



Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes



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

Auteurs :

Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung :
Waltraud Hartmann, Gabriele Bäck, Margit Gorgi, Michaela Hajszan,
Birgit Hartel, Doris Marek, Martina Pfohl-Chalaupek, Renate Steinmann
Service National de la Jeunesse : Claude Bodeving, Claudia Seele
Université du Luxembourg : Sandra Biewers

Mise en page :

Accentaigu, Steinfort

Editeur :

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
& Service National de la Jeunesse
Luxembourg

Edition :

2018

ISBN :

978-99959-1-109-6

Cadre de
référence national
sur l'éducation non formelle
des enfants et des jeunes

SOMMAIRE

A	PARTIE GÉNÉRALE.....	7
I.	INTRODUCTION.....	9
II.	ORIENTATION PÉDAGOGIQUE	15
II.1	Image de l'enfant / du jeune	17
II.2	Rôle des pédagogues.....	19
II.3	Notion de l'éducation.....	21
II.4	Principes éducatifs généraux	23
II.5	Caractéristiques de l'éducation non formelle.....	24
B	PARTIES SPÉCIFIQUES À L'ÂGE.....	31
I.	PETITE ENFANCE	33
I.1	Introduction au groupe d'âge.....	35
I.2	Rôle des pédagogues.....	35
I.3	Conditions-cadres pour les processus éducatifs dans les institutions non formelles.....	37
I.4	Champs d'action de l'éducation non formelle	40
I.4.1	Émotions et relations sociales.....	40
I.4.2	Valeurs, participation et démocratie	42
I.4.3	Langue, communication et médias.....	43
I.4.4	Esthétique, créativité et art.....	45
I.4.5	Mouvement, conscience corporelle et santé.....	47
I.4.6	Sciences naturelles, technique.....	49
II.	ÂGE SCOLAIRE.....	53
II.1	Introduction au groupe d'âge.....	55
II.2	Rôle des pédagogues.....	56
II.3	Conditions-cadres pour les processus éducatifs dans les institutions non formelle.....	58

II.4	Champs d'action de l'éducation non formelle	60
II.4.1	Émotions et relations sociales.....	60
II.4.2	Valeurs, participation et démocratie	62
II.4.3	Langue, communication et médias.....	64
II.4.4	Créativité, art et esthétique	66
II.4.5	Mouvement, conscience corporelle et santé.....	68
II.4.6	Science et technique.....	70
III.	JEUNESSE	75
III.1	Introduction au groupe d'âge.....	77
III.2	Le travail en milieu ouvert avec les jeunes, un lieu d'éducation non formelle.....	79
III.3	Rôle des pédagogues.....	81
III.4	Conditions-cadres des processus éducatifs.....	84
III.4.1	Structures et ressources éducatives des institutions de travail en milieu ouvert avec les jeunes.....	84
III.4.2	Approches et concepts des institutions de travail en milieu ouvert avec les jeunes.....	85
III.5	Champs d'action	87
III.5.1	Émotions, relations sociales.....	87
III.5.2	Valeurs, démocratie, participation	89
III.5.3	Langue, communication, médias	91
III.5.4	Créativité, art, culture	92
III.5.5	Mouvement, conscience corporelle, santé.....	93
III.5.6	Sciences naturelles, environnement, technique.....	94
III.5.7	Transitions.....	95
C	ANNEXES.....	99
1.	Lignes directrices sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance	101
2.	Lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général et du journal de bord applicables aux services d'éducation et d'accueil pour enfants	115
3.	Lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général et du journal de bord applicables aux services pour jeunes.....	123
4.	Lignes directrices pour l'élaboration du projet d'établissement et du rapport d'activité pour les assistants parentaux	129
5.	Règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes » (extrait)	143
6.	Bibliographie	147
6.1.	Partie générale / petite enfance / âge scolaire.....	149
6.2.	Jeunesse	160

A PARTIE GÉNÉRALE

B PARTIES SPÉCIFIQUES À L'ÂGE

I PETITE ENFANCE

II ÂGE SCOLAIRE

III JEUNESSE

C ANNEXES



PARTIE GÉNÉRALE

A

I: Introduction

II: Orientation pédagogique

A. Partie générale

I. INTRODUCTION

I. INTRODUCTION

Le cadre de référence national ci-présent sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes, constitue la partie majeure de différents dispositifs d'assurance qualité dans les structures d'éducation et d'accueil pour enfants et dans les maisons des jeunes. Si la qualité structurelle est réglée pas la loi dite ASFT¹, la nouvelle loi sur la jeunesse (Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse) introduira une série de dispositifs dans le domaine de la qualité du processus². Le cadre de référence national se penche en première ligne sur les buts pédagogiques fondamentaux, qui doivent être respectés dans les structures d'éducation et d'accueil pour enfants ainsi que dans les maisons de jeunes. Il est contraignant pour les services pour jeunes bénéficiant d'un soutien financier de l'Etat, pour les différents services d'éducation et d'accueil pour enfants, ainsi que les assistants parentaux dans la mesure où ils participent au système du chèque-service accueil³. Les objectifs, qui comprennent des champs d'action particuliers, sont de caractère général : Un cadre sera créé qui sera considéré comme directive ainsi comme une motivation dans les structures respectives. Ainsi, le cadre laisse consciemment beaucoup d'espace aux structures pour intégrer leurs propres concepts et directives.

En tant que « co-constructeurs du savoir, de l'identité, de la culture et des valeurs », les enfants et les jeunes contribuent activement à la conception tant de leurs propres processus éducatifs que de la culture d'apprentissage au sein des institutions non formelles. Par éducation s'entend la confrontation active et dynamique d'un individu à lui-même et à son environnement. L'auto-apprentissage constitue l'aspect central dans le sens que le travail éducatif part du principe de l'action autonome des enfants dans le processus d'assimilation. L'incitation consciente de l'assimilation infantine par les adultes est d'une importance pédagogique capitale. Conjointement avec l'image de l'orientation vers les ressources des enfants ainsi que des jeunes, cette nouvelle notion de l'éducation est le modèle de la définition et de la mise en œuvre des objectifs pédagogiques et en général de l'attitude pédagogique ainsi que du contact avec l'enfant respectivement le jeune.

Dans les domaines de la formation, de l'éducation et de l'encadrement, qui se situent entre le domaine « école » et le domaine « famille », on évoque en tant que notion de l'éducation le terme de l'éducation non-formelle. On sous-entend par ce terme le travail éducatif organisé en dehors du système scolaire

¹ Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique

² En ce qui concerne le processus de qualité, les questions autour des méthodes et les approches pédagogiques nécessaires pour atteindre les buts définis figurent au premier plan. Les questions à l'issue de la qualité d'aménagement et de l'exécution comprennent des questions sur les interactivités entre les enfants ou bien les jeunes selon les activités sélectionnées et en général selon la position des pédagogues

³ « Pour chaque service d'éducation et d'accueil pour enfants participant au chèque-service accueil et pour chaque service pour jeunes bénéficiant d'un soutien financier de l'Etat, le gestionnaire doit établir un concept d'action général conforme au cadre de référence décrit... » (article 32 de la loi modifiée du 4 juillet 2018 sur la jeunesse)

fomel, qui s'adresse à un public cible bien défini et qui poursuit des objectifs éducatifs spécifiques⁴. Dans le cadre de référence présent, le concept de l'éducation sera expliqué de manière plus précise et la spécificité de ce type d'éducation sera décrite. En s'appuyant sur les critères de l'éducation non formelle et sur l'importance des processus d'apprentissage dans les structures d'accueil et dans le travail avec les jeunes, le cadre de référence aborde l'importance centrale des pédagogues au niveau de l'accompagnement du parcours éducatif des enfants et des jeunes.

Dans les parties distinctes pour les différentes tranches d'âge, le cadre de référence national décrit les champs d'actions de l'éducation non-formelle. Les différents thèmes de l'éducation non-formelle sont aménagés de façon commune, cependant les champs d'action sont le résultat des objectifs généraux et des défis spécifiques dans les différentes catégories d'âge décrites dans les discussions scientifiques.

Les questions clés sont les suivantes : dans quel domaine, le pédagogue peut ou doit soutenir les enfants et les jeunes et comment des processus d'apprentissage peuvent avoir lieu ici ? Les pédagogues accompagnent les processus de développement et d'éducation des enfants et des jeunes en témoignant de l'empathie et de la sensibilité pour leurs besoins et intérêts, tout en tenant compte des particularités propres à chaque catégorie d'âge⁵.

Le cadre de référence constitue la base pour l'élaboration des concepts pédagogiques dans les différentes structures d'éducation et d'accueil et dans le travail avec les jeunes. Avec la description des objectifs généraux et des principes pédagogiques, les méthodes et les voies du travail éducatif non-formel sont fixés dans ces structures et donne des impulsions éducatives pour la pratique pédagogique de tous les jours. Les réalisations des mises en œuvre des objectifs pédagogiques, comme p. ex. dans les parties qui portent sur les champs d'actions, sont tenues volontairement exemplaires et générales. Ce sont les structures de l'éducation non-formelle qui sont responsables d'adapter la mise en œuvre en fonction des circonstances locales et régionales et de la population cible ainsi que de mettre en avant les lignes directrices spécifiques aux organismes gestionnaires de la structure dans leurs conceptions⁶. Dans ce sens, le cadre référence est à considérer comme cadre d'orientation, qui renonce de manière délibérée à des mises en œuvre détaillées d'action.

Afin de soutenir les mises en œuvre du cadre de référence sur le plan local et régional ainsi que d'élaborer les mesures de l'assurance qualité externe de manière la plus objective et transparente possible, les lignes directrices du développement de la conception ainsi que les lignes directrices de l'élaboration des « journaux de bord » font également partie du cadre de référence.

Un cadre de référence national qui aborde le concept du travail éducatif dans des domaines tant diversifiés comme la prise en charge des enfants et le travail avec les jeunes, doit dûment tenir compte des circonstances nationales et développements ainsi que des résultats scientifiques et des références internationales présents dans ses exigences et ses définitions. Le cadre de référence ci présent, se réfère à la convention internationale des droits de l'enfant (voir p. ex. : l'article 18.2. selon lequel l'Etat devrait, en raison de garantir et de promouvoir les droits des enfants, soutenir les parents et le tuteur dans l'accomplissement de leur tâche d'éduquer l'enfant et veiller à l'expansion d'institutions, de structures et de services nécessaires à

⁴ *Éducation formelle : L'éducation qui est dispensée par le système éducatif classique, hiérarchiquement structuré et organisé selon les paliers successifs, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Éducation informelle : L'éducation informelle est non planifiée et ne suit pas de cadre défini. Elle se fait au quotidien, que ce soit au sein de la famille, du groupe de pairs ou via différents médias. Les individus concernés la perçoivent rarement comme une extension de leurs connaissances et de leurs capacités. Selon Unesco : Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà, Unesco 24 juillet 1998.*

⁵ *On distingue entre trois catégories d'âge : 1. « La petite enfance » qui regroupe les enfants entre 0 et 4 ans. 2. « L'âge scolaire » pour les enfants scolarisés entre 4 et 12 ans. 3. « La jeunesse » qui regroupe les adolescents et jeunes adultes entre 13 et 30 ans. (voir loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse)*

⁶ *Sur le site enfancejeunesse.lu on peut trouver comme aide supplémentaire des exemples de bonne pratique, des références bibliographiques et des documents pédagogiques se référant aux champs d'actions respectifs.*

l'encadrement des enfants)⁷. Pour élaborer le cadre de référence national ci présent et développer les dispositifs d'assurance qualité, différentes recommandations internationales pour la qualité de la prise en charge des enfants et le travail avec les jeunes comme p. ex. : des suggestions du Conseil de l'Europe⁸, de la Commission européenne⁹ ou de l'OECD¹⁰, ont été invoquées.

L'Éducation est un processus actif et vivant : On peut considérer cette première version du cadre de référence national sur l'éducation non-formelle comme un premier pas vers un processus de développement. On peut partir du principe, que la mise en pratique aboutira à de nouvelles conclusions et qu'une révision et une mise au point régulière qui est prévue par la loi, du cadre de référence national ci présent sera nécessaire. Pour l'avancement sera décisif le fait que les méthodes ainsi que les objectifs s'orienteront en premier plan aux processus d'éducation, aux développements et aux exigences des enfants et des jeunes.

7 La citation d'un article de la convention des droits de l'enfant sert d'illustration. On pourrait évoquer d'autres parties de la convention comme p. ex. : les droits sur les objectifs de l'éducation (article 29) ou sur la participation aux loisirs et à la vie culturelle et artistique (article 31)

8 P. ex. : Le conseil REC8 (2002) du comité des ministres pour les états membres concernant la prise en charge de jour des enfants.

9 P. ex. : Le message de la Commission KOM (2011) : prise en charge infantile, formation et éducation : le meilleur départ possible pour tous nos enfants dans le mode de demain

10 P. ex. : Starting strong II : Early Childhood and Care

A. Partie générale

II. ORIENTATION PÉDAGOGIQUE

II. ORIENTATION PÉDAGOGIQUE

II.1 IMAGE DE L'ENFANT/ DU JEUNE

L'image qu'on a de l'enfant / du jeune détermine l'approche éducative. Elle forme ainsi le point de départ du choix des méthodes et de l'aménagement de l'environnement d'apprentissage dans l'éducation non formelle. Les enfants et les jeunes sont considérés comme des individus uniques qui font partie intégrante des systèmes sociaux, mais aussi comme des citoyens et citoyennes égaux de la société – une perspective qui se reflète également dans la notion d'éducation sous – tendant le présent cadre de référence.

- **Les enfants et les jeunes sont des individus compétents** qui ont chacun un parcours (éducatif) unique. Dès leur plus jeune âge, ils apprennent avec chacun de leurs sens. Leur développement est mu par leur curiosité, leur créativité, leur plaisir de jouer et d'apprendre ainsi que par leur quête d'un sens et d'une signification dans le monde. Leur envie d'exploration est révélatrice de leur soif de découvertes et de leur besoin de relever de nouveaux défis.⁽¹⁾ Pour les jeunes, le développement est avant tout synonyme de quête d'une identité propre dans les conditions-cadres de la société. Le potentiel éducatif des enfants et des jeunes se base, en interaction avec leurs ressources et conditions-cadres sociales, sur leurs intérêts et talents individuels, leurs idées et leurs théories intuitives.⁽²⁾ En acquérant de plus en plus de compétences, ils diversifient leur répertoire de formes d'expression symboliques, telles que la / les langue(s), la créativité ou la musique. En outre, à l'adolescence, les valeurs des jeunes se consolident et ils prennent de plus en plus d'autonomie et de responsabilité, un processus qui leur permet d'exprimer leur personnalité unique de diverses manières et d'engager un dialogue avec les autres.

Le bien-être des enfants et des jeunes dépend de la satisfaction de leurs besoins fondamentaux ; ceux-ci couvrent tant les besoins physiologiques – tels que l'alimentation, le calme et le mouvement – qu'une sensation de sécurité et de protection. La possibilité de la réalisation de soi acquiert de plus en plus d'importance.⁽³⁾ La quête d'appartenance, d'échange et de participation est tout aussi essentielle que le désir d'autonomie et d'indépendance.

- **Les enfants et les jeunes sont des êtres sociaux et culturels**, qui apprennent avec les autres et des autres en interagissant avec eux. En tant que « co-constructeurs du savoir, de l'identité, de la culture et des valeurs »⁽⁴⁾, ils contribuent activement à la conception tant de leurs propres processus éducatifs que de la culture d'apprentissage au sein des institutions non formelles. Dans le cadre de ce processus de co-construction¹¹, les enfants et les jeunes sont des partenaires égaux des adultes, qui profitent de leurs expériences et compétences individuelles. Ils génèrent un savoir et façonnent leur identité par leurs interactions et leur participation à différents contextes qui ont une importance pour eux sur le plan culturel.⁽⁵⁾

¹¹ La co-construction désigne les processus d'action et de pensée entrepris en commun par les enfants / jeunes et les adultes, qui leur permettent d'acquérir des connaissances et de donner un sens aux processus en cours dans leur environnement (Fthenakis, 2008)

Les enfants et les jeunes étendent leur répertoire de rôles en participant activement à différents systèmes, tels que la famille ou les institutions de l'éducation formelle et non formelle. Ils s'intègrent dans des processus relevant de la dynamique de groupe et trouvent leur place au sein du groupe de pairs.

- **Les enfants et les jeunes sont des membres égaux de la société** et jouissent de leurs propres droits. Ceux-ci portent notamment sur la liberté d'expression, l'information, la santé et la sécurité, le repos, les loisirs et le jeu, ainsi que l'éducation.⁽⁶⁾ À cet égard, l'éducation s'entend comme un épanouissement complet de la personnalité, du talent et des aptitudes intellectuelles et physiques de l'enfant ou du jeune.⁽⁷⁾

L'enfance et la jeunesse sont des phases autonomes de la vie, qui occupent une place significative au sein d'une société. C'est pour cette raison que les enfants et les jeunes ont à leur disposition des structures de qualité, adaptées à leur âge et à leur développement, qui leur permettent de participer et d'assumer des responsabilités.

II.2 RÔLE DES PÉDAGOGUES

Les pédagogues occupent une position centrale au niveau de l'accompagnement du parcours éducatif des enfants et des jeunes. Leur rôle est étroitement lié à l'image de l'enfant ou du jeune ainsi qu'à la notion d'éducation dans des schémas non formels. Ce sont dans une large mesure les compétences personnelles et professionnelles des pédagogues qui détermineront si et dans quelle mesure les potentiels de chaque enfant ou jeune pourront s'épanouir au sein des institutions de l'éducation non formelle. Pour accompagner les enfants et les jeunes de manière compétente, les pédagogues doivent notamment faire preuve d'une réflexion continue sur leur propre parcours (éducatif)⁽⁸⁾ et sur l'éducation en général, mais aussi avoir envie d'apprendre tout au long de leur vie et de poursuivre leur développement personnel. Il est fondamental que les pédagogues aient conscience du rôle important de modèle qui leur revient, pour les enfants surtout, mais aussi pour les jeunes. Une attention particulière sera portée à la manière réfléchie dont les pédagogues géreront le multilinguisme sur le terrain.

- **Les pédagogues sont d'importantes personnes de référence pour les enfants et les jeunes.** Ils montrent à ces derniers qu'ils les respectent et leur font confiance et veillent à leur bien-être. La sérénité et le sens de l'humour sont deux qualités fondamentales qui permettent de créer une atmosphère positive et qui favorisent le sentiment d'appartenance, la créativité, l'imagination et la motivation.⁽⁹⁾ Les pédagogues accompagnent les processus de développement et d'éducation des enfants et des jeunes en témoignant de l'empathie et de la sensibilité pour leurs besoins et intérêts, tout en tenant compte des particularités propres à chaque catégorie d'âge. Ils focalisent toutefois aussi leur attention sur le groupe dans son ensemble et sur sa dynamique, afin d'équilibrer au mieux les besoins individuels et les exigences spécifiques au groupe.⁽¹⁰⁾ Ils mettent en place des processus de négociation, surtout mais pas uniquement pour les jeunes, et établissent des conditions-cadres structurelles d'apprentissage tout en leur laissant leur espace de liberté.
- **Les pédagogues sont les partenaires du processus de co-construction,** ils explorent le savoir et la culture avec les enfants et les jeunes par le biais d'échanges et de coopération.⁽¹¹⁾ Les situations quotidiennes sont perçues comme une occasion d'apprendre qui peut être utilisée pour étendre les compétences des enfants et des jeunes.⁽¹²⁾ Dans le sens d'une pédagogie inclusive, ils exploitent leurs observations régulières et leurs notes pour mettre sur pied des programmes d'apprentissage et de jeu ouverts adaptés à l'environnement de vie et aux intérêts des enfants et des jeunes. La prise en considération et l'exploitation conscientes des différences individuelles au sein du groupe offrent également un potentiel éducatif considérable pour l'ensemble des parties prenantes. L'éducation non formelle a également pour mission de prendre en compte et d'exploiter au niveau pédagogique les différents acquis et compétences linguistiques des enfants et des jeunes. Les processus éducatifs de qualité favorisent l'action propre, l'autonomie et l'efficacité personnelle et offrent diverses

possibilités de participation. Le fait d'offrir suffisamment de temps et d'espace à l'action autonome permet aux enfants et aux jeunes d'apprendre à leur propre rythme.

Les pédagogues coopèrent avec toutes les personnes et institutions impliquées dans le domaine de l'éducation. En font notamment partie, au niveau de l'éducation non formelle, les familles des enfants et des jeunes, le personnel qualifié externe ainsi que l'école ou les autres institutions (éducatives) locales. L'objectif premier de cette coopération est l'aménagement en commun de champs d'action favorisant l'apprentissage et le développement et au sein desquels les enfants et les jeunes peuvent s'épanouir. Cette coopération et les échanges avec les parents sont particulièrement importants pour l'enfant lors de transitions^{12, (13)} Pour les jeunes, c'est l'ouverture à l'espace social, aux autres institutions pour jeunes et aux associations qui se trouve à l'avant-plan. Une collaboration de qualité requiert la présence de structures fiables et se caractérise par un intérêt mutuel. Il est souhaitable que les institutions impliquées discutent ouvertement de leur notion d'éducation et qu'elles élaborent une culture d'apprentissage commune.⁽¹⁴⁾

II.3 NOTION DE L'ÉDUCATION

Par éducation s'entend la confrontation active et dynamique d'un individu à lui-même et à son environnement.

L'éducation doit répondre à trois exigences : ⁽¹⁵⁾

- l'autodétermination,
- la participation au développement social et
- la prise de responsabilités¹³

L'éducation s'acquiert d'une part au moyen de processus d'apprentissage formels qui se déroulent au sein d'institutions éducatives comme l'école et qui aboutissent à des diplômes et des qualifications reconnus. D'autre part, l'éducation englobe également des processus non formels et informels qui peuvent aussi bien avoir lieu dans la vie quotidienne qu'au sein d'institutions.

Éducation non formelle

Par éducation non formelle s'entend toute forme d'éducation organisée suivie sur une base volontaire et revêtant un caractère d'offre. Elle renvoie au travail éducatif organisé en dehors du système scolaire formel, qui s'adresse à un public cible bien défini et qui poursuit des objectifs éducatifs spécifiques. S'agissant des objectifs, de la durée et des outils d'apprentissage, l'éducation non formelle fonctionne de manière systématique. Toutefois, les objectifs, les contenus et les méthodes sont en grande partie aménagés par les participants eux-mêmes.⁽¹⁶⁾ Les institutions éducatives non formelles ont la chance de pouvoir offrir aux enfants et aux jeunes la possibilité de jouer, de s'amuser et de se détendre tout en leur proposant des espaces libres où intégrer leurs intérêts propres.⁽¹⁷⁾

Tout comme pour les processus éducatifs formels, les adultes de référence et les pairs jouent un rôle essentiel dans le processus de co-construction. Les institutions de l'éducation non formelle attachent une importance particulière à la transmission de « compétences sociales et personnelles ainsi qu'à la promotion et au renforcement de l'implication dans les processus politiques et sociétaux »⁽¹⁸⁾ Les schémas non formels peuvent également servir d'organe de communication entre la famille, l'école et l'univers des

¹² La « transition » désigne toute réorganisation profonde dans la vie d'un individu, y compris les efforts d'adaptation et processus d'apprentissage générés par celle-ci. À cet égard, tous les systèmes impliqués contribuent à la réussite de la transition (Griebel & Niesel, 2004).

¹³ Ces droits édictés au cours du siècle des Lumières européennes, sont toujours applicables de nos jours.

enfants et des jeunes.⁽¹⁹⁾ Ils permettent par ailleurs de promouvoir le multilinguisme sans que celui-ci soit lié à des objectifs didactiques prédéfinis et offrent aux enfants et aux jeunes l'espace dont ils ont besoin pour acquérir par eux-mêmes et approfondir leurs compétences linguistiques individuelles.

Éducation informelle

L'éducation informelle est non planifiée et ne suit pas de cadre défini. Elle se fait au quotidien, que ce soit au sein de la famille, du groupe de pairs ou via différents médias. Les individus concernés la perçoivent rarement comme une extension de leurs connaissances et de leurs capacités.⁽²⁰⁾

Les processus éducatifs non formels et informels prennent de plus en plus d'importance au niveau de l'organisation de la vie des enfants et des jeunes.⁽²¹⁾

Éducation intégrale

Éducation ne signifie pas seulement acquisition de connaissances. Elle est le fruit de processus d'assimilation basés sur la co-construction et se manifeste dans le développement de compétences individuelles qui permettent de relever de nouveaux défis. L'éducation contribue à responsabiliser⁽²²⁾ l'individu et le rend apte à gérer sa vie de manière autonome ainsi qu'à exploiter les possibilités d'auto-apprentissage.⁽²³⁾ « Dans ce sens, l'éducation représente pour tous les enfants la principale ressource pour affronter leur vie quotidienne et façonner leur avenir.⁽²⁴⁾ »

Au sens de l'éducation intégrale, il est important que les processus éducatifs qui se déroulent pendant la journée au sein de schémas formels, non formels et informels se réfèrent les uns aux autres. Les enfants et les jeunes peuvent ainsi étendre et approfondir leurs intérêts individuels de manière volontaire et autonome. Les connaissances nouvellement acquises ne peuvent être comprises qu'en s'appuyant sur des expériences personnelles⁽²⁵⁾ et, ainsi, devenir davantage pertinentes pour le développement de la personnalité et des compétences propres.

Les processus éducatifs s'entendent comme des processus d'interaction entre l'individu et l'environnement, qui s'étendent tout au long de la vie. L'individu modifie son environnement, qui, à son tour, agit différemment sur lui.⁽²⁶⁾ Il est ici question du positionnement central de l'être humain au sein du processus d'assimilation du monde, ainsi que de l'intégration des expériences propres et de la réflexion sur celles-ci en regard de l'évolution de l'image que l'on a du monde et de soi-même.⁽²⁷⁾

Jouer et apprendre, des processus éducatifs de premier plan

La capacité d'assimiler le monde par le jeu et l'apprentissage constitue le fondement de l'éducation. Jouer et apprendre sont des processus indissociables l'un de l'autre, surtout pour les enfants.

L'importance des processus d'apprentissage dans les institutions de l'éducation non formelle

Les processus d'apprentissage modifient et élargissent le répertoire de comportements. L'apprentissage permet aux enfants et aux jeunes de répondre de mieux en mieux aux exigences changeantes de leur environnement.⁽²⁸⁾ L'individu, avec ses expériences spécifiques et ses acquis bien définis, est au cœur de tous les processus d'apprentissage. La réussite des processus d'apprentissage dépend donc de ses conditions, pistes et objectifs d'apprentissage personnels. L'individualisation et la différenciation, la participation et l'orientation sur le processus sont autant de mécanismes qui permettent d'enregistrer des expériences d'apprentissage qui sont significatives pour eux et viennent s'ajouter aux connaissances et compétences déjà acquises.

L'apprentissage est aussi un processus social. L'expérience et l'exploration en commun aident considérablement à acquérir une compréhension approfondie des choses et à assimiler de nouvelles compétences, non seu-

lement dans l'interaction entre les adultes et les enfants / jeunes, mais surtout au sein du groupe de pairs.⁽²⁹⁾ Les enfants et les jeunes apprennent avec les autres et des autres en interagissant avec leur environnement. Dans les schémas de co-construction, ils s'investissent pleinement et poursuivent activement leurs intérêts.

L'apprentissage peut se faire de différentes manières : en expérimentant, en questionnant et en explorant, en jouant, en apprenant sur un modèle, en essayant et en se trompant, par le biais du hasard, en réfléchissant, en s'exerçant et en reproduisant, en testant ses limites, etc. Les institutions de l'éducation non formelle offrent la possibilité d'engranger des expériences diversifiées, sans aucune contrainte en termes d'objectif ou de temps, et d'expérimenter différentes pistes d'apprentissage.

L'importance du jeu dans les institutions de l'éducation non formelle

Les processus de jeu représentent à tout âge une source d'expérience indispensable à tous les niveaux du développement de la personnalité. Le jeu est une forme d'apprentissage fondamentale qui est active, riche en découvertes et structurante et qui génère un nouvel apprentissage lors de son exécution.⁽³⁰⁾ La capacité à jouer est innée chez chaque être humain et procure un sentiment jouissif. Elle permet aux enfants d'appréhender réellement leur environnement avec tous leurs sens et d'apprendre de nouvelles choses. Un jeu diversifié permet aux enfants d'acquérir des connaissances et de les structurer de manière autonome. Les jeux de rôle permettent d'utiliser, de tester et d'exercer les langues en fonction de la situation et de la personne. Pour les jeunes, jouer signifie se positionner par rapport aux autres, s'essayer à différents rôles et se lancer dans des activités expérimentales. Le jeu leur permet de tester la vie d'adulte de façon ludique et d'en retirer leurs propres expériences.

Il est fondamental que les schémas non formels intègrent des formes de jeu libre. Celui-ci stimule de façon optimale la motivation, l'acquisition de compétences socio-communicatives et la pensée divergente des enfants et des jeunes.⁽³¹⁾ Par ailleurs, dans les institutions non formelles, le jeu a également une fonction psycho-hygiénique, dans le sens qu'il permet aux enfants et aux jeunes de se détendre après l'école et d'évacuer leur stress.

Les processus de jeu répétitifs permettent aux enfants et aux jeunes d'affiner sans cesse leur compréhension du monde.⁽³²⁾

Les compétences, fondement de la capacité à juger et à agir

Les compétences allient le savoir au savoir-faire et représentent ainsi le fondement d'une action réussie et responsable.⁽³³⁾ Plus un individu approfondira sa capacité à juger et à agir, plus il adoptera un comportement flexible et approprié dans des situations quotidiennes, mais aussi face aux défis de la vie en société.⁽³⁴⁾

Les compétences sont le fruit de la mise en réseau des capacités intellectuelles, des acquis spécifiques à un domaine, des aptitudes et routines, de la motivation à agir et des valeurs personnelles.⁽³⁵⁾ C'est la combinaison de tous ces facteurs qui permettra de mettre les acquis en œuvre de façon responsable et appropriée à la situation.

Le travail éducatif orienté vers les compétences en appelle aux ressources des enfants et des jeunes et leur ouvre diverses expériences d'apprentissage. Les compétences se développent à travers l'apprentissage autonome, généré par les interactions entre l'individu et son environnement. Un lien étroit entre les différents environnements d'apprentissage est indispensable au développement continu de ces compétences, au-delà de toute institution éducative.

Les compétences acquises par les enfants et les jeunes sont les suivantes : **la compétence individuelle, la compétence sociale, la compétence technique et la compétence méthodologique.**⁽³⁶⁾ Ces quatre types de compétences sont interdépendants et étroitement liés les uns aux autres.

- **La compétence individuelle** se fonde sur la confiance en soi, l'esprit d'initiative et une image positive de soi. Elle couvre la capacité et la volonté d'approfondir et d'épanouir ses talents et son potentiel.⁽³⁷⁾ Les enfants et les jeunes dotés d'une haute compétence individuelle se fient à leurs capacités et peuvent évaluer de manière réaliste les défis auxquels ils font face. C'est sur cette base que se développe la résilience¹⁴ qui permet aux enfants et aux jeunes de rester aptes, même dans des situations difficiles.⁽³⁸⁾ Parmi les autres compétences individuelles figurent l'initiative de nouer des contacts, la prise de responsabilité et les stratégies de résolution des difficultés.
- **La compétence sociale** englobe la capacité à juger et à agir dans diverses situations sociales. Elle se fonde sur la capacité et la volonté d'aller à la rencontre d'autres personnes de manière empathique et responsable. Le comportement des enfants et jeunes socialement compétents est basé sur les relations et guidé par des valeurs. Ils font preuve, par exemple, d'une capacité à coopérer et à communiquer, d'une capacité à travailler en équipe et à gérer les conflits ainsi que d'une compréhension des notions de démocratie et d'interculturalité. Ces aptitudes s'appuient sur la capacité à se confronter de manière constructive aux règles et aux normes ainsi qu'à leur définition, déterminée dans une large mesure par les compétences linguistiques.
- **Par compétence technique** s'entend la capacité à juger et à agir dans différents champs d'action. Cette compétence repose sur l'assimilation de termes et concepts pertinents qui peuvent être réutilisés de manière autonome et approfondis. Les enfants et jeunes disposant de compétences techniques manipulent activement les différents matériaux et se prêtent à des formes variables d'expérimentation et d'exploration. Plus la compétence technique s'accroît, plus les enfants et les jeunes parviennent à développer des stratégies – y compris créatives – pour résoudre les problèmes et prendre leurs propres décisions.
- **La compétence méthodologique** est étroitement liée à la compétence technique et peut uniquement être assimilée à l'aide de contenus concrets. Ainsi, pour chaque champ d'action, des techniques et méthodes de travail spécifiques ou des stratégies d'assimilation et d'apprentissage sont considérées comme efficaces et utiles. En général, les compétences méthodologiques englobent la capacité à résoudre les problèmes, la capacité de réflexion, la pensée en réseau et en particulier les compétences relatives aux méthodes d'apprentissage. Ces dernières se basent sur la réflexion relative aux contenus d'apprentissage et aux processus d'apprentissage propres. L'individu prend ainsi conscience du fait « qu'il apprend, de ce qu'il apprend et de comment il l'apprend ».⁽³⁹⁾ La capacité croissante à planifier, exécuter et évaluer des processus d'apprentissage ad hoc favorise l'apprentissage tout au long de la vie.

On attirera par ailleurs l'attention sur la **méta-compétence**, qui désigne la capacité à évaluer le stade de développement de ses compétences propres et la nécessité de les développer encore.⁽⁴⁰⁾ La méta-compétence se développe à mesure que la capacité de réflexion se renforce. Le fait de donner régulièrement aux enfants et aux jeunes l'occasion de réfléchir aux conséquences de leurs actes fait naître chez eux la capacité à s'autoévaluer de manière réaliste. Ils sont ainsi mieux à même de relever les défis auxquels ils font face, par exemple les différentes transitions au sein du système éducatif. Ils comprennent immédiatement s'ils peuvent gérer une situation d'eux-mêmes ou s'ils ont besoin de l'aide d'autres personnes, ou encore s'ils peuvent déjà y arriver maintenant ou s'ils n'y parviendront qu'après avoir renforcé leurs compétences. La capacité à gérer les défis et à les relever avec succès contribue au développement d'une image positive de soi et, ainsi, à une plus grande efficacité personnelle et capacité d'action.

La compétence démocratique illustre bien l'interaction complexe entre les différents types de compétences. Elle s'appuie sur des compétences techniques liées aux processus sociétaux et politiques.⁽⁴¹⁾ Les compétences individuelles et sociales, telles que la capacité à adopter une autre perspective, à gérer les conflits et à participer, permettent également d'utiliser les possibilités d'implication. En sa qualité de compétence méthodo-

¹⁴ La résilience désigne la capacité de résistance psychique d'un individu, c'est-à-dire sa capacité à gérer avec succès les événements susceptibles de perturber son développement biologique, psychologique et psychosocial (Wustmann, 2011)

logique, l'analyse sociologique constitue par ailleurs une condition essentielle à la prise de décisions démocratiques. Les bases du développement de la compétence démocratique sont jetées dès la petite enfance.

II.4 PRINCIPES ÉDUCATIFS GÉNÉRAUX

L'aménagement de programmes d'apprentissage dans les institutions éducatives pour les enfants et les jeunes obéit à des principes éducatifs généraux qui sont en adéquation avec l'image de l'enfant / du jeune ainsi qu'avec la notion d'éducation sous-tendant le présent cadre de référence :

Individualisation et différenciation

Chaque enfant / jeune est unique en termes de personnalité, de contexte socio-culturel, de besoins et potentiels d'apprentissage et de rythme de développement. L'individualisation signifie que les programmes d'apprentissage et les processus éducatifs sont aménagés en fonction des caractéristiques de la personnalité et des compétences de chaque enfant / jeune. À travers une observation continue et systématique, un dialogue et une écoute attentive, les pédagogues peuvent découvrir les intérêts des enfants et jeunes et s'en inspirer dans leur travail éducatif différencié.⁽⁴²⁾ La diversification des méthodes et des formes d'apprentissage, un équipement vaste et adapté au développement, doté d'outils éducatifs et de matériel de jeu ainsi qu'un espace suffisant aménageable de manière flexible constituent des aspects essentiels de la différenciation.

Diversité

La diversité d'une société pluraliste se reflète dans ses institutions éducatives. La diversité signifie que chaque personne est unique et qu'elle se distingue des autres tant par des caractéristiques immuables telles que le sexe, l'ethnie ou les capacités physiques que par des caractéristiques variables, telles que la religion, le statut social, la / les langue(s) ou l'éducation.⁽⁴³⁾ Cette diversité joue un rôle précieux en pédagogie, en ce qu'elle constitue une ressource fondamentale qui vient enrichir les processus éducatifs. Au sein d'une société multilingue, la diversité linguistique revêt une importance particulière. La pédagogie de la diversité vise à favoriser l'égalité et l'équilibre des chances tout en préservant les différences individuelles, à « supporter les ambivalences et à développer la coopération en dépit des différences initiales.⁽⁴⁴⁾ »

La remise en question permanente par les pédagogues de leurs propres pensées et actions s'inscrit par conséquent pleinement dans une pédagogie de la diversité. Ils doivent se confronter consciemment à leurs propres préjugés en étant conscients de l'influence considérable que leurs valeurs et normes exercent notamment sur les jeunes enfants.⁽⁴⁵⁾

Inclusion

L'inclusion part du postulat que tous les êtres humains, avec leurs différences individuelles, leurs besoins particuliers et leurs talents propres, sont des êtres « normaux ».

Le fondement de la pensée inclusive est de faire en sorte que les enfants et les jeunes perçoivent la diversité et sachent l'apprécier.⁽⁴⁶⁾ Une pédagogie inclusive crée un environnement d'apprentissage qui tient compte des besoins et dispositions de chacun en matière d'apprentissage et qui permet à chaque enfant ou jeune de développer son potentiel. Cela signifie pouvoir réagir aux différences entre les enfants et jeunes en concevant des programmes d'apprentissage et des offres pédagogiques qui les incitent à s'investir avec leurs expériences et compétences individuelles. « Une pédagogie de l'inclusion ne pourra réussir que si elle reconnaît véritablement l'individualité et les besoins de l'ensemble des apprenants.⁽⁴⁷⁾ »

Multilinguisme

Le multilinguisme est une réalité sociale au Luxembourg, et une ressource importante pour la société. Avec les trois langues officielles du pays et le grand nombre de citoyens qui parlent encore une autre langue à la maison, il est tout naturel que le multilinguisme intègre pleinement la vie quotidienne et professionnelle. Cette « écologie multilingue »⁽⁴⁸⁾ est à la fois une chance et un défi pour le système éducatif.

Au Luxembourg, il est primordial de maîtriser plusieurs langues pour mener à bien son parcours éducatif. L'utilisation consciente et permanente du multilinguisme est donc un aspect essentiel de l'éducation intégrale. D'après les résultats de diverses recherches internationales, la première langue joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'autres langues.⁽⁴⁹⁾ En faisant preuve de considération pour la première langue des enfants et des jeunes et en la sollicitant volontairement, les pédagogues renforcent le développement de la personnalité et de l'identité de ces derniers, ce qui offre à chacun d'entre eux, quelle que soit sa première langue, un atout sur le plan éducatif. Une éducation multilingue réunit les conditions essentielles à l'acquisition de compétences interculturelles, telles que l'empathie, la capacité à modifier sa perspective ainsi que le dépassement de l'ethnocentrisme.⁽⁵⁰⁾ Elle favorise par ailleurs les compétences translinguistiques (par exemple les transferts d'une langue à l'autre) ainsi que les compétences métalinguistiques et cognitives⁽⁵¹⁾, qui enrichissent la capacité générale à s'exprimer et le parcours éducatif d'un individu.

Le concept ouvert et holistique des institutions de l'éducation non formelle, en particulier, offre à tous les enfants et jeunes la possibilité d'apprendre et de vivre le multilinguisme en permanence. Ainsi, un lien est immédiatement fait avec la pratique du multilinguisme dans toutes les autres situations du quotidien des enfants et des jeunes et au sein de leur famille.

II.5 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE

L'éducation non formelle se distingue par certaines caractéristiques qui s'orientent à l'image de l'enfant / du jeune ainsi qu'à la notion d'éducation sous-tendant le présent cadre de référence. En sus des principes éducatifs généraux, ces caractéristiques guident également la mise en place de l'ensemble des programmes d'apprentissage tout au long de la journée, et ce afin d'aider les enfants et les jeunes à exprimer leurs intérêts et à se confronter activement à leur environnement.

Base volontaire

La participation aux activités et projets des institutions de l'éducation non formelle se fait sur une base volontaire. Si pour les jeunes enfants, ce sont les parents qui décident d'accepter ou non l'offre, cet aspect revêt davantage d'importance pour les adolescents, car c'est essentiellement à eux que revient cette décision. Cela accroîtra leur motivation intrinsèque et leur volonté de participation.

Ouverture

En fonction de la composition du groupe, de l'équipe, des circonstances locales et des réflexions conceptuelles, c'est la structure ou le gestionnaire responsable d'une institution non formelle qui décide de la mise en œuvre concrète des objectifs pédagogiques. L'ouverture à l'égard des enfants et des jeunes et de leurs besoins donne naissance à une multitude de modèles conceptuels de base.

En sus de cette ouverture en matière d'objectifs et de méthodologie, l'ouverture comme principe de travail signifie que les crèches, maisons relais ou maisons de jeunes s'ouvrent vers l'extérieur, c'est-à-dire qu'elles cherchent à échanger avec les autres organisations et institutions, « impliquent les personnes issues de l'environnement de l'institution dans le travail pédagogique et permettent aux enfants d'explorer leur environnement ».⁽⁵²⁾

Participation

La co-responsabilité et la co-décision sont tant des objectifs du travail avec les enfants et les jeunes que des principes méthodologiques fondamentaux.

On peut établir une distinction entre les différents degrés de participation⁽⁵³⁾ (la participation sporadique, la participation réelle ou l'autodétermination), mais également entre les différents modèles de participation (formes parlementaires, par exemple le parlement des enfants et des jeunes, formes ouvertes, par exemple les forums de discussion, et formes de participation orientées vers le projet). Même si le choix des formes de participation dépend des enfants et des jeunes ainsi que des intérêts, besoins et conditions sur place, le principe d'impliquer les enfants et les jeunes dans le processus de décision et pas seulement dans la réalisation demeure une caractéristique fondamentale de l'éducation non formelle.

Les enfants et les jeunes sont vus comme des participants à leurs processus éducatifs, au sens de co-constructeurs de celui-ci. La création d'espaces libres, le transfert de responsabilité, la transparence des décisions et le fait de les interroger régulièrement sur leurs envies et leurs propositions génère l'apparition d'une forme quotidienne de participation qui permet aux enfants et aux jeunes de se confronter activement à eux-mêmes, à leurs intérêts et envies et à leur environnement et ainsi, seulement, à un processus éducatif actif.

Orientation vers la personne

Les méthodes et objectifs de l'éducation non formelle sont déterminés en fonction des enfants et jeunes et adaptés dans la mesure du possible à leurs besoins et intérêts. Cette adaptation peut entraîner divers changements non seulement dans la planification, mais également dans le déroulement de la journée, dans le sens que de nouvelles priorités sont établies. Les processus éducatifs dans le travail avec les enfants et les jeunes se caractérisent en ce qu'ils « se fondent sur les expériences des enfants et des jeunes eux-mêmes. Ils renvoient de façon plus nette à une pratique réelle, dans le cadre de laquelle les enfants et les jeunes deviennent des coproducteurs décisifs de leur propre parcours éducatif. Ainsi, ils aménagent eux-mêmes leur vie et leurs sujets quotidiens et contribuent également en quelque sorte à écrire le scénario de leur vie. »⁽⁵⁴⁾

Toutes sortes d'occasions et de points d'intérêt sont exploités afin de soutenir les processus éducatifs. La pédagogie de l'éducation non formelle se base sur le quotidien et l'environnement des enfants et des jeunes et s'emploie à donner des impulsions éducatives pertinentes tant au niveau de leur parcours que dudit environnement⁽⁵⁵⁾: « Le fait de valoriser les schémas favorisant les processus d'apprentissage moins formalisés, qui contribuent à l'éducation des enfants et des jeunes, vient renforcer le principe selon lequel les intérêts et l'environnement des enfants doivent jouer un rôle fondamental dans la planification et / ou l'exécution de ces offres. »⁽⁵⁶⁾

Apprentissage par l'exploration

L'action concrète et l'apprentissage par la recherche sont à l'avant-plan de l'éducation non formelle, devant l'apprentissage de connaissances théoriques. D'après le principe selon lequel « l'éducation est une découverte avec tous les sens », les dimensions affective et pratique de l'apprentissage sont mises en exergue, en plus de la dimension cognitive. On sait que le fait d'appréhender l'environnement joue un rôle essentiel dans les processus de traitement des informations des jeunes enfants et qu'il est important de solliciter différentes perceptions sensorielles dans le cadre des processus éducatifs. Afin de favoriser un apprentissage complet et exploratoire, l'éducation non formelle a recours à un large éventail d'activités et de formes de travail, offrant ainsi de manière ciblée des projets et activités répondant aux capacités et aux intérêts les plus divers.

L'objectif est de donner aux enfants et aux jeunes la possibilité d'essayer et d'expérimenter dans des domaines desquels ils sont peut-être peu familiers et ainsi, à travers l'« expérience de succès insoupçonnés »⁽⁵⁷⁾, celle de développer de nouvelles capacités et de la confiance en soi. L'apprentissage par l'exploration dans l'éducation non formelle signifie qu'il existe un espace libre au sein duquel les expériences sont autorisées et les erreurs et fausses pistes bienvenues, car elles font partie du processus d'apprentissage.

Orientation vers le processus

En règle générale, dans l'éducation non formelle, l'assimilation de connaissances et de capacités n'a pas une fin prédéfinie; c'est plutôt le processus qui prévaut, en fonction de la personnalité de chacun. À cet égard, l'acquisition de compétences ne doit pas être vue comme un produit final : la voie individuelle de l'apprentissage, ainsi que le fait d'assimiler et d'engranger des expériences sont tout aussi importants.

L'ouverture des programmes d'apprentissage de l'éducation non formelle permet d'essayer différentes méthodes et de proposer toutes sortes de projets, sans contraintes de temps ou de résultats. Les processus éducatifs s'orientent sur les intérêts et les capacités des enfants et des jeunes, qui sont impliqués de manière responsable et autonome dans l'apprentissage orienté sur le processus. Ainsi, le résultat du processus éducatif n'est pas anticipé, mais tout l'art de la pédagogie réside dans le fait d'« inciter les enfants et les jeunes à se confronter de manière autonome au monde, sachant que le résultat de cette confrontation est ouvert. »⁽⁵⁸⁾ Le processus d'apprentissage et, avec lui, la manière d'expérimenter, d'explorer et de questionner des enfants et des jeunes sont volontairement soutenus et encouragés.

Apprentissage en partenariat

L'apprentissage non formel utilise de manière ciblée des méthodes de coopération actives et implique des processus relevant de la dynamique de groupe. Les expériences de groupe stimulent les capacités et aptitudes sociales et apportent un réel soutien dans le domaine de la compétence sociale, essentiel pour l'éducation non formelle. Puisqu'elle met la priorité sur la coopération et le travail d'équipe, l'éducation non formelle peut se définir comme le fait d'apprendre des autres et avec les autres. À cet égard, les individus du même âge forment un groupe de référence qui fournit à l'enfant ou au jeune des repères et le guide dans ses questionnements et ses processus de développement.⁽⁵⁹⁾ La comparaison des processus d'apprentissage et des résultats obtenus au sein du groupe de pairs est particulièrement utile pour développer la compétence méthodologique.

Dans le cadre de l'éducation non formelle, les pédagogues sont non seulement invités à travailler avec le groupe, à accompagner les processus relevant de la dynamique de groupe et à encourager les actions entreprises en commun, mais également à participer activement à différentes activités, à prendre régulièrement position par rapport à des déclarations, des jugements et des actions et à faire preuve d'un engagement actif dans leur rôle d'« autre parmi les semblables »⁽⁶⁰⁾.

Dans le travail avec les jeunes, le fait d'engager des interactions sociales revêt une importance fondamentale : « Le travail avec les jeunes n'est envisageable que dans le cadre d'expériences de groupe et d'activités de coopération. L'éducation non formelle doit créer de multiples situations qui permettent aux jeunes de communiquer et dialoguer... »⁽⁶¹⁾

Relation et dialogue

Dans le cadre du travail avec les enfants et les jeunes, les pédagogues représentent d'importantes personnes de référence, qui sont chargées de créer un climat de communication ouverte, mais aussi de respect et d'estime. Même si la situation varie en fonction de l'âge des enfants et des jeunes, les relations entre ces derniers et leurs personnes de référence adultes demeurent d'importants critères de qualité s'agissant de la promotion du développement et du soutien aux jeunes. Seule une relation de confiance

permettra d'installer une atmosphère détendue et propice à l'apprentissage dans laquelle les intérêts des enfants et des jeunes seront pris en compte et leur développement individuel encouragé.⁽⁶²⁾ Le travail relationnel au sein de l'éducation non formelle exige un dialogue continu et une écoute active. Cela permet « de s'inspirer des enfants et d'apprendre d'eux, de préserver leurs théories, leurs hypothèses et leur imagination et de les suivre dans leur manière de donner un sens à leur environnement ».⁽⁶³⁾

Le travail avec les enfants et les jeunes exerce une fonction de protection et de soutien, en ce sens que ces derniers y jouissent d'un lieu de reconnaissance au sein duquel ils peuvent essayer de nouveaux comportements et proposer des expériences alternatives dans un environnement à la fois empathique et exigeant.⁽⁶⁴⁾

Autonomie et efficacité personnelle

Un des objectifs centraux de l'éducation non formelle est de permettre aux enfants et aux jeunes de faire l'expérience de l'autodétermination et de l'efficacité personnelle. Les diverses possibilités d'agir de manière active et autonome permettent de développer, d'expérimenter et d'utiliser des compétences de gestion de problèmes.⁽⁶⁵⁾ La capacité à résoudre les problèmes et la confiance en son efficacité personnelle sont considérées comme des facteurs essentiels, y compris dans le cadre de la recherche sur la résilience, et encouragent les enfants et les jeunes à contribuer activement à la gestion du stress et des différents défis qui se posent à eux.⁽⁶⁶⁾

La notion d'« Empowerment » est souvent utilisée à cet égard dans l'éducation non formelle; elle se réfère aux mesures visant à renforcer l'autodétermination et l'autonomie d'un individu.

-
- (1) Schronen & Achten (2011)
 (2) Gisbert (2004)
 (3) Maslow (1954), Strätz et al. (2008)
 (4) Moss (2008, p. 7)
 (5) Fraundorfer (2012)
 (6) Assemblée générale des Nations Unies (1989)
 (7) Assemblée générale des Nations Unies (1989, article 29)
 (8) Strätz et al. (2008)
 (9) Katschnig (2007), Liebertz (2007)
 (10) Ahnert (2008b)
 (11) Fthenakis (2008)
 (12) Bäck, Bayer-Chisté & Hajszan (2004)
 (13) Griebel & Niesel (2004)
 (14) Oberhuemer (2006)
 (15) Klafki (1996)
 (16) Commission européenne (2001, 2002), Conseil de l'Europe (2002, 2006), UNESCO (1998)
 (17) cf. Rauschenbach (2004, p. 118)
 (18) Harring, Rolfs & Palentien (2007, p. 9)
 (19) Honig & Haag (2011)
 (20) Bechtel, Lattke & Nuissl (2005)
 (21) Schronen & Achten (2011), Rauschenbach (2012, p. 4-6)
 (22) cf. Charlotte Bühler Institut (2009, p. 3)
 (23) Bundesjugendkuratorium (2001, p. 17)
 (24) Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (2011, p. 17)
 (25) Spitzer (2002)
 (26) Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan (2010)
 (27) von Felden (2004)
 (28) Neubauer & Stern (2007)
 (29) Istance & Dumont (2010)
 (30) Callies (1975)
 (31) Hartmann (1997)
 (32) Dunlop (2003)
 (33) Klieme et al. (2007)
 (34) Brödel (2002)
 (35) Weinert (1999)
 (36) Strasmann & Schüller (1996)

- (37) *Strasmann & Schüller (1996)*
- (38) *Wustmann (2011)*
- (39) *Gisbert (2002, p. 12)*
- (40) *Weinert (2001)*
- (41) *Darmstädter Appell (1995)*
- (42) *Weltzien (2010)*
- (43) *cf. Gardenswartz & Rowe (1994)*
- (44) *Yagci-Grobner & Prochazka (2009, p. 924)*
- (45) *Wagner (2010a)*
- (46) *Booth, Ainscow & Kingston (2006)*
- (47) *Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel (2011, p. 30)*
- (48) *Neumann, Schnoor & Seele (2012)*
- (49) *de Cillia (2008)*
- (50) *Viernickel, Völkel & Focali (2009)*
- (51) *Berk (2011), Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin & Bialystok (2012), Schneider (2003)*
- (52) *BMFSFJ (2005, p. 254)*
- (53) *cf. Stufen der Partizipation nach Hart (1992)*
- (54) *Rauschenbach (2010, p. 48)*
- (55) *cf. Cloos, Köngeter, Müller & Thole (2009)*
- (56) *BMFSFJ (2005, p. 254)*
- (57) *Giesecke (1971, p. 173)*
- (58) *Deller (2003, p. 325)*
- (59) *cf. Nörber (2003)*
- (60) *Thole (2006, p. 6)*
- (61) *Willems et al. (2010, p. 82)*
- (62) *cf. Bodeving (2009), Braun & Wetzel (2005)*
- (63) *Dahlberg (2004, p. 27)*
- (64) *cf. Braun & Wetzel (2005), Laevers & Declercq (2011), Schröder (2005)*
- (65) *cf. Bäck, Hajszan & Bayer-Chisté (2008), Hornstein (2004)*
- (66) *Wustmann (2009)*



PARTIES SPÉCIFIQUES À L'ÂGE

I: Petite enfance

II: Âge scolaire

III: Jeunesse

B. Parties spécifiques à l'âge

I. PETITE ENFANCE

I. PETITE ENFANCE

I.1 INTRODUCTION AU GROUPE D'ÂGE

Dès leur naissance, les enfants sont des personnalités compétentes qui ne cessent de gagner en autonomie dans les premières années de leur vie. Ils gagnent en assurance grâce aux multiples processus moteurs qu'ils entreprennent, et développent des compétences linguistiques complètes, dans plusieurs langues parfois. Des liens fiables avec leurs premières personnes de référence permettent aux enfants de développer des relations de confiance avec de plus en plus d'individus, y compris avec des personnes extérieures à leur famille. Ils engagent leurs premières relations d'amitié avec des enfants de leur âge et repoussent leurs limites pour assimiler les règles sociales. Dans le même temps, ils développent de la compassion et de l'empathie, d'après le modèle d'adultes sensibles et réceptifs, qui encouragent en permanence l'enfant à exprimer ce qu'il ressent. Le renforcement de la volonté propre des enfants et un nombre suffisant de possibilités d'autodétermination adaptées à leur âge sont des moteurs importants du développement d'une conscience stable du moi.

Chez les tout-petits et les enfants en bas âge, l'imitation, la reproduction et la variation des actions prévalent.⁽⁶⁷⁾ Le développement dans les différents domaines – cognitif, moteur, linguistique, social et émotionnel – s'accomplit intégralement à l'aide de chacun des sens, toutefois pas en continu dans la plupart des cas. Le développement de l'enfant se fait plutôt par à-coups ; par ailleurs, l'enfant peut parfois revenir à des stades de développement antérieurs, au niveau desquels il se sent davantage en sécurité. Ces phases exigent un accompagnement particulièrement attentionné et encourageant de la part des adultes.

Sur la base de relations stables, les enfants peuvent explorer leur environnement, mais aussi prendre consciemment de plus en plus de distance par rapport à leurs personnes de référence ; ils acquièrent ainsi davantage d'espace pour prendre leurs propres décisions. À mesure que les enfants gagnent en autonomie, leur besoin d'être en permanence à proximité physique de leurs personnes de référence s'amenuise et l'importance des relations sociales avec leurs pairs passe à l'avant-plan. Toutefois, les jeunes enfants ont encore constamment besoin de protection et de sécurité pour pouvoir relever délibérément et avec curiosité les défis auxquels ils font face.

I.2 RÔLE DES PÉDAGOGUES

Les pédagogues des institutions de l'éducation non formelle sont souvent les premières personnes de référence des jeunes enfants, en dehors des membres de leur famille. Au début, une conception professionnelle des rôles se traduit surtout par le développement d'une relation de confiance avec chaque

enfant et ses parents. Les pédagogues, en tant qu'élément de l'institution éducative, sont conscients de leur responsabilité en matière de politique éducative et de la position clé qu'ils occupent au sein de la société. Leur acceptation fondamentale de l'éducation et de la prise en charge extrafamiliales des jeunes enfants est essentielle à un travail éducatif de qualité.⁽⁶⁸⁾

Les pédagogues, d'importantes personnes de référence pour les enfants

Les pédagogues savent qu'un lien sûr et stable, engagé dès la période d'adaptation au sein de l'institution, est fondamental pour l'apprentissage des enfants. La grande disponibilité d'un nombre limité de personnes de référence garantit à chaque enfant un sentiment de sécurité et satisfait son besoin de proximité et de contact.⁽⁶⁹⁾ Les pédagogues font preuve d'une réactivité sensible⁽⁷⁰⁾ en percevant les signaux non verbaux et verbaux des enfants et en y réagissant de manière appropriée. Cette réaction empathique s'exprime par une attention, un intérêt et un engagement pédagogique et aide les enfants à exprimer leurs émotions ainsi qu'à développer leurs raisonnements et actions.⁽⁷¹⁾ Dans ce processus, il est notamment fondamental que le personnel pédagogique présente de solides compétences dans les langues parlées au Luxembourg.

Pour développer des liens sûrs et être stimulé individuellement, chaque enfant a besoin de bénéficier à intervalles réguliers de la pleine attention d'adultes. Les activités routinières ou les soins offrent de bonnes conditions pour ce faire.

Les pédagogues, des partenaires dans le processus de co-construction

La compétence professionnelle des pédagogues englobe la connaissance des étapes importantes du développement ainsi que des besoins des jeunes enfants et de leur comportement en matière d'apprentissage. L'éducation des jeunes enfants a principalement lieu dans leur dialogue avec les adultes. Les interactions, que ce soit en tête à tête ou en petit groupe, permettent ainsi à toutes les personnes impliquées d'assimiler collectivement des connaissances de manière co-constructive, de donner un sens aux différents processus du monde⁽⁷²⁾ et de les accompagner et exprimer verbalement.

Les pédagogues sont conscients du fait que les situations du quotidien et les soins offrent une bonne occasion de stimuler et développer les compétences des enfants. Ils conçoivent par ailleurs des offres pédagogiques basées sur les intérêts de chaque enfant et qui les incitent à agir de façon active, à apprendre et à explorer avec chacun de leurs sens, mais aussi à communiquer. Les pédagogues font confiance aux compétences individuelles des enfants et encouragent leur attitude exploratoire. L'envie des enfants d'explorer leur environnement avec curiosité et ouverture se manifeste dès lors que leurs besoins d'attachement sont satisfaits et qu'ils se sentent bien et en sécurité.⁽⁷³⁾

Tout petits déjà, les enfants ont envie de nouer des contacts avec des enfants de leur âge. Une implication empathique et sensible des pédagogues dans les interactions entre les jeunes enfants aide ces derniers à élargir leur répertoire de possibilités d'action.⁽⁷⁴⁾ À cet égard, les adultes sont conscients de leur rôle d'exemple au niveau des interactions sociales positives.

Dans une société pluraliste et multilingue, la pratique pédagogique exige de la part des pédagogues des compétences interculturelles telles que l'ouverture, la tolérance, l'aptitude à changer de perspective, ainsi que l'aptitude à gérer les différences. Les compétences spécifiques des pédagogues en termes de linguistique et de soutien linguistique aident les enfants à assimiler une ou plusieurs langues dans le contexte multilingue du Luxembourg. En adoptant une réflexion sur soi et sur la pratique qui tient compte des préjugés, les pédagogues peuvent se confronter à leurs propres stéréotypes, dans le but de favoriser consciemment le bien-être et l'apprentissage d'enfants issus de différentes cultures ou parlant différentes langues.⁽⁷⁵⁾

Les pédagogues, un élément des réseaux

Les parents des jeunes enfants sont les principaux partenaires des pédagogues au niveau du développement optimal de l'enfant. Pour que la coopération réussisse, il est fondamental que les pédagogues soient conscients de l'attitude qu'ils adoptent à l'égard des parents et qu'ils la remettent sans cesse en question.⁽⁷⁶⁾ La collaboration se caractérise par l'estime et le respect, identifie les parents en tant qu'experts de leurs enfants et crée des possibilités de participation. Le conseil aux parents constitue une mission importante des pédagogues.

Les pédagogues font preuve d'empathie par rapport aux craintes et aux inquiétudes des parents, surtout lors de la phase d'adaptation. Ils les aident à accompagner leur enfant avec compréhension lors de la phase de séparation.⁽⁷⁷⁾ La réussite de l'adaptation, qui représente dans la plupart des cas la première expérience de transition vécue par un enfant et sa famille, est indispensable à la réussite des transitions suivantes, par exemple le passage à d'autres institutions de l'éducation non formelle ou à l'école fondamentale.⁽⁷⁸⁾

La mise en réseau avec d'autres partenaires d'éducation, tels que les enseignants, les centres de conseil ou les représentants d'institutions locales, est synonyme de partage de la responsabilité, au profit d'une éducation intégrale des enfants. Lors de processus de transition, ce type de coopération contribue notamment à garantir la continuité des processus d'apprentissage et de développement des enfants.

I.3 CONDITIONS-CADRES POUR LES PROCESSUS ÉDUCATIFS DANS LES INSTITUTIONS NON FORMELLES

Espaces intérieurs et extérieurs

« Un espace reflète la vie qui s'y déroule. »⁽⁷⁹⁾ Les salles et leur aménagement transmettent d'une part aux tout-petits et aux enfants en bas âge un sentiment de protection, et d'autre part, ils leur offrent suffisamment de place pour explorer, découvrir, se déplacer et communiquer. La répartition de la pièce d'un groupe en différents espaces fonctionnels permet à l'enfant d'avoir un meilleur aperçu de celle-ci. Le mobilier ainsi que les lavabos et les toilettes sont adaptés à la taille des enfants, de sorte à ce qu'ils puissent les utiliser de manière autonome. L'atmosphère de la pièce est lumineuse et conviviale, les sols sont doux et chauds, les exigences en matière de sécurité et d'hygiène sont respectées.

Tapis, coussins, rideaux, jouets doux contribuent à créer un espace douillet dans lequel les enfants se sentent protégés. Les lits à barreaux ou les matelas se trouvent dans un espace calme ou dans une pièce séparée. Des surfaces généreuses, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, ainsi que la mise à disposition de matériel spécialisé incitent les enfants à s'engager dans des activités de motricité globale (marcher à quatre pattes, courir, monter les escaliers, grimper et se balancer, ...). L'espace prévu pour les repas peut faire partie de la salle du groupe, mais il est préférable qu'il se trouve dans une pièce séparée. Les repas sont pris en petits groupes.

À l'extérieur, l'aménagement de différents types de sols permet aux enfants de s'engager dans diverses activités de motricité globale et d'expériences sensorielles. L'espace est protégé du vent et partiellement du soleil et satisfait aux dispositions de sécurité en vigueur.⁽⁸⁰⁾

Matériel de jeu et d'apprentissage

Un aménagement diversifié et motivant des espaces fonctionnels à l'aide de jeux et matériaux naturels structurés et non structurés stimule les processus de jeu et d'apprentissage créatifs et de recherche. Les matériaux servent au développement des enfants et sont librement accessibles. Ils sont rangés de telle manière à ce

qu'ils soient accessibles aux enfants et en bon état. Une décoration des murs appropriée aux enfants à l'aide d'images ou de photos faisant référence à l'actualité favorise également les processus éducatifs.⁽⁸¹⁾ La diversité culturelle et ethnique des enfants se reflète également dans les matériaux de jeu et d'apprentissage.⁽⁸²⁾

Les éléments pouvant être facilement réorganisés (escaliers, échelles, marches et différents niveaux dans la pièce) permettent aux enfants de s'engager dans de nombreuses activités motrices et d'adopter de nouvelles perspectives. Un espace, par exemple un atelier pour enfants, est consacré aux travaux créatifs⁽⁸³⁾ ; les jouets sonores et les instruments sont particulièrement utiles pour stimuler les sens. D'autres espaces invitent de par leur aménagement aux jeux de rôle et de construction.

Un espace réservé aux livres, ou une bibliothèque pour enfants librement accessible contenant de nombreux livres et médias, est aménagé de façon conviviale. La disposition de l'espace, par exemple à un niveau supérieur, permet aux enfants de se retirer à leur gré pour se plonger dans leurs livres d'images ou les médias acoustiques.

L'eau et le sable sont des matériaux naturels indispensables, car ils stimulent les sens et invitent à la création et à l'expérimentation. Les enfants y ont donc accès tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.

L'espace extérieur est équipé d'appareils fixes et de matériaux mobiles, tels que des murs d'escalade, des toboggans, des troncs d'arbre pour exercer leur équilibre, des véhicules et des ballons. Les niches et les recoins dans lesquels les enfants peuvent se cacher, ainsi que les buissons et cavernes où ils peuvent se dérober au regard des adultes stimulent leur imagination et leur procurent un sentiment de liberté.⁽⁸⁴⁾

Organisation de la journée

L'organisation de la journée au sein des institutions de l'éducation non formelle pour les tout-petits et les enfants en bas âge se caractérise par des horaires fixes qui favorisent l'établissement de routines et de rituels familiaux. Ceux-ci permettent aux enfants de s'orienter et de se sentir en sécurité et stimulent le développement de la notion du temps. Dans le même temps, il est indispensable, particulièrement pour cette tranche d'âge, de tenir compte de manière flexible du rythme biologique et des besoins d'attention, de communication, de jeu, de mouvement ou de détente, entre autres, que peuvent manifester les enfants de manière spontanée. Pour les nourrissons et les tout-petits, l'organisation de la journée s'adapte prioritairement à leur rythme individuel, par exemple à leurs heures de repas, de soins et de sieste. Pour les enfants en bas âge aussi, le rythme journalier individuel est primordial dans l'organisation des situations de groupe et du quotidien. Les soins, les changements de couche ainsi que les phases de repos sont aménagés de manière individuelle en réduisant au maximum les temps d'attente.

L'organisation de la journée se caractérise par de longs créneaux qui permettent aux enfants de vivre et d'assimiler à leur propre rythme le changement entre les activités et les processus routiniers, c'est-à-dire entre les phases plus calmes et plus actives.⁽⁸⁵⁾ Les pédagogues verbalisent les différentes étapes de la journée et annoncent les activités prévues.⁽⁸⁶⁾

Environnement (d'apprentissage) social

Dès les premières années de leur vie, les enfants sont des partenaires d'interaction socialement compétents qui engrangent d'importantes expériences d'éducation et de développement en jouant avec les autres.⁽⁸⁷⁾ Les connaissances et compétences peuvent donc être vues comme le fruit d'interactions sociales et de l'assimilation cognitive de celles-ci.⁽⁸⁸⁾

Dès leur plus jeune âge, les enfants utilisent le groupe comme environnement d'apprentissage social. Ils apprennent notamment en imitant les pédagogues et leurs pairs dans les situations quotidiennes et via des formes d'imitation ludiques. En jouant en groupe avec les enfants de leur âge, les enfants sont

en permanence encouragés à tester et faire accepter leurs idées, à les adapter à d'autres propositions ou à faire des compromis. Ce faisant, les enfants acquièrent non seulement de nombreux comportements pro-sociaux, mais ils apprennent aussi à évaluer leurs propres compétences de manière réaliste.

Les pédagogues doivent accompagner avec sensibilité la création de relations entre les tout-petits et les enfants en bas âge en concevant activement le cadre de l'apprentissage social. Ce cadre s'appuie sur une observation générale et sur les notes relatives au développement de chaque enfant et est favorisé par un partenariat éducatif de confiance avec les parents.

-
- (67) Haug-Schnabel & Bensele (2010)
(68) Van Dieken (2008)
(69) Ahnert (2008a)
(70) Ainsworth, Bell & Stayton (1974)
(71) Remsperger (2011)
(72) Fthenakis (2008)
(73) Viernickel (2010)
(74) Viernickel (2010)
(75) Wagner (2010b)
(76) Bäck, Hajszan & Bayer-Chisté (2008)
(77) Fürstaller, Funder & Datler (2012)
(78) Griebel & Niesel (2004)
(79) Schronen & Achten (2011, p. 36)
(80) Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Wellner (2005a)
(81) Tietze et al. (2005a)
(82) Tietze et al. (2005a)
(83) van Dieken (2008)
(84) Diebold (2010)
(85) van Dieken (2008)
(86) Tietze & Viernickel (2002)
(87) Kasüschke (2010)
(88) Viernickel (2006)

I.4 CHAMPS D'ACTION DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE

I.4.1 ÉMOTIONS ET RELATIONS SOCIALES

En interagissant avec leur environnement socioculturel, les enfants développent de la confiance (en soi) et de l'assurance, qui deviennent des éléments à part entière de leur identité. Grâce à leurs expériences autonomes avec chacun de leurs sens et à leurs échanges avec leurs personnes de référence, ils se façonnent une image intérieure d'eux-mêmes, de leurs envies et de leurs capacités croissantes. Ce faisant, les enfants acquièrent la notion de leurs ressources et obtiennent une image positive d'eux-mêmes.⁽⁸⁹⁾

Dès la naissance, les enfants disposent de capacités émotionnelles et sociales, qu'ils utilisent activement pour développer leurs relations et mettre en place leurs interactions. Les expériences précoces en matière d'attachement influencent durablement la structure du comportement et de la personnalité de l'enfant. Elles déterminent le développement des compétences des jeunes enfants et peuvent avoir un effet stimulant ou inhibiteur.⁽⁹⁰⁾ Pouvoir avoir recours à des facteurs de protection dans son environnement immédiat est indispensable au déroulement des processus d'adaptation et de développement de l'enfant. Des liens stables dans l'environnement social sont essentiels au développement de la faculté de résilience dans des situations émotionnellement éprouvantes.⁽⁹¹⁾

Émotion et interaction

Dès la naissance, tous les enfants disposent d'un répertoire d'émotions primaires, telles que la joie, la colère, l'intérêt, la tristesse, la surprise, la peur et le dégoût. Vers 2 ans, des émotions secondaires viennent s'ajouter à ces émotions de base, par exemple la fierté, la honte, la culpabilité, la jalousie, l'embarras et la compassion.⁽⁹²⁾ Les actions des jeunes enfants sont majoritairement dictées par leurs émotions. En grandissant et moyennant l'accompagnement compréhensif de ses personnes de référence, l'enfant parvient progressivement à accepter ses sentiments comme une partie de lui-même, à les contrôler en partie et à les réguler dans ses rapports avec les autres.

Dans une phase importante du développement du moi, les enfants traversent un processus d'individualité lors duquel ils manifestent du rejet et de l'entêtement, y compris à l'égard de leurs personnes de référence.⁽⁹³⁾ Lorsqu'ils comprennent que leurs efforts d'autonomie sont pris au sérieux, ils se voient eux-mêmes comme des personnes indépendantes avec leur volonté propre et apprennent ainsi à faire confiance à leurs sentiments.

Parmi les principales tâches de développement figure également le fait d'engager des relations avec autrui et de trouver sa place dans l'environnement social des enfants du même âge. L'interaction avec les pairs représente donc un environnement d'apprentissage ludique de premier plan qui favorise le développement des compétences sociales. Dès leur plus jeune âge, les enfants manifestent de l'intérêt pour les enfants de leur âge, en tant que partenaires d'interactions. Les enfants se comprennent de manière ludique en utilisant un large éventail de formes d'expression mimiques et gestuelles. Ils imitent également le comportement des autres.⁽⁹⁴⁾ Ils utilisent des objets comme stratégie sociale afin d'engager des contacts de façon amicale ; néanmoins, ils ont aussi recours à l'agression physique dans le but de s'affirmer ou d'obtenir quelque chose.⁽⁹⁵⁾ Ils font par ailleurs leurs premières expériences linguistiques, la langue représentant un moyen de communication important et stimulant.

Sexualité

La sexualité fait partie intégrante de la personnalité d'un individu. L'identité sexuelle est étroitement liée au développement physique et émotionnel de l'enfant. Dès sa naissance, l'enfant appréhende son propre corps et ses propres besoins de manière ludique, spontanée, curieuse et décomplexée; ce rapport avec le

corps se fonde sur une interaction entre l'individualité de l'enfant et ses modèles au sein de la famille et de la société. La découverte de son corps avec chacun de ses sens est un facteur essentiel au développement de l'identité du moi et de l'autonomie.⁽⁹⁶⁾ Ce faisant, les enfants éprouvent des sensations de sensualité, d'apaisement et de détente. Soigner le bébé de manière respectueuse, par exemple en le massant ou en lui appliquant délicatement une crème, permet à l'enfant d'acquérir une image positive de son corps.

À mesure que son intérêt pour les différentes caractéristiques sexuelles croît, l'enfant apprend à faire la distinction entre les deux sexes et s'identifie lui-même consciemment en tant que fille ou garçon. Cette identification par rapport à un sexe est indispensable pour que l'enfant évolue en un individu apte à aimer et à construire des relations.⁽⁹⁷⁾

Culture de conflit constructive

Dès leur plus jeune âge, les enfants portent de l'intérêt aux interactions avec les enfants de leur âge. La communication entre pairs peut prêter à des malentendus et à des conflits, mais elle offre aussi la possibilité de développer des capacités propices à l'échange social, de définir des règles et de faire des compromis.⁽⁹⁸⁾ En jouant aussi, les enfants apprennent que les jouets peuvent avoir une importance variable pour chacun et ils intègrent cette perception dans leur propre représentation du monde. Pour qu'il assimile la capacité à gérer les conflits, il est fondamental que l'enfant soit confronté à des différends dans le cadre desquels il a la possibilité d'intervenir activement.⁽⁹⁹⁾

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- Les espaces de retrait permettent aux enfants de jouer sans être dérangés, qu'ils soient seuls, à deux ou en petit groupe.
- Des éléments d'aménagement permettant d'installer une atmosphère agréable soutiennent les phases de détente et favorisent la sensation de bien-être (par ex. : matelas, coussins et couvertures, peluches).
- Le matériel et le mobilier servant à renforcer l'identité du moi aident les enfants à se percevoir en tant que personnalité autonome (par ex. : tiroir personnel, portefeuille de développement, photos de famille, miroir).
- Le matériel sensoriel permet aux enfants d'avoir une perception de leur corps et de tenter de nouvelles expériences (par ex. : jouets de préhension, pataugeoire, mousse, peinture pour le corps).
- Les possibilités de mouvement et le matériel permettant d'exprimer ses émotions (par ex. : jouet en tissu, coussin de colère, instruments, livres d'images) aident l'enfant dans le processus de perception (de son corps) et d'analyse de ses sentiments.
- Le matériel servant aux jeux de groupe permet d'établir le contact au sein d'un groupe de pairs et favorise la coopération (par ex. : matériel pour jeux de rôle, matériel de construction, parachute).
- Les accessoires permettant de s'amuser et de rire stimulent l'humour et le bien-être au sein du groupe (par ex. : nez de clown, marionnettes).
- Les fêtes favorisent le sentiment de communauté et permettent de vivre et d'exprimer diverses émotions (par ex. : joie, enthousiasme, amusement).

I.4.2 VALEURS, PARTICIPATION ET DÉMOCRATIE

Pour aménager son parcours de vie de manière responsable, parvenir à cohabiter au sein d'une communauté et contribuer au façonnement de son environnement, l'être humain a besoin de valeurs et de les partager.⁽¹⁰⁰⁾ Les institutions de l'éducation non formelle constituent une partie de la société et à ce titre, elles permettent aux enfants de vivre leurs premières expériences de cohabitation au sein d'un groupe hétérogène. Les pédagogues aident les enfants à développer un système de valeurs fondamental qui leur permet de trouver leurs marques dans un monde complexe.⁽¹⁰¹⁾

La découverte de sa volonté propre et les aspirations à l'autonomie qui y sont souvent liées représentent un défi particulier pour les enfants en bas âge. Ce sont les expériences vécues lors de cette phase de développement qui détermineront si et comment l'enfant parviendra à s'intégrer dans les processus de groupe, reconnaîtra à tout un chacun le droit d'intervenir et de participer et revendiquera ce droit. Les adultes qui permettent aux enfants de vivre ce genre d'expériences et de construire des relations stables au moyen d'une réflexion sur eux-mêmes transmettent à ces derniers la continuité et le cadre dont ils ont besoin pour développer leur capacité à participer.

Valeurs et normes

Les enfants réussiront plus facilement à consolider leurs normes et valeurs sociétales et leurs compétences sociales en suivant l'exemple des adultes et en vivant dans différentes communautés. Dès la petite enfance, les filles et garçons assimilent les valeurs et règles de leur environnement, par exemple la façon de se dire bonjour, de demander, de remercier ou le fait d'être prévenant à l'égard des personnes, des animaux et des choses. Les jeunes enfants acquièrent ces valeurs et normes sans y porter de regard critique, mais en grandissant, ils les remettent régulièrement en question et s'interrogent sur leur admissibilité et leur pertinence. Il est donc important que les règles soient adaptées à l'âge et à la situation, mais aussi qu'elles soient compréhensibles et concevables pour les enfants. Par ailleurs, les enfants sont davantage enclins à accepter et à respecter les règles lorsqu'ils peuvent participer à la prise de décisions.⁽¹⁰²⁾

Participation et démocratie

Ce sont essentiellement les valeurs conditionnées par la société, les conditions structurelles et les opinions personnelles des adultes de référence qui détermineront si oui ou non l'attitude coopérative d'un enfant pourra évoluer en véritable participation démocratique. Pour que l'enfant puisse s'épanouir en un individu conscient de son caractère unique, il est indispensable que les personnes de son entourage reconnaissent sa participation comme un principe fondamental et l'appliquent au quotidien.

L'attitude participative doit être intégrée dans le quotidien et les enfants doivent pouvoir l'observer et l'expérimenter, par exemple lors du réaménagement d'un espace ou d'un échange de matériel. Les pédagogues sont chargés de permettre à tous les enfants, dans la mesure du possible, de tester les expériences adaptées à leur âge, qui garantissent la transparence et la traçabilité des processus participatifs. Cela signifie par exemple percevoir et verbaliser les souhaits et les besoins de chaque enfant, impliquer tous les enfants concernés dans les processus de décision, leur permettre d'avoir une influence et prendre au sérieux de manière égale les propositions et décisions de chacun. Cela n'est possible qu'au moyen de relations solides et fiables avec des personnes de référence à qui ils font confiance et qui leur laissent suffisamment d'espace pour percevoir et exprimer leurs besoins de manière consciente et sans censure, surtout chez les très jeunes enfants. En grandissant, les enfants apprennent des termes et des formulations qui leur permettent de nommer, décrire et intégrer naturellement dans leur personnalité leurs envies et souhaits. Ils apprennent que leurs sensibilités propres sont importantes et que chaque individu a le droit d'avoir ses propres sentiments, besoins et souhaits et une façon appropriée de les gérer. Les pédagogues disposent des compétences linguistiques nécessaires pour aider les enfants à formuler leurs désirs. Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité

peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- L'aménagement de l'espace permet aux plus jeunes de choisir et utiliser de manière autonome le matériel d'apprentissage et de jeu (par ex. : étagères ouvertes, casiers et tiroirs à hauteur des yeux des enfants, suffisamment de surfaces de jeu).
- Les tout-petits et les enfants en bas âge sont encouragés à observer les autres enfants et à s'investir de temps à autre dans leurs actions (par ex. : estrades ou deuxième niveau comme lieu d'observation ; suffisamment de matériel intéressant pour tous les groupes d'âge).
- L'organisation de la journée obéit à des règles concises, simples et claires qui constituent le fondement de la cohabitation au sein du groupe. Ces règles sont également disponibles par écrit pour les adultes (en plusieurs langues), dans la salle du groupe ou dans le vestiaire.
- Du matériel diversifié permettant d'acquérir et consolider les compétences de négociation et de résolution des conflits se trouve à disposition (par ex. : déguisements et accessoires pour jeux de rôle, jeux de coopération, livres d'images et autres médias).

1.4.3 LANGUE, COMMUNICATION ET MÉDIAS

La langue, principal moyen de communication de l'homme et spécifique à ce dernier, lui permet d'exprimer ses besoins, ses émotions et ses réflexions, mais aussi d'organiser ses relations sociales, traiter des informations et acquérir du savoir. Le développement de la langue est ainsi étroitement lié au développement cognitif.⁽¹⁰³⁾ Ainsi, une acquisition réussie de la langue est le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie et de tout parcours éducatif individuel, particulièrement dans une société multilingue. Dans ce contexte, l'apprentissage continu des langues nationales et d'éducation luxembourgeoises¹⁵, accompagné d'un respect pour la / les première(s) langue(s) de l'enfant, représente un défi de taille dans les institutions d'éducation non formelle.

La stimulation continue de la langue est une mission transversale dans les institutions de l'éducation non formelle. Elle couvre l'ensemble des interactions, activités quotidiennes et programmes d'apprentissage. Un dialogue attentif entre adultes et enfants est indispensable pour reconnaître les besoins et intérêts individuels des enfants sur la base de leurs différents acquis linguistiques et pour favoriser pleinement leur développement linguistique. Des impressions sensorielles différenciées et des expériences motrices ludiques qui favorisent, accompagnent et soutiennent les actions linguistiques sont d'autres éléments indispensables de l'éducation linguistique.⁽¹⁰⁴⁾

Acquisition de la langue et communication

La capacité à acquérir et à développer une langue est d'origine génétique. Mais ce n'est que lorsqu'ils bénéficient de l'attention émotionnelle et linguistique de leurs personnes de confiance et du modèle linguistique de celles-ci que les enfants parviennent à acquérir une langue.

Les références sociales ainsi que l'intégration de stimulations linguistiques dans des contextes d'action concrets sont des expériences importantes, surtout pour les enfants qui n'en sont qu'aux prémices de l'acquisition d'une ou de plusieurs langues. Les situations du quotidien et les tâches répétitives permettant de vivre des expériences sensorielles diversifiées et de bénéficier de la pleine attention des adultes

¹⁵ « La langue d'éducation est le moyen par lequel des connaissances complexes sont transmises dans l'enseignement scolaire. Elle se caractérise par un haut niveau cognitif et est distinctement dissociée des contextes communicatifs et situationnels. L'accent est mis sur la compréhension et la production de textes. » (Rössl, 2011, p. 11)

sont l'occasion d'avoir un contact intensif avec la langue (par ex. : repas, soins du corps, jeux de doigts et comptines à mimer). Les aspects non verbaux et para verbaux de la communication, tels que le langage corporel, l'intonation ou le contact visuel, explicitent les contenus parlés, favorisent la compréhension de la langue et facilitent l'acquisition d'une langue.⁽¹⁰⁵⁾

Les pédagogues qui parlent eux-mêmes plusieurs langues et qui les utilisent de manière adéquate en fonction des situations ont une influence considérable sur le développement et le comportement linguistiques de l'enfant grâce au modèle qu'ils représentent sur le plan du langage et de la communication. Pour ce faire, les pédagogues doivent constamment remettre en question leur propre utilisation de la langue et leur comportement de communication dans le but de les améliorer.⁽¹⁰⁶⁾

Multilinguisme

L'utilisation naturelle de plusieurs langues au cours de la croissance est une ressource importante et, en même temps, une condition sine qua non pour suivre des processus éducatifs au Luxembourg, particulièrement dans les schémas non formels. Un contact précoce avec la diversité linguistique et culturelle au sein d'un environnement pédagogique consciemment organisé est le fondement d'une cohabitation réussie dans une société pluraliste.

L'assimilation d'autres langues en plus de la première langue ou de la langue qu'ils parlent à la maison ne représente pas de difficulté pour les jeunes enfants tant qu'elle est encouragée par un environnement d'apprentissage et de vie favorable.⁽¹⁰⁷⁾ Il convient notamment de souligner la coopération respectueuse entre pédagogues et parents, ainsi que la reconnaissance et la promotion de la / des première(s) langue(s) / langue(s) parlée(s) à la maison, ces facteurs ayant une influence considérable sur l'estime de soi et le développement identitaire des enfants.⁽¹⁰⁸⁾ Une première langue bien développée vient favoriser et compléter l'assimilation réussie d'une deuxième langue¹⁶ ou de toute autre langue. Les exemples linguistiques différenciés ainsi que le contact naturel avec les langues nationales du Luxembourg dans des situations revêtant une importance pour les enfants sont étendus à l'aide d'offres linguistiques ciblées.⁽¹⁰⁹⁾

Il est essentiel que les pédagogues soient prêts à reconnaître plusieurs langues comme moyen de communication à un niveau égal, tant au quotidien que dans le cadre d'offres éducatives planifiées.

Littératie et médias

La littératie englobe l'ensemble des compétences des enfants dans leur rapport avec les livres, les histoires et l'écriture, y compris avant l'apprentissage à proprement parler de la lecture et de l'écriture.⁽¹¹⁰⁾ Parmi les expériences précoces de littératie figurent par exemple les jeux de doigts et les jeux linguistiques simples, les premiers griffonnages des enfants, les histoires contées avant d'aller se coucher ou encore la découverte des livres d'images et des symboles. L'accès régulier et encadré par des pédagogues à des livres (d'images) diversifiés en plusieurs langues offre notamment aux jeunes enfants des chances indéniables pour leur parcours éducatif. En complément, les offres médiatiques axées sur le développement, telles que les histoires à écouter, les lectures d'un livre d'images avec projection d'images sur le mur ou les courts métrages, constituent le fondement de l'acquisition de la compétence médiatique.

Les expériences précoces et diversifiées de littératie sont essentielles à une éducation linguistique intégrale et favorisent le processus d'acquisition de la langue écrite sur le long terme. Elles revêtent donc une importance de premier plan, surtout pour les enfants issus de familles ayant un faible niveau d'éducation.

Environnement de jeu et d'apprentissage

¹⁶ Par deuxième langue s'entend toute langue apprise après la première langue. « La deuxième langue occupe une position centrale dans la société dans laquelle l'enfant évolue. » (Günther & Günther, 2007, p. 57).

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- L'aménagement des espaces intérieurs et extérieurs permet de s'attarder, de s'asseoir en groupe et d'avoir des discussions tranquilles (par ex. : niches et estrades, sièges confortables pour les enfants et les adultes, espaces de retrait).
- L'organisation variable des espaces éveille l'attention des enfants, les incite à s'étonner et à se questionner et ouvre des possibilités linguistiques (par ex. : nouvelles images, objets inconnus).
- Un matériel diversifié qui incite à parler et à communiquer est accessible dans tous les espaces de l'institution (par ex. : matériel sensoriel, objets de tous les jours à manipuler seul, matériel de jeux de rôles, téléphone, marionnettes à doigt et à gaine).
- La diversité linguistique et culturelle se reflète dans l'équipement et l'aménagement de la pièce (par ex. : livres en différentes langues et écritures, accessoires pour se déguiser et pour jouer en famille, images et musiques provenant de différentes cultures, affiches et informations multilingues pour les parents).
- Des livres (d'images) et des médias à écouter portant sur différents sujets et permettant de développer les sens internes, tels l'attention, l'imagination et la mémoire, se trouvent à disposition tant dans un espace de lecture accueillant que dans d'autres espaces de la salle du groupe (par ex. : espace pour jeux de société, espace douillet).
- Le matériel permet de vivre diverses expériences de littératie (par ex. : lettres et écritures, chiffres et symboles dans la salle du groupe, instruments d'écriture et de dessin, magazines). Un équipement de bureau simple incite à découvrir et à expérimenter.

1.4.4 ESTHÉTIQUE, CRÉATIVITÉ ET ART

L'enfant s'approprié le monde en s'appuyant sur l'ensemble de ses impressions sensorielles et sur leur interprétation créative individuelle. La curiosité et le plaisir de créer ainsi que l'encouragement des adultes motivent les enfants à faire de nouvelles découvertes et à tester de nouvelles formes d'expression. Ces expériences contribuent non seulement au développement de la créativité et de la capacité d'expression de l'enfant, mais elles ont aussi une influence considérable sur la différenciation des compétences cognitives et émotionnelles.

Créativité et esthétique

La créativité est vue comme la capacité à trouver de nouvelles solutions dans les domaines les plus divers, de manière individuelle ou objective.^(m) Le jeu et la création stimulent la créativité de l'enfant ainsi que sa capacité à adopter une pensée divergente et, par là même, la compétence de résolution de problèmes. Les performances créatives et la reconnaissance de celles-ci procurent joie et satisfaction aux enfants. Ces sensations et expériences les motivent à relever délibérément de nouveaux défis. L'esthétique englobe toutes les expériences sensorielles et la manière dont elles sont évaluées par l'enfant lui-même et par la société. L'enfant a notamment besoin d'accumuler des impressions sensorielles diversifiées pour faire naître dans son esprit des images internes qu'il exprime de manière individuelle et créative. Les institutions de l'éducation non formelle permettent aux enfants de vivre des expériences sensorielles multiples et stimulent l'envie de créer et la créativité des enfants. Ce faisant, elles aident les enfants à

s'approprier leur environnement. Un environnement consciemment organisé de manière esthétique joue un rôle de modèle ; il favorise le bien-être et fait en sorte que tous les participants se sentent pris en considération et respectés.

Formes d'expression créatives et expérimentation de l'art

Les processus créatifs et les formes d'expression artistiques contribuent au développement et à la différenciation du répertoire d'images interne. Ils rendent les enfants aptes à reproduire et à communiquer leurs perceptions et sensations de diverses manières. Toute nouvelle forme d'expression est en même temps une nouvelle possibilité de se confronter de manière fantaisiste à son environnement. Les discussions portant sur les processus créatifs et leurs résultats favorisent surtout les compétences socio-communicatives ainsi que la compétence méthodologique.

La conception créative propre incite en même temps les enfants à se confronter aux produits artistiques et à des cultures qui leur sont inconnues. Les contacts précoces des enfants avec l'art, dès lors qu'ils sont minutieusement accompagnés, élargissent la gamme d'expériences esthétiques et de possibilités d'expression des enfants. Des pièces consciemment préparées et du matériel variable, du temps en suffisance et une attention particulière permettent aux enfants de découvrir et expérimenter de nombreuses formes d'expression créatives et artistiques.⁽¹¹²⁾

Les arts visuels et le modelage ouvrent aux enfants de nombreuses expériences sensorielles et leur permettent de reproduire leurs images intérieures. La manipulation libre et ludique de matériel et d'outils très diversifiés favorise le développement de la motricité fine et de la coordination entre les yeux et les mains, ainsi que l'acquisition de compétences techniques.

La musique, la danse et le rythme sont des formes d'expression élémentaires qui sont à la fois extrêmement attrayantes pour les enfants de tout âge et à tout stade de développement et largement indépendantes de la langue. La musique transmet de multiples impressions sensorielles et permet de vivre des expériences émotionnelles différenciées. En chantant, en jouant de la musique et en dansant ensemble, les enfants apprennent non seulement à affiner leur ouïe et à améliorer leur coordination, mais aussi à activer de larges zones de leur cerveau.⁽¹¹³⁾ Le développement cognitif est ainsi lui aussi stimulé.

L'art de la scène permet aux enfants d'endosser les rôles les plus divers et de recourir de manière fantaisiste à diverses formes d'expression et accessoires. L'utilisation de leur propre voix, qui constitue un élément d'expression unique, élargit leurs horizons personnels. La possibilité d'essayer différentes langues et de les utiliser de manière créative contribue de manière ludique à la différenciation du répertoire linguistique propre.

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- Les espaces intérieurs et extérieurs sont consciemment organisés de manière esthétique (par ex. : sélection de couleurs et de matériaux, sources de lumière, « illustration » d'éléments issus de différents styles et cultures).
- Tant l'espace intérieur qu'extérieur permet de réaliser des activités créatives et artistiques en toute tranquillité (par ex. : grandes surfaces au mur et au sol libres, surfaces faciles à nettoyer, emplacements protégés des intempéries à l'extérieur).
- Des dispositifs permettant de réaliser et rassembler des produits créatifs sont à disposition (par ex. : cordes à linge, casiers servant à faire sécher de grandes peintures, pièces connexes où ranger les travaux non achevés).

- Les travaux des enfants peuvent être présentés en tout endroit de l'institution (par ex. : panneaux d'affichage, cadres, surfaces de rangement et vitrines dans le couloir, tableaux muraux réglables).
- Du matériel structuré et non structuré doté de différentes propriétés se trouve à la disposition des enfants, qui peuvent s'en servir de manière autonome (par ex. : papier, tissu, bois, couleurs, pinceaux, argile, matériaux naturels comme le sable, les pierres, les coquillages, les plumes).
- Des déguisements et accessoires se prêtant aux jeux de rôle et au théâtre sont accessibles aux enfants (par ex. : vêtements, foulards, bandeaux, chapeaux ; marionnettes; coulisses simples, rideau de théâtre).
- Les instruments sonores et de musique, les CD et DVD comportant différents morceaux de musique, les sons et bruits peuvent être librement utilisés.
- La présentation d'œuvres d'art individuelles (par ex. : tableaux ou sculptures d'artistes connus) incite à observer de manière approfondie (par ex. : sièges confortables ou coussins devant les œuvres ; albums illustrés, catalogues, reproductions).

1.4.5 MOUVEMENT, CONSCIENCE CORPORELLE ET SANTÉ

La santé se définit comme un concept positif qui met en avant l'importance des ressources sociales et individuelles ainsi que des capacités physiques.⁽¹¹⁴⁾ Une attention particulière portée à son propre corps et le sentiment rassurant d'être accepté sont des conditions essentielles à la santé et au bien-être des enfants en bas âge. En faisant preuve de considération pour les compétences des enfants et en les promouvant, les institutions de l'éducation non formelle renforcent les facteurs de résilience tels que la compétence sociale, la gestion du stress et l'auto-efficacité.⁽¹¹⁵⁾ Des liens stables et de confiance ainsi que le fait d'encourager l'envie de découverte des enfants jouent à cet égard un rôle fondamental.

En adoptant un comportement qui tient compte des aspects d'hygiène de vie, les pédagogues permettent par ailleurs aux enfants de s'orienter et leur donnent les impulsions nécessaires pour prêter attention à eux-mêmes et à leur environnement.

Perception et mouvement

Le mouvement est la première et la plus élémentaire forme d'expression dans une vie. La différenciation du répertoire de mouvements est étroitement liée au développement de la perception, ceux-ci s'influençant mutuellement. En vivant des expériences motrices et sensorielles, les enfants s'ouvrent l'accès au monde et à eux-mêmes.⁽¹¹⁶⁾ La combinaison de chacun de leurs sens et le lien entre les différentes impressions sensorielles (intégration sensorielle⁽¹¹⁷⁾) sont essentielles pour que l'enfant mène à bien son apprentissage moteur et cognitif.

Dans les premières années de la vie, le corps se développe à une vitesse vertigineuse. Dans le même temps, le désir d'autonomie et d'indépendance par rapport aux personnes de référence adultes ne cesse de croître. Un environnement bien préparé crée suffisamment d'espace pour que l'enfant puisse expérimenter et élargir ses capacités nouvellement acquises sans danger, à son propre rythme.⁽¹¹⁸⁾ Ce faisant, les enfants entraînent non seulement leurs muscles, leur coordination, leur souplesse et leur endurance, mais ils développent aussi leur propre représentation du corps en tant qu'élément de la représentation de soi, ainsi que la capacité à s'orienter dans l'espace. En vivant diverses expériences physiques autonomes, les enfants acquièrent de la confiance en soi et se façonnent des compétences sociales ainsi que leurs premières connaissances du monde.⁽¹¹⁹⁾ Dans le même temps, ils ont besoin de la présence attentive des pédagogues, qui les encouragent lors de leurs essais, les soutiennent en cas de besoin et leur proposent des activités physiques ciblées.

Santé et bien-être

Le bien-être signifie que l'on se sent en harmonie avec son corps. Les enfants qui savent et sentent ce qui fait du bien à leur corps et ce qui lui nuit et qui peuvent exprimer leurs sensations de manière adéquate sont également mieux à même de reconnaître leurs limites et de relever les défis. Une bonne conscience corporelle influence le développement de la perception de soi et des autres, de la confiance en soi et de l'empathie.

Pour que les tout-petits et enfants en bas âge aient une perception positive de leur corps et aient confiance en eux dans leur environnement, il est indispensable qu'ils vivent de nombreuses expériences positives avec leur propre corps, mais aussi qu'ils obtiennent une réponse sensible à leurs besoins physiques. Les contacts physiques avec les enfants, notamment lors des soins et des activités routinières, sont attentifs et respectueux et sont exploités à des fins de développement relationnel et d'éducation.

L'attention qu'ils accordent à leur propre corps permet aux enfants de développer une certaine responsabilité par rapport à leur santé physique et psychique. Les pédagogues soutiennent ce processus en octroyant aux enfants de plus en plus d'autodétermination, notamment par rapport à leurs besoins physiques, et en les habilitant ainsi à renforcer leur santé.⁽¹²⁰⁾

Dans le cadre d'une éducation intégrale de la santé, les pédagogues mettent prioritairement en œuvre des concepts de promotion de la santé, qu'ils complètent toutefois à l'aide de mesures de prévention, telles que des explications sur la manière de prévenir les maladies et accidents.

Repas et habitudes alimentaires

Les repas sont des points fixes sociaux importants dans une journée, qui permettent aux enfants de s'échanger avec leurs camarades. Dans une atmosphère détendue, les enfants se sentent en sécurité, mais ces repas en commun leur procurent également de la joie et du plaisir. Les pédagogues mangent avec les enfants et initient ou accompagnent les conversations à table dans les différentes langues. Ils s'adressent aux enfants en leur témoignant de l'attention.

Une alimentation équilibrée est à la base d'un développement sain. Les repas adaptés aux enfants offrent par ailleurs l'occasion de vivre de nombreuses expériences sensorielles et éveillent l'appétit. Les repas sont préparés en fonction de la tradition gastronomique du pays et de la diversité culturelle des familles.⁽¹²¹⁾

Les repas font partie intégrante d'une culture alimentaire complète, qui comprend entre autres l'esthétique des salles de repas, mais aussi des rituels familiaux et des règles convenues ensemble. En respectant les besoins des enfants, tels que la faim, la saturation, le rythme et les habitudes alimentaires ainsi que les discussions autonomes à table, les pédagogues leur offrent l'espace nécessaire pour prendre leurs propres décisions et favorisent leur autonomie. Ils peuvent ainsi déterminer eux-mêmes la sélection des plats et la taille des portions. Ils sont impliqués dans l'organisation de la table et, en fonction des possibilités, dans la préparation des repas.

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- L'aménagement harmonieux de l'institution favorise le bien-être physique et psychique (par ex. : couleurs, acoustique, éclairage, notamment en tenant compte de la lumière du jour).
- Un terrain intérieur et extérieur diversifié permet aux enfants de vivre de multiples expériences physiques et d'adopter d'autres perspectives (par ex. : ballons, toboggans, balançoires, véhicules, estrades, fossés).

- Les espaces de retrait leur permettent de se relaxer, d'évacuer leur stress et de se protéger d'un niveau de bruit trop important (par ex. : niches, haies, niveaux surélevés, cavernes).
- Un espace de coussins invite à jouer, construire, se cacher et bouger (par ex. : coussins, matelas, couvertures, ballons en tissu, blocs en polystyrène, boîtes).
- De petites tables pouvant accueillir de quatre à six enfants veillent à installer une atmosphère agréable pendant les repas.
- L'utilisation de vaisselle et couverts solides, en porcelaine et en verre, d'une taille adaptée aux enfants leur permet de couper leur nourriture et manger de manière autonome, apportant ainsi une contribution essentielle à la culture alimentaire.

1.4.6 SCIENCES ET TECHNIQUE

Dès leur naissance, les enfants manifestent un intérêt spontané pour leur environnement et l'explorent avec une motivation intrinsèque, par le jeu et la recherche.⁽¹²²⁾ Dès les premiers mois de leur vie, les enfants ont la notion des quantités⁽¹²³⁾ et peuvent faire la distinction entre les objets animés et inanimés.⁽¹²⁴⁾ Leurs théories intuitives innées par rapport aux mathématiques, à la physique et à la biologie se développent et se modifient à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience et des connaissances. L'apprentissage par la recherche permet aux enfants de découvrir les structures d'ordre et les principes, ainsi que les liens de cause à effet.

Ces processus de développement et d'apprentissage sont accompagnés par des pédagogues attentifs, qui manifestent eux-mêmes de la curiosité et l'envie d'apprendre. Ils orientent l'attention des enfants sur des phénomènes mathématiques, naturels et techniques, verbalisent ces phénomènes de même que les processus d'exploration des enfants et cherchent des explications avec eux.

Mathématiques

La pensée mathématique permet aux enfants de s'ouvrir au monde et de s'orienter dans celui-ci.⁽¹²⁵⁾ L'éducation mathématique, qui est rattachée à l'environnement de vie et d'expérience individuel de l'enfant, libère le potentiel de créativité tant de ce dernier que des adultes qui l'accompagnent.

L'acquisition de capacités mathématiques (précoces) est notamment favorisée par des expériences sensorielles en bas âge et par des processus de perception complets.⁽¹²⁶⁾ En font notamment partie la sensation que l'enfant a de son propre corps et de la position de celui-ci dans l'espace, ainsi que l'expérience de la distance, de la vitesse et de différentes perspectives.⁽¹²⁷⁾ Le fait d'expérimenter les rythmes, par exemple dans l'organisation de la journée, permet de développer une notion du temps fondamentale.

En manipulant les matériaux naturels et du quotidien, les enfants engrangent des expériences basiques par rapport à la différence et au tri, à la construction de rangées ainsi qu'aux chiffres et aux mesures. Ils étudient des formes (géométriques), des modèles, des structures et des symétries, font diverses expériences avec les quantités et les chiffres et comprennent que les termes et concepts mathématiques font partie intégrante du quotidien.⁽¹²⁸⁾ Si les enfants sont incités à décrire ces expériences avec leurs propres mots, mais aussi en utilisant les termes exacts, ils élargiront plus facilement leur vocabulaire individuel et développeront une première notion des mathématiques.

Nature et écologie

En se confrontant, par la recherche, à la nature animée et inanimée, les filles et garçons cherchent des réponses à leurs observations et aux questions qui en résultent.⁽¹²⁹⁾ L'exploration et la recherche sont mues par la question du pourquoi et par l'envie d'avoir accès au monde. La curiosité, l'étonnement et une observation attentive posent les bases des connaissances scientifiques. Ces expériences, qui étaient auparavant indépendantes de la langue, sont de plus en plus verbalisées et offrent aux enfants l'occasion d'échanger avec les autres enfants et les adultes, ainsi que d'élargir leurs compétences linguistiques individuelles.

Le contact avec les animaux et les plantes, l'observation du ciel, de la terre et des éléments naturels sont des fondements indispensables de la formation (pré-linguistique) de concepts et du développement de compétences scientifiques. Des expériences naturelles sensorielles directes permettent par ailleurs aux enfants de développer une conscience écologique, d'être attentifs à l'environnement et d'agir de manière durable. C'est ainsi qu'ils seront prêts à prendre des responsabilités et à assimiler le fait que l'être humain fait partie de la nature et du cosmos en général.

Technique

Très jeunes déjà, les enfants manifestent de l'intérêt pour les phénomènes et produits techniques et mécaniques. Les filles comme les garçons engrangent des expériences techniques de base en construisant, assemblant, séparant et modifiant les matériaux, en fabriquant des produits et en utilisant des outils. Les découvertes qu'ils font au cours de ces processus sont essentielles à l'acquisition d'une compréhension fondamentale des rapports et principes techniques.

Un environnement bien préparé aide les enfants à développer leurs idées propres et à les mettre en œuvre de manière méthodique. Le fait de donner aux enfants des consignes sur la façon de manipuler correctement les matériaux et des outils favorise l'acquisition de compétences techniques et les aide à adopter un comportement qui tient compte des aspects de sécurité.

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- L'aménagement des espaces invite les garçons et filles à observer et à explorer. Ils offrent diverses possibilités pour rassembler et exposer des objets intéressants (par ex. : tables roulantes avec possibilité de rangement, coins fenêtre sécurisés, éléments de pièce flexibles).
- Les chiffres, signes, formes et symboles sont intégrés à l'aménagement de tous les espaces utilisés (par ex. : calendriers et horloges; étiquetage des étagères à l'aide de symboles ; matériel simple pour calculer, par ex. : abaque, matériel Montessori).
- Les affiches, images, modèles et livres portant sur des sujets techniques, mathématiques et scientifiques et qui éveillent la curiosité des enfants sont régulièrement remplacés (par ex. : photos impressionnantes de constructions techniques, illustrations de phénomènes naturels particuliers).
- Les objets techniques du quotidien relevant de divers champs d'activité incitent les enfants à tenter de nouvelles expériences (par ex. : outils simples, règles, balances, loupes, mégaphones, « yaourt phones »).
- Divers matériaux de construction, d'un degré de difficulté variable, se trouvent à disposition (par ex. : éléments de construction simples, jeux à encaster simples, matériaux de construction plus complexes).

- Un atelier à l'équipement diversifié permet aux enfants de découvrir différentes techniques artisanales (par ex. : marteaux, scies, foreuses, traitement de matériel structuré et non structuré).
- Un espace extérieur aménagé en tenant compte de la nature les aide à vivre intensément les différentes saisons et à être en contact direct avec la nature (par ex. : plates-bandes, nichoirs, hôtels à insectes, arbres à escalader, points panoramiques et d'observation, cours d'eau, pierres pour s'asseoir et à escalader).

-
- (89) Cantzler (2009)
 (90) Ahnert (2006)
 (91) Wustmann (2011)
 (92) Völkel & Viernickel (2009)
 (93) Kluge (2006)
 (94) Petzold (2006)
 (95) Haug-Schnabel & Bensel (2010)
 (96) Wanzeck-Sielert (2005)
 (97) Weinhold (2010)
 (98) Ahnert & Schnurrer (2006)
 (99) Dittrich, Dörfler & Schneider (2001)
 (100) Krenz (2008)
 (101) Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007)
 (102) Seewald-Blunert (2011)
 (103) Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009)
 (104) Zimmer (2012)
 (105) Günther & Günther (2007)
 (106) Charlotte Bühler Institut (2009)
 (107) cf. en résumé Hartmann et al. (2009)
 (108) Viernickel, Völkel & Focali (2009)
 (109) Tracy (2007)
 (110) Hartmann et al. (2009)
 (111) Brodbeck (2006)
 (112) Beek (2010)
 (113) Weinberger (2005)
 (114) WHO (1986)
 (115) Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönna (2007)
 (116) Zimmer (2012)
 (117) Ayres (2002)
 (118) Von der Beek, Buck & Rufenach (2010)
 (119) Wolf (2012)
 (120) WHO (1986)
 (121) Cremaschi (2006)
 (122) Lück (2009)
 (123) Landerl & Butterworth (2003)
 (124) cf. en résumé Gisbert (2004)
 (125) Lorenz (2006), Streit & Royar (2009)
 (126) Hielscher (2008a, b)
 (127) Hasemann (2003)
 (128) Fthenakis et al. (2009a)
 (129) Lück (2009)

B. Parties spécifiques à l'âge

II. ÂGE SCOLAIRE

II. ÂGE SCOLAIRE

II.1 INTRODUCTION AU GROUPE D'ÂGE

C'est sans nul doute lors de la période préscolaire et de l'école fondamentale que l'individu traverse le plus grand nombre de phases de développement. Lorsqu'ils intègrent l'éducation préscolaire, les enfants disposent déjà d'une image stable d'eux-mêmes, maîtrisent au moins une langue, peuvent trouver leur place au sein de différentes communautés et manifestent de plus en plus d'intérêt pour la lecture et l'écriture.

Les changements physiques les plus marquants de cette période sont l'apparition des nouvelles dents, le premier changement de silhouette et tous les changements indissociables du début de la puberté.⁽¹³⁰⁾ Chez les filles, ces processus de maturité commencent généralement dès le dernier tiers de l'école fondamentale.⁽¹³¹⁾

La pensée pré-opérationnelle de la période préscolaire laisse place, lors des premières années de scolarité, à la pensée opérationnelle, qui rend les enfants aptes à gérer des opérations concrètes telles que la résolution de problèmes mathématiques.⁽¹³²⁾ Les enfants commencent à dépasser l'anthropomorphisme pour adopter une vision du monde plus objective, qui se manifeste notamment dans l'intérêt accru qu'ils portent aux sujets scientifiques.⁽¹³³⁾ En grandissant, les enfants acquièrent des connaissances sur leur pensée et leur apprentissage. Ces compétences métacognitives leur permettent de développer des stratégies d'apprentissage individuelles et de maîtriser des tâches de manière ciblée, par exemple l'apprentissage d'autres langues.

Les enfants en âge préscolaire montrent et indiquent leurs émotions de façon encore assez directe et non censurée ; les enfants plus âgés apprennent à évaluer leur propre façon d'exprimer leurs sentiments et celle des autres de manière plus différenciée. Ils comprennent que les gens ne sont pas seulement « gentils ou méchants », mais qu'ils réagissent différemment (émotionnellement parlant) en fonction des situations. Ils se rendent par ailleurs de plus en plus compte qu'ils ressentent eux-mêmes des émotions diverses et qu'ils ne sont pas non plus constants dans leur façon de les exprimer.⁽¹³⁴⁾ C'est au plus tard dans leur sixième année que les filles et garçons comprennent que le sexe d'un individu est constant et que cet élément est communément admis, et qu'ils l'intègrent dans leur représentation du monde. Les adultes sensibles au genre, en tant que modèles, et plus tard en tant que partenaires de confrontation, contribuent au développement d'une représentation éclairée des rôles de l'homme et de la femme.

Tandis que, pour les plus jeunes enfants, les activités de groupe sont importantes pour assurer la cohésion d'un groupe, les enfants plus âgés attachent une grande importance au partage d'opinions et de valeurs dans leurs relations d'amitié et au sein de la communauté avec leurs pairs. Le renforcement de l'autonomie, de la mobilité et de l'indépendance par rapport à la famille ainsi que l'intégration dans différents groupes de pairs sont des tâches de développement essentielles.⁽¹³⁵⁾ Vers la fin de l'école fondamentale, les enfants cherchent des espaces libres, seuls ou en groupe, où ils peuvent régler leurs conflits, exercer des processus de négociations et engranger leurs premières expériences démocratiques de manière autonome, loin du regard des adultes.

L'acquisition et l'utilisation permanente de plusieurs langues posent des défis de taille aux enfants dans des sociétés multilingues. Afin de mener à bien cette tâche de développement spécifique, les enfants ont besoin d'espace, de temps et d'occasions leur permettant d'approfondir de manière autonome leurs différentes langues et de les utiliser dans des situations du quotidien.

Au début de la puberté, surtout, les enfants ont besoin d'être accompagnés de manière individuelle par des adultes patients afin de pouvoir gérer leur quotidien scolaire, la vie au sein du groupe de pairs ou les conflits familiaux.

II.2 RÔLE DES PÉDAGOGUES

Les pédagogues sont conscients de leur responsabilité en matière de politique de l'éducation et de la position clé qu'ils occupent au sein de la société, et ils réfléchissent au rôle qui leur revient dans un système complexe. Dans les institutions non formelles pour les enfants d'âge scolaire, ils doivent répondre à différentes attentes, tant de la part des enfants que des familles ou du système scolaire. Il est fondamental que les pédagogues aient une notion professionnelle de leur rôle pour satisfaire aux multiples tâches et exigences des institutions non formelles et attacher à l'aménagement sensé des loisirs l'importance qui lui revient.

Les pédagogues se voient eux-mêmes comme des apprenants, contribuant ainsi au développement de l'institution non formelle en tant qu'organisation apprenante, en mesure de réagir de manière appropriée aux changements de la société. Cette attitude est étroitement liée aux processus d'apprentissage des enfants.⁽¹³⁶⁾

Les pédagogues, d'importantes personnes de référence pour les enfants

« Les enfants d'âge scolaire ont besoin de partenaires adultes dotés de compétences professionnelles et personnelles qui portent de l'estime à tous les enfants en tant qu'être unique et s'adressent à eux activement, "d'égal à égal", les accompagnent et les encouragent. »⁽¹³⁷⁾ Des relations de confiance dans une atmosphère détendue et bienveillante sont essentielles pour mener à bien et de manière décontractée les processus d'apprentissage, sans aucun jugement ni contrainte en termes de performance. Dans ce contexte, il est indispensable que les pédagogues soient respectueux, orientés vers les ressources des enfants, authentiques et qu'ils encouragent chaque enfant à découvrir ses compétences propres et à les développer.⁽¹³⁸⁾

En grandissant, les enfants attachent de plus en plus d'importance au groupe de pairs, y compris dans le sens amical. La tâche des pédagogues est de prêter attention à ces relations ainsi qu'à l'ensemble de la dynamique de groupe et à les utiliser au profit de processus d'apprentissage socio-émotionnels. Les pédagogues créent des possibilités en termes d'espace et de temps permettant aux enfants de vivre diverses expériences sociales, accompagnent les processus de négociation des enfants⁽¹³⁹⁾ et montrent l'exemple en termes de respect mutuel.

Les pédagogues, des partenaires dans le processus de co-construction

La compétence professionnelle des pédagogues englobe les connaissances relatives aux étapes importantes de développement, aux besoins spécifiques et au comportement d'apprentissage des enfants d'âge scolaire, ainsi qu'au fait que les enfants grandissent dans une société pluraliste et multilingue. Pour pouvoir aménager des situations du quotidien de qualité et mûrement réfléchies, les pédagogues doivent être conscients que celles-ci représentent des facteurs importants au niveau des processus éducatifs et de l'acquisition des compétences. Les pédagogues veillent à accorder aux enfants suffisamment de temps et d'espace pour qu'ils puissent jouer librement, se détendre et bouger, mais aussi pouvoir se retrouver avec leurs pairs en toute tranquillité au cours de la journée.

Les idées, questions et hypothèses des enfants constituent le point de départ de discussions, de processus de jeu et d'apprentissage, mais aussi d'offres éducatives et de projets. À cet égard, les pédagogues font confiance aux compétences de l'enfant et lui offrent des espaces libres adaptés à son développement pour qu'il puisse se livrer à ses propres activités, prendre ses propres responsabilités et engager des processus de participation. Parmi les compétences professionnelles essentielles des pédagogues figure la nécessité d'adopter la perspective des enfants et de les aider à développer leurs propres idées en adoptant une posture de questionnement. Les compétences de direction contribuent à structurer les processus de groupe – avec la participation maximale des enfants – de manière appropriée et orientée vers l'apprentissage.⁽¹⁴⁰⁾ Il est important de soutenir la compétence méthodologique des enfants d'âge scolaire, compte tenu des répercussions durables de cette dernière sur l'apprentissage tout au long de la vie. À cet égard, les pédagogues se servent des concepts et des théories intuitives des enfants comme point de départ pour des processus d'apprentissage accompagnés. L'apprentissage est placé au cœur de la réflexion commune à l'aide de contenus concrets.⁽¹⁴¹⁾

Dans une société pluraliste, une utilisation compétente de la diversité linguistique et culturelle constitue l'une des qualifications clés des pédagogues. Dans ce cadre, les pédagogues doivent disposer de compétences linguistiques et de promotion de la langue bien spécifiques afin d'aider tous les enfants dans le processus individuel d'assimilation de la langue. Ce faisant, il est essentiel que les pédagogues adoptent une réflexion sur eux-mêmes et sur la pratique en tenant compte des préjugés afin de se confronter à leurs propres stéréotypes.⁽¹⁴²⁾ La pédagogie interculturelle, qui considère consciemment la diversité comme une chance pour les expériences d'apprentissage, « jette les bases d'un avenir paisible, tous les individus participant de manière égale à la société. »⁽¹⁴³⁾ Elle vise à encourager l'ouverture, la tolérance, la capacité à changer de perspective ainsi qu'à gérer la différence. La tâche d'une pédagogie sensible au sexe est d'aider les enfants, indépendamment de leur sexe, à épanouir leurs potentiels individuels.⁽¹⁴⁴⁾

Les pédagogues sont sensibles à l'importance des médias (numériques) dans la vie des enfants d'âge scolaire et disposent eux-mêmes de compétences médiatiques. Ils réfléchissent sur leur propre attitude vis-à-vis des nouveaux médias et du comportement médiatique des enfants, prennent position et sont prêts à capter les intérêts des enfants et à les utiliser pour les processus éducatifs.⁽¹⁴⁵⁾

Les pédagogues, un élément des réseaux

Les pédagogues des institutions de l'éducation non formelle pour les enfants d'âge scolaire font partie intégrante d'un réseau complexe composé de diverses coopérations. Les partenariats d'éducation avec les parents, les écoles, le personnel qualifié externe, les institutions locales et les organismes de loisirs ont pour objectif de favoriser le bien-être et l'éducation des enfants selon le principe d'une responsabilité partagée.

Une coopération respectueuse avec les parents signifie les reconnaître en tant qu'experts de leurs enfants et favorise l'apparition de possibilités de participation.

Pour ce faire, les pédagogues doivent avoir conscience de l'attitude qu'ils adoptent par rapport aux parents et la remettre en question.⁽¹⁴⁶⁾ Pendant la période d'adaptation, ils aident les parents à accompagner leurs enfants avec compréhension. Il est essentiel d'informer et de conseiller les familles, par exemple dans le cadre d'entretiens consacrés au développement de l'enfant, pendant toute la durée que ce dernier passe au sein d'une institution non formelle.

Lors de transitions, par exemple lors de l'entrée à l'école ou du passage à l'école secondaire, une interconnexion supplémentaire avec les enseignants est importante pour qu'un lien soit assuré entre les processus éducatifs des enfants.

Pour que les institutions non formelles et formelles puissent collaborer en continu, il est essentiel que toutes les parties prenantes soient en contact d'égale à égale. Le philosophe grec Thucydide (455-396 av. J.-C.) avait déjà constaté que seules des institutions poursuivant les mêmes buts et mises au même

niveau pouvaient apprendre l'une de l'autre. La collaboration sert à développer des structures de coopération et d'information fiables, à utiliser des synergies, mais aussi à se confronter à différentes cultures d'apprentissage. En coopérant étroitement au niveau de l'encouragement individuel de chaque enfant et en convenant ensemble des conseils à fournir aux parents, les différentes institutions favorisent dans une large mesure l'égalité des chances.⁽¹⁴⁷⁾

II.3 CONDITIONS-CADRES POUR LES PROCESSUS ÉDUCATIFS DANS LES INSTITUTIONS NON FORMELLES

Espaces intérieurs et extérieurs

« L'espace est un accessoire de travail et de jeu. »⁽¹⁴⁸⁾ Un environnement aménagé de manière pédagogique exerce une influence positive sur les processus éducatifs des enfants. Par la façon dont ils sont aménagés et équipés, les espaces des institutions non formelles incitent donc à l'autodétermination, à l'esprit d'initiative et à l'autogestion.⁽¹⁴⁹⁾

Les espaces multifonctionnels permettent d'élaborer des offres de jeu et d'apprentissage différenciées et adaptées aux intérêts individuels des enfants. Des pièces claires et bien aérées dotées de niches et d'un équipement flexible permettent aux enfants de se livrer à diverses activités, seuls ou en groupe. Les enfants peuvent être impliqués dans l'aménagement et la réorganisation des locaux. Chaque enfant dispose d'un emplacement où conserver ses affaires personnelles.⁽¹⁵⁰⁾

Il est particulièrement important pour les enfants plus jeunes de prévoir des espaces douillets où ils peuvent se retirer et se détendre après l'école. Les institutions de qualité servent par ailleurs les repas dans des endroits spécialement prévus à cet effet, repas qui peuvent être pris à des heures variables en fonction de l'arrivée des enfants. Dans l'espace réservé aux devoirs, chaque enfant jouit de suffisamment de place et de calme pour se concentrer et travailler sans être dérangé. À l'intérieur et à l'extérieur, les enfants ont besoin de suffisamment de place pour bouger, jouer et faire du sport. Des surfaces asphaltées, du gazon et des superficies horticoles permettent aux enfants de se livrer à diverses activités. Les arbres offrent de l'ombre, les bancs et tables invitent à la discussion, à la lecture et au jeu.

L'aménagement de l'espace vient appuyer la fonction d'instance de communication entre la famille, l'école et l'enfant qui incombe à l'institution non formelle.⁽¹⁵¹⁾ Cette dernière offre ainsi, par exemple, des salles de séjour équipées de sièges pour les parents ou une cafétéria pour les parents.⁽¹⁵²⁾

Matériel de jeu et d'apprentissage

Les pièces sont divisées en plusieurs espaces fonctionnels, ou bien l'institution dispose de différentes pièces fonctionnelles équipées de matériel diversifié, qui répondent aux intérêts des enfants. Un espace qui invite l'enfant « à le questionner »⁽¹⁵³⁾ comporte également des jeux sélectionnés et des matériaux (naturels) lui permettant d'expérimenter, construire et concevoir de manière créative. Un espace de travail lui offre la possibilité de traiter du bois ou d'autres matériaux appropriés à l'aide d'un véritable outil. Dans des centres de recherche spéciaux dotés d'ouvrages de référence ou d'ordinateurs, les enfants sont incités à engager eux-mêmes des processus d'apprentissage. D'autres espaces fonctionnels sont équipés de matériel se prêtant aux jeux de rôle ou au théâtre, de jeux de société et d'apprentissage, de livres et de médias numériques.

Le matériel de jeu et de travail, le matériel pour la motricité fine, les mathématiques et les sciences naturelles ainsi que pour la promotion de la langue, les instruments, livres et médias numériques ainsi que les accessoires pour les jeux de rôle sont choisis selon des critères tenant compte de l'aspect du genre,

afin que les enfants puissent développer leurs potentiels individuels indépendamment de leur sexe. La diversité ethnique, culturelle, linguistique ainsi que celle des rôles attribués aux deux sexes se reflète par ailleurs dans le matériel d'apprentissage et de jeu.⁽¹⁵⁴⁾

De l'espace en suffisance, ou encore l'accès à une salle de gymnastique ou à une cour permet également de satisfaire le besoin d'activité physique des enfants. Des appareils fixes et du matériel mobile qu'ils peuvent utiliser de façon autonome favorisent un large éventail de capacités de motricité globale et d'activités de groupe.⁽¹⁵⁵⁾

Organisation de la journée

Le temps que les enfants passent dans les institutions de l'éducation non formelle comprend les routines journalières telles que l'arrivée, les repas et les devoirs, suffisamment de possibilités pour jouer à l'intérieur et à l'extérieur ainsi que des offres éducatives planifiées. Une journée correctement organisée offre aux enfants structure et orientation. Les rituels les aident à trouver leurs marques, surtout les plus jeunes d'entre eux. Dans le même temps, les pédagogues aménagent les horaires de manière flexible, de sorte à pouvoir répondre aux besoins et intérêts de chaque enfant ou à tenir compte d'événements particuliers.

Grâce à l'« équilibre entre espace libre et structures claires »⁽¹⁵⁶⁾ ainsi qu'aux possibilités de participation adaptées à leur âge, les enfants apprennent à gérer leur temps libre de manière responsable. Ainsi, ils peuvent en partie choisir quand ils font leurs devoirs. Les pédagogues octroient aux enfants des niches de temps lors desquelles ils ne sont pas surveillés et peuvent s'adonner à des occupations qu'ils ont choisies eux-mêmes, et les conseillent sur la manière d'aménager leur temps libre en leur préparant des offres adaptées et en les encourageant à approfondir leurs intérêts, points forts et talents.⁽¹⁵⁷⁾

Les pédagogues gèrent les loisirs des enfants de manière responsable, en aménageant les transferts d'une activité à l'autre et en leur évitant des temps d'attente trop longs. Compte tenu des plages de temps souvent réduites dans les institutions de l'éducation non formelle, il est particulièrement important que les enfants puissent poursuivre les activités non achevées les jours suivants et construire des communautés de jeu et de travail sur le long terme.

Environnement (d'apprentissage) social

Considérer l'apprentissage comme un événement social contribue largement au développement d'une culture positive de l'apprentissage dans les institutions de l'éducation non formelle. Dans le cadre du partenariat éducatif, les enfants, les pédagogues et les parents sont vus comme « une communauté d'apprenants par l'expérimentation. »⁽¹⁵⁸⁾

En grandissant, les enfants attachent de plus en plus d'importance à leurs pairs dans les processus de jeu et d'apprentissage. Parmi ceux-ci, les enfants trouvent aisément des réponses à leurs questions⁽¹⁵⁹⁾, peuvent échanger avec des enfants qui partagent leurs centres d'intérêt et se servent de ce groupe comme d'un environnement d'apprentissage social. À cet égard, les pédagogues aident les enfants à s'identifier et à s'orienter, leur montrent les rôles différenciés en fonction du sexe, leur apprennent à adopter un comportement pro social et se tiennent à leur disposition pour qu'ils puissent s'y confronter. Ils accompagnent avec sensibilité les processus relevant de la dynamique de groupe et permettent à tous les enfants de se sentir membres d'une communauté. Ce faisant, ils veillent à la satisfaction du besoin d'appartenance des enfants et leur offrent la précieuse chance d'apprendre des autres et avec les autres.

L'environnement (d'apprentissage) social des enfants englobe également les infrastructures et endroits de la commune que les enfants fréquentent à titre régulier et qui sont en adéquation avec leurs intérêts.

II.4 CHAMPS D'ACTION DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE

II.4.1 ÉMOTIONS ET RELATIONS SOCIALES

Les émotions influencent l'état d'esprit, la perception de l'environnement, l'apprentissage social et cognitif ainsi que le comportement en général, particulièrement à l'égard des autres.⁽¹⁶⁰⁾

Dans une société de plus en plus complexe et pluraliste, les compétences émotionnelles et sociales sont essentielles pour maîtriser sa vie et avoir de la satisfaction dans différents microsystemes tels que la famille, le groupe de pairs ou les institutions non formelles. Ces compétences clés sont également la base d'un apprentissage tout au long de la vie et du développement de la compétence méthodologique et de la résilience. Les amitiés et les réseaux sociaux avec les pairs revêtent une importance particulière pour le développement de l'identité, de la personnalité et de la morale.

Le rôle d'enfant scolarisé est lié à des tâches et exigences spécifiques. Compte tenu de l'enseignement structuré, les enfants doivent être concentrés plus longtemps à l'école et leur besoin de mouvement n'est pas entièrement satisfait. Les institutions de l'éducation non formelle sont par conséquent tenues de répondre aux besoins de chaque enfant et de veiller au maintien d'un équilibre émotionnel. Celui-ci suppose des phases de repos, de détente et d'activité physique, ainsi que des espaces libres permettant aux enfants de mettre en œuvre leurs propres idées et d'interagir au sein du groupe de pairs. Les enfants ont besoin de suffisamment de temps et d'espace pour aménager leurs loisirs de manière autonome, et ce afin de reconnaître leurs points forts et leurs intérêts dans les domaines de l'art, de l'artisanat et du sport et de pouvoir les développer sans être jugés par des adultes. C'est là un aspect important pour le développement de leurs compétences socio-émotionnelles et de leur identité personnelle.

Émotion et interactions

Les enfants d'âge scolaire disposent déjà d'un large éventail de sentiments primaires¹⁷, mais aussi d'émotions complexes et partiellement contradictoires. La compétence émotionnelle signifie pouvoir gérer ses propres émotions et les sentiments des autres de manière appropriée. Être conscient de ses sentiments, pouvoir les verbaliser et les exprimer en fonction de la situation, mais aussi reconnaître et comprendre les sentiments des autres sont des compétences déterminantes. La différenciation croissante des compétences sociales et communicatives permet aux enfants de réfléchir à leurs propres sentiments et aux émotions des autres et à échanger sur celles-ci.

Les contacts avec les pairs sont liés à des processus de développement spécifiques et permettent aux enfants de vivre d'autres expériences sociales et émotionnelles que celles qu'ils vivent avec les adultes. Cette « culture de l'enfant » particulière ainsi que le développement de relations d'amitié sont essentiels pour que les enfants acquièrent et consolident des capacités sociales.⁽¹⁶¹⁾ Les enfants d'âge scolaire comprennent que les relations sociales font partie d'un système de relations stables qui se prolongent au-delà du présent immédiat. Leurs amitiés se caractérisent par des intérêts communs, un intérêt pour les problèmes des autres et une tolérance croissante à l'égard des divergences d'opinion.⁽¹⁶²⁾

Un choix diversifié d'offres de loisirs permet à tous les enfants d'apprendre avec une motivation intrinsèque. Les interactions socio-émotionnelles au sein du groupe de pairs sont essentielles au bien-être individuel et constituent le fondement de la motivation d'apprentissage et de performance.⁽¹⁶³⁾ Les découvertes neurobiologiques attestent qu'une expérience émotionnelle positive joue un rôle important dans les processus d'apprentissage.⁽¹⁶⁴⁾ Les sujets qui suscitent l'intérêt, la curiosité et les sentiments positifs s'ancreront plus facilement dans les structures neuronales que les sujets assimilés à l'anxiété, au stress ou à l'ennui.

17 À comparer au chapitre « Émotions et relations sociales » dans la partie spécifique à l'âge pour la petite enfance

Sexualité

« L'assimilation de connaissances différenciées sur les rôles respectifs des hommes et des femmes et la formation d'une identité sexuelle stable sont des tâches de développement importantes chez les enfants et les jeunes. »⁽¹⁶⁵⁾ La perception positive de son propre corps favorise un accès décomplexé au sexe et à la sexualité. Contrairement au sexe biologique, défini de nature, l'identité sexuelle sociale se construit en interaction avec l'environnement. Au sein du groupe de pairs, chaque enfant est intensément confronté à lui-même, aux rôles généralement attribués aux filles et garçons et aux femmes et hommes, mais aussi aux modèles reconnus ou exigés par la société. Les expériences vécues dans les institutions éducatives sont tout aussi déterminantes pour acquérir la notion des rôles des femmes et des hommes que les représentations dans les médias et les attentes de l'entourage. Pour les enfants, le sentiment amoureux et l'engouement sont des expériences relationnelles importantes qui provoquent souvent des sentiments contradictoires. Il est essentiel que les personnes de référence fassent preuve de confiance et de sérieux à l'égard de ces sentiments.

Le développement psychosexuel est étroitement lié au processus de maturation cognitive. Grâce à des connaissances approfondies et à un vocabulaire adapté, les enfants sont en mesure de parler de sujets d'ordre sexuel. Les enfants informés et confiants sont mieux protégés contre les atteintes à leur intégrité sexuelle, car ils sont mieux à même de catégoriser les différentes situations et y réagissent de manière plus appropriée.⁽¹⁶⁶⁾ Pour ce faire, il est essentiel que le point de vue de tous les enfants soit pris au sérieux et que leurs limites soient respectées.

Culture de conflit constructive

Les conflits sont inhérents à la cohabitation humaine. En vivant des relations au sein de différents micro-systèmes, les enfants bénéficient de chances d'apprentissage diversifiées leur permettant d'acquérir et de différencier leurs compétences sociales. Le développement d'une culture du conflit signifie reconnaître les conflits, s'y risquer et les gérer ensemble de manière constructive. Les compétences linguistiques différenciées favorisent largement ce processus.

Dans leurs relations sociales avec les enfants de leur âge, les enfants prennent conscience de la multiplicité et de la diversité des points de vue par rapport aux situations réelles. Les opinions contradictoires et les conflits qui en découlent peuvent être négociés ensemble jusqu'à parvenir à une perspective globale grâce à un processus de co-construction. En jouant ensemble, les enfants engrangent des expériences en termes de collaboration, de prévenance, de capacité à s'imposer et d'équité. En convenant des règles (du jeu), en passant des accords sur la base d'un respect mutuel et en faisant preuve d'une véritable volonté de coopération, les enfants acquièrent petit à petit une morale autonome.⁽¹⁶⁷⁾ Grâce au dialogue, ils développent de l'empathie et de la compréhension pour les points de vue des autres, apprennent à accepter la critique et acquièrent la capacité d'autoréflexion. L'humour atténue les confrontations, facilite la gestion des conflits et favorise l'esprit d'équipe.

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- Les espaces de retrait permettent aux enfants de s'éloigner temporairement du groupe et leur offrent l'espace dont ils ont besoin pour se retrouver seuls ou pour échanger en toute tranquillité avec leurs pairs.
- Un équipement agréable crée une atmosphère propice au bien-être et à la relaxation (par ex. : poufs, meubles capitonnés, couvertures, tapis).

- L'utilisation d'une bibliothèque / médiathèque permet aux enfants d'emprunter des livres, des magazines et des DVD abordant des sujets socio-émotionnels.
- Le matériel suscitant certains sentiments (par ex. : CD de musique romantique, images effrayantes, objets dégoûtants) poussent l'enfant à se confronter à des émotions complexes.
- Les jeux en équipe ainsi que les activités de groupe et les activités en extérieur favorisent le sentiment de coopération et de communauté (par ex. : basket, tennis, badminton, course d'orientation).
- L'espace et le matériel permettant de créer des produits (de groupe) autonomes (par ex. : pièce de théâtre, cabaret, journal, vidéo, photo) favorisent l'activité autonome des enfants et l'analyse individuelle de leurs émotions.
- Le travail de projet sur la confrontation avec des sujets pertinents pour son âge (par ex. : l'amour, la sexualité, les modèles des hommes et des femmes dans les médias) sensibilise l'enfant et l'aide à se façonner une opinion individuelle.

II.4.2 VALEURS, PARTICIPATION ET DÉMOCRATIE

Les valeurs sont le fondement des normes, du sens des responsabilités et de la participation à des processus sociaux. En interaction avec son environnement et accompagné par des adultes réfléchis, l'enfant développe une notion de base de l'éthique, qui lui permet de s'orienter pour acquérir une pensée et une action autonomes.⁽¹⁶⁸⁾ Pour les enfants d'âge scolaire, les notions de justice, d'équité et de morale ainsi que la confrontation critique avec les règles prennent de plus en plus d'importance.

Dans la mesure où chaque enfant a la possibilité de participer de manière efficace et durable aux décisions qui concernent sa vie ou celle d'un groupe, il apprend à percevoir activement les droits et obligations qui lui reviennent au sein d'une communauté.⁽¹⁶⁹⁾ Il acquiert de cette manière des compétences démocratiques et se développe progressivement en citoyen autonome et responsable, dont les actions s'appuient sur les droits de l'homme fondamentaux.

Valeurs et normes

La vie au sein d'une société pluraliste, dans laquelle les individus vivent ensemble avec leurs différents concepts de vie, langues, religions, cultures et traditions sans discrimination aucune, exige de la part de ces individus un haut degré de volonté à coexister, la capacité à coopérer et l'acceptation des valeurs et normes.⁽¹⁷⁰⁾ La découverte des droits de l'homme fondamentaux, tels que l'inaliénabilité de la vie humaine, le droit à la liberté individuelle et à l'intégrité, la solidarité par rapport aux minorités et aux personnes défavorisées, la prise de responsabilité ainsi qu'une gestion responsable des ressources, contribue à l'« équin-dignité »⁽¹⁷¹⁾ de tous les individus, au-delà de leur diversité.

Participation et démocratie

Si dans leur quatrième et cinquième année, les enfants tentent encore souvent de régler les différends et les conflits physiquement, le renforcement de leurs compétences linguistiques et sociales les aide à trouver des solutions à ceux-ci à l'aide d'échanges verbaux. Il est donc fondamental de promouvoir et renforcer les compétences linguistiques de l'enfant pour lui permettre de gérer les conflits. À l'âge pré pubère surtout, les enfants s'exercent à négocier et tester les règles et conventions avec beaucoup d'implication et de persévérance.⁽¹⁷²⁾ Ils peuvent ainsi discuter des activités du groupe, mais aussi des différents événements de la journée avec les pédagogues ainsi qu'avec les autres membres du groupe, y compris sur leur propre initiative, conformément à des règles convenues. Le mode et le résultat de ces processus de négoc-

ciation dépend de si l'enfant parvient ou non à trouver un équilibre entre ses propres besoins et ceux du groupe et à les verbaliser sous une forme appropriée. Les acquis individuels, les différentes cultures familiales, la culture de participation de l'institution ainsi que le modèle des adultes imprègnent également la culture de communication et de conflit des adolescents.⁽¹⁷³⁾ En grandissant, les enfants remettent en question leurs modèles et s'interrogent sur leur véracité. Les adultes doivent être prêts à porter un regard critique sur leur comportement et leur notion de la participation, à abandonner leur propre pouvoir, à offrir des possibilités de co-décision et à répondre avec respect aux arguments et demandes des enfants. Le concept pédagogique de l'institution décrit clairement la forme sous laquelle les enfants peuvent ou doivent s'impliquer dans des processus participatifs. La transparence et l'ouverture lors des processus de décision ainsi que la volonté des adultes à reconnaître les enfants comme des partenaires égaux y sont également établies. Cela permet de sensibiliser toutes les parties prenantes à l'importance de la participation au sein de l'institution et de mettre en avant le caractère contraignant de ce concept.

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- L'institution propose des ouvrages et des possibilités d'information pour les enfants, les parents et l'équipe pédagogique sur des sujets de société ainsi que sur diverses formes de participation (par ex. : quotidiens, littérature pour enfants engagée, droits des enfants des Nations Unies, concept pédagogique de l'institution, informations sur les différentes religions).
- L'équipement et le matériel favorisent les discussions de groupe et les processus participatifs (par ex. : tableau, urnes électorales, pastilles adhésives pour les votes). Les résultats négociés sont enregistrés de manière à ce que tout le monde y ait accès (par écrit).
- Le harcèlement, la violence et les sujets analogues sont thématiques. Des informations sur ces sujets, diversifiées et accessibles à tous gratuitement, se trouvent à disposition (par ex. : ouvrages spécialisés ou pour enfants, films, documentations, informations sur les interlocuteurs et interlocutrices).
- Le plan de table, la disposition des plats (par ex. : buffet) ainsi que l'aménagement de la pièce permettent aux enfants de décider de manière autonome ce qu'ils ont envie de manger, quand et en quelle quantité, ou à quelle communauté de table ils ont envie de se joindre. Chaque enfant a la possibilité de donner son avis sur la qualité des repas, de formuler ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas et, par là même, d'avoir de l'influence sur l'élaboration du menu (par ex. : à l'aide de tableaux d'affichage, de boîtes à suggestions, de questionnaires).
- Les formes d'expression propres à la culture des enfants et des jeunes (par ex. : BD, graffiti ou pop-art, mode et musique) sont intégrées dans le travail éducatif et favorisées par des conditions-cadres adaptées (par ex. : espaces de retrait pour écouter de la musique, discuter et philosopher ; différents médias).

II.4.3 LANGUE, COMMUNICATION ET MÉDIAS

La compétence linguistique est le fondement d'un parcours éducatif réussi. Elle est essentielle à la réussite des processus sociaux et de la participation au sein d'une société hétérogène de la connaissance. Avec l'âge, l'acquisition et la différenciation de la / des langue(s) d'éducation¹⁸ acquièrent de plus en plus d'importance. Les institutions de l'éducation non formelle sont par conséquent chargées, en complément aux cours de langue dispensés à l'école, d'aider les enfants d'âge scolaire à renforcer leurs compétences en langage familier, mais aussi à approfondir de maintes façons leur connaissance de la / des langue(s) d'éducation. La stimulation continue de la langue couvre l'ensemble des interactions, des événements quotidiens et des programmes d'apprentissage.

Langue et communication

Lorsqu'ils entrent à l'école, la plupart des enfants disposent de structures linguistiques de base, du moins au niveau de leur première langue ou de celle qu'ils parlent à la maison. Sur cette base, ils élargissent et différencient leur vocabulaire et apprennent à comprendre et à reproduire des contenus de plus en plus abstraits. Les enfants approfondissent leurs compétences métalinguistiques au fur et à mesure de leur développement cognitif. Ils analysent la langue et la remettent en question, comparent les différentes langues, réfléchissent plus précisément aux mots et à leur signification, saisissent les doubles sens et les métaphores.⁽¹⁷⁴⁾ L'apprentissage de plusieurs langues a des effets positifs sur ce processus.⁽¹⁷⁵⁾

À l'école fondamentale, les enfants découvrent que la maîtrise de plusieurs langues est une condition sine qua non à leur propre réussite scolaire et éducative. Les compétences linguistiques différenciées dans les langues pertinentes pour le Luxembourg aident non seulement les enfants à mener à bien leurs tâches scolaires, mais influencent aussi de plus en plus leur manière de communiquer. À travers leurs diverses expériences linguistiques, les enfants apprennent à observer et appliquer les règles et conditions d'une communication réussie, ainsi qu'à comprendre et utiliser les formes d'expression non verbales et para verbales.⁽¹⁷⁶⁾

Les pédagogues sont conscients de leur importance en tant que modèles linguistiques différenciés et réfléchis. En respectant les compétences linguistiques individuelles des enfants, ils aménagent un environnement diversifié qui promeut la langue, captent les intérêts de chaque enfant et se tiennent à leur disposition pour mener des entretiens et des discussions. Les situations du quotidien permettent largement aux enfants de tester diverses formes de communication et langues et de les utiliser de manière créative et ludique et avec humour.

Multilinguisme

La présence naturelle de plusieurs langues est une ressource importante et, en même temps, une condition sine qua non pour suivre des processus éducatifs dans les institutions non formelles au Luxembourg. À cet égard, il y a lieu de garder à l'esprit que les compétences multilingues peuvent être très différentes selon les enfants au début de la scolarité, étant donné que le processus d'assimilation linguistique est influencé par différents facteurs, notamment le stade de développement de la / des première(s) langue(s) / langue(s) parlée(s) à la maison, des acquis au niveau d'autres langues, de la motivation à apprendre ainsi que des conditions d'apprentissage, telles que la diversité et la qualité de l'offre linguistique.⁽¹⁷⁷⁾ Les modèles linguistiques différenciés, les situations quotidiennes en termes de communication et les stimulations linguistiques dans des contextes concrets jouent donc également un rôle dans l'acquisition d'autres langues.

Le constat par le jeune de l'importance du multilinguisme enrichit son développement identitaire et son parcours éducatif. Les compétences translinguistiques, telles que les transferts d'une langue à l'autre,

¹⁸ « La langue d'éducation est le moyen par lequel des connaissances complexes sont transmises dans l'enseignement scolaire. Elle se caractérise par un haut niveau cognitif et est distinctement dissociée des contextes communicatifs et situationnels. L'accent est mis sur la compréhension et la production de textes. » (Rössl, 2011, p. 11)

l'alternance ou le mélange de codes, sont les preuves du bon développement du multilinguisme et ne doivent donc en aucun cas être interprétées comme une incompétence linguistique.⁽¹⁷⁸⁾ Par ailleurs, l'acquisition d'autres langues a une influence positive sur le développement cognitif, étant donné qu'elle favorise entre autres la pensée analytique et les capacités métalinguistiques.⁽¹⁷⁹⁾

Littératie, lecture et écriture

La littératie englobe l'ensemble des compétences des enfants dans leur rapport avec les livres, les histoires et l'écriture, y compris avant l'apprentissage à proprement parler de la lecture et de l'écriture.⁽¹⁸⁰⁾ Les expériences diversifiées en matière de littératie favorisent sur le long terme le processus d'acquisition de la langue écrite et sont par conséquent particulièrement importantes, surtout pour les enfants issus de familles ayant un faible niveau d'éducation.

Les schémas non formels offrent les conditions idéales pour accompagner et soutenir l'acquisition de la langue écrite des enfants sans aucune contrainte en termes de performance. Des adultes éloquents qui aiment parler sont à la disposition des enfants, en leur qualité de modèles, mais aussi de partenaires au niveau de l'utilisation ludique et non censurée des différentes langues et écritures. Un environnement motivant contribue à éveiller la curiosité des enfants pour la langue écrite et à préserver leur envie de lire et d'écrire.

Médias numériques

Dans le contexte d'une société de la connaissance technique, les médias numériques font partie intégrante de l'environnement quotidien des enfants. La mission éducative des institutions non formelles est donc de promouvoir la compétence médiatique des enfants. Celle-ci rend les enfants aptes à utiliser les différents médias de façon de plus en plus autonome et réfléchie, tant dans leur intérêt propre qu'au profit d'échanges sociaux ou pour participer à la société.⁽¹⁸¹⁾ L'utilisation ludique, créative et pratique des technologies de l'information et de la communication par les enfants plus âgés s'observe notamment dans le développement et l'application d'une langue propre aux jeunes, influencée par le groupe de pairs et qui est surtout utilisée dans la communication numérique (SMS, Internet).

La confrontation créative et ludique aux médias numériques s'étend avec l'âge, lorsque les enfants commencent à les utiliser de manière ciblée comme outils de travail et d'information. La coopération avec les parents permet aux pédagogues de développer des méthodes en fonction des acquis des enfants, de planifier des offres médiatiques complémentaires individuelles et, ainsi, de contribuer à l'équilibre des chances.⁽¹⁸²⁾

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- L'aménagement de l'espace offre la possibilité de s'asseoir en groupe, d'organiser des tables rondes plus grandes et d'avoir des discussions en toute tranquillité (par ex. : sièges confortables pour les enfants et les adultes, espaces de retrait à l'intérieur et à l'extérieur).
- L'institution dispose de différents systèmes de communication et d'information pour les enfants et les adultes (par ex. : panneau d'affichage, système d'arrivée et de départ, boîte aux lettres, bourse d'échange, affiches pour les parents).
- La diversité linguistique et culturelle se reflète dans l'équipement (par ex. : livres écrits dans différentes langues et écritures, dictionnaires, accessoires pour les jeux de rôle, musique et histoires à écouter, affiches et informations multilingues pour les parents).

- Des outils linguistiques diversifiés permettent aux enfants de faire leurs devoirs de manière autonome (par ex. : dictionnaires, listes de vocabulaire, affiches d'apprentissage, accès Internet).
- Une offre soigneusement triée d'ouvrages pour enfants et pour jeunes les motive à utiliser de manière autonome des livres de divers genres ou écrits dans différentes langues (par ex. : ouvrages engagés pour enfants, poésie, ouvrages pratiques, encyclopédies, magazines pour enfants, BD, romans graphiques). Une médiathèque permet aux enfants d'emprunter des films et des CD.
- L'équipement et l'aménagement des espaces incitent à lire et à écrire (par ex. : lettres et chiffres dans la salle du groupe, équipement de bureau diversifié, instructions de construction, recettes de cuisine, accès à un ordinateur et à une imprimante).
- Des espaces spéciaux stimulent l'utilisation ludique et créative de la langue, de l'écriture et des médias (par ex. : imprimerie, bureau de poste, rédaction, studio de photos).
- Les enfants peuvent utiliser les différents médias numériques, si besoin avec l'aide de personnes compétentes, en fonction de leurs envies propres (par ex. : appareil photo, caméra, ordinateur, enregistreur).

II.4.4 CRÉATIVITÉ, ART ET ESTHÉTIQUE

À une époque de changement technologique, économique et social fulgurant, la créativité, en tant que compétence clé ⁽¹⁸³⁾, constitue la meilleure garantie pour parvenir à aménager et maîtriser sa vie.

Les enfants sont curieux et spontanés, expérimentent et trouvent des solutions non conventionnelles ; ils sont donc créatifs dans leurs actions autonomes. Une pensée divergente les rend entre autres aptes à identifier la complexité d'une tâche et à générer des solutions. Les pédagogues soutiennent les enfants en leur offrant un accompagnement attentif.⁽¹⁸⁴⁾ Leur approche dépourvue de tout préjugé aide les enfants à percevoir et utiliser leur potentiel de créativité et à se sentir efficaces et précieux. Ces compétences sont des ressources essentielles pour tous les processus d'apprentissage des enfants.

Créativité et esthétique

La créativité doit être vue comme une dimension intellectuelle complexe qui présuppose la présence de différentes compétences cognitives, telles que la capacité à réorganiser des structures. Toutes les formes d'activité humaine qui sont nouvelles et ont de la valeur pour la personne qui les exécute peuvent être définies comme prestations créatives.⁽¹⁸⁵⁾

L'esthétique englobe toutes les expériences sensorielles et leurs évaluations individuelles et sociétales. La réflexion et la discussion sur les attributions esthétiques (« beau » ou « moche » par exemple) sont les points de départ d'une perception sensible et différenciée des courants et évaluations de la société. La confrontation critique avec ses propres idées, celles des pairs ou celles de l'« opinion publique » permet aux enfants de tenir compte des préjugés dans leur évolution et leur action au sein d'une société multiculturelle.

Formes d'expression créatives et expérience de l'art

Bien que la créativité fasse partie de chaque champ d'action, elle est soulignée, renforcée et favorisée par une offre artistique diversifiée. Les activités musicales, créatrices et théâtrales vécues de manière ludique et accompagnées de manière attentive stimulent entre autres les processus de sensibilité et de découverte, le développement d'une image positive de soi ainsi que le développement émotionnel et cognitif des filles et garçons. Les processus créatifs activent les zones du cerveau les plus diverses, ce qui favorise les processus de

croissance et d'association.⁽¹⁸⁶⁾ Les processus de création réalisés avec plaisir et couronnés de succès motivent les enfants à réitérer l'expérience, renforcent leur confiance en soi et favorisent l'apprentissage autonome.

Le contact minutieusement préparé avec différentes œuvres d'art initie les enfants à leur propre culture ainsi qu'à des cultures étrangères, les incite à imiter, élargit leurs formes d'expression et contribue au développement de leurs connaissances.

Les arts visuels et le modelage sont des moyens d'expression qui permettent aux enfants de laisser des traces de leur travail individuel. Les institutions de l'éducation non formelle soutiennent ces processus créatifs en proposant des thèmes ouverts et en mettant du matériel diversifié à disposition des enfants. Les pédagogues accompagnent les enfants en témoignant du respect pour leur travail et en attirant davantage leur attention sur le plaisir de la réalisation plutôt que sur l'évaluation du produit final.

La musique, la danse et le rythme sont extrêmement attrayants pour les enfants de tout âge et à tout stade de développement, notamment parce qu'ils sont largement indépendants de la langue. Ils ont un effet motivant ou apaisant sur les enfants et favorisent l'envie d'activité physique et la formation d'une communauté. Le choix et la réception de la musique ainsi que les échanges par rapport aux différents interprètes sont particulièrement importants au niveau de la cohésion du groupe de pairs. Les adultes tiennent compte des intérêts musicaux spécifiques des enfants et répondent à leurs préférences. Une écoute attentive et un échange objectif encouragent les enfants à se confronter aux différentes formes et aux différents styles de musique et à élargir leur répertoire musical.

Les morceaux de musique particulièrement rythmés motivent les enfants à bouger et à danser librement, contribuent à les désinhiber et les encouragent à s'initier à la danse dirigée avec les autres.

Les arts de la scène permettent aux enfants de se glisser dans les rôles les plus divers, que ce soit pour une improvisation libre ou une pièce de théâtre à mémoriser. En combinaison avec la mimique et la gestuelle, la voix, en tant qu'élément d'expression aux possibilités multiples, élargit la capacité de représentation des enfants. Les enfants parviennent ainsi à mieux maîtriser leur corps et à gérer leurs émotions de manière différenciée. La possibilité d'essayer différentes langues de manière autonome et de les utiliser de manière créative contribue de manière ludique à élargir et consolider le répertoire linguistique de chaque enfant. La présentation et la prise de parole en public, préparées et accompagnées avec sensibilité par les adultes, leur donne la sécurité dont ils ont besoin pour mener à bien leurs tâches scolaires et, plus tard, professionnelles.

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- L'aménagement esthétique des espaces intérieurs et extérieurs intègre les idées et souhaits individuels des enfants et sert de modèle.
- Les espaces intérieurs et extérieurs offrent aux enfants la possibilité de modeler et créer et d'interpréter des rôles, mais aussi d'écouter de la musique en toute tranquillité (par ex. : ateliers, surfaces libres, murs à peindre, métiers à tisser ; possibilités de retrait, cloisons réglables ou paravents ; raccordements pour les supports sonores).
- Des pièces et emplacements clairement délimités offrent calme et tranquillité.
- L'équipement invite à essayer divers matériaux, outils et techniques (par ex. : matériel de création tel que papier, carton, tissu, métal, verre, céramique, argile; outils pour peindre, sculpter, plastifier).

- Les instruments, supports sonores, accessoires et déguisements incitent les enfants à faire de la musique et à danser, mais aussi à faire des jeux de rôle ou du théâtre.
- Des médias permettant d’approfondir les expériences artistiques se trouvent à disposition (par ex. : catalogues d’exposition et de musée, reproductions, albums illustrés, CD, DVD).

II.4.5 MOUVEMENT, CONSCIENCE CORPORELLE ET SANTÉ

La santé, en tant que condition sine qua non au développement personnel, social et économique, représente à la fois la base de la réalisation de soi et de la participation à la société.⁽¹⁸⁷⁾ En plus de facteurs extérieurs souvent immuables, le comportement personnel axé sur la santé est essentiel pour rester en bonne santé.

Une éducation intégrale à la santé a donc pour objectif d’habiliter chaque enfant à assumer la responsabilité de son propre bien-être et à adopter des conditions de vie saines. Le renforcement des ressources individuelles et sociales des enfants ainsi que la réflexion en commun sur les compétences des enfants les aident à relever ce défi.

Lorsqu’ils entrent à l’école, les enfants se retrouvent confrontés dans une plus large mesure à des exigences en termes de concentration et de persévérance, à des contraintes de performance et à l’échec. Les institutions de l’éducation non formelle peuvent offrir une compensation aux enfants en leur donnant l’espace et les possibilités dont ils ont besoin pour se reposer, réaliser des activités de loisirs attrayantes, mais aussi vivre des expériences positives et évacuer le stress en pratiquant suffisamment d’activité physique.

Mouvement, jeu et sport

Au fur et à mesure de leur développement moteur, les enfants élargissent leur répertoire de mouvements et leur rayon de déplacement et prennent davantage confiance en leurs capacités. Les filles et garçons ont besoin d’espaces (libres) qui leur offrent des possibilités multiples et complexes pour tester et améliorer leur force, leur coordination, leur endurance, leur rapidité et leur mobilité. Pour compenser la journée passée assis à l’école et un environnement majoritairement sédentaire, les institutions de l’éducation non formelle doivent permettre aux enfants de réaliser des mouvements autorégulés et d’avoir facilement accès aux offres attrayantes en matière d’activité physique.⁽¹⁸⁸⁾ En jouant librement et en faisant des expériences créatives, les enfants mesurent la différence entre tension et détente à travers la transition consciente entre activité et repos. Les pédagogues éveillent l’envie et la curiosité des enfants d’expérimenter de nouvelles offres de jeu, de sport et de détente et contribuent ainsi à un aménagement diversifié des loisirs, y compris en dehors de l’institution.⁽¹⁸⁹⁾

Les pairs, en tant que partenaires de jeu, sont de plus en plus importants pour les activités de groupe. Les jeux de mouvement initiés par les enfants ou guidés, les activités sportives de groupe ainsi que l’apprentissage et le respect de règles du jeu stimulent les compétences individuelles et sociales et peuvent contribuer à briser les barrières de la langue. À cet âge, le fait de mesurer ses propres capacités à celles des autres revêt une importance de premier plan. La reconnaissance sociale est souvent liée aux capacités sportives, particulièrement chez les garçons.⁽¹⁹⁰⁾ Les pédagogues doivent faire preuve d’une grande sensibilité pour intégrer tous les enfants de manière égale dans les activités sportives et organiser des compétitions, notamment, de façon attrayante et originale.⁽¹⁹¹⁾

Santé et bien-être

Les perceptions sensorielles différenciées améliorent la sensibilité que l'enfant a de son propre corps et de l'environnement et sont fondamentales pour le développement cognitif. Connaître son corps, percevoir ses besoins et ses limites et prendre des décisions autonomes à son sujet permettent à l'enfant de mettre des limites là où cela s'avère nécessaire. La promotion de la maîtrise corporelle et de la régulation des émotions aide les enfants à contrôler leurs impulsions afin de pouvoir mieux gérer les exigences posées par l'environnement social, par exemple l'école et le groupe de pairs.⁽¹⁹²⁾

La puberté, qui commence souvent très tôt à l'heure actuelle, pose aux enfants des défis de développement complexes et demande un degré élevé de compréhension et d'empathie de la part des pédagogues. Les enfants dotés d'une conscience corporelle marquée sont mieux à même de comprendre les changements, physiques surtout, et de les intégrer dans leur identité.⁽¹⁹³⁾

Un haut degré d'autodétermination rend les enfants aptes à prendre leurs responsabilités pour leur corps et leur santé. En apprenant à percevoir leurs sentiments et à les exprimer de manière appropriée, à gérer les conflits sans violence et à dissiper les tensions de manière consciente, ils renforcent leur résistance aux facteurs de stress psychiques et physiques.⁽¹⁹⁴⁾

Le trio gagnant « mouvement, alimentation, détente » est essentiel à la promotion de la santé au sens strict du terme.⁽¹⁹⁵⁾ Une activité physique suffisante entraîne et renforce la musculature, l'appareil de soutien et la circulation sanguine, active le système immunitaire et favorise une croissance saine. Une alimentation équilibrée fournit au corps l'énergie dont il a besoin pour accomplir ces activités. Des moments de détente ciblés veillent à offrir aux enfants un équilibre psychique, notamment par rapport à l'environnement scolaire.

Les institutions de l'éducation non formelle contribuent par ailleurs largement à la prévention de la dépendance, en proposant aux enfants un climat de discussion ouvert et des informations objectives adaptées à leur âge, ainsi qu'en concluant un partenariat éducatif de confiance avec les parents.

Repas et habitudes alimentaires

Les repas sont marqués par une culture de l'alimentation et de la table hédoniste, englobant tant l'aménagement esthétique des salles de repas et la présentation appétissante des plats que les rituels et règles de table convenus ensemble. Dans une atmosphère détendue, la cohabitation sociale et l'échange autonome avec les pairs se trouvent à l'avant-plan, surtout chez les enfants plus âgés. Les pédagogues mangent avec les enfants, participent aux discussions à table et les encouragent à goûter de nouveaux plats. Les repas sont préparés en fonction de la tradition gastronomique du pays ainsi que de la diversité culturelle des familles.⁽¹⁹⁶⁾

Les enfants sont impliqués dans le choix et, en fonction des possibilités, la préparation des plats. Leurs besoins (faim, soif, saturation, rythme et habitudes alimentaires, etc.) sont respectés. En expérimentant la participation et la responsabilité propre, ils acquièrent des compétences techniques pour leur comportement alimentaire personnel.⁽¹⁹⁷⁾ Ils apprennent à faire la distinction entre les produits alimentaires et les produits d'agrément et de développement, ce faisant, une capacité différenciée au plaisir.

Les enfants développent un rapport particulier aux aliments en voyant les repas comme des produits de la nature et de l'agriculture. Dans les schémas d'apprentissage non formels, ils peuvent rechercher des informations sur l'origine et le traitement des produits alimentaires, prêter davantage attention à la provenance et à la qualité de ceux-ci et traiter eux-mêmes les aliments.

Grâce au contact direct qu'ils créent avec la nature en cultivant, en entretenant et en récoltant, les enfants évoluent en des consommateurs responsables.⁽¹⁹⁸⁾ La confrontation avec la production régionale, écologique, bio et issue du commerce équitable leur inculque le rapport entre la santé humaine et la protection de l'environnement.

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité peut favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- Les espaces extérieurs et intérieurs réservés à l'exercice physique et aménagés de façon diversifiée permettent aux filles et garçons de tout âge de faire de multiples expériences motrices (par ex. : mur d'escalade, différents draps et cordes, skate-boards, matériel de jonglerie). La salle de gymnastique de l'école est aussi disponible comme solution alternative.
- Un chantier de construction pour l'activité physique doté de grands objets invite à jouer, à construire, à se cacher et à bouger (par ex. : matelas, coussins, boîtes, planches, pneus, tuyaux).
- Les surfaces permettant de cultiver des herbes, des légumes ou des fruits offrent aux enfants la possibilité de participer aux cycles de croissance et d'apprendre à agir de manière responsable avec les aliments (par ex. : culture d'herbes dans le jardin ou sur l'appui de fenêtre, arbustes à baies dans la cour).
- De petites tables pouvant accueillir de quatre à six enfants veillent à installer une atmosphère agréable pendant les repas.
- Les affiches, images, ouvrages pratiques et autres médias transmettent aux enfants des informations d'actualité relatives à la santé (par ex. : pyramide alimentaire, habitudes alimentaires dans d'autres cultures, anatomie du corps humain, visite médicale).
- Une boîte contenant des outils de massage permet aux enfants de vivre des expériences sensorielles et de se détendre (par ex. : pinceaux, brosses, éponges, balles de massage, ouate).

II.4.6 SCIENCES ET TECHNIQUE

Dans une société hautement technique, il va de soi que les institutions de l'éducation non formelle offrent elles aussi les conditions-cadres permettant aux enfants de développer et approfondir au quotidien leurs compétences mathématiques, scientifiques et techniques de manière autonome. En grandissant, les enfants apprennent les règles et principes fondamentaux, sont en mesure de les abstraire, de les transmettre à d'autres situations et d'en déduire des schémas d'action pour résoudre leurs problèmes quotidiens.⁽¹⁹⁹⁾

Ces processus sont soutenus par les pédagogues, qui abordent eux-mêmes les phénomènes mathématiques, scientifiques et techniques en faisant preuve de curiosité, d'envie d'apprendre et de réflexion. Ils tiennent compte des théories intuitives des enfants et déterminent des offres éducatives adaptées à leurs intérêts et talents individuels.⁽²⁰⁰⁾ Dans le sens d'une pédagogie soucieuse de l'égalité entre les sexes, les filles et garçons doivent bénéficier d'un accès positif égal à l'éducation mathématique et technique.

Les compétences mathématiques, scientifiques et techniques sont des fondements essentiels de l'apprentissage tout au long de la vie⁽²⁰¹⁾ et marquent à ce titre de façon déterminante le parcours éducatif de l'enfant. Compte tenu de la modernisation technologique croissante, ces compétences sont également essentielles pour pouvoir participer à la société.⁽²⁰²⁾

Mathématiques

Sur la base des expériences mathématiques déjà engrangées, les enfants acquièrent un accès différencié aux mathématiques au cours de leur scolarité. Les processus de l'éducation non formelle mettent

l'accent sur des mathématiques adaptées à l'enfant⁽²⁰³⁾, qui lui permettent de s'y confronter de manière ludique. Les filles et garçons approfondissent leurs notions de grandeur, de quantité, de forme et d'espace dans leurs problèmes quotidiens et réels. Ce faisant, ils acquièrent la capacité à utiliser les principes mathématiques comme des « outils » dans différents contextes.⁽²⁰⁴⁾

Les questionnements et énigmes mathématico-philosophiques invitent les enfants à réfléchir, à tirer des conclusions et à tester des solutions alternatives. Ils les incitent à réfléchir à leurs propres stratégies et à échanger avec les autres. Ce processus renforce les compétences linguistiques et sociales ainsi que la compétence méthodologique des enfants.

Nature et écologie

Les sciences naturelles combinent les connaissances biologiques, physiques, chimiques, astronomiques, géologiques et météorologiques et constituent le fondement d'une pensée et d'une action écologiques. Dans les schémas non formels, l'accès spontané et direct des enfants à la nature est préservé et encouragé. L'intérêt autonome et ludique pour les phénomènes naturels représente tant l'occasion de se détendre et s'amuser que le point de départ d'une recherche et d'une expérimentation systématiques.⁽²⁰⁵⁾ Ces expériences permettent surtout aux enfants d'élargir leurs connaissances techniques et leurs compétences linguistiques, mais aussi de prendre confiance en leur efficacité personnelle. En vivant des expériences simples et en étant guidés dans leurs observations quotidiennes de la nature animée et inanimée, les enfants acquièrent l'accès à la pensée et au travail scientifiques.

Les découvertes sur les liens et interactions entre les différentes influences sur la nature, l'homme et l'environnement inculquent aux enfants la notion des relations écologiques et de l'importance de l'être humain dans le cosmos. L'éducation au développement durable⁽²⁰⁶⁾ met non seulement l'accent sur l'exploration, la compréhension et la protection de la nature, mais également sur la confrontation avec des questions relevant de l'égalité sociale et de la diversité culturelle, de l'équilibre écologique et de l'efficacité économique. Sur cette base, les enfants développent une conscience environnementale, une pensée prévoyante ainsi qu'un comportement de consommation et d'achat durable et orienté vers les ressources.⁽²⁰⁷⁾

Technique

L'éducation technique élémentaire comprend l'acquisition de connaissances techniques de base et l'application quotidienne des principes et appareils techniques dans différents contextes.⁽²⁰⁸⁾ À mesure qu'ils élargissent leurs connaissances, les enfants peuvent porter un regard critique sur l'utilité et les dangers des développements techniques et s'interroger sur leurs répercussions sur la société.

Au sein des institutions de l'éducation non formelle, l'action et l'essai revêtent une importance primordiale vis-à-vis de la création et de la manipulation des produits techniques. En échangeant avec les autres sur leurs idées et les différentes pistes de solution, les enfants se voient comme des individus créatifs et imaginatifs et découvrent des approches diversifiées.

Le choix et l'accompagnement conscients des principaux domaines techniques, tels que la mécanique, les techniques de construction, le son et l'espace ou l'architecture, permettent aux enfants de se confronter de près à de multiples possibilités d'application. Du matériel diversifié incite tant les filles que les garçons à construire et à inventer.

Les informations et connaissances spécialisées sur les réalisations techniques ainsi que sur leurs inventeurs, toutes époques et cultures confondues, inculquent aux enfants un aperçu intéressant du développement de la technique. Dans le même temps, ils apprennent à témoigner du respect pour l'inventivité humaine.

Environnement de jeu et d'apprentissage

Les exemples suivants démontrent comment un environnement de jeu et d'apprentissage de qualité le développement de compétences chez les enfants :

- Des espaces bien équipés et entretenus ainsi que des possibilités d'expérimentation et de recherche favorisent les expériences autorégulées et l'apprentissage individuel (par ex. : livres, matériel et médias, modèles, appareils techniques de découpe, instructions de construction).
- Du matériel de jeu et de travail axé sur les mathématiques, la technique ou les sciences naturelles est à disposition dans tous les espaces de l'institution (par ex. : abaque, matériel Montessori ; dominos, backgammon ; microscope, jumelles ; règles, balances ; compas, thermomètres ; matériel de construction de différents degrés de difficulté).
- Des accessoires pour les jeux de rôle permettent de reprendre les observations environnementales des enfants ou des occasions particulières (par ex. : travaux, compétition de billard, voyage dans l'espace).
- L'aménagement de l'espace et le programme de la journée permettent aux enfants de participer aux travaux artisanaux et techniques des adultes (par ex. : cuisine, réparations, travaux de construction, jardinage).
- L'écologie et le développement durable se reflètent dans le choix des matériaux et l'aménagement de l'espace (par ex. : couleurs écologiques, tri des déchets et possibilités de compostage, maximum d'efforts pour éviter le plastique ou l'aluminium ; appareils électriques économes en énergie, chargeurs pour les piles).
- Un espace extérieur aménagé en tenant compte de la nature aide les enfants à vivre intensément les différentes saisons et à être en contact direct avec la nature (par ex. : plates-bandes, pots de fleurs ; nichoirs, hôtels à insectes ; points panoramiques et d'observation, différentes structures de surface ; cours d'eau, mares).
- Les enfants ont la possibilité de prendre soin des animaux et / ou des plantes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur; des ouvrages pratiques leur offrent des informations et instructions complémentaires (par ex. : aquarium, terrarium).

(130) Rossmann (2010)

(131) Oerter & Dreher (2008)

(132) Rossmann (2010)

(133) Elschenbroich (2002)

(134) Haug-Schnabel & Bensele (2007)

(135) Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (2011)

(136) Strätz et al. (2008)

(137) Strätz et al. (2008, p. 33)

(138) Vollmer (2008)

(139) Vollmer (2008)

(140) OCDE (2012)

(141) Gisbert (2004), Pramling-Samuelson & Asplund-Carlsson (2007)

(142) Wagner (2010b)

(143) Service National de la Jeunesse (2011, p. 13)

(144) Charlotte Bühler Institut (2009)

(145) Marci-Boehncke (2011), Strätz et al. (2008)

(146) Bäck, Hajsan & Bayer-Chisté (2008)

(147) Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2007), Strätz et al. (2008)

(148) Schronen (2003, cité d'après Schronen & Achten, 2011, p. 35)

- (149) Walden & Borrelbach (2002)
(150) Tietze et al. (2005b)
(151) Honig & Haag (2011)
(152) Strätz et al. (2008)
(153) Bergs-Winkels (2011, p. 67)
(154) Tietze et al. (2005b)
(155) Tietze et al. (2005b)
(156) Kneidinger (2009, p. 20)
(157) Strätz et al. (2008), Tietze et al. (2005b)
(158) Rietmann & Hensen (2008)
(159) Kneidinger (2009)
(160) Wahl (o.J.)
(161) Viernickel (2006)
(162) Konecny & Leitner (2006)
(163) Ostermayer (2009)
(164) Spitzer (2002)
(165) Viernickel (2006, p. 71)
(166) Wanzeck-Sielert (2005)
(167) Viernickel (2006)
(168) Charlotte Bühler Institut (2009)
(169) Hartmann et al. (2009)
(170) MGFFI (2010)
(171) Juul (2003)
(172) Seewald-Blunert (2011),
(173) Sturzbecher & Großmann (2003)
(174) cf. Berk (2011)
(175) Wenzel (2004)
(176) Günther & Günther (2007)
(177) Schneider, Wanka & Rössl (2009)
(178) Schneider (2003)
(179) Engel de Abreu et al. (2012), Mitrović (2004), Tracy (2007)
(180) Hartmann et al. (2009)
(181) Baacke (1999), Fthenakis et al. (2009b)
(182) Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford (2006)
(183) Braun (2011)
(184) Braun (2008)
(185) Brodbeck (2006)
(186) Grawe (2004)
(187) Bründel (2009)
(188) Jasmund (2009)
(189) Zimmer (2004)
(190) Michalek (2006)
(191) Brodtmann (1997)
(192) Flammer (2009)
(193) Oerter & Dreher (2008)
(194) WHO (1986), Wustmann (2011)
(195) Becker (2008)
(196) Cremaschi (2006)
(197) Maurer (2005, p. 11)
(198) Famiani (2006)
(199) cf. en résumé Fthenakis et al. (2009a)
(200) Gisbert (2004)
(201) Commission européenne (2006)
(202) Lück (2009)
(203) Burtscher (2011)
(204) OCDE (1999)
(205) Lück (2009)
(206) UNESCO (2005)
(207) UNESCO (2009)
(208) Friedrich (2010), Fthenakis et al. (2009c)

B. Parties spécifiques à l'âge

III. JEUNESSE

III. JEUNESSE

III.1 INTRODUCTION AU GROUPE D'ÂGE

Les caractéristiques et contextes de la croissance seront présentés ci-dessous à partir de différentes perspectives des sciences sociales. L'accent sera principalement mis sur les dynamiques des processus d'apprentissage et de développement cognitifs, émotionnels et sociaux et sur les tâches de développement des jeunes, afin de montrer comment ces derniers appréhendent la confrontation avec les conditions de développement internes et externes et les chances et risques inhérents à ce processus.

Le haut potentiel du travail en milieu ouvert avec les jeunes au niveau du soutien et de l'encouragement des jeunes dans le processus des tâches de développement propres à leur âge, notamment vis-à-vis du développement identitaire et de l'intégration sociale, sera ensuite présenté. Les caractéristiques et conditions permettant de définir le travail en milieu ouvert avec les jeunes comme une institution de l'éducation non formelle seront également décrites. Pour finir, les concepts et approches utilisés dans les maisons de jeunes pour générer les multiples champs d'action (contenus d'apprentissage) venant concrètement soutenir les jeunes dans leur développement seront présentés.

La conception de la jeunesse dans une perspective de sciences sociales : tâches de développement et défis des adolescents

L'adolescence se définit comme la phase de transition de l'enfance à l'âge adulte.⁽²⁰⁹⁾ Elle se caractérise par le développement biologique, physique, social et culturel des jeunes et dure plus longtemps dans notre société moderne.⁽²¹⁰⁾ Sous l'angle de la psychologie du développement et de la sociologie des jeunes, l'adolescence débute aujourd'hui dès l'âge de 12 ans et dure jusqu'après 25 ans, compte tenu de la survenue plus précoce du développement physique et cognitif des jeunes.⁽²¹¹⁾

Pour les jeunes, cette période représente une phase de profonds changements, qui peut être vue comme une possibilité de développement et d'apprentissage, mais aussi comme une période risquée comportant son lot de défis et d'épreuves. Les changements touchent tous les domaines de la vie d'un jeune, mais principalement les aspects physiques, psychiques et sociaux.⁽²¹²⁾ En sciences sociales, la jeunesse est donc étudiée tant sous un angle psychologique de développement que dans une perspective théorique de la société et de la socialisation.

La psychologie du développement a recours au concept des tâches de développement pour couvrir l'ensemble des changements et exigences auxquels les jeunes sont confrontés au cours de l'adolescence⁽²¹³⁾. Ces tâches ont lieu le long du rapport entre individuation et socialisation, c'est-à-dire qu'elles se réalisent dans l'interaction entre les modifications internes (personnelles et cognitives) et les influences externes (sociales et sociétales).⁽²¹⁴⁾ En menant à bien ces tâches de développement propres à la jeunesse, les jeunes parviennent à se façonner une personnalité et à s'intégrer dans la société. Ces tâches supposent également

- que pendant la puberté¹⁹, les jeunes apprennent à se confronter aux changements physiques et à développer une identité sexuelle propre ;
- le remaniement de leurs relations avec leurs parents et avec leurs frères et sœurs et l'indépendance émotionnelle par rapport à leur famille ;
- le développement et le maintien de relations plus matures avec les jeunes de leur âge ;⁽²¹⁵⁾
- la recherche d'une identité propre, c'est-à-dire l'ébauche d'un concept de soi et d'un style de vie individuel ;
- la formation d'une compétence intellectuelle et sociale, de la conscience de soi et de l'esprit d'initiative ;
- la prise accrue de responsabilités vis-à-vis des exigences scolaires, professionnelles et sociétales et, ainsi, la création des conditions nécessaires à une existence autonome en tant que personne adulte ;
- la création d'un système de valeurs et de principes moraux propres ;
- le développement d'une conscience éthique et politique et d'un sens des responsabilités qui tient compte de son comportement et de ses actions propres.⁽²¹⁶⁾

Les jeunes grandissent dans un environnement complexe, au sein de nombreux systèmes sociétaux partiels, dont font partie la famille, l'école ou encore l'espace social.⁽²¹⁷⁾ Par leurs caractéristiques particulières et leurs propriétés structurelles ainsi que par les interactions relationnelles qui y ont lieu, les systèmes partiels exercent une influence sur le processus de développement des jeunes. La sociologie de la jeunesse décrit la jeunesse actuelle sous cette perspective théorique de la société et définit de plus en plus cette période par une diversification accrue et une hétérogénéité. En résumé, on peut établir les caractéristiques sociétales suivantes

- La prolongation et la différenciation des processus éducatifs ;
- La transformation du passage du système éducatif au marché du travail ;
- La pluralisation des projets de vie ;
- La tendance à l'individualisation ;
- La mondialisation au sens large ;
- L'hétérogénéité ethno-culturelle de la société ;
- L'importance des médias ;
- L'inégalité au niveau de la répartition des ressources sociales et socio-économiques.

La croissance des jeunes dans la société moderne est donc marquée par une diversité des processus de développement individuels.

Au niveau de la socialisation des jeunes, ces caractéristiques de la société moderne ont pour conséquence, d'une part, la confrontation de ces derniers à une gamme incroyablement vaste de possibilités d'action parmi lesquelles ils peuvent et doivent faire un choix et, d'autre part, l'effondrement croissant

¹⁹ En tant que maturation sexuelle

des cadres d'orientation traditionnels qui consolident l'identité des jeunes.⁽²¹⁸⁾ Ainsi, les jeunes d'aujourd'hui deviennent plus que jamais les producteurs actifs de leurs processus de développement et doivent s'investir plus qu'auparavant pour les mener à bien.

Comme le montre la recherche sur la jeunesse, la réussite de ces tâches ne dépend pas seulement des compétences personnelles, mais aussi des ressources sociales et socio-économiques dont les jeunes disposent en fonction de leur origine sociale. La jeunesse se caractérise donc également par une répartition inégale des chances au niveau de la réalisation des exigences et tâches de développement.⁽²¹⁹⁾

Avec les tâches complexes de la jeunesse, ce sont aussi les exigences posées aux institutions éducatives qui se sont multipliées. Les institutions de l'éducation non formelle pour les jeunes interviennent en complément des écoles. Au Luxembourg, les maisons de jeunes,²⁰ surtout, sont tenues de décrire leur haut potentiel éducatif sous forme de concept et de le rendre visible et utilisable aux fins d'une éducation intégrale.

III.2 LE TRAVAIL EN MILIEU OUVERT AVEC LES JEUNES, UN LIEU DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE

Orientation actuelle du travail en milieu ouvert avec les jeunes

Conformément au règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes, les domaines de compétence des maisons de jeunes luxembourgeoises peuvent se résumer comme suit :

Lieu de rencontre

« Pour le domaine de la jeunesse l'accueil comprend notamment l'organisation d'un ou de plusieurs lieux de rencontre visant essentiellement à favoriser la communication et la création de liens sociaux entre les jeunes et entre les jeunes et le personnel éducatif. » (Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes.)

Les activités sont décrites comme suit :

1. Animation

« Pour le domaine de la jeunesse, l'animation comprend notamment des initiatives socioculturelles de même que des structures s'adressant aux jeunes et visant leur développement personnel et leur fonctionnement dans la société en tant qu'individu et en groupe. L'animation des jeunes est organisée sous accompagnement éducatif et pendant les loisirs des jeunes. La participation des jeunes à l'animation est volontaire. » (RGD Jeunesse, Art. 4)

2. Formation

« Pour le domaine de la jeunesse la formation sociale comprend notamment toute formation visant essentiellement le développement et l'acquisition des compétences pouvant servir dans la réalisation et l'exercice des activités d'animation, d'accueil, de consultation, d'aide, d'assistance, de guidance et de formation. » (RGD Jeunesse, Art. 4)

3. Information

« L'information jeunesse vise au maintien et à l'épanouissement des droits et responsabilités des jeunes, à

²⁰ Ce texte se focalise sur les institutions du travail en milieu ouvert avec les jeunes.

favoriser chez les jeunes des choix libres et responsables en connaissance de cause, à les aider à conquérir leur autonomie en les aidant à réaliser leur choix personnel à partir d'une large information polyvalente, complète et sans réserve. Une information active peut se faire par des points d'information ou un travail de rue en faveur des jeunes. » (RGD Jeunesse, Art. 4)

En plus des domaines de compétences établis par la loi, d'autres domaines d'action des maisons de jeunes font leur apparition. En font partie en première ligne le travail de prévention, l'octroi de conseils facilement accessibles et la participation.

Les services généraux des maisons de jeunes englobent la contribution à l'épanouissement des jeunes, le soutien à l'intégration sociale et professionnelle, le renforcement de la confiance en soi et de la solidarité et la participation active des jeunes (règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes; article 6).

Par ailleurs, on note depuis longtemps déjà qu'une bonne connaissance de l'infrastructure sociale et l'implication de l'environnement local sont indispensables à la planification d'offres adaptées aux besoins des jeunes.⁽²²⁰⁾ Ainsi, la mise en réseau est une tâche importante de la maison de jeunes et fait dans le même temps partie intégrante d'une politique prévoyante de la jeunesse : « *La mise en réseau au niveau local et régional des structures travaillant dans des contextes différents avec les mêmes jeunes permettra de mieux réagir à certains défis concernant l'intégration sociale, la prévention* » (deuxièmes Lignes directrices pour la politique de la jeunesse ; Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse, SNJ 2004)

Objectifs éducatifs du travail en milieu ouvert avec les jeunes

Dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes, l'éducation non formelle a pour objectif de soutenir les jeunes au niveau du développement de leur personnalité afin qu'ils puissent gérer tous les aspects de leur vie de manière autonome. À travers des processus éducatifs non formels, les jeunes doivent développer des capacités et des compétences qui leur permettent de mener à bien les multiples tâches de vie et de développement, de participer aux processus sociétaux et de prendre leurs responsabilités pour eux-mêmes et pour leur environnement.

La notion d'éducation au sein des institutions de travail en milieu ouvert avec les jeunes vise avant toute chose a) à promouvoir le développement de la personnalité des jeunes, c'est-à-dire les aider à acquérir de l'autonomie, un esprit d'initiative et de la responsabilité. Elle soutient b) la formation de compétences et valeurs sociales et sociétales et favorise ce faisant l'intégration sociale. Les structures du travail avec les jeunes permettent et favorisent la rencontre entre des jeunes issus de différents contextes sociaux et culturels. Les maisons de jeunes sont un lieu d'encouragement au sein duquel les jeunes apprennent à avoir une perception positive d'eux-mêmes et à avoir suffisamment confiance pour prendre leur vie en main. Par ailleurs, le travail en milieu ouvert avec les jeunes propose toute une série d'offres qui sensibilisent et motivent les jeunes à se confronter à des thématiques telles que les nouveaux médias, la politique, la technique ou l'environnement.

La notion d'éducation au sens du travail en milieu ouvert avec les jeunes va ainsi au-delà du transfert formel de connaissances et vise « la stimulation de toutes les forces [...], l'assimilation du monde [...] et l'épanouissement de la personnalité [...] ». ⁽²²¹⁾ Vue sous cet angle, l'éducation au sein des institutions de travail en milieu ouvert avec les jeunes n'est pas un instrument unidimensionnel, mais un processus actif qui contribue au développement de l'individu au sens large. ⁽²²²⁾

Caractéristiques structurelles du travail en milieu ouvert avec les jeunes

Le travail en milieu ouvert avec les jeunes peut se définir comme un environnement d'apprentissage et d'expérience ouvert, indépendant, fréquenté sur une base volontaire, au sein duquel diverses possibilités d'éducation situationnelles sont élaborées pour les jeunes. ⁽²²³⁾ Étant donné que l'offre du travail en milieu

ouvert avec les jeunes n'est pas liée à un parcours fixe, mais qu'elle se caractérise par une orientation subjective et une ouverture, des motifs, sujets et questions virulents et revêtant de l'importance dans la vie des jeunes peuvent être soulevés de manière éducative au sein de ces institutions. C'est ainsi qu'apparaît un cadre permettant d'aider individuellement les jeunes, de soutenir concrètement leur motivation et leur orientation et de leur fournir des conseils et des informations ciblés et pertinents.

Grâce aux aspects de la base volontaire et de la discursivité, les jeunes sont fondamentalement libres de décider s'ils souhaitent participer ou non aux offres du travail en milieu ouvert avec les jeunes et développer et discuter de leurs propres envies et points de vue dans ce contexte. Étant donné qu'il est facilement accessible et orienté vers les conditions et l'environnement de vie des jeunes, le travail en milieu ouvert avec les jeunes parvient à s'adapter aux intérêts de ces derniers, qui contribuent à le déterminer et l'organiser.⁽²²⁴⁾ On peut y voir une vision fondamentale de la maison de jeunes comme lieu de participation.

L'apprentissage au sein d'une maison de jeunes se caractérise par une didactique souple (sans qu'elle soit pour autant quelconque ou involontaire) et par la co-construction par les jeunes eux-mêmes. Les processus éducatifs qui ont ainsi lieu peuvent être vus comme des processus relationnels et en constante mutation.⁽²²⁵⁾

Si les contenus éducatifs sont favorisés par des conditions-cadres bien définies (objectifs politiques, concepts d'action), leur application fait toutefois partie intégrante du travail pédagogique. Ils ne constituent par conséquent pas l'objectif principal de la transmission spécifique de connaissances et des programmes didactiques tels que les ateliers ou les séminaires, mais bien davantage une conséquence des situations et interactions quotidiennes qui naissent librement dans les maisons de jeunes ou qui y sont initiées de manière ciblée.⁽²²⁶⁾

Une éducation non formelle de ce type défend l'éducation par la découverte et l'expérience et par l'assimilation de connaissances et compétences dans un contexte social. Elle peut être vue comme un apprentissage vivant et actif qui répond au plus près aux intérêts des jeunes.

À cet égard, la réussite des processus éducatifs dépend largement de la façon d'agir des pédagogues au sein de la maison de jeunes; en effet, le champ d'expérience mis à la disposition des jeunes dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes est influencé par l'attitude que les pédagogues adoptent par rapport à leur activité et la notion qu'ils ont de celle-ci.⁽²²⁷⁾

III.3 RÔLE DES PÉDAGOGUES

Les pédagogues aident les jeunes à mener à bien les tâches de développement propres à leur âge. Leur mission est d'encadrer avec méthodologie et didactique le quotidien de la maison de jeunes et d'utiliser son caractère ouvert et situationnel comme fondement de l'action pédagogique, mais aussi de capter les situations, intérêts et besoins des jeunes et de permettre à ces derniers de les utiliser et expérimenter dans le cadre des offres et projets proposés.

Un élément essentiel de cette activité est le travail relationnel avec les jeunes. La création et le maintien d'un climat de confiance et d'un schéma pédagogique au sein duquel les jeunes peuvent bouger, interagir, tester et apprendre en toute sécurité font également partie intégrante du travail des pédagogues, de même que l'élaboration d'offres de soutien, d'éducation et de conseil. Ce faisant, ils évoluent dans un champ de tension entre quotidien et professionnalisme à différents degrés d'interaction, lesquels peuvent s'échelonner de la participation à l'aménagement et à l'encadrement manifestes des transferts vers des offres et prestations pédagogiques ciblées, en passant par une intervention pédagogique latente et plutôt discrète au quotidien.⁽²²⁸⁾ Les pédagogues endossent par ailleurs le rôle de modèles pour les jeunes. Ils leur font découvrir des alternatives aux modèles d'action et de pensée de leur milieu culturel, leur donnant par là même un sentiment de sécurité et de confiance. Ils leur offrent toutefois aussi des zones de friction.⁽²²⁹⁾

Encadrement méthodique et didactique du quotidien de la maison de jeunes

L'une des tâches principales des pédagogues est de créer un cadre approprié permettant aux jeunes d'assimiler les processus éducatifs au sein de la maison de jeunes. Ce faisant, ils doivent notamment identifier par la voie ludique et expérimentale la situation, l'ambiance et les interactions déjà en place au sein de l'institution. Ils s'investissent ainsi continuellement eux-mêmes dans l'action en cours, activement ou passivement en fonction de la situation, et en deviennent un élément à part entière.⁽²³⁰⁾ Ils se gardent au maximum d'intervenir de manière directive, mais sont pédagogiquement perceptibles pour les jeunes, présents par la communication, motivants et, le cas échéant, provocants.⁽²³¹⁾ Par ailleurs, ils sont sans cesse amenés à réajuster leurs rôles, positions, approches et potentiels d'action dans le cadre de leur travail et veillent à les adapter aux situations en place, aux thématiques variables et aux groupes cibles.

Les processus de mutation décrits sont une caractéristique essentielle du travail pédagogique de la maison de jeunes. Les pédagogues doivent faire preuve pour ce faire d'une certaine « tolérance de la différence », c'est-à-dire qu'ils doivent être ouverts à la diversité et à l'instabilité des jeunes et être en mesure de reconnaître leurs intérêts et particularités propres.⁽²³²⁾

Les processus de clarification prennent essentiellement la forme de processus de négociation, dans le cadre desquels des décisions communes sont élaborées ou examinées par les pédagogues et les jeunes. De cette manière, le travail pédagogique avec les jeunes devient un processus de co-construction sans cesse recommencé et individualisé, qui ne peut être planifié qu'à certaines conditions. Les pédagogues et les jeunes sont étroitement liés dans leurs interactions, c'est-à-dire que le travail pédagogique se fait essentiellement par la voie relationnelle. Pour parvenir à mener à bien ce processus de co-construction, les pédagogues doivent faire preuve, entre autres, d'empathie, d'une compétence d'interaction et de la capacité à expliquer et préparer différentes options d'action auxquelles les jeunes peuvent recourir spontanément.

Élaboration des offres en fonction des jeunes

Par ailleurs, les pédagogues reprennent les tâches de développement et les intérêts des jeunes en élaborant des offres et des projets qui leur permettent de s'y confronter en permanence de manière consciente, active et approfondie. À cet égard, les intérêts et besoins de tous les jeunes sont pris en compte de manière égale. Les offres du travail avec les jeunes permettent et favorisent la rencontre de ces derniers avec des jeunes issus d'un contexte social et culturel variable et leur permettent d'avoir une perception positive d'eux-mêmes dans leurs activités et interactions avec les autres et de développer de la confiance en soi. Dans le but d'intégrer un aspect participatif dans le quotidien de la maison de jeunes, ceux-ci sont impliqués dans la prise de décision, la planification et la mise en œuvre des offres.

Aperçu des connaissances et des compétences techniques

Les pédagogues disposent de connaissances scientifiques spécialisées et d'un répertoire de connaissances et aptitudes pédagogiques, méthodiques et didactiques qui peuvent se résumer comme suit :

- Connaissance fondamentale des problèmes, tâches et possibilités d'intervention propres à la jeunesse ainsi que des risques et chances inhérents à ceux-ci ;
- Connaissance des principes de base des sciences humaines et sociales et des méthodes du travail social ;
- Connaissance des dispositions et directives légales de la politique de la jeunesse et du travail avec les jeunes quant aux objectifs et lignes directrices de l'organisme gestionnaire de la structure ;

- Connaissance des caractéristiques structurelles, des approches et des contenus d'apprentissage du travail en milieu ouvert avec les jeunes ainsi que du rôle des jeunes en tant que co-constructeurs des processus pédagogiques ;
- Compétence de planification et d'exécution des offres et projets adaptés aux jeunes ;
- Connaissance des groupes cibles de la maison de jeunes, de leur situation de vie actuelle et du type de jeunes qui ne viennent pas dans la maison de jeunes ;
- Connaissance du système scolaire luxembourgeois et des infrastructures spécifiques aux jeunes ;
- Capacité de communication qui perçoit et prend en compte les différents codes linguistiques des groupes cibles et institutions et qui est sensible aux différents styles de communication ;
- Capacité à gérer les conflits et connaissance des méthodes de gestion des conflits ;
- Connaissance des langues utilisées au Luxembourg ;
- Capacité d'expression orale et écrite, connaissance de la rédaction de rapports et de concepts, capacité à préparer et à présenter des contenus ;
- Compétences dans les domaines des relations publiques et du marketing ;
- Compétences dans le domaine de la gestion de projet ;⁽²³³⁾
- Compétences dans le domaine de l'auto-évaluation et de l'assurance qualité ;
- Connaissance de l'environnement communal et socio-spatial de la maison de jeunes, des structures de coopération et réseaux communaux et institutionnels ;⁽²³⁴⁾
- Modération professionnelle de processus avec les jeunes, les bénévoles et les autres acteurs et partenaires de coopération pertinents dans le champ d'activité.

Auto-évaluation et assurance qualité

L'exigence d'un développement continu de la qualité dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes est le signe d'un professionnalisme accru. Avec l'organisme gestionnaire de la structure, les pédagogues sont responsables de remettre systématiquement en question leur pratique professionnelle et de la développer en répondant au plus près aux intérêts et aux besoins des jeunes.⁽²³⁵⁾ Dans ce cadre, les pédagogues doivent savoir ce qu'ils veulent faire, pourquoi, comment et sous quelles exigences de qualité, et pouvoir justifier, motiver, remettre en question et communiquer leur pratique vis-à-vis des connaissances spécialisées spécifiques à la profession⁽²³⁶⁾ Afin de développer plus avant leur travail pédagogique individuel, ils doivent donc contrôler à intervalles réguliers des éléments de détail de leur action quotidienne et les modifier si besoin. Les processus d'évaluation de ce type peuvent être utilisés comme processus d'auto-réflexion, de sorte à permettre aux jeunes de vivre des expériences et développements d'apprentissage. Les évaluations sont considérées, de ce point de vue, comme un instrument constructif qui stimule l'apprentissage et la personnalité. À cet égard, l'assurance qualité est un processus permanent de description et de remise en question des objectifs et résultats, qui se reflètent dans le développement et la poursuite des concepts des institutions.

III.4 CONDITIONS-CADRES DES PROCESSUS ÉDUCATIFS

Parmi les différentes conditions-cadres des processus éducatifs du travail en milieu ouvert avec les jeunes, les principales caractéristiques structurelles et les ressources des maisons de jeunes seront présentées en premier lieu, compte tenu de leur potentiel de promotion des processus éducatifs. Les méthodes de travail et les concepts du travail en milieu ouvert avec les jeunes seront décrits ensuite.

III.4.1 STRUCTURES ET RESSOURCES ÉDUCATIVES DES INSTITUTIONS DE TRAVAIL EN MILIEU OUVERT AVEC LES JEUNES

Fonctions des espaces intérieurs et extérieurs

L'assimilation et la libre malléabilité des espaces offrent aux jeunes de nouvelles marges de manœuvre et leur permettent de se mettre en relation avec les autres, d'être reconnaissables, de se faire remarquer et de se montrer.⁽²³⁷⁾ Ce sont là les conditions de l'expérimentation et du renforcement d'une identité propre.⁽²³⁸⁾ Les espaces de la maison de jeunes peuvent être utilisés et aménagés librement et servent de lieu de rencontre, mais aussi de confrontations, de jeux et de spectacles. Ils favorisent ainsi la tenue de processus d'apprentissage, qui ont toujours lieu dans le cadre d'un public interne, par lequel ils sont en même temps conditionnés.⁽²³⁹⁾ L'offre en termes d'espaces met en place un schéma dans le cadre duquel les jeunes peuvent assimiler et aménager un « espace de vie » et élargir leurs horizons d'expériences quotidiennes. L'espace intérieur d'une maison de jeunes est équipé de salles de séjour et de différentes pièces fonctionnelles (par ex. cuisine, salle multimédia, etc.), que les jeunes peuvent utiliser pour réaliser des activités thématiques.

Les espaces réservés au sport et au jeu, le hall d'entrée ainsi que les installations extérieures proches de la nature offrent également aux jeunes des espaces propices aux expériences, qu'ils peuvent utiliser avec chacun de leurs sens : arbres et haies, buttes, niches ou surfaces libres peuvent servir d'espaces de jeu et de contact informel, ou encore offrir un espace où se retirer ou un espace « scénique ». Les jeunes peuvent venir « occuper » ces endroits, qui leur permettent de passer un peu de temps dans un espace intermédiaire sans devoir pénétrer à l'intérieur de la maison de jeunes.⁽²⁴⁰⁾ Les ateliers, jardins ou terrains de jeu de construction leur donnent par ailleurs la possibilité de se confronter de manière active et productive à l'environnement.

Équipement matériel et programmes d'apprentissage

Les offres du travail en milieu ouvert avec les jeunes requièrent un équipement matériel adéquat. Cela sous-entend notamment l'équipement-cadre technique de base et nécessaire à la tenue du processus pédagogique et un aménagement des espaces modifiable et agréable d'un point de vue fonctionnel et esthétique. De plus, les maisons de jeunes sont équipées en matériel de travail (équipement multimédia, appareils de cuisine, livres et magazines, matériel artistique ou appareils sportifs par exemple).

L'équipement matériel des maisons de jeunes invite les jeunes de toutes les catégories d'âge à s'occuper, à bouger et à se mettre en scène de diverses manières. L'équipement de la salle et le matériel mis à disposition aux fins de l'offre pédagogique pour favoriser l'émergence de processus éducatifs de tout type sont étroitement liés aux approches didactiques et méthodiques : par exemple, la table de billard devient un lieu de mises en scène de genres, mais également un facteur de rattachement pédagogique, tandis que le coin canapé devient un lieu de retrait pour les filles ou garçons qui se lient d'amitié, et la cuisine un forum où s'échanger les nouvelles.⁽²⁴¹⁾

Une atmosphère positive comme condition indispensable à la réussite des processus éducatifs

Il est indispensable que les jeunes se sentent bien dans la maison de jeunes et s'y rendent régulièrement pour que puissent s'y tenir des processus d'apprentissage non formels. Étant donné que les jeunes répondent à l'offre sur une base volontaire, le travail en milieu ouvert avec les jeunes doit sans cesse rétablir l'appartenance à leur lieu social comme condition à l'établissement d'une relation de travail.⁽²⁴²⁾ Une atmosphère positive, c'est-à-dire conviviale et basée sur la confiance, est donc essentielle pour avoir accès aux jeunes.

Par ailleurs, les projets et offres du travail en milieu ouvert avec les jeunes doivent permettre aux jeunes de s'amuser, les motiver et répondre à leurs intérêts. Pour qu'ils aient envie de venir dans la maison de jeunes et s'y ouvrent, ils doivent y trouver un environnement tolérant et de confiance qui facilite leur contact aux autres, les motive à engager des interactions et les aide à trouver leur propre place.

Possibilités d'accès à la maison de jeunes

L'offre du travail en milieu ouvert avec les jeunes est adaptée aux intérêts et aux besoins de ces derniers. Les conditions d'accès à la maison de jeunes permettent aux adolescents de tout âge et de toute nationalité, qu'ils soient fille ou garçon, d'utiliser de manière égale les offres de cette dernière. Le matériel et les locaux sont également adaptés aux différents groupes d'intérêt et catégories d'âge. Les jeunes doivent avoir facilement accès à la maison de jeunes. Les heures d'ouverture leur permettent d'y rester pendant leur temps libre. Afin que tous les jeunes puissent utiliser de manière égale les offres de la maison de jeunes, il est primordial d'assurer un accès sans obstacles aux différents locaux. Il est par ailleurs judicieux de diviser les espaces en fonction des contenus thématiques et des événements, ou à des fins de délimitation.

III.4.2 APPROCHES ET CONCEPTS DES INSTITUTIONS DE TRAVAIL EN MILIEU OUVERT AVEC LES JEUNES

Apprendre dans le cadre de projets et d'activités

Les pédagogues adaptent les différents projets et activités qu'ils élaborent aux intérêts et aux besoins des jeunes et les impliquent généralement dans la planification et la mise en place de ceux-ci. Ce faisant, ils tiennent compte des différences spécifiques à l'âge et au sexe ainsi que des différences socioculturelles des jeunes et adaptent leurs offres en conséquence.

La réalisation de projets thématiques permet de présenter aux jeunes des sujets nouveaux ou d'actualité et de les traiter de manière autorégulée, ciblée et orientée vers le résultat, ainsi que d'acquérir pour ce faire les ressources de tiers.⁽²⁴³⁾ Dans ce cadre, le travail en milieu ouvert avec les jeunes propose de multiples options de collaboration responsable et autonome qui offrent des possibilités de transfert direct et pratique dans la réalité des jeunes. Il concrétise ainsi les chances d'un apprentissage orienté vers l'action, participatif, démocratique et intégral et utilise explicitement les composants communicatifs et cognitifs des processus relevant de la dynamique de groupe inhérents à l'apprentissage social. Le travail de projet est par ailleurs particulièrement approprié comme relais de coopération avec d'autres instituts et institutions communales.

Apprendre dans le contexte du groupe

Les approches du travail en milieu ouvert avec les jeunes reposent majoritairement sur la méthode du travail social de groupe. L'objectif du travail social ou pédagogique de groupe dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes est de favoriser le développement de ces derniers par le biais de l'apprentissage social, sur la base d'un concept pédagogique de groupe.⁽²⁴⁴⁾ Cette approche est particulièrement

appropriée pour transmettre des expériences, des résultats et des éclairages positifs qui aident le jeune à respecter l'autre, à avoir confiance en soi et à surmonter les difficultés de développement et problèmes comportementaux.

Concrètement, le travail en groupe permet de traiter la tendance des jeunes à imiter les autres jeunes de leur âge, à apprendre d'eux et à se comparer à eux pour développer leurs normes, idées et valeurs propres.⁽²⁴⁵⁾ Cette approche vise d'une part à exploiter les conditions structurelles du groupe en tant qu'espace d'apprentissage et d'expérience, mais aussi à utiliser les processus relevant de la dynamique de groupe, les conflits et les potentiels de développement du groupe pour générer des processus d'apprentissage. Ce type de travail de groupe social et orienté sur la culture propre aux jeunes se base sur la communauté des jeunes du même âge, qui partagent par exemple les mêmes intérêts et motivations. S'applique par ailleurs une approche fondée sur un travail pédagogique de groupe dans le cadre de laquelle les contenus d'apprentissage sont davantage focalisés sur les sujets du travail de groupe plutôt que sur la structure du groupe. C'est notamment le cas des groupes de soutien scolaire.

Le travail individuel en tant que programme de soutien et d'apprentissage

Au-delà du travail de groupe, le travail individuel est une autre approche de plus en plus importante du travail en milieu ouvert avec les jeunes.⁽²⁴⁶⁾ Le travail individuel avec les jeunes peut constituer une importante méthode de conseil et de médiation, notamment en cas de problèmes interfamiliaux, de difficultés scolaires, lors du passage de l'école à la formation ou au monde professionnel, mais aussi en cas de déficits d'orientation ou de problèmes avec soi. Les pédagogues de la maison de jeunes sont souvent les premiers interlocuteurs de ceux-ci en cas de problèmes urgents. Puisqu'ils bénéficient de la confiance des jeunes et grâce à leur point de vue neutre mais empathique, ils peuvent élaborer avec ces derniers des solutions alternatives, leur montrer de nouvelles perspectives et contribuer à la résolution des conflits. Grâce à leur fonction de relais et leurs compétences techniques, ils peuvent si besoin les renvoyer vers d'autres services spécialisés.

Aménagement des processus éducatifs socio-spatiaux

Le travail en milieu ouvert avec les jeunes favorise les processus d'assimilation et d'éducation, y compris ceux qui se déroulent en dehors de ses locaux, notamment dans l'espace public.⁽²⁴⁷⁾ À cet égard, il prend appui sur l'environnement dans lequel les jeunes grandissent et développe des offres et projets adéquats et flexibles qui répondent de près à leurs besoins et intérêts. Cela sous-entend également la mise en réseau avec des partenaires de coopération socio-spatiaux tels que des associations, l'administration communale, les écoles ou d'autres institutions pour jeunes.

Le travail socio-spatial avec les jeunes a pour objectif d'aider ces derniers à créer et assimiler des espaces publics au sein de la collectivité et, ainsi, de promouvoir leur identité socio-spatiale⁽²⁴⁸⁾ Cela implique notamment que les jeunes se confrontent d'eux-mêmes à leur environnement, contribuent à son organisation et puissent se mettre en scène et se positionner en dehors de la maison de jeunes, au sein d'un cadre protégé. L'environnement de vie, le quartier ou la commune deviennent ainsi une partie de l'espace public au sein de laquelle les jeunes ont l'occasion de s'investir de manière créative, sportive ou encore politique dans la vie quotidienne. Ainsi, le travail socio-spatial avec les jeunes s'emploie à préserver et à développer les espaces de vie sociaux et est vu comme un lobby pour les jeunes et leurs intérêts dans l'espace social. Cette approche socio-spatiale présuppose également que les pédagogues pénètrent dans l'espace social par le biais de leur travail et tentent ainsi de nouer contact, par exemple, avec des bandes et des groupes du quartier qui, pour différentes raisons, ne profitent pas des offres de la maison de jeunes. Grâce à des approches socio-spatiales et une pédagogie de l'expérience (projets d'aménagement dans l'espace social ou rallyes dans le quartier, par exemple), les jeunes ont en outre la possibilité de redécouvrir l'espace social et de profiter par là même de processus d'apprentissage personnels ou relevant de la dynamique de groupe.

Mise en réseau et coopérations avec l'école

Ces dernières années, les structures de l'éducation non formelle et institutions scolaires se sont montrées ouvertes à la collaboration.⁽²⁴⁹⁾ Au Luxembourg, cette ouverture se traduit par la mise en œuvre de projets pilotes de l'école à plein temps, dont le fondement conceptuel est de combiner les possibilités d'apprentissage formelles et non formelles.⁽²⁵⁰⁾

Les approches éducatives formelles et non formelles sont associées grâce à l'application d'une notion élargie de l'éducation, qui renvoie tant aux contenus cognitifs et scolaires qu'aux contenus sociaux, émotionnels et culturels et qui inclut le développement de la personnalité.⁽²⁵¹⁾ Compte tenu de la nécessité sociale de développer les offres de prise en charge et d'enseignement à plein temps pour les enfants et les jeunes, la coopération entre les différentes institutions éducatives offre une réelle chance à ce niveau, que ce soit pour la pratique scolaire ou pour celle du travail avec les jeunes. Ainsi, le travail en milieu ouvert avec les jeunes intègre ses approches dans une forme élargie et ouverte du quotidien scolaire et contribue activement à les mettre en place, sous la forme de projets par exemple. À titre alternatif ou complémentaire, la maison de jeunes devient le trait d'union entre l'école et les institutions et associations socio-spatiales et favorise, grâce à cette mise en réseau, la formation de multiples lieux d'apprentissage pour les jeunes au sein de l'espace communal.⁽²⁵²⁾ Les expériences positives au niveau du réaménagement des cours scolaires en cours de récréation ou de l'organisation de projets communs dans le cadre desquels le système scolaire s'ouvre à l'environnement des jeunes démontrent toutes les possibilités d'une collaboration constructive.⁽²⁵³⁾ Les institutions du travail en milieu ouvert avec les jeunes permettent à ces derniers de faire leurs devoirs et leur offrent un soutien scolaire. Les jeunes, en particulier ceux qui sont issus de milieux défavorisés, ont ainsi davantage de chances de mener à bien leur parcours éducatif formel.

Apprendre en participant

L'un des principaux objectifs du travail en milieu ouvert avec les jeunes est d'habiliter ces derniers à l'autodétermination et les inciter à assumer une co-responsabilité sociétale et un engagement social.⁽²⁵⁴⁾ Ce concept de participation ne doit pas seulement permettre aux jeunes de contribuer à définir le champ d'activité du travail avec les jeunes, mais aussi de favoriser leur implication politique dans la société et la défense de leurs intérêts. Le travail participatif avec les jeunes vise donc la participation de ceux-ci à la société et à la collectivité sociale. Cette approche considère d'une part la co-responsabilité comme un droit des jeunes à participer aux décisions sociopolitiques prises par le et par rapport au travail avec les jeunes, et d'autre part, il permet de répondre aux attentes des jeunes qui souhaitent s'engager en tant que tels pour la société. La participation dans la mise en place et la réalisation des processus quotidiens de la maison de jeunes a pour but de favoriser l'apparition des compétences d'un citoyen démocratique en tant qu'individu autonome, responsable et engagé.

III.5 CHAMPS D'ACTION

Les conditions structurelles du travail en milieu ouvert avec les jeunes comportent toute une série de contenus d'apprentissage et d'aspects éducatifs qui seront décrits ci-après sous le titre « Champs d'action de l'éducation non formelle ». Ceux-ci peuvent être considérés comme des domaines thématiques de l'éducation non formelle. Par ailleurs, le chapitre « Environnement d'expérience et d'apprentissage » expose quelques exemples relatifs aux activités ou offres par le biais desquelles ces possibilités éducatives peuvent être concrètement élaborées et transmises dans la pratique quotidienne de la maison de jeunes.

III.5.1 ÉMOTIONS, RELATIONS SOCIALES

Les conditions d'apprentissage et d'expérience offertes par les institutions du travail en milieu ouvert avec les jeunes aident ces derniers à développer des capacités sociales, émotionnelles et cognitives et leur apprennent comment les utiliser. Ces compétences non techniques, telles que les compétences sociales et interculturelles, l'empathie, la capacité à communiquer, l'esprit critique, la tolérance, la capacité à coopérer, l'engagement et l'apprentissage autorégulé occupent une place de plus en plus centrale dans les offres du travail en milieu ouvert avec les jeunes compte tenu de leur importance croissante.

Le groupe en tant qu'environnement d'apprentissage social

Le groupe est un important environnement d'apprentissage social, dans lequel les jeunes apprennent à interagir et à se confronter à d'autres jeunes. Les processus de groupe favorisent la création d'une communauté avec les jeunes du même âge, la représentation de sa propre personne dans le contexte du groupe et l'orientation vers des intérêts, thématiques et processus de développement communs.⁽²⁵⁵⁾ Les interactions de groupe peuvent par ailleurs favoriser les expériences de communauté et l'esprit d'équipe, de même que l'acquisition de compétences individuelles et sociales. Lorsqu'ils sont confrontés à leurs propres limites ou à des situations conflictuelles, les jeunes assimilent un sens de la réalité qui les aide à mieux s'évaluer eux-mêmes et à mieux apprécier leurs propres capacités pour l'avenir.⁽²⁵⁶⁾

L'importance des pairs dans l'éducation et le développement des jeunes

Avec la famille et l'école, le groupe de pairs représente aujourd'hui une importante instance de socialisation, qui dispose d'un potentiel éducatif significatif.⁽²⁵⁷⁾ Lors du processus d'éloignement de la maison familiale, c'est principalement dans leurs contacts avec leurs amis et les jeunes de leur âge que les jeunes trouvent orientation, appartenance et reconnaissance. Le groupe de pairs aide le jeune à trouver son identité, en ce sens qu'il lui offre des possibilités d'identification et des styles de vie spécifiques et qu'il confirme la représentation qu'il se fait de lui-même. Dans le milieu ouvert de la maison de jeunes, le groupe de pairs bénéficie de l'espace nécessaire pour tester collectivement des modèles et comportements sociaux. Le groupe de pairs offre sécurité et stabilité et aide le jeune à gérer les incertitudes qui se manifestent à l'adolescence.

À travers leurs contacts avec les jeunes de leur âge, les adolescents développent et articulent des opinions et des valeurs pour eux-mêmes ainsi que dans leur confrontation avec la société. De plus, dans leurs interactions au sein du groupe de pairs, les jeunes découvrent de manière autonome et responsable comment les processus de négociation sont menés, les conflits traités et le quotidien organisé. Ainsi, le groupe de pairs offre un espace libre social, propice à l'expérimentation de différents comportements sociaux, et autorise des formes d'activité sociale qui s'avèreraient risquées à l'âge adulte. Si le groupe de pairs revêt une telle importance pour mener à bien les tâches de développement propres à l'adolescence, c'est aussi parce que les jeunes sont confrontés à des thématiques et intérêts communs ou similaires et sont ainsi forts d'une véritable « expertise » dans leur cohabitation réciproque.⁽²⁵⁸⁾

Étant donné la faible structure préexistante et la libre malléabilité de la maison de jeunes, qui peuvent en même temps compter sur le soutien et les conseils des pédagogues, le travail en milieu ouvert réunit les conditions idéales pour permettre aux jeunes de tester les règles de base de la cohabitation sociale au sein du groupe de pairs.

Apprendre dans le cadre d'approches spécifiques au sexe-éducation sexuelle

Dans le cadre des offres d'éducation sexuelle et des activités spécifiques au sexe, le travail en milieu ouvert avec les jeunes offre tant aux garçons qu'aux filles la possibilité de se confronter aux thématiques qui leur importent ainsi qu'au rôle subjectif joué par chacun des sexes au sein de la société. Ce faisant,

ils sont pris au sérieux et estimés, avec les particularités et les intérêts et attitudes qui leur sont propres. Cela permet de renforcer l'autodétermination sexuelle des jeunes filles et jeunes garçons et de favoriser le développement de leur estime de soi.

Conditions d'assimilation d'une culture constructive du conflit

L'articulation et l'applicabilité des intérêts et opinions des jeunes entraînent souvent leur lot de conflits; de même, la confrontation avec les normes du monde adulte et la recherche conflictuelle de sa propre place et de son propre statut au sein du groupe de pairs et dans les relations avec l'autre sexe sont elles aussi des tâches de développement qui peuvent faire naître des tensions et des situations conflictuelles. Avec ses principes fondés sur la base volontaire, la discursivité et la promotion de la responsabilité propre, le travail en milieu ouvert avec les jeunes offre de bonnes conditions pour concrétiser des stratégies constructives de résolution des conflits dans les interactions avec les autres jeunes et les pédagogues.

En se confrontant collectivement aux idées et souhaits des autres, les jeunes apprennent que la cohabitation au sein d'une communauté sous-entend également des engagements et des obligations et que la tolérance et la considération de l'autre sont des piliers tout aussi essentiels de la cohabitation sociale que la résolution pacifique des conflits. Une culture constructive du conflit marquée par la négociation, l'écoute, l'estime et l'acceptation des opinions et valeurs divergentes ainsi que par une argumentation objective génère de nouvelles expériences d'apprentissage qui peuvent elles aussi contribuer à élargir les horizons intellectuels des jeunes et à les ouvrir à de nouvelles choses.

Environnement d'expérience et d'apprentissage

- Activités et sujets liés au sexe au sein de la maison de jeunes ;
- Recours à la médiation de pairs ;
- Mesures relevant de la pédagogie d'expérience et d'aventure et visant à renforcer l'esprit d'équipe ;
- Jeux de rôle ;
- Bien d'autres encore.

III.5.2 VALEURS, DÉMOCRATIE, PARTICIPATION

Promotion et développement des valeurs et normes individuelles

Le système de valeurs se développe grâce à la cohabitation avec les autres; il est le fruit de l'interaction entre les hommes. Tandis que les enfants assimilent surtout les valeurs et normes de leur famille et de leurs parents, c'est plutôt le contraire chez les jeunes, la plupart du temps. Pendant l'adolescence, ceux-ci remettent en question les normes et valeurs de la famille. Ce processus est essentiel au développement d'une identité propre, car la délimitation consciente des autorités contribue également, surtout chez les jeunes, à imprégner durablement une conscience individuelle des valeurs.

Il appartient au travail en milieu ouvert avec les jeunes de placer ces derniers dans une situation qui leur permette de remettre en question, de consolider ou de revoir leurs valeurs intuitives et subjectives à travers leurs interactions avec les autres jeunes et les adultes. Ceci se produit au cours d'un processus de développement et de co-construction (dans le cadre d'un travail relationnel de confiance) avec les pédagogues et les autres jeunes.

Au cours du processus de développement identitaire, les jeunes cherchent tout simplement à se confronter et à s'opposer aux adultes. Il est par conséquent important que les pédagogues fassent preuve d'authenticité, de capacités relationnelles, d'engagement sincère et qu'ils aient un système de valeurs clair, réfléchi et ouvertement communiqué.⁽²⁵⁹⁾ La formation et l'acceptation de valeurs et normes présuppose également que les pédagogues demandent à ce que les règles et normes soient développées et respectées et veillent à ce que les jeunes vivent une culture quotidienne promouvant les valeurs et les règles (par ex. habitudes alimentaires; gestion des conflits ; respect entre les sexes, utilisation de la langue, etc.)⁽²⁶⁰⁾

Participation et éducation démocratique

Les approches participatives permettent aux jeunes d'apprendre les limites et les possibilités d'ingérence, de participation et de modification et de découvrir les conditions d'une action réussie et responsable dans le contexte social.⁽²⁶¹⁾ Le rôle central et la marge de manœuvre du concept de participation sont confirmés par l'omniprésence informelle des champs d'exercice liés à la prise de responsabilités et à la participation dans le quotidien de la maison de jeunes. Ainsi, le caractère volontaire de l'offre du travail en milieu ouvert génère automatiquement une certaine participation, étant donné que les jeunes décident eux-mêmes d'emblée de répondre ou non à cette offre. L'absence de règlements stricts et de directives bureaucratiques entraîne par ailleurs forcément une certaine discursivité dans le quotidien de la maison de jeunes, dans le cadre de laquelle les conditions concrètes de l'institution sont élaborées par les pédagogues et les jeunes.

La pratique du travail en milieu ouvert avec les jeunes au Luxembourg comporte également des méthodes d'apprentissage démocratique (comités ou forums de jeunes, par ex. :), au sein desquelles les jeunes sont davantage impliqués dans le choix, la planification et l'exécution des activités et projets. Par la discussion structurée qui s'y tient, les opinions des jeunes peuvent être prises en compte dans les processus d'action de la maison de jeunes, dans un cadre adapté.⁽²⁶²⁾

Acquisition de compétences interculturelles et promotion de l'intégration

L'hétérogénéité culturelle des visiteurs des institutions pour jeunes du Luxembourg donne lieu à des situations d'apprentissage diversifiées, car la confrontation avec les autres cultures, mais aussi la gestion des conflits culturels donne la possibilité de remettre en question sa propre identité et de découvrir et accepter d'autres traditions, styles de vie, opinions, etc. Étant donné qu'à l'heure actuelle, plus de 42% des jeunes vivant au Luxembourg sont issus de l'immigration, il s'agit d'un aspect important de l'éducation, qui favorise par ailleurs l'intégration sociale.⁽²⁶³⁾

Dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes, ces derniers ont la chance de rencontrer des jeunes originaires de différents pays et d'apprendre de cette hétérogénéité des cultures et traditions. Ils apprennent à être ouverts et tolérants à l'égard des autres, que ce soit dans les situations du quotidien ou dans le cadre d'activités de groupe. Le travail interculturel avec les jeunes ouvre la voie à l'intégration en leur permettant de connaître et comprendre d'autres cercles culturels, en éveillant leur curiosité à l'égard des autres et en contribuant à surmonter les divisions. Les possibilités de communication des jeunes originaires de différents pays sont favorisées de façon ludique et adaptée aux jeunes. L'acquisition de compétences interculturelles passe par l'assimilation d'une compétence émotionnelle et de la sensibilité interculturelle à prendre en considération et à reconnaître les concepts de perception, de pensée, de sensation et d'action des jeunes originaires d'autres pays dans ses actions individuelles et interactions.

Environnement d'expérience et d'apprentissage

- Participation à l'aménagement des programmes ;
- Planification et réalisation responsable des offres pédagogiques de loisirs ;
- Jeux de coopération ;

- Collaboration rémunérée ;
- Transparence et intelligibilité des décisions des pédagogues ;
- Les conditions-cadres sont prédéfinies, les règles du jeu sont négociables ;
- Bien d'autres encore

III.5.3 LANGUE, COMMUNICATION, MÉDIAS

Le potentiel éducatif du multilinguisme

Le travail en milieu ouvert avec les jeunes a pour objectif l'exploitation productive de la diversité culturelle,⁽²⁶⁴⁾ c'est-à-dire utiliser le potentiel de l'hétérogénéité de la société luxembourgeoise et vivre le multilinguisme au sein de la maison de jeunes. La maîtrise d'une langue permet aux jeunes d'engager un échange productif avec la société, de comprendre ses valeurs et attitudes et de les intégrer dans son propre système d'action ou de s'en distancier.⁽²⁶⁵⁾ Par ailleurs, la langue joue un rôle important pour développer un sentiment d'appartenance et s'identifier à une société. À travers leurs interactions au sein de la maison de jeunes, les jeunes, surtout ceux qui sont issus de l'immigration, acquièrent une pratique de la langue et une plus grande assurance lorsqu'ils parlent luxembourgeois, français et / ou allemand. C'est là un aspect éducatif significatif au Luxembourg, compte tenu de l'hétérogénéité linguistique et des exigences que celle-ci suppose.

Assimilation de la compétence médiatique

Les offres d'éducation en médias sont vues comme une méthode intégrative du travail en milieu ouvert avec les jeunes et représentent un champ d'activité de plus en plus important, compte tenu de l'importance croissante d'Internet. Elles s'adaptent à l'environnement des jeunes et ont pour objectif de doter ces derniers de compétences, connaissances, capacités, aptitudes, d'un discernement critique et de critères d'évaluation, afin qu'ils apprennent à utiliser les offres et contenus médiatiques de manière autonome et avec un esprit critique.⁽²⁶⁶⁾

Le travail en milieu ouvert avec les jeunes peut profiter de son accès privilégié aux jeunes pour développer plus avant leurs capacités et aptitudes concernant l'utilisation des médias. Les offres d'éducation et de projets doivent leur permettre de se confronter de manière active et consciente aux technologies et contenus médiatiques. En plus d'assimiler des compétences relevant de l'utilisation des médias, ils doivent également être en mesure d'évaluer les contenus médiatiques. L'élaboration et la publication de contenus propres sur le site web ou le weblog de la maison de jeunes leur font comprendre l'effet que peuvent produire des contenus médiatiques. Ils apprennent en même temps à assumer la responsabilité liée à ces publications. Les médias en ligne offrent par ailleurs un large éventail de formes de représentation, qui ouvrent aux jeunes des possibilités d'expression créatives sous la forme de texte, de photo, de graphique, de vidéo ou de podcast.

L'utilisation des nouveaux médias sous la forme d'activités et de projets offre en outre des conditions favorables à la promotion de la serviabilité, de l'autorégulation et de l'engagement volontaire, étant donné que les jeunes peuvent tout aussi bien apprendre à se servir du matériel et des logiciels dans le cadre d'un processus de communication informel.

Environnement d'expérience et d'apprentissage

- Participation des jeunes à l'image médiatique de la maison de jeunes ;
- Travail sur Internet et sur les médias en tant que programme culturel ;
- Expositions et présentations publiques ;
- Bien d'autres encore

III.5.4 CRÉATIVITÉ, ART, CULTURE

Le travail en milieu ouvert avec les jeunes crée des espaces dans lesquels ces derniers peuvent tant vivre et partager les formes d'expression propres à la culture jeune que voir la culture comme une possibilité de conception artistique et créative.

Promotion de l'épanouissement autonome de la culture propre aux jeunes

Le fait de développer et expérimenter diverses formes d'expression et scènes de la culture propre aux jeunes est un élément central de la jeunesse, à travers lequel les jeunes appréhendent leur environnement réel et se confrontent de manière active à eux-mêmes ainsi qu'à la société. Il appartient au travail en milieu ouvert avec les jeunes de laisser de l'espace aux formes d'expression subculturelles, mais aussi de les remettre en question sous un angle critique et d'y réfléchir avec les jeunes. Par ce biais, les jeunes apprennent à se confronter à leur propre culture et à consolider leur personnalité.

L'apprentissage comme processus de conception créatif

Dans le cadre de ses projets et activités axés sur la politique, la culture, la pédagogie de l'expérience et la pédagogie médiatique, le travail en milieu ouvert avec les jeunes offre un potentiel d'apprentissage culturel diversifié.⁽²⁶⁷⁾ Les jeunes ont le droit de prendre activement part à la vie artistique et culturelle. L'éducation culturelle éveille leur potentiel créatif et renforce leur compétence d'action et leur autodétermination. En assimilant des compétences culturelles, les jeunes deviennent aptes à aménager leur propre vie et leur cohabitation sociale de manière autonome et créative. Les compétences créatives ouvrent aux jeunes de nouveaux environnements de perception, de pensée et d'action et les aident, d'un point de vue pratique, à surmonter les crises et les étapes de développement complexes. En même temps, elles génèrent également des compétences sociales, telles que l'esprit d'équipe, la capacité de communication ou l'esprit critique.

Les possibilités concrètes des jeunes en termes d'activités créatives et musicales sont très vastes : assister à une pièce de théâtre et en interpréter soi-même, tourner des vidéos, jouer de la musique, peindre, danser, écrire, faire de la photographie, ou encore utiliser les médias et l'ordinateur de façon créative. De plus, la promotion des styles de danse propres à la culture des jeunes (streetdance, hip-hop, break-dance) occupe une place centrale dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes.

Environnement d'expérience et d'apprentissage

- Offre diversifiée en matière de conception artistique, culturelle et médiatique ;
- Représentations publiques lors d'événements ;
- Participation à l'aménagement des pièces de la maison de jeunes ;

- Présentations et expositions dans des bâtiments publics ;
- Groupe musique de la maison de jeunes, troupe de danse de la maison de jeunes ;
- Bien d'autres encore.

III.5.5 MOUVEMENT, CONSCIENCE CORPORELLE, SANTÉ

La santé et le bien-être comme champs d'apprentissage

Grâce à son accès privilégié aux jeunes, le travail en milieu ouvert avec les jeunes est en mesure de sensibiliser ces derniers à leur corps, leur santé et leur bien-être général⁽²⁶⁸⁾. Il inculque ainsi aux jeunes, dans le cadre de la promotion de la santé, que le mouvement et une alimentation saine font partie intégrante d'un mode de vie responsable. L'élaboration d'offres sportives, dans le cadre desquelles les jeunes peuvent se tester sans contrainte en termes de performance, et l'association entre activité physique et plaisir font également partie des tâches éducatives du travail en milieu ouvert avec les jeunes, de même que l'information et les conseils ciblés sur tous les sujets pertinents en matière de santé des adolescents. Un développement et une promotion de la santé basés sur la réflexion sous-entendent également la confrontation respectueuse et critique avec les jeunes qui consomment du tabac, de l'alcool et des substances illicites. De cette façon, les jeunes ne sont pas laissés seuls face à leur comportement, mais sont sensibilisés à adopter une attitude responsable vis-à-vis des conséquences et risques inhérents à la consommation de ces produits. Sur cette base, le renforcement de l'estime de soi et du sens des responsabilités des jeunes doit également être vu comme un objectif éducatif du travail en milieu ouvert avec les jeunes.

Gérer les changements physiques et émotionnels

Accepter les changements physiques qui surviennent à l'adolescence et façonner sa propre identité sexuelle sont des tâches de développement de première importance. La façon dont les filles et garçons vivent et considèrent leur propre corps et le fait qu'ils se sentent bien ou non dans leur peau a une incidence déterminante sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et sur leur joie de vivre. Ces facteurs influencent de manière décisive le bien-être et l'état de santé subjectif des jeunes. L'estime pour son propre corps est donc absolument fondamentale pour pouvoir gérer de manière responsable sa santé et sa sexualité. Elle contribue par ailleurs à ce que les jeunes prêtent attention à leur corps, le traitent de manière sensible et attentive et se préservent eux-mêmes des influences négatives et des problèmes de santé.

Les maisons de jeunes abordent les thèmes précités, ainsi que bien d'autres sujets relatifs à la santé et au développement physique, dans le cadre de l'éducation sexuelle et de la prévention et sensibilise les jeunes à développer une conscience positive de leur corps, à percevoir ses capacités motrices et sensorielles et à agir de façon responsable avec celui-ci. L'objectif est de soutenir et d'accompagner les jeunes, garçons et filles, dans le processus de développement d'une autodétermination sexuelle responsable et d'une identité sexuelle propre.

La prévention orientée vers les ressources comme stratégie d'apprentissage

Dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes, la prévention est vue comme une forme d'éducation complète et orientée vers la personne, dont le but est la confrontation ouverte et positive avec les valeurs, normes et modèles comportementaux sociaux et sociétaux.⁽²⁶⁹⁾ Le travail en milieu ouvert avec les jeunes va à la rencontre des crises et des conflits qui apparaissent au cours des processus de développement des jeunes et aborde les agissements risqués et divergents de ces derniers en leur soumettant des principes de prévention positifs, orientés vers leurs ressources et leurs compétences, afin de renforcer leur sentiment d'amour-propre et leurs stratégies de gestion des conflits. Ce faisant, le travail en milieu ouvert

avec les jeunes prend le parti de ces derniers. Il s'engage pour offrir aux jeunes un droit à l'autonomie et à la différence et pour leur ouvrir les droits et possibilités en termes de participation politique et d'influence.

Les pédagogues ne considèrent pas les jeunes comme des preneurs de risques déficitaires, mais bien comme des partenaires (potentiellement) compétents et égaux. Ils voient les jeunes comme les acteurs de leur développement et produisent dans ce sens avec eux des activités et schémas de soutien, d'incitation et de détente autour des thématiques liées à la protection de la jeunesse et à la prévention de la violence, à l'alimentation saine et à la prévention contre la drogue et l'alcool.⁽²⁷⁰⁾

Environnement d'expérience et d'apprentissage

- Matériel d'information sur de nombreux sujets relatifs à la santé ;
- Activités liées à la thématique de l'alimentation (culture de ses propres produits alimentaires, cours de cuisine) ;
- Offres de détente et d'entraînement ;
- Jeux de mouvement ;
- Initiation et / ou participation à des campagnes de prévention ;
- Bien d'autres encore

III.5.6 SCIENCES NATURELLES, ENVIRONNEMENT, TECHNIQUE

Éducation écologique

Dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes, ces derniers sont incités et sensibilisés à s'engager de manière responsable pour préserver l'environnement. Les projets et activités liés à l'éducation à l'environnement permettent d'élargir les connaissances des jeunes quant aux thématiques écologiques, au développement durable et à la politique environnementale. Ceci suppose également que les pédagogues doivent éveiller l'intérêt des jeunes vis-à-vis des questions d'ordre économique, politique et social ainsi que des développements technologiques et scientifiques et leur offrir la possibilité de participer à leur réalisation et leur mise en place. L'apprentissage d'expériences et la participation sont à cet égard des principes importants qui peuvent être mis en œuvre dans des offres pratiques diversifiées. Pour renforcer le sens des responsabilités écologiques de la jeune génération, les concepts du travail en milieu ouvert avec les jeunes comportent également des mesures et principes d'action basés sur la protection de et l'éducation à l'environnement. Dans le cadre de projets de coopération avec d'autres institutions aux niveaux communal et régional autour de la thématique de l'écologie, les jeunes découvrent la qualité de leur propre espace de vie et de ses produits et acquièrent la notion des interdépendances à l'échelle mondiale. Ils sont de plus incités à exercer leur coresponsabilité personnelle et à réfléchir à leurs propres habitudes de vie et de consommation et, le cas échéant, à les modifier.

Orientation vers l'avenir et questions de durabilité

La recherche sur la jeunesse montre que les jeunes sont sensibles aux questions relevant de l'avenir et du développement durable, voire inquiets pour certains, et qu'ils font preuve d'une grande volonté d'engagement et d'un grand potentiel pour ce qui est de s'investir concrètement pour le bien-être de l'être humain ou la protection de l'environnement.⁽²⁷¹⁾ Le travail en milieu ouvert avec les jeunes leur offre un cadre et un forum de discussion, mais également de multiples possibilités pratiques et créatives de se confronter aux questions tou-

chant au développement durable, de s'informer et de poursuivre leur éducation, ainsi que d'échanger leurs opinions et ressentis sur ce sujet. Le but d'une éducation à la politique de développement et à la durabilité dans le cadre du travail en milieu ouvert avec les jeunes est de sensibiliser les jeunes et de les rendre aptes à se percevoir comme un élément à part entière de la société et, dans ce sens, à assumer les responsabilités de leurs propres actions au sein de cette dernière. Pour ce faire, il est notamment important d'adopter une réflexion commune sur les questions d'avenir, liées par exemple à la consommation critique, à la sécurité alimentaire ou encore au changement climatique et à la protection de l'environnement. En outre, toutes les approches méthodologiques du travail en milieu ouvert avec les jeunes peuvent être utilisées pour évoquer les thématiques du développement durable et les intégrer dans le quotidien de l'institution.

Environnement d'expérience et d'apprentissage

- Activités de sensibilisation des jeunes aux thématiques écologiques ;
- Projets et activités promouvant un mode de vie sain, Jeux de rôle ;
- Application de concepts écologiques au sein de la maison de jeunes (par ex. utilisation de produits issus du commerce équitable, recyclage, utilisation des produits régionaux) ;
- Faire de l'éducation environnementale l'un des sujets des campagnes d'information ;
- Initiation de ou participation à des campagnes de sensibilisation ;
- Organisation d'ateliers sur la protection de l'environnement et de la nature ;
- Bien d'autres encore

III.5.7 TRANSITIONS

Le développement des jeunes peut se définir comme un processus de transition vers l'âge adulte, qui se caractérise par la formation de pistes de vie individuelles et au sein duquel des modes de vie sociaux, formes culturelles et modèles d'orientation politico-sociétaux spécifiques s'épanouissent.⁽²⁷²⁾

En sus des tâches de développement précitées, le fait d'être engagé pour un emploi rémunéré fait également partie des tâches de transition décisives à l'adolescence.⁽²⁷³⁾ À cet égard, compte tenu des changements sociétaux, il est de plus en plus difficile à l'heure actuelle de définir ce en quoi consiste précisément la réussite des processus de transition de l'école vers le travail rémunéré et de déterminer les performances que les jeunes doivent accomplir pour ce faire.⁽²⁷⁴⁾ Les jeunes défavorisés sont souvent les grands perdants de cette évolution, comme en témoigne leur présence disproportionnée dans les mesures d'insertion professionnelle, qui sont d'une part censés amortir et favoriser la transition, mais qui sont d'autre part controversés, du point de vue scientifique, pour ce qui est de leur effet réel et de leur reconnaissance par les employeurs potentiels.⁽²⁷⁵⁾ Afin d'aider les jeunes à mener à bien ces processus de transition, le travail en milieu ouvert avec les jeunes met à leur disposition un large éventail d'offres d'éducation, d'information et de conseil. Il leur offre un soutien personnalisé et des conseils au niveau de la recherche d'emploi, de l'entrée dans la vie professionnelle, de la recherche d'une place de formation, de l'activité professionnelle après la formation et de la gestion du chômage des jeunes. Ce faisant, les pédagogues s'adaptent aux besoins et aux conditions-cadres de l'environnement des jeunes et mettent leur potentiel et leurs compétences au cœur du questionnement. En sa qualité d'offre facile d'accès, le travail en milieu ouvert avec les jeunes a, au moment de l'orientation professionnelle et du choix d'une profession, une fonction de relais entre les jeunes en recherche d'emploi, les écoles, les institutions d'aide professionnelle pour les jeunes et les entreprises de formation.

Environnement de développement et d'apprentissage

- Préparation à la candidature ;
- Jeux de rôle et sessions d'entraînement sur le processus de candidature ;
- Échange d'expériences dépassant le cadre du champ d'activité ;
- Contacts avec les centres de formation et entreprises ;
- Accompagnement vers les entreprises, institutions et bureaux ;
- Bien d'autres encore

-
- (209) Willems et al., 2010
 (210) Hurrelmann, 2007
 (211) Baacke, 2000
 (212) Oerter & Dreher, 2008
 (213) Harvighust, 1972
 (214) Montada, 2008
 (215) Hurrelmann, 2008
 (216) Oerter, 2008
 (217) Bronfenbrenner, 1981
 (218) Heitmeyer, Mansel & Olk, 2011; Beck, 1986
 (219) Willems et al., 2010
 (220) Voir Manuel sur l'assurance et le contrôle de qualité dans les maisons de jeunes au Luxembourg (Ministère de la Famille et de l'Intégration, 2008)
 (221) Bundesjugendkuratorium 2001, p. 164
 (222) Bundesjugendkuratorium, 2001
 (223) Deinet & Sturzenhecker, 2005
 (224) Sturzenhecker, 2005
 (225) Wulf & Zirfas, 2006
 (226) Lüders & Behr Heinze, 2010
 (227) Drogand Strud & Rauw, 2005
 (228) Cloos et al., 2007
 (229) Müller, 2004
 (230) Sturzenhecker, 2005
 (231) Cloos et al., 2007
 (232) Sturzenhecker, 2005
 (233) Biewers & Willems, 2008
 (234) Deinet, 2012
 (235) Brunner et al., 1998
 (236) Von Spiegel, 2005
 (237) Deinet & Reutlinger, 2004
 (238) Deinet, 2008
 (239) Cloos, et al, 2007
 (240) Kühn, 2005
 (241) Cloos et al., 2007
 (242) Cloos et al., 2007
 (243) Kascha, 2005
 (244) Schumann, 2005
 (245) Schumann, 2005
 (246) Schumann, 2005
 (247) Deinet, 2008
 (248) Böhnisch & Münchmeier, 1990
 (249) Willems et al., 2010
 (250) Willems et al., 2010
 (251) Deinet, 2005
 (252) Da Silva Santos & Roob, 2011
 (253) Deinet, 2005
 (254) Sturzenhecker, 2000
 (255) Schumann, 2005
 (256) Hurrelmann, 2008
 (257) Nörber, 2005
 (258) Nörber, 2005

- (259) *Kalff, 2007*
- (260) *Schubarth, 2010*
- (261) *Bodeving, 2009*
- (262) *Willems et al., 2010*
- (263) *Meisch & Schröder, 2009*
- (264) *Scherr, 1997*
- (265) *Willems et al., 2010*
- (266) *Schorb, 2005*
- (267) *Biewers & Willems, 2009*
- (268) *Kolib & Hurrelmann, 2002*
- (269) *Lindner, 2005*
- (270) *Sturzenhecker, 2000*
- (271) *Schlimbach, 2009*
- (272) *vgl. Böhnisch, 2008*
- (273) *Hurrelmann, 2007*
- (274) *Strauber et al., 2007*
- (275) *Willems et al., 2010*



ANNEXES

Annexe 1: Lignes directrices / Éducation linguistique

Annexe 2: Lignes directrices concept et journal de bord / SEA

Annexe 3: Lignes directrices concept et journal de bord / MJ

Annexe 4: Lignes directrices projet d'établissement
et rapport d'activité / Assistance parentale

Annexe 5: Règlement grand-ducal

Annexe 6: Bibliographie

Annexe 1

Lignes directrices sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance

1. Lignes directrices sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance

1. FONDEMENTS DE L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS DE 0 À 4 ANS

a) L'acquisition du langage est une tâche complexe

L'acquisition **du langage chez l'enfant** est un processus complexe de très longue haleine, **étroitement lié au développement social, émotionnel, moteur et cognitif des enfants**²¹. Dans une large mesure, les enfants s'approprient la langue de manière implicite et inconsciente, c'est-à-dire sans l'intention consciente de vouloir apprendre une langue. Néanmoins, il s'agit d'un processus d'apprentissage actif qui nécessite l'implication dynamique tant des enfants que des adultes : « Les compétences linguistiques des enfants se développent en rapport avec leurs perceptions et relations ainsi que dans le cadre de leurs activités. Lorsque les enfants observent attentivement et avec concentration, lorsqu'ils écoutent en ouvrant bien leurs oreilles, lorsqu'ils sont touchés au niveau émotionnel ou qu'ils agissent avec engagement et passion, alors ils sont également actifs sur le plan linguistique.²² » Les enfants acquièrent donc la langue **dans le cadre de relations, de situations et d'interactions qui, à leurs yeux, revêtent une certaine importance**. Ils ne se l'approprient pas simplement dans son ensemble, mais travaillent, pour ainsi dire, simultanément sur plusieurs chantiers : ils se familiarisent avec la mélodie et le rythme d'une langue et s'exercent à produire des sons et des suites de sons (*prosodie*). Ils attribuent différentes significations à différents mots, les relient, et élargissent ainsi constamment leur vocabulaire (*vocabulaire*). Ils reconnaissent des structures grammaticales et règles et essaient de combiner différents mots ou types de mots jusqu'à ce qu'ils soient capables de former et d'enchaîner des phrases complexes (*grammaire*). Le développement de la langue va de pair avec celui de leurs mondes imaginaires et ils découvrent sans cesse de nouvelles significations et de nouveaux liens (*développement linguistique et cognitif*). Finalement, ils apprennent également à utiliser la langue dans les interactions sociales, p. ex. pour nouer et renforcer des relations, s'écouter mutuellement et mener des dialogues et exprimer leur identité par des moyens linguistiques (*développement socio-communicationnel*). Compte tenu de la diversité et de la complexité de cette tâche, il n'est pas surprenant que le processus d'acquisition du langage **varie d'un enfant à l'autre** et qu'il n'évolue pas toujours de manière linéaire et continue. Certains enfants connaissent peut-être déjà un grand nombre de mots, mais ont cependant encore du mal à construire des phrases. D'autres, au contraire, sont certes particulièrement communicatifs et se servent de tous leurs outils verbaux et non-verbaux pour participer aux dialogues, mais ils doivent encore peaufiner leur prononciation et ils ne sont pas toujours faciles à comprendre correctement. Il n'est donc pas indiqué d'élaborer des normes trop strictes par rapport à l'âge pour mesurer les capacités des enfants et les comparer.²³ Pourtant, il existe certaines **phases et étapes clés universelles** par lesquelles tous les enfants passent, et qui sont susceptibles de servir de repères aux professionnels du secteur.

L'acquisition du langage chez l'enfant est très complexe et implique différents domaines (prosodie, vocabulaire, grammaire, développement linguistique et cognitif et socio-communicatif). Toutefois, les enfants réussissent à gérer cette tâche de manière complètement intuitive et inconsciente, en s'impliquant dans des situations et structures relationnelles importantes à leurs yeux.

²¹ Concernant les explications ci-après et pour des informations plus détaillées, voir p. ex. Jampert et al. 2011 ; Tracy 2008.

²² Jampert et al. (2011), p. 14

²³ Ibid., p. 24

b) Les étapes de l'acquisition du langage par l'enfant

Déjà dans le ventre maternel, les bébés perçoivent **les sons et la mélodie de la ou des langue(s) qui les entoure(nt)** et, dès leur naissance, ils réagissent tout particulièrement à la voix de leur mère. Au cours des premiers mois de leur vie, les enfants sont capables de distinguer les langues qu'ils entendent habituellement d'autres langues sur la base de la mélodie et du rythme. Les nourrissons déjà **utilisent leur voix et leur langage corporel pour exprimer leur état d'âme et pour interagir avec leur entourage** (p. ex. en criant, couinant, gazouillant, fredonnant, babillant, tendant leur corps, souriant, se détournant, etc.). Ils se servent intensément de leurs outils phonatoires comme la bouche, les lèvres et la langue, et explorent avec zèle l'univers des sons et mélodies. L'enfant s'efforce de plus en plus à imiter la sonorité, l'intonation et la mélodie de la ou des langue(s) de son entourage. Vers la fin de la première année de vie, **les premiers mots** commencent à se dégager de ces séquences sonores. L'enfant réalise désormais que grâce à ses modes d'expression verbaux et non-verbaux il est à même d'établir des relations avec son environnement, mais également que les propos de son entourage se réfèrent à des objets concrets. Il a acquis la **capacité de l'attention conjointe** et peut porter son attention simultanément sur son interlocuteur et un objet qui est le sujet de l'interaction. À l'aide de regards, de gestes et de monosyllabes (« là ») l'enfant est capable de diriger l'attention de son interlocuteur vers un objet déterminé et ainsi de signaler son intérêt pour l'objet en question. Grâce à **des stratégies consistant p. ex. à observer et écouter, montrer du doigt et se tourner vers un objet, répéter et imiter, essayer et varier**, l'enfant s'approprie progressivement plus de mots qui, au début, ne correspondent pas encore forcément à ceux des adultes et dont l'utilisation peut encore s'avérer très créative (p. ex. « voiture » pour tout ce qui a des roues). Vers la fin de leur deuxième année (entre l'âge de 18 et 24 mois), la plupart des enfants atteignent le **« seuil magique des 50 mots »**. Ce seuil réfère surtout aux mots qu'ils produisent eux-mêmes (y compris leurs propres créations), alors que, dans la plupart des cas, ils sont déjà capables de comprendre un nombre plus élevé de mots. Ensuite, c'est une véritable **« course au vocabulaire »** qui débute et c'est ainsi que le vocabulaire est systématiquement élargi et différencié au cours de la troisième année de vie. Différents types de mots viennent s'ajouter, notamment des verbes et des adjectifs (termes exprimant l'action et les attributs) mais également des articles (p.ex. le, la, un, une), des pronoms (p.ex. je, il, elle) et des prépositions (p.ex. sur, sous). Parallèlement, **le développement de la grammaire** est stimulé; entre l'âge de deux et trois ans, les enfants passent des premières associations de mots à des phrases simples et, finalement, à des phrases subordonnées. Ce faisant, ils découvrent que les mots peuvent revêtir différentes formes et qu'il faut les modifier en fonction de ce qui les entoure dans la phrase (p. ex. « je joue » et « nous jouons »). Ils s'essaient aux formes du passé, aux différents cas, à la formation du pluriel et aux verbes auxiliaires (p. ex. pouvoir, vouloir, devoir). Ce développement est réellement mis sur les rails dès l'âge de trois ans et est encore **largement approfondi à l'âge du préscolaire**. Par ailleurs, l'enrichissement ultérieur du vocabulaire, de même que le fait de parler d'événements passés, de projets futurs, d'objets ou d'actions non tangibles au moment présent, la capacité d'adopter une autre perspective et l'utilisation de la langue pour exprimer des états sentimentaux et des besoins, régler des conflits ou inventer des histoires imaginaires sont autant de **processus qui continueront à se développer sur une période prolongée**.

En dépit d'une importante variance, il existe des étapes que tout enfant parcourt tôt ou tard dans son processus d'acquisition du langage. Loin d'être clôturé dans les quatre premières années de la vie, ce dernier s'étend largement à l'âge préscolaire et scolaire.

c) L'acquisition du langage chez les enfants grandissant avec plusieurs langues

L'acquisition du langage chez les **enfants grandissant avec plusieurs langues ne se distingue pas fondamentalement** de celle des enfants ne grandissant qu'avec une seule langue²⁴. Ils vivent, pour chacune de leurs langues, les mêmes étapes que les enfants monolingues et utilisent les mêmes stratégies d'apprentissage afin de s'approprier leurs langues de manière accessoire et globale. La rapidité d'acquisition, le moment où ils commencent à parler, de même que le volume de leur vocabulaire ne sont pas systématiquement différents chez les enfants monolingues et plurilingues²⁵. La **variance est tout aussi grande** chez les enfants plurilingues que chez les enfants monolingues. Il arrive cependant que le processus d'acquisition se déroule à une intensité et à une rapidité différentes dans les diverses langues, de sorte qu'il existe **une langue plus forte et une langue plus faible**. Ceci dépend notamment des différents contacts de l'enfant avec la langue, de même que de l'importance émotionnelle des langues pour l'enfant. Par ailleurs, les rapports entre les langues peuvent changer au cours de la vie, notamment en fonction des expériences linguistiques, du prestige de la langue ou du support apporté par l'entourage²⁶. Il n'est dès lors pas surprenant que, dans une première phase, le vocabulaire évolue de manière différenciée dans les différentes langues. Surtout lorsqu'un enfant entre plus tard ou moins intensément en contact avec une langue, il est tout à fait naturel qu'il y ait du retard à rattraper. Il ne faut donc pas interpréter des phases prolongées de « participation silencieuse » comme une incompétence des enfants, mais elles s'inscrivent dans la **gestion progressive, observatrice et attentive** d'une nouvelle situation. « Ne pas parler ne signifie pas ne pas comprendre, être silencieux n'équivaut pas à ne pas progresser.²⁷ » Même les mélanges ou les emprunts, lorsqu'un mot n'est pas encore disponible dans une langue ou non accessible au moment même, sont tout à fait normaux - de même que les interférences, lorsque une structure grammaticale (p. ex. la position du verbe ou l'emplacement de l'adjectif) est transposée de la langue plus forte vers la langue plus faible. Afin de se rapprocher davantage des exigences de la langue des adultes, les enfants ont surtout besoin **de temps, de patience et d'un riche apport dans l'ensemble de leurs langues**. Toutefois, il arrive également aux enfants plus âgés, aux adolescents et aux adultes plurilingues de passer d'une langue à une autre ou de mélanger les langues non pas par manque de connaissances, mais plutôt comme stratégie rhétorique plus ou moins consciente, par exemple afin de maintenir la fluidité du discours, de marquer différentes perspectives ou de négocier leur propre identité sociale. Ceci constitue un premier indice de la **plus-value cognitive et sociale du plurilinguisme**. Ainsi, les enfants plurilingues développent à un stade particulièrement précoce des compétences méta-linguistiques, c'est-à-dire qu'ils ont souvent plus de facilités à jouer de manière créative avec la langue et à réfléchir sur celle-ci. Par ailleurs, le plurilinguisme précoce peut également avoir une influence positive sur l'acquisition d'autres langues, puisqu'il va généralement de pair avec une plus grande ouverture d'esprit et une plus grande flexibilité face à de nouvelles informations et situations de même qu'avec la mise en place d'une identité plurilingue et pluriculturelle²⁸. Afin de pouvoir s'épanouir, cette plus-value nécessite cependant des **conditions avantageuses et valorisantes** soutenant activement les opportunités d'un plurilinguisme vécu.

Le processus d'acquisition du langage n'est pas fondamentalement différent chez les enfants monolingues et plurilingues. Le passage d'une langue à l'autre ou leur mélange font partie du développement naturel et sont également utilisés comme ressources par les adultes plurilingues. En présence de conditions favorables, le plurilinguisme peut déployer ses multiples avantages cognitifs et sociaux.

24 Voir Tracy (2007, 2008)

25 *ibid.*, p. 116

26 Voir également Jampert et al. (2011), p. 26-27 et p. 112

27 Tracy (2008), p. 197

28 Voir également Cook (2008)

2. PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE DANS L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

a) Éducation linguistique : une mission transversale dans le quotidien pédagogique

Le succès d'une éducation linguistique durable et centrée sur l'enfant dépend finalement dans une large mesure de la qualification pédagogique et du comportement linguistique conscient des éducatrices et éducateurs qui sont au quotidien en contact avec les plus petits dans les services d'éducation et d'accueil²⁹. Les professionnels du secteur ont par conséquent besoin de connaissances approfondies sur l'acquisition du langage chez l'enfant dans des conditions mono- et multilingues, connaissances qui doivent leur être transmises dans le cadre de mesures de formation initiale et continue. Par ailleurs, il leur faut disposer du temps et de l'espace nécessaires pour observer attentivement le comportement linguistique de l'enfant ainsi que pour planifier et analyser leurs propres actions en matière de promotion des langues. Le développement linguistique de l'enfant doit avant tout pouvoir se baser sur des relations étroites et stables, marquées par l'attention et le contact personnels de même que la volonté d'entrer en dialogue. Les adultes sont à la disposition des enfants en tant que modèles linguistiques compétents et interlocuteurs intéressés et font preuve à leur égard d'une attitude de dialogue ouverte, caractérisée par une grande sensibilité. Il n'est pas suffisant que les enfants entendent les adultes parler, c'est-à-dire qu'on parle en leur présence, il faut au contraire parler avec eux. Les personnes de référence adultes aident l'enfant à appréhender le monde par la langue en le dotant des rudiments linguistiques sur lesquels il peut se fonder : ils articulent clairement et parlent à une vitesse appropriée, ils adaptent les termes employés au niveau de développement de l'enfant, accentuent ou répètent les parties de phrases importantes, réagissent aux propos de l'enfant en les confirmant et en les élargissant ou, le cas échéant, en les reformulant. De cette manière, ils fournissent à l'enfant le bagage linguistique nécessaire pour formuler d'autres propos et lui transmettent des connaissances implicites sur les règles régissant la langue : l'enfant reconnaît par exemple la structure de base de la syntaxe et prend conscience des délimitations entre les mots. Cette interaction requiert une relation de confiance et un environnement familier et stimulant. En ce sens, l'éducation linguistique n'est pas une offre supplémentaire, mais fait partie intégrante du quotidien pédagogique ; elle a lieu partout et à tout moment. La langue est présente dans les moments de proximité émotionnelle, au moment de changer les couches, quand l'enfant est mis au lit, au réveil, lors des repas, des câlins ou des phases de jeu intenses. Il est important d'utiliser la langue pour décrire les situations du quotidien, de raconter aux enfants ce qu'on a l'intention de faire, ce qu'on est en train de faire avec eux, ce qu'on attend d'eux et ce qui se passera ensuite. Les éducatrices et éducateurs entrent avec les enfants dans un dialogue qui accompagne leurs actions. La gestuelle, la mimique et l'intonation jouent un rôle essentiel dans ce contexte. Il importe « que la langue véhicule un message pertinent, qu'elle sert à exprimer des expériences et sentiments significatifs, à raconter ce qui est intéressant et stimulant, y compris ce qui relève du passé ou est éloigné.³⁰ » Il s'agit donc surtout d'éveiller l'envie de parler, de créer des opportunités pour s'échanger par la parole, en prenant comme point de départ les intérêts et les compétences des enfants. À cet égard, les propos erronés des enfants ne sont pas considérés comme des lacunes, mais renseignent plutôt sur les aspects de l'acquisition sur lesquels les enfants sont concentrés à ce moment-là.

En s'appuyant sur une relation étroite et marquée par la confiance réciproque, les adultes sont à la disposition des enfants en tant que modèles linguistiques compétents et entrent en dialogue avec eux. Ils fournissent aux enfants les rudiments linguistiques nécessaires pour qu'ils puissent appréhender activement le monde par la langue. Il s'agit donc surtout de véhiculer le plaisir de parler et de s'échanger sur des contenus pertinents pour les enfants. L'éducation linguistique n'est ainsi pas une offre supplémentaire, mais fait partie intégrante du quotidien pédagogique.

²⁹ Voir également Thiersch (2007) ; Fried/Briedigkeit (2008) ; Reich (2008) ; Beller (2014)

³⁰ Thiersch (2007), p. 15

b) Méthodes et stratégies de l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance

Le tableau ci-dessous rappelle les principales stratégies de promotion et techniques de modélisation linguistiques (voire translinguistiques) :

<i>La parole accompagne l'action</i>	L'éducateur explique ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il entend faire. Il exprime également verbalement les activités et sensations de l'enfant. (p. ex. « Maintenant, je vais changer ta couche. Ah, quel beau sourire. Je vois que tu es contente. »)
<i>Manière de parler appropriée</i>	L'éducateur s'exprime de manière naturelle, claire et correcte, à un rythme approprié et en adaptant le volume de sa voix. Il souligne ses propos par des gestes, l'expression verbale correspond à l'expression non-verbale. Il cherche le contact visuel avec les enfants et se met à leur niveau.
<i>Présentation</i>	L'éducateur utilise lui-même la forme visée aussi souvent que possible pour que les enfants puissent l'intérioriser. (p. ex. « Le nounours est sur la table. Ton bonnet est sur le banc. »)
<i>Élargissement</i>	Les propos de l'enfant sont repris et élargis et, le cas échéant, complétés. (p. ex. Marc : « Chien court. » / Educateur : « Oui, le chien court très vite. Il veut attraper le lapin. »)
<i>Feedback correctif</i>	Les propos incomplets et erronés ne sont pas explicitement corrigés par l'adulte qui ne signale pas la faute à l'enfant, mais reprend les propos correctement et les élargit. (p. ex. Ana : « Je s'appelle Ana. » / Educateur : « Bonjour Ana. Moi, je m'appelle Erik. Comment vas-tu ? »)
<i>Ouverture linguistique et tolérance</i>	Les propos exprimés dans les langues parlées en famille ne sont ni ignorés ni réprimés, mais perçus comme l'expression des intérêts, des besoins et des capacités linguistiques des enfants. L'éducateur peut également les reprendre pour les transposer dans la langue cible concernée. (p. ex. Pedro : « Agua. » Educateur : « Ah, tu veux de l'eau ? Voilà, je te donne un gobelet d'eau. »)
<i>Questions ouvertes</i>	Les éducateurs reprennent les sujets abordés par les enfants et posent des questions qui les poussent à communiquer davantage. (p. ex. « Et qu'est-ce qui s'est passé ensuite ? » « Qu'est-ce qui te plaît dans cette histoire ? »)
<i>Donner aux enfants l'occasion de se parler</i>	L'éducateur encourage également l'échange linguistique entre les enfants. (p. ex. Mara : « Camion rouge. » / Educateur : « Ah, tu veux jouer avec le camion rouge ! Tu peux demander à Tom de te donner le camion rouge. »)
<i>Ecouter avec intérêt, laisser le temps</i>	Les éducateurs sont réceptifs aux signaux et offres de dialogue des enfants. Ils les écoutent attentivement et avec intérêt, posent des questions, invitent les enfants à continuer à parler et leur laissent le temps de s'exprimer.
<i>La langue décontextualisée</i>	Les éducateurs utilisent aussi la langue pour parler du passé, de choses non présentes ou de projets futurs. Ils stimulent ainsi la faculté de l'enfant à décontextualiser, c'est-à-dire à utiliser la langue en dehors du contexte donné. (p. ex. « Peux-tu me décrire ta chambre à la maison ? »)
<i>Stimuler les connaissances métalinguistiques et le contact avec la langue écrite</i>	Les éducateurs stimulent l'acquisition de connaissances métalinguistiques en parlant de la langue aux enfants, en les encourageant à faire un emploi ludique de la langue, en leur signalant les caractéristiques des mots (p. ex. les rimes, les mots commençant par le même son, les mots courts ou longs...). Ils offrent aux enfants une première expérience avec l'aspect écrit de la langue en cultivant le rapport avec les livres, en leur faisant la lecture et en leur racontant des histoires, en les faisant raconter eux-mêmes des histoires basées sur des images etc.

c) Collaboration avec les familles

L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil **ne doit et ne peut pas se substituer à l'éducation linguistique dans la famille** ; elle vise plutôt à compléter et à renforcer l'acquisition des langues parlées à domicile par une attitude valorisante et des offres ciblées dans les différentes langues des enfants³¹. Les langues premières remplissent des fonctions importantes dans le monde social des enfants, elles constituent le **socle sur lequel reposent tous les processus ultérieurs d'apprentissage des langues et font partie intégrante de la personnalité** de chaque enfant. Du point de vue pédagogique, il est donc conseillé de permettre aux enfants une **utilisation constructive des langues familiales** et de contribuer ainsi au **développement équilibré de leur plurilinguisme**. Cela signifie également que les propos des enfants dans leurs langues respectives ne doivent ni être ignorés ni réprimés, mais être considérés comme des contributions actives à l'éducation linguistique des enfants, comme une expression de leur intérêt et une démonstration de leurs possibilités linguistiques. Les séparations forcées de groupes d'enfants parlant la même langue ne sont pas non plus appropriées pour encourager l'envie de parler et la motivation d'apprentissage des enfants. Au contraire, l'attractivité des langues cibles peut être renforcée par un apport accru et un contact plus intense avec ces langues. La valorisation du plurilinguisme permet d'éveiller **l'intérêt des enfants pour la diversité linguistique**, d'encourager leur ouverture d'esprit et leur acceptation vis-à-vis d'autres langues, des personnes qui parlent ces langues ainsi que de leurs contextes culturels diversifiés. Au-delà de la valorisation, **l'implication étroite des parents et le développement conséquent d'un partenariat éducatif** contribuent largement à l'acquisition et au développement des premières langues. Ainsi, les éducateurs peuvent, dans le cadre d'un entretien approfondi au moment de l'inscription et lors d'une phase d'adaptation intensive, recueillir des informations sur les pratiques linguistiques dans la famille et le développement de l'enfant dans la ou les première(s) langue(s), alors que les parents peuvent, quant à eux, profiter des suggestions de la part du service d'accueil pour l'éducation linguistique au sein de la famille. L'on pourrait envisager de prêter et de distribuer des livres d'enfants, du matériel de jeu ou encore des brochures d'information en plusieurs langues afin d'enrichir **l'éducation linguistique au sein de la famille**. Les histoires racontées ou lues au service d'accueil peuvent être narrées dans la langue de la famille à la maison. Inversement, le service d'accueil peut proposer des mots de bienvenue, chansons, petites rimes ou histoires dans les langues parlées à la maison. Inviter des natifs, comme des conteurs professionnels dans les différentes langues ou des parents engagés encadrant une activité au sein du service d'accueil permet **un contact authentique et personnel** avec les langues. Les éducateurs plurilingues ne devraient pas non plus hésiter à faire intervenir leurs propres ressources linguistiques. Ce faisant, ils contribueraient à la fois à une meilleure communication avec les parents et à l'éducation linguistique et culturelle des enfants. Les éducateurs servent à cet égard également de **modèles linguistiques aux enfants** et montrent, par leur comportement, comment le plurilinguisme compétent peut être vécu au quotidien.

L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil soutient et complète l'éducation linguistique au sein de la famille. La valorisation des langues familiales de tous les enfants permet à ceux-ci de vivre leur plurilinguisme de manière constructive et d'éveiller leur intérêt pour la diversité linguistique. La mise en place d'un partenariat éducatif avec les parents peut enrichir l'éducation linguistique tant au sein de la famille que dans le service d'accueil.

3. PLURILINGUISME ET INTÉGRATION SOCIALE DANS L'ÉDUCATION NON FORMELLE DE LA PETITE ENFANCE

a) Le multilinguisme au Luxembourg : une réalité ancrée dans la vie quotidienne

En maints endroits du monde, les migrations internationales et la mondialisation accrue ont fait en sorte que la diversité linguistique n'a cessé de se développer. Dans un document de synthèse de l'UNESCO sur l'éducation dans des contextes multilingues, le multilinguisme est décrit comme le **mode de vie normal** dans la plupart des sociétés modernes – et non comme un problème qu'il convient de résoudre³². À cet égard, la situation linguistique au Luxembourg ne constitue donc pas un cas exceptionnel – la « super-diversité³³ » linguistique et culturelle y est depuis longtemps une réalité. Il s'agit d'une situation complexe et dynamique dans laquelle les différentes langues « coexistent, cohabitent et se confrontent »³⁴. Ceci ne se limite bien entendu pas aux trois langues officielles, le luxembourgeois, le français et l'allemand, mais concerne également le nombre croissant des langues de la migration et des familles, dont notamment le portugais, voire l'anglais comme langue de la coopération économique et politique internationale³⁵. Le Grand-Duché semble cependant présenter la particularité de ne jamais s'être vu comme un pays « unilingue » et le multilinguisme est considéré, depuis longtemps, comme une **caractéristique essentielle de l'identité** des Luxembourgeois³⁶. Le multilinguisme n'y est pas l'exception, mais marque de diverses manières la vie quotidienne de tous ceux qui vivent et travaillent au Luxembourg. Le cadre européen commun de référence pour les langues permet dans ce contexte de faire la distinction entre le **multilinguisme, au niveau de la société, et le plurilinguisme, au niveau de l'individu**.³⁷ Afin de participer avec succès à une société multilingue marquée par la coexistence de différentes langues, les membres de la société ont besoin d'une **compétence plurilingue** individuelle. À cet effet, les ressources culturelles et linguistiques acquises à des moments et dans des contextes différents ne sont pas classées dans des compartiments strictement séparés, mais forment « plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans différentes situations, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différents aspects de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. »³⁸ Le développement de cette compétence linguistique représente un **processus qui se poursuit tout au long de la vie** ; il commence à la maison pour s'étendre ensuite à tous les domaines de la vie ainsi qu'à tous les contextes d'apprentissage et d'éducation formels et non formels. L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil de la petite enfance se situe également dans ce **contexte du plurilinguisme vécu** et contribue de manière essentielle à la capacité des enfants à développer et à élargir dès le début des ressources linguistiques diversifiées.

Au Luxembourg, le multilinguisme n'est pas l'exception mais constitue une réalité ancrée dans la vie quotidienne. Celle-ci concerne, en dehors des trois langues officielles, le luxembourgeois, le français et l'allemand, également le nombre croissant des langues de la migration et des familles. L'éducation non formelle de la petite enfance se déroule dans ce contexte multilingue et contribue très tôt au développement de compétences plurilingues essentielles pour le succès de l'intégration et la participation sociale.

32 UNESCO (2003), p. 12

33 Vertovec (2007)

34 MENFP (2008), p. 12

35 Horner/Weber (2008)

36 Gilles et al. (2010)

37 COE (2001) ; voir également Brachmond (2015)

38 COE (2001), p. 11

b) Les langues dans le système d'éducation et les structures d'accueil luxembourgeois

Les défis liés au multilinguisme sont particulièrement manifestes dans le système éducatif luxembourgeois, où les élèves, doté(e)s de compétences individuelles dans leur(s) langue(s) d'origine, se trouvent confronté(e)s au **trilinguisme institutionnel**, qu'ils doivent s'approprier pas à pas. Notamment pendant les premières années de l'enseignement fondamental (éducation précoce et éducation préscolaire), **la langue luxembourgeoise** continue à être considérée comme un facteur d'intégration primordial, un moyen facilitant la compréhension mutuelle dans un contexte marqué par un pluralisme linguistique croissant. Compte tenu de sa parenté avec l'allemand, on lui reconnaît en plus une « fonction de tremplin » pour **l'acquisition de l'allemand écrit**.³⁹ Or, l'enseignement en allemand ne peut pas non plus se fonder sur des connaissances homogènes au niveau du luxembourgeois et doit tenir compte du **plurilinguisme des élèves**. Le nombre d'enfants parlant le luxembourgeois comme première langue ne cesse de diminuer : Pendant l'année scolaire 2014/2015, ils ne représentaient que 36 % au niveau de l'éducation préscolaire⁴⁰. À l'école fondamentale, l'alphabétisation en allemand au cycle 2.1 est suivie un an plus tard par l'introduction de la langue française (cycle 2.2), dont l'écrit est enseigné dès le cycle 3.1. Cet **enchaînement rapide des langues**, combiné à l'augmentation constante du nombre de langues d'origine différentes et à la diminution du nombre d'enfants parlant le luxembourgeois, l'allemand ou le français comme première langue, peut se transformer en **obstacle lors du processus d'apprentissage** : « Le multilinguisme du système éducatif luxembourgeois représente un défi linguistique majeur pour les élèves, en particulier pour ceux et celles qui doivent au préalable s'approprier les langues d'enseignement. »⁴¹. Ainsi les différentes épreuves de performances scolaires de grande envergure – telles que PISA, PIRLS ou ÉpStan – ont permis de constater de façon récurrente une **corrélation entre le contexte linguistique et les performances scolaires**.⁴² Il serait toutefois prématuré d'attribuer les écarts de performance au seul contexte linguistique des élèves. Les constats résultant des études internationales et nationales ne cessent de souligner que ce n'est pas en premier lieu la langue qui représente le facteur déterminant pour le succès ou l'échec scolaire, mais **l'interaction entre plusieurs facteurs, tant liés au contexte migratoire que socio-économiques**.⁴³ **Le développement et la qualification de l'éducation non formelle de la petite enfance** au cours des dernières années ont notamment été animés par la volonté d'offrir aux enfants de meilleures opportunités dès l'entame de leur parcours scolaire et de compenser dans la mesure du possible les inégalités des ressources dues aux contextes socio-économiques et migratoires⁴⁴. Un rôle déterminant a été reconnu à cet égard au développement linguistique précoce⁴⁵. A l'instar de ce qui se fait à l'école, des efforts accrus sont entrepris afin d'établir des **accès orientés davantage sur les ressources**.⁴⁶ Dans ce sens, l'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance constitue un moyen important permettant de faire face aux défis de la situation linguistique complexe.

Pour beaucoup d'enfants, le système éducatif multilingue tel qu'il existe au Grand-Duché représente un défi de taille. L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil qui, elle, vise à développer les compétences linguistiques en les intégrant dans le quotidien et en encourageant une approche globale, peut ainsi considérablement contribuer à une plus grande égalité des chances.

39 MENFP (2008), p. 16 ; Freiberg/Hornberg/Kühn (2007), p. 198

40 MENJE (2016), p. 90

41 Ugen et al. (2013), p. 112

42 P. ex. Berg et al. (2007) ; MENFP/Université du Luxembourg (2013) ; Martin/Ugen/Fischbach (2015)

43 Voir Hadjar et al. (2015) ; Muller et al. (2015)

44 Achten/Horn/Schronen (2009)

45 P. ex. Freiberg/Hornberg/Kühn (2007) ; Berg/Ferring/Weis (2008)

46 Voir Berg et al. (2011) ; MENJE (2015)

c) Éléments-clés de l'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance

L'éducation plurilingue dans les services d'éducation et d'accueil a pour objectif d'offrir aux enfants une éducation linguistique de qualité afin de les préparer au mieux aux défis du système éducatif multilingue luxembourgeois et à la participation à une société hétérogène. Elle s'inscrit dans le champ d'action « langue, communication et médias » du cadre de référence national sur l'éducation non formelle et repose sur trois piliers fondamentaux : l'éducation linguistique au sens strict, le partenariat éducatif avec les parents et la mise en réseau avec l'environnement social, culturel et scolaire.

I. Éducation linguistique : Le développement de ressources plurilingues dès le départ

Le travail éducatif au niveau des langues repose non seulement sur la valorisation des langues parlées en famille, mais également sur *l'introduction du luxembourgeois et du français*. La familiarisation précoce avec la langue luxembourgeoise offre notamment aux enfants ne parlant pas ou peu le luxembourgeois à la maison plus de possibilités et de temps pour développer des compétences dans cette langue. Ceci permet de créer des bases solides pour l'acquisition de l'allemand à l'école fondamentale. En même temps, le contact précoce, pratique et ludique avec la langue française permet un accès plus naturel et décontracté à cette langue, notamment pour les enfants de langue luxembourgeoise ou pour les enfants ne parlant pas le français à la maison. Ainsi, les enfants sont mieux préparés aux défis posés par le multilinguisme de l'école et de la société luxembourgeoise. De cette manière, tous les enfants profitent d'une offre linguistique diversifiée adaptée à leurs besoins individuels et prenant appui sur les ressources linguistiques existantes.

II. Partenariat éducatif avec les familles

La valorisation et la promotion des *langues parlées en famille de tous les enfants* jouent dans ce contexte également un rôle fondamental, tant pour le développement socio-émotionnel des enfants que pour l'acquisition des futures compétences linguistiques. La valorisation du plurilinguisme permet d'éveiller l'intérêt des enfants pour la diversité linguistique et d'encourager leur ouverture d'esprit et leur acceptation vis-à-vis d'autres langues et cultures. Au-delà de la valorisation, l'implication étroite des parents et le *développement conséquent d'un partenariat éducatif* contribuent largement au développement ultérieur des langues premières. L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil ne doit et ne peut pas se substituer à l'éducation linguistique au sein de la famille ; elle a plutôt pour vocation de compléter et d'enrichir le travail éducatif des familles par une attitude valorisante, des échanges permanents et des offres ciblées visant à impliquer les parents de manière active dans le quotidien des services d'éducation et d'accueil.

III. Une mise en réseau avec l'environnement social, culturel et scolaire

L'appropriation de ressources linguistiques au cours de la petite enfance constitue le socle sur lequel tous les processus éducatifs ultérieurs vont se greffer. La *cohérence et la continuité* entre les différentes étapes du parcours éducatif, de même que *l'organisation des transitions* entre les différents domaines de la vie des enfants revêtent dès lors une importance particulière. Pour cette raison, la mise en réseau avec les structures éducatives formelles constitue un autre pilier important de l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance. La collaboration avec les services sociaux, médicaux et thérapeutiques peut en outre aider à prévenir et à identifier à un stade précoce d'éventuels besoins spécifiques. Le contact régulier avec les offres culturelles dans le sillage des services d'éducation et d'accueil vient enrichir le travail éducatif dans le domaine des langues et permet d'élargir constamment l'horizon des enfants et les expériences qu'ils vivent.

BIBLIOGRAPHIE

Achten, Manuel/Horn, Nicole/Schronen, Danielle (2009). Kindertageseinrichtungen. In: Helmut Willems/ Georges Rotink/Dieter Ferring/Jean Schoos/Mill Majerus/Norbert Ewen/Marie Anne Rodesch-Hengesoch/ Charel Schmit (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Volume 2. Luxemburg: Saint-Paul, p. 691-698.

Beller, Simone (2014). ESIA: Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung. Evaluation langfristiger Effekte bei pädagogischen Fachkräften und Kindern. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Berg, Charles/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter/Reding, Pierre/Valtin, Renate (Hrsg.) (2007). Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann.

Berg, Charles/Ferring, Dieter/Weis, Christiane (Hrsg.) (2008). Sprachförderung in der frühen Kindheit: Ergebnisse eines INSIDE-Workshops. Luxemburg: Université du Luxembourg.

Berg, Charles/Kneip, Nico/Sahr, Romain/Weis, Christiane (2011). Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity: Luxembourg Related Outcomes from a European Project. Luxemburg: Université du Luxembourg.

Brachmond, Robi (2015). Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs: Aus dem Blickwinkel der formalen Bildung. In: MENJE (Hrsg.), Beiträge zur plurilingualen Bildung. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3). Luxemburg: MENJE, p. 9-14.

COE – Council of Europe (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Strasbourg: COE.

Cook, Vivian J. (2008). Second Language Learning and Language Teaching. 4th edition. London: Edward Arnold.

Freiberg, Martin/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Charles Berg/Wilfried Bos/Sabine Hornberg/Peter Kühn/Pierre Reding/Renate Valtin (Hrsg.), Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann, p. 169-218.

Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008). Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gilles, Peter/Seela, Sebastian/Sieburg, Heinz/Wagner, Melanie (2010). Sprachen und Identitäten. In: IPSE – Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (Hrsg.), Doing Identity in Luxembourg: Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – sozio-kulturelle Milieus. Bielefeld: transcript, p. 63-104.

Hadjar, Andreas/Fischbach, Antoine/Martin, Romain/Backes, Susanne (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT/Université du Luxembourg, FLSHASE (Hrsg.), Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg: MENJE/Université du Luxembourg.

Horner, Kristine/Weber, Jean-Jacques (2008). The language situation in Luxembourg. In: Current Issues in Language Planning, Vol. 9, Nr. 1, p. 69-128.

Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andreas/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.

Martin, Romain/Ugen, Sonja/Fischbach, Antoine (Hrsg.) (2015). Épreuves Standardisés: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013. Luxemburg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).

MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2008). Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxemburg: MENFP.

MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)/Université du Luxembourg, Unité de Recherche Éducationnel Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.) (2013). PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MENFP/Université du Luxembourg.

MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg (Hrsg.) (2015). Beiträge zur plurilingualen Bildung. Luxemburg: MENJE.

MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Service des Statistiques et Analyses (2016). Chiffres Clés de l'Éducation Nationale. Schuljahr 2014/15. Luxemburg: MENJE.

Muller, Claire/Reichert, Monique/Gamo, Sylvie/Hoffmann, Danielle/Hornung, Caroline/Sonnleitner, Philipp/ Wrobel, Gina/Martin, Romain (2015). Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes. In: Romain Martin/Sonja Ugen/Antoine Fischbach (Hrsg.), Épreuves Standardisés. Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013. Luxemburg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), p. 35-56.

Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.

Thiersch, Renate (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, p. 9-30.

Tracy, Rosemarie (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, p. 69-92.

Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. (Zweite, überarbeitete Auflage). Tübingen: Francke.

Ugen, Sonja/Martin, Romain/Böhm, Bettina/Reichert, Monique/Lorphelin, Dalia/Fischbach, Antoine (2013). Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen. In: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)/Université du Luxembourg, Unité de Recherche Éducationnel Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.), PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MENFP/ Université du Luxembourg, p. 100-113.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). Éducation in a Multilingual World. Paris: UNESCO.

Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, Vol. 30, Nr. 6, p. 1024-1054.

Annexe 2

Lignes directrices pour l'élaboration
du concept d'action général et du
journal de bord applicables aux services
d'éducation et d'accueil pour enfants

2.1. Lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général Services d'éducation et d'accueil pour enfants

1. <i>Introduction</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Le processus d'élaboration du concept • Description de l'environnement / de la région Données sociodémographiques
A. Partie organisationnelle	
2. <i>Gestionnaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informations sur le gestionnaire
3. <i>Organisation propre à l'institution</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Description de l'institution (infrastructure) • Horaires d'ouverture, règlement des vacances • Nombre et structure des groupes • Personnel et domaines de compétences • Organisation de la journée • Informations sur les repas • Règlements • Coopération avec les parents • Coopération avec des partenaires éducatifs externes et d'autres institutions
B. Partie pédagogique	
4. <i>Tâches</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Description des tâches et fonctions comme institution de l'éducation non-formelle
5. <i>Mise en œuvre de l'orientation pédagogique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'image de l'enfant & concept de l'éducation • Compréhension des rôles des pédagogues • Principes éducatifs généraux • Caractéristiques de l'éducation non-formelle

<p><i>6. La pratique pédagogique</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conditions-cadres des processus éducatifs - Par exemple: matériel de jeu et d'apprentissage, locaux, organisation de la journée, structure des groupes, environnement d'apprentissage • Mise en pratique des champs d'action (cadre de référence de l'éducation non-formelle) -Eventuellement : Description des priorités de l'institution • Accompagnement des transitions
<p><i>7. Partenariats éducatifs</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partenariat éducatif avec les parents • Partenariat éducatif avec les spécialistes (externes) • Coopérations et mise en réseau local
<p><i>8. Développement de la qualité</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion de la qualité - Evaluation des processus d'éducation - Détection et développement de la qualité pédagogique • Formation continue et développement de l'équipe • Réflexion et supervision • Adaptation du concept

C. Mentions légales et annexes

2.2. Lignes directrices pour la tenue d'un journal de bord Services d'éducation et d'accueil pour enfants

A. Relevé journalier des activités avec les enfants

Activités pédagogiques	
<i>Contenu</i>	<i>Consignes /Remarques</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Nom de l'activité • Date de l'activité • Responsables • Groupe-cible (âge, nombre d'enfants ...) • Objectif(s) de l'activité pédagogique (voir par ex. champs d'actions du cadre de référence) • Partenaires de coopération • Réflexions/Remarques 	<p>Pas liées à un projet Activités pédagogiques du quotidien</p>
Salles fonctionnelles /Lieux (Funktionsräume)	
<i>Contenu</i>	<i>Consignes /Remarques</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Nom de la salle/du lieu • Responsable • Observations <ul style="list-style-type: none"> - Par exemple : utilisation du lieu (dans la moyenne); activités réalisées par l'initiative des enfants; changements; observations générales sur l'utilisation • Réflexions/Remarques 	<p>A noter la date et les initiales de l'auteur pour chaque inscription.</p> <p>A remplir seulement des observations spécifiques et changements.</p>

Projet pédagogique	
<i>Contenu</i>	<i>Consignes /Remarques</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Thème du projet • Durée et date du projet • Responsables • Groupe cible (âge, nombre d'enfants ...) • Objectif(s) du projet (voir par ex. champs d'actions du cadre de référence) • Origine du projet (idée des éducateurs/trices, des enfants, des parents?) • Description (par ex. activités proposées...) • Partenaires de coopération • Réflexions/Remarques 	<p>A mentionner : Projet ponctuel de longue durée avec plusieurs activités</p> <p>Pour les critères d'un projet voir manuel d'élaboration du journal de bord</p>
Partenariat avec les parents	
<i>Contenu</i>	<i>Consignes /Remarques</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Nom et type d'activité (par ex.: sessions d'information, fête...) • Nom et forme • Date • Responsables • Groupe-cible (par ex. parents du groupe X, enfants du groupe...) • Participation active des enfants /des parents • Objectifs • Description • Partenaires de coopération • Réflexions/Remarques 	<p>A mentionner seulement activités avec plusieurs parents (pas les entretiens individuels de développement de l'enfant)</p>

Partenariat avec écoles	
<i>Contenu</i>	<i>Consignes /Remarques</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Type de coopération (par ex. activités communes, réunions...) • Date • Responsables SEA et Ecole • Groupe-cible (par ex. cycles 1, enfants du groupe X, enseignants du cycle 3) • Objectifs • Description • Autres partenaires de coopération • Réflexions/Remarques 	<p>Uniquement les coopérations prévues (pas entretien individuel entre le personnel) en dehors du travail quotidien</p>

B. Personnel : Fonctions et tâches au sein du service et participation aux formations continues

<i>Contenu</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Nom • Au SEA depuis... • Contrat (CDD, CDI, heures de travail) • Formation initiale • Responsabilités • Formations continues accomplies

C. Règlement d'ordre intérieur

Annexe 3

Lignes directrices pour l'élaboration
du concept d'action général et du
journal de bord applicables aux
services pour jeunes

3.1. Lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général Maisons de jeunes

Concept d'action général (CAG)	
1. Introduction	Auteurs du CAG Informations sur le gestionnaire de la MJ Procédures d'élaboration du CAQ
2. La Commune La région Le quartier	Mobilité (Moyens de transport) Situation géographique Population Énumération : <ul style="list-style-type: none"> • Structures scolaires • Structures sociales • Offres culturelles et sportives • Organisations de jeunesse • Coopération avec autres MJ
3. Jeunes de la région Jeunes du quartier	Pyramide des âges Nationalités Situation sociale des jeunes (analyse de l'environnement local et social) Observations spécifiques
4. Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Jeunes de la MJ • Objectifs à long terme • Objectifs spécifiques • Objectifs selon le cadre de référence national sur l'éducation non formelle <ul style="list-style-type: none"> > Méthodes spécifiques

<p>5. <i>Fonctionnement Cadre de la MJ</i></p>	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none">• Personnel (Postes/Diplômes)• Répartition des heures de travail• Heures d'ouverture <p>Infrastructure (Espace utilisé/Besoins d'espace)</p> <p>Règlement d'ordre interne</p> <p>Activités régulières</p> <p>Partenariat : Coopérations existantes & planifiées</p> <p>Eventuellement: Idées de projets (période CAG)</p>
<p>6. <i>Evaluation</i></p>	<p>Méthodes/approches d'évaluation du travail quotidien</p> <p>Méthode d'évaluation du CAG</p>

3.2. Lignes directrices pour la tenue d'un journal de bord Maisons de jeunes

Membres

- Nom, Prénom
- Sexe
- Matricule
- Date de naissance
- Nationalité
- Données de contact

Nombre de visiteurs par jour

- Date
- Visiteurs masculins
- Visiteurs féminins
- Total Visiteurs

Nombre de participants par activité

- Nom de l'activité
- Date de l'activité
- Projet dont l'activité fait partie
- Champ principal de l'activité
- Autre champ de l'activité
- Participants masculins
- Participants féminins

Information, Guidance, Aide

- Mois
- Demandeur
- Âge demandeur(s)
- Spontané / structuré
- Sujet
- Ressource externe (oui/non)
- Si oui, Ressource mobilisée

Informations concernant les formations continues effectuées par le personnel encadrant

- Nom, Prénom
- Formation
- Champ d'intervention visé
- Si autres, spécifier
- Date(s) de la formation
- Organisme de formation
- Durée en heures

Sur base des données remplies, le journal de bord donne en plus un aperçu statistique général (« tableau de bord ») et représente les statistiques des différents volets (Membres, Visiteurs, Activités, Information et Guidance) par des graphiques.

Annexe 4

Lignes directrices pour l'élaboration du
projet d'établissement et du rapport
d'activité pour les assistants parentaux

4.1. Lignes directrices pour l'élaboration du projet d'établissement Assistants parentaux

Guide sur des sujets importants à évoquer dans un concept de travail

Je me présente :

- Mon nom/ mon adresse / localité et région
- Ma formation initiale/mes expériences / mon parcours professionnel
- Ma famille
- Mes connaissances linguistiques
- Mes motivations personnelles
- Tranche d'âge des enfants que je souhaite garder

Détails administratifs :

- Mes horaires de travail
- *Agrément et capacité d'accueil*
- Le contrat de garde
- Les tarifs de prise en charge que je souhaite appliquer

Mon organisation d'une journée de garde type :

- Mon rituel d'accueil et de départ
- Déroulement des repas
- Ecoles dont je peux assurer le trajet
- Moments de repos
- Devoirs à domicile

Mes objectifs et principes éducatifs caractérisant mon travail :

- par rapport à mon travail
- par rapport aux enfants
- par rapport aux parents

Ma préparation du début et de la fin d'une garde :

- Mon premier entretien avec les parents
- Visite de mon espace de travail
- Finalisation du contrat de garde
- Phase d'adaptation
- Fin de la garde

Mon espace de travail :

- Présentation de mon espace de travail
- Aménagement de l'espace
- Mon matériel mis à disposition des enfants accueillis
- Sécurité

Mon offre :

- Éducation et accompagnement du développement de l'enfant
- Activités éducatives
- Devoirs à domicile
- Restauration

Ma collaboration avec les parents :

- Moyens de communication
- Echanges d'informations journalières
- Mise en commun d'une approche éducative
- Secret professionnel

Mes limites :

- par rapport aux horaires
- par rapport au nombre et à l'âge des enfants
- par rapport aux parents
- par rapport à ma vie privée
- par rapport aux cultures

4.2. Lignes directrices pour la tenue d'un rapport d'activité pour assistants parentaux

1. Présentation :

- Nom et Prénom : _____
- Adresse : _____
- Numéro de téléphone fixe : _____
- Numéro de portable : _____
- Nombre de mineurs faisant partie de mon ménage : _____
- Nombre d'adultes faisant partie de mon ménage : _____
- La langue que je parle principalement avec les enfants : _____
- Les langues que je parle occasionnellement avec les enfants : _____
- Numéro d'agrément : AP/ _____
- Nombre d'enfants que je suis autorisé(e) à accueillir : _____
- Date à laquelle mon agrément a été délivré : _____
- Je travaille en tant qu'assistant(e) parental(e) depuis le : _____

2. Formation :

J'ai suivi la **formation de base** pour assistants parentaux en ...

oui non

J'ai participé aux **formations continues** suivantes : (à joindre copies certificats)

3. Statistiques :

J'ai mené _____ premiers entretiens téléphoniques avec les parents.

J'ai mené _____ premiers entretiens avec les parents à mon domicile.

De ces entretiens, _____ ont abouti à une garde.

Les parents m'ont contacté grâce :

- au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
(liste des assistants parentaux agréés)
- à l'Agence Dageselteren (liste des assistants parentaux agréés)
- au bouche à oreille
- à une annonce dans un périodique ou site Internet
- Si oui, lequel ?
- autres : _____

Nombre d'enfants que j'ai accueilli (dépannages inclus) : _____

âge	sexe	nationalité	lieu de résidence
ans			
ans			
ans			
ans			
ans			
ans			
ans			
ans			
ans			
ans			

Nombre d'enfants dont les familles sont monoparentales : _____

Nombre d'enfants dont les familles sont biparentales (familles recomposées inclus) _____

Nombre d'enfants qui fréquentent aussi

crèche : _____ ; maison relais : _____ ; foyers de jour : _____ ; précoce : _____

Nombre d'enfants qui fréquentent des activités de loisirs pendant les jours de garde pour lesquelles j'assure le transport : _____.

Nombre de fois où j'ai accueilli des enfants la nuit : _____ le week-end : _____

Nombre d'enfants malades accueillis : _____

Nombre de gardes qui se sont arrêtées au courant de l'année 2016 : _____

Les causes pourquoi ces gardes se sont terminées sont :

Le nouveau mode de garde des enfants dont la garde s'est arrêtée est :

- le nouveau mode de garde m'est inconnu
- une maison relais
- un(e) autre assistant(e) parental(e)
- une crèche
- l'enfant ne fréquente plus l'école primaire
- autres : _____

4. Horaires de garde :

Nombre d'enfants que j'ai accueilli (dépannage inclus) :

Un horaire régulier		Horaire irrégulier	Horaire scolaire	
Mi-temps	Plein-temps			
Total		Total	Total	Total

J'ai accueilli _____ fois des enfants malades

5. Contrats d'accueil :

J'ai signé _____ contrats d'accueil avec les parents.

Etant donné que j'ai accueilli des enfants qui ne viennent pas de façon régulière chez moi, j'ai aussi signé _____ contrats de dépannage.

J'utilise un contrat de garde que :

- l'Agence Dageselteren m'a remis
- j'ai rédigé moi-même
- autre : _____

6. Système d'accueil :

J'ai accueilli _____ enfants par le système des chèques-service accueil.
Pour _____ enfants, j'ai effectué moi-même les factures.

Dans le cadre des chèques-service accueil, j'ai demandé :

- un tarif horaire _____ pour _____ enfants
- un forfait mensuel _____ pour _____ enfants

7. Soutien professionnel :

Durant l'année, j'ai été en contact professionnel avec :

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
- Agence Dageselteren
- Centre commun de la sécurité sociale
- Bureau des contributions
- Maison Relais
- Commune
- d'autres institutions : _____

J'ai régulièrement eu des contacts avec d'autres assistants parentaux

- oui non

Si oui, à l'occasion :

- d'activités organisées ensemble
- de dépannages
- de groupes de supervision de l'Agence Dageselteren
- de groupes pédagogiques de l'Agence Dageselteren
- d'une entraide en général
- autres : _____

Pour améliorer ou assurer l'exercice de mes fonctions, j'ai fait certains investissements pour :

- plus de sécurité dans le lieu de garde
Ex. : _____
- des livres, jeux et autres matériel pour les enfants
Ex. : _____
- du matériel de puériculture
Ex. : _____
- des livres professionnels
Ex. : _____
- autres : _____

8. Activités organisées avec les enfants en garde

Les principales activités organisées avec les enfants durant l'année écoulée sont :

Les objectifs que j'avais fixés par rapport à ces activités, étaient :

Les activités précitées se sont déroulées de la manière suivante :

Facturation :

<i>Les parents m'ont toujours payé :</i>	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<i>J'ai dû envoyer des rappels de paiement</i>	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

J'ai dû entamer des démarches de recouvrement

oui non

9. Perspectives

Pour l'année prochaine mes perspectives en tant qu'assistant(e) parental(e) sont :

D'autres idées :

Annexe 5

Règlement grand-ducal du 28 juillet
2017 portant établissement du cadre
de référence national « Éducation non
formelle des enfants et des jeunes »

(extrait)



Règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes ».

Nous Henri, Grand-Duc de Luxembourg, Duc de Nassau,

Vu la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse ;

Vu les avis de la Chambre des salariés, de la Chambre de commerce et de la Chambre des fonctionnaires et employés publics ;

Notre Conseil d'État entendu ;

Sur le rapport de Notre Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, et après délibération du Gouvernement en conseil ;

Arrêtons :

Art. 1. Le cadre de référence national comporte les quatre annexes suivantes :

- (1.) À l'annexe I portant l'intitulé « Lignes directrices sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes » figurent les objectifs généraux, les principes pédagogiques fondamentaux y compris les lignes directrices pour le développement et le soutien des compétences linguistiques et l'intégration sociale pour l'action des services d'éducation et d'accueil pour enfants, des assistants parentaux et des services pour jeunes.
- (2.) À l'annexe II figurent les lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général et du journal de bord applicables aux services d'éducation et d'accueil pour enfants.
- (3.) À l'annexe III figurent les lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général et du journal de bord applicable aux services pour jeunes.
- (4.) À l'annexe IV figurent les lignes directrices pour l'élaboration du projet d'établissement et du rapport d'activité pour les assistants parentaux.

Art. 2. En principe le cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes » est valable pour une période de trois ans à compter de sa validation par le ministre. La durée de validité du cadre de référence est prorogée de plein droit jusqu'au jour de l'entrée en vigueur du règlement grand-ducal portant publication du nouveau cadre de référence national, au cas où cette publication n'a pu intervenir avant l'expiration de l'ancien cadre de référence.

Art. 3. Notre Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse est chargé de l'exécution du présent règlement grand-ducal qui sera publié au Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg.

Le Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse,
Claude Meisch

Cabasson, le 28 juillet 2017.
Henri

BIBLIOGRAPHIE

6.1. PARTIE GÉNÉRALE / PETITE ENFANCE / ÂGE SCOLAIRE

Ahnert, L. (2006). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (p. 75- 85). Weinheim: Beltz.

Ahnert, L. (2008a). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (p. 63-81). München: Ernst Reinhardt.

Ahnert, L. (2008b). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (p. 256-277). München: Ernst Reinhardt.

Ahnert, L. & Schnurrer, H. (2006). Krippen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (p. 302-312). Weinheim: Beltz.

Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M.J.M. Richards (Ed.), The integration of a child into a social world (p. 99-135). London: Cambridge University Press.

Ayres, A.J. (2002). Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer.

Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G.A. Thiele (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (p. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bäck, G., Bayer-Chisté, N. & Hajszan, M. (2004). Tagein tagaus. Kindergartenalltag macht Kinder kompetent. Wien: G&G.

Bäck, G., Hajszan, M. & Bayer-Chisté, N. (2008). Praktisch didaktisch. Grundlagen der Kindergartendidaktik. Wien: G&G.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen.

Bechtel, M., Lattke, S. & Nuissl, E. (2005). Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [online].
URL : http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/bechtel05_01.pdf [11.06.2012].

Becker, W. (2008). Ganzheitliche Präventionspädagogik in Europa. Interdisziplinär-integrative europäische Präventionspädagogik. Hamburg: Dr. Kova.

Beek, A. (2010). Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. 100 Welten entdeckt das Kind. Berlin: Cornelsen.

Bergs-Winkels, D. (2011). Persönliche Mitteilung. In Charlotte Bühler Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Qualitätsprogramm für (Hoch-) Begabtenförderung und (Hoch-)Begabungsforschung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen [online]. URL : http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/Qualitaetsprogramm-Charlotte-Buehler-Institut_final.pdf [26.08.2012].

Berk, L.E. (2011). Entwicklungspsychologie. München: Pearson.

Bodeving, C. (2009). Das Profil der Jugendarbeit. In H. Willems et al. (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (p.745-757). Luxemburg: Editions Saint- Paul.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe [online].
URL : <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> [25.11.2012].

Braun, D. (2008). Schöpferisch denken, innovativ handeln Ganzheitliche Bildungsentwicklung durch Kreativitätsförderung. In S. Eberth (Hrsg.), Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen (p. 108-131). Freiburg: Herder.

Braun, D. (2011). Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten. Freiburg: Herder.

Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2005). Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit. In K.-H. Braun, K. Wetzel, B. Dobesberger & A. Fraundorfer (Hrsg.), Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung (p. 12-34). Wien: LIT Verlag.

Brodbeck, K.-H. (2006). Neue Trends in der Kreativitätsforschung. Psychologie in Österreich. Themenschwerpunkt Kreativität, Kunst und Humor. Heft 4&5 [online].
URL : <http://www.khbrodbeck.homepage.t-online.de/trends.pdf> [15.08.2012].

Brödel, R. (2002). Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In H. Siebert (Hrsg.), Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49 (p. 39-47). Bertelsmann: Bielefeld.

Brodthmann, D. (1997). Kinder-Bewegung-Gesundheit. Was sind die wirklichen Risikofaktoren. In R. Zimmer (Hrsg.), Bewegte Kindheit (p. 32-41). Schorndorf: Hofmann.

Bründel, H. (2009). Gesundheit! Teil 1: Voraussetzungen für Entwicklung, Bildung und Wohlbefinden. Kindergarten heute, 1, 8-15.

Bundesjugendkuratorium (2001). Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe [online]. URL : http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf [11.06.2012].

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 15/6014. Deutscher Bundestag.

Burtscher, I. (2011). Mathematik vom Kinde aus. Teil 1. Kita BY, 04, 86-88.

Callies, E. (1975). Spielendes Lernen. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Band 2/1 Spielen und Gestalten (p. 15-45). Stuttgart: Klett.

Cantzler, A. (2009). Vom Ich zum Wir. Diesmal im Blick: Das soziale Miteinander fördern. Kindergarten heute, 8, 45-48.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK.

Cloos, P., Königeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Commission européenne (2001). Livre blanc "Un nouvel élan pour la jeunesse européenne". Brüssel.

Commission européenne (2002). Un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie. Luxemburg: Generaldirektion für Bildung und Kultur, Generaldirektion für Beschäftigung und Soziales.

Commission européenne (2006). Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie Journal officiel L 394 du 30.12.2006 [en ligne]. URL : [http://eurolex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT \[07.08.2012\]](http://eurolex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT [07.08.2012]).

Conseil de l'Europe (2002). Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People. Conseil de l'Europe : Council of Europe.

Conseil de l'Europe (2006). European Portfolio for youth leaders and youth workers. Conseil de l'Europe : Council of Europe.

Cremaschi, F. (2006). Futter zum Nachdenken. Kinder in Europa, 10(6), 4-5.

Dahlberg, G. (2004). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In W. E. Fthenakis & P. Oberhumer (Hrsg.), Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt (p. 13-30). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Darmstädter Appell (1995). Aufruf zur Reform der „Politischen Bildung“ in der Schule. Politische Bildung, 28(4), 139-143.

de Cillia, R. (2008). Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich. Schul-news, 02, 18-21. Österreichisches Schulkompetenzzentrum.

Deller, U. (2003). Jugendarbeit – der Ort, an dem auf nicht-affirmative Weise Bildung entsteht. Deutsche Jugend, 7/8, 324-329. Juventa Verlag.

Diebold, S. (2010). Raum geben – Freiheit schenken. Teil 3: Wie Gestaltungsräume draußen zu Spielräumen werden. Kindergarten heute, 3, 29-31.

Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2001). Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand.

Dunlop, A.-W. (2003). Spielerisches Lernen als Brücke zwischen Kindergarten und Schule. Referat anlässlich der Tagung der LEGO-Gruppe am 11.9.2003 in München.

Elschenbroich, D. (2002). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Wilhelm Goldmann.

Engel de Abreu, P.M.J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C., Martin, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingualism Enriches the Poor: Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children. Psychological Science, 23(11), 1364-1371.

- Famiani, S.** (2006). Ein Gemüsegarten in jeder Schule. *Kinder in Europa*, 10(6), 10-11.
- Flammer, A.** (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.
- Fraundorfer, A.** (2012). Innovative Learning Environments. Perspektiven und Paradigmenwechsel in der Bildungsreformdiskussion. In I. Schrittmesser, A. Fraundorfer & M. Krainz-Dürr (Hrsg.), *Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen*. Wien: facultas.wuv.
- Friedrich, G.** (2010). Technik ist ein eigenständiger Bildungsbereich (1). *Kindergarten heute*, 10, 8-15.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M.** (2007). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK. Trainingsmanual für ErzieherInnen*. München: Reinhardt.
- Fthenakis, W.E.** (2008). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? [online]. <https://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/der-bildungsauftrag-in-kindertageseinrichtungen-ein-umstrittenes-terrain> [06.08.2012].
- Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Daut, M., Eitel, A. & Wendell, A.** (2009a). *Natur-Wissen schaffen. Band 2: Frühe mathematische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A. & Daut, M.** (2009b). *Natur- Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fthenakis, W.E., Wendell, A., Daut, M., Eitel, A. & Schmitt, A.** (2009c). *Natur-Wissen schaffen. Band 4: Frühe technische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, W.** (2012). Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann. Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinstkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. Projektdarstellung, Projektbericht und Empfehlungen aus dem Projekt WiKo. Ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinstkindern in Kinderkrippen und Kindergärten [online]. <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:127771/bdef:Content/get> [03.08.2012].
- Gardenswartz, L. & Rowe, A.** (1994). *Diverse teams at work*. Chicago: Irwin. Assemblée générale des Nations Unies (1989). *Die Rechte des Kindes*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Giesecke, H.** (1971). *Die Jugendarbeit*. Weinheim.
- Gisbert, K.** (2002). Frühe Förderung von Lernprozessen und Lernkompetenzen. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 7(1), 11-12.
- Gisbert, K.** (2004). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Grawe, K.** (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Griebel, W. & Niesel, R.** (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Günther, B. & Günther, H.** (2007). *Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.

Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, Ch. (2007). Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. Innocenti essays no.4. Florence: Centre international pour le développement de l'enfant de l'Unicef.

Hartmann, W. (1997). Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. Erziehung und Unterricht, 5/6, 613-621.

Hartmann, W., Hajszan, M., Pfohl-Chalaupek, M., Stoll, M. & Hartel, B. (2009). Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Wien: hpt.

Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M. (2000; Nachdruck 2010). Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Wien: hpt.

Hasemann, K. (2003). Ordnen, Zählen, Experimentieren. Mathematische Bildung im Kindergarten. In S. Weber (Hrsg.), Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis (p. 181-205). Freiburg: Herder.

Haug-Schnabel, G. & Bense, J. (2010). Praxis kompakt: Kinder unter drei – ihre Entwicklung verstehen und begleiten. Sonderheft von „Kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“. Freiburg: Herder.

Haug-Schnabel, G. & Bense, J. (2007). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg: Herder.

Hielscher, K. (2008a). Aus dem Land der Zahlia. München: Oldenbourg Verlag.

Hielscher, K. (2008b). Vom Türmebauen und Erbsenzählen. Mathematische Basiskompetenzen im Kindergarten fördern. klein&groß, Lebensorte für Kinder, 10, 30-32.

Honig, M.-S. & Haag, Ch. (2011). Teil I: Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme. In Ministère de la Famille et de L'intégration (Hrsg.), Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und Schulalter, Bd. 1 (p. 9-26). Luxembourg: Ministère de la Famille et de L'intégration.

Hornstein, W. (2004). Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In B. Sturzenhecker & W. Lindner (Hrsg.), Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis (p. 15-33). Weinheim: Juventa.

Istance, D. & Dumont, H. (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), The nature of learning. Using research to inspire practice (p. 317-338). Paris: OCDE.

Jasmund, Ch.I. (2009) Evaluation bewegungspädagogischer Arbeit zum Einfluss motorischer Förderung in Kindertagesstätten auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Berlin: Rabenstück

Juul, J. (2003). Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kasüschke, D. (2010). Krippenkinder in Interaktion mit anderen Kindern – Lernen und Spielen in altersgemischten Gruppen. In W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.), Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik (p. 208-219). Stuttgart: Kohlhammer.

Katschnig, T. (2007). Humor im Kindergarten. Genauso wichtig wie spielen, essen oder tanzen? Unsere Kinder, 3, 2-7.

Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim : Beltz.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn: BMBF.

Kluge, N. (2006). Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (p. 22-33). Weinheim : Beltz.

Kneidinger, L. (2009). Balanceakt Hortpädagogik. Qualitätsentwicklung am Weg zwischen Selbstverantwortung und Fremdbestimmung. Linz: Unsere Kinder.

Konecny, E. & Leitner, M.-L. (2006). Psychologie. Wien: Braumüller.

Krenz, A. (2008). Den Werten einen Raum geben. Wertentwicklung von klein auf. klein&groß. Lebensorte für Kinder, 10, 7-10.

Laevers, F. & Declercq, B. (2011). Implication et bien-être des enfants: les clés pour augmenter les compétences. Dans: Enfants d'Europe numéro 21; Favoriser la capacité d'agir des enfants, des parents et des professionnels: les compétences en question. Décembre 2011.

Landerl, K. & Butterworth, B. (2003). Spezifische Rechenschwierigkeiten / Dyskalkulie. Viele Fragen, erste Antworten. In F. Lenart, N. Holzer & H. Schaupp (Hrsg.), Rechenschwäche – Rechenstörung – Dyskalkulie: Erkennung, Prävention, Förderung (p. 32-38). Graz: Leykam.

Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (Hrsg.). (2011). Kinder im Schulalter. AuflagE – Die Fachzeitschrift der Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen / Bremen e.V., 14.

Liebertz, Ch. (2007). Lachen und Lernen bilden ein Traumpaar. Unsere Kinder, 3, 10-14.

Lorenz, J.H. (2006). Mathematik ist die Regel. Grundschule Mathematik, 8, 4-5.

Lück, G. (2009). Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Herder: Freiburg.

Marci-Boehncke, G. (2011). Medienkompetente Erzieherinnen. Kindergarten heute, 2, 8-15.

Maslow, A.H. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper.

Maurer, A. (2005). Apfel oder Zuckerl – Reine Geschmackssache?! Über die gesunde Ernährung von Kindern. Unsere Kinder, 2, 9-11.

MGFFI. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2010). Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Michalek, R. (2006). „Also wir Jungs sind...“ – Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. Münster: Waxmann.

Mitrović, M.G. (2004). Bilinguale Erziehung im Vorschulalter. In I. Wehrmann (Hrsg.), *Kindergärten und ihre Zukunft* (p. 193-204). Weinheim: Beltz.

Moss, P. (Hrsg.). (2008). *Auf dem Weg zu einer europäischen Strategie für Einrichtungen für junge Kinder. Ein Diskussionspapier von „KINDER in Europa“*. Weimar: verlag das netz.

Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: DVA.

Neumann, S., Schnoor, O. & Seele, C. (2012). Von Vielfalt zu Verschiedenheit. Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur (Betreute Kindheit)*, 322, 41-43.

Nörber, M. (Hrsg.). (2003). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz.

Oberhuemer (2006). Übergang in die Pflichtschule. Reformstrategien in Europa. In Verlag der Fachzeitschrift *Unsere Kinder* (Hrsg.), *LebensRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 3* (p. 206-210). Linz: Unsere Kinder.

OCDE (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (Hrsg.). (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OCDE.

Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (p. 271-332). Weinheim: Beltz.

Ostermayer, E. (2009). Ein wichtiges Thema neu betrachten: emotionale und soziale Entwicklung. *Emotionalität & soziale Beziehungen. Bildungsjournal Frühe Kindheit*. Berlin: Cornelsen.

Petzold, M. (2006). Zur Bedeutung der Familie. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (p. 55-65). Weinheim: Beltz.

Pramling-Samuelson, I. & Asplund-Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Rauschenbach, T. (2004). Bildung für alle Kinder. Zur Neubestimmung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen. In I. Wehrmann (Hrsg.), *Kindergärten und ihre Zukunft* (p. 111-122). Weinheim: Beltz.

Rauschenbach, T. (2010). Kinder- und Jugendarbeit in neuer Umgebung. Ambivalenzen, Herausforderungen, Perspektiven. In M. Leshwange & R. Liebig (Hrsg.), *Aufwachsen offensiv mitgestalten. Impulse für die Kinder- und Jugendarbeit* (p. 17-50). Essen: Klartext Verlag.

Rauschenbach, T. (2012). Ein anderer Blick auf Bildung. *DJI impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts*, 4, p. 4-6.

Remsperger, R. (2011). Signale von Kindern einfühlsam beantworten. Erkenntnisse aus einer Videostudie. *Kindergarten heute*, 9, 8-13.

Rietmann, S. & Hensen, G. (Hrsg.). (2008). *Tagesbetreuung im Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rössl, B.** (2011). Spracherwerb im Kindesalter. In S. Breit (Hrsg.), Handbuch zum BESK- DaZ Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (p. 5-15). Salzburg: bifie.
- Rossmann, P.** (2010). Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Hans Huber.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus** (Hrsg.). (2007). Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort. Eine Handreichung für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- Schneider, S.** (2003). Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In James (Hrsg.), *Vierlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien* (p. 11-48). Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Schneider, P., Wanka, R. & Rössl, B.** (2009). Grundlagen des BESK-DaZ. In S. Breit (Hrsg.), Handbuch zum BESK-DaZ (p. 23-30). Wien/Salzburg: BMUKK/bifie.
- Schröder, A.** (2005). Persönlichkeit und Beziehungen entwickeln. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (p. 144-151). Wiesbaden.
- Schronen, D. & Achten, M.** (2011). *Raum für Kinder. Platz für Erfahrung. Ort für Begegnung*. Luxembourg: Confédération Caritas Luxembourg.
- Seewald-Blunert, H.** (2011). *Die Kinder ernst nehmen. Partizipation als unentbehrlicher Bestandteil pädagogischer Praxis. klein&groß. Lebensorte für Kinder*, 4, 10-13.
- Service National de la Jeunesse** (Hrsg.). (2011). *Jugendarbeit für alle. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit*. Luxembourg: SNJ.
- Siraj-Blatchford, I. & J.** (2006). *Developmentally Appropriate Technology in Early Childhood (DATEC)*. In I. & J. Siraj-Blatchford. *A Guide to developing the ICT curriculum for Early Childhood Education*. Cromwell press, Ltc, Trowbridge.
- Spitzer, M.** (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Strasman, J. & Schüller, A.** (1996). *Kernkompetenzen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Strätz, R., Hermens, C., Fuchs, R., Kleinen, K., Nordt, G. & Wiedemann, P.** (2008). *Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagsgrundschulen. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen.
- Streit, Ch. & Royar, T.** (2009). *Setzen Sie doch mal die „mathematische Brille“ auf! Mathematik in Alltagssituationen erkennen und für die pädagogische Arbeit nutzen*. Kindergarten heute, 3, 8-15.
- Sturzbecher, D. & Großmann, H.** (Hrsg.). (2003). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München: Ernst Reinhardt.
- Thole, W.** (2006). *Verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht. Zur Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld*. Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung. Landesjugendamt Rheinland Pfalz.
- Tietze, W. & Viernickel, S.** (Hrsg.). (2002). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz.

Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005a). Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim: Beltz.

Tietze, W., Roßbach, H.-G., Stendel, M. & Wellner, B. (2005b). Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten. Weinheim: Beltz.

Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag.

UNESCO (1998). Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà. UNESCO, 24 juillet 1998.

UNESCO (1998). Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà [online]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001133/113316fo.pdf> [07.08.2012].

UNESCO (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). International Implementation Scheme [online].

URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf> [07.08.2012].

UNESCO (2009). Bonner Erklärung [online]. URL : http://www.unesco.at/bildung/esd2009_bonn_declaration_de.pdf [07.08.2012].

Van Dieken, Ch. (2008). Spot: So geht's – Kleinstkinder in Krippe und KiTa. Sonderheft von „kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“. Freiburg: Herder.

Viernickel, S. (2006). Zur Bedeutung der Peer-Kultur. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (p. 65-74). Weinheim: Beltz.

Viernickel, S. (2010). Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In D. Kasüschke (Hrsg.), Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (p. 175-198). Kronach: Carl Link.

Viernickel, S., Völkel, P. & Focali, E. (2009). Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Völkel, P. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2009). Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlage EINS.

Vollmer, K. (2008). Praxis kompakt: Schulkinder betreuen. Sonderheft von „kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“. Freiburg: Herder.

Von der Beek, A., Buck, M. & Rufenach, A. (2010). Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Berlin: Cornelsen.

Von Felden, H. (2004). Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung [online]. URL : <http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/Erwachsenenbildung/vortragvonfelden.pdf> [01.06.2012].

Wagner, P. (2010a). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In P. Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (p. 11-33). Freiburg: Herder.

Wagner, P. (2010b). Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (p 203-219). Freiburg : Herder.

Wahl, K. (o.J.). Lachen, weinen, ärgern: Die Gefühlswelt der Kinder – Emotionen, Kompetenzen, Risiken. Deskription der Daten der ersten Welle. München: DJI [online]. http://www.dij.de/kinderpanel/Deskriptionen/Deskription_Gefuehlswelt_Kinder.pdf [05.07.2012].

Walden, R. & Borrelbach, S. (2002). *Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie*. Heidelberg: Asanger.

Wanzeck-Sielert, Ch. (2005). Sich selbst entdecken und sinnlich erfahren. *Sexualpädagogik in der KiTa. Kindergarten heute*, 2, 6-12.

Weilguny, W., Resch, C. Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.

Weinberger, N.M. (2005). Wie Musik im Gehirn spielt. *Spektrum der Wissenschaft*, 6, 30-37.

Weinert, F.E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OCDE.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen* (p.17-31). Weinheim: Beltz.

Weinhold, D. (2010). Weil Kinder ein Recht auf Lachen haben. *Sexualerziehung und Missbrauchsprävention im Vorschulalter. Unsere Kinder*, 5, 12-15.

Weltzien, D. (2010). Beobachtung – über Gespräche mehr erfahren. *Kindergarten heute*, 9, 8-12.

Wenzel, V. (2004). Holländisch? – nee, Nederlands! Oder Sprachbewusstsein im bilingualen Kindergarten. *Frühes Deutsch*, 2, 29-33.

WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion* [online].
URL:<http://www.euro.who.int/de/who-we-are/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion-1986> [05.09.2012].

Willems, H., Heinen, A., Meyers, C., Biewers, S., Legille, S., Milmeister, P. et al. (2010). Zentrale Aspekte zur aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen in Luxemburg. In Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hrsg.), *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg* (p. 7-330). Luxembourg.

Wolf, S. (2012). Klettern in Windeln. Die Bewegungskinderkrippe der Universität Bayreuth. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen* (p. 260-264). Schorndorf: Hofmann.

Wustmann, C. (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen.

Wustmann, C. (2011). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen.

Yagci-Grobner, E. & Prochazka, B. (2009). Pädagogik kultureller Vielfalt: Pflicht oder Kür? *Erziehung und Unterricht*, 9-10, 923-928.

Zimmer, R. (2004). Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2012). Mit dem Körper die Sprache entdecken. Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen (p. 92-104). Schorndorf: Hofmann.

BIBLIOGRAPHIE

6.2. JEUNESSE

Baacke, D. (2000). Die 13-18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Bertelsmann Stiftung (2009). Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“. Gütersloh.

Biewers, S. & Willems, H. (2008). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg: Bericht 2007. Luxembourg.

Biewers, S. & Willems, H. (2009). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg: Bericht 2008. Luxembourg.

Bodeving, C. (2009). Das Profil der Jugendarbeit. In Willems, H. et al.; Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (in zwei Bänden); Luxembourg; Bd1. (p. 745-757), Ed. Saint-Paul.

Böhnisch, L. (2008). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim & Basel: Juventa Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente; Klett-Cotta;

Bundesjugendkuratorium (2001). Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin.

Brunner, E.J, Bauer, P. & Volkmar, S. (1998). Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der Qualitätssicherung. Freiburg i.B.

Cloos, P., Königeter, St., Müller, B. & Thole, W. (2007). Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Da Silva Santos, C. & Roob, C (2011). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg. Evaluationsbericht 2010-2011. Universität Luxemburg. Luxembourg

Deinet, U. (Hrsg.) (2009).: Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden

Deinet, U. (2012). Sozialräumliche Jugendarbeit und Gemeinwesenarbeit: Schwestern, aber keine Zwillinge!. URL: <http://www.sozialraum.de/sozialraeumliche-jugendarbeit-und-gemeinwesenarbeit.php>, Datum des Zugriffs: 20.09.2012

Deinet, U. & Reutlinger, Ch. (Hrsg.) (2004). : „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften

Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005).: Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen: Verlag für Psychologie, 56-70.

DuBois-Reymond, M., Guit, H. & Van Rooijen, E. (1992). Lebensentwürfe von Jugendlichen und die Rolle der Eltern beim Übergang ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem – Eine Studie aus den Niederlanden. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2, 114-132.

Drogand-Strud, M. & Rauw, R. (2005). Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005).: Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Havighurst, R. (1972). Developmental tasks and education. New York: Mc Kay.

Heitmeyer, W., Mansel, J. & Olk, T. (2011). Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitsuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim & Basel. Juventa Verlag

Homfeldt, H. G. & Sting, S. (2006).: Soziale Arbeit und Gesundheit. München.

Hurrelmann, K. (2007).: Lebensphase Jugend, 9. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Hurrelmann, K. , Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.) (2008). Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hrsg.)(2000). Jugend 2000. Die 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske & Budrich

Kaase, M. (2003). Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland (p. 495-500). Opladen: Leske + Budrich.

Kascha, R. (2005). Projektarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalff, M. (2007). Das All der Werte – ein Reiseführer, In Kalff, M. & Rottmeier, E. (Hg.). Jugend im Wertall, Weinheim und München: Juventa Verlag, (p. 25-33).

Kolip, P. & Hurrelmann, K. (2002). Geschlecht Gesundheit Krankheit. Eine Einführung. In K. Hurrelmann & P. Kolip (Hrsg.), Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Frauen und Männer im Vergleich (p. 13-31). Bern: Huber.

Kühn, Ch. (2005). Räume planen, bauen und gestalten. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005).: Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindner, W. (2005). Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindner, W. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2004). Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim: Juventa Verlag.

- Lüders, Ch. & Behr-Heinze A.** (2010). Außerschulische Jugendbildung. In Tippelt & Schmidt, B. (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration.** (2005). Rapport National sur la Participation des Jeunes au Luxembourg: Actions réalisées et mises en oeuvre entre 2003 et fin 2005. Luxembourg.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration.** (2008). Coopération européennes dans le domaine de la jeunesse: Rapport à l'intention de la Commission Européenne. Luxembourg.
- Meisch, N. & Schroeder, R.** (2009). Politique de la jeunesse. In H. Willems et al. (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (Bd. 1, p. 301-307). Luxembourg: Éditions Saint-Paul.
- Montada, L.** (1995). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1-83.
- Münchmeier, R.** (1998). „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 31/98 24. Juli 1998. (p. 3-13)
- Münchmeier, R.** (2005): Jugend. In Otto, H. U. & Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik/ Sozialarbeit. München: Reinhardt Verlag, p. 816-830
- Nörber, M.** (2005). Peer Education als konzeptionelle Grundlage in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, R. & Montada, L.** (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Oerter, R. & Dreher, E.** (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim: Beltz PVU, 258-318.
- Raitelhuber, E.** (2008): Junge Erwachsene. In Hanses, A. & Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schäfers, B. & Scherr, A.** (2005). Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, A.** (1997). Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim & München: Juventa-Verlag.
- Schlimbach, T.** (2009). Unterstützungsangebote im Übergang Schule-Beruf. Die Rolle gemeinnütziger Organisationen. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Schorb, B.** (2005). Medienkompetenz. In Jürgen Hüther & Bernd Schorb (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (Bd. 4.Aufl., p. 257 - 262). München: kopaed.
- Schroer, W.** (2002): Jugend. In: Schroer, W., Struck, N. & Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schubarth W.** (2010). Die Rückkehr der Werte. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung, In: Schubarth, W., Speck, K. & Lynen van Berg, H. (Hg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schumann** (2005). Fachliche Standards in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005): In Deinet, U. & Sturzenhecker, B.; Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Service national de la Jeunesse (SNJ) & Ministère de la Famille et de l'Intégration (MFI)**. (2004). Jeunesse et société: Deuxièmes lignes directrices pour la politique de la jeunesse. Luxembourg: Ministère de la famille de la solidarité sociale et de la jeunesse.
- Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A.** (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Thole, W. & Küster-Schapfl, E.-W.** (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von Pädagog(inn)en in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim und München
- Tully, C. J. & Wahler, P.** (2006). Neue Lernwelten Jugendlicher: Ergebnislinien einer empirischen Untersuchung. In C. J. Tully (Hrsg.), Lernen in flexibilisierten Welten (p. 59- 94). Weinheim: Juventa.
- Stoff, B.** (2012). Mädchenarbeit in den Jugendhäusern. Service National de la Jeunesse. Luxembourg
- Sturzenhecker, B.** (2000). Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit Teil I. In Unsere Jugend, Heft 1/2000 (p. 26 - 38); Teil II; In Heft 2/2000 (p. 85 - 94)
- Sturzenhecker, B.** (2005). Strukturmerkmale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- v. Spiegel, H.** (2005). Qualität selbst bestimmen. Das Konzept „Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagener, Y. & Henschen, M.** (2005). Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg im internationalen Vergleich: Freizeit - Schule - Drogen - Familie - Gesundheit. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle + Ministère de la Santé.
- Willems, H., Rotink, G. et al.** (Hrsg.). (2009). Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxembourg: Éditions Saint-Paul.
- Willems et al.** (2010). Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Ministère de la Famille et de l'Intégration, Luxembourg.
- Zimmermann, P.** (2006). Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J.** (1991). Jugend als Bildungsmoratorium: Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.), Osteuropäische Jugend im Wandel (p 9- 25). Weinheim und München: Juventa Verlag

