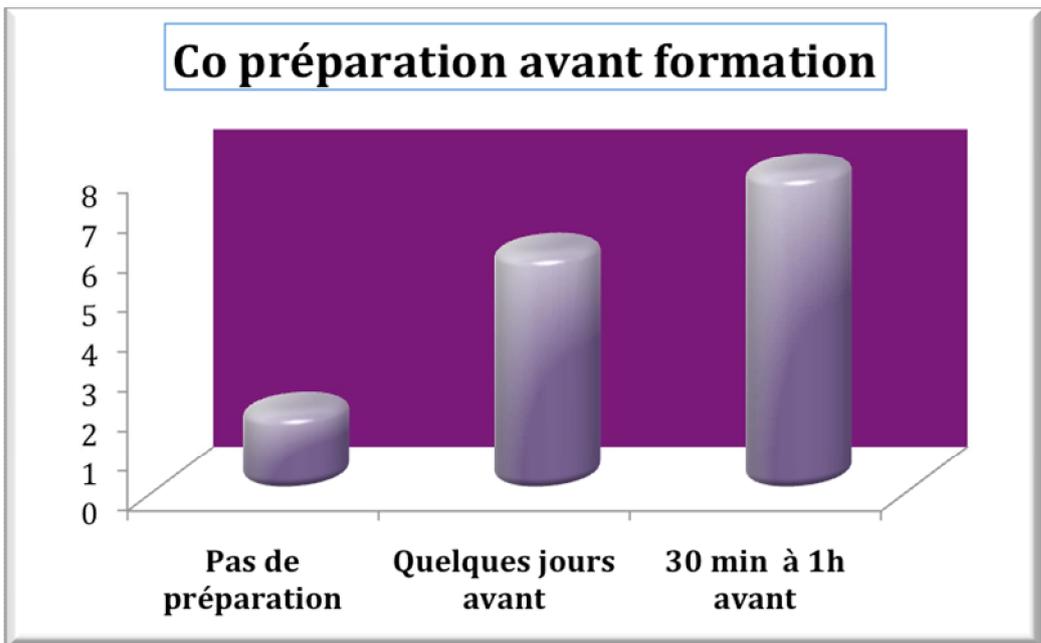
Les formateurs interrogés réalisent un maximum de 5 sessions d'AFGSU/an, soit 105 h, et un minimum de 2 formations, soit 42 h. Le temps de formation moyen, par formateur, est d'environ 80 h/an.



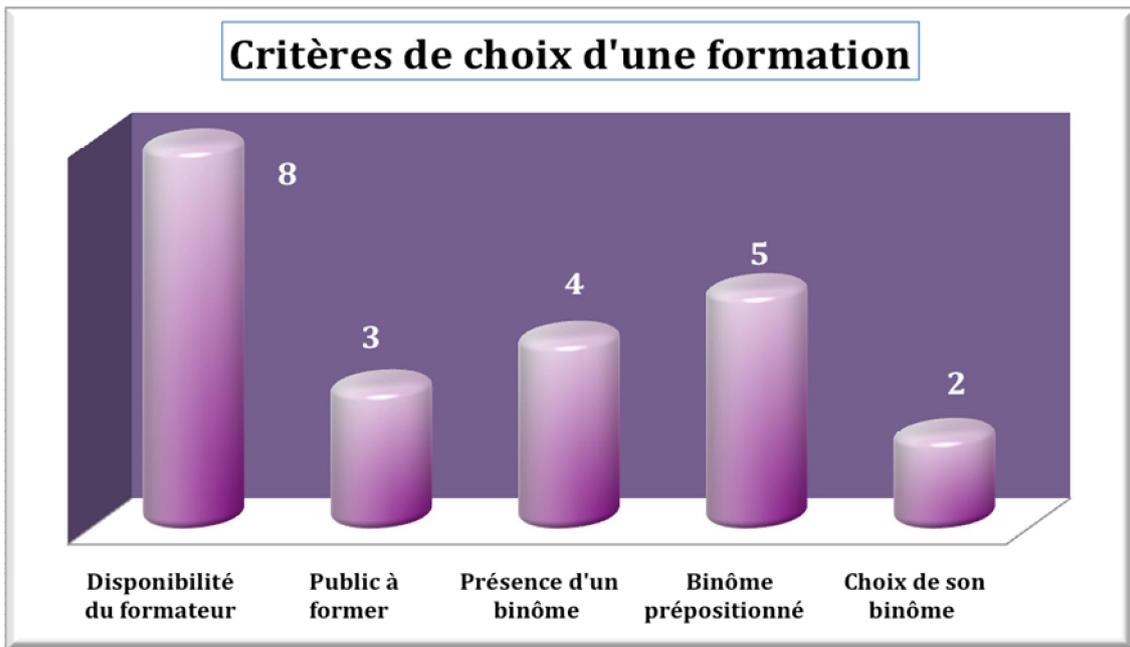
Sur les 8 personnes interrogées, 3 d'entre elles ont déjà animé des formations seules ou à 2. Les 6 autres ont toujours réalisé des formations en binôme.



Sur les 8 formateurs, 6 ne connaissaient pas leur binôme avant la formation.



Pour 6 formateurs, une prise de contact est faite en amont de la formation par téléphone, plus rarement par mail. Une co-préparation est systématique et réalisée juste avant le début de la formation, plus rarement quelques jours avant. Il est à noter que 2 des formateurs interrogés n'ont pas de contact préalable ni de préparation en amont avec leur co-animateur.



Nous avons questionné les formateurs sur les modalités d'inscription au CESU 33. L'accès aux inscriptions se fait via un planning internet Gmail, permettant ainsi de visualiser le type de formation, le public concerné et le formateur pré positionné. L'enquête indique que le 1^{er} critère de choix est leur disponibilité, puis l'identité du binôme pré inscrit, et enfin la présence ou non d'un 2^{ème} formateur.

Deux d'entre eux s'inscrivent en binôme après concertation préalable.

4.2.2. Perception du binôme en formation

Nous avons, dans un second temps, interrogé les formateurs sur leur perception de la co-animation.

1) Question n°1 : *Qu'évoque, pour vous, la co-animation?*

Certains conçoivent la co-animation comme une alternance ; ainsi, pour Caroline, le travail en binôme consiste « à se partager les rôles de chacun en amont. La co-animation ne peut être efficace que si elle se fait en alternance pour une meilleure organisation ».

Christine ajoute : « je trouve l'enseignement en alternance plus vivant pour le public et cela nous permet de récupérer un peu » mais avoue que « le fait d'intervenir en même temps permet au binôme de compléter les messages ».

D'autres conçoivent la co-animation comme une action simultanée. Pour Yohan, « co-animer ne se limite pas seulement à une présentation de modules à tour de rôle. Même si la répartition des rôles doit être faite avant, je trouve important que mon binôme vienne appuyer mes apports. Je pense en particulier à la partie traitant de l'hémorragie et des modules transversaux. C'est un module long et dense et le fait d'être en binôme permet une meilleure interactivité et facilite la présentation par le partage des messages à faire passer. »

Mathilde confirme ces propos « la co-animation doit être faite, en simultané. Je n'aime pas la répartition des modules qui entraînent un travail individuel. Co-animer permet à l'un de suivre la trame du module en cours et à l'autre d'intervenir transversalement. »

Marion, habituée aux interventions en solo, apprécie la co-animation, surtout lorsqu'elle se fait en simultané : « animer en simultané est plus authentique, plus vivant et crée une ambiance favorable à l'apprentissage. Elle permet une meilleure écoute du public et crée une véritable dynamique de groupe. »

2) Question n° 2 : Quels sont, pour vous, les intérêts de la co-animation sur le plan professionnel ?

Pour Caroline, « le fait d'être deux permet de s'appuyer sur l'expérience de l'autre ce qui est une plus-value pour nous, formateurs. Ce partage d'expériences, professionnelles ou personnelles, entraîne une complémentarité dans nos connaissances et notre expertise ».

Pour Mathilde, animer à deux offre « la possibilité d'acquérir de nouveaux savoirs et donc de nouvelles compétences ce qui rend très enrichissant nos pratiques pédagogiques. De plus, co-enseigner dynamise l'animation de par les différences de voix, de la manière de présenter, des attitudes de chacun »

Ce partage de connaissances et d'expériences est particulièrement apprécié lors des formations initiales en IFSI. Marion, Cadre de Santé enseignante en IFSI, souligne très bien cet aspect-là : « *Le fait de partager l'enseignement avec un professionnel de santé en activité est une véritable richesse pour nous. Il nous rapporte des situations issues du terrain, plus proches de la réalité. Si je me limite à mes expériences, certes fiables, mais qui ne sont pas teintées de l'expérience du terrain, cela va rester théorique.* »

De plus, Doris souligne que « *Le fait de co-animer permet une rétroaction positive sur l'animation, sans pour autant dévaloriser la parole de l'autre.* »

Pour Hervé, la co-animation est intéressante dans la cadre d'un AFGSU car « *elle offre une marge de liberté aux formateurs sur le choix des modules. Je suis plus à l'aise pour présenter certains modules car je maîtrise mieux son contenu pédagogique du fait de mon expérience. Pour donner un exemple, je me sens plus à l'aise sur la présentation de l'arrêt cardio respiratoire que sur l'accouchement inopiné.* »

Yohan évoque l'importance de la multidisciplinarité : « *pour nous ambulancier, la co-animation ne peut qu'être que bénéfique car notre binôme a des compétences professionnelles différentes des nôtres. C'est un énorme avantage pour nous, cela nous permet d'améliorer nos pratiques...* » « *Au delà de l'enrichissement des connaissances, la co-animation apporte une véritable plus-value lors des jeux de rôle, indispensables au cours des mises en situation. On fait preuve de plus de créativité et de possibilités. Les scénarii sont, de ce fait, plus réalistes.* »

Marion confirme ce point de vue : « *Quel que soit le niveau de qualification de mon binôme, la co-animation permet un enrichissement car on apprend toujours des choses de l'autre, qu'il soit médecin ou aide soignant. Chacun peut rapporter des expériences propres à son niveau de compétences. La formation est alors plus riche et complémentaire.* »

Pour Mathilde : « *Etre deux offre une vision différente et donc une diversification des activités habituelles, que ce soit dans l'approche du groupe ou dans la manière d'aborder les modules. La créativité des jeux de rôle rend plus*

attractive la formation auprès des étudiants. Exerçant au bloc opératoire, je trouve intéressant de pouvoir animer avec un formateur du SMUR par exemple. Les scénarii d'apprentissage sont alors plus diversifiés, relatant des situations pré hospitalières ou post opératoires. »

Caroline précise que « la co-animation est une ressource d'inspiration et de réflexion sur ses propres pratiques », dans le sens où elle permet à deux personnes de « réfléchir en commun au déroulement des séances, d'analyser ce qui était réussi et ce qui a manqué, les raisons pour lesquelles certains exercices ont été des échecs. Cela nous permet de rectifier notre façon de faire pour la suite de la formation mais également pour les formations ultérieures. »

3) Question n°3: La co-animation présente-t-elle des intérêts sur le plan organisationnel ?

Yohan apprécie « l'anticipation organisationnelle des modules. Pendant que l'un présente une séquence pédagogique, l'autre a la possibilité de préparer les ateliers pour les apprentissages des gestes, d'agencer la disposition des salles, de vérifier la fonctionnalité du matériel nécessaire au module concerné ».

Cécile approuve par le fait que « être deux permet une meilleure disponibilité pour les participants. On est moins dans l'anticipation des modules à venir. Lorsqu'on est seul, on est obligé de faire la victime et d'observer les actions des participants, ce qui est difficile. A deux, l'évaluation des mises en situation est plus facile à réaliser ».

Mathilde a le sentiment de travailler dans de meilleures conditions, surtout lors de la présentation des cas concrets. « Nos rôles sont mieux définis et nous respectons davantage le séquençage des formations. Pendant que l'un de nous se positionne en victime, l'autre est en retrait et observe la scène. »

Doris apprécie le fait de pouvoir « préparer plus sereinement la formation le matin quand on arrive » L'agencement des salles, la préparation du matériel pédagogique, le dossier administratif nous permet d'être plus vite opérationnel et plus disponible pour l'accueil des étudiants (õ) C'est un soutien quand tu présentes, l'autre peut répondre aux questions. Ça évite de perdre le fil (õ .) C'est un plus lorsqu'on pratique un brainstorming, on reste dans la dynamique du

groupe. Il y en a un qui canalise le groupe. A tour de rôle on présente les modules, l'autre reste en arrière pour intervenir au cas où ».

Pour Marion, seule cette organisation en binôme permet « une prise de recul par rapport au groupe et donc, une meilleure observation du processus du fonctionnement du groupe et un regard réflexif sur l'intervention. »

Cécile insiste sur l'importance de distinguer les différentes fonctions de chacun « lors de la présentation d'un module, l'un anime et l'autre est garant du cadre, des limites, du temps imparti (õ). L'un anime et l'autre écrit le texte de la création collective (õ). L'un anime et l'autre observeõ »

Pour Mathilde : « Nous soignants, on n'est pas enseignant, donc, seul, c'est plus fatiguant, la concentration est plus importante, on est moins réceptif au public. Le binôme permet de mieux gérer le groupe. »

Christine met l'accent sur l'intérêt d'être deux dans certaines situations difficiles « lors de ma dernière session d'AFGSU, une des étudiantes a appris le décès brutal de son père. La situation était délicate et nécessitait un accompagnement de cette étudiante jusqu'à l'arrivée d'un membre de sa famille. Je suis donc restée auprès d'elle pendant que mon binôme poursuivait la formation. Je ne sais pas comment j'aurais pu gérer cette situation si j'avais été seule. »

Caroline y trouve un intérêt particulier lors des ateliers en petits groupes « l'apprentissage des gestes d'urgence en petit groupe permet une meilleure approche et un suivi plus personnalisé des apprenants. Si l'un d'eux a des difficultés, on est plus disponible et plus réactif à ses besoins. » Cette organisation permet une individualisation des apprentissages et la possibilité de personnaliser la formation en fonction des besoins.

4) Question n°4 : La co-animation présente t-elle des intérêts sur le plan personnel?

Pour Caroline, animer à deux est rassurant, cela favorise le partage des situations vécues : « le binôme permet de débriefer les situations difficiles, on vit la même chose en même temps, donc on peut en reparler plus facilement ».

Doris apprécie le binôme car elle se sent protégée du sentiment de solitude « *on n'est plus seul face au groupe, on peut compter sur l'autre, échanger, s'appuyer mutuellement. On se sent beaucoup moins isolé, donc, moins stressé* ».

Pour Cécile, ce sentiment d'insécurité semble s'atténuer par la présence du co animateur « *On est fortement sécurisé quand on est deux, alors que quand on est seul, il faut tout faire, on n'a aucun point d'appui, aucun filet, aucun miroir. Le seul feed-back est celui des stagiaires, mais il est souvent faussé. Il ne permet pas de voir à quel moment exact a pu se produire un dérapage. Les deux feed-back, du groupe et du co animateur, sont donc essentiels.*»

Christine évoque aussi cette notion de sécurité : « *A deux, on se conforte dans ce que l'on pense, seul, on se remet en question si souci. C'est un soutien, une force, une crédibilité vis à vis du public* »

Cécile rajoute « *Cela permet de passer la main quand on a une lacune ou un blanc. On sait qu'on peut compter sur l'autre, il peut prendre le relais, répondre à une question à laquelle on ne sait pas répondre. C'est beaucoup moins stressant* ».

Pour Hervé, cette organisation « *favorise l'accompagnement des formateurs débutants. C'est une forme de tutorat, on peut les guider, les conseiller, rectifier leurs erreurs. C'est un bon soutien psychologique pour eux, ils sont moins stressés et abordent la formation plus sereinement.* »

5) Question n°5: *Avez-vous rencontré des obstacles au cours d'une co-animation?*

Pour Christine « *enseigner à deux n'est pas inné, cela demande des efforts de chacun, une implication car il faut s'adapter à la personnalité de l'autre, à sa façon de faire. C'est parfois difficile, on est obligé de faire des concessions* ».

Cécile a vécu une co-animation difficile il y a peu de temps, mais par souci de paix, son est accommodée tant bien que mal « *mon binôme est très vite positionné comme leader, ne laissant aucune place à une éventuelle collaboration. Je ne comprends pas ce besoin de toute puissance... Je lui donc*

laissé faire, je n'étais pas venue pour essayer de gagner quelque chose. » Nous pouvons penser que face à cette situation, elle ne s'autorise pas à contrer son binôme par peur du conflit et des dégâts collatéraux.

Vouloir tout gérer pour Hervé n'est pas forcément conscient et relève souvent d'une peur de ne pas y arriver. *« J'ai besoin de suivre point par point et dans l'ordre le déroulement de la formation sinon je perds pied. J'avoue que le fait de partager mes responsabilités avec quelqu'un me fait stresser, car il y a inévitablement une part d'inconnu ».*

Cette situation, Doris l'a également vécue mais sa réaction fut tout autre *« je ne connaissais pas mon binôme mais, dès les premières minutes, j'ai vu que ça ne marcherait pas entre nous. Il voulait tout gérer, ne tenait pas compte de moi. »* Cette interdépendance est parfois mal acceptée. *« C'est très difficile à gérer pour moi. J'ai donc proposé de diviser le groupe afin de me réapproprier la formation et de pouvoir la gérer du début à la fin. »* Dans le cas de Doris, la manière la plus adaptée a été de stopper cette co-animation au profit d'une intervention en solo.

Caroline, quant à elle, se souvient d'une formation où son binôme, formateur depuis plusieurs années, s'est imposé par son assurance et ses mises en situations originales. *« il ne se rendait pas compte mais il voulait tout gérer, c'était plus fort que lui. Il me coupait souvent la parole pour préciser certaines idées ou reprenait toujours ce que je disais pour en faire une synthèse. Je me sentais inhibée et j'avais l'impression de ne pas avoir ma place au sein de ce binôme »*

Doris, tout juste formateur, a vécu une de ces premières formations difficilement : *« Un concours de circonstances a fait que j'ai animé un grand groupe avec un co formateur en dernière minute. Le stress, le manque de préparation, mon inexpérience a fait que j'ai perdu confiance et je ne parvenais pas à présenter correctement mes modules. Le problème est que mon binôme, n'a pas été très aidant. J'avais l'impression d'être évalué tout le long de la formation et je sentais que les étudiants s'adressaient à lui plutôt qu'à moi. Je n'ai pas eu, par la suite, d'autres mésaventures, mais j'en garde un très mauvais souvenir. »*

De l'avis général, la co-animation ne peut se faire dans l'approximatif, elle nécessite un minimum de concertation préalable et une coordination. Par manque de temps, Marion a vécu une co-animation sans contact préalable « *Nous n'avions rien défini à l'avance et j'ai eu beaucoup de mal à m'adapter à lui. Nous n'avions pas le même regard sur les choses, les mêmes approches. Il faut être en accord sur la relation pédagogique sinon, ça ne fonctionne pas.* »

Certains expriment également la difficulté de faire passer le bon message, si celui-ci n'a pas fait l'objet d'un consensus commun ou rattaché à un référentiel. Caroline se souvient de ce moment difficile où son collègue est intervenu alors qu'elle présentait un module « *je n'ai pas compris ce qui se passait, j'étais concentrée sur mon sujet lorsque mon binôme m'a coupé la parole pour rectifier mes dires. Il avait raison, je me trompais mais je me suis sentie blessée et humiliée. On en a discuté par la suite, il n'aurait pas dû intervenir aussi brutalement.* »

Christine a également subi un différend au cours d'une formation, lors d'une présentation d'un module par son collègue. « *le contenu pédagogique présenté était différent du mien. Du coup, nous étions en désaccord et nous avons dû faire appel à une ressource extérieure pour trancher. C'est grave, on se sent discrédité vis à vis du groupe.* »

4.2.3. Conditions de réussite d'une co-animation en binôme

6) **Question n°6** : *Quelles sont, selon vous, les conditions de réussite d'une formation en binôme ?*

- **Anticiper la formation**

Pour Yohan, la 1^{ère} des conditions est la co-préparation « *il faut formaliser les modalités de la formation en amont. Je prends systématiquement contact avec mon binôme quelques jours avant afin de coordonner notre organisation. Je lui propose toujours d'arriver au moins une heure avant le début de la formation pour pouvoir faire un briefing.* »

Cécile est d'accord sur ce point « *l'expérience m'a montré que pour que la co-animation se passe bien, il faut l'organiser en amont et ne pas attendre le dernier*

moment. Il est important de se caler sur les modules, connaître les objectifs de son binôme, sa façon de mener la formation.»

Pour Doris il est important de clarifier et de répartir les rôles de chacun. « *J'ai besoin de savoir où je vais avec mon binôme, il m'est difficile pour moi d'être dans le flou, il faut que l'on soit en accord dans la façon d'appréhender la formation* ».

En revanche, pour Caroline et Hervé, la co-animation doit s'autoriser une certaine spontanéité : « *chacun connaît le contenu, si la formation est trop compartimentée, on devient trop psychorigide (õ)* ».

Cécile conclut en ajoutant : « *ce qui est essentiel, c'est d'avoir le même objectif de travail, le même but, à savoir, faire passer les bons messages* ».

○ **Connaître son binôme**

Pour Doris « *C'est plus facile quand tu connais l'autre car tu sais comment il travaille et tu vas t'adapter* ».

Christine avoue qu'elle ne s'engage sur une formation, qu'en fonction du binôme prépositionné « *le travail en binôme n'est pas facile car il dépend de la personnalité de chacun. C'est un critère de choix essentiel pour moi. Je tiens compte des affinités que j'ai avec mes collègues avant de m'engager* ».

Depuis sa mauvaise expérience, Caroline ne laisse aucune place à l'imprévu : « *lorsque je me positionne sur une formation, je regarde avec qui je vais co-animer. Mieux encore, j'anticipe les formations en proposant à un formateur avec qui j'ai des affinités* »

○ **Accepter le travail en équipe**

Pour Caroline, « *dans cette équipe, on travaille à peu près tous de la même façon donc je n'ai pas de préférence à travailler avec telle ou telle personne. En revanche, il faut que chacun respecte les règles* ».

Pour Marion, la condition incontournable est « *le respect de l'un envers l'autre, la tolérance et l'humilité* ». Cela nécessite beaucoup d'énergie car il faut être à

l'écoute permanente du groupe, de l'autre et intervenir au juste moment, sans interrompre le cheminement de l'autre ».

Selon Doris la réussite du binôme est une affaire de volonté où « *il faut absolument s'obliger quelque part, dépasser sa personnalité, dépasser son individualisme ».*

- **Prévoir un temps de débriefing**

Le débriefing est nécessaire pour chacun des formateurs interrogés et se fait systématiquement en fin de journée. Elle renforce la pertinence des formations et permet une analyse des pratiques. Yohan perçoit le débriefing comme un moment enrichissant, tant sur le plan professionnel que personnel « *c'est un moment privilégié, la tension et le stress de la journée baissent, on peut analyser sereinement les points forts et les points faibles de la formation. »*

Cette analyse des pratiques est particulièrement appréciée par Christine : « *ces échanges nous offrent la possibilité de faire une analyse à chaud de ce qui a été fait dans la journée. Cela nous permet de progresser, de tirer profit de nos erreurs. »*

4.2.4. Synthèse générale

La formation en co-animation évoque, pour la plupart des formateurs, un enseignement à deux, s'organisant soit en alternance, soit en simultané. C'est une véritable collaboration, mettant l'accent sur l'interaction et la présentation de modules en commun.

Pour la totalité des formateurs, l'enseignement à deux permet une addition de connaissances et offre au binôme toute sa légitimité. Il est question ici de complémentarité de savoirs et d'expertise. Les entretiens ci-dessus nous éclairent sur le fait que, travailler en binôme permet d'enrichir ses pratiques professionnelles. Pour la plupart d'entre eux, cette organisation pédagogique offre une réelle complémentarité dans les connaissances à transmettre.

Nous notons également que la co-animation offre un « confort » pédagogique indéniable, leur donnant la possibilité de remplir pleinement leurs fonctions. Elle facilite l'organisation pédagogique et, de fait, permet une meilleure gestion de la dynamique de groupe.

D'autre part, la notion de soutien psychologique est quasiment évoquée lors de chaque entretien. La co-animation sécurise chaque formateur, à la condition bien sûr qu'une confiance se soit installée entre les deux formateurs. Elle facilite aussi l'insertion des nouveaux formateurs, permettant de partager émotions et sentiments avec un collègue bienveillant.

Néanmoins, le consensus de départ montre parfois des failles et des prises de pouvoir. Un esprit de compétition, la peur d'être jugé par ses pairs ou la crainte d'être comparé et moins apprécié que son collègue peut conduire à des comportements dommageables pour l'animation.

L'expérience ou la méconnaissance du contenu pédagogique est à l'origine de conflit sérieux pour certains d'entre eux.

La notion de leadership au sein du binôme, liée au statut ou à l'ancienneté de l'un des formateurs, peut amener à effacer le partage des rôles et à contrarier la collaboration.

Enfin, pour la quasi totalité d'entre eux, la prise de contact téléphonique en amont et un temps dédié à la préparation de la formation doivent être systématique.

5. DISCUSSION

5.1. Commentaires sur la méthode

Nous avons relevé certaines limites liées à notre inexpérience dans le domaine de cette étude.

D'une part, l'enquête pourrait être optimisée par un échantillon plus conséquent de formateurs en vue d'obtenir une représentativité exhaustive. A posteriori, il apparaît que la moitié de ces professionnels n'a jamais réalisé de formations en solo. Une étude comparative entre les formateurs ayant une expérience seul et à deux, permettrait de définir si la co-animation apporte une plus-value aux formations.

D'autre part, la conduite des entretiens a pu influencer l'objectivité et la neutralité des propos recueillis. Nous avons parfois été inductives dans nos questions de relance, par le désir de voir apparaître les éléments dégagés dans le cadre conceptuel.

Néanmoins, ce travail nous a ouvert des perspectives professionnelles intéressantes à développer.

5.2. Commentaires des résultats

5.2.1. Constat

Nous avons vu en amont que le positionnement des formateurs se fait tout d'abord selon leurs desideratas et leur disponibilité.

Le nombre important de formateurs explique le fait que 67% ne connaissent pas ou peu leur binôme avant d'animer leur formation. Ceci argumente le besoin d'une prise de contact préalable et une co-préparation systématique. Rares sont les formations réalisées en solo. En effet, depuis 7 ans, les professionnels ayant bénéficié de la formation de formateurs AFGSU ont essentiellement une expérience en binôme.

Nous constatons également que l'identité du co-enseignant prime sur le type de formation ou sur la population à former.

Au-delà d'une dimension organisationnelle, l'aspect psycho-affectif est un élément déterminant dans le positionnement des formateurs.

Nous pouvons donc en déduire que l'engagement pédagogique est conditionné par la co-animation.

5.2.2. Intérêt du binôme en formation

Au travers des entretiens, nous avons perçu la place prépondérante de la co-animation en formation, avec, toutefois, des nuances de points de vue dans la définition que donnent les formateurs sur l'enseignement en binôme.

Pour la majorité d'entre eux, cette organisation pédagogique est le fruit d'une collaboration étroite entre les deux membres du binôme. Au-delà de la réalisation des objectifs, c'est le sentiment d'une réussite collective qui émerge dans certains propos.

Un partage de connaissances et d'expérience

De façon unanime, le travail en binôme favorise l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences professionnelles. Grâce à une observation réciproque et à une co-élaboration des situations d'apprentissage, les formateurs mutualisent ainsi leurs connaissances, source d'échanges et de créativité. « La co-animation est perçue comme *« la base sur laquelle se construit une nouvelle expertise enseignante, synonyme d'efficacité et de performance »* **BORGES** (19). Il est question ici d'interdisciplinarité, de partage de savoirs mais également de gestion du groupe, d'analyse des pratiques entre plusieurs professionnels.

Ainsi, par le biais de cette collaboration, les enseignants optimisent leur savoir et savoir-faire et adoptent une posture réflexive sur leurs compétences pédagogiques.

Autrement dit, animer à deux augmente les gains d'efficacité, fait appel aux savoirs et aux compétences des différents professionnels et aide à l'acquisition d'une expertise.

Une cohérence pour un enrichissement des pratiques

Véritable travail d'équipe, cette hétérogénéité des compétences permet alors de dynamiser et d'enrichir la formation. Elle repose sur la capacité des formateurs à partager des données, des pratiques, puis à évaluer les actions réalisées, et enfin, à apporter tout réajustement nécessaire. Ce processus dynamique, fondé sur les relations humaines, ne se réduit pas à une juxtaposition d'individus. Selon **LAFON**, cité par **MUCCHIELLI** (20), « *l'équipe n'est pas une addition d'êtres mais une totalité, un groupe psychosocial vivant et évolutif, une interdépendance consentie, où chacun apporte sa science, sa compétence, sa technique mais aussi sa personne. C'est un engagement, une communauté d'action, ce qui ne veut pas dire identité d'action mais plutôt complémentarité d'action* ».

La co-animation s'appuie sur la cohérence du binôme, à savoir, ses ressources, ses stratégies, ses méthodes pédagogiques et son identité interagissant dans un contexte donné. Cette notion de cohérence souvent évoquée lors de nos entretiens, sous la forme d'une complémentarité, s'intègre à la fois dans les compétences professionnelles mais aussi dans le style d'enseigner.

Elle suppose donc, de la part des formateurs, une renonciation à une certaine marge de liberté individuelle en évitant, toutefois, de donner l'impression d'un bloc trop homogène dénuée de personnalité. Il s'agit de permettre aux étudiants d'exister en se situant personnellement dans leur propre formation.

L'implication des différentes catégories professionnelles favorise, pour la plupart, cet enrichissement des pratiques. Les formateurs reconnaissent la co-animation dans sa dimension pluridisciplinaire, ne se limitant pas à une juxtaposition de discipline ni à un enseignement à « deux voix » où chacun, à tour de rôle, exprimerait sa vérité.

La notion hiérarchique ne semble pas rentrer en ligne de compte. En effet, évoqué lors de la formation de formateur, l'intérêt des différents statuts professionnels contribue à valoriser le binôme et ne doit être, en aucun cas, source d'inégalité pédagogique.

Une meilleure organisation pour une meilleure régulation de groupe

La majorité des personnes interrogées s'accorde à dire que la formation en binôme améliore les conditions de formation. Outre le partage des connaissances, l'enquête démontre un bénéfice en termes d'organisation, souvent contraignante en AFGSU. L'alternance des apports théoriques et pratiques nécessite des capacités d'adaptation, d'anticipation et de gestion de groupe parfois difficile à surmonter pour un seul formateur.

Animer à deux permet à chacun de considérer l'autre comme un soutien, une personne ressource, offrant plus de possibilités d'actions. Soulagé de certaines tâches, chacun peut optimiser son rôle et donner le meilleur de lui-même.

Les formateurs reconnaissent que cette double présence permet une écoute plus attentive du groupe. L'animation peut se répartir en fonction des aptitudes des intervenants, de leur état de fatigue ou de la manière dont ils « scrutent » le groupe au moment où ils animent.

Le 2^{ème} animateur joue alors le rôle d'observateur et sera plus attentif aux réactions du groupe, à leur mode de fonctionnement, à l'atmosphère générale. Ceci valorise la communication en multipliant les réseaux, les échanges n'étant plus limités au couple « élève-professeur ».

Les formateurs apprécient d'être « hors champ d'action » durant quelques minutes, leur offrant ainsi une période de « retrait intellectuel ». Cette « flânerie psychique » ne peut se concevoir que dans la mesure où il existe une confiance réciproque et une acceptation de la non maîtrise de tout.

Au final, cette prise de recul place le formateur dans une posture réflexive, tant au niveau du groupe que sur la qualité de l'animation elle-même.

Une aventure humaine avant tout

L'analyse des entretiens nous a permis de constater que l'animation à deux ne se limite pas qu'à une approche organisationnelle et stratégique. Au delà de l'aspect purement pédagogique, elle relève également des relations interpersonnelles, essentielles en co-animation.

La majorité des personnes interrogées voit le travail en binôme comme une véritable ressource, facilitant les échanges avec les étudiants et favorisant l'expression des difficultés rencontrées au cours de la formation. Animer en duo permet, lors de situations difficiles, de doutes, une analyse critique plus objective, et donc un réajustement possible.

Cette interaction fait appel aux valeurs professionnelles et personnelles de chacun. Comme indiqué par G. LE BOTERF (22), le travail collaboratif ne peut évoluer que dans un contexte valorisant le respect, le partage de responsabilités et une certaine souplesse dans l'organisation de travail.

Certains formateurs trouvent également, dans la co-animation, l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences entre enseignant expert et novice. Le développement des compétences des professionnels de santé, évoqué par P. BENNER (23), est tout à fait transposable aux formateurs. La maturité, le partage d'expérience et la maîtrise pédagogique de l'un peuvent être considérés comme une forme de mentoring ou coaching pour l'autre.

Cet accompagnement tutoral renvoie aux principes d'accompagnement étudiés par M. PAUL (24). L'auteur illustre l'accompagnement comme :

- « *Conduire* », évoque une mise en mouvement dans une certaine direction nécessitant une ligne de conduite. Conduire appartient, pour elle, au registre de la formation et de l'initiation étudiées au travers des œuvres d'Homère comme un modèle initiatique.
- « *Guider* », inscrit l'idée d'une collaboration conjointe sur la direction à prendre. Elle introduit la notion de guide comme un éclaireur du bon chemin dans un modèle maïeutique exprimé par Socrate.
- « *Escorter* » se caractérise par le souci de se protéger, de se soutenir dans l'adversité, introduisant l'assistance et l'aide portée par autrui sur un modèle thérapeutique enseigné par Hippocrate.

Notre enquête confirme cette sémantique de l'accompagnement. Vécue comme un privilège par les débutants, la co-animation offre une réflexion sur les situations vécues ou les problématiques communes, et réduit le sentiment de isolement. Cette « entraide professionnelle » a ainsi un effet protecteur sur les enseignants, diminuant leur niveau de stress tout en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle.

5.2.3. Risques et limites de la co-animation

Bien que la formation en binôme soit reconnue comme une plus value pour les formateurs, la majorité d'entre eux avoue que cette organisation bouscule un certain nombre d'habitudes, la relation de groupe ne se limitant plus à deux mais à trois.

Enseigner à deux suppose de se centrer sur le binôme, de porter attention à l'autre. Encore faut-il savoir collaborer, vouloir coopérer, pouvoir coordonner sans esprit de compétition, sans peur d'être jugé.

Or, il se révèle que, parfois, cette « connivence » se complique et fragilise la collaboration, pouvant aboutir dans certains cas à des situations conflictuelles.

Un esprit de compétition et une relation de pouvoir

Evoquée à plusieurs reprises, la co-animation peut être appréhendée par la peur de perdre sa toute puissance et de ne plus être seul référent du groupe. Il y a une véritable remise en question d'une liberté pédagogique. Seul, l'enseignant jouit d'une grande liberté dans l'organisation et la pratique de sa formation mais ne peut compter que sur lui-même.

Co-animer, c'est accepter de partager et donc de renoncer à tout maîtriser, tout contrôler. Cette forme d'adaptation requiert beaucoup d'humilité et peut fragiliser la collaboration du binôme.

Si nous nous référons à la définition du dictionnaire Larousse, la collaboration c'est « l'action de collaborer, de participer à une œuvre avec d'autres », de même que collaborer implique « une volonté de travailler de concert avec quelqu'un d'autre, l'aider dans ses fonctions ». Or, certains formateurs l'expriment comme une organisation pédagogique contraignante. Le stress, inhérent à la formation, peut se révéler par un besoin de maîtrise totale et occulte, de fait, la place à l'autre. Au final, un jeu de compétition se crée et peut être à l'origine de contradictions ou de discréditations face au groupe.

La peur d'être jugé

Parfois, l'expertise, le charisme, la sagesse de l'un des co-animateurs peut desservir l'autre. Un sentiment d'infériorité peut alors s'installer au sein du binôme. Cette prédominance peut nuire à la complémentarité et à la richesse de la co-animation. L'étudiant peut ne reconnaître la légitimité, la crédibilité que d'un seul enseignant.

Un manque de préparation

La rencontre entre formateurs se limite, pour la plupart, à une prise de contact rapide par mail ou par téléphone ce qui, de l'avis général, n'est pas satisfaisant, surtout si les deux intervenants ne se connaissent pas.

La concertation préalable doit permettre d'éviter ce genre d'intrusion et réfléchir sur la conduite à tenir lors de discorde entre formateurs.

Un briefing semble indispensable pour donner du sens à cette action commune afin de définir les modalités. Si rien n'est formalisé, si les rôles ne sont pas clairement distribués, l'animation peut sombrer dans le peu près et la confusion.

Afin d'éviter un climat de tension entre le binôme et le groupe, la concertation préalable doit prendre en compte, outre l'aspect organisationnel, le déroulement et le contenu pédagogique.

5.3. Perspectives

Au vu des résultats obtenus, nous présentons dans ce chapitre un approfondissement des éléments qui ont, par leur importance de fréquence d'apparition, permis de donner le ton de mise en perspective. En effet, les entretiens ont donné lieu à des propositions qui nous semble pertinent de réinvestir dans nos fonctions :

- **Vouloir co-animer** : accepter le partenariat avec son binôme.
- **Pouvoir co-animer** : prévoir un temps de préparation et un temps d'évaluation.
- **Savoir co-animer** : formaliser cette approche en formation de formateurs.

5.3.1. Vouloir co-animer

Choisir son binôme

Les desideratas, quant au choix de son binôme, doivent être privilégiés car, comme le souligne **R. MUCCHIELLI** (25), « *l'habitude de travailler ensemble conduit à un ajustement des conduites complémentaires* ». Cette inter-connaissance ne peut que renforcer la coopération des formateurs dans la mesure où ils apprennent à se connaître, à travailler ensemble, à se compléter, à s'enrichir l'un de l'autre.

Cependant, au delà de l'aspect psycho affectif, le encadrement du CESU prend en compte plusieurs critères de validation du binôme :

- la population d'étudiants à former,
- le nombre d'étudiants par session,
- les compétences professionnelles de chaque formateur,
- la disponibilité sur la totalité de la formation.

Accepter le partenariat

La volonté et l'acceptation de co-enseigner sont inscrites dans les conditions de collaboration requises pour intégrer le collectif des formateurs.

Outre les compétences pédagogiques, les critères de recrutement suivants devront être posés en amont de la formation de formateurs :

- Esprit d'équipe,
- Solidarité interprofessionnelle,
- Volonté de partager des connaissances,
- Motivations individuelles en accord avec le projet institutionnel.

5.3.2 Pouvoir co-animer

Si un climat de détente et de confiance entre les personnes est souhaitable, nous pouvons également penser que la mise en œuvre de règles assure l'efficacité de la co-intervention. C'est pourquoi il semble important de prévoir, tout d'abord, **un temps de préparation**, mais également **un temps d'évaluation** de la co-animation.

Co-préparer pour mieux co-animer

Bien que considérée comme primordiale par la majorité des formateurs, l'analyse des différents entretiens nous a permis d'observer que les formations en co-animation ne sont pas préparées et pensées avec le soin et la rigueur nécessaires, faute de temps de concertation.

Afin de bien fixer les règles de départ, il serait souhaitable d'envisager un temps dédié à la préparation de la formation afin de permettre une rencontre préalable des formateurs.

Faut-il pour autant répartir toutes les tâches à l'avance ?

Cela dépend réellement des personnalités et de la façon de travailler des deux enseignants. Mais une répartition claire doit être décidée pour, au moins, permettre aux formateurs la possibilité de :

- partager les méthodes et stratégies d'enseignement,
- discuter du contenu et de l'évaluation de la formation,
- adapter les modalités de co-enseignement pour répondre aux besoins du public concerné,
- clarifier le rôle et les responsabilités de chacun.

Il serait également intéressant de privilégier les rencontres lors de réunions, ou de formations continues, afin de favoriser les moments d'échanges entre formateurs.

Prévoir un temps de débriefing

Les formateurs reconnaissent l'intérêt d'un feed-back régulier, condition élémentaire du succès du travail en binôme. Le débriefing invite à l'échange, puisqu'il tend à prendre en compte la parole de chacun, mais permet aussi de mener collectivement une réflexion sur l'action partagée, de lui donner du sens, de la cohérence. Il s'agit en effet de raconter l'expérience, de la décrire point par point.

Afin de formaliser cette étape clé de la formation, il serait souhaitable de construire un outil d'analyse sous forme de grille d'évaluation, permettant ainsi aux formateurs d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et développer une culture commune, en vue de renforcer le fonctionnement en équipe. Ce document recenserait les items suivants :

- ✓ le déroulement de la formation dont l'atteinte des objectifs, le respect du timing, la dynamique de groupe,
- ✓ la co-animation, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, pourquoi ?
- ✓ les axes d'amélioration pour la suite de la formation ou une collaboration future.

Ainsi, par le biais de cet outil, les formateurs pourront, à l'issue de la formation, réaliser une co-analyse de leur travail, favorisant ainsi un certain partage des responsabilités tant dans l'erreur que dans la réussite.

Recueillir le ressenti des étudiants

Notre étude, axée essentiellement sur le ressenti des formateurs et les bénéficiaires du travail en binôme, ne tient pas compte de l'impact du co-enseignement sur les étudiants.

Afin de pouvoir réellement évaluer l'efficacité de cette organisation pédagogique, il serait intéressant de questionner les étudiants sur cette approche afin de mesurer l'efficacité du co-enseignement en démontrant son impact direct sur la qualité pédagogique.

Une fiche individuelle d'évaluation sera distribuée à l'ensemble des participants afin de recueillir leurs impressions sur les apprentissages en tant que tels, mais également sur le contexte général de la formation et la pédagogie employée. Outre cette évaluation individuelle, nous préconisons un temps d'évaluation collective, où les participants pourront échanger leur point de vue avec le groupe et les formateurs.

L'analyse de ces évaluations individuelles et collectives permettra de garder un regard critique sur leurs pratiques et de les adapter les cas échéant.

5.3.3 Savoir co-animer

La co-animation ne s'improvise pas. Elle requiert un mode de fonctionnement dans un cadre défini au préalable.

Afin de mieux préparer les nouveaux formateurs à cette pratique, il est donc souhaitable d'aborder la co-animation au décours de sessions de formation de formateurs.

Chaque module pédagogique est préparé et animé systématiquement par deux formateurs. A l'issue, une auto évaluation permet de dégager les points à optimiser. Les futurs formateurs analysent leurs propres erreurs et le groupe propose des solutions. Les modules sont présentés tout au long de cette session par des binômes différents, permettant ainsi de limiter toute implication affective.

Nous préconisons, pour les futures sessions, l'utilisation de séquences filmées pour faciliter l'étude et l'analyse des comportements en situation de co-animation. Leurs pertinences dépassent de très loin tout travail d'observation critique par un tiers. Non seulement il s'agit de entendre sur soi et sur ce que l'on produit, mais aussi de se voir et de se entendre. L'image de soi, perçue par soi en action, accompagnée de l'indispensable discours des autres, que ce soit celui du formateur ou celui du groupe, acquiert une grande force de persuasion et permet d'engager un travail de modification de son propre comportement et des représentations de soi.

Comme évoqués antérieurement, au delà de ces aspects techniques, les comportements liés aux pratiques collaboratives font aussi appel à des dimensions cognitives et socio-affectives. Ainsi, l'ouverture d'esprit, la souplesse, l'écoute et le respect à l'égard de son binôme feraient partie de ces aptitudes facilitant le travail collaboratif. Le soutien d'un professionnel de la communication ou d'un psychologue pourrait être envisagé afin d'apporter une plus-value au débriefing des séquences filmées.

Ces préconisations pourraient s'appliquer lors des formations continues annuelles afin que les formateurs n'ayant pas bénéficié de cette approche pédagogique puissent y être sensibilisés.

CONCLUSION

Au regard des textes législatifs et en réponse aux fortes demandes en formation, la plupart des CESU anime les AFGSU en binôme, offrant ainsi la possibilité de former dans un même temps un public plus nombreux.

D'un point de vue pédagogique, les retours d'expérience en AFGSU ont révélé un état d'esprit propice au travail en binôme, impliquant une stratégie organisationnelle largement développée au cours des formations de formateurs.

Que le binôme se connaisse ou pas, la co-animation est facilitée par l'adhésion à des valeurs communes, s'appuyant sur des règles professionnelles et des normes de fonctionnement propres aux formateurs.

Se remettre en question, accepter la critique, s'exposer au regard de l'autre formateur, accorder sa confiance, savoir créer une complicité pédagogique, sont des facteurs contribuant au partage d'une ambition commune, celle du « *savoir transmettre* ».

Accepter de co-animer implique donc un travail de fond sur nous-mêmes permettant de évoluer du passionnel au professionnel. Cette posture amène à faire le deuil d'une certaine manière d'être ou d'agir personnelle : « *instruire* » devient « *accompagner* », « *imposer* » devient « *partager* », « *co-enseigner* » devient « *collaborer* ».

Ce constat nous renforce dans la nécessité d'accepter l'enseignement en binôme, de sensibiliser les formateurs aux principes de la co-animation, de prévoir un temps de préparation et d'évaluation lors de chaque formation.

Co-animer, c'est vivre un moment ensemble, moment qui peut être assimilé à un espace temps d'intimité. Comme le précise CHARRIER et KOULICHE (26), c'est le « *le vouloir ensemble* ».

« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre.

Mais de collaborer, elle se rassemble et devient temple. »

Antoine St Exupéry

BIBLIOGRAPHIE

Textes et lois

- (1) **Circulaire n°720 du 26 juin 1973** relative à la création dans chaque CHU d'un centre de formation des personnels participant aux secours médicaux d'urgence et de formation des ambulanciers.
- (2) **Décret n°2007-441 du 25 mars 2007** relatif à la composition, au fonctionnement et aux missions des centres d'enseignement des soins d'urgence complété par l'arrêté du 29 mars 2007 relatif à la Commission nationale des formations aux soins d'urgence et à la gestion des crises sanitaires aux personnels enseignants des centres d'enseignement des soins d'urgence (CESU) et par l'arrêté du 24 novembre 2007 portant nomination des membres de cette commission.
- (3) **Arrêté du 24 avril 2012** relatif à la Commission nationale des formations aux soins d'urgence en situation sanitaire normale et exceptionnelle et au fonctionnement des centres d'enseignement des soins d'urgence (CESU)

Ouvrages et auteurs

- (4) **KNOWLES Malcom.** 1990. L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation. Paris : Les Editions d'organisation, 277 p.
- (6) (23) **BENNER Patricia.** 1995. De novice à expert. Excellence en soins infirmiers. Paris : interEditions, 247 p.
- (7) **BRUNER JS.** 1973. La pédagogie par la découverte. Paris : Shulmanet Keisler, 181 p.
- (8) **MUCCHIELLI Roger.** 2012. Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. Paris : ESF, 238 p.
- (10) **ROGERS C.** 1972. Liberté pour apprendre. Paris : Dunod, 364 p.
- (13) **Friend M, Cook L.** 2007. Interactions : Collaboration Skills for Scholl Professionals, 5e édition, Pearson Education Eds. 394 p.
- (16) (17) (20)(21)(25) **MUCCHIELLI R.** 2009. Le travail en équipe. Clé pour une meilleure efficacité collective. Paris : ESF, 208 p.

- (18)(22) Le Boterf G.** 2002. Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation. Paris : Éditions d'Organisation, 312 p.
- (23) BENNER P.** 1995. De novice à expert. Excellence en soins infirmiers. Paris : InterEditions, 255 p.
- (24) PAUL M.** 2004. L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris : L'HARMATTAN, 228 p.
- (26) CHARRIER C. , KOULICHE P.** 1999. Construire les équipes de l'entreprise. Paris : Nathan, 156 p.

Articles

- (5) (9) QUINTON André.** 2007. Psychologie d'apprentissage-les motivations. <http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/motivations.pdf> (consulté le 13/02/2014)
- (11) QUINTON André.** 2014. Introduction à la Psychologie cognitive et aux techniques d'enseignement qui s'en inspirent.
- (12) PREVOST A.** 2011. APPROCHE formation de la PEDAGOGIE des adultes et de l'ACTE de formation. <http://www.barbier-rd.nom.fr/A.P.DUFA96.PDF> (consulté le 20/03/2014).
- (14) BENOIT V, ANGELUCCI V.** 2011. Réflexions autour du concept de co enseignement en contexte inclusif. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-250_BONVIN.pdf (consulté le 10/01/2014)
- (15) BRUGIROUX J.L.** 2002. A propos de la co animation http://espe.univ-lyon1.fr/pse/files/2011/12/CR_Sem-PSE_Carry_2002_2.pdf (consulté le 23/10/2013)
- (19) BORGES C.** 2008. Collaboration et efficacité enseignante : le cas des éducateurs physiques au Québec. Symposium J.-F. MARCEL et T. PIOT. Colloque international Efficacité et équité en éducation, Rennes, 2008. https://esup.espe-Bretagne.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_marcel.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : Arrêté du 3 mars 2006 relatif à l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence

JORF n°59 du 10 mars 2006

Texte n°24

ARRETE

Arrêté du 3 mars 2006 relatif à l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence

NOR: SANP0620923A

Le ministre de la santé et des solidarités,

Vu le code de la santé publique, et notamment sa quatrième partie et l'article L. 6311-1 ;

Vu le décret n° 87-1005 du 16 décembre 1987 relatif aux missions et à l'organisation des unités participant au service d'aide médicale urgente appelées SAMU,

Arrête :

Attestation de formation aux gestes et soins d'urgence

Généralités

Article 1

L'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence comprend :

- l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 1 destinée à tout personnel, administratif ou non, voué à travailler (ou exerçant) au sein d'un établissement de santé ou d'une structure médico-sociale ;
- l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 2 destinée aux professionnels de santé inscrits dans la quatrième partie du code de la santé publique ;
- l'attestation de formation spécialisée aux gestes et soins d'urgence face aux risques NRBC (nucléaire, radiologique, biologique, chimique) destinée aux professionnels de santé, reconnus aptes médicalement inscrits dans la quatrième partie du code de la santé publique, volontaires ou sollicités par les établissements de santé.

Article 2

Cette attestation a pour objet l'acquisition par les professionnels destinés à travailler au sein des établissements de santé ou de structures médico-sociales et par les professions de santé des connaissances nécessaires à :

- la prise en charge, seul ou en équipe, d'une personne en situation d'urgence mettant en jeu le pronostic vital ou fonctionnel ;
- l'application des mesures et l'utilisation des moyens de protection individuels et collectifs face à un risque à conséquences sanitaires.

Article 3

Cette attestation est délivrée, à l'issue d'une formation dispensée par les structures de formation des professionnels de santé, sous la responsabilité du médecin directeur scientifique et pédagogique d'un centre d'enseignement des soins d'urgence (CESU) en lien avec le centre d'enseignement des soins d'urgence du SAMU zonal pour la formation spécialisée aux risques NRBC.

Article 4

La délivrance des trois catégories d'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence est assurée après validation sommative de chacun des modules. Cette validation est basée sur l'évaluation pratique de l'acquisition des gestes et des comportements du stagiaire.

Article 5

La validité de l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 1 et 2 est de quatre ans. Le renouvellement de l'attestation est effectué après des séances de réactualisation des connaissances organisées par une des structures de formation autorisées des professionnels de santé.

La validité de l'attestation de formation spécialisée aux gestes et soins d'urgence face aux risques NRBC est de deux ans. Le renouvellement de l'attestation est effectué sauf contre-indications médicales, après des séances de réactualisation des connaissances organisées par les structures de formation autorisées des professionnels de santé.

Passé ces délais, la formation initiale doit être refaite intégralement.

Attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 1 (12 heures)

Article 6

L'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 1 a pour objet l'acquisition de connaissances nécessaires à l'identification d'une urgence à caractère médical et à sa prise en charge seul ou en équipe en attendant l'arrivée de l'équipe médicale.

Aucune condition n'est demandée pour l'accès à la formation.

La formation est réalisée en groupes de dix à douze personnes.

Article 7

La formation conduisant, après validation, à l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 1 comporte trois modules :

1° Un module, d'une durée de six heures maximum, sous forme d'un enseignement pratique relatif à la prise en charge des urgences vitales en lien avec les recommandations médicales françaises de bonne pratique permettant :

- d'identifier un danger immédiat dans l'environnement et de mettre en oeuvre une protection adaptée, au quotidien ;
- d'appeler le SAMU (15) ou le numéro interne à l'établissement de santé dédié aux urgences vitales, de transmettre les observations et de suivre les conseils donnés ;
- d'identifier l'inconscience et d'assurer la liberté et la protection des voies aériennes d'une personne inconsciente en ventilation spontanée ;
- d'identifier un arrêt cardiaque et de réaliser une réanimation cardio-pulmonaire (RCP) de base avec matériel (défibrillateurs semi-automatiques (DSA), défibrillateurs automatiques (DA) ;
- d'identifier une obstruction aiguë des voies aériennes et de réaliser les gestes adéquats ;
- d'arrêter une hémorragie externe ;

2° Un module d'une durée de trois heures, sous forme d'un enseignement pratique relatif à la prise en charge des urgences potentielles permettant :

- d'identifier les signes de gravité d'un malaise, d'un traumatisme osseux ou cutané et d'effectuer les gestes adéquats ;
- de participer au relevage et au brancardage ;
- d'identifier les signes de gravité d'une brûlure et d'agir en conséquence ;
- d'appliquer les règles élémentaires d'hygiène ;
- en l'absence de médecin proche, de demander conseil au SAMU (15) ou d'appeler le numéro interne dédié, de transmettre les observations en respectant les règles déontologiques et professionnelles et de suivre les conseils donnés ;

3° Un module, d'une durée de trois heures, sous forme d'un enseignement relatif aux risques collectifs permettant :

- d'identifier un danger dans l'environnement et d'appliquer les consignes de protection adaptée (y compris en cas d'alerte des populations ou de situations d'exception au sein de l'établissement) ;
- d'identifier son rôle en cas de déclenchement de plan blanc ;
- d'être sensibilisé aux risques NRBC.

Attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 2 (12 heures de l'Attestation de niveau 1 + 9 heures)

Article 8

L'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 2 a pour objet l'acquisition de connaissances nécessaires à l'identification d'une urgence à caractère médical et à sa prise en charge en équipe, en utilisant des techniques non invasives en attendant l'arrivée de l'équipe médicale.

Pour s'inscrire à cette formation, le candidat doit :

- soit être admis à suivre une formation à une des professions de santé inscrites dans la quatrième partie du code de la santé publique ou à une formation des professions pour lesquelles la réglementation prévoit l'obligation de disposer en fin de cursus de l'attestation de niveau 2 ;
- soit disposer d'un titre ou diplôme l'autorisant à exercer l'une de ces professions,

et disposer de l'attestation en cours de validité de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 1.

La formation est organisée par groupes de 10 à 12 personnes.

Article 9

La formation conduisant, après validation, à l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 2 comporte trois modules :

1° Un module, d'une durée de trois heures, sous forme d'un enseignement pratique relatif à la prise en charge des urgences vitales permettant :

- d'identifier un arrêt cardiaque et de réaliser une réanimation cardiopulmonaire avec le matériel d'urgence prévu (chariot d'urgence, matériel embarqué...) en lien avec les recommandations médicales françaises de bonne pratique ;
- de mettre en oeuvre des appareils non invasifs de surveillance des paramètres vitaux ;
- d'appliquer les procédures de maintenance et de matériovigilance des matériels d'urgence.

2° Un module d'une durée de trois heures, sous forme d'un enseignement pratique relatif à la prise en charge des urgences potentielles permettant :

- d'utiliser le matériel de immobilisation adapté à un traumatisme ;
- de lever un casque intégral ;
- de effectuer un relevage et un brancardage ;
- de faire face à un accouchement inopiné ;
- d'appliquer les règles de protection face à un risque infectieux.

3° Un module, d'une durée de trois heures, sous forme d'un enseignement théorique et pratique relatif aux risques collectifs permettant :

- de participer à la mise en oeuvre des plans sanitaires ;
- de s'intégrer dans la mise en oeuvre des plans de secours et des plans blancs, selon le rôle prévu pour la profession exercée ;
- d'identifier son rôle en cas d'activation des annexes NRBC, de se protéger par la tenue adaptée prévue.

Article 10

Pour les professionnels de santé, les contenus et les durées des modules définis aux articles 6 à 9 du présent arrêté peuvent être adaptés en fonction des connaissances qu'ils ont déjà acquises dans le cadre de leur formation à l'exercice de leur profession.

Attestation de formation spécialisée aux gestes et soins d'urgence face à un risque NRBC (9 heures)

Article 11

L'attestation de formation spécialisée aux gestes et soins d'urgence a pour objet l'acquisition de connaissances nécessaires à la participation adaptée à la gestion de crise en situation de risques sanitaires NRBC.

Pour s'inscrire à cette formation, le candidat doit disposer d'un titre ou diplôme l'autorisant à exercer l'une des professions de santé inscrites dans la quatrième partie du code de la santé publique.

La formation est organisée par groupes de 10 à 12 personnes.

Article 12

La formation spécialisée aux gestes et soins d'urgence face à un risque NRBC est un module, d'une durée de neuf heures, sous forme d'un enseignement théorique et pratique relatif au risque collectif, en lien avec la profession permettant :

- d'appliquer les procédures individuelles et collectives de protection aux risques NRBC ;
- de participer à la chaîne de décontamination.

Article 13

Le directeur général de la santé est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 3 mars 2006.

Xavier Bertrand

Annexe 2: la trame de l'entretien

Profil

Votre âge ?

Votre profession et spécialité?

Quelle fonction occupez-vous ?

Votre ancienneté dans votre activité professionnelle ?

Expérience dans l'enseignement des gestes d'urgence

Quels diplômes dans l'enseignement ?

Depuis quand ?

Nombre de sessions d'AFGSU/an ?

Animez-vous des formations en binôme ?

Préférez vous animer une formation seul ou en binôme ?

Modalités de description

Sur quels critères choisissez-vous vos formations ?

- Selon vos disponibilités ?
- Selon la participation d'un ou de 2 formateurs ?
- En fonction du public concerné ?
- En fonction du binôme pré positionné ? (critères de affinité ? Compétences professionnelles ? Expérience en formation ?...)
- Après concertation avec un co animateur que vous avez choisi ?

Organisation de travail lors d'une formation en binôme

Lors de vos formations, connaissez-vous votre binôme ?

- Avez-vous un contact préalable systématique avec votre binôme ?
- Prévoyez-vous un temps dédié, le jour même, à l'organisation de votre co-animation ?
- Pendant la formation, comment organisez vous votre co-animation ?
- Organisez-vous des périodes de réajustement pendant la formation ? A quel moment ? (pause, repas, de façon informelle ?)
- Faites-vous un débriefing systématique ?

Perception de la co-animation

Que représente pour vous, un enseignement en co-animation ?

- Une complémentarité dans les connaissances à transmettre ?
- Une concurrence avec « partage de pouvoir » ?
- Une écoute plus attentive du groupe ?
- Une meilleure gestion du stress face au groupe ?
- Une meilleure maîtrise du groupe ?
- Un sentiment d'infériorité par rapport à son binôme
- Une plus value pour les étudiants (partage des savoirs)
- Un soutien psychologique
- Un partage de responsabilité dans la validation des acquis des apprenants
- Une anticipation organisationnelle des modules de formation (préparation ateliers)

Quels sont les critères indispensables à la réussite d'une co-animation ?

Expérience de co-animation

Préférez-vous animer seul ou à 2 ?

Avez-vous rencontré des difficultés ?

- L'effacement
- La domination
- La soumission
- Le non respect des échanges pédagogiques entre formateurs
- Le non respect de l'organisation de formation (timing, temps de parole)
- La remise en question du contenu pédagogique

Suggestions

Quels sont pour vous, les éléments qui pourraient être mis en place pour optimiser l'enseignement en co-animation ?

- Débriefing systématique avec son binôme ?
- Plan de formation professionnel ?