



# CAPITALISATION

LES PRATIQUES DE FORMATION

EN PROMOTION DE LA SANTE

Mettre en lien les valeurs de la promotion de la  
santé avec nos intentions pédagogiques

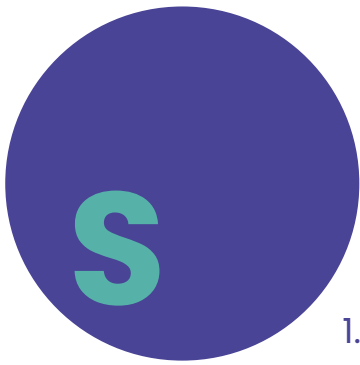
Une capitalisation réalisée avec les équipes de formation de Promotion Santé ARA, de l'ADESSA, de la Mutualité Française, du Planning Familial, du GRAINE et de l'association Addictions France dans le cadre du dispositif Emergence, grâce au financement de l'ARS Auvergne-Rhône-Alpes.

Rédactrices : Laëtitia di Nunno et Marie Pagès  
avec la collaboration de Audrey Avanzi et Lucie Pelosse

Relecture : Aurélie Gisbert

Crédit photo couverture : Promotion Santé Auvergne-Rhône-Alpes

Promotion Santé Auvergne-Rhône-Alpes, décembre 2025



O

M

M

AI

RE

I. INTRODUCTION .....	4
1. Méthodologie.....	6
2. L'analyse des résultats .....	6
II. LES DYNAMIQUES D'APPRENTISSAGE EN PES.....	7
1. S'assurer de conditions matérielles favorables.....	7
2. Déconstruire les représentations du groupe.....	8
3. Sécuriser les participant-es.....	11
4. Faire émerger un collectif.....	14
5. Mettre en place une dynamique pédagogique favorable .....	19
6. Susciter et maintenir la motivation.....	21
7. Assurer une cohérence entre le dire et le faire .....	25
III. LE DEVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR .....	26
1. Comprendre la notion du pouvoir d'agir .....	26
2. Le pouvoir d'agir des participant-es .....	30
3. Le pouvoir d'agir du groupe.....	37
4. Le pouvoir d'agir des formatrices .....	38
5. Le pouvoir d'agir organisationnel .....	40
IV. LES DYNAMIQUES PARTENARIALES .....	43
1. Les partenaires, un levier en promotion de la santé .....	43
2. Les actions avec les partenaires .....	45
3. La formation, un levier de développement du réseau ...	47
4. Les ressources issues du partenariat.....	50
V. LA REDUCTION DES INEGALITES SOCIALES DE SANTE (ISS) .....	51
1. Comprendre la notion d'inégalités sociales.....	51
2. Penser la question des environnements.....	52
3. Amener l'enjeu de la littératie en santé.....	55
VI. EN GUISE DE CONCLUSION.....	56
VII. BIBLIOGRAPHIE.....	57

## I. INTRODUCTION

---

La formation en promotion et éducation pour la santé (PES) s'est construite autour des valeurs de la promotion de la santé, ainsi que d'un certain nombre de courants et d'approches pédagogiques. On retrouve parmi ces pratiques des éléments issus de l'andragogie (la pédagogie pour les adultes), et plus largement, des sciences de l'éducation, de l'éducation populaire, de l'éducation sanitaire et de l'éducation à l'environnement.

Cette communauté de pratiques, en évolution permanente, s'inscrit à l'inverse de certaines tendances actuelles de la formation d'adultes, prônant l'individualisation des formations et considérant que l'individu est le seul héros de son parcours : « Ce héros est aussi le fruit d'une promotion de l'individualisme : autonome, responsable de ce qu'il fait, de ce qui lui arrive, il est "entrepreneur de soi-même", assurant une sorte de conception, production et marketing de soi, confronté à ses compétences, sa trajectoire, son employabilité, en un mot confronté à élaborer son histoire face à son destin. Le groupe a disparu et la pédagogie, qui relie toujours un sujet singulier à un projet social, culturel, politique et éthique, est minorée, écartée ou inutile. » (Astier, 2015, p.91).

Dans le champ de la promotion de la santé, le rôle prépondérant du groupe est en partie lié au fait que les formations proposées, quoi qu'elles visent une montée en compétences et en connaissances, ne s'inscrivent pas dans une logique d'amélioration de l'employabilité des participant-es.

La promotion de la santé défend une approche où **les environnements physique, psychique et social sont déterminants dans les choix et les actions que vont réaliser les individus** (Education permanente, 2015). Les pratiques que nous avons pu recueillir tendent ainsi à se rapprocher des critères identifiés par Giordan et Boudreault (2004) dans leur modélisation de l'environnement didactique de l'apprendre : pour apprendre, il faut prendre appui sur ses conceptions, se laisser aller, être concerné/interpelé/questionné, trouver un plus, avoir confiance, faire des liens, ancrer les données, trouver des aides à penser, prendre conscience du savoir, mobiliser son propre savoir et se confronter.

L'enjeu de ce travail de capitalisation est de rendre compte des pratiques formatives en promotion de la santé et en prévention et éducation à l'environnement. Il s'agit en parallèle de comprendre ce qui caractérise la posture de formatrice dans ces différents champs, et d'articuler ces pratiques avec la littérature existante sur le sujet. Il s'appuie sur l'analyse d'entretiens menées auprès des formatrices de Promotion Santé ARA (ex-IREPS). Du fait du genre uniquement féminin des enquêtées, le terme de formatrice est utilisé dans l'ensemble du document

Ce rapport poursuit plus spécifiquement deux objectifs : **(1) rendre partageable le savoir d'expérience des formatrices en promotion et éducation pour la santé (PES) et (2) constituer**

## **un support de plaidoyer pour soutenir la spécificité de nos pratiques de formation, notamment auprès de nos financeurs et de nos bénéficiaires.**

Cette synthèse met en lumière les spécificités de nos pratiques formatives, ainsi que des points qui restent à approfondir. Elle est organisée autour de quatre parties :

- 1. Les dynamiques d'apprentissage** : comment former selon les principes de la PES ? Quelle posture adopter ?
- 2. Le développement du pouvoir d'agir par la formation en PES** : pourquoi et comment développer le pouvoir d'agir des apprenant-es et des formatrices ?
- 3. Le partenariat en formation** : pourquoi et comment faire ensemble, comment se compléter dans le champ de la prévention et de la promotion de la santé (PPS) ?
- 4. La réduction des inégalités sociales de santé** : pourquoi et comment former sur les inégalités sociales de santé (ISS) ?

Les contenus de cette synthèse seront observés au prisme de deux concepts : les leviers et les formes.

- Les leviers caractérisent les intentions de la formatrice, ce qui guide les actions qu'elle va mettre en place pour atteindre des objectifs, ce qu'elle cherche à accomplir ou à produire à travers les pratiques formatives et pourquoi.
- Les formes concernent les moyens mis en œuvre pour permettre aux leviers d'être activés.

À titre d'exemple, « développer une culture commune au sein d'un collectif de professionnel·les » constitue un levier. Faire culture commune est en effet un facteur déterminant d'amélioration des pratiques. Cela peut passer par la communication entre les professionnel·les d'un même territoire et/ou d'une structure, par une meilleure communication avec les usagers-gères... Pour activer ce levier, la formatrice met en œuvre des formes, c'est-à-dire des moyens qui favorisent l'émergence ou le renforcement d'une culture commune. Cela peut, par exemple, prendre la forme de partages autour des représentations sociales, de connaissances ou d'échanges de savoirs entre les participant-es, de travaux collectifs autour de situations rencontrées dans le travail...

Si ces deux dimensions, les leviers et les formes, sont présentées séparément pour faciliter la lecture, c'est bien en les prenant en compte de manière conjointe et interdépendante qu'il est possible de définir une pratique de formation caractéristique de la promotion de la santé.

## 1. Méthodologie

Au sein de Promotion Santé Auvergne Rhône-Alpes (PSARA), la réflexion autour de la formation en PES a démarré après un rapprochement entre le pôle « Formation » et le programme « Emergence ». Elle a été amorcée lors de différentes journées de réflexion et d'échanges organisées en 2019 et en 2020.

### **Une réflexion collective autour des quatre axes identifiés**

Dans un premier temps, ces réunions de travail ont abouti à la création de cartes mentales reprenant les quatre grands axes identifiés :

1. Les dynamiques d'apprentissage en PES
2. Le développement du pouvoir d'agir par la formation en PES
3. Le partenariat en formation dans la PES
4. Les inégalités sociales de santé en formation dans la PES

### **Des entretiens semi-directifs avec les formatrices de Promotion Santé Auvergne-Rhône-Alpes**

Des entretiens semi-directifs ont ensuite permis d'explorer ces quatre axes avec des formatrices expérimentées de PSARA et de ses partenaires : l'ADESSA, la Mutualité Française, le Planning Familial, le GRAINE et l'association Addictions France<sup>1</sup>. Au total, treize entretiens de 2h ont été réalisés pour collecter ces données. Les résultats des entretiens ont été analysés et les données, répertoriées dans un tableau, puis complétées par des lectures dans le champ de l'andragogie.

Nous avons choisi de mener les entretiens principalement autour de l'espace-temps de la formation, même si les formatrices ont mentionné l'importance du temps de préparation et de suivi. Ainsi, la phase de recueil et d'analyse des besoins et celle de conception pédagogique ont été moins prises en compte. De même, la phase d'accompagnement/conseil ou de co-construction des actions en lien avec les équipes et les formatrices n'a pas été observée.

## 2. L'analyse des résultats

Dans un troisième temps, afin d'approfondir et de valider une partie des résultats, deux journées de travail ont été organisées en 2021 autour des dynamiques d'apprentissage et du pouvoir d'agir dans la formation en PES.

Ces journées regroupaient plusieurs formatrices issues des structures participant-es (PSARA, l'ADESSA, MFARA, GRAINE, le Planning familial, l'association Addictions France) et nous avons eu le plaisir de collaborer sur le thème des dynamiques d'apprentissage, lors de la première journée, avec Cécilia Mornata, chercheuse dans le domaine de l'andragogie.

---

<sup>1</sup> Les entretiens réalisés ne concernant que des femmes, la suite de la synthèse sera au féminin.

## II. LES DYNAMIQUES D'APPRENTISSAGE EN PES

---

Dans cette première partie, nous détaillerons les éléments qui constituent l'ossature d'une formation et amènent des conditions favorables à l'apprentissage. Les entretiens et les lectures ont permis d'identifier 7 leviers avec lesquels les formatrices composent pour penser, élaborer et réaliser leurs formations.

### 1. S'assurer de conditions matérielles favorables

Lorsque les formatrices conçoivent une formation, elles prennent d'abord en compte les aspects matériels nécessaires à la réalisation de leur travail dans de bonnes conditions. Au premier rang de ceux-ci se trouve le lieu d'apprentissage, identifié lors des entretiens comme un premier facteur pouvant impacter négativement ou positivement la formation. Les stratégies déployées pour activer ce premier levier visent à anticiper et à réduire les perturbations qui pourraient interférer avec le bon déroulement de la formation et avec le groupe.

Les formatrices interrogées ont une représentation claire d'un lieu d'apprentissage optimal. Nous avons ainsi extrait des entretiens une liste de critères relatifs au lieu :

- **La luminosité**
- **L'isolation phonique et thermique**
- **Un agencement de l'espace et des équipements en adéquation avec les besoins de la formation.** Cela inclut par exemple des murs libres pour l'affichage et un écran pour projeter les productions du ou des groupe(s), des prises électriques, des tables et des chaises, un accès à l'eau et aux sanitaires, des Paperboard...
- **La possibilité de moduler les lieux** selon les besoins pédagogiques de la formation (ex. : des temps en plénière ou en sous-groupes de travail, des temps d'animation debout ou assis...)
- **L'accès à un espace extérieur et à des fenêtres pour aérer la salle** (perçu comme un élément favorisant la concentration)
- **L'accès à des offres alimentaires de proximité**
- **L'accessibilité du lieu** (transports, parking, accessibilité aux Personnes en Situation de Handicap)
- **L'adéquation du lieu avec les principes portés par les formatrices** (cf. section [Cohérence entre le dire et le faire](#)). Par exemple, si la formation porte sur le respect de l'environnement, il semble important de choisir un lieu qui ne soit pas pollué ou qui ne pollue pas, qui se trouve proche d'espaces verts, de transports en commun...
- **La possibilité que la formation ait lieu dans les locaux des formatrices** est évoquée comme un critère facilitant l'organisation (matériel sur place, possibilité d'installer la salle la veille, connaissance des locaux, gratuité...).

Il semble important que l'espace de formation marque une distinction avec l'environnement de travail habituel des apprenant-es. Cela facilite la constitution d'un collectif propre à la formation, et évite, autant que possible, qu'il soit dérangé pendant la formation (ce qui arrive fréquemment si celle-ci se déroule sur le lieu de travail).

*Une forme : optimiser la recherche d'un lieu*

Sur la forme, les formatrices cherchent d'abord un lieu se rapprochant des critères listés ci-dessus dans leur réseau de partenaires ou parmi les structures qui prêtent le plus souvent leurs locaux (centres sociaux, mairies, maisons des jeunes et de la culture, direction des services publics...). Les entretiens révèlent que les recommandations directes des collègues de travail constituent un gain de temps pour constituer une première liste de lieux potentiels. Dans le cas d'une nouvelle location, un repérage préalable de la configuration de la salle est recommandé sous forme de visite ou d'échanges avec la personne responsable.

Les entretiens avec les formatrices montrent qu'il n'est pas toujours possible de trouver une salle proche des conditions optimales. Les principaux critères qui orientent alors leur choix d'un lieu sont la disponibilité et le prix. Si la salle est trop petite ou mal configurée, les formatrices vont devoir développer d'autres stratégies, par exemple décider de limiter le nombre de participant-es ou de modifier les séquences d'animation pour s'adapter à l'espace.

## 2. Déconstruire les représentations du groupe

*« Quand on aborde la question de leurs représentations sociales par rapport à leur public, on les amène à se questionner sur la casquette avec laquelle ils interviennent. Par exemple, en prison : est-ce que j'interviens en tant que médecin ou en tant qu'animatrice ? Il n'y a pas forcément de réponse, mais on encourage la réflexion. »*

E., Entretien

La littérature sur les représentations fait ressortir deux raisons principales qui sous-tendent l'intérêt de travailler sur les représentations sociales :

- Les sciences de l'éducation et la neuropsychologie étayent **la nécessité d'une déstabilisation cognitive** pour favoriser la construction de nouveaux savoirs (voir les processus d'assimilation et d'accommodation définis par Jean Piaget<sup>2</sup>). Le principe est simple : il s'agit de partir d'un élément considéré comme « sûr » par les individus, et donc, de leurs propres représentations sociales, pour les confronter à celles des autres, ce qui constitue la phase de déstabilisation, puis de les amener à faire évoluer leur point de vue.
- Stanislas Dehaene a émis une autre formulation de ce principe, qui met en **lumière le rôle essentiel de la prédiction et des erreurs de prédiction** : le cerveau produit en permanence des modèles internes et des hypothèses pour générer des prédictions sur le monde

<sup>2</sup> Voir : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/assimilation-et-accommodation-psychologie/>

extérieur (Dehaene, 2020)<sup>3</sup>. Si elles se révèlent correctes, cela renforce notre circuit neuronal et notre confiance en nos capacités de prédiction. Si elles sont incorrectes, cela active un signal d'erreur qui stimule l'apprentissage et la mise à jour de nos prédictions (situation d'apprentissage). Pour favoriser l'apprentissage des adultes, il est important de leur proposer des activités à la fois suffisamment difficiles pour stimuler leur cerveau aux prédictions, sans être trop difficiles, ce qui les décourageraient. Il est également important de leur faire des retours sur leurs erreurs de prédiction, afin qu'ils puissent les mettre à jour et renforcer leur circuit neuronal.

Concernant la mise en œuvre du travail sur les représentations, les formatrices ont d'abord l'intention pédagogique d'amener les participant-es à une prise de conscience : nous ne partageons pas toujours les mêmes représentations sociales du même objet. C'est donc aussi un temps où des apports théoriques et pratiques peuvent émerger des constats du groupe. Les formatrices et les participant-es partent de ces prises de conscience pour créer un langage commun, identifier des règles de fonctionnement collectif malgré les différences, et amorcer des réflexions sur la posture et le rôle des professionnel·les et leur relation avec leurs publics.

*« Ça permet de prendre conscience de l'existence d'écarts entre nos représentations sociales sur la sexualité et celles du public [handicapé]. On ne peut pas coller nos représentations sur eux. Et ça permet de faire le lien avec la norme et la construction de la norme et le lien avec les droits des publics. Ça amène des échanges avec les participant-es sur le poids que la norme exerce sur nous et permet une meilleure compréhension du public. Aborder les représentations permet de travailler la posture professionnelle. »*

F., entretien

*« Mettre en évidence les différentes représentations du groupe sensibilise à cette notion et à ses impacts. Il est nécessaire d'en avoir conscience pour pouvoir faire alliance avec le groupe avec lequel on travaille. Ça ouvre aux représentations des autres sans vouloir les changer – parce que les représentations sont assez stables – et ça donne des pistes d'action. Les représentations conditionnent, influent sur notre manière d'agir et de se positionner par rapport au monde et aux autres. On a besoin de conscientiser qu'elles ont une influence sur nos choix et comportements en tant que professionnelles ou pour les publics visés. »*

I., entretien

*Une forme : identifier des techniques adaptées*

Les formatrices emploient des techniques telles que le photo-expression, le métaplan, le brainstorming, les cartes mentales, le jeu de la ligne, une enquête conscientisante individuelle suivie d'un débriefing. Des techniques spécifiques au sujet abordé pendant la formation sont le plus souvent proposées. A titre d'exemple, la thématique de la sexualité peut être introduite par les « 4S » (sexiste, sexisme, sexuel, sensuel), avant d'entamer un temps de réflexion

---

<sup>3</sup> Voir : <https://www.college-de-france.fr/agenda/cours/le-cerveau-statisticien-la-revolution-bayesienne-en-sciences-cognitives/le-cerveau-vu-comme-un-systeme-predictif>

individuelle (« Qu'est-ce que vous mettez derrière ces mots ? »), puis un partage sous forme de brainstorming. Prenons un autre exemple en lien avec l'apprentissage du français : la formation commence par des témoignages vidéo autour de la motivation de plusieurs personnes à apprendre le français. Le visionnage est suivi d'un temps individuel puis collectif de réflexion.

*Une forme : questionner ses missions et son rôle pour clarifier sa posture*

Questionner son rôle et sa posture est un travail à effectuer tout au long du processus de formation, et constitue souvent l'une des intentions pédagogiques fortes de la formatrice.

*« Des fois, on peut former des bénévoles et on se rend compte qu'elles assument des fonctions qui sortent de ce qui leur est demandé (casquette assistante sociale, psychologue...). On les accompagne à ne pas prendre des responsabilités qui ne leur incombent pas et qui les mettent en difficulté auprès de leurs publics. »*

L., entretien

Pour amener ces questionnements, les formatrices encouragent les participant·es à échanger sur leurs expériences, par exemple à partir de situations concrètes qu'ils ou elles ont vécu (ex. : identification en groupe d'une situation « type ») ou d'autres techniques (ex. : un blason à compléter avec les éléments suivants : *ce que je fais déjà, ce que j'aimerais faire, ce qui me pose question...*).

Les formatrices illustrent la séquence à l'aide des expériences passées qu'elles ont pu vivre ou entendre raconter. Cela nécessite qu'au moins une des formatrices ait suffisamment d'expérience pour s'être constitué un répertoire d'exemples. C'est l'un des nombreux cas où le travail en binôme de formation constitue un atout. Les formatrices proposent ces expériences lors de prises de parole spontanées au cours de la formation. Elles peuvent également prévoir des diapositives d'exemples vécus (ex. : Dans une formation portant sur le refus alimentaire, une diapositive propose des idées mises en place ailleurs).

L'importance des échanges spontanés, qu'il s'agisse d'expériences vécues ou de propositions de solutions, est soulignée comme un moyen utile par la recherche :

*« Le vécu partagé devient alors une ressource idéale au remaniement subjectif qui s'opère en nous. Il se peut aussi parfois qu'on entende la parole d'un pair qui reformule à haute voix ce qu'il vient de comprendre, comme réponse immédiate aux problèmes qu'on se posait. La parole échangée entre pairs peut faire renaître les problèmes qui facilitent l'apprentissage par la résolution. »*

Dewey, 1978 ; Charlot, 1997

*« [...] si les apprenants savent que les recettes toutes prêtes ne leur permettront pas de résoudre les problèmes qu'ils rencontreront sur le terrain sans un remaniement, certains expriment un besoin d'être rassurés sur la possibilité de maîtriser, au moins en théorie, une situation. Satisfaire à ce besoin de réassurance n'est pas sans impact sur la capacité d'apprentissage, Bandura (2003) l'a largement démontré. »*

Brémond, 2015, p.101

Les formatrices se servent également de médias, au sens d'objets médiateurs, qui vont faire tiers pour amener des réflexions. Elles pourront par exemple :

- Passer par le biais d'une méthode, comme l'entretien motivationnel, pour montrer une manière d'exprimer la posture dans la relation avec son public.
- S'appuyer sur des apports d'informations issus de l'expérience et de la littérature scientifique (ex. : sur la thématique de la nutrition, les effets de l'injonction à finir son assiette...). Ces apports interviennent dans les échanges avec les participant-es ou dans des temps formalisés d'apports d'informations (par un diaporama, des vidéos, des articles à lire en commun...).

Ce travail sur les représentations et de questionnement des pratiques passe donc, entre autres, par une déstabilisation des savoirs des participant-es. Dans un contexte de formation, elle ne peut toutefois être réussie sans la mise en place en parallèle d'un certain nombre d'éléments visant à sécuriser les participant-es.

### 3. Sécuriser les participant-es

Un processus de formation réussi déstabilise et transforme les individus, « *non seulement sur le plan des pratiques, mais également, le plus souvent, sur le plan de l'identité, c'est-à-dire de la représentation de soi comme système de signification et de valeurs* » (Bourgeois et Nizet, 2005). Pour amener cette transformation, il est nécessaire de répondre au besoin de sécurité psychologique et physique des personnes.

« Par sécurité, nous entendons [...] l'état d'esprit dans lequel le sujet en formation se perçoit dans un environnement non menaçant, dans lequel il se sent en confiance et où il n'identifie pas de danger identitaire. » Boucenna, 2017, p. 147

Les entretiens mettent en évidence la nécessité pour les participant-es d'obtenir des réponses sur :

- **L'environnement physique** (cf. S'assurer de conditions matérielles favorables) : *Je sais où je suis, avec qui, pourquoi, jusqu'à quand, où poser mes affaires, où/quand manger...*
- **L'identification de l'utilité de la formation** : *Ce que je vais voir pendant cette formation a une utilité en lien avec ma pratique professionnelle.*
- **Le cadre** : *Je suis dans un cadre de confiance, soutenant et convivial, où je suis encouragé-e à explorer, à formuler et à confronter des points de vue, à la réappropriation des connaissances...*

Ces éléments de cadre sécurisent également les formatrices d'après les entretiens. Elles indiquent également que l'animation en binôme est rassurante. La coanimation permet de déléguer certaines tâches, de gérer plus facilement l'installation du lieu, de prendre le relai si son binôme est en difficulté dans la gestion du groupe, de compléter les informations amenées par

d'autres éléments théoriques et des exemples. De manière plus générale, elle permet aux participant-es de s'identifier à l'une ou l'autre formatrice selon leur style d'animation.

*Une forme : faciliter la communication en amont de la formation*

La communication en amont de la formation, via les documents transmis (programme, courriels, convocations...) et/ou via des échanges directs avec des personnes référentes (directrice, cheffe d'équipe...), amorce le processus de mise en confiance. Les participant-es savent déjà où ils et elles vont être accueilli-es, connaissent les horaires, les modalités de participation, les objectifs et ont à disposition une ébauche du contenu, le nom des formatrices et des informations de contact.

*Une forme : soigner l'accueil*

Le premier jour de la formation, les formatrices arrivent en avance pour préparer la salle et le matériel. La durée de préparation dépend des spécificités de la formation (nombre de participant-es, taille de la salle, matériel, modalités d'animation prévues), de l'accessibilité des lieux (heure d'ouverture possible), de la personnalité de la formatrice et des partenariats éventuels permettant de déléguer ou non une partie de l'installation.

Les entretiens mettent également en évidence des éléments de posture : un accueil souriant et des formules de politesse, quelques phrases d'accueil sont de premiers échanges « non menaçants socialement » (Coupland, 2003), qui forment un acte préparatoire d'entrée en relation. Certaines formatrices déclarent porter une vigilance au langage non verbal, perçu par les participant-es. Cela peut s'exprimer par le fait de croiser les regards, d'aller vers le groupe, de rire... (voir [La motivation](#) et [La cohérence entre le dire/le faire](#)).

La configuration des lieux à l'arrivée est aussi un bon indicateur pour les participant-es. Il est possible d'identifier les espaces, qui sont les formatrices et les membres du groupe, et de prendre possession des lieux (poser ses affaires, identifier où sont les toilettes, boire/manger avec l'accueil café...).

Ce premier temps d'accueil, cette amorce de la formation, permet aux participant-es de se mettre en condition en se déchargeant des questionnements et en initiant de premiers échanges informels. Il participe donc à l'interconnaissance et à amoindrir de potentiels parasitages (évoquer le besoin de partir plus tôt, satisfaire des besoins physiologiques...).

*Une forme : poser un cadre clair*

*« Je me rapproche physiquement si un groupe se construit (près de la machine à café) pour discuter avec elles. Jusqu'à ce que le groupe soit complet et que l'on puisse fermer la porte et démarrer. »*

I., entretien

Les formatrices signifient à travers des mouvements et/ou une prise de parole le démarrage officiel de la formation, symbolisé par la fermeture de la porte et par une introduction (« On va commencer...»). Lors de ce temps de démarrage, les formatrices amènent différents éléments, dont l'ordre peut varier :

- **Un temps d'identification du groupe** (participant-es et formatrices inclus-es) à travers des présentations et une réponse à la question : Qui est là et pourquoi ? Ce temps permet d'estimer en parallèle la motivation du groupe.

« On peut voir s'ils ont plus ou moins choisi d'être là, leurs attentes par rapport à la formation et on va réajuster. Ce temps va aussi servir à amener les personnes que l'on sent en retrait dans le groupe. On peut, par exemple, leur demander d'évaluer leur motivation à être là. Si c'est 2, qu'est-ce qui fait que c'est 2 et pas 1 ? On va aller chercher la micromotivation. Je le fais assez fréquemment. Cela dépend aussi du ressenti que j'ai (dès l'accueil). Si je sens que le groupe est déjà hyper dedans, je ne vais pas forcément le faire ou moins insister dessus. Cette façon de faire me vient d'une collègue de l'ANPAA (Addictions France) qui est souvent confrontée à des groupes qui n'ont pas envie d'être là, par exemple dans le cas du retrait de permis, comment dépasser ça ? Ça a été riche de m'appuyer sur son expérience. »

L., Entretien

- **Montrer sa disponibilité** (verbalement et dans la posture : souriante, à l'écoute, tournée vers les personnes qui s'expriment...).
- **Un point sur le contexte et les objectifs de la formation et l'interconnexion entre les différentes journées de formation** : comprendre et identifier que ce que le groupe va découvrir pendant la formation a du sens par rapport à son travail. Le sens de l'apprentissage et la perception d'utilité de la formation sont des principes clés en andragogie : *Je sais ce que l'on attend de moi et la forme globale/contenu de la formation* (voir [6. La motivation](#)).
- **Des éléments organisationnels et logistiques** sur les horaires, les temps de pause, les modalités de restauration, les modalités pédagogiques...

« Il faut préciser le cadre spatio-temporel. Un participant a besoin de savoir à quelle heure ça commence, à quelle heure ça va se terminer, à quelle heure il va rentrer chez lui, à quelle heure et où il va manger. »

F., entretien

- **Un temps pour poser les règles du groupe**. Cela peut se faire par un brainstorming autour de la question « De quoi avez-vous besoin pour être à l'aise ? » ou à travers l'expérimentation d'un premier temps d'animation durant lequel le groupe est légèrement mis en tension ; après cela, les formatrices demandent aux personnes de formuler des règles pour que la formation se passe bien à partir de ce qui a été identifié comme aidant ou freinant pendant la séquence. Une autre option consiste à simplement amener des règles importantes pour elles (écoute, non-jugement...) en demandant aux participant-es s'ils et elles sont d'accord et s'ils et elles souhaitent proposer des règles complémentaires.

L'enjeu de poser un cadre est de permettre la réflexivité et l'analyse (cf. 4. Faire émerger un collectif et 6. Susciter la motivation) :

« Dans un espace qui institue le droit à l'erreur, organiser le feed-back où le sujet apprenant est "protégé de la sanction sociale" de l'évaluation certificative »

Boucenna, 2008

Tout au long de la formation, les formatrices et le groupe sont garant-es d'un cadre sécurisant et coconstruit, et pourront s'y référer si besoin.

#### 4. Faire émerger un collectif

Les apprentissages ne se produisent pas de manière statique et déconnectée du monde qui nous entoure, mais sont le résultat de nos expériences en interaction, donc adaptatives, avec les environnements, et surtout avec les autres. Il est désormais acquis que le cerveau est « social » : on acquiert une partie de nos savoirs au contact de nos pairs et en particulier de nos pairs qui font « un peu mieux » ou différemment de nous (Vygotskij, 1997).

L'enjeu est de passer du statut d'individualité à la constitution d'un collectif de pairs (cf. sections 3. Sécuriser le groupe et 6. La motivation). Les entretiens mettent en évidence le fait que l'émergence d'un collectif passe par des actions pour :

- **Favoriser l'interconnaissance** entre les formatrices et les participant-es d'une part, et entre les participant-es, en offrant des opportunités de partages multidimensionnels sur le travail, les loisirs, des facettes de la vie quotidienne, leur intérêt pédagogique...
- **Réguler le groupe** et gérer d'éventuelles tensions ou incompréhensions.
- **Mettre en place une dynamique de collaboration** qui prenne en compte le fonctionnement et les besoins de chaque personne, avec une alternance de temps en plénière et en groupe. Les formatrices laissent également de la place au groupe pour qu'il puisse vivre sans elles.
- **Avoir une posture horizontale.** Les formatrices verbalisent le fait qu'elles sont avant tout là pour accompagner les participant-es :

« Considérer qu'on n'est pas expertes, que les participants ont une expertise (et on leur dit : vous avez une expertise de votre pratique) qui va nourrir la formation. Et on se présente comme ça. On ne se positionne pas en tant qu'experte, on est là pour les aider à avancer sur ces questions-là. On va amener quelques précisions dans les échanges, mais pas une casquette d'expert (distinction entre avoir des points d'expertise et être expert). »  
E., entretien

« Ma manière d'être joue sur la dynamique : je ne me prends pas trop au sérieux, je m'autorise à faire des blagues, à détendre l'atmosphère. Je ne me positionne pas du tout en prof qui sait. »

L., entretien

- **Faire émerger un collectif : proposer des temps informels**

Les formatrices prévoient, en construisant la formation, des temps dédiés à l'informel. Elles identifient que ces temps sont importants dans la dynamique de groupe :

*« On sait que c'est un temps où le groupe parle aussi de la formation ou un temps où le groupe tisse des liens. Et à la 3<sup>e</sup> journée, on voit bien qu'il n'y a plus du tout le même fonctionnement de groupe. »*

L., Entretien

*« [Des] temps informels le soir au restaurant, « hors formation », pour favoriser la dynamique entre collègues au sein de l'IREPS. Les temps de repas permettent les rencontres. C'est volontaire (ex : repas du soir, pas tout le monde a participé). C'est le rituel du repas partagé. La place du repas culturel en France. On va partager des choses qui n'ont pas forcément de lien avec la formation. »*

E., Entretien

Ces temps informels incarnent aussi la place laissée au groupe pour exister en autonomie, en dehors de la formation et de la relation avec les formatrices.

*Une forme : prévoir des temps informels*

Des temps banalisés sont prévus par les formatrices, qui peuvent mettre en place des méthodes pour faciliter la rencontre :

- **Baliser des pauses en concevant la formation** : une pause en milieu de matinée, une pause méridienne et une pause en milieu d'après-midi
- **Veiller aux facteurs externes** qui pourraient impacter la rencontre : la salle, l'accès à un parc, la météo, les possibilités de restauration à proximité (self/plateau-repas dans la structure, traiteur, etc.)
- **Faire des propositions d'organisation** : informer en amont sur les supports de communication (ex. : repas partagé), proposer des réservations communes, offrir la possibilité aux participant-es de partager des activités communes (cas spécifique des formations où les participant-es se sont déplacées et logent sur le même lieu), choisir d'être présent-es (ou non) avec les participant-es pendant les pauses.

Ces temps informels sont interconnectés avec le reste de la formation et se conçoivent comme un élément qui contribue à la formation du collectif. Ils interagissent avec d'autres dimensions, telles que la régulation du groupe.

- **Faire émerger un collectif : la régulation du groupe**

En parallèle des temps informels, les formatrices portent une attention aux dynamiques interpersonnelles et peuvent intervenir pour nommer et débloquer les tensions et les expériences parasites, décrites ainsi dans la littérature :

*« Un groupe est un organisme instable qui accumule des expériences parasites [...] c'est pourquoi un groupe a besoin de temps structurés de régulation, gérés par un animateur compétent [...], où sont interrogés les non-dits, les insatisfactions, les "irritants", même apparemment mineurs. Ces irritants (dérangements, désagréments, agacements, froissements de susceptibilité, dysfonctionnements) ne sont jamais anodins. Leur minimisation, leur invalidation, au nom du "ce n'est pas important, je ne vais pas embêter le groupe avec ça" prive le groupe d'informations précieuses sur ses dysfonctionnements et ses déséquilibres. »*

Gravouil (2013, p. 123). *Réguler un groupe : un enjeu majeur*. Cahiers de Gestalt-thérapie, 2 (2), pp. 117-128. <https://doi.org/10.3917/cges.ns01.0117>

#### *Une forme : la régulation du groupe*

Les formatrices effectuent des ajustements selon ce qu'elles perçoivent dans le groupe. L'élaboration des personnes interrogées sur ce sujet est complexe : on y retrouve cependant l'évocation de quelques signaux à prendre en compte, tels que la monopolisation de la parole par un-e participant-e, un ressenti de tension, une faible motivation perçue (téléphone, avachissement sur sa chaise, faible participation aux échanges...).

*« On est attentif aux signaux du groupe. Je vois la collègue qui rame avec le groupe. Seulement trois personnes qui participent, plusieurs sur leur portable, affalées, regard perdu... Là, je suis intervenue pour nommer ce qui se passait et offrir la possibilité au groupe de parler de leur motivation à être là : "Je vois bien que vous n'êtes pas vraiment avec nous, compliqué de continuer la formation dans ces conditions, est-ce que vous voulez qu'on prenne un temps pour parler de ce qui nous motive/ou non à être là ?" Il n'y a pas que nous qui sentons que l'atmosphère est lourde, le groupe aussi. »*

N., Entretien

Les formatrices peuvent intervenir de différentes manières, selon ce qui est perçu :

- **Par le renvoi aux règles du groupe** (« On s'était dit que... »).
- **Par une réaction physique et/ou une verbalisation de ce qui se passe** : « Je sens qu'il y a une tension... », en essayant de capter les regards, en favorisant des déplacements dans l'espace pour aller vers les participant-es. L'humour peut également débloquer certaines situations compliquées.
- **Proposer un temps d'échange** sur ce qui crée une tension, si c'est en lien avec la formation.
- **En prenant la/les personne-s à part pendant la pause** (en cas de monopolisation de la parole, de perception d'un tempérament rétif, de problème ou de conflit). Vérifier la

motivation est un moyen pour la formatrice d'explicitier ce qui se passe implicitement dans un groupe à un instant T et de donner l'opportunité aux individus de verbaliser ce qu'ils ressentent pour rétablir ou renforcer un climat de sécurité et de confiance. Les participant-es peuvent alors se décharger de ce qui les préoccupe dans un cadre bienveillant <sup>4</sup> dans lequel ils ne sont pas jugés. La formatrice prend acte de l'état du groupe en reconnaissant la problématique et en la traitant, et il pourra ainsi se servir de ce temps pour susciter une nouvelle mobilisation (cf. 6. Susciter la motivation, notamment voir le rôle des feedbacks).

- **L'adaptation ou le changement de certaines techniques** selon ce qui est perçu du groupe.

C'est dans ce contexte que le travail en binôme ou en trinôme est identifié comme une modalité-clé : il permet une meilleure répartition des rôles et une disponibilité plus élevée pour penser et réajuster les situations vécues. Les entretiens avec les formatrices soulignent également des éléments de posture qui développent la capacité à gérer ces situations, comme le fait d'être attentives aux états émotionnels de chaque personne, d'avoir conscience que le groupe et les individus ont aussi une responsabilité dans la dynamique collective, de faire confiance au groupe...

- **Faire émerger un collectif : favoriser des rapports de coopération et de collaboration**

La coopération et la collaboration ont été identifiées, en respectant certaines conditions, comme des facteurs pouvant aider les apprentissages. Par rapport à la littérature en science de l'éducation, les pratiques rapportées par les formatrices intègrent deux types d'apprentissage :

- **L'apprentissage coopératif** demande « *une certaine hétérogénéité des groupes : les groupes sont constitués de personnes des deux sexes, dont les compétences ou expériences sont diverses, et dont les appartenances sociales ou culturelles peuvent aussi différer [...] - Une certaine interdépendance [...]. La responsabilisation individuelle : chacun contribue à l'activité commune, chacun a une part de travail à assumer* » (Mignot, 2015, p.6<sup>5</sup>)
- **L'apprentissage collaboratif** implique « *la négociation au sein du groupe pour faire valoir son point de vue, - Un va-et-vient constant entre la pensée individuelle et collective - Une symétrie entre les membres du groupe : les membres du groupe ont un même niveau cognitif et se considèrent égaux entre eux dans leur statut.* » (Mignot, 2015, p.7<sup>6</sup>).

Ces deux types d'apprentissage désignent le travail en groupe avec un objectif commun. Les formatrices vont mettre en place des modalités de travail qui ont pour objectif de créer un rapport de coopération et/ou de collaboration entre les participant-es.

---

<sup>4</sup> établi par la co-construction du cadre, la sécurisation des personnes et l'action des formatrices et du groupe

<sup>5</sup> ibid

<sup>6</sup> Mignot, 2015 Soutenance de Master consultée sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280868/document>

Les formatrices conçoivent aussi ce temps comme un moment essentiel de partage d'expériences et de savoirs entre participant-es. Ce travail de groupe permet de mettre en avant, de manière positive, la richesse du groupe, issue des différences et des complémentarités entre les participant-es.

#### *Une forme : la constitution des groupes*

Selon les objectifs de la formation et les personnes inscrites, deux modalités coexistent : la composition d'un groupe hétérogène ou homogène. Les groupes peuvent ainsi être constitués de plusieurs personnes de la même équipe pour favoriser des réflexions partagées sur un vécu commun, de personnes du même métier, mais de structures différentes, de structures différentes et de métiers différents, de personnes ayant de l'expérience sur le sujet de la formation et d'autres, moins, etc.

Pour constituer les groupes, plusieurs stratégies sont possibles, en fonction des objectifs de la formation :

- **Les formatrices demandent à être en lien avec le partenaire dès la conception de la formation** pour que l'ensemble de la structure soit présente (direction, agents techniques, animateurs-trices...) avant l'élaboration de la formation et pendant la phase de communication.
- **Les documents d'inscription sont conçus pour renseigner les formatrices sur le profil des inscrit-es** (métier, structure, attentes, prérequis éventuels, éléments de connaissance préalables sur le sujet ou renseignements sur le niveau d'expérience ou les pratiques des inscrit-es). À partir des listes, les formatrices vont être amenées à faire des choix, voire à adapter la formation.

#### *Une forme : trouver un but commun*

L'objet de la coopération/collaboration passe par le fait d'œuvrer ensemble vers un but commun en mobilisant la créativité du groupe. Dans les déroulés de formation, des temps sont ainsi construits pour concevoir des productions collectives (silhouettes, blasons, posters, slogans...) et réfléchir à des projets concrets.

Le format, les consignes et la taille des groupes varient selon les effets recherchés. La durée des séquences peut être ajustée selon ce que perçoivent les formatrices du groupe de participant-es. Cette analyse s'effectue en passant entre les groupes, en écoutant ce qui s'y dit ou en se basant sur des indicateurs visuels (les apprenant-es échangent entre elles et eux sur le travail et sur leurs expériences).

En termes de posture, les formatrices encouragent les échanges pendant toute la formation, par exemple en laissant place à des questions spontanées ou en intégrant des temps spécifiques pour faire travailler/échanger les participant-es (ex. : en travaillant sur des situations concrètes ou fictives proposées par les participant-es).

## 5. Mettre en place une dynamique pédagogique favorable

On abordera ici quelques principes, identifiés lors des entretiens, qui soutiennent, consciemment ou inconsciemment, le processus d'apprentissage, tel que l'impact de certains fonctionnements biologiques, physiologiques et neurobiologiques des individus ou de leurs conditions de travail, que les formatrices prennent en compte dans la conception et l'animation des formations.

- **Le respect des rythmes biologiques et des habitudes de travail**

Lorsqu'elles élaborent une formation, les formatrices ont conscience que certains mécanismes de fonctionnement biologiques et physiologiques peuvent avoir un impact sur l'attention des participant·es, comme la fatigue du début d'après-midi (en lien avec le rythme circadien), des capacités d'attention et de rétention d'information limitées sur de longues périodes, les habitudes de travail des participant·es (habitué·es ou non à être en mouvement, besoin de temps assis plus ou moins long) ...

*Une forme : l'alternance et la variété des rythmes*

Dans le déroulé de la formation, les formatrices prévoient des alternances de temps statiques et en mouvement. Si possible, elles évitent les apports théoriques en début d'après-midi ou les apports passifs<sup>7</sup> trop longs.

Les temps de présentation sous forme de diaporama sont pensés pour être réduits en temps et en quantité d'information (on retrouve des temps allant de 10 min à 30 min maximum) et peuvent inclure des activités participatives (ex. : demander, via un brainstorming, ce que les participant·es connaissent du sujet, proposer un quiz...). En parallèle, des techniques d'apports d'information plus actives sont utilisées, tels que l'arpentage, le *brainstorming*, le métaplan, des temps d'échanges, etc.

Les formatrices peuvent en outre effectuer des ajustements selon ce qu'elles connaissent en amont de la formation et/ou perçoivent du groupe. Par exemple, si elles ont un public d'animatrices périscolaires, elles vont rapprocher le vécu de la formation des habitudes de travail de ces professionnelles en proposant une formation où les temps statiques et passifs sont particulièrement réduits (6. Susciter la motivation).

En termes de posture, les formatrices sont vigilantes aux signes de baisse d'attention des participant·es, et aux leurs (augmentation des regards sur les téléphones, baisse de la participation, bâillements...) et vont questionner le groupe sur ses besoins : « *Est-ce que ça va ? Est-ce qu'on fait une pause maintenant ?* »

- **Les encodages multiples de la mémoire**

Ce qu'on appelle mémoire constitue en réalité un ensemble de sous-systèmes interconnectés et autonomes (mémoire de travail, sémantique, épisodique, procédurale et perceptive) dans lequel les émotions jouent un rôle essentiel. De manière simplifiée, on a pu observer qu'un stress modéré

---

<sup>7</sup> Passifs définis comme descendants avec des apports venant des formatrices.

associé à des sentiments de satisfaction/joie et de créativité a des effets plutôt positifs sur la mémorisation et les apprentissages (Wlodkowski, 2008)<sup>8</sup>. Les émotions positives telles que la joie, l'enthousiasme, l'émerveillement peuvent aider à mieux mémoriser les informations et à les retenir plus longtemps<sup>9</sup>. Il est donc important pour les formateurs de créer un environnement émotionnel positif et d'être sensibles aux émotions des participant·es, en encourageant l'expression des émotions positives et en les aidant à gérer les émotions négatives pour qu'elles ne nuisent pas à l'apprentissage.

Il convient également d'encourager l'acceptation du doute, une émotion au cœur de l'acte d'apprendre. Parmi les recherches en cours, le chercheur Olivier Houdé montre par exemple que le doute, l'anticipation des regrets et la curiosité constituent trois émotions d'inhibition, piliers de « l'intelligence humaine »<sup>10</sup>.

Les formatrices seront enfin vigilantes à l'ambiance, afin de ne pas mettre les participant·es en trop grande difficulté ou en situation de stress. Elles témoignent aussi de leur attention aux ressentis. Cette attention a un effet sur l'encodage des informations dans la mémoire. Par exemple, la mémoire perceptive s'appuie sur nos sens et fonctionne la plupart du temps à notre insu. Elle permet de retenir des images ou des bruits sans que l'on s'en rende compte. C'est elle qui permet à une personne de rentrer chez elle par habitude, grâce à des repères visuels. Cette mémoire permet de se souvenir des visages, des voix, des lieux. L'environnement de formation a donc impact sur son résultat.

*Une forme : trouver des outils pour favoriser l'encodage en mémoire*

Les formatrices peuvent alterner les temps d'animation et les modalités pédagogiques (déplacement dans l'espace, travaux en groupe, *energizers*, brise-glace, jeu de la ligne...). Elles diversifient les supports pour aborder une même thématique et faire expérimenter aux apprenant·es des techniques, parfois en adoptant une posture d'animation (ex. : jeu de la ligne, le crayon collaboratif, brainstorming, formation en animation de groupes...). Les formatrices utilisent l'espace de formation pour afficher les productions collectives (poster, blason, dessin collaboratif, silhouette, métaplan...). Cet affichage marque visuellement les étapes et sert de traces qui rendent compte du travail et des échanges. Celles-ci seront d'ailleurs prises en photos et intégrées aux envois de ressources post-formation aux participant·es.

- **La durée de la formation**

Pour que l'espace de formation, différent du cadre habituel du groupe, puisse s'incarner, les formatrices et les participant·es ont besoin de temps. Le fait de privilégier *a minima* un format d'une journée en présentiel fait l'unanimité dans les entretiens auprès des formatrices. Le choix du nombre de jours et des horaires est ensuite défini en fonction des objectifs pédagogiques et du groupe.

---

8 Neuropsychologie/neurobiologie : <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/memoire>

9 Cependant, les émotions négatives telles que la peur, l'anxiété, la frustration peuvent également jouer un rôle dans l'apprentissage car elles activent des mécanismes d'attention et de vigilance. Si elles sont trop intenses, elles perturbent cependant l'apprentissage et entraînent des blocages.

10 HOUDÉ Olivier, L'Intelligence humaine n'est pas un algorithme, Paris : Odile Jacob, avril 2019, 256 p. Par Jean-Pierre Bellier.

Le format relativement court et condensé des formations proposées au sein de Promotion Santé, de deux à quatre jours en moyenne, se justifie en grande partie par la préoccupation pour l'accessibilité au plus grand nombre de personnes. Pour beaucoup d'entre elles et des structures dont elles font partie, il est difficile de se libérer plus de quelques jours. Par ailleurs, quand les formations sont proposées à une structure ou à un territoire, le temps de la formation peut faire l'objet d'une négociation entre les formatrices et les partenaires, l'objectif des formatrices étant de trouver un équilibre entre le temps disponible des professionnel·les et le temps pédagogique nécessaire pour une formation.

Les formatrices évoquent l'intérêt pédagogique d'une journée ou d'une demi-journée réalisée en décalé (ex : trois jours de formation d'affilée et un jour réalisé plusieurs mois après) pour voir avec les participant·es les liens qu'elles ont pu faire, ou non, avec leurs pratiques professionnelles. Le format et le temps disponibles ont un impact sur les contenus, sur leur forme et sur les stratégies déployées pour susciter la motivation et l'engagement.

## 6. Susciter et maintenir la motivation

« Il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important du sujet dans ce travail, tout à la fois sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental. » Bourgeois, 2011. p. 236

La motivation est importante pour favoriser l'engagement dans la formation. Elle émane de l'interaction entre des facteurs individuels propres aux apprenant·es (buts personnels, sentiment d'efficacité personnel, image de soi, émotions, rapport aux savoirs...) et situationnels, propres à l'environnement d'apprentissage (format, pratiques pédagogiques du formateur, contexte institutionnel, climat du groupe, type d'interaction de coopération ou de compétition).

L'enchevêtrement de ces dimensions fait qu'aujourd'hui, plutôt que de motivation, on parle d'un système qui forme une « dynamique motivationnelle » composée « *de multiples variables en interactions étroites : des indicateurs d'engagement, des représentations motivationnelles, des facteurs internes et externes* ». Dans cette conception « *la modification d'une ou plusieurs de ces variables peut entraîner la modification de l'ensemble de la configuration motivationnelle* » (Bourgeois, 2011, p. 240).

La dynamique motivationnelle d'un individu peut donc évoluer au fil du temps ou selon les contextes, même s'il arrive en formation avec « *une configuration motivationnelle défavorable* ». Les formatrices peuvent jouer un rôle sur cette dynamique, comme nous avons pu le voir précédemment (cf. section 4. « Régulation du groupe »).

L'adulte a besoin de percevoir que la formation lui sera concrètement utile dans sa vie socioprofessionnelle ou personnelle (projets et buts personnels, vie quotidienne...) dans un futur proche ou lointain et qu'elle permette :

- **Que ses savoirs et compétences soient reconnus**

- **De se sentir appartenir à un groupe**
- **Que la formation ait du sens.** Eccles et Wigfield (1989) montrent que cette dimension repose sur quatre éléments : la valeur intrinsèque (j'apprécie cette formation parce que le sujet me passionne), l'utilité perçue, l'importance par rapport à l'image de la personne (suivre cette formation me renvoie une image positive de moi-même). Enfin, la formation est appréciée « *parce que, relativement à d'autres, elle est perçue comme présentant un rapport coûts/bénéfices plus favorable* » Bourgeois 2011, p. 241
- **De croire en ses chances de réussite dans la formation et les activités proposées**<sup>11</sup>
- **D'être acteur/actrice de la construction de ses savoirs** (autodétermination) et de mobiliser ses savoirs expérientiels (cf. section II. Pouvoir d'agir, pédagogie active)
- **De feedback/repositionnement** de ce qu'il est/sait et ce qu'il devient/apprend

Il se joue aussi une dynamique identitaire avec ses tensions dans le processus formatif : soit la formation permet de résoudre les tensions, soit elle les accentue.

Une étude de Frédéric Guay, publiée en 2021 dans la revue *Canadian Journal of School Psychology* (Guay, 2021), applique la théorie de l'autodétermination à l'éducation en examinant les différents types de régulation motivationnelle des apprenant-es, leurs besoins psychologiques et les comportements qui soutiennent leur autonomie. L'auteur soutient que les apprenant-es peuvent être motivé-es par différents types de régulation, telles que la régulation intégrée (motivée par les valeurs et les intérêts personnels), la régulation identifiée (motivée par les objectifs personnels) et la régulation externe (motivée par des facteurs externes telles que les récompenses ou les conséquences).

- **L'utilité de la formation**

Nous allons voir ci-dessous comment les formatrices s'y prennent pour amener les participant-es à saisir l'utilité de la formation, en lien avec leur pratique.

*Une forme : impliquer les partenaires*

Afin d'impliquer les partenaires, les formatrices peuvent :

- **Engager les partenaires dès la conception.** En amont de la formation, l'identification des besoins peut se faire avec des représentant-es (chef-fe d'équipe, membre d'équipes, coordinateur-trice, directeur-trice...) et/ou par le biais de bulletins d'inscription où figurent les attentes des participant-es.
- **Se reposer sur leur expertise.** En parallèle, la connaissance des publics destinataires de la formation et l'expérience des formatrices sur la thématique jouent un rôle important pour identifier de ce qu'il sera utile d'aborder pendant la formation.

---

<sup>11</sup> On peut rattacher cette dimension au sentiment d'efficacité personnelle bien décrit par Bandura (1997), qui lie l'utilité perçue de la formation, la confiance qu'a l'individu en ses chances de réussites (liée aux expériences antérieures de réussite ou d'échec dans une tâche similaire) à l'engagement dans la formation.

- **Favoriser les mises en situation et les expérimentations.** Les formatrices vont essayer de limiter au maximum les présentations statiques et privilégier une co-élaboration d'animations transférables dans leur travail. Par exemple, une formatrice a co-élaboré avec les participant·es en périscolaire un recueil de quelques techniques pour aborder les questions de nutrition et d'activité physique.
- **Aider à conscientiser.** Ce qui permet d'observer en quoi les informations ou les techniques travaillées pourront être utiles dans leurs pratiques.

- **La reconnaissance des savoirs et des compétences**

Pour s'engager dans le processus de formation, l'individu a besoin que ses savoirs et ses compétences soient reconnus, d'où l'importance de s'appuyer sur les savoirs expérientiels et de partir de ses connaissances et des représentations en amont et pendant la formation. Cette dimension joue également un rôle important dans le développement du pouvoir d'agir des participant·es.

*Une forme : valoriser les savoirs et les compétences reconnues*

En amont de la formation, les formatrices échangent avec des représentant·es des participant·es pour mieux connaître le contexte de mise en œuvre du projet et/ou de la formation.

Pendant la formation, les formatrices questionnent les participant·es sur leurs pratiques professionnelles. Elles vont aller chercher l'expérience des professionnel·les, leurs savoirs expérientiels... Comme cela a été évoqué plus haut, elles commencent souvent la formation par un travail sur les représentations sociales à l'aide de différentes techniques (brainstorming, 4 S, jeu de la ligne, un pas en avant, etc.). Cet exercice leur permet de faire ensuite référence aux dimensions mises en avant. Enfin, elles vont repérer et s'appuyer sur des personnes ressources et les inviter à s'exprimer. Il s'agira de personnes identifiées comme ayant des connaissances ou des compétences plus élevées sur un sujet ou une adoptant une posture de *leader* par exemple, qui les amènera plus facilement à donner leur avis sur un sujet.

En termes de posture, les formatrices évoquent l'importance de considérer que les participant·es ont une expertise de leur contexte de travail, de leur public, ou de leur thématique de travail.

*« Les participants sont encouragés à partager leur expertise (il y a un temps dédié à ça). C'est valorisant pour celui qui parle et qui est "reconnu" par des pairs. On souligne leur expertise et le fait qu'ils en savent plus que nous sur leur pratique et contexte professionnel. Il y a un enjeu pour les formateurs à s'appuyer sur des participants experts. Cela "simplifie" le travail et fait sens pédagogiquement. »*

A., Entretien

- **L'adaptation des formatrices pendant la formation**

Elle se traduit par une vigilance au groupe et à ses signaux (inattention, brouhaha après un apport) et vérification verbale auprès du groupe, l'adaptation du langage des formatrices (éviter l'excès de jargon ou le renvoi à des concepts spécifiques trop éloignés de la formation) et l'emploi d'illustrations (anecdotes, images...) pour clarifier et expliquer les concepts. Les formatrices vont

également puiser ces exemples dans les expériences partagées par les participant-es. Enfin, elles ajustent le contenu selon ce qu'elles perçoivent ou les retours des participant-es pendant la formation. Cela nécessite une bonne maîtrise du sujet et une solide expérience de la formation.

Elles sont vigilantes à ce que les apports transmis par les formatrices via des diaporamas, ou d'autres modalités relativement descendantes, puissent s'ancrer dans le réel. Le diaporama peut être plutôt utilisé pour résumer et garder une trace des points clés après une séquence d'animation, par exemple après un brainstorming, un abaque de Régnier, un temps de travail de groupe, etc. Elles proposent des supports, par exemple en remettant une pochette aux participant-es avec des documents clés (articles, bibliographie, fiches récapitulatives des outils ou techniques découvertes...).

La posture de formatrice en PES se traduit par une écoute active et des questionnements, des sollicitations.

- **Les feedback**

Les *feedback* permettent de faire prendre conscience aux participant-es de leurs acquis et de souligner le chemin parcouru pendant la formation, ce qui consolide ainsi la dynamique motivationnelle. Les *feedback* sont également essentiels au processus d'apprentissage puisqu'ils permettent d'indiquer le chemin restant à parcourir pour atteindre les objectifs pédagogiques fixés (Dehaene, 2012).

*Une forme : la conscientisation des savoirs*

Ce travail de conscientisation des savoirs peut se faire pendant le travail sur les représentations sociales, via des animations de type brainstorming, abaque, 4S, métaplan et avant les apports d'informations. Cela permet aux formatrices de souligner et de mettre en lien les compléments d'information avec ce que les personnes savent/ont déjà. Il peut également être proposé par certaines techniques d'expérimentation avec des observateurs-trices (ex. : jeu de rôles, animation d'une séquence par les participant-es...). Il arrive qu'il survienne lors des échanges de pratiques. Par exemple, via des interpellations des formatrices et/ou des autres membres du groupe (« Vous nous disiez tout à l'heure que... »). Ils sont souvent proposés à travers les évaluations avant/après (Ex. : arbre d'Ostende, fiche d'évaluation, blason : *ce que je sais/savais déjà, ce qui m'a surpris, ce que j'ai appris, avec quoi je repars...*). Les formatrices verbalisent également de manière positive de ce qui est amené/construit par les participant-es.

*Une forme : la conscientisation des émotions*

« Lors de la formation en éducation sexuelle, on partage des ressentis pendant les animations. Le formateur légitimise le sentiment. Ex : si on n'est pas à l'aise face au sujet ou un événement plutôt que d'agir tout de suite, on peut amener l'idée de différer la réponse et/ou de réorienter ailleurs (autres collègues, hiérarchie, professionnelle extérieure). » F., Entretien

La conscientisation des émotions/ressentis par rapport à des séquences/techniques vécues est aussi soulignée comme un élément important. Ce travail est souvent fait lors du débriefing après un temps d'animation (*Comment avez-vous vécu cette séquence ? Quels sont vos ressentis ?*). Cette conscientisation facilite une appropriation de la formation ainsi qu'une projection concrète vers l'avenir.

Accueillir les émotions et valider certains ressentis requière d'adopter une posture empathique, tout en gardant à l'esprit la dimension pédagogique du débriefing. A titre d'exemple, une formatrice répondra : « *Oui, par rapport à votre contexte professionnel ou vos missions ça peut être compliqué de mettre en place ce projet, votre frustration est normale. Comment vous adapteriez l'outil ? Est-ce qu'il s'utilise dans tous les contextes ?* » Les formatrices invitent le plus souvent les participant·es à se projeter dans leur milieu professionnel à partir de ce qui a été vu/vécu en formation.

## 7. Assurer une cohérence entre le dire et le faire

Comment une formatrice incarne-t-elle ce qu'elle prône en formation et le transmet ? Plusieurs formatrices évoquent le fait que c'est en s'identifiant à leurs manières d'être et de faire qu'elles transmettent ce qu'est la promotion de la santé et la posture de formateur ou formatrice en promotion de la santé.

*Une forme : susciter l'enthousiasme*

Les formatrices valorisent les éléments apportés par le groupe et communiquent leur enthousiasme par la posture. L'enthousiasme qu'elles montrent à être présentes et à parler des sujets qu'elles abordent en formation a un rôle pédagogique. Elles incarnent des exemples/témoins de ce que leur a apporté l'approche de la promotion de la santé, ou de la santé/environnement, de la prévention....

« *Afficher notre engagement envers notre sujet est l'élément exaltant qui rend l'enseignement enthousiaste. D'une certaine manière, nous sommes comme des pom-pom girls. Nous soutenons ce en quoi nous croyons. S'autoriser à éprouver des sentiments pour ce que nous enseignons est la clé du succès.* »

*Wlodkowski 2008, p.73*

Un enthousiasme contagieux peut s'exprimer dans le partage d'expérience des formatrices ou dans les variations de voix et la gestuelle (mouvement de bras, déplacement dans l'espace), ou dans l'énergie qu'elles renvoient au groupe.

« *Pour moi il y a un enjeu à incarner/défendre la promotion de la santé. D'avoir un positionnement sur l'approche que l'on défend. (Ex.: promotion de la santé sexuelle et non pas une approche par les risques). Je fais attention à mon langage non verbal (le plaisir d'être là en formation peut être senti).* » F., Entretien

Ce travail de transmission et de cohérence entre le dire et le faire passe aussi par les actions des formatrices. Si on prend le sujet de la Santé Environnement, les formatrices vont essayer d'être vigilantes à propos de leurs choix. Ex. : recours à un traiteur local, bio avec peu de produits

animaux, recours à de la vaisselle à laver ou sans plastiques... Pour les formatrices, on doit retrouver autant que possible les valeurs et principes défendus dans la mise en œuvre (lieu, matériel), dans la pédagogie choisie (participative, peu descendante, qui favorise la co-construction et la collaboration...). De même, les formatrices identifient qu'il y a une attente dans ce sens chez les publics formés. Cela contribue à garantir le bien-être des participant-es et supprime les perturbations pour la formatrice qui devra gérer les aléas supplémentaires.

L'enthousiasme peut s'entretenir par :

- Les expériences au contact des pairs formatrices. Par exemple, le travail en binôme est cité de nouveau dans les entretiens car, outre ses aspects qualitatifs (disponibilité pour les participant-es, facilitation de la gestion...), il a une fonction d'apprentissage et un rôle dans la construction de son identité de formatrice.
- Les expériences « en faisant », qui amènent un changement de pratiques au fur et à mesure du temps (ex. : « *On faisait comme ça, mais j'ai vu que c'était mieux comme ça* »).
- Les expériences au contact des publics qui nourrissent la pratique et nourrissent la formation, ou bien des éléments qui vont faire évoluer les formatrices, comme le contact avec les expertises de pratique des participant-es, partagé en formation ou lors de rencontres.
- La formation continue qui suscite également de la nouveauté pour les formatrices.

### III. LE DEVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR

---

*« Toute discussion sur l'empowerment part du constat que certaines collectivités et certaines personnes ne possèdent pas, ou ont la perception de ne pas posséder, le pouvoir sur les ressources dont elles ont besoin pour assurer leur bien-être. Toute approche axée sur l'empowerment est fondée sur la croyance que les personnes, tant individuellement que collectivement, ont ou peuvent acquérir les capacités pour effectuer les transformations nécessaires pour assurer leur accès à ces ressources, voire même les contrôler »*  
William Ninacs (1995)

En Promotion de la Santé (PDS), la notion de développement du pouvoir d'agir est centrale et irrigue l'ensemble des pratiques y compris les activités de formation. Elle va se questionner à la fois pour les participant-es, les formatrices, l'organisation mais aussi du point de vue des valeurs que le développement du pouvoir d'agir suppose.

#### 1. Comprendre la notion du pouvoir d'agir

Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment* en anglais) est un processus qui vise à renforcer la capacité des individus et des communautés à prendre en charge leur propre

développement et à agir de manière autonome pour améliorer leurs conditions de vie. Selon Yann Le Bossé, c'est « *un processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir sur ce qui est important pour elles-mêmes, leurs proches ou le collectif auxquels elles s'identifient.* » (Le Bossé, 2012).

Ce processus implique un ensemble de compétences, de ressources, de connaissances et de relations qui permettent aux individus et aux communautés de mieux :

- Identifier leurs besoins, leurs intérêts et leurs aspirations
- Prendre des décisions et mettre en place des actions pour atteindre ces objectifs
- Accéder aux ressources nécessaires pour réaliser ces actions
- Collaborer avec d'autres pour renforcer leur impact

Le renforcement du pouvoir d'agir est souvent associé à des initiatives de développement communautaire, de justice sociale, de promotion de la santé, d'éducation et de lutte contre les inégalités. Il s'agit de développer chez les individus les outils et les ressources nécessaires pour prendre des décisions éclairées et agir de manière autonome et responsable.

En promotion de la santé (Fiche repère, 2020), il permet d'accéder à la possibilité concrète d'agir et de faire quelque chose qui permet de s'élever de l'impuissance. Il est possible d'identifier trois dimensions du pouvoir d'agir :

1. au niveau psychologique, il s'agit de renforcer les compétences individuelles
2. au niveau communautaire, il s'agit de développer les capacités des communautés à se rejoindre autour de valeurs partagées
3. au niveau organisationnel, il s'agit de favoriser les liens entre les différents acteurs et de mettre en place des solutions adaptées aux problèmes qui les réunissent

La promotion de la santé cherche à déployer des stratégies visant à conférer aux individus les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé à partir de choix éclairés. Les formatrices essaient donc de transmettre ce principe et de l'incarner dans leurs pratiques pédagogiques.

En pratique, le développement du pouvoir d'agir s'articule autour de la prise de conscience des problèmes qui concernent les individus, les groupes, la société... et l'identification des solutions pour y remédier.

- **La prise de conscience des problèmes**

William Ninacs (1995), à travers ses travaux sur le pouvoir d'agir, a identifié des composants du processus général d'*empowerment*, parmi lesquels on trouve **la conscientisation critique**.

La conscientisation des problèmes est un concept souvent associé à la théorie de la libération de Paulo Freire (Freire, 1974), qui soutient que la prise de conscience est un élément essentiel pour libérer les individus et les communautés de l'oppression. Selon Paulo Freire, la conscientisation doit être un processus participatif, dans lequel les individus travaillent

ensemble pour comprendre les problèmes auxquels ils sont confrontés et développer des stratégies pour y faire face.

Pour permettre l'émergence et la construction d'une conscientisation critique, William Ninacs évoque la nécessité « *d'une pédagogie qui repose sur le questionnement, voire la remise en question, et qui encourage les individus à trouver leurs propres réponses et solutions.* » (Ninacs, 1995, p.78).

Il distingue trois dimensions de cette conscientisation des problèmes :

1. **La conscience collective** (*je ne suis pas seule à avoir le problème*)
2. **La conscience sociale** (*les problèmes individuels ou collectifs sont influencés par la façon dont la société est organisée*)
3. **La conscience politique** (*les solutions passent par un changement social, une action politique*)

La conscientisation implique la prise de conscience des problèmes par un groupe de personnes qui travaillent ensemble pour trouver des solutions. Cela peut impliquer des discussions de groupe, des actions collectives, des campagnes de sensibilisation ou des programmes de formation pour renforcer la conscience critique des membres du groupe. Plus largement, cette conscientisation peut permettre une prise de conscience des inégalités, des injustices et des préjudices systémiques qui existent dans la société. Elle se fait par différents biais comme l'expérience directe, la recherche, la lecture, la discussion et les interactions.

Dans la conception et l'animation d'une formation, les formatrices mettent en place un cadre et des séquences d'animation qui visent à favoriser cette conscience collective autour d'un ou de plusieurs problèmes rencontrés par les professionnel·les. Les entretiens révèlent qu'elles mobilisent pour ce faire les concepts de déterminants de la santé et d'inégalités sociales de santé et choisissent des activités pédagogiques sur la question des environnements dans lesquels évoluent les individus.

Il est important de noter qu'au sein de Promotion Santé, la durée des formations étant relativement courte, la conscience sociale et la conscience politique ne sont pas amenées de manière aussi approfondie que dans d'autres formations présentées dans la littérature.

Cependant, la formation étant souvent la première étape d'un projet, les formatrices abordent ces deux dimensions dans la suite de l'accompagnement et des actions menées avec les participant·es après la formation.

*Une forme : identifier la problématique du groupe*

*« Travailler sur les CPS, en soi, est bénéfique pour la dynamique de groupe, pour encourager une prise de conscience sur les émotions et sur les capacités des personnes à coopérer. On les place volontairement dans des situations de résolution de problèmes. Ils vivent la*

*résolution de problème et ensuite, on prend du recul sur la façon dont ça a été vécu individuellement et par le groupe. »*

N., Entretien

Les formatrices partent de l'expertise des individus sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leur contexte professionnel. Leur rôle consiste à faciliter l'identification et la formulation de ces problèmes. Elles peuvent le faire avant la formation, en analysant finement la demande et les attentes du groupe, ou interpeler directement le groupe autour d'un concept pendant la formation. Le travail de déconstruction des représentations évoqué précédemment permet également d'échanger sur les causes des problèmes et sert souvent de base pour parler des déterminants de la santé<sup>12</sup>. Enfin, elles peuvent mettre en place une activité spécifique qui a pour visée pédagogique de permettre l'identification et la définition d'une ou des problématique(s) concrète(s) rencontrée(s) dans le champ professionnel. Elles font dans ce cas attention au cadre :

- La problématique choisie est concrète et il est possible d'agir dessus<sup>13</sup>. Elle est définie dans le temps et dans l'espace.
- Les groupes sont invités à identifier leurs ressources par rapport à la problématique (ce qu'ils font déjà, ce sur quoi s'appuyer dans leur organisation, dans leur équipe, individuellement...) et leurs difficultés de type freins et questionnements.
- Un accompagnement pendant ou après la formation affine et redéfinit de manière plus précise la problématique : Quoi ? Qui ? Où ? Dans quel contexte ? Quelle influence de l'organisation du travail sur les professionnelles et les publics ? Quelles influences des contextes socio-économiques, culturels, familiaux, territoriaux ?

- **L'identification de solutions**

*« Je trouve qu'il faut partir du principe que les participants savent des choses sur le sujet avant que le formateur arrive et qu'ils peuvent nous apprendre des choses. »*

L., Entretien

Une fois que les individus ont pris conscience des problèmes, ils commencent à chercher des solutions et à agir pour les résoudre. Ces solutions sont élaborées par les participant-es et sont concrètes (avec qui, sur quoi, comment, selon quelles modalités, quels moyens, quel mandat...). Ce travail peut être fait de manière plus ou moins approfondie selon les objectifs et la durée de la formation. Dans le cas où la formation est intégrée à un projet, les réflexions amorcées peuvent être poursuivies et aller jusqu'à la réalisation effective d'actions.

---

<sup>12</sup> Les représentations sociales sont construites dans un cadre socio-culturel précis.

<sup>13</sup> Si elles connaissent bien le contexte professionnel des participantes, les formatrices peuvent aussi proposer des problématiques.

## 2. Le pouvoir d’agir des participant·es

Les pratiques en formation en promotion de la santé s’appuient sur un ensemble de principes qui s’incarnent dans les intentions que portent les formatrices quand elles conçoivent et animent une formation : le renforcement de l’autonomie, la valorisation des savoirs, les *feedback* et les temps de conscientisation.

Une formation contribue à renforcer le pouvoir d’agir si elle offre des opportunités répétées de participation et de collaboration active entre les apprenant·es et encourage l’expression de chacun·e. William Ninacs indique ainsi que le développement du pouvoir d’agir doit permettre « *une progression sur le plan psychologique qui débute par l’autoreconnaissance de la légitimité de son identité propre et ensuite de sa propre compétence, ce qui ouvre la porte à la reconnaissance de cette même compétence par les autres* » (Ninacs, 1995).

- Renforcer l’autonomie

Les apprenant·es sont plus motivé·es lorsqu’ils et elles ont la possibilité de prendre des décisions concernant leur apprentissage. Les formatrices encouragent pour ce faire leur autonomie en les laissant choisir leurs propres objectifs d’apprentissage, en les mettant à contribution dans la construction de leurs savoirs et en leur offrant des possibilités de *feedback* et de réflexion sur leur processus d’apprentissage.

*Une forme : travailler sur sa posture en tant que formateur·trice*

« *Souvent, ce sont les professionnelles elles-mêmes qui veulent évoluer. Nous, on a juste un rôle pour faciliter le partage de connaissances ou aider à la mise à jour de ces connaissances.* »

F., Entretien

Dans l’ouvrage *Self-directed learning : A guide for learners and teachers*, et dans le sens de la plupart des recherches actuelles en andragogie, Malcolm Knowles insiste sur le fait que le rôle des formateurs·trices doit être celui de facilitateurs·trices plutôt que d’instructeurs·trices (Knowles, 1975). Il les encourage à adopter une approche collaborative et à accompagner les apprenant·es à identifier leurs besoins et leurs objectifs d’apprentissage. Knowles suggère également qu’ils et elles doivent être prêt·es à apprendre et à s’adapter aux besoins et aux styles d’apprentissages individuels dans le groupe.

*Une forme : activer les leviers de la motivation*

L’étude de Frédéric Guay, publiée en 2022 dans la revue *Canadian Journal of School Psychology*, applique la théorie de l’autodétermination à l’éducation en examinant les types de régulation motivationnelle des apprenant·es, leurs besoins psychologiques et les comportements qui soutiennent leur autonomie. Cette étude souligne l’importance des comportements qui

soutiennent l'autonomie, tels que la reconnaissance de leurs choix et de leurs compétences, l'encouragement de leur créativité et de leur curiosité, ainsi que l'établissement de relations positives et de soutien avec les formateurs·trices et dans le groupe.

#### *Une forme : la gestion de groupe participative*

En entretien, les formatrices évoquent des techniques de gestion de groupe qui laissent de la place aux participant·es et permettent de faire émerger des formes modestes d'auto-organisation :

- **La prise en compte des attentes.** Les formatrices adaptent la formation à l'expression des attentes et des besoins exprimés en amont. Les contenus de la formation intègrent ces éléments.
- **La gestion autonome des activités.** Pendant les travaux de groupe<sup>14</sup>, certaines formatrices laissent les participant·es s'auto-organiser dans la réalisation et la forme que prendront les productions collectives. Il est également courant de les laisser choisir la répartition des rôles : rapporteur ou rapporteuse, gardien·ne du temps... Les formatrices mettent également à disposition du matériel et laissent les participant·es s'organiser dans l'espace librement.
- **Une certaine flexibilité dans le déroulé.** Les formatrices évoquent la nécessité de s'adapter à ce qu'elles perçoivent des participant·es et d'accueillir ce qui s'exprime. Cela se traduit par des séquences qui n'auront pas lieu, ou sous une forme différente, et par une adaptation constante du déroulé.

À titre d'exemple, si le groupe exprime un besoin autour d'une dimension de la formation non envisagée dans le déroulé, les formatrices pourront passer plus de temps sur l'approfondissement de cette dimension ou changer d'animation.

- **La facilitation d'une communauté de pratiques.** Les formatrices proposent de mettre à disposition les contacts du groupe pour permettre aux professionnelles de poursuivre leurs échanges en dehors de la formation. L'objectif est de nourrir l'organisation autonome des professionnel·les une fois la formation terminée, mais aussi la dynamique partenariale si la formation a lieu sur un territoire donné.
- **Proposer des auto-évaluations** afin que que les participant·es puissent conscientiser leurs apprentissages, tel qu'une activité proposant les dimensions « *Je savais* », « *J'ai appris* », « *Je repars avec* » ou l'activité l'arbre d'Ostende.
- **Une observation des activités animées par les participant·es.** Si des temps animés par les participant·es sont prévus, les formatrices prennent des notes et font des retours, qui commencent par une prise de recul et une méta-analyse des participant·es sur leur animation. Elles demandent par exemple : « *Comment avez-vous vécu cette animation ?* ». Le feedback amène également des questions autour de la réutilisation de la technique.

---

<sup>14</sup> Le format de travail en groupe est un des éléments qui favorise l'auto-organisation et l'autonomie.

- **Un processus d'amélioration continue.** Les formatrices prévoient des méthodes d'évaluation intégrant les suggestions du groupe : questionnaires, évaluation en cercle, technique sur Paperboard, évaluation sur une feuille individuelle... À titre d'exemple, plusieurs formatrices proposent aux participant-es de dessiner leur main, et d'attribuer à chaque doigt un élément de bilan (*ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé, ce avec quoi je repars, ce qui m'a manqué, ce que je vais réutiliser*).
- **Le suivi des actions.** Lorsque la formation comprend plusieurs modules distancés dans le temps, les formatrices proposent aux participant-es de s'appuyer sur les actions menées entre les sessions de formations.
- **Accompagner les actions menées après la formation.** Les formatrices accompagnent les acteurs et les actrices de la formation sur le territoire.

- **Accompagner l'appropriation des savoirs**

*« En tant que formatrice, on doit être convaincue de la capacité d'apprentissage de l'être humain. »*

L., Entretien

Une formation d'adultes est directement pertinente dans le contexte professionnel des participant-es et inclut des exemples concrets et transposables. Cela favorise le pouvoir d'agir de chaque personne, qui se sent plus confiante dans sa capacité à appliquer ce qu'elle a découvert.

*Une forme : proposer des outils transposables*

*« C'est utile et intéressant pendant le bilan de conscientiser l'évolution, de verbaliser ce qu'ils veulent transmettre/garder/amplifier, etc., dans leurs pratiques. »*

A., Entretien

L'objectif des formatrices en promotion de la santé est toujours de « *mettre en capacité de* ». Elles peuvent par exemple proposer d'utiliser un outil en situation fictive avec des pair-es, dans un climat de confiance.

En nommant et en explicitant les animations proposées, par exemple en transmettant la fiche pédagogique d'une activité après sa réalisation, les formatrices aident les participant-es à se souvenir des outils et des techniques découvertes pour les réutiliser en autonomie par la suite. Certaines formatrices proposent d'envoyer le déroulé pédagogique ou prévoient un outil pour que les participant-es notent au fur et à mesure de la journée les outils et les techniques expérimentées.

Les temps de conscientisation en fin d'activité servent également à intégrer l'animation en observant les émotions ressenties, les stratégies mises en œuvre, les avantages et inconvénients et la réutilisation potentielle de l'activité.

- Prendre conscience de ce qui se fait déjà

La conscientisation et la valorisation de ce qui se fait déjà rejoint plus globalement l'importance de la reconnaissance des compétences et des expériences comme méthode de renforcement du pouvoir d'agir.

Les éléments de cette partie rejoignent aussi l'idée du partage du pouvoir décisionnel (voir 6. Symétrisation / asymétrisation). Certaines dimensions ont déjà été évoquées dans les parties précédentes. On retrouve ici l'importance de reconnaître que les apprenants adultes ont souvent une expérience et une expertise significatives dans leur domaine d'étude ou de travail. Ce qui peut aider à motiver les participant·es en leur montrant que leur expertise est valorisée et en leur donnant un sentiment de contrôle sur leur propre apprentissage. Encourager les partages et valoriser ce que font déjà les participant·es peut favoriser un environnement d'apprentissage collaboratif qui conduit à des apprentissages plus significatifs.

*Une forme : valoriser l'expertise*

*« Les participants sont encouragés à partager leur expertise, ils ont du temps dédié à ça. C'est valorisant pour celui qui parle et est reconnu par des pairs. La formatrice a un enjeu à s'appuyer sur participantes expertes de leur pratique, ce qui simplifie le travail et fait sens pédagogiquement. »*

A., Entretien

*« On est là pour accompagner des professionnelles expertes de leur domaine. »*

L., Entretien

Les formatrices adoptent une approche inductive en partant du savoir du groupe et en allant chercher l'expertise des participant·es. Elles valorisent leurs pratiques professionnelles, et les articulent avec la formation.

En termes de posture et de rôle, les formatrices évoquent quelques principes qu'elles ont en tête quand elles conçoivent et animent une formation, tels que la vigilance à « ne pas faire à la place de », la conscience que la formation n'est pas suffisante en soi et la nécessité de prévoir la suite, d'avoir des connaissances sur les contextes des groupes (contexte socioprofessionnel, métiers et préoccupations qui les animent, contexte des structures d'où viennent les participant·es...).

Pendant la formation, ce travail peut s'effectuer pendant des activités de groupe via des blasons ou des silhouettes (définition de la problématique, ce qu'elles font déjà, ressources, freins, pistes...), par des jeux de rôles, par la mise à disposition de ressources (partage d'expériences ou ressources pédagogiques apportées par le groupe) par les participant·es et non uniquement par la formatrice, ou par une étude de cas mobilisant le groupe.

- Clarifier le champ d'action individuel et collectif

En clarifiant leur rôle, leurs responsabilités, leurs compétences et les limites de chacun-e au sein de leur équipe de travail, les professionnel·les peuvent comprendre comment mieux contribuer au travail d'équipe au sein de leur structure sur la thématique de la formation, ainsi qu'aux partenariats et au travail en réseau sur un territoire. En outre, en clarifiant leur rôle, ils et elles peuvent contribuer à améliorer la qualité des relations et de l'accueil des publics. Il s'agit également d'une façon de favoriser des pratiques réflexives sur son travail.

Cela contribue également à inscrire leur travail dans une vision plus large et de mieux saisir les enjeux et les défis du système de santé ou de l'organisation dans laquelle ils et elles travaillent. Il s'agit de faire passer les participant-es d'individus à un collectif de pairs. A titre d'exemple, dans une formation sur la nutrition, on peut sortir des enjeux individuels et se demander : Quelles sont nos missions ? Quel est notre rôle ? Comment travaille-t-on ?

*Une forme : partir de cas concrets*

*« Quand on travaille sur des interventions concrètes en formation, ça permet l'amélioration de ces interventions avec le regard/soutien des autres membres de la formation. »*

E., Entretien

Cette approche est davantage possible à partir des cas apportés par les participant-es et de projets concrets de mise en œuvre de projets après la formation.

Les formatrices proposent des séquences dans lesquelles les participant-es sont amenés à discuter ensemble de leur travail et de leurs missions, telle que la réalisation de silhouettes ou des discussions sur leur contexte de travail. Elles interrogent les participant-es sur leur travail et leurs difficultés. Elles les invitent à réorienter leur public si les demandes de celui-ci ne correspondent pas à leurs compétences, ni à leurs missions. Pour faciliter ce travail, les formatrices vont, soit mettre en place une formation avec plusieurs profils locaux (psychologues, travailleurs sociaux, professionnel·les du médical...), soit prévoir des temps sur l'identification de ressources locales.

- **L'apport d'exemples**

En montrant des exemples de pairs qui ont réussi dans des situations similaires, les participant-es comprennent mieux comment mettre en pratique les concepts abordés en formation. Cela peut également les motiver et les inspirer, car ils et elles voient que d'autres ont traversé des situations similaires, ce qui leur donne des idées et des pistes d'actions concrètes. Cela peut valoriser la personne qui partage son expérience. En partageant ses réussites et ses échecs, elle montre aux participant-es que chacun-e a la capacité de réussir, et que chaque expérience est précieuse.

*Une forme : partager sa propre expérience*

Les formatrices peuvent partager leur propre expérience. Dans une formation sur les compétences psychosociales par exemple, certaines n'hésitent pas à partager leurs émotions en début de formation.

*« A chaque fois qu'un formateur peut contribuer à ce qu'un apprenant atteigne ses buts, surtout si c'est fait d'une manière empathique, l'apprenant peut s'identifier au formateur. L'apprenant peut adopter certaines attitudes et comportements du formateur et, d'une certaine manière, agir comme le formateur »*  
Wlodkowski, 2008

- **Célébrer le chemin parcouru**

Célébrer le chemin parcouru dans une formation consiste à aider les participant-es à prendre conscience de leur progression et des savoirs acquis au cours de la formation. Cette approche met en évidence les points de vue et les expériences, favorise la compréhension et la reconnaissance des consensus et des dissensus au sein du groupe. Cela peut contribuer à renforcer la dynamique de groupe et à favoriser un dialogue constructif entre les participant-es.

La célébration a aussi pour objectif de marquer des étapes de la formation en reconnaissant les efforts et les progrès réalisés par les participant-es. Elle peut inclure des moments de partage, de réflexion et de reconnaissance, ainsi que la célébration des réussites individuelles et collectives. Elle permet également de renforcer le sentiment de communauté et d'appartenance entre les participant-es et avec les formatrices. En neuropsychologie, les célébrations ont un rôle dans le renforcement positif (associer des émotions positives aux apprentissages). Elle peut donc permettre de se souvenir des moments forts de la formation.

*Une forme : rendre visible*

*« Les productions permettent la mise en forme des connaissances, de garder des traces dans le temps des productions communes et partagées dans le groupe (souvent avant un apport théorique). Ça permet de faire une synthèse des échanges et facilite la restitution et la mise en lien avec les autres groupes. Être amené à produire quelque chose c'est aussi une attente des participant-es sur la formation. Ces temps de productions obligent à faire des choix et à se mettre d'accord collectivement. »*

N., Entretien

L'une des formes de la célébration peut consister à rendre les avancées visibles, par exemple en réalisant des productions et en les affichant : blason, affiches, poster, slogan, collages... ou en s'appuyant sur les productions des participant-es pour résumer la séquence. L'évaluation peut se faire à voix haute, collectivement, en cercle, à travers des jeux « pépite-caillou-besace » ou « j'ai aimé, il me manque, j'aimerais pour la suite » ...

- **La légitimité à agir en promotion de la santé**

La formation vise aussi à renforcer le sentiment de légitimité à agir en promotion de la santé. En prenant conscience de leur rôle et de leur champ d'action, le groupe se concentre sur les éléments sur lesquels il peut agir et développer des projets de promotion de la santé pertinents pour son public, ce qui son sentiment d'efficacité personnelle.

*Une forme : renforcer le sentiment d'auto-efficacité personnelle*

La littérature se penche depuis longtemps sur ce concept, défini comme étant « le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit en faire dans des situations variées. » (Lecomte, 2004)

Il comprend plusieurs aspects importants à connaître avant d'animer une action de formation :

- **Le sentiment de maîtrise personnelle**, en faisant l'expérience active des tâches à effectuer
- **L'apprentissage social**, en faisant l'expérience vicariante – ou expérience indirecte – des tâches à effectuer à partir de l'observation d'autrui dont on juge les compétences ou les capacités semblables aux siennes
- **La persuasion verbale**, avec des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, peut amener les participants vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait
- **Les états physiologiques et émotionnels**, lorsqu'une personne associe un état émotionnel aversif tel que l'anxiété à une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement et ainsi conduire à l'échec. Les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état aversif.

*Une forme : penser des activités en lien avec la promotion de la santé*

*« Il convient d'amener les personnes à la promotion de la santé, on n'est pas là pour dire aux gens quoi faire, mais pour leur donner les moyens et/ou les aptitudes de parler de leur santé. »*

L., Entretien

En entretien, les formatrices évoquent des activités qui intègrent la promotion de la santé, et renforcent ainsi le sentiment de légitimité à agir des groupes :

- **Se situer en fonction du groupe dans les déterminants de la santé** : identifier les éléments qui sont à la portée des participant-es et ceux qui ne le sont pas pour diminuer le sentiment d'impuissance. Ce travail à partir des séquences sur les représentations sociales et la présentation des déterminants en santé peut être mis en lien avec des cas concrets.
- **Conscientiser et valoriser les pratiques des professionnel·les** qui ont déjà un effet sur un/des déterminants de la santé.

- **Encourager à partager un objectif commun** à l'échelle d'une structure ou d'un permet d'envisager le partenariat comme le levier d'une approche écologique avec des interventions complexes et territorialisées. Dans ce cadre, il est important de bien redéfinir le champ d'action et le rôle de chaque personne (voir parties I.2 et II.3).
- **Amener les participant-es à identifier d'où elle parle** (voir II.5 plus loin).
- **S'appuyer sur des ressources concrètes en promotion de la santé.** Les formatrices s'appuient aussi sur les ressources que les personnes pourront mobiliser dans leurs pratiques, pendant et après la formation, à la fois de structures potentielles sur les territoires, de bibliographies, voire d'interventions directes. Une formatrice donne ainsi l'exemple de la médecin en charge du dossier CPS d'une ville qui est venue pendant la formation rappeler aux agent.es qu'elle était une personne ressources en cas de besoin.

### 3. Le pouvoir d'agir du groupe

Le pouvoir d'agir renvoie à la capacité d'un groupe à agir sur son environnement et à influencer les décisions qui le concernent. Cette capacité est renforcée par des processus de participation, de concertation et de mobilisation qui permettent à ses membres de se rassembler autour d'une vision commune et d'agir de manière concertée pour atteindre des objectifs communs. Dans le cadre d'une formation d'adultes, les participant-es sont encouragé-es à développer leurs compétences individuelles, tout en étant sensibilisé-es à l'importance de renforcer leur pouvoir d'agir au niveau collectif.

*Une forme : coupler un travail sur les représentations et une conscientisation*

*« Le débriefing après les mises en situation où on demande comment elles l'ont vécu, c'est pertinent, surtout quand il y a de l'expérimentation réelle. Ça permet de rassurer, des fois, elles perçoivent des choses qu'elles grossissent, plus propre à leur perception envers elles-mêmes que ce qui est renvoyé par le groupe. Par exemple, on entend « J'étais très mal à l'aise », et le groupe peut renvoyer « On ne l'a pas du tout senti ». Cela permet d'aider les personnes à comprendre pourquoi elles l'ont vécu comme ça et de questionner avec elles comment le gérer pour la prochaine fois. »*

L., Entretien

Les entretiens mettent en évidence que deux approches développent particulièrement cette capacité :

- **Un travail autour des représentations** : se rendre compte que nous n'avons pas tous et toutes les mêmes représentations permet de s'ouvrir aux changements et à l'altérité. La formation peut « jouer avec l'ajustement de ces altérités » (négociation, coopération, co-construction...).

- **Un temps de conscientisation (*debriefing*) et de partage d'expérience** : ces échanges contribuent à constituer un collectif de pairs et permettent de rendre compte des similitudes et des différences entre chacun·e, ce qui développe une conscience collective des problèmes.

#### 4. Le pouvoir d'agir des formatrices

Les entretiens révèlent que les formatrices interrogées voient leur pouvoir d'agir renforcé à travers plusieurs leviers qu'elles identifient clairement :

1. La formation continue : Les formatrices qui ont accès à des formations continues ont tendance à développer leur pouvoir d'agir en acquérant de nouvelles compétences, en renforçant leur confiance dans leurs capacités et en découvrant de nouvelles pratiques pédagogiques.

*« On est en veille constante de ce qui se fait de nouveau dans le domaine. Notre principe : l'autoformation constante. Nous on se nourrit aussi. Avant de préparer une formation, on va nous même suivre des formations. Si le sujet est épineux, on peut faire venir expert. »*

*C., Entretien*

2. La participation à des communautés d'apprentissage : Les formatrices qui participent à des communautés professionnelles ont souvent l'occasion de partager leurs expériences et leurs pratiques, de recevoir des feedbacks constructifs, et de se sentir soutenues dans leur développement professionnel.
3. L'autonomie professionnelle : Les formatrices qui ont une certaine autonomie professionnelle, notamment en termes de choix de méthodes pédagogiques, de contenus d'enseignement, ou d'organisation du travail, ont tendance à se sentir plus confiantes et plus efficaces dans leur travail.
4. Le soutien institutionnel : Les formatrices qui bénéficient d'un soutien institutionnel, notamment en termes de ressources, de temps, de reconnaissance et de rémunération, ont tendance à se sentir plus motivées et plus engagées dans leur travail.
5. La réflexivité : Les formatrices qui prennent le temps de réfléchir sur leur pratique ont tendance à développer leur pouvoir d'agir en devenant plus conscientes de leurs forces et de leurs faiblesses, et en cherchant à améliorer leurs pratiques.

Les structures et les contextes dans lesquels évoluent les formatrices ont donc un impact sur leur motivation et leur pouvoir d'agir. A titre d'exemple, l'autonomie sans soutien des pairs, de l'institution et sans un cadre de travail qui sécurise les formatrices, n'est pas forcément bien vécue.

### *Une forme : participer à une communauté d'apprentissage*

Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage ? La référence à l'apprentissage au sein d'une communauté suppose des conditions particulières pour être distinguée de nombreuses façons d'apprendre ensemble. Selon Bielaczyc et Collins (1999), huit dimensions doivent être présentes :

- Un but commun de la communauté
- Des activités d'apprentissage partagées, significatives et visibles
- Un rôle d'enseignant concepteur et animateur d'un espace d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et collectifs et de leur propre évaluation
- Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource
- Les ressources : les membres eux-mêmes et la collectivité
- Un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres
- Le consensus autour du savoir par approfondissement des idées
- La production par les apprenants de leurs propres objets et idées

Ainsi, il ne suffit pas de mettre des moyens à la disposition de groupes pour qu'ils se transforment en communautés ; il est nécessaire de participer au récit commun où chacun développe un sentiment d'appartenance, fait de confiance réciproque, et d'inclusion de sa subjectivité.» ([Cristol, 2016](#))

### *Une forme : bien se positionner par rapport au groupe*

#### 1. Bien se préparer et adapter sa formation au groupe

*« Avant de préparer une formation, on va nous même suivre des formations. Si le sujet est épineux, on peut faire venir un expert, et/ou s'appuyer sur une super chargée de documentation qui nous fait des bibliographies (articles presse, vidéos, sites...). »*

F., Entretien

- **Connaître la liste des participant-es et leur profil, ainsi que leurs attentes en amont de la formation.** Cela peut se faire via les questionnaires d'inscription ou avec des partenaires qui connaissent les participant-es (personnes référentes, partenaires de territoire...).
- **Maîtriser les modalités de préparation** : temps suffisant, temps de concertation avec le commanditaire et les intervenant.es, temps d'interconnaissance avec le binôme de formation...
- **Bien maîtriser le contenu de la formation et avoir à disposition une « besace des expériences »** (une palette d'outils, de techniques et de connaissances) à sa disposition

- **Se réappropriier la formation** : adapter son support théorique et s'appuyer sur ce que l'on sait, choisir des animations avec lesquelles on est à l'aise...
- **S'appuyer sur ce qui est amené par les participant-es et déléguer du pouvoir** : Les formatrices apprennent des participant-es autant qu'ils et elles apprennent d'elles, pour plusieurs raisons qu'elles soulignent :
  - Les participant-es apportent leur expérience et leurs connaissances.
  - Les participant-es poussent à la réflexivité en posant des questions qui amèneront les formatrices à penser les choses différemment ou à approfondir un sujet ou à explorer de nouvelles idées. Les participant-es peuvent venir de différents horizons et avoir des perspectives différentes sur les sujets abordés.
  - Les participant-es apportent des retours d'informations utiles pour améliorer la formation.

## 2. Délimiter son champ de responsabilités

La formatrice n'est pas responsable de tout. Elle est garant du cadre, des contenus théoriques, mais pas seule garant de la dynamique de groupe. Parfois, cela ne fonctionne pas.

## 3. Identifier ses points forts et ses besoins de soutien

Cela suppose une capacité à déléguer (expert, collègue, partenaire...), des retours de la part des pairs, du public, des temps de *debriefing* et de bilan, une analyse de sa pratique.

## 4. Conscientiser ses leviers et ses freins en tant que formatrice

Les formatrices célèbrent ce qui a marché et conscientisent le changement ensemble. Elles observent également ce qui n'a pas fonctionné et ce qu'elles ont aimé, ce qui leur donne envie de poursuivre, ce qui nourrit leur pratique. Une formatrice intègre de nouvelles pratiques et connaissances en permanence.

## 5. Le pouvoir d'agir organisationnel

Le pouvoir d'agir organisationnel fait référence à la capacité d'un groupe d'individus à influencer les décisions et les actions de son organisation. Le pouvoir d'agir est un concept-clé dans la théorie de l'organisation, souvent associé à la notion de participation et d'implication des employé-es.

Le pouvoir d'agir organisationnel peut être influencé par de nombreux facteurs, tels que la culture organisationnelle, les structures de pouvoir formelles et informelles, la communication, les

relations interpersonnelles, les politiques et les pratiques de gestion des ressources humaines, ainsi que par des conditions économiques et sociales plus larges.

Les salarié-es qui ont un pouvoir d’agir élevé sont en mesure de contribuer activement à la prise de décision, à la résolution de problèmes, à l’innovation et à la mise en œuvre de changements organisationnels. Ils et elles sont également plus en mesure de défendre leurs intérêts et de promouvoir leurs valeurs et leurs croyances.

Ils et elles sont plus susceptibles de se sentir valorisé-es, soutenu-es et impliqué-es dans la prise de décision et l’élaboration de politiques qui affectent leur santé et leur bien-être, ce qui peut avoir des impacts positifs sur la communication, la réduction du stress, la promotion de modes de vie sains, la prévention des maladies et l’amélioration des conditions de travail et de sécurité.

Ce pouvoir d’agir organisationnel est rendu possible lorsque les formations sont organisées en intra ou que plusieurs personnes d’une même structure peuvent participer à une même formation.

*Une forme : accompagner la recherche de stratégies*

*« Le pouvoir d’agir organisationnel, c’est fondamental dans la PES : cela pose la question de la répartition du pouvoir et du besoin de meilleure répartition du pouvoir. Une formatrice aborde en conclusion des déterminants de la santé, car une approche multifactorielle implique qu’il va falloir avoir des stratégies d’action à un niveau politique. » L., Entretien*

En observant ces éléments, les formatrices pourront prendre des décisions ou établir des stratégies telles que :

1. Acquérir des connaissances sur les conditions de travail des participant-es et les conditions de vie des publics, soit par l’expérience (par exemple, si elles ont déjà travaillé avec un public spécifique comme des aides à domicile), soit par des échanges préalables ou pendant la formation avec une personne concernée.

*« Il s’agit de conscientiser l’existant et d’analyser le cadre plus global de l’intervention : où s’inscrit la formation, avec qui, durée, part d’un projet plus large ? Qu’est-ce qui se fait déjà par d’autres professionnelles ? Par exemple, en prison, les infirmières voulaient mettre quelque chose en place, et elles ont vu qu’ils y avaient d’autres actions menées dans la prison dans le cadre du mois sans tabac. »*

E., Entretien

2. S’adapter pour faciliter la participation et l’engagement des professionnel-le-s par le choix d’un format adapté aux conditions de travail.
3. Mener des négociations et faire du plaidoyer

*« Le critère de qualité pour que la formation ait un effet selon les formatrices est la présence d’au moins deux personnes par structure et que le/la responsable/directrice, soutienne ou*

*porte la démarche et vienne à la formation. La formation est conçue pour générer des pistes d'action/de changement si le/la responsable est absent-e, on constate que souvent il n'y aura pas/peu d'effet. »*

L., Entretien

Le plaidoyer prend différentes formes d'après les entretiens réalisés :

- Rencontres avec des personnes ressources (direction, CA, chef-fe d'équipe...)
- Justification auprès du financeur, l'ARS au sein de Promotion Santé, du choix de certaines stratégies et façons de faire
- Porter des messages de plaidoyer auprès des participant-es de la formation, en faveur de leurs publics (par exemple, lors d'une formation sur la santé sexuelle et la vie affective des usagers d'ESAT, il a été important de rappeler les droits des usagers).

*« C'est présent sous l'angle de l'action de plaidoyer que l'on peut faire. Par exemple, on va défendre l'intérêt d'une formation pour changer les pratiques et les regards sur la sexualité des personnes handicapées pour améliorer leurs droits et leur pouvoir d'agir (connaissance de leurs droits, responsabilisation). Le message est clair : les acteurs de la santé sexuelle ont un rôle de défenseur des droits sexuels des usagers, ne serait-ce que sur l'accès à l'information. Leur mission peut être un facteur d'émancipation pour leur public. »*

F., Entretien

4. Refuser d'intervenir ou se retirer du projet de formation : si les formatrices évaluent le contexte comme étant défavorable pour que la formation et le reste du projet puissent avoir lieu dans de bonnes conditions, elles peuvent refuser l'intervention (Dans le cas par exemple d'une récupération politique et d'une utilisation des formatrices, de la résistance des participant-es due à un contexte de travail difficile, etc.).

*« Ce qui ressort quand on aborde une direction pas soutenante ou perverse peut faire capoter le projet et la formation. »*

L., Entretien

5. Aborder ces questions en formation à travers les déterminants en santé, les échanges sur le contexte de travail des participant-es, l'identification des freins/leviers, l'observation de la relation avec la direction...

*« Quand on aborde les déterminants de la santé au début de la formation, on aborde aussi la question de l'environnement pro. Et dans le travail sur la posture et le climat de groupe, on se demande comment l'environnement, l'organisation de l'établissement ou de l'institution a un impact sur la manière de travailler, sur les publics, sur la santé... »*

C., Entretien

## IV. LES DYNAMIQUES PARTENARIALES

---

### 1. Les partenaires, un levier en promotion de la santé

L'article *What makes intersectoral partnerships for health promotion work ? A review of the international literature* (Corbin et al. 2018)<sup>15</sup> examine le rôle des partenariats dans le champ de la promotion de la santé et des inégalités en matière de santé. Les auteures observent que les partenariats sont de plus en plus courants dans les efforts de promotion de la santé, mais qu'il existe encore peu de données probantes sur leur efficacité.

- **Les bénéfices des partenariats**

Cet article révèle également que les partenariats peuvent être bénéfiques dans le domaine de la promotion de la santé à plusieurs titres :

- **Ils permettent de rassembler des acteurs-trices de différents secteurs**, notamment de la santé, sociaux, économiques, environnementaux et de la société civile, et de renforcer leurs capacités en favorisant les échanges d'expérience et de connaissances. Ensemble, ces acteurs-trices mobiliseront leurs compétences et leurs ressources pour travailler sur des enjeux de santé complexes et interconnectés.
- **Ils peuvent contribuer à améliorer les conditions environnementales et sociales** qui ont un impact important sur la santé. À titre d'exemple, la qualité de l'air et ses liens avec la qualité des espaces intérieurs (logement, état des établissements recevant du public...), les espaces extérieurs, les pratiques des professionnelles, les politiques locales...
- **Ils contribuent à réduire les inégalités sociales de santé** en permettant aux acteurs-trices de travailler ensemble pour s'attaquer aux facteurs sociaux et économiques qui ont un impact majeur sur celles-ci.

Les auteures soulignent également l'importance de la participation active et équitable des acteurs-trices impliqués, y compris des communautés locales, des professionnelles de la santé, des organisations gouvernementales et non gouvernementales et des partenaires du secteur privé, ainsi que la mise en place de relations de confiance et d'une communication ouverte et transparente.

En outre, l'article met en avant l'importance de disposer de structures et de cadres de gouvernance solides pour faciliter la coordination, la planification et la mise en œuvre des initiatives en promotion de la santé, ainsi que l'importance de la disponibilité de ressources

---

<sup>15</sup> Corbin JH, Jones J, Barry MM. *What makes intersectoral partnerships for health promotion work? A review of the international literature*. Health Promot Int. 2018.

adéquates, y compris des financements, des compétences et des expertises, pour permettre aux partenariats de fonctionner efficacement.

Cependant, les auteures soulignent que les partenariats ne sont pas une solution miracle et qu'ils doivent être utilisés de manière réfléchie pour optimiser leur efficacité. Des partenariats réussis nécessitent une communication ouverte et une collaboration étroite entre les acteurs·trices, ainsi qu'une planification et une évaluation appropriées en identifiant les meilleures pratiques pour guider de futures initiatives.

- **Les effets opérationnels et politiques des partenariats**

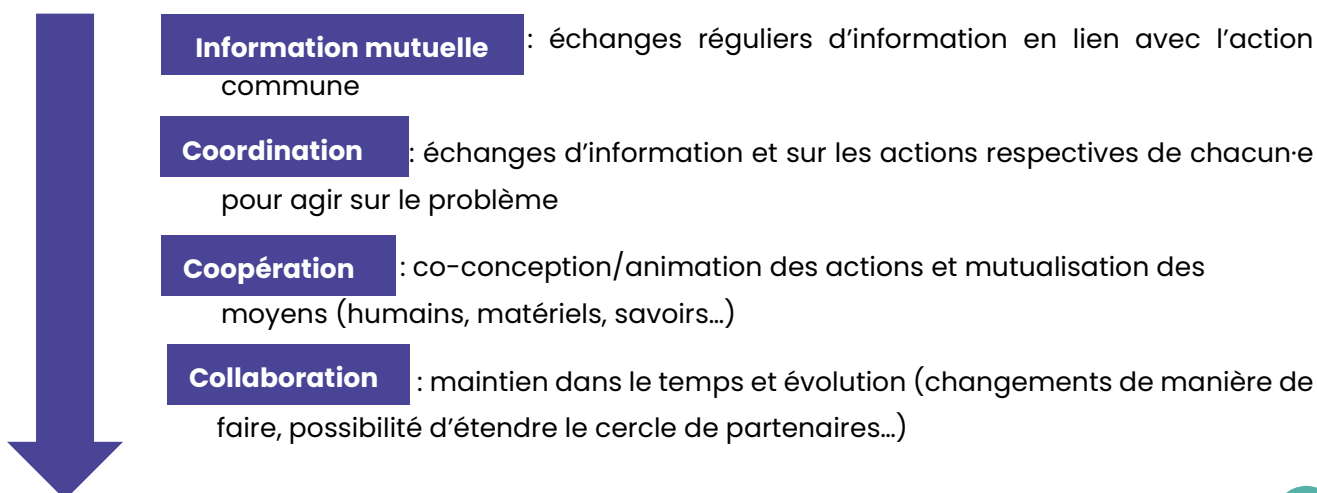
On peut distinguer deux catégories d'effets des partenariats dans les données issues de la littérature :

<b><u>Des effets opérationnels</u></b>	<b><u>Des effets politiques</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développement des capacités pour agir et répondre aux besoins en présence, collectivement et individuellement</li> <li>- Étayage des réseaux d'acteurs·trices pour une meilleure cohérence globale</li> <li>- Accroissement de l'accès aux ressources (moyens humains et financiers, compétences, expertises) et des opportunités de développement de nouvelles compétences</li> <li>- Augmentation de la part de créativité dans la résolution des problèmes et facilitation de l'innovation sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Création d'un « sens de l'urgence » au changement</li> <li>- Renforcement de la représentativité et de l'influence du collectif</li> </ul>

Source : fiche partenariat Promotion Santé ARA <https://www.promotion-sante-ara.org/publications/le-partenariat-en-promotion-de-la-sante-ce-quil-recouvre-ce-quil-produit-et-le-faire-vivre-en-pratique/>

- **Les niveaux de partenariat**

On peut également distinguer plusieurs niveaux de partenariat :



- **L'intérêt du partenariat pour les formateurs-trices**

Nous avons brièvement évoqué ci-dessus les intérêts du partenariat dans le champ de la promotion de la santé, mais le partenariat peut aussi être une ressource précieuse pour les formatrices dans la conception, la mise en œuvre et les suites de la formation, à savoir qu'il permet, d'après les entretiens :

1. **Un élargissement des compétences :** Le partenariat avec d'autres organisations et professionnel·les peut amener à développer de nouvelles compétences, à acquérir de nouvelles connaissances et à élargir la portée de la formation.
2. **Un partage des ressources :** Le partenariat peut également permettre de partager des ressources, telles que des infrastructures et des équipements, ce qui peut réduire les coûts de la formation (comme le prix d'une location de salle ou le temps de travail pour la recherche de la salle).
3. **Une meilleure adaptation aux besoins locaux :** Le partenariat peut aider à adapter la formation aux besoins locaux, en impliquant les parties prenantes locales dans la conception et la mise en œuvre de la formation.
4. **Une amplification de l'impact :** Le partenariat peut également aider à augmenter la portée de la formation en atteignant un plus grand nombre de personnes et en renforçant la capacité de la communauté (ex. : communauté professionnelle d'un territoire) à promouvoir la santé de leur public.

Ces éléments mettent en évidence deux enjeux clés autour du partenariat selon les formatrices : la promotion de la santé pour sensibiliser les participant·es à l'importance du partenariat et créer des conditions favorables à sa mise en place ; et les pratiques professionnelles des formatrices qui appliquent le principe de la PES.

## 2. Les actions avec les partenaires

Les partenaires ont un avantage : ils connaissent leur territoire et sont connus des acteurs locaux et des actrices locales. S'appuyer sur eux présente donc un intérêt sur le plan de la communication, de la logistique, de la mobilisation et du plaidoyer auprès des décideurs·euses.

Ils peuvent également contribuer à l'identification des besoins et à l'élaboration du contenu de la formation. Ils pourront ensuite solliciter ultérieurement les formatrices identifiées comme des ressources pour un accompagnement ou la mise en place d'actions ciblées.

- **Potentialiser les actions**

*« Un médecin en PMI qui porte la dynamique et fait du plaidoyer auprès des élu·es et de ses supérieures hiérarchiques favorise la construction d'un plaidoyer cohérent avec C. Elle a diffusé la com, organisé les inscriptions et sélectionné les personnes selon les objectifs fixés (...), des gens qui pourront porter approche ensuite au sein de leurs équipes. »*

E., Entretien

L'identification et la mise en place d'un partenariat avec un ou des acteurs-trices clés contribuent à la pérennité d'un projet dont la formation serait une étape. Passer par un partenaire permet de gagner en efficacité/pertinence à différents niveaux :

- **Communication** : mobilisation de son réseau, augmentation des chances que les acteurs-trices et les décideurs et décideuses reçoivent et entendent l'information...
- **Ressources logistiques** : salle, matériel, prise en charge de certains frais ou de l'organisation tels que l'accueil-café, le repas...
- **Légitimité** : rassure les participant-es (intérêt, temps de travail...)
- **Plaidoyer** : le projet peut être présenté aux élu-es, à la direction, à ses équipes...

Plusieurs approches peuvent être envisagées pour potentialiser les actions :

- **Identification de personnes ressources** : Les acteurs et les actrices clés restent sur le territoire dans le temps, ils et elles ont été formé-es ou sont réceptifs-ves au travail des formatrices. Les partenaires restent en « veille » sur le territoire.
- **Présentation du projet avant et après la formation** : mise en avant de son intérêt et de l'importance du rôle du/des partenaire(s), avec un premier contact par email, téléphone ou une rencontre physique

- Pérenniser le partenariat

La pérennisation du partenariat entre les formatrices en promotion de la santé et des personnes ressources du ou des territoires où aura lieu la formation présente de nombreux intérêts.

Tout d'abord, en impliquant les personnes ressources locales, il est possible **d'adapter la formation aux spécificités du territoire, de prendre en compte ses particularités culturelles et sociales et de s'assurer de la pertinence des contenus** abordés pendant la formation.

Cette implication permet également d'encourager **une participation active des populations locales, de favoriser l'adhésion et l'appropriation de la promotion de la santé** et de **renforcer la cohésion sociale**. Le partenariat entre les formatrices et les personnes ressources d'un territoire ou d'une structure favorise la capitalisation et la valorisation des savoirs locaux, permettant ainsi une meilleure connaissance du territoire et de ses ressources.

*Une forme : renforcer les liens*

Les entretiens attestent qu'il existe des moyens de tisser et de renforcer les liens avec les partenaires locaux pour assurer leur durabilité, tels que :

- **Organiser un temps d'interconnaissances** entre les futur-es partenaires et les formatrices (première rencontre, échanges, réunions, formation, participation à des temps organisés par les partenaires...).
- **Faciliter le contact** (emails, téléphone, rencontres, accompagnement...)
- **Définir, co-élaborer des objectifs, des buts communs et clairs pour la formation**, et la suite si la formation a lieu dans le cadre d'un projet. Ce travail peut se faire pendant des temps d'échanges téléphoniques et de réunions dédiés.

*« Pour la formatrice, un objectif clair du projet vise à ce que les participants se connaissent mieux. C'est une occasion de rencontre entre des structures qui ne se connaissent pas ou ne travaillent pas ensemble et c'est utile pour favoriser le tissu partenarial et les échanges de pratiques entre acteurs. »*

N., Entretien

- **Donner un/des rôles aux partenaires** (inscriptions, communication, organisation réunions, animation d'un temps...). Dans les entretiens, il semblerait que ces dimensions soient souvent initiées par les formatrices.
- **Participer à des actions organisées par les partenaires (hors formation)**. Ex : un petit déjeuner entre partenaires, la participation à leurs événements (soit en tant que qu'organisatrice ou en tant que participant-e).

### 3. La formation, un levier de développement du réseau

La formation en promotion de la santé peut être un levier de développement du réseau et renforcer la mise en valeur des compétences et des expertises des individus qui le composent. Les formatrices visent à créer des conditions de formation qui favorisent les interactions entre les participant-es et à mettre en lumière leurs complémentarités et leurs forces, ce qui peut aussi servir à l'émergence de partenariats. De même, les participant-es et les partenaires ayant été impliqués dans la conception de la formation sont de futurs partenaires de travail potentiels pour les formatrices.

Le développement du réseau peut se faire en utilisant **des modalités d'animation qui favorisent l'interconnaissance, le respect et la confiance mutuelle, ainsi que la mise en place de groupes de travail pour identifier les différences et les points communs entre les acteurs et les actrices.**

La formation peut également être orientée vers l'identification des ressources et des environnements favorables à la coopération, par exemple :

- **La cohérence éducative** : l'intérêt que des professionnel·les d'un même territoire ou d'une même structure développent une approche commune autour d'un enjeu et se mettent d'accord sur de grandes lignes à suivre, notamment en termes de posture.
- **La mobilisation des publics** : Dans la littérature anglophone, on parle d'un « community leader », qui désigne une personne capable de mobiliser et d'impliquer les membres d'une communauté pour atteindre des objectifs en commun. Il s'agit d'un individu ayant une influence positive sur son entourage et qui est en mesure d'organiser des activités et des événements qui rassemblent les membres de la communauté. Le concept de « community leader » est souvent utilisé dans le champ du développement communautaire et de la promotion de la santé. Les « community leaders » jouent un rôle-clé dans la mobilisation des membres d'une communauté pour promouvoir des changements positifs en matière de santé et de bien-être.

Il est important de noter que les partenariats solides sont créés par les interactions et les actions menées ensemble. La formation peut donc servir de point de départ pour créer des liens ou renforcer des liens existants et améliorer la collaboration entre les structures. En résumé, on peut travailler ensemble parce qu'on a des objectifs communs, qu'on se connaît (moyens, compétences, point de vue...) en tant que structure et en tant qu'individu, qu'on sait sur quoi et comment on peut s'interpeler et qu'on apprécie de travailler ensemble.

#### *Une forme : la formation comme levier de développement du réseau*

La formatrice en PES peut agir pour développer son réseau à travers la formation par des actions comme :

- **Mélanger des typologies de participant-es dans la constitution du groupe.** Les formatrices étudient les demandes d'inscription et sont vigilantes à mélanger les participant-es selon les objectifs de la formation. Si elles estiment qu'il manque des participant-es clés, elles font également des relances spécifiques aux structures manquantes.

*« Le mélange des participants ressort comme étant +++ [positif] dans les évaluations. Il amène la possibilité de donner des idées de rencontres et échanges sur les territoires des participants. »*

E., Entretien

- **Prévoir des temps dans la formation pour imaginer l'élaboration d'actions** (souvent le dernier ou l'avant-dernier jour de formation), ce temps de réflexion permet notamment de réfléchir aux personnes impliquées dans l'action.
- **Constituer un groupe territorial** : Quand la formation a lieu dans une structure ou sur un territoire, cela peut permettre la construction d'un groupe qui pourra être accompagné après la formation. De même, il est possible de présenter les personnes-ressources du territoire.

*« La formation s'ancre dans un territoire et a pour objectif d'étoffer le réseau des professionnels travaillant sur ces thématiques avec le planning familial. (Interconnaissance). Les temps d'échanges de pratiques/d'expériences permettent aussi de se rendre compte des réalités de travail des autres acteurs du territoire. »*

N., Entretien

- **Pointer l'importance et l'intérêt de la collaboration interdisciplinaire** en PES en sélectionnant les inscriptions.
- **Proposer des temps après la formation** (construction d'une action collective, accompagnement...) : Un groupe de travail dans les formations peut échanger sur les contextes de travail, sur les missions (ex. : silhouette ou blason), sur des situations concrètes.

*« Quand les participants n'ont pas l'habitude de travailler en groupe, la formation favorise le travail de groupe et permet d'expérimenter les conditions nécessaires au travail de groupe (consensus, compromis...). On les aide à cheminer sur la question des partenariats possibles dans leurs activités (aller chercher les réseaux existants par exemple) ou, en tout cas, à faire un choix éclairé sur leur envie de travailler seuls ou en réseau. »*

L., Entretien

*« Dans les travaux de groupe où ils sont avec d'autres professionnels qui n'ont pas forcément les mêmes publics ou façons de faire, y'a la consigne et un support pour les échanges, mais ces temps de production sont des occasions d'échanges informels +++ pour les partages pratiques, l'interconnaissance et le développement des partenariats. » C., Entretien*

- **Proposer des travaux de groupe qui partent d'une situation concrète**

*« Avant la formation, on leur demande de préparer/venir avec une situation qui leur a posé problème. Cela permet de travailler aussi le partenariat/le réseau quand il y a une situation complexe (ex. : viol) > permet aux formatrices d'enchaîner avec des questions sur le partenariat. (Sur votre territoire quelles ressources pour aider ? Réorienter ? etc.). »*

F., Entretien

- **Proposer le partage des contacts entre les participant-es** (avec la validation des participant-es)
- **Amener une formation qui prévoit une journée à distance** (quelques mois après) sur les retours de pratiques

#### 4. Les ressources issues du partenariat

Le partenaire peut être responsabilisé, en devenant co-formateur ou co-concepteur par exemple.

Le partenaire peut être mobilisé pour sa connaissance spécifique d'un sujet ou d'un public, pour son expérience dans une institution particulière. Il peut également être choisi pour son image positive et sa légitimité auprès des participants, ou pour son soutien à la formation et à ses suites.

En faisant appel à des partenaires-ressources, la formation peut bénéficier de perspectives multiples et complémentaires, ce qui peut aider à enrichir les échanges et les débats lors de la formation. Les partenaires fournissent des exemples concrets et pratiques pour illustrer les concepts théoriques, ce qui peut faciliter l'apprentissage du groupe.

Il est important de garder en tête ces éléments selon les formatrices :

- On cherche des personnes là où on ne peut pas faire seule
- On délimite clairement les rôles et les responsabilités avec le partenaire
- On propose un espace de stockage ou un support partagé pour mettre en forme les échanges
- On pense à faire le bilan avec lui.

## V. LA REDUCTION DES INEGALITES SOCIALES DE SANTE (ISS)

*« Pour agir en faveur de la santé tout au long du gradient social, il faut sortir de la seule dimension sanitaire pour arriver à une prise en compte de tous les facteurs environnementaux qui agissent défavorablement en amont. Des actions dans les champs du logement, de l'emploi, de l'éducation, de tout ce qui concerne l'autonomie sociale auront un impact sur la santé. Par ailleurs, des actions dans le domaine de la santé en général, sont à mener pour réduire les inégalités sociales de santé : amélioration de l'accès aux soins de santé (couverture sociale et coût des soins), aux offres de prévention et de promotion de la santé. » Dossier en ligne de la revue canadienne Education Santé*

La promotion de la santé (PDS) vise la réduction des inégalités sociales de santé. Cette notion s'intègre de ce fait dans les contenus de formation, à la fois à travers le rôle des déterminants de santé, en particulier des déterminants structurels, et la notion de « littératie » en santé.

### 1. Comprendre la notion d'inégalités sociales

**Les inégalités sociales** se réfèrent à des différences de traitement entre différentes strates de la société, en termes de statut économique, d'accès aux ressources, d'éducation, de santé, de pouvoir, d'influence politique... Ces inégalités sont souvent fondées sur des critères que les individus n'ont pas choisis tels que le genre, l'origine, la langue, la classe sociale, l'âge... ou sur des critères aléatoires tels que le lieu de résidence. Les inégalités sociales peuvent avoir des conséquences négatives sur les individus et la société dans son ensemble. Elles peuvent limiter les opportunités et les avantages de certains groupes, en même temps qu'elles renforcent les privilèges d'autres groupes. Cela peut entraîner des niveaux élevés d'exclusion sociale, de pauvreté, de discrimination, de tension et de conflit, ainsi qu'une répartition inégale des ressources et des avantages sociaux. Elles sont souvent cumulatives et se manifestent dans différents domaines de la vie des individus comme l'environnement ou la santé.

**Les inégalités sociales de santé (ISS)** ont un impact important sur la santé des individus. Les communautés défavorisées sur ces facteurs ont souvent une moins bonne santé et une espérance de vie plus courte que les populations plus aisées. Par exemple, les personnes vivant dans des quartiers défavorisés ont souvent un accès limité à des aliments sains, à des espaces verts et à des services de santé de qualité. Ces facteurs peuvent contribuer à des taux plus élevés de maladies chroniques telles que l'obésité, le diabète et les maladies cardiovasculaires. De plus, les personnes ayant un faible niveau de revenu ont souvent des niveaux de stress plus élevés, des conditions de travail plus précaires et une exposition accrue à des environnements pollués, ce qui peut également affecter leur santé physique et mentale.

**La promotion de la santé doit donc également s'attaquer aux inégalités sociales de santé** pour garantir que tous les individus aient un accès égal aux opportunités et aux ressources nécessaires pour maintenir leur santé et leur bien-être. Cela peut inclure des politiques visant à réduire les inégalités de revenus et de richesse, à améliorer l'accès aux soins de santé pour les communautés défavorisées, à promouvoir l'éducation et la formation professionnelle et à favoriser la participation active des communautés à la prise de décision en matière de santé.

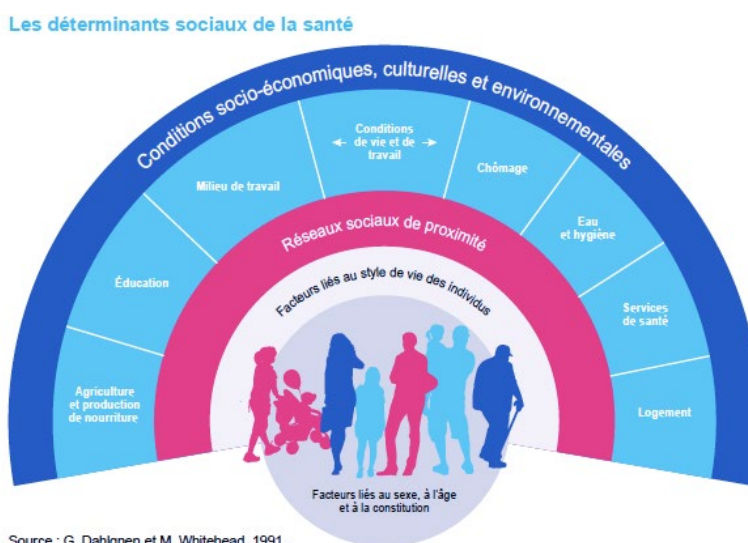
L'article « Réduire les inégalités sociales de santé : quelles stratégies ? La réduction des inégalités sociales de santé. Un défi pour la promotion de la santé », publié dans la revue en ligne Education Santé, aborde la nécessité d'adopter des stratégies microsociales et macrosociales : « *Stratégies macro-sociales : la sensibilisation et le plaidoyer politique, l'obtention de mandats pour un travail intersectoriel, l'adoption d'un rôle de leader par le secteur de la santé, la démocratisation de l'éducation, la création de services universels, la couverture sociale, le renforcement de ressources et des capacités pour l'action locale... ; Stratégies micro-sociales : l'empowerment (capacité à dire et à agir), les approches participatives centrées sur les citoyens, l'ancrage sur les besoins évolutifs de publics cibles, les approches fondées sur les atouts plutôt que sur les déficits, le renforcement des capacités de collaboration,...* »

On trouve dans la liste ci-dessus, des éléments qui se retrouvent dans la manière dont les professionnelles exercent et conçoivent leur formation. Nous en observons quelques-uns ci-dessous.

## 2. Penser la question des environnements

« Agir sur les environnements, c'est un peu notre fil conducteur en formation quand on interroge leurs pratiques/posture dans leurs contextes professionnels. Par exemple les aides à domicile travaillent dans un secteur hyper cadré, avec peu de ressources et des publics plutôt précaires, elles doivent souvent faire avec les moyens du bord. »

L., Entretien



Voici quelques dimensions qui peuvent être abordées avec les participant-es pour penser cette question.

1. **Adopter une approche critique et réflexive :** Les inégalités sociales de santé sont le résultat de processus sociaux complexes et sont souvent profondément ancrées dans les structures sociales. Il est donc important que la formation en promotion de la santé adopte une approche critique et réflexive, qui remette en question les normes sociales et les pratiques dominantes et qui explore les racines des inégalités sociales de santé.
2. **Prendre en compte les contextes locaux :** Les inégalités sociales de santé peuvent varier considérablement selon les contextes locaux. La formation peut permettre de développer une plus grande connaissance de ces enjeux. Elle peut s'appuyer sur ce que disent les acteurs-trices, les publics, les rapports...
3. **Favoriser la participation et l'autonomisation des communautés :** Les communautés les plus touchées par les inégalités sociales de santé doivent être impliquées dans la conception et la mise en œuvre des interventions en promotion de la santé. La formation peut contribuer à encourager la participation et l'autonomisation des communautés, en aidant les professionnelles à identifier leurs propres besoins et ceux de leurs publics et à concevoir des interventions appropriées.
4. **Favoriser la collaboration interdisciplinaire et intersectorielle :** Les inégalités sociales de santé sont un problème complexe qui nécessite une approche interdisciplinaire et intersectorielle. Favoriser la collaboration entre les différents secteurs (santé, éducation, travail social, etc.) et les différentes disciplines (sociologie, psychologie, économie, etc.) est un objectif fort pour les formatrices. Cette préoccupation dépasse le temps de formation et s'exprime dans les autres activités des formatrices.
5. **Encourager la recherche et l'évaluation :** La recherche et l'évaluation sont essentielles pour comprendre l'impact des interventions en promotion de la santé sur les inégalités sociales de santé. La formation en promotion de la santé peut encourager à développer les compétences en recherche du groupe, en leur fournissant des outils et des méthodes pour mesurer l'efficacité des interventions.

*Une forme : proposer des activités autour des environnements*

*« On aborde les ISS à travers des portraits où les acteurs sont ensuite amenés à réfléchir ensemble sur ce qui peut impacter les choix de la personne. »*

I., Entretien

Un travail sur les déterminants peut prendre la forme d'un brainstorming, d'un temps autour de saynètes et de portraits ou d'une vidéo. On peut demander : « *Qu'est-ce qui peut influencer les comportements de tel individu ?* ». Ces temps sont ensuite suivis d'une présentation plus précise sur les déterminants où les formatrices vont fortement accentuer le rôle des environnements sur les individus et leurs choix. Les ISS peuvent aussi être abordées directement à travers les constats sociaux, économiques et politiques.

Il semble essentiel d'articuler les déterminants avec le contexte du groupe : les formatrices peuvent lier cette présentation des déterminants de la santé avec le contexte des participant-es ou revenir sur l'enjeu des environnements dans les échanges de pratiques et d'expérience, ou encore pendant des temps spécifiques.

Enfin, il convient de penser la participation. Des temps dans les formations peuvent être prévus pour penser l'implication des publics, pendant le *debriefing* et la réflexion sur la réutilisation de l'activité ou du concept, dans les temps d'échange de pratiques...

Voici quelques témoignages sur la façon dont les formatrices abordent les ISS :

*« On aborde la question des changements sur l'environnement. Plus sur l'environnement proche sur lequel les soignants ont la main. (La question des institutions est très compliquée et met les professionnelles en difficulté. Cadre institutionnel qui peut être maltraitant, pas soutenant...) »*

A., Entretien

*« La question des environnements est toujours abordée, notamment à travers témoignage apporté par l'éducateur spécialisé (co-formateur) sur les effets produits par des changements de posture de l'équipe (ex. : permet d'avoir des règles plus souples, car le public est plus autonomisé...). On fait beaucoup de lien avec la législation et les droits des publics. Quand on aborde la question de la robotique sexuelle, on se rend compte avec les professionnelles que les principaux freins reposent principalement sur des jugements moraux. »*

F., Entretien

*« Quand on aborde les déterminants de la santé au début de la formation on aborde aussi la question de l'environnement professionnel dans le travail sur la posture/climat de groupe. Comment l'environnement, l'organisation de l'établissement/l'institution a un impact sur le travail, sur les publics, sur la santé (positif ou négatif) ? »*

C., Entretien

*« On va aborder la question des ISS notamment par le biais de l'IVG. On va travailler sur les inégalités de territoire. Exemple de l'accès à l'IVG, s'il n'a pas lieu dans les délais français, les femmes vont besoin de faire ça à l'étranger et ça coûte 3000 euros. Mais aussi sur les inégalités en termes de connaissance selon les populations (à qui je m'adresse dans ce cas-là ? Combien de temps ?) Planning F. Un peu quand on parle des déterminants de la santé on aborde les ISS par le biais d'une vidéo et on va en reparler dans la partie diagnostic et sur le ciblage du public. (Toucher ceux qui en ont le plus besoin) »*

E., Entretien

### 3. Amener l'enjeu de la littératie en santé

*« On n'utilise pas le mot littératie, mais quand on travaille les interventions on les amène à se questionner sur la posture et les propos (échanges groupes, mais aussi pendant les jeux de rôle) »*

E., Entretien

La littératie en santé se réfère à la capacité des individus à comprendre, évaluer et utiliser l'information relative à la santé pour prendre des décisions éclairées. Elle implique quatre compétences clés :

1. **Informé** : comprendre l'information en matière de santé et savoir où trouver des informations fiables et pertinentes.
2. **Comprendre** : interpréter l'information en matière de santé et la rendre pertinente pour sa propre situation et ses propres besoins.
3. **Évaluer** : juger de la fiabilité et de la pertinence de l'information en matière de santé et savoir comment évaluer les risques et les avantages des différentes options de soins.
4. **Appliquer** : utiliser l'information en matière de santé pour prendre des décisions éclairées et mettre en pratique les comportements et les traitements appropriés pour maintenir ou améliorer sa santé.

La prise en compte de la littératie en santé est essentielle dans la promotion de la santé, car elle permet de s'assurer que les informations soient comprises et utilisées de manière efficace par les individus. En effet, une bonne littératie en santé est un prérequis pour une prise de décision éclairée en matière de santé et pour un accès équitable aux soins de santé.

*« A travers le FALC [[Facile à Lire et à Comprendre](#)] et ensemble de la formation notamment quand on travaille sur leur contenu pédagogique à destination de leur public. »*

L., Entretien

*« On aborde la question du droit à l'information : séquence pour réfléchir sur comment on communique et favorise l'appropriation en partant de l'existant dans les structures. »*

F., Entretien

Pour améliorer la littératie en santé, il est nécessaire d'agir à différents niveaux, à la fois sur les individus et sur les environnements dans lesquels ils évoluent. Parce que la littératie en santé ne se limite pas à la capacité individuelle à comprendre et utiliser l'information liée à la santé, mais prend également en compte les facteurs environnementaux et sociaux qui peuvent influencer la capacité des individus à accéder à cette information. Les formatrices évoquent les difficultés à incorporer cette dimension au regard de tous les éléments importants à mettre en avant dans des temps de formation assez courts.

## VI. EN GUISE DE CONCLUSION

---

Cette capitalisation a révélé les spécificités des formations en promotion de la santé et a permis de documenter finement les pratiques à l'œuvre. Ce travail peut désormais permettre aux formateurs et formatrices aguerris.es de revisiter leur pratique en l'étayant mais surtout offrir aux formateurs et formatrices qui débutent de disposer d'un référentiel solide. Articulée autour des fondamentaux de l'ingénierie de formation, cette capitalisation met également en avant les fondamentaux de la promotion de la santé : le développement du pouvoir d'agir, le travail en partenariat et la réduction des inégalités sociales de santé.

Afin de rendre plus accessible les différents enseignements de cette capitalisation, un travail de synthèse et de prolongement didactique a été réalisé pour produire un guide pratique. Ce guide est accessible sur le site ressource Guide Up <https://guide-up.org/la-formation/>

## VII. BIBLIOGRAPHIE

---

Bielaczyc, K. And Collins, A. (1999). "Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice." In Ch. M. Reigeluth, (Ed). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II. (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Boucenna, S. (2017). Penser la sécurité psychologique : un levier pour accompagner les apprentissages ? Dans : Anne Jorro (éd.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 147-162). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2017.01.0147>

Bourgeois, É., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : P.U.F.

Bourgeois, É. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF. Consulté à l'adresse : [https://shs.cairn.info/article/PUF\\_BRGEO\\_2011\\_01\\_0269?tab=texte-integral](https://shs.cairn.info/article/PUF_BRGEO_2011_01_0269?tab=texte-integral)

Corbin, J. H., Jones, J., & Barry, M. (2018). What makes intersectoral partnerships for health promotion work? A review of the international literature. *Health Promotion International*. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax045>

Cristol, D. (2017). *Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble*. Savoirs. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/SAVO.043.0009>

Dehaene, S. (2020). *How we learn: The new science of education and the brain*. London : Allen Lane. 352 p.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of personality*, 57(2), 283-310.

Education Santé. (2022). Réduire les inégalités sociales de santé : quelles stratégies ? La réduction des inégalités sociales de santé. Un défi pour la promotion de la santé. Dossier en ligne. Consulté à l'adresse : <https://educationsante.be/2-reduire-les-inegalites-sociales-de-sante-queelles-strategies-in-la-reduction-des-inegalites-sociales-de-sante/>

Gravouil (2013, p. 123). *Réguler un groupe : un enjeu majeur*. Cahiers de Gestalt-thérapie, 2 (2), pp. 117-128. <https://doi.org/10.3917/cges.ns01.0117>

Guay, F. (2022). Motivation and engagement in school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(2), 89-102. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.1177/08295735221101572>

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.

Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Éditions Ardis.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, hors-série, 59-90. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Mignot, 2015, Soutenance de Master. Consulté à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280868/document>

Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69–93. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.7202/706681ar>

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn*. Jossey-Bass.