

Table des matières

1	Introduction.....	8
1.1	Choix de la thématique.....	9
1.2	Motivations professionnelles	10
2	Problématisation.....	11
2.1	Point de départ de la recherche	11
2.2	Question de recherche	12
2.3	Hypothèses	12
2.4	Objectifs	13
3	Cadre théorique	14
3.1	Éducation sociale	14
3.1.1	<i>Définitions et enjeux de l'éducation sociale et du métier d'éducateur et d'éducatrice.....</i>	14
3.1.2	<i>Finalités</i>	15
3.1.3	<i>Valeurs.....</i>	16
3.1.4	<i>Outil éducatif.....</i>	18
3.1.5	<i>Éducation de l'enfant</i>	19
3.2	Participation sociale.....	19
3.2.1	<i>Définitions et enjeux.....</i>	19
3.2.2	<i>Participation des enfants.....</i>	21
3.3	Pédagogie d'expression et son outil méthodologique de la ludocréativité	24
3.3.1	<i>Définition et précisions.....</i>	24
3.3.2	<i>Genèse du concept</i>	25
3.3.3	<i>Séquence méthodologique</i>	27
3.4	Synthèse et discussion des résultats de la revue de littérature	30
3.4.1	<i>Hypothèse 1 : Les valeurs et les finalités de l'expression ludocréative correspondent à celles de l'éducation sociale.....</i>	32
3.4.2	<i>Hypothèse 1.a : La participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie de l'expression ludocréative.....</i>	34
4	Méthodologie	35
4.1	Élaboration de l'intervention	35
4.2	Échantillon retenu.....	35
4.3	Biais de l'enquête.....	36
4.4	Méthode de collecte de données	36
5	Enquête empirique.....	38

5.1 Hypothèse 1 : Les valeurs et les finalités de l'expression ludocratique correspondent à celles de l'éducation sociale.....	38
5.1.1 <i>Présentation et discussion des résultats</i>	38
5.1.2 <i>Vérification de l'hypothèse 1</i>	44
5.2 Hypothèse 1.a : La participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie d'expression ludocratique.....	45
5.2.1 <i>Présentation et discussion des résultats</i>	45
5.2.2 <i>Vérification de l'hypothèse 1.a</i>	50
5.3 Hypothèse 2 : La pédagogie d'expression ludocratique peut être utilisée comme outil dans l'éducation sociale.....	51
5.3.1 <i>Présentation et discussion des résultats</i>	51
5.3.2 <i>Vérification de l'hypothèse 2</i>	56
5.4 Hypothèse 2.a : Les professionnel·le·s du social peuvent utiliser la pédagogie d'expression ludocratique pour favoriser la participation des enfants	56
5.4.1 <i>Présentation et discussion des résultats</i>	56
5.4.2 <i>Vérification de l'hypothèse 2.a</i>	61
6 Bilan de recherche.....	62
6.1 Synthèse des résultats – réponse à la question de recherche	62
6.2 Limites de la recherche.....	64
6.3 Perspectives de la recherche	66
6.3.1 <i>Nouveaux questionnements</i>	66
6.3.2 <i>Pistes d'action</i>	67
6.4 Positionnement personnel	68
6.5 Bilan des apprentissages professionnels et personnels	68
7 Bibliographie.....	71
8 Cyberographie.....	72
9 Annexes.....	75
9.1 Annexe 1	75
9.2 Annexe 2	75
9.3 Annexe 3	78
9.4 Annexe 4	80
9.5 Annexe 5	82
9.6 Annexe 6	83
9.7 Annexe 7	84
9.8 Annexe 8	84

Liste des Figures

Figure 1: Spécification des hypothèses	12
Figure 2: Séquence méthodologique	27

Liste des Tableaux

Tableau 1: Démarche de recherche	13
Tableau 2: Éducation sociale et pédagogie d'expression ludocratique ; convergences et divergences	30
Tableau 4: Facteurs inducteurs de participation « génériques ».....	62
Tableau 5: Facteurs inducteurs de participation spécifiques à l'accompagnant·e	63
Tableau 6: Exemples de projets ludocratiques orientés vers la participation	64
Tableau 7: Récapitulatif des personnes interviewées.....	80
Tableau 3: Questions de recherches.....	82

Abréviations

Je tiens à préciser que le terme exact qui se rapporte à la proposition du professeur Raimundo Dinello est « la pédagogie d'expression et son outil méthodologique de la ludocréativité ». Toutefois, dans de nombreux ouvrages consacrés à son sujet, elle est abrégée sous la forme de « pédagogie d'expression ludocratique », « expression ludocratique » ou de « ludocréativité ». Par conséquent, dans ce travail de recherche, j'utiliserai ces différentes terminologies de manière interchangeable.

- HETS Haute École de Travail Social
- ULB Université Libre de Bruxelles

1 INTRODUCTION

L'éducation sociale intervient au contact direct de l'humain·e et de la société qui évolue de manière constante et rapide. Aujourd'hui, les problématiques sociales sont de plus en plus complexes, ce qui nécessite une grande part d'improvisation et d'adaptation de la part de l'éducateur et l'éducatrice social·e. Il s'agit également de se former continuellement, de découvrir de nouvelles méthodes de travail et de s'outiller pour mieux répondre aux besoins des individu·e·s. La pédagogie d'expression ludocratique est encore peu répandue dans le domaine de l'éducation sociale mais semble être un outil pertinent pour répondre aux besoins des enfants du XXI^e siècle. C'est pourquoi, il peut être pertinent de s'y intéresser de plus près.

Cette pédagogie a la particularité de proposer une méthodologie qui met en pratique les valeurs qu'elle énonce. La ludocréativité a la volonté de considérer l'enfant dans sa globalité, de lui donner l'opportunité de développer ses compétences afin de devenir protagoniste de ses apprentissages et de son évolution. Les enfants étant l'avenir de demain, il semble nécessaire de leur accorder une place dans la société. Il convient de leur reconnaître le potentiel d'influer sur la prise de décision les concernant et donc de participer en tant que citoyen·ne·s et acteurs ou actrices du changement. Ces préoccupations touchent les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales puisqu'ils et elles jouent un rôle important dans le développement des enfants en étant amené·e·s à les accompagner dans leur développement. De plus, la ludocréativité se fonde sur la Convention relative aux droits de l'enfant qui garantit la protection de l'enfant ce qui représente un enjeu pour le travail social. La participation sociale des enfants est importante mais elle concerne également toutes les populations et peut-être encore plus particulièrement les populations en souffrance, fragilisées, marginalisées ou minoritaires qui sont exclues de la société.

Cette recherche a pour but d'élargir mes connaissances au sujet de la ludocréativité et à propos de notions fondamentales de l'éducation sociale. Je souhaite étudier les liens potentiels entre l'éducation sociale et la ludocréativité afin d'éventuellement intégrer cet outil dans ma pratique. Cette recherche peut être aussi intéressante pour tout·e un·e chacun·e se sentant concerné·e par les enjeux évoqués précédemment.

La question de recherche choisie interroge les liens entre l'éducation sociale et la pédagogie d'expression ludocratique en termes de participation. Les deux premiers chapitres de ce travail portent sur la construction de l'objet de recherche et la problématique à traiter. Le chapitre suivant est consacré à la revue de littérature, dont la présentation est structurée en quatre parties. Afin de contextualiser la recherche, nous explorons dans un premier temps la définition et les enjeux de l'éducation sociale avec une perspective historique. Ceci nous permet de saisir l'évolution du métier et d'identifier notamment les finalités et les valeurs y relatives. De plus, nous abordons l'éducation de l'enfant puisque la recherche est ciblée sur cette population. Deuxièmement, la notion de participation est étudiée. Troisièmement, l'utilisation de la pédagogie d'expression ludocratique en tant qu'outil pour l'éducation social est explorée. La dernière partie de la revue de littérature porte sur une synthèse des résultats théoriques et sur la vérification des hypothèses 1 et 1.a. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation du cadre méthodologique, qui comprend entre autres la méthode de collecte de données choisie. S'ensuit, l'analyse et la discussion des résultats de l'enquête empirique afin de vérifier l'ensemble des hypothèses formulées. Le travail se conclut par un bilan de recherche, dans lequel figure notamment les apprentissages réalisés au cours de ce processus.

1.1 CHOIX DE LA THÉMATIQUE

Le thème de la pédagogie d'expression ludocréative pour mon travail de recherche s'est défini en fonction d'intérêts personnels, d'expériences personnelles et professionnelles passées, ainsi que de différentes rencontres qui m'ont questionnée quant au sens que je souhaitais mettre dans ma pratique en tant que future éducatrice sociale.

Dès mon plus jeune âge, j'ai été à la fois sensibilisée au domaine de la créativité et des arts, et à celui du handicap, notamment par la profession de mes parents. J'ai eu l'occasion d'expérimenter diverses activités artistiques de manière individuelle en laissant cours à mon imagination, ou avec des personnes en situation de handicap physique et/ou mental. C'est ainsi qu'au fil des années, mon attrait pour les domaines artistique et social s'est clarifié et que je me suis dirigée vers des études pour devenir éducatrice sociale.

Afin d'entrer en Haute École de Travail Social (HETS), j'ai réalisé un stage probatoire au sein d'une école spécialisée pour enfants en situation de handicap. À cette occasion, j'ai constaté qu'en détournant les leçons habituelles sous forme de jeu éducatif avec du matériel attrayant, l'apprentissage des enfants était favorisé. Leur motivation à apprendre semblait plus importante et leur attention meilleure. Depuis cette expérience, je me suis beaucoup interrogée sur l'impact du jeu dans l'apprentissage ainsi que sur la place accordée au jeu au sein des institutions sociales. Le jeu fait sans aucun doute partie intégrante de la vie de l'enfant, de l'adolescent·e, voire de l'adulte. Il contribue au bon développement de l'individu·e et à son épanouissement. D'ailleurs, dans l'éducation, nous y avons souvent recours pour ses nombreuses fonctions qui permettent à la personne d'acquérir certains outils pour mieux appréhender le monde qui l'entoure. Il me semble donc important de l'intégrer dans l'accompagnement des individu·e·s, ne serait-ce que pour leur offrir un moment privilégié de partage et de plaisir.

Lors de ma première formation pratique en HETS à l'île Maurice, j'ai mis en place deux projets créatifs au sein d'une Organisation non-gouvernementale pour enfants et adolescent·e·s en difficulté, exclu·e·s du système scolaire traditionnel. Cela me tenait particulièrement à cœur, car selon moi, dans le processus créatif il y a une capacité à se libérer de toute forme de contrainte pour exprimer ce qui est en soi et explorer ses possibles. Une meilleure connaissance de soi et une meilleure conscience de soi peuvent s'ensuivre, notamment à travers la stimulation des sens que la créativité procure. De cette manière, l'individu·e apprend et évolue, s'enrichit et s'épanouit. À travers les activités que je proposais durant cette expérience, j'ai mieux compris les apports de la créativité pour un public adolescent. J'ai remarqué une certaine autodétermination et une amélioration du lien social ce qui, de manière générale, contribue au bon développement de l'individu·e. Toutefois, j'ai aussi pris conscience de la complexité d'insérer la créativité au sein d'activités éducatives et ceci dans le meilleur intérêt de chacun·e, en répondant à leurs besoins respectifs.

Durant le quatrième semestre de ma formation HETS, j'ai choisi un module ayant pour intitulé « Intégration sociale et scolaire ». À cet effet, nous sommes intervenus par groupe de deux dans une Unité d'Accueil Pour Écoliers où nous avons mis en place un projet favorisant la collaboration à travers des activités ludiques et créatives. J'ai à nouveau eu l'occasion d'utiliser le jeu comme moyen d'apprentissage pour favoriser les habiletés sociales des enfants. Ce qui a été significatif à son utilisation, ce fût une amélioration de la relation entre les enfants, une meilleure capacité à se positionner au sein du groupe et l'importance de veiller à l'intégration de chaque enfant en favorisant des concepts comme la participation et la collaboration.

Tout au long de ma formation afin de devenir éducatrice sociale, je me suis aussi questionnée sur les pistes concrètes que je souhaitais appliquer dans ma pratique, tout en restant en accord avec les valeurs auxquelles j'aspire et en respectant la personne avec laquelle je suis amenée à travailler. J'entretiens une certaine curiosité à trouver des approches complémentaires de celles apprises dans le cadre de la HETS, ceci afin de m'enrichir et d'élargir mon champ de vision.

Au fil de ces expériences, des rencontres, des discussions et des questionnements qu'elles ont suscités, la thématique de la pédagogie d'expression ludocratique s'est dessinée comme sujet de travail de Bachelor. Cela semblait une évidence puisque ce concept allie l'élan ludique (le jeu) et l'expression ludocratique (créativité) qui sont deux notions très présentes dans mon parcours de vie.

Néanmoins, ces expériences ont aussi soulevé de nombreux questionnements quant à l'insertion de la créativité et du jeu dans des activités éducatives. Parfois, j'ai eu de la difficulté à les appliquer et à ce que les personnes que j'accompagnais puissent se les approprier. Je pense qu'il est nécessaire de mener une réflexion approfondie avant de mettre en pratique ces deux notions et de considérer certains paramètres, comme la définition d'un cadre de travail. Par ailleurs, je m'interroge aussi sur la place que la pédagogie d'expression ludocratique peut avoir au sein de notre société et si elle est un outil adéquat pour l'éducation sociale. En investiguant ce thème cela me permettra de découvrir ses différents aspects, ses ressources comme ses limites et certainement de mieux comprendre les concepts qui s'y rapportent. Je pourrai alors élargir mes connaissances et être en meilleure posture pour faire de la pédagogie d'expression ludocratique un éventuel outil pour ma pratique professionnelle.

1.2 MOTIVATIONS PROFESSIONNELLES

En tant qu'éducatrice sociale en devenir, il me semble indispensable de se questionner sans cesse quant à notre pratique afin de se réadapter à l'évolution de la société et des individu·e·s. Nous pouvons par exemple, faire preuve d'innovation, trouver de nouvelles pistes, de nouveaux instruments professionnels. De ce point de vue, il paraît intéressant d'investiguer le thème de la pédagogie d'expression ludocratique, de comprendre ses fondements et son application afin d'en faire éventuellement un outil de travail et d'ouvrir un champ de possibles pour tout·e un·e chacun·e.

Les valeurs de cette thématique semblent aussi correspondre à celles défendues par le travail social. Selon Dinello (2004), la pédagogie d'expression ludocratique peut être un moyen pour créer des interactions entre individu·e·s afin d'améliorer le vivre ensemble. Elle tend également à considérer et à respecter la personne dans sa globalité, en lui donnant un statut de protagoniste ; elle valorise sa participation dans ses apprentissages. Le référentiel de compétences de l'éducateur et de l'éducatrice social·e met en évidence leur fonction de soutenir, d'accompagner des individu·e·s de façon à ce qu'ils et elles puissent utiliser leurs propres ressources vers un processus d'autodétermination. Il mentionne aussi leur mission de recréer du lien social, de l'identité sociale en vue d'éviter l'exclusion (Dinello, 2004).

Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, il me semble être pertinent de traiter de ce thème dans le cadre de mon travail de Bachelor. Dans une posture professionnelle, je souhaite également développer une pensée critique vis-à-vis de la pédagogie de l'expression ludocratique afin d'avoir un certain recul et une meilleure compréhension à son sujet.

2 PROBLEMATISATION

2.1 POINT DE DÉPART DE LA RECHERCHE

Pendant mon cursus de formation HETS et plus précisément le semestre consacré à la filière « éducation sociale », nous avons abordé une grande variété de thèmes et découvert certains outils d'intervention comme la méthodologie de projet ou l'éducation populaire qui sont utiles pour favoriser la socialisation des individu·e·s, la participation de chacun·e ou le pouvoir d'agir. Dans ce cadre, la pédagogie de l'expression ludocratique n'a pas été présentée c'est pourquoi, je m'interroge sur la pertinence de son utilisation en éducation sociale et sur ce qu'elle pourrait apporter aux bénéficiaires. Cependant, aux prémisses de ce travail de recherche, j'ai effectué des lectures qui m'amènent à penser que la pédagogie d'expression ludocratique encouragerait les notions clés du travail social évoquées ci-dessus. À ce titre, dans l'un de ses ouvrages, Raimundo Dinello qui est le père de la pédagogie d'expression ludocratique, expose ci-après sa vision de l'éducation :

« Le but de l'éducation est de fournir aux enfants et aux jeunes l'occasion d'expérimenter, de découvrir la forme de leurs attentes de leur propre initiative, afin de développer leur potentiel, de développer leurs propres réflexions et attitudes créatives dans le dialogue avec d'autres étudiants et les enseignants. L'approche pédagogique basée sur l'expression a l'intention de développer le sujet, guidé par la méthodologie d'expression ludocratique sans l'induction de modèles qui limite la projection de chaque personne. Par conséquent, c'est considérer que l'environnement culturel, les diverses formes de participation de chacun, à travers les domaines d'expression, le traitement d'une situation qui renforce l'affirmation des identités et le développement des potentiels » (Dinello, 2004, p.18).

Cette citation révèle la nécessité de donner l'opportunité aux bénéficiaires de l'éducation de développer leurs compétences personnelles et relationnelles, afin de les rendre acteurs et actrices de leur vie, qu'ils et elles aient les moyens, les outils pour évoluer en société.

Par rapport à ma pratique en tant que future éducatrice sociale, ceci me questionne sur la participation des enfants au sein d'un groupe, et sur l'utilité ou les apports de l'expression ludocratique dans ce sens.

Aussi, les professionnel·le·s de l'éducation sociale n'ont-ils et n'ont-elles pas comme mission d'encourager la participation de leurs usagers et usagères afin qu'ils et elles développent leurs compétences de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion dans leur milieu de vie respectif ?

La participation ne fait-elle pas partie des droits fondamentaux des personnes ? N'est-elle pas inscrite dans la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant ?

Lors de l'élaboration de la problématique de ce travail de recherche, la pédagogie d'expression ludocratique n'était pas encore un terme familier et de nombreuses interrogations à son sujet persistaient. J'ai donc choisi d'effectuer un entretien exploratoire avec une praticienne issue du domaine de l'éducation sociale. Je souhaitais mieux me rendre compte de la pertinence du sujet de recherche en obtenant des informations qui pourraient m'aiguiller dans le processus et améliorer ma première compréhension de l'expression ludocratique et des concepts qui y sont associés. Cet entretien sous forme de discussion a clarifié certaines interrogations et hypothèses émises suite aux lectures préalables. Il a permis d'améliorer ma compréhension quant à la formulation de la pédagogie d'expression ludocratique et d'identifier certains enjeux auxquels elle se confronte et qui freinent son expansion. Aussi, j'ai découvert que la pédagogie s'adresse à tous les métiers du

social ainsi qu'à tous les publics. Toutefois, en Suisse, elle est restée principalement au stade de l'enseignement spécialisé. Les raisons qui expliqueraient ce constat seraient certains préjugés à son égard, un manque de visibilité et/ou une difficulté d'y accéder en dehors de la sphère de l'enseignement qui se situerait au sommet d'une certaine « hiérarchie des métiers ».

2.2 QUESTION DE RECHERCHE

Pour cette recherche, je pars du principe que la participation des individu·e·s est essentielle à la vie en société. Elle permet notamment l'intégration ou l'inclusion de l'individu·e dans un système ce qui va améliorer sa connaissance de soi et des autres (construction de l'identité personnelle et relationnelle). Il s'agirait d'une solution pour éviter l'exclusion sociale et la marginalisation et améliorer le vivre ensemble (Tavares, 2013).

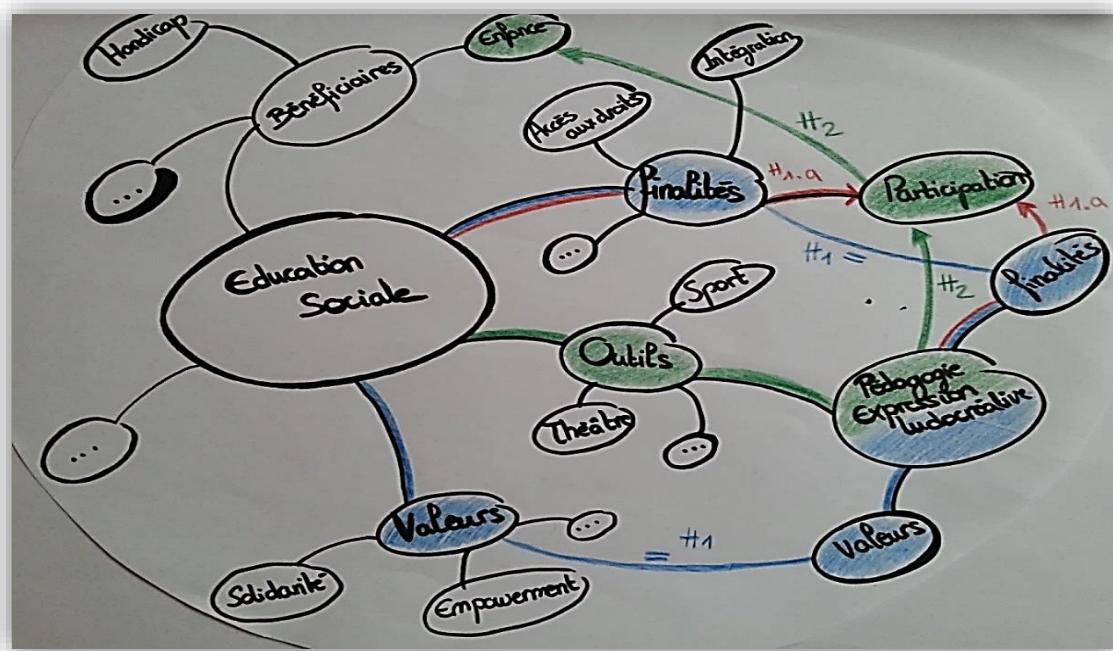
Les professionnel·le·s du social devraient sans cesse innover dans leur pratique, faire preuve de créativité pour proposer par exemple, de nouveaux outils d'intervention en fonction de l'évolution sociétale (Tsafak, 2001).

Ceci m'amène à formuler la question de recherche suivante :

➤ « *En quoi la pédagogie d'expression ludocréative constitue-t-elle un outil en éducation sociale pour favoriser la participation des enfants ?* »

2.3 HYPOTHÈSES

Figure 1: Spécification des hypothèses



Source : Réalisation Eloïse Jan

En référence à la question de recherche mentionnée ci-dessus, je formule les quatre hypothèses de recherche suivantes :

Hypothèse 1 : *Les valeurs et les finalités de l'expression ludocréative correspondent à celles de l'éducation sociale.*

Hypothèse 1.a : *La participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie d'expression ludocréative.*

Hypothèse 2 : *La pédagogie d'expression ludocréative peut être utilisée comme outil dans l'éducation sociale.*

Hypothèse 2.a : *Les professionnel·le·s du social peuvent utiliser la pédagogie d'expression ludocréative pour favoriser la participation des enfants.*

Les hypothèses 1 et 1.a seront vérifiées à travers la revue de littérature et l'enquête empirique alors que les hypothèses 2 et 2.a seront vérifiées uniquement par l'enquête empirique. De plus, dans l'hypothèse 1, je présuppose que les valeurs et les finalités des domaines d'enseignement/scientifique y mentionnés constituent des facteurs de compatibilité.

Tableau 1: Démarche de recherche

Question de recherche	Hypothèses	Champs de vérification	Chapitre(s) concerné(s)
<i>En quoi la pédagogie d'expression ludocréative constitue-t-elle un outil en éducation sociale pour favoriser/penser la participation des enfants ?</i>	H1 : Les valeurs et les finalités de l'expression ludocréative correspondent à celles de l'éducation sociale.	Revues de littérature Enquête empirique (entretiens professionnels)	Chapitres 4 et 6
	H1.a : La participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie d'expression ludocréative.	Revue de littérature Enquête empirique (entretiens professionnels)	Chapitres 4 et 6
	H2 : La pédagogie d'expression ludocréative peut être utilisée comme outil dans l'éducation sociale.	Enquête empirique (entretiens professionnels)	Chapitre 6
	H2.a : Les professionnel·le·s du social peuvent utiliser la pédagogie d'expression ludocréative pour favoriser la participation des enfants	Enquête empirique (entretiens professionnels)	Chapitre 6

2.4 OBJECTIFS

Objectifs personnels :

- ◆ Être capable de m'organiser dans la réalisation de mon travail de recherche afin de respecter les délais fixés
- ◆ Élaborer un travail de recherche utile pour ma pratique professionnelle et éventuellement pour la profession d'éducateur et d'éducatrice social·e
- ◆ Développer ma capacité d'analyse et de synthèse

Objectifs de recherche :

- ◆ Améliorer mes connaissances au sujet de l'éducation sociale
- ◆ Définir et comprendre la notion d'expression ludocréative, améliorer mes connaissances à son sujet
- ◆ Comprendre l'application de la pédagogie de l'expression et son outil méthodologique de la ludocréativité dans le travail social et plus précisément l'éducation sociale
- ◆ Traiter d'une thématique encore peu exploitée et explorer ses apports
- ◆ Comprendre le concept de « participation » en action sociale et auprès de la population des enfants
- ◆ Identifier comment la notion de participation s'insère dans la pédagogie de l'expression et son outil méthodologique de la ludocréativité

3 CADRE THEORIQUE

La partie théorique de cette recherche va me permettre d'étoffer mes connaissances sur les notions abordées précédemment, d'établir des liens entre elles et de répondre partiellement à la première hypothèse que j'ai formulée ainsi qu'à sa sous hypothèse (1.a). Ce chapitre est lui-même subdivisé en quatre points distincts.

La recherche est d'abord contextualisée en abordant la notion d'éducation sociale. À ce titre, les enjeux qui ont contribués et qui contribuent à la construction de la profession ainsi qu'à sa définition sont identifiés et les finalités tout comme les valeurs du métier sont présentées. L'éducation plus spécifiquement des enfants est abordée par la suite puisqu'il s'agit de la population cible pour ce travail. Dans un deuxième point, la notion de « participation sociale » qui s'inscrit dans l'intervention des éducateurs sociaux et des éducatrices sociales est développée. Cette notion est mise en lien avec le domaine de l'enfance. Le troisième point de ce chapitre théorique est consacré à la pédagogie d'expression avec son outil méthodologique de la ludocréativité. Les différents concepts qui la constituent sont explorés, afin d'améliorer ma compréhension à son sujet. Enfin, les liens possibles entre la pédagogie d'expression ludocréative et l'éducation sociale en termes de finalités et de valeurs sont démontrés. Cela permettra de répondre partiellement à l'hypothèse 1 et de reconnaître l'hypothèse 1.a en mettant en évidence la participation comme point de convergence entre éducation sociale et pédagogie d'expression ludocréative.

3.1 ÉDUCATION SOCIALE

Pour mener à bien cette recherche, je pense qu'il est utile de rappeler dans un premier temps, les principes de base de l'éducation sociale afin de s'accorder sur certaines notions. Cela permet ainsi de mieux saisir les contours de la profession afin d'établir, par la suite, des liens avec la pédagogie d'expression ludocréative.

3.1.1 Définitions et enjeux de l'éducation sociale et du métier d'éducateur et d'éducatrice

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble pertinent de se pencher sur l'étymologie de la notion d'éducation. Tsafak (2001), explique que le terme « éducation » provient du latin « *educare* » ce qui signifie « [...] éléver des animaux ou des plantes et, par extension avoir soin des enfants, former, instruire. » (p. 19). L'éducation est un processus qui consiste à agir sur une personne afin qu'elle développe ses potentialités pour passer d'un état initial à un autre. Dans l'acte éducatif, il y a une intention, une finalité. D'après les travaux de Tsafak (2001), l'éducation est un concept ancestral qui, à travers les âges, a donné lieu à de multiples définitions et interprétations. De plus, l'éducation peut prendre différentes formes selon le contexte dans lequel elle se réalise, les fins qu'elle poursuit ainsi que suivant celui ou celle qui la procure. Cet auteur cite comme exemples l'éducation scolaire, l'éducation familiale, l'éducation extrascolaire, l'éducation non formelle ou encore l'éducation physique et bien entendu, l'éducation sociale.

L'éducation spécialisée que nous appelons désormais sociale¹, est une science qui a toujours eu de la peine à se définir. Il y a beaucoup à dire sur le sujet, une multitude de travaux ayant traités de la complexité de la profession. Voici une définition plus ou moins élargie du concept en y apportant un « regard historique ».

¹ Grand (2009) raconte qu'à l'origine, l'éducation spécialisée désignait la prise en charge centrée sur l'enfant et ses diverses problématiques. L'éducation sociale est arrivée par la suite, lorsqu'on a réalisé l'importance d'intégrer d'autres dimensions à cette prise en charge, en prenant en compte la personne en tant qu'être social évoluant dans un environnement social comprenant sa famille, son quartier, sa culture, etc.

La définition de l'éducation sociale au sens de l'article 2 des Statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif et sur laquelle se réfère le Plan d'études cadre Bachelor 2006 de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale est la suivante :

« L'action menée par un professionnel qui, après une formation spécifique, favorise par la mise en oeuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des jeunes enfants, des personnes-jeunes ou adultes- en difficulté, handicapées, inadaptées ou en voie de l'être. Il partage avec elles diverses situations spontanées ou suscitées de la vie quotidienne, soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le milieu naturel de vie, par une action continue et conjointe et avec le milieu. » (FESET Statuts, 2004).

Cette définition soulève la complexité du métier à se définir, car il englobe un domaine d'intervention étendu et une multitude de savoir-être et de savoir-faire se référant à diverses professions issues des sciences humaines (sociologie, psychologie, pédagogie, droit, etc.).

Afin de mieux cerner les contours de la profession, je relève en complément les propos tenus par Coquoz (2006) et Wacquez (2013). En les articulant ensemble, ils alimentent ma réflexion et me permettent de mieux saisir la construction de la profession et les enjeux qui s'en dégagent.

Coquoz (2006) met en premier lieu l'attention sur le fait que les crises identitaires qui touchent les professionnel·le·s de l'éducation évoluent en fonction des configurations idéologiques, de l'évolution des politiques sociales et du statut de la profession par rapport à d'autres. Historiquement, l'éducation, qui appartient au domaine du travail social, succède en premier lieu à des actes de charité, des initiatives d'ordre philanthropique. Ces actes se sont ensuite rattachés à l'univers domestique réservé aux femmes, en se substituant aux formes traditionnelles de solidarité familiale ou communautaire. La professionnalisation du métier d'éducateur et d'éducatrice s'est réalisée à travers l'extension des problématiques sociales à l'espace public et en raison de l'intervention de l'Etat pour maintenir un certain ordre. Ceci remonterait au début du XXème siècle, si on se réfère au dictionnaire historique de la Suisse (Wolfisberg, 2014). Cet héritage où la vertu était plus valorisée que les compétences dans l'exercice du travail social, est resté ancré dans la pensée collective.

Ainsi, la légitimité du métier d'éducateur et d'éducatrice est remise en cause car les compétences mobilisées se rapportent à des savoir-faire et savoir-être, qui sont difficilement mesurables à l'aide d'indicateurs de performance. Une grande part des tâches effectuées par l'éducateur et l'éducatrice n'est donc pas perceptible. En effet, l'éducation sociale peut prendre différentes formes et elle ne se réfère pas à un savoir ou à une technique spécifique ; ses modalités et ses outils sont variés et évoluent constamment. Il s'agit d'une profession de l'humain·e ce qui nécessite une grande part d'improvisation et d'adaptation face à certaines situations (Wacquez 2013).

Enfin, au vu de la situation économique actuelle, le secteur de l'éducation sociale subit une pression croissante des milieux politiques visant à réduire le financement des prestations fournies. Dans ce contexte, le défi est de continuer à améliorer la qualité des services aux usagers et usagères, malgré d'éventuelles restrictions budgétaires. Ainsi, les professionnel·le·s doivent défendre la légitimité et les finalités de l'éducation sociale (Coquoz, 2006).

3.1.2 Finalités

En référence au point précédent, Philippe Gaberan (2014), éducateur spécialisé et docteur en Sciences de l'éducation, a lui aussi mis en évidence l'ambiguïté et la complexité du métier d'éducateur et d'éducatrice social·e dans ses travaux. À ce propos, il tient à repréciser la mission principale du métier qui, encore trop souvent, est réduite au « être ensemble » et « faire avec » :

« L'essentiel de ce métier est ailleurs que dans ce qu'il donne à voir de lui-même : la répétition au quotidien d'actes extrêmement banals, qui ne sont que le biais par lequel l'Autre accède au sens de ce qui le fait être là au monde. [...] L'éducateur développe une expertise et des outils adaptés pour aider tout Autre, quels que soient ses origines ou ses handicaps, à accéder au grandir. L'éducateur n'est pas celui qui normose des individus mais celui avec qui l'Autre compose son existence. » (Gaberan, 2014, p.98).

Gaberan (2014) met l'accent sur la mission d'aide au grandir qui réside dans l'accompagnement de l'individu·e à réaliser ses propres choix.

Wacquez (2013) évoque les missions du métier d'éducateur et d'éducatrice dans le contexte actuel où les changements dans la société s'opèrent rapidement et où il faut faire face à des situations de plus en plus complexes.

Les professionnel·le·s de l'éducation sociale interviennent dans des situations de souffrance et de marginalisation où un ordre social, familial, psychologique et/ou biologique a été rompu. Ils et elles accompagnent les personnes au quotidien afin qu'elles développent leurs potentialités. Ceci passe par la restauration de la parole, la confrontation à la loi, la capacité de faire des choix, la création de solidarités et de projets, l'amélioration de la cohésion sociale ou encore l'intégration des personnes. Il est du devoir de l'éducateur et de l'éducatrice de se questionner au sujet de l'exclusion et de la place que la société accorde à chacun·e en vue de garantir l'accès aux droits et la participation de tous et toutes. À ce titre, la recherche d'une société plus juste peut s'inscrire dans des actions politiques. Par ailleurs, étant donné que les professionnel·le·s de l'éducation interviennent le plus souvent dans les gestes de la vie quotidienne, il est important de donner du sens à leurs actions et de développer une certaine créativité. Enfin, les professionnel·le·s travaillent en collaboration et en partenariat, leurs actions s'inscrivent dans une équipe, une institution et un réseau professionnel (Wacquez, 2013).

Dans ses propos, Wacquez (2013) met aussi en évidence le fait que l'éducateur et l'éducatrice doivent appréhender la personne dans sa globalité en considérant tous les aspects de sa personnalité, toutes les composantes de sa réalité et tous les liens qu'elle entretient avec son environnement, ce qui renvoie notamment à une approche systémique.

Tant Coquoz (2006) que Wacquez (2013), s'accordent sur le fait que l'éducation sociale évolue désormais dans un univers instable. Les normes dans lesquelles la profession est exercée fluctuent sans cesse. Dans ce sens, les éducateurs et les éducatrices doivent repenser la question du bien-être commun, des valeurs et de l'autonomie, par exemple, mais ils et elles doivent également proposer de nouvelles méthodes, innover afin de mieux répondre aux problématiques qui émergent de la société.

3.1.3 Valeurs

Sierro (2014) explique que la pratique du travail social, et ceci quelle que soit sa nature (animation socioculturelle, assistance sociale, éducation sociale, etc.), est basée sur l'éthique. Celle-ci, selon son étymologie, provient du grec « *Ethos* », ce qui signifie « *une manière d'être, d'habiter le monde* ». Je le comprends comme une manière de se comporter et d'être en relation avec son environnement. L'être humain·e doit réfléchir à sa façon de se comporter au mieux et c'est à partir des valeurs qu'il ou elle pourra y parvenir car elles l'aident à se situer lors de ses actions et de ses choix. L'éthique est donc la mise en pratique de nos valeurs personnelles.

Pour connaître et comprendre les valeurs de l'éducation sociale, il faut remonter à son origine qui s'inscrit dans le domaine du travail social. Les fondements et les valeurs de ce dernier sont la solidarité et la lutte contre les inégalités. Ces notions sont apparues dans plusieurs civilisations avant que le travail social soit professionnalisé. La solidarité correspondait à la charité, initiative

d'ordre religieux qui était organisée par l'Église avant que l'État se voie attribuer la responsabilité des problématiques sociales dès le XXème siècle (Wolfisberg, 2014).

Actuellement, la conception de l'éthique professionnelle du travail social est dictée par deux associations faîtières, soit la Fédération internationale du travail social et l'Association internationale des écoles de travail social. Toutes deux mettent en évidence les principes fondamentaux de l'éthique du travail social à travers la définition qu'elles en donnent. Cette dernière permet d'isoler de nombreuses valeurs. La vocation première du travail social est d'aider une personne ou un groupe de personnes à accéder aux droits que la société leur confère. Pour y parvenir, les professionnel·le·s doivent promouvoir le **changement** et le **développement social**, la **cohésion sociale** en vue de la résolution des problèmes liés aux relations humaines et la libération des personnes dans le but d'améliorer leur **bien-être** général. « [...] *Les principes de justice sociale, de droit de la personne, de responsabilité sociale collective et de respect des diversités sont au cœur du travail social.* » (IASSW, 2014).

Des valeurs découlent aussi de la pratique du travail social. La profession privilégie une approche **participative** en favorisant le travail « avec » plutôt que « pour », permettant aux personnes de s'émanciper, d'être capables de répondre elles-mêmes à leurs besoins en étant **autonomes**. Dans cette optique, différentes stratégies de travail existent, valorisant l'**estime de soi**, le **potentiel créatif**, l'**espérance** ou encore les capacités à se confronter à toutes sortes d'injustices et à les défier (IASSW, 2014).

Par ailleurs, le code de déontologie du travail social, qui détermine dans une perspective éthique les lignes directives du métier, vient compléter les valeurs évoquées, en s'appuyant sur divers objectifs du travail social. Je peux citer :

- La **solidarité** entre individu·e·s
- L'**aide aux personnes et groupes défavorisés** étant limités dans leur quotidien pour des raisons illégitimes ou par manque d'accès aux ressources sociales
- Le **développement**, l'**invention** et la mise en place de solutions
- L'empêchement, la diminution ou la **disparition de la détresse** des individu·e·s ou des groupes humains
- L'**accompagnement**, l'**éducation** et la **protection** des individu·e·s en garantissant la stabilité de leur développement
- L'encouragement au **changement**
- L'**indépendance** et l'**autonomie** des personnes
- L'**interaction** des personnes
- L'**égalité** de traitement pour toutes les personnes
- Le **respect** des droits des personnes
- L'**autodétermination** qui établit que chaque personne a le droit de faire ses propres choix et de prendre ses décisions tant que cela ne va pas à l'encontre de ses droits ou ceux d'autrui
- La **participation** ; que ce soit à la vie sociale ou la capacité de décider et d'agir
- L'**intégration** qui nécessite la prise en considération du respect des individu·e·s, de leurs besoins physiques, psychiques, spirituels et culturels ainsi que de leur environnement naturel, social et culturel

- L'**empowerment** encourageant les personnes, les groupes et les communautés à développer leur potentiel et leur capacité à défendre et faire valoir leurs droits afin qu'ils et elles participent de manière autonome et indépendante à l'organisation de la structure sociale (Bovay, Beck & Grand, 2010).

Le domaine plus spécifique de l'éducation sociale, en tant que branche du travail social, est donc entièrement basé sur ces différentes valeurs. Néanmoins, je pense nécessaire de rappeler que l'éducation sociale est fondée sur la Déclaration des Droits de l'Homme et de la Femme des Nations Unies, qui a pour valeurs clés la **dignité humaine** et **l'égalité**, comme l'explique *l'Association Internationale des Éducateurs Sociaux*². De ces deux valeurs principales en découlent encore d'autres, telles que la **liberté**, le **respect**, la **non-discrimination**, la **tolérance**, la **justice** et la **responsabilité**. Enfin, en référence à l'article 26 de la Déclaration des Droits de l'Homme et de la femme qui est consacré à l'éducation, je peux relever la valeur d'**épanouissement** : « *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.* ».

3.1.4 Outil éducatif

Jusqu'ici, nous avons pu explorer la définition de l'éducation sociale, identifier les missions qu'elle poursuit et les valeurs sur lesquelles elle s'appuie. À présent, je vais m'attarder sur le concept d'outil éducatif. Le but n'est pas de dresser une liste de ces outils, car il en existe une très grande variété, mais d'aborder brièvement sa définition afin d'en saisir le sens et son utilité.

Tout d'abord, selon le dictionnaire CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), un outil « *Se dit de tout moyen d'action, de ce dont on se sert pour parvenir à un résultat, pour tirer parti de quelque chose.* ».

Le Référentiel de compétences de l'Éducation spécialisée figurant sur le site d'*AvenirSocial*, spécifie que les professionnel·le·s nécessitent des savoirs pour comprendre et agir face aux situations auxquelles ils et elles sont confronté·e·s. Ces savoirs peuvent se référer à « *[...] des connaissances académiques, des expériences réfléchies, à des techniques et procédures, à l'examen de ses propres réactions, de ses propres pensées...* » (*AvenirSocial.ch, 2001, Référentiel de compétences*).

Je postule que les outils éducatifs constituent des moyens d'action dont se servent les éducateurs et les éducatrices dans leur pratique afin d'atteindre un ou plusieurs objectifs. L'apprentissage et la maîtrise de ces outils constituent des connaissances et des capacités d'action.

Une part des outils éducatifs semblent s'acquérir en formation et à travers les expériences professionnelles qui s'ensuivent ou s'y rattachent. Pour Stern (1998), ces outils « appris » sont des techniques ou des connaissances issues de la théorie. Mais, il y a toute une autre sorte d'outils qui provient de notre personnalité. L'éducation sociale étant un métier de l'humain·e, elle nécessite des capacités telles que l'écoute, l'attention, la patience, la tolérance, etc. Par ailleurs, trois grandes catégories d'outils peuvent être identifiées : les outils de réflexion, d'intervention et d'évaluation (Stern, 1998).

En conclusion, un outil dit « éducatif » devrait être utilisé afin de poursuivre les missions et les valeurs de l'éducation sociale qui ont été mentionnées précédemment.

² ASSOCIATION INTERNATIONALE DES EDUCATEURS SOCIAUX, (2010). Les compétences professionnelles des éducateurs sociaux. Un cadre de travail conceptuel. [document PDF]. Récupéré de : <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-FR.pdf>

3.1.5 Éducation de l'enfant

Les éducateurs et éducatrices peuvent travailler avec un public très varié comme je l'ai évoqué précédemment. Pour les besoins de ce travail de recherche, j'ai toutefois ciblé une population précise ; les enfants.

Le terme « enfant » peut être défini de différentes manières. Pour ce travail, je m'appuie sur la définition de la Convention Internationale des droits de l'enfant de 1989, car elle me semble pertinente. Elle définit l'enfant comme suit : « [...] tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. » (Humanium, Art.1 Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989).

Il existe de nombreuses lois particulières à l'enfant. Généralement, elles visent à le ou la protéger en raison de sa vulnérabilité et de son manque de maturité physique et intellectuelle, mais également à l'éduquer afin de lui permettre de grandir et de s'insérer dans la société. Dekeuwer-Défossez (2010), ajoute que l'enfant peut survivre que s'il ou si elle est entouré·e d'adultes et que sa famille contribue en premier lieu à son épanouissement par son éducation, car elle est le milieu naturel pour la croissance de ses membres. Si la famille n'est pas apte à remplir ce rôle éducatif, soit car elle est fragilisée et met en danger la sécurité de l'enfant, soit que l'enfant a des besoins particuliers, l'État va intervenir, l'assister et éventuellement la « substituer ». Dans ce cas, pour assurer sa protection, l'enfant en danger dans son développement devra être éloigné·e de son milieu familial à court, moyen ou long terme. Il ou elle devra bénéficier d'un accompagnement spécialisé, d'une prise en charge socio-éducative adaptée qui peut se réaliser dans différents milieux : institution spécialisée, accueil de jour, internat, externat, etc. De plus, il faut aussi savoir que l'activité principale de l'enfant est l'école. Néanmoins, suivant les problématiques ou les capacités qu'il ou elle présente, l'enfant devra intégrer une école spécialisée où un enseignement spécialisé lui sera alors délivré·e.

Quatre grandes professions peuvent être mises en évidence dans la prise en charge éducative de l'enfant en dehors du contexte familial. Il s'agit de l'éducation de la petite enfance, de l'enseignement standard ou spécialisé et de l'éducation sociale.

Concernant les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales, Nanchen (2002) démontre qu'ils et elles jouent un rôle important dans le développement des enfants, car ils et elles les accompagnent au quotidien dans des activités et des expériences formatrices. Dans ce contexte, leurs missions sont multiples et tendent à offrir à l'enfant un accompagnement harmonieux au sein d'une collectivité, en tenant compte de sa personnalité afin qu'il ou elle puisse y découvrir et y développer ses compétences personnelles et relationnelles. Ces compétences peuvent être motrices, langagières, cognitives, affectives, sociales ou encore morales, et s'acquièrent au fur et à mesure du développement de l'enfant. Celui-ci se manifeste par des changements progressifs d'ordre physique (santé, croissance du corps), cognitif (pensées, langage, habiletés intellectuelles), relationnel ou social (relation de l'individu·e à autrui et la société) et enfin, d'ordre personnel (affectivité, émotions, réactions face à son environnement).

3.2 PARTICIPATION SOCIALE

La participation fait partie des missions et des valeurs des éducateurs et des éducatrices. Il en va de leur devoir de veiller à la participation de tous et toutes au sein de la société dans une idée d'intégration.

3.2.1 Définitions et enjeux

La notion de « participation sociale » est complexe à définir, plurielle et ambiguë ce qui fait qu'elle est sujette à de multiples interprétations. Dans ce point, je vais tenter d'expliquer comment la notion s'est développée et ce qu'elle englobe en abordant des écrits variés.

Si je me réfère aux dictionnaires traditionnels en ligne, la définition de la participation est « *l'action de participer, de prendre part à quelque chose* » (CNRTL). Cette première définition reste très peu explicite, ne donne pas suffisamment d'indications sur les modalités d'application par exemple.

En parcourant la littérature scientifique sur le sujet, je remarque que la notion de participation est souvent associée à d'autres concepts issus du domaine social tels que l'« intégration sociale » ou la « cohésion sociale » et qu'il est parfois difficile de les distinguer. Tavares (2013) le constate également dans une étude consacrée à « *la participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement* ». La définition de la participation sociale peut être abordée sous différents angles et varie selon les auteur·e·s, la population à laquelle elle s'adresse et les contextes d'intervention :

« Par contre, le tracé laisse entendre que l'intégration sociale serait un processus visant à réintégrer des personnes exclues au sein de la collectivité; l'inclusion sociale incarnerait à la fois une finalité et une modalité menant à l'intégration dans un contexte quelconque et, finalement, la participation sociale se présenterait comme une résultante de l'accès aux droits, de l'exercice même de ces droits ainsi que la possibilité effective de prendre part et de réaliser des activités de la vie courante au sein de son groupe d'appartenance dans le respect et la dignité. » (Tavares, 2013, p.29).

Cette première approche du concept démontre que l'usage de la participation sociale n'appartient pas exclusivement aux sciences humaines et sociales, mais qu'elle contient toute une dimension politique puisqu'il est question de droits.

En m'appuyant sur Bouquet, Draperi et Jaeger (2009), je tente ici de comprendre précisément la genèse du concept de participation. En Europe, la participation sociale est une notion apparue vers la fin des années 1970 suite au passage de l'État-Providence, où la protection des individu·e·s sous forme d'assistance faisait foi, à un État-Animateur ou Incitateur, dans lequel la personne est désignée comme actrice sociale et politique. Ce changement résulte de la fin de la période des Trente Glorieuses, caractérisée par une situation de plein emploi et de croissance économique. Ce nouveau contexte économique provoque une crise budgétaire de l'État-Providence, où les dépenses relatives aux prestations sociales sont remises en cause. Des difficultés apparaissent dans le financement de la protection sociale, alors que le chômage augmente.

Une forte demande de participation émerge de la société civile qui dénonce un pouvoir politique peu réceptif aux revendications d'une partie de la population. Ces mouvements de contestation vont modifier les pratiques politiques ; la participation va progressivement s'institutionnaliser et être valorisée. Le concept de démocratie participative, que nous connaissons dans la plupart des pays d'Europe, apparaît à cette époque. Cette dernière est fondée sur le renforcement de la participation des citoyen·ne·s à la prise de décisions, qui consiste en une forme de partage de l'exercice du pouvoir.

À l'origine, les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales ont fondé leurs interventions sur cet idéal démocratique en utilisant la participation pour le mettre en pratique. La participation sociale est donc l'outil de mise en œuvre de la démocratie participative. La vision de la participation sociale comme concrétisation de la démocratie participative consiste d'une part, en un partage équitable du pouvoir et des richesses et d'autre part, en l'intégration des populations au sein de la société et la lutte pour l'égalité entre citoyen·ne·s : « [...] aux côtés de la volonté du travail social personnalisé, réparateur mais également émancipateur, s'est mise en place de façon complémentaire, une intervention globalisée, fondée sur un idéal de démocratie participative et construite sur une logique de coproduction avec l'usager. » (Bouquet, Draperi & Jaeger, 2009, p.158). Les projets visant à favoriser la participation sociale portent par exemple sur l'amélioration de l'estime de soi, la solidarité entre individu·e·s ou la coopération au sein d'une communauté et d'un milieu

institutionnel. Ainsi, la participation sociale contribue notamment à la socialisation de l'individu·e et au développement de ses capacités personnelles.

Par ailleurs, la participation sociale permet de rapprocher les citoyen·ne·s de leurs droits. La participation, en donnant accès aux droits des personnes, entretient un lien privilégié avec la citoyenneté³ et se dessine comme étant l'un de ses critères. Palazzo (2014) explique que la participation repose sur les trois dimensions de la citoyenneté, à savoir l'égalité, la fraternité et la liberté, et qu'elle permet de les développer. L'égalité désigne principalement la non-discrimination, l'égalité de chance dans l'accès au pouvoir et la participation de tous et toutes. La fraternité se rapporte au sentiment d'appartenance, à la cohésion sociale et au développement des solidarités. Enfin, la liberté constitue la liberté de choix, d'action et le fait d'être acteur ou actrice de la société ainsi que du changement social.

3.2.2 Participation des enfants

Conformément à la question de recherche formulée, les enfants sont la population cible choisie. Dès lors, je vais me focaliser sur la notion de participation sociale chez l'enfant.

Vittori (2016) explique l'évolution des politiques de l'enfance et de la jeunesse en Suisse, des premières mesures institutionnelles au débat actuel pour une politique plus participative. Les préoccupations des autorités envers l'enfance ont débuté en Europe vers la fin du XIXème siècle. Les premières lois de protection des enfants apparues en Suisse avaient pour fondements « *le statut de minorité et d'êtres en développement, ainsi que la pauvreté et la mauvaise santé des enfants de familles ouvrières [...]* » (Vittori, 2016, p.134). Il existe peu de lois au niveau cantonal et communal qui ancrent la participation des enfants et encouragent leur participation toutefois, je peux relever ce qu'il en est au niveau fédéral et international.

Les articles de base qui traitent des principes de participation en lien avec la protection des enfants se trouvent en premier lieu dans la Constitution fédérale. Il s'agit des articles 11, 41 et 67 (cf. Annexe 1). Ce que je retiens, c'est l'encouragement au développement de l'enfant, à sa formation, à sa participation et à son intégration sociale. En deuxième lieu, Vittori (2016) relève la Convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. La ratification par la Suisse en 1997 constitue un événement majeur quant à l'évolution du statut de l'enfant. C'est à partir de là que la conception de l'enfant a changé. Il ou elle n'a plus été uniquement celui ou celle à qui on accorde des prestations, à qui on transmet des connaissances et qu'on protège. De nouvelles lois et instances sont apparues, prenant désormais l'enfant en considération comme sujet·te de droit, jouissant d'un pouvoir et d'un droit de participation.

La Convention des droits de l'enfant est l'instrument international qui veille à la protection et à l'assistance des enfants. En Suisse, elle constitue une des bases légales qui doit être respectée par toutes les autorités fédérales, cantonales et communales. Plus précisément, l'article 12 stipule les droits de l'enfant en matière de participation. Il mentionne que les États ayant ratifié la Convention doivent veiller à ce que l'enfant soit protégé·e, ait accès à différentes prestations et ait le droit de participation en ce qui concerne sa vie. Trois points peuvent être extraits de cet article :

- Permettre à l'enfant d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant
- Prendre en considération les opinions de l'enfant
- Entendre l'enfant dans toute procédure judiciaire ou administrative (Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, Admin.ch).

³ La citoyenneté correspond au statut juridique qui permet à tout·e individu·e de devenir citoyen·ne, c'est-à-dire d'être reconnu·e comme membre d'une société. La citoyenneté donne accès à l'ensemble des droits politiques tout en créant des devoirs (Palazzo, 2014).

Ainsi, la Convention reconnaît en l'enfant le potentiel d'influer sur la prise de décision le ou la concernant, de partager son point de vue, et donc de participer en tant que citoyen·ne et acteur ou actrice du changement.

La Recommandation du Conseil de l'Europe sur la participation des enfants et des jeunes datant du 28 mars 2012 constitue une autre référence légale en la matière. Elle s'inspire de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies qui soutient une approche holistique des droits de l'enfant. La Recommandation porte sur le droit des enfants et des jeunes à être entendu·e·s dans n'importe quel contexte, que ce soit l'école, la communauté locale ou la famille :

« Il s'agit donc de considérer les enfants et les jeunes comme des acteurs qui traversent différents contextes en y amenant aussi leurs capacités et contributions propres. Leur participation active contribue ainsi à renforcer les droits humains, la démocratie et la cohésion sociale dans les sociétés européennes. » (Stoecklin, 2012).

La Recommandation stipule précisément que les Etats membres doivent « [...] veiller à ce que tous les enfants et les jeunes puissent exercer leur droit d'être entendus, d'être pris au sérieux et de participer à la prise de décisions dans tous les domaines les concernant [...] » (Stoecklin, 2012). En étant axée sur la participation à la prise de décision, la Recommandation s'inscrit dans une démarche émancipatoire par rapport à la Convention des droits de l'enfant qui se concentre sur la liberté d'expression.

La participation est essentielle pour que l'individu·e puisse accéder à ses droits. Par conséquent, elle tient une place importante dans les dispositifs légaux. Roger Hart (1992), professeur de psychologie, affirme que la participation est un droit fondamental du citoyen·ne car elle permet d'apprendre ce que désigne être citoyen·ne et comment le devenir. L'auteur a conçu une échelle de participation adaptée à la question de la participation des enfants qui est inspirée du modèle de Sherry Arnstein⁴. Cette échelle distingue huit degrés de participation dans lesquels les enfants peuvent être impliqué·e·s ou prendre des responsabilités en fonction de leur situation locale, des ressources à disposition ou de leurs besoins et de leur niveau d'expérience. La participation se dessine à la fois comme un objectif et un processus en partenariat avec l'adulte. Par ce modèle, Hart (1992) souligne que la participation est un élément fondateur de la démocratie et qu'elle devrait même être utilisée comme son indicateur.

Degrés de participation selon Roger Hart (1992) :

- **Niveau 8 :** Il s'agit de la prise de décision en commun. Les enfants initient un projet ou une idée et demandent aux adultes de participer au processus de décision dans une idée de partenariat.
- **Niveau 7 :** Les enfants initient et assurent la gestion d'un projet ou d'une idée. Les adultes peuvent apporter leur soutien.
- **Niveau 6 :** Ce sont les adultes qui initient le projet et les enfants peuvent participer au processus de décision ainsi que prendre certaines responsabilités.
- **Niveau 5 :** Les adultes initient le projet et assurent sa gestion. Les enfants apportent leurs suggestions et sont informé·e·s de l'influence de ces dernières sur les décisions finales.

⁴ Sherry Arnstein est une sociologue américaine qui a créé en 1969 une échelle illustrant huit niveaux de participation des citoyen·ne·s aux projets les concernant. Cette échelle va de la manipulation, la thérapie, jusqu'au contrôle par les citoyen·ne·s en passant par l'information, la consultation, l'apaisement, le partenariat et la délégation du pouvoir (Conseil de l'Europe).

- **Niveau 4** : Le projet est initié et géré par les adultes. Les enfants sont astreint·e·s à certaines fonctions ou tâches dans le cadre du projet. Ils et elles sont conscient·e·s des limites de leur influence.
- **Niveau 3** : Les enfants n'ont aucune influence sur les décisions mais peuvent remplir certaines fonctions. Il s'agit d'une participation symbolique mais non réelle.
- **Niveau 2** : Les enfants font acte de présence dans le projet en ayant une place visible. Cependant, aucun rôle ne leur est attribué.
- **Niveau 1** : La présence dans le projet des enfants est utilisée pour parvenir à certains buts ou obtenir des fonds supplémentaires par des institutions. Les enfants sont donc manipulé·e·s en ayant aucun impact réel sur les décisions et les résultats du projet.

Par ailleurs, le Département de la cohésion sociale et de la solidarité de la ville de Genève (2015) a conçu un document « mode d'emploi » afin de favoriser la participation des enfants à la vie de la ville, ceci en corrélation avec un plan d'actions pour la promotion des droits des enfants. Il me paraît intéressant de présenter les six principes clés de la participation des enfants que le Département formule.

- **La libre adhésion et l'inclusion**

Les enfants ont le droit de participer quelles que soient leur situation et leur condition, mais ils et elles ne doivent en aucun cas en être obligé·e·s.

- **L'information préalable**

Avant de pouvoir participer, les enfants doivent être informé·e·s au sujet de la thématique traitée ainsi que sur le processus. Les adultes doivent fournir des explications adaptées selon l'intérêt et la capacité des enfants.

- **L'obligation de réponse**

Il est essentiel de prendre en considération les avis de l'enfant et de s'engager à lui répondre, qu'importe cette réponse.

- **La sécurité**

La participation des enfants doit se dérouler dans un environnement sécurisé et sécurisant afin qu'ils et elles n'encourent aucun risque. De plus, les enfants doivent être informé·e·s des éventuels risques qui pourraient exister dans certains supports de participation.

- **Le respect et l'écoute**

Les adultes doivent être vigilant·e·s à ne pas manipuler les enfants et doivent utiliser des mots et des attitudes adaptées envers eux et elles. Le respect est primordial.

- **L'éducation**

« *La participation contribue à l'éducation des enfants et à leur apprentissage de la citoyenneté. À travers elle, les enfants apprennent à s'exprimer de différentes manières [...], à débattre, à s'écouter mutuellement, à choisir, à négocier, à respecter l'autre. C'est un moyen de développer leurs compétences sociales.* » (Département de la cohésion sociale et de la solidarité de la ville de Genève 2015, p.11).

Ce dernier principe concernant l'éducation me paraît particulièrement pertinent pour ce travail. Il démontre qu'il est plus que nécessaire d'accorder aux enfants une place dans la société, en les faisant participer afin de préparer l'avenir de celle-ci. De plus, il est évident que la participation contribue au bon développement de l'enfant et à sa socialisation en vue de son intégration sociale.

Dans cette section 5.2, je souhaite encore mentionner les travaux de Ferring et al. (2008) qui complètent l'analyse de l'évolution des représentations de l'enfant étudiées précédemment. D'après leurs études, la notion de participation, tout comme celle de citoyenneté, remet en question les représentations traditionnelles de l'enfant et les attitudes que nous adoptons généralement envers lui ou elle. Ainsi, la participation défie les acteurs et les actrices dans le champ d'action au bénéfice de l'enfant tels que les parents, les éducateurs et éducatrices, les enseignant·e·s, les médecins ou encore les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales. À ce titre, la participation peut fonctionner uniquement dans un esprit de co-évolution où tous et toutes les partenaires impliqué·e·s acceptent d'être à la fois des maîtres ou maîtresses et des élèves. L'idée que défendent Ferring et al. (2008) est que chacun·e peut apprendre de l'autre. Ainsi, la participation définit la qualité de la relation éducative qui est basée sur le respect et la confiance, donnant ainsi la possibilité à l'enfant de développer son estime de soi, d'acquérir de l'assurance, d'augmenter ses compétences sociales et d'apprendre à se responsabiliser. Par ailleurs, concernant l'enjeu politique de la participation qui a été abordé auparavant, Ferring et al. (2008, p. 10), ajoutent qu'« *il y va de l'apprentissage des valeurs sociales de base : liberté, égalité, justice, démocratie, solidarité et fraternité.* ».

En conclusion, participer signifie que les compétences de l'enfant sont reconnues et qu'il ou elle peut s'exprimer librement, être entendu·e, pris·e en considération et apporter sa contribution à un projet, à sa communauté et plus largement à la vie de la société.

3.3 PÉDAGOGIE D'EXPRESSION ET SON OUTIL MÉTHODOLOGIQUE DE LA LUDOCRÉATIVITÉ

En guise d'introduction, il paraît important de définir ce qu'est la pédagogie d'expression et son outil méthodologique de la ludocréativité, formulée par le professeur Raimundo Dinello. Ensuite, je m'intéresse à la genèse de cette pédagogie afin de mieux comprendre la construction de la pensée de son fondateur et les enjeux qui y sont rattachés.

3.3.1 Définition et précisions

D'après le site de l'Association Expression Ludocréative Suisse⁵, l'expression ludocréative correspond à une démarche méthodologique qui allie des concepts et des procédures aboutissant à une proposition pédagogique fondée sur l'expression. Elle résulte de nombreux travaux de recherche menés par le Professeur et Docteur Raimundo Dinello.

Elle s'adresse autant aux enseignant·e·s, aux éducateurs et éducatrices, qu'aux animateurs et animatrices socioculturel·le·s et à leurs publics respectifs, qu'ils s'agissent d'enfants, de jeunes, d'adultes, de personnes en situation de handicap ou de personnes âgées.

Vaucher (2012) précise :

« *Dans le contexte de l'enseignement, l'enseignant ouvre un espace orienté vers la recherche, la découverte, l'envie d'apprendre. Pour ce faire, il configure un champ pédagogique, en mettant à disposition des objets multiples propres à dynamiser le processus d'interaction sujet-objet(s)-autre(s) sujet(s).* » (Vaucher, 2012).

Dinello (2006) explique qu'en pédagogie, la méthodologie permet de programmer une rencontre entre l'enseignant·e, les élèves et les apprentissages. C'est un processus par lequel l'élève évolue afin d'atteindre un but précis. Cela passe par la transmission de connaissances et leur assimilation

⁵ « Association expression ludocréative », <http://www.expressionludocreative.org/tiki-index.php?page=bibliographie>.

qui s'effectue par leur compréhension. Le choix de la méthodologie est donc très important car il oriente les élèves dans leur processus d'apprentissage.

La première intention de la méthodologie fondée sur l'expression ludocratique, est de formuler une proposition pédagogique qui parte de l'apprenant·e par l'affirmation de ses valeurs personnelles et de celles de la communauté à laquelle il ou elle appartient, tout en bénéficiant d'un enseignement créatif. Comme son nom l'indique, la pédagogie d'expression ludocratique a comme principes fondamentaux le « ludique », l'« expression » et la « créativité » (Dinello 2006).

Le ludique ou le jeu

Dinello (2003) raconte que c'est à la suite de la seconde guerre mondiale qu'une prise de conscience concernant le statut de l'enfant se fait ; il ou elle peut exister à part entière en tant que sujet·e de droit et l'enfance constitue une période privilégiée de la vie de tout·e individu·e. Les Droits de l'enfant sont proclamés à cette période et instaurent, entre autres, le droit de jouer. Selon Huizinga (1951) cité par Loetscher, Vaucher & Péclard (2014), le jeu constitue un besoin vital pour l'enfant, car c'est à travers lui qu'il ou elle peut se développer et apprendre.

L'expression

D'après les travaux réalisés par Dinello (1999), la notion d'expression signifie une action ou une forme d'exprimer ou de s'exprimer. « Exprimer » fait référence au fait de manifester des émotions ou des sentiments ; il s'agit de donner une opinion au travers de comportements extérieurs, observables.

Une pédagogie centrée sur l'expression « [...] permet à l'enfant de devenir sujet « je », protagoniste du processus d'apprentissage et responsable de ses actions. » (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014, p.8).

La créativité

La définition de la créativité donnée par Dinello (1999) est la suivante : « *Donner l'existence, sortir du rien, concevoir, imaginer, produire, réaliser ce qui n'existe pas.* » (p.11). Il s'agit des possibilités de manifester son existence, de vivre des émotions, de représenter symboliquement le monde qui nous entoure afin de réaliser une multitude d'apprentissages et d'expérimenter ses possibilités de devenir sujet·te.

L'expression et la créativité sont mises en relation par Dinello (1999). Elles représentent des formes concrètes des processus pédagogiques pour la reconnaissance de la personne. En effet, pour que la personne se réalise pleinement, il lui faut un espace d'affirmation où elle pourra s'exprimer de manière créative, de manière singulière en affirmant son identité.

3.3.2 Genèse du concept

La pédagogie d'expression ludocratique a été formulée pour la première fois en 1975 par le Professeur et Docteur Raimundo Dinello, originaire d'Amérique du Sud (Uruguay). Il a accompli sa formation en sciences de l'éducation en Amérique du Sud et en Europe où il a effectué un doctorat en sciences psychologiques avec spécialisation en orientation pédagogique à l'Université Libre de Bruxelles (ULB). Il a également travaillé en tant que professeur de sociologie de l'éducation à l'ULB et comme conseiller scientifique pour des institutions et des universités (Vaucher, 2012).

La proposition fondée sur l'expression ludocratique est issue de nombreuses réflexions et constats que le professeur Raimundo Dinello a mené au sujet de la pédagogie tout au long de sa carrière. Sa pensée s'est construite en prenant conscience de l'épuisement du système éducatif à l'aube du XXI^e siècle. D'après lui, ce sont certains éléments issus de l'évolution sociétale qui auraient provoqué cet épuisement.

Il semble intéressant de mettre en évidence la critique qu'il fait au sujet de l'école ainsi que sa réflexion quant à la complexité de la société actuelle. Ceci permettra de mieux comprendre son raisonnement.

Critique de l'école et des systèmes d'instruction

Déjà en 1982, dans une analyse des fondements socio-pédagogiques, Dinello mène une critique de l'éducation générale qui règle les comportements des individu·e·s en interaction avec leur environnement, et des moyens de socialisation fournis par l'école (scolarisation).

Sous le terme « scolarisation », Dinello (1982) fait référence à l'enseignement, l'éducation et la pédagogie qui sont les composantes de l'école et qui amènent à l'acquisition d'informations. Il explique que l'enseignement se situe dans la transmission de données, de connaissances avec l'intention que celles-ci soient enregistrées pour être réutilisées par la suite. L'éducation concerne la transmission de valeurs qui sont liées à un jugement de conduites. Elle donne lieu à des attitudes et des aptitudes. La pédagogie, dans ses origines, représentait l'accompagnement de l'enfant de sa maison au lieu de socialisation. Cette représentation est toujours présente ; il s'agit d'amener de futur·e·s citoyen·ne·s de la famille à la société, par le biais de l'instruction et de relations entretenues avec d'autres jeunes.

« L'école, dans son rapport à la société, représentait à un moment donné l'espoir d'introduire un élément facilitant « l'égalité de chances » face aux inégalités socio-économiques et culturelles léguées dès le départ aux nouvelles générations. En fait, aujourd'hui, [...], nous constatons que l'école transforme la différence (l'originalité de chacun, le bagage culturel de la famille, la prédisposition aux vocations : artistiques, littéraires, techniques,...), en injustice sociale par le fait de hiérarchiser ces différentes orientations, alors qu'elle pourrait s'appliquer précisément à une revalorisation de toutes les originalités afin d'éduquer au respect des différences personnelles et régionales. » (Dinello 1982, p.8).

À cette époque, Dinello (1982) constate que l'école n'offre pas les mêmes chances de réussites à chacun·e. Elle agit comme un système de différenciation hiérarchique selon le statut socio-économique et culturel dont l'enfant est issu·e. De ce fait, l'école devient une institution d'acculturation qui réduit les variétés de modèles de vie. Elle homogénéise la population selon un modèle bien précis édicté par l'État, qui vise la préparation à l'exercice professionnel et l'acquisition de connaissances utiles à la production. L'expression de son originalité personnelle induite par des ateliers créatifs par exemple, est alors écartée. La population voit ses ressources capables de changer ou d'améliorer la réalité sociale diminuer. Aujourd'hui, il semble que l'école n'ait pas beaucoup évolué et que ce modèle est toujours d'actualité.

Complexité de la société du 21^{ème} siècle

Dès la fin des années nonante, Dinello (1999 et 2004) relève une certaine accélération de différents processus qui engendrent la modification des structures institutionnelles, des comportements individuels et des compétences professionnelles. Les institutions éducatives et les responsables scolaires du monde entier sont confronté·e·s à des défis importants. Les courants pédagogiques passés issus d'événements historiques tels que le taylorisme et la production industrielle ont été sur-valorisés et ont amplifié le conflit social. Cette forme de pédagogie par objectifs et séparant les capacités personnelles des étapes d'apprentissage, utilise l'évaluation pour mesurer l'effort fournit ce qui donne lieu à un système compétitif. Celui-ci a pour impact la diminution de la solidarité entre individu·e·s.

En parallèle, Raimundo Dinello constate l'explosion des technologies qui écarte des valeurs d'identité et de responsabilité personnelle, fait primer l'individualisme sur la tradition familiale et remplace petit à petit la main d'œuvre humaine par la robotisation ce qui engendre un manque d'emplois.

Face à cette liste non exhaustive des défis qui accroissent la complexité de la société, de nouvelles perspectives sont en train d'émerger, que ce soit en matière d'éducation, d'administration publique ou concernant la répartition des richesses.

Selon Dinello (2006), l'éducation et l'enseignement ont un rôle primordial à jouer quant à l'avenir de la société et à celui des individu·e·s, pour éviter des changements irréversibles qui écarteraient définitivement des valeurs humaines et morales, compromettant le bien-être de tous et toutes.

Il est donc nécessaire de songer à réorganiser les structures scolaires et à trouver une nouvelle méthodologie :

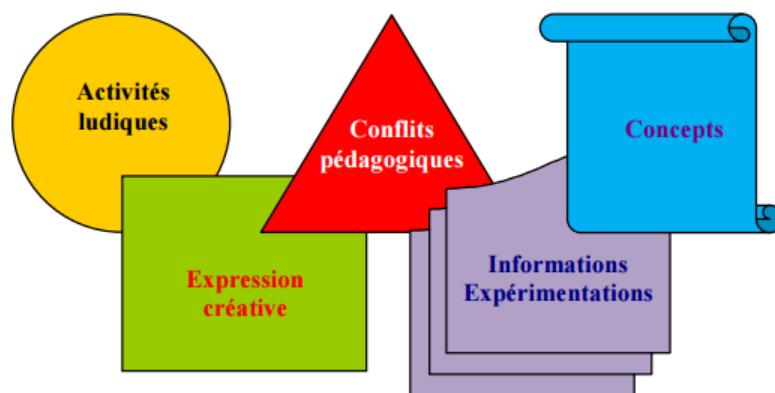
« [...] enseigner aujourd'hui ne correspond plus à reproduire le passé, bien au contraire nous devons chercher à éduquer pour inventer le futur qui, nous l'espérons, sera meilleur pour tous. » (Dinello, 2004, p.11).

Tous ces constats amènent Raimundo Dinello à proposer une pédagogie différenciée qui préparera les individu·e·s à vivre dans la société de demain ; celle de l'expression ayant comme outil méthodologique la ludocréativité.

3.3.3 Séquence méthodologique

Une séquence méthodologique bien précise a été imaginée, programmée en cinq éléments interdépendants, afin de mettre en pratique les trois principes fondamentaux de la pédagogie d'expression ludocréative, soit le ludique, l'expression et la créativité. Le schéma de cette séquence est le suivant :

Figure 2: Séquence méthodologique



Source : Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014

Cette programmation s'inscrit dans un champ pédagogique, un espace dans lequel ont lieu des interactions Sujet·te – objets - autres sujet·te·s, où chacun·e est protagoniste et peut affirmer son identité, où l'hétérogénéité, le respect et la sécurité affective sont privilégiés.

La séquence méthodologique suit un ordre préétabli qui peut être modifié en fonction de l'évolution de la situation d'apprentissage (imprévus liés à la nature humaine). (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

3.3.3.1 Étapes et principes de la séquence méthodologique :

Ce qui se passe au cours de chacune des étapes de la séquence méthodologique présentée ci-dessus est brièvement expliqué dès lors.

Introduction

Une séquence débute généralement par un impulsion ludique, c'est-à-dire des jeux collectifs qui ont la particularité d'être coopératifs (sans compétition). Le jeu a une grande importance au sein du processus d'apprentissage. Il favorise notamment l'intégration de chaque individu·e dans le groupe et permet de développer ses compétences motrices, relationnelles et intellectuelles. À travers le jeu, autant le physique, l'affectif que le cognitif sont sollicités. Enfin, c'est par le jeu que l'enfant fera l'apprentissage de certaines règles et valeurs inhérentes à la vie en collectivité (Dinello, 2006).

Expression créative comme intention pédagogique

L'accompagnant·e va développer une intention pédagogique qui offrira des possibilités d'expression aux sujet·te·s.

« Au moment de se prédisposer pour la créativité, l'être humain se concentre sur lui-même, l'entourage s'éclipse pour permettre de trouver en lui la source d'inspiration pour un dessin, pour réaliser une sculpture, finaliser un air musical, assurer le caractère d'un personnage, [...] car il vit une expectative qui le projette en tant que sujet. L'expression créative est un moyen d'être sujet, on y trouve le processus d'affirmation d'identité. » (Dinello, 2006, p. 74).

L'expression fait référence au fait de manifester des émotions ou des sentiments ; il s'agit de donner une opinion, de reproduire un sens donné ou un contenu enseigné au travers de comportements extérieurs, observables. Ces signaux peuvent être de l'ordre du langage, de la pensée, de l'art ou des gestes. Ainsi, sous le concept « d'expression », le sentiment, la pensée et le comportement social se réunissent. Ceux-ci représentent des caractéristiques propres au sujet ou à la sujette. Dans la pédagogie, l'accompagnant·e doit aider l'apprenant·e à s'exprimer de manière créative notamment afin qu'il ou elle entre en relation avec soi-même et son entourage (Dinello, 2006).

Définition d'un champ pédagogique- une consigne - une aire d'expression

« Aussi en pédagogie, nous pouvons utiliser le vocable "champ pédagogique" pour délimiter l'espace où se développent les activités des sujets (élèves) en interaction avec les objets (matériaux) qui donnent lieu aux processus d'apprentissages. » (Dinello, 2004, p.55).

Après avoir développé une intention pédagogique, l'accompagnant·e va définir un champ pédagogique en élaborant une consigne et en choisissant une aire d'expression dans laquelle des objets seront proposés. Ces objets sont regroupés à travers cinq aires d'expression spécifiques qui par leur diversité, ont pour but de représenter l'hétérogénéité du groupe de protagonistes. Il s'agit de l'aire plastique bidimensionnelle (graphique et picturale) et tridimensionnelle (construction en trois dimensions), de l'aire musicale, de l'aire scénographique, de l'aire des jeux et du mouvement corporel et enfin, de l'aire d'initiation culturelle (cf. Annexe 2). Les objets proposés dans ces aires sont très variés. Cela peut être des instruments de musiques, différentes sortes de support, du matériel de construction recyclé (cartons, boîtes, rouleaux, gobelets, bouchons, boutons, matériaux naturels, etc.), de la colle, des rubans, de la ficelle, de la peinture, des costumes, des marionnettes ou encore des livres.

Dans l'aire va se dérouler une ou plusieurs activités en individuel ou en groupe orientée par une consigne adaptée à la population cible. Pour Loetscher, Vaucher et Péclard (2014), la consigne

contient trois caractéristiques. Elle doit favoriser l'imagination de chacun·e, susciter l'expression créative des sujet·te·s et représenter un défi qui provoquera un conflit cognitif.

Chaque aire donne des opportunités au sujet·te de réaliser une œuvre symbolique qui lui permettra de faire des expériences et de tenter de modifier la réalité qui l'entoure. Ceci va donner lieu à un apprentissage individuel suggéré par un contexte socio-culturel. « *Les aires d'expression constituent une stimulation permanente pour le développement de l'individu·e enfant ou adulte.* » (Dinello, 1999, pp.45-46).

Interactions sujet·te-objet-autres sujet·te·s

Tout au long du processus d'apprentissage, de la séquence méthodologique, les interactions entre le ou la sujet·te, les objets et les autres sujet·te·s sont privilégiés. La relation « Sujet·te-objets-sujet·te·s » correspond à expérimenter avec des objets afin d'éprouver des sentiments et d'entrer en contact avec autrui. Sans ces objets, les sujet·te·s seraient limité·e à une relation interpersonnelle qui aboutirait à de l'agressivité et à de la compétition envers les autres individu·e·s. Aussi, le rapport avec l'accompagnant·e serait caractérisé par une dépendance ne permettant pas au sujet·te d'apprendre. Les interactions favorisées par les objets empêchent l'adulte d'interférer sur l'enfant. L'objet est considéré comme médiateur et encourage le protagonisme chez l'individu·e par l'expérimentation qu'il suggère (Dinello, 1999).

Apparition de conflits pédagogiques

Au sein des aires d'expression vont se manifester des conflits pédagogiques au moment où le ou la sujet·te va se confronter au défi de la consigne et à la réalité des objets proposés ainsi qu'aux autres sujet·te·s. Il s'agit de la prise de conscience d'un non-savoir ou d'un manque de savoir qui va pousser le ou la sujet·te à vouloir développer de nouvelles connaissances ou acquérir de nouvelles compétences. Les conflits pédagogiques permettent une articulation entre l'expression créative et la systématisation de savoirs (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

Expérimentation et recherche d'informations

La recherche de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences face à l'inconnu révélé par le conflit pédagogique, suggère le partage, l'échange et l'expérimentation en groupe. Dans la pratique, ce moment se traduit généralement par un retour oral au groupe sur ce qui a été créé au sein de l'aire d'expression et de tout ce que cela a suscité en termes de questionnements par exemple. Chacun·e est invité·e à communiquer aux autres son travail, sa démarche selon la consigne donnée. Les autres participant·e·s peuvent s'exprimer pour questionner, proposer de nouvelles pistes de travail ou s'associer aux auteur·e·s. Cette confrontation donne lieu à une réflexion en groupe et incite à la recherche d'informations pour améliorer sa compréhension et développer ses connaissances langagières, mathématiques, etc. (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

Systématisation des savoirs-articulation conceptuelle

La systématisation des savoirs se produit par les conclusions que les sujet·te·s effectuent à la suite de leurs multiples expérimentations, doutes, questionnements, recherches effectuées à partir des objets créés. C'est le moment de la métacognition, quand le ou la sujet·te est capable de s'extraire avec les autres du processus créatif pour échanger et affirmer ses connaissances (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

« *Le processus d'apprentissage se fonde sur le passage de l'agir vers la pensée, de l'émotionnel au rationnel, de la subjectivité à l'objectivité.* » (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014, p. 21).

3.4 SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA REVUE DE LITTÉRATURE

Dans cette partie, est présentée une synthèse des résultats de la revue de littérature orientés vers la vérification des hypothèses 1 et 1.a. Tel que mentionné à la section 3.3, les deux hypothèses sont également vérifiées au travers de l'enquête empirique. Le tableau ci-dessous expose les résultats de l'analyse comparative entre l'éducation sociale et la pédagogie d'expression ludocréative, au-delà de la vérification des hypothèses 1 et 1.a.

Tableau 2: Éducation sociale et pédagogie d'expression ludocréative ; convergences et divergences

Dimensions	Éducation sociale	Pédagogie de l'expression ludocréative
Genèse	Naissance dans idéaux philanthropiques Professionnalisation du métier avec extension des problématiques sociales à l'espace public (Coquoz 2006) Éducation peut se manifester sous différentes formes (Tsafak 2001)	Conception suite à de nombreuses réflexions et constats sur la pédagogie « traditionnelle » Prise de conscience de l'épuisement du système éducatif au début du XXIème siècle Évolution sociétale, système compétitif, explosion des technologies, valeurs humaines et morales écartées (complexité de la société du XXIème siècle)
Enjeux	Crises identitaires (Coquoz 2006) Indéfinition du métier (complexité à se définir) Légitimité remise en cause (Wacquez 2013) Situation économique actuelle et pressions Complexité de la société actuelle et apparition de nouvelles problématiques sociales (Wacquez 2013)	École n'offre pas les mêmes chances de réussite à chacun·e (Dinello 1999) École comme institution d'acculturation réduisant les variétés de modèles de vie (homogénéisation des individu·e·s) Pédagogie peu développée en Suisse et peu connue
Fondements	Convention relative aux droits de l'homme et de la femme (luttes contre inégalités) Protection de l'enfant Code de déontologie Idéal démocratique	Convention relative aux droits de l'enfant (droit de jouer, liberté d'expression) Protection de l'enfant Protagonisme de l'enfant Principes fondamentaux : le ludique, l'expression et la créativité
Valeurs	Solidarité Lutte contre inégalités - justice Protection des individu·e·s Bien-être de la personne Droits de la personne Respect des diversités – non-discrimination (IASSW 2014) Tolérance (aieji.net) Estime de soi Dignité humaine Responsabilisation Autonomie – Autodétermination – protagonisme Empowerment (Bovay, Beck & Grand 2010) Liberté - Égalité - Fraternité Approche participative (travailler « avec »)	Solidarité Égalité de chances Protection de l'enfant Épanouissement personnel Droits de l'enfant Respect des différences (hétérogénéité) Estime de soi Dignité Responsabilisation Protagonisme de l'enfant (être acteur ou actrice de sa vie) Liberté La créativité comme une possibilité de manifester son existence Affirmation de son identité Expression Interactions sujet-te-objets-autres sujet-te-s (objet en tant que médiateur pour éviter relation interpersonnelle et dépendance à l'adulte) Le jeu en tant que besoin vital Expérimentation

Finalités missions	<p>- Développement de l'enfant Aider à accéder au grandir en développant outils adaptés (Gaberan 2014) Prise en considération de la personne dans sa globalité Développement des potentialités-compétences de chacun·e Restauration de la parole (communication-expression) Amélioration de la cohésion sociale Intégration des personnes – insertion dans la société Rendre les personnes actrices de leur vie Création de solidarités Réalisation de projets Se questionner sur la place que la société accorde à chacun·e Améliorer le « vivre-ensemble » Garantir la participation sociale et l'accès aux droits (Wacquez 2013) Innover pour mieux répondre aux nouvelles problématiques – faire preuve de créativité (Coquoz 2006)</p>	<p>Intention de la pédagogie est de partir de l'apprenant·e par l'affirmation de ses valeurs personnelles et de celles de sa communauté, tout en bénéficiant d'un enseignement créatif (Dinello, 2006) Permettre à l'enfant de devenir sujet·te, protagoniste du processus d'apprentissage et responsable de ses actions. Développer le pouvoir d'agir (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014). Développement de l'enfant (compétences motrices, relationnelles et intellectuelles) Encourager l'expérimentation et la réflexivité Donner les moyens aux enfants de s'intégrer dans la société en constante évolution (Loetscher, Vaucher et Péclard, 2014) Permettre à l'enfant d'intégrer des valeurs comme le respect de soi, des autres et de son environnement – apprentissages valeurs de base au « vivre-ensemble » Développer les solidarités entre sujet·te·s Sécurité affective Participation</p>
Champs d'intervention-d'application Bénéficiaires	<p>- Intervention dans des situations de souffrance et de marginalisation (ordre social, familial et/ou biologique rompu) (Wacquez 2013) Prévention, insertion, intégration scolaire, réinsertion sociale et professionnelle, accompagnement psychosocial, action communautaire, travail en réseau, etc. Personnes ou groupes de tout âge (Plan d'études cadre 2006)</p>	<p>Application par les enseignant·e·s, les éducateurs sociaux et éducatrices sociales, les animateurs et animatrices socioculturel·le·s pour leurs publics respectifs tout âge et toute problématique confondue (Association expression ludocreative)</p>
Rôle de l'accompagnant·e	<p>- Accompagnement au quotidien de manière individuelle ou collective dans des activités et expériences formatrices (Nanchen 2002) Prise en considération de la personne dans sa globalité en tant qu'acteur ou actrice de sa vie Être à l'écoute, être disponible, accueillir l'expression, restaurer la parole, réfléchir sur la pensée de l'autre et y réagir (Wacquez 2013) « L'éducateur remplit le rôle de facilitateur, de créateur de conditions et de moyens pour que quelque chose se passe. » (Wacquez, 2013, p.33) Transmettre des valeurs liées à un jugement de conduites qui vont donner lieu à des attitudes et aptitudes (Dinello 1982)</p>	<p>Accompagnement de l'enfant de sa maison au lieu de socialisation (Dinello 1982) Transmettre des données, des connaissances avec l'intention qu'elles soient enregistrées par la suite (Dinello 1982) Aider l'apprenant·e à s'exprimer afin qu'il ou elle entre en relation avec soi-même et son entourage (Dinello 2006) Développer des qualités comme l'empathie, le non-jugement, la valorisation, l'écoute active et la bienveillance (Dinello, 1999) Observer ce qui se passe et soutenir les réflexions des sujet·te·s afin qu'ils et elles trouvent des réponses à leurs questionnements et développent leurs propres stratégies d'apprentissages (Dinello, 1999) Encourager l'élève à apprendre à apprendre en le ou la mettant au centre du processus d'apprentissage. Il ou elle l'aide à s'affirmer en tant que sujet·te et à développer des capacités (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).</p>

3.4.1 Hypothèse 1 : Les valeurs et les finalités de l'expression ludocréative correspondent à celles de l'éducation sociale.

Définitions

Tout d'abord, il semble opportun de s'attarder quelque peu sur les liens possibles entre les champs de l'éducation sociale et de la pédagogie d'expression ludocréative qui paraissent distincts à premier abord. Ceci nous amènera à l'identification de finalités communes.

La définition de l'éducation sociale donnée par l'article 2 des Statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif, précise qu'il s'agit d'une action qui utilise **des méthodes et des techniques à la fois pédagogiques et sociales** afin d'encourager le développement de l'enfant, l'adolescent·e et l'adulte, la maturation sociale ainsi que l'autonomie des personnes de toutes caractéristiques physiques et sociales confondues, inadaptées ou en voie de l'être (FESET Statuts, 2004). En référence à Dinello (1982), le terme général de pédagogie se rapporte à **un art de l'éducation** ou à une science de l'enseignement. Un élément caractéristique de la pédagogie est la fonction de transmission de savoirs d'une génération à une autre. Ceci permet d'assurer la continuité d'un univers social, économique et culturel. Le dictionnaire CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) indique que la pédagogie se réfère à l'instruction, l'éducation des enfants et de la jeunesse. C'est **une science de l'éducation** qui étudie les problèmes touchant le **développement global de l'enfant** et de l'adolescent·e.

Les notions d'« éducation sociale » et de « pédagogie » semblent toutes deux appartenir au terme générique « éducation » qui consiste à agir sur une personne afin qu'elle **développe ses potentialités** pour passer d'un état initial à un autre. De plus, nous avons vu que l'éducation peut prendre différentes formes selon le contexte dans lequel elle se réalise, les fins qu'elle poursuit et suivant la personne qui la procure (Tsafak, 2001). Par ailleurs, nous pouvons établir que la pédagogie est une forme d'éducation lorsqu'elle est utilisée par l'éducation sociale à des fins conjointes/communes.

Finalités

L'éducation sociale et la pédagogie se préoccupent toutes les deux du **développement de l'enfant** (tableau 2). La pédagogie d'expression et son outil méthodologique de la ludocréativité poursuit aussi cet objectif au-travers de ces trois principes fondamentaux : l'impulse ludique, l'expression et la créativité. Le ludique qui se rapporte au jeu constitue un besoin vital pour l'enfant, car c'est à travers lui qu'il ou elle va pouvoir se développer et apprendre (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014). Le concept d'expression réunit le sentiment, la pensée et le comportement social qui sont des caractéristiques propres à l'individu·e. Aussi, l'expression permet l'acquisition de valeurs essentielles au vivre ensemble et donne l'opportunité à l'enfant de devenir protagoniste de sa vie et de se responsabiliser (Dinello, 2004). Enfin, la créativité représente les possibilités de manifester son existence, de vivre des émotions, de représenter symboliquement le monde qui nous entoure afin de réaliser des apprentissages et d'expérimenter ses possibilités de devenir sujet·te (Dinello, 1999).

En parallèle, l'éducation de l'enfant s'inscrit elle aussi dans la même démarche que la pédagogie d'expression ludocréative. Nanchen (2002) nous explique que les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales ont comme mission l'accompagnement des enfants au quotidien dans des activités et des expériences formatrices en tenant compte de leur personnalité, afin qu'ils et elles puissent découvrir et développer leurs compétences personnelles et relationnelles.

L'intégration des individus constitue une autre finalité importante qui est commune à l'éducation sociale et à l'expression ludocréative (tableau 2). L'éducation sociale tend à favoriser la création de solidarités et la cohésion sociale en vue de la participation et l'intégration de chacun·e à la vie sociale. Pour l'expression ludocréative, ce sont principalement les interactions sujet·e-objets-autres

sujet·te·s et la participation de chacun·e au processus d'apprentissage qui va permettre d'acquérir des moyens pour s'intégrer dans le groupe puis dans la société.

Cependant, certaines finalités de l'éducation sociale et de la ludocréativité sont divergentes. Concernant l'éducation sociale, il s'agit de la réalisation de projets, de la réflexion sur l'exclusion et la place accordée à chacun·e dans la société, de l'accès aux droits pour chaque individu·e, de la poursuite d'actions politiques et l'innovation, la recherche de nouvelles pistes d'action pour mieux répondre aux nouvelles problématiques sociales. Pour la pédagogie d'expression ludocréative, ce sont les finalités d'enseignement créatif et d'expérimentation qui ne sont pas précisées dans l'éducation sociale (tableau 2).

Valeurs

Les fondements de l'éducation sociale et de la pédagogie d'expression ludocréative ont joué un rôle dans la définition de leurs valeurs. L'éducation sociale, en tant que branche du travail social, est née de la lutte contre les inégalités et succède à des actes de solidarité sous forme de charité envers les populations minoritaires (Wolfisberg, 2014 et Coquoz, 2006). La pédagogie d'expression ludocréative a été formulée par le professeur Raimundo Dinello qui a constaté l'épuisement du système éducatif à l'aube du XXIème siècle. Selon Dinello (1982), l'école n'offre alors plus les mêmes chances de réussites à chacun·e, car elle transforme la différence en injustice sociale, hiérarchisant les individualités de chacun·e. Aussi, selon lui, les valeurs humaines telles que la solidarité ont été écartées dans l'éducation, face à l'amplification du conflit social engendré par un système compétitif qui provient de nos sociétés industrielles valorisant principalement la productivité (Dinello 1999).

Ainsi, l'éducation sociale, tout comme la pédagogie d'expression ludocréative, a un caractère revendicateur d'une **société plus juste**. Elles mettent en avant **l'égalité de chances** et de **traitement** ainsi que la **solidarité** entre individu·e·s, afin que chacun·e, quelles que soient ses capacités, puisse **s'épanouir** en développant ses compétences et en devenant **sujet·te protagoniste**. De plus, il est important de noter que toutes les deux se fondent sur la Convention relative aux droits de l'homme, de la femme et de l'enfant (tableau 2). Dès lors, elles ont en commun certaines valeurs qui y sont recensées comme l'égalité, la dignité humaine, la liberté, le respect, la non-discrimination, la tolérance, la justice et la responsabilité. L'éducation sociale et la pédagogie d'expression ludocréative partagent encore d'autres valeurs qui découlent de celles énoncées ci-dessus. Il s'agit de la cohésion sociale, du bien-être, de la responsabilisation, de la participation, de l'autonomie et l'autodétermination, la protection des individu·e·s.

Certaines valeurs ne sont tout de même pas similaires entre les deux domaines. Précédemment, nous avons constaté que le jeu, l'expression et la créativité sont des principes et des valeurs clés de la pédagogie d'expression ludocréative pour favoriser le développement global de l'enfant. Nous ne retrouvons pas ces trois notions dans les valeurs prédominantes de l'éducation sociale, bien que nous puissions penser qu'elle y a recours pour poursuivre ses missions. Une valeur importante défendue par l'éducation sociale est l'empowerment. Ce terme n'est pas employé au sein de la pédagogie d'expression ludocréative. Toutefois, nous pouvons relever des similitudes avec les valeurs de protagonisme, de droits de l'enfant et d'autonomie.

Enfin, les valeurs et les finalités de l'éducation se déplient dans une perspective plus sociétale, telles que l'aide aux personnes et groupes défavorisés ou la disparition de la détresse. À l'inverse, les valeurs et les finalités de la pédagogie d'expression ludocréative se rapportent plus à un niveau individuel, bien que l'interaction avec les autres soit prise en considération.

L'ensemble des éléments relevés ci-dessus nous permettent de dire que, malgré quelques différences, la majorité des valeurs et des finalités fondamentales de l'éducation sociale et de la pédagogie d'expression ludocréative se rejoignent. Par conséquent, l'hypothèse 1 peut être validée par la revue de littérature.

3.4.2 Hypothèse 1.a : La participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie de l'expression ludocratique.

Dans l'hypothèse 1 traitée précédemment, nous avons vu que l'intégration est une finalité commune à l'éducation et à la pédagogie d'expression. De plus, tel que mentionné dans la revue de littérature, les concepts de participation sociale et d'intégration sont positivement corrélés. Tant l'éducation sociale que la ludocréativité partagent des valeurs démocratiques qui renvoient à la notion de participation. L'éducation sociale et la pédagogie d'expression ludocratique se fondent sur la Convention relative aux droits de l'homme, de la femme et de l'enfant. Le droit à la participation est stipulé dans la Convention relative aux droits de l'enfant donc, si l'éducation sociale et la pédagogie d'expression ludocratique la respectent, elle constitue une finalité partagée.

« [...] la participation sociale se présenterait comme une résultante de l'accès aux droits, de l'exercice même de ces droits ainsi que la possibilité effective de prendre part et de réaliser des activités de la vie courante au sein de son groupe d'appartenance dans le respect et la dignité. » (Tavares, 2013, p.29).

La définition de la notion de participation citée ci-dessus par Tavares (2013) établit que tant l'éducation sociale que l'expression ludocratique s'y intéressent.

Dans la revue de littérature, Wacquez (2013) a expliqué que les éducateurs et les éducatrices doivent se questionner au sujet de l'exclusion et de la place accordée à chacun·e dans la société, afin de garantir l'accès aux droits et la participation de tous et toutes. Les trois principes fondamentaux de l'expression ludocratique (ludique, expression, créativité) et les activités proposées au sein des différentes aires d'expression permettent à la personne de participer et d'exercer ses droits afin d'être reconnue en tant que sujette.

Conformément aux liens identifiés, la participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie d'expression ludocratique. Cependant, en raison du manque d'études portant sur le sujet, les résultats issus de la revue de littérature ne nous permettent pas de valider ou d'invalider l'hypothèse 1.a. Au travers de l'enquête empirique, j'espère pouvoir collecter suffisamment de données pour vérifier cette hypothèse.

4 METHODOLOGIE

4.1 ÉLABORATION DE L'INTERVENTION

Lors de l'élaboration de mon projet de travail de Bachelor, j'avais l'intention de réaliser, parallèlement aux entretiens professionnels, des observations de terrain afin de m'imprégner de la pédagogie d'expression ludocratique et d'identifier en situation, les comportements des sujet·te·s qui pourraient affirmer ou infirmer l'une de mes hypothèses de recherche. Au cours de la rédaction de mon travail, cette hypothèse a été modifiée. De ce fait, il s'avérait moins pertinent de réaliser ces observations. J'ai donc préféré me concentrer sur les entretiens de terrain.

Cependant, il était important pour moi d'expérimenter la pédagogie d'expression ludocratique étant donné qu'avant de la choisir comme thématique de Bachelor, je n'avais aucune connaissance à son sujet. Par conséquent, j'ai saisi l'opportunité de participer à un week-end d'initiation. Cela m'a beaucoup apporté sur le plan personnel, mais aussi pour cette recherche. J'ai pu améliorer ma compréhension des différents concepts qui la composent en me les appropriant, grâce au fait d'être moi-même en situation d'apprentissage et de pouvoir expérimenter les différentes étapes de la séquence méthodologique. Suite à cette expérience enrichissante, j'ai entrepris différentes démarches afin de trouver des professionnel·le·s avec qui m'entretenir. Pour se faire, je me suis référée au site de l'Association d'expression ludocratique et j'ai fait appel à des personnes ressources de mon entourage pour obtenir certains conseils. J'ai sélectionné un échantillon de personnes selon leur profession et l'institution dans laquelle elles travaillent ou d'après leur fonction au sein de l'Association, comme par exemple « responsable du pôle petite enfance ». J'ai aussi recherché des compléments d'informations à propos des personnes par le biais d'Internet. J'ai adressé plusieurs emails en expliquant brièvement ma démarche, dans quel cadre elle s'inscrivait et je leur ai proposé une éventuelle rencontre en spécifiant le caractère anonyme de l'enquête. Certains contacts ont également été obtenus auprès des professionnel·le·s lors des entretiens. En effet, ce n'était pas évident de trouver des praticien·ne·s exclusivement par Internet, d'autant plus que la pédagogie d'expression ludocratique n'est pas très répandue en Suisse.

Mes différentes sollicitations ont presque toutes abouties, et lorsque ce n'était pas le cas, la personne me réorientait vers une de ses connaissances ou un·e collègue. Tous et toutes les professionnel·le·s ont exprimé leur intérêt pour ma recherche ce qui était plutôt valorisant et encourageant. Les entretiens se sont réalisés dans des lieux variés, parfois au domicile des personnes, au sein de leur établissement ou encore dans un café. Je privilégiais un lieu connu pour la personne afin qu'elle se sente en confiance. De plus, je veillais en général à ce que ce soit plutôt calme et peu bruyant afin de faciliter l'enregistrement et l'échange entre nous.

4.2 ÉCHANTILLON RETENU

Au total, huit personnes au parcours professionnel hétérogène ont été interrogé·e·s (cf. Annexe 4): deux enseignant·e·s, trois enseignant·e·s spécialisé·e·s dont deux retraité·e·s, un éducateur social retraité, une directrice pédagogique qui est aussi éducatrice de l'enfance et enfin une éducatrice sociale. L'âge des différent·e·s répondant·e·s était plutôt avancé et on peut remarquer que sur les huit personnes, trois étaient retraitées. Ce choix n'était pas volontaire bien que réfléchi. En effet, l'âge n'était pas un critère de sélection, mais je me rends compte que cela peut être perçu comme une limite. Toutefois, je pense que ces personnes ont un certain bagage professionnel, de multiples expériences qui ont certainement contribué à développer leur sens critique vis-à-vis de la pédagogie d'expression ludocratique, que des personnes plus jeunes ont peut-être moins développé.

4.3 BIAIS DE L'ENQUÊTE

Le principal critère de sélection des répondant·te·s que j'ai défini concerne la pratique de la ludocréativité, de préférence avec un public jeune, des enfants avec ou sans problématiques spécifiques. Je souhaitais en effet que les répondant·es pratiquent ou aient pratiqué la pédagogie d'expression ludocratique, ce qui serait un bon indicateur du degré de maîtrise de cet outil dans le contexte d'intervention mentionné.

Peu d'éducateurs sociaux ou d'éducatrices sociales répondaient à ces critères. Selon les informations recueillies auprès des professionnel·le·s et sur la base de ma collecte de données secondaire, la pratique de la ludocréativité est plus présente dans le domaine de l'enseignement spécialisé, d'où la formulation de ma question de recherche.

Par conséquent, je m'interroge sur la crédibilité des réponses obtenues auprès des professionnel·le·s qui ne sont pas issu·e·s de l'éducation sociale. Je me demande s'ils et si elles sont en mesure de se prononcer pour affirmer ou infirmer le fait que l'expression ludocratique soit un outil adapté pour les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales. À ce titre, il aurait été pertinent d'interroger une personne extérieure, observatrice externe à la pédagogie d'expression ludocratique. De plus, la variété des professions représentées a suscité quelques fois des confusions sur les termes employés dans mes questions. J'ai dû être attentive à préciser certaines notions ou à les adapter pour qu'elles soient comprises par tous et toutes.

Par ailleurs, je peux relever la prédominance du la gente féminine dans l'échantillon. Ceci m'interpelle et pourrait être expliqué par la ségrégation professionnelle qui résulte de la féminisation des métiers qui attirent au social.

Enfin, comme son nom l'indique, il s'agit d'un échantillon de personnes, un nombre restreint sélectionné de manière à ce que mon enquête soit qualitative. Elles ne sont donc pas représentatives de la majorité de la population.

4.4 MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

Entretien exploratoire

Au début de processus de recherche, j'ai effectué un entretien exploratoire afin de discuter avec un·e expert·e de ma thématique et récolter des informations utiles qui m'aideraient à m'orienter et à clarifier certains points pour la construction de mon travail de recherche. De plus, étant donné le peu de connaissances que j'avais au sujet du thème choisi, il me semblait pertinent de me référer à une personne qualifiée. Ce premier entretien a permis de mettre en évidence certains enjeux à propos de l'expression ludocratique.

Selon Quivy & Van Campenhoudt (2006), la fonction principale de l'entretien exploratoire est de mettre en évidence des aspects du phénomène étudié auxquels nous n'aurions pas forcément pensé et de compléter des pistes de travail issues des précédentes lectures. L'entretien doit se dérouler de manière très ouverte, avec une grande flexibilité et le chercheur ou la chercheuse doit éviter de poser trop de questions. Les avantages de l'entretien exploratoire sont le gain de temps et l'économie de moyens. Les limites se rapportent aux confusions que cet outil peut susciter. En effet, comme il s'agit de discours, ceux-ci comportent souvent des stéréotypes socioculturels qui peuvent par exemple, biaiser la compréhension du chercheur ou de la chercheuse. Il est important de se référer à des lectures scientifiques par la suite et d'interpeler des personnes qualifiées (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Dans mon cas, l'entretien exploratoire intervenait plus tard que ce qui est conseillé. C'est-à-dire non pas avant d'avoir formulé la question de recherche et les hypothèses, mais après. Je souhaitais tenter d'élaborer mon travail en fonction de ma compréhension et en quelque sorte « demander un avis extérieur et qualifié » sur la cohérence de ma réflexion. Mes intentions étaient de dégager

des thèmes en « tâtant » le terrain pour apprendre à mieux me repérer dans le milieu enquêté. Je pensais aussi que l'entretien exploratoire me permettrait de reformuler mes hypothèses afin de les ajuster et de récolter des données liées au terrain pour m'aider dans la recherche de personnes de contact pour la partie empirique de mon travail, ce qui a été le cas.

Entretiens de recherche

La méthode de recueil de données choisie pour la phase empirique de ce travail est l'entretien. Ce choix a d'abord été motivé par ma question de recherche et mes hypothèses. En effet, je m'interroge sur le sens que les éducateurs et les éducatrices donnent à leur pratique et plus spécifiquement sur la pertinence de l'utilisation d'un outil dans l'éducation sociale. Je cherche aussi à comprendre les liens entre l'expression ludocréative, l'éducation sociale et la participation. Ensuite, l'entretien offre la possibilité d'interactions humaines, d'échanges et la récolte de données riches et nuancées ce qui est intéressant. Quivy & Van Campenhoudt (2006) précisent que l'entretien est une méthode qualitative de recueil de données qui permet de vérifier ou non des hypothèses en mettant en évidence certains indicateurs. Toutefois, il comporte certaines difficultés relatives à la gestion de l'entretien, comme de tenir le cadre et de guider la personne là où nous le souhaitons sans toutefois influencer ses réponses.

À l'instar de l'entretien exploratoire, le mode semi-directif a été choisi pour les entretiens de recherche. Celui-ci a une forme particulière, il est composé de questions préalablement définies qui sont généralement ouvertes, ce qui permet à l'interviewé·e d'approfondir ses réponses et à l'interviewer d'avoir une marge de manœuvre, une certaine flexibilité. Cependant, cette part de liberté nécessite de devoir recentrer l'entretien sur les objectifs lorsque la discussion s'en écarte (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Tableau analytique

Pour mener à bien l'enquête empirique, j'ai tout d'abord réalisé un tableau analytique répertoriant ma question de recherche, mes hypothèses, les indicateurs y relatifs ainsi que les questions à adresser aux praticien·ne·s (Tableau 3, cf. Annexe 5). Ce tableau a été élaboré en s'appuyant sur différentes références méthodologiques (Van Campenhoudt & Quivy, 2011 ; Miles & Huberman, 2003 ; Dépelteau, 2000 ; Mace & Pétry, 2000). Les indicateurs structurent la vérification de mes hypothèses de recherche. Les questions sont ouvertes et objectives afin de laisser les personnes s'exprimer librement et alimenter mes questions en abordant par exemple, d'autres thèmes.

Guide d'entretien

En complément du Tableau 3, j'ai construit un guide d'entretien analytique (cf. Annexe 6) composé de questions se rapportant d'une part, au contexte et aux répondant·e·s et d'autre part, aux hypothèses de recherche. Il comporte également un résumé des éléments les plus significatifs de ma recherche et les points à ne pas oublier d'aborder avec les professionnel·le·s avant de débuter l'entretien, comme par exemple l'aspect confidentiel ou la durée de l'entretien. Ce document a fait office de pense-bête pour le déroulement des entretiens.

Conformément aux principes éthiques liés à la recherche, en début d'entretien a été prévu un temps de présentation où les raisons du choix de la thématique de mon travail, mes motivations, la garantie de l'anonymat et le déroulement de l'entretien ont été évoqués. De plus, l'accord des professionnel·le·s pour l'enregistrement de l'entretien a été demandé, afin de faciliter la discussion et pour être le plus fidèle possible à leurs réponses dans la retranscription en vue de l'analyse.

5 ENQUETE EMPIRIQUE

Ce chapitre porte sur l'analyse et la discussion des données recueillies auprès des professionnel·le·s. La présentation de ces résultats est structurée en fonction des hypothèses et de thématiques clés qui ont émergé des données. Dans un premier temps, j'ai retranscrit chaque entretien scrupuleusement. Puis, dans la retranscription, j'ai mis en évidence par surbrillance les éléments de réponse les plus pertinents par rapport aux indicateurs spécifiés dans le Tableau 3. Ensuite, les éléments identifiés précédemment ont été insérés dans le Tableau 3, qui a été complété par deux colonnes supplémentaires. La première répertorie les citations issues des entretiens, c'est-à-dire les éléments mis en évidence auparavant. La deuxième colonne contient l'analyse de ces citations à partir de références théoriques issues de la revue de littérature perçue ainsi que de nouvelles références. Un extrait de ce tableau analytique figure à l'Annexe 7.

5.1 HYPOTHÈSE 1 : LES VALEURS ET LES FINALITÉS DE L'EXPRESSION LUDOCRÉATIVE CORRESPONDENT À CELLES DE L'ÉDUCATION SOCIALE.

5.1.1 Présentation et discussion des résultats

La vérification de la première hypothèse de ce travail est effectuée, d'une part, au-travers de la revue de littérature et d'autre part, au-travers de l'enquête empirique. Les professionnel·le·s ont eu la possibilité de s'exprimer sur leurs conceptions de la pédagogie d'expression ludocréative. Avant les entretiens et selon la littérature perçue, je m'attendais à ce qu'ils et elles évoquent le fondateur de la pédagogie d'expression ludocréative et décrivent la pédagogie en précisant les étapes de la séquence méthodologique de manière succincte. Tel n'a pas été le cas, j'ai effectivement récolté des données très riches, variées et personnelles de par leur sincérité et le caractère « humain » qui s'en dégageaient. Ils et elles ont aussi témoigné leur affection pour cette pédagogie et ont mis en avant ses apports ainsi que son bien-fondé. Le fait de choisir une population d'enquête acquise à la cause « ludocréativité » a très certainement engendré ce type de réponses. Par ailleurs, à travers les différentes définitions qui ont été données, les valeurs et les finalités de la pédagogie d'expression ludocréative ont parfois aussi été sous-jacents/mentionnées alors qu'il s'agissait de questions distinctes qui allaient être posées par la suite.

Jeu et joie

Je reviens dans un premier temps dans cette analyse sur les sentiments, sur l'affection des personnes interrogées vis-à-vis de la ludocréativité. La plupart des professionnel·le·s ont régulièrement employé le terme de joie dans la définition qu'ils et elles donnaient de la pédagogie d'expression ludocréative. Cet aspect était associé à la manière d'apprendre, mais également à ce que procure la pédagogie d'expression ludocréative pour les enfants.

« Je dirais que la pédagogie d'expression ludocréative amène de la joie, une envie d'apprendre. Parce qu'on va à chaque fois partir du jeu, de jeux coopératifs donc n'importe quel enfant peut entrer dans le jeu et ensuite dans des aires d'expression [...]. » (Cléa, enseignante)

Certes dans sa définition, cette enseignante ne reprend pas les étapes de cet outil, la joie semble directement liée au jeu qui, rappelons-le, est l'un des principes fondamentaux de la pédagogie développés par le professeur Raimundo Dinello. En effet, cet auteur établit que le jeu ne devrait avoir d'autre finalité que la joie ou le plaisir de jouer et ainsi représenter « [...] l'impulsion ludique des mammifères intelligents. » (Dinello, 2003, p.12). Cet impulse ludique, peut être perçu comme « déclencheur » de l'apprentissage, car il encourage les sujet·te·s à expérimenter, faire de multiples tentatives afin d'améliorer leurs capacités. De plus, selon Dinello (2006), le jeu introduit l'enfant

aux règles pour dépasser les adversités. Il s'agit d'une forme d'être et de penser qui confirme l'être humain·e et lui permet d'affirmer son existence.

Concernant la relation entre le jeu et l'éducation, Winnicott (1975), met en évidence le jeu de l'enfant comme activité spontanée et universelle qui aurait des vertus thérapeutiques. L'activité de jeu contribue à une bonne santé, car il permet de se développer, de grandir, d'entrer en relation et de communiquer avec soi et avec les autres. Le jeu n'est pas simplement un contenu comme l'ont démontré certains psychanalystes, mais il est aussi un contenant. De son côté, Brougère (2002) explique que l'enfant a recours au jeu de manière instinctive dès ses plus jeunes années, en commençant par imiter ce qu'il ou elle observe dans son environnement. Le jeu fait référence à l'éducation informelle, car c'est à travers lui que l'enfant apprend de manière naturelle, sans qu'il n'y ait forcément l'intention d'éduquer. Il s'agit d'une méthode d'éducation spontanée où l'enfant se développe par lui-même ou elle-même de manière libre, sans contrainte.

La définition de la pédagogie de l'expression ludocratique donnée par Martine, met, elle aussi, l'accent sur la notion de joie et rejoint les différent·e·s auteur·e·s évoqué·e·s en disant que le jeu est dans la nature profonde de l'enfant.

« Elle est dans le flux de la vie et dans la nature profonde des enfants qui est le jeu, la créativité et la joie d'être [...]. Au niveau pédagogie, elle axe principalement les choses sur des valeurs et pas sur des objectifs. [...] elle met en place une méthodologie qui va aider les enfants à vivre ensemble, qui va aider les enfants à être autonomes, qui va aider les enfants à être protagonistes. »
(Martine, enseignante)

De plus, Martine précise qu'il ne s'agit pas d'une pédagogie par objectifs, ce qui permet de favoriser le vivre ensemble, l'autonomie et le protagonisme. Ceci s'accorde avec les constats de Dinello (1999, 2004), qui l'ont amené, entre autres, à formuler la pédagogie d'expression ludocratique. Selon cet auteur, les courants pédagogiques axés sur les objectifs séparent les capacités personnelles des étapes d'apprentissage aboutissent à un système compétitif en utilisant l'évaluation pour mesurer l'effort fourni. Un tel système entraîne une diminution de la solidarité entre individu·e·s.

Enfant : acteur ou actrice ?

Victor qui a une expérience avec la ludocréativité plutôt dans l'animation socioculturelle, a apporté des éléments nouveaux lors de sa définition de la pédagogie d'expression ludocratique.

« Elle [l'expression ludocratique] s'inscrit dans le mouvement de l'école nouvelle où l'enfant doit être actif, on est dans un modèle socio-constructiviste, [...] où l'enfant construit ses connaissances par l'agir, par l'expérimentation, on est dans cette mouvance d'école active. » (Victor, enseignant spécialisé à la retraite et ayant pratiqué de l'animation socioculturelle en utilisant l'expression ludocratique)

Afin de comprendre les propos de Victor, définissons ici l'école nouvelle. Il s'agit « [...] d'un courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. »⁶. L'école nouvelle encourage le développement global de la personne et considère que les différents domaines éducatifs (intellectuels, artistiques, physiques, sociaux) ont la même importance. L'apprentissage est avant tout un facteur d'amélioration de la personne c'est pourquoi, il doit susciter l'exploration et la coopération en partant des centres d'intérêts de la personne, du réel et du libre choix des activités. L'expérience personnelle par le faire est très importante. L'éducation nouvelle s'appuie sur les principes de la pédagogie active qui est centrée sur l'enfant et qui a pour intention de le ou la rendre acteur ou actrice de ses apprentissages. Selon

⁶ « Education nouvelle : premières écoles actives 1889 », <http://pourtaclasse.e-monsite.com/pages/education-nouvelle-premieres-ecoles-actives-1889.html>

Labédie et Amossé (2006), le modèle socio-constructiviste considère que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et que la construction d'un savoir se réalise dans un cadre social, les informations sont en lien avec un milieu social et sont données par ce que l'on pense mais aussi par les interactions avec les autres.

Définition de l'éducation sociale

Dans un deuxième temps, les professionnel·le·s se sont positionné·e·s sur leurs représentations de l'éducation sociale. Le premier constat fût qu'une certaine confusion dans la compréhension de la profession existe chez les personnes issues de l'enseignement, rappelant alors la complexité de l'éducation sociale à se définir. Dans leurs réponses, les professionnel·le·s comparaient l'éducation sociale soit à leur profession, dans le cas où ils et elles étaient d'un autre domaine, soit à la pédagogie d'expression ce qui était pertinent, dans cette recherche, pour identifier les points de convergence et de divergence.

Dans sa compréhension de l'éducation sociale, Martine, révèle les notions d'interaction et de vivre-ensemble ainsi qu'un développement socialisant.

*« C'est une science qui s'intéresse à l'**interaction** entre les personnes et comment elles interagissent ensemble donc ça travaillerait plus le **vivre-ensemble**, les comportements sociaux, plutôt que ce qu'on cherche à l'école, des comportements apprenants entre guillemets, un développement plus intellectuel [...] et puis vous ça serait plus un **développement social**, socialisant. »*
(Martine, enseignante)

Ayant déjà mentionné le vivre ensemble dans sa définition de la pédagogie d'expression ludocréative Martine met alors le doigt sur un point de convergence. Tant l'expression ludocréative que l'éducation sociale semblent tendre à améliorer le vivre ensemble ce qui en fait une finalité commune.

Dans sa proposition, Vincent, parle des enjeux de l'éducation sociale et à ce titre, il exprime l'idée de bien-être de la personne et la création de liens entre les individu·e·s qui se réalise à travers leurs interactions. Ceci se rapporte à ce que Martine a mentionné dans sa définition.

Par ailleurs, l'aspect socialisant a aussi été relevé par Victor, mais pour exprimer les valeurs de la pédagogie d'expression ludocréative :

*« Il y a des **valeurs démocratiques** au sens où tout le monde est [...] un peu sur le même pied et pas dans un modèle d'obéissance, on est dans un modèle de reconnaissance de la personne, de responsabilité où chacun a sa propre responsabilité, un modèle aussi de **socialisation** très forte mais spontanée. Dans le sens où on ne va pas leur mettre des règles [...] »* (Victor, enseignant spécialisé à la retraite ayant pratiqué de l'animation socioculturelle en utilisant l'expression ludocréative)

En référence à la revue de littérature, la socialisation est un élément important dans le développement de l'enfant et constitue une des missions des éducateurs et des éducatrices. La socialisation permet l'acquisition de compétences nécessaires pour vivre en communauté et ainsi contribue à son intégration sociale. La socialisation rejoint aussi le principe de citoyenneté et donc la participation sociale. Le Département de la cohésion sociale et de la solidarité de la ville de Genève (2015) évoque les principes clés de la participation des enfants dont l'éducation qui est développée ainsi : *« La participation contribue à l'éducation des enfants et à leur apprentissage de la citoyenneté. A travers elle, les enfants apprennent à s'exprimer de différentes manières [...], à débattre, à s'écouter mutuellement, à choisir, à négocier, à respecter l'autre. C'est un moyen de développer leurs compétences sociales. »* (2015, p.11).

Dans la suite des entretiens, l'intérêt s'est porté sur les finalités et les valeurs de la pédagogie d'expression ludocratique et de l'éducation sociale, afin d'identifier les points de convergence et de divergence. Il y a eu des réponses très denses mais qui avaient plusieurs similitudes.

Protagonisme

Le concept de protagoniste était présent dans de nombreuses données pour qualifier le rôle – posture que devrait avoir le ou la sujet·te dans la pédagogie d'expression ludocratique.

Il est intéressant de noter que la notion de « protagoniste », peu connue en Europe, provient d'Amérique latine tout comme la pédagogie d'expression ludocratique et a été transmise en Europe à travers des ouvrages faisant référence à la participation démocratique des populations indigènes et des enfants travailleurs et travailleuses.

Alessandro Cussiánovich et Paulo Freire sont considérés comme les pères du protagonisme. Le premier a élaboré un réseau d'écoles consacrées aux enfants travailleurs et travailleuses au Pérou. Ces écoles reposent sur le principe de protagonisme et de ce fait, ce sont les enfants travailleurs et travailleuses, considéré·e·s comme acteurs et actrices à part entière de leur devenir, qui sont les représentant·e·s et les responsables de leur organisation. Le protagonisme fait ici référence à la capacité des enfants à se responsabiliser et à faire valoir leurs droits, à les exercer dans l'idée qu'ils et elles se mobilisent et s'impliquent socialement (Cussiánovich & Figueroa S., 2011). Le « protagonisme » se développe aussi dans les principes de l'éducation populaire conceptualisée par Paulo Freire, sous les termes plus communs de « pouvoir d'agir » ou « d'empowerment ». La pédagogie imaginée par Paulo Freire prend ses racines dans la lutte contre les inégalités sociales et pour la reconnaissance des populations défavorisées par leur alphabétisation notamment. Elle vise une amélioration du système social par la promotion de la participation sociale et le développement de la conscience critique ainsi que la création de relations équitables et justes entre individu·e·s (Ramos-Idunate, 2016).

Dinello (2004) exprime aussi l'idée de protagonisme dans sa pédagogie. Il explique qu'elle tend à considérer et respecter la personne dans sa globalité en lui donnant ce statut de protagoniste en valorisant sa participation dans ses apprentissages. Lorsque Vincent a développé sa conception de la pédagogie d'expression ludocratique il a mentionné le protagonisme en précisant certains éléments qui doivent être présents au sein de la pédagogie afin d'y parvenir.

*« Elle [la pédagogie d'expression ludocratique] permet à chacun d'apprendre dans la joie et ce qu'on appelle nous le **sujet protagoniste**, c'est-à-dire à partir d'un défi, à partir d'un champ d'expression, à partir d'**interactions** avec les autres, [...] ça crée des liens, ça crée plus de solidarités, ça crée plus de compétences. [...] ça permet à chacun d'être lui-même si la **consigne** est bien formulée, si les **objets** proposés à être transformés ou sur lesquels on agit sont bien présentés [...]. Une fois que les **questions multiples** sont là, [...] il s'agit d'aller à la connaissance, [...] de tenter d'aller répondre à ces défis cognitifs pour ensemble [...] apprendre à apprendre et dans la joie. »* (Vincent, enseignant spécialisé)

Ainsi, selon Vincent, les éléments importants qui constituent la pédagogie d'expression ludocratique sont le défi, le champ d'expression, les interactions avec les autres, la consigne, les objets et les questions multiples. Tous sont présents dans la séquence méthodologique. Concernant la consigne, en référence à Loetscher, Vaucher et Péclard (2014), elle doit être adaptée à la population cible et favoriser l'imagination, susciter l'expression créative et représenter un défi qui provoquera un conflit cognitif. Les objets qui sont proposés dans la pédagogie doivent être pertinents selon Vincent. Dinello (2004) explique que ce qui va donner lieu au processus d'apprentissage, c'est l'interaction entre les sujet·te·s et les objets. De ce fait, les objets doivent être variés en fonction des aires d'expression et représenter l'hétérogénéité du groupe d'enfants. Les interactions favorisées par les objets vont aussi empêcher l'adulte d'interférer sur l'enfant et

constituera ainsi un médiateur, encourageant le protagonisme chez l'individu·e par l'expérimentation qui en découlera (Dinello, 1999).

Développement global de l'enfant

Un autre point ressortant des réponses obtenues, c'est que la pédagogie d'expression ludocratique encourage le développement de l'être dans sa globalité. Tous et toutes les professionnel·le·s en ont parlé à différents moments de l'entretien.

*« [...] En développant les cinq aires d'expression qui vont développer des aspects différents de l'enfant. [...] il y a la musique qui développe le langage, il y a le théâtre qui développe tout le côté émotionnel, les jeux qui vont développer la façon de se mouvoir dans l'espace et il y a l'initiation culturelle qui va rassembler tout le monde autour de contes, de folklores [...]. Toutes ces voies permettent de favoriser le **développement global** de la personne [...]. »* (Hélène, directrice pédagogique et éducatrice de l'enfance)

Dans le cadre théorique, Nanchen (2002) démontrait que les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales jouent un rôle primordial dans le développement des enfants car ils et elles les accompagnent au quotidien dans des activités et des expériences formatrices. Leur mission est notamment que l'enfant puisse découvrir sa personnalité et développer ses compétences personnelles et relationnelles qui peuvent être motrices, langagières, cognitives, affectives, sociales ou encore morales.

La définition de l'éducation sociale citée dans le cadre théorique parle elle aussi du développement de l'enfant en tant que mission : *« L'action menée par un professionnel qui, après une formation spécifique, favorise par la mise en oeuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des jeunes enfants, des personnes-jeunes ou adultes- en difficulté, handicapées, inadaptées ou en voie de l'être. [...] »* (FESET Statuts, 2004).

L'autonomie qui est encouragée chez l'enfant est à mettre en exergue dans cette définition. Cette dernière est une finalité de l'expression ludocratique qui a été énoncée par Hélène et Vincent notamment.

*« [...] une finalité c'est lui permettre de devenir **autonome** sans avoir besoin de l'adulte, d'arriver à faire ses découvertes par lui-même. »* (Hélène, directrice pédagogique et éducatrice de l'enfance)

*« [...] c'est aussi d'abord **l'autonomie de pensées**. Penser et pas reproduire ou pas obéir, ou de ne pas être soumis [...], d'être dans un processus de pensées, de réflexions permanentes, de s'outiller soi-même, d'être autonome, de faire ses propres expériences, de pas être toujours dans une dynamique de suivre ou correspondre à une attente [...] Ça pour moi ce sont des valeurs fondamentales qui sont en lien direct avec la déclaration des **droits** de l'enfant. L'enfant il doit avoir à la fois la liberté d'apprendre, la liberté **d'expérimenter**, d'expression [...]. »* (Vincent, enseignant spécialisé)

Dans les propos de Vincent, notons qu'il parle plus précisément de l'autonomie de pensées. Il semble que ce soit par l'expérimentation qu'elle s'acquiert. Les expériences que l'enfant va faire au sein de la pédagogie d'expression susciteraient des réflexions et lui permettraient d'avoir les outils nécessaires pour être autonome. La notion de liberté est aussi mise en évidence d'une part car selon moi elle va de pair avec la notion d'autonomie qui s'oppose à la dépendance à autrui et d'autre part, par le fait que l'enfant ne doit pas répondre aux attentes de quelqu'un·e si on en croit les dires de Vincent. Cette liberté s'inscrirait également dans les droits de l'enfant et plus précisément le droit d'expression.

Victor s'accorde avec Vincent sur plusieurs points. Premièrement, au sujet de l'expression, il explique que c'est un aspect fondamental dans le processus de la pédagogie d'expression ludocréative, car elle est nécessaire à la construction de la personne et à l'apprentissage.

« [...] S'il n'y a pas de processus d'expression, il n'y a pas de reconnaissance de la personne et on est dans la production de savoirs et c'est très cohérent surtout que maintenant on met la personne au centre. Et le passage par l'expression est incontournable si on veut vraiment être centré sur la personne. L'expression fait aussi partie des droits de l'enfant sur lesquels s'appuie l'expression ludocréative. » (Victor, enseignant spécialisé à la retraite et ayant pratiqué de l'animation socioculturelle en utilisant l'expression ludocréative)

Convention relative aux droits de l'enfant

Deuxièmement, il rattache l'expression aux droits de l'enfant en établissant une corrélation entre expression, développement de la personne et droits de l'enfant. La pédagogie d'expression ludocréative s'inscrit effectivement dans une démarche éthique dont les principes se fondent sur la Convention des Droits de l'Enfant tout comme l'éducation sociale. La Convention a pour objectif principal de protéger les droits de tous et toutes les enfants dans le monde, quelles que soient leurs caractéristiques. Quatre principes clé subordonnent la mise en œuvre de l'ensemble des droits que prévoit la Convention :

- La non-discrimination
- L'intérêt supérieur de l'enfant
- Le droit à la vie, à la survie et au développement
- Le respect de l'opinion de l'enfant

L'application de ces principes passe prioritairement par la mise en place d'une éducation qui donne les mêmes chances d'épanouissement à tous et toutes les enfants. Elle doit donner l'accès à la connaissance, accompagner chacun·e pour leur permettre de grandir et d'apprendre à vivre en communauté en tant qu'individu·e responsable (Humanium, 2015).

Le respect est une valeur de l'expression ludocréative qui a aussi été évoquée lors des entretiens par une majorité de professionnel·le·s. Le respect auquel ils et elles faisaient référence n'était pas uniquement le respect de la personne ; il s'agissait d'un respect multiple.

« Dans les valeurs on pourrait mettre le respect de la personne. [...] c'est les valeurs qu'elle défend, le respect des cultures, des religions, des âges. On peut la mettre en lien avec les droits de l'homme. » (Emmanuela, enseignante spécialisée à la retraite)

Le respect est une valeur partagée avec l'éducation sociale si je reprends la théorie perçue : « [...] Les principes de justice sociale, de droit de la personne, de responsabilité sociale collective et de respect des diversités sont au cœur du travail social. » (EESW, 2014).

Finalement, la conception des valeurs exprimée par Victor est exhaustive, car elle regroupe de nombreux concepts abordés par différent·e·s professionnel·le·s interrogé·e·s.

*« Il y a des valeurs **démocratiques** au sens où tout le monde est un peu sur le même pied et pas dans un modèle d'obéissance, on est dans un modèle de **reconnaissance** de la personne où chacun a sa propre responsabilité, [...] une grande **liberté**, se donner le droit [...] et le **respect** c'est très important. [...] Une autre valeur c'est la **non compétition**. [...] la compétition naît de la comparaison mais là il n'y a pas de notion de compétition parce que tout ce qui va se faire sera différent [...] la **solidarité**, la **coopération**, la **motivation** [...] l'**hétérogénéité** et la **multiculturalité** [...] »* (Victor, enseignant spécialisé à la retraite et ayant pratiqué de l'animation socioculturelle en utilisant l'expression ludocréative)



Les auteurs Bovay, Beck et Grand (2010) qui ont réalisé le code de déontologie du travail social y indiquent comme valeurs la solidarité, l'aide aux personnes et groupes défavorisés, le développement, l'invention, la disparition de la détresse, l'accompagnement, l'éducation et la protection des individu·e·s en garantissant la stabilité dans leur développement, l'indépendance, l'autonomie, l'interaction, l'égalité de traitement, le respect, l'autodétermination, la participation, l'intégration, et encore l'empowerment.

Aussi, ajoutons ce que dit Gaberan (2014) concernant les missions – finalités de l'éducation sociale : [...] *L'éducateur développe une expertise et des outils adaptés pour aider tout Autre, quels que soient ses origines ou ses handicaps, à accéder au grandir. L'éducateur n'est pas celui qui normose des individus mais celui avec qui l'Autre compose son existence.* » (Gaberan, 2014, p.98). Cette citation démontre la valeur de respect, la finalité de développement de l'enfant et le rôle particulier de l'éducateur et de l'éducatrice qui accompagne sans imposer à l'autre et avec une attitude plus bienveillante. Tous ces aspects ont été développés pendant les entretiens à travers les questions posées pour vérifier cette première hypothèse.

5.1.2 Vérification de l'hypothèse 1

« Les valeurs et les finalités de l'expression ludocratique correspondent à celles de l'éducation sociale. »

Pour résumer en quelques lignes les points précédents, nous pouvons dire qu'il y a une finalité prédominante qui est poursuivie à la fois par l'éducation sociale et la pédagogie d'expression ludocratique ; il s'agit du développement global de l'enfant. De cette finalité en découle d'autres telles que la socialisation, le développement de l'autonomie, le développement des capacités personnelles, relationnelles, cognitives, etc. Toutes ces finalités convergent vers l'idée de rendre l'enfant protagoniste, c'est-à-dire acteur ou actrice de sa vie. Quant aux valeurs communes qui ont été identifiées, il y en a également une qui prédomine. Il s'agit du vivre ensemble. À cette valeur, il est possible d'en rattacher d'autres, qui ont été mentionnées lors des entretiens, comme le respect, la non-discrimination, la multiculturalité, la responsabilité, la justice sociale, la solidarité, la coopération ainsi que des valeurs démocratiques qui sont relatives aux droits de la personne.

Toutefois, certaines finalités et valeurs de la ludocréativité et l'éducation divergent. À ce titre, l'un des éléments probablement le plus distinct se rapporte à l'apprentissage cognitif qui constitue une finalité de la pédagogie d'expression ludocratique. Cela n'est apparemment pas une finalité pour l'éducation sociale, qui serait plus centrée sur des apprentissages sociaux. De plus, les réponses obtenues lors des entretiens démontrent que la joie est une valeur centrale de la pédagogie d'expression ludocratique. Celle-ci n'est pas spécifiée pour l'éducation sociale.

L'hypothèse 1 peut être validée puisque la pédagogie d'expression ludocratique et l'éducation sociale partagent la plupart de leurs valeurs et de leurs finalités. Cependant, certaines différences ont aussi été relevées, par conséquent, pour pouvoir valider entièrement cette hypothèse, je pense qu'il aurait fallu préciser son intitulé en disant, soit que les valeurs et les finalités dominantes des deux domaines se regroupent, soit nommer des valeurs et des finalités qui pourraient être communes. Par exemple : l'éducation sociale et la pédagogie d'expression ludocratique défendent toutes deux des valeurs de vivre-ensemble et poursuivent comme finalité le développement de l'enfant.

5.2 HYPOTHÈSE 1.A : LA PARTICIPATION CONSTITUE UNE FINALITÉ COMMUNE À L'ÉDUCATION SOCIALE ET À LA PÉDAGOGIE D'EXPRESSION LUDOCRÉATIVE.

5.2.1 Présentation et discussion des résultats

À l'instar de l'hypothèse précédente, l'hypothèse 1.a est vérifiée par la revue de littérature ainsi que par l'enquête empirique menée auprès de professionnel·le·s. Ces derniers et dernières ont été amené·e·s dans un premier temps à s'exprimer sur leur compréhension de la notion de participation. Dans un second temps, les répondant·e·s ont présenté leur point de vue concernant la possibilité que la participation soit une finalité de la ludocréativité. Enfin, ils et elles ont parlé des éléments au sein de l'expression ludocréative qui ont une incidence sur la participation des individu·e·s.

Définition de la participation

Tout d'abord, concernant les représentations de la notion de participation, la majorité des professionnel·le·s s'accordaient à dire que la participation est reliée au concept d'implication. En outre, la notion d'interaction entre les personnes a aussi été évoquée par certain·e·s, ce qui révèle une composante groupale qui est une dimension importante de la pédagogie d'expression ludocréative.

« *La participation, c'est comment la population va s'impliquer ou interagir dans ce processus-là.* » (Maya, éducatrice sociale)

« *La participation sociale, c'est s'impliquer pour soi et avec les autres. Donc rentrer en interaction et pas rester que dans son coin. Participation, si on pense à des enfants, c'est tout à fait ça, qu'ils s'impliquent dans les situations dans lesquelles ils sont et pas rester en retrait.* » (Martine, enseignante)

Tel que présenté dans la revue de littérature, Roger Hart (1992) a développé une échelle de mesure de la participation des enfants dans différents contextes, en termes d'implication. Cette échelle présente huit degrés de participation différents qui correspondent à l'implication des enfants ou à leur responsabilisation selon leur situation locale, les ressources à disposition, leurs besoins et leur niveau d'expérience.

À l'instar de Roger Hart (1992), Dubasque (2014) définit la participation en termes d'implication : « *la participation désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle.* ». Le concept d'implication rejette les principes de coopération et de justice sociale, qui ont notamment été étudiés par le philosophe John Rawls et l'économiste-philosophe Amartya Sen. Tous deux ont mené une réflexion pour construire un modèle de société plus juste fondé sur la coopération sociale des citoyen·ne·s (Dubasque, 2014). Selon Delcourt (2006), la notion de coopération met l'accent sur le collectif, mais suppose une volonté individuelle de participer à ce collectif, de collaborer et de partager. La coopération est contraire à la concurrence, à toute forme de compétition et par conséquent, constitue une base de la solidarité. De plus, le préfixe « *co* » signifie un rapport d'équivalence ou d'équité, donc d'une certaine forme d'égalité. Par ailleurs, la coopération se rapporte au terme « *empowerment* » qui est une valeur de l'éducation sociale et qui pourrait se traduire comme le pouvoir d'agir des individu·e·s dans la société qui passe par le changement individuel, l'augmentation de ses capacités et la mobilisation collective (Delcourt, 2006).

Dubasque (2014), explique aussi que pour atteindre la coopération sociale, les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales doivent veiller à faire participer les membres de la société et à leur offrir la possibilité d'accomplir un projet de vie individualisé. C'est en outre une des conditions principales d'accéder à la citoyenneté et à l'épanouissement de la personne. Ceci nous renvoie à la revue de littérature dans laquelle nous avions vu que la participation est effectivement un critère de

citoyenneté et que cette dernière repose sur les principes d'égalité (non-discrimination et égalité de chance dans l'accès au pouvoir > justice sociale), de fraternité (cohésion sociale et développement de solidarité > coopération sociale) et de liberté (liberté de choix et être acteur ou actrice de la société > projet de vie individualisé). (Palazzo, 2014).

Convention relative aux droits de l'enfant

L'article 31 de la Convention relative au droit des enfants⁷ attribut spécifiquement à la participation et apporte des précisions quant aux liens entre participation et pédagogie. Le Professeur Raimundo Dinello, Loetscher, Vaucher & Péclard (2014) font mention de cet article dans leurs travaux portant sur la ludocréativité. Aussi, tant l'éducation sociale de l'enfant que la pédagogie d'expression ludocréative s'inscrivent dans une démarche éthique dont les principes se fondent sur la Convention relative aux droits de l'enfant. Par conséquent, lors des entretiens, il semblait pertinent d'interroger les professionnel·le·s sur leur compréhension de cet article 31 ou plus largement, sur la mise en perspective de leurs pratiques ludocréatives avec la Convention.

Les résultats obtenus sont plutôt divergents, chaque répondant·e semble avoir sa propre compréhension de l'article en question, si bien qu'il n'y a pas de consensus quant à son interprétation. Par ailleurs, certain·e·s professionnel·le·s ont éprouvé de la difficulté à s'exprimer sur le sujet. Tel que relevé par certain·e·s, ceci pourrait résulter d'un manque de clarté dans la formulation de l'article.

Trois notions pertinentes qui se rapportent au concept de participation ont tout de même émergées des données collectées : l'expression, l'intégration et le protagonisme.

Expression

Victor, interrogé sur la Convention relative aux droits de l'enfant, a mis en évidence le processus d'expression qui est fondamental pour le bon développement et la reconnaissance de la personne.

« [...] le processus d'expression est indispensable à la construction de la personne et à l'apprentissage. S'il n'y a pas de processus d'expression il n'y a pas de reconnaissance de la personne [...]. » (Victor, enseignant spécialisé à la retraite et ayant pratiqué de l'animation socioculturelle en utilisant l'expression ludocréative)

Les propos de cet enseignant spécialisé se rapportent plus distinctement à l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant qui a aussi été mentionné dans la revue de littérature, au chapitre consacré à la participation. Cet article précise que l'enfant doit pouvoir s'exprimer librement sur toute question concernant sa vie, ses opinions doivent être prises en considération et il ou elle doit être entendu·e dans toute procédure judiciaire ou administrative (Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, Admin.ch). Le droit à la participation mentionné dans la Convention des droits de l'enfant est notamment lié au droit à la liberté d'expression qui constitue l'un de ses piliers. La Convention instaure que les activités de type éducatif devraient être axées sur ces deux principes (participation et expression) afin d'encourager les enfants à exprimer leurs points de vue sur les sujets les concernant. De cette manière, les enfants prennent part « [...] à un dialogue et à un échange qui leur enseignent comment influencer de façon constructive le monde qui les entoure. » (UNICEF, 2010, p.2).

Comme son nom l'indique, la pédagogie de l'expression ludocréative est centrée sur l'expression. En référence à Loetscher, Vaucher & Péclard (2014) cités dans la revue de littérature, l'expression permet à l'enfant de devenir sujet·te, c'est-à-dire protagoniste du processus d'apprentissage et responsable de ses actes. De plus, selon Dinello (1999), pour que la personne soit reconnue, il faut lui offrir un espace d'affirmation dans lequel elle pourra s'exprimer de manière créative et

⁷ Cet article fait notamment référence au droit de repos et aux loisirs ainsi que le droit de participer à la vie culturelle et artistique (Voir Annexe 3).

singulière en affirmant son identité. Les différentes aires d'expression dans la pédagogie jouent ce rôle.

L'éducation sociale se préoccupe aussi de l'expression de ses usagers et usagères. En effet, selon Wacquez (2013), l'une des multiples finalités de l'éducation sociale est d'accompagner des personnes dans des situations du quotidien afin qu'elles développent leurs potentialités, ce qui passe par la restauration de la parole. Wacquez (2013) ajoute que l'éducateur et l'éducatrice sont amené·e·s, par les gestes et la parole, à aider les personnes à exprimer et à réaliser leur projet de vie individualisé. La parole et l'expression permettent au travail relationnel d'avoir lieu et donne le droit à la personne de jouer un rôle dans son propre développement.

Intégration

Interrogée sur l'article 31 de la Convention des droits de l'enfant, Hélène a relevé la notion d'intégration qui en découle.

« Pour moi là je vois plus le terme s'intégrer, comment intégrer l'enfant à la vie culturelle et artistique. Et le fait de participer à la vie culturelle et artistique aboutit à l'intégration. » (Hélène, directrice pédagogique et éducatrice de l'enfance)

La notion d'intégration soulève différents enjeux pour les professionnel·le·s du social. Tout d'abord, il s'agit à la fois d'une finalité que poursuit l'éducation sociale et d'une des valeurs qu'elle défend. Hormis la restauration de la parole relevée précédemment, Wacquez (2013) a exprimé en tant que finalité des éducateurs et éducatrices, l'intégration des individu·e·s dans la société ou dans un collectif. Celle-ci passe notamment par la participation des personnes. De plus, l'intégration figure dans le code de déontologie du travail social (Bovay, Beck & Grand, 2010). L'intégration y est mentionnée comme une valeur qui nécessite la prise en considération du respect des individu·e·s, de leurs besoins physiques, psychiques, spirituels et culturels ainsi que de leur environnement naturel, social et culturel.

L'aspect culturel que nous retrouvons à la fois dans la valeur d'intégration et dans l'article 31 de la Convention, a été évoqué par une enseignante. Elle l'a mis en lien avec la créativité qui est un élément fondamental de la ludocréativité. De plus, à son avis, cette créativité encourage les enfants à interagir, à faire l'apprentissage de la différence en participant et en devenant protagoniste. Dans ce sens, la créativité suscite la transformation de l'individu·e.

Création et protagonisme

Selon Marpeau (2013), le paradigme de la création a une importance dans l'éducation sociale. En effet, il transforme le créateur ou la créatrice par son implication le ou la confrontant à la réalité dans l'élaboration d'un nouveau sens. La création engage donc le changement. De plus, Marpeau (2013) précise que la création ne consiste ni à reproduire ni à modéliser. Pour qu'il y ait de la création, il doit y avoir la possibilité de choix, la délibération et l'intention de la personne. La notion de changement est pertinente dans l'éducation sociale, car elle permet aux personnes de développer leurs moyens pour devenir protagonistes. Par ailleurs, l'auteur constate que dans leur pratique, les éducateurs et les éducatrices sont souvent confronté·e·s à des réactions de refus, de révolte et d'oppositions qui témoignent d'un besoin de s'affirmer en tant que sujet·te (Marpeau, 2013).

Le protagonisme est une dimension importante de la pédagogie d'expression ludocréative. Les professionnel·le·s interrogé·e·s ont souvent utilisé ce terme pour expliquer leur pratique et notamment établir un lien avec la participation. Lorsque je leur ai demandé si la participation pouvait être une finalité de la ludocréativité des avis parfois divergents ont été identifiés. Pour Martine, la pédagogie d'expression ludocréative favorise le protagonisme, ce qui inscrit cette démarche dans la participation des personnes.

« Oui, puisqu'un des points principaux c'est le protagonisme du sujet et le protagonisme c'est être auteur et acteur de ses apprentissages et en fait, ce qu'on fait c'est donc directement lié à la participation. » (Martine, enseignante)

Emmanuela pense aussi que la participation est une finalité de la ludocréativité :

« Je pense que la participation fait partie des finalités de la ludocréativité, car elle permet à chacun de vivre dans cette société dignement [...]. L'objectif est vraiment que les gens retrouvent de la dignité en participant, [...]. » (Emmanuela, enseignante spécialisée)

La notion de dignité employée par Emmanuela a déjà été mentionnée dans le cadre théorique. Il s'agit d'une valeur clé de la Déclaration des droits de l'homme et de la femme que l'éducation sociale prend en considération et que la participation permet d'atteindre (Association Internationale des Éducateurs Sociaux).

La participation : composante ou finalité ?

À l'instar d'autres répondant-e-s, Vincent a un point de vue plus nuancé que Martine et Emmanuela, en estimant que la participation ne constitue pas directement une finalité de l'expression ludocréative.

« [...] du moment où vous ouvrez un espace de jeu et vous proposez des objets sur lesquels vous pouvez agir, que vous pouvez transformer, c'est une évidence qu'il y aura participation mais ce n'est pas un but en soi. [...] Elle est de fait et après on est sur du plaisir, sur des envies, sur du bonheur ou sur quelque chose d'un peu inconfortable aussi mais c'est ça qui fait apprendre. » (Vincent, enseignant spécialisé)

Cet enseignant spécialisé explique que la participation ne constitue pas une finalité de la pédagogie d'expression ludocréative, car elle n'est pas un objectif prédéfini qu'on souhaiterait atteindre. Néanmoins, le cadre spécifique dans lequel a lieu les activités d'expression ludocréatives ainsi que les différents éléments qui le composent, vont susciter la participation des personnes. Selon les informations transmises, Vincent met aussi en évidence le jeu comme facteur de participation. Ceci nous renvoie aux travaux de Caffari-Viallon (1991) cités dans la revue de littérature. Selon cet auteur, le jeu est un aspect important dans la prise en charge éducative de l'enfant pour favoriser sa socialisation. Il contribue à la construction de l'identité et permet l'apprentissage de règles inhérentes à la vie en collectivité, ce qui permet l'intégration sociale et la participation en tant que citoyen-ne. Les travaux de Dinello auxquels je me suis référée dans ce travail rejoignent cet auteur en disant qu'à travers la pédagogie d'expression ludocréative et particulièrement le jeu, l'enfant fait l'apprentissage des valeurs propres à la société dans laquelle il ou elle évolue. Ces apprentissages sont des outils pour son avenir qui lui donneront accès à la participation citoyenne (Dinello, 1999, 2003).

Parmi les données récoltées, la notion de participation spontanée est aussi apparue et rejoint l'avis de Vincent cité précédemment. En effet, « spontanné-e » veut dire « *qui se fait de soi-même, sans contrainte, de manière libre* » (CNRTL). Ceci sous-entend qu'il n'y a pas eu l'intention de faire participer. Toujours en accord avec Vincent, un autre enseignant spécialisé précise que la finalité principale de la pédagogie est l'apprentissage. Pour y parvenir, les enfants doivent passer par l'entier du processus et donc participer. Enfin, Maya associe la notion de participation à celle d'intégration. Selon elle, la finalité ultime de la ludocréativité, en tant qu'outil de l'éducation sociale, est plutôt l'intégration des populations.

« [...] dans l'éducatif [...] c'est vraiment de faire participer, d'intégrer au monde social, l'autonomisation de la personne et tous les moyens pour y arriver [...]. Dans la ludocréativité, au sein des ateliers, le but c'est de pouvoir consolider tout

ça à l'intérieur et de pouvoir ensuite le transposer à l'extérieur afin de permettre l'intégration. Et là on est dans de l'éducatif pur. [...] le but et la mission c'est ça dans l'éducatif et la ludocréativité elle peut permettre d'atteindre ces objectifs. »
(Maya, éducatrice sociale)

Premièrement, selon les propos de Maya, la participation est une finalité de l'éducation sociale. Deuxièmement, Maya met en évidence l'importance de la phase de conceptualisation ou de systématisation des savoirs au sein de la séquence méthodologique relative à la ludocréativité, développée par Loetscher, Vaucher & Péclard (2014). Cette phase permet l'assimilation des différents apprentissages réalisés lors des étapes précédentes afin de les transposer dans d'autres situations. Cette éducatrice sociale a encore établi que la socialisation est favorisée par la pédagogie d'expression ludocréative et c'est elle qui mène à la participation qui elle-même aboutit à l'intégration des individu·e·s. À ce sujet, tel que mentionné dans la revue de littérature, Bouquet, Draperi & Jaeger (2009) précisent que c'est la participation sociale qui contribue à la socialisation de l'individu·e et non l'inverse. Il apparaît que la participation, la socialisation et l'intégration sont des concepts interdépendants.

Facteurs de participation

L'enquête empirique a permis d'identifier deux catégories de facteurs de participation : les qualités de l'accompagnant·e et les éléments constitutifs du cadre d'intervention.

Les informations récoltées auprès d'Emmanuela mettent d'abord en évidence le rôle d'animateur ou d'animatrice que doit avoir l'accompagnant·e. Il ou elle doit inviter les personnes au processus ludocréatif. Ses qualités d'observateur ou d'observatrice sont nécessaires pour repérer les questions et les conflits rencontrés par les protagonistes. Emmanuela explique ensuite que l'élan ludique ainsi que le champ d'expression avec les différentes aires sont des éléments issus du cadre qui influencent la participation. Enfin, elle révèle les enjeux de la consigne.

« [...] c'est vraiment un animateur qui invite une première fois les gens à retrouver leur élan de vie dans l'élan ludique. Il les invite une deuxième fois quand il ouvre un champ d'expression. Et dans ce champ d'expression, son boulot c'est de repérer chez chacun les questions qu'il se pose, les conflits qu'il est en train de rencontrer et puis d'animer pour qu'il puisse avancer dans ses questionnements pour trouver sa réponse. [...] quand il donne sa consigne, il doit leur donner un défi à leur intelligence et une liberté d'y aller par le chemin qu'ils veulent. » (Emmanuela, enseignante spécialisée à la retraite)

Dinello (1999) énumère les capacités, les qualités et les attitudes personnelles qui sont bénéfiques à la relation enseignant·e-élève. À ce titre, il indique effectivement que l'accompagnant·e doit avant tout posséder des qualités d'animation qu'il ou elle développera particulièrement dans les aires d'expression. Ceci permettra d'assurer l'évolution du champ pédagogique. Aussi, l'adulte n'est pas le ou la seul·e à détenir le savoir et n'a pas comme rôle de transmettre des savoirs préconçus. Par ailleurs, Dinello (1999) précise qu'au sein des aires d'expression vont se dérouler des activités en individuel ou en groupe, structurées par une consigne adaptée à la population cible. La consigne doit être ouverte et comporter une part d'inconnu ce qui favorisera l'imagination de chacun·e et encouragera l'expression créative des sujet·te·s. Enfin, elle doit représenter un défi qui suscitera l'apparition de conflits pédagogiques. Ces derniers sont aussi provoqués par le défi que représentent la réalité des objets et la confrontation aux autres sujet·te·s. Les conflits pédagogiques sont indispensables car ils vont inciter le ou la sujet·te à vouloir développer de nouvelles connaissances ou acquérir de nouvelles compétences (Dinello, 1999 ; Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

Par rapport à la notion d'animation qu'Emmanuela a identifiée précédemment, Victor apporte quelques précisions. Il considère que les objets jouent un rôle important dans la participation, car ils sont garants du cadre fixé par l'animateur ou l'animatrice.

« L'adulte est souvent la référence et là ce n'est pas le cas, [...] C'est un rôle un peu différent de l'animation traditionnelle. En général l'animateur est au centre, c'est lui qui organise les activités qui est garant du cadre tandis que là le gardien du cadre ce sont les objets. » (Victor, enseignant spécialisé à la retraite et ayant pratiqué de l'animation socioculturelle en utilisant l'expression ludocratique)

Le rôle des objets nous renvoie aux travaux de Dinello (1999) qui a démontré que durant le processus d'apprentissage, les interactions « Sujet·te-objets-sujet·te·s » sont privilégiées. Cette relation particulière est fondée sur l'expérimentation à partir d'objets multiples. Ces objets sont considérés en tant que médiateurs et encouragent le protagonisme chez l'individu·e. D'une part, ils sont nécessaires pour entrer en contact avec autrui et éviter une relation interpersonnelle qui aboutirait à de l'agressivité et à de la compétition entre individu·e·s. D'autre part, les interactions favorisées par les objets empêchent l'accompagnant·e d'interférer sur l'enfant. En effet, grâce aux objets, le rapport adulte-enfant n'est pas caractérisé par une dépendance ce qui permet aux sujet·te·s d'apprendre (Dinello, 1999).

Maya ajoute un facteur de participation intéressant. Il s'agit de l'inclusion de l'accompagnant·e à la réalisation. Cette implication aurait un impact sur la création de la relation entre enfants et adultes et encouragerait les enfants à participer.

« On participe toujours parce qu'on crée, comme le dit Winnicott, cette zone intermédiaire d'échange et la solution c'est d'y participer. C'est ce qui permet la relation. Du coup on est très partie prenante dans la réalisation. » (Maya, éducatrice sociale)

Le jeu, principalement décrit à partir des concepts d'espace potentiel et d'objet transitionnel, est au centre des travaux de Donald W. Winnicott. Selon Winnicott (1971), l'espace potentiel correspond à une zone intermédiaire où ont lieu des expériences induites par une confrontation entre la réalité intérieure (subjective) et la vie extérieure (objective). Cette zone est constituée d'objets transitionnels qui substituent le sein maternel, soit la relation de dépendance à la mère, à des phénomènes transitionnels dans lesquels le jeu a une place importante. Le rôle de cette zone intermédiaire est non négligeable car elle participe à la construction psychologique de l'enfant, à la création du « moi ». Elle assure son indépendance future. D'après Winnicott (1971), le jeu est spontané et universel car il s'agit de l'activité principale de l'enfant. Le jeu est une expérience créative qui contribue au développement de l'enfant et à une bonne santé car il permet de grandir, d'entrer en relation, de communiquer avec soi et avec les autres. Ainsi, du point de vue de Maya, il semble que la pédagogie d'expression ludocratique met en place cet espace intermédiaire dans lequel auront lieu des échanges. Cet espace se rapporterait au jeu et aux aires d'expression dans lesquelles les objets détiennent une place importante.

5.2.2 Vérification de l'hypothèse 1.a

« La participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie de l'expression ludocratique. »

La revue de littérature a démontré que la participation constitue une finalité de l'éducation sociale. L'échantillon sélectionné pour l'enquête empirique n'étant pas représentatif de la population issue du domaine de l'éducation sociale, il est difficile ici de confirmer que la participation est effectivement une finalité de l'éducation sociale. Néanmoins, les données récoltées auprès d'une éducatrice sociale ont tout de même fait apparaître une préoccupation pour la participation et/ou l'intégration des usagers et usagères.

Les informations collectées auprès des professionnel·le·s ont montré que pour la plupart d'entre eux et elles, le concept de participation n'est pas intégré explicitement en tant que finalité dans leur pratique de l'expression ludocratique. Ils et elles ont plus volontiers fait référence à d'autres

concepts, tels que le développement de l'enfant ou le protagonisme pour expliquer les visées de leur démarche. Cependant, le thème de la participation abordé lors des entretiens, a fait apparaître différentes notions qui y sont étroitement liés : l'interaction, le partage, l'expression, l'intégration, la solidarité, le fait d'être acteur ou actrice, la collaboration, la responsabilisation ou encore l'empowerment. Tous ces termes ont la particularité d'être des composantes de la citoyenneté et de constituer à la fois des finalités et des valeurs de l'éducation sociale. De ce fait, il est possible d'établir que la pédagogie d'expression ludocratique encourage la participation. Mais est-elle une finalité ? En effet, cette question subsiste, car certain·e·s professionnel·le·s ont établi que la participation va de soi, est spontanée. De plus, Dinello (2004) explique que la pédagogie d'expression ludocratique est une pédagogie sans objectif car elle valorise la liberté de choix dans le processus ce qui ne permet pas de prédéfinir des buts à atteindre.

Finalement, la participation se dessine plus comme une composante de la ludocréativité qu'une finalité. C'est-à-dire que les professionnel·le·s ne prévoient pas d'atteindre cette participation mais elle est de toute façon présente en raison des nombreux éléments qui sont réunis dans la méthodologie, comme le jeu, les aires d'expression, les objets ou les autres sujet·te·s. En fonction des différentes raisons évoquées, l'hypothèse 1.a ne peut pas être validée.

5.3 HYPOTHÈSE 2 : LA PÉDAGOGIE D'EXPRESSION LUDOCRÉATIVE PEUT ÊTRE UTILISÉE COMME OUTIL DANS L'ÉDUCATION SOCIALE.

5.3.1 Présentation et discussion des résultats

L'hypothèse 2 est vérifiée par les données collectées lors de l'enquête menée auprès des professionnel·le·s. Les résultats obtenus mettent en évidence la pertinence d'utiliser la pédagogie d'expression ludocratique dans l'éducation sociale, mais également la manière de procéder pour l'insérer dans ce domaine, sachant qu'elle y est peu présente. Aussi, l'enquête a permis d'identifier les différents contextes dans lesquels l'expression ludocratique peut être mise en place.

Interactions sociales

Selon Martine, il est évident que la pédagogie d'expression ludocratique est un outil pour l'éducation sociale. Cette enseignante explique qu'il est pertinent de l'utiliser dans diverses situations sociales, car elle suscite des interactions, donne l'opportunité de collaborer et d'expérimenter, afin de trouver des solutions à des désaccords, par exemple.

« Alors pour moi elle [la pédagogie d'expression ludocratique] est complètement un outil pour l'éducation sociale parce qu'elle travaille toujours sur l'interaction entre les personnes et du coup ça fait émerger toutes les situations sociales possibles en plus la façon dont elle est proposée elle offre l'opportunité de collaborer, d'expérimenter quand on n'est pas d'accord [...]. » (Martine, enseignante)

La notion d'interaction avait déjà été employée par Martine dans l'hypothèse 1, lorsqu'elle a donné sa définition de l'éducation sociale. En référence aux analyses exposées dans la revue de littérature, l'éducation sociale se préoccupe de l'interaction des personnes, car elle constitue l'une des multiples valeurs énoncées dans le code de déontologie du travail social (Bovay, Beck & Grand, 2010). Aussi, nous savons que les éducateurs et les éducatrices ont comme missions de créer des solidarités afin d'améliorer la cohésion sociale et l'intégration des personnes. À ce titre, l'apprentissage de la collaboration est essentiel.

Comme il l'a déjà été évoqué, la pédagogie d'expression ludocratique est centrée sur le processus d'interaction entre le ou la sujet·te, les objets multiples et les autres sujet·te·s (Vaucher, 2012). Durant ce processus, la collaboration entre les individu·e·s est particulièrement encouragée. Le collectif est une composante présente dans chacune des phases de la séquence méthodologique,

que ce soit dans l'impulse ludique, les aires d'expression ou lors des phases d'expérimentation et de systématisation des savoirs (Dinello, 2006).

Approche holistique

Selon Vincent, la pédagogie d'expression ludocréative s'inscrit dans une démarche éducative holistique.

« On doit comprendre le concept de manière beaucoup plus large. Les éducateurs, vont comprendre le concept sous la forme cognitive : apprentissage. Dans une méthodologie comme celle-là où on touche à la globalité, [...] dans le concept on y met l'intelligence, on y met les compétences relationnelles, le développement relationnel, les compétences émotionnelles, les compétences musicales, les compétences logicomathématiques, les compétences langagières, les compétences kinesthésiques. L'éducateur il est concerné par tout ça aussi. » (Vincent, enseignant spécialisé)

Pour Vincent, l'expression ludocréative tient compte de la globalité de l'être humain·e, elle ne doit pas être associée exclusivement au cadre scolaire qui est traditionnellement axé sur les apprentissages cognitifs. L'expression ludocréative permet de développer les compétences de l'enfant qui touchent à tous les aspects de sa personnalité et qui concernent autant le cognitif que le relationnel.

Selon Wacquez (2013), les éducateurs et éducatrices devraient appréhender la personne dans sa globalité, en considérant chaque aspect de sa personnalité ainsi que son inscription dans un environnement plus ou moins large. Leurs missions tendent à offrir à l'enfant un accompagnement harmonieux au sein d'une collectivité en tenant compte de sa personnalité, afin qu'il ou elle puisse y découvrir et y développer ses compétences personnelles et relationnelles.

Fondements éthiques

Les données recueillies auprès d'Emmanuela font apparaître plusieurs éléments pertinents. Tout d'abord, elle précise que la pédagogie va de pair avec un outil méthodologique. Cette méthodologie permet de respecter les valeurs que la pédagogie énonce. Ensuite, de même que Vincent, elle affirme que les finalités de l'expression ludocréative prennent en considération autant le cognitif que le social. Par ailleurs, cette répondante met en évidence plusieurs apports de la pédagogie d'expression ludocréative pour résoudre certaines problématiques sociales. Enfin, un nouvel élément apparaît dans les données d'Emmanuela. Elle révèle l'importance de connaître la pensée du fondateur et d'être en accord avec les valeurs constitutives de la ludocréativité.

*« [...] Dans n'importe quelle pédagogie, il y a quelqu'un qui a écrit la philosophie de sa pédagogie et à quoi elle tend, sa vision de la société. Celle-ci, elle est la seule qui donne un **outil** qui est la méthodologie, et avec, je peux arriver aux finalités qu'elle me propose. Dans ces **finalités**, il y a la place pour le **cognitif**, pour le **social**. [...] C'est important quand tu l'utilises que tu connaisses l'origine de ça. Parce que cet outil découle de cette philosophie [...]. »* (Emmanuela, enseignante spécialisée à la retraite)

« [...] la pédagogie donne la confiance en soi, l'affirmation de soi, toutes des choses qui font partie du boulot de l'éducateur. Aider les gens à reprendre confiance, à s'affirmer, à trouver du boulot, à retrouver un appartement, une maison, à être adéquat avec son enfant malgré toutes les violences ou à se protéger contre quelqu'un de violent, à savoir dire non [...]. » (Emmanuela, enseignante spécialisée à la retraite)

Comme nous avons pu le découvrir dans le chapitre théorique de ce travail et l'analyse de l'hypothèse 1 qui précède, la pédagogie d'expression ludocréative se fonde en premier lieu sur la Convention relative aux droits de l'enfant. La plupart des valeurs mentionnées dans cette

Convention se rapportent aux valeurs humaines. Par ailleurs, la pédagogie d'expression ludocratique est innovante, car elle a été formulée lorsque le professeur Raimundo Dinello a constaté l'épuisement du système éducatif au XXI^e siècle (Dinello, 2006).

La réflexion d'Emmanuela renvoie aux travaux de Wacquez (2013) concernant l'importance pour les éducateurs et les éducatrices de donner du sens à leurs actions, étant donné qu'ils et elles interviennent auprès de personnes dans la plupart des gestes de la vie quotidienne. D'une part, le fait de donner du sens évite la lassitude et le désintérêt car l'éducateur et l'éducatrice rendent signifiant ce qui ne le semble pas forcément. De plus, ils et elles sont amené·e·s à développer leur créativité. D'autre part, en cherchant le sens de leur pratique, les professionnel·le·s doivent faire preuve de réflexivité, se questionner sur les raisons de leurs choix et travaillent ainsi de manière plus cohérente pour soi et pour les autres.

Nécessité d'adaptation

Les informations récoltées lors des entretiens ont tout de même fait apparaître la nécessité d'adapter la pédagogie d'expression ludocratique à l'éducation sociale. Il est intéressant de constater que cette notion d'adaptation a été recensée principalement auprès des professionnel·le·s qui ne sont pas issu·e·s du domaine de l'enseignement.

« Oui la ludocréativité est un outil pour l'éducation sociale mais elle doit être adaptée cependant. [...] ça peut être un outil aussi parce que je crois que les jeunes sont souvent branchés sur leurs jeux virtuels et ils n'ont plus de plaisir d'être ensemble et là ce serait vraiment bien qu'il y ait des éducateurs avec cette pédagogie. Ce serait vraiment de commencer par les faire jouer ensemble, de faire tomber les inégalités sociales [...]. » (Hélène, directrice pédagogique et éducatrice de l'enfance)

Outre l'importance d'adapter l'outil, Hélène révèle son utilité pour traiter une problématique sociale telle que la dépendance aux jeux virtuels. Il semble que la pédagogie et plus particulièrement la composante « jeu » pourrait être une solution pour rassembler, redonner l'envie et le plaisir d'être ensemble. Le concept de plaisir a été exprimé à plusieurs reprises dans l'hypothèse 1 pour décrire la pédagogie d'expression ludocratique. Le plaisir était effectivement associé au jeu. Hélène parle aussi d'un enjeu pour les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales qui est de « faire tomber les inégalités sociales ». Ceci renvoie au principe de justice sociale qui est une valeur de l'éducation sociale. De plus, au sein de la revue de littérature, nous avons vu que la notion de participation sociale a été construite en corrélation avec un besoin de justice émanant de la population (Bouquet, Draperi & Jaeger, 2009).

Hétérogénéité

Les inégalités sociales exprimées par Hélène me font penser au principe d'hétérogénéité qui doit être pris en considération dans la méthodologie ludocratique. En effet, il est important de rassembler des personnes aux caractéristiques personnelles, culturelles et sociales différentes. Comme l'explique Dinello (1999), le principe d'hétérogénéité a été appliqué dans la pédagogie en accord avec la complexité de l'évolution actuelle de nos sociétés. L'hétérogénéité permettrait « [...] la reconnaissance des différences individuelles face aux mêmes droits et la revalorisation des formes culturelles distinctes de la société humaine [...]. » (p.39). Dinello (1999), explique aussi les bénéfices de l'hétérogénéité en opposition à l'homogénéité représentée par la hiérarchisation des capacités dans une salle de classe, par exemple. L'hétérogénéité suscite les interactions sociales et permet l'intégration socio-culturelle de chacun·e dans une institution notamment. Par conséquent, l'hétérogénéité semble une composante nécessaire pour remédier aux inégalités sociales.

Adaptation bis

La réflexion d'Hélène rejoint celle de Maya concernant la nécessité d'adapter la pédagogie d'expression ludocratique au contexte.

« Par contre, cette méthodologie, on ne peut pas la transposer partout comme ça. [...] dans le milieu social on essaie, on parle, on échange mais on va plutôt viser des compétences relationnelles, comportementales. » (Maya, éducatrice sociale)

Maya précise les éléments à adapter en fonction des différentes phases de la séquence méthodologique, lorsqu'on applique l'expression ludocratique dans l'éducation sociale.

« [...] on ne vise pas le même genre de conceptualisation que dans le cadre scolaire. Nous on va plus axer sur le comportement de la personne, c'est-à-dire comment on se comporte en société, comment est-ce qu'à travers l'objet tu as pu exprimer comment tu te sens [...]. Dans les conflits pédagogiques on est plus dans le conflit interpersonnel ou avec les autres. Donc là on va intervenir, créer la discussion, on va essayer de trouver des solutions en posant des questions. On va privilégier les échanges mais toujours dans un cadre sécurisant [...]. » (Maya, éducatrice sociale)

Les propos tenus par Maya illustrent la pertinence de l'utilisation de la pédagogie d'expression ludocratique pour tout ce qui concerne les aspects liés aux comportements de la personne et aux relations. Son avis semble toutefois diverger de celui des professionnel·le·s issu·e·s de l'enseignement qui ont expliqué précédemment que la pédagogie d'expression ludocratique n'est pas uniquement centrée sur les apprentissages scolaires, mais prend en considération tant le cognitif que le social.

Posture réflexive

D'après Vincent, pour que la pédagogie d'expression ludocratique soit un outil éducatif, il convient de l'intégrer dans les formations d'adultes. Ces derniers et dernières seront ainsi disposé·e·s à partager leur vision de l'enfant, à élargir leurs champs de vision et à évoluer.

« L'idéal c'est d'entrer dans les formations d'adultes, [...] C'est partager un certain nombre de valeurs ou une vision de l'enfant. C'est mettre des personnes qui ont une vision d'apprendre ensemble pour se former et ça crée une culture pédagogique. Pédagogique au sens large. [...] et si on est capable de faire ça, l'adulte, le professionnel va devenir beaucoup plus intelligent parce qu'il va devoir se former. » (Vincent, enseignant spécialisé)

En relation avec cette évolution, Vincent met en évidence le cheminement réflexif et le développement personnel à faire en tant que professionnel·le pour être dans de bonnes dispositions pour pratiquer la ludocréativité.

*« Il faut être prêt en tant qu'adulte à être protagoniste, ça veut dire s'affirmer, ça veut dire accepter au départ de pas tout maîtriser, **de pas tout savoir comme les enfants**, de découvrir à travers l'expression, de devenir **animateur pédagogique** [...] donc il faut avoir un bout confiance en l'enfant surtout. Ça demande aussi de s'outiller, d'apprendre, d'être toujours ouvert à de la nouveauté [...] et il faut du respect, de la bienveillance et il faut essayer [...]. »* (Vincent, enseignant spécialisé)

Certains des éléments mentionnés par Vincent sont déjà apparus plus tôt dans l'analyse des données empiriques, comme les notions de respect, de confiance et de bienveillance pour décrire les attitudes de l'accompagnant·e qui sont favorables à la participation des sujet·te·s. Le concept de protagonisme a aussi été employé cependant, c'est la première fois qu'un professionnel l'associe à la posture de l'accompagnant·e et non des enfants. Ceci renvoie aux travaux de Loetscher, Vaucher & Péclard (2014) qui expliquent que le protagonisme concerne autant l'enfant que le pédagogue : « *Il s'agit autant de l'enfant protagoniste, Sujet-je de toute situation vécue dans le contexte scolaire, que du pédagogue, protagoniste et Sujet-je de sa pratique* » (p.24). Pour assurer

l'évolution du champ pédagogique, l'accompagnant·e doit avoir des qualités d'animateur ou d'animatrice et être partie prenante du processus. Il ou elle n'est pas le ou la seul·e à détenir le savoir et est directement impliqué·e dans le processus créatif.

Contextes d'application

En lien avec cette deuxième hypothèse, les professionnel·le·s ont eu l'occasion de s'exprimer sur les lieux possibles d'application de la pédagogie d'expression ludocratique. Ils et elles se sont tous et toutes accordé·e·s sur le fait que la pédagogie d'expression ludocratique peut être mise en place dans des lieux très variés.

« Pour moi elle peut être mise dans tous les contextes [...] elle peut donc autant être mise à l'école pour faire des apprentissages que dans une activité sociale, une maison de quartier, une activité interculturelle, intergénérationnelle, avec des patients si on est à l'hôpital, avec des détenus si on est en prison, dans des formations continues d'adultes pour traiter d'un thème [...]. » (Martine, enseignante)

À l'instar de Martine, plusieurs répondant·e·s ont expliqué que la pédagogie d'expression ludocratique peut être appropriée pour les milieux scolaire, social, médical et carcéral. Cette enseignante parle aussi de sa pertinence pour l'interculturel, l'intergénérationnel et éventuellement la réinsertion en référence au milieu carcéral. Une autre enseignante a parlé des bénéfices de l'expression ludocratique pour soigner des dépendances également. Ces différents contextes d'intervention concernent tant le travail social que l'éducation sociale.

Composante thérapeutique

En illustrant leurs propos, certain·e·s professionnel·le·s ont évoqué le caractère thérapeutique de la pédagogie d'expression ludocratique. D'après Vincent, elle permet de créer des relations et de clarifier son identité personnelle.

« [...] cet outil permet de tisser du lien, il permet à la personne de mieux se connaître. Il y a un effet thérapeutique dans cette affaire-là. Ce n'est pas ce qu'on vise dans notre métier qu'on s'entende mais il peut être utilisé dans un tas de contextes différents. » (Vincent, enseignant spécialisé)

Cependant, Vincent précise que cette dimension thérapeutique n'est pas une finalité de la pédagogie. Elle résulte de ses différents apports sur le développement dont une meilleure connaissance de soi ainsi que le sentiment d'appartenance au groupe, par la mise en relation avec les autres sujet·te·s. Le relationnel, tout comme la construction de l'identité, sont des éléments fondamentaux dans l'éducation sociale. En effet, en référence à Wacquez (2013), la restauration de l'identité correspond à une mission de l'éducateur et de l'éducatrice. De plus, l'éducateur et l'éducatrice doivent établir une relation individuelle avec chacun·e, tout comme ils et elles sont amené·e·s à encadrer un groupe. Dans ce cas, ils et elles doivent créer une cohésion en son sein pour favoriser les interactions et tisser ainsi que renouer des relations sociales, dans le but d'insérer ou de réinsérer un·e sujet·te dans la société, par exemple.

Afin d'alimenter la réflexion, je me tourne vers les travaux de Prudhomme (2009) qui étudie le point de convergence entre la fonction éducative et la fonction thérapeutique. D'abord, dans toute institution, les niveaux pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques coexistent en raison de la complémentarité des prises en charge par des professionnel·le·s de milieux et de formations diverses. Ceci favorise une approche globale des sujet·te·s. Ensuite, Prudhomme (2009) précise que l'éducateur et l'éducatrice accompagnent le ou la sujet·te dans la construction de sa vie sociale ce qui passe par la revalorisation et l'amélioration de l'estime de soi. Cette préoccupation pour l'autre peut se traduire par « prendre soin » de l'autre, rejoignant ainsi l'idée de soigner et donc une fonction thérapeutique, même si cela ne constitue pas un objectif en soi.

5.3.2 Vérification de l'hypothèse 2

« La pédagogie d'expression ludocréative peut être utilisée comme outil dans l'éducation sociale ».

Revenons tout d'abord sur la notion « d'outil éducatif ». Selon la revue de littérature perçue, un outil éducatif est un moyen d'action pour agir face aux situations auxquelles les professionnel·le·s du social sont confronté·e·s. Selon Stern (1998), trois catégories d'outils prédominent : les outils de réflexion, d'intervention et d'évaluation. Les outils éducatifs permettent d'atteindre les objectifs ou les finalités de l'éducation sociale. En fonction des éléments relevés dans l'analyse qui précède, nous pouvons établir que la pédagogie d'expression ludocréative est un outil éducatif et plus précisément un outil éducatif d'intervention, car elle répond aux finalités de l'éducation sociale. En premier lieu, nous avons vu que l'expression ludocréative se préoccupe du développement global de l'enfant tout comme l'éducation sociale. Deuxièmement, par le fait qu'elle suscite des interactions, de la collaboration et de l'expérimentation, elle favorise la création de solidarités, la cohésion sociale et l'intégration des individu·e·s dans un collectif, et à plus large échelle dans la société. La pédagogie d'expression ludocréative est pertinente pour diverses problématiques sociales telles que les dépendances, la résolution de conflits, les inégalités sociales ou encore les troubles du comportement (violence). D'ailleurs, elle peut être appliquée autant dans le milieu médical, social que carcéral à titre d'exemples. Les apprentissages qui peuvent se faire au sein de la séquence méthodologique touchent autant des compétences cognitives que sociales. Le concept de pédagogie d'expression ludocréative doit par conséquent être compris plus largement qu'au niveau scolaire. Enfin, la ludocréativité permet l'intégration de valeurs propres à la société dans laquelle une personne s'insère et l'apprentissage de règles inhérentes à la vie en collectivité.

Les données récoltées ont également montré la nécessité d'adapter la pédagogie d'expression ludocréative au contexte d'application de l'éducation sociale. Ceci a notamment été argumenté en raison des enjeux qui diffèrent entre le milieu de l'enseignement et de l'éducation sociale. Les aspects relationnels et comportementaux semblent devoir être privilégiés lorsqu'on applique l'expression ludocréative dans le social. La distinction entre ces deux milieux était présente chez plusieurs personnes interrogées, mais cela ne les a pas empêchées d'établir que la ludocréativité est tout de même un outil pour l'éducation sociale. Par conséquent, cette deuxième hypothèse peut être validée.

5.4 HYPOTHÈSE 2.A : LES PROFESSIONNEL·LE·S DU SOCIAL PEUVENT UTILISER LA PÉDAGOGIE D'EXPRESSION LUDOCRÉATIVE POUR FAVORISER LA PARTICIPATION DES ENFANTS

5.4.1 Présentation et discussion des résultats

Les répondant·e·s ont été invité·e·s à décrire, dans leur pratique de la ludocréativité, les facteurs inducteurs de participation ainsi que les projets dans lesquels la participation constitue une finalité ou dans lesquels la participation est significative. Les données récoltées ont révélé que la participation ne constitue pas forcément une finalité, mais plutôt une composante de la pédagogie d'expression ludocréative. De ce fait, il était difficile pour les personnes interrogées de décrire des projets qu'elles ont mis en place et dans lesquels la participation est une finalité. Ainsi, durant l'enquête empirique, le champ d'analyse de cette hypothèse a été élargi aux projets qui incluent la participation en tant que finalité et/ou composante.

Impulse ludique - jeu

Selon plusieurs répondant·e·s, l'impulse ludique, qui est représenté par le jeu, est apparu comme un élément favorisant la participation. De plus, il est généralement placé en premier dans la séquence méthodologique, ce qui a un effet amplificateur sur la participation.

« [...] Raimundo Dinello a placé le jeu plutôt dans la première séquence parce que c'est vraiment là qu'il y a une rencontre que se fait l'appel à la vie. Les enfants qui ont pas pu entrer dans d'autres choses, c'est d'abord dans le jeu qu'ils entrent, c'est d'abord dans cet espace de convivialité, de rencontres, de joie [...]. Cette force de groupe elle est tellement puissante, à condition d'avoir de l'hétérogénéité et d'avoir un grand groupe. » (Vincent, enseignant spécialisé)

Pour Vincent, le jeu en tant que générateur de plaisir est placé au-début de la séquence afin d'encourager la rencontre, la création de liens et engager les sujet·te·s dans l'action, c'est-à-dire les faire participer.

Groupe hétérogène et responsabilisation

Vincent identifie deux conditions importantes favorisant la participation qui se rapportent aux caractéristiques du groupe : l'hétérogénéité et le nombre de sujet·te·s. Ces deux facteurs ont également été évoqués par d'autres professionnel·le·s lors des entretiens, à l'instar d'Emmanuela :

« C'est une participation car on met une possibilité de faire travailler les gens ensemble, en groupe hétérogène. [...]. On leur donne l'occasion de se respecter. Dans la mesure où moi j'existe, je peux aussi laisser les autres exister. [...] Et ça va modifier mon comportement et mes attitudes, mes responsabilités au groupe. [...] c'est participer à la société que d'être responsable et d'accepter les différences des autres aussi. » (Emmanuela, enseignante spécialisée à la retraite)

Du point de vue d'Emmanuela, l'hétérogénéité amène la différence au sein du groupe et donne l'occasion aux enfants d'apprendre à se respecter, à exprimer et à affirmer leur identité tout comme à laisser les autres le faire. La responsabilisation qui en résulte est source de participation. Tel que mentionné dans la revue de littérature, Roger Hart (1992) évalue la participation en termes de responsabilisation à partir d'une échelle comportant huit stades. Pour atteindre les deux niveaux supérieurs de participation, les enfants doivent initier un projet et assurer sa gestion ce qui renvoie à la responsabilisation et au protagonisme qui sont présents au sein de la pédagogie d'expression ludocratique.

Cadre et objets multiples

Plusieurs professionnel·le·s ont expliqué que les enfants sont amené·e·s à participer en raison du cadre spécifique qu'il leur est offert au sein des séquences d'apprentissage. Les informations recueillies permettent de mettre en évidence différents éléments issus du cadre qui constituent des facteurs de participation. Victor relève l'influence des matériaux sur la participation des enfants, qui doivent être accessibles pour susciter l'intérêt, le plaisir et encourager les enfants à participer.

« Les matériaux doivent être facilement découpables, facilement transformables. Il ne faut pas que les matériaux soient trop résistants pour qu'on puisse faire ce qu'on veut avec et participer. » (Victor, enseignant spécialisé à la retraite et ayant pratiqué de l'animation socioculturelle en utilisant l'expression ludocratique)

D'après Hélène, la diversité des matériaux dans les champs d'expression permet la participation et l'intégration des enfants.

« [...] c'est un **espace avec une riche variété de matériel** qu'ils ont l'occasion de découvrir pour faire des structures [...] c'est extrêmement riche et c'est la **voie vraiment pour intégrer tous les enfants et les faire participer.** » (Hélène, directrice pédagogique et éducatrice de l'enfance)

La notion de matériaux employée par Victor et Hélène renvoie à celle d'objets multiples. En référence à Vaucher (2012) on apprend qu'au sein du champ pédagogique, l'accompagnant·e doit mettre à disposition des objets multiples afin de dynamiser le processus d'interaction entre le ou la sujet·te, les objets et les autres sujet·te·s, de donner l'envie de découvrir et d'apprendre. La nature de ces objets et leurs caractéristiques influencent le déroulement du processus et la participation des individu·e·s.

Expression et rencontre

Tout comme Hélène, Emmanuela considère que l'expression et la rencontre, en tant que caractéristiques du cadre, sont des facteurs de participation primordiaux.

« Je pense que l'enfant il participe dans cette pédagogie car on lui donne un **espace où il peut être, s'exprimer, rencontrer les autres et apprendre à vivre en harmonie** et puis dans cette possibilité de s'exprimer, forcément, il va accéder à plus d'**autonomie, à plus de responsabilité, à plus de respect de l'autre et que pour moi c'est ça participer.** C'est être **protagoniste** de ce qui se passe autour de moi et en moi. » (Emmanuela, enseignante spécialisée à la retraite)

Dans le chapitre théorique, nous avons vu que la séquence méthodologique est inscrite dans un champ pédagogique, un espace dans lequel ont lieu des interactions sujet·te – objets – autres sujet·te·s, où chacun·e est protagoniste et peut affirmer son identité. Dans un tel espace, l'hétérogénéité, le respect et la sécurité affective sont privilégiés (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

De plus, Ferring et al. (2008) expliquent que la participation définit la qualité de la relation éducative. Celle-ci doit reposer sur le respect et la confiance, donnant ainsi la possibilité à l'enfant de développer son estime de soi, d'acquérir de l'assurance, d'augmenter ses compétences sociales et d'apprendre à se responsabiliser. Aussi, selon Ferring et al. (2008), l'apprentissage des valeurs sociales de base telles que la liberté, l'égalité, la justice, la démocratie, la solidarité et la fraternité donne l'accès à la participation.

Processus centré sur l'enfant

Quatre professionnel·le·s, dont Hélène, ont relevé que la valorisation contribue à la participation des enfants. Cette valorisation résulte notamment du fait que le processus est centré sur l'enfant et part de ses questionnements.

« Je pars souvent des idées des enfants et ça valorise l'enfant de savoir **qu'on a pris son idée** parce que c'est toujours **adapté les idées de l'enfant** [...] alors que ce que proposent les adultes parfois ce n'est pas adapté à leur âge donc moi j'entendais la **participation** plutôt comme ça. » (Hélène, directrice pédagogique et éducatrice de l'enfance)

Cette répondante soulève aussi l'enjeu que les apprentissages ou les projets soient adaptés aux enfants. Sur la base des données empiriques collectées, il semble que le degré d'adaptation soit tributaire de la consigne et du fait que les enfants soient auteur·e·s et acteurs ou actrices de leurs apprentissages. La notion d'adaptation renvoie à celle d'accessibilité qui a été extraite précédemment dans les propos de Victor au sujet des matériaux utilisés au sein de la pédagogie.

Expérimentation

Par rapport à la spécificité du processus, Victor soulève aussi deux aspects importants. D'une part, dans les activités ludocreatives, l'importance n'est pas au résultat, il ne s'agit pas d'une dynamique de production. D'autre part, la liberté de choix accordée aux enfants place l'expérimentation comme moyen privilégié pour aboutir à la participation.

« [...] Ce qui fait qu'ils soient autant participants, c'est vraiment l'expérimentation pure, c'est cette grande part de liberté qu'on leur accorde et la non-obligation de produire, pas l'obligation d'avoir un résultat. » (Victor, enseignant spécialisé à la retraite et ayant pratiqué de l'animation socioculturelle en utilisant l'expression ludocreative)

En référence à Loetscher, Vaucher & Péclard (2014), l'expérimentation est suggérée par les conflits pédagogiques qui surviennent au sein des aires d'expression. Les enfants échangent leurs avis et leurs questionnements en groupe ce qui les encourage à expérimenter de nouvelles pistes de solutions ou de compréhension, et ainsi à développer leurs compétences. À ce titre, ils et elles participent en prenant part à la discussion ou en entrant dans l'action.

Au sein du domaine de l'éducation sociale, les usagers et les usagères sont placé·e·s au centre du processus d'accompagnement. L'éducateur et l'éducatrice privilégient une approche participative et reconnaissent les personnes avec lesquelles il et elle travaillent en tant que sujets. Néanmoins, d'après Wacquez (2013), bien que l'attention soit centrée sur le ou la sujet·te, les éducateurs et les éducatrices doivent élargir leur champ de vision par « [...] une analyse multidimensionnelle du contexte où il s'inscrit. » (p.6). Ceci est d'autant plus important que les situations socio-éducatives sont de plus en plus complexes. Wacquez (2013) associe l'expérimentation à la démarche d'analyse. « *Cette démarche repose sur l'expérimentation de certains comportements : le droit à l'erreur permet l'évolution tant pour le jeune que pour le professionnel en reposant sur une base éthique qui balise l'intervention. La responsabilité des professionnels n'est-elle pas de prendre des risques mesurés afin de susciter de nouveaux comportements ?* » (p. 26). Or, l'expérimentation qui renvoie à une prise de risques, ne peut pas toujours être mise en pratique par inadéquation avec les exigences auxquelles sont astreint·e·s les professionnel·le·s. En effet, ils et elles doivent de plus en plus justifier leurs actions et garantir un résultat.

Projets – exemples de contextes d'application en lien avec la participation

Les données recueillies lors des entretiens en lien avec l'hypothèse 2.a ont permis d'identifier différents exemples de mise en pratique de la pédagogie d'expression ludocreative.

Revenons dans un premier temps sur les missions des éducateurs sociaux et des éducatrices sociales. Au sein du cadre théorique, nous avons appris qu'ils et elles interviennent auprès d'une grande variété de personnes aux besoins particuliers. Les professionnel·le·s les accompagnent au quotidien de manière individuelle ou collective (Nanchen, 2012). De plus, Wacquez (2013) explique que leurs actions ne s'inscrivent pas uniquement dans le présent, mais également dans le futur tout en considérant le passé. Pour se faire, ils et elles élaborent un projet individuel avec la personne en collaboration avec l'équipe pluridisciplinaire et la famille. Les éducateurs et les éducatrices créent une relation avec la personne pour l'aider à exprimer et à réaliser ce projet à travers des gestes et des paroles notamment. Par ailleurs, les professionnel·le·s du social sont aussi encouragé·e·s à réaliser des projets d'activités liés à des techniques éducatives comme le dessin ou le théâtre. L'objectif de tout projet en travail social est de donner la possibilité aux bénéficiaires d'accroître leurs capacités à être acteur ou actrice de leur propre vie, c'est-à-dire être protagoniste et autonome (Wacquez, 2013).

Tel qu'identifié par Bouquet, Draperi & Jaeger (2009), les projets éducatifs favorisant la participation sociale portent par exemple sur l'amélioration de l'estime de soi, la solidarité entre individu·e·s ou la coopération au sein d'une communauté et d'un milieu institutionnel. Ainsi, la

participation sociale contribue à la socialisation de l'individu·e et au développement de ses capacités personnelles.

Martine donne un exemple d'application de la ludocréativité dans un milieu carcéral avec des hommes, où des changements ont été constatés au niveau du comportement des bénéficiaires. Ces derniers se sont responsabilisés et ont fait preuve de plus d'autonomie.

« [...] C'est-à-dire qu'en faisant de la ludocréativité dans ce milieu [prison], les comportements se transforment et il y a une responsabilisation par rapport à l'environnement qui s'installe petit à petit. C'est à l'intérieur de l'activité ludocréative que ça s'observe mais aussi en dehors. » (Martine, enseignante)

Martine explique encore que la ludocréativité provoque la transformation de l'individu·e parce que le processus est axé sur l'expérimentation et les interactions sociales. La responsabilisation qui en résulte nous permet d'établir un lien avec la notion de participation. En référence à Hart (1992), nous pouvons dire que participer c'est se responsabiliser. Martine mentionne également un exemple d'application de la ludocréativité avec un enfant autiste présentant aussi des troubles du comportement.

« [...] un enfant autiste assez léger mais qui avait vraiment des gros troubles de comportements et de socialisation, après trois semaines il a réussi à interagir avec ses camarades. [...] son comportement était différent. Ça ne veut pas dire qu'à l'extérieur il était toujours différent il pouvait être tout aussi agressif mais il y avait beaucoup de moments où il était capable de parler de manière adéquate, d'entrer en relation de manière adéquate [...]. » (Martine, enseignante)

L'enfant dont il est question dans le témoignage de Martine présente des difficultés à entrer en relation, à se socialiser et à s'intégrer dans le groupe. Ce qui semble l'avoir aidé, c'est sa participation aux activités ludocréatives. Toutefois, Martine soulève l'enjeu de transposer les acquis réalisés dans le cadre où se déroule l'expression ludocréative à d'autres contextes.

Concernant les psychopathologies, Vincent explique que certain·e·s professionnel·le·s utilisent justement la pédagogie d'expression ludocréative pour traiter un problème spécifique comme la violence ou les troubles du comportement. Pour y parvenir, ils et elles orientent la consigne vers la résolution de ces problématiques. Cependant, Vincent oppose la pédagogie de projet à la pédagogie d'expression ludocréative du fait que la consigne donnée par cette dernière devrait être ouverte et non fermée ou ciblée sur une problématique spécifique. Par ailleurs, il ajoute que l'expression ludocréative a des effets positifs sur le comportement des individu·e·s et leur capacité à vivre ensemble en raison des différents éléments qui la composent, et ceci quelle que soit la consigne qui est donnée.

« [...] certaines personnes ont compris la pertinence de cet outil pour un tableau psychopathologique [...] quelle que soit la consigne que vous donnerez, ça va pacifier le groupe [...] on n'est pas dans la pédagogie de projets où on se dit le projet c'est traiter la violence, ou traiter les incivilités donc on donnera une consigne fermée là-dessus. [...] quand on ouvre une aire d'expression et qu'il y a de l'interaction entre les sujets, les objets et les autres sujets, de toute manière on va travailler sur la capacité à vivre ensemble, à se parler, à s'écouter, à collaborer. » (Vincent, enseignant spécialisé)

Une éducatrice sociale fournit un exemple d'application de la ludocréativité avec les professionnel·le·s pour le renforcement d'équipe plutôt qu'avec les bénéficiaires.

« Pour le renforcement d'équipe [...] ça nous permettait de sortir un peu du cadre d'éducateurs purs et tout ce que ça implique. Les éducateurs étaient preneurs et ça leur faisait voir les choses d'une autre manière, se poser des questions, avoir

un regard méta sur eux et sur les situations, leur fonctionnement. » (Maya, éducatrice sociale)

Dans la situation décrite ci-dessus, on constate que la ludocréativité encourage la réflexivité. Elle donne l'opportunité de se remettre en question et de modifier son regard sur des situations pour trouver de nouvelles pistes d'actions et ainsi innover. Ceci renvoie aux finalités de l'éducation sociale et aux travaux de Coquoz (2006) et Wacquez (2013). Ils s'accordent à dire que les éducateurs et les éducatrices doivent repenser la question du bien-être commun, des valeurs et de l'autonomie mais également proposer de nouvelles méthodes, innover afin de mieux répondre aux nouvelles problématiques qui émergent de la société.

Enfin, Emmanuela a expliqué les raisons pour lesquelles elle appliquerait l'expression ludocréative dans un foyer avec des enfants réfugiés.

« Je verrais cette pédagogie dans un foyer où des enfants réfugiés sont en détresse. [...] Je commencerais par une invitation à jouer et à s'exprimer parce que je pense que le défi c'est aussi de montrer aux enfants et aux adultes qu'on est vraiment d'accord qu'ils s'expriment. [...] Je vais inviter à cette liberté de dire les choses. [...] il faut déjà leur donner l'occasion de se dire ça vaut le coup de vivre. » (Emmanuela, enseignante spécialisée à la retraite)

D'une part, Emmanuela identifie à nouveau les apports du jeu sur le développement de l'enfant et sa composante « plaisir » qui insuffle de l'espoir. D'autre part, elle met en évidence le droit à la liberté d'expression sur lequel prend appui le droit à la participation, conformément à la Convention des droits de l'enfant mentionnée dans le cadre théorique.

5.4.2 Vérification de l'hypothèse 2.a

« Les professionnel·le·s du social peuvent utiliser la pédagogie d'expression ludocréative pour favoriser la participation des enfants ».

Les différentes références théoriques et les données empiriques recueillies s'accordent sur le fait que le cadre, dans lequel a lieu l'expression ludocréative, est à la fois source et facteur de participation des enfants. En effet, au sein de la pédagogie d'expression ludocréative, l'accompagnant·e ouvre un espace pédagogique qui contient une séquence méthodologique subdivisée en plusieurs sous-séquences interdépendantes. Chacune d'entre elles contient des éléments se rapportant à des facteurs de participation. Parmi les facteurs de participation les plus significatifs, j'ai identifié premièrement le jeu, car il permet à l'enfant de faire l'apprentissage de certaines règles et valeurs nécessaires à la vie en société. De plus, le jeu favorise la création de la relation entre individu·e·s et contribue ainsi à l'intégration de chacun·e. Deuxièmement, le principe d'hétérogénéité prend en compte les différences individuelles de chacun·e et donne l'opportunité aux enfants d'expérimenter ces différences et d'apprendre le respect et la collaboration. L'hétérogénéité sensibilise les individu·e·s au principe de justice sociale, ce qui rejoint les fondements de la participation.

Troisièmement, le processus est axé sur l'expression, ce qui encourage notamment les enfants à affirmer leur identité au sein d'un groupe, à expérimenter et se responsabiliser. Enfin, à travers ce processus, les enfants deviennent protagonistes et par conséquent développent les outils nécessaires pour participer au sein de la société. Par ailleurs, dans la revue de littérature, il a été vérifié que la ludocréativité s'adresse autant aux enseignant·e·s, aux éducateurs et éducatrices, qu'aux animateurs et animatrices socioculturel·le·s et à leurs publics respectifs. De plus, les données empiriques, démontrent que la ludocréativité peut être appliquée dans des contextes très vastes qui touchent une grande diversité de professionnel·le·s issu·e·s du social. Les résultats présentés ci-dessus m'amènent donc à valider l'hypothèse 2.a.

6 BILAN DE RECHERCHE

6.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS – RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

Après avoir répondu aux hypothèses de recherche, je vais dans cette partie répondre à la question de recherche formulée dans le chapitre 1 : « *En quoi la pédagogie d'expression ludocréative constitue-t-elle un outil en éducation sociale pour favoriser/penser la participation des enfants ?* ». Ainsi, je propose de structurer ma réponse à la question de recherche au-travers de trois tableaux qui synthétisent les résultats théoriques et empiriques de ce travail.

Le Tableau 4 répertorie les différents facteurs inducteurs de participation qui composent l'ensemble du champ pédagogique relatif à l'expression ludocréative. Quatre catégories de facteurs ont pu être identifiés en fonction de la revue de littérature et de l'enquête menée auprès des professionnel·le·s. Les diverses valeurs et finalités qui ont été recensées dans ce tableau, convergent vers celles de l'éducation sociale, notamment mises en évidence dans le Tableau 2 de ce travail. Ce résultat démontre que la ludocréativité est un outil pertinent pour l'éducation sociale.

Toutefois, comme l'a révélé l'enquête empirique, il peut être nécessaire d'adapter la pédagogie d'expression ludocréative selon le contexte dans lequel elle s'insère. Il conviendrait de garder une certaine flexibilité quant aux conditions élaborées telle que l'hétérogénéité, le nombre de sujet·te·s ou encore les aspects cognitifs. Plus précisément, les catégories identifiées dans le Tableau 4 constituent des facteurs de contextualisation.

Tableau 4: Facteurs inducteurs de participation « génériques »

Valeurs	Éléments fondamentaux
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La dignité ▪ La liberté ▪ Le respect ▪ La confiance, l'estime de soi ▪ Le bien-être ▪ La reconnaissance de la personne ▪ La justice sociale ▪ L'égalité de chances ▪ La solidarité, la cohésion sociale ▪ Droits de l'enfant (Convention) ▪ L'hétérogénéité, le respect des différences ▪ L'imaginaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La créativité, processus de création ▪ Le jeu ▪ L'expression
	Éléments constitutifs du cadre d'intervention
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'expérimentation ▪ L'intégration ▪ Le protagonisme ▪ L'apprentissage de règles inhérentes à la vie en collectivité, de valeurs humaines et démocratiques ▪ Le développement global de l'enfant ▪ L'autonomie ▪ La responsabilisation ▪ L'autodétermination ▪ Rendre les enfants acteurs ou actrices ▪ L'interaction ▪ La socialisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La présence d'objets multiples ▪ Les objets comme gardiens du cadre ▪ Les matériaux accessibles, facilement transformables ▪ Taille de l'espace à disposition ▪ La place du jeu-impulse ludique en début de processus ▪ Le choix des jeux (inclusifs et non exclusifs) ▪ Adaptation des apprentissages ou projets aux enfants ▪ La sécurité ▪ Le défi ▪ La consigne ▪ Le groupe et sa taille ▪ Le vocabulaire, les mots utilisés ▪ La qualité de la relation éducative (respect et confiance) ▪ Processus centré sur l'enfant (partir de leurs questions)

Le Tableau 5 présente les facteurs inducteurs de participation propres à l'accompagnant·e, puisque celui-ci ou celle-ci joue un rôle clé dans la pédagogie d'expression ludocréative. Ces facteurs sont classés en cinq catégories, qui ont émergé principalement de l'enquête empirique. Par exemple, en

ce qui concerne les tâches à accomplir, plusieurs répondant·e·s ont affirmé que l'absence d'attente envers l'enfant contribue à sa participation.

Tableau 5: Facteurs inducteurs de participation spécifiques à l'accompagnant·e

Postures affectives de l'accompagnant·e	Tâches à accomplir
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être bienveillant·e ▪ Être respectueux, respectueuse ▪ Être empathique ▪ Être aidant·e ▪ Avoir confiance en l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner une consigne qui rassemble, touche tout le monde ▪ Donner une consigne qui suscite l'imaginaire, qui soit ouverte et qui comporte un défi ▪ Favoriser les interactions ▪ Inviter à agir, à transformer les objets ▪ Préciser les interrogations des enfants ▪ Mettre en lien ce qui a été créé avec des contenus cognitifs ▪ Encourager l'expérimentation ▪ Ne pas contraindre, ne pas être directif ou directive ▪ Être sans attente ▪ Favoriser le protagonisme des enfants, ne pas faire à la place des enfants ▪ Donner envie ▪ Apporter son soutien à l'enfant ▪ Donner la liberté de choix ▪ Valoriser, nommer les comportements positifs, l'évolution de l'enfant ▪ Ne pas être intrusif ou intrusive ▪ Engager une réflexion sur sa pratique
Capacités liées aux sens	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être observateur et observatrice de ce qui se passe ▪ Être réceptif et réceptive 	
Postures corporelles	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être à disposition ▪ Rester en retrait ▪ Être présent·e 	
Rôles	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être animateur et animatrice, donner vie au champ pédagogique ▪ Ne pas être le ou la référent·e, mise en situation d'apprenant·e ▪ Être participant·e, protagoniste 	

Le sixième tableau ci-dessous, présente trois exemples de projets avec la pédagogie d'expression ludocréative qui pourraient être mis en place au sein de contextes socio-éducatifs. Trois types d'enfants aux caractéristiques distinctes ont été choisis pour représenter ces contextes. L'élaboration du Tableau 6 résulte d'un travail de réflexion que j'ai mené à partir de la revue de littérature et de l'enquête empirique. Chacun de ces projets a comme intention d'encourager la participation des enfants. Le tableau 6 est axé sur la partie « expression créative » de la séquence méthodologique, au détriment des quatre autres éléments : activités ludiques, conflits pédagogiques, informations-expérimentation et concepts. Il s'agit, d'après moi, de la partie la plus représentative de la méthodologie d'expression ludocréative et qui fait le plus sens dans cette recherche.

À titre d'exemple, le premier projet cible des enfants réfugié·e·s. L'accompagnant·e va alors choisir l'aire d'expression plastique bidimensionnelle, soit la peinture. Il ou elle va inviter les enfants à se mettre par groupe de trois et va leur donner la consigne suivante : créer son arbre imaginaire. Dans la création, les enfants vont devoir interagir, expérimenter la différence et le respect, apprendre à vivre ensemble et enfin s'affirmer en tant que sujet·te. Les apprentissages que les enfants vont réaliser dans cet espace sont des outils pour affronter toute sortes de situations dans la vie et s'intégrer socialement.

Conformément aux données empiriques, il est important de préciser que l'idéal serait de tenir compte du principe d'hétérogénéité dans la mise en place de ces projets. Dans l'exemple mentionné ci-dessus, il s'agirait de constituer des groupes rassemblant des enfants réfugié·e·s et des enfants autochtones, par exemple.

Tableau 6: Exemples de projets ludocréatifs orientés vers la participation

Public-cible	Projets orientés par la consigne et choix d'une aire d'expression pour débuter	Facteurs clés de participation ⁸	
Enfants réfugié·e·s	Aire : aire d'expression plastique, bidimensionnelle (peinture) Consigne : créer son arbre imaginaire par groupe de cinq (ancrage et intégration sur la terre)	Intégration sociale Apprentissage de la tolérance, la différence et le respect Apprentissage du vivre ensemble Interactions Affirmation de son identité	
Enfants en situation de handicap	Aire : aire d'expression corporelle Jeux avec objets comme des balles	Apprendre à entrer en contact de manière adéquate/création de la relation Donner la possibilité d'affirmer son existence Meilleure compréhension de soi et des autres (conscience corporelle de soi et des autres) Apprentissages de règles de vie	
Enfants en UAPE (Unité d'Accueil Pour Écoliers et Écolières)	Aire : aire d'expression scénographiques Consigne : Promenade en forêt enchantée	La socialisation Amélioration de l'expression orale et corporelle Affirmation de soi Interactions Développement des compétences relationnelles et sociales Apprentissage du vivre et du faire ensemble	Développement global de l'enfant

6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

Limites de la revue de littérature

Le champ d'analyse du cadre théorique de ce travail a subi de nombreux ajustements durant le processus de recherche. Lorsque j'ai débuté la rédaction, mon intention s'est focalisée sur la pédagogie d'expression ludocréative et je me suis détournée de l'éducation sociale. J'avais de la peine à retrouver le fil rouge de mon travail et un certain sens à ma recherche. Ma directrice de mémoire, De Gaspari Eline, m'a alors donné de précieux conseils afin que je puisse rétablir une cohérence au sein de ma recherche et me réajuster conformément aux exigences de la HETS également. Dans un premier temps, j'ai eu l'impression d'avoir travaillé en vain. Cependant, j'ai vite compris par la suite que cela faisait partie du processus de recherche. Ainsi, les parties rédigées qui ont été écartées de la revue de littérature ont contribué à améliorer ma compréhension de la question de recherche.

Limites de la démarche empirique (enquête et analyse)

Au cours de la retranscription et de l'analyse des données récoltées auprès des professionnel·le·s, j'ai compris ce que signifiait une initiation à la recherche. Consciente du peu d'expérience que j'ai dans ce domaine, j'aurais souhaité poser encore une multitude de questions supplémentaires aux professionnel·le·s lors des entretiens, au-delà de la question de recherche. De plus, certaines réponses auraient mérité des précisions. À ce titre, j'avais l'impression d'avoir parfois été trop « passive » dans l'entretien et pas assez réactive. Il est vrai que cet exercice n'était pas aisé pour moi et qu'il a demandé une grande concentration de ma part. Je suis de nature réservée donc cela suscitait parfois de l'appréhension d'aller à la rencontre des professionnel·le·s. Cependant, une fois l'entretien amorcé, je prenais beaucoup de plaisir à écouter les réflexions des personnes

⁸ En quoi ces projets favorisent-ils la participation ?

interrogées et à échanger avec elles. De plus, mon attention était parfois éparpillée car tout en écoutant les réponses, j'anticipais la question suivante et essayais déjà de la réajuster si besoin.

Au cours du processus de recherche, j'ai pris la décision de me concentrer sur les entretiens de recherche et de ne pas effectuer d'observations, comme je l'aurais souhaité au départ. Cette décision a notamment été motivée par un changement d'hypothèse. Toutefois, je regrette de ne pas avoir fait d'observation. En effet, ces dernières auraient permis tout d'abord de voir ce qu'est concrètement l'expression ludocréative et ensuite d'identifier en situation les effets de la pédagogie ludocréative sur les bénéficiaires et ainsi d'apporter une complémentarité à mon travail. Cependant, je me suis rendue compte qu'il aurait été difficile de respecter les délais finaux pour la remise de mon travail de Bachelor si j'avais choisi les deux méthodes de recueil de données, cela aurait représenté un travail de grande ampleur. Afin de pallier à mon envie de voir ce qu'est la pédagogie d'expression ludocréative en situation, j'ai tout de même saisi l'opportunité de participer à un week-end d'initiation. Ceci représentait aussi l'occasion d'en apprendre davantage et d'expérimenter moi-même les effets de cette pédagogie.

Par ailleurs, le nombre de personnes interrogées pour ce travail ne constitue pas un échantillon représentatif de la population de praticien·ne·s de l'expression ludocréative. Le but de l'enquête était d'entendre différents avis de professionnel·le·s issu·e·s de domaines d'intervention variés, sur l'utilisation de la pédagogie d'expression ludocréative et ceci en lien avec la notion de participation. J'ai donc conscience de ne pas avoir pu identifier tous les éléments pour affirmer ou infirmer mes hypothèses. De plus, la plupart des personnes interrogées ont un parti pris pour la ludocréativité. Aussi, une minorité provient du milieu de l'éducation sociale. Cela questionne la validité de certaines données collectées auprès des professionnel·le·s interrogé·e·s qui ne sont pas éducateurs ou éducatrices et affirment que l'expression ludocréative constitue un outil pour l'éducation sociale. À ce titre, je précise tout de même que la plupart des personnes interviewées sont engagées dans un processus réflexif (formateur-formatrice à la pédagogie, participation à des forums) au sujet de leur pratique et sont parfois amenées à collaborer avec des professionnel·le·s issu·e·s du travail social et/ou ne pratiquant pas la ludocréativité.

Limites organisationnelles

Une planification dans le temps, correspondant à la réalisation de cette recherche, avait été élaborée lors de la soumission du projet de Travail de Bachelor, au mois d'octobre 2015. La plupart des délais fixés ont été modifiés. Ceci résulte principalement du fait que ma deuxième période de formation pratique intervenait plus ou moins dans la même période que mon mémoire. J'ai fait le choix de m'investir entièrement dans mon stage au détriment de ce travail. Durant ce stage, je n'ai pas bénéficié de jours de vacances, ce qui m'a laissé peu de place pour avancer ma recherche. Avec du recul, je pense que j'aurais agis différemment. Ce qui aurait pu être pertinent, c'est de choisir la méthode de recherche-action pour mon Travail de Bachelor et ainsi combiner ma recherche avec la mise en place d'un projet au sein de mon stage. Toutefois, étant donné que la pédagogie d'expression ludocréative m'était inconnue avant d'entamer ce processus de recherche, je pense que cela aurait été quelques peu ambitieux.

Limites de la thématique de l'expression ludocréative

Au travers de la revue de littérature et de l'enquête empirique, la pédagogie d'expression ludocréative s'est révélée comme une méthode d'apprentissage ou plutôt d'épanouissement de soi idéale, ayant de multiples effets positifs sur le développement global de l'enfant. Peu de limites ont été relevées par les professionnel·le·s qui sont tous et toutes convaincu·e·s par cette pédagogie. Cependant, je pense qu'il est nécessaire de s'arrêter quelques instants sur les quelques limites qui ont été évoquées ainsi que celles que j'ai identifiées d'un point de vue personnel.

Tout d'abord, le groupe peut constituer une limite lorsqu'il est trop restreint. Il est idéal de pratiquer la ludocréativité en grand groupe d'au moins six personnes pour qu'il y ait suffisamment d'interactions et que le processus soit riche. Cet aspect m'a particulièrement interpellée, puisque

dans l'éducation sociale nous accompagnons aussi les personnes en individuel. Il est moins aisé ou courant de travailler avec vingt personnes comme cela est le cas dans une classe d'enseignement primaire, par exemple. Cependant, bien qu'un grand groupe soit conseillé, la ludocréativité peut quand même se pratiquer en individuel, c'est-à-dire un·e sujet·te et un·e accompagnant·e. Dans ce cas, il faudra adapter le processus et être vigilant·e en tant qu'accompagnant·e à ce que la relation soit bienveillante et respectueuse notamment. C'est-à-dire de tenir compte des éventuels risques liés au statut de l'accompagnant·e qui pourraient apparaître, tels qu'un rapport de pouvoir. Un autre aspect lié au groupe qui peut représenter une limite est le principe d'hétérogénéité. En effet, dans l'éducation sociale les usagers et usagères sont souvent regroupé e·s en fonction de leurs problématiques sociales. De ce fait, ils ou elles ont des caractéristiques communes. Bien que chaque être humain·e possède sa propre singularité, cela sera-t-il suffisant pour répondre à ce principe d'hétérogénéité sans devoir forcément intégrer d'autres personnes au processus ? Bien entendu, cette réflexion peut aussi représenter l'occasion de s'interroger sur l'intégration des populations minoritaires au sein de la société et choisir de mettre en place un projet ludocréatif en dehors des institutions sociales (dans l'espace public) ou d'inviter d'autres populations au sein des institutions.

Ensuite, il existe une méconnaissance au sujet de la pédagogie d'expression ludocréative en Suisse romande. L'enquête empirique a révélé que la ludocréativité est peu répandue dans l'éducation sociale. Toutefois, ce travail a aussi démontré que tout·e individu·e peut expérimenter la ludocréativité. Elle est accessible pour tout type de population. Alors, qu'en est-il des professionnel·le·s ? Plusieurs hypothèses de compréhension peuvent être formulées. Le terme « pédagogie » fait habituellement référence au cadre scolaire, ce qui peut susciter des réticences de la part des professionnel·le·s du social. De plus, la ludocréativité énonce des valeurs fortes qu'il faut pouvoir partager et comprendre pour la mettre en pratique. Il s'agit presque d'une philosophie de vie d'après les témoignages recueillis. Par ailleurs, de par son caractère révolutionnaire, cette pédagogie déconstruit des pratiques fortement ancrées dans le système éducatif suisse, se rapportant par exemple au rôle de l'enseignant·e. La ludocréativité propose de nouvelles manières de procéder, où ce sont les enfants qui sont auteur·e·s et acteurs ou actrices du processus. Ce sont eux ou elles qui choisissent le chemin qu'ils ou elles souhaitent emprunter. Il n'y a pas d'exigences ou d'objectifs prédéfinis. Ceci peut créer de l'appréhension, car cela demande une grande part d'improvisation et beaucoup de réflexion sur sa pratique.

6.3 PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

6.3.1 Nouveaux questionnements

Lorsque j'ai abordé ce thème de recherche, je souhaitais approfondir mes connaissances au sujet de la créativité et du jeu afin de les intégrer dans ma pratique professionnelle. J'ai alors découvert la pédagogie d'expression ludocréative qui semblait correspondre à une méthode de travail incluant ces deux concepts qui me tenaient à cœur. Au travers de la recherche qui a été réalisée, j'ai non seulement amélioré mes connaissances sur le jeu et la créativité, mais j'ai également traité d'une grande variété de notions en lien avec l'éducation sociale. Pour ne citer que quelques exemples, j'ai exploré la construction du métier d'éducateur et d'éducatrice social·e, j'ai pris conscience des fondements de la participation sociale ainsi que des enjeux sociétaux relatifs à la participation des enfants. J'ai également saisi l'importance de considérer des principes telle que l'expression, le protagonisme, le jeu et la créativité dans la pratique de l'éducation sociale.

Cependant, de nouvelles questions ont aussi émergé de toutes ces découvertes. L'enquête qualitative menée était centrée sur les professionnel·le·s. Au travers des questions posées, les professionnel·le·s interrogé·e·s ont démontré les nombreux apports de la pédagogie d'expression ludocréative sur les sujet·te·s. Toutefois, pour vérifier l'impact sur les sujet·te·s, il serait intéressant de mener une enquête qualitative, voire, quantitative auprès de ces derniers et dernières.

Ensuite, en rapport à l'actualité, deux questionnements peuvent être identifiés. D'une part, ma recherche a été ciblée sur la notion de participation. À ce propos, j'ai expliqué qu'elle constitue un outil de mise en œuvre de la démocratie participative. La participation est une manière d'impliquer les citoyen·ne·s dans la vie politique et dans les prises de décisions les concernant, en leur donnant la possibilité de s'exprimer (Bouquet, Draperi & Jaeger, 2009). Traiter de la participation a fait émerger d'autres notions telles que l'intégration des individu·e·s. Cette dernière est un principe fondamental dans l'éducation sociale, puisque nous sommes amené·e·s à intervenir le plus souvent auprès de personnes marginalisées. De plus, l'intégration est un thème d'actualité en lien avec la migration croissante de populations vulnérables. Pour aller plus loin dans ma recherche, il pourrait être pertinent d'identifier comment la ludocréativité peut être utilisée pour favoriser l'intégration de populations minoritaires.

D'autre part, dans ce travail, nous avons vu que la légitimité du métier d'éducateur et d'éducatrice social·e est remise en cause en raison, notamment, des enjeux liés à son indéfinition (compétences se rapportant à des savoir-faire et savoir-être difficilement mesurables et appartenant à différents corps de métiers). Aussi, le milieu du travail social, dont fait partie l'éducation sociale, est soumis à des restrictions budgétaires. Une certaine morosité peut alors s'installer dans la pratique comme le mentionne le site « avenirsocial »⁹. À ce titre, il serait intéressant de s'interroger sur les moyens pour rester créatif et créative en cette période, d'autant plus que l'éducateur et l'éducatrice sont au contact de l'humain·e et de la société qui évoluent constamment. Ceci nécessite une grande part d'improvisation et d'adaptation face aux situations ainsi qu'une remise en question de ses actions. La créativité pourrait éventuellement constituer une piste de solution.

6.3.2 Pistes d'action

Suite à la réalisation de ce travail de recherche, plusieurs pistes d'action peuvent être envisagées pour ma pratique professionnelle :

- Encourager à la découverte et à la formation en pédagogie d'expression ludocréative
- Promouvoir l'utilisation de la créativité en institution pour notamment, améliorer la connaissance de soi et des autres, développer ses capacités et donner la possibilité aux usagers et usagères de devenir auteur et actrice de leur vie.
- Favoriser le jeu pour tous les apports que cela représente sur le développement et pour contribuer à la socialisation des individu·e·s par exemple.
- Promouvoir l'expression des populations, donner un espace d'expression aux usagers et aux usagères afin qu'ils et elles puissent affirmer leur identité par exemple.
- Réfléchir sur la place accordée aux populations en souffrance, fragilisées, marginalisées ou minoritaires au sein de la société et à ce titre, mettre en place des projets visant à leur participation et à leur intégration.
- Adapter l'accompagnement selon la singularité de chacun·e et respecter les rythmes de chacun·e. C'est-à-dire favoriser la reconnaissance des diversités.
- Prendre en compte les droits et les devoirs de la personne.
- Améliorer mes connaissances et sensibiliser à la Convention des droits de l'homme, de la femme et de l'enfant ainsi qu'aux textes de lois qui énoncent des valeurs de protection de la personne ; il s'agit d'un élément fondamental dans l'éducation sociale.
- Permettre aux bénéficiaires de développer leurs compétences, de réaliser des apprentissages afin d'être protagonistes de leur vie.
- Se questionner régulièrement sur le sens de sa pratique, engager une réflexion sur ses actions.
- S'informer sur l'actualité en travail social et s'intéresser à de nouvelles pratiques.

⁹ <http://www.avenirsocial.ch/fr/>

6.4 POSITIONNEMENT PERSONNEL

En choisissant le thème de la ludocréativité pour mon travail de Bachelor, je souhaitais identifier les possibilités de l'insérer dans ma pratique en tant que future éducatrice sociale. Je précise à nouveau que je ne connaissais pas cette pédagogie et que je ne l'avais jamais expérimentée auparavant. Il s'agissait donc d'un défi pour moi car je n'étais pas convaincue que ce soit un réel outil pour l'éducation sociale. Lorsque j'ai commencé à découvrir les écrits scientifiques à propos de la pédagogie, j'ai eu l'impression qu'elle était destinée uniquement aux enseignant·e·s. Elle me paraissait difficilement abordable pour les éducateurs et les éducatrices. J'ai alors approfondi mes recherches afin d'en savoir davantage, jusqu'à lire en référence à Dinello (2006), qu'elle s'adressait bien à différentes professions dont l'éducation sociale. Toutefois, c'est essentiellement lors de l'enquête empirique et des rencontres effectuées que j'ai pu percevoir l'utilité et la place que la pédagogie pouvait avoir au sein de l'éducation sociale. Comme il l'a été démontré dans ce travail, la ludocréativité a de multiples apports sur le développement global de l'enfant. Elle permet notamment de lui offrir un espace d'apprentissages cognitifs, comportementaux et relationnels qui, si l'enfant les intègre, seront des outils précieux pour son devenir et son intégration dans la société. La ludocréativité est un outil d'intervention qui poursuit certaines finalités et valeurs similaires à celles de l'éducation sociale. Par conséquent, j'entrevois des possibilités d'intégrer la ludocréativité dans ma pratique et j'en éprouve l'envie, car cela semble prometteur. Néanmoins, actuellement, je ne peux pas dire que je suis entièrement convaincue de cet outil. Il me manque encore certaines données, telles que de plus amples connaissances, des observations en situation et de la pratique avec la ludocréativité. De plus, je n'ai pas eu l'occasion de m'entretenir avec au moins une personne défavorable à la ludocréativité afin de mieux cerner ses limites, ce qui m'aurait permis d'avoir des avis différents et de pouvoir mieux me positionner par rapport à cette approche en prenant un certain recul. Des aspects organisationnels et temporels en sont principalement la cause, je pense. Par ailleurs, les différentes limites évoquées précédemment suscitent encore différentes interrogations quant à l'insertion de la ludocréativité dans l'éducation sociale. Pour mon avenir professionnel, je pense que dans un premier, il est primordial de me familiariser avec le monde professionnel et les techniques « courantes » d'intervention dans l'éducation sociale. Ensuite, en toute connaissance de cause, je pourrais alors me former en pédagogie d'expression ludocratique si tel est mon souhait. Enfin, je serai en mesure d'identifier les situations les plus propices pour intégrer cet outil dans ma pratique à bon escient.

6.5 BILAN DES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS ET PERSONNELS

Ce Travail de Bachelor a été une expérience unique et très enrichissante d'un point de vue tant professionnel que personnel. Au-travers de cette démarche, j'ai réalisé de nombreux apprentissages et j'ai pu développer certaines de mes compétences.

Tout d'abord, j'ai eu l'opportunité d'expérimenter une démarche de recherche scientifique dans son ensemble. À ce titre, j'ai dû me familiariser avec la méthodologie qui s'y rapporte. Cela n'a pas tout de suite été évident mais, avec l'aide de ressources méthodologiques, j'y suis parvenue. Pour mener à termes ce travail, il a fallu m'organiser dans le temps, planifier chaque étape du processus et essayer de respecter certains délais. Comme il l'a été mentionné précédemment, au cours de cette démarche, la planification qui avait été établie lors du projet de Travail de Bachelor a été soumise à des réajustements. Toutefois, j'ai su faire preuve de persévérance et de rigueur afin de respecter les délais impartis par la HETS. La démarche empirique m'a confronté à la réalité du terrain et aux écarts qu'il pouvait y avoir entre la pratique et la théorie. Lors des entretiens, j'ai aussi eu la chance de rencontrer plusieurs professionnel·le·s provenant de divers domaines. Cela a contribué à élargir mon champ de vision, à découvrir d'autres professions et d'autres méthodes de travail. Ceci est un atout pour ma pratique car dans le domaine l'éducation sociale, nous sommes régulièrement amené·e·s à collaborer au sein d'équipes pluridisciplinaires. C'était aussi la première fois que je menais des entretiens individuels. J'appréhendais cette étape mais finalement, ce fût

enrichissant d'entendre les personnes s'exprimer et de pouvoir échanger avec elles. J'ai aussi beaucoup appris sur moi et ma manière d'être dans un contexte comme celui-ci. En effet, à travers les enregistrements des entretiens, j'ai pris connaissance de certaines de mes ressources mais aussi de mes limites, ce qui m'a permis d'améliorer ma posture pour les rencontres suivantes et notamment de me rapprocher le plus possible d'une position Meta ; c'est-à-dire, d'être à la fois consciente de moi, de l'autre et de l'objectif de l'entretien.

Tout au long de ce processus, je me suis beaucoup questionnée quant au sens que je souhaitais donner à ma pratique de l'éducation sociale. La recherche a mis en évidence les fondements éthiques de l'éducation sociale et de la pédagogie d'expression ludocratique ce qui m'a interrogé sur mes valeurs personnelles et professionnelles. Ceci a certainement contribué à clarifier mon identité professionnelle. Aussi, la recherche a fait apparaître différents enjeux pour les professionnel·le·s du social et a démontré la nécessité de considérer certains éléments dans la pratique de l'éducation sociale. Parmi ces éléments, il y a l'importance d'adopter une démarche conscientisante. Ceci se rapporte notamment à être actif ou active, protagoniste et avoir une posture réflexive sur soi, les usagers et usagères ainsi que sur le contexte et les enjeux.

Le protagonisme est un autre élément que je souhaite développer. Nous avons vu qu'il est particulièrement encouragé dans la ludocréativité afin de rendre les personnes actrices de leur vie. À mon avis, il renvoie au pouvoir d'agir des individu·e·s. Cette notion correspond « [...] à la capacité concrètes des personnes (*individuellement ou collectivement*) d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient. » (Le Bossé, 2007, anas.fr) Cette approche est, à mon sens, pertinente. D'une part, dans l'éducation sociale, un risque fréquent est l'instauration d'une relation de pouvoir entre l'accompagnant·e et l'usager ou l'usagère. Ceci peut se traduire par de l'assistanat ou l'élaboration d'un projet individualisé qui ne corresponde pas aux désirs et aux besoins des usagers et des usagères. D'autre part, cette approche considère à la fois l'influence des éléments issus de l'environnement social de la personne et l'influence de ses caractéristiques individuelles, ce qui me semble indispensable pour avoir une vision globale de la situation et être cohérent·e.

D'un point de vue plus personnel, en écrivant ces lignes, je réalise le chemin parcouru jusqu'à aujourd'hui. La réalisation de ce Travail de Bachelor m'a fait grandir. Ceci n'a toutefois pas été sans peine. Je pense avoir expérimenté des passages de doutes, de l'angoisse parfois paralysante, une certaine pression ainsi que de la difficulté à fixer mon attention. Cependant, j'ai réussi à dépasser ces obstacles en mettant à profit mes ressources, mais aussi en développant de nouvelles compétences. Beaucoup d'émotions ont été vécues tout au long de cette expérience et notamment lors des entretiens avec les professionnel·le·s. Leurs témoignages ont provoqué des résonnances en moi et ont questionné mes propres pratiques. Cette démarche a confirmé la valeur du métier d'éducateur et d'éducatrice social·e afin de défendre la dignité de l'être humain·e. Je me suis également rappelée les raisons pour lesquelles j'ai choisi cette voie. Il est peut-être prétentieux mais je souhaite jouer un rôle dans la marche vers un futur meilleur ! La réalisation de ce travail de bachelor m'a donc conforté dans mon choix professionnel.

« C'est la surprise, l'étonnement qui nous oblige à évoluer. »

Edgar Morin

7 BIBLIOGRAPHIE

Cours HES

PALAZZO-CRETTOL C., (2014). *Module B6 – Genre et citoyenneté*. Sierre : HES.SO//Valais. Non publié.

SIERRO C., (2014). *Module B6 – Cours d'éthique et de déontologie*. Sierre : HES.SO//Valais. Non publié.

Livres, ouvrages

BAUDE J.-M., (2004). *Pédagogie de l'expression et de la créativité*. Belgique. Vuibert. 1^{ère} édition. Théories et pratiques sociales. 169p.

BOUQUET B., (2003). *Éthique et travail social*. Paris. Dunod. Action sociale. 230p.

BOUQUET B., DRAPERI J-F. & JAEGER M., (2009). *Penser la participation en économie sociale et en action sociale*. Paris. Dunod. 277p.

BROUGÈRE G., (2002). *Jeu et éducation*. Paris. L'Harmattan. 1^{ère} édition. Éducation & Formation. 284p.

CAFFARI-VIALLON R., (1991). *Pour que les enfants jouent : Une pédagogie du jeu symbolique*. 2^{ème} édition revue, Éditions EESP, Lausanne. 82p.

DEKEUWER-DÉFOSSEZ F., (2010). *Les droits de l'enfant*. Presses Universitaires de France. 9^{ème} édition. Collection : Que sais-je ? 128p.

DEPELTEAU F., (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Supérieur. 417p.

DINELLO R., (1999). *Expression et créativité (Nouveau Paradigma)*. Montevideo. Ediciones Nuevos Horizontes. 3^{ème} édition. 78p.

DINELLO R., (2003). *Expression Ludico Créative*. Montevideo. Ediciones Nuevos Horizontes. 7^{ème} édition. 216p.

DINELLO R., (2004). *Pédagogie de l'expression*. Vol. III. Montevideo. Ediciones Nuevos Horizontes. 5^{ème} édition. 207p.

DINELLO R., (2006). *Artexpression et créativité*. Vol. I. Uruguay. Zonalibro S.A. Grupo Magro. 1^{ère} édition. 159p.

GABERAN P., (2014). *Cent mots pour être éducateur*. Éditions érès. Dictionnaire pratique du quotidien. 159p.

HART R., (1992). *Innocenti Essays no 4: Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre: Florence. 44p.

HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B., (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles. Éditions De Boeck. 1^{ère} édition. 352p.

MACE G. & PÉTRY F., (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Bruxelles. Éditions De Boeck. 3^{ème} édition. Méthodes en sciences humaines. 134p.

MARPEAU J., (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Toulouse. Éditions érès. 214p.

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur. 626p.

NANCHEN M., (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant ; affectif et normatif : les deux axes de l'éducation*. Éditions Saint-Augustin, Saint-Maurice. 157p.

PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. A. Colin. 424p.

TSAFAK G., (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Éditions l'Harmattan, 326p.

VAN CAMPENHOUDT L. & QUIVY R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod. 4^{ème} édition. 253p.

VIANIN P., (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Éditions de Boeck. 382p.

VITTORI B., (2016). *Au risque de la prévention. Enfance, jeunesse, familles et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale*. Ies éditions. Genève. 268p.

WINNICOTT D.W., (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel.* France. Éditions Gallimard. 1^{ère} édition. Folio/Essais. 276p.

Revues

BRESSON M., (2014). *La participation : un concept constamment réinventé.* Analyse sociologique des enjeux de son usage et de ses variations. Socio-logos. Revue publiée par l'Association Française de Sociologie. N°9. <https://socio-logos.revues.org/2817>.

DINELLO R., (1982). *Fondements Socio-Pédagogiques (Analyse et propositions)*, 2^{ème} édition du n° 173-174 du Cahier XV de la Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie Bruxelles. Éditions de la Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie. 88p.

8 CYBEROGRAPHIE

Documents PDF

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES EDUCATEURS SOCIAUX, (2010). Les compétences professionnelles des éducateurs sociaux. Un cadre de travail conceptuel. [document PDF]. Récupéré de : <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-FR.pdf>, (10.10.2015).

BOVAY C., BECK S. & GRAND O., (2010). Code de déontologie de travail social en Suisse. Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s. 16p. AvenirSocial. [document PDF]. Récupéré de : http://www.fondation-clin-d-oeil.ch/dossiers_pdf/Code_de_deontologie.pdf, (20.11.2015).

CASTEL R., cité par OBERSON B., Lectures du travail social 1 : aide et assistance. *Résumé du cours n°4 : Historique du travail social et enjeux contemporains.* [document PDF]. Récupéré de : http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4665/18227_073646.pdf, (19.11.2015).

FERRING D. et al., (2008). Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation. *Actes des conférences de l'école d'été, 2007.* [document PDF]. Récupéré de : http://www.childrights.org/documents/publications/wr/2007_actes-conference_ecole-ete.pdf, (05.09.2016).

FESET STATUTS, (modifié 2004). [document PDF]. Récupéré de : http://www.feset.org/feset/wp-content/uploads/2013/05/Statuts_FESET_Fr.pdf, (01.12.2015).

FREIRE P., (1974). Pédagogie des opprimés. [document PDF]. Récupéré de : http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_P%C3%A9dagogie_des_opprim%C3%A9s_Freire.pdf, (10.11.2016).

GRAND O., (2009). [document PDF]. Récupéré de : http://www.avenirsocial.ch/sozialaktuell/83262_av_18_004_005.pdf, (12.01.2015).

IANNIELLO S., (janvier 2014). L'éducation du XXI^e siècle. *Les conditions d'une éducation structurante pour l'enfant.* [document PDF]. Récupéré de : http://doc.rero.ch/record/209453/files/TB_IANNIELLO_Sabrina.pdf, (07.08.2015).

LOETSCHER Y. & VAUCHER U. & PECLARD Y., (janvier 2014). Pédagogie d'expression ludocréative. *On comment apprendre à apprendre de manière créative et dans la joie.* [document PDF]. Récupéré de : <https://we.riseup.net/assets/216184/versions/1/P%C3%A9dagogie%20d'expression%20ludocr%C3%A9ativ%20version%20d%C3%A9finitive%2025.4.2014.pdf>. (12.03.2015).

RAGETH J-P. et al., (2001). Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée. [document PDF]. Récupéré de : http://www.avenirsocial.ch/cm_data/referentielcompEducateursSpecialisesCH_2001.pdf. (21.06.2016).

RAMOS-IDUNATE G., (2016). Éducation populaire latino-américaine. Paulo Freire et la praxis d'une pédagogie réflexive. 7p. [document PDF]. Récupéré de : http://www.academia.edu/3742315/%C3%89ducation_populaire_latino-am%C3%A9ricaine. Paulo_Freire_et_la_praxis_d_une_p%C3%A9dagogie_r%C3%A9flexive, (13.07.2016).

ROUX B., (1970). L'éducation permanente. Revue française de pédagogie, No. 12 (JUILLET-AOUT-SEPTEMBRE 1970), pp. 18-27. Ecole normale supérieure de Lyon. [document PDF]. Récupéré de : <http://www.jstor.org/stable/41161220>. (11.03.2015).

RUVINEZ S., (septembre 2012). Le jeu dans l'éducation sociale. *Un outil formel et informel pour l'éducateur social travaillant en foyer avec des enfants en âge de scolarité primaire*. [document PDF]. Récupéré de : http://doc.rero.ch/record/32683/files/TB_ROUVINEZ_Simon.pdf. (21.02.2015).

TAVARES C-A., (2013). La participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement : du discours à une action concertée. Pp. 1-100. [document PDF]. Récupéré de : <http://internet.crditedmtl.ca/wp-content/uploads/2014/02/Participation-sociale.pdf>. (02.09.2016).

UNICEF, (2010). Le droit à la participation et à l'expression. Pp. 1-28. [document PDF]. Récupéré de : <https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/livretExpression110104v6.pdf>. (15.09.2016).

VILLE DE GENEVE, Direction du Département de la cohésion sociale et de la solidarité, (2015). Enfance et participation : mode d'emploi. [document PDF]. Récupéré de : <file:///C:/Users/Philippe/Downloads/enfance-participation-mode-emploi.pdf>. (14.11.2016).

WACQUEZ J., (2013). Les fondamentaux-Le noyau dur du métier d'éducateur. [document PDF]. P.21-66. Récupéré de : https://cyberlearn.hes-so.ch/pluginfile.php/640040/mod_resource/content/0/fondamentaux-2.pdf. (07.12.2015).

ZIMMERLI W. et al., (2009). Une éducation pour la suisse du futur. *Exigences posées au système de formation suisse en 2030*. Académies suisses des sciences. [document PDF]. Récupéré de : http://www.satw.ch/publikationen/schriften/Weissbuch_FR.pdf. (13.07.2015). 40p. ISBN 978-3-905870-10-7.

Internet

« Avenir social : Travail social Suisse », www.avenirsocial.ch

« Association expression ludocréative », <http://www.expressionludocreative.org/tiki-index.php?page=bibliographie>

CNRTL-Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <http://www.cnrtl.fr/>.

Conseil de l'Europe. « La citoyenneté et la participation ». Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes. *Council of Europe*. <http://www.coe.int/fr/web/compass/citizenship-and-participation>.

Constitution fédérale de la Confédération suisse. (1999). Admin.ch. *Le Conseil fédéral*. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>.

Convention relative aux droits de l'enfant. (1989). Admin.ch. *Le Conseil fédéral*. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html>.

COQUOZ J., (2006). « L'identité professionnelle troublée des travailleurs sociaux ». *Avenir social. Travail social Suisse*, <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42004435.html>, (01.01.2016).

CUSSIÁNOVICH & FIGUEROA S., (2011). « L'expérience éducative des enfants travailleurs au Pérou : les écoles des NNATs », p.143-164, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, <http://cres.revues.org/269?lang=en>, (25.07.2016).

DELCOURT L., (2006), « "Coopération" : une ébauche de problématisation », *Le regard du CETRI*. <http://www.cetri.be/Cooperation-une-ebauche-de>. (10.12.2016).

DEZUTTER O. & LAFONTAINE L., (2007). « Une nouvelle démarche pédagogique efficace pour développer des compétences orales : le travail par séquences didactiques ». [document PPT]. <https://www.google.ch/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=s%C3%A9quence%20didactique%20d%C3%A9finition>, (16.12.2015).

DUBASQUE D., (2014), « Les différents niveaux de la participation des personnes, des habitants dans une action collective », Ecrire pour et sur le travail social. *Dubasque.org*. <https://dubasque.org/2014/04/09/les-differents-niveaux-de-la-participation-des-personnes-des-habitants-dans-une-action-collective/>. (10.12.2016).

HUMANIUM, « La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant », *Humanium : Ensemble pour les droits de l'enfant*, <http://www.humanium.org/fr/convention/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>, (21.11.2015).

IASSW. (2014). « Définition internationale du travail social 2014 à Melbourne ». *EASSW European Association of Schools of Social Work*, <http://www.eassw.org/global-social-work/8/gdsw-definition-internationale-du-travail-social.html>, (20.11.2015).

LABÉDIE G. & AMOSSÉ G. (2006). « Constructivisme ou socio-constructivisme ? ». *DDEC de Nantes – 2001*. <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm>, (01.12.2016).

LE BOSSÉ Y., (2007). « L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : alternative crédible ? ». anas : association nationale des assistants de service social. http://www.anas.fr/L-approche-centree-sur-le-developpement-du-pouvoir-d-agir-une-alternative-credible_a524.html, (20.12.2016).

MORIN E. cité dans « Citation ou proverbe ». <https://www.citation-ou-proverbe.fr/edgar-morin>, (30.12.2016).

PRUDHOMME M., (2009). « Institut Européen Psychanalyse et Travail social. Educatif, thérapeutique et pédagogique les trois brins d'une même tresse. ». *PSYCHASOC*. [http://www.psychasoc.com/Textes/Educatif-therapeutique-et-pedagogique-les-trois-brins-d-,\(une-meme-tresse](http://www.psychasoc.com/Textes/Educatif-therapeutique-et-pedagogique-les-trois-brins-d-,(une-meme-tresse), (15.12.2016).

STERN E., (1998). « Contribution à la réflexion sur l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés ». *EDUCH.CH portail de la formation et du conseil socio-éducatif*, <http://www.educh.ch/eric-stern/eric-stern-education.htm>, (28.08.2016).

STOECKLIN, (2012). « Recommandation du Conseil de l'Europe sur la participation des enfants et des jeunes. ». *Centre suisse de compétence pour les droits humains (CSDH)*. <http://www.skmr.ch/frz/domaines/enfance/nouvelles/participation-enfants.html>.

VAUCHER U., « Bibliographie », *Association expression ludocréative*, <http://www.expressionludocreative.org/tiki-index.php?page=bibliographie>, (10.03.2015).

WOLFISBER C., (2014). « Travail social ». *Dictionnaire historique de la Suisse*, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F16606.php>, (10.12.2015).

9 ANNEXES

9.1 ANNEXE 1

En référence au point 5.2 au sujet de « La participation des enfants », voici les articles 11, 41 et 67 de la Constitution fédérale Suisse qui traitent de la participation. À noter que ces articles ont été mentionnés par Vittori, (2016) dans l'ouvrage « *Au risque de la prévention. Enfance, jeunesse, familles et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale.* »

« Article 11

1. Les enfants et les jeunes ont droit à une protection particulière de leur intégrité et à l'encouragement de leur développement.
2. Ils exercent eux-mêmes leurs droits dans la mesure où ils sont capables de discernement.

Article 41

1. La Confédération et les cantons s'engagent, en complément de la responsabilité individuelle de l'initiative privée, à ce que :

al.1c) les familles en tant que communautés d'adultes et d'enfants soient protégées et encouragées ;
al. 1f) les enfants et les jeunes, ainsi que les personnes en âge de travailler puissent bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue correspondant à leurs aptitudes ;
al. 1g) les enfants et les jeunes soient encouragés à devenir des personnes indépendantes et socialement responsables et soient soutenus dans leur intégration sociale, culturelle et politique.

Article 67

1. Encouragement des enfants et des jeunes dans l'accomplissement de leurs tâches, la Confédération et les cantons tiennent compte des besoins de développement et de protection propres aux enfants et aux jeunes.
2. En complément des mesures cantonales, la Confédération peut favoriser les activités extra-scolaires des enfants et des jeunes. » (Constitution fédérale de la Confédération suisse, (1999), Art.11).

9.2 ANNEXE 2

Voici des compléments d'informations quant à la notion d'aire d'expression évoquée au point 6.3.1 (Étapes de la séquence méthodologique).

« *Les activités d'expression se réalisent en mettant en jeu les potentialités du sujet qui modifie dans son espace les matériaux qui représentent la réalité.* » (Dinello, 1999, p.12).

Les matériaux dont parle Dinello (1999) correspondent à des aires d'expression qui donnent des opportunités concrètes au sujet pour réaliser une œuvre symbolique. Celles-ci lui permettent de faire des expériences et de tenter de modifier la réalité qui l'entoure. Un apprentissage individuel mais suggéré par le contexte socio-culturel en résulte.

Les activités d'expression peuvent prendre différentes formes. Elles sont regroupées en cinq aires d'expression ayant chacun des spécificités. Comme démontré précédemment, c'est à partir d'une intention pédagogique que se détermine le choix d'une aire d'expression dans laquelle l'expression créative des sujet·te·s va se réaliser en agissant sur des objets mis à leur disposition. À partir de là,

des conflits pédagogiques vont naître permettant une articulation entre l'expression créative et la systématisation de savoirs.

Selon Loetscher, Vaucher & Péclard (2014) quatre principes dominants sont présents durant les activités d'expression : « le respect des réalités culturelles des enfants, le protagonisme de celui qui apprend, l'application du principe d'hétérogénéité, ainsi que les interactions entre le Sujet apprenant, les objets sur lesquels il agit et qu'il transforme et les autres sujets avec qui il interagit. » (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014, p.10).

Les aires d'expression définies par Raimundo Dinello sont les suivantes :

Aire d'expression plastique

Elle comprend à la fois l'expression bidimensionnelle et l'expression tridimensionnelle.

L'expression bidimensionnelle correspond à l'expression graphique et picturale (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014). Ses formes sont variées, elle peut être réalisée en individuel, en groupe petit ou grand, il peut s'agir d'expression libre ou d'expression guidée par une thématique préalablement définie. Différents supports sont proposés afin de donner un grand nombre de possibilités aux apprenant-e-s.

Loetscher, Vaucher & Péclard (2014) présentent les apprentissages pouvant être réalisés au sein de l'aire d'expression bidimensionnelle :

- « *La représentation graphique : en se servant du tracé comme moyen de communication pour raconter par le dessin (prémissse de l'expression écrite)* »
- *L'écriture : en libérant la main créative et le geste qui sont à la base de l'écriture*
- *La composition dans l'espace : par le développement des notions de perspectives et de proportions.*
- *L'observation et la précision : par la découverte de techniques picturales diverses*
- *La technique des couleurs*
- *Une familiarisation avec l'altérité et un apprentissage à la tolérance : par la proximité physique, les idées divergentes, le partage de l'espace commun ainsi que du matériel, etc.*
- *Un apprentissage du vivre ensemble, de la collaboration et de la création commune : par la familiarisation avec le travail de groupe et ses modulations (en changeant l'effectif et / ou la composition du groupe) »* (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014, p. 15).

L'expression tridimensionnelle se rapporte à la réalisation de créations volumineuses, de constructions en trois dimensions, de sculptures ou encore de collages. Les matériaux utilisés sont variés mais ont la caractéristique d'être peu structurés. Par exemple, on trouve des cartons, des tissus, des boîtes, du bois, des éléments de la nature, des perles ainsi que tout ce qui est utile pour fixer ces objets comme de la colle ou de la ficelle.

Les apprentissages identifiés par Loetscher, Vaucher & Péclard (2014) propres à cette aire d'expression sont les suivants :

- « *La géométrie (formes, angles, volumes) : grâce à l'exploration et la transformation des matériaux en volumes divers et variés qui facilitent l'abstraction et la représentation symbolique* »
- *La compréhension et la construction de représentations de l'espace et de la logique spatiale : en explorant et en développant toutes les notions spatiales*
- *La compréhension des chiffres, nombres, systèmes métriques, proportions*
- *Le développement de la pensée logico-mathématique : par la résolution de problèmes logiques et/ou mathématiques en transformant le sens premier des objets de la vie courante, en créant du sens et en inventant une symbolique à partir d'un matériel non déterminé*
- *La découverte de lois de physique (équilibre, chute des corps, balancier, levier, forces, etc) : par tâtonnement dans l'élaboration de leur construction*

- *La métacognition et le développement de compétences langagières telles que la formulation, l'explicitation et l'argumentation : grâce aux sollicitations, remarques et questionnements multiples amenés tant par les camarades que par les enseignants pour que l'enfant explique sa démarche, les conflits cognitifs rencontrés, ses découvertes et ses apprentissages aux autres.*
- *Le développement de compétences relationnelles et sociales : en expérimentant le vivre et le construire avec les autres, en développant l'art du dialogue, de la concertation, en apprenant à se mettre d'accord et à travailler ensemble en vue d'une réalisation commune.*
- *Le développement de la motricité globale et fine » (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014, p.16).*

Aire d'expression musicale

Elle se rattache à tout ce qui attire au domaine sonore, c'est-à-dire l'exploration et la production de bruits, de rythmes, de sons, de mélodies, de chants ainsi que la manipulation d'instruments de musique et la découverte de musiques atypiques propres à une culture.

Les objets proposés au sein de cette aire sont des instruments de musique mais aussi des matériaux pour en confectionner ou à partir desquels on peut produire des sons comme par exemple des casseroles.

Cette aire permet d'acquérir les structures du langage tel que l'alphabétisation et la communication sociale (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

Dinello (2006) :

« La musique est partie intégrante de l'univers de chacun : C'est une acquisition culturelle que tout être humain utilise en permanence dans le "vivre ensemble". C'est un langage de communication interpersonnel et elle est associée à de multiples formes d'apprentissages. A travers elle, se reflètent les événements qui marquent l'histoire de chaque communauté. » (Dinello, 2006, p.43).

Aire d'expression scénographique

Il s'agit de l'expression par le théâtre qui offre les possibilités de se déguiser, d'organiser des jeux de rôles, de mettre en scène des contes ou des légendes. Elle utilise des masques, des marionnettes, des costumes et se réalise de manière spontanée ou plus ritualisée, c'est-à-dire sur scène devant un public. Elle représente un espace d'affirmation pour les sujet·te·s qui conduit à leur maturation émotionnelle et sociale. Cette aire d'expression participe au développement de compétences relationnelles et sociales, à la construction et la consolidation de son identité ainsi qu'à l'apprentissage de la vie en collectivité en apprenant à respecter l'autre dans ses différences (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

Dinello (2006), s'attarde à démontrer les possibilités que la mise en scène offre pour dépasser des situations compliquées voire conflictuelles entre les élèves mais aussi avec les enseignant·e·s.

« *Dans la salle de classe, il y a aussi des vérités qui devraient se dire, mais que la dynamique des relations régnantes n'autorise pas à être dites entre enseignants et élèves.* » (Dinello, 2006, p.44).

Aire des jeux et du mouvement corporel

Toute forme d'évolution du corps dans l'espace est représentée au sein de cette aire. Le corps constitue l'instrument par lequel nous entrons en relation avec notre espace physique et social. Il contient également tout notre vécu. Par conséquent, il est nécessaire de lui accorder un espace d'affirmation afin d'améliorer la compréhension de soi, de l'autre et de soi avec les autres, de développer la conscience de son propre corps, d'être capable de se repérer dans l'espace et de développer des habiletés motrices. Les objets proposés dans cette aire ont pour but de faciliter les interactions ou de symboliser des relations interpersonnelles. Divers jeux peuvent y avoir lieu mais aussi des danses, des exercices physiques ou de la relaxation (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

« Dans les activités ludo-corporelles se manifeste une intense participation. Celui qui joue dit observer, réfléchir et prendre des décisions ; conjuguer des efforts d'équipe, définir des options de stratégies et d'attitudes, se projeter dans le champ du jeu ; rendant évident, une fois de plus, la complémentarité entre le corps, le mental et l'esprit. » (Dinello, 2006, p.47).

Aire d'initiation culturelle

Elle regroupe des chansons, des jeux traditionnels, des contes et légendes en rapport avec l'identité des sujet·te·s et les valeurs culturelles de la région où ils et elles se trouvent. Les interactions autour d'objets de culture comme la musique, le folklore, l'artisanat, des jeux spécifiques mais également des actes du quotidien ou provenant de la famille des sujet·te·s sont favorisés.

Cette aire permet d'être initié à de nouvelles traditions et valeurs culturelles, de favoriser l'altérité par la reconnaissance de l'autre et de sensibiliser à l'interculturalité par la transmission de valeurs essentielles à la vie en communauté (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014).

9.3 ANNEXE 3

Loetscher, Vaucher et Péclard (2014), enseignant·e·s spécialisé·e·s font référence aux articles de la Convention qui attirent spécifiquement à la pédagogie d'expression ludocréative formulée par Dinello.

« Article 13

- 1.** L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.
- 2.** L'exercice de ce droit ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires :
 - a)** Au respect des droits ou de la réputation d'autrui ; ou
 - b)** A la sauvegarde de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques.

Article 29

- 1.** Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :
 - a)** Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités,
 - b)** Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
 - c)** Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne,
 - d)** Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone,
 - e)** Faire découvrir à l'enfant le respect du milieu naturel.

Article 31

- 1.** Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique.
- 2.** Les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité. » (Loetscher, Vaucher et Péclard, 2014).

9.4 ANNEXE 4

Tableau 7: Récapitulatif des personnes interviewées

Professionnel-le-s Prénoms ¹⁰ Âges	Parcours professionnel Formations Expériences professionnelles	Population(s) avec laquelle ou lesquelles ils et elles travaillent actuellement (tranche d'âge)	Expériences avec la pédagogie de l'expression ludocratique (public(s), institution(s), poste(s), etc.)
Martine Enseignante primaire 57 ans	Études pédagogiques Genève (1982) Brevet enseignement primaire (1983) Formation Montessori (enfants de 3 à 6 ans 1994 et 6 à 12 ans 1998) Travail en internat pour enfants Formation en pédagogie d'expression ludocratique Enseignante à l'école publique	Enfants de 4 à 12 ans avec ou sans difficultés scolaires	Découverte il y a 7 ans de la ludocréativité Pratique dans une classe d'accueil à l'école publique depuis 6 ans avec des enfants de 4 à 12 ans
Emmanuela 70 ans Enseignante spécialisée (retraitée depuis 2011)	Formation d'éducatrice (1968) Formation en enseignement spécialisé (SCES) Enseignante spécialisée Formation en pédagogie d'expression ludocratique Traduction de livres au sujet de l'expression ludocratique provenant d'Amérique latine Participation à des séminaires en Uruguay		Découverte de la pédagogie lors de sa formation au SCES Membre de l'Association d'expression ludocratique Pratique de la ludocréativité dans des classes d'enseignement spécialisé avec des personnes en difficulté dans leur développement Enfants de 5 à 12 ans puis jeunes de 15 à 18 ans
Patrick Éducateur social retraité mais pratique occasionnelle de la ludocréativité 68 ans	Travail dans l'industrie Formation d'éducateur Genève (1970) Éducateur pendant 12 ans en Internat Création d'une unité petite enfance Ouverture d'un CMS à Lausanne Éducateur dans un foyer de vie avec des adultes en situation de handicap mental Éducateur en institution pour adultes en situation de handicap mental et/ou physique	Pratique occasionnelle avec adultes en foyer lors d'ateliers	Membre de l'Association d'expression ludocratique Animation socioculturelle avec l'expression ludocratique pour des festivals, associations (population très diversifiée)
Vincent Enseignant spécialisé 43 ans	IPC (Institut de pédagogie curative) Fribourg pour devenir enseignant spécialisé Formation en pédagogie d'expression ludocratique	Enfants de 7 à 9 ans sans ou avec troubles psychopathologiques	Pratique en institution spécialisée avec des enfants Enseignant pour la formation en pédagogie ludocratique à la HEP et dans d'autres établissements Projet pilote en pédagogie d'expression ludocratique en classe d'enseignement primaire

¹⁰ Prénoms d'emprunt

	Enseignant pour la formation à la HEP et dans d'autres établissements en expression ludocratique depuis 15 ans (séminaires d'initiation et d'approfondissements) Enseignant spécialisé dans diverses institutions Projet pilote en pédagogie d'expression ludocratique en classe d'enseignement primaire		
Cléa Enseignante primaire 34 ans	HEP (Haute École pédagogique) Lausanne 10 ans d'enseignement dans des classes ordinaires Formation en pédagogie d'expression ludocratique Projet pilote en pédagogie d'expression ludocratique dans une classe d'enseignement primaire	Enfants de 7 à 9 ans sans ou avec troubles psychopathologiques	Application de l'expression ludocratique dans des classes ordinaires depuis 4 ans Projet pilote en pédagogie d'expression ludocratique dans une classe d'enseignement primaire
Hélène Directrice pédagogique et éducatrice de l'enfance 57 ans	Formation commerciale Travail en ateliers créatifs Création d'une garderie auto gérée Directrice commerciale Jardin d'enfants Équivalence au SPJ (Société de Protection de la Jeunesse) pour être directrice pédagogique Chargée de cours auprès des assistants socio-éducatifs en méthode créative et en motricité libre pour la petite enfance, les personnes handicapées et les personnes âgées Formation en Biodanza pour personnes âgées et à mobilité réduite	Enfants ordinaires de 2 à 5 ans de langues maternelles étrangères	1998 rencontre avec le professeur Raimundo Dinello lors d'une conférence Travail en créativité avec des personnes handicapées, des personnes âgées et des enfants
Victor Enseignant spécialisé retraité 64 ans	Formation en enseignement spécialisé		Coordinateur du pôle animation socioculturelle au sein de l'Association d'expression ludocratique Pratique dans l'enseignement spécialisé avec des enfants en situation de handicap Animation socioculturelle avec l'expression ludocratique pour des festivals et des associations avec des enfants
Maya Éducatrice spécialisée depuis 2008	Formation EESP (Établissement d'enseignement supérieur) Lausanne filière éducation sociale Éducatrice dans un Centre de vie enfantine Éducatrice spécialisée dans plusieurs institutions Formation en pédagogie d'expression ludocratique Ouverture d'un espace créatif	Hommes migrants	Découverte de l'expression ludocratique il y a 5 ans Suivi de plusieurs séminaires d'approfondissements Pratique de l'expression ludocratique avec des adolescentes en foyer et des hommes migrants

9.5 ANNEXE 5

Tableau 3: Questions de recherches

En quoi la pédagogie d'expression ludocratique constitue-t-elle un outil en éducation sociale pour favoriser/penser la participation des enfants ?	Hypothèses	Indicateurs	Questions
	Hypothèse 1 : Les valeurs et les finalités de l'expression ludocratique correspondent à celles de l'éducation sociale.	Définitions Convergences Divergences	Comment définiriez-vous la pédagogie d'expression ludocratique ? et l'éducation sociale ? D'après vous, quelles sont les valeurs et les finalités de la ludocratique ? D'après vous, quelles sont les valeurs et les finalités de l'éducation sociale ? Quels liens pourriez-vous établir entre la pédagogie d'expression ludocratique et l'éducation sociale ?
	Hypothèse 1.a : La participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie d'expression ludocratique.	Définition notion de participation (terme générique + participation des enfants) Convergences Divergences	Que signifie pour vous la notion de participation et celle de participation de l'enfant ? Comment comprendre l'article 31 al. 1 et 2 de la Convention des droits de l'enfant qui attire à la participation ? (Sur lequel se base la ludo) ¹¹ La participation constitue-t-elle une finalité de la ludocratique ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? Quelles attitudes adopter au sein de la séquence méthodologique de la pédagogie d'expression pour répondre à ce droit en participation ?
	Hypothèse 2 : La pédagogie d'expression ludocratique peut être utilisée comme outil dans l'éducation sociale	Définition de la ludocratique en tant qu'outil éducatif	Comment la pédagogie d'expression ludocratique peut-elle être un outil pour l'éducation sociale ? Dans quels contextes la ludocratique peut-elle être mise en place ?
	Hypothèse 2.a : Les professionnel·le·s du social peuvent utiliser la pédagogie d'expression ludocratique pour favoriser la participation des enfants	Champs d'applications de la ludocratique Projets dans lesquels la ludocratique favorise la participation (des enfants)	Comment les activités proposées au sein de l'expression ludocratique/la pédagogie d'expression ludocratique peuvent-elles ou peut-elle répondre au besoin de participation des enfants ? En quoi/est-ce que la ludocratique peut favoriser la participation ? Quels exemples de projets- de pratiques dans lesquels la ludocratique favorise la participation pouvez-vous me donner ?
	Questions subsidiaires et perspectives de recherches futures		Quelle est la valeur ajoutée de la ludocratique auprès des enfants ? (Apports) Comment expliquer que la pédagogie d'expression ludocratique prédomine dans le champ de l'enseignement ? Quelles perspectives d'avenir pour la pédagogie d'expression ludocratique en Suisse ?

¹¹ Article 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant

1. Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique.
2. Les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité. » (Loetscher, Vaucher et Péclard, 2014).

9.6 ANNEXE 6

Guide d'entretien

Éléments de contexte

Date/heure/lieu	Interlocuteur et interlocutrice	Durée de l'entretien

Avant-propos

- Présentation personnelle
- Remerciements pour la disponibilité
- Présentation du travail de Bachelor
- Explication de la thématique : éducation sociale, participation, pédagogie de l'expression et outil méthodologique de la ludocréativité
- Explication du but de l'entretien
- Explication du déroulement de l'entretien
- Confidentialité
- Proposition d'enregistrer l'entretien afin de faciliter la discussion et d'éviter des erreurs dans la prise de notes

Questions objectives

1. Âge de la personne
2. Quelle(s) formation(s) avez-vous suivies ?
3. Quelles expériences professionnelles avez-vous eues et avec quels publics avez-vous exercé la pédagogie d'expression ludocréative ?
4. Dans quelle institution travaillez-vous ?

Questions analytiques

Hypothèse 1 : *Les valeurs et les finalités de l'expression ludocréative correspondent à celles de l'éducation sociale*

1. Comment définiriez-vous la pédagogie d'expression ludocréative ? et l'éducation sociale ?
2. D'après vous, quelles sont les valeurs et les finalités de la ludocréativité ?
3. D'après vous, quelles sont les valeurs et les finalités de l'éducation sociale ?
4. Quels liens pourriez-vous établir entre la pédagogie d'expression ludocréative et l'éducation sociale ?

Hypothèse 1.a : *La participation constitue une finalité commune à l'éducation sociale et à la pédagogie de l'expression ludocréative.*

1. Que signifie pour vous la notion de participation et celle de participation de l'enfant ?
2. Comment comprendre l'article 31 al. 1 et 2 de la Convention des droits de l'enfant qui attire à la participation ? (sur lequel se base la ludo)
3. La participation constitue-t-elle une finalité de la ludocréativité ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
4. Quelles attitudes adopter au sein de la séquence méthodologique de la pédagogie d'expression pour répondre à ce droit en participation ?

Hypothèse 2 : *La pédagogie d'expression ludocratique peut être utilisée comme outil dans l'éducation sociale pour penser /favoriser la participation des enfants au sein d'un collectif/société.*

1. Comment la pédagogie d'expression ludocratique peut-elle être un outil pour l'éducation sociale ?
2. Dans quels contextes la ludocréativité peut-elle être mise en place ?
3. Comment les activités proposées au sein de l'expression ludocratique/la pédagogie d'expression ludocratique peuvent-elles ou peut-elle répondre au besoin de participation des enfants ?
4. Quels exemples de projets dans lesquels la ludocréativité favorise la participation pouvez-vous me donner ?

Questions subsidiaires et perspectives de recherches futures

1. Quelle est la valeur ajoutée de la ludocréativité auprès des enfants ? (apports)
2. Comment expliquer que la pédagogie d'expression ludocratique prédomine dans le champ de l'enseignement ?
3. Quelles perspectives d'avenir pour la pédagogie d'expression ludocratique en Suisse ?

9.7 ANNEXE 7

Extrait du Tableau 3 amélioré pour la discussion et l'analyse des données récoltées lors des entretiens.

Session ludocratique : constitue-t-elle un outil en éducation sociale pour les enfants ?	Hypothèses	Indicateurs	Questions	Citations entretiens (description)	Analyse
	Hypothèse 1: Les valeurs et les finalités de l'expression ludocratique correspondent à celles de l'éducation sociale.	Définitions ¹ ; Convergences ¹ ; Divergences ¹	Comment définiriez-vous la pédagogie d'expression ludocratique ? ¹ ¹ ¹ ¹	<p>«Elle est dans le flux de la vie et dans la nature profonde des enfants qui est le jeu, la créativité et la joie d'être [...] Au niveau-pédagogie, elle axe principalement les choses sur des valeurs et pas sur des objectifs. En fait, c'est pas du tout une pédagogie par objectifs donc elle met en place une méthodologie qui va aider les enfants à vivre ensemble, qui va aider les enfants à être autonomes, qui va aider les enfants à être protagonistes.» (Martine, enseignante)¹</p> <p>«C'est une pédagogie qui part de l'être, des besoins de la personne qui lui donne une place pour que chaque personne puisse devenir un "je", puisse s'affirmer, prendre ses responsabilités dans son parcours, dans ses projets de vie qui va lui permettre de sortir d'elle-même pour accéder à la pensée, à ce qui fait que chaque être humain peut avoir une vie digne. Voilà c'est ça pour moi car c'est le seul moyen pour pouvoir s'exprimer, c'est en accédant à ça.» (Emmanuelle, enseignante spécialisée retraitée depuis 2011)¹</p> <p>«Pour moi c'est une pédagogie de vie pas seulement pour le savoir, le connaître, le rendement, c'est vraiment un développement de moi-là au fond en lien avec les autres vers l'expression, d'abord qui sera reconnue par les autres, idéalement par moi-même et qui me permet de faire des hypothèses, de les vérifier, d'expérimenter alors dans tout domaine.» (Patrick, éducateur social retraité)¹</p>	<p>La première intention de la méthodologie fondée sur l'expression ludocratique est de formuler une proposition pédagogique qui part de l'apprenant par l'affirmation de ses valeurs personnelles et de celles de la communauté à laquelle il ou elle appartient, tout en bénéficiant d'un enseignement créatif. Comme son nom l'indique, la pédagogie d'expression ludocratique a comme principes fondamentaux le «ludique», l'«expression» et la «créativité». (Dinello, 2006).¹</p> <p>Cette programmation s'inscrit dans un champ pédagogique, un espace dans lequel ont lieu des interactions sujet(s) – objets – autres sujet(s), où chacun est protagoniste et peut affirmer son identité, où l'hétérogénéité, le respect et la sécurité affective sont privilégiés. (Loetscher, Vaucher & Péclard, 2014)¹</p>

9.8 ANNEXE 8

Rôle de l'accompagnant·e/du ou de la pédagogue- enseignant·e

L'enseignant·e est très impliquée dans le processus d'apprentissage car il a comme mission principale de faire évoluer l'élève en l'amenant à développer des hypothèses, des conduites et réaliser des créations (Loetscher, Vaucher et Péclard, 2014).

Capacités

Le rôle de l'accompagnant·e qu'il ou elle soit enseignant·e, éducateur, éducatrice ou animateur, animatrice, est particulier et nécessite certaines capacités concernant la méthodologie propre au développement d'activités d'expression créative. Dinello (1999) en mentionne trois principales :

- Avoir des connaissances quant aux contenus et techniques utilisées, propres aux arts plastiques, aux arts scénographiques, aux jeux récréatifs, au folklore (culture spécifique d'une région/pays) et à l'instrumentalisation musicale.
- La capacité à développer des animations pédagogiques axées sur les interactions sujet·te·s-objet·s-sujet·te·s est nécessaire. Ceci permet l'expérimentation.
- Être capable d'instaurer une séquence didactique qui articule l'expression créative avec la méthode scientifique¹² ceci aboutissant à l'appropriation-systématisation de nouveaux savoirs.

Qualités

Dinello ajoute à ces capacités des qualités ou attitudes personnelles à avoir qui sont bénéfiques à la relation enseignant·e-élève et donnant la possibilité à l'apprenant·e d'être en accord avec ses intérêts. Afin d'assurer l'évolution du champ pédagogique, l'enseignant·e doit en premier lieu posséder des qualités d'animation qu'il ou elle développera dans les aires d'expression.

Ensuite, il s'agit de créer un espace convivial où se dérouleront les activités ludocréatives afin d'assurer le plaisir chez les sujet·te·s, d'avoir un intérêt et une sensibilité pour les différentes aires d'expression et de respecter les valeurs culturelles de l'apprenant·e et de la société dans lequel ou laquelle il ou elle est inscrit·e. Par ailleurs, des qualités comme l'empathie, le non-jugement, la valorisation, l'écoute active et la bienveillance sont aussi requises (Dinello, 1999).

¹² La méthodologie d'expression ludocréative inclus des étapes de la méthode scientifique dans son processus. Ces étapes sont les observations, les hypothèses, l'expérimentation, la vérification d'hypothèses et les conclusions. Dinello informe que d'ordinaire, la méthode scientifique se résume à un schéma traditionnel constitué d'un énoncé, d'exercices et de la reproduction de l'énoncé. Ceci ne permettant pas une certaine liberté dans les jeux ou dans l'expression et ne donnant pas la possibilité d'expérimenter (Dinello, 2004).