

PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Le rôle du pédagogue dans l'éducation non formelle

Le cadre de référence national sur l'éducation non formelle dans la pratique



Le rôle du pédagogue dans l'éducation non formelle

Le cadre de référence national sur l'éducation non formelle dans la pratique

Auteurs

Claude Bodeving, Caroline Ruppert, Claudia Schroeder, Susanne Wahl

Comité de pilotage

Service national de la jeunesse
Arcus-Agence Dageselteren
Fedas Luxembourg
Ministère de l'Éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse

Sommaire

Préface	7
Chapitre 1	
Nous sommes des professionnels	9
Pour commencer – Qu’est-ce que l’éducation non formelle ?	12
Pour approfondir – Principes et caractéristiques de l’éducation non formelle	12
1.1. Nous savons ce que nous faisons	13
1.2. Nous nous formons en continu	15
1.3. Règles de conduite	16
Questions de réflexion	17
Chapitre 2	
Se former ensemble	19
Pour commencer – Qu’entend-on par auto-apprentissage et co-construction ?	21
Pour approfondir – Comment favoriser le processus d’apprentissage ?	22
2.1. Notre conception de l’éducation	23
2.2. Organisation de l’espace et matériel	24
2.3. Champs d’action	26
2.4. Observer et accompagner	29
2.5. Documentation	35
Questions de réflexion	37
Chapitre 3	
Attitude pédagogique	39
Pour commencer – Pourquoi l’attitude pédagogique est-elle si importante ?	41
Pour approfondir – Ce que nous devons considérer.	41
3.1. Être une personne de référence	42
3.2. Être un exemple	43
3.3. Être présent	44
3.4. Permettre aux enfants de participer et de décider	45
3.5. Accompagner	47

Questions de réflexion	47
Chapitre 4	
Partenariats et réseaux	49
Pour commencer – Pourquoi les partenariats sont-ils importants ?	51
Pour approfondir – À quoi doit ressembler une collaboration de qualité ?	51
4.1. Partenariat éducatif avec les parents	52
4.2. Coopération et mise en réseau avec l’école	53
4.3. Réseau local	53
Questions de réflexion	53
Bibliographie	54

Préface

Le présent livret est le deuxième volume d'une série de publications du Service National de la Jeunesse dont l'objectif est d'expliquer la mise en œuvre du cadre de référence national sur l'éducation non formelle. Le premier volume était consacré à l'« image de l'enfant », comme le décrit le cadre de référence. Il s'agissait surtout d'éclairer ce que contient l'image actuelle de l'« enfant compétent ». Ce volume décrit en détail les éléments tels que les « besoins de l'enfant », « la langue et la communication », « participation » et un « déroulement structuré de la journée ».

Le présent volume est lui aussi basé sur cette image de l'enfant, mais il met l'activité pédagogique au premier plan. La signification de la notion d'éducation est à nouveau mise en lumière, par ex. en expliquant les termes d'« auto-apprentissage » et de « co-construction » du cadre de référence national. Mais c'est l'adulte qui est cette fois au centre de la réflexion. Quel est l'impact de cette conception de l'éducation sur le rôle du pédagogue ? À quoi faut-il veiller lorsque nous considérons l'éducation comme quelque chose que l'enfant contrôle lui-même et qui ne peut avoir lieu que dans l'échange avec d'autres personnes ? Comment le pédagogue peut-il favoriser l'apprentissage ?

Selon un proverbe africain, « l'herbe ne pousse pas plus vite quand on tire dessus » ! De nos jours, les éducateurs sont considérés comme des « accompagnateurs éducatifs » : leur mission principale n'est plus de diriger des groupes ou les projets proposés, mais d'« observer et d'accompagner activement » (cf. chapitre 2 « Se former ensemble »). Comme toujours, l'adulte est une personne de référence importante qui accompagne et prend en charge l'enfant avec attention, mais il joue aussi un rôle de modèle et soutient activement les enfants (cf. chapitre 3 « attitude pédagogique »).

Dans le présent livret, le personnel éducatif, les éducateurs, les pédagogues sociaux et les assistants parentaux sont tous désignés sous le terme « pédagogues », afin d'améliorer la lisibilité, mais aussi de montrer clairement que nous faisons tous partie d'un domaine professionnel où les activités sont planifiées d'un point de vue pédagogique tout en respectant un cadre de référence national. Ce professionnalisme implique également la volonté de se former en continu, de se remettre en cause et de trouver, avec les parents et les autres partenaires, des voies de collaboration et d'échange (cf. chapitre 1 « Nous sommes des professionnels » et chapitre 4 « Partenariats et réseaux »).

L'éducation est un parcours, pas un résultat. Cela requiert de la part des pédagogues une attitude qui valorise les enfants, respecte et soutient leurs besoins. Les explications du présent livret tentent d'illustrer de manière approfondie les missions du pédagogue à l'aide d'exemples concrets.

Sous la direction du Service National de la Jeunesse, cette publication a été coordonnée par un groupe de travail composé de représentants d'Arcus-Agence Dageseltern, de la Fedas Luxembourg et du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Claude Bodeving
Service national de la jeunesse

Chapitre 1

Nous sommes des professionnels

1. Nous sommes des professionnels

Nous travaillons avec les enfants, c'est notre métier. Que nous soyons éducateurs, pédagogues sociaux, pédagogues ou assistants parentaux, nous n'accompagnons pas les enfants à titre privé, mais professionnel.

Nos droits et nos devoirs ainsi que notre relation à l'enfant sont différents de ceux qui prévalent en famille. Nous jouons un autre rôle. C'est ce rôle que nous allons détailler dans ce chapitre.



Le cadre dans lequel nous travaillons avec les enfants nous distingue des personnes qui surveillent les enfants, tels que les baby-sitters ou les animateurs des organisateurs de voyage. Ce cadre garantit la qualité de notre travail. Il s'agit du cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes (également appelé cadre de référence). Depuis avril 2016, il fait partie de la loi jeunesse (loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse).

Les théories précédentes considéraient que nous pouvions décider ce que les enfants apprennent et comment. Nous fixions des objectifs à atteindre. Aujourd'hui, on considère que les adultes ne peuvent que fixer un cadre précisant ce que les enfants vont étudier et comment. Nous les accompagnons dans leurs processus éducatifs.

Un enfant apprend de sa propre initiative, dès le début et avec tous ses sens. Il apprend dans le cadre d'une interaction sociale, avec nous et avec d'autres enfants.

Lorsque nous considérons l'apprentissage comme quelque chose que l'enfant contrôle lui-même, cela modifie notre rôle de pédagogue.

Pour commencer – Qu'est-ce que l'éducation non formelle ?

Les services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA) et les assistants parentaux pratiquent une forme d'éducation désignée par l'expression « éducation non formelle ». L'éducation dite formelle a lieu dans les écoles. On y apprend avec un objectif préalablement déterminé, le résultat est évalué et on y acquiert un diplôme, une qualification. Dans le cas de l'éducation non formelle, dans les SEA ou chez les assistants parentaux, il n'y a pas d'évaluation de ce qui est appris et il n'y a pas de diplôme reconnu. L'important est plutôt la manière dont on apprend. Les enfants acquièrent des connaissances en suivant leurs propres centres d'intérêt, mais leurs objectifs et leurs besoins peuvent évoluer.

Pour approfondir – Principes et caractéristiques de l'éducation non formelle

L'éducation non formelle est aussi planifiée et méthodiquement réfléchie que l'éducation formelle. En tant que personnel pédagogique, nous jouons donc un rôle précis, nous n'agissons pas comme bon nous semble.

Nous suivons des principes. Ce que nous faisons répond à des caractéristiques propres à l'éducation non formelle, inscrites dans le cadre de référence.



1.1. Nous savons ce que nous faisons

L'éducation non formelle se définit par les **caractéristiques** suivantes :

Volontariat :

Les enfants décident eux-mêmes à quelles activités ils participent.

Ouverture :

Nous sommes ouverts aux autres et à leurs besoins. Nous nous ouvrons à la commune, aux institutions et aux associations locales.

Participation :

Chaque enfant apporte sa contribution. Nous faisons en sorte que les enfants puissent participer, prendre part aux décisions et, petit à petit, assumer des responsabilités.

Orientation vers la personne :

Nous regardons ce qui est important au quotidien, dans l'univers des enfants, pour leurs capacités et leurs besoins.

Apprentissage par l'exploration :

Nous laissons les enfants faire par eux-mêmes. C'est quand ils peuvent suivre leurs propres centres d'intérêt qu'ils apprennent le mieux. Laisser les enfants découvrir par eux-mêmes les aide à prendre confiance en eux et leur permet de développer de nouvelles compétences.

Orientation vers le processus :

Le parcours est la finalité. Nous ne subissons ni contrainte de temps, ni contrainte de résultat. L'important, ce sont les actions, pas le produit.

Apprentissage en partenariat :

Nous demandons « ah, c'est comme ça que tu fais ? » plutôt que de faire la leçon en disant « regarde, c'est comme ça qu'il faut faire ». Nous avons un rôle actif « d'autres parmi égaux ».

Relation et dialogue :

C'est l'essentiel de notre travail. Nous sommes les personnes de référence et les interlocuteurs des enfants. Il est important d'instaurer un climat de confiance et d'estime mutuelle.

Autonomie et efficacité personnelle :

Les enfants peuvent devenir autonomes, sûrs d'eux-mêmes et avoir confiance en eux si nous les laissons faire leurs propres expériences. À chaque âge, en fonction de leurs capacités.

Outre ces caractéristiques de l'éducation non formelle, il existe des **principes fondamentaux** qui doivent guider l'action du personnel pédagogique afin que tous les enfants, aussi différents soient-ils, puissent s'épanouir :

Individualisation et différenciation :

Chaque enfant est différent. Nous tenons compte de la singularité des enfants. Ils peuvent jouer et apprendre à leur rythme, selon leurs centres d'intérêt et leurs capacités.

Diversité :

Il existe de multiples ethnies, langues, projets de vie et aptitudes, que l'on retrouve dans notre SEA ou chez les assistants parentaux. Nous respectons le fait que tous les êtres humains sont différents.

Inclusion :

Tous les enfants sont bien comme ils sont. Chaque enfant fait partie du groupe. Tous les enfants sont différents et nous respectons leurs points communs et leurs liens.

Plurilinguisme :

Nous respectons les langues d'origine des enfants. Nous vivons le plurilinguisme et permettons aux enfants d'avoir un contact spontané avec les différentes langues familiales et nationales.

Nous poursuivons des objectifs :

Notre objectif est que les enfants puissent apprendre par eux-mêmes, de leur propre initiative et en y prenant plaisir. À cet effet, nous créons un environnement adapté. Nous concevons les espaces et les journées de manière à pouvoir appliquer les caractéristiques et les principes du cadre de référence à notre vie professionnelle quotidienne.

Afin de consigner par écrit notre travail, qu'il soit visible et vérifiable, nous rédigeons des concepts (CAG ou projet d'établissement) et tenons des journaux de bord respectivement des rapports d'activité.

Nous pouvons ainsi présenter notre travail aux parents, aux représentants de la commune et au ministère responsable. Les objectifs sont aussi plus clairs pour nous et nous pouvons vérifier si et comment nous accompagnons les enfants dans cet apprentissage spontané.



1.2. Nous nous formons en continu

La société évolue, les connaissances s'élargissent. Dans notre travail quotidien, nous sommes régulièrement confrontés à de nouvelles questions et thématiques. C'est la raison pour laquelle nous nous formons régulièrement. En matière de pédagogie, il est essentiel de remettre sans cesse en question ses propres actes et son attitude et de mettre à jour ses connaissances.



Nous menons une réflexion sur notre travail et nous échangeons. Cela fait partie de notre rôle de travailleur pédagogique. Les enfants sont notre reflet. Nous relevons ce défi. Nous discutons en équipe des situations difficiles ou éprouvantes pour trouver une bonne solution pour les enfants et pour nous-mêmes.

Lorsque nous travaillons en équipe, nous apprécions le fait de réunir des expériences et des caractères différents. Les équipes doivent parler régulièrement des thématiques professionnelles et guider les enfants de manière fiable. En cas de conflits, nous les réglons en l'absence des enfants.

En tant qu'assistants parentaux, nous cherchons les moyens d'échanger et de parler de notre expérience et de nos difficultés.

Exemples de la pratique :

Échange au cours duquel apparaissent les différents points de vue des membres de l'équipe

Exemple 1 :

Réunis en supervision, les assistants parentaux se demandent si les jouets doivent être mis à disposition de tous les enfants ou si leurs propres enfants ont le droit d'avoir les leurs. Certaines sont pour que tous les jouets soient partagés et à tout moment. Une autre pense que son enfant a le droit d'avoir ses propres jouets, mais qu'il ne peut les utiliser que lorsque les autres enfants sont partis. C'est la raison pour laquelle les enfants accueillis ne doivent pas non plus apporter leurs propres jouets. Une autre assistante parentale laisse son enfant décider quand et s'il veut partager ses jeux avec les autres enfants. Il est important d'en parler avec les autres enfants pendant un moment de calme et de les impliquer dans la décision, dans la mesure du possible. En discuter en groupe de supervision aide à définir sa propre position de manière mûrement réfléchie.

Exemple 2 :

Lilli (5 ans) tape sur la tête de Tom (6 ans) avec un ours en peluche parce qu'il l'a dérangée dans ses jeux. Le garçon saigne du nez. En supervision, on se demande quelle est la meilleure manière de régler le conflit. Une assistante parentale pense qu'il est indispensable de d'abord s'occuper de Tom, premièrement parce qu'il faut le soigner et deuxièmement pour ne pas accorder tout de suite son attention à l'enfant « coupable ». Dans le cas contraire, elle craint de renforcer le comportement de Lilli, car celle-ci recevrait trop d'attention. Une autre assistante parentale pense toutefois qu'il faut d'abord parler rapidement avec Lilli, qui pourrait être effrayée de voir Tom saigner. Elle pense qu'il est important de vérifier que Lilli se sent bien. Elle estime également

que Lilli ne voulait pas blesser Tom volontairement et qu'il ne faut pas la qualifier de « coupable ». Lilli se trouve dans une phase de développement où elle n'a pas encore appris à gérer sa frustration. Il est important de lui apprendre à se protéger sans frapper si elle trouve les autres enfants envahissants. Il est également important de ne pas renforcer Tom dans son rôle de victime. Il faut encourager Tom à trouver des camarades qui ont envie de jouer avec lui et à respecter les enfants qui veulent rester en retrait. L'analyse de la situation au sein d'un groupe de réflexion permet de percevoir la situation de différentes manières. Les assistants parentaux peuvent ainsi adapter leur approche.

1.3. Règles de conduite

Les missions et le rôle du personnel pédagogique induisent certaines attentes relatives à leur comportement professionnel.

Par exemple, l'activité professionnelle doit être séparée des activités privées. Lorsque nous travaillons avec des enfants, nous sommes des pédagogues, même si, à titre privé, nous sommes peut-être leurs voisins ou aussi des parents. Nous préservons les limites entre nous et les autres. Nous avons conscience de nos sentiments et y réfléchissons.

Nous interrogeons nos propres expériences d'enfant, nos valeurs de parents et ne les transposons pas simplement dans notre vie professionnelle. Comme on a tendance à reproduire inconsciemment certaines attitudes ou actions de ses propres parents, il est important d'interroger son éducation et de réfléchir à ses actions : pourquoi est-ce que je réagis comme ça et pas autrement ?

Dans le cadre de notre activité professionnelle, les principes et les caractéristiques du cadre de référence s'appliquent.

Exemples de pratique

« Reproduction du mode d'éducation des parents »

Exemple 1 :

Lila (10 ans) demande à son assistante parentale si elle peut porter sa casquette pour aller à l'école. Celle-ci trouve que ce n'est pas convenable pour une fille et lui rétorque qu'elle ferait mieux de mettre son bob. Lila est surprise, car Paul a le droit de mettre sa casquette : elle demande quelle est la différence. L'assistante parentale prend alors conscience à quel point elle est marquée par sa propre enfance, pendant laquelle elle devait toujours porter des vêtements féminins. Elle a elle-même souffert de ne pas pouvoir s'habiller comme son frère. Elle autorise finalement Lila à mettre sa casquette.

Exemple 2 :

Lukas s'adresse à l'assistante parentale (AP) : « Alex ne veut pas partager les Lego avec moi. »

L'AP : « Alex, partage les Lego avec Lukas, s'il te plaît. »

Alex : « Mais je préférerais jouer tout seul aujourd'hui. »

L'AP : « Non, maintenant tu vas partager les Lego avec Lukas. »

Il est important pour l'assistante parentale que les enfants partagent les jouets et ne se comportent pas de manière égoïste. C'est ainsi que l'ont élevée ses parents et elle est d'accord avec ce principe. Malheureusement, elle ignore le besoin d'Alex de jouer seul, alors qu'il veut simplement se retirer du groupe. Pour lui, le plus important n'est pas de partager, mais son besoin de rester en retrait. Il est important d'interroger ces situations en adoptant différents points de vue.



Questions de réflexion



- En tant que pédagogue, quels objectifs me suis-je fixés ? Lesquels me concernent, lesquels concernent les enfants ?
- Quelles habitudes/règles ai-je tirées de l'éducation que j'ai reçue de mes parents ? Sont-elles encore valables aujourd'hui ?
- Ai-je connaissance de mes limites ?
- Dans quelles situations ai-je le sentiment d'être dépassé(e) ? À quoi cela peut-il tenir ?
- De quelles formations ai-je besoin pour améliorer mes points faibles ?
- Quand est-ce que je laisse les enfants participer aux décisions du quotidien ?
- Les enfants peuvent-ils choisir eux-mêmes ce qu'ils vont faire ?
- Est-ce que je fais une différence entre les garçons et les filles au quotidien pédagogique ?
- En quoi un concept écrit (CAG ou projet d'établissement) peut-il m'aider dans mon activité professionnelle ? Pour moi, quelle est l'importance de l'élaboration du concept ?

Chapitre 2

Se former ensemble

2. Se former ensemble



Pour commencer – Qu'entend-on par auto-apprentissage et co-construction ?

Dès la naissance, l'enfant dispose de toutes les capacités nécessaires pour découvrir le monde : tous les enfants sont curieux, avides de découvertes et d'aventures ! Les enfants sont les acteurs de leur développement. C'est ce que le cadre de référence désigne par le terme « auto-apprentissage » (voir également le cahier parents « Les enfants découvrent le monde »).

L'éducation est le fruit
de la collaboration et du dialogue.

Les enfants acquièrent leurs connaissances avec les adultes et les autres enfants. Ils cherchent et découvrent en compagnie des pédagogues et des autres enfants. Ils assimilent leurs expériences, partagent les connaissances acquises et en acquièrent d'autres grâce aux réactions qu'ils suscitent. Cette conception de l'éducation est appelée co-construction : le savoir est créé ensemble. On comprend le monde en s'y confrontant et en échangeant avec d'autres.

Grâce à cet échange, l'enfant apprend :

- qu'un problème peut être réglé de nombreuses manières,
- que nous sommes tous différents, que chacun a son propre point de vue,
- qu'il est plus passionnant et intéressant de chercher et de découvrir ensemble.

Lors de ce processus d'apprentissage, de co-construction, l'enfant apporte son tempérament, ses centres d'intérêt, sa motivation et ses besoins. Selon son état d'esprit du moment, l'agencement des espaces, le matériel à disposition, l'enfant explore et découvre le monde et cherche des réponses aux questions qui se posent à lui.

Pour approfondir – Comment favoriser le processus d'apprentissage ?

Notre mission consiste à offrir de la sécurité, à montrer notre intérêt et à observer. Nous donnons des informations, stimulons l'enfant et lui faisons confiance pour faire ses propres découvertes. Nous organisons les espaces pour qu'ils soient stimulants, bien pensés et qu'ils éveillent les sens.

Nous permettons aux enfants de devenir eux-mêmes actifs et de participer à la vie quotidienne.

Ils doivent pouvoir faire l'expérience qu'ils peuvent influencer ce qui se passe. Ainsi, les enfants apprennent petit à petit à être responsables de leurs actes.

On apprend toujours lorsqu'on s'intéresse à soi et à son environnement. Il est donc important que nous réfléchissions à ce que les enfants peuvent apprendre de nous et avec nous. Notre comportement, les conditions d'accueil du SEA ou chez les assistants parentaux ont un impact sur ce que les enfants apprennent.

« Les enfants et les jeunes sont des individus compétents qui ont chacun un parcours (éducatif) unique. Dès leur plus jeune âge, ils apprennent avec chacun de leurs sens. Leur développement est mu par leur curiosité, leur créativité, leur plaisir de jouer et d'apprendre ainsi que par leur quête d'un sens et d'une signification dans le monde. Leur envie d'exploration est révélatrice de leur soif de découvertes et de leur besoin de relever de nouveaux défis. [...] Ils génèrent un savoir et façonnent leur identité par leurs interactions et leur participation à différents contextes qui ont une importance pour eux sur le plan culturel. » (cadre de référence national, p. 17)



2.1. Notre conception de l'éducation

L'éducation n'est jamais terminée, l'éducation est un parcours et non un résultat, c'est un processus permanent. L'éducation n'a pas lieu uniquement à l'école. L'individu apprend lorsqu'il s'intéresse activement à lui-même et à son environnement. L'autodétermination, la participation et la prise de responsabilité sont des éléments essentiels de tout apprentissage.

L'apprentissage est un processus progressif, en interaction et dans l'échange avec les autres. On peut apprendre de diverses manières : expérimenter, questionner, rechercher, jouer, essayer, répéter, réfléchir, tester les limites.

Chez les enfants, le jeu est la forme fondamentale de l'apprentissage. Chez eux, jouer et apprendre sont des processus indissociables. Dans les SEA et chez les assistants parentaux, le jeu libre a donc une importance centrale.





2.2. Organisation de l'espace et matériel

Les enfants apprennent lorsqu'ils ont à leur disposition des objets et des sujets qui les intéressent. Une de nos principales missions consiste donc à organiser des espaces, intérieur et extérieur, dans lesquels les enfants peuvent découvrir le monde et agir sur celui-ci. La pédagogie Reggio a créé la notion d'« espace en tant que troisième éducateur ».

L'organisation de l'espace a une fonction importante dans l'éducation non formelle. Afin que les espaces deviennent propices à l'apprentissage des enfants, on peut s'inspirer des principes suivants pour les organiser :

Attribution claire des zones et du matériel

Un enfant doit pouvoir reconnaître facilement à quoi et comment il peut jouer dans la pièce. La pièce doit inviter les enfants à devenir actifs. Le matériel doit être adapté à l'âge des enfants et librement accessible. Chaque enfant doit pouvoir trouver « son truc » et faire ce qui lui plaît.



Ici, je peux bouger. Je peux faire du quatre pattes, courir, sauter, me tenir en équilibre, rouler, bondir, me balancer, grimper, glisser.



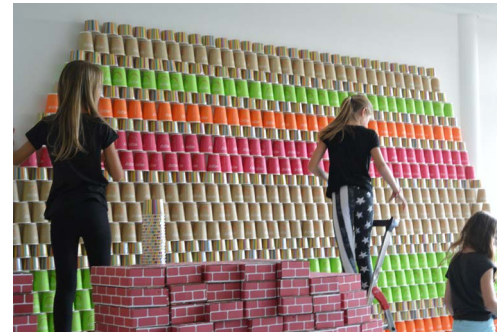
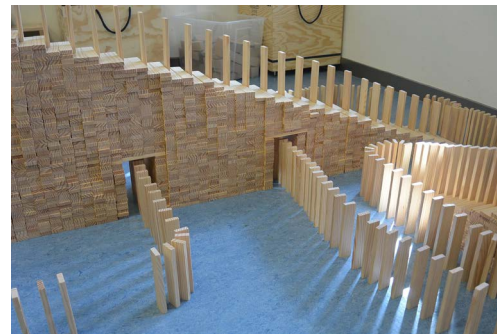
Ici, je peux faire de la peinture et du bricolage. Je peux dessiner avec des crayons de couleur, à papier, de cire, de la peinture à doigts, des craies, de la peinture. Sur différents papiers, au mur ou sur le sol. Je peux assembler les objets que je trouve avec différents types de colle. Je peux enfiler des perles sur un fil. Je peux couper avec des ciseaux. Je peux plier, froisser, déchirer du papier.



Matériel polyvalent

Les enfants aiment jouer avec du matériel que l'on peut utiliser de différentes manières, qui est multifonction. L'important est de mettre à disposition le même matériau en grande quantité. Cela donne beaucoup de marge de manœuvre, favorise l'imagination et empêche les conflits dans les grands groupes d'enfants. Les petits enfants aiment jouer avec des objets qu'on peut empiler, transporter, trier, verser et remplir. Avec des choses qu'on peut classer et compter. Le principe : un seau, du sable et une pelle. Petits, gros, simples, difficiles, durs, mous et dans différentes couleurs : si ces matériaux sont disponibles, nous pouvons observer les enfants absorbés par leurs activités pendant un long moment.

Les puzzles sont très intéressants, mais ne peuvent servir qu'à faire des puzzles. Le fait que les enfants jouent avec des jouets d'une manière différente de ce que nous avons prévu est souvent source de stress. Lorsqu'ils disposent de matériel polyvalent, nous pouvons éviter ce stress.



2.3. Champs d'action

Toute structure doit pouvoir proposer une large palette de domaines, car chaque enfant a des besoins, des inclinaisons et des capacités variés.

Le cadre de référence prévoit six « champs d'action », des domaines dans lesquels l'enfant acquiert de l'expérience et peut élargir ses connaissances dans les SEA et chez les assistants parentaux :

- créativité, art et esthétique
- mouvement, conscience corporelle et santé
- sciences et technique
- langue, communication et médias
- émotions et relations sociales
- valeurs, participation et démocratie



Les enfants doivent avoir la possibilité de faire de nombreuses expériences dans tous ces champs d'action. Une pièce regroupe en général plusieurs champs d'action, qui se chevauchent au quotidien.

Étude de cas

Une activité « simple », comme prendre les repas (buffet), permet d'aborder plusieurs champs d'action (CA) (cf. Manuel d'élaboration des concepts d'action généraux pour les services d'éducation et d'accueil pour enfants, SNJ 2017 p. 21).



CA valeurs, participation, démocratie : participation au choix du repas, découverte de différents plats

CA langue, communication et médias : conversation de table et apprentissage du vocabulaire

CA émotions et relations sociales : découvrir différentes préférences, se détendre ensemble, moment convivial

Les repas en groupe

CA créativité, art et esthétique : préparations différentes, présentation des repas, organisation de la pièce ou de la table

CA sciences et technique : origine des aliments, tester différents modes de préparation

CA mouvement, conscience corporelle et santé : pouvoir différencier les aliments sains des aliments malsains, faire l'expérience du bien-être



Exemples de la pratique

Exemple 1 : « Faires des maths avec des châtaignes ? » (d'après U. Schwaiger 2017)

Dans le cadre de ce projet, les enfants ont étudié les châtaignes et découvert ainsi les mathématiques. Ils ont eu de nombreuses possibilités de les comparer et de les trier. « Des questions ludiques ont permis de plonger les enfants dans le langage mathématique et son vocabulaire : quelle est la châtaigne la plus grosse de la série, quelle est la suivante ? Qui a ramassé la plus petite châtaigne ? » (=capacités prénumériques)

Les enfants se sont exercés à compter les colliers de châtaignes qu'ils avaient enfilés (capacités numériques) : « mon collier a 8 châtaignes, il fait 2 châtaignes de plus que le tien, parce que tu n'en as enfilé que 6. »

« Lorsque les enfants transportent des châtaignes avec des cuillères ou des louches, sur la tête, entre les jambes ou sous le menton à travers un parcours d'adresse, ils font aussi de la géométrie ».

Exemple 2 : Mouvement et champ d'action « sciences et technique »

Lors des jeux de mouvement, les enfants font l'expérience de l'espace. Ils font des expériences sur les volumes en essayant de saisir un cerceau à deux mains. Les medicine balls permettent de sentir et d'évaluer le poids. Jouer ensemble avec un parachute permet de découvrir l'effet de l'élan.



2.4. Observer et accompagner

Quelle est notre mission, dans un espace bien équipé et bien conçu, où les enfants peuvent spontanément devenir actifs ? Si nous partons du principe de l'auto-apprentissage et que l'enfant est compétent, le personnel pédagogique est-il superflu ? Comment trouver un rôle actif si je ne décide plus des activités ?

La co-construction décrite ci-dessus ne signifie pas que seul l'enfant est actif, tandis que le personnel pédagogique reste dans une posture passive, mais notre rôle, nos missions et notre perception de nous-mêmes évoluent. Si la direction des groupes et les activités pédagogiques que nous avons conçues étaient jusqu'alors ce qu'il y avait de plus important, nous proposons désormais des opportunités et créons des possibilités d'apprentissage.

Nous sommes des accompagnateurs de l'éducation. C'est un rôle très actif. Les missions d'un accompagnateur de l'éducation consistent à observer ce que font les enfants, avec quoi ils s'occupent, ce qui les intéresse et comment ils réagissent. Cela demande beaucoup d'attention et de flexibilité, d'être présents avec tous nos sens, nos connaissances, nos sentiments et nos actions. Le rôle d'un travailleur pédagogique qui se considère comme co-construteur devient plus complexe et plus exigeant.

« Les pédagogues occupent une position centrale au niveau de l'accompagnement du parcours éducatif des enfants et des jeunes. Leur rôle est étroitement lié à l'image de l'enfant ou du jeune ainsi qu'à la notion d'éducation dans des schémas non formels. Ce sont dans une large mesure les compétences personnelles et professionnelles des pédagogues qui détermineront si et dans quelle mesure les potentiels de chaque enfant ou jeune pourront s'épanouir au sein des institutions de l'éducation non formelle. » (cadre de référence national, p. 18)

Nous observons très attentivement les enfants lors de leurs jeux. Nous percevons comment et avec quoi ils s'occupent. Nous sommes là, nous sommes disponibles, nous les écoutons et nous pouvons éventuellement demander ce qu'ils découvrent ou ce qu'ils ont l'intention de faire. Nous consignons ce que nous percevons pour pouvoir y réfléchir.



Exemple de la pratique (d'après G. Damm, 2015)

Un(e) éducateur/trice observe comment Moritz, à table, jette vigoureusement au sol un cube avec lequel il vient de jouer. « L'éducateur peut comprendre ce geste de différentes manières. Les possibilités d'interprétation sont multiples : envie d'explorer et curiosité (je veux savoir ce qui se passe quand je jette des choses à terre), frustration (je suis en colère, car j'ai atteint mes limites de bâtisseur), moyen attirer l'attention (je veux que tu me voies et entres en contact avec moi), fatigue (je suis tellement fatigué que je ne peux plus tenir le cube), agression (je veux casser le cube parce que je suis stressé), enthousiasme (je suis content parce que j'ai surmonté une difficulté). Suivant l'interprétation qu'en fait l'éducateur, il agira de manière plus ou moins appropriée. » (G.Damm 2015, p.7)

Une pièce ne reste pas toujours identique. Les jeux des enfants la modifient. Il est possible que les enfants nous demandent des choses grâce auxquelles ils pourraient développer leur jeu. Nous pouvons aussi faire des propositions de notre propre initiative. Nos propositions et nos activités doivent s'inspirer de nos observations. Une activité doit tenir compte de ce que ressentent les enfants, de ce qui les intéresse, de ce qu'ils essaient, demandent ou veulent.

Ces interactions entre les adultes et les enfants donnent naissance à des projets.

« Les idées, questions et hypothèses des enfants constituent le point de départ de discussions, de processus de jeu et d'apprentissage, mais aussi d'offres éducatives et de projets. À cet égard, les pédagogues font confiance aux compétences de l'enfant et lui offrent des espaces libres adaptés à son développement pour qu'il puisse se livrer à ses propres activités, prendre ses propres responsabilités et engager des processus de participation. Parmi les compétences professionnelles essentielles des pédagogues figure la nécessité d'adopter la perspective des enfants et de les aider à développer leurs propres idées en adoptant une posture de questionnement. Les compétences de direction contribuent à structurer les processus de groupe – avec la participation maximale des enfants – de manière appropriée et orientée vers l'apprentissage. » (cadre de référence national, p. 57)

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples illustrant la manière dont les pédagogues peuvent être des accompagnateurs actifs de l'éducation :

1. Nous laissons les enfants jouer et découvrir, nous ne fixons pas d'objectif à atteindre. Nous écoutons et respectons les idées et les propositions des enfants et les reprenons.



Exemple de la pratique

Le mardi après-midi, une éducatrice propose de fabriquer des papillons. La plupart des enfants de l'espace créatif veulent participer. Par hasard, un garçon découvre en bricolant que l'on peut aussi coller les rouleaux de carton les uns aux autres. Certains enfants continuent à fabriquer des papillons avec l'éducatrice, pendant que le garçon et une petite fille essaient de fabriquer un long tube à travers lequel on peut parler et regarder.

2. Nous essayons de reconnaître les besoins des enfants et d'y répondre. Cela ne signifie pas que nous satisfaisons tous leurs souhaits. Un souhait n'est pas la même chose qu'un besoin. Nous essayons de comprendre le besoin qui se cache derrière le souhait et y répondons.

Exemple de la pratique

Les enfants courent dans le couloir, ce qui est interdit dans cette structure pour des raisons de sécurité. Nous reconnaissons le besoin de mouvement. Nous offrons aux enfants la possibilité de bouger.

Exemple de la pratique

Avant le repas, les enfants jouent avec le jet d'eau en se lavant les mains. Ils mouillent leurs vêtements et le sol. Nous reconnaissons le besoin des enfants de faire des expériences avec l'eau. Nous offrons aux enfants la possibilité de répondre à ce besoin, peut-être à un autre moment. Nous pouvons éventuellement utiliser les sanitaires différemment à ce moment-là. Lorsque les enfants savent qu'ils peuvent jouer avec l'eau, la situation lors du lavage des mains devient plus détendue.



3. Nous répondons aux besoins au quotidien. Nous profitons d'un moment ou d'une situation où un enfant découvre ou s'intéresse à quelque chose.

Étude de cas

Récemment, Luisa a eu une petite sœur. Ils sont maintenant trois enfants à la maison. Dans la salle des jeux de rôle, Luisa joue avec un poupon. L'éducatrice lui demande comment s'appelle le bébé pour voir si Luisa a envie d'échanger et de laisser d'autres personnes participer.



4. Nous laissons aux enfants du temps et de l'espace, dans un cadre fixé par les adultes.

Exemple de la pratique

Tom a presque deux ans. Aujourd'hui, il met beaucoup de temps à s'habiller. En réalité, il est déjà très autonome, mais aujourd'hui il ne trouve pas la bonne jambe du pantalon et joue avec ses chaussures. Nous lui faisons remarquer qu'il n'a pas encore mis son pantalon. Nous trouvons une solution avec l'enfant en tenant compte de la situation, des circonstances et des facteurs individuels.



Exemple de la pratique

De 14 h à 16 h, le SEA propose aux enfants de venir faire les devoirs. Un pédagogue est disponible dans la pièce. Il/elle veille à ce que l'ambiance soit propice à l'apprentissage, s'intéresse aux devoirs des enfants et est disponible pour échanger avec les enfants. Les enfants qui participent à cette activité font leurs devoirs à leur rythme.



5. Nous accompagnons les enfants et les aidons à trouver et à construire leur place et leur rôle dans la vie commune. Avec les adultes et les autres enfants, ils développent une image du monde et d'eux-mêmes. Ils construisent leur identité dans la relation aux autres. Ce qu'un enfant apprend sur son comportement à partir des réactions des autres est d'une importance cruciale. Pour le personnel éducatif, réagir de manière adaptée au comportement social des enfants est un immense défi, en particulier lorsque l'enfant se comporte apparemment mal. Pour agir de manière appropriée, il faut garder à l'esprit qu'un enfant peut avoir différentes raisons de se comporter différemment de ce que nous attendons ou de ce qui est prévu par les règles. L'enfant ne parvient peut-être pas à contrôler suffisamment ses émotions. Peut-être cherche-t-il à découvrir quelque chose en dépassant les limites. Les besoins essentiels de l'enfant ne sont peut-être pas pris en compte et il essaie ainsi d'attirer notre attention. On peut donc réagir de manière appropriée de plusieurs façons. Nous réagissons toujours lorsque les règles ne sont clairement pas respectées. En revanche, nous ne punissons pas un enfant pour ses sentiments ou son comportement inapproprié : nous l'accompagnons pour qu'il se comporte différemment. Le personnel pédagogique ne doit pas prononcer d'interdiction générale de jouer. Il ne doit pas faire honte à un enfant.

Exemple de la pratique

Les règles ne sont pas respectées. Sont-elles claires et d'actualité ? Si ce n'est pas le cas : fixer les règles en impliquant les enfants le plus possible. Si c'est le cas : réfléchir au sens du comportement, du non-respect des règles. Un conseil : ne pas demander à l'enfant « pourquoi ? », il ne le sait pas. Expliciter le non-respect des règles. Trouver une solution avec l'enfant. Peut-être intégrer les autres enfants à la définition des conséquences que doit avoir le comportement. La solution doit permettre à l'enfant d'adapter son comportement aux attentes de son environnement. Selon la situation et l'enfant, la solution peut varier. Échanger avec d'autres pour avoir leur point de vue.



6. Nous respectons les expériences linguistiques passées des enfants. Nous aidons les enfants à s'exprimer oralement.

Exemple de la pratique

Pendant le rituel du matin, Denise, l'éducatrice, observe avec les enfants quelques photos d'animaux. Elle commente en luxembourgeois ce que l'on voit sur les images ou demande à certains enfants ce qu'ils voient. Elle interroge aussi les enfants en français, italien, portugais, etc. et accueille favorablement les réponses dans chaque langue, puis les répète en luxembourgeois. Elle intègre aussi positivement les réponses non verbales. Par ex., lorsqu'elle montre un éléphant et demande « Wat ass dat ? », Ella (3 ans) représente une trompe avec son bras, Denise répond : « Jo, richtig Ella. Dat ass en Elefant. » Ou encore lorsqu'un autre enfant fait « miaou » en voyant l'image d'un chat, elle répond : « Jo, dat ass eng Kaz, déi mécht Miaou. »



2.5. Documentation

Si nous documentons ce qui se passe dans notre structure, nous donnons à voir comment les enfants apprennent et se développent à nos côtés. Que pense un enfant, que veut-il, que ressent-il et que fait-il ? La documentation s'adresse à différentes personnes, qui s'intéressent à ce qui se passe chez nous pour des raisons variées.

La documentation nous aide à mieux comprendre les enfants dans leur réflexion et leur comportement. Nous pouvons réfléchir à la manière de mieux adapter nos activités, nos structures et nos règles aux besoins qu'ont les enfants de s'approprier le monde.

Dans le journal de bord, nous consignons pour les agents régionaux du SNJ ce sur quoi nous travaillons et comment. Ainsi, nous pouvons aussi expliquer aux parents et aux communes ce que nous faisons avec les enfants.

Grâce aux « murs parlants » (un élément de la pédagogie Reggio), nous pouvons consigner avec les enfants ce à quoi ils s'intéressent. Les enfants, leurs parents et nous-mêmes pouvons voir ce que les enfants ont découvert, développé, appris, expérimenté et comment ils se sont sentis. Les enfants eux-mêmes peuvent consigner et commenter ces expériences avec nous. Ils constatent ainsi qu'ils sont appréciés, pris en compte et au sérieux. Les parents et l'équipe pédagogique peuvent aussi apporter leur pierre à l'édifice.

Un portfolio permet aux enfants, en particulier les plus jeunes, de se représenter grâce à leurs réalisations, des photos et des expressions que nous avons écrites. Le parcours éducatif illustre de manière particulièrement saisissante ce qui a suscité l'intérêt de l'enfant et avec quelle soif de découverte il a exploré la question qu'il se posait pour mieux comprendre le monde.



Questions de réflexion

- Est-ce que je sais à quoi s'intéresse chaque enfant actuellement ? Comment puis-je soutenir et accompagner ces centres d'intérêt ?
- Quels sont les aspects les plus importants de mon rôle d'éducateur/trice ?
- Est-ce que je prends le temps d'observer attentivement les enfants ?
- Est-ce que je documente les processus éducatifs ?
- Ai-je déjà observé un enfant profondément absorbé par son jeu pour atteindre quelque chose de précis ? Que voulait-il découvrir ?
- À quoi les enfants remarquent-ils que leurs actes sont plus importants pour nous que le résultat ?
- Comment soutenons-nous la curiosité, la spontanéité et la soif de connaissances des enfants ?
- Les enfants peuvent-ils choisir eux-mêmes leur matériel de jeu ? Y ont-ils librement accès ?
- Est-ce que je propose aux enfants des activités dans les six champs d'action ?



Questions de réflexion du point de vue de l'enfant

- Sais-tu ce qui m'intéresse ?
Comment valorises-tu mes centres d'intérêt et mes capacités ?
- Comment m'aides-tu à m'intégrer au groupe ?
- Me donnes-tu l'opportunité de me plonger dans quelque chose et m'y encourages-tu ?
- Me laisses-tu explorer et analyser le monde qui m'entoure ?
Puis-je trouver mes propres solutions lorsque j'essaie quelque chose ?

Chapitre 3

Attitude pédagogique

3. Attitude pédagogique

Pour commencer – Pourquoi l'attitude pédagogique est-elle si importante ?

L'angle sous lequel nous observons le monde, ce que nous acceptons, les expériences que nous avons faites influencent l'attitude que nous adoptons avec les enfants. Nos personnalités et nos traits de caractère sont divers.

Une attitude valorisante signifie que les enfants remarquent que nous les respectons, que nous valorisons leurs tentatives de compréhension du monde et respectons leurs besoins, que nous nous consacrons à eux et les encourageons.

Malgré nos différences, nous avons pour point commun,
en tant que personnel pédagogique,
d'accueillir les enfants avec une attitude valorisante.

Pour approfondir – Ce que nous devons considérer.

Le cadre de référence est basé sur une image de l'enfant qui reconnaît aux enfants la capacité de se développer et d'apprendre par eux-mêmes. L'enfant est compétent. Ce « logiciel » est préinstallé, l'apprentissage fonctionne dès le début. Pour apprendre et explorer le monde, l'enfant a besoin d'autres personnes, de repères et d'opportunités.

Chaque enfant a ses propres capacités, préférences et besoins lorsqu'il essaie de comprendre le monde.

Il faut reconnaître et respecter les besoins de chaque enfant
afin qu'il puisse déployer son potentiel.

À quoi ressemble une attitude pédagogique permettant de donner vie aux contenus du cadre de référence ? Quelles attitudes nous permettent de travailler plus facilement avec des enfants ?



3.1. Être une personne de référence

Les enfants ont un besoin de proximité, de contact, de reconnaissance et de sécurité. Une des principales missions des pédagogues est de répondre à ces besoins et d'être une personne de référence.

Les jeunes enfants ont besoin d'une relation de proximité, d'un lien sûr et stable. Cette sécurité du lien étant si importante, il faut tout particulièrement veiller à ce que la familiarisation d'un jeune enfant se fasse en douceur et qu'elle réussisse. La phase de familiarisation est considérée comme terminée lorsque l'enfant se sent bien dans son nouvel environnement et qu'il a accepté la personne qui l'a pris en charge en tant que personne de référence (voir « l'image de l'enfant », p. 25). Avec le temps, un enfant développe ses capacités sociales et son besoin de relations évolue. Plus les enfants grandissent, plus leurs pairs deviennent importants.

Avoir confiance, être attentif et empathique, montrer de l'intérêt, être honnête et fiable, valoriser, encourager, être détendu et avoir de l'humour sont des qualités indispensables pour avoir une bonne relation avec les enfants. En fonction de l'âge, de l'enfant et de la situation, elles seront plus ou moins importantes.

La peur et l'insécurité sont un venin qui empêche l'apprentissage et la découverte. Les enfants peuvent apprendre, s'épanouir et oser découvrir le monde uniquement dans une atmosphère bienveillante.

« Les pédagogues sont d'importantes personnes de référence pour les enfants et les jeunes. Ils montrent à ces derniers qu'ils les respectent et leur font confiance et veillent à leur bien-être. [...] Des relations de confiance dans une atmosphère détendue et bienveillante sont essentielles pour mener à bien et de manière décontractée les processus d'apprentissage, sans aucun jugement ni contrainte en termes de performance. [...] » (cadre de référence national, pp. 18, 56)

Les pédagogues s'assurent de proposer un cadre protégé et offrent une relation sûre, c'est-à-dire qu'ils endossent la responsabilité de la réussite des relations. Toutefois, l'enfant doit déterminer la proximité et l'intensité de ce contact : « Nous sommes là pour les enfants : les enfants ne sont pas là pour satisfaire nos besoins d'amour, d'attention et de contact physique ! Les figures d'attachement primaires restent les parents, que nous devons prendre au sérieux et intégrer en tant que personnes de référence essentielles de l'enfant. » (Paetzholdt-Hofner, p. 11)

3.2. Être un exemple

Que nous le voulions ou non, nous sommes des exemples. Les enfants perçoivent nos sentiments et observent attentivement nos actions.

Les jeunes enfants nous imitent, les enfants scolarisés agissent en fonction de notre comportement. Ils observent et font leurs propres essais. Les principaux modèles des enfants sont leurs personnes de référence les plus proches : leurs parents. Mais les personnes de référence des SEA le sont aussi. Les enfants observent comment nous nous comportons en tant qu'homme ou femme, comment nous parlons avec leurs parents, comment nous répondons à leurs besoins, si nous respectons les règles.

Ce qui est important, c'est ce que nous faisons. Il est plus efficace de ranger soigneusement un jouet que de dire qu'il faut faire attention aux choses. Il nous revient de donner un bon ou un mauvais exemple. Les enfants apprennent des deux.

« Les enfants réussiront plus facilement à consolider leurs normes et valeurs sociétales et leurs compétences sociales en suivant l'exemple des adultes et en vivant dans différentes communautés. Dès la petite enfance, les filles et garçons assimilent les valeurs et règles de leur environnement, par exemple la façon de se dire bonjour, de demander, de remercier ou le fait d'être prévenant à l'égard des personnes, des animaux et des choses. Les jeunes enfants acquièrent ces valeurs et normes sans y porter de regard critique, mais en grandissant, ils les remettent régulièrement en question et s'interrogent sur leur admissibilité et leur pertinence. » (cadre de référence national, p. 42)

Si nous attendons des enfants qu'ils ne crient pas et qu'ils soient polis, nous devons nous même penser à dire merci lorsqu'un enfant nous donne quelque chose et à ne pas crier à travers le couloir, mais plutôt nous rapprocher pour pouvoir parler à un niveau sonore normal.



Exemple de la pratique*(d'après C.Ali-Tani 2018)*

« Au déjeuner, une des éducatrices fait le tour des tables avec le plat de légumes où il reste des crudités coupées de la matinée. S'ils veulent quelque chose, les enfants doivent demander à une éducatrice qui fait très attention à la formulation et les corrige : "Je voudrais une carotte s'il te plaît !" ou "J'aimerais encore avoir...!" Une petite fille voudrait qu'une éducatrice lui beurre son pain, mais elle ne dit pas "s'il te plaît". L'éducatrice refuse et lui dit : "Non, pas comme ça !" La petite fille dit alors "s'il te plaît" et l'éducatrice lui beurre enfin sa tartine.

"Non, pas comme ça !" – que se passerait-il si les enfants répondaient ainsi aux adultes à chaque fois qu'ils leur parlaient d'une certaine manière ? Malheureusement, les règles de communication ne semblent pas s'appliquer de la même façon à tous, mais en fonction du rôle et de la position de chacun. Si ce n'est pas ce que nous voulons apprendre aux enfants, ne devrions-nous pas montrer l'exemple en utilisant nous-mêmes le type de communication que nous souhaitons les voir adopter ? » (C.Ali-Tani 2018, p.28)

3.3. Être présent

Les enfants ont besoin d'attention. Ils remarquent à nos réponses et à nos réactions s'ils sont vus et entendus. Nous ne pouvons reconnaître les besoins des enfants et y répondre de manière appropriée que si nous leur offrons notre attention.

Un jeune enfant a besoin de notre attention tout entière. Les enfants plus âgés ont de plus en plus de rapports avec les autres enfants et n'ont plus besoin que nous leur soyons totalement attentifs.

Les enfants s'expriment de diverses manières, avec leur corps et avec des paroles. Plus ils sont jeunes, plus ils communiquent avec nous à l'aide de mimiques, de gestes et de mouvements.

En fonction de l'âge, mais aussi de la journée ou de la situation, les enfants peuvent avoir besoin de toute notre attention ou simplement que nous soyons disponibles. Il nous faut beaucoup de sensibilité pour reconnaître le type d'attention dont ils ont besoin : besoin de sécurité ou envie de découvrir le monde en autonomie, besoin qu'on les laisse tranquilles ou au contraire envie de participer.



Pour les jeunes enfants en particulier, notre mission consiste à être très attentifs à ces signaux et à y réagir de manière appropriée. Chez les enfants plus âgés, il faut tenir compte des relations entre les enfants et connaître la dynamique que peut déployer un groupe.

Comment favoriser la communication entre les enfants et nous : reconnaître et partager les sentiments, répondre aux actes, poser des questions, être disponible, répondre, écouter, observer, rire ensemble. Veiller à ce que notre langage corporel et nos expressions ne disent pas autre chose que nos paroles. Lorsque nous disons que nous sommes contents, nos yeux doivent briller.

Exemple de la pratique*(d'après Dieken et al., 2012)*

« Nous considérons qu'il est important, lors du change, de répondre avec sensibilité aux signaux de l'enfant et de prêter attention à ce qu'il trouve agréable ou désagréable. Nous accompagnons ce moment par la parole et informons l'enfant de ce que nous allons faire : enlever les chaussettes, puis la couche. Ainsi, nous intégrons l'enfant et lui donnons la chance de comprendre ce qu'il se passe et d'y participer. »

3.4. Permettre aux enfants de participer et de décider

Nous devrions avoir conscience que dans une situation pédagogique, les adultes ont toujours plus de pouvoir que les enfants. Les adultes sont plus forts, ils savent davantage comment fonctionne le monde et ont plus d'expérience. Les enfants dépendent des adultes et de leurs décisions. Dans un SEA et chez les assistants parentaux, il faut réfléchir à la manière dont les décisions sont prises et comment les enfants peuvent y participer. « Lorsque l'on fait participer les enfants aux décisions, on leur délègue toujours (partiellement) notre pouvoir » (Knauer, Hansen ; La participation, dès le plus jeune âge, p. 34). Il est important que le personnel pédagogique réfléchisse à son propre pouvoir.

On apprend seulement en participant. Nous devons donc faire participer les enfants le plus possible. Nous déléguons notre pouvoir lorsque les enfants peuvent décider et nous prenons nos responsabilités lorsque les enfants ne peuvent pas encore agir de manière responsable. Pour ce faire, nous avons besoin de connaissances sur le développement de l'enfant. Notre mission consiste à reconnaître quand et comment nous pouvons associer les enfants aux décisions. Il existe effectivement des situations où l'exercice du pouvoir par les adultes est important et nécessaire. En général, notre mission ne consiste toutefois pas à donner des ordres ou à exercer une contrainte.

Nous pouvons fixer de nombreuses règles avec les enfants. Nous leur donnons ainsi la possibilité d'apprendre qu'on leur demande leur avis, qu'ils sont importants, qu'ils comptent et sont pris au sérieux. Nous devons accueillir les arguments et les demandes des enfants avec respect. Si les enfants décident aussi à quels jeux sera consacré un espace ou quelles règles du jeu s'appliquent, ils apprennent comment concilier différents besoins, comment coopérer et décider ensemble. Lorsque les enfants sont associés à la définition des règles, elles sont compréhensibles et sont donc reconnues comme obligatoires.

Exemple de la pratique

Avec ou sans manteau ?

Qui décide s'il faut mettre un manteau ou pas pour aller jouer dehors ? Pouvons-nous laisser cette décision aux enfants ? Comment pouvons-nous éventuellement trouver une décision commune ? Pour répondre à ces questions, il faut garder à l'esprit que la perception de la température varie selon les individus. Avoir (trop) chaud ou (trop) froid est une perception subjective qui dépend du métabolisme et de la tension artérielle de chacun. De même, ceux qui bougent beaucoup n'ont en général pas froid. Les tremblements ou la transpiration indiquent de manière fiable si les vêtements sont adaptés. Lorsque nous associons les enfants à la décision ou les laissons décider seuls s'ils mettent un manteau, ils apprennent qu'ils sont pris au sérieux, que nous les écoutons et répondons à leurs besoins. Ils apprennent également à écouter leur corps. Nous devons aussi échanger avec les parents à propos de leur expérience et de leur point de vue au sujet des vêtements.

Exemple de la pratique

(d'après C.Ali-Tani 2017)

Je lis souvent et avec plaisir des livres à Jana, 3 ans, la fille d'une amie. Elle voulait souvent que je lui lise le même livre plusieurs fois. Comme ça ne m'amuse pas de lire trois fois de suite la même histoire, j'ai souvent essayé de la convaincre de choisir un autre livre. « Jana... Encore le même ? Tu ne voudrais pas en choisir un autre ? Nous avons plein d'autres livres. Cherches-en un autre ! » À un moment donné, j'ai pris conscience que j'agissais de manière injustifiée selon mes propres besoins et interférais ainsi dans l'univers de la petite fille : si je trouve ennuyeux de lire trois fois le même livre, il s'agit de mon point de vue, de mon ressenti et de mes besoins. Mais ce n'est pas ce qui est important, car je suis responsable de la satisfaction des besoins de Jana, qu'elle exprime d'ailleurs clairement : elle souhaite explicitement lire trois fois le même livre. (C.Ali-Tani 2017, p.10)



3.5. Accompagner

Nous accompagnons les enfants. Ce n'est possible que d'égal à égal, à leurs côtés. Nous avons plus de connaissances, plus d'expérience, mais nous apprenons encore nous aussi et n'avons pas réponse à tout. Les enfants apprennent de nous, mais nous apprenons aussi d'eux. Nous nous considérons comme les partenaires des enfants tout au long de leur éducation et parcourons ce chemin ensemble.

Le chapitre 2.4. s'intéresse à la manière dont nous pouvons accompagner les enfants dans leurs processus éducatifs.



Questions de réflexion

- Comment organiser la phase de familiarisation pour donner à l'enfant un sentiment de sécurité et construire une relation de confiance ?
- Chaque enfant a-t-il une personne de référence au sein de l'établissement ?
- Comment et par qui les règles sont-elles établies ?
Quelles règles donnent aux enfants des repères importants, lesquelles sont négociables et lesquelles sont inutiles ?
- Quelles règles aboutissent toujours à des conflits ?
Doivent-elles être repensées ?
- Quelles activités et actions donnent aux enfants le sentiment d'être précieux et importants ?
- Avec qui échangeons-nous sur les sentiments de notre quotidien
– qu'ils soient agréables ou pénibles ?

Chapitre 4

Partenariats et réseaux

4. Partenariats et réseaux

Pour commencer – Pourquoi les partenariats sont-ils importants ?

Les SEA et leur personnel pédagogique ou les assistants parentaux ne sont qu'une partie de l'univers des enfants. Pour un enfant, les personnes les plus importantes sont ses parents. À l'école, les enseignants travaillent avec les enfants. Un enfant peut aussi être membre d'une association ou prendre des cours à l'école de musique. Si un enfant a des besoins particuliers ou nécessite un soutien spécifique, l'enfant sera en contact avec d'autres professionnels. Pour appréhender le monde avec les yeux des enfants, il est donc important de connaître leur univers et d'échanger avec les parents, les enseignants et les autres professionnels.

Pour approfondir – À quoi doit ressembler une collaboration de qualité ?

La reconnaissance et le respect mutuel font partie des éléments essentiels d'une collaboration.

Nous reconnaissons les limites de notre responsabilité. Nous assumons une partie de la responsabilité commune de l'éducation globale des enfants.

« Les pédagogues coopèrent avec toutes les personnes et institutions impliquées dans le domaine de l'éducation. En font notamment partie, au niveau de l'éducation non formelle, les familles des enfants et des jeunes, le personnel qualifié externe ainsi que l'école ou les autres institutions (éducatives) locales. L'objectif premier de cette coopération est l'aménagement en commun de champs d'action favorisant l'apprentissage et le développement et au sein desquels les enfants et les jeunes peuvent s'épanouir... Une collaboration de qualité requiert la présence de structures fiables et se caractérise par un intérêt mutuel. Il est souhaitable que les institutions impliquées discutent ouvertement de leur notion d'éducation et qu'elles élaborent une culture d'apprentissage commune. » (cadre de référence national, p. 19)

4.1. Partenariat éducatif avec les parents

La collaboration avec les parents revêt une importance particulière. Ce sont eux qui connaissent le mieux les enfants et nous les considérons comme des experts de leurs enfants. Ils sont les bienvenus dans nos institutions et nous leur donnons la possibilité de s'investir. Nous considérons les parents comme des partenaires et les accueillons avec ouverture, reconnaissance et respect. Cela signifie également que nous ne parlons pas des parents avec d'autres personnes en présence des enfants. De la même manière, nous ne parlons pas avec les parents de leurs enfants sans les intégrer à la conversation lorsqu'ils sont près de nous. En général, nous sommes le premier interlocuteur des parents lorsqu'ils ont des questions sur l'éducation.

L'objectif d'un partenariat éducatif est de garantir le meilleur développement possible de l'enfant. Un partenariat éducatif fonctionnel avec les parents nécessite du temps, de la fiabilité et de la confiance.

Exemple de la pratique

Une maman amène son bébé chez l'assistante parentale et lui donne des indications claires quant à l'heure des biberons, afin qu'il ne perde pas le rythme habituel. Il est important pour l'assistante parentale de suivre les instructions de la mère, mais elle remarque rapidement que l'enfant ne réclame pas son biberon aux heures fixées. Parfois il dort et doit être réveillé. L'assistante parentale décide d'en parler avec la mère. Il s'avère que la mère est inquiète, car c'est la première fois qu'elle fait garder son enfant : elle craint que l'assistante parentale oublie son enfant, car celle-ci s'occupe plutôt d'enfants plus âgés qui prennent la parole lorsqu'ils ont besoin de quelque chose. L'assistante parentale décrit le plus précisément possible le déroulement de sa journée avec le bébé, afin que la mère comprenne mieux son organisation. La mère est désormais rassurée et fait confiance à l'assistante parentale pour s'occuper avec soin de son bébé.



4.2. Coopération et mise en réseau avec l'école

Au quotidien, les enfants changent en permanence de lieu : ils passent de leur domicile à l'école, au SEA ou aux assistants parentaux. Pour qu'ils se sentent bien, il est important que nous considérions le déroulement de leur journée comme un tout et organisions les transitions quotidiennes de la manière la plus simple et naturelle possible. Nous communiquons dans ce sens avec les différents acteurs du quotidien.

Outre les parents, les SEA, les assistants parentaux et l'école sont aussi des partenaires éducatifs qui portent une responsabilité commune dans l'éducation globale des enfants. Les SEA et les assistants parentaux sont chargés de l'éducation non formelle, tandis que l'école est chargée de l'éducation formelle. Ils sont complémentaires. Ils communiquent d'égal à égal, chacun ayant sa propre mission et pour objectif le bien de l'enfant. Ils échangent des informations quotidiennes. Si le SEA et l'école utilisent des locaux communs, ils s'accordent sur les règles de vivre ensemble. Ils peuvent également planifier des activités communes (par ex. fête de l'école).

4.3. Réseau local

Les SEA et les assistants parentaux ne sont pas isolés du monde, ils font partie de l'environnement. Nous sommes ouverts au monde qui nous entoure et pouvons ainsi nous appuyer sur de larges réseaux et différentes formes de collaboration. Si nous sommes intégrés aux structures locales, nous permettons aux enfants d'accéder au monde qui les entoure. La collaboration avec les autres institutions et associations permet aux enfants de bénéficier de leurs activités.



Questions de réflexion

- Comment les parents peuvent-ils participer aux décisions et à l'organisation de notre structure ?
- Que signifie « éduquer d'égal à égal » et « relation », du point de vue des enfants et du point de vue des parents ?
- À quoi les parents reconnaissent-ils qu'ils sont respectés et appréciés en tant qu'experts de leurs enfants ?
- Avec quel(le)s institutions et expert(e)s (enseignants, éducateurs spécialisés, thérapeutes, etc.) sommes-nous régulièrement en contact ? Comment est organisée la collaboration ?

Bibliographie

- ALI-TANI, C. (2017). Partizipation gesucht. Wie viel dürfen Kinder wirklich? Teil 1. In: Betrifft Kinder Heft 11-12/17 (S. 6-10).
- ALI-TANI, C. (2018). Wie sprichst Du mit mir? Wertschätzende Kommunikation mit Kindern. In: Betrifft Kinder, Heft 11-12/18 (S. 24-28).
- DAMM, G. (2015). Kinder feinfühlig im Alltag begleiten. In: Unsere Kinder 3/2015 (S. 4-8).
- KNAUER R.; HANSEN R. (2015): La gestion du pouvoir dans les services d'éducation et d'accueil. Dans : Participation, dès le plus jeune âge. Service national de la jeunesse, 2019 (p.32-38)
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE; SERVICE NATIONAL DE LA JEUNESSE (2018). Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes
- PAETZOLDT-HOFNER, S. (2016). Kindern Halt geben durch eine dialogische Haltung im pädagogischen Kontakt. In: L'attitude pédagogique. Service national de la jeunesse, 2016 (S. 9-15).
- SCHWAIGER, U. (2017). Wie viel Mathematik steckt in Kastanien? In: Unsere Kinder 1/2017 (S. 24-25).
- SERVICE NATIONAL DE LA JEUNESSE (2017). Manuel d'élaboration des concepts d'action généraux pour les services d'éducation et d'accueil pour enfants.
- SERVICE NATIONAL DE LA JEUNESSE (2017). L'image de l'enfant. Le cadre de référence national sur l'éducation non formelle dans la pratique.
- SERVICE NATIONAL DE LA JEUNESSE (2017). Les enfants découvrent le monde, cahier parents, Luxembourg.
- VAN DIEKEN C.; LÜBKE T.; VAN DIEKEN ,J. (2012). Kompetente Kleinkinder. Wie professionelle Krippenarbeit gelingt. verlag das netz. 2012, Weimar-Berlin.

Mentions légales

Éditeur : Service national de la jeunesse

Photos : Simon Flore Henriette, Escher Kannervilla, Maison Relais Niedranven, Garderie Butzenhaff, Crèche et foyer de jour Dikrecher Däbbessen, Maison Relais Garnich, Maison Relais Dikrech, Maison Relais Babbeltiermchen, Maison Relais Dippach, Maison Relais Schengen, Maison Relais Junglinster
Crédits photos : Service national de la jeunesse, Arcus

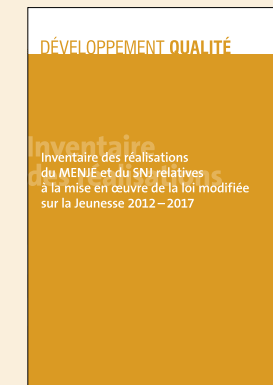
Conception graphique : accentaigu

Parution : 2019

Publications dans les séries « Instruments Qualité » et « Principes pédagogiques »

Les publications du SNJ sont disponibles en ligne : www.snj.lu

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



Dernière parution

Inventaire des réalisations du Menje et du SNJ relatives à la mise en œuvre de la loi modifiée sur la Jeunesse 2012-2017.
SNJ 2018

Autres parutions

Manuel d'élaboration des concepts d'action généraux pour les maisons de jeunes.
SNJ 2018

Handbuch zur Konzeptionserstellung für Jugendhäuser.
SNJ 2018

Image de l'enfant. Le cadre de référence national sur l'éducation non-formelle dans la pratique.
SNJ 2017

Das Bild vom Kind. Der nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung in der Praxis.
SNJ 2017

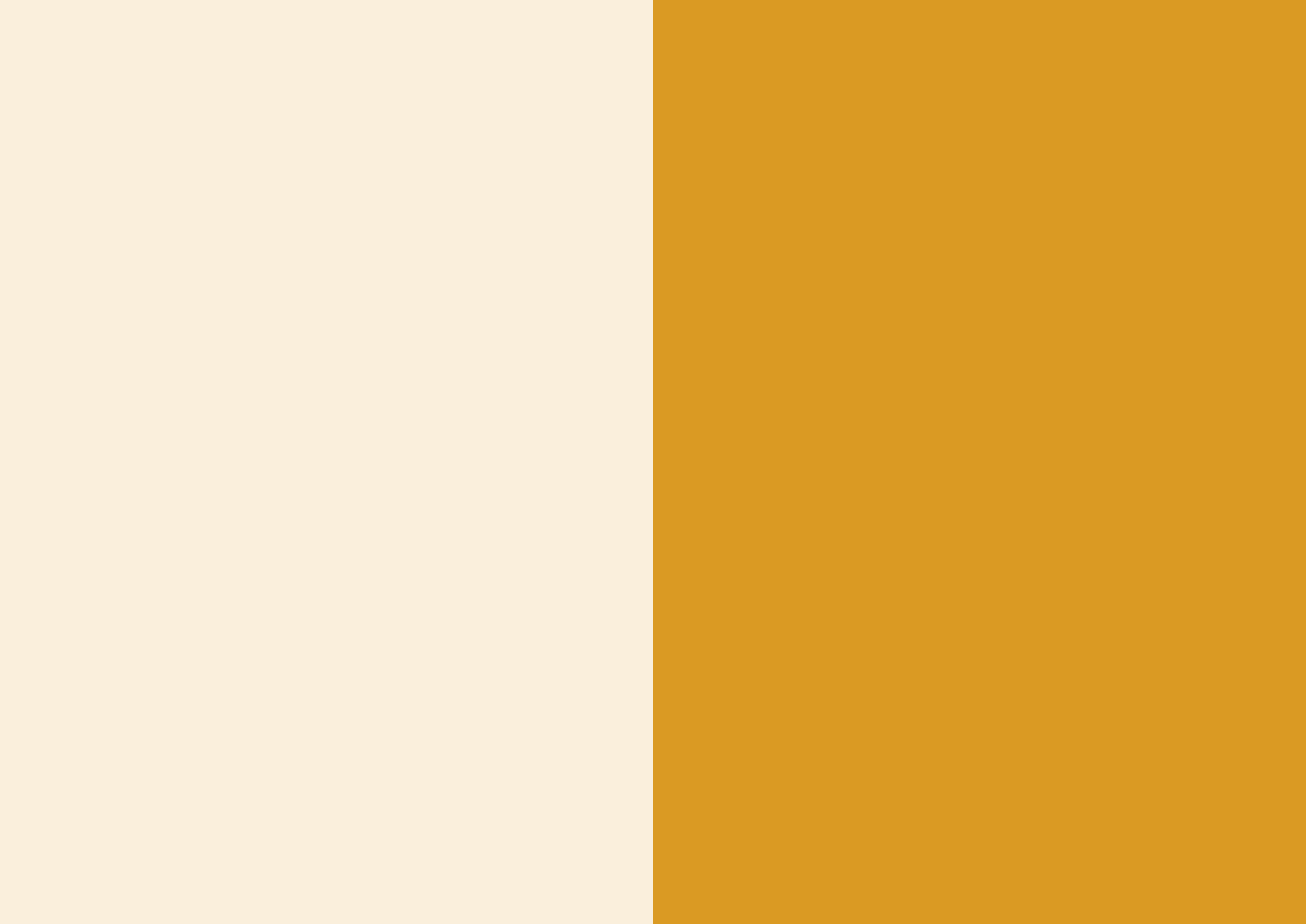
Manuel d'élaboration des concepts d'action généraux pour les services d'éducation et d'accueil pour enfants.
SNJ 2017

Handbuch zur Konzeptionserstellung für die Kindertageseinrichtungen (SEA).
SNJ 2017

Manuel d'élaboration du journal de bord pour les services d'éducation et d'accueil pour enfants.
SNJ 2017

Handbuch zur Ausarbeitung des Logbuches für die Kindertageseinrichtungen (SEA).
SNJ 2017

Classeur Journal de bord/Logbuch pour les services d'éducation et d'accueil pour enfants.
Classeur Recueil de documents pour l'activité de l'assistance parentale/
Dokumentensammlung für Tageseltern.
SNJ 2017



édité par
STJ Service National
de la Jeunesse



en partenariat avec



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
de l'enfance et de la jeunesse

