

INSTRUMENTS QUALITÉ

Manuel d'élaboration des concepts d'action généraux

pour les services d'éducation et
d'accueil pour enfants



ÉDITION
ENRICHIE ET
ACTUALISÉE

Manuel d'élaboration des concepts
d'action généraux

Impressum

Editeur Service National de la Jeunesse

Layout accentaigu

Parution 2020 Deuxième édition

Auteurs

Michaela Hajszan & Martina Pfohl, Charlotte Bühler Institut

Claude Bodeving, Service National de la Jeunesse

TABLE DES MATIÈRES

| | | | |
|---|----|--|----|
| 1. FONDEMENTS DE L'ÉLABORATION D'UN CONCEPT D'ACTION GÉNÉRAL..... | 9 | 7. DÉVELOPPEMENT DES CONCEPTS D'ACTION GÉNÉRAUX | 47 |
| Définitions : vision, concept général, concept d'action général | 9 | 8. MISE EN FORME DU CONCEPT D'ACTION GÉNÉRAL | 49 |
| Fondements de l'élaboration d'un concept d'action général | 10 | Remarques sur la mise en page | 49 |
| Cadre légal du concept d'action général et de l'assurance qualité..... | 10 | Formulations et style..... | 50 |
| 2. UTILITÉ DU CONCEPT D'ACTION GÉNÉRAL..... | 12 | 9. MÉTHODES D'AIDE ET REMARQUES SUR L'ÉLABORATION DU CONCEPT D'ACTION GÉNÉRAL | 51 |
| Intérêt pour l'équipe de l'institution | 12 | 10. RÉFÉRENCES ET SOURCES | 54 |
| Intérêt pour les enfants | 12 | 11. ANNEXE..... | 58 |
| Utilité pour les parents et les personnes intéressées | 13 | 11.1. Lignes directrices pour l'élaboration des concepts d'action généraux | 58 |
| Utilité pour le gestionnaire..... | 13 | 11.2. Les trois champs d'action du programme d'éducation plurilingue..... | 61 |
| 3. CONTRIBUTION DU CONCEPT D'ACTION GÉNÉRAL AU DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ | 14 | | |
| 4. TÂCHES DE LA DIRECTION ET DU GESTIONNAIRE LORS DE L'ÉLABORATION D'UN CONCEPT D'ACTION GÉNÉRAL | 16 | | |
| Rôle de la direction de l'institution..... | 16 | | |
| Tâches du gestionnaire | 19 | | |
| 5. ÉTAPES DE L'ÉLABORATION DU CONCEPT D'ACTION GÉNÉRAL..... | 20 | | |
| Analyse de la situation..... | 20 | | |
| Faire attention aux conditions-cadres et ressources | 21 | | |
| Confrontation à la théorie..... | 23 | | |
| Contrôle de la pratique, élaboration et formulation des caractéristiques de la mise en œuvre pratique..... | 23 | | |
| Rédaction..... | 24 | | |
| Publication | 25 | | |
| 6. CONTENUS ET STRUCTURE D'UN CONCEPT D'ACTION GÉNÉRAL | 26 | | |
| Introduction | 26 | | |
| 6.1. Informations générales | 26 | | |
| 6.2. Organisation | 26 | | |
| 6.3. Aspects pédagogiques | 27 | | |
| 6.4. Introduction | 27 | | |
| 6.5. Tâches | 28 | | |
| 6.6. Mise en œuvre de l'orientation pédagogique | 29 | | |
| 6.6.1. Image de l'enfant..... | 29 | | |
| 6.6.2. Compréhension des rôles des pédagogues | 30 | | |
| 6.6.3. Concept de l'éducation | 31 | | |
| 6.6.4. Mise en œuvre des principes éducatifs généraux..... | 31 | | |
| 6.6.5. Mise en œuvre des caractéristiques de l'éducation non formelle | 32 | | |
| 6.7. Pratique pédagogique | 33 | | |
| 6.7.1. Les conditions-cadres des processus éducatifs..... | 33 | | |
| 6.7.2. Champs d'action de l'éducation non formelle | 37 | | |
| 6.7.3. Accompagnement des transitions | 39 | | |
| 6.7.4. Organisation des études surveillées..... | 41 | | |
| 6.8. Développement des compétences langagières | 42 | | |
| 6.9. Partenariats éducatifs | 43 | | |
| 6.10. Développement de la qualité..... | 45 | | |

Préface

Rédiger un concept d'action général implique de se confronter aux objectifs pédagogiques d'une structure et de décrire les étapes et mesures concrètes de leur mise en œuvre. Ce travail étant considéré comme une mesure fondamentale de l'assurance qualité, l'élaboration de ce concept est obligatoire pour les services d'éducation et d'accueil pour enfants depuis la loi modifiée sur la jeunesse de 2016. Le concept d'action général constitue une base de travail commune pour le personnel pédagogique et décrit la ou les vision(s) de l'institution, ses conditions structurelles, ses objectifs pédagogiques ainsi que les méthodes et possibilités de mise en œuvre. En décrivant les concepts et méthodes de l'éducation non formelle, le cadre de référence national fournit le cadre pédagogique général dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse. Il constitue en même temps un fondement concret du travail sur le concept d'action général : les lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général (annexe du cadre de référence national) présentent les contenus devant y être abordés. Il appartient bien entendu à chaque structure d'adapter la mise en œuvre pédagogique aux conditions locales et régionales qui lui sont applicables ainsi qu'à la population cible et d'intégrer à son concept d'action général des lignes directrices spécifiques à son gestionnaire. La présente publication explicite ces lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général et les axes prioritaires de son contenu tout en décrivant l'utilité d'un tel concept et les aspects concrets de sa réalisation.

En guise d'aide concrète, cette deuxième édition du guide propose à l'équipe pédagogique des questions de réflexion orientées vers la pratique pour chaque domaine. Celles-ci ne doivent pas être vues comme des « listes » auxquelles répondre point par point, mais bien comme des impulsions pour une discussion en équipe. Elles entendent stimuler la réflexion et ouvrir de nouvelles perspectives sur le travail pédagogique. Outre ces questions de réflexion, cette édition propose aussi des réflexions sur le développement des concepts d'action généraux et revient sur l'importance de la notion d'éducation plurilingue dans le travail d'élaboration de tels concepts. Étant donné que le concept d'action général peut servir de document de référence structurant le quotidien pédagogique et offrant une orientation au personnel, il doit sans cesse être remis en question et, le cas échéant, ajusté aux nouvelles conditions et aux nouveaux objectifs. Par cette publication, nous espérons aider les responsables et équipes pédagogiques dans ce travail et souhaitons à toutes les structures des discussions passionnantes et beaucoup de succès dans la réalisation et la mise en œuvre de leurs concepts d'action généraux.

1. Fondements de l'élaboration d'un concept d'action général

En ayant une compréhension émancipée de leur rôle au sein de l'éducation non formelle et en se faisant une image moderne de l'enfant, les pédagogues prennent de plus en plus conscience de ce qu'est la bonne qualité pédagogique dans les institutions de l'éducation non formelle. Un concept d'action général qui répond au profil concret de l'institution concernée et est élaboré collectivement, en équipe, contribue à rendre les exigences et les caractéristiques de qualité transparentes et faciles à concevoir pour toutes les parties impliquées. Il s'agit d'un fondement essentiel du travail pédagogique de l'équipe, qui livre des informations sur l'institution dans son ensemble, ses conditions structurelles, ses objectifs pédagogiques ainsi que sa pratique pédagogique spécifique.

Le concept d'action général témoigne aussi du fait que les institutions de l'éducation non formelle sont des organisations apprenantes qui se trouvent continuellement dans un processus de changement et de perfectionnement de la qualité pédagogique.

Définitions : vision, concept général, concept d'action général

Si ces trois expressions sont parfois utilisées comme synonymes, la terminologie suivante s'est imposée dans la littérature spécialisée¹ :

- Une **vision** (« Leitbild ») formule généralement les valeurs et principes fondamentaux auxquels une institution aspire. Elle souligne ce qu'une institution ou un organisme responsable a d'unique.
- Un **concept général** (« Konzept ») est l'un des fondements de la pratique éducative. Il ne donne cependant aucune indication quant aux étapes et mesures de mise en œuvre concrètes dans le quotidien pédagogique d'une institution. Il peut s'agir par exemple du cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes² ou de concepts spécifiques à un organisme qui s'appliquent à toutes les institutions qui y sont rattachées.
- Un **concept d'action général**³ (« Konzeption » ou « einrichtungsspezifisches Konzept ») décrit le point de départ, le parcours et l'objectif du travail pédagogique au sein d'une institution précise et s'entend comme une base contraignante pour le travail mené au sein de cette institution. Les processus pédagogiques qui y sont exposés permettent de mieux identifier et concevoir la mise en œuvre d'un concept (propre à un organisme), conformément à la vision et aux exigences légales. Un concept d'action général est à tout moment accessible à l'équipe de l'institution concernée, à l'organisme responsable, aux parents ainsi qu'aux partenaires externes.
- Les concepts propres à un organisme peuvent servir de cadre au concept d'action général de manière à ce que l'équipe de l'institution ne doive plus s'attacher qu'à la mise en œuvre concrète du concept dans le quotidien pédagogique et à sa description (voir chapitre 4 : tâches de la direction et du gestionnaire lors de l'élaboration d'un concept d'action général écrit).

1/ Krenz (2004).

2/ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017).

3/ L'expression est utilisée dans les mesures d'assurance qualité introduites avec la loi modifiée sur la jeunesse.

Fondements de l'élaboration d'un concept d'action général

L'élaboration d'un concept d'action général doit impérativement s'appuyer sur les fondements suivants :

- le cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes ;
- le cas échéant, la vision et/ou le concept propre à l'organisme ;
- le cas échéant, les concepts spéciaux sous-tendant le travail mené au sein d'une institution, par exemple la pédagogie Montessori ou Waldorf ;
- la littérature spécialisée.

Cadre légal du concept d'action général et de l'assurance qualité

Les mesures d'assurance qualité introduites avec la loi modifiée sur la jeunesse de 2016 ont obligé les services d'éducation et d'accueil pour enfants à présenter un concept d'action général écrit. Conformément à ces prescriptions, le concept d'action général en vigueur pour trois ans contient⁴ :

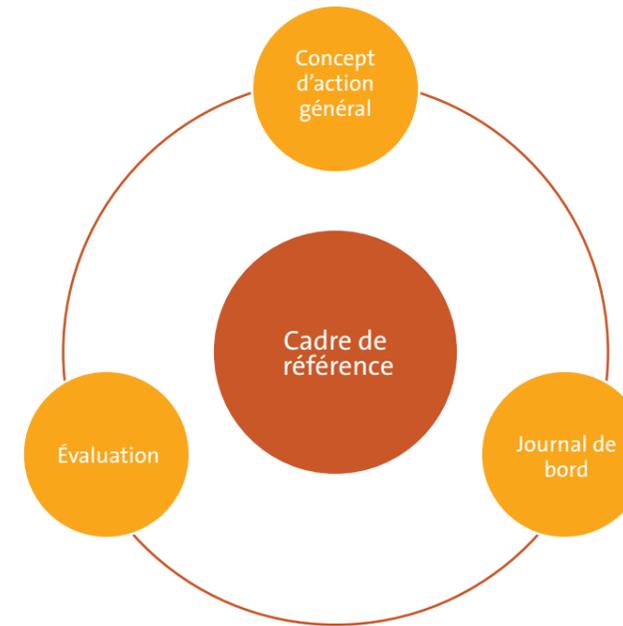
- une partie pédagogique décrivant les objectifs et les principes pédagogiques fondamentaux ;
- les mesures d'autoévaluation ;
- la définition des domaines dans lesquels sont mis au point des projets liés à l'assurance de la qualité pédagogique ;
- le plan de formation continue du personnel.

Le concept d'action général s'appuie sur le cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Il décrit les choix méthodologiques, les priorités et les moyens pédagogiques à mettre en œuvre au niveau local pour tendre vers chacun des objectifs fixés par le cadre de référence national⁵.

Les lignes directrices pour l'élaboration des concepts d'action généraux font partie intégrante du cadre de référence, au même titre que la description des objectifs généraux et des méthodes fondamentales de l'éducation non formelle. Ces lignes directrices (voir annexe) garantissent la meilleure continuité possible entre les concepts d'action généraux et le cadre de référence tout en laissant suffisamment d'espace pour adapter ces concepts d'action généraux tant aux concepts propres aux gestionnaires qu'aux conditions locales et régionales.

Toutes les mesures d'assurance qualité doivent appuyer le travail et le développement des services d'éducation et d'accueil pour enfants et perfectionner les concepts de l'éducation non formelle au niveau national. C'est la raison pour laquelle les mesures et instruments individuels ne doivent pas être considérés séparément, mais être étroitement reliés les uns aux autres. En tant que système, ils appuient le développement de l'organisation : le journal de bord est basé sur le concept d'action général. Les notes quotidiennes ou hebdomadaires peuvent et doivent servir à évaluer et perfectionner les concepts d'action généraux.

Après avoir été analysés par les agents régionaux jeunesse du Service national de la jeunesse, les concepts d'action généraux sont validés par le ministre compétent pour une durée de trois ans⁶.



L'analyse, l'évaluation et le développement des concepts d'action généraux et, donc, de l'orientation pédagogique permettront à leur tour de perfectionner le cadre de référence. L'assurance qualité instaurée par la loi constitue donc tant un appui à la qualité des SEA qu'une mesure de perfectionnement des concepts et mesures nationaux.

Image 1 : le cadre de référence sur l'éducation non formelle en tant qu'élément central des mesures de qualité.

4/ Règlement grand-ducal du 27 juin 2016 concernant l'assurance de la qualité dans l'activité de l'assistance parentale, dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants et dans les services pour jeunes.

5/ Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse (Art. 32).

6/ Art. 35, Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

2. Utilité du concept d'action général

Il est important, dans le cadre du travail lié à un concept d'action général, d'être conscient de sa signification et de son intérêt pour le quotidien pédagogique de l'institution concernée ainsi que pour toutes les parties impliquées auxquelles il s'adresse.

Intérêt pour l'équipe de l'institution

- Création d'une base professionnelle homogène à travers une réflexion commune sur l'image de l'enfant et de l'idée que les pédagogues se font de leur propre rôle
- Confrontation consciente aux différentes étapes de la mise en œuvre de l'orientation pédagogique sous-jacente, et en particulier aux principes éducatifs généraux et aux caractéristiques de l'éducation non formelle
- Prise de conscience vis-à-vis des forces et ressources de l'institution ainsi que de son possible besoin de développement
- Estime de soi et assurance vis-à-vis de l'extérieur
- Correctif en cas de conflits ou d'opinions divergentes au sein de l'équipe
- Aide à la remise en question individuelle du travail pédagogique (propre) en regard des objectifs convenus et de leurs caractéristiques
- Orientation pour les collègues externes si besoin de remplaçant(s)
- Processus d'initiation simplifié pour les nouveaux collègues et les stagiaires
- Simplification du travail intergroupes et/ou en milieu ouvert
- Argumentaire pour la direction de l'institution sur la façon dont l'institution peut être dirigée et représentée à l'extérieur
- Base pour la gestion de l'équipe (par exemple aide à l'orientation en cas de conflits ou indications concrètes pour le travail pédagogique spécifique au sein d'une institution).

Intérêt pour les enfants

- Sécurité et continuité grâce à une base contraignante pour le travail pédagogique
- Haute qualité pédagogique à travers la réflexion, l'échange et la collaboration structurée de l'équipe et sa formation continue professionnelle
- Confrontation plus consciente de l'équipe à la réalité des enfants et planification appropriée de stimulations éducatives⁷
- Orientation ciblée des contenus éducatifs sur les intérêts, les besoins et les compétences des enfants
- Les enfants expérimentent la participation en contribuant à la création du concept d'action général : on peut par exemple leur demander ce qu'ils attendent de l'institution, à quoi ressemble leur école idéale, etc.
- Évite les coupures dans le parcours de développement et éducatif de l'enfant grâce aux coopérations et aux partenariats éducatifs.

7/ Weber & Herrmann (2005b).

Utilité pour les parents et les personnes intéressées

- Informations sur l'institution, son profil et ses axes prioritaires ainsi que sur la manière dont on y travaille⁸
- Explication du profil unique de cette institution
- Témoin de l'ouverture vers l'extérieur et de la disposition de l'équipe à communiquer et à coopérer avec les familles et d'autres partenaires éducatifs
- Aide à l'argumentation, à la décision et à la comparaison pour les parents devant choisir une structure
- Possibilités de participation au processus d'élaboration de concepts d'action généraux pour les représentants des parents⁹
- Aide les parents à s'identifier à l'institution que fréquente leur enfant.

8/ Les concepts d'action généraux doivent être accessibles au public : « Le concept d'action général du service d'éducation et d'accueil pour enfants... sont rendus publics par le portail édité par le ministre... » (Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse / Art.32(3)).

9/ Weber & Herrmann (2005b).

Utilité pour le gestionnaire

- Présentation au public du profil individuel et du travail professionnel du gestionnaire et de son / ses institution(s) pour renforcer sa compétitivité
- Contribue à informer et, donc, à satisfaire les parents ou clients
- Développement de la qualité et garantie de normes de qualité élevées
- Charge moindre grâce à plus d'autorégulation ainsi qu'au travail structuré, réfléchi et ciblé des collaborateurs
- Recul du taux de rotation du personnel grâce à l'accompagnement professionnel des collaborateurs¹⁰
- Renforcement de la confiance du gestionnaire dans les compétences de la direction et de l'équipe
- Vue d'ensemble des forces et de l'éventuel besoin en formation continue de la direction et/ou de l'équipe
- Reconnaissance en tant qu'employeur soucieux de la qualité et orienté sur ses collaborateurs
- Informations et aide à la décision pour les nouveaux pédagogues
- Les collaborateurs s'identifient davantage à l'organisme.

10/ Weber & Herrmann (2005b).

Un concept d'action général sous-tend et représente le travail pédagogique d'un service d'éducation et d'accueil pour enfants. Son but est de montrer [à l'équipe et] aux personnes extérieures comment on travaille au sein de cette institution.¹¹

11/ Erath (2002, S.14).

3. Contribution du concept d'action général au développement de la qualité

La réalisation d'une analyse de situation minutieuse au début du processus d'élaboration du concept d'action général et la mise au point collective d'objectifs de qualité sont de premières étapes clés du développement de la qualité.

L'équipe de l'institution établit par ailleurs des **critères concrets pour assurer la réalisation et le suivi de ces objectifs de qualité**. Des affirmations claires et concrètes permettent de concevoir et contrôler leur mise en œuvre au quotidien, par exemple : « Nous favorisons l'assimilation du langage en discutant quotidiennement avec chaque enfant, en lui proposant des jeux linguistiques pendant les routines de soins quotidiennes, en l'encourageant à raconter des choses et en accordant du temps aux discussions, quelles que soient les stimulations éducatives planifiées. Nous avons à cœur d'écouter attentivement les récits et les demandes des enfants sans les faire attendre. ».

Au sens de l'assurance qualité, il est important de contrôler ce qui a déjà été réalisé jusqu'à présent et ce qui peut encore être développé. La remise en question continue du quotidien éducatif indique à tous les membres de l'équipe si et comment les exigences de qualité formulées dans le concept d'action général sont effectivement mises en œuvre dans le travail éducatif quotidien et où il y a encore un besoin de développement.

Un examen critique annuel ou occasionnel du concept d'action général offre un **rempart contre la stagnation**. Il permet d'éviter que des contenus ou thématiques depuis longtemps obsolètes influencent le quotidien pédagogique, voire fassent obstacle à de possibles ou urgents développements de la qualité. Il peut par ailleurs mener à un élargissement du concept d'action général et à la planification de nouvelles offres éducatives. Les priorités évoluent au fil du temps : ainsi, certains objectifs et axes mis à l'avant-plan lors de l'ouverture d'un nouveau groupe ou de la mise en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques peuvent perdre de leur pertinence après quelques années. Les réflexions et étapes de mise en œuvre qui étaient par exemple judicieuses pour l'instauration de repas de type buffet sont obsolètes à partir du moment où les règles et processus qui y sont liés sont intégrés dans le quotidien et appliqués naturellement par les enfants et l'équipe. Les prochaines étapes du développement de la qualité peuvent désormais être élaborées, par exemple la hausse de la participation et de l'autonomie des enfants dans l'organisation des repas. Être conscient des axes prioritaires et des besoins propres à l'institution et éviter de se laisser écraser par les attentes sociales et exigences extérieures sans cesse changeantes est tout aussi important que le développement continu de la qualité. Il faut trouver un équilibre entre les objectifs dûment fondés propres à l'institution et les thématiques ou exigences du moment.

Le concept d'action général est aussi utilisé aux fins de **l'évaluation de la qualité pédagogique par des personnes externes**. Des collaborateurs spécialement formés du Service national de la jeunesse (qu'on appelle les « agents régionaux jeunesse ») sont ainsi chargés d'analyser les concepts d'action généraux et leur mise en œuvre¹². Pour ce faire, ils s'appuient sur des descriptions pratiques du quotidien portant sur les stimulations éducatives, l'offre de matériel ou l'aménagement de l'espace, par exemple : « Pendant les jeux, nous observons le développement des compétences individuelles de motricité fine et les encourageons notamment en proposant des puzzles de différents degrés de difficulté, des perles de différentes tailles, des couverts adaptés aux jeunes enfants, des vêtements de poupée présentant des fermetures diverses telles que des boutons simples, des boutons-poussoirs, des cordons, etc. Ce faisant, nous cherchons à nous adapter aux intérêts et préférences des enfants et à éveiller leur curiosité grâce à de nouvelles stimulations pour des choses qu'ils ne connaissent pas ou qui les mettent au défi. ».

Conformément à la nouvelle loi sur la jeunesse, la description de la mise en œuvre doit impérativement se faire à l'aide d'un journal de bord. Les notes sur les activités régulières, les projets, les espaces fonctionnels, les partenariats externes, etc., y reflètent la mise en œuvre concrète du concept d'action général dans un maximum de domaines¹³. Des discussions complémentaires avec les agents régionaux, des évaluations internes ou encore des rapports annuels peuvent venir s'ajouter au journal de bord.

12/ Art. 31 / Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse : « a) d'analyser les concepts d'action généraux prévus à l'article 32 par rapport au cadre de référence, b) de vérifier l'adéquation de la pratique éducative avec les concepts d'action généraux en suivant des procédures préétablies. ».

13/ Art.32 (2)/Loi modifiée sur la jeunesse: « tenir un journal de bord qui reflète la mise en œuvre du concept d'action général. Le journal de bord regroupe les informations concernant la répartition des tâches au sein du service, le règlement d'ordre intérieur et documente les activités du service. ».

4. Tâches de la direction et du gestionnaire lors de l'élaboration d'un concept d'action général

La fonction de structuration et de soutien incombant à la direction de l'institution ainsi qu'au gestionnaire est un facteur important de la réussite de l'élaboration du concept d'action général et de la qualité du produit qui en découle.

Rôle de la direction de l'institution

En principe, le contenu d'un concept d'action général doit toujours être élaboré par l'équipe (centrale) d'une institution, chaperonnée par la direction. En plus de demander beaucoup de temps et de travail, les discussions et les réflexions sur les éléments clés et la mise au point d'approches pédagogiques concordantes constituent aussi un défi de taille pour la cohésion de l'équipe et sa capacité à coopérer ainsi que pour les qualités de gestion d'équipe de la direction. Il peut parfois être difficile de trouver l'équilibre entre la sensibilité à l'égard des interprétations individuelles et l'acceptation de la pratique pédagogique exercée jusqu'à maintenant, d'une part, et l'élaboration d'une (nouvelle) base collective solide d'un profil distinct de l'institution, de l'autre. Il ne faut en particulier, pas sous-estimer et négliger l'importance de se confronter aux principes éducatifs généraux et aux caractéristiques de l'éducation non formelle. La direction de l'institution peut soutenir ce processus grâce à la façon suivante.

- **Organisation et structuration :**
Il est important, au début de l'élaboration du concept d'action général, de dresser la liste des ressources déjà disponibles. Pratiquement toutes les institutions disposent de différents documents écrits et informations qui peuvent servir de point de départ à leur nouveau concept d'action général. Les réflexions préparatoires de la direction portent pour l'essentiel sur la définition d'un délai adapté, la transmission complète et en temps utile des informations, la préparation de locaux appropriés permettant de travailler dans le calme, la mise à disposition d'ouvrages spécialisés récents ainsi que de matériel diversifié (tableau à feuilles, feutres, panneaux d'affichage disponibles pour toute la durée de l'élaboration du concept d'action général, classeurs, ordinateur et, en particulier pour les grandes équipes, projecteur pour faciliter le travail collectif sur les textes en cours d'élaboration, etc.). Plus l'équipe est grande, plus la fonction structurante de la direction de l'institution, en charge de fixer les priorités et de prendre les décisions définitives, est importante.
- **Création et accompagnement d'une atmosphère de travail détendue :**
Cela suppose notamment d'élaborer des règles pour une collaboration durable et fructueuse au sein de l'équipe ainsi qu'un calendrier offrant à tous les membres de l'équipe suffisamment de possibilités d'exposer leurs réflexions et opinions tout en garantissant un travail orienté sur les objectifs. La direction est chargée de mener et/ou animer les discussions et veille à donner des retours constructifs et respectueux. En montrant qu'elle se tient à disposition pour répondre aux questions y compris en dehors des heures dédiées à l'élaboration du concept d'action général, la direction réduit le stress et le surmenage de son équipe.

- **Analyse factuelle de la situation de départ de l'équipe :**
Pour prémunir l'équipe contre les déceptions, le surmenage et les attentes irréalistes, plusieurs facteurs doivent être examinés au préalable : quelles sont les expériences de l'équipe en matière de réflexion collective, d'élaboration de thématiques spécifiques et de confrontation à des questionnements théoriques ? À quelles attentes, craintes et réserves faut-il s'attendre de la part des différents membres de l'équipe ? Quelles compétences et connaissances préalables, pouvant être utiles à la création du concept d'action général, les membres de l'équipe apportent-ils ?
- **Soutien à la motivation, à l'enthousiasme et à la persévérance :**
Lors du processus d'élaboration du concept d'action général, la motivation des membres de l'équipe et la progression du travail connaissent des hauts et des bas. La direction doit faire preuve de grandes compétences pour aider son personnel à maintenir le cap. De petites étapes de travail progressives, une répartition claire des tâches ainsi que la prise en considération des compétences individuelles des différents membres de l'équipe contribuent à réduire surmenage, démotivation et stagnations du processus. La reconnaissance, les compliments objectifs et les retours sur les prestations individuelles transmettent un sentiment de respect et d'estime. Prévoir de brèves pauses intermédiaires, célébrer les petits succès et temps forts, mais aussi reconnaître les moments de stagnation ou les creux sont autant d'éléments qui favorisent la cohésion au sein de l'équipe et lui permettent de mieux s'identifier au produit réalisé collectivement.
- **Connaissance des possibles pierres d'achoppement dans les processus de l'équipe et de travail :**
Les refus, la résistance, les peurs, les attentes irréalistes, les divers niveaux de qualification, de connaissances techniques, d'expériences professionnelles et individuelles des différents membres de l'équipe, de même que les orientations pédagogiques divergentes et les interprétations variables du cadre de référence de l'éducation non formelle qu'elles supposent mettent au défi les compétences de médiation de la direction. Une observation attentive du travail de l'équipe permet de détecter à temps les conflits (larvés) ou animosités au sein de celle-ci, d'en parler directement et de régler la situation avec l'objectivité et le professionnalisme requis. Une étude allemande sur la gestion des programmes éducatifs, menée sous la direction de Susanne Viernickel, a défini quatre types d'équipe différents, qui se distinguent essentiellement par leur orientation pédagogique et leur disposition à remettre les choses en question. Ces résultats peuvent montrer aux membres de la direction à quoi prêter attention dans les discussions en équipe et comment soutenir les remises en question des processus pédagogiques¹⁴.
- **Recours opportun à un soutien professionnel :**
L'observation attentive des processus de travail aide à comprendre quand il est judicieux, voire nécessaire de faire appel à une aide professionnelle (telle qu'une supervision ou une médiation) afin de résoudre des différends, des situations de concurrence ou des conflits au sein de l'équipe. Le recours à des experts de l'élaboration de concepts d'action généraux ou de thématiques spécifiques telles que la mise en œuvre du cadre de référence national sur l'éducation non formelle ou l'accompagnement des processus de transition peut considérablement faire avancer le travail sur le concept et en améliorer la qualité.

¹⁴/ Nentwig-Gesemann & Nicolai (o.J.) ; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker (2013).

Questions de réflexion pour la direction

- > À quel point est-ce que je maîtrise le contenu du cadre de référence ? Qui ou qu'est-ce qui peut nous aider, moi et mon équipe, dans l'élaboration des contenus et des possibilités de mise en œuvre ?
- > Quelles sont les tâches de ce processus qui me mettent le plus au défi ? Comment vais-je les gérer ? Quels travaux puis-je déléguer et/ou réduire de manière à pouvoir consacrer suffisamment de temps au processus de travail et à l'accompagnement de l'équipe ?
- >auprès de qui vais-je demander de l'aide ? (par ex. gestionnaire, spécialistes externes...)
- > Qu'est-ce qui me tient particulièrement à cœur dans ce processus ? Comment vais-je veiller à ne pas perdre de vue ces aspects essentiels ?
- > Comment puis-je communiquer efficacement à tous les membres de l'équipe que nous souhaitons travailler ensemble, dans une démarche participative, sur notre nouveau concept ?
- > Que puis-je apprendre des différents membres du personnel ou de l'équipe ?
- > Comment puis-je influencer la culture du feedback au sein de notre structure de manière à assurer un échange de commentaires respectueux, mais honnête ? Comment donner l'exemple en la matière ? Comment faire part à l'équipe et à chaque membre du personnel de mes éloges et de ma reconnaissance pour les accomplissements réalisés jusqu'ici ?
- > Quelles ressources de l'équipe (par ex. multilinguisme), des parents ou du gestionnaire peuvent contribuer au développement de notre concept d'action général ? Qui peut apporter quelles aptitudes théoriques ou pratiques ?
- > Comment (re)mettre en commun les différentes expériences, valeurs et compétences des pédagogues de notre équipe ? Comment pouvons-nous apprendre les uns des autres et nous soutenir mutuellement ?
- > Qu'est-ce qui est déjà convenu par écrit, sur quelles bases pouvons-nous nous appuyer, que pouvons-nous utiliser comme point de départ (concept d'action général actuel, vision du gestionnaire, matériel d'information pour les parents, etc.) ?
- > Quelles expériences tirées d'anciens processus de travail ou d'élaboration m'aident à guider et à soutenir l'équipe de manière constructive ?
- > Qui, parmi mes contacts (autres structures, commune, gestionnaires, entreprises partenaires, parents, etc.), peut nous soutenir, moi et mon équipe ?
- > Comment vais-je sciemment reconnaître et célébrer avec l'équipe les étapes intermédiaires atteintes ?

Tâches du gestionnaire

Le succès du travail mené sur le concept d'action général dépend aussi de la prise de responsabilités et de l'implication du gestionnaire. Le soutien de ce dernier est indispensable pour la direction. Le gestionnaire doit être au fait des prescriptions et exigences légales, transmettre les informations immédiatement et dans leur intégralité, se fier aux compétences et aux qualités de la direction et œuvrer à la mise à disposition des ressources nécessaires, telle que des heures de service supplémentaires. Il doit être un interlocuteur disponible et apporter son aide en cas de besoin, par exemple en étant en contact avec la commune, en assurant des possibilités de formation continue, en mettant du personnel spécialisé à disposition, en informant les parents, etc.

Une façon très efficace d'appuyer le processus d'élaboration d'un concept d'action général pour toutes les institutions d'un gestionnaire précis est de préparer un concept général propre audit gestionnaire, fondé sur le cadre de référence sur l'éducation non formelle ainsi que sur la vision et les axes prioritaires qui lui sont propres. Les équipes peuvent s'appuyer sur ce concept pour élaborer et ancrer les spécificités, les accords et les accords de leur institution, la mise en œuvre pratique et l'organisation du quotidien au sein de celle-ci, ses caractéristiques au niveau de la réalisation des objectifs, etc. L'avantage pour les deux parties est une certaine homogénéité des concepts d'action généraux ainsi que l'économie de temps offerte par la structure déjà en place et/ou le contenu proposé. Le gestionnaire peut préparer pour ses institutions des documents de soutien ainsi que des offres de formation continue reposant sur une base professionnelle commune. Une présentation homogène (mise en page, contenu, site web, etc.) des concepts d'action généraux renforce par ailleurs l'identité visuelle et le travail de relations publiques d'un gestionnaire.

5. Étapes de l'élaboration du concept d'action général

L'élaboration d'un concept d'action général écrit par l'équipe doit être bien réfléchi, planifiée et accompagnée. En fonction de la possibilité d'organiser des rencontres régulières et des phases de travail intermédiaires, une durée d'un à deux ans doit être planifiée. Le graphique suivant livre une vue d'ensemble de toutes les étapes importantes de l'élaboration du concept d'action général, qui s'entrecroisent en permanence au cours du processus d'élaboration et de rédaction et s'inscrivent dans des boucles de travail répétées.

Analyse de la situation

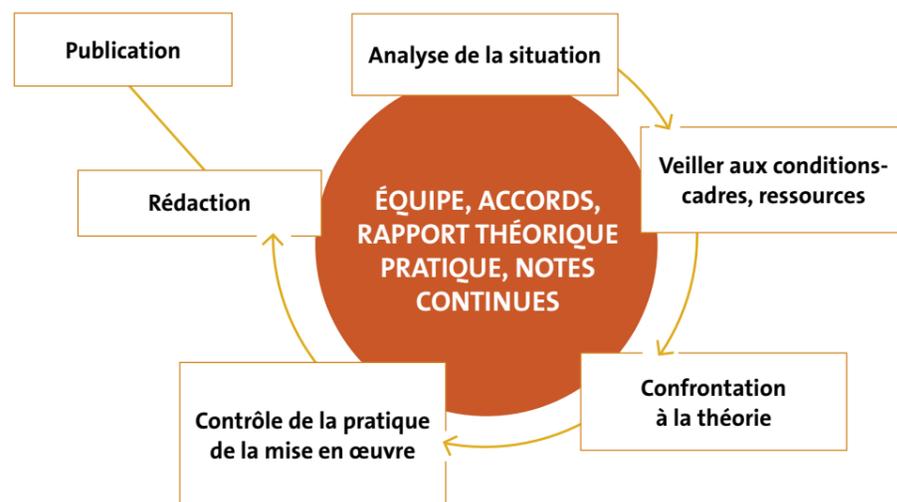


Image 2: Étape de l'élaboration du concept d'action général © Martina Pfohl & Michaela Hajszan.

Cette phase consiste principalement à rassembler et à évaluer les informations et documents déjà disponibles. La plupart des institutions peuvent s'appuyer sur du matériel voire sur un concept ou, à tout le moins, sur un dossier qui leur est propre. Cette analyse vise par ailleurs à établir la manière dont la situation de départ est perçue par les parties impliquées ainsi que les attentes ou les craintes des membres de l'équipe, des organismes, de la direction, voire des parents par rapport au travail sur le concept d'action général.

En étudiant minutieusement la situation de départ ou en observant des « arrêts intermédiaires » pendant la phase d'élaboration, les membres de l'équipe font encore mieux connaissance et développent ensemble des objectifs et des règles (par exemple élaboration du concept d'action général dans des conditions claires, rapport constructif et honnête les uns avec les autres, amélioration de la qualité au sein de l'institution). Des conflits au sein de l'équipe sont parfois déjà reconnaissables pendant cette phase ; il peut alors être judicieux de faire appel à un accompagnement externe professionnel, par exemple sous forme de médiation ou de supervision.

Questions de réflexion pour l'équipe en vue de l'immersion dans le processus de travail

- > À quel point connaissons-nous la vision ou le concept spécifique à notre gestionnaire ? Comment avons-nous pu l'utiliser pour élaborer le concept d'action général et comment pouvons-nous l'intégrer à notre nouveau concept ?
- > Quelle est, selon nous, l'utilité d'un concept d'action général propre à l'institution pour notre structure ? Comment en avons-nous bénéficié jusqu'ici en tant qu'équipe, quelle utilité y voyons-nous pour les enfants et les parents ?

Points de réflexion pour l'équipe

- > Quelle est d'après moi / nous l'importance ou la nécessité d'un concept d'action général propre à notre structure ? Que doit-il apporter à notre pratique pédagogique à l'avenir ?
- > Quelles seront les implications de ce processus pour notre équipe ? Comment ce processus influencera-t-il notre culture d'équipe ou contribuera-t-il à notre cohésion d'équipe ?
- > Pourquoi est-il judicieux d'impliquer tous les membres de l'équipe ou, au moins, l'équipe centrale dans l'élaboration ?
- > De quel soutien aimerions-nous bénéficier pour ce processus ?
- > Que ferons-nous particulièrement bien ? En quoi sommes-nous vraiment bons ?
- > Quelles tâches nous mettront particulièrement au défi ?
- > Qu'attendons-nous avec impatience ?

Pour planifier et emprunter au mieux la suite du parcours, il est important de bien connaître la situation de départ et d'y consacrer suffisamment de temps !

Faire attention aux conditions-cadres et ressources

Chaque concept d'action général est élaboré dans des conditions et avec des ressources différentes. Pour éviter le surmenage ou les attentes démesurées, il est important d'avoir une idée claire des possibilités à disposition, c'est-à-dire notamment des conditions et ressources en termes de personnel, d'espace, de temps, de matériel, de finances et de structures.

Les rencontres de travail brèves, mais fréquentes sont plus productives et promettent de meilleurs résultats que les longues rencontres espacées. D'une part, il est important de consacrer suffisamment de temps à cet important projet et de l'autre, le processus doit être structuré et limité dans le temps. Il convient donc de définir un calendrier réaliste et d'élaborer et adopter des règles contraignantes veillant à ce qu'il soit respecté.

Le processus se déroulera d'autant mieux si les tâches sont clairement définies et réparties. Un procès-verbal reprenant surtout les accords, rendez-vous et tâches de travail et qui a été lu, éventuellement complété et signé par tous les membres de l'équipe doit être rédigé pour chaque réunion. La désignation d'un « gardien du temps » ou d'un gestionnaire du processus issu de l'équipe a fait ses preuves au sein des grandes institutions surtout. Cette personne a pour mission de dresser le procès-verbal de la réunion, de veiller au respect du calendrier, de rappeler à temps les rendez-vous aux membres de l'équipe, etc. Cela permet d'une part de soulager la direction et de l'autre, la collaboration quotidienne accélère et facilite les échanges d'informations.

Toutes les tâches ne doivent pas être réalisées par tous les membres de l'équipe - il est plus judicieux de répartir le travail en équipe de deux et, en fonction des possibilités, de sous-traiter les activités qui ne doivent pas impérativement être effectuées par l'équipe (par exemple copies de documents, mise en page, collecte de photos ou images, préparation d'en-cas pour les réunions, etc.).

Pour assurer le bon déroulement du processus d'élaboration, il faut garantir suffisamment de ressources structurelles, par exemple suffisamment de temps collectif non consacré à la prise en charge des enfants, de documents de travail (ouvrages spécialisés, cadre de référence sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes, prescriptions légales et propres à l'organisme, etc.), de matériel de travail (tableaux à feuilles, feutres, cartes d'animation, panneau d'affichage, classeurs et cahiers, appareil photo numérique, ordinateur portable / de bureau, imprimante et photocopieuse, projecteur, etc.), un environnement adéquat (sièges et mobilier de travail adaptés aux adultes, suffisamment de place et de tranquillité, possibilités de conserver et de présenter le matériel sur l'élaboration du concept d'action général) ainsi que, à titre facultatif, un accompagnement professionnel.

La liste de contrôle et les questions de réflexion suivantes peuvent appuyer le processus de travail :

- > À quel point connaissons-nous le cadre de référence ? Quels domaines voulons-nous ou devrions-nous encore mieux connaître ? Qui ou qu'est-ce qui peut nous aider au niveau de l'élaboration de possibilités de mise en œuvre ?
- > Pour quand le concept d'action général doit-il être prêt ? De quelles ressources de temps disposons-nous ? À quelle fréquence l'équipe peut-elle se réunir (tenir compte des périodes de vacances et des périodes particulièrement chargées, du temps requis pour les essais dans la pratique, pour la mise en page, etc.) ?
- > Des dates de réunion fixes doivent si possible être convenues dès le début du processus de travail et affichées de manière visible pour toutes et tous.
- > Où nous réunissons-nous pour travailler sans être dérangés ? Y a-t-il du mobilier adapté aux adultes (chaises et tables hautes, possibilités de rangement, etc.) ?
- > Y a-t-il un panneau d'affichage, un tableau noir, etc., à disposition pour tout le processus d'élaboration ? Où conserver les documents et ouvrages de référence pour qu'ils soient aisément accessibles à toutes et tous ?
- > Pour assurer la transparence (ouverture) du processus de travail, une affiche reprenant les éléments clés (par ex. dates importantes, tâches à effectuer, personnes responsables, remarques, questions et demandes sur différents sujets, etc.) peut être accrochée dans la salle du personnel¹⁵
- > Pouvons-nous trouver des ressources financières supplémentaires pour les réunions de travail (indemnisation des heures supplémentaires, paiement du matériel de travail tel que gros feutres, tableaux à feuilles, cartouches d'encre, frais de copie, etc., contribution pour les petits encas, etc.) ?
- > Qui assume quelles tâches de manière fiable ? Sous quelle forme les enfants peuvent-ils être impliqués dans l'élaboration du concept d'action général ? Des personnes externes peuvent-elles apporter leur soutien, par ex. au niveau de la mise en page, de la relecture, etc. ?
- > Sur quelles bases pouvons-nous nous appuyer ? Certaines parties de concept d'action général, prospectus ou autre document d'information sont-elles déjà achevées ?
- > Qu'est-ce qui DOIT être élaboré et discuté en équipe et qu'est-ce qui peut être réalisé par une personne seule (par ex. rédaction de la partie A – partie organisationnelle, recherche d'illustrations éventuelles, photos ou citations, ajustement de la mise en page ou relecture, réalisation d'une bibliographie, etc.) ?
- > Sur quelles règles du processus d'élaboration pouvons-nous nous entendre (par ex. les dates convenues sont obligatoires, les obligations assumées sont exécutées, la direction anime le déroulement de la discussion et veille à ce que tous les membres de l'équipe prennent la parole, participation ouverte, mais respectueuse aux discussions, implication de collègues plurilingues, etc.) ?
- > Qui coordonne, rappelle les rendez-vous ou tâches à assumer, dispose d'une vue d'ensemble de la situation actuelle ?
- > Un bref procès-verbal de chaque réunion d'équipe doit avant tout reprendre les éléments convenus, la répartition des tâches et les dates. Le cas échéant, ce procès-verbal peut être signé par l'ensemble du personnel.

15/Wagner, 2014.

Connaître les ressources disponibles et accessibles permet d'éviter que le surmenage et le manque de soutien fassent échouer le processus !

Confrontation à la théorie

L'une des principales conditions préalables à la réussite de l'élaboration du concept d'action général et, surtout, de sa mise en œuvre dans la pratique est de bien connaître et de remettre constamment en question les contenus du cadre de référence sur l'éducation non formelle ainsi que d'autres aides spécifiques pour le travail dans les institutions de l'éducation non formelle. La direction doit veiller à ce que tous les membres de l'équipe disposent de ces connaissances préalables ou puissent obtenir le cas échéant un soutien professionnel, par exemple sous forme de formation continue ou de coaching.

À travers des discussions approfondies et des échanges réguliers, l'équipe doit aboutir à une conception professionnelle commune et à des idées concordantes concernant l'organisation pratique du travail éducatif. Elle doit par ailleurs se référer régulièrement aux ouvrages spécialisés récents¹⁶. À cet égard, une division des tâches liées à l'approfondissement et à la transmission des connaissances peut également s'avérer judicieuse.

Les documents pédagogiques (série « Pädagogische Handreichung ») et brochures publiés régulièrement par le Service national de la jeunesse livrent un aperçu des derniers résultats scientifiques liés à divers axes prioritaires (tels que l'inclusion, la participation, l'alimentation ou la conscience du corps) ainsi que des exemples de mise en œuvre concrète dans le travail éducatif.¹⁷

16/ Le service national de la jeunesse dispose d'une bibliothèque de prêt de littérature spécialisée générale. Voir aussi les listes de littérature à www.enfancejeunesse.lu (page: pratique pédagogique).

17/ Disponible sur www.snj.lu et www.enfancejeunesse.lu.

L'élaboration d'un concept d'action général doit s'appuyer en premier lieu sur l'étude intensive du cadre de référence sur l'éducation non formelle.

Contrôle de la pratique, élaboration et formulation des caractéristiques de la mise en œuvre pratique

Parallèlement au travail théorique, les fondements et caractéristiques de la mise en œuvre sont transposés dans la pratique et leur applicabilité dans le quotidien éducatif contrôlée en permanence. Cela requiert une observation et une documentation continues de ce que font les enfants et le groupe et une étude de ces observations en équipe. Le but du journal de bord instauré par la loi sur la jeunesse de 2016 est de rendre compte de la mise en œuvre des concepts d'action généraux et des éventuelles difficultés rencontrées. Les expériences tirées du travail éducatif quotidien sont à leur tour intégrées à la description théorique et au travail sur le concept d'action général dans le cadre d'un processus spiroïdal. Les résultats des notes du journal de bord peuvent servir à mener une évaluation régulière du concept. La méthode SMART¹⁸ peut aider à formuler les caractéristiques de la mise en œuvre pratique :

18/Doran (1981).

- S** Spécifique, compréhensible, concret (exemples concrets applicables dans la pratique)
- M** Mesurable à l'aide d'indicateurs (= caractéristiques des objectifs à atteindre, à quoi voit-on qu'un projet a été réalisé, à quoi d'autres individus tels que les enfants, les parents et éventuellement les personnes externes pourraient-ils voir que les objectifs ont été mis en œuvre ?)
- A** Activement influençable / Acceptable (les membres de l'équipe ont-ils collaboré à l'élaboration des caractéristiques ? Sont-elles acceptées et peuvent-elles être mises en œuvre par tous, même de diverses manières ?)
- R** Réaliste, accessible
- T** Temporellement défini, à réaliser dans un délai précis (il est utile de formuler des objectifs à court, moyen et long terme)

Points de réflexion

- > Quels domaines ou quelles offres éducatives souhaitons-nous progressivement modifier, conformément à l'orientation pédagogique du cadre de référence ?
- > À quoi comprenons-nous que nous sommes sur la bonne voie ? Mentionner ici des exemples concrets ! Éviter : « ... le fait que les enfants résolvent plus facilement leurs conflits... », préférer par ex. « les enfants discutent de leurs conflits, ne demandent de l'aide aux adultes que quand ils ne s'en sortent plus tout seuls, les pédagogues observent les conflits, mais ont appris à attendre, les parents disent qu'ils remarquent un changement... »
- > Quelles pierres d'achoppement pourraient compliquer voire empêcher la mise en œuvre ?
- > Quelle échéance nous fixons-nous pour tester de nouvelles pistes et possibilités ?
- > De quelle manière ou sous quelle forme échangeons-nous nos commentaires ?
- > Comment documentons-nous les aspects individuels dans le journal de bord ? Avons-nous convenu d'éléments précis à ce niveau (par ex. thématiques, échéances) ?

Plus la formulation des caractéristiques permettant de reconnaître la mise en œuvre de l'orientation pédagogique est claire et propre à l'institution, plus leur mise en œuvre et leur contrôle sont aisés dans la pratique !

Rédaction

Lors des réunions de travail, les résultats sont passés en revue et les contenus du concept d'action général formulés par écrit, que ce soit par l'équipe dans son ensemble ou par des membres individuels de celle-ci. S'il y a plusieurs auteurs, les membres de l'équipe doivent bénéficier de suffisamment de temps pour se faire part de leurs commentaires. À la fin du délai imparti, tous les textes sont rassemblés et mis en page de manière homogène, les éventuelles images ou photos sont ajoutées et la version finale est minutieusement revue par l'équipe ou d'autres personnes spécialement choisies.

Points de réflexion

- > Dans quelle langue notre concept d'action général doit-il être rédigé ? Qui assure les traductions nécessaires ?
- > Qui se tient à disposition entre les réunions de travail pour relire les textes rédigés entre-temps ? Sous quelle forme souhaitons-nous échanger nos commentaires (textes imprimés, fichiers numériques...) ?
- > Qui se charge de vérifier la cohérence des aspects récurrents (par ex. toutes les déclarations sur la participation, le multilinguisme, l'individualisation, etc.) et de décider quel exemple ou quelle déclaration convient le mieux à quel endroit ?
- > Y a-t-il des expertes ou experts, par exemple parmi les parents, à qui nous pourrions demander de vérifier que notre concept d'action général est compréhensible et ne contient pas d'erreurs ? Qui pourrait encore améliorer la mise en page et nous décharger de ce travail ?
- > Souhaitons-nous illustrer le concept, par ex. avec des dessins d'enfants, des photos ou des caricatures ? Souhaitons-nous utiliser des citations d'enfants ou de « célébrités » ? Qui peut nous alerter sur les éventuels obstacles juridiques ?
- > Souhaitons-nous ou pouvons-nous inclure des photos d'enfants ? L'autorisation des parents d'exploiter leur droit à l'image est-elle suffisante ? Comment les enfants réagiront-ils si, dans quelques années, ils tombent sur une photo d'eux en bas âge dans un concept d'action général ? Il est préférable de n'utiliser que des photos ne représentant pas d'enfants, ou uniquement de dos.

La rédaction d'un concept d'action général est une tâche à ne pas sous-estimer et à laquelle il convient de dédier suffisamment de temps et de ressources !

Publication

Dès le début du processus d'élaboration, il faut décider sous quelle forme et de quelle manière le concept d'action général sera publié, en gardant à l'esprit que le législateur impose que tous les concepts d'action généraux soient publiés.¹⁹ La solution du classeur permet de réviser ou de compléter le concept d'action général au fur et à mesure. C'est aussi un symbole du fait qu'un concept d'action général n'est jamais vraiment terminé, mais évolue sans cesse, au même titre que son contenu. La publication (festive !) du concept d'action général indique que la première phase de son élaboration s'est achevée avec succès. À l'instar de toutes les parties impliquées, l'organisme responsable et la commune en reçoivent un exemplaire, et il est également présenté aux parents.

19/ Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse/ Art. 32(3) : «Le concept d'action général du service d'éducation et d'accueil pour enfants et le projet d'établissement de l'assistant parental sont rendus publics par le portail édité par le ministre tel que prévu à l'article 29 paragraphe 2 dernier alinéa ».

L'organisation d'une petite fête au terme de cette période difficile et parfois conflictuelle est un signe de respect et de reconnaissance pour le travail réalisé !

6. Contenus et structure d'un concept d'action général

Les contenus suivants doivent être thématiques dans chaque concept d'action général (cf annexe: lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général).

La division proposée, élaborée en collaboration avec des représentants de différentes institutions luxembourgeoises, ne prétend pas être exhaustive et ne doit pas nécessairement être reprise exactement sous cette forme. Chaque institution doit thématiquer, vérifier et, le cas échéant, compléter chaque contenu proposé conformément à ses axes prioritaires et offres propres.

Introduction

Mots d'accueil de la direction de l'institution, du gestionnaire, éventuellement d'un représentant de la commune, introduction générale sur les raisons de l'élaboration d'un concept d'action général, etc.

Partie A : Informations publiées

Cette partie couvre la description des aspects organisationnels et administratifs ainsi que les informations spécifiques aux institutions qui sont pertinentes pour tous les parents.

Conformément à l'article 32, alinéa 3 de la loi modifiée sur la jeunesse le concept d'action général sera rendu public par un portail édité par le ministère. Seulement la partie A sera reprise sur le portail (voir annexe : lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général, partie A). Les contenus correspondants doivent résumer brièvement les éléments plus descriptifs tels que les informations générales, l'organisation ainsi que les aspects pédagogiques de l'établissement.

6.1. Informations générales

Informations sur le gestionnaire, la forme juridique du service, etc. En ce qui concerne les points qui devraient être mentionnés dans les informations générales adressées aux parents, voir chapitre 11.1. (lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général), point 1.

6.2. Organisation

- Horaires d'ouverture
- Offre modifiée pendant les vacances scolaires
- Description de l'infrastructure (nombre de salles, salles spéciales, espace extérieur)
- Travail avec des espaces à thèmes (le cas échéant types d'espaces)
- Répartition des enfants en groupes fixes selon les tranches d'âge
- Organisation de la journée
- Informations sur les repas (origine des aliments...)
- Règlement d'ordre intérieur (seulement le règlement qui a une importance pour les parents, pas règlements internes concernant le personnel).

6.3. Aspects pédagogiques

L'objectif premier étant ici d'informer les parents sur l'orientation pédagogique, les points suivants doivent être traités dans un langage pas trop technique :

- Le gestionnaire suit une orientation pédagogique particulière ? Si oui, ce concept, par exemple Montessori, Reggio ou Pikler, devrait au moins être mentionné par son nom.
- Autres remarques sur la pratique éducative : ici, le gestionnaire peut informer sur d'autres orientations ou approches pédagogiques que les parents devraient connaître. Là aussi, il s'agit d'une simple description, telle que les espaces à thèmes et il faudrait faire attention à ne pas utiliser une terminologie pédagogique trop spécialisée. Ces aspects peuvent être décrits plus en détail dans un chapitre ultérieur.
- Description du déroulement d'une journée type : sans entrer dans les détails, il convient de mentionner les points principaux de la journée.

Partie B : partie pédagogique

Les thématiques et contenus pédagogiques du concept d'action général sont prioritairement fondés sur le cadre de référence sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes ainsi que sur les concepts propres au gestionnaire. La partie pédagogique s'adresse principalement au personnel pédagogique ainsi qu'au gestionnaire. Elle permet aussi au législateur de comprendre et évaluer la façon dont l'orientation pédagogique et les champs d'action issus du cadre de référence sur l'éducation non formelle sont mis en œuvre. Mais les contenus pédagogiques peuvent aussi être utiles aux parents et doivent donc leur être rendus accessibles.

6.4. Introduction

Pour introduire le texte de l'orientation pédagogique on peut commencer avec les informations sur l'élaboration du concept. Qui a collaboré et éventuellement ajouter une description sur l'investissement (par ex. nombre de réunions, quelle fréquence ? ...).

Si le SEA a déjà un concept validé (« CAG validé »), il est important d'aborder ce concept antérieur et, dans le sens d'une organisation apprenante, ajouter une réflexion sur le travail déjà réalisé (voir également le chapitre 7 « Développement des concepts d'action généraux ») : Quelles sont les forces et les faiblesses qui se sont avérées lors de la mise en œuvre ? Il est tout à fait possible que certains objectifs ont été mentionnés dans le concept précédent, mais qu'une mise en œuvre est difficile. Si ces objectifs et ces idées sont toujours jugés importants, il faudrait mentionner les difficultés de mise en pratique et les solutions ou pistes de réalisation possibles.

Les points forts sont également à mentionner dans la conception. On peut notamment citer les idées réussies et ce qui fait exactement leur succès.

Le concept doit également s'appuyer sur les propositions de l'agent régional du SNJ concernant le concept validé (voir « avis CAG » et « rapport suivi » de l'agent régional) et il s'agit d'expliquer comment ces propositions ont été mises en œuvre et reprises dans le nouveau concept.

L'introduction peut ensuite être terminée par une description de l'environnement (données sociodémographiques : population, offres de la région...).

6.5. Tâches

- Tâches et fonctions des services de l'éducation non formelle et compréhension professionnelle du rôle qui leur revient, par exemple orientation sur les compétences et les ressources, droit à une éducation complète, etc.
- Personnel : Liste du personnel - en particulier le nombre d'éducateurs, de pédagogues sociaux, etc. employés et description de leurs domaines de responsabilité. Pour des personnes avec une formation ou une spécialisation spécifique, les compétences spécifiques sont à énumérer. Une liste complète peut être très utile : les compétences peuvent être évoquées à la fois en termes d'objectifs et de mise en œuvre concrète.

Points de réflexion

- > Qu'est-ce qui distingue l'éducation formelle de l'éducation non formelle ? Quelles sont leurs différences et quels sont leurs points communs ?
- > Quelles sont les tâches qui nous incombent en tant que structure de l'éducation non formelle ?
- > Quelle est la différence entre éducation, apprentissage et accueil ? Où nous situons-nous en tant que structure non formelle, conformément au cadre de référence ?
- > Quels sont les points de contact avec les structures de l'éducation formelle avec lesquelles notre structure coopère et/ou qui sont pertinentes pour les enfants de notre structure ?
- > Notre structure fonde-t-elle son travail sur un concept pédagogique bien précis comme Pikler ou Montessori ? Comment décrivons-nous cette pédagogie dans notre concept d'action général ? Comment la mettons-nous en œuvre au quotidien ?

Suggestions pratiques pour le concept d'action général

Après un bref texte général, le concept doit se pencher sur les aspects propres à la structure. La gestion professionnelle du multilinguisme constitue par exemple une question centrale de l'éducation, dont la mise en œuvre dans le quotidien et le déroulement de toutes les offres éducatives repose sur d'autres méthodes et approches didactiques dans le domaine non formel qu'à l'école. L'aspect de la globalité peut être particulièrement mis en avant dans ce contexte en tant que caractéristique et ressource spécifique aux structures de l'éducation non formelle.

6.6. Mise en œuvre de l'orientation pédagogique

L'orientation pédagogique englobe les idées et valeurs qui déterminent et influencent l'action pédagogique et toutes les interactions au sein du service. Celles-ci sont formulées en détail dans le cadre de référence sur l'éducation non formelle.

Décrire la façon dont elles sont mises en œuvre au sein du service concerné est l'une des principales tâches du concept d'action général.

Pendant l'élaboration de ce dernier, il est important de planifier suffisamment de temps pour discuter en détail des termes techniques, tels que participation ou co-construction. Cette phase de travail est indispensable pour clarifier les différents accès des membres individuels de l'équipe et développer une compréhension commune des positions pédagogiques et de leur mise en œuvre dans le quotidien éducatif. Outre les explications théoriques, des exemples pratiques liés à l'institution doivent également être intégrés à tout concept d'action général.

Les aspects suivants de l'orientation pédagogique doivent être thématiques :

6.6.1. Image de l'enfant

Par exemple les enfants et les jeunes en tant qu'individus compétents et co-constructeurs de leur éducation, droits des enfants et des jeunes, etc.²⁰

Points de réflexion

- > Quelles différences percevons-nous entre notre propre enfance et celle des enfants qui nous sont confiés ? Qu'est-ce qui était différent ou plus positif avant, qu'est-ce qui est mieux maintenant ? Pourquoi ?
- > Comment un enfant « doit-il » être selon notre structure, c'est-à-dire qu'elles sont nos attentes vis-à-vis des enfants ? Quelles sont les attentes des parents, des structures éducatives voisines, du grand public, etc. ? Comment les enfants se voient-ils eux-mêmes ?
- > Comment gérons-nous les éventuelles contradictions entre l'image de l'enfant entretenue au sein de notre structure et celle des parents, de l'école, etc. ?
- > Quels droits de l'enfant des Nations Unies sont activement défendus, mis en œuvre et communiqués au sein de notre structure ?
- > Sous quelle forme mettons-nous en application le droit au respect de son identité propre ? (= principalement respect de la langue et de la culture propres / familiales)
- > Comment permettons-nous à tous les enfants, y compris aux plus jeunes et à ceux présentant certaines limitations, d'expérimenter l'efficacité personnelle ? Comment élargir ces possibilités dans un avenir proche ?
- > Connaissons-nous les partenaires préférés des enfants au sein de notre structure ? Comment / par quels moyens favorisons-nous ces contacts ?

Suggestions pratiques pour le concept d'action général

On observe parfois des accès très différents à l'image de l'enfant ou à l'idée que les pédagogues se font de leur propre rôle au sein d'une même institution. Ainsi seule une esquisse de notion commune peut être trouvée puis décrite dans le concept d'action général. Il est donc recommandé de décrire la plus petite base contraignante dans le concept, mais aussi les prochaines étapes visées du changement. Une échéance et des caractéristiques de l'amélioration doivent être données pour que le caractère contraignant de ces éléments soit clair pour chacun et chacune. On peut par exemple citer la participation à des formations continues ou le contact avec des spécialistes en vue de former l'équipe précisément sur cette thématique.

²⁰ Service National de la Jeunesse (2017).

6.6.2. Compréhension des rôles des pédagogues²¹

Par exemple leur disposition à remettre en question leur propre parcours éducatif, leurs propres valeurs et idées ainsi qu'à apprendre tout au long de la vie, le fait d'être conscient de son image de modèle et de son importance en tant que partenaire de lien et de conflit, la bonne connaissance de son rôle dans les processus éducatifs co-constructifs et dans le cadre des coopérations avec les parents et les partenaires éducatifs externes, etc.

Points de réflexion

- > Question de réflexion introductive : « Le/la pédagogue que je préférerais quand j'étais enfant était... parce que... Ce que j'appréciais le plus chez lui/elle, c'était... » Lesquelles de ces caractéristiques les enfants de notre structure devraient-ils aussi apprécier chez nous ?
- > Les modèles professionnels pour moi / notre équipe sont...
- > Quelles sont les tâches principales d'un ou d'une pédagogue ? Ces tâches ont-elles évolué au cours de notre carrière professionnelle ? Quelles sont, à nos yeux, nos tâches principales ? Qu'est-ce qui demande le plus de temps et d'énergie ? Où voyons-nous un besoin et/ou des possibilités de changement ?
- > Quels adjectifs nous viennent à l'esprit quand nous pensons à un bon ou une bonne pédagogue ? (= Les réponses à cette question peuvent être rassemblées sur une affiche, puis triées et catégorisées. Inclure aussi les réponses drôles, humoristiques et autocritiques ! Le concept d'action général peut tout à fait contenir l'un ou l'autre texte plus léger !)
- > Qu'est-ce qui influence notre image de notre métier ou l'idée que nous nous en faisons ?
- > Qui effectue un travail éducatif de manière co-constructive ?
- > En quoi suis-je / mon équipe est-elle particulièrement doué(e) ?
- > Qu'est-ce qui nous rend forts en tant qu'équipe ? Qu'est-ce qui nous affaiblit ?
- > Comment est-ce que je veille à préserver mon hygiène mentale personnelle ?

Suggestions pratiques pour le concept d'action général

Au Luxembourg, la désignation officielle des membres du personnel des structures de l'éducation non formelle est celle d'éducateur / éducatrice. La conception moderne de l'éducation leur attribue cependant un rôle qui va au-delà de l'éducation (Erziehung) et de l'accueil. En faire mention dans le concept d'action général montre que l'équipe est consciente de cette discordance et recherche une solution collective satisfaisante. (= Possibles questions de réflexion à ce sujet : comment gérons-nous cette thématique en tant qu'équipe, sur quelle désignation professionnelle souhaitons-nous nous entendre, comment communiquer sur la question aux parents, au grand public, etc. ?)

Des informations sur la perception des tâches des pédagogues, leur fonction de modèle, la gestion des conflits, le respect des règles et le mode d'interaction (verbal, non verbal) avec les enfants, les parents, au sein de l'équipe, etc., sont indispensables. Ce « défi éducatif » peut tout à fait constituer un axe d'observation prioritaire (limité dans le temps) dans le journal de bord et être approfondi dans le concept d'action général en tant que mesure de développement de la qualité.

6.6.3. Concept de l'éducation

Par exemple des déclarations sur le jeu en tant que principale forme d'apprentissage, sur l'apprentissage (programmes et offres, environnement), sur le soutien aux compétences, etc.

Points de réflexion

- > À quoi reconnaît-on une personne « éduquée ou cultivée » ? Quels exemples de l'histoire ou de la vie publique connaissons-nous ?
- > Qu'est-ce qui influence l'éducation ?
- > Quelles possibilités d'apprentissage et expériences contribuent à une éducation complète ?
- > Qu'est-ce qui distingue jeu, apprentissage et savoir ?
- > Pourquoi le jeu est-il une condition essentielle des processus éducatifs ? Quels éléments sont caractéristiques du jeu, lesquels de l'apprentissage ?²²
- > Comment et par quels moyens stimulons-nous l'apprentissage dans le jeu ? Comment incitons-nous les enfants / élèves plus âgés à jouer ?
- > À quoi reconnaissons-nous la différence entre « occupation » et jeu concentré ? Quand et pourquoi intervenons-nous dans les processus de jeu des enfants ?
- > À quelle fréquence jouons-nous réellement et longuement avec les enfants ?
- > Qu'est-ce qui entrave l'apprentissage durable ? (= brainstorming) Quels éléments se dégagent de cette séance de recueil d'idées sur ce qui influence négativement l'accompagnement des processus éducatifs au sein de notre structure ?
- > Quel mode de travail adoptons-nous (participatif, global, co-constructif, etc.) ? Selon quels critères, principes ou caractéristiques et conformément à quelles attitudes et bases fondamentales travaillons-nous ?

22/ Franz Margit (2016).

6.6.4. Mise en œuvre des principes éducatifs généraux

Individualisation et différenciation, diversité, inclusion²³ et multilinguisme²⁴

Un exemple sur l'inclusion : « Les offres de notre institution s'adressent de manière égale à tous les enfants et familles. À travers une pédagogie qui tient compte des préjugés, nous tâchons de répondre autant que possible aux besoins de groupes hétérogènes et de percevoir les enfants ainsi que leur famille dans toute leur diversité. Nous sommes conscients que l'inclusion vécue constitue un défi de tous les jours et requiert une remise en question individuelle et collective continue. Nous savons que des interactions dépourvues de préjugés sont impossibles, mais nous nous attachons à remettre en question les valeurs et normes qui influencent nos actions de façon critique et, ainsi, à satisfaire aux exigences d'une pédagogie qui tient compte des préjugés. Notre institution pratique déjà l'inclusion de la manière suivante :

- Réflexions et échanges continus en équipe sur les valeurs que nous avons assimilées, acceptées ou rejetées au cours de notre vie. Nous voulons ainsi mieux découvrir les points communs et les différences au sein de l'équipe et trouver ce qui nous unit pour former une nouvelle base de travail.
- Nous mettons notamment en œuvre nos valeurs communes à travers une pédagogie soucieuse de l'égalité entre les sexes. Nous examinons où, à quoi et avec quoi les filles et les garçons jouent, quelles offres ils utilisent, quelles sont les exceptions, etc., et nous demandons comment élargir les univers d'expérience de tous les enfants sans attribuer ou réprover des rôles spécifiques aux hommes ou aux femmes.
- Quotidiennement, nous examinons dans notre institution comment l'inclusion est mise en œuvre auprès des collègues, des parents et des enfants. Les exemples correspondants sont documentés pour inspirer l'équipe et utilisés comme point de départ pour d'autres stimulations éducatives.

23/ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2014); Service National de la Jeunesse (2015a); Service National de la Jeunesse (2015b).

24/ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2015).

- *Nous nous confrontons de manière critique aux messages discriminatoires véhiculés par les différents moyens éducatifs, tels que les albums illustrés, les images et affiches, la conception d'objets du quotidien, les personnages de jeu, les accessoires, etc. Notre objectif est d'éviter dans une large mesure la marginalisation, le dénigrement ou le mépris d'autres langues, cultures ou concepts de vie, ou de les mettre en évidence pour sensibiliser. »*

6.6.5. Mise en œuvre des caractéristiques de l'éducation non formelle

Choix volontaire, ouverture, participation²⁵, orientation vers la personne, apprentissage par l'exploration, orientation vers le processus, apprentissage en partenariat, relation et dialogue, autonomie et efficacité personnelle (voir cadre de référence, chapitre « Caractéristiques de l'éducation non formelle »).

Exemple concernant la caractéristique « participation » :

> La co-responsabilité et la co-décision constituent tant des objectifs que des attitudes fondamentales et des principes méthodologiques. Le fait de contribuer aux décisions plutôt que de simplement « être autorisé » à participer est une caractéristique fondamentale de l'éducation non formelle, réalisable, possible ou perceptible dans différentes situations et sous différentes formes. La participation n'est pas « octroyée » par les adultes : c'est un droit fondamental, de plus en plus acquis et exercé. L'important est de comprendre et transmettre l'idée que participer signifie contribuer, mais aussi assumer une (co-)responsabilité, pour moi et pour ma communauté. Pour garantir la possibilité de participation à tous les enfants, il faut des conditions et des mesures d'accompagnement favorables (= possibilités d'exprimer ses propres opinions et souhaits, méthodes de vote, pris en compte des différentes compétences linguistiques, etc.).

Suggestions pratiques pour le concept d'action général

Il est rare de rencontrer une situation dépourvue de tout aspect de participation au sein des structures non formelles. Il pourrait donc être judicieux d'explicitier en détail la position de la structure en la matière et d'accorder davantage d'espace et d'attention à la question. Il est important de préciser, dans le concept d'action général, comment et dans quels domaines la participation des enfants se fait déjà et comment elle doit être étendue et différenciée à l'avenir au sein de la structure. En tout état de cause, les possibilités actuelles et futures de participation doivent être examinées dans le champ d'action « Valeurs, participation et démocratie ». Des références croisées aux caractéristiques de l'éducation non formelle ainsi qu'à d'autres domaines pertinents sont également les bienvenues (par ex. multilinguisme, émotions, promotion des compétences individuelles et sociales, etc.).

6.7. Pratique pédagogique

Cette partie est notamment dédiée aux conditions-cadres des processus éducatifs, aux contenus des champs d'action ainsi qu'à leur importance dans le développement et l'éducation des enfants, à l'organisation concrète du quotidien éducatif ainsi qu'à l'application de méthodes choisies. Elle explique COMMENT l'orientation pédagogique est mise en œuvre dans la pratique, en fonction des conditions propres à l'institution – au quotidien, dans le cadre d'interactions et offres éducatives, lors de l'aménagement de l'espace et du choix du matériel, etc. Elle aborde également l'accompagnement des transitions.

6.7.1. Les conditions-cadres des processus éducatifs

Les conditions-cadres des processus éducatifs sont toujours déterminées en partie par la situation propre à l'institution, par la direction de celle-ci ainsi que par le gestionnaire. Le concept d'action général s'appuie par exemple sur le niveau de qualité actuel pour décrire l'utilisation qui est faite de l'environnement et du matériel disponible et les étapes prévues du développement de la qualité.

- **Un exemple pourrait être :** « *Pour offrir aux enfants des possibilités de mouvement optimales, nous œuvrons à étendre la surface de jeu et à améliorer l'utilisation de l'espace. Lors de l'acquisition de tables et sièges, nous veillons à ce que les enfants puissent eux-mêmes les transporter et les utiliser de diverses manières. Pour inciter les enfants à utiliser le petit mobilier de manière créative, nous jouerons davantage AVEC eux et reprendrons leurs idées et stimulations. Pendant l'année de travail, nous conviendrons avec les enfants des règles sur l'utilisation du mobilier et les ancrerons dans le quotidien. À travers des observations et notes continues, nous pouvons offrir des stimulations éducatives approfondies et, le cas échéant, procéder aux adaptations nécessaires dans l'organisation de la journée. L'axe prioritaire de cette année sera examiné dans le détail et les changements nécessaires convenus au cours de réunions régulières de l'équipe. Le renforcement de l'envie de bouger et de l'autonomie des enfants sera un indicateur de la pérennité de ces changements : ceux-ci n'attendront, par exemple, plus d'être incités à jouer par les pédagogues, mais planifieront et mettront en œuvre des processus de jeu de leur propre initiative, ils utiliseront de plus en plus souvent du matériel non structuré et non spécifique (y compris à l'extérieur), se plaindront moins de l'ennui et transposeront leurs expériences dans leur quotidien familial. »*

Points de réflexion

- > Quelles conditions-cadres sont pratiquement « faites maison » ? Quels sont les éléments convenus et applicables au sein de l'équipe ou qui « ont toujours été comme ça » ? Pourquoi ?
- > Quelles conditions-cadres peuvent être influencées et modifiées par notre équipe et souhaiterions-nous modifier ? (Dans le cadre de cette discussion ou au cours d'une séance de brainstorming, on peut d'abord récolter les idées et propositions sans filtre, et seulement après les trier et en discuter. Qu'est-ce qui serait effectivement possible, à quelles conditions, qu'est-ce qui serait judicieux et POUR-QUOI ? Comment les enfants en bénéficieraient-ils ? etc.)
- > De quelle manière les conditions-cadres individuelles influencent-elles les possibilités d'apprentissage et éducatives de nos enfants ?
- > Par quels moyens les enfants sont-ils soutenus et stimulés dans leur comportement exploratoire ? À l'inverse, qu'est-ce qui les limite ?
- > Quelles situations sont rendues possibles ou éventuellement compliquées par quelles consignes ou conditions cadres (par ex. retrait avec des copains/copines, travail en petit groupe sans être dérangés, réalisation de tâches et jeu libre simultanés, activité motrice dans la salle de groupe, jeux de rôle dans le jardin, etc.) ?

Font partie des conditions-cadres des processus éducatifs :

- **les locaux**, les espaces intérieurs et extérieurs, l'aménagement de l'espace, la promotion de la détente et du bien-être, la possibilité de se retirer sans être dérangé, les possibilités de mouvement, le soutien aux processus d'apprentissage, etc.

Si les espaces et la structure fondamentale de l'établissement sont déjà brièvement décrits dans la partie organisationnelle, on peut s'abstenir de présenter les différents espaces dans le détail ici et plutôt mettre l'accent sur leur utilisation et leur aménagement aux fins des processus pédagogiques. Quelles expériences de jeu et d'apprentissage les enfants font-ils à travers les espaces et leur aménagement ? (= Quels espaces, intérieurs et extérieurs, sont par exemple utilisés actuellement, par qui et pourquoi ? Pourquoi telle ou telle disposition des meubles a-t-elle été choisie ?) Comme déjà mentionné ailleurs, il convient toujours de s'appuyer sur les caractéristiques propres à la structure pour décider quels aspects doivent être représentés et dans quelle mesure.

Points de réflexion

- > Sur quels motifs ou critères l'aménagement actuel des espaces repose-t-il ?
- > Leur utilisation par les enfants correspond-elle (encore) à l'intention ou idée de départ ?
- > Les espaces correspondent-ils aux compétences, possibilités et souhaits des enfants ?
- > Comment les espaces confèrent-ils confort, bien-être, structure et sensation de clarté aux enfants ?
- > Quels processus de développement et éducatifs sont stimulés et rendus possibles par l'aménagement et l'utilisation spécifique des espaces ?
- > Qu'est-ce qui permet aux enfants, en particulier aux tout-petits, de s'orienter et de se retirer ?
- > Quelles approches ou caractéristiques pédagogiques se reflètent dans l'aménagement des espaces ? (par ex. multilinguisme, participation, orientation vers la personne, apprentissage par l'exploration et coopératif...)
- > Quels sont les souhaits de réaffectation ou réaménagement ? De qui viennent-ils ? Pourquoi ?
- > Pour expérimenter les espaces du point de vue et à la hauteur des enfants, il peut être utile de les traverser à bord d'une voiture « Bobby Car ».
- > Comment les parents voient-ils nos espaces et leur aménagement / équipement ? Quelles conclusions peut-on en tirer quant à l'amélioration du partenariat éducatif ?

- **les matériaux de jeu et d'apprentissage**, les offres et possibilités de faire des expériences dans tous les champs d'action (littérature, musique, activité physique, art et culture, sciences naturelles, etc.)

Le choix et l'utilisation du matériel de jeu et d'apprentissage ont un impact important pour la qualité et le progrès éducatif des enfants. Entre autres critères de qualité figurent le respect des caractéristiques de l'éducation non formelle, la prise en considération des compétences, intérêts et souhaits actuels des enfants, ainsi que la possibilité d'utilisation autonome. Le matériel ouvert et non structuré stimule l'imagination et élargit le champ d'interprétation des enfants. Les objets de leur environnement quotidien tels que les ustensiles de cuisine ou les accessoires pour jouer à l'école favorisent spécifiquement les jeux de rôle. Les outils, le matériel et les accessoires de recherche, d'expérimentation et de création doivent être nombreux, variés et en bon état.

Concernant le domaine « Mouvement, conscience corporelle et santé », il convient, au-delà de la description des possibilités et stimulations motrices, d'énumérer les appareils (de sport) et le matériel mobiles et fixes mis à disposition dans les espaces intérieurs et extérieurs.

Points de réflexion

- > Quel matériel et quels jeux sont continuellement utilisés, ou ignorés, par les enfants ? Quel matériel stimule l'imagination des enfants par sa conception ouverte ou son absence de structure ?
- > Quels processus d'apprentissage et éducatifs sont stimulés par le matériel utilisé ? Qu'est-ce que les enfants apprennent, quels processus de développement sont stimulés et favorisés ?
- > Le matériel proposé offre-t-il suffisamment de difficultés pour maintenir l'intérêt de tous les enfants ?
- > Chaque enfant du groupe trouve-t-il du matériel et des jeux qui lui correspondent ?
- > Quel matériel est principalement utilisé par qui (garçons, filles, enfants plus grands, plus petits) ?
- > À quelle fréquence et selon quels critères le matériel est-il remplacé ?
- > Que souhaitent les enfants ? Comment les souhaits, les besoins et les centres d'intérêt des enfants sont-ils recueillis ?
- > Quel matériel les pédagogues aiment-ils particulièrement utiliser et utilisent-ils souvent ?
- > Comment le matériel est-il conservé ? Selon quel concept (par ex. accessoires et ustensiles pour les jeux de rôle dans des conteneurs ou caisses dédiés que les enfants apportent dans leur espace de jeu en cas de besoin ; possibilités de rangement pour les vêtements de poupée ou les ustensiles de cuisine qui confèrent aux enfants une sensation d'ordre et de clarté ; systèmes de rangement logiques pour le matériel de recherche et d'expérimentation, etc.) ?
- > Quel exemple donnons-nous aux enfants en matière de rangement et de respect du matériel et de l'espace (par ex. manipulation attentionnée des poupées et peluches, utilisation économe des couleurs, du papier, etc., efforts pour maintenir la propreté de l'espace et des meubles, etc.) ?

- **L'organisation** de la journée, les heures auxquelles les enfants arrivent et repartent, les règles des repas (par exemple : buffet, repas en commun en tant qu'expérience sociale et agréable, consommation attentive et respectueuse des produits alimentaires, apprentissage et ancrage de la culture de la table au quotidien), la description détaillée des routines de soins et de leur signification en tant que situation éducative, le calme et le sommeil, le temps libre, les devoirs, etc.

La structure de l'organisation de la journée (horaires, processus récurrents, petits rituels, etc.) devrait déjà être brièvement présentée dans la partie organisationnelle du concept d'action général. La partie pédagogique doit expliquer **pourquoi** l'équipe a choisi cette forme d'organisation de la journée, **comment** les rituels sont mis en place et **quel objectif** ils poursuivent. Cela donne notamment aux nouveaux membres de l'équipe ou stagiaires un aperçu de l'organisation pédagogique et pratique de la journée. Les parents peuvent mieux comprendre pourquoi telle ou telle organisation a été choisie et ainsi l'accepter et la soutenir.

Points de réflexion

- > Qui ou qu'est-ce qui a le plus d'influence sur l'organisation de la journée ?
- > De qui les intérêts priment-ils à quel moment ?
- > Les enfants ont-ils suffisamment de temps pour entamer leurs activités, s'y adonner et les clôturer de manière satisfaisante ?
- > Quels horaires de l'organisation de la journée s'appuient sur les besoins spéciaux et individuels des enfants ?
- > Combien d'activités ont lieu dans le groupe global ou en grands groupes ? Quelles sont les possibilités dans le cas où un enfant ne souhaite pas ou plus prendre part à ces activités ? Sur quelles justifications pédagogiques les offres ou activités (obligatoires) du groupe global reposent-elles ? Y aurait-il d'autres possibilités ?
- > À quelle fréquence les enfants sont-ils interrompus ou dérangés dans leurs activités (par ex. par des commentaires, consignes, questions des pédagogues, par d'autres enfants, du fait d'une volonté de respecter strictement l'organisation de la journée, etc.) ?
- > Les parents, les enfants ou les enseignant-e-s émettent-ils des souhaits ou des propositions ?
- > À quoi ressemblerait une organisation de journée idéale au sein de notre structure ? (= D'abord rassembler les souhaits sans filtre !)
- > Sous quelle forme l'organisation de la journée est-elle communiquée aux parents ? Des informations écrites sont-elles données lors de l'inscription, en cas de changement, en différentes langues... ?

- **L'environnement (d'apprentissage) social**, par exemple une atmosphère de confiance et d'acceptation, des déclarations sur la structure du groupe, par exemple sur la diversité d'âges et sa signification pédagogique, etc.

Si l'environnement (d'apprentissage) social est bien sûr un autre aspect des conditions-cadres structurelles, il est avant tout (co-)défini par les interactions, le comportement et l'influence de l'équipe et des pédagogues concernés.

Points de réflexion

- > Rassemblez des exemples d'apprentissage social au sein de votre structure et cherchez des concordances avec le journal de bord.
- > Quels aspects de l'aménagement de l'espace, du matériel ou de l'organisation de la journée favorisent particulièrement l'apprentissage social ?
- > Qu'est-ce qui garantit une bonne qualité de l'environnement (d'apprentissage) social ? En quoi l'équipe y contribue-t-elle ?
- > Quelles compétences sociales sont particulièrement favorisées dans ce cadre (par ex. coopération, considération, serviabilité, compétence de résolution de conflits, etc.) ?
- > Comment les enfants sont-ils soutenus et encouragés à contribuer activement à l'apprentissage social dans leur groupe ?
- > Quels aspects du multilinguisme favorisent l'apprentissage social au sein du groupe ?

6.7.2. Champs d'action de l'éducation non formelle

La description des champs d'action individuels constitue un défi de taille lors de la rédaction d'un concept d'action général.

Un critère essentiel de la bonne qualité pédagogique est la mise en réseau de tous les champs d'action et l'intégration du multilinguisme dans chaque offre éducative. Plus une offre éducative comporte simultanément d'aspects provenant de tous les champs d'action complémentaires les uns par rapport aux autres, plus les expériences éducatives des enfants et des jeunes seront pérennes et globales.

Tous les champs d'action étant imbriqués les uns dans les autres et en incluant les différents aspects de l'orientation pédagogique, définir les principaux aspects d'un domaine particulier n'est pas chose aisée. Pour l'élaboration et la réflexion de l'équipe, il peut être utile de recourir à des « cartes heuristiques ».

L'idée est de noter dans un premier temps, à partir d'un champ d'action, les liens avec les autres domaines et la mise en œuvre des principes éducatifs généraux et des caractéristiques de l'éducation non formelle qui y correspondent, puis d'ajouter des exemples tirés du quotidien, des axes prioritaires spécifiques, etc. Ces cartes heuristiques permettent de déduire les principaux aspects de chaque champ d'action et les interrelations correspondantes, qui peuvent ensuite être reprises de façon exemplaire de manière structurée dans le concept d'action général. Les aspects concernant l'aménagement des repas se trouvent par exemple, dans tous les champs d'action du cadre de référence et peuvent être liées directement aux principes et caractéristiques de l'éducation non formelle. Y sont liés en premier lieu peut-être le champ d'action « mouvement, conscience du corps et santé » et l'organisation de la journée. La qualité pédagogique se montre toutefois par les interconnexions de tous les champs d'action et par la mise en relation avec les aspects de l'orientation pédagogique.



Image 3. Exemple carte heuristique. Organisation des repas

Pour tous les champs d'action, les exemples de mise en œuvre pratique, de projets, de méthodes, de matériel et d'utilisation de l'espace complètent et illustrent les explications théoriques sur les différentes thématiques. Le concept d'action général doit expliquer comment ou grâce à quoi les processus éducatifs individuels de l'enfant sont accompagnés et encouragés. La description du niveau de qualité actuel et des modifications visées clarifie les efforts déployés par l'équipe en faveur d'un développement continu de la qualité. Le cas échéant, la description des spécificités individuelles d'une institution (telles que des axes prioritaires artistiques ou sportifs selon un concept spécifique) vient compléter les explications portant sur les champs d'action.

Dans le domaine de la petite enfance surtout, les objectifs et méthodes d'une éducation plurilingue, adaptée à l'enfant, doivent également être thématiques dans le concept d'action général (Pour la loi en vigueur, lignes directrices et exemples de la pratique voir www.enfancejeunesse.lu/éducationplurilingue)

Le cadre de référence sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes décrit les champs d'action suivants :

- Sentiments et relations sociales
- Valeurs, participation, démocratie
- Langue, communication, médias
- Esthétique, créativité, art
- Mouvement, conscience du corps et santé
- Sciences naturelles, techniques

Points de réflexion

- > Par rapport à quel champ d'action y a-t-il eu le plus d'offres éducatives, de projets, etc., ces trois derniers mois ?
- > Où se situent les axes prioritaires de notre travail, quels domaines nous tiennent particulièrement à cœur ? En quoi sommes-nous particulièrement doués, qu'est-ce que les parents apprécient particulièrement ? Où sont nos points faibles ?
- > Quels champs d'action requièrent encore plus d'attention ? Dans quelle mesure les différents domaines éducatifs s'entrelacent-ils et s'approfondissent / se complètent-ils mutuellement ? Comment / par quels moyens cette mise en réseau peut être renforcée ?
- > Quels aspects du domaine « Valeurs, participation et démocratie » devraient être encore davantage pris en considération et comment peuvent-ils être intégrés dans tous les champs d'action ?
- > Sous quelle forme le multilinguisme est-il présent / naturel / perceptible dans tous les champs d'action, ou dans quels champs d'action l'est-il ?

6.7.3. Accompagnement des transitions

L'accompagnement des transitions porte sur l'organisation commune et harmonisée des phases de transition du processus éducatif (entrée dans une institution de l'éducation non formelle²⁷, entrée à l'école, changement d'institution, etc.) par les spécialistes de toutes les institutions impliquées ainsi que par les parents²⁸.

Les aspects suivants doivent être thématiques dans le concept d'action général :

- Familiarisation des enfants au sein de l'institution de l'éducation non formelle, information et accompagnement des parents, concept de familiarisation guidant le travail mené au sein de l'institution, possibilité de familiarisation progressive et d'une durée d'acclimatation individuelle, etc.
- Renforcement des compétences de transition des enfants, telles que la gestion du stress, la résilience, l'aptitude à résoudre des problèmes, etc. ;
- Le cas échéant, accompagnement de la transition vers une ou plusieurs nouvelles institutions éducatives et coopérations éducatives dans le cadre de l'accompagnement des transitions, par exemple collaboration avec l'école, visites réciproques, offres communes pour les parents, harmonisation des processus éducatifs pour permettre aux enfants de construire des liens entre eux, etc.

27/Vgl. Service National de la Jeunesse (2016b).

28/Vgl. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2013).

Phase de familiarisation

L'entrée dans une structure de l'éducation (non) formelle est souvent l'une des premières expériences de transition d'un enfant. Cette phase requiert une attention particulière, et ce pour toute la famille. Une familiarisation individuelle fondée sur un concept de qualité relève de la responsabilité commune de la famille et de la structure d'éducation.

Points de réflexion

- > Selon quel concept de familiarisation notre structure travaille-t-elle ? De quelle manière organisons-nous l'adaptation (par ex. adaptation progressive, pédagogie de référence, échange continu avec la famille de l'enfant, etc.) ? Dans quelle mesure nous en tenons-nous à ce concept ?
- > Sous quelle forme l'enfant et ses parents sont-ils préparés à la période de familiarisation (par ex. visite d'initiation dans le futur groupe, informations verbales ou écrites sur le concept de familiarisation de la structure, etc.) ?
- > De quelles informations disposons-nous au moment de l'adaptation et comment nous familiarisons-nous à celles-ci (par ex. connaissances sur le parcours éducatif, les habitudes, les préférences et l'environnement de vie de l'enfant, transitions antérieures, profil linguistique de l'enfant, etc.) ?
- > À quoi comprenons-nous que l'enfant est bien « adapté » et se sent à l'aise et en sécurité dans notre structure ?
- > Pour les établissements travaillant selon le concept du milieu ouvert : Comment organisons-nous la familiarisation ? Comment les enfants et leur famille sont-ils individuellement familiarisés au concept ?
- > Quels sont les concepts et réflexions en place pour les enfants plurilingues (et/ou ceux n'ayant pas le français, l'allemand ou le luxembourgeois comme langue familiale) et leur famille ?

Transition de la structure de l'éducation non formelle à l'école

La mise en réseau des structures de l'éducation non formelle, de l'école et de la famille est essentielle à un accompagnement coopératif de la transition. Cette coopération requiert de construire activement des liens entre l'éducation non formelle et l'éducation formelle de manière à engendrer la continuité des processus éducatifs pour l'enfant.

Points de réflexion

- > Comment préparons-nous les enfants à la transition vers l'école ? Quelles impulsions donnons-nous dans le travail éducatif ? Comment organisons-nous l'environnement d'apprentissage pour les enfants qui entrent bientôt à l'école (par ex. équipement pour jeux de rôle, offre médiatique, etc.) ?
- > Sur quelles transitions réussies et expériences positives liées à celles-ci les enfants peuvent-ils se reposer ? Comment aidons-nous les enfants à utiliser ces expériences comme ressource ?
- > Par quels moyens impliquons-nous les parents dans l'organisation de la transition ? Quelles offres (multilingues) d'information et de conseil notre structure propose-t-elle ?
- > Avec quels partenaires éducatifs coopérons-nous durant la transition vers l'école ? Quelles formes de collaboration entretenons-nous ? (par ex. échange spécialisé, formation continue commune, visites d'initiation à l'école, participation d'enseignants à des séances d'information pour les parents, etc.)

6.7.4. Organisation des études surveillées

Description des lieux et du cadre proposé. Description du rôle des pédagogues concernant les études surveillées.

Réflexions sur l'observation et la documentation

L'observation et la documentation de ce qu'il se passe dans le groupe et des processus éducatifs des enfants forment le fondement de la pratique pédagogique. Une observation et une documentation systématiques et continues sont nécessaires pour pouvoir évaluer valablement les besoins, les conditions d'apprentissage et le niveau de développement des enfants et planifier des stimulations et des offres pédagogiques adaptées à ce développement. Outre l'observation du quotidien, l'observation ciblée fait partie intégrante du travail éducatif au sein des institutions de l'éducation non formelle et représente une tâche centrale des pédagogues. Ils ont pour ce faire différents processus publiés et mis en œuvre à leur disposition, tels que des portfolios, des fiches de développement, des histoires d'éducation et d'apprentissage, etc.

Le concept d'action général livre des informations sur l'importance et l'utilité d'observer et documenter de manière systématique ce que font les enfants et le groupe ainsi que sur les processus mis en application dans l'institution concernée. Les résultats qui en découlent viennent alimenter directement le processus de travail lié à l'élaboration du concept d'action général et permettent de vérifier les déclarations et exigences de qualité formulées dans ledit concept sur la toile de fond de la pratique quotidienne.

Points de réflexion

- > Quelles formes d'observation et de documentation autres que les observations liées au développement sont utilisées dans notre structure, et pourquoi les avons-nous choisies ?
- > Qu'advient-il des résultats des observations ? Comment ceux-ci sont-ils intégrés dans la suite du travail ?
- > Quel est d'après nous l'avantage ou l'utilité de réaliser des observations continues et de les documenter ?
- > Comment intégrons-nous les différentes formes d'observation dans le quotidien ? Dans quels délais les observations ont-elles lieu ?
- > Sous quelle forme utilisons-nous le journal de bord pour documenter le quotidien éducatif de manière ciblée ? Comment allons-nous utiliser les entrées du journal de bord ? Comment les résultats des observations viennent-ils alimenter la pratique pédagogique ?
- > De quelle manière les enfants sont-ils intégrés dans la documentation ?
- > Comment l'échange avec les parents concernant le développement de leurs enfants a-t-il lieu ?
- > À quel point maîtrisons-nous l'observation orientée vers les ressources et sous quelle forme l'utilisons-nous dans le cadre des entretiens avec les parents ?²⁹

29/ Leu et al. (2015).

6.8. Développement des compétences langagières

L'éducation plurilingue pour jeunes enfants a été introduite en 2017 par la modification de la loi jeunesse (Loi du 29 août 2017 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse). Plusieurs obligations (« référent pédagogique », compétences linguistiques du personnel, formation continue) vont de pair avec la mise en place de l'éducation plurilingue pour jeunes enfants. Les structures de la petite enfance, prestataires du programme d'éducation plurilingue, doivent rédiger un concept sur l'éducation plurilingue. Ce concept doit faire partie intégrante du concept d'action général et comprendre les trois champs d'action de l'éducation plurilingue (voir annexe) :

« ...Le prestataire qui offre le programme d'éducation plurilingue doit introduire les trois champs d'action de l'éducation plurilingue dans son concept d'action général »
(Art.32 (1)1. Loi modifiée sur la jeunesse)

Art. 38ter. (1) : Le programme d'éducation plurilingue comprend les trois champs d'action suivants :

a. le développement des compétences langagières des enfants

b. le partenariat avec les parents et

c. la mise en réseau et la collaboration avec les services scolaires, sociaux et médicaux du Grand-Duché de Luxembourg

Le Service national de la jeunesse a élaboré un guide spécifique pour la réalisation d'un concept local de l'éducation plurilingue pour jeunes enfants qui entend aider les structures à réaliser leur concept grâce à une grille concrète couvrant les thématiques et les questions liées à l'éducation linguistique des jeunes enfants. Ces thématiques pouvant déjà avoir été traitées sous divers points du concept d'action général, les passages concernés peuvent en être tout simplement repris. Le service d'éducation et d'accueil obtient ainsi une image claire des aspects de l'éducation plurilingue des jeunes enfants qu'elle a déjà suffisamment intégrés dans son concept pédagogique en place et de ceux qui doivent éventuellement encore être complétés ou développés (voir annexe et <https://www.enfancejeunesse.lu/fr/education-plurilingue>).

6.9. Partenariats éducatifs

Concernant les différents partenaires éducatifs, le concept d'action général doit notamment établir quels contacts existent déjà, sous quelle forme et sur quelles réflexions pédagogiques ils s'appuient, quels contacts pourraient être développés et/ou ravivés, de quelle manière l'institution et les enfants profitent de la coopération avec les partenaires éducatifs, etc.

Partenariat éducatif avec les parents : Les membres de la direction ainsi que les pédagogues sont responsables des conditions-cadres du partenariat éducatif avec les parents. Le respect et la reconnaissance des parents en tant que principales personnes de référence de leurs enfants constituent le fondement d'une coopération réussie. L'équipe doit s'entendre sur le rôle des parents / familles, l'orientation pédagogique vis-à-vis de la collaboration avec les parents, les offres proposées à ces derniers ainsi que les formes concrètes de partenariat éducatif (par exemple dans le cadre de familiarisation, de l'accompagnement des transitions, des discussions sur le développement, de l'information, des possibilités de participation à l'action du groupe ou au sein de l'institution, par exemple via des conseils de parents ou une représentation, etc.). Ces informations doivent aussi figurer dans le concept d'action général. Les parents doivent être traités avec respect et de manière non discriminatoire (informations en plusieurs langues, utilisation de formulations épicènes qui s'adressent aux mères et aux pères, etc.).

Le **partenariat éducatif avec des spécialistes (externes)** couvre la coopération avec des psychologues, des enseignants, des pédagogues d'autres institutions de l'éducation non formelle, des médecins / pédiatres / dentistes, des services spéciaux de logopédie, ergothérapie et physiothérapie, des assistants sociaux, des orthophonistes, des experts de l'accompagnement d'enfants surdoués, etc.

Le concept d'action général reprend également les principaux points de la **coopération continue avec l'école**, par exemple un échange professionnel sur les principes et méthodes des institutions éducatives concernées, des informations régulières de la part des pédagogues sur la planification de projets et activités communs, dans le but de créer des processus éducatifs compatibles et pouvant être reliés entre eux, une utilisation commune des ressources, la définition du partenariat éducatif avec les parents, une consultation sur d'éventuelles mesures de soutien complémentaires si besoin, etc.

Les **coopérations et la mise en réseau locale**, surtout avec les institutions de l'éducation formelle et non formelle, les associations et les institutions au sein de la commune, l'ouverture vers l'extérieur (par exemple journée portes ouvertes, présence dans les médias locaux), etc. Les coopérations peuvent être une ressource utile et contribuer à étendre les offres éducatives (co-utilisation de matériel et de locaux, co-organisation de et participation à des fêtes, soutien en personnel par la commune, par exemple via le délégué communal à la santé, représentants d'églises et d'associations, etc.).

Points de réflexion : Partenariat éducatif avec la famille

- > « Si j'étais mère ou père dans notre structure, je souhaiterais... »
- > Travail avec les parents ou partenariat éducatif : qu'associons-nous à ces concepts, duquel sommes-nous les plus proches ?
- > Comment percevons-nous notre rôle / nos tâches de pédagogue dans le cadre du partenariat éducatif avec les parents et les familles ?
- > Quelles formes de partenariat éducatif avec les parents sont entretenues dans notre structure ? Quelles offres proposons-nous aux parents ? (par ex. soirées de parents, accompagnement de l'adaptation, discussions sur le développement, informations écrites en plusieurs langues et murs d'information pour les parents, etc.)
- > De quelle manière les parents peuvent-ils prendre part au quotidien pédagogique de la structure ?
- > À quoi attachons-nous une importance particulière dans la communication avec les parents ?
- > Dans quelles langues pouvons-nous communiquer avec les parents qui ne maîtrisent pas suffisamment les langues officielles du pays, ou comment pouvons-nous les atteindre ?
- > Comment réussissons-nous à rendre la structure accueillante pour les parents également ? De quels locaux disposons-nous pour les entretiens avec les parents ?

Partenariats éducatifs avec les partenaires externes

- > Quels autres partenariats éducatifs entretenons-nous ? (école, associations locales et institutions culturelles...)
- > Avec quels **spécialistes externes** collaborons-nous ? De quelle manière les spécialistes externes soutiennent-ils notre travail éducatif avec les enfants ?
- > Comment se présente notre **coopération continue avec l'école** / les écoles de notre environnement immédiat ? De quelle manière échangeons-nous avec les enseignant-e-s ? Quels projets et quelles activités planifions-nous avec l'école ? Comment les parents et les familles sont-ils impliqués dans la coopération ?
- > Comment les transitions quotidiennes entre les structures de l'éducation non formelle et formelle sont-elles organisées ? À quoi attachons-nous particulièrement de l'importance à cet égard ?
- > Quelles **coopérations et mises en réseau** entretenons-nous dans notre environnement immédiat ? Avec quelles personnes et/ou institutions coopérons-nous ? Comment ces coopérations contribuent-elles à l'éducation des enfants ?
- > Comment pouvons-nous nous présenter en tant que structure éducative dans notre environnement immédiat ? Quelle image souhaitons-nous renvoyer vers l'extérieur ?
- > Quelles possibilités offertes par la commune utilisons-nous pour découvrir et expérimenter le multilinguisme et le multiculturalisme ?

6.10. Développement de la qualité

Le concept d'action général et le processus de son élaboration sont déjà un instrument de développement de la qualité. Les aspects suivants de l'assurance et de l'amélioration de la qualité pédagogique peuvent être thématiques dans le concept d'action général :

- **La gestion de la qualité** de l'institution couvre toutes les mesures d'assurance et d'amélioration continue de la qualité pédagogique, par exemple le développement de l'équipe, une évaluation interne et/ou externe régulière des processus éducatifs pour rendre compte des axes prioritaires de l'institution, mais aussi du besoin d'amélioration et améliorer sur cette base la qualité pédagogique à l'aide d'objectifs de développement concrets, etc. Tant les processus internes que les mesures de suivi externes (par les agents régionaux jeunesse, par exemple) et la collaboration avec ces derniers peuvent être rattachés à la gestion de la qualité.
- Des déclarations sur la **formation** continue de l'équipe, par exemple le type et la fréquence des formations que doivent suivre les membres de l'équipe, d'autres mesures de qualification du personnel telles que du coaching, etc. Le concept d'action général doit reprendre les orientations générales relatives aux objectifs à réaliser et aux plans de mise en œuvre. La participation des collaborateurs pédagogiques aux différentes formations continues doit être consignée dans le journal de bord.
- **La réflexion et la supervision** pour les membres de l'équipe, afin qu'ils se confrontent à leurs propres valeurs et attitudes pédagogiques, à l'idée qu'ils se font du rôle des parents, des familles issues de l'immigration ou d'une autre confession, pour aider les pédagogues à gérer les situations de conflit, etc.
- Déclarations sur le **processus d'élaboration du concept d'action général** et de son adaptation continue.

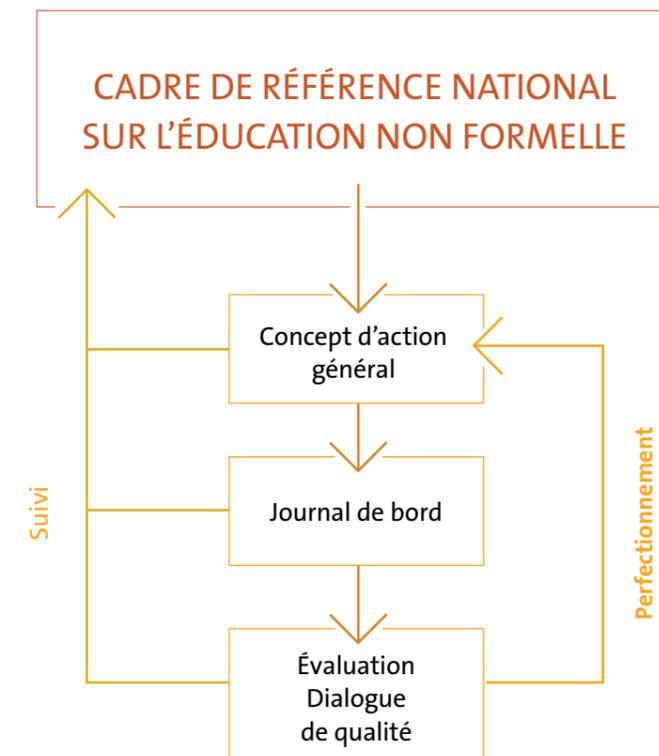


Image 4 : Circuit de qualité concept d'action général - cadre de référence.

Des déclarations claires et une définition des caractéristiques de l'institution qui permettent de reconnaître et contrôler la réalisation des objectifs pédagogiques soulignent le caractère hautement contraignant du concept d'action général écrit.

Points de réflexion

- > Qu'entendons-nous par « bonne qualité pédagogique » ? (= brainstorming, puis trier les exemples selon la qualité de la structure et des processus)
- > À quoi reconnaissons-nous une bonne qualité pédagogique dans notre structure ?
- > De quelle manière évaluons-nous la qualité pédagogique de notre structure ? Quels critères / méthodes objectifs employons-nous ? (évaluation par des tiers, outils standardisés, enquête des parents, stage par des collègues d'autres institutions...³⁰)
- > Dans quels domaines des mesures d'amélioration de la qualité seraient-elles nécessaires ? Sur quelles priorités nous entendons-nous ? Dans quels délais souhaitons-nous mettre en place des changements durables ?
- > Où plaçons-nous nos priorités, en quoi sommes-nous bons ? À l'inverse, où sont nos points faibles ?
- > De quelle manière utilisons-nous le journal de bord pour documenter la qualité pédagogique ? Quelle procédure a fait ses preuves ?
- > Qui est responsable de la bonne gestion du journal de bord ? Qui se tient à disposition en tant qu'interlocuteur ou interlocutrice pour les questions, suggestions, critiques, etc. ?
- > Quelles offres de formation continue utilisons-nous ? Celles-ci sont-elles à la disposition de l'ensemble du personnel de la structure ? Comment la formation continue est-elle planifiée et documentée ?
- > Avons-nous la possibilité d'examiner nos valeurs et attitudes dans le cadre d'un processus de réflexion et de supervision ? Comment gérons-nous les situations conflictuelles et les défis pédagogiques ?

30/ Voir p.ex. Leu et al. 2015.

Partie C : Mentions légales et annexe

- **Mentions légales** avec nom de l'éditeur, lieu et date de publication, éventuellement collaborateurs ayant participé au concept, etc.
- **Bibliographie** reprenant les sources des extraits de textes et citations repris à la lettre ou en l'esprit d'autres documents, sources des illustrations et photos, etc.
- **Remerciements** aux parents, associations, etc., pour leur soutien et leur collaboration.
- Le cas échéant, **annexe** contenant des documents complémentaires, des explications sur des concepts spécifiques, des publications propres à l'institution, des modèles, etc.

7. Développement des concepts d'action généraux

Un concept d'action général décrit tant la situation réelle que la situation visée. Celles-ci étant sujettes à de constantes modifications et réévaluations, le document doit être vérifié de manière régulière (par ex. agissons-nous correctement, comme le veut le concept d'action général ? Les éléments décrits dans le concept d'action général constituent-ils les aspects essentiels ? etc.). Le concept d'action général doit être ajusté aux nouvelles situations et circonstances et ses axes prioritaires réévalués (par ex. avons-nous découvert de nouveaux « chantiers » que nous devrions décrire de façon plus précise en tant qu'axe prioritaire dans le concept d'action général et pour lesquels nous devrions envisager des mesures ?).

Le développement du concept d'action général s'assimile avant tout à un développement de l'organisation, lequel doit être perçu par le gestionnaire et par la direction comme un processus prioritairement axé sur la promotion de la qualité pédagogique. De célèbres principes sur le développement de l'organisation ont déjà été décrits par Kurt Levin dans les années 1940 et 1950 (cité d'après Knauf 2019)³¹

31/ Tassilo Knauf (2019).

- Une organisation dont le travail repose sur la collaboration entre personnes peut accroître son efficacité lorsque tous les membres de cette organisation entrent dans un processus collectif et démocratique de vérification et de réévaluation des objectifs d'action et des modes de travail.*
- Si ce processus peut certes être engagé et/ou accompagné par des conseillers ou animateurs externes, il s'agit toutefois en substance d'un processus interne de confrontation à la fois critique et constructive aux habitudes et aux conventions non remises en question.*
- Ce processus peut être qualifié de processus de réflexion sur soi, à travers lequel l'organisation devient une organisation apprenante.*
- Le processus présente une structure claire, composée des phases successives suivantes :*
 - > analyse de la situation,
 - > redéfinition des objectifs,
 - > planification des actions,
 - > mise en œuvre.

Cette succession d'actions doit être reproduite régulièrement de manière à permettre un renouvellement constant de l'organisation.

- Le développement de l'organisation cherche à allier l'amélioration de l'efficacité au développement de la satisfaction au travail de ses membres et à l'amélioration du climat de coopération.*

Conformément à la loi modifiée sur la jeunesse, les concepts d'action généraux doivent être validés par le ministère pour une durée de trois ans puis lui être soumis à nouveau. Les premiers concepts ont été soumis en octobre 2017. Fin 2018, 817 concepts avaient été évalués par les agents régionaux du SNJ. Il ressort de cette première phase d'évaluation que la plupart des concepts d'action généraux suivent de très près le cadre national de référence de l'éducation non formelle, mais manquent souvent d'exemples concrets de mise en œuvre (SNJ 2019b). Cet élément est compréhensible à l'aune de l'introduction récente du cadre de référence. Certaines structures pourraient se fixer comme objectif d'intégrer à un prochain concept d'action général des exemples sur la mise en œuvre concernant l'image de l'enfant ou l'un ou l'autre champ d'action, tandis que pour d'autres, il pourrait être utile d'approfondir un champ d'action spécifique et d'explicitier plus précisément l'approche et la mise en œuvre y afférentes.

La première évaluation des concepts d'action généraux a ainsi montré que les champs d'action « Sciences naturelles et techniques » et « Valeurs, participation et démocratie », en particulier, étaient peu abordés et rarement décrits de manière concrète³². Ces exemples ne concernent bien sûr pas tous les SEA, et c'est au gestionnaire et à la direction de décider, sur la base de l'évaluation interne et externe, comment développer le concept d'action général de manière à le faire refléter au mieux l'évolution actuelle et future du SEA.

De vastes parties du premier concept peuvent en général être reprises (par ex., sauf changements, la partie organisationnelle) et il n'est nullement question de réécrire le concept d'action général dans son intégralité. Il se peut cependant que la mise en œuvre pédagogique avec les enfants et les parents ait montré que certains éléments sont difficiles à concrétiser ou doivent l'être différemment de ce qui était prévu dans le premier concept d'action général. Ces nouveaux constats et réflexions peuvent être repris dans le travail de développement : par ex. pourquoi la participation ne peut-elle pas être mise en œuvre de la façon dont nous l'avions envisagé au départ ? Avons-nous de nouveaux exemples pédagogiques concrets de mise en œuvre ?

Le développement peut et doit inclure tant les points faibles (quelles mesures de mise en œuvre ont été moins fructueuses, et pourquoi ?) que les points forts (par ex. avec quelles activités réalisons-nous les objectifs souhaités et dans quelle mesure nous conformons-nous ainsi aux exigences du cadre de référence national ?). L'essentiel toutefois, c'est qu'il y ait un échange ouvert sur le concept, que les critiques soient acceptées et que le document puisse être réévalué dans le cadre d'un processus collectif.

Points de réflexion

- > Comment le concept a-t-il été reçu du grand public ? Y a-t-il eu des retours concrets de la part des parents ou des agents régionaux des SNJ, par exemple ?
- > Y a-t-il des éléments qui se sont dégagés des entrées du journal de bord et qui devraient être intégrés au nouveau concept d'action général ?
- > Quelles parties du concept d'action général sont selon nous encore adaptées et reflètent bien le travail quotidien ?
- > Quelles parties du concept sont plutôt difficiles à comprendre et devraient être réécrites ou, par exemple, illustrées avec des exemples concrets ?
- > Dans quels domaines de notre concept d'action général avons-nous déjà donné des exemples éloquentes et adéquats de notre pratique ? Quels ajouts sont nécessaires ? Quels exemples ne sont plus d'actualité ?
- > Y a-t-il des réflexions et approches pédagogiques clés qui sont essentielles à notre travail, mais ne sont que peu voire pas mentionnées dans notre concept d'action général ?
- > Comment pouvons-nous intégrer les nouveaux constats et aspects à la révision du concept ?
- > Sommes-nous satisfaits de l'aménagement des espaces et les enfants les utilisent-ils comme champs de recherche et d'expérimentation ?
- > Avons-nous emprunté de nouvelles pistes (projets / approches) de partenariats éducatifs qui n'avaient que peu voire pas été citées dans le premier concept d'action général ?
- > Sommes-nous satisfaits de nos mesures de développement de la qualité ? Sont-elles suffisantes ? Desquelles bénéficions-nous particulièrement ? Y a-t-il un potentiel d'amélioration ?
- > Y a-t-il de nouveaux axes prioritaires dans notre travail pédagogique sur lesquels nous souhaitons travailler ces prochaines années ?

8. Mise en forme du concept d'action général

L'apparence, le type de présentation ainsi que la mise à disposition du concept d'action général aux parents et à l'ensemble des personnes intéressées et partenaires éducatifs forment une carte de visite et un critère de qualité pour l'institution concernée. Il est donc important de se poser les questions suivantes :

- Sous quelle forme le concept d'action général écrit doit-il être produit et comment le mettre en page ?
- Quelles options de publication en interne et en externe offrent les plus grandes chances de succès ?

Un concept d'action général bien préparé et soigné est un témoin et un résultat visible du travail difficile et laborieux qu'a demandé son élaboration. Les classeurs offrent des solutions très pratiques, car ils permettent de compléter ou d'adapter le concept en continu.

« Il n'y a pas de contenu sans forme, ni de forme sans contenu. »³³

33/ Hollmann & Benstetter (2001, S.173).

Remarques sur la mise en page :

- Une page de couverture solide portant le nom, l'adresse, le numéro d'agrément et éventuellement le logo de l'institution et, le cas échéant, du gestionnaire
- Un sommaire reprenant les titres des chapitres et les numéros de page
- Première(s) page(s) : nom, adresse, numéro de téléphone, adresse e-mail et site internet de l'institution et éventuellement du gestionnaire, informations sur la joignabilité des interlocuteurs clés, moment de l'élaboration du concept d'action général ou de la dernière révision, etc.
- Le format choisi doit être facile à reproduire ; il est donc préférable de ne pas écrire en différentes couleurs, mais de préférer l'utilisation de tailles de police différentes ou des caractères italiques pour structurer le texte
- Choisir une police facile à lire et à copier pour le texte suivi et limiter au maximum les différents types et tailles de police
- Ne pas mettre trop de parties de texte en avant, uniquement les choses essentielles
- Utiliser au maximum trois niveaux de sous-titres
- Ne pas utiliser un interligne trop serré
- Mise en page cohérente et claire
- Numéroter les pages, par exemple avec une numérotation distincte pour chaque chapitre pour ne pas devoir renuméroter et réimprimer toutes les pages à chaque révision ou ajout
- En-têtes et pieds de page pour faciliter l'orientation, reprenant par exemple le titre du chapitre en cours
- Ajouter éventuellement quelques photos ou dessins d'enfant, soigneusement choisis et positionnés (attention aux droits d'auteur !)

L'image globale du concept d'action général écrit (sa conception extérieure, les polices de caractère choisies, la / les langue(s), les illustrations, etc.) doit concorder avec l'identité visuelle de l'institution.

Formulations et style

L'orthographe, la grammaire et la typographie doivent bien entendu être irréprochables et le texte aisément compréhensible. Il est conseillé de faire relire le concept d'action général par différents groupes de personnes (collègues, représentants du gestionnaire, parents).

Il faut aussi tenir compte des points suivants : Formulations objectives et respectueuses, descriptions positives

- Éviter les formulations « creuses » telles que : « *Nous transmettons aux enfants respect et reconnaissance.* » préférer par exemple : « *Nous nous efforçons de prononcer correctement les noms des enfants et de leurs parents.* » « *À travers de petits gestes quotidiens – par exemple un bref contact visuel, un sourire ou un compliment pour un acte a priori quotidien –, nous montrons aux enfants que nous les considérons, qu'ils sont importants* »
- Éviter autant que possible les déclarations péremptoires ou les visions d'avenir, plutôt décrire le mode de travail actuel, et ce à quoi il est fait attention au quotidien
- S'en tenir à une seule formulation (par exemple « nous », « notre crèche », « l'équipe »)
- Veiller à utiliser un langage pouvant être compris par tous les groupes de personnes concernés, expliquer le cas échéant les termes techniques, proposer le concept d'action général en plusieurs langues, surtout en allemand et en français
- Veiller à utiliser autant que possible un style et des formulations épicènes
- La compétence professionnelle et la qualité d'un travail ne se reconnaissent pas uniquement aux références à des ouvrages scientifiques récents, mais aussi à la manière dont elles sont citées dans la bibliographie (nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, année de parution, éditeur). Les mentions des sources des citations, photos, images, graphiques, etc., sont tout aussi importantes.

La présentation écrite du concept d'action général est aussi une carte de visite de l'institution !

9. Méthodes d'aide et remarques sur l'élaboration du concept d'action général

Les ouvrages suivants offrent de nombreuses suggestions éprouvées et pratiques sur le travail en équipe et l'élaboration de concepts d'action généraux :

Werkzeugkiste Interne Evaluation. Handbuch zur Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2010) : les textes théoriques sont toujours accompagnés d'exemples pratiques, de questions de réflexion et de rapports issus du quotidien pédagogique. L'ouvrage comporte aussi une présentation très proche de la pratique de nombreuses méthodes d'élaboration de thématiques pertinentes.

Die Konzeptionswerkstatt in der Kita (Jacobs, 2009) : consignes et remarques très orientées sur la pratique, faciles à appliquer et à mettre en œuvre sur l'élaboration d'un concept d'action général en équipe. Propose notamment de bons conseils pour surmonter le « syndrome de la page blanche. »

Aus bewährter Praxis die eigene Kita-Konzeption entwickeln. Eine Anleitung in 8 Schritten (Bendt & Erler, 2008) : l'ouvrage décrit huit étapes très orientées sur la pratique (matériel, planification du temps et du travail, introduction à et description de diverses méthodes, etc.) permettant de diriger et structurer le développement d'un concept d'action général.

Voici également quelques exemples de méthodes pouvant appuyer le processus d'élaboration d'un concept d'action général :

Notre institution est REMARQUABLE, unique ...

L'exercice suivant (à réaliser seul ou en groupes de deux ou trois) permet aussi de montrer que les concepts d'action généraux sont toujours aussi uniques que les institutions auxquelles ils s'appliquent :

« *Demandez-vous ce que votre institution a de REMARQUABLE, c'est-à-dire ses caractéristiques qui restent en mémoire.* », « *Qu'y a-t-il d'unique dans votre institution ? Rassemblez quelques exemples* »

Les participant-e-s peuvent réfléchir quelques instants (3-5 minutes) à la question, avant que les résultats soient présentés en groupe et synthétisés. On peut ajouter comme consigne que chaque description ne peut être citée qu'une fois, pour différencier et diversifier les qualités énoncées et éviter d'entendre indéfiniment : « *Ce que notre institution a d'unique, c'est sa bonne ambiance et la collaboration respectueuse...* ».

Carte heuristique itinérante

La « carte heuristique itinérante » peut être utilisée pour rassembler des exemples, notamment sur l'utilité d'un concept d'action général :

Des cartes heuristiques – une par groupe de trois participants environ – contenant différents axes prioritaires (par exemple celui de l'utilité d'un concept d'action général pour une institution) sont préparées et distribuées. La question peut être par exemple : « *De quelle manière l'équipe, les parents, l'organisme responsable, le public, les enfants, etc., profitent-ils d'un concept d'action général ?* » Après quelques minutes, la carte heuristique est remise au groupe suivant, qui y note à son tour ses idées et associations, et ainsi de suite jusqu'à ce que chaque groupe se soit exprimé sur chaque aspect.

Réponses éclairs : visualisation d'une atmosphère, promotion de la perception mutuelle³⁴

Il est parfois nécessaire de se faire rapidement une idée des (dés) accords, des mésententes ou des humeurs temporaires des participants et de permettre à chacun de les mesurer. L'important est d'inciter l'ensemble des participants à répondre de manière spontanée et non censurée à la question posée et d'accepter toutes les déclarations avec neutralité, sans les commenter.

Voici quelques exemples de phrases pouvant stimuler des réponses éclairs : « Pour l'instant, je me sens... », « Ce qui me fait le plus plaisir / me gêne le plus pour l'instant, c'est... »

Exprimer à voix haute ces ressentis subjectifs et souvent très émotionnels et écouter ceux des autres suffit parfois à améliorer l'ambiance. Il est tout de même généralement utile de prendre note des différentes déclarations, de les structurer et éventuellement d'y revenir de la manière la plus objective possible après une pause ou lors de la prochaine rencontre.

Échelonnement – aide aux processus de prise de décision

Le procédé d'échelonnement suivant aide à prendre des décisions rapidement, avec l'ensemble des membres de l'équipe et de manière à ce qu'elles soient visibles par tous, par exemple en fixant des priorités pour l'élaboration du concept d'action général.

Préparation :

- Feuilles avec tableau (verticalement : cases pour les thématiques, les propositions, etc., des participants et horizontalement : cases pour les notes)
- Feutres ou points collants
- Inscrire une question claire comme titre, par exemple : « Quels principes généraux sont déjà bien intégrés dans notre quotidien éducatif ? » ou « À quel champ d'action devons-nous davantage prêter attention ? »

Déroulement :

1. Premier passage – colonnes verticales : toutes les réponses suggérées sont rassemblées ou les participants inscrivent chacun-e leur proposition dans cette colonne.
2. Deuxième passage – lignes horizontales : par exemple notes de 1 à 5. Chaque participant inscrit sa note personnelle pour chaque caractéristique de la colonne verticale dans la ligne horizontale correspondante.

| Note / Thématique | 1 (pas du tout) | 2 | 3 | 4 | 5 (tout à fait) |
|-------------------------------------|-----------------|-----|-----|---|-----------------|
| Individualisation / Différenciation | | xx | | x | xx |
| Diversité | xx | | xxx | | |
| Inclusion | | xxx | x | | x |
| Multilinguisme | x | xxx | | x | |
| ... | | | | | |

La matrice complétée présente désormais un profil sur la question posée.

Portfolio de l'élaboration d'un concept d'action général

Un portfolio similaire à celui que font les enfants peut être réalisé pour accompagner et documenter le processus d'élaboration du concept d'action général sur le long terme. Cette tâche peut être effectuée toujours par les mêmes personnes, en petite équipe ou par des personnes différentes. Au terme de la phase d'élaboration, ce portfolio est publié avec le concept d'action général et/ou repris dans le concept pour documenter le processus.

Exemples / thématiques possibles : description de la situation de départ et formulation des objectifs, calendrier, procès-verbaux des réunions d'équipe, documentations des accords et tâches de travail, présentation des collaborateurs ayant pris part au processus d'élaboration, temps forts, creux, pierres d'achoppement, collecte de matériel, photos, etc.

Stimulations d'aide à la réflexion

Le guide du Land de Salzbourg intitulé « Bundesländerübergreifender Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich³⁵ » peut aider à réfléchir à son travail éducatif et stimuler la discussion, surtout sur les aspects de l'orientation pédagogique³⁶

Téléchargement :

https://www.salzburg.gv.at/bildung_/Documents/bildungs_rahmen_plan_umsetzung_22_7_2010.pdf [22.09.2016]

Le guide destiné aux directions d'institution sur la remise en question de la gestion des programmes éducatifs peut être utile pour stimuler les processus de confrontation et de réflexion au sein des équipes en place et engager un processus ouvert de développement de la qualité.³⁷

Téléchargement :

https://www.diakonie.de/media/handreichung_kitaleitung.pdf [22.09.2016]

35/ Charlotte Bühler Institut (2009).

36/ Referat Kindergärten, Horte und Tagesbetreuung des Landes Salzburg (o.J.).

37/ Nentwig - Gesemann & Nicolai (o.J.).

10. Références et sources

- Bendt, Ute & Erler, Claudia (2008). *Aus bewährter Praxis die eigene Kita-Konzeption entwickeln. Eine Anleitung in 8 Schritten*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2007). *Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation*. Berlin: Cornelsen.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- de Bono, Edward (1990). *Six Thinking Hats*. London: Penguin Books.
- Doran, George T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, Volume 70, Issue 11 (AMA FORUM), pp. 35-36.
- Erath, Peter (2002). *Von der Konzeption zum Qualitätshandbuch. Weiterentwicklung und Qualitätssicherung in der Kita*. München: Don Bosco.
- Fialka, Viva (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Fialka, Viva (2009). *Wie Sie Ihr Profil entwickeln und nach außen tragen: Leitbild- und Profilentwicklung. Kindergarten heute. Basiswissen kita management*. Freiburg: Herder.
- Hollmann, Elisabeth & Benstetter, Sybille (2001). *In sieben Schritten zur Konzeption. Wie Kindertageseinrichtungen ihr Profil entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Jacobs, Dorothee (2009). *Die Konzeptionswerkstatt in der Kita. Praxisbuch*. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- Knauf, Tassilo (2019). *Konzeption und Konzeptionsentwicklung*. URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-leitung-organisatorisches-teamarbeit/oeffentlichkeitsarbeit-konzeptionsentwicklung/1361> (24.07.2019)
- Koch, Bernhard (Hrsg.) (2014). *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik*. Wien: KiTa aktuell.
- Krenz, Armin (2004). *Die Konzeption – Grundlage und Visitenkarte einer Kindertagesstätte. Hilfen zur Erstellung und Überarbeitung von Einrichtungskonzeptionen*. Freiburg: Herder.
- Krenz, Armin (2008). *Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten – professionell, konkret, qualitätsorientiert*. SCHUBI Lernmedien.
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (1998). *Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Leu, Hans Rudolf; Flämig, Katja; Frankenstein, Yvonne; Koch, Sandra; Pack, Irene; Schneider, Kornelia; Schweiger, Martina (2015). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar Berlin.
- Margit, Franz (2016). „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt. Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. München: Don Bosco.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hrsg.) (2010). *Pädagogische Qualität von Anfang an. Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptionsentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen für 0-4-jährige Kinder* (Verfasst von Köpp-Neumann, Christina & Neumann, Sascha). Luxembourg.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Ed.) (2014). *Contributions à l'inclusion. Non-formale formation et accompagnement en petite enfance et au primaire. Band 2*. Luxembourg.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Ed.) (2015). *Contributions à l'inclusion. Non-formale formation et accompagnement en petite enfance et au primaire. Band 3*. Luxembourg.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Ed.) (2016). *Langue et langues en petite enfance. Concept de la petite enfance linguistique dans le contexte luxembourgeois*.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Ed.) (2013). *Plan d'Encadrement Périscolaire – PEP. Leitfaden und recommandations pour la mise en œuvre du PEP*. Luxembourg.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017). *Cadre de référence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (o.J.). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Handreichung für Kitaleiterinnen und Kitaleiter zur Reflexion des Umgangs mit dem Bildungsprogramm oder -plan in ihren Teams*. [online]. URL: https://www.diakonie.de/media/handreichung_kitaleitung.pdf [22.09.2016].
- Pfohl, Martina (2008). *Handbuch zur Konzeptionserstellung für Kinderbetreuungseinrichtungen des Landes Oberösterreich*. Linz: Amt der Oö. Landesregierung.
- Referat Kindergärten, Horte und Tagesbetreuung des Landes Salzburg (Hrsg.) (o.J.). *Bildungsrahmenplan Umsetzung Land Salzburg. Leitfaden Reflexionsfragen*. [online]. URL: https://www.salzburg.gv.at/bildung/Documents/bildungsrahmen_plan_umsetzung_22_7_2010.pdf [22.09.2016].
- Schlummer, Bärbel & Schlummer, Werner (2003). *Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten*. München: Ernst Reinhardt.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010). *Werkzeugkiste Interne Evaluation. Handbuch zur Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Verlag das netz.
- Service National de la Jeunesse (Ed.) (2015a). *Inclusion. Recueil des contributions de la troisième conférence nationale sur la formation non formelle en enfance et jeunesse*. Luxembourg.
- Service National de la Jeunesse (Ed.) (2015b). *Un accueil pour tous ! Mettre en œuvre une approche inclusive dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants*.
- Service National de la Jeunesse (Ed.) (2015c). *Participation, dès le plus jeune âge*. Luxembourg.
- Service National de la Jeunesse (Ed.) (2016a). *La posture pédagogique. Recueil des contributions de la quatrième conférence nationale sur la formation non formelle en enfance et jeunesse*. Luxembourg.
- Service National de la Jeunesse (Ed.) (2016b). *La familiarisation des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil pour enfants*. Luxembourg.
- Service National de la Jeunesse (2017). *L'image de l'enfant*. Luxembourg.
- Service National de la Jeunesse (2019a). *Le rôle du pédagogue dans l'éducation non formelle*.
- Service National de la Jeunesse (2019b). *Assurance Qualité auprès des services de l'éducation non formelle, Bilan 2018*. URL: https://www.enfancejeunesse.lu/fr/bilan_dispositif-qualite-2018-3 (24.07.2019).

Strätz, Rainer, Hermens, Claudia, Fuchs, Ragnhild, Kleinen, Karin, Nordt, Gabriele & Wiedemann, Petra (2008). Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagsgrundschulen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Cornelsen.

Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Nicolai, Katharina, Schwarz Stefanie & Zenker, Luise (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Paritätischer Gesamtverband. [online]. URL: <https://www.gew.de/tarif/tvoed/sue/hintergrund/studien-schluessel-guter-bildung-anforderungen-und-rahmenbedingungen-der-bildungsarbeit-in-tageseinrichtungen-fuer-kinder/> [22.09.2016].

Wagner, Yvonne (2014). Kita-Konzeptionen schreiben leicht gemacht. Formulierungshilfen, Gestaltungsvorschläge, Ideen zum Weiterentwickeln. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Weber, Kurt & Herrmann Mathias (2005a). Erfolgreiche Methoden für die Team- und Elternarbeit. Kindergarten heute. Basiswissen Kita. Freiburg: Herder.

Weber, Kurt & Herrmann Mathias (2005b). Konzepte entwickeln – Bildung planen. Kindergarten heute. Basiswissen Kita. Freiburg: Herder.

11. Annexe

11.1. Lignes directrices pour l'élaboration des concepts d'action généraux

Services d'éducation et d'accueil pour enfants / Mini-crèches

Conformément à l'article 32, alinéa (3)¹ le concept d'action général sera rendu public par un portail édité par le ministre. La partie A sera reprise sur le portail.

1/ « Le concept d'action général du service d'éducation et d'accueil pour enfants et le projet d'établissement de l'assistant parental sont rendus publics par le portail édité par le ministre ... ».

A. INFORMATIONS PUBLIÉES

Page de couverture

- Numéro d'agrément
- Nom SEA
- Adresse SEA
- Site Internet (si existant)

1. Informations générales

- Tranche d'âge des enfants accueillis : ___ à ___ ans
- Capacité d'accueil du service selon agrément :
- SEA participe au CSA :
 - oui
 - non
- Participe au programme d'éducation plurilingue :
 - oui
 - non
- Nom et diplôme du chargé de direction
- Nombre du personnel éducatif (ETP, hors chargé de direction)

2. Organisation

- Horaires d'ouverture
- Offre modifiée pendant les vacances scolaires
 - non
 - oui, si oui, quelles modifications (horaires, activités spéciales, ...)
(max. 150 mots)
- Description de l'infrastructure :
 - nombre de salles
 - salles spéciales
 - espaces extérieurs
- Travail avec des espaces à thèmes (« Funktionsräim »)
 - non
 - oui, si oui, préciser quels types de salles fonctionnelles
(max. 200 mots)
- Répartition des enfants en groupes fixes selon les différentes tranches d'âge :
 - non
 - oui, si oui, indiquer la taille des groupes
- Organisation de la journée
- Informations sur les repas :
 - repas préparés par SEA lui-même
 - repas livrés

- Remarques supplémentaires sur les repas :
 - non
 - oui, lesquelles ? (p. ex. produits régionaux, produits fairtrade, ...)
- Règlements d'ordre interne (à annexer/seulement règlements qui sont importants pour l'information des parents, pas règlements internes concernant le personnel)

3. Aspects pédagogiques

- Le gestionnaire suit une orientation pédagogique particulière :
 - non
 - oui ; si oui, laquelle : ... (p.ex. Montessori, Reggio...)
- Autres remarques sur la pratique éducative :
 - non
 - oui ; si oui, préciser ... (max. 200 mots)
- Description du déroulement d'une journée-type (max. 200 mots)

B. DÉTAIL DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

4. Introduction

- Le processus d'élaboration du concept
Implication de l'équipe éducative
Si le SEA disposait déjà d'un CAG validé : points forts et points faibles de l'ancien CAG, changements par rapport à l'ancien CAG
- Suivi donné aux recommandations formulées par l'agent régional par rapport à l'ancien CAG
- Description de l'environnement/de la région
Données sociodémographiques

5. Tâches

- Description des tâches et fonctions comme institution de l'éducation non formelle
- Personnel (composition du personnel, si personnel spécialisé spécifier domaines de compétences)

6. Mise en œuvre de l'orientation pédagogique

- L'image de l'enfant & concept de l'éducation
- Compréhension des rôles des pédagogues
- Mise en œuvre des principes éducatifs généraux
- Mise en œuvre des caractéristiques de l'éducation non formelle

7. Pratique pédagogique

- Conditions-cadres des processus éducatifs
- Par exemple : matériel de jeu et d'apprentissage, locaux, organisation de la journée, structure des groupes, environnement d'apprentissage
- Mise en pratique des champs d'action (cadre de référence de l'éducation non formelle)
- Éventuellement : Description des priorités de l'institution
- Accompagnement des transitions (notamment phase de familiarisation)
- Organisation des études surveillées (si applicable)

2/ La partie « Le développement des compétences langagières » est obligatoire uniquement pour les prestataires qui offrent le programme d'éducation plurilingue.

8. Développement des compétences langagières²

- Répertoire plurilingue des familles
- Répertoire plurilingue du personnel éducatif
- Éducation plurilingue au quotidien et suivant les principes de l'éducation non formelle
- Valorisation et intégration des langues familiales
- Pratique quotidienne du luxembourgeois et du français
- Collaboration avec les parents dans le cadre de l'éducation plurilingue des enfants

2,3,4/ Les prestataires qui offrent le programme d'éducation plurilingue doivent introduire les trois champs d'action de l'éducation plurilingue dans leur concept d'action général : développement des compétences langagières ; partenariat éducatif avec les parents ; mise en réseau et collaboration avec les services sociaux, médicaux et thérapeutiques.

9. Partenariats éducatifs

- Partenariat éducatif avec les parents³
- Coopération avec les structures de l'éducation formelle
- Coopération avec des services sociaux, médicaux et thérapeutiques⁴
- Coopération avec des organismes culturels, sportifs, associatifs, ou autres

10. Développement de la qualité

- Gestion de la qualité
 - Évaluation des processus d'éducation
 - Détection et développement de la qualité pédagogique
- Formation continue/développement de l'équipe
- Réflexion et supervision
- Adaptation du concept

C. MENTIONS LÉGALES ET ANNEXES

11.2. Les trois champs d'action du programme d'éducation plurilingue

A. Le développement des compétences langagières des enfants

Le premier champ d'action de l'éducation plurilingue des jeunes enfants porte sur l'éducation linguistique dans le quotidien des structures et le développement des compétences plurilingues dès le plus jeune âge. Il couvre tant l'attitude générale des pédagogues à l'égard des enfants en tant que partenaires de communication actifs que la conception concrète des offres pédagogiques visant à accompagner et à soutenir les enfants dans la mobilisation et le développement de leurs ressources plurilingues.

« Le travail éducatif au niveau des langues repose non seulement sur la valorisation des langues parlées en famille, mais également sur l'introduction du luxembourgeois et du français. [...] De cette manière, tous les enfants profitent d'une offre linguistique diversifiée adaptée à leurs besoins individuels et prenant appui sur les ressources linguistiques existantes. » (Lignes directrices sur l'éducation linguistique dans la petite enfance, voir annexe, p. ix)

Description des conditions de départ locales

- Quelles sont les spécificités de la composition linguistique et socioculturelle de notre clientèle ? (par ex. langues particulièrement représentées, milieu social et culturel des familles, changements perçus au niveau de la population environnante)
- Comment percevons-nous les besoins et attentes des familles vis-à-vis de l'éducation linguistique de leurs enfants ? (par ex. demande concernant certaines langues ou approches)
- Quelles sont les ressources linguistiques de l'équipe ? (par ex. différentes premières langues, autres connaissances linguistiques, cours de langue, etc.)
- Qui dispose, au sein de notre équipe, du niveau linguistique C1 en luxembourgeois et du niveau C1 en français ? (Loi du 29 août 2017, Art. 25, 1g)
- Qui est notre référent(e) pédagogique ? (ibid., Art. 25, 1f)

Éducation linguistique intégrée au quotidien et suivant les principes de l'éducation non formelle

- Comment décrivons-nous le rôle des adultes et des enfants dans l'éducation linguistique ? (par ex. attitude dialogique, adultes en tant que modèles linguistiques, enfants en tant que partenaires de communication actifs et égaux, etc.)
- Dans quelle mesure l'organisation de notre journée et l'aménagement de l'espace nous permettent-ils de dialoguer avec des enfants seuls ou de petits groupes ? (par ex. coins pour jeux de rôle, endroit au calme pour regarder des livres, repas pris ensemble, etc.)
- Quel rôle les situations quotidiennes et les routines jouent-elles dans notre travail d'éducation linguistique ? (par ex. soins, repas...)
- Y a-t-il des rituels linguistiques qui reviennent régulièrement ? (par ex. chanson de bonjour pendant le cercle du matin, dicton à table avant le repas, histoire avant d'aller se coucher, etc.)
- Dans quelle mesure nos offres et méthodes liées à l'éducation plurilingue des jeunes enfants correspondent-elles aux caractéristiques et principes de l'éducation non formelle ? (par ex. intégration de la langue dans des situations significatives pour les enfants, approche ludique et adaptée à l'âge des enfants, caractère volontaire de l'utilisation de l'offre...)

Initiation au luxembourgeois et au français

- Quelle place occupent le luxembourgeois et le français au sein de la structure, quel est leur poids respectif ? (par ex. une langue véhiculaire générale et initiation complémentaire à une autre langue, approche bilingue équilibrée, etc.)
- Quels sont les objectifs pédagogiques associés à chaque langue ? (Que signifient pour nous l'initiation, l'ouverture...?)
- Quelles approches concrètes utilisons-nous pour les deux langues (luxembourgeois et français) ?
- Le cas échéant, description d'une ou de plusieurs offres pédagogiques à titre d'exemple (réalisation, objectifs, fréquence...)

Valorisation et intégration des langues familiales

- Comment les langues familiales des enfants sont-elles prises en considération et valorisées au sein de notre structure ?
- Quels objectifs pédagogiques associons-nous à l'intégration des langues familiales ? (par ex. par rapport au développement socio-émotionnel des enfants, à leur estime de soi, à l'ouverture et à la tolérance, etc.)
- Comment se conçoit le rôle de l'adulte en tant que modèle de plurilinguisme vécu au quotidien ? (par ex. dans la communication avec les parents, les enfants et d'autres acteurs)
- Dans quelle mesure l'équipement matériel de la structure reflète-t-il la diversité linguistique et culturelle du pays et des familles ? (par ex. livres, chansons, CDs, jeux, déguisements, décor, etc.)
- Le cas échéant, description d'une ou de plusieurs offres pédagogiques à titre d'exemple (réalisation, objectifs, fréquence)

B. Le partenariat avec les parents

Le champ d'action du partenariat éducatif avec les parents s'appuie avant tout sur la collaboration avec ces derniers dans le cadre de l'éducation linguistique, sur l'attitude adoptée à leur égard en leur qualité de ressources importantes pour le développement linguistique et identitaire des enfants ainsi que sur la conception d'offres concrètes qui les impliquent activement dans le quotidien pédagogique. L'obligation légale de désigner un représentant / un conseil des parents doit également être examinée ici (ce point dépasse le cadre de l'éducation linguistique, Loi du 29 août 2017, Art. 38ter, 2).

« L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil ne doit et ne peut pas se substituer à l'éducation linguistique au sein de la famille ; elle a plutôt pour vocation de compléter et d'enrichir le travail éducatif des familles par une attitude valorisante, des échanges permanents et des offres ciblées visant à impliquer les parents de manière active dans le quotidien des services d'éducation et d'accueil. »
(Lignes directrices en annexe, p. ix)

Attitude professionnelle à l'égard des parents

- Comment décrivons-nous notre attitude à l'égard des parents en leur qualité de principaux partenaires du travail d'éducation linguistique ?
- Comment tenons-nous compte des besoins, des attentes, des compétences et des ressources des parents à l'égard de l'éducation linguistique de leurs enfants ?

Échange continu

- Comment se conçoit l'échange sur les expériences et processus de développement linguistiques des enfants – qui ont lieu tant au sein de la structure que dans le cadre familial ? (par ex. entretien lors de l'entrée dans la structure, phase d'adaptation, échanges informels quotidiens, documentation pédagogique, entretiens réguliers de développement, etc.)
- Quels objectifs pédagogiques associons-nous à un tel échange et comment l'intégrons-nous à une approche basée sur les ressources (plutôt que focalisée sur les déficits) ? (par ex. pas de définition de socles de compétences ou de normes d'âge fixes, mais appui sur les ressources et points forts individuels des enfants)

Activités et offres communes qui impliquent les parents

- À travers quelles activités et offres impliquons-nous les parents et familles dans notre travail d'éducation linguistique ? (par ex. soirées à thème, fêtes, activités communes, portefeuille de langues, prêt de livres, échange de chansons, projets interculturels, etc.)
- Quels objectifs pédagogiques associons-nous à cette implication active des parents ? (par ex. reconnaissance et renforcement des compétences parentales, valorisation et visibilité de la diversité, etc.)
- Le cas échéant, description d'une ou de plusieurs offres pédagogiques à titre d'exemple (réalisation, objectifs, fréquence)

Organisation et rôle du représentant des parents / du conseil des parents

- Comment organisons-nous ou envisageons-nous d'organiser la mise en place et le déroulement de la collaboration avec le/la représentant/e ou le conseil des parents ?
- Quel rôle attribuons-nous aux représentants des parents et comment peuvent-ils nous aider tant à l'égard de l'éducation linguistique que dans l'organisation du quotidien pédagogique de manière générale ? (domaines dans lesquels les commentaires et la participation des parents sont souhaités...)

C. La mise en réseau et la collaboration avec les services scolaires, sociaux et médicaux du Grand-Duché de Luxembourg

La mise en réseau avec d'autres partenaires éducatifs tels que les professionnels de l'éducation formelle, les services d'aide et de conseil ou les institutions culturelles de l'environnement social de la structure d'accueil joue un rôle important dans le cadre d'un concept éducatif holistique. Ces coopérations peuvent servir à assurer la continuité des processus liés à l'éducation linguistique, à reconnaître un besoin éventuel de soutien complémentaire et à enrichir de façon fondamentale les expériences linguistiques et culturelles des enfants.

« La cohérence et la continuité entre les différentes étapes du parcours éducatif, de même que l'organisation des transitions entre les différents domaines de la vie des enfants revêtent dès lors une importance particulière. [...] Le contact régulier avec les offres culturelles dans le sillage des services d'éducation et d'accueil vient enrichir le travail éducatif dans le domaine des langues et permet d'élargir constamment l'horizon des enfants et les expériences qu'ils vivent. » (ibid.)

Coopération avec les structures de l'éducation formelle

- Comment la coopération avec les structures de l'éducation formelle s'organise-t-elle ? (par ex. échange régulier, accompagnement des processus de transition, activités communes, infrastructures utilisées en commun, etc.)
- Dans quelle mesure cette coopération appuie-t-elle l'éducation linguistique continue des enfants ?

Collaboration avec les services sociaux, médicaux et thérapeutiques

- Comment la collaboration avec les services sociaux, médicaux et thérapeutiques s'organise-t-elle, en particulier pour ce qui concerne l'éducation linguistique ? (par ex. contacts et interlocuteurs/interlocutrices concrets, échange d'informations, mettre en relation les familles et les services de conseil, offres de soutien spécifiques, etc.)
- Comment cette collaboration peut-elle appuyer particulièrement les processus de l'éducation linguistique des enfants ?

Contact avec des offres culturelles, sportives, associatives, etc.

- Quelles offres la structure propose-t-elle ou prévoit-elle au niveau de la mise en réseau dans son environnement social et culturel, avec quels objectifs et à quelle fréquence ? (par ex. visites de bibliothèques, théâtres, maisons de retraite, associations culturelles, concerts, pompiers, fermes, etc., mais aussi partenaires externes qui proposent des offres linguistiques, musicales, artistiques ou sportives dans la structure...)
- Dans quelle mesure ces offres contribuent-elles à enrichir les expériences linguistiques et culturelles des enfants et, ainsi, à l'éducation plurilingue des jeunes enfants ?
- Le cas échéant, description d'une ou de plusieurs offres pédagogiques à titre d'exemple (réalisation, objectifs, fréquence)

édité par



Service National
de la Jeunesse

en collaboration avec

