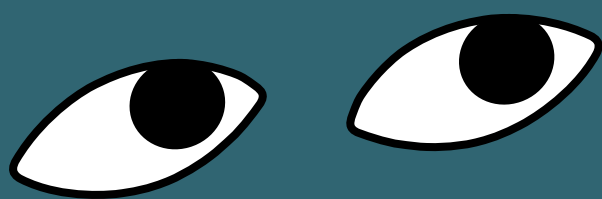


Participation?

COMMENT NOUS VOYONS LES CHOSES



Brochure spécialisée
Douze domaines de la vie
des jeunes en discussion



Contenu

Introduction thématique

- 1 Choix du groupe
 - 2 Argent de poche
 - 3 Amour, sentiments et sexualité
 - 4 Règles relatives aux corvées
 - 5 Vie privée
 - 6 Malsain & interdit
 - 7 Règles de temps des médias
 - 8 Règles de temps dans la chambre
 - 9 Règles de sortie
 - 10 Repas
 - 11 Équipements de loisirs
 - 12 Aménagement des espaces
- Questions de réflexion
- Documentation
- Mentions légales

Introduction thématique

Les jeunes ont le droit de participer à toutes les questions concernant leur vie (Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant [UNCRC]). Du point de vue pédagogique également, des expériences de participation constantes sont une condition préalable importante pour un développement réussi. Cela est particulièrement vrai pour les enfants et les jeunes qui grandissent dans un cadre d'une institution stationnaire du domaine de la protection de l'enfance et de la jeunesse. C'est pourquoi la protection, la promotion et la participation des jeunes sont aujourd'hui – contrairement au passé souvent axé sur la discipline – au centre de l'éducation en institution (Bombach et al., 2020). Des études confirment également que, grâce à une large participation des enfants et des jeunes, leur besoin spécifique de protection et leurs besoins peuvent être mieux compris, leur acceptation des mesures mises en place peut être accrue et les objectifs communs peuvent être plus facilement encouragés et atteints (Albus et al., 2010). Toutefois, elles soulignent également que la mise en pratique du concept de la participation dans la vie quotidienne des institutions de placement du domaine de la protection de l'enfance et de la jeunesse, fait encore face à de nombreux défis (ten Brummelaar et al., 2018).

Cette situation initiale a donné lieu au projet Participation? «Comment nous voyons les choses»: en collaboration avec des enfants et des jeunes âgés de 9 à 16 ans de trois institutions, douze domaines de la vie ont été identifiés, dans lesquels la participation leur est particulièrement importante. Sur cette base, l'équipe du projet, la graphiste et les jeunes participants ont conçu une affiche ainsi que d'autres supports grâce auxquels la participation devrait devenir plus quotidienne. L'objectif de cette brochure est de discuter plus en détail des expériences, des points de vue et des souhaits des jeunes, ayant participé aux réflexions sur les domaines de la vie et les supports, dans le contexte des débats professionnels sur la protection de l'enfance et de la jeunesse.

Avant de discuter des différents domaines de la vie, trois questions transversales doivent être posées sur l'importance de la participation au sein des institutions stationnaires de la protection de l'enfance et de la jeunesse: qu'est-ce que les demandes de participation des jeunes dans les douze domaines de la vie ont à voir avec ...

- ... les développements majeurs de l'enfance et de la jeunesse?
- ... les exigences socio-éducatives sur l'éducation participative en institution de placement?
- ... la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant?

Les développements des enfants et des jeunes reposent sur la participation

Les sciences de l'éducation et la psychologie du développement montrent que l'auto-efficacité, l'autonomie et d'autres compétences pertinentes pour la vie ne se forment pas automatiquement avec l'âge ou sur demande. Elles ne sont rendues possibles – ou au contraire inhibées – que par des expériences et des confrontations avec soi-même, avec un interlocuteur et avec l'environnement social (Böhnisch, 2017). C'est pourquoi l'autonomie, par exemple, ne peut se développer seule, mais uniquement en relation avec des personnes de confiance (Heimer et al., 2018). Par conséquent, les domaines de développement pertinents à la jeunesse se réfèrent à la qualification, à l'engagement, à la consommation et à la participation (Hurrelmann et Quenzel, 2016). Étant donné que la maîtrise de telles étapes de développement doit être considérée avant tout comme une contribution personnelle des jeunes (Wolf, 2013), ceux-ci doivent pouvoir jouer un rôle de plus en plus actif. Il ne faut toutefois pas confondre un élément décisif: la participation ne signifie pas que les jeunes décident et déterminent eux-mêmes (Arnstein, 1969; Hart, 1992). L'objectif est plutôt le développement de l'autodétermination et de l'autonomie. Ce dernier est obtenu grâce à une participation progressive à l'organisation de la vie quotidienne, à la prise de décisions et à l'établissement de règles, adaptée aux besoins.

Les exigences socio-éducatives sur l'éducation participative en institution

Les 12 domaines de la vie discutés ci-dessous, dans lesquels les jeunes placés dans des institutions stationnaires du domaine de la protection de l'enfance et de la jeunesse veulent participer, représentent plus qu'un recueil aléatoire de thèmes: d'une part, ils mettent en évidence le cadre de vie des jeunes dans les foyers, d'autre part, les demandes sous-jacentes d'une plus grande participation renvoient également à des lacunes connues entre l'exigence et la mise en oeuvre, dans le cadre des groupes ou du travail individuel (Eberitzsch et al., 2020; Holden et al., 2014). Cependant, la recherche d'une mise en oeuvre globale est nécessaire pour pouvoir travailler de manière socio-pédagogique dans le cadre de l'éducation en institution, afin d'identifier et d'atteindre des objectifs communs (Gabriel & Keller, 2015). L'implication ne doit donc pas être comprise et exigée uniquement comme un droit à la participation. Sans processus et lieux conçus en commun, la volonté des jeunes à s'éduquer ou se former reste généralement faible (Gabriel & Tau-sendfreund, 2019). De ce fait, le travail socio-pédagogique et la participation sont interdépendants.

En même temps, cette interaction prévient également le risque de réification institutionnelle et de désengagement des jeunes. Le choix suivant des principes professionnels de base, illustre encore une fois l'interaction du regard compréhensif porté sur l'enfant jusqu'à la réussite de son introduction dans la société:

- L'enfant est considéré comme co-acteur plutôt que passif et déficient (par ex. Holden et al., 2014; ten Brummelaar et al., 2018)
- Par conséquent, les besoins sont reconnus grâce à l'orientation vers les environnements de vie et les actions d'adaptation des enfants plutôt que par leurs performances et leur comportement (par ex. Böhnisch, 2017; Thiersch, 1992)
- Il en découle des processus réciproques et ouverts aux résultats plutôt que des dépendances créées par des structures statiques, qui permettent une vie autodéterminée (par ex. Bettelheim, 2007 [1950]; Ziegler et al., 2012)
- Les réseaux relationnels doivent donc être traités de manière biographique et encouragés au-delà des frontières institutionnelles, au lieu de les empêcher et de les exclure (par ex. Eberitzsch & Keller, 2020; Wolf, 2010)
- Dans ce sens, la critique du pouvoir doit être autorisée de manière offensive, au lieu de consolider les règles de soumission (par ex. Equit et al., 2017; Goffman, 1973)
- Par conséquent, vivre en communauté et en démocratie s'apprend par l'expérience plutôt que par l'obéissance et l'exclusion (par ex. Babic, 2010; Stork, 2007)

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant définit le droit à la participation

Le droit à la protection, à la participation et à la promotion sont inscrits dans l'UNCRC. Par ailleurs, d'autres articles différencient les obligations légales et éthiques, entre autres, de l'aide stationnaire aux enfants et aux jeunes: Elle doit permettre et garantir la participation des enfants aux questions et aux décisions qui les concernent (UNCRC, article 3; 12 ; 18). Cependant, certains articles de l'UNCRC peuvent sembler trop abstraits pour la vie quotidienne en institution. Ils peuvent même être irritants parce qu'ils semblent à première vue contradictoires sur certaines questions – par exemple, lorsque le droit à la protection est comparé au droit à la participation. Les spécialistes et les institutions ne peuvent pas résoudre de telles contradictions apparentes de manière abstraite, mais seulement par un échange continu et commun avec les jeunes.

La boîte à action «Comment nous voyons les choses» peut servir de point de départ à ces négociations communes. Elle facilite un échange sérieux sur des sujets de la vie quotidienne, grâce auquel des expériences de développement et d'éducation telles qu'exigées par l'UNCRC peuvent avoir lieu. Dans les pages suivantes, nous abordons les douze domaines de la vie dans lesquels les jeunes placés dans des institutions de protection de l'enfance et de la jeunesse, considèrent la participation comme particulièrement importante. Ces domaines de la vie sont répartis par thématiques selon les quatre axes suivants: «Point de vue des jeunes», «Exigences en matière de développement», «Domaine de la vie dans le contexte de l'éducation en institution» et «Références aux droits de l'enfant». Cela permet d'établir un lien avec les discours spécialisés pertinents. À la fin de la brochure spécialisée, des questions de réflexion sur la pratique viennent ensuite comme une vue d'ensemble stimulante, ainsi qu'une bibliographie permettant d'approfondir le sujet.

1 Choix du groupe

Participation au choix du groupe

«Nous voulons nous sentir à l'aise avec les personnes du foyer!»

«Si nous nous disputons, nous devons aller dans un autre groupe. Il devrait être possible ensuite de rendre visite à un autre groupe sans avoir à se disputer!»

Point de vue des jeunes

Les enfants et les jeunes précisent qu'ils passent une grande partie de leur temps dans l'institution, et en particulier avec les personnes de leur groupe. Ils veulent se sentir le plus à l'aise possible avec les personnes avec lesquelles ils vivent. Le groupe ou l'espace de vie leur sont généralement attribués lors de leur admission. C'est pourquoi ils tiennent à être impliqués dans les décisions concernant le groupe dans lequel ils arrivent, savoir comment ils pourront en changer ou encore lui rendre visite spontanément. Ils souhaitent également être impliqués dans les décisions concernant les personnes à intégrer dans leur groupe.

Exigences en matière de développement

Le choix et l'organisation des relations personnelles est une exigence de développement de la jeunesse. Plus un jeune est intégré dans un système de relations sociales flexible avec un accompagnement, plus ses ressources sociales sont importantes (Hurrelmann & Quenzel, 2016). À cet égard, une atmosphère stable et bien perçue dans l'environnement de vie immédiat devrait avoir un impact sur le développement personnel.

Choix du groupe dans le contexte de l'éducation en institution

Niekrenz et Witte (2018) formulent comme exigence fondamentale pour les institutions de protection de l'enfance et de la jeunesse que celles-ci doivent permettre des conditions de vie aussi stables que possibles pour les jeunes, «où des possibilités de développement et d'éducation se présentent pour permettre une vie autodéterminée» (ibid., p. 382).

Cependant, le souhait de pouvoir participer aux décisions concernant le choix des groupes et des admissions renvoie à un défi bien connu de l'éducation en foyer. En effet, «ce n'est pas une tâche commune importante des deux côtés, ni même une sympathie et un besoin spontané, mais les symptômes institutionnellement filtrés du contexte de vie des personnes concernées, l'âge, le sexe et les aléas de la compétence régionale, qui rassemblent les pédagogues et les clients» (Wedekind 1986, p. 85). Ainsi, l'organisation de la prise en charge en fonction des besoins individuels est fortement limitée par des contraintes telles que l'occupation des places disponibles et la rentabilité des établissements. En référence à Redl (1971), on peut partir du principe que chaque enfant ne peut et ne veut pas vivre avec toutes les particularités d'un autre enfant.

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire d'intégrer les points de vue des jeunes concernés par la décision d'admission, dans la question de savoir quel jeune convient à quel espace de vie. Si cette perspective devait être poursuivie, la participation des jeunes lors de l'embauche de nouveaux collaborateurs serait également indispensable. Diverses études et projets de développement (KVJS, 2019) montrent que les jeunes souhaitent participer à des décisions telles que les nouvelles admissions et le recrutement du personnel, notamment en ce qui concerne le choix d'une personne de référence (Hörmann, 2013). Selon Stork (2007), une telle participation favorise non seulement leur développement autonome, mais aussi l'équilibre des rapports de pouvoir et de dépendance existants par rapport à l'institution et aux autres jeunes. En effet, on oublie facilement que les enfants et les jeunes vivant dans des groupes de vie peuvent être exposés à des dynamiques souvent longtemps méconnues des professionnels (Polsky, 1962). Ces dynamiques vont des expériences d'exclusion à l'oppression dans les groupes de vie, ainsi qu'à l'isolement grandissant (Bombach et al., 2017).

Références aux droits de l'enfant

Le fait de pouvoir déterminer soi-même les limites spatiales et personnelles est un aspect important de l'enfance, en ce qui concerne la protection de la vie privée et le droit à la propriété privée (UNCRC, art. 16f).



2 Argent de poche

Participation aux règles relatives à l'argent de poche

«Qu'est-ce que je peux et dois acheter?
Nous voulons participer aux décisions»
«Parce que les choses coûtent cher»

Point de vue des jeunes

Pour se sentir pris au sérieux lorsqu'il s'agit de questions sur l'argent de poche, il est important pour les jeunes de pouvoir participer davantage aux décisions concernant leurs achats personnels, par ex. pour les vêtements et articles d'hygiène. Les jeunes insistent sur le fait qu'ils ne veulent pas se sentir seulement contrôlés lorsqu'il s'agit d'argent. En effet, s'ils ont plus leur mot à dire, ils peuvent aussi apprendre à mieux gérer leur argent. De plus, ils souhaitent également avoir un aperçu des réglementations sur l'argent de poche afin de pouvoir en comprendre les règles et les marges de manoeuvre. Ils perçoivent comme particulièrement dévalorisantes les situations où ils soupçonnent une inégalité de traitement arbitraire, ou lorsque les professionnels réduisent le montant de l'argent de poche en guise de sanction pour leur comportement.

Exigences en matière de développement

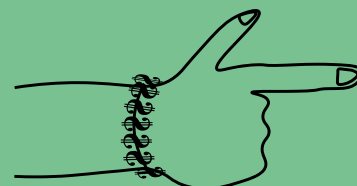
Agir de manière économique et savoir gérer les offres de consommation sont des défis typiques de la jeunesse (Böhnisch, 2017). Afin de pleinement faire face aux possibilités d'achats, les jeunes doivent pouvoir davantage expérimenter l'autonomie dans un cadre adapté à leur âge. Ces expériences favorisent également l'acquisition d'autres compétences, par ex. en matière de loisirs et de médias. Elles renforcent le sentiment d'autonomie et d'individualité des jeunes (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Cependant, la jeunesse se caractérise aujourd'hui par la tension entre l'autonomie socioculturelle précoce et la dépendance économique qui dure en moyenne plus longtemps. Pour faire face à cette tension, les jeunes doivent à la fois disposer d'une capacité d'action en matière de consommation et en connaître les limites, notamment concernant l'endettement (Böhnisch, 2017).

L'argent de poche dans le contexte de l'éducation en institution

Toujours selon Gräf et Probst (2016), le placement stationnaire de protection de l'enfance et de la jeunesse peut et doit permettre une vision critique ainsi que pédagogique sur la consommation en ce qui concerne la réglementation relative à l'argent de poche. Cela signifie également que le droit de participer aux décisions concernant l'argent de poche relève moins du droit à la consommation que du droit au respect et à l'accompagnement, dans le cadre des tâches éducatives en matière de développement (ibid.). Il s'agit également de leur faire comprendre que leur participation ne peut pas conduire aux changements souhaités dans tous les domaines. Ainsi, le montant de l'argent de poche dans le cadre d'un placement ne peut souvent être que légèrement modifié. Par contre, ils peuvent avoir un aperçu compréhensible de la réglementation contraignante concernant l'argent de poche (Gragert et al., 2005). Ils pourraient aussi par exemple disposer librement d'une somme d'argent de poche prédéfinie ou soumettre, avec des professionnels, une demande d'augmentation justifiée aux autorités (ministère des Affaires sociales, 2014). Avec de telles possibilités de participation adaptées au cas par cas, les jeunes – même ceux qui ont des problèmes avec la gestion de l'argent – sont encouragés à devenir autonomes et à prendre des responsabilités au quotidien. D'un point de vue professionnel, il est discutable que le droit à l'argent de poche soit considéré dans la vie quotidienne au sein du foyer comme un moyen de sanction et non comme une base commune de cohabitation (Pluto et al., 2003).

Références aux droits de l'enfant

D'un point de vue juridique, les enfants ont également le droit d'être préparés à une vie responsable dans une société libre (UNCRC, art. 29). Cela s'applique aussi bien à la responsabilité sociale qu'à la responsabilité personnelle dans les affaires pratiques telles que les questions financières ou administratives (Quality4Children [Q4C], standard 14). Le droit au jeu et aux loisirs (UNCRC, art. 31) est également lié avec l'avancement en âge des jeunes, ainsi qu'à la possibilité de disposer de manière autonome de moyens financiers.



3 Amour, sentiments et sexualité

Parler (discuter) d'amour, de sentiments, de sexualité au quotidien dans l'institution

«Laisser la vraie vie entrer au sein du foyer»

«Je veux apprendre comment les filles fonctionnent!»

Point de vue des jeunes

Les jeunes indiquent clairement qu'il est essentiel pour eux d'apprendre à gérer les questions d'amour et de sexualité tout en tenant compte de leurs désirs et leurs besoins. Dans les citations choisies, les garçons soulignent qu'ils considèrent que les règles compliquant leurs contacts avec les filles dans le foyer comme éloignées de la vie – et les filles pensent de même. Les jeunes font aussi clairement savoir que leur interdiction de s'isoler avec d'autres ou le tabou imposé par l'institution sur leurs désirs et pensées intimes, ne correspond pas à leur réalité de la vie. Aborder ce sujet sensible à propos des règles et des interdictions, revient aussi à parler de leur quête souvent déstabilisante des premières expériences, de l'identité de genre et de l'acceptation physique – selon la «vraie vie» de chacun.

Exigences en matière de développement

À l'adolescence, tous les jeunes sont confrontés aux défis de développement consistant à construire l'identité corporelle et de genre, ainsi que de la capacité à créer des liens (Böhnisch, 2017; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Une partie de ce défi consiste à développer l'acceptation de la constitution physique et psychique de chacun, à se pencher sur les besoins sexuels et les relations. Ce développement va de pair avec le détachement émotionnel des parents ou des personnes proches. Mais en même temps, les jeunes ont encore souvent peur et appréhendent d'assumer la responsabilité de leur propre sexualité, ainsi que d'un éventuel échec (Böhnisch, 2017). Il est donc important qu'ils puissent également échanger sur de tels besoins, craintes et souhaits avec des adultes ou des pairs de confiance (Böhnisch, 2017; Hurrelmann & Quenzel, 2016).

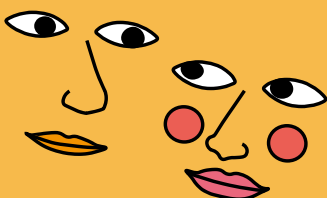
Amour, sentiments et sexualité dans le contexte de l'éducation en institution

Proposer des cadres adaptés aux besoins des jeunes pour un échange en toute confiance est particulièrement difficile dans le cadre de l'éducation en institution: d'une part, les jeunes peuvent avoir des expériences sexuelles antérieures éprouvantes, d'autre part, les sujets intimes sont souvent tabous sur le plan institutionnel (Domann et al., 2015 ; Schröder, 2017). Si la sexualité est abordée dans la vie quotidienne au foyer, cela se produit souvent de manière isolée dans le temps, abstraite et hétéronormative. Cela ne permet que quelques références à la découverte individuelle de l'identité sexuelle (Hartwig, 2015).

Les règles offrent un cadre nécessaire et peuvent apporter protection et confiance. Cependant, des interdictions non discutées ou des dynamiques de groupe non reconnues, peuvent fortement inhiber le développement naturel et nécessaire de l'univers affectif et amoureux des jeunes (Böhnisch, 2017). Elles peuvent même contribuer à rendre impossible l'identification des expériences passées ou actuelles d'agression, en raison du manque de langage et d'opportunités de discussion (Commission Samson, 2012). Au lieu de mettre en place trop d'interdictions et de contrôles, il est nécessaire de créer ici suffisamment de possibilités pour tous les jeunes, afin qu'ils puissent nommer les sentiments à leur manière et suivre les règles à ce sujet au quotidien (Mantey, 2020).

Références aux droits de l'enfant

Dans le contexte du domaine de la vie « Amour, sentiments et sexualité », la tâche difficile se résume à protéger les jeunes contre les dérives, dont certains y sont prédisposés : le mandat de protection en ce qui concerne l'octroi de soins (UNCRC, art. 3) et la protection contre toutes les formes d'exploitation sexuelle (UNCRC, art. 34), ne peuvent donc pas être obtenus uniquement par des règles et des contrôles stricts. Le droit aux soins, à la protection et au développement ne peut être garanti que par des discussions approfondies de questions et de règles de conduite, surtout sur des sujets aussi intimes. Celles-ci permettent d'établir des relations et des lieux de confiance.



4 Règles relatives aux corvées

Implication dans la définition des règles et la planification des corvées

«Nous devons parler – même des corvées»

«Nous voulons participer à la discussion pour être en mesure de parler du ménage plus tard!»

Point de vue des jeunes

Les jeunes s'accordent à dire que l'exécution des corvées, c'est-à-dire l'accomplissement obligatoire des diverses tâches ménagères, doit être planifiée et réalisée de manière systématique. En revanche, ils se sentent ignorés si cette planification et cette réglementation sont réalisées et appliquées uniquement par la direction. Selon eux, cela augmente principalement le manque d'enthousiasme et le mécontentement. Ils sont donc certains qu'une véritable participation à la planification des corvées renforcerait leur apprentissage du ménage. Mais cela n'est possible que s'ils peuvent discuter et planifier régulièrement et conjointement – en dehors des discussions tendues (et aussi importantes) sur les corvées non accomplies ou terminées trop tard. Il doit également être possible d'aborder ce qui les agace ou ce qui leur est difficile, comme par exemple un délai trop serré.

Exigences en matière de développement

Les jeunes ont besoin non seulement d'effectuer des tâches ménagères, mais également de planifier et de discuter ensemble de l'hygiène, de la saleté et des tâches ennuyeuses. Ce n'est que par cette combinaison qu'ils peuvent également développer des compétences pour ensuite répondre à la fois aux exigences de performance et aux exigences sociales (Hur-reimann & Quenzel, 2016). Ainsi, les questions de propreté et d'hygiène offrent aux jeunes de bons sujets où ils peuvent opposer leur point de vue, en contraste avec celui des adultes. Ils apprennent ici non seulement à nettoyer, mais aussi à s'orienter sous la tension de diverses perceptions de la propreté (Böhnisch, 2017).

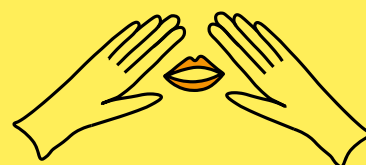
Réglementer les corvées dans le contexte de l'éducation en institution

Pour les raisons évoquées, une tâche importante de l'aide à l'enfance et à la jeunesse consiste à utiliser des situations quotidiennes, telles que le nettoyage et le rangement, comme des situations d'apprentissage. Celles-ci ne devraient donc pas seulement être clairement structurées, mais tolérer également erreurs, résultats variables et être le moins possible disciplinaires.

En plus d'exiger l'accomplissement des corvées ou tâches ménagères, il s'agit toujours de proposer des processus d'apprentissage social: organiser ensemble le quotidien au sein du groupe (Moch, 2016). C'est pourquoi il ne faut pas oublier, notamment lors de discussions émotionnelles sur les corvées (non) achevées, que c'est précisément dans ces tâches de groupe que les jeunes placés en foyer réalisent, qu'à la différence de leurs pairs, ils vivent au quotidien dans un cadre institutionnel: un cadre réglementé et structuré. Pour que ce cadre ne leur apparaisse pas comme une menace, les pédagogues sociaux peuvent toujours se référer aux obligations définies dans le plan des corvées avec leurs perceptions lors des échanges (Grunwald & Thiersch, 2016).

Références aux droits de l'enfant

En ce qui concerne l'implication requise dans la définition des règles relatives aux corvées, on peut se référer au droit de tous les enfants à se sentir protégés et en sécurité dans leur lieu de résidence (UNCRC, art. 16 & art. 27). Cela inclut également les règles communes de cohabitation et de lieux privés et semi-privés (Q4C, standard 7). La question de savoir si les jeunes dans les institutions chargées de l'éducation sont encouragés à la plus grande autonomie possible en fonction de leur âge et de leur développement (UNCRC, art. 18 & et art. 25), semble avoir été mise à l'épreuve, notamment dans les domaines de la vie quotidienne, comme les corvées. En effet, dans ce cadre également, ils devraient être encouragés à prendre des responsabilités, à se forger leur propre opinion et à la défendre (Q4C, standard 14).



5 Vie privée

Être entendus lors de la définition de vie privée

«Nous avons besoin de notre monde dans lequel nous pouvons nous retrouver!»

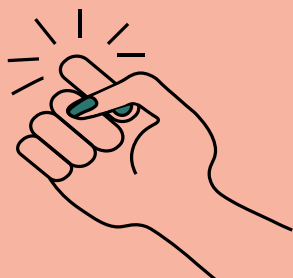
«Ne pas frapper à la porte, ça ne va pas du tout!»

Point de vue des jeunes

Par «protection de la vie privée», les jeunes entendent avant tout protéger des lieux et des choses qu'ils déterminent eux-mêmes, telle que leur intimité, par ex. lorsqu'ils se changent. Si celle-ci est perçue comme garantie, ils seront particulièrement sensibles au degré de participation aux décisions concernant les restrictions d'accès à leur chambre. Ainsi, ils ressentent comme dégradant un «pillage» dans leurs affaires ou même une fouille en leur absence. De même, «ne pas frapper à la porte, ça ne va pas du tout», car ils se sentent alors dérangés dans leur sphère privée – la chambre – ainsi que dans les moments intimes. En général, ils expriment le souhait d'avoir la possibilité d'être «entre eux», sans que d'autres enfants ou professionnels n'entendent leurs conversations ou n'y prennent part. Dans ce contexte, ils souhaitent avoir leurs propres secrets, décisions et responsabilités pour aménager leur propre espace privé.

Exigences en matière de développement

La définition de plus en plus autodéterminée des propres espaces de vie et relations est considérée comme une tâche de développement générale à l'adolescence. Ce domaine, appelé privé, est de plus en plus recherché et prend de plus en plus d'importance pour les jeunes. Lors du passage de l'enfance à l'adolescence, ils peuvent alors se retrouver dans des situations ambivalentes dans lesquelles ils alternent entre ouverture et délimitation. Le développement de la vie privée est considéré comme central, car il est compris dans le contexte du détachement émotionnel et social par les personnes de référence les plus proches (Hurrelmann & Quenzel, 2016).



Cela permet également aux jeunes d'entrer dans une réflexion productive approfondie sur les exigences sociales et les tâches de maîtrise individuelles (Müller, 2009). Les espaces et les milieux de vie personnels véhiculés par les médias numériques doivent également être considérés comme un domaine dans lequel la vie privée gagne en importance (Witzel, 2019).

La vie privée dans le contexte de l'éducation en institution

Les jeunes vivent dans une institution afin qu'ils puissent grandir dans de bonnes conditions et pour que leur bien-être soit garanti. Mais la logique institutionnelle peut limiter ou même empêcher la vie privée qui est importante pour le bien-être et le développement global des jeunes (Winkler, 2020). Certes, à la protection de l'enfance et de la jeunesse est passée dans une large mesure d'une pédagogie institutionnelle à une orientation axée sur la vraie vie, par ex. avec de petites unités d'habitation et des chambres individuelles (Günder & Nowacki, 2020; Schallberger & Schwendener, 2017), mais là aussi, il peut y avoir une restriction institutionnelle de la vie privée, par ex. lorsque les portes des chambres doivent rester ouvertes, sans exception, lors des visites.

Pour les professionnels, garantir la vie privée représente un double défi: d'une part, ils doivent promouvoir le développement individuel des enfants et des jeunes, ce qui implique également le respect d'une vie privée aussi large que possible, d'autre part, ils sont responsables de leur protection, ce qui nécessite également une certaine marge de contrôle et de compréhension de la vie des jeunes. C'est pourquoi l'orientation conceptuelle d'un établissement joue également un rôle essentiel dans la négociation de la sphère privée. Plus elle sera adaptée à l'intégration et à l'accompagnement à long terme d'un jeune, plus elle sera en mesure de permettre une plus grande autodétermination de la vie privée. Par contre, les établissements qui sont davantage axés sur l'observation ou l'accompagnement épisodiques des crises doivent également discuter avec les jeunes des définitions de leur protection, et les justifier.

Références aux droits de l'enfant

Le fait de pouvoir déterminer soi-même les limites spatiales et personnelles et ainsi pouvoir définir une proximité et une distance, est un aspect important de l'enfance, tant en ce qui concerne la protection de la vie privée (UNCRC, art. 16) que la protection contre les abus (UNCRC, art. 19; art. 34).

6 Malsain & interdit

Parler (discuter) de choses interdites et pas bonnes pour la santé au sein de l'institution et autour de celle-ci

«Je veux aussi parler de choses pas bonnes pour la santé parce que c'est mon corps!»

«Parlons aussi de choses interdites!»

Point de vue des jeunes

Les jeunes placés dans les établissements connaissent les règles et interdictions officielles, mais également les zones d'ombre. Le tabagisme, la consommation d'alcool et d'autres substances addictives sont, entre autres, interdits aux mineurs, souvent parce qu'ils sont jugés nocifs pour la santé. Néanmoins, d'autres comportements présentant une menace ou un danger peuvent également être rattachés à ce domaine. Ils savent également que le non-respect de ces interdictions (bien apprécié par les pairs), peut avoir des conséquences. Ils indiquent ici clairement que cela les dérange si les conséquences semblent dépendre du professionnel concerné ou de son humeur. C'est aussi pour cette raison qu'ils passent souvent sous silence les sujets interdits. Parce qu'ils se sentent par la suite toujours abandonnés ou non pris au sérieux, ils demandent non seulement de parler de ce qui est interdit et nocif, mais aussi de leur vision des interdictions et des conséquences des sanctions et de la criminalisation.

Exigences en matière de développement

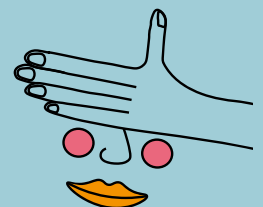
Les comportements à risque sont typiques de l'adolescence. L'acceptation des exigences sociales et le développement de l'identité corporelle s'apprennent souvent en testant l'interdit et ce qui est nocif. Ce comportement dit à risque repose souvent sur des modèles d'appropriation et de maîtrise: «Les jeunes veulent se sentir à l'aise dans le présent, et sont généralement sans égard pour les expériences de leurs aînés et donc pour leur avenir» (Böhnisch, 2017, p. 171). Afin d'éviter tout dommage durable, l'une des tâches de développement consiste à pouvoir prendre en charge soi-même les thèmes sous-jacents au comportement, notamment grâce à un échange à ce sujet qui soulage plutôt qu'il n'accable. Cela leur permet d'acquérir des stratégies et des compétences pour développer une utilisation appropriée et autonome des biens de consommation et de loisirs interdits ou malsains (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Ce qui n'est pas bon pour la santé et interdit dans le contexte de l'éducation en institution

Les règles et les interdictions peuvent protéger le cadre institutionnel quotidien ainsi que les jeunes. Mais les interdictions devraient toujours ouvrir des droits. Si elles ont été décidées et institutionnalisées par des professionnels de l'éducation, mais qu'elles n'ont pas pu être discutées ni développées avec les jeunes, elles pourraient en premier lieu cimenter des structures de pouvoir (Ministère des Affaires sociales, 2014). Si les interdictions visent à contrôler le comportement des jeunes sans discuter en même temps de leur condition et des droits qui se cachent derrière leur comportement, elles risquent en outre d'être contournées (Günder et al., 2009). Il faut également tenir compte, dans l'éducation en institution, du fait que certains comportements interdits et nocifs se développent particulièrement au sein de groupes (Böhnisch, 2017). D'un point de vue socio-pédagogique, il existe donc un large consensus sur le fait qu'un débat ouvert et autocritique sur les limites, les interdictions et les sanctions permet de mettre en oeuvre plus efficacement les intentions sous-jacentes d'une vie quotidienne commune réussie (Clark, 2018; Huber & Kirchschrager, 2019).

Références aux droits de l'enfant

Dans le contexte du domaine de la vie „Ce qui n'est pas bon pour la santé et interdit“, la contradiction apparente se concentre de toute évidence entre le droit à la protection du bien-être de l'enfant ou à l'octroi de soins (UNCRC, art. 3), à la meilleure santé possible (UNCRC, art. 24) et le droit à une vie propre et à un développement autonome (UNCRC, art. 18 & art. 25). Pour cela, il faut des espaces bien encadrés où les erreurs sont tolérées, dans lesquels il y a une adéquation entre les intentions d'interdits et la perception des enfants.



7 Règles de temps des médias

Participation à la définition des règles relatives au temps passé sur les médias

«Le natel me rassure!»

«Ce n'est pas avec des interdictions que nous apprenons à gérer les choses!»

Point de vue des jeunes

Les téléphones portables et autres médias – notamment numériques – ne permettent pas seulement aux jeunes de se divertir ou de consommer. Ils peuvent également en même temps satisfaire leur besoin d'échange, par ex. avec des amis comme personnes de confiance à l'extérieur du foyer, afin de pouvoir discuter de sujets importants pour eux, voire intimes. Ils soulignent également que le téléphone portable leur donne un sentiment de sécurité, car ils peuvent contacter quelqu'un en cas d'urgence. Ils indiquent ainsi que les règles strictes et générales concernant les médias les privent non seulement de possibilités d'apprentissage, mais aussi d'échanges adéquats avec des personnes pertinentes, et de la possibilité de s'isoler un peu. L'utilisation des médias par les jeunes est devenue si diversifiée et si riche qu'une seule réglementation de toute utilisation (écouter de la musique, téléphoner, surfer, jouer, etc.) semble à beaucoup absurde et irréaliste, ceci également dans le contexte où de nombreuses exigences scolaires sont désormais transmises via les médias numériques.

Exigences en matière de développement

Les médias, tels que les smartphones, sont désormais utilisés pour bien plus que simplement passer des appels. D'une manière générale, les médias font désormais partie intégrante des loisirs des jeunes (Böhnisch, 2017). Outre l'aspect du loisir, ils sont également utilisés pour l'éducation et la collecte d'informations (Hurrelmann & Quenzel, 2016). En prenant de l'importance, ils représentent également une instance importante de socialisation. Les divers supports didactiques qu'ils reçoivent via les médias peuvent influencer la planification de leur vie ainsi que la création de liens d'amitié (ibid.).

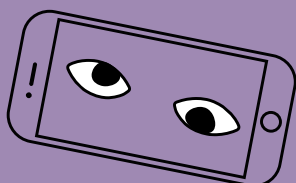
Cependant, les médias ne peuvent contribuer au développement de la personnalité et à une identité sûre que si les jeunes utilisent les médias en fonction de leurs propres besoins et ne tombent pas dans un rôle de consommateur passif (ibid.).

Les médias dans le contexte de l'éducation en institution

Diverses études montrent que la communication numérique pour les jeunes s'avère particulièrement importante dans le cadre du placement stationnaire de protection de l'enfance et de la jeunesse, en raison de ses nombreux moments d'intervention dans le temps et dans l'espace (Witzel 2020): elle permet la communication avec les pairs et dans la situation spécifique de l'aide à l'éducation (Dörnhoff, 2015; Witzel 2020). Néanmoins, les professionnels perçoivent toujours en premier lieu les risques problématiques de cette forme de communication, tels que l'utilisation excessive ou le harcèlement (Cleppien & Scholz, 2010). La réaction protectrice consiste souvent à réglementer, contrôler et sanctionner de manière globale (Behnisch & Gerner 2014), au lieu de traiter conjointement les domaines spécifiques des risques d'utilisation. D'un point de vue pédagogique, cette tension ne peut servir de point de départ pour la promotion de la compétence personnelle et médiatique, que si la négociation commune d'un cadre de soutien s'oriente sur les besoins et les risques des réalités d'utilisation (Steiner et al. 2017). L'attitude professionnelle sous-jacente ne reconnaît les jeunes pas uniquement comme menacés ou menaçants, mais plutôt comme des sujets autonomes (Witzel, 2019).

Références aux droits de l'enfant

Les médias ne sont pas seulement utilisés pour les loisirs, mais aussi pour la collecte d'informations. Le droit à la liberté d'expression (UNCRC, art. 13) comprend également le droit d'obtenir des informations. L'art. 17 de l'UNCRC souligne en même temps l'importance de l'accès à des informations diverses et la promotion du bien-être par la protection contre les contenus inappropriés (voir également UNCRC, art. 3). Enfin, il s'agit du droit de rester en contact avec sa famille (UNCRC, art. 37; Quality4Children, standard 8). Cet exercice d'équilibre entre protection et collecte d'informations n'est également possible que par le biais de la participation.



8 Règles de temps dans la chambre

Participation à la définition des règles relatives au temps passé dans la chambre

«**Mon horloge biologique ne correspond pas toujours à l'heure du coucher!**»
«**Parfaitement éveillé, et maintenant?**»

Point de vue des jeunes

La règle relative au temps passé dans la chambre comprend souvent, en plus du temps de sommeil ou passé au lit, une «heure de chambre», pendant laquelle les enfants et les jeunes doivent passer du temps dans leur chambre. Sa définition n'est pas toujours claire pour les jeunes. Mais surtout, ils ressentent les règles de groupe uniformes comme une ingérence dans leur liberté de décision, par ex. lorsqu'ils sont «parfaitement éveillés» et doivent pourtant, comme tout le monde, aller se coucher à l'heure fixée et se tenir tranquille. Ils soulignent ainsi qu'ils peuvent se sentir particulièrement seuls durant la nuit où «l'horloge biologique» ne correspond pas à l'heure du coucher.

Exigences en matière de développement

Un sommeil suffisant est également sain et important pendant la phase juvénile, mais des changements du rythme du sommeil peuvent survenir pendant cette phase, notamment en raison de la sécrétion d'hormones de la puberté (Galván, 2016). Il a également été prouvé que les adolescents mentalement forts dorment mieux subjectivement et objectivement (Brand, 2014). Les jeunes sont considérés comme forts mentalement s'ils peuvent, entre autres, développer leur confiance en leurs propres capacités, se fixer des objectifs eux-mêmes et mener leur vie quotidienne de manière plutôt autodéterminée (ibid.). Cette aspiration à un statut autodéterminé est également importante car l'autorégulation croissante du sommeil fait partie intégrante du processus de transition de l'enfance à l'âge adulte, et doit être considérée comme une tâche de développement (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Règles de temps dans la chambre

Si les heures de repos et de sommeil sont définies avec peu de marge de manoeuvre, on risque d'oublier que l'éducation à la vie et à l'autonomie doivent être comptées parmi les offres et prestations les plus importantes de l'éducation en foyer – surtout la nuit.

En particulier, la participation à l'organisation de telles transitions dans la vie quotidienne offrirait des possibilités optimales d'apprendre à gérer soi-même les arrangements temporels, spatiaux et culturels, et d'y trouver de la confiance, par ex. avec des rituels individuels et des périodes de repos (Nüsken, 2020). La contradiction institutionnelle entre les règles temporelles et les besoins individuels ne se manifeste dans presque aucun domaine de la vie aussi clairement que dans la transition entre le jour et la nuit, qui est aussi le plus souvent marquée pour la transition entre la vie de groupe et la solitude.

L'application dogmatique des règles relatives au temps passé dans la chambre va donc à l'encontre des exigences de développement, des conditions mêmes qui sont nécessaires au développement de la force mentale. De plus, le simple fait d'appliquer des règles conduit à la répression, de sorte qu'au niveau du travail socio-éducatif on cherche à comprendre pourquoi un enfant ne peut ou ne veut pas dormir (Böhnisch, 2017), au lieu de simplement retenir ou sanctionner le fait que les règles relatives à l'heure de la chambre ne sont pas respectées. Cela pourrait également permettre à des amis (inscrits) de venir passer la nuit (Dörnhoff, 2015) afin de donner plus de normalité à la nuit et au sommeil dans l'institution (Southwell & Fraser, 2010).

Références aux droits de l'enfant

L'art. 24 de l'UNCRC fait référence à la protection de la santé des jeunes, y compris le sommeil. Outre l'existence du droit à l'autodétermination, les jeunes et les professionnels peuvent avoir des points de vue opposés à ce sujet. La question de savoir ce qui pèse le plus et quand, ne peut être résolue que dans le cadre d'un dialogue. En outre, il convient de se référer à l'art. 27 de l'UNCRC – droit à un «niveau de vie suffisant pour permettre le développement physique, mental, spirituel, moral et social». Si les enfants ne peuvent pas dormir, cela peut indiquer une situation dans laquelle ils ont besoin d'être accompagnés.



9 Règles de sortie

Participation à la définition des règles de sortie

«Nous avons aussi besoin de voir d'autres visages de temps en temps!»
«Nous voulons trouver des compromis!»

Point de vue des jeunes

Pour les jeunes, la participation aux règles de sortie est importante à plusieurs égards. Ils indiquent ainsi des domaines de la vie en dehors de l'établissement qui sont de plus en plus importants pour eux. Ils aimeraient passer plus de temps dans de nouveaux endroits et avec d'autres personnes – avec «d'autres visages» – et pouvoir ainsi enrichir leur propre expérience. Ils souhaitent alors avoir suffisamment de voix au chapitre, notamment en ce qui concerne la durée et la fréquence de leurs options de sortie, afin de trouver ensemble des compromis.

Exigences en matière de développement

Le développement typique de l'enfance et de l'adolescence dans cette phase de la vie est le détachement progressif et émotionnel des personnes de référence proches. De plus, l'exploration autonome et la sélection de lieux de vie en dehors de la famille deviennent plus importantes. Cela leur permet de développer des relations avec des amis et partenaires, qui correspondent à leurs propres souhaits. Plus un jeune est intégré dans un système de relations sociales flexible avec un accompagnement, plus ses ressources sociales sont importantes: «bien ancré dans un réseau de parents, d'enseignants, d'amis, d'entraîneurs sportifs et de personnes proches dans le voisinage et la vie publique, un jeune réussit mieux à faire face aux difficultés dans les tâches de développement que s'il doit agir seul» (Hurrelmann & Quenzel, 2016, p. 253).

Sortie dans le contexte de l'éducation en institution

Les règles de sortie marquent une réglementation typique des institutions. Les règles peuvent fournir un cadre fiable et équitable pour la cohabitation: par ex. elles définissent ce qui est autorisé aux jeunes en fonction de leur âge. D'autre part, elles limitent les possibilités pédagogiques afin de pouvoir réagir selon l'individualité de chacun. La vie faite d'amitiés et de participation sociale est toujours marquée par l'individualité, dont le résultat en constitue la base. Redl soulignait déjà qu'une préparation des jeunes à leur vie future n'était possible que si la vie quotidienne au foyer ne se démarquait pas trop du quotidien des adolescents (Redl, 1971). C'est pourquoi les jeunes doivent pouvoir s'exprimer sur les heures de sortie en général et leur accès à différentes options, telles que les clubs de sport ou les groupes de jeunes, afin de renforcer leurs compétences en matière de gestion des relations en dehors de l'institution (Bom-bach et al., 2020). Une institution ouverte et connectée au monde des jeunes, qui permet de nouer des contacts, offre ainsi une protection: les contacts extérieurs peuvent jouer un rôle important dans la détection des abus de pouvoir de toute nature au sein d'une institution (Equit et al., 2017; Wolf, 2010). Cependant, il faut également tenir compte du fait que les jeunes qui sont vulnérables peuvent, éventuellement, faire preuve de comportements difficiles ou dangereux pour eux-mêmes, et nécessiter une protection particulière. Cette protection doit cependant mener progressivement à une plus grande liberté et s'inscrire dans un cadre aussi proche que possible de la réalité de la vie (Müller & Schwabe, 2009).

Références aux droits de l'enfant

L'art. 31 de l'UNCRC stipule que les enfants et les jeunes ont le droit de participer à la vie culturelle et artistique.



10 Repas

Participation aux règles et à la culture alimentaires

«La phrase *„Ne fais pas la fine bouche, mange' donc on ne veut pas l'entendre!„*
«Manger, c'est vivre!»

Point de vue des jeunes

«Ne fais pas la fine bouche (...), mange donc (...)» est une phrase que les jeunes ont prise comme un exemple désagréable durant les repas. Il est très important pour eux qu'aucune pression ne soit exercée pendant les repas. Lorsqu'il s'agit de manger, ils veulent pouvoir décider eux-mêmes de ce qu'ils mangent, et en quelle quantité. Les jeunes souhaitent avoir leur mot à dire dans le choix des menus, la quantité de nourriture et le pouvoir de définir ce qu'est une alimentation malsaine, comme les sucreries ou les dénommés fast-foods. En abordant la nourriture comme un thème proche de l'être humain lui-même, les contraintes liées à la vie dans une institution semblent s'intensifier. C'est pourquoi ils tiennent à ce que les processus régulés, lors des repas, ne passent pas avant l'individualité ou que la réglementation ne soit pas trop généralisée. De ce fait, les mécanismes de récompense et de punition autour des règles alimentaires les perturbent également.

Exigences en matière de développement

Manger, en tant que forme existentielle de consommation, comprend des exigences de développement telles que le développement de sensations comme la satiété ou le goût personnel. Il s'agit en outre, à l'adolescence, d'apprendre progressivement à s'approvisionner de manière autonome, à planifier et à préparer des repas aussi sains que possible, mais aussi d'apprendre à savourer. Manger est aussi en partie une stratégie de déchargement en cas de stress, c'est pourquoi il faut également trouver une utilisation appropriée des denrées d'agrément comme, entre autres, les sucreries (Hurrelmann & Bauer, 2018). La reconnaissance des souhaits et du bien-être par rapport aux besoins fondamentaux comme l'alimentation est considérée comme une base pour inciter les jeunes à s'engager dans une réflexion productive sur d'autres aspects de leur environnement. (Müller, 2009; Redl, 1971).

Manger dans le contexte de l'éducation en institution

Manger est une pratique quotidienne dans les institutions de placement (Behnisch, 2018; Rose & Adio-Zimmermann, 2018) et représente un sujet qui concerne les jeunes de très près. Cela explique aussi pourquoi un droit de participation qui leur est refusé les touche particulièrement. Les discours des spécialistes soulignent également que les repas ont une grande importance dans la routine quotidienne institutionnelle et qu'ils contribuent de manière décisive à la manière dont la reconnaissance, les formes d'attention et de communauté sont vécues et permettent un bien-être général (Behnisch, 2018). La mesure dans laquelle le cadre organisationnel des institutions peut intégrer les besoins individuels des jeunes en termes de règles et de culture alimentaires semble être un point de départ important pour renforcer le bien-être et la relation de travail avec les jeunes.

Références aux droits de l'enfant

Dans le contexte du domaine de la vie «Planification et réglementation des repas», le mandat complexe de promotion et de protection se concentre sur l'octroi de soins (UNCRC, art. 3) et sur une santé optimale (art. 24). Ce n'est que par le principe de la participation, en définissant conjointement les règles et la vie d'une culture, que ces tâches peuvent être reliées entre elles.



11 Équipements de loisirs

Implication dans l'achat d'équipements de loisirs

«Nous voulons être consultés pour l'achat de nouveaux équipements de jeux et de loisirs!»

«Nous voulons nous sentir à l'aise dans notre environnement!»

Point de vue des jeunes

En revendiquant d'être impliqués dans l'achat d'équipements de loisirs, les enfants et les jeunes abordent une dimension toute particulière dans l'aménagement de l'espace: Premièrement, il s'agit de les impliquer dans l'achat par l'institution d'objets concrets avec lesquels ils veulent ou doivent passer leur temps libre. Deuxièmement, les objets de loisirs tels que les toboggans, les trampolines, les barres fixes ou les buts de football sont souvent destinés à des tranches d'âge spécifiques. Ainsi, les équipements de loisirs dont les jeunes ne veulent pas ou qui ne semblent pas adaptés à leur âge peuvent également les amener à ne plus «aimer» leur environnement. Ils ne se sentent dans ce cas pas entendus dans leurs souhaits, manquent d'alternatives qui correspondraient à leurs centres d'intérêts, ou les recherchent ailleurs.

Exigences en matière de développement

Le fait que les jeunes souhaitent de plus en plus s'adonner à leurs propres centres d'intérêts pendant leur temps libre (Böhnisch, 2017) va également de pair avec la définition du temps libre. Ainsi, le temps libre s'entend comme une période pendant laquelle ce ne sont pas les décisions d'autrui qui prévalent, mais l'organisation la plus libre possible dans le temps et l'espace, à la discrétion de chacun. Le temps libre libère alors également des domaines où la performance doit être atteinte et où les règles fixes doivent être respectées. Dans ce contexte, les centres d'intérêts évoluent avec l'âge (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Le domaine des loisirs est lié à la tâche de développement de la consommation, dans laquelle le développement de stratégies de relâchement, ainsi que la gestion des opportunités de loisirs en fonction des centres d'intérêts sont essentiels.

Si ces aspects sont satisfaits, cela contribue à la réussite d'une «reproduction psychique»: les forces utilisées sont reconstituées et peuvent ainsi être à nouveau utilisées pour des demandes de prestations. Les loisirs permettent ainsi d'alléger le quotidien des jeunes, souvent lié à des demandes croissantes (ibid.).

Les équipements de loisirs dans le contexte de l'éducation en institution

Grâce à sa mission globale de protection, de promotion et de formation, l'éducation en institution a le potentiel d'initier les jeunes aux loisirs avec diverses offres sportives et divers projets culturels (par ex. la musique, la danse, le théâtre) comme principales opportunités de formation. Mais ce potentiel est encore trop peu exploité (Nüsken, 2020). Dans ce contexte, il est intéressant de noter que les jeunes placés en institution sont souvent impliqués dans la planification de certaines activités de loisirs telles que des excursions ou des projets de cirque (Babic, 2010; Dörnhoff, 2015; KVJS, 2019). Cependant, cela se produit rarement lors de la planification de nouvelles acquisitions ou de la création de nouveaux lieux qui encadreraient et permettraient des activités de loisirs autonomes au sein même du foyer. En l'absence de participation, les champs d'apprentissage de l'autonomie sont rendus impossibles. Cela montre une fois de plus que la mise en oeuvre effective de la participation dans les loisirs ne dépend pas (seulement) de la planification commune d'excursions individuelles, mais des conditions contextuelles, de l'ancrage culturel et de la promotion continue (Babic, 2010; Mc Carthy, 2016).

Références aux droits de l'enfant

Le droit au temps libre est régi par l'art. 31 de l'UNCRC. L'accent est mis ici sur le droit au jeu, aux loisirs et à la détente. Les jeunes doivent avoir la possibilité de s'adonner à leurs centres d'intérêts pendant leur temps libre. Pour ce faire, les responsables de l'éducation doivent fournir des opportunités appropriées.



12 Aménagement des espaces

Participation à la définition de l'aménagement des espaces

«Nous devons nous sentir bien là où nous sommes!»

«Nous vivons ici!»

Point de vue des jeunes

En affirmant clairement que ce sont eux qui «vivent» dans l'institution et que ce sont donc eux qui doivent s'y sentir bien, les jeunes font référence à l'interaction indissociable entre eux et le lieu où ils habitent. Ils montrent ainsi clairement que pour eux, un lieu ne devient un lieu de vie que lorsque leur propre vie s'y ressent. En d'autres termes, il leur est difficile de se «sentir bien» dans des espaces où leur regard sur ces espaces (de vie) n'a aucune influence sur la conception et l'utilisation de ces lieux. Il s'agit d'une part de leur propre chambre, mais aussi de l'ensemble de l'utilisation et de l'aménagement de tous les espaces communs dans le foyer et autour de celui-ci.

Exigences en matière de développement

Le discours des spécialistes sur la phase juvénile met également en évidence l'importance, pour les enfants et les adolescents, d'un lien visible entre eux-mêmes et le lieu où ils grandissent. En conséquence, les pièces où l'on grandit ne sont pas simplement une toile de fond. Elles ont toujours un effet sur les événements sociaux, créent une atmosphère, peuvent être à l'origine des exclusions avec une ouverture aux inclusions, mais aussi avec trop de réglementations et d'interdictions (Löw, 2007). Ceci est lié au fait que même dans les espaces réels, les processus de développement et de formation pour les jeunes devraient toujours permettre des processus d'appropriation. La recherche croissante de telles expériences à l'adolescence (Böhnisch, 2017) peut très rapidement entrer en conflit avec les logiques rigides ou organisationnelles des structures et des lieux (Winkler, 2009).

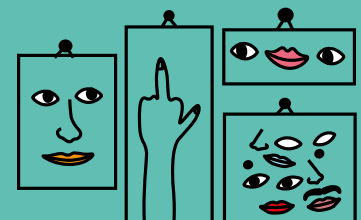
L'aménagement des espaces dans le contexte de l'éducation en foyer

Pour se sentir à l'aise et appartenir à un endroit initialement étranger, comme une institution de placement, et pour pouvoir l'accepter comme lieu de vie, les enfants et les jeunes doivent pouvoir prendre leurs marques, pour ainsi dire, et y occuper de l'espace. Si cela ne réussit pas, le sentiment d'être étranger (Löw, 2007) ou «étranger dans la demeure» subsiste.

En revanche, si les conditions mentionnées ci-dessus sont réunies, ce qui peut toutefois prendre un certain temps après l'entrée dans un groupe d'habitation, les jeunes peuvent s'engager dans une discussion productive avec leur environnement (Müller, 2009.). Bettelheim avait déjà reconnu qu'une participation à l'aménagement de l'espace des institutions de protection de l'enfance et de la jeunesse, signifie que le souhait de tous les jeunes de participer à l'organisation de leur vie, et donc de leur cadre de vie, doit être au cœur du concept et de la position de l'offre (Bettelheim, 2007 [1950]).

Références aux droits de l'enfant

Le fait de pouvoir se sentir bien dans son nouveau lieu de vie est lié aux standards de Quality4Children sept et douze, dérivés de l'UNCRC. Ils stipulent que ce foyer doit offrir à l'enfant un sentiment de sécurité et tout ce dont il a besoin pour bien vivre. Le sentiment de sécurité est ici plus qu'une participation à l'aménagement des espaces, il y contribue de manière déterminante, en référence à la citation «Nous vivons ici!».



Questions de réflexion

Choix du groupe:

- Quelles sont les possibilités d'impliquer les jeunes lorsqu'ils sont placés dans un groupe en foyer?
- Les jeunes sont-ils impliqués dans le recrutement des professionnels?

Argent de poche:

- Quels critères déterminent le montant de l'argent de poche et qui le fixe? Ces directives sont-elles appliquées de la même manière dans toute l'institution? Les jeunes connaissent-ils ces règles? Quelle est la marge de manoeuvre individuelle?
- Y a-t-il des manquements aux règles ou comportements qui entraînent une réduction ou une suppression de l'argent de poche? Dans quelle mesure la situation sanctionnée est-elle liée à cette sanction?

Amour, sentiments et sexualité:

- Comment se déroule l'éducation des jeunes et comment le thème est-il intégré dans la vie quotidienne? Quelles sont les règles concernant les contacts avec les pairs? Ces règles peuvent-elles être discutées?
- Comment et où est-il possible pour les jeunes de parler d'amour, de sentiments et de sexualité? Comment et où cela est-il interdit?

Règles relatives aux corvées:

- Comment les jeunes sont-ils impliqués dans l'élaboration et la mise en oeuvre du planning des corvées?
- Dans quelle mesure l'exécution dans le temps des corvées est-elle adaptée au quotidien des jeunes? Quelle est la marge de manoeuvre?

Vie privée:

- Quelles sont les conceptions de l'institution en matière de respect de la vie privée des jeunes? Comment ont-elles vu le jour et comment se justifient-elles?
- Qu'entendent les jeunes par «sphère privée»? Quelles sont les différences possibles par rapport au point de vue des professionnels?

La santé et interdit:

- Quelles sont les interdictions de la part du foyer? Les comportements interdits peuvent-ils et sont-ils régulièrement discutés avec les jeunes, ainsi que justifiés? Quel est le point de vue des jeunes concernant les interdictions?
- Quelle est la procédure en cas de non-respect des règles? Qui fixe les sanctions? Les sanctions sont-elles connues? Quelle marge de manoeuvre existe-t-il?

Règles de temps des médias:

- Comment promouvoir l'éducation aux médias chez les jeunes?
- À quoi peut ressembler un concept de protection des jeunes en parallèle de la consommation des médias? Où se situent les limites?

Règles de temps de salle:

- Y a-t-il des horaires de chambre pour les enfants? Comment ceux-ci sont-ils fixés? À qui servent-ils? Quels en sont les objectifs?
- Quelle est la marge de manoeuvre des enfants lorsqu'ils ne peuvent pas dormir la nuit? Quelles sont les raisons pour lesquelles ils ne peuvent pas dormir?

Règles de sortie:

- Dans quelle mesure la régulation des contacts sociaux en dehors de l'institution sert-elle à la protection des jeunes et à partir de quel moment celle-ci est-elle éventuellement contre-productive?
- Comment prenez-vous en compte le point de vue des enfants et des jeunes?

Repas:

- Quelles sont les règles formelles et informelles concernant la situation alimentaire dans le groupe de vie/l'institution? Comment sont-elles établies?
- Quel est le rôle des besoins individuels en matière d'alimentation et de situation alimentaire? Comment sont-ils gérés?

Équipements de loisirs:

- Qu'est-ce qui est particulièrement important pour les jeunes dans le cadre de leurs loisirs au sein de l'institution?
- Quel est le processus pour les nouvelles acquisitions d'équipements de jeux? Comment demander et financer des équipements de loisirs? Comment se décident les nouvelles acquisitions?

Aménagement des espaces:

- Comment le jeune peut-il participer aux décisions concernant l'aménagement de sa chambre?
- Comment définit-on l'ordre en ce qui concerne la chambre et qui le détermine? Comment définir l'ordre et le bien-être selon différentes perspectives?

Documentation

- Albus, S., Greschke, H., Klingler, B., Messmer, H. & Micheel, H.G. (2010). *Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leitungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Babic, B. (2010). Zur Gestaltung benachteiligungssensibler Partizipationsangebote – Erkenntnisse der Heimerziehungsforschung. In: T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Eds.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertung, Handlungsmöglichkeiten* (S. 213-230). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Behnisch, M. & Gerner, C. (2014). Jugendliche Handynutzung in der Heimerziehung und ihre Bedeutung für pädagogisches Handeln. *Unsere Jugend*, 66(1), 2-7. doi: <http://dx.doi.org/10.2378/uj2014.art02d>
- Behnisch, M. (2018): *Die Organisation des Täglichen – Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens*. Regensburg: Walhalla.
- Bettelheim, B. (2007) [1950]. *Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böhnisch, L. (2017). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (7. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bombach, C., Gabriel, T. & Keller, S. (2020). Lebensverläufe nach der Heimerziehung: wie ein ermüdendes Erkämpfen individueller Handlungsspielräume Biografien prägt. In S. Göbel, A. M. Herdtle, U. Karl, M. Lunz, U. Peters & M. Zeller (Eds.), *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien: Agency in schwierigen Übergängen* (S. 275-290). Weinheim: Beltz.
- Bombach, C., Gabriel, T., Keller, S., Ramsauer, N., Staiger, M. A. (2017). *Zusammen alleine: Alltag in Winterthurer Kinder- und Jugendheimen 1950-1990*. Zürich: Chronos.
- Brand, S. (2014). Schlaf bei Jugendlichen. *Pädiatrie*, 2014(5), 15-19. Disponible sous: https://www.rosenfluh.ch/media/paediatric/2014/05/Schlaf_bei_Jugendlichen.pdf?file
- Clark, Z. (2018). No Excuses – Über das Verhältnis von Strafen und verzeihenden Care-Beziehungen in der Heimerziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 55-68. doi: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.05>
- Cleppien, G. & Scholz, D. (2010). Exzessive Mediennutzung – soziale Probleme, Konflikte, Abhängigkeit. In G. Cleppien & U. Lerche (Eds.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 129-151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Commissie Samson. (2012). *„Omringd door zorg, toch niet veilig“ (Deel 1). Seksueel misbruik van door de overheid uit huis geplaatste kinderen, 1945 tot heden*. Amsterdam: Boom.
- Domann, S., Eßer, F., Rusack, T., Klepp, N., & Löwe, C. (2015). Jugendliche in der Heimerziehung zwischen Verboten, informellen Regeln und Klatsch: Umgangsweisen mit Körperkontakt. *neue Praxis*, 45(5), 503-518.
- Dörnhoff, N. (2015). *Beteiligung nicht nur beim Fernsehprogramm*. Disponible sous: www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2015/artikel/beteiligung-nicht-nur-beim-fernsehprogramm
- Eberitzsch, S. & Keller, S. (2020). *Wissenslandschaft Fremdplatzierung*. Disponible sous: <https://www.wif.swiss/themen/partizipation-1/partizipation>.
- Equit, C., Flößer, G. & Witzel, M. (Eds.) (2017). *Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Gabriel, T. & Keller, S. (2015). Von Menschen und Wirkungen: warum die Frage „was wirkt?“ gefährlich und notwendig zugleich ist. *Integras-Fortbildungstagungsband 2015: „Wirkung! Immer schneller, immer besser?“*. Zürich: Eigenverlag.
- Gabriel, T. & Tausendfreund, T. (2019). Partizipation aus sozialpädagogischer Perspektive : über die „Bereitschaft sich erziehen zu lassen“. In D. Reimer (Eds.), *Sozialpädagogische Blicke* (S. 231-241). Weinheim: Beltz Juventa.
- Galván, A. (2016). *Schlaf hilft Teenagern bessere Entscheidungen zu treffen*. Verfügbar unter <https://jacobsfoundation.org/was-hilft-teenagern-bessere-entscheidungen-zu-treffen-besser-gelaunt-zu-sein-und-besser-zu-lernen-schlaf/>
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gräf, C. & Probst, S. (Eds.) (2016). *Praxishandbuch. Kinderrechte im Alltag von Kinderheimen. Geachtet, beteiligt, gefördert, geschützt!* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gragert, N., Pluto, L., van Santen, E. & Seckinger, M. (2005). *«Entwicklungen (teil)stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004»*. Disponible sous: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_4528.pdf
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2016). *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Günder, R., Müller-Schlottmann, R. & Reidegeld, E. (2009). Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der Stationären Erziehungshilfe lfe. *unsere jugend*, 1(61), 14-25.
- Günder, R & Nowacki, K. (2020): *Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism To Citizenship. *Innocenti Essays*, 4.
- Hartwig, L. (2015). Mädchen-Sein und Sexualpädagogik in der stationären Erziehungshilfe. *Forum Erziehungshilfen*, 21(2), 75-79.
- Heimer, M., Näsman, E. & Palme, J. (2018). Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision: The process of defining the problem in Swedish child and family welfare. *Child & Family Social Work*, 23(2), 316-323.
- Holden, M. J., Anglin, J. P., Nunno, M. A & Izzo, C. (2014). Engaging the total therapeutic residential care program in a process of quality improvement: Learning from the CARE programme model. In J. K. Whittaker, J. F. del Valle & L. Holmes (Eds.), *Therapeutic Residential Care for Children and Youth: Exploring Evidence-Informed-International Practice*. London: Jessica Kingsley.
- Hörmann, K. (2013). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Beteiligungsmöglichkeiten in Fremdunterbringungseinrichtungen*. Disponible sous: www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Forschungsplattform/MA_Hoermann_2013_Beteiligung_von_Jugendlichen.pdf
- Huber, S. & Kirchschrager, S. (2019). *Grenzen und Strafe in der Heimerziehung. Eine sozialpädagogische Studie*. Opladen: Budrich.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2018): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (12. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- KVJS- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg. (2019). *Beteiligung leben! Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen in Baden-Württemberg. Abschlussbericht* (1. Aufl.). Disponible sous: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Praxis-Transfer-Phase/Beteiligung_leben/Abschlussbericht.pdf
- Löw, M. (2007). Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums. In F. Kessl & H.-U. Otto (Eds.), *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume* (S. 81-100). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Mantey, D. (2020). Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung in der Heimerziehung – Jugendliche individuell und beteiligungsorientiert begleiten. Weinheim: Juventa.
- Mc Carthy, E. (2016). Young People in Residential Care their Participation and the Influencing Factors. *Child Care in Practice*, 22(4), 368-358.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein. (2014). *Demokratie in der Heimerziehung - Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe* (2. Aufl.). Disponible sous: www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kinder_Jugend_und_Familie/demokratieHeimerziehung.pdf%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D5
- Moch, M. (2016): Lebensweltorientierung in den Erziehungshilfen. In K. Grunwald & H. Thiersch (Eds.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 77-86). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller, M. (2009). *Partizipation in der Heimerziehung*. Disponible sous: elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1644/dg0907.pdf
- Müller, B. & Schwabe, M. (2009). *Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Ethnografische Erkundungen zur Einführung in die Hilfen zur Erziehung*. Juventa: Wiesbaden.
- Niekrenz Y. & Witte M. D. (2018). Jugend. In: K. Böllert (Eds.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 381-402). Wiesbaden: Springer VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_16
- Nüsken D. (2020). Heimerziehung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Eds.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 863-876). Wiesbaden: Springer VS.
- Pluto, L., Mamier, J., van Santen, E., Seckinger, M. & Zink, G. (2003). *Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen - Anspruch und Wirklichkeit. Eine empirische Studie*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Polsky, H. W. (1962). *Cottage Six – The Social System of Delinquent Boys in Residential Treatment*. New York: Wiley.
- Quality4Children. (o.J.). *Quality4Children Standards in der ausserfamiliären Betreuung in Europa*. Disponible sous: <https://www.quality4children.ch/>
- Redl, F. (1971). *Erziehung schwieriger Kinder*. München: Piper & Co.
- Rose, L. & Adio-Zimmermann, N. (2018): Ethnografie des Essens in der Heimerziehung. Annäherungen an ein übersehenes ‚Tag-geschäft‘ der stationären Jugendhilfe. In: K. Aghamiri, A. Reinecke-Terner, R. Streck & U. Unterkofler (Eds.), *Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung* (S. 193-216). Opladen: Barbara Budrich. doi: <https://doi.org/10.2307/1j.ctvddzsh2.12>
- Schröder, C. (2017). *Emotionen und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Eine Ethnographie der Emotionsarbeit im Handlungsfeld der Heimerziehung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0104-5>
- Schallberger, P. & Schwendener, A. (2017). *Erziehungsanstalt oder Fördersetting. Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. Konstanz: UVK.
- Steiner, O., Luginbühl, M., Heeg, R., Schmid, M. & Egle, F. (2017). Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe der Schweiz. In M. Brüggemann, S. Eder & A. Tillmann (Eds.), *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt* (S. 131-142). München: kopae.
- Stork, R. (2007). *Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Weinheim/München: Juventa.
- Southwell, J., Fraser, E. (2010). Young People's Satisfaction with Residential Care: Identifying Strengths and Weaknesses in Service Delivery. *Child Welfare*, 89(2), 209-228.
- ten Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J. & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child & Family Social Work*, 23(1), 33-44.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim: Juventa.
- van Lieshout, S., Mevissen, F. E. F., van Breukelen, G., Jonker, M. & Ruiters, R. A. C. (2019). Make a Move: A Comprehensive Effect Evaluation of a Sexual Harassment Prevention Program in Dutch Residential Youth Care. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(9), 1772-1800.
- Wedekind, E. (1986). *Beziehungsarbeit: Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Winkler, M. (2009). Der pädagogische Ort. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Eds.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III. Familie - Kindheit - Jugend - Gender* (S. 581-619). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Winkler, M. (2020): *Heimerziehung. Geschichte und Spannungsfelder einer schwierigen Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Witzel, M. (2019). Aneignung unter Bedingungen von Digitalisierung: Haltung als sozialpädagogische Kompetenz. *Sozialmagazin*, 44(3-4), 44-50.
- Witzel, M. (2020). Digitale Medien in den Hilfen zur Erziehung. In: N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Eds.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 495-506). Weinheim: Juventa.
- Wolf, K. (2010). Machtstrukturen in der Heimerziehung. *neue praxis*, 6, 539- 55.
- Wolf, K. (2013) Subjektkonstitution oder Erziehung von Menschen? In U. Buchmann & E. Diezemann (Eds.), *Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe: Szenarien einer transdisziplinären Realutopie* (S.71-105). Frankfurt: Gesellschaft z. Förd. arbeitsorient. Forsch. u. Bild.
- Ziegler, H., Schrödter, M. & Oelkers, N. (2012). Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive. In W. Thole (Eds.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 297-310). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mentions légales

© 2022

Auteurs: Samuel Keller, Julia Rohrbach, Stefan Eberitzsch

DOI: 10.21256/zhaw-2428

Proposition de citation: Keller, S., Rohrbach, J. & Eberitzsch, S. (2022). Participation? Comment nous voyons les choses! Douze domaines de la vie des jeunes dans le discours. Zurich: Édition propre ZHAW. doi : 10.21256/zhaw-2428

Ceci est une traduction de la version originale allemande.

Cette brochure s'inscrit dans le cadre du projet «Comment nous voyons les choses» L'opinion des enfants placés en institution comme point de départ pour un développement de qualité. Elle a été initiée par le Dr Stefan Eberitzsch et le Dr Samuel Keller, du département de travail social de la Haute école des sciences appliquées de Zurich (ZHAW), et soutenue par la Fondation Mercator Suisse. La coordination et l'élaboration du projet ont été assurées par Julia Rohrbach (ZHAW). Au cours de la période 2018-2022, le projet est mené en coopération avec l'association professionnelle Integras. L'objectif est d'acquérir des connaissances pertinentes sur le point de vue des jeunes, au sujet de la participation dans le cadre d'une institution de placement, de les communiquer et de les rendre visibles. Des informations sur la boîte à action sont disponibles sur le site Internet via le QR code.

Coordination Integras: Lorène Métral.

Design graphique: Ella Zickerick; conseillée par le prof. Jenny Baese de l'École Supérieure de Technologie et d'Économie de Dresde, faculté de design.

Également impliqué: Robin Schobel (animateur socioculturel).

Télécharger et commander la boîte à action imprimée et les supports individuels

Publications www.integras.ch/fr/

Mentions légales / Contact

ZHAW Travail social, Pfingstweidstrasse 96, Postfach, CH-8037 Zurich

Pour toute suggestion ou question concernant le projet: kontakt@wif.swiss

Remerciements

Un grand merci aux jeunes ainsi qu'aux professionnels des institutions Compass Hubelmatt, Heime auf Berg et St. Benedikt qui y ont participé. Nous remercions aussi chaleureusement la Fondation Mercator Suisse pour son soutien au projet.



Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

zhaw

Soziale Arbeit

Avec le
soutien de:

**STIFTUNG
MERCATOR
SCHWEIZ**

En
coopération
avec:

INTEGRAS

Fachverband Sozial-
und Sonderpädagogik

Association professionnelle
pour l'éducation sociale
et la pédagogie spécialisée

HTW

HOCHSCHULE FÜR
TECHNIK UND WIRTSCHAFT
DRESDEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

