

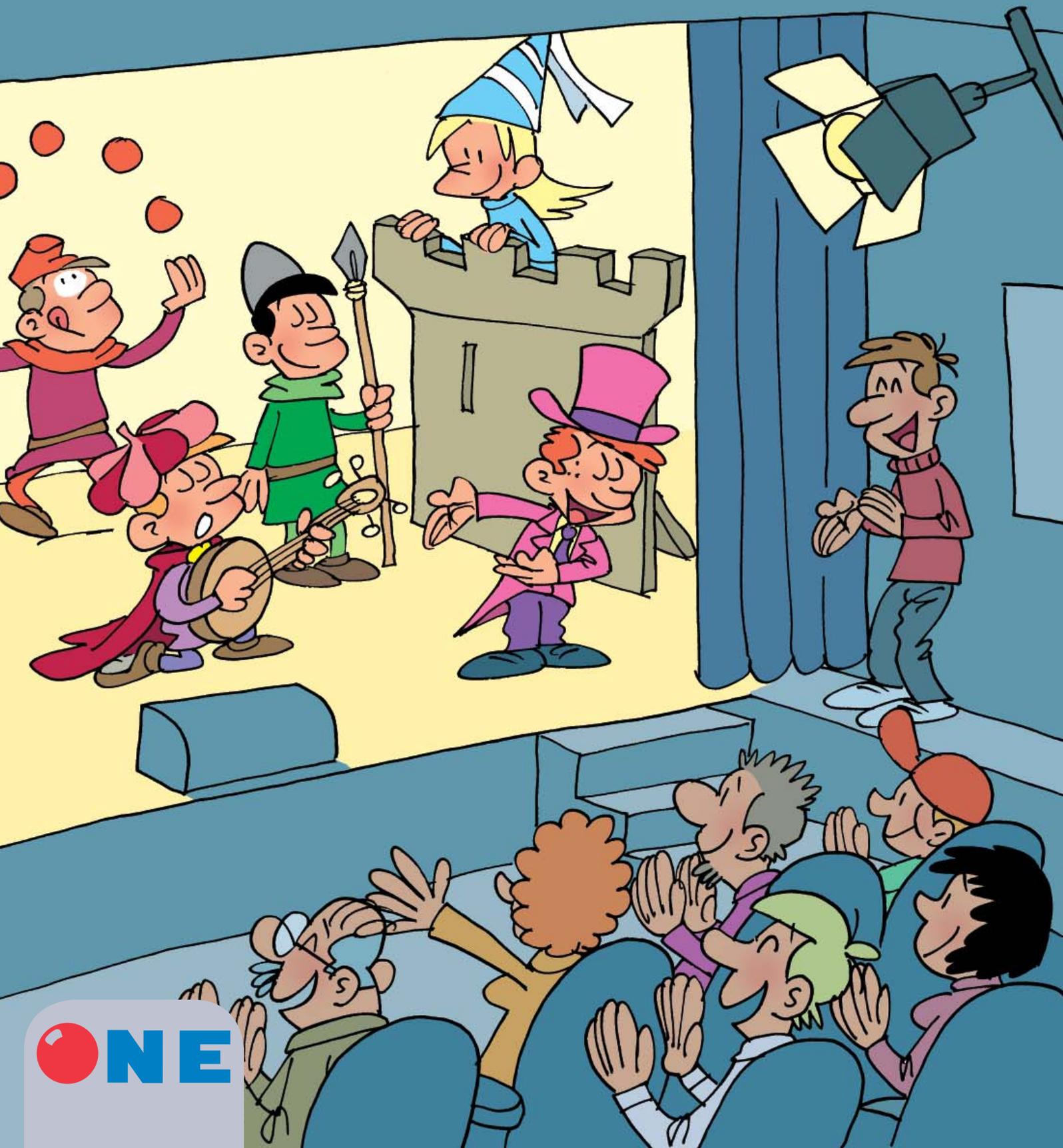
Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET VI

A la rencontre des enfants



Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

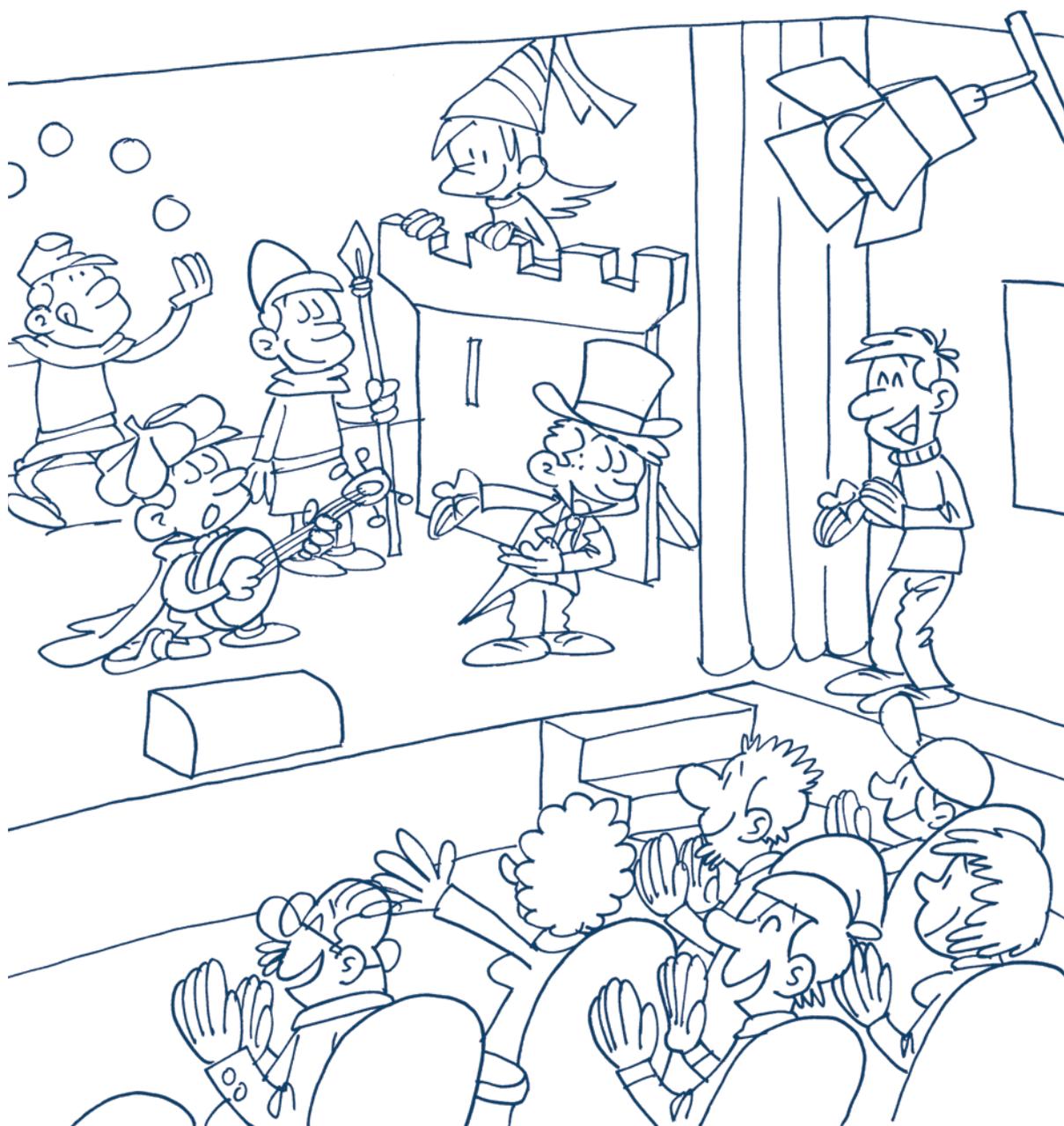
Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

A la rencontre des enfants

« Promouvoir la participation des enfants
aux faits et événements qui les concernent »

LIVRET VI



Coordination de la rédaction : Laurence MARCHAL

Les textes « Conseil » et « Projets avec les enfants » ont été rédigés par Jean-Pierre DARIMONT.

Merci à Luc BOURGUIGNON, Pascale CAMUS, Lucia PEREIRA, Pierre PETIT et Florence PIRARD, conseillers pédagogiques, pour leurs relectures critiques et leurs suggestions.

Merci à Monique MEYFROET pour les échanges à propos de ce texte, ses remarques et propositions.

Merci à Françoise AVAU, Balthazar MUNYAMPUHWE, Anne-Marie ROSOUX pour leur relecture attentive des textes photocomposés.

Ce groupe animé par Pascale CAMUS était composé de :

Isabelle CHAVEPEYER, FRAJE

Dominique DELVAUX, Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse

Géraldine GODART, Fédération Nationale des Patros féminins

Anastasis KORAKAS, BADJE

Marthe TOUSSAINT, coordinatrice accueil ONE

Vincent VANDEPLAS, COALA

Isabelle VANVARENBERGH, service Etudes ONE

Catherine WAGEMANS, Extrascolaire Mont Godinne (FIMS)

Laurence MARCHAL, conseillère pédagogique ONE

Iconographie

Dans l'ensemble des livrets, le lecteur trouvera des encadrés lui proposant soit des situations observées au sein des groupes d'enfants accueillis, soit des témoignages d'accueillant(e)s, voire de parents, soit des expériences menées en Communauté française ou encore ailleurs, ...



À réfléchir

Cet icône l'invite, à partir d'une situation proposée, d'une phrase, ... à se positionner, à chercher des pistes, des alternatives, ...



Questions

Des questions l'amènent à réfléchir à ses pratiques soit seul, soit dans un partage avec son équipe.



Expérience / Observation

Sont relatées des observations sur le terrain. Il peut aussi s'agir d'expériences intéressantes, glanées dans des revues pédagogiques.



Témoignage

Le lecteur trouvera un témoignage d'un des acteurs de l'accueil, qu'il soit accueillant, responsable de milieu d'accueil, parent, ...



À découvrir / À savoir

ce sigle invite à découvrir une approche pédagogique, les résultats d'une recherche menée en Communauté française ou ailleurs (en Europe, au Québec, ...)

Table des matières

Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent

Introduction	7
1. La participation, un droit	9
2. Les enjeux de la participation	10
2.1. Les enfants, « experts » de leur propre vie	10
2.2. Exprimer ses émotions, son vécu, son point de vue, voire manifester son désaccord et comprendre les émotions, les points de vue et les vécus des autres	10
2.3. Participer, prendre part et recevoir sa part	12
2.4. Un équilibre à trouver	14
2.5. La participation pour tous, sans exclusion	15
2.6. Des bénéfices de la participation	16
3. Des conditions pour permettre la participation	19
3.1. Un axe à part entière du projet éducatif	19
3.2. Avoir la possibilité d'exprimer et de faire des choix à leur mesure	19
3.3. Des dispositifs clairs et récurrents	20
3.4. Des règles explicites	22
3.5. Des attitudes professionnelles	23
Bibliographie	24
Le conseil	25
Introduction	27
1. Des enfants qui participent aux décisions qui les concernent	28
1.1. Le conseil, outil spécifique	29
1.2. Des conditions de réussite	30
1.3. A chaque âge son conseil	32
1.4. On en parle au conseil	33
2. Mettre en place un conseil de coopération	35
2.1. Le conseil, lieu pour évaluer	37
2.2. Le conseil, espace d'apprentissage citoyen	37
Bibliographie	38
Des projets avec les enfants	39
Introduction	41
1. Quelques jalons	42
2. Animer par le projet	44
3. Les adultes et le projet	45
4. Les dérives possibles	47
4.1. La dérive productiviste	47
4.2. La dérive spontanéiste	48
4.3. La dérive « apprentissages formels »	48

- 5. Au fil du projet, outils et démarches49
 - 5.1. Faire émerger le projet 49
 - 5.2. Décider 50
 - 5.3. Planifier 51
 - 5.4. Réaliser 51
 - 5.5. Evaluer 52
 - 5.6. Fêter 52
- 6. Le projet, une méthode et une éthique.53
- Bibliographie54

« Participer, décider, appliquer ses décisions, s'apprend comme on apprend à lire ou à monter à vélo ; ça s'apprend, mais ça ne peut s'apprendre que dans la vraie vie, en se confrontant à des situations réelles à sa mesure »¹

Claude ESCOT

Placer l'enfant et son bien-être au centre des préoccupations suppose d'accorder une place centrale à l'écoute des attentes qu'il exprime, de ses intérêts, de ses manifestations (tout en prenant en compte sa famille).

Un enfant n'est pas l'autre ; chacun évolue à son rythme, avec ses propres centres d'intérêt, son histoire, sa démarche, ses compétences, ses envies, ses souhaits. De même, les groupes d'enfants diffèrent de mille et une façons et les dynamiques se modifient, évoluent au cours du temps.

Dans ce contexte, l'accueillant est-il à même de pouvoir définir à lui seul et a priori ce qui va faire sens pour l'enfant, pour le groupe d'enfants lorsque ceux-ci fréquentent le milieu d'accueil ?



- > Comment être à l'écoute des besoins et des intérêts des enfants ?
- > Quelles sont les attentes des parents à propos du milieu d'accueil ?
- > Quelles sont celles des enfants ?
- > Comment penser, mettre en place un accueil, des activités qui trouveront sens pour eux ?
- > Comment observer, analyser et comprendre le sens des expériences vécues par les enfants au sein des milieux d'accueil ?

Dès le plus jeune âge, les enfants sont intéressés par les initiatives qu'ils peuvent prendre. Quand les adultes valorisent leurs initiatives explicitement et dans les faits, ils manifestent des conduites souvent très élaborées : par exemple, des enfants de 3-4 ans participent à des lieux de parole, expriment leur vécu, peuvent faire des choix, des propositions d'activités ; des enfants de 8 à 12 ans participent à toutes les étapes d'un projet.

Pour les enfants, quel que soit leur âge, chaque moment de la vie quotidienne peut être une occasion d'effectuer des choix, de prendre des initiatives, d'acquérir progressivement de l'autonomie, d'exercer seuls ou collectivement des formes de responsabilités.

Faire son lit quand on est en séjour, débarrasser la table, se servir dans les plats, donner un coup de main à un copain, mais aussi proposer des activités, bénéficier de lieux pour se dire, élaborer et construire des propositions, des projets... sont autant d'occasions, de façons de participer à la vie quotidienne, de prendre des responsabilités.

¹ Extrait de Claude Escot, intervention dans le cadre d'un colloque des Francas, « *La participation des enfants et des jeunes en centre de vacances et de loisirs* », Toulouse, janvier 2006 (consulté sur Internet en mars 2007).



- > Quelle image les adultes ont-ils de la participation en général et de celle des enfants en particulier ?
- > Quelle place lui confèrent-ils ?
- > Comment les adultes soutiennent-ils les prises d'initiatives ? les prises de responsabilités ?
- > Comment les adultes donnent-ils des possibilités de choix ?
- > Comment conçoivent-ils l'exercice de leur pouvoir sur les enfants de sorte qu'ils puissent réaliser leurs projets tout en respectant les autres, l'environnement ?
- > Comment est pris en compte l'enfant qui n'a pas ou plus envie de participer à l'activité ?
- > Comment chaque enfant peut-il trouver sa place dans les différents projets élaborés au sein du groupe ?

Comme le rappelle Bernard Defrance², une des premières conditions pour participer consiste paradoxalement à avoir « *le droit de ne pas participer* ». Quand ce droit est reconnu, les activités prennent tout leur sens : les enfants sont partie prenante, leurs intérêts et envies sont pris en compte.

La place et le rôle actif laissés à l'enfant par l'adulte dépendent de l'image qu'il se fait de cet enfant, de ses compétences, de ses capacités à agir sur sa propre vie.

Il est donc nécessaire de développer la confiance des adultes à l'égard des capacités de participation des enfants, donc de leurs capacités à être les acteurs de leurs projets et à expérimenter différents aspects de la citoyenneté : être associés aux décisions qui les concernent, participer à l'élaboration des règles, avoir la possibilité de s'impliquer dans un groupe quel qu'il soit et de pouvoir élaborer eux-mêmes, avec ou sans les adultes, leur démarche.

Se sentant reconnus en tant que personnes « capables », pouvant prendre des responsabilités, les enfants peuvent devenir, petit à petit, des citoyens à part entière.

La démarche de participation des enfants gagne en cohérence quand les accueillants eux-mêmes sont partie prenante du projet éducatif de la structure et des décisions qui concernent l'accueil. En effet, comment permettre aux enfants d'être acteurs au sein du milieu d'accueil si ce même droit est dénié aux adultes ?³



² Intervention lors du colloque « *Développer la participation des jeunes* », organisé par l'Institut Central des Cadres, 24/05/1995.

³ Voir Livret VII « *A la rencontre des professionnels* »

La participation, un droit

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant⁴ (CDE), ratifiée par la Belgique fin 1991, reconnaît l'enfant comme sujet de Droit et lui octroie les mêmes libertés fondamentales qu'à l'adulte⁵. Elle stipule notamment qu'il convient de garantir « à l'enfant qui est capable de discernement⁶ le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité »⁷. Cet article se traduit notamment dans l'expression et la prise en compte du point de vue l'enfant au niveau des procédures judiciaires et administratives le concernant, soit au travers d'un représentant légal, soit directement. La même convention envisage pour l'enfant la liberté d'expression, liberté de rechercher, de recevoir et répandre des informations tout en respectant autrui et les lois en vigueur (art. 13), la liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 14), la liberté d'association et de réunion pacifique (art. 15). Ces droits conférés à l'enfant invitent à la réflexion tant sur l'apprentissage que sur l'exercice de ces droits par les enfants. Ils peuvent dérouter quelque peu les adultes qui devront peut-être changer leur regard sur les enfants et accepter que ceux-ci puissent avoir leur mot à dire sans avoir à demander préalablement l'autorisation et sans se voir opposer de veto. Toutefois, les enfants ne sont pas d'emblée capables d'exercer leurs droits.

Ils doivent être accompagnés dans la découverte et dans l'exercice de ceux-ci. (Voir ci-dessous, au point 3, le chapitre « Les conditions pour permettre la participation » p. 21)

De plus, ces droits s'articulent avec les prérogatives du « vivre ensemble ». L'enfant n'est pas seul ; il est en lien avec les autres (adultes et enfants) qui ont également des droits. Progressivement, il découvre les clés lui permettant de comprendre le monde dans lequel il se trouve, de prendre conscience de sa place, de pouvoir se situer et agir par rapport aux autres, aux règles, à l'intérêt général, aux valeurs, ...

Ces clés (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ne peuvent s'acquérir que dans l'action concrète, les différentes expériences du quotidien. En effet, comment l'enfant peut-il comprendre la valeur de sa propre expression s'il n'est pas lui-même écouté, si du crédit n'est pas accordé à son opinion, si ces propositions ne sont pas ou peu prises en compte ?



- > Comment les adultes perçoivent-ils les droits des enfants ?
- > Comment les prennent-ils en compte dans leurs pratiques éducatives ?
- > Comment conçoivent-ils leur rôle d'éducateurs dans l'apprentissage de l'exercice de ces droits ?
- > Comment les vivent-ils, eux-mêmes, en tant qu'adultes ?

4 Voir Livret IV « *Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées...* » de ce référentiel, le chapitre « *Le rapport à la Loi* » qui décrit la CDE.

5 Le Gal Jean, 1990, « *La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant* », in « *Documents du Nouvel Educateur* », 213, février 1990.

6 Le texte de la Convention ne définit pas ce qu'est un « enfant capable de discernement » (article 12, CDE). Cette capacité n'est pas uniquement liée à l'âge de l'enfant, mais aussi à sa personnalité, à son expérience, à ses spécificités et doit être considérée par rapport à l'objet, à la situation pour laquelle l'enfant doit « *faire preuve de discernement* ». On voit bien toute l'importance pour l'accueillant de disposer de repères concernant le développement de l'enfant, mais également de pouvoir observer chaque enfant dans diverses situations.

7 « *Convention Internationale des Droits de l'Enfant* », 20 novembre 1989.

Les enjeux de la participation

2.1. Les enfants, « experts de leur propre vie »⁸

Outre le fait que la participation soit un droit, les enfants sont les « experts » de leur propre vécu et ils sont appelés à être les acteurs de leur propre vie. Dès lors, le fait d'être consultés à propos des décisions qui ont un impact sur eux, sur leur propre vie et celle des autres permet qu'ils puissent mieux comprendre les enjeux de ces décisions, de rendre celles-ci plus concrètes et plus facilement acceptées par les enfants eux-mêmes.

« Lorsque les enfants et les jeunes ont l'occasion d'identifier les problèmes qui affectent leur vie et, surtout, de trouver et de mettre en œuvre des solutions, cela renforce leur confiance en eux-mêmes et les encourage à valoriser l'impact positif qu'ils peuvent avoir sur la vie des autres »⁹

Cela leur donne une image positive d'eux-mêmes, de leurs actions et de celles des autres. Les situations quotidiennes peuvent être des contextes riches permettant aux enfants d'apprendre petit à petit à sortir d'eux-mêmes, à vaincre leurs peurs, à s'ouvrir aux autres et au monde.

Toutefois, cela ne signifie pas que l'adulte renonce à ses responsabilités : c'est bien lui qui fixe le cadre dans lequel l'accueil se déroule, tout en permettant que les enfants puissent prendre une part active dans différentes situations de vie (activités, projets, règles, ...).

Il s'agit de trouver le juste équilibre entre la participation des enfants et le rôle éducatif des adultes. (Voir plus loin, au point 2.4., « Un équilibre à trouver » p. 16).



- > Comment les enfants sont-ils associés aux décisions qui les concernent ?
- > Comment sont-ils informés des possibilités de participation dans différentes situations de vie ?
- > Comment définir au niveau du cadre de vie ce qui est de la responsabilité des adultes et de la responsabilité des enfants ?
- > Comment rendre cette définition compréhensible, lisible par les enfants ?

2.2. Exprimer ses émotions, son vécu, son point de vue, voire manifester son désaccord

« Je suis celui que je me sens être. Si l'enfant n'a pas le droit d'exprimer ce qu'il ressent, si personne n'écoute ses larmes, ses rages ou ses terreurs, si personne ne valide ses sentiments, ne lui confirme que ce qu'il ressent est juste et qu'il a le droit de ressentir exactement ce qu'il ressent, alors l'enfant peut aller jusqu'à effacer la conscience de ce qu'il éprouve réellement. Soit, il ne ressent plus rien à l'intérieur, soit il éprouve... une autre émotion « autorisée » en lieu et place de sa vérité. Quand l'enfant n'a pas le droit de ressentir par lui-même, il reste... celui défini par ses parents, ses professeurs,... les autres. Ils lui disent qui il est, il endosse, il ne se sent plus Etre »¹⁰.

⁸ Ce titre est emprunté au travail de Langsted, O., "Looking at quality from the child's perspective" in Moss, P., Pence, A. (eds), "Valuing quality in early childhood services", Paul Chapman Publishing, London, 1994.

⁹ The Alliance of young executive officers and UNICEF, « Enfants et jeunes : participation aux prises de décisions, un appel à l'action », 2005. Téléchargeable sur le site de la Croix Rouge internationale : <http://www.ifrc.org/youth/activities/partnerships/alliance-of-youth-ceos/joint-publications>.

¹⁰ Filliozat, I. « Au cœur des émotions de l'enfant », Paris, Editions Lattès, 1999.

Pouvoir dire « Je me suis bien amusé(e), j'ai apprécié un moment particulier, j'ai envie de ..., je ne suis pas content(e), je suis vexé(e), je ne suis pas d'accord,... » relève de compétences sociales importantes pour la vie en société, que ce soit dans un couple, en famille, dans un groupe, sur le lieu de travail, de loisirs,... Mais la capacité d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable¹¹ se construit progressivement dans les interactions avec les autres.

En reconnaissant, en nommant, en accueillant les émotions des enfants, les adultes reconnaissent le droit de chacun, enfant comme adulte, à ressentir des émotions tant positives que déplaisantes ou douloureuses. Il leur appartient aussi d'aider les enfants à contenir ces émotions (par exemple, la colère) ou, à tout le moins, à les exprimer par des moyens de substitution évitant le passage à l'acte contre soi ou contre les autres.

Parce qu'une écoute est possible, celle des adultes et celle des autres enfants, parce que des lieux de parole et des espaces d'expression existent, les enfants apprennent petit à petit qu'il y a des moments où ils doivent se contrôler, s'interdire de réagir et même de donner leur avis et d'autres moments où ils peuvent dire leur ressenti, leurs préoccupations, manifester leur adhésion, leur inquiétude ou leur colère,... avec un peu plus de distance par rapport à leurs émotions. « *On ne peut pas se contenter d'étouffer les pulsions, au risque de s'exposer à des explosions plus graves encore. On doit en revanche, faire exister des lieux et des temps où la parole sera possible : « Plus tard, tu pourras dire »*¹².

Contraindre un sujet à renoncer à exprimer ce qu'il ressent, c'est prendre le risque que ce ressenti prenne forme à un autre moment, sous des formes parfois plus violentes que celles qu'on souhaitait éviter. Il s'agit donc d'aider l'enfant à devenir capable de mettre en pensées et en mots ses différents mouvements d'humeur. Pour ce faire, la responsabilité des adultes consiste à garantir l'existence et l'organisation d'espaces-temps de paroles, de dialogue. Cela ne passe pas nécessairement par des moments de parole collectifs, mais par un temps de dialogue entre l'adulte et l'enfant¹³.



- > Comment être attentif aux demandes, souhaits, sentiments exprimés par les enfants ?
- > Comment encourager les enfants à exprimer leurs attentes, idées, visions, questions, craintes et soucis ?
- > Comment entamer des dialogues avec chaque enfant et avec tous au cours desquels les enfants peuvent exposer leurs points de vue sur des choses et des événements, ainsi que leurs souhaits et attentes ?
- > Comment encourager, filles et garçons, grands et petits à parler de leurs vécus, de leurs expériences ?
- > Quelles réactions les adultes manifestent-ils devant les émotions des enfants ?
- > Comment les adultes réagissent-ils eux-mêmes quand ils sont sur le coup d'une émotion ?

... et comprendre les émotions, le vécu, le point de vue des autres ●●●

La capacité d'empathie (capacité de se mettre à la place de l'autre pour comprendre son point de vue) repose sur la conscience de soi : plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celles de autres.

Dès l'âge de deux ans, l'enfant commence à comprendre que les vécus des autres sont différents des siens et que les autres ont des pensées différentes des siennes. Pour développer leur capacité d'empathie, les enfants doivent atteindre un certain niveau de connaissance d'eux-mêmes pour arriver à la maîtrise et commencer à être capable d'apaiser leur propre colère, leur chagrin ou leur excitation. Cette capacité se développe tout au long de l'enfance.

La vie en groupe est remplie d'occasions d'interactions constructives et conflictuelles. Prendre en compte l'autre suppose le développement d'une capacité d'écoute et d'attention à l'autre et des adultes soutenant et attentifs à cette dimension de la vie affective.

Les lieux de parole sont aussi des lieux d'écoute des autres. Ils peuvent aider l'enfant à se décentrer de son seul vécu, à prendre en compte celui des autres, leurs opinions, à recadrer les différents vécus dans un cadre plus large.

11 Pas question de se rouler à terre, de passer à l'acte violent (verbal ou non), de hurler, ...

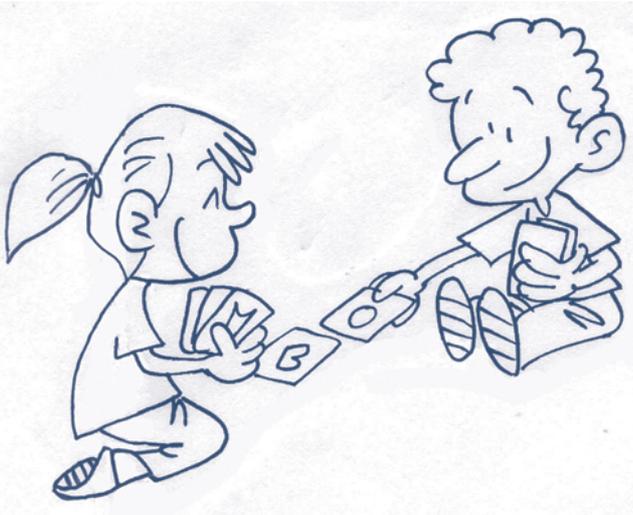
12 À condition que ce moment soit prévu. Meirieu, Ph. « *Repères pour un monde sans repères* », Paris, Desclée de Brouwer, 2002.

13 Voir, dans ce référentiel, le livret IV « *Vivre ensemble* » - chapitre 8, « *Le rapport à la loi* » et le livret V « *Créer des liens* ».



L'écoute intérieure

« Au fur et à mesure que les enfants communiquent leurs images mentales et leurs théories à d'autres, ils se les représentent à eux-mêmes par la même occasion et développent une vision plus consciente. C'est le sens de « l'écoute intérieure ». En passant d'un langage à l'autre, d'un champ d'expériences à un autre, et en réfléchissant à ces passages, les enfants modifient et enrichissent leurs théories. Mais cela n'est vrai que si les enfants ont la possibilité d'effectuer ces « passages » dans un contexte de groupe – en compagnie d'autres personnes – et s'ils ont la chance d'écouter et d'être écoutés, d'exprimer leurs différences et d'être réceptifs aux différences des autres »¹⁴.



Partager la cour de récré

Dans une école, durant le temps de midi et après 4 h, les enfants jouent dans les différentes cours de récréation. Grands et petits, filles et garçons s'adonnent à leurs jeux favoris. Lors de chaque récréation, un groupe de garçons de 5ème et 6ème primaire monopolisent une des cours pour jouer au football. D'autres plus jeunes (2ème et 3ème primaire) souhaiteraient aussi jouer au football, mais une règle relative à l'occupation des espaces, détermine qu'une seule cour est disponible pour les jeux de ballon ; les autres sont réservées à d'autres types de jeux, nécessitant également de la place.

Au conseil de tous, le délégué des 2ème primaire exprime leur opinion : « *Ce n'est pas juste ! Les plus petits ne peuvent pas jouer au football. Il leur faudrait également un endroit réservé* ». Après discussion et recherche de solution, il est décidé de tester une tournante dans l'occupation de la cour destinée aux jeux de ballon : le lundi les 5ème et 6ème, le mardi les 1e et 2ème, le jeudi les 3ème et 4ème, le vendredi, pour des jeux de ballon qui associent des enfants d'âges différents.

2.3. Participer, prendre part et recevoir sa part ●●●

La participation englobe deux aspects indissociables :

- > d'une part, la contribution de chacun à quelque chose, le fait de collaborer, d'apporter son concours à ... ;
- > d'autre part, le fait de recevoir un profit, ce que chacun tire de sa participation.

Participer ou prendre une part active suppose donc, à la fois, que chacun apporte quelque chose et qu'en échange il en retire un intérêt, une motivation, un apport... Participer sous-entend également partager le pouvoir, en recevoir, en céder.

¹⁴ Rinaldi, C., « *Ecouter l'enfant* », in « *Enfant d'Europe* » n°1, septembre 2001.



L'échelle de Hart

Cependant, il y a lieu de s'interroger sur les conditions dans lesquelles les adultes permettent la participation des enfants. L'échelle de Roger Hart¹⁵ invite chacun à situer diverses formes de participation et il les place sur les huit degrés de participation de l'enfant qu'il a identifiés. Représentés par les huit marches d'une échelle à gravir, ces degrés vont d'une participation faible (ou nulle) à une participation réelle de l'enfant.

Pour Hart, les trois premiers échelons sont, en réalité, des simulacres de participation dans lesquels l'enfant est instrumentalisé pour servir les objectifs de l'adulte. C'est à partir du quatrième échelon que le processus de participation devient tangible.

> **La manipulation :**

les enfants font ou disent ce que l'adulte veut qu'ils fassent ou disent, mais ils ne comprennent pas les enjeux de ce qui se passe. Il se peut que les adultes utilisent une partie des idées émises par les enfants, mais sans leur préciser quelle influence leurs avis ont eu sur la décision finale ;

> **La décoration :**

les enfants sont utilisés pour appuyer une cause alors qu'ils n'ont qu'une vague idée des enjeux. L'adulte ne prétend d'ailleurs pas que cette cause s'inspire des enfants. Par exemple, des enfants qui portent des panneaux avec des slogans dans une manifestation ;

> **La participation symbolique ou pour la forme :**

les enfants semblent avoir la parole, mais ils n'ont que peu de choix sur la façon dont ils peuvent s'exprimer et sur les différentes idées qu'ils peuvent émettre. (Par exemple, les enfants peuvent choisir l'ordre dans lequel ils vont vivre différentes activités) ;

> **L'information en vue d'une participation déterminée :**

l'enfant reçoit une tâche/ un rôle et une explication sur ce que l'on attend de lui. Il peut choisir d'exécuter la tâche ou non. Par exemple, après une sensibilisation aux enjeux d'une opération de solidarité¹⁶ (via un film, une rencontre avec des témoins,...) , les enfants sont invités à se porter volontaires pour participer à cette opération et y jouer un rôle significatif ;

> **La consultation des enfants :**

les enfants sont informés par l'adulte des décisions à prendre et consultés : les enfants donnent leur opinion et ils comprennent le processus de réalisation du projet conçu par l'adulte. Ils sont informés de la façon dont leur opinion est utilisée et des décisions prises par l'adulte. Par exemple, l'adulte propose d'entendre les avis et les propositions des enfants à propos des activités qui les intéressent et qui pourraient avoir lieu les jours suivants ;

> **Le projet initié par l'adulte :**

Pour réaliser une idée qui vient de l'adulte, les enfants sont impliqués dans chaque étape de la planification et de la mise en œuvre. Les décisions sont prises après consultation des enfants. Par exemple, l'adulte propose de décorer le local avec les enfants. Ceux-ci peuvent émettre des propositions, choisir ce qu'ils vont faire et réaliser avec l'adulte ;

> **Le projet initié et dirigé par les enfants :**

les enfants s'associent pour réaliser un projet ; ils sont soutenus par les adultes, mais ceux-ci n'interviennent pas dans la réalisation du projet. Par exemple, les enfants réalisent un circuit de voitures dans le tas de sable ; ils apportent différents objets (tissus, matériel, ...) pour aménager dans la nature un coin qui sera leur « camp » et où ils se réunissent sans l'adulte.

>>>

¹⁵ Hart, R., « *Children's Participation* », « *The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care* », Londres, Earthscan, 1997.

¹⁶ 11.11.11, Arc-en-Ciel,...

- › Le projet est initié par les enfants, les décisions sont prises conjointement avec les adultes : les enfants sont considérés comme responsables du projet, comme citoyens à part entière tout en pouvant tirer parti de l'expérience des adultes. Ce projet a un impact sur la communauté, la vie locale, ...¹⁷.

En fonction des contextes, de la maturité et des intérêts des enfants, l'échelle de participation de Hart invite à envisager différentes voies pour leur permettre d'exercer une part contributive plus ou moins importante. Hart rappelle cependant que les âges auxquels se manifestent telle ou telle compétence peuvent varier de manière importante selon le contexte culturel et les

caractéristiques individuelles de chaque enfant. Il invite les adultes à tenter d'identifier les situations significatives, les conditions permettant aux enfants de démontrer leurs compétences. Enfin, il est possible aussi d'utiliser des outils alternatifs (jeux coopératifs, techniques d'expression,...) permettant aux différents enfants de faire entendre leurs voix.



- › Dans les différents moments d'accueil, à quels niveaux se situent les différentes formes de participation des enfants ? Pourquoi ?
- › Comment les enfants sont-ils consultés sur les décisions qui les concernent, associés aux différents moments de l'accueil ? à leur organisation ? à leur conception ?
- › Où les enfants peuvent-ils prendre part à la vie sociale, exercer une influence, décider, agir ?
- › Quelles situations sont significatives (ont du sens) pour les enfants et nécessitent leur implication, leur avis ?
- › Comment créer un espace approprié où les enfants expriment leurs souhaits et besoins et peuvent apporter leurs suggestions, leurs idées pour la vie commune ?
- › Comment sont-ils soutenus dans leurs différentes formes de participation par les adultes ?
- › Quels bénéfices les enfants tirent-ils de leur participation ?
- › Comment concrétiser des accords avec les enfants pour une cohabitation au bénéfice de tous ?
- › Comment, à quelles conditions développer un style de vie démocratique et stimuler la participation des enfants ?

2.4. Un équilibre à trouver ●●●

Participer, proposer des idées, vivre ensemble des projets suscite des tensions entre au moins trois dimensions : celle de l'individu, celle du groupe et celle de l'institution.

Entre ce que les différents « je » souhaitent, ce que la majorité de « je » souhaite, ce qui est possible, permis, un arbitrage devra s'opérer et il peut engendrer des frustrations, des déceptions voire des tensions entre les personnes.

Les adultes gagnent à clarifier entre eux les espaces de négociation possibles avec les enfants et les aspects non négociables. Cela ne signifie pas qu'il faut définir un cadre rigide, mais qu'il

est nécessaire de bien déterminer des processus d'échange permettant la négociation, des processus démocratiques de décision et qu'il convient de communiquer ces différents éléments aux enfants de manière très claire.

Déterminer le cadre¹⁸

- › Déterminer le cadre, c'est la fois baliser le champ des possibilités dans la participation de l'enfant, poser les limites entre ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas, déterminer les interdits et les sanctions de leur transgression. C'est dans le cadre du dispositif mis en place par les adultes que l'enfant pourra découvrir et intégrer les règles indispensables à la vie de groupe et ainsi, « accéder à l'intelligence de la loi »¹⁹.

¹⁷ Voir plus loin le chapitre « Des projets avec les enfants », p. 39.

¹⁸ Voir, dans ce référentiel, le livret IV « Vivre ensemble » - chapitre 7 « Le rapport à la Loi », p. 45.

¹⁹ Meirieu P., (2002) op.cit.

Déterminer le cadre constitue une prérogative des adultes, de l'institution ; cela n'empêche pas, néanmoins, d'associer l'enfant à la construction des règles, voire à la détermination des sanctions. L'enjeu est de parvenir à trouver un compromis constructif qui tienne compte à la fois du vécu de chaque enfant, de tous les enfants et de celui de l'adulte, et qui se concrétise par une solution satisfaisante pour tous. C'est ce mélange de perspectives des enfants et des adultes qui est la clé de l'influence contributive des enfants.

En outre, participer à l'élaboration des règles permet souvent aux enfants de mieux les comprendre, cela les aide aussi à les respecter davantage et à accepter les sanctions en cas de transgression.

De même, il peut arriver que le cadre fixé soit remis en question, suite à une « intervention » explicite ou non de l'enfant ; ainsi, par exemple, une règle constamment transgressée par les enfants amènera peut-être l'accueillant à s'interroger sur sa pertinence et sur l'opportunité de la réajuster : « Lorsque les enfants remettent nos limites en question, il se peut que ce soit à nous de reculer. Les enfants doivent apprendre l'utilité de discuter et nous devons comprendre que les limites permanentes et les règles rigides ne sont pas démocratiques. Une loi ne reste en vigueur que jusqu'à ce que, à l'issue d'un débat approprié, une nouvelle loi soit adoptée »²⁰.

- › Toutefois, à certains moments²¹, il est indispensable de trancher, de donner un contour, une réalité aux propositions des enfants ou encore de les confronter à des facteurs de réalité : rien de pire que de rester dans le flou, de ne pas décider.

Enfin, il est aussi question de la responsabilité éducative, de l'autorité de l'adulte : quelle place peut-il partager avec l'enfant ? Son souci n'est-il pas de préserver l'enfant, de lui éviter des expériences potentiellement dangereuses ou nuisibles à sa santé, de garantir son bien-être ? Si l'adulte perçoit des risques, il agit d'abord dans l'intérêt de l'enfant et des autres enfants. Il est aussi garant des droits de chacun, de la collectivité.

« L'autorité n'est pas un mal. Non seulement l'autorité est nécessaire, mais elle est aussi bénéfique lorsque les êtres humains en usent de façon adéquate.

Lorsque l'on disqualifie l'autorité, en réalité ce n'est jamais l'autorité par elle-même qui est en cause, c'est toujours, c'est constamment les excès, les défauts ou les carences de son usage. (...) L'autorité est un principe régulateur tout aussi indispensable au fonctionnement social qu'à la psyché humaine. (...) L'autorité n'est pas un mal en soi et si l'autorité n'appartient à personne « de droit divin », pour autant entre deux individus, entre plusieurs groupes d'individus, le principe régulateur de l'autorité permet des échanges, apporte du nouveau et même procure un enrichissement respectif. Il y a dans l'autorité un principe créatif. C'est lui qu'il faut retrouver, et les bases d'une démocratie reposent sur l'idée que l'organisation sociale doit permettre en toute circonstance un partage horizontal d'autorité, source de créativité, et non pas une appropriation verticale de commandement, source de figement »²².

2.5. La participation pour tous, sans exclusion ●●●

Si l'on peut s'accorder sur le fait que la participation est un droit pour tous les citoyens, il reste cependant indispensable de rester « particulièrement attentif aux processus subtils qui refusent à certains groupes leur participation. Dans les institutions éducatives, les idées dominantes sur des valeurs et des normes se propagent facilement et se dirigent contre ceux qui ont moins de pouvoir et d'influence : ce sont surtout les voix des enfants et celle des minorités que l'on n'écoute pas ou que l'on oblige à se taire »²³.

Cela suppose notamment de faire une place à la diversité des cultures familiales (voir, dans ce référentiel, le livret II « A la rencontre des familles »), de solliciter en premier lieu les groupes habituellement marginalisés, de chercher à comprendre et à confronter de manière respectueuse les différentes représentations du monde véhiculées au sein du milieu d'accueil.

20 Poulsgaard K., « Autodétermination et contribution des enfants : des exemples venus du Danemark », in « *Enfant d'Europe* », septembre 2001, p15.

21 il faut parfois laisser du temps pour peser le pour et le contre, pour permettre l'échange entre adultes, avec l'institution, pour dégager des possibles, des limites tout en permettant aux enfants de comprendre les enjeux.

22 Marcelli, D., « *L'enfant, chef de la famille, l'autorité de l'infantile* », éd. Albin Michel, 2003.

23 Preissing, C., Wagner, P., « *Les tout-petits ont-ils des préjugés, éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil* », Editions Eres, 2006.

Enfin, il s'agira de chercher à construire un « *espace tiers* » pour des idées, des pratiques nouvelles, qui ne sont ni uniquement le reflet du point de vue des uns, ni uniquement le reflet de celui des autres, mais bien une combinaison nouvelle. « *Il faut parfois abandonner quelque chose pour ce quelque chose de nouveau, cet « espace tiers ».* Mais cela ne doit pas être considéré comme une perte. Quand parents et enfants participent et prennent des responsabilités, les éducateurs gagnent du soutien, des partenaires, mais aussi des compétences, car leurs capacités de communication et leurs capacités de confrontation grandissent ». ²⁴



- > Quelles sont les groupes discriminés ? Qui a des privilèges ?
- > Comment s'organisent les relations de pouvoir entre les différentes composantes du milieu d'accueil (parents, professionnels, enfants) et dans les différents sous-groupes de ces composantes ?
- > Quelle influence chacun des groupes peut-il exercer sur la vie du milieu d'accueil ?
- > Dans quelles circonstances ? Comment ?
- > Pourquoi certaines demandes des familles, des enfants, des professionnelles sont acceptées, refusées, ignorées ?
- > Comment associer au quotidien, enfants et parents, à propos de l'organisation quotidienne et à propos des projets à plus long terme de l'équipe ?

2.6. Des bénéfices de la participation ●●●

En prenant en considération les points de vue et les attentes des enfants sur les décisions qui les concernent, les accueillants peuvent mieux ajuster leurs pratiques éducatives, l'environnement du milieu d'accueil. Les enfants se sentent davantage reconnus par les adultes. Ils découvrent que leurs avis comptent, qu'ils ont de la valeur.

Quand les enfants/les jeunes ont l'occasion de coopérer, de travailler avec d'autres à une œuvre commune, cela les amène à développer un certain sens de la responsabilité vis-à-vis du fonctionnement et de la protection des réalisations auxquelles ils ont contribué.

Parce qu'ils sont concernés par des projets réels, pour lesquels les échanges entre eux et avec les adultes sont indispensables, pour lesquels ils partagent une part de pouvoir, ils développent des compétences sociales (dialogue, coopération, négociation, empathie...), mais ils apprennent aussi à saisir les opportunités, à faire face à une difficulté, à faire preuve d'esprit critique, de créativité²⁵, ...

Toutes ces compétences leur permettent de devenir progressivement autonomes.

Quand ils ont l'opportunité de contribuer à un projet qui concerne la collectivité (par exemple, l'aménagement d'un quartier, d'un parc, la réalisation d'une fête de quartier,...), ils deviennent plus sensibles à la notion d'appartenance à leur association, à leur quartier, à la collectivité locale. Cela contribue aussi à faire vivre la démocratie de l'intérieur.



²⁴ Preissing, C., Wagner, P., « *Les tout-petits ont-ils des préjugés, éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil* », Editions Eres, 2006.

²⁵ Fourez, G. (sous la dir.), « *Des compétences négligées par l'école, les raconter pour les enseigner* », Bruxelles, Editions Couleur livres - Chronique sociale, 2006.



Une plaine d'été sur « Le quartier »

Namur, en 2004. Dans un quartier populaire multiculturel²⁶, des travailleurs de l'AMO rapportent que plusieurs parents ont des difficultés de garde pendant les vacances. Quelques mois avant l'été, le projet de créer une plaine de vacances se précise, en association avec différents partenaires (l'école de devoirs, l'espace communautaire du quartier, la maison médicale, le centre d'action interculturelle (CAI), l'échevinat de la jeunesse ...). Un recrutement est organisé pour constituer l'équipe d'animation ; il est organisé sur la base des exigences liées au décret « Centres de vacances » : des animateurs extérieurs brevetés sont engagés comme responsables de groupe. Pour compléter les équipes, certains jeunes du quartier ont été invités à envoyer un CV pour postuler comme animateurs et l'AMO les a accompagnés dans la réalisation de ce CV.

Dès avril, l'équipe est constituée et se réunit plusieurs fois afin de faire connaissance, préparer le projet de la plaine, découvrir le quartier. « Mon quartier » est précisément le thème choisi pour la plaine et une exposition ouverte à tous clôturera les six semaines de vacances.

Les grands axes de travail sont définis : l'horaire de la plaine, un programme général comprenant notamment de la psychomotricité et des activités offertes par la Ville à l'ensemble des plaines (piscine, grande journée d'excursion), la répartition des enfants en différents groupes d'âge et une série d'ateliers dont l'objet principal est de partir à la découverte du quartier, de ses habitants, de son histoire, de son patrimoine. Il est convenu qu'au terme de chaque journée, les animateurs auront un moment de débriefing avec les responsables de la plaine.

Pour un prix modique²⁷, près d'une centaine d'enfants (en grande majorité, issus du quartier) ont participé à la plaine avec, en moyenne, une cinquantaine d'enfants par jour.

Les plus petits ont disposé de locaux spécifiques dans l'école de devoirs, avec un espace de repos aménagé de manière adéquate. Les autres groupes ont occupé l'espace communautaire et la cour d'une école toute proche.

Chaque groupe accompagné de ses animateurs est parti à la découverte du quartier. Par exemple, avec des appareils jetables, ils ont photographié les aspects qui les marquaient. Le résultat est étonnant par sa diversité : un grand trou dans un trottoir, les blasons et les colonnes d'une ancienne porte de la ville, des détails concernant l'habitat, Ils ont réalisé une maquette de leur quartier, différents déguisements aux couleurs des différentes nationalités du quartier. Ils ont interviewé les commerçants du quartier et ont représenté leur quartier idéal.

Ils se sont interrogés et ont réfléchi au départ de multiples situations quotidiennes ; par exemple, alors qu'un enfant râlait d'avoir marché dans une crotte de chien, ils ont décidé de nettoyer un endroit particulier où se trouvaient de nombreuses déjections canines et de réaliser un panneau pour sensibiliser les propriétaires de chien,...

Une animatrice provenant du quartier a souhaité qu'un enfant handicapé dont elle s'occupe par ailleurs soit accueilli dans la plaine. Sa présence nécessitait la présence constante d'un animateur notamment pour les déplacements. Il a été intégré sans difficulté à un groupe d'enfants et s'y est épanoui.

Spontanément, des personnes du quartier ont manifesté leur aide au succès de la plaine (soutien des parents, en amenant de la nourriture, en aidant à la cuisine, en venant témoigner...).

A l'issue des six semaines de vacances, les enfants ont organisé une fête de clôture au cours de laquelle ils ont présenté un spectacle et une exposition pour montrer leurs différentes découvertes et leurs réalisations à leurs familles, aux habitants du quartier, aux autorités communales. Ils en étaient extrêmement fiers. Par la suite, quelques animateurs du quartier ont entamé une formation d'animateurs en centre de vacances et des mamans confrontées à des difficultés avec leurs grands enfants, se sont investies dans un groupe de paroles destiné aux parents d'adolescents.

Témoignage de l'ancienne responsable de l'AMO

26 Composé de populations d'albanophones originaires du Kosovo, de Macédoine et d'Albanie (en majorité), d'Afrique (centrale, Maghreb) et de Belges (milieux économiquement défavorisés).

27 Comportant un potage et une collation pour le goûter.

Des situations de participation multiples et variées permettent aux enfants de découvrir de manière concrète différents rapports sociaux, de questionner l'organisation sociale de notre société, d'approcher différents enjeux (historiques,

sociaux - la vie d'un quartier -, économiques, environnementaux - sauvegarde d'une espèce, de la nature -, rapports Nord-Sud,...) de notre monde, de renforcer leur compréhension de la démocratie, des droits de l'homme, ...



Place aux enfants



Depuis 1995, a lieu chaque année la journée « Place aux enfants »²⁸ dans toute la communauté Wallonie-Bruxelles; conçue initialement par la Fondation Roi Baudouin, cette initiative est maintenant organisée par différents partenaires dont les cinq Provinces wallonnes, la Région de Bruxelles Capitale et la Ligue des familles. Il s'agit d'une journée ludique et pédagogique qui sensibilise les enfants de 8 à 12 ans à la citoyenneté.

Dans chacune des communes partenaires, différents lieux sont ouverts aux enfants : il peuvent ainsi découvrir le monde des adultes en se rendant dans différents services publics (commissariat de police, caserne des pompiers, CPAS, hôpital, chemins de fer, ...), et en accompagnant, pour la journée, des représentants de divers secteurs d'activités et professions : un agriculteur, un ouvrier dans une station d'épuration, une infirmière, un vétérinaire, des artisans (boulangers, ...), des artistes (céramistes, acteurs de théâtre, ...), l'équipe de rédaction d'un journal... Ils peuvent ainsi poser leurs questions, faire des reportages, donner leur avis, ...

Près de 40.000 enfants y participent chaque année et 10.000 adultes se mobilisent pour l'organisation de cette journée.

²⁸ Plus d'infos sur le site www.placeauxenfants.be

Des conditions pour permettre la participation

Le chapitre précédent a mis en évidence les bénéfices de la participation. Ce chapitre va se pencher sur les conditions nécessaires pour permettre aux enfants (et à leurs parents) de participer.

3.1. Un axe à part entière du projet éducatif ●●●

On l'a vu, la participation est un axe fort d'organisation de la vie du milieu d'accueil. Il est donc indispensable que cet axe fasse l'objet d'une réflexion dans le cadre du projet éducatif.

Les adultes ont à définir et à indiquer clairement dans quels domaines ils gardent leur pouvoir décisionnel. Certains contextes sont déclencheurs d'intérêt de la part des enfants : il convient de les aménager, de les réfléchir en équipe. Toute la vie quotidienne peut être source de participation : les choix, les expériences, les aménagements de l'espace et du temps, les règles, les interactions, les conflits, les projets, ...

Néanmoins, cela suppose qu'un cadre soit déterminé, que des règles de base existent pour permettre à chacun de participer (Voir ci-dessous). Ce cadre de vie, discuté et porté en équipe, peut devenir un espace structurant qui permet d'exercer différentes libertés.

3.2. Avoir la possibilité d'exprimer et de faire des choix à leur mesure ●●●

La possibilité de proposer et de choisir est sans doute une étape importante de la participation. Toutefois, il convient d'être prudent : « *On ne peut choisir que ce que l'on connaît !* ». Ces choix peuvent donc s'opérer au mieux s'ils interviennent après des propositions venant à la fois des adultes et des enfants, après des moments de découverte, après un débat collectif, ... et après un moment où chacun aura pu exprimer son vécu et entendre celui des autres : « *Qu'est-ce que ça m'a apporté ? Qu'est-ce que je retiens ? Et les autres, qu'en retirent-ils ?* »

Cette dernière étape contribue à se décentrer de son vécu, à apprendre à voir la réalité des différents points de vue des autres, à découvrir leurs intérêts.

La découverte de nouvelles activités permet de développer de nouvelles capacités d'action (par exemple, monter à cheval, faire du roller, échanger avec d'autres à distance en chattant sur Internet, construire une cabane, faire un feu pour cuire des aliments, ...), des capacités à agir avec les autres participants de son groupe, dans la vie de son quartier/de sa commune, dans l'espace social²⁹.



Atelier tricot

Dans un accueil extrascolaire à Bruxelles, un enfant exprime à une animatrice le fait qu'il aimerait bien apprendre à tricoter comme sa maman. Cette animatrice rapporte le souhait de cet enfant à l'équipe. Il est décidé de relancer l'idée aux enfants. Aussitôt, ils décident de créer un atelier tricot. Rendez-vous est pris une première fois avec l'animatrice pour réfléchir à tout ce qui est nécessaire pour mener à bien le projet. Dès la première séance, certains enfants demandent à reprendre leur tricot à la maison.

²⁹ Voir plus loin, le chapitre « *Des projets avec les enfants* », p. 39.

Les animatrices proposent alors de réfléchir aux règles nécessaires pour ce nouvel atelier. Se pose notamment la question du rangement des tricots ; les enfants réfléchissent en groupe à la meilleure manière de ranger leurs ouvrages, sans mélanger les fils : des petites pochettes sont confectionnées, certaines en plastique, d'autres en tissu. Une place leur est réservée dans l'armoire. Les enfants sont libres de prendre leur tricot quand ils le souhaitent. On observe que certains enfants (filles et garçons) tricotent un peu tous les jours, tandis que d'autres s'y mettent un ou deux jours par semaine. Certains enfants trouvent que leur travail n'est pas assez régulier et ils défont leur tricot puis ils le recommencent. Ils manifestent un réel plaisir à tricoter.

« Outre le fait qu'on ne peut choisir que ce qu'on connaît, apprendre à choisir, c'est aussi apprendre son métier de consommateur »³⁰ critique. C'est dans une certaine mesure aussi questionner les choix que l'on pose, leurs conséquences sur les autres, sur l'environnement.

Le vécu des différentes expériences quotidiennes permettra aux enfants d'oser faire des propositions, d'aller à la rencontre des adultes, de remettre en cause le fonctionnement du milieu de vie, en argumentant.



- > Comment être attentif aux diverses formes et possibilités d'expression des enfants ?
- > Comment permettre aux enfants de s'entraider, de montrer, de présenter ou imiter quelque chose, de demander de l'aide et d'en accepter ?
- > Comment soutenir les échanges d'idées, d'expériences et de projets entre enfants ?
- > Comment soutenir chaque enfant dans son idée, dans son projet ?
- > Comment partager au sein de l'équipe des accueillants des informations concernant les situations clés des enfants ?

3.3. Des dispositifs clairs et récurrents ●●●

Quelque forme que la participation puisse prendre, elle s'insère idéalement dans des pratiques récurrentes. Il ne s'agit pas de demander de temps en temps l'avis sur un aspect de l'accueil, ni de réunir tout le monde parce qu'un problème se pose ; il est question d'articuler le quotidien du milieu d'accueil sur des espaces de participation. La co-gestion nécessite des dispositifs transparents, des règles, des procédures et des structures formelles, des techniques d'animation de groupe.

En fonction de l'âge des enfants, il sera possible de moduler l'utilisation de différents outils (Voir les deux dernières parties de ce document : « Le Conseil » et « Des projets avec les enfants »).

- > Le recours à la symbolique, à des techniques d'expression³¹ permet aux enfants de dire leur vécu.

³⁰ Escot Claude, intervention lors du colloque « *La participation des enfants et des jeunes en centre de vacances et de loisirs* », Les Francas, IUFM Toulouse, 14 janvier 2006.

³¹ Voir le fichier « *Techniques d'évaluation* » édité par Fédération Nationale des Patros et voir aussi Masheded, M., « *Jeux coopératifs pour bâtir la paix (tomes 1 et 2)* », Namur, Université de paix, Namur, 1988, 1989.



Évaluer symboliquement les activités

Dans une plaine de vacances. 2ème jour de plaine, 16h 30. C'est le moment de l'évaluation de l'après-midi. Le dessin d'un paysage où figurent le soleil/ un arc-en ciel/ le brouillard et la pluie est affiché au mur. Le premier jour, les animateurs ont expliqué aux enfants que ce paysage permettrait à chacun de dire ce qu'il pensait de la journée écoulée : s'il avait apprécié les activités, il pouvait utiliser la partie arc-en-ciel /soleil, si par contre son avis était plutôt négatif, il pouvait se référer à l'autre partie, brouillard/pluie. Les huit enfants du groupe ont déjà vécu ce moment d'évaluation des activités deux fois ; par ailleurs, la veille, ils ont personnalisé le post-it que chacun pose dans le paysage. Après leur avoir rappelé ce qui a été fait cet après-midi (une sieste de 13h à 14h, un moment « jeux de société » , une promenade avec le goûter et puis retour au local des 4-6 ans), les animateurs reprennent chacune des activités une à une et ils demandent aux enfants de coller leur post-it sur le panneau en fonction du vécu de chaque activité. Après avoir déposé leur prénom où ils le jugent bon, les enfants peuvent motiver, s'ils le souhaitent, la raison de leur choix.



La démarche Mosaïque

La démarche Mosaïque³²« dresse un tableau de la vie quotidienne telle que la perçoivent les enfants dans un centre de la petite enfance à Londres et s'appuie sur un certain nombre d'instruments visuels et verbaux³³» (observations des enfants et entretiens avec eux, utilisation d'appareils photos par de jeunes enfants, visites guidées, représentations en cartes, les opinions des parents et des praticiens) :

- > Les enfants ont pu utiliser des appareils photos pour photographier les choses importantes à leurs yeux dans le centre. Ces photos ont été ensuite utilisées lors des échanges avec eux ;
- > Les enfants ont réalisé des visites guidées de leur milieu d'accueil à l'intention des adultes : les enfants ont décidé le circuit de la visite qui a été documentée. Les commentaires des enfants durant le circuit ont été enregistrés. Marcher et guider a permis aux enfants de parler librement des expériences vécues dans cet environnement ;
- > Des adultes ont tenté de représenter l'espace des enfants sur une carte, en les écoutant le décrire ;
- > Les opinions des parents, des adultes du milieu d'accueil ont été collectées.

Toutes ces pièces ont été rassemblées afin de constituer la mosaïque d'un enfant, celle-ci représentant ce qui est important pour lui.

Cette démarche de recherche s'est déroulée sur plusieurs mois.

32 Cette démarche a été initiée par une équipe de chercheurs de l'unité de recherche de l'Institut Universitaire Thomas Coram Research de Londres. Ces chercheurs ont travaillé avec des enfants de six mois à cinq ans. Voir « *Ecouter l'enfant* » in « *Enfants d'Europe* », n°1, septembre 2001.

33 Clark, A., « *Les jeunes enfants en tant qu'experts : écouter en utilisant la démarche mosaïque* » in « *Enfants d'Europe* », n°1, septembre 2001.

- › Des lieux de parole, des conseils (Voir p. 25) sont des démarches qui nécessitent un fonctionnement régulier pour que les enfants se les approprient et les utilisent. Dans ces lieux de parole et d'écoute, les enfants peuvent s'ils le souhaitent exprimer les raisons pour les quelles ils viennent dans le milieu d'accueil, leurs activités préférées, les personnes avec qui ils s'entendent bien, ce qui les aide à se sentir bien, les difficultés qu'ils rencontrent, les souhaits qu'ils ont, leurs propositions d'aide, d'amélioration de la vie quotidienne ...
- › Dans certaines communes, des enfants participent également à la vie communale et aux politiques locales via les conseils communaux pour enfants. Ces conseils sont calqués sur la vie, les règles de fonctionnement de la commune.



- › Des démarches de projet. Ce point est détaillé dans le dernier chapitre de ce document. (voir p. 49)

3.4. Des règles explicites ●●●

- › L'importance de la loi : la participation, la démocratie n'est possible que si un ensemble de règles sont respectées : différentes phases d'une prise de décision³⁴ des procédures de décision, une formulation claire de la décision à prendre, ...
- › L'équité entre les citoyens : tous les enfants ont le droit d'exprimer leur point de vue librement et sans discrimination. Il s'agit de créer des opportunités pour permettre à tous les enfants de manifester leurs droits. S'il est mis en place un système de représentation (ex délégation), il est indispensable d'articuler les réunions de délégués avec les réunions concernant l'ensemble des enfants de manière à aider les enfants à rendre des comptes, à consulter leur groupe de référence.
- › Le droit de ne pas participer : cela signifie que l'enfant a le droit de dire qu'une activité ne l'intéresse pas, qu'il ne souhaite pas s'associer à d'autres, qu'il est fatigué, qu'il a envie de faire autre chose, ... Mais cela implique aussi qu'il respecte le cadre de vie fixé par les adultes (ex. on ne sort pas du centre), qu'il accepte les règles du jeu (ex. si je me retire volontairement d'une activité, je ne peux pas prétendre bénéficier des retombées - voir 2.4 un équilibre à trouver, p. 14).
- › La sécurité de parole : cela signifie que l'enfant peut dire ce qu'il pense ... on ne se moquera pas de lui, il n'en subira pas de conséquences pour autant qu'il fasse attention à respecter l'autre. Il peut exprimer un point de vue minoritaire. Cela est plus aisé quand le climat du milieu d'accueil véhicule des valeurs de confiance, de respect mutuel : derrière le point de vue de l'autre, il y a peut-être un aspect important que certains négligent et qu'il est opportun de prendre en considération. Il est parfois utile de mettre en balance le bien collectif et les besoins individuels pour mieux les prendre en considération.
- › L'accès aux informations : pour analyser celles-ci en vue de se forger une opinion, pour peser le pour et le contre. C'est aussi le droit de comprendre un certain nombre d'usages (le vote concernant des personnes est un vote secret (par écrit), les règles de prise de décision (quelle majorité ? à quel moment décide-t-on ? Comment ?)

34 Poser le problème, identifier les objectifs, les tenants - aboutissants d'un problème, les solutions et leurs conséquences, prendre une décision.

3.5. Des attitudes professionnelles³⁵ ●●●

- › Des adultes à l'écoute : écouter les jeunes enfants, c'est être attentif à leur langage corporel, à distinguer les expressions faciales et les mouvements et à comprendre leur sens. Dans les moments de rencontre privilégiés (en promenade, lors des repas, des moments de soins, ...), les enfants révèlent une part de leurs attentes, de leurs sentiments ;
- › Des adultes, modèles relationnels et décodeurs de situations : des adultes qui respectent les enfants, reçoivent en retour du respect ; des adultes qui aident à comprendre les causes, les conséquences, les éléments d'une situation, qui peuvent reformuler le point de vue de l'autre, peuvent inciter les enfants à trouver des solutions, ... ;
- › Des sollicitations personnalisées : des invitations à prendre la parole adressées directement à l'enfant, sans obligation de répondre, des tours de table ou encore des techniques issues par ex. de Pédagogie Institutionnelle permettent que les enfants soient sollicités dans un climat de confiance.



Solliciter la parole

Des travaux de Marcel Crahay³⁶ réalisés lors des moments d'entretiens familiaux dans une classe maternelle mettent en évidence que la manière dont l'institutrice sollicite les enfants a un effet sur leur prise de parole.

Il identifie trois types de prises de parole :

- › spontanées : c'est le fait de très peu d'enfants (2 sur une classe de 23 enfants dans la phase pré-expérimentale) ;
- › en réponse à une sollicitation impersonnelle (adressée à l'ensemble de la classe) ;
- › en réponse à une sollicitation personnalisée.

En parallèle, il observe la manière dont l'institutrice distribue ses sollicitations et dont elle réagit aux prises de paroles des enfants. Il observe qu'elle renforce les deux enfants qui prennent spontanément la parole pour leur participation verbale. Ces enfants se partagent près de la moitié du temps disponible, les autres enfants (21) se partageant l'autre moitié.

Au cours de la première phase expérimentale, il est demandé à l'institutrice de solliciter la participation verbale de certains enfants (4) de manière plus personnalisée et d'y réagir positivement chaque fois que c'est possible. Les enfants renforcés répondent aux questions posées et commencent à prendre la parole de façon spontanée. Lors de la seconde phase, elle ne les sollicite plus personnellement, mais continue de réagir de manière favorable à leurs prises de parole spontanées. Les enfants continuent à prendre la parole et participent régulièrement aux échanges verbaux avec l'institutrice.

- › Des adultes formés en développement des compétences de participation : la pédagogie institutionnelle, la pédagogie du projet, les conseils ;
- › Des adultes qui bénéficient de lieux de participation, de supervision, d'échanges³⁷.

³⁵ Voir aussi, dans ce référentiel, le livret V « Créer des liens ».

³⁶ Crahay, M., « Contrôler et réguler une approche interactive, Education et Recherche », 1981, cité in Crahay, M., « Psychologie de l'éducation », Paris, PUF, 1999.

³⁷ Voir, dans ce référentiel, le livret VII « A la rencontre des professionnels ».

Bibliographie

Livres

- > Crahay, M., « *Psychologie de l'éducation* », Paris, PUF, 1999.
- > Defrance, B., « *Le droit dans l'école, les principes du droit appliqués à l'institution scolaire* », Bruxelles, Labor, « *Quartier Libre* », 2000.
- > Filliozat, I., « *Au cœur des émotions de l'enfant* », Paris, Lattès, 1999.
- > Fourez, G. (sous la dir.), « *Des compétences négligées par l'école, les raconter pour les enseigner* », Bruxelles, Couleur Livres - Chronique Sociale, 2006.
- > Gauchet, M., « *La démocratie contre elle-même* », Mesnil-sur-l'Estree, Gallimard, 2002.
- > Goleman, D., « *L'Intelligence émotionnelle* », Paris, Laffont, 1997.
- > Hart, R.A., « *Children's participation, from tokenism to citizenship* », UNICEF, International Child Development Centre Spedale degli Innocenti, mars 1992.
- > Hart, R.A., « *Children's Participation : The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care* », Londres, Earthscan, 1997
- > Le Gal Jean, « *Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté* », Bruxelles, De Boeck-Belin, 2002.
- > Limbos, E., « *La participation. Conseils et méthodes pour développer la qualité et l'animation de la vie associative* », Paris, ESF, « *Formation Permanente en Sciences humaines* », 1986.
- > Marcelli, D., « *L'enfant, chef de la famille, l'autorité de l'infantile* », Paris, Albin Michel, 2003.
- > Mendel, G., « *Une histoire de l'autorité, permanences et variations* », Paris, La Découverte, 2002.
- > Meirieu, Ph., « *Repères pour un monde sans repères* », Paris, Desclée de Brouwer, 2002.
- > Preissing, C., Wagner, P. « *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscrimatoire dans les lieux d'accueil* », Eres, 2006.

Documents

- > Defrance, B., intervention au colloque « *Développer la participation des jeunes* », organisé par l'Institut Central des Cadres, 24 mai 1995.
- > Escot Claude, intervention lors du colloque « *La participation des enfants et des jeunes en centres de vacances et de loisirs* », Les Francas, IUFM Toulouse, 14 janvier 2006.
- > Le Gal Jean, « *La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant* », in « *Documents du Nouvel Educateur* », 213, février 1990.
- > Preissing, Ch. (sous la dir.), « *Qualität im Situationsatz, internationale Akademie an der Frei Universität Berlin* », Institut für den Situationsatz, Berlin, sd.
- > The Alliance of young executive officers and UNICEF, « *Enfants et jeunes : participation aux prises de décisions, un appel à l'action* », 2005

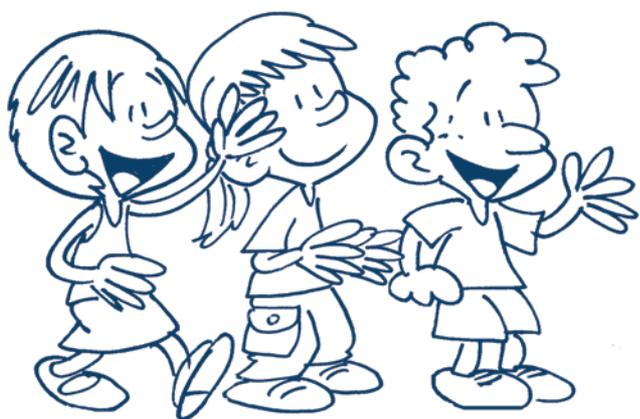
Le conseil	25
Introduction	27
1. Des enfants qui participent	28
1.1. Le conseil, outil spécifique	29
1.2. Des conditions de réussite	30
1.3. A chaque âge son conseil	32
1.4. On en parle au conseil	33
2. Mettre un conseil en place	35
2.1. Le conseil, lieu pour évaluer	37
2.2. Le conseil, espace d'apprentissage citoyen	37
Bibliographie	38

« Vous dites :
- C'est épuisant de s'occuper des enfants.
Vous avez raison. Vous ajoutez :
- Parce que nous devons nous mettre à leur niveau.
Nous baisser, nous pencher, nous courber, nous rapetisser.
Vous vous trompez. Ce n'est pas cela qui nous fatigue,
mais c'est le fait d'être obligé de nous élever
jusqu'à la hauteur de leurs sentiments.
De nous élever, nous étirer,
nous mettre sur la pointe des pieds, nous tendre.
Pour ne pas les blesser. »

Janusz KORCZAK³⁸

Ce chapitre met en évidence les enjeux et les conditions spécifiques de mise en place de conseils et de projets avec les enfants. Ces éléments se situent à la croisée des différents axes développés dans la partie « *A la rencontre des enfants* » du référentiel : activités, vivre ensemble, participation.

Il s'agit ici d'approches particulières qui sont utilisées dans des milieux d'accueil, qui sont inscrites dans les projets pédagogiques de certaines organisations.



38 L'ouvrage de Janusz Korczak dont est tirée cette citation, « *Quand je redeviendrai petit* », est l'un des plus beaux romans pour enfants de Korczak, dédié aux droits de l'enfant. In Korczak, J., « *Le droit de l'enfant au respect* », trad. Unesco, Coédition Laffont/Œuvres représentatives de l'Unesco, 1979.

Des enfants qui participent aux décisions qui les concernent



Acheter un tablier

L'accueil extrascolaire « Un ... deux ... trois ... soleil » est situé sur le même site que l'école fondamentale du village.

Il y a un seul projet d'établissement pour l'école et pour l'accueil extrascolaire.

La directrice a pu obtenir un petit budget « Projet » pour permettre aux enseignants et à l'accueillante extrascolaire de mener, en collaboration étroite avec les enfants, des actions communes.

Cette année, grâce à ce budget, la classe de 4ème/5ème année a fait l'acquisition d'un lapin pour « inclure la nature » dans les bâtiments. Les élèves de la classe et ceux qui fréquentent l'accueil extrascolaire prennent en charge tour à tour les soins à donner à « Tommy ».

Un tableau suspendu dans la classe indique le tour de rôle.

A côté de la cage, un velcro porte le nom de Léa. C'est elle qui, ce mardi et ce jeudi, changera la paille de la cage de Tommy. Pour que chacun puisse le faire sans se salir, les enfants ont proposé d'acheter un tablier.

Mais comment traduire cette proposition concrètement ?

Il est 16h15.

Une vingtaine d'enfants se sont rassemblés en cercle autour de l'accueillante.

Elle présente la situation : « *On doit acheter un tablier pour ceux qui devront soigner le lapin. Quelqu'un a-t-il une proposition ?* »

Zoltan, un des enfants, se lève et demande la parole : « *J'ai une idée qui pourrait peut-être marcher ...* ».

Après avoir été encouragé à parler : « *Je sais où on trouve des tabliers pas très chers. Ils sont à 4 € chez ... Ils sont de toutes les couleurs et, surtout, ils ont des grandes poches* ».

L'accueillante : « *Zoltan, si je te confiais un peu d'argent pris sur notre budget « projet », est-ce que tu penses que tu pourrais aller l'acheter ?* »

Zoltan répond par l'affirmative sans hésiter.

L'accueillante : « *Combien coûte-t-il exactement ... dis-tu ?* »

Zoltan : « *4 €* »

L'accueillante : « *C'est une proposition que tu fais ?* »

Zoltan dit oui.

L'accueillante : « *Y a-t-il d'autres propositions ?* »

>>>

Pas de réponse.

L'accueillante : « *Je propose de voter pour voir si vous êtes d'accord d'utiliser 4 € de notre budget pour acheter un tablier. Comme cela, tous ceux qui s'occuperont de Tommy auront un tablier à leur disposition* ».

Il est procédé au vote à main levée.

Une fillette du groupe, Irina, bic et cahier à la main, demande : « *Qui est pour la proposition ?* »

De nombreuses mains se lèvent. Elle compte le nombre de « pour » et l'inscrit dans le cahier.

L'opération se poursuit : « *Qui est contre la proposition ?* » Le nombre est inscrit dans le cahier.

« *Qui s'abstient de voter ?* ». Le nombre est à nouveau inscrit après décompte.

L'animatrice récapitule : « *Presque tout le monde est d'accord. C'est décidé. Zoltan achètera le tablier à 4 € pour les soins de Tommy* ».

Irina note la décision dans le cahier de communication.

Parmi les différents moyens de favoriser la participation des enfants à la vie du groupe, moyens évoqués par ailleurs, l'un des plus puissants est la mise en place d'un conseil.

Le conseil de groupe n'est pas le seul moyen d'offrir un espace d'expression aux enfants, mais par son aspect *rituel, codifié et récurrent*³⁹, il offre des possibilités à la fois de régulation, de développement de pratiques sociales et il favorise la participation de tous les enfants à la vie du groupe.

1.1. Le conseil : un outil spécifique ●●●

Gérer un groupe d'enfants de manière participative, c'est un projet institutionnel qui peut se concrétiser de différentes façons. Au-delà des activités proprement dites comme les jeux, les activités sportives ou créatives, c'est dans la manière d'organiser le vivre ensemble des adultes et des enfants que peuvent s'incarner les choix. Organiser le « vivre ensemble » procède d'un choix d'équipe, nourri par le projet éducatif du milieu d'accueil, qui implique une adhésion de tous les adultes à une manière de faire. Chacun peut, selon son tempérament, ménager des moments de parole participative dans un groupe. Ils peuvent être très informels ou très structurés. La place pour une expression libre des enfants peut exister de bien des manières, de l'écoute individuelle aux dispositifs collectifs complexes.

● Pivot de la vie du groupe

Mais le conseil procède d'une autre dimension. Mettre en place un conseil de coopération, c'est une décision importante qui engage toute une équipe et sur le long terme. En effet, un vrai conseil est un pivot de la vie du groupe ; il nécessite un apprentissage progressif et s'inscrit dans la durée. Il suppose aussi que tous les adultes « jouent le jeu » et collaborent à lui donner du sens.

Un conseil de coopération, ce n'est pas la panacée, ce n'est pas l'outil ultime pour construire une harmonie de groupe sans faille. Un conseil, c'est aussi un outil qui peut générer des dérives, qui peut entraîner, par moment, des découragements, qui peut s'essouffler. Avec la rotation des membres d'un groupe, c'est aussi un outil en perpétuelle évolution, en perpétuelle reconstruction.

Utilisé depuis longtemps dans certains mouvements de jeunesse, déjà proposé sous des formes diverses par les grandes figures des pédagogies actives du début du 20^e siècle, comme Makarenko ou Korczak⁴⁰, ce dispositif s'est développé au sein de l'institution scolaire, notamment dans les logiques de représentation des élèves. Il consiste à cogérer certains aspects de la vie de la classe ou de l'école avec les enfants ou les adolescents. A la fois outil de gestion et dispositif pédagogique poursuivant des objectifs d'éducation et de développement de compétences, il a fait l'objet de diverses formalisations évoquées ci-après. Dans les milieux d'accueil 3-12 ans, avec toutes les nuances liées à une moindre permanence des groupes, il peut s'avérer un outil tant de socialisation et d'éducation pratique à la citoyenneté que comme lieu d'émergence et de gestion de projets, et espace-temps de gestion du groupe.

39 Cet aspect permet à l'enfant de s'approprier petit à petit cet outil.

40 Lifton, B. J., J. Korczak, « *Le roi des enfants* » ; Paris, Presse pocket, 1991.

● Diverses formalisations pédagogiques

Parmi les pédagogues qui ont beaucoup contribué au développement des conseils de coopération à l'école, on peut bien sûr citer Célestin Freinet qui en fait la clef de voûte de sa méthode de classe coopérative. Chez lui, le conseil est à la fois un lieu pour organiser le travail dans la classe, en permettant à chacun de faire sa place et de collaborer avec les autres à la mise en œuvre des projets, c'est aussi une instance de régulation des relations entre les membres du groupe.

Cette dimension relationnelle sera particulièrement développée chez Fernand Oury⁴¹ et les militants de la pédagogie institutionnelle.

Parmi les auteurs qui ont contribué à populariser cet outil dans le monde scolaire, il faut citer aussi Danielle Jasmin⁴² qui propose des pistes très pratiques pour la mise en place et la gestion d'un conseil de coopération, même avec les tous petits.

Pour D. Jasmin, le conseil de coopération : « c'est la réunion de tous les élèves de la classe avec l'enseignante, où ensemble et en cercle, on gère la vie en classe, ce qui va bien et ce qui ne va pas bien, soit :

- > l'organisation de la vie, du travail, des responsabilités, des jeux ;
- > les relations inter-personnelles ;
- > les projets.

C'est un lieu de gestion où chaque enfant a sa place, où l'individu et le groupe ont autant d'importance l'un que l'autre et où les dimensions affectives et cognitives sont traitées en équilibre.

Il sert à développer des habiletés sociales de coopération, à faire l'apprentissage des droits collectifs et individuels avec la conscience des responsabilités que ces droits supposent.

Ce n'est absolument pas un tribunal, mais un lieu de résolution de problèmes où l'on vit dans le respect mutuel. (Que peut-on faire pour aider et non pour punir un ou une camarade de classe?)⁴³

1.2. Des conditions de réussite. ●●●

Pour qu'un conseil de coopération fonctionne, il est important qu'il s'inscrive dans un contexte d'animation dans lequel la participation des enfants est centrale.

Le respect au centre

Pour qu'un conseil fonctionne, il est important qu'existe un sentiment de sécurité et de liberté de parole chez les enfants. Il faut que la parole soit respectée, entendue, que chacun sache qu'il peut donner un avis sans crainte de subir des conséquences fâcheuses. Pour cela, il faut des règles claires et connues de tous sur la distribution de la parole, l'organisation du temps du conseil qui doit être structuré, précis et où les points abordés soient connus de tous. Au fond, il n'y a pas de grande différence entre la gestion d'un conseil avec des enfants et l'animation respectueuse d'une réunion avec des adultes.



Des moyens concrets permettent de construire cette sécurité : l'objet symbolique (bâton de parole) qui représente le droit à la parole et qui passe d'un à l'autre, un lieu défini et consacré, en tout cas dans sa disposition au moment du conseil, des maîtres-mots rituels :

- > « Le conseil commence » ;
- > « Qui a quelque chose à dire sur ... ? » ;
- > « Propositions ? » ;
- > « Qui est pour ? » ;
- > « Qui est contre ? » ;
- > « La décision est prise. » ;
- > « Le conseil est fini. »⁴⁴

● Le rythme

S'asseoir et parler... fort bien, mais cela n'est pas nécessairement ce qui est le plus divertissant pour les enfants. Si les conseils deviennent trop longs, trop fréquents, trop formels ou s'ils ne débouchent sur rien, la participation des enfants, leur attention risquent de s'étioler rapidement. Et le conseil, de moment fort et utile, deviendra vite une corvée ennuyeuse à laquelle on cherchera à échapper, par la dissipation, ...

41 Vasquez A. et Oury F. « *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* », Editions Matrice, 2000.

42 Jasmin, D., « *Le conseil de coopération* », Montréal, Les éditions de la Chenelière, 1994.

43 Jasmin, D., « *Précisions sur le conseil de coopération* », in « *Vivre le Primaire* », Vol 13, n°1 novembre 1999.

44 Mangel G. « *Je demande le conseil* », « *Cahiers Pédagogiques* » N° 319, décembre 1993.

On entre alors dans un cercle vicieux où le conseil est un lieu où chacun s'énerve, et qui devient improductif.

Une bonne animation de ces moments passe par une maîtrise des techniques de distribution de la parole, de structuration des débats, d'animation de réunion en somme. Elle est essentielle pour éviter de voir cet outil formidable se transformer en moment insupportable.

De plus, comme on l'évoquera ailleurs, les modes d'animation varient fortement en fonction de l'âge des enfants concernés, de la périodicité de leurs rencontres, de la stabilité du groupe.

Le conseil n'aura de sens que s'il est suivi d'effets dans la vie du groupe. Qu'il serve à définir et décider d'un projet ou qu'il soit le lieu d'une évaluation ou d'une régulation du groupe, ce n'est que parce que, de façon récurrente, il influence visiblement la vie du groupe que les enfants s'y sentiront concernés, en mesureront l'enjeu et lui donneront du sens.

Si le conseil est un lieu où « il se passe quelque chose » alors, il y a fort à parier que les enfants s'y investiront.

Ici aussi, les rituels, les gestes symboliques permettront de rendre le conseil lisible par tous, aideront chacun à entrer dans la démarche. Par leur côté « décalé », différent des gestes ordinaires, les rituels aideront à se poser, à quitter le rythme habituel pour entrer dans celui, nécessairement plus lent, de la parole partagée. Par ailleurs, ces rituels favoriseront la mémoire, en ce qu'ils feront de ces moments, des moments différents et riches de sens.

Quand on parle de rituels, il faut comprendre quelques éléments précis, pas nécessairement ésotériques. Des phrases précises pour ouvrir et fermer le conseil, un chant de début, ou/et de fin, une disposition spécifique des lieux, voire quand c'est possible, un endroit réservé à cet usage⁴⁵.

Un conseil, c'est un rendez-vous régulier, qui rythme la vie du groupe. Il offre un espace garanti pour la gestion de problèmes, et combiné au tableau de conseil (voir plus loin), il permet de différer la résolution des conflits et d'apaiser les émotions trop vives.



● La cohérence

« Pff ! Encore un conseil, je préférerais jouer au foot ! De toute façon, cela ne sert à rien. Quand on décide quelque chose, cela ne se fait jamais. Regarde, la semaine passée, on avait tous dit qu'on voulait faire des cabanes, et voilà qu'on ne peut pas, parce que les animateurs avaient prévu autre chose ».

Inutile de vouloir instrumentaliser le conseil, d'en faire un lieu alibi, une simple structure pratique pour communiquer ou faire la leçon. Tenir conseil, ce n'est pas simplement réunir les enfants, ce n'est pas simplement leur donner la parole dans un moment plus ou moins formalisé.

Le conseil et la participation relèvent de choix pédagogiques fondamentaux. S'il n'y a pas dans l'esprit des animateurs / accueillants un réel souci d'être à l'écoute des enfants, de leur faire une place tant dans les processus de décision que dans le processus d'évaluation, les dispositifs de participation ne fonctionneront pas ou fonctionneront mal.

⁴⁵ Ainsi, dans les meutes de louveteaux, il y a des chants, un décorum particulier pour le rocher du conseil, inspiré du « Livre de la Jungle ».

● Une place pour les enfants

Ce n'est pas toujours aisé de ménager une place aux enfants. Certes, toutes les idées ne sont pas bonnes, certes l'adulte garde et doit toujours garder la maîtrise de ce qui se fait, ne fût-ce que pour des raisons de sécurité. Mais, trop souvent, telle ou telle décision n'est pas expliquée clairement, trop souvent, les décisions du conseil s'effacent face à des impératifs extérieurs (programmes, autorité externe) qui, trop souvent invoqués ou trop peu expliqués, découragent, voire minent la confiance des enfants tant dans leurs animateurs que dans les « institutions participatives ».

Les enfants sont comme les poissons rouges, ils grandissent en fonction de la taille de leur bocal !

Dans les groupes habitués à la pratique du conseil, il est tout à fait possible que sa présidence soit assumée par un enfant. Plus le groupe aura d'expérience, plus les rituels seront clairs et bien établis, plus il sera possible d'ouvrir la présidence au plus grand nombre.

● Une place pour l'animateur

L'animateur est membre du conseil. Mais s'il peut envisager de participer comme un membre « ordinaire », il est sans doute nécessaire qu'il garde à l'esprit deux conséquences de son statut.

D'abord, il reste le garant du cadre de vie, des règles fondamentales qui garantissent la place et la sécurité de tous. A ce titre, il est sans doute normal qu'il se réserve une sorte de droit de veto quand le conseil veut prendre une décision qui est contraire aux règles fondamentales du groupe (par exemple, une décision qui exclut certains par la nature du projet, qui est contraire aux valeurs de l'institution...);

Ensuite, simplement parce qu'il est adulte, il a une influence énorme sur les enfants. Conscient de cela, il aura à faire preuve de beaucoup de prudence dans ses interventions s'il veut vraiment offrir aux enfants un espace réel d'autonomie et de créativité.

Equilibre subtil : ne pas renoncer à son statut d'adulte et de garant, mais faire la place la plus large possible à l'autonomie du groupe, au soutien des interactions entre enfants,....

Une piste : utiliser les questions, confronter les enfants à des faits plutôt que de faire part de son opinion ou de donner des idées toutes faites.

● Des techniques

Des techniques existent, par exemple : le journal mural ou le tableau du conseil⁴⁶ qui propose plusieurs rubriques :

1. Félicitations et remerciement : « Je félicite... je remercie ... (nous félicitons...) » ;
2. Problèmes : « J'ai un problème avec quelqu'un..., avec quelque chose... et je cherche une solution (Nous avons un problème...) » ;
3. Solutions : « Euréka ! J'ai trouvé (Nous avons trouvé)... » ;
4. Propositions : « Je propose (nous proposons) ».

1.3. A chaque âge son conseil ●●●



La réunion des baladins est bientôt terminée. Tous les enfants s'asseyent en rond en petits groupes et, pendant quelques minutes, avec l'aide d'un animateur, ils se rappellent ce qui s'est passé durant la journée. Julien, comme ses copains, réalise un dessin. Lui, il dessine un dragon, parce que ce qu'il a préféré dans le jeu, c'est quand les chevaliers ont capturé le dragon. Il glisse ensuite son dessin dans le coffre à trésors où il garde une trace de toutes ses aventures.

Tenir conseil à 5 ans n'a rien à voir avec la même activité à 11-12 ans, bien entendu. Les plus petits disposent de moins d'outils pour produire un discours structuré, argumenter sur leur vécu ou leurs désirs.

Pourtant, dès la maternelle, le conseil peut être pratiqué et, outre le fait qu'il contribue au développement des compétences langagières et des capacités de réflexivité, il peut déjà être un lieu d'échanges et de décision. Il s'agira sans doute avec les plus petits, de les entraîner à exprimer leur avis sur ce qu'ils ont vécu (évaluation) et à exprimer leurs envies.

46 Danièle JASMIN, op. cit.

● Des modes d'expression variés

En utilisant d'autres moyens que la parole, en privilégiant le dessin, la pâte à modeler, les objets concrets, il est possible de créer les conditions d'une expression tant des désirs que des « avis » des enfants.

Ainsi, il est possible de s'appuyer sur des activités d'expression aussi variées que le mime ou les arts plastiques pour développer des moyens d'expression forts.

1.4. On en parle au conseil ! ●●●

Chez les plus jeunes, ce passage par d'autres médias que la parole argumentative est sans doute indispensable. Le conseil est un lieu d'écoute, permettant aux adultes de recevoir un feed-back très utile sur la perception par les enfants des activités proposées, sur leur vécu dans le groupe ; mais il les habitue aussi, progressivement, à s'exprimer sur ce vécu et à trouver normal de le faire. Expérience qui n'est pas (encore) nécessairement la norme, ni dans la vie scolaire, ni dans la vie familiale, et qui dès lors nécessite un apprentissage certain.

Le conseil, pour les plus petits, est aussi un lieu d'anticipation. On parle de ce que l'on fera plus tard, de ce qui se passera dans le futur. On apprend à différer ses désirs, à se projeter dans l'avenir. C'est un lieu d'élaboration de projets, de partage de rêves. C'est le lieu aussi des échanges, des idées, de la créativité.



Un jeudi matin sur une
plaine à Bruxelles ...

Les enfants sont rassemblés dans la grande salle de psychomotricité où sont installées de grosses briques en mousse, confectionnées pour la plupart par les mamans.

Un matériel important et varié est mis à la disposition des enfants : des blocs, des gros tapis, des cônes, une toupie géante dans laquelle ils peuvent s'asseoir, des tissus de toutes sortes, des coussins, des boîtes en carton, Ils ont également accès à un module en bois.

Tous les enfants s'activent soit individuellement, soit en petits groupes pour « construire la maison ».

Amanda (5 ans) est assise sur un banc en dehors du périmètre délimité par les blocs en mousse. Elle semble ailleurs, trace à la craie des lignes barrées sur le tableau placé juste derrière elle.

An, l'animatrice s'approche d'elle et lui demande si elle souhaite rejoindre les autres.

Amanda fait « non » de la tête et se met à pleurer. Mossin lui a dit « qu'elle ne pouvait plus rester dans la maison ».

Profitant d'une pause dans le jeu, l'animatrice rassemble les enfants.

Animatrice : « *Amanda a quelque chose à vous dire ...* »

Amanda (en sanglotant) : « *Je veux aussi aller dans la maison* ».

An s'adressant à Amanda : « *Que s'est-il passé ?* »

Amanda : « *Vincent et Kadir ne veulent pas que je reste dans la maison* ».

An s'adressant aux autres enfants : « *Que s'est-il passé ? Pourquoi Amanda doit-elle sortir de la maison ?* »

Kadir : « *Amanda, elle nous aide pas à construire, elle fait juste que jouer. Elle casse tout, elle prend les trucs que nous, on a mis pour faire la salle de boxe. Les autres, ils jouent aussi,*

>>>

mais ils nous aident un peu alors ils peuvent rester dans la maison. Amanda, elle passe sur l'échelle et saute du dessus du toboggan (module en bois) ».

An : « *Comment pourrait-on faire maintenant ? Amanda, tu as une idée ?* »

Amanda ne dit rien et baisse la tête.

Eva : « *Si tu nous aides un peu Amanda, tu peux venir ... Atise, elle, elle est petite, mais elle amène parfois des coussins pour les chambres...* ».

Vincent : « *Il y a un coin de la maison qui n'est pas encore tout à fait installé ... Amanda peut y jouer si elle veut* ».

An : « *Vincent propose que les enfants qui ont envie de jouer, puissent le faire dans un endroit de la maison. Est-ce que cela peut fonctionner ?* ».

Kadir et Vincent : « *Oui ... cette maison, on l'a faite aussi pour jouer ; mais, nous on a besoin que tout le monde nous aide parce qu'elle n'est pas encore finie* ».

An : « *Nous allons manger notre 10 heures. Après la pause, vous pourrez revenir ici pour continuer à construire la maison si vous en avez envie* ».

Une fois la pause terminée, tous les enfants reviennent dans la salle. Amanda et Kadir amènent tous les deux un gros matelas au pied du module en bois pour « *mettre de l'herbe dans le jardin ... comme cela* » « *tout le monde pourra sauter ...* »

Quoi de plus normal que la présence de conflits, de tensions dans un groupe d'enfants ? L'apprentissage de la vie de groupe n'est pas un long fleuve tranquille.

● Gestion collective des conflits

Le conseil peut être un lien de gestion collective des conflits, complémentaire aux interventions immédiates (séparer les opposants, ...).

Par la mise en place de structures participatives, le recours à la violence dans la résolution des conflits entre enfants peut être réduite de façon très nette. La participation, c'est un ensemble de pratiques qui amène à la construction d'un partenariat entre enfants et adultes. Cela se vit en permanence, cela trouve sa traduction concrète, particulièrement dans certains dispositifs.

● Eviter les dérives

Cette approche peut elle aussi être soumise à des dérives : manipulation de la part des adultes ou de certains enfants, appropriation et instrumentalisation des structures par les adultes qui verrouillent l'espace d'expression générant ainsi des frustrations et un désinvestissement important.

Elle n'est certes pas non plus magique. Elle nécessite un apprentissage assez long. Ce n'est que petit à petit que les enfants développeront les compétences leur permettant de négocier efficacement.

En forçant un peu le trait, on peut imaginer deux cas de figures quand le dialogue disparaît :

- > Si les enfants sont livrés à eux-mêmes, il y a fort à parier que la loi du plus fort dominera. Un important groupe d'enfants, sans garde fou, risque de se structurer d'une façon quasi féodale, avec des leaders plus ou moins «caïds⁴⁷», l'apparition de boucs émissaires, de mécanismes de coterie et de clientélisme. Cela se passe d'ailleurs parfois à l'insu des adultes accompagnants. Une sorte de culture secrète se met en place, bien difficile à démonter une fois installée. Les victimes de tels systèmes en deviennent souvent les complices, ne fût-ce que par peur des représailles ;
- > Si par contre, un ou des adultes interviennent et répriment systématiquement les comportements déviants, le groupe se construira vraisemblablement une « *vie souterraine* » pas nécessairement plus épanouissante. A la limite, l'adulte devient l'ennemi, toute coopération avec lui est suspecte et mal vue. On connaît bien ce phénomène dans des groupes scolaires où toute tentative de coopération avec l'adulte est durement réprimée par le groupe. Quand la méfiance s'installe vis-à-vis l'adulte, c'est aussi tout son discours qui se trouve discrédité. De plus l'adulte ne peut souvent qu'avoir une vision partielle de la situation et les « *jugements de Salomon* » qui renvoient les parties dos à dos sont rarement justes⁴⁸.

47 Golding, W. « *Sa Majesté des Mouches* » trad. de l'anglais par Lola Tranec, Paris, Gallimard, 1993. - (Folio, n° 1480). ISBN 2-07-037480-7.

48 Voir notamment la démarche de résolution collective in Crary, E. « *Négocier, ça s'apprend tôt* », traduit et adapté par Rousseau, A., Université de Paix, Namur, 1997.

... Mettre en place un conseil de coopération

Les outils développés pour la classe coopérative⁴⁹ peuvent sans grandes difficultés être adaptés et transférés aux milieux d'accueil 3-12 ans, à condition qu'il y ait une certaine permanence dans la fréquentation et une certaine stabilité du groupe. En effet, pour que le conseil soit efficace, il convient que le groupe ne doive pas constamment reconstruire les apprentissages sur les comportements à adopter au conseil et la manière d'y fonctionner.

Un groupe qui fonctionne selon des règles claires et précises, peut sans doute accueillir quelques nouveaux ; mais si la majorité des enfants n'est pas plus ou moins au clair avec les règles de fonctionnement, il y a de fortes chances pour que cela ne marche pas.

Conçu à l'origine pour des groupes-classes - c'est-à-dire des groupes pratiquement fixes durant une année -, le conseil, pour atteindre son autonomie, suppose que les enfants prennent progressivement en charge une bonne part de son animation et puissent voir clairement en quoi leurs décisions influent sur la vie du groupe.

Encore une fois, plus les règles seront claires, les rituels précis, plus les enfants entreront rapidement et avec facilité dans le conseil. Le caractère régulier, l'emploi de formules marquant le début et la fin, et les différentes étapes favorisent l'appropriation du système par les enfants. Ils comprendront rapidement les règles du jeu et pourront y prendre part très vite.



La pédagogie institutionnelle. (P.I.)

Dans les années 50, Fernand Oury, instituteur français pose, en s'inspirant de ses pratiques en classe, les bases de la Pédagogie Institutionnelle. Il refuse de fonctionner comme dans les écoles traditionnelles, qu'il appelle les écoles casernes. Dans celles-ci, selon lui, les lois sont implicites et soumises à l'arbitraire du maître. Dans ce système, les élèves ne peuvent être acteurs de leur propre apprentissage. Comment, en effet pourraient-ils savoir vraiment pourquoi on leur fait faire telle ou telle activité ? Pour Oury, l'école traditionnelle est une usine à produire des producteurs.

> Au carrefour de la pédagogie et de la psychanalyse.

La pédagogie de Fernand Oury doit beaucoup, dans sa dimension technique, à Célestin. Freinet. Les outils de la pédagogie de Freinet se retrouvent en P.I. Mais là où l'approche de Fernand Oury est originale, c'est dans son appel aux théories psychanalytiques pour l'élaboration de certaines hypothèses de base. Fernand Oury, qui a entretenu durant plus de 10 ans des relations étroites avec Jacques Lacan, a collaboré avec des psychiatres (dont son frère, Jean Oury) et des psychologues (dont Aida Vasquez, ...).

>>>

49 Voir Freinet

> Une pédagogie reposant sur trois piliers

La pédagogie institutionnelle peut se définir comme un trépied :

- > Le premier pilier, c'est celui des *techniques* : les outils développés par Freinet : le journal imprimé, le travail individualisé, la correspondance entre enfants. En ce sens il rejoint la famille des pédagogies actives centrées sur la relation des enfants à la production (Freinet mais aussi Dewey, Makarenko) ;
- > Le second pilier est celui de l'importance accordée à la *dynamique de groupe* et à l'observation de l'enfant dans le groupe ;
- > Le troisième pilier est celui de la *psychanalyse*. Les influences de Lacan, mais aussi de Dolto, Freud sont très présentes, notamment dans la manière de prendre en compte et de gérer le désir dans l'apprentissage.

Ainsi, par exemple, le conseil coopératif, qui est déjà très important chez Freinet prend une dimension supplémentaire chez Oury par la prise en compte de la dimension relationnelle. Chez Freinet, le conseil est un lieu de régulation de la production du groupe classe ; chez Oury, cela devient aussi le lieu de recours où l'on peut se plaindre, critiquer, demander, faire une proposition. C'est le seul lieu de décision.

Le conseil est central, avec deux autres lieux de parole : l'entretien du matin, dit aussi le « Quoi de neuf ? », et le choix de textes durant lesquels les enfants présentent un texte racontant un fait réel ou imaginaire. Dans l'importance accordée à la parole, on perçoit bien la communauté d'approche avec la psychanalyse. Oury insiste sur l'importance de ce moment comme lieu d'entrée des enfants dans la parole.

> Des ceintures

Oury postule qu'une classe homogène n'existe pas. Il s'est inspiré de son expérience de judoka et utilise un système de ceintures avec un ordre de couleurs déterminé, qui permettent à chaque enfant de se situer par rapport à chaque compétence. Les ceintures sont multiples en fonction des différents domaines de compétences. Chaque enfant en possède plusieurs. Les comparaisons deviennent ainsi multi-référencées et chacun peut être reconnu pour ses compétences et devenir un ressource pour les autres.

Un enfant avec une ceinture de couleur jaune dans un domaine donné (par exemple, dans l'emploi du système de reprographie) aura des autorisations restreintes tandis qu'un enfant avec une ceinture bleue sera tenu d'aider les moins avancés, et on sera plus exigeant envers lui. Un tableau des ceintures, affiché en classe permet à chacun non seulement de se situer lui-même, mais de repérer les ressources de compétences disponibles. L'entraide et la fraternité sont ainsi organisées et posées en loi constitutives.

La pédagogie institutionnelle crée donc des espaces de parole, des occasions pour chacun d'exprimer ses désirs, mais elle est tout sauf une pédagogie non-directive. Les lois de la classe ne peuvent être transgressées et, si transgression il y a, on en parle au conseil et des sanctions peuvent être prises. Le maître ne s'efface pas ; il reste le garant et des apprentissages et des lois de la classe. La philosophie d'organisation de la classe est celle d'un lieu de repère, de sécurité, dans lequel l'enfant pourra progressivement prendre en charge son métier d'écolier. Il va s'engager et prendre des initiatives.

On pourrait objecter à cette approche une faible prise en compte de la dimension affective, une relative froideur dans la relation entre l'adulte et les enfants.

2.1. Le conseil : un lieu pour évaluer ●●●

Évaluer, se retourner sur le passé et en tirer les conséquences, voilà une démarche qui s'apprend. Dès le plus jeune âge, il peut être utile de construire l'habitude et l'habileté à se rappeler les choses, à se dire, ensemble, ses coups de cœurs, ses découvertes. A long terme, une démarche de ce type amène à plus d'autonomie et plus de capacités à tirer profit des expériences vécues. (Voir, ci-dessous, le chapitre consacré au projet).

2.2. Le conseil : espace d'apprentissage citoyen ●●●

Pratiquer le conseil, que ce soit pour décider ensemble d'activités, pour évaluer et donner son avis sur ces activités ou pour cogérer la vie du groupe en gérant les conflits, les insatisfactions et en fêtant les réussites, quel meilleur apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie ? Définir des règles, les discuter, évaluer leur application, y a-t-il moyen plus efficace de construire petit à petit un esprit de collaboration. ?

La pratique du conseil amène ainsi à l'explicitation des règles de fonctionnement du groupe. Celles-ci peuvent être discutées, remises en question et en tout cas questionnées. La règle cesse alors d'être un arbitraire imposé par l'adulte pour devenir une Loi, quelque chose qui fonde la liberté de chacun. C'est aussi un espace d'apprentissage de la négociation. En apprenant à gérer les conflits et les différends de façon pacifique, à envisager des solutions dans lesquelles chacun est gagnant, en faisant appel à la créativité pour résoudre les problèmes, la pratique du conseil peut offrir à chaque enfant les occasions de développer les savoir faire et les compétences qui lui permettront de jouer un rôle actif et solidaire dans la société.



Bibliographie

Livres

- > Crary, E. « *Négociier, ça s'apprend tôt* », trad. et ad. Rousseau, A., Université de Paix, Namur, 1997.
- > Golding, W., « *Sa Majesté des Mouches* », trad. de l'anglais par Lola Tranec, Paris, Gallimard, 1993. (Folio, 1480).
- > Jasmin, D., « *Le conseil de coopération* », Montréal, Les éditions de la Chenelière, 1994.
- > Lifton, B. J., « *J. Korczak, le roi des enfants* », Paris, Presse pocket, 1991.
- > Vasquez, A., Oury, F., « *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* », Editions. Matrice, 2000.

Articles

- > Jasmin, D., « *Précisions sur le conseil de coopération* », in « *Vivre le Primaire* », Vol 13 n° 1, novembre 1999.
- > Mangel, G., « *Je demande le conseil* », in « *Cahiers Pédagogiques* » N° 319, décembre 1993.

●●● Des projets avec les enfants

Des projets avec les enfants	39
Introduction	41
1. Des jalons	42
2. Animer par le projet	44
3. Les adultes et le projet	45
4. Les dérives possibles	47
4.1. La dérive productiviste	47
4.2. La dérive spontanéiste	48
4.3. La dérive « apprentissages formels »	48
5. Au fil du projet, outils et démarches	49
5.1. Faire émerger le projet	49
5.2. Décider	50
5.3. Planifier	51
5.4. Réaliser	51
5.5. Evaluer	52
5.6. Fêter	52
6. Le projet, une méthode et une éthique	53
Bibliographie	54



En plein centre de Liège, dans un centre de créativité : c'est l'effervescence. Il s'agit de décider quel spectacle on va réaliser pour la fin de la semaine. Les idées fusent : on va faire de la danse ! Ah non, ce qui serait chouette c'est de faire un truc sur les jeux vidéos. Moi, j'veux pas aller sur la scène. On ne va quand même pas répéter toute la journée ? Et si on faisait un clip ?

La pédagogie du projet n'est certes pas une nouveauté. Cette démarche est au cœur des propositions des pères des pédagogies actives (Dewey, Freinet, ...). Mais son utilité n'est pas cantonnée au milieu scolaire et au champ de l'enseignement. De nombreux mouvements et organisations de jeunesse⁵⁰ ont, depuis longtemps, intégré cette démarche dans leurs méthodes.

.....
⁵⁰ Les Scouts, les Guides, les Patro, les CEMEA par exemple y font explicitement référence.

Quelques jalons

● Les grands précurseurs

Dans le domaine scolaire, le grand précurseur, qui est toujours la référence, c'est John Dewey (1859-1952). Dans son approche, le maître est le guide et les élèves apprennent par un projet qui, autour d'un thème de travail, fédère les connaissances à acquérir. C'est le principe du « learning by doing », l'apprentissage par l'action, dans lequel l'élève construit ses connaissances à travers son activité.

En URSS, Makarenko (1888-1939), en s'occupant de jeunes enfants et d'adolescents abandonnés durant la révolution, a proposé une démarche d'éducation similaire, dans laquelle un travail utile à la société devient l'occasion d'apprentissages tant sociaux que cognitifs.

Maria Montessori (1870-1952) commence par s'intéresser aux enfants handicapés, puis elle développe une méthode d'éducation des jeunes enfants basée sur une grande liberté accordée aux petits. Ces derniers sont invités à choisir librement des activités et des expériences. Par la répétition et par le respect du rythme des enfants, elle se propose de leur donner l'occasion d'être eux-mêmes les auteurs de leur évolution.

Freinet (1896-1966), en France, propose une démarche de projet d'action ou de recherche qui permet d'élaborer des connaissances au sein de la classe coopérative. La dimension de production est également présente dans la classe, notamment par le journal scolaire.

Par la suite, divers pédagogues continueront d'expérimenter et de proposer des démarches inspirées de ces fondateurs.

Un des pionniers de l'approche éducative non scolaire centrée sur l'enfant est d'ailleurs le fondateur du scoutisme : Lord Baden Powell (1857 - 1941). Dans son livre « Scouting for Boys », (1908)⁵¹, Baden Powell propose une méthode éducative basée sur des petits groupes, avec de fortes références morales (la loi, la promesse). Programme d'éducation civique et d'éducation à la paix, le scoutisme a parfois pâti d'une image brouillée, due au passé d'officier de l'empire britannique de son fondateur qui affirmait pourtant avec force que le scoutisme n'avait rien de militaire. Il participe à l'origine de ce grand mouvement des pédagogies actives de la première moitié du XXe siècle et des pédagogues, dont Célestin Freinet, citent explicitement Baden Powell comme une de leurs sources d'inspiration. Baden Powell fut aussi en contact étroit avec Maria Montessori qui l'aida à définir la version du scoutisme pour les 8-12 ans⁵².

Au centre de la proposition de Baden Powell, il y a une idée toute simple, résumée par cette expression : « Ask the boy ». Idée révolutionnaire à l'époque : déterminer le programme d'activités en demandant aux jeunes ce qu'ils souhaitent faire. Et une idée qui, finalement, n'est toujours pas si répandue : n'est-il pas plus rassurant et plus confortable de préparer et programmer une suite d'activités bien verrouillées, dans lequel l'imprévu, l'inédit n'a pas sa place ?!

51 Celui-ci a été publié en français en 1912 par Delachaux et Niestlé. Pour la petite histoire, la collection entamée avec Baden Powell publiera par la suite des ouvrages de Piaget, de Célestin Freinet, ...

52 « Dear Dr. Montessori, I have heard with great interest and gratification commendation of the principles of the Boy Scout Movement and how you have borne them in mind in devising your scheme for the education of children below the Scout Wolf Cub age and mentality. I am very glad to hear that the experiment is proving successful. ... The cubs have proved successful as Patrol Leaders and thus have confirmed my feeling that you can scarcely start too early the training in responsibility and leadership as an important step in formation of character. Yours sincerely, Robert Baden Powell » cité dans Margarete Wonesch « Montessori-Pädagogik und Pfadfinderziehung » "Zeitschrift für Montessori Pädagogik" Montessori Verein Sitz, Aachen, 2000 - 4

● Choisir, puis mettre en œuvre

L'approche par le projet, dans les milieux de loisirs, permet de mobiliser les énergies des enfants et développer de nombreuses occasions d'apprentissage. Elle permet de prendre en compte les envies, les désirs de tous. Répétée, elle amène aussi à un apprentissage très concret de démarches au centre de la vie démocratique, elle favorise l'autonomie en offrant aux enfants un cadre dans lequel c'est leur avis, leur intérêt qui est déterminant, mais dans une optique à l'opposé de la logique de l'enfant roi.

En effet, dans une approche par le projet, il ne s'agit pas seulement de choisir, de faire son marché dans un éventail de propositions qui seraient amenées toutes faites par des adultes. Si le choix des enfants est important, il n'est pas suffisant. Il trouve tout son sens dans sa mise en œuvre par les enfants eux mêmes. Les enfants seront donc partie prenante de toutes les phases du processus. Par la répétition de la démarche, ils apprendront progressivement à la maîtriser et à en devenir, de plus en plus, les acteurs principaux. On est donc à l'opposé d'une démarche consumériste. Ce que l'on a décidé, il faut l'assumer.

Dans un projet, les enfants expriment ce qu'ils veulent, déterminent les activités, mais en même temps, ils sont confrontés à la nécessité de négocier, de tenir compte des impératifs de la réalité, de la planification.

Le projet, c'est la rencontre d'une part des désirs et des envies des enfants et, d'autre part, de la réalité du groupe et de l'environnement. Tout n'est pas possible, mais un projet se nourrit aussi des contraintes qui amènent à être créatif et à se dépasser.

La pédagogie du projet permet de mobiliser les énergies de chacun, de construire des activités qui feront sens pour les enfants et de créer des situations concrètes permettant à chacun de se construire des compétences sociales essentielles à l'action citoyenne. S'exprimer, donner son avis, négocier, décider, s'engager et tenir ses engagements, en rendre compte, évaluer, autant de savoir-faire et de savoir-être fondamentaux dans une société démocratique.

A travers les projets, le groupe peut aussi construire une vraie culture (permettant la créativité, la rêverie) et une culture de la solidarité : c'est ensemble qu'on réussit, c'est grâce à tous que le projet aboutit. Par sa dimension visible, concrète, le projet offre aussi à tous d'intenses moments de fierté : montrer ce que l'on sait faire, de quoi on est capable.

Au fil des projets, ces compétences et ces capacités se développeront et pourront être reconnues tant dans le groupe qu'à l'extérieur.

Animer par le projet

Pour se lancer dans une démarche de pédagogie du projet, il est sans doute utile de prendre le temps de bien fixer ses objectifs et de prendre conscience des implications d'une telle démarche. Il est important d'être conscient qu'un projet réussi nécessite un certain nombre de conditions.

La démarche n'est pas nécessairement facile. Pour aider au pilotage d'un groupe qui fonctionne de cette façon - ou en tout cas qui intègre des projets dans son mode de fonctionnement - il est nécessaire de maîtriser les bases de la conduite de réunions. Savoir animer des conseils efficaces, disposer d'une palette suffisante de techniques de prise de décision, avoir des clefs de lecture des phénomènes de groupes pour être en mesure de décoder les éventuels blocages ou dérives, voilà autant de compétences nécessaires chez les adultes accompagnants.

Pour autant, il n'est pas nécessaire d'être un expert pour se lancer et faire des expériences. Le « learning by doing » c'est aussi pour les adultes ... Toutefois, la démarche du projet nécessite un soutien, un espace de réflexion et un travail en équipe (Voir, dans ce référentiel, la partie « A la rencontre des professionnels »).

De plus, ce n'est que parce que le groupe est régulièrement amené à s'organiser de cette manière que les apprentissages nécessaires à sa mise en œuvre deviendront plus faciles. Il convient donc d'accepter que les premières expériences ne soient pas parfaitement réussies.

La mise en œuvre de projets nécessite des apprentissages qui ont besoin de temps. L'autonomie du groupe se construira donc progressivement, avec des hauts et des bas, des réussites et des échecs.

Au-delà des compétences techniques, il sera aussi souhaitable que les animateurs puissent à la fois être les garants du projet, attentifs à sa faisabilité, soucieux de la place de chacun dans le processus, et des acteurs enthousiastes, capables de (re)mobiliser le groupe.

Animer par le projet, c'est aussi accepter une part d'incertitude plus grande dans la planification des activités, c'est accepter de ne pas mettre en œuvre tout ce que l'on a préparé. Le projet, c'est un inédit possible, c'est quelque chose que l'on n'a encore jamais fait. C'est donc, hors des chemins battus, un défi, réclamant de la créativité, le goût de l'aventure, le sens de l'improvisation.

Animer des projets, enfin, c'est croire que les enfants sont capables de grandes choses, c'est avoir foi en leur énergie, leur capacité à se dépasser, c'est se persuader qu'avec eux, l'extraordinaire peut advenir ...

Les exemples de projets ne manquent pas⁵³. Préparer une partie du camp, inviter un autre groupe pour une activité, réaliser une fresque, un spectacle, une exposition, visiter une ferme, faire un géant, réaliser un record, faire un potager, faire un dessin animé ...

Mais il est toujours difficile de concilier l'approche par le projet et les pantouffles ... !



⁵³ Voir par exemple : « La pédagogie de projet au patro », Editions Jaune et Vert, Gilly, 2001, ou encore : De Kimpe Ph. et al. « Des projets pour grandir. Gros plan sur un outil de la méthode scout », Les Scouts, Bruxelles, 2003.

Les adultes et le projet

Les idées fusent, les avis sont tranchés ...

Une démarche de projet part d'une idée d'action (spontanée ou suscitée) : réponse à un problème ou un défi, occasion particulière ou envie, idée suscitée par une phase de créativité, de délire, d'imaginaire ...

Selon des modalités variables, le groupe décide de l'action à mener. Puis un travail de planification s'établit, des équipes sont formées pour prendre en charge les différents aspects de la préparation. Au cours de cette préparation, le point est fait régulièrement. Arrive ensuite la réalisation de l'action proprement dite. Enfin, en clôture, une évaluation et une conclusion parfois festive mettent un terme formel au projet.

A chaque étape du processus, les adultes accompagnants assurent une présence bienveillante, aident, régulent et prennent part à l'action, tout en ménageant le plus possible d'occasions pour les enfants de se prendre en charge, d'exercer des responsabilités, de prendre les décisions de pilotage.

● Susciter les projets

Un projet peut émerger spontanément, dans le chef d'un ou plusieurs enfants, que l'accompagnant adulte peut inviter à s'exprimer devant tout le groupe. Il peut aussi être suscité par le calendrier (un spectacle pour la fête du groupe, une fête, une occasion fournie par l'environnement ...) ou être développé suite à une ou des activités construites pour faire apparaître ces envies. Durant ces moments de « brainstorming », il est utile de faire appel à la créativité. On passe par une phase de délire collectif, on accumule les idées folles...

Il s'agit de libérer les esprits et les imaginaires de façon à laisser une chance à l'inédit, à la nouveauté. C'est un moment intense, fragile. La confiance entre les membres du groupe, la bienveillance pour les idées d'autrui sont des clefs essentielles de la réussite.

Lors de cette phase, on pourra mettre en œuvre des techniques qui favorisent l'expression et la créativité. Certains groupes seront spontanément très impliqués dans cette démarche, d'autres demanderont plus de soin, d'attention. Selon la maturité et l'expérience du groupe, en fonction des relations interpersonnelles dont il est tissé, il sera possible de faire émerger plus ou moins vite des propositions de projets.

Dès la phase de décision, il est sans doute souhaitable que ce soient les enfants eux-mêmes qui prennent en charge le choix de l'action à mener. Le rôle des adultes étant essentiellement de garantir une prise de décision démocratique, d'aider à réguler le groupe (dans des groupes « expérimentés », l'animation de la décision peut être co-animée voire animée par les enfants eux-mêmes).

● Principe de réalité et compromis

Il est clair que l'adulte doit aussi être le garant du principe de réalité : un projet irréaliste et condamné à l'échec ne peut être que source de frustration ou de découragement. Ici aussi, le recours aux différentes techniques de prise de décision, leur explication à tous, la recherche du compromis sont nécessaires. Moment délicat pour l'animateur qui doit à la fois être enthousiaste et discret, au service des enfants et de leur projet en même temps que porteur d'énergie, et garant du principe de réalité. L'adulte n'est pas le garant de la réalisation en tant que telle mais bien du processus permettant aux enfants de réaliser leur projet.

Si par exemple, l'idée qui rassemble les enfants consiste à « aller sur la lune »... A priori impossible à réaliser, ... Avec un peu de créativité et d'imaginaire, on peut construire une lune plus proche de nous, un modèle de fusée imaginaire, une exploration des étoiles dans un vaisseau magique, ...

Il est parfois difficile aussi de mettre ses propres marottes et passions de côté. Or, il est très facile, souvent, de manipuler le groupe pour présenter SON projet comme le résultat de la décision du groupe. Question de déontologie, mais sans doute aussi question de réussite à long terme de la démarche éducative.

L'apport de l'adulte est tout aussi crucial dans la phase de planification et de préparation ; c'est à ce moment que son expérience, ses connaissances seront nécessaires pour éviter au groupe des erreurs fatales dans sa planification. L'équilibre à trouver là est délicat : il faut arriver à garantir l'autonomie des enfants tout en veillant à la faisabilité du projet, il faut apporter son aide et ses connaissances sans phagocyter le projet. En fonction des groupes, de leur motivation, de leur maturité, les arbitrages se feront différemment. Là, un travail d'équipe des accompagnants est indispensable, un dialogue permanent sur l'avancement du projet et aussi dans la mise en œuvre d'un projet.

● Evaluation

Au bout de la préparation du projet, il y a sa réalisation : c'est le moment où aboutissent tous les efforts consentis ; généralement, c'est le moment où le projet sort du groupe : on présente le spectacle, on inaugure l'exposition ou la réalisation pratique, ...

Un projet réussi, c'est un projet qui a un impact extérieur, un projet dont la réalisation est - au moins en partie - confronté au regard d'un public extérieur. Ici aussi le rôle de l'adulte est important. C'est à lui de rappeler le sens de ce qui se fait, de se faire l'interprète de l'environnement extérieur, de veiller à la visibilité du projet.

Une fois le projet réalisé, un moment important, c'est celui de l'évaluation : il s'agit de se rappeler le déroulement du projet, de poser un jugement de valeurs sur le déroulement du projet, sur le fonctionnement du groupe et sur la réalisation des différentes tâches qui ont mené au projet.

Il est important, durant cette phase, de permettre à chacun d'exprimer à la fois son ressenti et son analyse. C'est aussi à cette occasion que des enseignements pourront être tirés quant à l'avenir, que des décisions peuvent être prises par le groupe : adaptation de certaines règles de vie, mise en place de nouvelles procédures... de façon à permettre au groupe de progresser. Ici les adultes auront aussi un rôle important. La démarche d'évaluation n'est pas évidente, c'est à eux d'aider au pilotage de celle-ci, au respect de quelques principes de méthode : apprendre à distinguer les faits des sentiments, structurer la démarche.

Il est important aussi de célébrer le projet.

Marquer le coup par un moment festif, qui permet au groupe de clôturer son cycle d'activité, de relire le sens de ce qu'il vient de vivre, de dire peut être aussi les valeurs de ce qui vient de se vivre.

On peut imaginer qu'ici les adultes pourront proposer des choses, faire un petit cadeau, offrir un souvenir symbolique, ...

Des dérives possibles⁵⁴

4.1. La dérive productiviste ●●●

Cela fait maintenant trois mois que l'on répète chaque semaine pour le spectacle. Comme les membres du groupe sont présents sur scène par tout petits groupes, le travail avance lentement. De plus, Leila, qui assure la mise en scène est perfectionniste et elle fait recommencer chaque mouvement jusqu'à ce qu'il soit parfait. L'enthousiasme qui régnait dans le groupe à l'idée de réaliser une comédie musicale faiblit. Déjà quelques uns ne sont plus très réguliers. Il faut dire que pendant que quelques-uns répètent, il n'y a pas grand-chose à faire, à part le foot ...

Dans un projet, une des dérives possibles, c'est la dérive productiviste. Si la mise en œuvre du projet prend trop de temps et d'énergie, si toute la vie du groupe lui est subordonnée, si une part importante de cette réalisation se transforme en tâches répétitives et lassantes, alors quelque chose ne va pas. Il est important qu'un projet s'intègre harmonieusement dans la vie du groupe, que les tâches qu'il implique ne dévorent pas tout le temps du groupe.

Il est souhaitable que, parallèlement à la réalisation du projet, des activités différentes soient maintenues. Il convient donc aussi, dès la conception du projet, d'intégrer la durée dans les paramètres. Il revient aux adultes d'être attentifs à cette dimension que les enfants, dans leur enthousiasme, risquent de ne pas prendre en compte.

Un projet qui devient lassant, qui ne vit que parce que les adultes le portent en permanence à bout de bras, n'est sans doute pas un bon projet. Certes, la perspective d'une réalisation publique est un élément de motivation, mais le sacrifice est excessif.

● Trop de temps pour l'argent

De fréquentes dérives, surtout dans les projets d'envergure, sont liées aux ressources financières : le temps du groupe est parfois quasi exclusivement consacré à des activités lucratives destinées à financer le projet. La vie du groupe se réduit alors peu à peu à des lavages de voitures, des ventes de gaufres ou d'autres extra-jobs plus ou moins fastidieux.

Le projet devient donc destructeur de la vie du groupe, la lassitude s'installe et la qualité de vie du groupe se dégrade.

A l'inverse, s'il est parfois possible d'obtenir des soutiens financiers pour la mise en œuvre de projet, la tentation est parfois grande alors de restreindre le champ des projets possibles à celui des projets subsidiés ...

54 Cette partie doit beaucoup à l'analyse des dérives telle qu'elle est présentée dans Bordallo, I., et Ginestet, J.-P., « Pour une pédagogie du projet », Paris, Hachette Education, 1995.

4.2. La dérive spontanéiste ●●●

On a décidé de construire un chalet dans le fond de la plaine. Il y a un tas de planches inutilisées et l'un des animateurs a déniché dans le grenier un bocal de clous qui feront l'affaire. Après quelques minutes de discussion, le projet est conclu... Tous se mettent au travail avec ardeur. Après une demi-heure à peine, cela commence à coincer. Sophie et Antoine ont commencé à scier des planches pour faire la porte, mais personne n'a pensé à décider de sa taille ou de son emplacement. Il y a de la dispute dans l'air. On découvre que construire sans plan n'est pas évident, surtout à 20. De plus, vexé que son idée de commencer par le plancher n'ait pas été retenue, John s'amuse à planter des clous dans le tronc du grand hêtre et, découvert, se fait réprimander par un animateur.

La seconde dérive possible, c'est la dérive spontanéiste. Le projet démarre avec un objectif flou, il évolue selon le bon vouloir de chacun, on abandonne à la moindre difficulté, seul compte le plaisir immédiat de l'activité. Un projet implique une planification, une répartition des tâches, l'établissement d'un « cahier des charges », l'organisation d'équipes, la définition de responsabilités. Un projet, ce n'est pas simplement un thème, c'est une démarche construite et précise. Si aucun engagement n'est pris, si l'action est exclusivement soumise au bon vouloir des membres, il y a de fortes chances qu'il n'aboutisse pas et qu'il soit dès lors plus source de conflits et de déception que de plaisir et d'énergie pour le groupe.

4.3. La dérive « apprentissages formels » ●●●

Une troisième dérive, plus rare dans les milieux d'éducation non formelle⁵⁵ est liée à la volonté de l'adulte de s'assurer que des apprentissages⁵⁶ seront faits et à la planification excessive qui est alors prise entièrement en charge par l'adulte, les enfants n'ayant plus guère d'autonomie dans le projet. Ce n'est plus leur projet. On rencontre surtout cette dérive dans le chef de certains enseignants qui confondent projet et thème d'activités.



55 La définition de l'UNESCO, généralement acceptée, distingue trois types d'éducation:

L'éducation formelle, c'est-à-dire le système éducatif hiérarchisé, chronologique, qui va de l'école primaire jusqu'aux institutions universitaires.

L'éducation informelle, c'est-à-dire le processus par lequel chacun acquiert les attitudes, les valeurs, les compétences et les savoirs, à partir de l'expérience quotidienne, sous l'influence de la famille, des amis, des camarades, des médias et des autres facteurs qui modèlent l'environnement social.

L'éducation non formelle, c'est-à-dire une activité éducative organisée en dehors du système officiel, qui est destinée à un public bien défini et orienté vers des objectifs éducatifs précis. (in L'Éducation des Jeunes : Une déclaration à l'aube du 21^e siècle, présentée par les cinq plus grandes organisations mondiales de jeunesse).

56 Il y aura certainement des acquisitions dans la réalisation du projet ; elles seront très personnelles à chaque enfant.

Au fil du projet, des outils, des démarches

On l'a dit, le projet part, par définition, des envies et des désirs des enfants. Bien sûr, certains groupes débordent d'enthousiasme, d'envie d'agir. Mais cela n'est pas toujours le cas. Est-ce pour cela que la démarche de projet ne serait pas possible ? Non ! Mais il y aura la nécessité pour l'équipe d'adultes de mettre des stratégies en place pour faire émerger ces envies, ces désirs.

5.1. Faire émerger le projet ●●●



Les moyens disponibles pour faire émerger le projet sont variés.

Selon l'âge et l'expérience du groupe, des moyens divers peuvent être mis en œuvre. Cela peut passer notamment par les techniques d'expression et de créativité qui permettent de faire apparaître des rêves ou des envies. On peut imaginer de nombreux moyens détournés pour encourager les enfants à dire ce dont ils ont envie.

- › Chez les plus petits, il s'agira de rebondir très vite sur les envies et de mettre en œuvre rapidement de micro-projets.

Un projet avec des 6-8 ans, comme avec les plus jeunes, c'est avant tout une action décidée ensemble et réalisée quasi sur le champ. Cela restreint sans doute les projets possibles, mais s'il y a une trop grande distance entre le moment où « on dit que l'on va faire » et le moment où l'on réalise ce que l'on a décidé, le lien entre les deux choses sera perdu. Inutile de prévoir « pour la semaine prochaine » avec les plus petits. Ils auront déjà oublié, si pas l'activité, du moins le fait qu'elle résulte d'un choix, d'une décision.

Offrir des occasions de choisir entre deux choses déjà prévues, c'est sans doute une première étape pertinente dans l'apprentissage de la démarche de projet.

La création d'un environnement riche en possibilités est l'une des pistes pour favoriser l'émergence de projets : une malle aux déguisements, des jeux mystérieux, des images, des objets, du matériel de bricolage : il y a beaucoup de moyens de susciter les envies.

On peut aussi saisir les occasions de la vie quotidienne : décider et réaliser le repas ensemble : le menu, les courses, la préparation des mets, la décoration de la pièce et de la table : il y a là tous les ingrédients d'un projet complet.

Une activité structurée autour d'apprentissages comme la découverte de techniques de cirque, de magie, de commedia dell'arte peut aussi déboucher sur un projet concret qui verra la mise en œuvre des apprentissages acquis pour la réalisation d'un spectacle.

Un travail de décodage est souvent nécessaire avec les plus jeunes. Derrière l'idée de construire une fusée pour aller sur la lune, que se cache-t-il ? Est-ce le voyage dans la lune, la construction de la fusée qui motivent les enfants. Au-delà du principe de réalité qui fait qu'on ne ressuscitera pas la mission Appolo18, il convient de voir comment offrir aux enfants un projet qui colle au mieux avec leurs envies réelles.

› Chez les plus âgés, les projets pourront s'inscrire dans la durée, et s'étaler sur quelques semaines. L'essentiel est de garder du rythme, de relancer l'intérêt, de faire le point et surtout de varier les activités. Un projet qui envahirait toute la vie du groupe serait sans doute vite lassant et pesant.

La phase d'expression des envies est essentielle et sans doute une des plus délicates pour les adultes. Faut-il pour autant qu'un projet émerge « ex nihilo » ? Non, bien sûr, il peut trouver sa source dans une proposition des adultes, comme une réponse à une question, à un défi, à une contrainte. Dans 2 mois, c'est la fête du groupe, nous sommes tenus d'y contribuer, qu'allons-nous faire ? Les idées viennent parfois plus facilement quand un cadre préalable balise la créativité, pourvu que sa légitimité soit acceptée par tous : participation à une fête de quartier, à un concours, ...

5.2. Décider : chercher l'adhésion de tous ●●●

Les propositions une fois lancées, il s'agit de décider. On peut bien entendu se contenter de systèmes de vote sur base de propositions rudimentaires, mais il y a fort à parier que les décisions prises de cette manière amènent de nombreuses désillusions. En effet, chacun se prononcera sur base d'une idée du projet peut-être très différente de celle de son voisin. Une fois le projet confronté à l'épreuve de la réalité, il est fort probable que le consensus atteint ne résiste pas et qu'apparaissent tensions et découragements, déceptions et conflits.

Une démarche autrement éducative et qui contribue beaucoup à la réussite du projet est celle qui prend le temps de l'élaboration. Une alternative consiste à inviter les tenants des diverses propositions à développer leurs projets : imaginer un scénario de réalisation, ébaucher une organisation, un planning, un budget. Envisager les difficultés possibles.

Si cette démarche n'est pas très réaliste avec les tous petits et nécessite donc quelques aménagements, elle est praticable dès 10 ans : des enfants d'une dizaine d'années sont parfaitement capables de « monter un dossier » à présenter au groupe dans lequel ils décriront comment ils se représentent le projet.

Un projet, pour être mobilisateur pour tous ne peut pas reposer sur un vote « majorité contre opposition ». Car si chacun n'y trouve pas son compte, les laissés pour compte risquent de décrocher, de se sentir exclus du groupe. C'est là une difficulté importante. Toutefois, elle est surmontable quand le projet est suffisamment ouvert et souple pour laisser sa place à chacun. « *Le projet ne doit pas apporter à tous la même chose. Les motivations personnelles d'adhérer au projet peuvent être différentes. L'important est le fait que chacun estime pouvoir retirer plus d'avantages que d'inconvénients du projet. L'animateur aura donc soin de faire exprimer par chaque membre du groupe ce qu'il espère retirer de manière particulière et précise du projet choisi.* »⁵⁷

Chez les plus jeunes, la simple expression d'un désir est déjà un pas dans l'apprentissage de la démarche, de petits votes sur des alternatives simples peuvent s'envisager, mais, ici encore, la majorité n'est pas l'unanimité.



57 Cette partie doit beaucoup à l'analyse des dérives telle qu'elle est présentée dans Bordallo, I., et Ginestet, J.-P., « *Pour une pédagogie du projet* », Paris, Hachette Education, 1995.

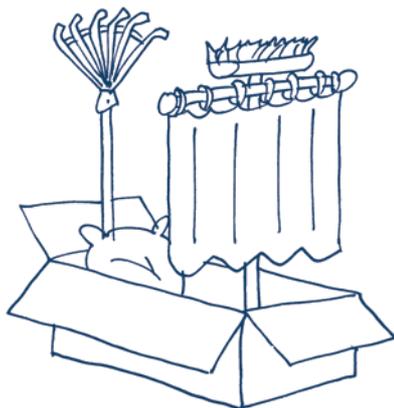
58 On peut trouver une bonne synthèse des idées de J. Epstein dans le texte d'une de ses conférences, donnée le 14 novembre 2003 au Collège Louise Michel à Chaumont : <http://www.crdp-reims.fr/cddp52/REAAP/synthese.pdf>

5.3. Planifier : identifier les possibles, analyser les contraintes et les ressources, dépasser les limites ... ●●●

Planifier c'est organiser, c'est aussi investir la durée, apprendre à différer l'assouvissement du désir. Apprentissage crucial dont on constate souvent l'absence chez les jeunes auteurs de violence, comme le signale Jean Epstein⁵⁸.

La confection d'un gâteau avec les tous petits, l'élaboration d'une course de caisses à savon, d'un cortège carnavalesque, ... avec des plus grands, dans chaque cas, il s'agit de s'organiser, de se projeter dans un avenir plus ou moins proche, de structurer le temps.

Constitution de groupes à tâche, élaboration de cahiers de charges, de budgets, répartition des responsabilités, établissement d'un calendrier avec des échéances intermédiaires : une série d'apprentissages de planification sont convoqués pour la mise en œuvre d'un projet.



Le rôle de l'adulte, à ce stade est particulièrement crucial :

Les enfants, dans leur enthousiasme et leur manque d'expérience, risquent fort de commettre des erreurs, de négliger des éléments essentiels, de mettre la charrue avant les bœufs.

Ainsi, certains peuvent être tentés de se lancer très vite dans une partie du projet avant d'en avoir analysé tous les aspects : par exemple, des enfants ont réservé un car par téléphone pour un projet de voyage alors qu'il était convenu qu'ils se renseigneraient sur les prix.

Les meilleures planifications demandent des révisions : il est utile d'installer une logique de va-et-vient entre l'action et les moments de discussion/évaluation pour faire régulièrement le point, pour que le groupe lui-même contrôle l'avancement des différents groupes à tâches, pour que ces derniers aient bien le sentiment de devoir avant tout rendre des comptes à leurs pairs. Présenter

des sortes de rapports intermédiaires, des états des lieux, faire du conseil de groupe un lieu de pilotage du projet,... ce sont là des ressources passionnantes à développer dans le cadre d'un conseil coopératif.

Par ailleurs, il est parfois utile de renégocier le projet pour tenir compte de changements importants dans l'environnement, de contraintes nouvelles. Telle possibilité de transport s'avère trop chère, tel endroit est fermé, tel matériel n'est plus disponible, mais aussi telle découverte ou telle proposition offrent de nouvelles perspectives.

Bien entendu, avec les plus jeunes, les projets seront généralement de courte durée et tiendront compte du fait que les enfants de moins de 7 ans ne maîtrisent encore que très imparfaitement la notion du temps ; ils tiendront compte aussi de ce que toute planification qui dépasserait quelques heures n'a pour eux aucune signification réelle. Elle serait surtout le fait des adultes et ne correspondrait pas à une réelle démarche des enfants. Sans pour autant signifier que l'animation est bancal, elle serait toutefois le signe que le projet est avant tout l'affaire des adultes.

Par exemple, un camp dont les enfants auront choisi le thème n'est pas pour autant leur projet.

Un spectacle dont ils seraient les acteurs, mais exclus de la mise en scène, de la réalisation des décors ou des accessoires, ne serait pas à proprement parler un projet des enfants.

5.4. Réaliser ●●●

Une fois le projet planifié, préparé, c'est le moment de la réalisation.

Un critère de pertinence des projets est leur visibilité à l'extérieur du groupe. Le fait que le projet aura un impact sur le monde extérieur au groupe est à la fois une source de motivation et un enjeu. Le sens d'un spectacle, d'une exposition, c'est le retour des spectateurs, du public. La réalisation de cabanes prendra une dimension supplémentaire si elle est suivie d'une inauguration : montrer ce que l'on a réalisé, recevoir des éloges ou des critiques, mesurer l'impact sur des personnes extérieures au projet : voilà un moteur essentiel.

De plus, le fait d'avoir, ne fut-ce que symboliquement, à se montrer, à rendre des comptes, renforcera le sérieux, l'importance du projet. Une fois que l'on a annoncé son projet, on se sent plus nettement responsable de le mener à bien.

5.5. Evaluer : analyser le passé, nourrir le futur ●●●

Pour que la démarche de projet amène aussi à des acquisitions, il est important de ménager à la fin de celui-ci un moment d'évaluation.

En bref, l'évaluation d'un projet comprendra plusieurs phases.

- › D'abord, il s'agira de se rappeler les faits : qu'avons-nous fait ? Que s'est-il passé ? Re tracer une chronologie des événements depuis le début, l'imagination, la décision jusqu'à la réalisation. On peut, par exemple, avoir prévu de prendre des photos significatives à chaque étape du projet pour aider à se rappeler les choses.

Pourquoi ne pas réaliser un blog, un panneau avec des traces des différentes phases du projet. Ce matériel pourra d'ailleurs être réutilisé pour communiquer sur le projet avec les parents ou l'environnement extérieur ? On peut imaginer que ce rôle de reporter fasse l'objet de l'une des missions durant le projet ou que les animateurs s'en chargent.

En sélectionnant quelques unes de ces images, on pourra aider chacun à se remémorer non seulement les faits, mais aussi les émotions associées aux différentes phases du projet.

- › Ensuite, viendra le moment de l'interprétation : au-delà des faits, chacun pourra exprimer son ressenti, interpréter ce qui s'est passé, confronter sa vision à celle des autres. On sera dans une phase d'analyse durant la quelle on tentera de dégager des causes, des facteurs expliquant telle réussite, telle difficulté.

Le débat pourra porter tant sur le plan matériel et organisationnel que sur le plan des émotions et des relations interpersonnelles.

Il sera possible alors de poser un jugement de valeur : ceci c'était bien, c'était moche, cela s'est bien passé, pas bien passé.

- › Enfin il s'agira de tirer des conclusions pour l'avenir : établir de nouvelles règles, envisager de nouvelles procédures, tirer des enseignements, prendre des engagements, voire rebondir tout de suite sur un nouveau projet.

5.6. Fêter ●●●

Un projet, une fois terminé, c'est une page de la vie du groupe qui se ferme. Il peut être très utile de marquer le coup, d'acter ce jalon dans l'évolution du groupe : quand un projet s'achève, il est bon de le célébrer : faire une fête, se dire ce que l'on a fait, se raconter encore les anecdotes, se rappeler les bons moments, dire le sens de ce qu'on a vécu.

Célébrer est important : c'est à travers ce moment que le projet sera inscrit dans l'histoire du groupe mais aussi dans l'histoire de chacun de ses membres.

Lors de ce moment de célébration, c'est peut-être aussi l'occasion d'inviter les parents, les personnes qui ont contribué à rendre le projet possible. Moment de remerciement, mais aussi de fierté : voilà ce qu'on est arrivé à faire !

Le montage dia du voyage, le film « making of » du spectacle, le vernissage de l'expo ...

Autant d'occasions de tourner la page en se fabriquant des souvenirs.



... Le projet une méthode et une éthique

Animer un groupe par le projet, c'est certes une méthode de gestion. C'est une technique, un mode d'organisation du groupe qui répond à beaucoup d'objectifs et de défis. Mais c'est surtout un parti pris, une éthique de gestion du groupe d'enfants. Une éthique qui repose sur la conviction profonde que les enfants sont capables de grandes choses, que c'est par la participation que se fondent les compétences et attitudes qui construisent les citoyens démocrates et solidaires. Qu'à travers l'action collective, on peut aider les jeunes à développer leur confiance en eux, leur offrir l'occasion de découvrir leurs capacités, leur sens du collectif et de la solidarité. C'est au fond, un choix politique et citoyen.



- > Bordallo, P., et Ginestet, J.-P., « *Pour une pédagogie du projet* », Paris, Hachette Education, 1995.
- > Le Grain, « *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire* », Bruxelles, Vie Ouvrière, 1985.
« *La pédagogie du projet au patro* », Editions Jaune et Vert, Gilly, 2001.
- > De Kimpe, P., et al. « *Des projets pour grandir. Gros plan sur un outil de la méthode scout* », Les Scouts, Bruxelles, 2003.
- > Baden Powell R., « *Scouting for boys* ». The original 1908 edition, Oxford, Oxford University Press, 2005.
- > Dewey, J., « *Democracy and education* », Macmillan Company, 1916. Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>

Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de 3 parties, réparties sur 7 livrets : à la rencontre des familles, à la rencontre des enfants, à la rencontre des professionnels.

Chacune des parties est intrinsèquement liée aux autres : elles se répondent, se complètent.

Les différents livrets présentent les enjeux liés à une problématique, mettent en évidence des éléments de connaissance, les questions à se poser, proposent des situations donnant à réfléchir et indiquent des pistes d'action pour les équipes afin de répondre, dans leur contexte, aux enjeux que pose l'accueil des enfants.

Le travail de réflexion peut commencer à partir de n'importe quel livret : il n'y a pas une et une seule porte d'entrée pour envisager, en équipe, les conditions d'un accueil de qualité. Chaque équipe trouvera des pistes en fonction des thématiques auxquelles elle est confrontée, des situations qu'elle est amenée à aborder, en fonction de son cheminement.

Cependant, elle est invitée à parcourir le livret I consacré à l'introduction : elle situe le cadre et la méthodologie de travail utilisée pour que le référentiel soit un outil « co-construit » par toutes les personnes qui ont participé à son élaboration. L'introduction « donne à voir » l'ensemble du document, offre des clés de lecture.

Ce livret VI invite à s'interroger sur la place réservée aux enfants dans le déroulement de leurs activités, de leurs temps de loisirs ? Il ouvre la réflexion sur les enjeux et les bénéfices de la participation des enfants ainsi que sur les conditions qui permettent de soutenir la participation de l'enfant, des enfants : attitudes de l'adulte (garant des règles, ...), aménagements de l'espace, ...

Deux textes d'approfondissement sont ensuite proposés aux lecteurs : ils concernent d'une part des pratiques de conseil avec les enfants et d'autre part de projets avec les enfants.



Avec le soutien
de la Communauté française
Wallonie-Bruxelles
et de la Loterie nationale



Editeur responsable :
Laurent MONNIEZ
Chaussée de Charleroi 95
1060 Bruxelles
N° d'édition : D/2007/74.80/73