



LA PEDAGOGIE

Renforcer les CPS, oui mais comment ?

Clarifier les référents théoriques est une nécessité à la fois éthique mais tout aussi pédagogique pour les acteurs que nous sommes.

Sur quoi nous appuyons nous ? Quel est le sens des étapes posées dans les séances ou les activités ? Pourquoi telle ou telle progression choisie ? Quelles attitudes éducatives avoir pour renforcer les compétences psychosociales des enfants ?

Issues des pratiques de l'éducation pour la santé, nos méthodes interactives et expérientielles se sont reconnus notamment dans le modèle allostérique de l'apprentissage élaboré par André Giordan¹. Nous partageons cette réflexion et donnons ensuite les repères et postures pédagogiques que nous privilégions.

Sources et modèles

Deux citations pour introduire...

« En éducation pour la santé, tel Mr Jourdain, le professionnel utilise bon nombre de concepts sans pour autant les rattacher à une approche scientifique bien identifié ». (Berger & Jourdan, 2005)²

« Chez Freinet, les techniques ont précédé la théorie, même si cette dernière était latente et intuitive derrière les pratiques innovées. » (Legrand, 2001)³

Un constat : dans les pratiques innovantes, comme dans celles que nous avons conduites, on ne peut se soustraire à des allers-retours entre théorie et pratique, pratique et théorie. On peut nommer cela « tâtonnement expérimental » cher à Célestin Freinet ou bien « recherche-action »... Mais nous avons...

...Une exigence : Les programmes de prévention validés ont en commun d'utiliser des méthodes interactives et expérientielles. Celles-ci sont jugées les plus efficaces (MILDT, 2006).⁴

De fait les outils pédagogiques développés dans les programmes de renforcement des CPS qui nous ont inspirés utilisent cette similarité de méthodes.

¹ Giordan A. (1998). *Apprendre !* Paris : Ed. Belin Collection débats

² Berger D., Jourdan D. (2005). Les sources psychologiques de la réflexion pédagogique en éducation pour la santé. *La santé de l'Homme*, 377, 33-38.

³ Legrand L. (2001). Entretien In Meirieu P., *Célestin Freinet Comment susciter le désir d'apprendre ?*. Collection l'éducation en questions. Ed. PEMF, 34.

⁴ Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie / MILDT (2006). *Prévention des conduites addictives. Guide d'intervention en milieu scolaire*. Paris : SCEREN/CNDP, 80-83





Il s'agit donc de voir en quoi les courants pédagogiques et en particulier les théories de l'apprentissage nous enseignent sur les démarches à utiliser pour renforcer les compétences psychosociales. En écho, elles redisent la place de ces mêmes compétences dans la construction des apprentissages.

La question a été posée par Dominique Berger et Didier Jourdan dans un article de la Santé de l'homme en 2005. « Quels sont les sources psychologiques de la réflexion pédagogique en éducation pour la santé ? (Berger & Jourdan, 2005)⁵

Nous nous appuyerons largement sur cette contribution pour répondre à nos questionnements sous une forme synthétique.

Le schéma sera le suivant :

de la théorie...



...à la pratique

L'éducation pour la santé : entre pédagogie et didactique, entre sujets et savoirs.

La situation d'apprentissage : la rencontre organisée d'une personne avec un ensemble de connaissances et de savoirs.

- Les savoirs : des connaissances validées scientifiquement
- les savoir-être : pour s'inscrire dans une relation au monde
- les savoir-faire individuels et sociaux : pour agir à titre personnel ou collectif



Nous sommes bien dans des situations d'apprentissage !

Le professionnel de l'éducation pour la santé se situe dans une tension entre une centration sur l'apprenant ou sur les savoirs :

L'approche pédagogique centrée sur le sujet se fonde sur les sciences de l'éducation, la sociologie et la psychologie. Il ne suffit pas de posséder une discipline ou un savoir scientifique pour que les élèves apprennent.



Les processus en jeu sont complexes. Renforcer les CPS est au cœur de cette complexité et nécessite de maîtriser diverses compétences. Les acteurs de ces programmes doivent être formés et accompagnés. Cf : « Implanter un programme »

L'approche didactique centrée sur les savoirs : organiser et articuler les savoirs dans le but de concevoir une programmation et des outils d'enseignement.



- **Définir les compétences ?**
- **Organiser les apprentissages de manière construite et progressive** (cf. « Se repérer dans les CPS »)

⁵ Op. cit





Les Modèles

Les théories psychologiques de l'apprentissage

La réflexion pédagogique et didactique gagne à se nourrir aux sources psychologiques. Il s'agit en effet de mettre en place :

- des situations consciemment construites pour apprendre
- impliquant une forme de communication conçue pour améliorer la transmission de savoirs en santé, y compris les connaissances
- pour développer des aptitudes favorisant la santé de l'individu et de la communauté
- stimuler la motivation et la confiance en soi.

Le modèle allostérique de l'apprentissage. (A. Giordan)

Ce modèle est celui qui est le plus proche de notre pratique. Il aide à penser l'apprentissage des compétences et des connaissances des élèves, rend explicite ce sur quoi est fondé le dispositif pédagogique. Il est bâti en référence à des théories de l'apprentissage. Il permet donc d'être notre fil conducteur pour explorer les différents modèles.

Le behaviorisme et le couple stimulus / réponse

Ce modèle a inspiré la pédagogie par objectifs et à clarifier la mise en œuvre pédagogique. La pédagogie repose alors :

- sur une définition précise des objectifs
- leur explicitation
- leur partage avec les personnes en situation d'apprentissage
- leur décomposition en séquences simples pour avoir un plan exhaustif d'acquisition
- ce qui permet de les contrôler pour évaluer l'efficacité du dispositif.
- Et donc de le réaménager.

Le modèle allostérique s'inspire du behaviorisme dans la construction des programmations et des progressions. L'organisation didactique d'un ensemble de savoirs et leur articulation avec les capacités des élèves imposent **une conception globale des contenus et une approche progressive des notions.**

Appuie

- **La notion de progression nécessaire dans l'acquisition des CPS (pré-requis)**
 - **La définition d'objectifs spécifiques par CPS**
 - **Le découpage en séquences ou l'organisation de parcours**
- (cf. « Les CPS en pratique : les parcours »)

La psychologie génétique et la construction de l'intelligence (travaux de Piaget et de ses continuateurs)

Les travaux de Piaget permettent de situer la problématique du développement de l'intelligence dans le contexte d'une interaction permanente entre le sujet et le monde extérieur. Le sujet est acteur de la construction de son intelligence.

Les continuateurs de Piaget allient le modèle constructiviste et interactionniste dans une perspective valorisant la dimension sociale.





Le fait de **confronter l'apprenant à une situation qui pose problème conduit à un conflit** entre sa propre représentation et d'autres représentations. Cela génère un processus cognitif articulé sur une décentration du sujet et sur la modification de sa représentation initiale.

Le modèle allostérique s'inspire de cette approche dans sa proposition de mettre les apprenants en activité.



- **Travailler à partir des représentations, des savoirs des élèves**
- **Créer des situations d'échanges interindividuels de confrontation de points de vue**
- **Mettre en « situation-problème » pour une prise de conscience et une construction nouvelle**

Cf : « Postures et repères » et « Les CPS en pratique : les activités »

Les approches cognitivistes et le traitement de l'information

Apprendre revient à « stocker » des informations en mémoire et à être en mesure de les réutiliser en fonction du contexte.

Les cognitivistes abordent la question de **la motivation**. Elle sera favorisée si : l'apprentissage a du sens, il s'insère dans un projet personnel, le sujet croit en ses capacités de réussite (la place de l'estime de soi...)

Une réussite n'a de valeur pour l'apprenant que si celui-ci l'attribue à ses capacités propres.



Penser à faire établir ce lien par les enfants (en synthèse de la séance)

Cf : « Les CPS en pratique : les activités »

Le cognitif et l'affectif sont toujours en interaction. (Cf. plus loin : P. Meirieu)



Prendre en compte la dimension affective dans l'ambiance de groupe, les attitudes de l'intervenant. Cf : « Postures et repères »

Le modèle allostérique prend en compte à la fois la question du stockage en mémoire et celle du lien entre le contexte et la personne. C'est-à-dire celle du sens et de l'objectif des connaissances à acquérir.



Clarifier le sens d'un tel programme auprès des enfants et plus précisément au cours des activités. (cf. « Les CPS en pratique : les activités » le temps de l'élargissement)

S'interroger aussi en tant que professionnel et institutionnel sur le sens d'un tel projet. (cf. « Les CPS d'où ça vient, pourquoi aujourd'hui ? » et « Implanter un programme »)

La psychologie socio-cognitive et la nature sociale de l'intelligence et de l'apprentissage (Vygotsky, Bruner)

Les lois sociales du développement - le développement de l'enfant est le fruit de la relation sociale. L'enfant apprend avec d'autres dans un échange et une action. Le développement et l'apprentissage sont intimement liés dans une relation de consolidation mutuelle. Le langage est l'outil culturel privilégié de cette interaction.





- **Ne pas oublier que ces programmes s'insèrent dans des contextes et des environnements sociaux**
 - **Solliciter l'expression orale, la participation, l'interaction entre enfants.**
- Cf : « Postures et repères »

La zone proximale de développement - proposer des apprentissages se situant dans la limite des capacités de l'enfant... Apprendre c'est aller au-delà de ce qu'on sait faire seul, mais avec une aide et une relation pédagogique de tutorat.

Philippe Meirieu parle aussi de saut cognitif, de franchissement d'un palier de développement.

Ces modèles ont une importance centrale dans le champ de l'éducation pour la santé. Ils nous font percevoir les rôles fondamentaux :

- de l'apprentissage qui précède le développement,
- de l'interaction sociale,
- de l'environnement du sujet
- du contexte de l'apprentissage.

Pour le pédagogue, l'interaction de tutelle contribue au développement de la personne et de ses CPS.

Le modèle allostérique puise dans ce courant l'importance de la tutelle - dans l'accompagnement du processus de construction des apprentissages. **L'affectif, le cognitif et le sens** sont intriqués en régulations mutuelles et multiples. **L'apprentissage dépend fortement du contexte et de l'environnement socio-culturel dans lequel il se déroule.**



- **Adapter les objectifs d'apprentissage aux capacités des enfants (d'où la proposition de travail en progression)** cf : « Se repérer dans les CPS »
- **Etre capable en tant qu'intervenant de créer les conditions de l'interaction**
- **Créer un climat une ambiance favorable, sécurisant**
- **S'adapter au contexte socio culturel des enfants.** Cf : « Postures et repères »

Et pour finir :

Philippe Meirieu – Contextualisation/décontextualisation/recontextualisation⁶

La contextualisation : tout apprentissage s'effectue dans un contexte précis, avec des exemples accessibles à celui qui apprend, des exemples qu'il puisse comprendre et dans les quels il puisse s'investir. Cela suppose bien sûr de connaître les apprenants : les connaissances qu'ils maîtrisent déjà, les différents éléments mobilisés par le contexte que l'on va utiliser. Et... « il n'est aucune acquisition d'aucune sorte qui ne s'inscrive d'abord dans un contexte chargé à la fois sur le plan cognitif et sur le plan affectif ».

La décontextualisation : c'est une étape de formalisation où il s'agit de favoriser le dégagement de l'élève par rapport à ses connaissances antérieures et à son intérêt immédiat. Elle se rapproche de la généralisation, de l'élaboration d'une règle, d'une théorie.

⁶ In Altet M. *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF coll. Education et formation





La recontextualisation : a pour objectif de permettre le transfert de la compétence acquise, utiliser ce qui a été appris dans d'autres contextes.



Renvoie au choix de notre démarche pédagogique dans les activités

Albert Bandura : Apprentissage social ^{7 8}

Dans une expérience célèbre, A. Bandura et ses collègues montrent qu'il suffit que des enfants observent le comportement agressif d'un adulte envers une poupée, appelée Bobo, pour le reproduire ensuite. Il lance alors un programme de recherche à l'origine de la théorie de l'apprentissage social et surtout d'une nouvelle approche en psychologie : l'approche sociale cognitive.

L'une des compétences de l'être humain est « une grande capacité à vivre par procuration, ce qui permet à l'individu, en regardant les autres, d'accroître très fortement ses connaissances et ses compétences par le modelage social. »



Renvoie à la cohérence entre le dire et le faire... Nos postures éducatives et nos manières d'être sont autant de modèles d'apprentissage pour les enfants lors des activités et au quotidien des vies de groupes.

Célestin Freinet : quelques rappels⁹

- *Donner un sens au savoir par une activité collective mais être attentif à la progression et aux apprentissages de chacun.*
- *Motiver en proposant des tâches capables de mobiliser l'intérêt et l'énergie des élèves*
- *Articulation entre activité collective et apprentissages individuels est relativement difficile à mettre en place.*
- *Concevoir des situations motivantes qui permettent de rencontrer des obstacles grâce auxquels on devra apprendre.*
- *Témoigner de cette satisfaction, de ce bonheur d'apprendre et de savoir car l'apprentissage est douloureux*
- *Le tâtonnement expérimental*



Tout un programme !! Alors allons voir la suite...

⁷ Bandura A. (2004) « J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle – *Sciences Humaines*, 148 42-45

⁸ Bandura A. (1980) L'apprentissage social. Liège : Ed : Mardaga

⁹ Meirieu P. (2001) *Célestin Freinet Comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris : PEMF Coll. L'éducation en questions





Repères et postures

Quelles compétences pour se lancer dans l'action ?

La plupart des auteurs ne parlent pas de qualification, de métier particulier (diplôme) mais d'attitude éducative et d'adhésion, de compétences relationnelles propres à ce type d'approche. (cf « Les CPS en théorie »). C'est aussi ce que nous avons appris.

Les compétences personnelles et relationnelles des adultes qui interviennent dans les séances de développement sont leurs premiers outils de travail, bien avant le contenu des activités. Il est donc essentiel de se questionner sur son aptitude personnelle à intervenir.

Les adultes intervenants doivent être au clair avec les concepts mobilisés. (cf « Les CPS en théorie »). Ils doivent avoir les savoir être nécessaires : empathie, écoute active, capacité d'animation... Ils doivent être dans un questionnement permanent qui garantit le respect éthique. Ils doivent maîtriser les différents thèmes abordés.

Attitude – posture ?

Intervenir pour favoriser le développement des compétences sociales nécessite une posture éducative bien particulière qui repose sur un rapport enfant-adulte et non sur un rapport expert-néophyte, ou enseignant-enseigné. De ce fait, intervenants et enseignants sont conduits à des changements de position dans la relation avec les enfants. Une plus grande implication personnelle est demandée aux adultes éducateurs et enseignants ce qui oblige souvent à se définir, à se positionner autrement.

La posture est celle d'un **animateur** qui accompagne la réflexion et assure la circulation de la parole : il peut faire rebondir les élèves sur les propos apportés par les uns ou les autres, solliciter l'avis des plus timides tout en veillant à ne pas « obliger », aider à prendre du recul « *Qu'en pensez-vous ? ...* » peut synthétiser les avis exprimés et apporter le cas échéant un point de vue, une information complémentaire, pour élargir les représentations de la situation, du problème, du sujet.

L'intervenant est garant du cadre et des règles de fonctionnement. Il lui revient de veiller au sentiment de sécurité des enfants.

Pour favoriser les apprentissages, il doit être attentif à valoriser l'autonomie en respectant la diversité des stratégies qui peuvent être explorées par les enfants sans imposer systématiquement ses propres solutions.

L'intervenant doit développer une attitude empathique, un regard bienveillant et valorisant. L'attitude empathique vise à une compréhension plus vraie de la personne. L'empathie est une présence chaleureuse, non émotive, solide, qui ne fait pas de discours, ne donne pas de solutions toutes faites, mais sur laquelle on peut compter.

En aucun cas, ces séances ne doivent être l'occasion d'agressions verbales, ironiques ou de paroles disqualifiantes et dévalorisantes.

La co-animation

Pour garantir la permanence des valeurs et principes développés dans les séances et leur prolongement dans la quotidienneté de la classe, il est impératif que des adultes de l'école soient présents. Si possible des adultes qui vont pouvoir faire vivre le travail hors des séances. La présence de l'enseignant est donc indispensable. Sa participation est variable selon les modalités retenues (position d'observateur à co-animation). Les infirmières scolaires ou les





assistantes socio-éducatifs se joignent aussi fréquemment à ces programmes. Pouvoir compter sur plusieurs adultes permet le travail en petits groupes, durant les séances. Par contre, un trop grand nombre d'adultes peut-être perturbant pour les enfants et peut limiter leur expression.

Il est prudent de s'accorder de façon assez précise sur les règles de fonctionnement des séances :

- o qui ouvre la séance,
- o qui anime, qui observe
- o qui synthétise,
- o qui veille au déroulement (prise de parole, temps de parole, timing de la séance, etc.)
- o qui gère et comment la discipline et l'intervention en cas de conflits, ceci dans le respect des principes éthiques énoncés précédemment,

Des repères...

Des attitudes valorisantes :

- Encourager les enfants (renforcement positif), valoriser les réussites personnelles et collectives, reconnaître les erreurs et en faire des occasions d'apprendre,
- Donner à tous des occasions de réussir
- Témoigner une égalité d'intérêt pour chaque enfant (présentation des enfants, mémorisation de tous les prénoms)

A propos des rythmes :

- Respecter le rythme et les capacités d'apprentissage des enfants (ne pas surcharger le nombre d'informations nouvelles; demande d'attention courte)
- Alternier les activités au cours de la séance, respecter le besoin de pauses, de bouger des enfants
- Equilibrer les moments d'écoute et « d'existence » (alternance)
 - moments d'écoute active, d'empathie : L'intervenant laisse la place aux enfants (questionne, invite et laisse s'exprimer, écoute, regarde, entend et comprend, prend en compte les besoins, les idées, les réactions, répond.
 - moments d'existence : prend la place (s'expose, donne des informations claires concises simples, donne son point de vue, ses arguments, des théories, des outils d'aide à la compréhension, à la gestion de problème,...)
- Transmettre une énergie, un dynamisme au groupe (enthousiasme, motivation, travail, innovation)

A propos de communication :

- Veiller à se faire comprendre des enfants, donner des consignes claires (expression courte, simple), vérifier la compréhension, reformuler si besoin
- Utiliser la communication non verbale : expression corporelle (déplacements, attitudes, sensations...) émotionnelle (rires...) symbolique (langage, jeux, dessins, représentations mentales)
- Favoriser la communication verbale des enfants entre eux (expression générale, sur le thème de la séance, synthèse des enfants, histoires personnelles, expression sollicitée, expression spontanée, débats)
- Réguler la prise de parole, gérer les échanges : solliciter les silencieux, réguler les bavards
- Favoriser l'écoute et l'empathie des enfants entre eux, les interactions, les échanges, dissiper les malentendus (les enfants se comprennent entre eux)





- Inciter l'expression personnelle « qu'est ce que vous en pensez ? » et faciliter l'expression de points de vue différents.

MAIS

Ne pas obliger, « ménager » ceux qui ne veulent pas participer, en prévoyant quelques astuces (le « joker » pour les jeux, donner des tâches concrètes à ceux qui ne veulent pas s'exprimer, etc.) sans oublier que le fait d'écouter est déjà une forme de participation.

Pour un cadre sécurisant et convivial :

- Poser un cadre avec ses règles. cf. activité « besoins et règles de vie » et « encadré »

Nous vous invitons à poser le cadre et les règles de fonctionnement du groupe avec les enfants dès la première séance. D'y consacrer du temps, d'en être le garant tout au long des séances, et d'amener les enfants à respecter ces règles. Le fait de poser le cadre a un effet sécurisant pour l'adulte comme pour l'enfant.

Les règles doivent être claires, concrètes, constantes, conséquentes, réductrices de stress. (Duclos 2002) ^{10 11}

Pour une réelle appropriation des règles, elles doivent être définies avec les enfants. L'expérience montre que les enfants savent ce qui est bon pour la vie du groupe et donc sont capables de formuler des règles. Par contre, ils oublient souvent de formuler celles ayant trait à leur propre respect, ce qui est bon pour eux et notamment le droit de ne pas s'exprimer. Il est important de consacrer du temps à cette explicitation car elle met en lumière tout ce qui va être travaillé au long des séances.

Exemple de règles : Respect de soi - Respect du groupe ou des autres - Droit à l'erreur - Participation...

- Accepter la dimension affective dans la relation éducative, accueillir les enfants chaleureusement et créer une relation de qualité avec eux (bonjour, sourires, mise en confiance, gestes affectueux, regard bienveillant, soutien...)
- Répondre aux besoins de plaisir des enfants (amusement, humour, plaisanteries, sourires, rires)
- Respecter le besoin d'appartenance des enfants : favoriser la coopération, le soutien des enfants entre eux, le travail en petits groupes

Les séances sont souvent l'occasion de travailler en groupe. Les élèves sont souvent très sensibles à ces répartitions. Il est possible **d'établir des listes de groupe** pour toutes les séances, utilisables en fonction des besoins et des objectifs. Les différents critères sont : groupe d'affinités, équipe de travail (plus contrainte), groupe non mixte, taille du groupe (moitié de classe ou quart de classe). Les élèves prennent connaissance de ces différents groupes d'appartenance. Ils en acceptent mieux le principe puisqu'il est posé à l'avance. Cela prend mieux en compte leurs besoins de sécurité et d'appartenance.

- Terminer sur du positif : il nous semble important pour être en conformité avec nos objectifs de clôturer la séance sur une note positive et agréable comme à travers un rituel (conte, musique) et par un « au revoir » authentique.

¹⁰ Duclos G. (2002) Favoriser l'estime de soi chez les tout-petits, *La Santé de l'Homme* 361, 18-25

¹¹ Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal Centre (2000) Le sac à dos, Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui mais comment ?, Bibliothèque nationale du Québec





Stimuler le sens critique :

- Saisir l'occasion de démêler le vrai du faux, le réel de l'imaginaire, le possible de l'impossible.
- Développer des capacités d'analyse à l'égard d'une problématique.
- Prendre le temps de mieux comprendre, d'introduire la complexité dans notre vision de la « réalité » et ainsi pouvoir mieux la saisir pour agir, réagir de façon plus adaptée.

Des méthodes expérientielles :

- Eprouver : ne pas se contenter « d'en parler », mais aussi « d'expérimenter », d'éprouver les situations. Il s'agit de favoriser des « savoirs faire » qui sont des « pouvoirs refaire ».
- Travailler à partir de situations fictives qui favorisent une mise à distance puis s'interroger sur le transfert aux situations de vie quotidienne. Utiliser des médiateurs, personnages de conte par exemple, activités d'expérimentation pour aborder les sujets. Eviter de susciter, de s'appuyer directement sur le vécu des enfants.
- Diversifier les modes d'expression et multiplier les « portes d'entrée » : intégrer des séquences « expression » artistiques, plastiques, musicales, sensorielles pour ne pas rester uniquement dans le « verbal ». Permettre en diversifiant les supports d'expression au plus grand nombre d'enfants de pouvoir s'exprimer, participer, d'utiliser leurs talents ou d'entrée en résonance avec leurs modes d'apprentissage.
- Travailler à partir de « l'erreur », construire l'apprentissage en s'appuyant sur les difficultés rencontrées. Veiller pour autant à ne pas « mettre en échec ».
- Reconnaître et exploiter les émotions soulevées, les faits marquants, les phrases clefs des enfants.
- Inventorier les manifestations, les ressentis dans les différents champs : physique, émotionnel (ce que je ressens), mental (ce que je pense) et - d'identifier les comportements et/ou les stratégies d'adaptation attachés à ces situations. (ce que je fais ou pourrais faire)
- Associer deux facettes d'une situation : Quand nous abordons un sentiment, une émotion, il nous semble nécessaire d'envisager les deux facettes dans le souci d'une construction de soi équilibrée et réaliste. Là encore, il s'agit d'introduire la complexité : nous varions dans le temps et dans l'espace et nous ne sommes ni invariablement bons ou mauvais : avoir peur / être courageux - fierté / honte – échec / réussite etc.

Créer des documents « mémoire »

Ils sont de deux types : les productions collectives et le document personnel de l'élève.

- Les premiers vont faciliter la construction de repères collectifs et permettre de s'y référer, de faire des rappels au cours de la vie de classe. Ils favoriseront aussi un lien historique, logique, entre les séquences, entre les enseignants ou les intervenants extérieurs.
- Le document personnel sous forme de cahier ou de dossier est un outil d'appropriation, d'expression personnelle qui fait aussi mémoire du parcours réalisé. Il peut être le « jardin secret » de l'enfant ou un outil de lien avec les parents. Il se peut aussi que l'enfant le présente à l'intervenant dans le souci de partager plus individuellement et ce peut-être l'occasion d'entrer dans des problématiques plus personnelles qu'il faut savoir aussi accueillir et si nécessaire relayer. Cf « implanter un programme »

