

LES ATELIERS DU PRATICIEN

ANNABELLE GODEAU-PERNET • REBECCA SHANKLAND • ILIOS KOTSOU

ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ L'ENFANT

6 séances pour les 8-11 ans

DUNOD

Compléments en ligne à télécharger à l'adresse suivante :
www.dunod.com/EAN/9782100865956

Assistante d'édition : Lucie Fontaine
Mise en page de la couverture : Elizabeth Riba

NOUS NOUS ENGAGEONS EN FAVEUR DE L'ENVIRONNEMENT :



Nos livres sont imprimés sur des papiers certifiés pour réduire notre impact sur l'environnement.



Le format de nos ouvrages est pensé afin d'optimiser l'utilisation du papier.



Depuis plus de 30 ans, nous imprimons 70 % de nos livres en France et 25 % en Europe et nous mettons tout en œuvre pour augmenter cet engagement auprès des imprimeurs français.



Nous limitons l'utilisation du plastique sur nos ouvrages (film sur les couvertures et les livres).

Table des matières

Présentation des auteurs	1
Introduction	3
● OBJECTIF DE L'OUVRAGE	4
● QUELQUES REPÈRES AVANT DE DÉMARRER	5
Qu'est-ce qu'une émotion ?	5
Différence entre émotion, humeur et tempérament	6
À quoi servent les émotions ?	6
De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles	7
● COMMENT UTILISER CE LIVRE ?	8
Architecture du livre	10
Favoriser la motivation autonome	12
Le soutien du développement des compétences émotionnelles	12
Une approche humaniste, bienveillante, expérientielle et participative	13
● PÉDAGOGIE DU PROGRAMME	14
Comment mettre en place le programme ?	15
Le cadre de sécurité, les règles du jeu	17
Mise en place d'un environnement propice : organisation de l'espace	18
Animation de groupe et activités en sous-groupes	19
Comment constituer des sous-groupes de travail coopératif ?	21
Les rituels du programme dans le cadre d'une utilisation en groupe ou en accompagnement individuel	21
Mise en place du programme dans le cadre d'un accompagnement individuel	24
Chapitre I – Séance I – Identifier ses émotions	26
● INTRODUCTION DE LA SÉANCE	28
● INTRODUCTION DU PROGRAMME	30
● RITUEL D'OUVERTURE	31
● JE DÉCOUVRE : LE LABORATOIRE DES ÉMOTIONS	32
● MON RADAR ÉMOTIONNEL	33
● MISSION 1 : IDENTIFIER LES ÉMOTIONS DANS SON CORPS	34
Activités 1 et 2 : Mon corps me parle	35
Activité 3 : émoSens	35
● MISSION 2 : IDENTIFIER LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE ÉMOTION EN PARTANT À LA RECHERCHE D'INDICES	37
● MISSION 3 : ENRICHIR SON VOCABULAIRE ÉMOTIONNEL	41
Activité 1 : Le fil des émotions	41
Activités 2 et 3 : L'ABC des émotions	42
Activité 4 : Les flammes des dragons et dragonnes	42
Activité 5 : Quelle émotion je ressens ?	44
● MISSION 4 : RECONNAÎTRE LES ÉMOTIONS DES AUTRES	44
Activité 1 : Qui est-ce qui ?	44
Activités 2, 3 et 4 : Les émotions en scène	45

● MON JOURNAL DE BORD	45
● L'ACADÉMIE DES ÉMOTIONS	47
Mon bulletin de météo intérieure.....	47
Ma routine émotionnelle.....	48
Pour aller plus loin du côté de ma tribu.....	49
● RITUEL DE CLÔTURE	50
Chapitre 2 – Séance 2 – Comprendre ses émotions	52
● RITUEL D'OUVERTURE	54
● INTRODUCTION DE LA SÉANCE	55
● JE DÉCOUVRE : LE LABORATOIRE DES ÉMOTIONS	55
● MON RADAR ÉMOTIONNEL	56
● MISSION 1 : COMPRENDRE À QUOI SERVENT LES ÉMOTIONS	57
Activité 1 : Utilité et fonctions des émotions.....	57
Activité 2 : L'hexagone des émotions.....	58
Activité 3 : L'interview des émotions.....	58
● MISSION 2 : DÉCODER LE MESSAGE DES ÉMOTIONS	59
● MISSION 3 : RECONNAÎTRE SES BESOINS ET S'Y CONNECTER	61
Activité 1 : Ma baguette magique.....	61
Activité 2 : En rouge et vert.....	62
● MISSION 4 : COMPRENDRE QUE LES ÉMOTIONS SONT ASSOCIÉES AUX PENSÉES	62
Activité : Les pensées mouvantes.....	63
● MON JOURNAL DE BORD	64
● L'ACADÉMIE DES ÉMOTIONS	66
Ma routine émotionnelle.....	66
Pour aller plus loin du côté de ma tribu.....	66
● RITUEL DE CLÔTURE	67
Chapitre 3 – Séance 3 – Réguler ses émotions	68
● RITUEL D'OUVERTURE	70
● INTRODUCTION DE LA SÉANCE	71
● JE DÉCOUVRE : LE LABORATOIRE DES ÉMOTIONS	72
● MON RADAR ÉMOTIONNEL	72
● MISSION 1 : IDENTIFIER CERTAINES STRATÉGIES DE RÉGULATION QUI PEUVENT POSER PROBLÈME	73
Activité : Identifier certaines stratégies.....	75
● MISSION 2 : ACCEPTER ET ACCUEILLIR SES ÉMOTIONS ET LEURS MESSAGES	76
Activité : J'explore ma météo intérieure.....	76
● MISSION 3 : OBSERVER QUE SES PENSÉES NE SONT QUE DES PENSÉES	77
Activité : Mon Blablatyrex et moi.....	78
● MISSION 4 : ENVISAGER D'AUTRES INTERPRÉTATIONS	80
Activité : Changer de point de vue.....	81
● MISSION 5 : UTILISER DES TECHNIQUES EFFICACES POUR RÉGULER SES ÉMOTIONS	82
Activité 1 : Le feu et les ailes du dragon.....	82
Activité 2 : Réguler sa colère en deux étapes.....	83
● MON JOURNAL DE BORD	84
● L'ACADÉMIE DES ÉMOTIONS	85

Défi 1	86
Défi 2	86
Défi 3	86
Défi 4	86
Pour aller plus loin du côté de ma tribu.....	86
● RITUEL DE CLÔTURE.....	87
Chapitre 4 – Séance 4 – Exprimer les émotions	88
● RITUEL D'OUVERTURE.....	90
● INTRODUCTION DE LA SÉANCE	91
● JE DÉCOUVRE : LE LABORATOIRE DES ÉMOTIONS.....	92
● MON RADAR ÉMOTIONNEL	92
● MISSION 1 : FAIRE LA DIFFÉRENCE ENTRE L'EXPRESSION D'UN JUGEMENT ET L'EXPRESSION D'UNE ÉMOTION	93
Activité 1 : S'entraîner à observer et décrire.....	93
Activité 2 : emo'Sens.....	94
Activité 3 : Repérer les jugements.....	94
Activité 4 : Faire la différence entre l'expression d'un jugement et l'expression d'une émotion.....	95
● MISSION 2 : AU CŒUR DE LA TEMPÊTE, EXPRIMER SES ÉMOTIONS DE MANIÈRE ADAPTÉE.....	97
Activité 1 : Utiliser le message JE simple.....	98
Activité 2 : Formuler un message JE besoin.....	99
Activité 3 : Formuler un message JE colère.....	100
Activité 4 : Renforcer cette compétence avec le JE de l'oie.....	100
● MISSION 3 : ÉCOUTER LES ÉMOTIONS ET BESOINS DES AUTRES	101
● MON JOURNAL DE BORD.....	103
● L'ACADÉMIE DES ÉMOTIONS.....	104
Ma routine émotionnelle.....	105
Pour aller plus loin du côté de ma tribu.....	106
● RITUEL DE CLÔTURE.....	106
Chapitre 5 – Séance 5 – Mes émotions ressources	108
● RITUEL D'OUVERTURE.....	110
● INTRODUCTION DE LA SÉANCE	111
● JE DÉCOUVRE : LE LABORATOIRE DES ÉMOTIONS.....	111
● MON RADAR ÉMOTIONNEL	112
● MISSION 1 : PRENDRE SOIN DE SES BESOINS	112
Activité 1 : Le besoin satisfait.....	113
Activité 2 : Mes stratégies pour nourrir mes besoins.....	114
● MISSION 2 : CULTIVER SES ÉMOTIONS AGRÉABLES	116
Activité 1 : Mes émotions ressources	116
Activité 2 : Enrichir son vocabulaire émotionnel.....	117
Activité 3 : Enrichir mon répertoire d'actions positives.....	118
● MISSION 3 : SAVOURER LES MOMENTS AGRÉABLES	120
Activité : Ma guirlande de moments ou souvenirs agréables.....	120
● MISSION 4 : CULTIVER LA GRATITUDE, LES GESTES ALTRUISTES ET LA BIENVEILLANCE	121
Activité 1 : Cultiver l'émotion de gratitude.....	121
Activité 2 : Les gestes altruistes.....	123
Activité 3 : La compassion et la bienveillance envers soi.....	124
Activité 4 : Les pensées bienveillantes	124

● MON JOURNAL DE BORD	125
● L'ACADÉMIE DES ÉMOTIONS	126
Ma routine émotionnelle.....	127
Pour aller plus loin du côté de ma tribu.....	127
● RITUEL DE CLÔTURE	129
Chapitre 6 – Séance 6 – Bilan et clôture du programme	130
● RADAR ÉMOTIONNEL	132
● PLAN D'ACTION	133
● MON PORTFOLIO ÉMOTIONNEL	134
● PARTAGE COLLECTIF ET CÉLÉBRATION	134
Conclusion	135
Livret d'activités	137
Fiches d'activité – Séance 1	139
Fiches d'activité – Séance 2	161
Fiches d'activité – Séance 3	179
Fiches d'activité – Séance 4	184
Fiches d'activité – Séance 5	192
Fiches d'activité – Séance 6	202
Ressources dans le cadre de l'animation du programme	204
Mon journal de bord de la formation : pour les enfants	213
Mon journal de bord de la formation : pour les animateurs	218
Fiches synthétiques des séances	225
Bibliographie.....	230

Présentation des auteurs

Annabelle Godeau-Pernet est formatrice et intervenante en développement des compétences émotionnelles et relationnelles à La Réunion.

Ilios Kotsou est docteur en psychologie et maître de conférences à l'Université libre de Bruxelles. Il s'intéresse aux interactions entre science fondamentale et pratique sur le terrain. Spécialiste des émotions, il a cocréé le premier certificat universitaire en approche d'acceptation et d'engagement (ACT).

Rebecca Shankland est professeure de psychologie du développement à l'université Lumière Lyon 2, membre de l'Institut universitaire de France, responsable de l'Observatoire du bien-être à l'école et chercheure au laboratoire Développement, Individu, Processus, Handicap, Éducation.

Introduction

« On ne connaît que les choses que l'on apprivoise », dit le renard au Petit Prince dans le livre de Saint-Exupéry.

Pour nos enfants, les émotions sont comparables au renard : un animal sauvage que nous pouvons apprivoiser. Certaines émotions ressemblent à des compagnons agréables, comme la joie, tandis que d'autres paraissent effrayantes, telles que la peur. Cependant, toutes ces émotions ont leur utilité, car elles peuvent nous apprendre des choses importantes.

Apprivoiser, ça signifie « créer des liens », dit le renard. Apprivoiser nos émotions est un processus par lequel nous pouvons apprendre à connaître chaque nuance de notre palette émotionnelle. De la même manière que nous apprenons à comprendre le langage du renard, nous pouvons décoder les messages que nos émotions nous envoient. Nous pouvons nourrir celles qui nous font du bien et apaiser celles qui nous dérangent. Ainsi, au fil du temps, nous pouvons non seulement les connaître, mais aussi les apprécier pour la richesse qu'elles apportent à nos vies.

Les émotions ont longtemps été considérées comme un élément perturbateur dans l'exercice de notre raison. Ce n'est qu'avec l'émergence de nouveaux domaines de recherche et l'interdisciplinarité de certains travaux scientifiques que les émotions ont acquis leurs lettres de noblesse, mettant ainsi fin à cette dualité et opposition entre la dimension émotionnelle et la dimension rationnelle de nos comportements. Les émotions font ainsi l'objet d'un intérêt grandissant dans le domaine des neurosciences et les publications dans ce domaine croissent de manière exponentielle depuis les années 1990.

L'essor des neurosciences cognitives, les récents progrès techniques, notamment ceux de l'imagerie cérébrale, et enfin les recherches actuelles mettant en évidence le caractère fonctionnel des émotions expliquent l'engouement actuel pour le développement des compétences socio-émotionnelles. Les émotions jouent en effet chez l'homme un rôle critique dans la perception, l'évaluation, les interactions, la prise de décision et les actions. Elles sont omniprésentes, influencent notre vie au quotidien et ont leur place dans toutes les sphères de notre vie, qu'elles soient professionnelles, personnelles, éducatives ou scolaires. Nos émo-

tions constituent un élément adaptatif et fondamental pour assurer notre survie, de même qu'elles jouent un rôle déterminant dans la vie de tous les jours pour nous adapter aux situations variées que nous rencontrons.

Les compétences émotionnelles constituent un ensemble de ressources favorisant l'adaptation à l'environnement. De nombreuses études chez les adultes révèlent l'importance des compétences émotionnelles dans les sphères de la santé physique et psychologique (Mikolajczak & Luminet, 2008), des relations sociales et des performances professionnelles (Van Rooy & Viswesvaran, 2004). Bien que le développement de ces compétences émotionnelles soit le résultat d'interactions complexes entre des facteurs biologiques, psychologiques et socio-culturels (Luminet & Lenoir, 2006), les recherches montrent qu'il est possible de développer ces compétences grâce à des pratiques proposées sous forme d'ateliers dès l'enfance.

OBJECTIF DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage présente un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants âgés de 8 à 11 ans comprenant six séances, dont cinq portant sur chacune des compétences émotionnelles. L'objectif de l'ouvrage est de rendre ces pratiques accessibles au plus grand nombre, afin que parents, enseignants, éducateurs et autres professionnels de l'enfance puissent proposer des ateliers et des exercices visant à développer les compétences émotionnelles de l'enfant.

Contenu du programme en six séances

- Séance 1 : Accueil & Identifier les émotions
- Séance 2 : Comprendre les émotions
- Séance 3 : Réguler les émotions
- Séance 4 : Exprimer les émotions
- Séance 5 : Utiliser les émotions
- Séance 6 : Bilan du programme & Célébrer l'aventure

Ce programme a été conçu en s'appuyant sur un autre programme composé de huit séances portant sur les compétences émotionnelles, qui a été testé auprès d'adultes par une équipe de chercheurs en psychologie spécialisés dans le domaine des émotions (Kotsou et al., 2011 ; Nélis et al., 2011 ; voir manuel du programme, Kotsou et al., 2022). Ce premier programme a été construit sur la base

d'une revue systématique de l'ensemble des articles publiés sur les modèles et interventions ciblant l'intelligence émotionnelle, permettant ainsi d'identifier les bonnes pratiques afin de créer un programme fondé sur des procédés validés et des principes pédagogiques efficaces. Les résultats des études menées sur le programme auprès d'adultes ont montré son efficacité en termes d'amélioration de la santé physique et mentale ainsi que de la qualité des relations. Les pratiques présentées dans ce livre suivent le même déroulement, mais ont été adaptées aux enfants.

Sur le plan scolaire, des recherches ont montré que les compétences émotionnelles étaient notamment associées à une diminution de l'absentéisme et des comportements problématiques menant à l'exclusion (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004), ainsi qu'à une meilleure gestion des distractions pendant l'apprentissage (Leroy, Dayez, Mikolajczak & Grégoire, 2011).

■ QUELQUES REPÈRES AVANT DE DÉMARRER

Qu'est-ce qu'une émotion ?

Les émotions se manifestent sur le théâtre du corps ; les sentiments sur celui de l'esprit, nous dit le neuroscientifique António Damásio. Le terme émotion renvoie à la notion de mouvement. Les émotions mettent en mouvement puisqu'elles contribuent à activer le corps et à le préparer à l'action. Elles représentent un changement d'état en réponse à un événement (interne ou externe). Il s'agit donc de réactions de courte durée, tandis que les sentiments seraient plus durables, poursuivant l'émotion à travers les pensées que cette dernière génère. Le sentiment se situerait ainsi à la croisée de l'émotion et de la cognition, expliquant ainsi la variété infinie des sentiments ou « états d'âme » auxquels nous avons potentiellement accès.

Une émotion génère des changements à différents niveaux :

- **au niveau physiologique** : par la présence d'une activation corporelle (ex : accélération du rythme cardiaque dans le cas de la peur ou de la colère) ;
- **au niveau cognitif** : avec un changement dans la manière de percevoir et de penser et du type de souvenir rappelé (ex : focalisation de l'attention sur les éléments dangereux dans le cas de l'anxiété, facilitation du rappel de souvenirs congruents à l'état émotionnel) ;

- **au niveau expressif** : avec un changement dans l'expression non verbale (ex : posture, ton de la voix, expression faciale) ;
- **dans la tendance à l'action** : par la préparation et la facilitation d'une réaction selon la nature de l'émotion (ex : dans la colère, une plus grande facilité à être agressif ; dans la peur, cela peut être la fuite ou l'évitement du danger).

L'émotion coordonne ainsi des changements sur plusieurs niveaux pour fournir une réponse cohérente à une situation perçue comme prioritaire. Derrière ces différents niveaux de changement, nous pouvons identifier plusieurs fonctions :

- **une fonction d'alerte et de priorisation** : l'attention est focalisée sur l'élément déclencheur, devenant ainsi une priorité qui s'impose à l'individu ;
- **une fonction de réaction** : les changements physiologiques préparent le corps à l'action et l'émotion incite l'individu à emprunter une direction spécifique ;
- **une fonction de communication** : le corps et le visage reflètent l'état émotionnel d'un individu. Cette richesse dans l'expression physique permet de communiquer aux autres sa perception et ses besoins afin de favoriser un meilleur ajustement relationnel. Par exemple, l'expression faciale de peur alerte les autres d'un danger qu'ils n'ont peut-être pas vu ; l'expression de tristesse renseigne les autres sur un besoin potentiel de soutien ; l'expression de joie à travers le sourire informe les autres de nos préférences et renforce certains de leurs comportements.

Différence entre émotion, humeur et tempérament

Selon Luminet (2002), les *émotions* sont des états relativement brefs (de quelques secondes à quelques minutes) provoqués par un stimulus ou par une situation spécifique (ex : je suis heureux-e car je vais partir en vacances). Les *humeurs*, en revanche, persistent longtemps (de quelques heures à quelques jours), sont d'intensité faible à modérée (impression diffuse) et sont déclenchées par un événement qui n'est pas forcément identifiable. *L'affect* est un terme plus général reprenant à la fois les émotions et les humeurs. Le *tempérament* réfère à la toile de fond, l'état émotionnel de base de l'individu, sa prédisposition naturelle à éprouver tel ou tel type d'émotions et d'humeurs.

À quoi servent les émotions ?

L'émotion est source d'information, elle peut être vue comme porteuse d'un « message ». C'est-à-dire que les émotions représentent un signal, indiquant

notamment si ce que nous vivons correspond à nos besoins fondamentaux. Outre le caractère informatif de l'émotion, cette dernière sert également à faciliter le passage à l'action. Le propre d'une émotion est ainsi de préparer certains comportements. Les émotions surviennent ainsi en réponse à des changements dans la situation et préparent l'organisme à réagir rapidement : un danger entraîne la peur, une injustice entraîne de la colère, etc.

De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles

La recherche dans le domaine des compétences émotionnelles n'a pris son essor que dans les années 1990, à la suite de la naissance du concept d'*intelligence émotionnelle*. La notion d'intelligence émotionnelle renvoie à l'idée que la capacité à identifier, à comprendre, à gérer et à utiliser ses émotions (et celles d'autrui) est importante pour la réussite dans la vie, au même titre que l'intelligence « classique » faisant référence aux capacités dites intellectuelles. Pour insister sur la possibilité de développer ces habiletés émotionnelles, on préfère aujourd'hui utiliser le terme de « compétence émotionnelle », car l'intelligence renvoie souvent à la notion d'une habileté fixe.

Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nélis (2014) ont défini cinq catégories qui se déclinent en compétences par rapport à ses émotions et par rapport à autrui :

- 1) Identifier ses émotions et celles d'autrui
- 2) Comprendre ses émotions et celles d'autrui
- 3) Réguler ses propres émotions et celles d'autrui
- 4) Exprimer ses émotions et faciliter l'expression des émotions d'autrui
- 5) Utiliser ses émotions et celles d'autrui pour prendre des décisions adaptées à la situation

L'**identification des émotions** est la première compétence émotionnelle qui se décline en un versant intrapersonnel (identification de ses propres émotions) et en un versant interpersonnel (identification des émotions d'autrui). L'identification de ses propres émotions est essentielle pour l'adaptation de l'être humain à son environnement. Les recherches scientifiques montrent que le fait d'éprouver des difficultés à nommer ses émotions représente un facteur de risque de problèmes psychologiques et physiques, et de difficultés relationnelles. Plusieurs processus sont sous-jacents à l'identification des émotions et deux prérequis sont indispensables à leur identification : le premier étant l'ouverture aux émotions, et le second la richesse du vocabulaire émotionnel.

La **compréhension des émotions** implique la capacité à comprendre le caractère informatif de l'émotion à propos de notre environnement et de nos besoins. Ainsi, toutes les émotions sont potentiellement utiles en vertu des renseignements qu'elles peuvent apporter. La compréhension des émotions nécessite une aptitude à accueillir les émotions et à reconnaître les besoins sous-jacents.

La **régulation des émotions** recouvre l'ensemble des processus par lesquels l'individu modifie l'intensité, la durée ou même le type d'émotion vécue. La régulation émotionnelle représente donc la manière d'influencer les différentes caractéristiques de l'expérience émotionnelle en agissant sur différentes composantes, telles que l'évaluation de la situation et le rapport à l'émotion elle-même. Il est primordial ici de considérer l'importance de la flexibilité comme composante essentielle d'une régulation adaptative. En effet, il est important de prendre en compte le contexte interne et externe, les ressources à disposition, les objectifs ciblés pour choisir la régulation émotionnelle la plus adaptée. Le programme de développement des compétences émotionnelles propose une orientation vers les processus plutôt que vers le contenu (émotions et pensées). C'est-à-dire que l'on s'intéresse davantage à la manière dont les individus entrent en contact avec leurs émotions et pensées, qu'à la modification du contenu même de ces émotions et pensées (agréables ou désagréables).

L'**expression des émotions** a trait à la capacité à exprimer ses émotions d'une manière adaptée au contexte et de faciliter l'expression émotionnelle d'autrui. Toutefois, l'expression des émotions n'est pas toujours fonctionnelle et, dans certains cas, elle se révèle non adaptative. Il est donc nécessaire d'aiguiser son attention pour identifier les contextes favorables à l'expression de l'émotion et, de même, être capable de réguler l'émotion avant de pouvoir l'exprimer d'une manière adaptée.

L'**utilisation des émotions** est définie comme « la capacité à utiliser les émotions pour accroître son efficacité ou celle d'autrui concernant les réflexions, décisions et actions » (Mikolajczak *et al.*, 2014). Cette compétence désigne l'influence des émotions sur le processus cognitif et sur le comportement. La subtilité de cette compétence réside dans la capacité à distinguer les émotions qui entravent son fonctionnement de celles qui, à l'inverse, l'optimisent.

■ COMMENT UTILISER CE LIVRE ?

Ce livre comprend une séance pour chaque compétence ainsi qu'une séance supplémentaire pour le bilan du programme. Certaines séances seront plus longues que d'autres, ce qui est le cas de la première séance car elle inclut l'introduc-

tion ainsi que l'accueil, moment très important pour la mise en place du programme. Enfin, le bilan du programme est un moment tout aussi important que son démarrage, c'est pourquoi une séance à part lui est dédiée.

Les pratiques peuvent être réalisées en groupe, mais le livre a aussi été conçu pour un usage en individuel, avec un accompagnement parental par exemple, ceci afin de le rendre accessible à toute personne. Cela nécessite par conséquent de cultiver des ressources motivationnelles internes pour que l'enfant puisse aller au bout du programme. Ainsi, ce livre doit en premier lieu accompagner son utilisateur dans la définition de ses objectifs personnels, afin qu'il puisse percevoir l'intérêt et le sens des pratiques et activités qui seront proposées tout au long du programme.

Le livre propose également des activités qui aident les utilisateurs à se situer par rapport aux objectifs et à évaluer leurs compétences. Pour cela, chaque nouvelle compétence abordée fera l'objet d'une proposition d'auto-évaluation qui pourra intervenir au début et à la fin du programme, ceci permettant de mesurer les acquisitions, renforçant ainsi le sentiment de compétence.

À la fin de chaque chapitre, un journal de bord, inspiré de l'approche centrée sur les solutions (de Shazer, 1999), sera proposé dans le but de souligner les petits pas effectués et les éléments positifs identifiés par le participant (voir p. 213-217).

Il est également important de partir de situations du quotidien des enfants, que ce soit dans le contexte familial ou scolaire, tout en travaillant au départ à partir de situations fictives qui favorisent une mise à distance, permettant ensuite de s'interroger sur le transfert aux situations de vie quotidienne. L'animateur peut utiliser des médiateurs, des personnages fictifs, par exemple, pour aborder les sujets.

À l'issue de chaque séance, des pratiques à réaliser dans le quotidien, notamment sous forme collective, en famille ou entre amis, sont proposées afin de répondre au besoin de proximité relationnelle.

Le programme accorde une importance à la conscience de soi et propose ainsi des pratiques destinées à promouvoir l'auto-observation empreinte de bienveillance et de curiosité. Pour ce faire, des pratiques de présence attentive (voir p. 204-209) sont proposées ainsi que de courtes histoires, dialogues ou métaphores.

Considérant que le développement des compétences émotionnelles s'inscrit dans un processus d'apprentissage qui perdure tout au long de la vie, il apparaît pertinent de proposer à la fin du livre un portfolio (voir p. 203) dans lequel seront consignés les expériences, lectures, loisirs qui ont contribué au développement des compétences émotionnelles. Ce document « mémoire », outil d'appropriation, d'expression personnelle, représente la mémoire du parcours réalisé.

Architecture du livre

Dans une première partie, l'activité « Mes dragons et moi » (voir p. 144) est proposée pour consigner dans un premier temps la relation de l'enfant avec ses émotions d'un point de vue intrapersonnel. Cette première partie est également dédiée au recueil des bénéfices pouvant être apportés par ce programme d'après le participant, ainsi qu'à l'identification, par l'enfant, des forces qui lui seront utiles tout au long du programme. Pour ce faire, un questionnaire est proposé afin de guider l'utilisateur dans ses réponses.

Chaque séance est structurée de la même manière pour instaurer un rituel d'apprentissage et fournir un cadre sécurisant. En premier lieu, les objectifs sont définis de manière claire selon la méthode des objectifs SMART (**S**imple, **M**esurable, **A**ccessible, **R**éalisable dans un **T**emps donné) (Bovend'Eerdt, Botell & Wade, 2009 ; Bowles et al., 2007).

La thématique de chaque séance sera ensuite introduite via deux personnages fictifs servant de médiateurs pour aborder les contenus et la réflexion. Cette métaphore est utilisée comme fil conducteur du programme. Elle propose, en introduction, deux personnages fictifs évoluant dans un monde imaginaire peuplé de dragons et qui, au lieu de les combattre, font le choix de les apprivoiser en cheminant vers une meilleure connaissance des forces de ces dragons. Le parallèle avec les émotions peut être facilement établi.

Pour appuyer les bénéfices des changements induits par les pratiques proposées, chaque séance comprend un encart présentant les bénéfices de chaque compétence d'après la science. Certaines pratiques proposées sont suivies d'un temps de réflexion sous la forme d'une pause, favorisant une posture réflexive par rapport à son cheminement d'apprentissage. Un résumé, sous la forme de points clés, est proposé à la fin de chaque séance. Ce résumé peut prendre la forme d'une carte mentale qui est un outil d'aide à la structuration des idées tout en facilitant la mémorisation.

À la fin de chaque séance, des idées d'activités ou de défis en famille ou avec des amis sont proposées. De même, un outil pratique à intégrer dans son quotidien et visant à développer la conscience de soi et de ses émotions est présenté. Puis, un plan d'action est proposé à la suite des cinq séances pour favoriser un développement durable des compétences émotionnelles. Afin que ce plan soit accessible à des enfants, il est traduit sous la forme d'un dessin à compléter (voir p. 202).

Le programme peut être également présenté comme une aventure dont l'enfant est le héros, ceci afin de soutenir l'autonomie et le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle. L'animateur pourra ainsi présenter la structure du programme à l'aide d'icônes qui seront affichées dans la salle (voir p. 210).

	<p>Le laboratoire des émotions</p> <p>Cette partie, sorte de laboratoire de recherche sur les émotions, vient appuyer les futurs bénéfices des changements qui seront induits par les pratiques proposées. Chaque séance propose un encart présentant les bénéfices de chaque compétence du point de vue de la recherche scientifique. Il est placé en début de séance et vise à favoriser un engagement dans l'apprentissage.</p>
	<p>Mon radar émotionnel</p> <p>Cette activité présente à chaque début de séance permet à l'enfant de s'auto-évaluer sur les compétences ciblées par la séance et de suivre sa progression. Il s'agit d'une activité individuelle qui peut être suivie d'un partage.</p>
	<p>Les missions</p> <p>Chaque mission proposée correspond à un objectif défini dans la séance. Les missions sont ensuite découpées en activités qui permettent la découverte en alternant différentes modalités : individuelles, en binômes, en sous-groupes ou collectives.</p>
	<p>Le coin des expériences</p> <p>Ces encadrés proposent également des activités ou des pratiques pour s'exercer et s'entraîner en individuel, en binômes ou encore en sous-groupes.</p>
	<p>Le repos de l'aventurier conscient</p> <p>Certaines pratiques proposées sont suivies d'un temps de réflexion sous la forme d'une pause, ceci favorisant une posture réflexive par rapport à son cheminement d'apprentissage. Cela pourra prendre la forme d'un partage et d'échanges sous la forme d'un cercle de parole.</p>
	<p>Mon journal de bord</p> <p>Le journal de bord propose en fin de séance un temps réflexif dans le but de souligner les petits pas effectués, les éléments positifs, participant ainsi au maintien de la motivation et renforçant également le sentiment d'efficacité personnelle.</p>
	<p>L'Académie des émotions</p> <p>L'Académie propose les pratiques et exercices à réaliser d'une séance à l'autre, ainsi que parfois un outil pratique à intégrer dans son quotidien et visant à développer la conscience de soi et de ses émotions.</p>
	<p>Ma routine émotionnelle</p> <p>Cette routine participe à instaurer une régularité dans la pratique du développement des compétences émotionnelles. Elle est proposée à la fin de chaque séance.</p>
	<p>Pour aller plus loin du côté de ma tribu</p> <p>Cette partie propose des idées d'activités et de jeux à réaliser en famille ou avec des amis, ceci pour aller plus loin et favoriser le besoin de proximité sociale. Cela prend également la forme de petits défis à relever. Ces idées, comme nous l'avons vu précédemment, doivent être soutenues par l'entourage familial et participent à une forme de co-éducation/co-apprentissage émotionnel·le. L'animateur pourra également puiser dans cette partie pour compléter la séance sous une forme ludique.</p>

Favoriser la motivation autonome

Le programme de développement des compétences émotionnelles a été élaboré de façon à soutenir la motivation autonome en référence à la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2002). Selon cette théorie, les trois formes de motivation les plus autonomes apparaissent lorsque le contexte favorise la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, de compétence et de proximité relationnelle.

Le **besoin d'autonomie** est favorisé par le style d'animation de groupe, par un ensemble de comportements tels que la reconnaissance du participant comme étant expert de lui-même, par l'utilisation d'un style de communication qui facilite l'autonomie et la flexibilité, de manière à avoir une congruence entre les compétences utilisées par l'adulte dans le cadre du programme et les compétences que l'on cherche à développer chez l'enfant.

Le **besoin de compétence** est favorisé par une communication claire des attentes et des consignes, par un encouragement des prises d'initiatives et des retours favorisant l'identification des compétences de l'enfant.

Enfin, le **besoin de proximité relationnelle** est soutenu par une posture empathique émanant de l'animateur, le recours à l'humour et des techniques d'animation qui favorisent l'établissement de liens entre les participants.

Le soutien du développement des compétences émotionnelles

L'éducation joue un rôle majeur dans le développement des compétences psychosociales. La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1995) postule que les comportements des enfants sont influencés à la fois par une éducation formelle principalement au sein de la famille et de l'école, mais aussi par l'observation de l'entourage : adultes qui jouent un rôle modélisant, volontairement ou non, et pairs dont l'influence augmente au cours de l'enfance. Le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) peut servir de base à l'étude de ces interactions qui favorisent le développement des compétences psychosociales chez l'enfant. Selon ce modèle, le développement est le résultat des interactions entre un organisme et son environnement, tous deux s'influençant mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. On parle de relations proximales au sein de microsystèmes constitués par les milieux de vie de l'enfant (famille, modes de garde complémentaires, école, lieux de loisirs). Ces relations sont le terreau de la dynamique dévelop-

pementale de l'enfant. Celui-ci sera soumis précocement de manière directe et indirecte (pratiques sociales et médias) à l'influence de systèmes plus distants qui véhiculent croyances, valeurs, cultures.

L'enfant n'apprend pas seul, car il baigne dans un contexte d'interactions sociales. Ses professeurs, ses camarades et sa famille jouent donc un rôle important. En plus des facteurs sociaux, des facteurs émotionnels peuvent influencer l'apprentissage, aussi bien en le facilitant (joie, curiosité, etc.) qu'en l'inhibant (anxiété de performance, déceptions répétées, etc.). Pour ces différentes raisons, des interventions visant à développer les compétences émotionnelles et sociales des enfants à l'école ont été menées et se sont révélées efficaces pour améliorer les performances scolaires, le bien-être et les attitudes positives envers soi et envers les autres (Cipriano *et al.*, 2023 ; Durlak *et al.*, 2011).

Une approche humaniste, bienveillante, expérientielle et participative

La notion de compétence est liée à l'action, à un « savoir agir » en contexte qui implique que leur enseignement doit relever d'approches expérientielles et participatives faisant appel au vécu passé (compréhension de faits ou d'actions), présent (analyse d'une situation) ou futur (ce qu'il serait souhaitable d'avoir la capacité de faire). L'apprentissage des compétences socio-émotionnelles ne peut ainsi être qu'expérientiel et adossé à des méthodes actives et participatives. Action et réflexion par rapport à l'action doivent être au cœur de la démarche éducative. Il convient également de garder à l'esprit que l'apprentissage le plus fréquent chez l'enfant fait moins appel à la réflexion et à l'analyse qu'à l'imitation et à la modélisation. Cela conduit en conséquence à envisager les compétences socio-émotionnelles comme inscrites dans une démarche systémique associant tous les acteurs (parents, enseignants, éducateurs) au projet et aux actions menés, ainsi qu'à accroître la prise de conscience de leur rôle modalisant afin d'encourager l'ajustement de leur pratique éducative. Le développement des socio-émotionnelles ne peut donc se concevoir indépendamment de leur mise en pratique. Il convient donc de s'inscrire vers un processus qui vise le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) nécessaire pour ancrer les socio-émotionnelles dans le quotidien des enfants. Par ailleurs, l'autonomie que favorise le développement des socio-émotionnelles n'est effective que lorsqu'elle peut pleinement s'exercer.

Le développement des compétences émotionnelles s'inscrit donc dans une pédagogie de l'apprentissage, celui-ci étant défini comme un processus d'appropriation

tion personnelle du sujet, un processus significatif qui construit du sens et un processus de changement. L'adulte met donc en place des situations qui favorisent l'activité de l'apprenant, sa recherche, sa découverte, mais aussi sa réflexion sur les procédures et démarches qu'il utilise, sur les mécanismes cognitifs qu'il met en jeu.

PÉDAGOGIE DU PROGRAMME

Proposer ce programme en groupe renforce la capacité à repérer les différentes façons de percevoir une même situation, aiguise le sens de l'observation et les compétences telles que l'empathie, la compréhension et l'expression des émotions. Toutefois, animer un programme de développement des compétences émotionnelles implique de s'évader des chemins tout tracés d'un enseignement basé sur un savoir académique, et invite ainsi à mettre en œuvre une pédagogie ESCAPE.

E comme expérientielle. En effet, expérience, observation, action et réflexion par rapport à l'action sont au cœur de la démarche. L'animateur mettra en place un environnement et des situations qui favorisent l'activité de l'enfant, sa recherche, sa découverte, mais aussi sa réflexion sur les procédures et démarches qu'il utilise.

S comme systémique, impliquant l'ensemble de la communauté éducative (parents, établissements scolaires, structures d'accueil). Il est donc important de réfléchir à comment inclure les membres de cette communauté dans la mise en œuvre du programme.

C comme coopérative. Régulièrement, le programme propose des activités coopératives qui créent et maintiennent la dynamique de groupe, l'entraide, le sentiment d'appartenance à un groupe. Nous verrons plus loin quelques propositions pour animer les travaux en sous-groupes.

A comme active, qui favorise un engagement actif de l'enfant par une approche multimodale et ludique. Les pratiques et activités proposées sont pour la plupart ludiques et prennent en compte la diversité des enfants en mobilisant plusieurs modes d'apprentissage : la conscience de soi (ex : pratiques de pleine conscience, bulletin de météo intérieure), le mode kinesthésique (ex : jeux de mime ou théâtre) ou encore la créativité (ex : dessins, coloriages). Ce programme met également en avant une pédagogie de l'autonomie et de l'apprentissage qui place l'enfant au

cœur de l'apprentissage dans le but d'en devenir responsable. Le développement des compétences émotionnelles ne peut se concevoir indépendamment de leur mise en pratique, et l'autonomie que favorise le développement des compétences émotionnelles n'est réelle que lorsqu'elle peut s'exercer pleinement. Le rôle de l'adulte consiste à prendre en compte la logique et les démarches d'apprentissage de l'enfant et à gérer les conditions d'apprentissage facilitatrices.

P comme positive, qui invite à une posture bienveillante, empathique, basée sur une écoute active et orientée sur les ressources de l'enfant, du groupe.

E comme explicite. Les compétences émotionnelles sont abordées de manière explicite grâce à une définition claire des objectifs, des bénéfiques et des intérêts du changement par le développement de ses compétences émotionnelles.

Comment mettre en place le programme ?

► Durée, rythme, taille du groupe

Le programme est construit en six séances, soit une séance par compétence développée et une séance de bilan et perspectives pour la suite.

Toutefois, il est possible de réduire certaines activités, l'essentiel étant l'atteinte des objectifs au sein de chaque séance. Aussi, l'animateur aura la latitude soit de faire toutes les activités proposées, soit de sélectionner les plus pertinentes au regard de son contexte et du groupe.

Selon le contexte dans lequel il va être implémenté, différents formats peuvent être envisagés. Par exemple, un format espacé selon une séance hebdomadaire de trois heures pendant cinq semaines pour les cinq séances dédiées au développement des compétences. Il est par ailleurs possible, par exemple, de scinder ces trois heures en deux séances d'une heure et demie sur une même journée, avec une séance le matin et une l'après-midi.

La taille du groupe ne doit pas être trop importante. Aussi un groupe de huit à douze enfants paraît pertinent au regard de la dynamique et de l'interactivité. Cela laisse également plus de temps aux enfants pour s'exprimer.

Si le format choisit cible un accompagnement individuel, que ce soit parental ou autre, en ce cas la flexibilité sera plus grande dans la mesure où le programme peut être étendu sur plusieurs semaines, voire plus d'un mois en laissant l'espace nécessaire entre deux séances pour que l'enfant puisse expérimenter et tester dans son propre environnement familial ou scolaire.

► La posture de l'adulte

Les ressources psychologiques des adultes qui interviennent dans le programme sont leurs premiers outils de travail. Il est donc nécessaire qu'ils s'inscrivent eux-mêmes dans un processus de développement durable de leurs propres compétences émotionnelles afin d'être en cohérence avec l'approche pédagogique proposée dans le programme. Notre propre façon de réagir, nos comportements influencent le développement des compétences de l'enfant. Tout au long du programme, l'intervenant se positionne comme accompagnateur et soutien au développement des compétences émotionnelles des enfants. Il s'implique et ressent également, il est pleinement présent avec le groupe, il accompagne la réflexion et assure la circulation de la parole. Ainsi, il est également proposé un carnet de bord pour la personne qui anime le programme, afin qu'elle y consigne au fur et à mesure son expérience émotionnelle (voir p. 218-224).

Il est important de garder à l'esprit que le programme ne s'inscrit pas dans un processus thérapeutique, mais dans une série d'expériences, d'activités structurées et organisées pour accompagner le développement des compétences émotionnelles de l'enfant. L'animateur veillera à revenir très régulièrement sur la vie de tous les jours des enfants et sur ce qui peut changer dans leur quotidien, afin de consolider ce qui a été abordé.

De la pédagogie retenue (ESCAPE) découle un certain nombre d'attitudes de l'animateur. En voici ci-après quelques exemples :

- l'animateur fait preuve d'une **pleine présence** par un processus actif et conscient d'attention et d'ouverture et d'accueil à l'ensemble de ses émotions ainsi qu'à celles des enfants ;
- l'animateur adopte une posture d'**écoute active**, empathique, qui se traduit par un mode d'intervention orienté vers la compréhension. Il n'y a pas de réponses attendues, juste une authenticité de la communication à la fois des enfants, mais également de l'adulte. Chaque expérience partagée a la même valeur et il s'agit de permettre à chaque enfant de s'approprier en sécurité ses propres prises de conscience et les éléments apportés par les autres enfants. L'empathie et le non-jugement se révèlent alors des conditions pour permettre à l'enfant sa propre construction.

Le mode d'intervention et de communication est orienté vers la compréhension qui consiste à saisir le vécu émotionnel de l'enfant en lui faisant ressentir que nous avons compris ce vécu. Cela pourra se mettre en place par les outils suivants :

- poser des questions ouvertes,
- offrir à l'autre une reformulation de son vécu, décrit de manière objective, sans jugement et basé sur ce qui est observable,
- utiliser le silence, des pauses silencieuses,
- focaliser et repréciser,
- reformuler positivement ;
- l'animateur **repère des ressources** : il oriente l'attention vers les forces et ressources de chacun, et celles observées dans le groupe. Cela participera à augmenter la confiance en soi des enfants et soutiendra la motivation ;
- l'animateur accorde une attention particulière au **respect des rythmes et des capacités d'apprentissage** des enfants. Ainsi, le respect des besoins de pause, de bouger ou encore d'alterner les activités participe à réguler les apprentissages et la dynamique de groupe. L'animateur veille également à maintenir une adéquation entre les exercices proposés et les capacités des enfants : un apprentissage trop facile peut ennuyer et une tâche trop difficile décourager (voir à ce titre les recherches portant sur la notion de *flow* : Csikszentmihalyi, 2004) ;
- l'animateur est également **garant du climat au sein du groupe**. Son enthousiasme, son dynamisme sont autant d'ingrédients pour instaurer un climat motivant l'apprentissage. Il pourra ainsi adopter une attitude chaleureuse et accueillante (être attentif aux paroles, tons, regards, attitudes) ;
- l'animateur veille à maintenir un **équilibre** entre les moments d'écoute active, en laissant la place à la parole des enfants, et les moments de guidage et d'apport d'informations.

Le cadre de sécurité, les règles du jeu

La première séance consiste à faire connaissance, présenter le programme et ses bénéfices, co-construire un cadre sécurisant qui permettra à chacun de se sentir libre et de s'impliquer et participer activement. Cela pourra prendre, par exemple, la forme d'une affiche à créer, puis à afficher dans la salle. Plusieurs activités seront proposées.

Après la pratique, des temps d'échanges, de *feedback* sont proposés :

- la réflexion peut, dans un premier temps, selon les activités proposées, commencer de manière individuelle (le repos de l'aventurier conscient), puis, selon la nature de l'activité ou de la pratique, se dérouler sous la forme d'un partage collectif ;

- l'animateur peut proposer aux enfants de se réunir sous la forme d'un cercle pour inviter à la parole. Il peut poser des questions telles que : qui a envie de partager son expérience ? qu'avez-vous remarqué, découvert ? Poser des questions ouvertes, reformuler, normaliser (d'accord, OK), valoriser (« Chaque partage est intéressant pour les autres »), remercier (« Merci pour ton partage ») ;
- une autre possibilité consiste à proposer un code couleur sous la forme de post-it ou d'étiquettes de couleurs différentes pour partager en groupe à l'issue d'une pratique. Par exemple, un carton jaune pour partager son ressenti, un carton vert pour partager ce qu'on a aimé dans l'activité, un carton bleu pour partager ce que l'on a appris de cette activité. Les enfants seraient ainsi invités à choisir le carton en fonction de ce qu'ils ont envie de partager. Cette proposition pourrait être mise en place en début de programme pour faciliter la prise de parole des enfants en les guidant, puis, au fur et à mesure, l'animateur pourra ajouter d'autres questions ouvertes pour ouvrir les échanges ;
- l'animateur peut rappeler que la parole est libre et qu'il n'y a pas d'obligation de s'exprimer. Certains enfants auront besoin d'entendre ce qui est dit pour être rassuré, se nourrir des interventions des autres et, petit à petit, pourront par la suite s'exprimer spontanément. Explicitement dire que chacun ne dira que ce qu'il a envie de dire, que ce qui est apporté au groupe appartient au groupe dans un respect mutuel. L'animateur veillera à ce que chaque enfant prenne la place qu'il souhaite : actif, observateur, passif ;
- l'animateur peut inviter à utiliser le « je » pour s'exprimer en son nom afin d'éviter de tomber dans des généralités alors que chacun vit une expérience singulière.

Mise en place d'un environnement propice : organisation de l'espace

L'animateur veillera à rendre la salle agréable, conviviale avec une organisation spatiale favorisant les échanges et les interactions : par exemple, en îlots, en arc de cercle ou en cercle pour les moments de retour sur les pratiques et les partages d'expérience. Il prévoira également dans la salle un espace d'affichage. Il pourra également, d'une séance à l'autre, modifier l'environnement physique de l'apprentissage, même faiblement ou d'une manière un peu décalée. Cela permet d'éviter de figer des comportements et crée un climat discret de surprise, d'attente et d'étonnement.

L'animateur pourra, par exemple, changer l'arrangement des chaises, créer un nouvel espace particulier (avec un tapis ou des coussins ou une table avec quelques livres en lien avec les émotions), afficher par exemple un poster avec une reproduction d'une œuvre d'art ou une photo différente à chaque séance dans l'idée du photolangage avec des messages à faire passer (par exemple, la photo d'un voilier qui navigue vers une destination et qui nécessite un équipage).

L'animateur pourra accueillir les enfants à chaque début de séance avec une musique douce et apaisante pour faciliter l'entrée dans les activités proposées.

Animation de groupe et activités en sous-groupes

► Quelques repères

Afin de faciliter l'animation, la dynamique de groupe et l'accompagnement des apprentissages, l'animateur va accompagner les trois fonctions qui relèvent d'un groupe en formation, à savoir : la production, la facilitation et la régulation.

- La fonction de production d'un groupe est assumée conjointement par le groupe et l'animateur qui en est le responsable. L'animateur oriente le travail du groupe quand il diffuse lui-même ses connaissances, mais le groupe produit tout aussi bien quand chacun partage une expérience, apporte un exemple, émet un point de vue. L'animateur veillera à orienter ce climat de production pour que chacun se sente reconnu, valorisé et respecté.
- Les difficultés que peut rencontrer un groupe amené à produire sont normales au cours d'un apprentissage : problèmes de compréhension des consignes, retours en arrière, dispersion. Pour atténuer ces difficultés, l'animateur va faciliter le travail du groupe par le rappel des objectifs, du plan de la séance, du déroulement de la pratique ; il veillera également à répartir la parole, susciter l'apport d'informations complémentaires, faire des synthèses ou résumer des points clés, établir et souligner les liens entre chaque séance ou entre certaines pratiques, rapprocher les idées émises à certains moments, s'assurer que chacun comprend.
- Il peut arriver au cours du programme que certains enfants semblent se désintéresser des activités, le groupe perd courage, devient bruyant, certains comportements peuvent sembler déplacés. Ces difficultés renvoient au vécu et à l'intimité de chaque enfant et dénotent d'un besoin de l'enfant qu'il conviendra d'identifier pour y répondre. L'animateur aura alors pour