

PÄDAGOGISCHE HANDREICHUNG

Participation, dès le plus jeune âge



Faire participer
les enfants dès
le plus jeune âge



« Le berceau
de la démocratie »



Les processus de
participation du SEA
Päiperlék Junglinster
au banc d'essai



La gestion du pouvoir
dans les services
d'éducation et d'accueil

Sommaire

Avant-propos	3
1. Faire participer les enfants dès le plus jeune âge. La participation dans les services d'éducation et d'accueil. <i>Reingard Knauer</i>	4
2. «Le berceau de la démocratie», un exemple de participation dans les SEA <i>Claude Bodeving</i>	10
3. «Je sais bien ce que je dois mettre pour aller dehors... !?» Les processus de participation du SEA Päiperlék Junglinster au banc d'essai <i>Tanja Tarrach</i>	18
4. La gestion du pouvoir dans les services d'éducation et d'accueil <i>Reingard Knauer, Rüdiger Hansen</i>	32
5. Annexes	40
5.1. Remise en question de sa propre attitude et de celle de l'équipe	
5.2. La participation, un modèle progressif	
5.3. Principes d'une participation réussie	
5.4. Auteurs	

Impressum

Editeur Service National de la Jeunesse **Crédit photos** SEA Päiperlék Junglinster
Layout et réalisation reperes.lu **Parution** 2018

Avant-propos

La deuxième conférence nationale sur l'éducation non formelle dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse (28 novembre 2013) a permis d'analyser plusieurs projets et exemples concrets relatifs à la question de la « participation des enfants et des jeunes » et d'en débattre. Le projet « Kinderstube der Demokratie » (berceau de la démocratie), développé par l'*Institut für Partizipation und Bildung e.V.* (institut pour la participation et l'éducation), a été présenté par Raingard Knauer et a été très bien accueilli par les éducatrices et éducateurs des services d'éducation et d'accueil.

L'objectif de ce guide pédagogique est donc d'expliquer plus en détail ce projet et de présenter quelques réflexions axées sur la pratique et la mise en œuvre au Luxembourg. La communication de Raingard Knauer, intitulée « Kinder von Anfang an beteiligen » (faire participer les enfants dès le plus jeune âge) et présentée lors de la conférence ci-dessus, décrit rapidement le projet, les formations qui y sont liées et l'élaboration d'une constitution de crèche.

En 2014, les responsables de la maison relais Päiperlék (MR Junglinster) ont entrepris de mettre en œuvre le projet de « berceau de la démocratie » dans leur structure. Comme prévu par le projet, le personnel pédagogique du SEA (service d'éducation et d'accueil) a bénéficié de formations et d'un coaching assuré par les créateurs du projet. Dans son compte-rendu, Tanja Tarrach décrit les expériences accumulées, les approches utilisées et les obstacles rencontrés. Le lecteur trouvera d'autres réflexions sur le droit à la participation et sur la mise en œuvre du projet « berceau de la démocratie » dans l'article « Le berceau de la démocratie », un exemple de participation dans les SEA.

Au cours du projet pilote, en particulier lors des formations, il est rapidement apparu que la question du pouvoir, c'est-à-dire sa signification et sa gestion, était d'une importance cruciale pour que la participation soit mise en œuvre au quotidien, de manière concrète et de manière pédagogique. C'est la raison pour laquelle nous publions à nouveau l'article intitulé « La gestion du pouvoir dans les services d'éducation et d'accueil » dans ce guide (première publication, en allemand, dans le magazine TPS 8/2010 / Friedrich Verlag).

Avec ce guide, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse et le Service National de la Jeunesse souhaitent inciter le personnel éducatif à considérer le projet de « berceau de la démocratie » comme une voie possible de stimulation de la participation. Outre la présentation de ce projet en particulier, cette publication a également pour objectif de mettre en avant l'importance de la participation des enfants dans les lieux d'éducation extrascolaires (SEA, crèches) et d'illustrer les possibilités de mise en œuvre. Les difficultés de mise en œuvre ne doivent pas être occultées : il s'agit au contraire de montrer qu'il n'est pas possible d'ancrer durablement la participation du jour au lendemain. Pour mettre en œuvre une approche de la participation ancrée structurellement, il est essentiel que l'ensemble du personnel pédagogique d'un SEA mène une réflexion commune sur le projet de participation, sur les exigences imposées au personnel, sur l'effet sur les enfants et sur tout le système des SEA.

Claude Bodeving, SNJ



1 Faire participer les enfants dès le plus jeune âge. La participation dans les structures d'accueil des enfants¹

Prof. Dr. Raingard Knauer

¹ Cet article a déjà été publié dans : Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Etüdes et Conférences. Service National de la Jeunesse, 2014.

Faire participer les en

La participation fait désormais partie des discours de la pédagogie de l'enfance. Dans les crèches, la participation des enfants est considérée comme un moteur de l'éducation à la démocratie, une clé pour les processus d'éducation généraux, une condition d'inclusion, une contribution à la résilience et une condition structurelle de la protection de l'enfance.

Heinrich Kupffer, pédagogue allemand, pose dans son livre «Erziehung – Angriff auf die Freiheit» (l'éducation, atteinte à la liberté) la question fondamentale suivante, à laquelle se doit de répondre toute pédagogie : «Que souhaitons-nous, quels principes voulons-nous respecter ? Quelle configuration entre partenaires inégaux considérons-nous comme convenable ? La liberté du jeune ne naît pas spontanément ; elle doit être voulue, décidée et organisée» (Kupffer 1980, p. 19). Il attire l'attention sur le fait que les enfants et les adultes ne sont pas égaux, au regard de leur âge, de leurs expériences, etc. Il est donc du devoir des adultes de leur accorder malgré tout un droit de participation démocratique et donc des droits en tant qu'enfants, comme l'exige la convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant. Les adultes doivent décider s'ils souhaitent leur donner la liberté et donc des droits démocratiques. Autrement dit :

- *La démocratie doit être voulue par le personnel éducatif. Quelle vision de l'être humain détermine l'action pédagogique ?*
- *La démocratie doit être décidée par le personnel éducatif. Sur quelles bases concrètes l'équipe se met-elle d'accord ?*
- *La démocratie doit être organisée par le personnel éducatif. Comment les droits des enfants sont-ils mis en œuvre d'un point de vue didactique et méthodologique ?*

En 2001, l'*Institut für Partizipation und Bildung e.V.* a commencé à développer, dans les structures d'accueil de jour, un projet de participation des enfants qui évolue depuis grâce à un échange fructueux entre la science, la formation continue et la pratique (cf. www.partizipation-und-bildung.de). La définition de la participation ci-dessous constitue la base de ce projet :

«Participer, c'est partager les décisions qui concernent sa propre vie et la vie de la communauté et trouver ensemble des solutions aux problèmes» (Schröder 1995, p. 14).

L'exposé¹ a permis d'aborder les liens entre participation et éducation, participation et démocratie, le projet de formation continue et la constitution des crèches. Elle s'est terminée par un extrait du film tiré du DVD «Die Kinderstube der Demokratie» (Müller/Thomas 2008).

Participation et éducation

Dans les établissements d'éducation non formelle, l'éducation est surtout considérée comme l'activité de l'enfant. «À peine le cordon ombilical coupé, [les enfants] suivent leur propre voie... Dans leur relation active au monde, ils se construisent leur propre image et aspirent de toutes leurs forces à une capacité d'exercice de leurs droits en ce qui concerne leurs besoins et leurs intérêts» (Laewen 2002, p. 53). Le document de travail «Lignes directrices sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes» (Luxembourg 2013) ne dit pas autre chose. Dans les structures d'accueil des enfants, on ne peut favoriser l'éducation, sur la base des processus individuels et des intérêts d'acquisition des enfants, que si les enfants participent. C'est la condition pour que le personnel éducatif puisse découvrir ce qui motive et intéresse les enfants et qu'il puisse s'en saisir.

¹ Le compte-rendu se réfère à la communication «Kinder von Anfang an beteiligen» de la 2^e conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes (28.11.2013)

Participation et éducation à la démocratie

Le sociologue et philosophe Oskar Negt écrit : « La société démocratique est le seul ordre social qui doit être appris, les autres naissent spontanément » (Negt 2010, p. 27).

Dans ce contexte, le début de l'éducation collective est particulièrement significatif. C'est là que les enfants font en général pour la première fois l'expérience de la manière dont est organisé le vivre ensemble de personnes qui ne sont pas de la même famille. Ils cherchent à comprendre : qui est celui qui décide ici ? Comment ça fonctionne ? Qu'est-ce que j'ai le droit – ou pas – de faire ? Ils explorent leurs marges de manœuvre dans le quotidien du service d'éducation et d'accueil pour enfants et la vivent comme une sorte de « société en miniature ». Dans un premier temps, un enfant n'a pas de droits dans la vie quotidienne de la crèche : le personnel pédagogique détient le pouvoir absolu. Il ne peut d'ailleurs pas céder totalement ce pouvoir ; les enfants dépendent des adultes puissants. Ces derniers peuvent cependant en céder une partie et accorder aux enfants des compétences de décision en permettant leur participation.

La participation est basée, d'une part, sur une attitude de respect, d'attention et de capacité à construire un dialogue avec les enfants et, d'autre part, sur un ancrage structurel qui permet de donner aux enfants la possibilité de formuler et de faire valoir leurs intérêts et leurs droits, indépendamment des adultes. Les équipes des SEA peuvent se familiariser avec la participation en acquérant une première expérience des projets de participation. Les équipes qui n'ont que peu d'expérience en matière de participation des enfants peuvent organiser une participation temporaire dans le cadre de projets de participation. Mais les droits des enfants devraient être complètement clarifiés pour permettre un ancrage structurel. La solution la plus aboutie est la constitution de service d'éducation et d'accueil, telle que décrite dans le projet « Die Kinderstube der Demokratie » (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, cf. ci-dessous).



*Processus de concertation
largement autogéré sur le thème
de l'aménagement intérieur*

À propos du projet de formation continue « le berceau de la démocratie »

La participation des enfants commence dans la tête des adultes. La clé de la participation réside donc avant tout dans les formations suivies par le personnel éducatif. L'*Institut für Partizipation und Bildung e.V.* a mis au point un concept de formation spécifique qui aide les équipes à trouver «leur» voie vers une organisation démocratique du SEA. Le concept est composé de trois jours de formation, destinés à toute l'équipe d'une structure qui envisage un projet de participation ou élabore une constitution de SEA. Les équipes réalisent ensuite leur projet ou appliquent la constitution tout en bénéficiant d'un coaching de l'institut. Une présentation du processus et une réflexion viennent clôturer l'accompagnement. En général, le débat intense mené par l'équipe toute entière entraîne des effets durables. Les formatrices et formateurs introduisent le sujet et animent le processus. Les décisions, par exemple concernant les droits que doivent avoir les enfants et comment ils peuvent les exercer, sont toujours prises en équipe. Chaque SEA développe ainsi sa propre voie vers la démocratie. Idéalement, dans le cadre de ce type de formation, il est recommandé de prévoir à la fois un projet de participation et une constitution de SEA.

Élaboration d'une constitution de crèche

La constitution du SEA est elle aussi élaborée par toute l'équipe. Cette démarche comprend deux étapes.

Première étape : clarification des droits des enfants. Il s'agit d'abord de répondre aux questions suivantes : «Quels sont les sujets sur lesquels les enfants doivent absolument décider eux-mêmes et ceux sur lesquels ils peuvent prendre part à la décision?» et «Quels sont les sujets sur lesquels les enfants ne doivent ni décider ni prendre part à la décision?» On aborde en premier lieu toutes les décisions qui concernent aussi les enfants dans le quotidien du service : les enfants peuvent-ils décider eux-mêmes s'ils mangent, ce qu'ils mangent, etc. ? Les enfants peuvent-ils décider eux-mêmes de mettre un manteau lorsqu'ils vont dehors ? Les enfants peuvent-ils participer aux décisions concernant l'organisation des locaux et des espaces extérieurs, etc. ? Les enfants peuvent-ils participer aux décisions concernant les sujets des projets ou même l'embauche de personnel ou les questions financières ? Ces questions provoquent des échanges intenses au sein de l'équipe. La constitution du SEA reprend uniquement les droits approuvés par l'équipe par consensus.

Deuxième étape : processus de codécision. Cette étape consiste à clarifier comment les enfants peuvent participer aux décisions. En général, le personnel éducatif met au point des commissions au niveau des groupes et au niveau de la structure, lorsqu'elle est composée de plusieurs groupes, par ex. des conférences des délégués ou des assemblées générales.

Ce processus aboutit à une constitution, qui est d'abord élaborée au sein de l'équipe (première lecture), puis discutée avec les parents et enfin signée par tous les membres de l'équipe (deuxième lecture). Dans un premier temps, les enfants ne connaissant pas encore leurs droits ni les processus ; le personnel éducatif doit faire preuve de pédagogie, en particulier au début.

L'expérience de la participation favorise l'éducation à la démocratie

L'expérience de la participation donne lieu à des processus d'éducation à la démocratie, comme le prouve l'extrait du DVD «Die Kinderstube der Demokratie» (Müller/Plöger 2008), projeté à la fin de cette intervention. Il montre notamment comment une petite fille de cinq ans, confrontée à un conflit au sujet d'une poubelle extérieure, comprend qu'il peut exister différents intérêts légitimes qui, dans une démocratie, doivent être négociés. Lors d'une phase d'évaluation des espaces extérieurs où certains enfants étaient pour l'installation d'une poubelle et d'autres contre, elle déclare :

«Si un enfant veut que ce soit comme ça et un autre ne le veut pas – comment est-ce qu'on fait ?» Elle a compris qu'au sein d'une démocratie, il existe différents intérêts légitimes et qu'ils peuvent générer des conflits. En outre, elle s'exprime ici en tant que démocrate en demandant : «que devons-nous faire dans ce cas-là ?» (et non : qu'allez-vous faire ?). Elle comprend que la résolution d'un conflit d'intérêts fait aussi partie de sa mission, tout en considérant cette tâche comme exigeante : «C'est si difficile !». Pour que l'éducation à la démocratie réussisse, les enfants dépendent des capacités du personnel pédagogique à leur permettre d'expérimenter les processus démocratiques.

Bibliographie

Kupffer, Heinrich, 1980 : *Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt* Weinheim, Basel : Beltz.

Hansen, Rüdiger ; Knauer, Rainard ; Sturzenhecker, Benedikt 2011 : *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern !* Weimar, Berlin.

Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.), 2002 : *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit* Weinheim, Berlin, Basel : Beltz.

Negt, Oskar, 2010 : Politische Bildung und Demokratie. In Aufenanger, S.H., Franz ; Ludwig, Luise ; Tippelt, Rudolf ed. *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen.

Müller, Lorenz ; Plöger, Thomas, 2008 : *Die Kinderstube der Demokratie. Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt* Deutschland 32 Minuten : Institut für Partizipation und Bildung e.V.

Plus d'informations sur www.partizipation-und-bildung.de



A photograph of two young boys with dark, curly hair sitting on a green couch. They are both looking towards the left side of the frame. The boy in the foreground is wearing a grey hoodie, and the boy behind him is wearing a light blue long-sleeved shirt. The background is a plain, light-colored wall.

2 « Le berceau de la démocratie », un exemple de participation dans les SEA

Claude Bodeving

Le berceau de la dém

Les structures d'accueil extrascolaires offrent de multiples approches de la participation, notamment les «conférences des enfants¹», «les enfants établissent les menus», les «conseils des enfants», le/la «président(e) des enfants». La codécision et la participation des enfants à la vie quotidienne, par exemple au choix des activités, à l'organisation des espaces extérieurs ou de pièces spécifiques, sont importantes à maints égards :

- pour une planification pédagogique axée sur les besoins et les intérêts des enfants,
- pour une relation entre les éducateurs et les enfants qui s'appuie sur «l'enfant compétent»,
- pour l'acquisition de compétences par l'enfant (par ex. dans le domaine de la communication ou de la gestion des conflits).

Les approches pédagogiques de la participation sont nombreuses et toutes les formes de participation, qu'elles soient représentatives, ouvertes ou liées à un projet (cf. Bodeving 2006) font plus ou moins partie des conceptions pédagogiques. Il faut pourtant interroger la mise en œuvre de la participation en tant qu'objectif des projets pédagogiques. Si la participation fait partie depuis longtemps des axes principaux de l'animation jeunesse, cela ne signifie pas qu'elle n'est pas problématique en pratique ou que le droit à la participation est toujours respecté : «C'est très surprenant : les théories de l'animation jeunesse conçoivent la mission de participation, la loi elle-même décrit ainsi l'animation jeunesse et les caractéristiques institutionnelles autorisent (voire contraignent) une dimension participative de l'animation jeunesse. Pourtant, en pratique, le droit à la participation n'est que rarement exercé : il n'est pas seulement dissimulé dans les projets, il est même ignoré et abandonné. On le voit dans l'orientation actuelle prise par la pratique pédagogique dans l'animation jeunesse en milieu ouvert. L'ignorance de la participation se reconnaît dans les formes pratiques de suivi, de coopération adaptative, de prévention et d'un service orienté vers la consommation» (Sturzenhecker 2003). Cette citation est tirée d'une réflexion sur la situation en Allemagne, mais l'auteur Benedikt Sturzenhecker souligne dans un de ses articles sur l'animation jeunesse en milieu ouvert au Luxembourg que l'importance particulière de la participation et de l'éducation à la démocratie risque, ici aussi, de tomber dans l'oubli : «Si l'on voulait prendre au sérieux les droits accordés par la loi luxembourgeoise, les relations devraient aussi être démocratiques dans les maisons de jeunes. (Sturzenhecker 2013)»

Si l'on se penche maintenant sur la prise en charge extrascolaire des enfants, on constate que la participation est unanimement reconnue en tant qu'objectif pédagogique, mais qu'elle est mise en œuvre de différentes manières, en termes de qualité également. Le personnel pédagogique a parfaitement conscience des difficultés de sa mise en œuvre. Dans le rapport établi par un groupe de discussion de la conférence sur la participation (deuxième conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes), la participation des enfants au sein de l'institution est «considérée comme un immense défi», car sa mise en œuvre exige notamment :

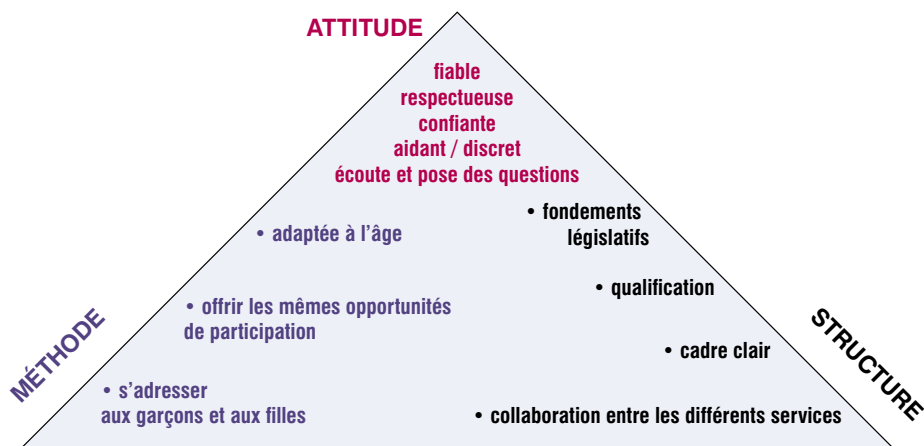
- «que la participation des enfants à la vie quotidienne soit implicite et non qu'elle prenne la forme d'un projet unique,
- que l'attitude de chacun joue un rôle central, ce qui implique que chacun réfléchisse à son comportement,
- qu'il doit donc toujours s'agir d'un processus. Une mise en œuvre rapide est impossible, car il faut mettre un terme aux anciens comportements.²»

Cette liste souligne la complexité de la tâche : la réussite des projets de participation nécessite des conditions propices, tant en termes d'attitude pédagogique, de méthode de mise en œuvre que de conditions structurelles.

¹ Vous trouverez des exemples concrets tirés de la pratique luxembourgeoise dans les ouvrages suivants :
- Croix-Rouge luxembourgeoise : «Partizipation der Kinder in den Maisons Relais und Crèches» (participation des enfants dans les maisons relais et les crèches)
- Agence Dageseltern ; Arcus : Kanner am Focus no 1/2014 : Dossier Participation

² Extrait du compte-rendu du groupe de discussion «Petite enfance et enfance». In : Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Recueil des contributions de la deuxième conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Études et Conférences SNJ, 2014.

Le triangle de la participation de Rebekka Bendig (citée par Zinser)



Dans le cadre de référence sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes, la participation n'est pas seulement considérée comme un champ d'action et donc comme un domaine important du développement des compétences, elle est aussi mise en exergue en tant que caractéristique de l'éducation non formelle (avec d'autres caractéristiques telles que l'apprentissage par l'exploration, l'orientation vers la personne, l'apprentissage en partenariat) : «La coresponsabilité et la codécision sont tant des objectifs de travail avec les enfants et les jeunes que des principes méthodologiques fondamentaux³». L'éducation, comme évoquée dans le cadre de référence, part d'une «confrontation active et dynamique de l'homme avec soi-même et son environnement⁴». Cela signifie que l'éducation est indissociable de la participation : le travail éducatif sans participation n'est pas éducation (éducation au sens d'« appropriation du monde»), tandis que l'expérience active de la participation est éducation. Le cadre de référence exige donc aussi que la participation des enfants soit activement favorisée dans l'animation jeunesse et dans les services d'éducation et d'accueil. Le cadre de référence permet de justifier et de comprendre clairement la nécessité du développement de projets et d'approches. Sur la base des concepts d'(auto)éducation et d'autodétermination, Hansen et coll. qualifient le personnel pédagogique d'« assistants d'éducation » : « Lorsque les enfants doivent devenir les producteurs de leur éducation, les éducatrices et éducateurs deviennent coproducteurs de ce processus. Au lieu de déterminer à l'avance ce que l'enfant doit apprendre et comment, il convient de rester en retrait et de faire participer l'enfant à son propre processus d'acquisition. Les professionnels deviennent alors des assistants d'éducation. Ils ouvrent aux enfants des possibilités éducatives, ils les confortent et les aident à choisir leurs propres sujets et à les aborder à leur manière, ils apportent leur soutien en cas de crises et de problèmes et les protègent des risques et des dangers. » (R.Hansen et coll. 2011 ; p. 108).



Codécision dans le domaine des repas

³ Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes p. 25

⁴ Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes p. 19

Les méthodes utilisées pour favoriser la participation, la co-construction et la codécision des enfants et des jeunes ainsi que les méthodes de mise en œuvre pouvant être utilisées dans les services d'éducation et d'accueil et les maisons de jeunes étaient le thème principal de la deuxième conférence nationale sur l'éducation non formelle (2013). Le projet du «berceau de la démocratie» a été présenté pour la première fois au Luxembourg (cf. article de Raingard Knauer dans cette publication) et a reçu un accueil particulièrement favorable du personnel des services d'éducation et d'accueil, car il va bien au-delà de la réalisation d'un projet unique et limité dans le temps. Le «berceau de la démocratie» de l'*Institut für Partizipation und Bildung*⁵ est, à ce jour, le concept de participation pour les structures d'accueil des enfants le plus complet de l'espace germanophone. Développé pendant plusieurs années en collaboration étroite avec de nombreuses crèches, le projet laisse chaque structure et son personnel déterminer comment mettre en œuvre la démocratie et dans quelle mesure. Il prévoit l'organisation d'un processus concret de participation et l'élaboration d'une constitution de crèche qui permettent de clarifier et de consigner par écrit les droits (de codécision) des enfants et de mettre en place des commissions de participation fiables. Le concept de «berceau de la démocratie» repose sur les éléments suivants⁶ :

- Formations internes du personnel éducatif, en équipe complète.
- Développement de compétences méthodologiques et didactiques, notamment grâce à la planification d'un projet de participation par l'équipe.
- Ancrage structurel des droits des enfants dans le quotidien du service d'éducation et d'accueil : élaboration d'une constitution du SEA.
- Pour le personnel éducatif, la participation est aussi un processus de formation : la formation et l'élaboration de la constitution du SEA sont conçues de manière participative.
- La mise en place du projet demande du temps : les processus habituels doivent être réorganisés.

Pour la première fois au Luxembourg, le projet a été mis en œuvre en 2014 avec l'équipe du SEA Pâiperlék à travers un projet pilote. Depuis un certain temps déjà, le SEA Pâiperlék-Junglinster a fait de la participation des enfants un fil conducteur de son travail pédagogique et a déjà mis en œuvre avec succès quelques projets, par ex. Mini-Lënster. Dans ce projet, les droits de codécision des enfants ont été déterminés précisément à l'aide d'une constitution : dans quels domaines peuvent-ils et doivent-ils participer aux décisions ? Quelles sont les formes de participation ? Généralement – et le projet pilote n'a pas dérogé à la règle –, le processus de rédaction de la constitution n'est pas simple : une analyse active du projet de «participation» conduit à un processus d'élaboration qui remet en question les attitudes et peut mettre au jour les conflits d'intérêts.

Dans son article («Je sais bien ce que je dois mettre pour aller dehors... !» Les processus de participation du SEA Pâiperlék Junglinster au banc d'essai), Tanja Tarrach constate elle aussi que la mise en œuvre du projet de «berceau de la démocratie» va de pair avec de nombreuses nouveautés et que l'élaboration de la constitution «a entraîné de nombreux processus de réflexion et les incertitudes qui allaient avec».

Dans sa réflexion sur la mise en œuvre du concept par le SEA Pâiperlék, Raingard Knauer répertorie les difficultés et les processus centraux ci-dessous⁶ (ils concernent certainement toutes les structures qui souhaitent mettre en place un projet de participation de base au Luxembourg) :

- Questionnement intensif des éducatrices et éducateurs sur leur propre attitude, associé également à des incertitudes et à un recadrage des évidences actuelles.
- Réflexions sur l'articulation du pouvoir au sein du service d'éducation et d'accueil. L'analyse du pouvoir inclut également la question des droits des enfants et de la responsabilité éducative : quelles décisions peuvent être prises par les enfants et quelles décisions par l'équipe éducative ?

⁵ <http://partizipation-und-bildung.de>

⁶ D'après Raingard Knauer : Zur Einführung von Partizipation in der Maison Relais Pâiperlék SEA. Reflexion des Prozesses. 11 février 2015. Non publié.

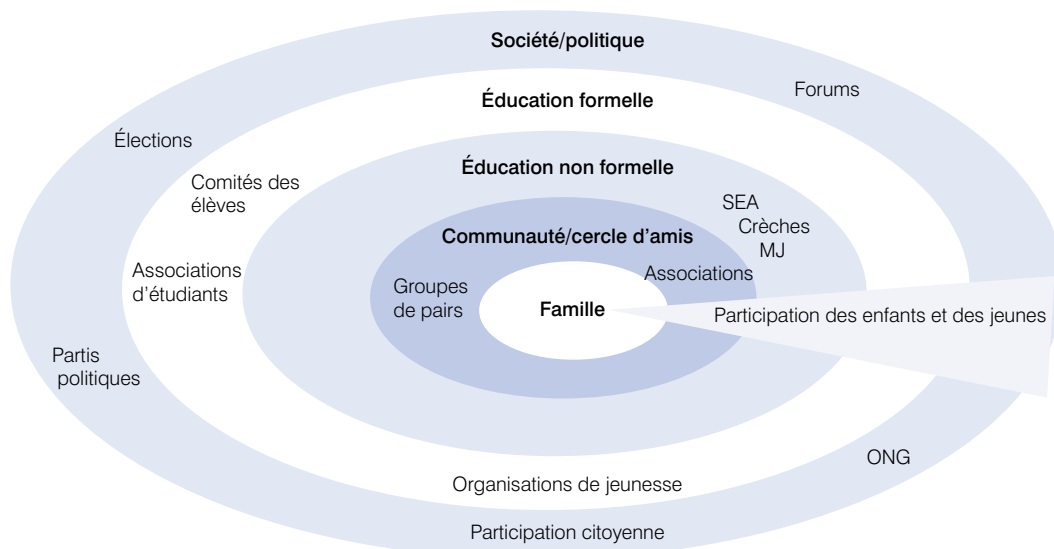
- Acquisition de différentes méthodes de participation : outre une attitude, la mise en œuvre d'une pédagogie démocratique nécessite avant tout des compétences méthodologiques.
- La participation en tant que processus d'équipe : la participation des enfants ne peut réussir que si l'équipe s'est mise d'accord sur les principes de base de la participation.

Comme on l'a déjà dit, la mise en place du projet demande du temps et des échanges. La participation ne peut être planifiée et mise en œuvre du jour au lendemain. Elle nécessite un débat intense entre les collaborateurs ; il faut souvent reconsidérer les attitudes et apprendre de nouvelles méthodes. Mais si nous voulons considérer les structures d'accueil des enfants comme des lieux d'éducation et pas seulement comme des structures de prise en charge, il n'y a pas d'autre solution que de concevoir de manière approfondie et commune la participation des enfants. La conclusion de l'article de Tanja Tarrach montre bien que le jeu en vaut la chandelle : « Les enfants développent le sens de leurs propres limites, ils sentent qu'ils sont importants, respectés et pris au sérieux. Ils apprennent à faire valoir avec plus d'assurance leurs besoins et leurs droits et sont donc mieux protégés des dangers. »

Si l'on se base sur l'acquisition des compétences de l'enfant, la participation est une approche importante pour « encourager la résilience » au sens d'« autonomisation » de l'enfant (dans l'animation jeunesse, on fait également appel à la notion d'émancipation). Dans le contexte social global, la mise en œuvre de la participation est un aspect de l'« éducation à la démocratie ». Les structures de l'animation jeunesse et les services d'éducation et d'accueil pour enfants permettent d'expérimenter la façon dont on peut organiser le vivre ensemble de manière démocratique : « La participation précoce des enfants et des jeunes aux activités sociales et politiques est considérée, en pédagogie, comme un prérequis important pour le développement des compétences démocratiques et sociales. » (Rapport national sur la jeunesse, page 268)

Chaque structure doit avoir conscience que la mise en œuvre de la participation est un processus de développement et d'apprentissage qui concerne toute l'équipe. Favoriser la culture de la participation, c'est aussi favoriser l'autonomie et l'estime de soi de l'enfant, soutenir les « compétences démocratiques » et modifier la culture de la communication de la structure (entre les enfants, entre l'enfant et l'éducateur et entre les éducateurs).

Cette évolution ne s'arrêtera pas aux portes des SEA : les parents, confrontés à ce changement de paradigme, devront remettre en question leurs attentes vis-à-vis du travail effectué par un SEA. L'« intégration » des enfants dans les affaires de la commune, par ex. dans la conception d'un espace public, peut être une autre conséquence, souhaitable, de cette démarche (voir par ex. les expériences du « Wëlzter Kannerbureau »). Enfin, la coopération entre l'éducation formelle et non formelle devrait intégrer l'approche participative et clarifier les différentes possibilités de participation. Les SEA ne sont pas le premier et unique lieu de participation : elle commence ou devrait commencer en famille et les possibilités, les lieux et les formes de participation évoluent en fonction du développement des enfants.



Le droit de l'enfant à participer est un principe de base de la convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant et un critère de qualité du travail pédagogique : il s'agit d'un droit et non d'une récompense ou d'une tolérance des adultes. Sans le soutien, la volonté et la propre remise en question des adultes, ce droit ne peut être appliqué. Pour le personnel pédagogique, c'est à la fois une difficulté et un soulagement. Raingard Knauer cite les paroles d'un éducateur⁷ :

«La participation a fait évoluer beaucoup de choses chez nous. Ce qui semblait difficile au début a finalement permis de faciliter notre travail. Auparavant, je faisais beaucoup de choses pour les enfants – maintenant, je fais beaucoup de choses avec les enfants.»

Bibliographie

Bodeving C. : Participation des jeunes : aspects et définitions. In : Manuel pour tous ceux et celles qui s'engagent dans la campagne „Tous différents Tous égaux“, SNJ & SESOPI 2006

Hansen R., Knauer R., Sturzenhecker B. : Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! verlag das netz 2011

Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kindes-und Jugendalter : www.enfancejeunesse.lu/leitlinien

Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Ministère de la Famille et de l'Intégration, 2010

Service national de la jeunesse, 2014. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Etudes et Conférences

Sturzenhecker B. (2003) : Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In : BMFSFJ-Bundeministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) : Kiste-Bausteine für die Kinder-und Jugendbeteiligung

Sturzenhecker B. (2103) : Erziehung, Selbstbildung und Demokratiebildung in der Offenen Jugendarbeit. In Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg, SNJ 2013. (p.181)

Zinser C. (2014) : „Wo Beteiligung drauf steht muss sie auch drin sein! Qualitätsstandards von Beteiligung in der Jugendarbeit.“ In Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Etudes et Conférences. SNJ, 2014

⁷ Raingard Knauer : Kinder beteiligen. Demokratie beginnt in Kindertageseinrichtungen. In Klein und Groß. Die Zeitschrift für Frühpädagogik 04/2011.



**3 « Je sais bien
ce que je dois
mettre pour aller
dehors...! ? »**

**Les processus
de participation
du SEA Päiperlék
Junglinster au
banc d'essai**

Tanja Tarrach

Je sais bien ce que je

1. Apparition d'une gestion plus consciente de la participation au sein du service d'éducation et d'accueil (SEA) Päiperlék asbl

«La liberté consiste moins à faire sa volonté qu'à ne pas être soumis à celle d'autrui.» (Jean-Jacques Rousseau)

L'idée de faire participer les enfants aux décisions accompagne depuis longtemps déjà le travail pédagogique du SEA Päiperlék, car les enfants l'exigent sur certains sujets et l'équipe mène régulièrement une réflexion critique sur l'amplitude de la participation.

Une réalisation concrète a déjà été menée à bien il y a quelques années avec la mise en place d'un lieu spécifique pour les enfants plus âgés, les Flick Flacks, car la recherche d'autonomie liée au développement des enfants se heurtait constamment aux règles du groupe d'âges variés. Ici, les enfants âgés de 10 à 12 ans peuvent prendre plus de responsabilités pour organiser les espaces et les loisirs ou se mettre d'accord sur les règles à suivre.

Dans les autres groupes, la question de la codécision s'est posée, car les enfants se réappropriaient d'eux-mêmes des espaces existants ou n'éprouvaient aucun intérêt pour les achats réalisés par les adultes.

Les règles en vigueur, fixées exclusivement par le personnel, étaient sans cesse remises en question par les enfants, ce qui pouvait aboutir à un véritable bras de fer. Cela concernait par exemple les règles d'habillement, sources de discussions interminables, car les enfants ne comprenaient pas l'intérêt de devoir mettre un manteau dehors alors qu'ils avaient très chaud en jouant.

Le niveau sonore, qui dérangeait aussi bien le personnel que les enfants, n'a pu être diminué que lorsque les enfants ont été intégrés à la recherche de solutions. Ils ont mis au point un système simple en se montrant, tous ensemble, responsables. Chacun à tour de rôle, ils étaient responsables de signaler aux autres enfants, à l'aide de symboles, que le niveau sonore était trop élevé.

Afin que la participation puisse être mise en œuvre de manière plus compétente, une partie du personnel s'est plongée dans la littérature spécialisée portant sur la question et s'est réuni régulièrement pour échanger ces idées et les mettre en pratique.

Ainsi sont nés :

- les premières commissions sous forme de porte-paroles, élus par les enfants. Ils sont chargés de transmettre les souhaits des autres enfants aux adultes ou de présenter de nouvelles idées et propositions au sein de leurs groupes,
- un système de buffet, qui permet aux enfants de manger, dans une plage horaire prédéfinie, quand ils le souhaitent (sauf le groupe des 3-4 ans) et de choisir eux-mêmes où et à côté de qui ils veulent s'asseoir,
- différents processus de vote qui permettent aux enfants de participer à l'organisation des espaces,
- une transition des groupes fermés vers un système plus ouvert avec différents espaces, afin que les enfants puissent choisir autant que possible le lieu, le partenaire et le matériel dans le cadre de jeux libres.
- plus de domaines de responsabilité pour les enfants. Par exemple, ils ont pu se former aux gestes de premiers secours. Ces enfants sont désormais responsables des premiers soins en cas de petites blessures et remplacent les adultes,
- plus de pouvoir de codécision dans l'organisation et la participation à certaines activités de loisir,
- des cahiers de développement communs et personnalisés. Les enfants sont notamment fortement impliqués dans la création du portfolio. En cas d'observations, le personnel pédagogique informe les enfants concernés et demande leur accord.

De plus, le projet Mini-Lënster est proposé depuis déjà plusieurs années pendant les vacances d'été, pour les enfants des cycles 2.1 à 4.2 et les adolescent(e)s jusqu'à 14 ans. Pendant deux semaines, les enfants peuvent organiser et expérimenter eux-mêmes leur propre vivre ensemble au sein d'une ville des enfants. Ils cherchent du travail, gagnent un salaire qu'ils doivent gérer de manière responsable, disposent d'un grand choix d'activités de loisirs, peuvent se faire élire au conseil communal ou suivre des cours à l'«université» en fonction de leurs intérêts. Le personnel du SEA Pãiperlék, qui organise et accompagne ce projet, constate que les enfants sont très équilibrés, font preuve de beaucoup d'implication et d'une grande capacité d'organisation.

Nous nous sommes appuyés sur les ouvrages suivants pour alimenter notre réflexion sur les processus de participation :

- «Partizipation in Kindertageseinrichtungen» de R. Hansen, R. Knauer et B. Sturzenhecker (2011)
- une check-list concernant notre attitude et celle de l'équipe, tirée de «Kindergarten heute» – praxis kompakt – Partizipation in der Kita, 2014 pp. 18 ss. (annexe)
- le modèle progressif de R. Hart (annexe)
- et les «principes d'une participation réussie» de Brunsemann, Stange et Tiemann (annexe)

Toutefois, la pratique restait source de nombreuses incertitudes et nous avons reconnu la nécessité d'intégrer l'ensemble de l'équipe au processus. Nous avons donc recherché une formation dispensée par des professionnels. Nous avons découvert l'*Institut für Partizipation und Bildung* de Kiel, avec lequel le Service National de la Jeunesse travaillait déjà.

Le projet de formation interne et de rédaction de la constitution a démarré en 2014 et a été financé par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse et le Service National de la Jeunesse.

2. Formation interne avec l'*Institut für Partizipation und Bildung*

2.1 Premier module de formation

2.1.1 Connaissances théoriques de base et approche du sujet



Tous les membres de l'équipe ont pu clarifier ce qu'ils comprenaient par «participation», quelles expériences ils apportaient et quelles peurs et quels espoirs ils associaient à ce sujet. Des exemples concrets ont permis de réfléchir aux rapports de force.

La notion de «participation» a été définie, puis les objectifs et les exigences adressées au personnel ont été formulés.

Pendant la formation, des méthodes de dialogue et de concertation ont été fournies et testées en pratique.

2.1.2 Méthodes de dialogue

De nombreuses incompréhensions apparaissent pendant la communication. Le personnel a donc été formé pour reconnaître les sources d'erreur, afin que les idées et les souhaits deviennent plus clairs dans le dialogue.

Les référents ont attiré l'attention sur le « pouvoir de définition » du personnel pédagogique, car nous interrompons fréquemment les enfants pendant leurs récits, par exemple pour corriger des informations. Mais pour l'enfant, les priorités sont différentes et ce faisant, on ignore la dynamique personnelle de ses récits.

Pour reconnaître les différentes perceptions et marges d'interprétation, nous avons travaillé avec des illusions d'optique ou nous avons expliqué uniquement à l'oral des dessins que notre partenaire devait restituer de la manière la plus fidèle possible à l'original.

Nous avons souligné la tendance à la mauvaise interprétation des adultes et les moyens de l'éviter, par ex. la technique de l'écoute active (cf. Thomas Gordon et Carl Rogers), qui peut être utilisée même avec des nourrissons.

Afin de prendre des décisions ensemble, nous avons pratiqué méthodiquement la formulation de « *questions ouvertes et fermées* ».

Nous avons constaté que les questions ouvertes permettent d'obtenir le plus grand nombre de solutions réalisables et d'engager un dialogue ouvert. Les questions ne doivent pas être trop abstraites afin d'éviter que les enfants ne soient dépassés.

Nous avons travaillé sur la concrétisation de contenus abstraits pour les jeunes enfants, ce qui peut être réalisé à l'aide d'images. Nous avons pratiqué cet exercice difficile qui consiste à conserver la diversité des décisions et à ne pas imposer, par l'illustration, une seule voie.

En trouvant *ensemble des symboles*, les enfants qui ne savent pas encore lire parviennent à visualiser les dialogues. Les points de l'ordre du jour ou les décisions communes peuvent ainsi être consignés dans un compte-rendu.

2.1.3 Processus de décision démocratique

Nous avons clarifié la différence entre consensus et majorité, à quelles situations ces accords sont adaptés et quels sont les points à surveiller.

Dans le cadre d'un **consensus**, on ne procède à aucun vote au sens strict, mais les décisions sont acceptées lorsqu'aucun membre n'exprime son refus ou des réserves.

Lorsque les décisions ne sont pas acceptées de manière homogène, on négocie, si nécessaire, jusqu'à ce qu'un accord soit trouvé ou que les réserves puissent au moins être écartées.

Tous les enfants doivent avoir l'opportunité d'exprimer leur opposition à des décisions imminentes.

Processus possibles :

► *Cible/Échelle*

Les différentes solutions sont visualisées sur des cartes. Les participants signent celles avec lesquelles ils sont d'accord. Chaque voix supplémentaire fait bouger la carte correspondante vers le centre de la cible ou vers le haut de l'échelle. À la fin du processus, les solutions qui font l'objet d'un consensus se trouvent au centre de la cible ou en haut de l'échelle.

► *D'accord – Pas d'accord*

Toutes les solutions sont visualisées sur des cartes, placées sur une surface délimitée.

Un participant qui n'est pas d'accord avec une carte peut la sortir de la surface. Ces cartes ne peuvent pas être récupérées.

Les solutions restantes sont celles qui font l'objet d'un consensus.

Le **principe de la majorité** est un principe démocratique qui consiste à imposer, par le vote, la volonté de la majorité à la minorité. Cette méthode peut être choisie lorsqu'un consensus est trop laborieux.

Processus possibles :

► *Décision à plusieurs points*

Ici, il s'agit de sélectionner plusieurs solutions avant de prendre la décision et de les visualiser. Chaque participant peut attribuer un nombre prédéfini de voix aux différentes possibilités (avec une empreinte digitale, des pastilles, une signature, des petits cailloux, etc.).

► *Vote par réduction*

Cette méthode correspond à la décision à plusieurs points, mais les solutions ayant obtenu le plus de voix font l'objet d'un nouveau vote lors de la phase suivante. Ce processus de décision permet de perdre moins de voix.

► *Décision à un point*

Toutes les solutions sont visualisées séparément et clairement et peuvent être notées à l'aide d'une voix, par ex. dans le cadre de l'élection des porte-paroles.

Tant dans le consensus comme dans la majorité, il est important que les participants puissent se forger une opinion au préalable. Les procédures doivent être transparentes pour les enfants. Une vie sociale autorise des oppositions, qui sont exprimées et évaluées.

Les résultats de ces deux processus de décision démocratiques doivent être évalués avec les enfants (par ex. avec les porte-paroles), rapidement et sous une forme adaptée aux enfants.

2.1.4 Commissions

Les commissions représentatives déjà existantes au sein du SEA Päiperlék ont été conservées : chaque cycle compte au moins 2 porte-paroles de chaque âge. Avec le soutien du personnel pédagogique, ils présentent les sujets et les intérêts qui les préoccupent pour le moment et participent à la préparation des réunions de leur cycle. La modération des réunions est assurée par le porte-parole du cycle, avec le soutien – nécessaire – d'un adulte.

Le passage des porte-paroles de groupe aux porte-paroles de cycle s'est imposé après que le travail en groupe ait été restructuré en un système ouvert. Les représentants de chaque âge permettent de mieux prendre en compte les différents besoins de chaque groupe d'âge. Chez les plus jeunes, on travaille par ex. davantage avec des images et leurs représentants bénéficient d'un soutien plus intensif lors de la modération des réunions.

Les porte-paroles de cycle sont élus pour un semestre afin qu'ils aient le temps de s'adapter à leur fonction.



Les photos des porte-paroles élus sont affichées : ils sont visibles par tous les visiteurs. Ils bénéficient ainsi d'une reconnaissance institutionnelle et sont valorisés pour leur engagement.

Le SEA Pääperlék abrite également un type particulier de commission : par ex., un groupe d'enfants est coresponsable, de façon limitée dans le temps, de l'organisation des loisirs pour un après-midi. Ce groupe se réunit régulièrement pour noter ses idées, par ex. un atelier cuisine, une sortie à la piscine ou un tournoi de football. Cette commission s'occupe ensuite de l'organisation, téléphone aux partenaires potentiels et conçoit en autonomie les affiches pour les différentes activités. Les autres enfants peuvent s'y inscrire de leur plein gré. L'idée de ce travail en commission est née lors d'une réunion avec les porte-paroles de cycles.

2.1.5 Planification d'un projet de participation ciblé

Les participants à la formation ont choisi pour thème des prochains mois l'organisation des pièces fonctionnelles pour les enfants de 3 à 10 ans et la réorganisation et la transformation de la salle à manger pour les 10-12 ans.

Comme il s'agissait d'un projet à long terme, ils ont défini des objectifs partiels et des étapes, qui pouvaient ensuite être visualisés et vérifiés sur les bilans intermédiaires.

La structure ci-dessous s'est avérée très utile :

- Différentes étapes du projet
- Qui décide ? (enfants, adultes ou les deux)
- Participation des parents
- De quoi les enfants ont-ils besoin pour se forger leur propre opinion ?
- Comment ces informations leur sont-elles communiquées ?
- Dans quelles commissions les différentes étapes ont-elles lieu ?
- Quel est le processus de décision sélectionné ?
- Quand les différentes étapes peuvent-elles être terminées ?
- Quel membre du personnel en est responsable ?
- Un espace pour des remarques

Ergebnisliste	Wer entscheidet?			Einen Zeitplan	Anmerkungen
	F	E	B		
1. Was muss ich tun?	X				Gruppenarbeit
2. Was ist mein Ziel?			X		
3. Was muss ich dafür tun?		X			
4. Was ist mein nächster Schritt?		X			Beobachtung
5. Was ist mein nächster Schritt?		X			
6. Was ist mein nächster Schritt?		X		X	
7. Was ist mein nächster Schritt?		X		X	
8. Was ist mein nächster Schritt?		X		X	

Planification et structuration d'un projet de participation

2.2 Deuxième module de formation

La constitution

Pour une institution, l'élaboration d'une constitution est une base importante qui permet de reconnaître aux enfants des droits clairs. Elle protège l'institution des comportements arbitraires du personnel et offre aux enfants une base pour exiger que leurs droits soient respectés et formulés publiquement. Elle garantit aux enfants des droits de codécision, davantage de responsabilités et des processus éducatifs démocratiques.

Elle donne à l'équipe de l'assurance dans son domaine d'activité et représente une base permettant de questionner en continu et de manière critique la pratique pédagogique quotidienne au regard de la qualité du travail participatif.

Dans ce module de formation, nous avons essayé de trouver un consensus sur les règles de l'institution afin d'accorder aux enfants plus de possibilités de codécision ou d'autonomie, de définir où se situent les limites à cet égard et quand le pouvoir de décision revient exclusivement au personnel.

La pratique pédagogique a été divisée en différents domaines d'activités, par ex. le jeu libre, les achats, l'hygiène ou les nouvelles embauches, puis discutée par rapport aux marges de décision des enfants.

Tous les participants ont cherché des formulations avec lesquelles **chaque** membre de l'équipe pouvait s'identifier.

La représentation visuelle à l'aide de différentes fiches, qui illustrent les espaces libres et les limites en rouge et en vert, a permis de montrer que fixer les limites de l'influence joue un rôle aussi important que la participation. Cela concernait surtout la prévention des risques, l'attention aux limites et aux intérêts des autres enfants et adultes ou les restrictions dans les conditions d'organisations.

En apparence, les formulations générales pour la pratique quotidienne ont rapidement fait l'objet d'un consensus, mais les énoncés trop ouverts ont rapidement montré leurs limites lorsqu'il s'est agi de les transposer à des exemples concrets.

Ce fut le cas par exemple pour le paragraphe indiquant que les enfants pourraient à l'avenir participer aux décisions concernant l'achat de jeux ou de supports de travail. En analysant en détail la mise en œuvre de la formulation choisie, il s'est avéré qu'elle n'était pas toujours judicieuse. En effet, dans certains cas, le personnel s'appuie sur ses connaissances pédagogiques pour décider. En outre, la participation des enfants à l'achat de littérature spécialisée ou de fournitures de bureau pourrait être exagérée. La formulation initiale aurait entraîné l'intégration des enfants dans toutes les décisions d'achat et a donc dû être restreinte. Le paragraphe a donc accordé au personnel la possibilité « d'acheter des jeux et des supports de travail sans consultation préalable des enfants ».

Selon cette constitution, en vertu de l'autodétermination des loisirs, chaque enfant a « le droit de décider lui-même de ce qu'il fait pendant sa journée au SEA Päiperlék, quand, où, avec qui et comment ». Ce droit peut également être restreint par le personnel pédagogique grâce à des règles claires édictées dans les autres paragraphes (structuration de la journée, hygiène ou sécurité et cadre légal).

Les différentes formulations ont été adaptées au stade de développement des enfants, en particulier en ce qui concerne la pratique des différentes commissions.

Mais il existe également des droits clairs pour tous les enfants, par ex. celui de décider eux-mêmes s'ils goûtent et ce qu'ils goûtent pendant les repas ou le droit de s'habiller comme ils l'entendent à l'intérieur.

La constitution doit tenir compte des restrictions et des exceptions, mais ne doit pas être formulée de manière à ce que chaque droit des enfants en soit diminué.

L'équipe investit beaucoup de temps dans une analyse consciente des conséquences sur la pratique. Par leur signature, les collaborateurs s'engagent en effet à adapter le travail pédagogique aux droits de participation des enfants.

Cette constitution pourra être modifiée uniquement par consensus lors d'une réunion de l'équipe.

L'élaboration de la constitution entraînant de nombreux processus de réflexion et les incertitudes qui les accompagnent, les parents et les enfants ne sont pas intégrés à l'assemblée constituante. De plus, les collaborateurs pédagogiques disposent en général de plus de connaissances en matière de participation, d'éducation, de développement ou de didactique.

Toutefois, il est important d'informer les tuteurs légaux le plus tôt possible de ce projet (cf. point 3.4).

Extrait de l'élaboration d'une constitution pour le SEA Päiperlék. Les fiches vertes représentent les domaines dans lesquels un droit de codécision est accordé aux enfants ; les fiches rouges les domaines dans lesquels le personnel pédagogique est seul maître à bord.



2.3 Journées de coaching

Lors de ces journées, nous avons réfléchi, avec l'*Institut für Partizipation und Bildung*, à la manière d'organiser la planification de projet en pratique, aux incertitudes, aux doutes et aux questions en suspens et aux projets d'avenir.

Nous avons à nouveau pris conscience des conséquences de la constitution, nous l'avons revue et corrigée et discuté des incertitudes ainsi que de sa mise en œuvre pratique.

3. Mise en œuvre pratique

3.1 Dans l'organisation de la journée

En mettant en œuvre le projet de participation relatif à l'organisation des locaux, nous soutenons les enfants dans la conviction qu'ils sont importants et pris au sérieux. Ainsi, le travail pédagogique est axé sur les besoins des enfants et soutient les processus individuels d'éducation et de développement.

Il faut tenir compte du fait que les enfants ne sont pas toujours très motivés à l'idée de participer à des réunions, car ils ont vraiment besoin de bouger et de jouer librement après de longues périodes de concentration à l'école.

Le personnel organise des réunions cycliques de courte durée et la participation est libre.

La mise en œuvre du projet de participation a commencé pendant l'été : les enfants passaient beaucoup de temps dehors et la mise en place de différents espaces intérieurs n'était alors pas une priorité. Cette motivation a resurgi à la fin de l'année.

Les enfants accueillent très bien les processus de vote qui leur permettent de faire entendre leur voix de manière flexible et dans le temps, par exemple en attribuant des points à des possibilités de modification.

La plupart des enfants analysent les résultats de vote précisément et les comparent avec leur propre estimation. Il y a donc, là encore, un retour d'information verbal vers le personnel.

L'attractivité croissante des différents espaces pour les enfants est une réussite du projet de participation.

La thématisation de la constitution a permis de fixer l'idée de la participation dans l'action pédagogique. Une mise en œuvre cohérente peut alors être réalisée avec l'accord de l'ensemble de l'équipe.

3.2 Dans l'accompagnement des commissions d'enfants

Les porte-paroles de cycle ont été intégrés de manière intensive à la préparation des différentes étapes du projet. Ils ont participé à la préparation des réunions, ont présenté les idées à leur groupe d'âge et apporté leur aide lors du vote.

3.3 Dans l'organisation de l'équipe

La structuration sous forme de tableau (cf. point 2.1.5) s'est avérée très utile pour la mise en œuvre du projet. La vérification se déroulait au sein d'une commission du personnel, car la rencontre avec de tous les participants à la formation aurait été trop contraignante.

Les périodes de vacances des enfants, la pénurie de personnel pour les périodes de préparation et de comptes-rendus ou pour l'accompagnement des porte-paroles de cycle ont compliqué le respect du calendrier.

La formulation de la constitution donne à l'équipe plus de sécurité dans la négociation des règles. Nous avons constaté qu'il est important d'y intégrer l'ensemble de l'équipe et de comparer sans cesse l'action pédagogique quotidienne aux formulations de la constitution.

3.4 Dans le travail avec les tuteurs légaux et le public

L'augmentation des droits de participation des enfants au sein de l'institution peut aussi influencer le comportement des enfants dans leur environnement familial. Il est donc très important d'informer les tuteurs légaux le plus tôt possible et de les intégrer aux différentes phases de mise en œuvre. Si les tuteurs légaux sont ignorés, l'enfant peut être confronté à un conflit de loyauté en raison des différences de points de vue et d'approches. L'objectif n'est pas que cette idée de la participation soit reprise telle quelle par les tuteurs légaux, mais les différentes approches doivent être acceptées réciproquement.

En pratique, nous avons présenté aux parents les différentes étapes du projet, sous forme de textes et d'illustrations, sur un tableau d'information dédié. Ce thème a été abordé lors d'une exposition et dans les messages adressés aux parents. Le personnel répond également volontiers aux questions des parents sur ces nouveautés lors de conversations informelles.

La modification des repas, l'augmentation de la codécision en général et la restructuration de la forme de l'offre suscitent des incertitudes chez les tuteurs légaux. Il était donc nécessaire d'organiser une soirée d'information à destination des parents sur le thème de la participation, faisant partie intégrante du travail pédagogique. En nous appuyant sur un film réalisé en collaboration avec le SNJ, sur différentes photos et sur des objectifs, nous avons apporté plus de transparence et généré davantage de confiance dans notre travail. Les porte-paroles ont présenté leurs missions et leurs participations aux modifications au sein de l'institution.

Lors de l'assemblée générale annuelle publique de l'asbl, nous avons clairement présenté l'ancrage conceptuel et notre action pratique en matière de processus de participation.

La future entrée en vigueur d'une constitution peut uniquement fonctionner, tout comme le travail en projet, avec l'étroite collaboration des tuteurs légaux. Le cas échéant, il peut être nécessaire d'élaborer de nouvelles solutions plus viables.

4. Développement de la réflexion sur la participation en tant qu'axe principal du travail conceptuel de l'asbl

- Au sein du SEA Päiperlék de Junglinster, les résultats de la formation étaient transmis aux personnes n'ayant pu y assister.
- Sur demande des autres établissements de l'asbl Päiperlék, nous avons remis les contenus de la formation à leurs équipes, afin d'appliquer la participation dans tous les établissements de l'asbl et de leur permettre de l'envisager avec plus d'assurance.
- Les collaborateurs ont également effectué des périodes d'observation dans les différents groupes et établissements afin d'échanger de nouvelles idées et leurs expériences.
- La mise en œuvre dans une crèche impliquant d'autres approches, l'équipe de cet établissement suivra une formation spécifique auprès de l'*Institut für Partizipation und Bildung*.
- Le principe de la participation est fermement ancré dans toutes les conceptions. Il ne faut jamais perdre de vue l'objectif : la participation doit être expressément souhaitée par les enfants et activement soutenue par le personnel. Les critères de qualité sont formulés de manière à être vérifiables.
- La participation occupe également une place essentielle dans la formation d'étudiants au brevet d'animateur A par notre institution.
- Nous avons conscience qu'il s'agit de processus qui doivent être sans cesse repensés et peuvent évoluer en fonction de la modification des intérêts et des besoins des enfants.
- L'objectif fixé après l'adoption de la constitution est l'introduction d'un processus de réclamations pour les enfants.

5. Analyse

Vous trouverez ci-dessous quelques remarques portant sur le déroulement et la mise en œuvre du projet «berceau de la démocratie» par les éducateurs responsables du SEA Päiperlék.

- L'accompagnement par des spécialistes externes est essentiel pour l'introduction et la sensibilisation à l'authentique travail de participation au sein de l'institution.
- Chaque institution ayant son propre fonctionnement en termes d'équipe, de groupes cibles ou d'autorité responsable, le projet de participation ne peut être transposé de manière uniforme. Il ne pourra être conçu sans conflit que lorsque l'ensemble de l'équipe sera intégré à un processus continu de formation et de réflexion.
- L'accompagnement de longue durée s'est avéré très utile : le personnel a pu mettre en pratique les connaissances acquises et une approche compatible avec le quotidien a pu être trouvée lorsqu'on se heurtait aux limites ou que l'on éprouvait des incertitudes.
- Dans le cas du SEA Päiperlék, le laps de temps imparti entre les blocs de formation et les coachings étaient trop courts. L'équipe a dû fournir un effort immense, car elle a dû mettre en place de très nombreuses nouveautés dans cet intervalle. Le projet entamé s'est réalisé dans l'urgence et n'a pas pu être achevé.
- L'approche découlant de la pratique du système de prise en charge extrascolaire allemand n'est pas transposable en tant que tel au système luxembourgeois.

Au Luxembourg, la flexibilité des structures de l'éducation non formelle présente de nombreux avantages pour les intérêts des enfants et des tuteurs légaux. Les temps de présence sont flexibles et la tranche d'âge ayant accès à l'offre du SEA est large.

Nous travaillons en coopération avec de très nombreuses institutions et nous concevons le quotidien pédagogique de manière à ce que les enfants puissent participer à des offres très variées.

Cette flexibilité implique un effort supplémentaire dans la dotation en personnel et conduit à des journées moins structurées, moins constantes. Il faut en tenir compte dans les processus de participation et les possibilités de vote ainsi que dans l'organisation des responsabilités pour le personnel pédagogique.

En raison du système d'éducation formelle de l'école, des devoirs et des repas en commun, les enfants ne sont pas toujours prêts à discuter, écouter et voter ensemble lors de réunions. Il faut alors bien s'organiser, coordonner le personnel, réagir de manière flexible et tenir compte du temps de présence et de la motivation des enfants.

Le rôle de porte-paroles de cycle est très convoité, car il est pris au sérieux : les porte-paroles transmettent les idées des enfants, prennent des responsabilités et bénéficient d'une reconnaissance publique.

L'équipe doit en permanence s'efforcer

- de déléguer le pouvoir
- de concevoir les erreurs comme étant des opportunités qui permettent de faire naître quelque chose de nouveau
- de supporter de ne plus pouvoir tout planifier à long terme et avec précision
- de faire confiance aux enfants pour qu'ils puissent plus souvent trouver des solutions eux-mêmes
- d'écouter activement les enfants
- de déceler des possibilités de codécision et de les proposer aux enfants
- d'assurer la transparence des décisions pour les enfants
- d'autoriser les réflexions critiques sur les structures et les processus existants ainsi que sur son propre comportement
- de reconnaître et de définir les limites des droits de codécision

Nous voudrions que toutes les institutions de l'éducation formelle et non formelle aient le courage de réfléchir sérieusement à la participation et qu'elles commencent à la mettre en pratique avec l'ensemble de l'équipe, l'autorité responsable, les enfants et les parents.

Les enfants développent le sens de leurs propres limites, ils sentent qu'ils sont importants, respectés et pris au sérieux.

Ils apprennent à faire valoir avec plus d'assurance leurs besoins et leurs droits et sont donc mieux protégés des dangers.

Calendrier SEA Päiperlék Junglinster

Depuis septembre 2012, élection de porte-paroles et rencontres régulières d'une commission du personnel en interne

Accompagnement extérieur des processus de participation (par l'*Institut für Partizipation und Bildung*, démarche commencée en 2014)

- 1^{er} formation

Durée: 3 jours

Notion de participation, planification de projet, conduite d'entretiens

En parallèle: soirée d'information et panneau d'information à destination des parents, présentation de la réflexion sur la participation dans le cadre de l'assemblée générale annuelle de l'asbl, en réunions avec l'école

- 1^{er} coaching

Durée: 1 jour

- 2^e formation

Durée: 3 jours

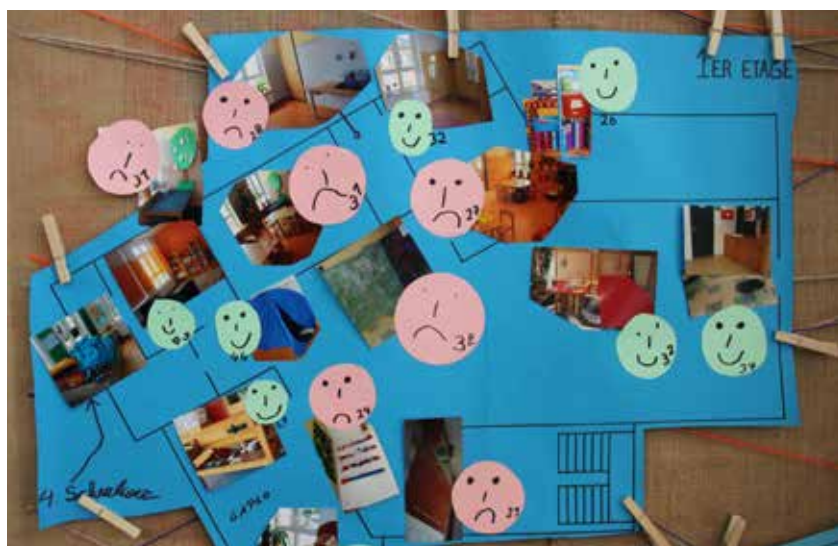
Élaboration d'une constitution

- 2^e coaching

Durée: 1 jour

- Poursuite de la réflexion sur la participation dans les autres établissements de l'asbl Päiperlék:

Formation des autres établissements de l'asbl par les participants à la formation



Présentation du résultat d'une évaluation des différents espaces par les enfants

4 La gestion du pouvoir dans les services d'éducation et d'accueil¹

Réflexions sur un sujet souvent occulté

Raingard Knauer, Rüdiger Hansen

¹ Première parution dans le magazine «TPS»: TPS 8/2010. Publication dans cette brochure grâce à l'aimable autorisation des éditions Friedrich



La gestion du pouvoir

Le pouvoir est un sujet essentiel pour les structures d'éducation et d'accueil des enfants. Dans une démocratie, tous les concernés se demandent comment ils peuvent (aussi) organiser le pouvoir démocratiquement.

La signification du pouvoir et la nécessité d'y réfléchir sont l'objet du présent article, qui repose notamment sur les expériences menées dans le cadre du projet «Le berceau de la démocratie»¹. Lorsque l'on veut réfléchir à la signification du pouvoir dans le travail pédagogique mené dans les SEA, il faut se pencher, entre autres, sur les questions suivantes :

- ▶ Pourquoi est-il toujours aussi question de pouvoir dans la pédagogie ?
- ▶ Quelle est la différence entre le pouvoir et la violence/la contrainte ?
- ▶ Qu'exige la gestion démocratique du pouvoir de la part du personnel pédagogique ?
- ▶ Quel est le pouvoir du personnel pédagogique ?

Pourquoi est-il toujours question de pouvoir dans la pédagogie ?

«Je ne suis pas puissant(e) ! Il n'est pas du tout question de pouvoir, mais de pédagogie.» Ainsi s'expriment de nombreux employé(e)s de SEA. En général, ils ne se considèrent pas comme puissants ; la puissance est plutôt une notion suspecte à leurs yeux. Pourtant, dans le travail pédagogique, la puissance est omniprésente, mais elle n'apparaît clairement que lorsque le personnel pédagogique s'interroge systématiquement sur la participation. Lorsque les droits des enfants sont ancrés structurellement, une question angoissante revient sans cesse : «Les enfants pourront-ils rejeter toutes nos décisions à la majorité ?»

Quelle que soit la configuration pédagogique (les services d'éducation et d'accueil pour enfants ne font pas exception), les adultes ont, dans un premier temps, plus de pouvoir que les enfants. Les relations pédagogiques se caractérisent toujours par un rapport de force déséquilibré. Les adultes sont plus forts que les enfants, ils ont plus de connaissances sur la manière dont fonctionne le monde, ils ont plus d'expérience et savent faire plus de choses. Les jeunes enfants en particulier dépendent fondamentalement d'adultes puissants en raison du « fait éducatif »² (Bernfeld). Il est d'autant plus important que le personnel pédagogique ait conscience de son pouvoir et l'utilise de manière réfléchie.

Les adultes doivent utiliser leur pouvoir de manière réfléchie

Le pouvoir du personnel éducatif sur les enfants dans les structures d'accueil apparaît clairement lorsqu'on se demande systématiquement quelles décisions se prennent chaque jour dans les institutions, comment se déroulent les processus de décision et comment les enfants y sont intégrés. Il peut s'agir de choses quotidiennes – comme les décisions concernant ce que porte chaque enfant, ce qu'il mange, en quelle quantité et à quel moment – ou encore de planification commune de projets et d'activités ou encore de « grandes » décisions concernant le personnel et les finances. Dans ce contexte, la question du pouvoir signifie : quelle est la chance de chacun « d'imposer sa propre volonté, même contre des résistances, peu importe sur quoi repose cette chance » (Weber 1976, p. 28). Lorsque l'on fait participer les enfants aux décisions, on leur délègue toujours (partiellement) notre pouvoir.

¹ Voir également TPS No 2/2009, pp. 46–50. Manuel du concept : Rüdiger Hansen, Rainard Knauer, Benedikt Sturzenhecker : Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern ? Éditions das Netz, 2011. Weimar-Berlin.

² Le « fait éducatif » renvoie au fait que les enfants ont besoin d'adultes attentifs et aidants pour leurs besoins vitaux, car ils dépendent, biologiquement, de l'attention et de l'éducation et aussi, car la société doit veiller à leur subsistance afin que la génération suivante soit familiarisée avec les normes et les valeurs de la société – avec toutefois des possibilités de modification (cf. Bernfeld 1973).

En quelques mots

D'une part, les rapports sociaux ne peuvent pas se concevoir sans pouvoir ; d'autre part, un vivre ensemble démocratique n'est pas envisageable sans participation. Bien souvent, le pouvoir est une notion méconnue et désagréable pour le personnel des structures d'accueil des enfants. La pédagogie implique l'exercice d'un pouvoir, qui n'est pourtant pas perçu comme tel ni par les adultes ni par les enfants. Il est d'autant plus important que le personnel pédagogique ait conscience de son pouvoir et l'utilise de manière réfléchie. Il faut savoir faire la différence entre le pouvoir et la violence/la contrainte. La gestion démocratique du pouvoir doit être légitimée et nécessite une participation – en tant que volonté et capacité de participer au dialogue et en tant que droit ancré structurellement. Dans un SEA, il peut toutefois arriver que la contrainte soit utilisée lorsqu'il est question de protéger les enfants.

Dans le cadre d'une formation suivant le concept du « berceau de la démocratie », l'équipe se demande sur quels sujets les enfants doivent absolument décider ou prendre part à la décision ; sur quels sujets les enfants ne doivent surtout pas décider ou prendre part à la décision ? La discussion fait rapidement apparaître les craintes du personnel s'il devait déléguer son pouvoir de décision. L'équipe prend alors conscience de l'aspect suivant : « Si nous prenons la participation au sérieux, nous devons aussi accepter les décisions des enfants lorsqu'elles diffèrent des nôtres. Le travail devient alors beaucoup plus ouvert. Nous ne pouvons plus tout décider. » Chez de nombreux professionnels, cet aspect éveille des craintes quant à une possible perte de contrôle.

On ne peut pas permettre la participation tout en voulant garder la mainmise sur tout. Sans délégation de pouvoir, la participation des enfants n'est pas possible. La participation commence donc dans la tête des adultes, par la réflexion sur la manière de déléguer ou de partager le pouvoir et quels pouvoirs. Dans ce contexte, le pouvoir peut être exercé de différentes manières. Le pouvoir des adultes ne se concrétise pas seulement lorsque les décisions sont prises sans les enfants. Il existe d'autres façons d'imposer ses propres intérêts, en particulier parce que généralement les enfants ont beaucoup d'affection pour les adultes.

« Lors de la dernière réunion d'équipe, nous avons parlé de laisser les enfants participer davantage aux décisions. Certaines collègues n'étaient plus sûres d'elles à l'idée de ne plus pouvoir décider elles-mêmes. Pour moi, c'est complètement différent. Je sais bien que j'arriverai toujours à convaincre les enfants de décider dans mon sens en cas d'urgence. Les enfants m'aiment beaucoup et savent bien que je ne veux que leur bien. »

On constate ici que le pouvoir des adultes sur les enfants peut être exercé de manière très diverse. Les adultes sont puissants, car (cf. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) :

- ▶ ils conçoivent et modifient l'environnement des enfants (pouvoir d'action ou de conception), par ex. lorsqu'ils planifient le déroulement de la journée, préparent les espaces, décident des thèmes des projets, etc.
- ▶ ils ont accès à des ressources qu'ils peuvent concéder ou refuser aux enfants (pouvoir de disposition), par ex. lorsqu'ils décident à quel enfant ils donnent des ciseaux, combien de parts de gâteau chaque enfant reçoit, etc.
- ▶ ils ont une influence durable sur la formation de l'opinion des enfants (pouvoir de définition ou d'interprétation), par ex. lorsqu'ils jugent ou commentent les formes d'expression des enfants, etc.
- ▶ ils amènent les enfants à soutenir leurs propres demandes (pouvoir de mobilisation), par ex. lorsqu'ils convainquent des enfants de faire quelque chose en utilisant l'affection que ces derniers leur portent, comme dans l'exemple ci-dessus.

Bien souvent, le personnel pédagogique n'a absolument pas conscience que leur action s'appuie, dans ces cas-là, sur leur puissance. Ils sont très attachés aux enfants et interprètent leur action non pas à travers le prisme du pouvoir, mais à travers celui de l'affection. Lors des formations suivies dans le cadre du projet « Le berceau de la démocratie », les professionnels étaient souvent effrayés par le nombre de situations dans lesquelles ils exerçaient leur pouvoir. Pour eux, le pouvoir n'est pas un objectif. Ils oublient que le pouvoir est indissociable des relations sociales et qu'il est aussi nécessaire dans la pédagogie. Le défi consiste à organiser le rapport de force pédagogique de manière démocratique. Il est alors utile de mettre en lumière la différence entre le pouvoir et la violence ou la contrainte.

Quelle est la différence entre le pouvoir et la violence/la contrainte ?

Si le personnel pédagogique considère le pouvoir d'un œil critique, cela est aussi lié au fait que le pouvoir est souvent associé à son abus, ou encore à la violence ou à la contrainte.³ En différenciant le pouvoir de la violence, Hannah Arendt élabore une conception positive du pouvoir, très utile pour réfléchir aux relations pédagogiques. Elle souligne que l'on ne dispose de pouvoir que tant que l'autre ou la communauté reconnaît ce pouvoir (Arendt 1970, p. 45). Personne ne détient le pouvoir de sa propre initiative, il ne peut qu'être accordé par un groupe. Si la communauté retire son accord, la personne devient impuissante. Si elle veut quand même imposer sa volonté, elle doit avoir recours à la violence ou à la contrainte et donc utiliser des « outils », tels que la force physique, la supériorité psychique ou équivalent. Dans les structures d'accueil des enfants, le pouvoir que les adultes détiennent sur les enfants est en général légitimé par le fait que les enfants accordent ce pouvoir aux adultes. Le fait que les adultes soient plus puissants qu'eux leur paraît d'ordinaire si évident qu'il ne leur vient pas à l'idée de remettre ce pouvoir en question. C'est exactement la raison pour laquelle, dans les structures d'accueil des enfants, le pouvoir des adultes n'est pas considéré comme tel, ni par les adultes, ni par les enfants.

« Dans un SEA, le travail pédagogique est basé sur la création d'un lien entre les enfants et les adultes. Une relation de confiance est indispensable à la réussite de notre travail », souligne la directrice d'une structure d'accueil. « Je ne peux pas ordonner ou forcer la confiance que nous accordent les enfants. La confiance entre les adultes et les enfants ne peut naître que si tous la développent. Enfin, pour pouvoir bien faire leur travail, les professionnels dépendent du fait que les enfants les acceptent et les apprécient. »

Pourtant, le personnel pédagogique ne jouit d'un pouvoir légitime que tant que les enfants acceptent que les adultes l'exercent ou, tout du moins, tant qu'ils ne s'y opposent pas. Si les enfants n'acceptent plus l'exercice du pouvoir, les adultes deviennent impuissants et ne peuvent alors plus imposer leur point de vue contre la volonté des enfants qu'en utilisant la violence. La frontière entre l'exercice légitime du pouvoir par les adultes et la violence ou la contrainte pratiquée par le personnel pédagogique est ténue, même dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants.

La frontière entre l'exercice légitime du pouvoir et la violence ou la contrainte est étroite.

Le fait que les enfants ne s'opposent que rarement aux adultes tient surtout à la particularité de la relation pédagogique dans les structures d'accueil, qui est due au jeune âge des enfants.

Des fruits sont prévus en dessert. Un grand saladier de fraises se trouve sur la table. Le personnel pédagogique tient à ce que les enfants goûtent avant de refuser un aliment. Lorsque l'éducatrice propose une fraise à Mariele, 3 ans, elle secoue la tête. Elle signale ainsi clairement qu'elle ne veut pas manger la fraise. L'éducatrice demande gentiment à Mariele au moins de la goûter – « pour lui faire plaisir ». Mariele réfléchit longuement – puis mange la fraise, mais avec une moue de dégoût.

Dans cet exemple, on voit bien que les enfants se laissent souvent convaincre, de par leur affection envers les adultes, de faire des choses qu'ils ne veulent pas – et qui ne sont peut-être pas bonnes pour eux. Ici, l'éducatrice a exploité l'affection de Mariele pour la manipuler et lui imposer sa volonté (les enfants doivent goûter à tout) par le pouvoir. Utiliser le pouvoir de mobilisation des adultes pour convaincre les enfants de goûter des aliments qu'ils refusent peut aussi avoir des conséquences problématiques sur la santé des enfants. On peut alors se demander comment réussir à gérer de manière démocratique le pouvoir du personnel pédagogique.

³ La violence étant souvent assimilée à la violence physique, la pédagogie utilise le terme de contrainte, qui est plus global et inclut également la violence psychologique.

Qu'exige cette gestion démocratique du pouvoir de la part du personnel pédagogique ?

Une gestion démocratique du pouvoir implique tout d'abord de prendre conscience des rapports de force au sein de l'institution et d'y réfléchir. Le point de départ est la reconnaissance par l'équipe du pouvoir dont dispose le personnel pédagogique.

« Je ne me suis vraiment rendu compte du pouvoir des adultes que lorsque nous avons dressé la liste des sujets sur lesquels les enfants pouvaient participer aux décisions », raconte une éducatrice. « J'ai été réellement effrayée lorsque j'ai pris conscience que nous décidions souvent sans tenir compte des enfants et que nous imposions simplement nos propres intérêts. Il se peut qu'ils aient des idées et des souhaits totalement différents des nôtres. »

Dans une démocratie, le pouvoir des dominants est légitimé car les citoyens ont le droit de faire valoir leurs intérêts dans le débat public et de participer aux processus de décision. De manière analogue, une gestion démocratique du pouvoir exige aussi, dans les services d'éducation et d'accueil, de donner aux enfants, au quotidien, de véritables opportunités de prendre conscience de leurs intérêts, de pouvoir les articuler avec leurs propres moyens et de mettre en place des processus de décision qu'ils pourront réellement influencer. En d'autres termes, une gestion démocratique du pouvoir nécessite de la participation – en tant que volonté et capacité de participer au dialogue et en tant que droit ancré structurellement. L'élaboration et la mise en place d'une constitution (cf. Hansen 2005) ouvrent la voie à cette gestion démocratique, car l'équipe fixe de manière contraignante les droits dont disposent les enfants au sein de l'institution et comment ils peuvent les faire valoir.

Une gestion démocratique du pouvoir nécessite qu'il y ait de la participation.

Si elle est mise en œuvre de manière cohérente, une participation ancrée structurellement peut créer, pour le personnel pédagogique, une façon totalement différente d'envisager son action pédagogique. Si vous déléguez le pouvoir et partagez de plus en plus la prise de décision avec les enfants, vous n'êtes plus les spécialistes des solutions qui savent ce qui est bien et qui finissent par l'imposer. Au contraire, vous êtes les spécialistes de la conception de voies communes. (Kupffer 1980, p. 20)

« En réalité, toute mon activité professionnelle s'est modifiée », résume une éducatrice après une formation de l'équipe à la participation. « Auparavant, je décidais à la place des enfants et il m'arrivait de ne plus savoir où donner de la tête. J'avais toujours le sentiment de ne pas répondre suffisamment aux attentes de chaque enfant. Aujourd'hui, je suis beaucoup plus calme. Je planifie et je décide beaucoup plus avec les enfants au lieu de chercher toujours moi-même des solutions. Hier, Max est venu me voir pour se plaindre qu'il trouvait cela idiot de vouloir faire une excursion en forêt. Avant, j'aurais parlé avec Max et j'aurais essayé de trouver ce que je devais faire pour que l'excursion lui plaise aussi. Aujourd'hui, je retourne simplement le problème : "Demande donc aux autres enfants si eux aussi trouvent cette excursion stupide." C'est ce qu'il a fait – et effectivement, il y avait cinq autres enfants qui ne voulaient pas participer. Nous avons alors demandé aux enfants s'ils avaient une idée de ce qu'on pouvait faire dans ce cas-là. Les enfants ont longtemps discuté. La solution qu'ils ont trouvée a été de voter pour choisir les lieux d'excursion. La prochaine fois, les "perdants" pourront proposer des endroits où ils ont envie d'aller. »

Cette évolution se constate dans de nombreuses structures d'accueil qui ont suivi des formations au projet « berceau de la démocratie ». En intégrant de manière responsable les enfants dans la constatation, la discussion et la solution du problème, les sujets qui étaient jusqu'alors surtout des contraintes pour le personnel pédagogique sont soudain devenus des tâches communes.



Processus de vote portant sur la conservation et la modification des espaces.

La contrainte doit être expliquée

Pourtant, le personnel pédagogique peut rencontrer des situations – et il y est sans cesse confronté – où il doit imposer une décision contraire à la volonté expresse des enfants et se voit dans l'obligation d'utiliser la contrainte ou la violence.

« Marco, un an, a la diarrhée. Les selles liquides débordent de la couche et laissent des traces sur la moquette. Lorsque l'éducatrice lui parle et veut le soulever pour le changer, il montre clairement qu'il ne le veut pas. L'éducatrice est alors face à un dilemme. D'un côté, l'équipe s'est mise d'accord pour ne pas changer les enfants contre leur volonté, mais d'un autre côté, d'autres salissures sont à prévoir si elle ne fait rien. Elle se décide alors à changer Marco contre son gré – en utilisant la contrainte physique. Elle s'efforce d'utiliser sa force physique – la contrainte – le plus délicatement possible. »

« La violence », dit Hannah Arendt, « peut être justifiée, mais jamais légitimée. » (Arendt 1970, p. 53) Comment le personnel pédagogique peut-il, le cas échéant, justifier une contrainte nécessaire ? Le politologue et philosophe Rainer Forst avance que la justice exige d'éviter le pouvoir arbitraire. Dans ce contexte, il parle d'un « droit à la justification » (Forst 2007, p. 278 ss). Pour le personnel pédagogique des structures d'accueil des enfants, cela signifie qu'il doit expliquer son usage de la force aux enfants, pour recueillir, dans le meilleur des cas, leur accord a posteriori, mais aussi qu'il doit le remettre en question dans le cadre d'un débat public, par ex. en réunion d'équipe. Dans l'exemple ci-dessus, l'éducatrice évoque ce « change contraint » lors de la prochaine réunion d'équipe. Le personnel pédagogique convient que les enfants peuvent aussi être changés contre leur gré lorsque les excréments risquent de salir les locaux, tout en soulignant qu'il est important d'avoir exploré toutes solutions possibles auparavant et de tenir l'enfant en usant du moins de force possible. Quelle que soit la configuration pédagogique, le personnel reste toujours confronté au dilemme qu'il ne s'agit pas, dans ces situations, d'un pouvoir légitimé démocratiquement.

Bibliographie

Arendt, Hannah (1970) : Macht und Gewalt. München, Zürich

Forst, Rainer (2007) : Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main.

Hansen, Rüdiger (2005) : Die verfassungsgebende Versammlung in der Kindertageseinrichtung. KiTa spezial 4 : S. 15–18

Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard/Friedrich, Bianca 2004 : Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Kiel

Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (2011) : Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern ! Weimar, Berlin

Kupffer, Heinrich (1980) : Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim, Basel







5 Annexes

Annexes

5.1. Remise en question de sa propre attitude et de celle de l'équipe

Source : Kindergarten heute, Partizipation in der Kita, 4^e numéro 2014, pp. 18 ss

- Suis-je capable de ne pas utiliser mes connaissances d'adulte dans les processus de participation ?
- Suis-je capable d'«écouter» les solutions proposées par les enfants et de les accepter ?
- Est-ce que je supporte en tant qu'adulte que les enfants se trompent de voie ?
- Est-ce que je conçois les erreurs comme une opportunité qui permet de faire naître quelque chose de nouveau ?
- Est-ce que je supporte que tout ne soit plus planifié aussi précisément et à l'avance ?
- Est-ce que je supporte de ne plus proposer de solutions aux enfants ?
- Est-ce que j'évite de corriger les enfants lorsqu'ils prennent une «mauvaise» direction ?
- Est-ce que je supporte les conflits entre les enfants ou est-ce que j'interviens avant qu'ils ne se disputent ?
- Quelles chances les enfants ont-ils de participer aux nombreuses décisions du quotidien ?
- Les enfants ont-ils la possibilité de négocier leurs besoins et leurs intérêts et d'obtenir des modifications ?
- Les enfants peuvent-ils modifier les structures du groupe ?
- Existe-t-il des formes définies de participation et des droits de décision au sein de l'institution ?
- Les enfants ont-ils connaissance de leurs droits de décision ?

5.2. La participation, un modèle progressif

Les étapes de la participation selon Roger Hart (1992) et Wolfgang Gernert (1993)

1. *Décidé par autrui* | Pas de participation, mais de la manipulation : les contenus, les formes de travail ainsi que les résultats des projets sont définis par autrui. Les enfants et les adolescents «participants» n'ont pas connaissance des objectifs et ne comprennent pas le projet en lui-même. (Exemple : porter des pancartes lors d'une manifestation)

2. *Décoration* | Les enfants et les adolescents prennent part à un événement sans savoir précisément ni pourquoi, ni de quoi il s'agit. (Exemple : chanter ou danser lors d'une manifestation d'adultes)

3. *Participation alibi* | Les enfants et les adolescents participent à des conférences, mais leur voix n'a d'effet qu'en apparence. Toutefois, ils décident eux-mêmes s'ils acceptent l'offre ou pas. (Exemple : manifestations organisées par les associations, comités de quartier, parlements des enfants, etc.)

4. *Participation* | Les enfants et les adolescents peuvent s'engager et participer ponctuellement. (Exemple : idem point 3, mais avec des possibilités de participation plus importantes)

5. *Dirigés, mais informés* | Le projet est préparé par les adultes, mais les enfants et les adolescents sont bien informés, ils comprennent de quoi il s'agit et savent ce qu'ils veulent faire changer. (Exemple : projets scolaires sur différents thèmes)

6. *Participation* | Influence indirecte par le biais d'entretiens ou de formulaires : dans le cadre de la planification et de la réalisation d'une action, les enfants et les adolescents sont écoutés ou interrogés, mais ils n'ont pas de pouvoir de décision. (Exemple : projets de développement communal d'un quartier)

7. *Codécision* | Droit de participation : les enfants et les adolescents sont réellement intégrés aux décisions. L'idée du projet vient des adultes, mais toutes les décisions sont prises en commun et démocratiquement avec les enfants et les adolescents. (Exemple : projets de développement communal d'un quartier avec ancrage des droits de participation)

8. *Autodétermination* | À ce niveau, le projet est lancé par les enfants et les adolescents eux-mêmes. Cette initiative est soutenue et encouragée par des adultes motivés. Les décisions sont prises par les enfants et les adolescents eux-mêmes ; les adultes participent, si besoin, et soutiennent leurs décisions.

9. *Autogestion* | Organisation autonome : les enfants et les adolescents ont une totale liberté de décision sur la réalisation et les modalités de mise en œuvre d'une proposition et agissent de leur propre initiative. Les décisions sont uniquement communiquées aux adultes. (Exemple : association de jeunes)

5.3. Principes d'une participation réussie

Brunsemann, Stange et Tiemann ainsi que Frädriich et Jerger-Bachmann énumèrent les principes ou les conditions de base que l'on peut utiliser comme une « check-list » :

1. *Exigences excessives et insuffisantes*
 - Ex. : ne doit pas concerner toute une ville ou la terre entière. Organisation de l'environnement immédiat.
2. *Volontariat*
3. *Sérieux, acceptation et relations*
 - pas de promesses vaines
4. *Compétences en communication*
 - informer de manière à ce que le contenu soit compris
5. *Compétences et planification participatives*
 - intégrer tous les participants dès le début
6. *Mise en œuvre rapide*
7. *Composition du groupe cible et représentativité*
 - les projets de participation doivent aussi être ouverts aux personnes inexpérimentées
 - ouverture aux enfants des deux sexes, de différents milieux, nationalités et écoles et aux compétences variées
8. *Expertise des enfants*
9. *Flexibilité et dynamisme*
 - environnements modifiables qui peuvent être adaptés en fonction de l'évolution des besoins des enfants
10. *Codécision véritable*
 - cf. modèle progressif

5.4. Index des auteurs

Reingard Knauer

Pédagogue social et pédagogue diplômée, professeur à l'université de Kiel à la faculté de travail social et de santé.
Co-créatrice du projet «berceau de la démocratie».

Rüdiger Hansen

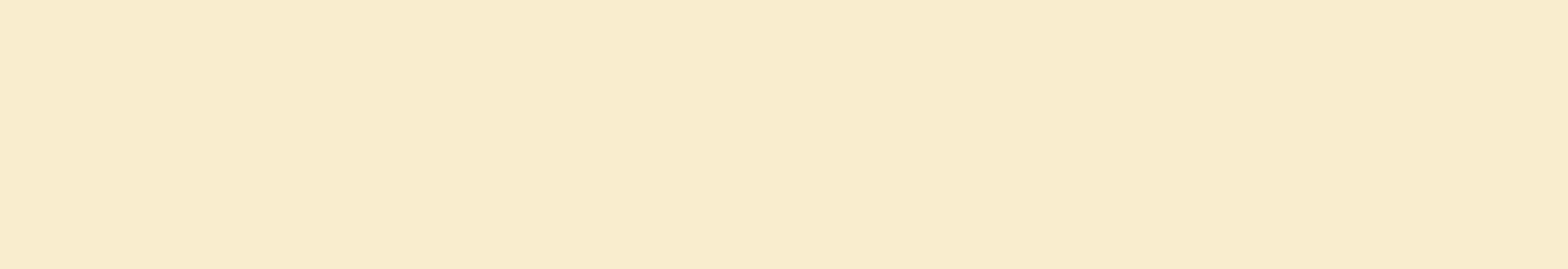
Pédagogue social et animateur pour la planification adaptée aux enfants et les processus de participation dans les structures d'accueil des enfants au sein de l'*Institut für Partizipation und Bildung* (IPB) de Kiel.

Tanja Tarrach

Éducatrice, pédagogue sociale diplômée. Conseillère des établissements du SEA Päiperlék asbl.
Référente indépendante travaillant sur différents axes et formatrice en concentration et détente.

Claude Bodeving

Psychologue diplômé, directeur adjoint. Service National de la Jeunesse.



Publications éditées par le SNJ

Les documents de la série „Pädagogische Handreichung“ et de la série „Études et conférences“ sont disponibles en ligne : www.snj.lu

Pour une version papier, veuillez envoyer un courrier électronique à : secretariat.qualite@snj.lu



Série „Pädagogische Handreichung“

Dernière parution :

Einfach machen

SNJ, 2018.

Autres parutions :

Sexualpädagogik in der Jugendarbeit - SNJ, 2018.

Fragebogen für die offene & aufsuchende Jugendarbeit - SNJ, 2017.

Frühe mehrsprachige Bildung / L'éducation plurilingue dans la petite enfance - SNJ ; SCRIPT, 2017.

Forscheraktivitäten im non-formalen Bildungsbereich. Kinder entdecken die Wissenschaften. SNJ ; elisabeth, 2017.

Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen - SNJ ; elisabeth ; Inter-Actions a.s.b.l. ; Arcus a.s.b.l., 2016.

Von Gefühlen, Stärken, Sexualität und Grenzen Körpererziehung bei Kindern von 0-12 - SNJ, 2016.

Un accueil pour tous! Mettre en œuvre une approche inclusive dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants - SNJ ; Inclusio ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015.

Partizipation-von Beginn an - SNJ, 2015.

Thema „Jugendliche und Alkohol“ in der Jugendarbeit - CepT, 2015.

Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche

SNJ ; SCRIPT ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Gesunde Ernährung im Jugendhaus

SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse ; Ministère de la Santé, 2014.

A table. L'expérience du buffet comme modèle de restauration dans les maisons relais - Arcus a.s.b.l., 2013.

Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg

SNJ, Ministère la Famille et de l'Intégration ; Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l., 2013.

Aufsuchende Jugendarbeit - SNJ, 2013.

Mädchenarbeit in den Jugendhäusern - SNJ, 2012.

Jugendarbeit für alle - SNJ ; Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit, 2011.



Série „Études et conférences“

Dernière parution :

Frühe mehrsprachige Bildung - L'éducation plurilingue dans la petite enfance

SNJ, 2018.

Autres parutions :

Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag - SNJ, 2017.

Les jeunes NEETs au Luxembourg - SNJ, 2017.

Die pädagogische Haltung - SNJ, 2016.

Inklusion - SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015.

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext

SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen

SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf - SNJ ; Université du Luxembourg, 2013.

Jugendliche im öffentlichen Raum - SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils, 2013.

Édité par :



Service National
de la Jeunesse

En collaboration avec :



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse