

hets

Haute école de travail social
Genève

La visibilité des compétences des animateurs en jardin Robinson permet-elle d'augmenter la relation de confiance ?



Travail de bachelor effectué dans le cadre de la formation
à la Haute Ecole de Travail Social de Genève

Olmos Stéphane / FEE06 / Animation socioculturelle

Genève, décembre 2010

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement Madame Joëlle Libois qui m'a accompagné depuis le début dans la réalisation de ce travail et qui m'a permis de bénéficier de précieux conseils.

Les trois animateurs du jardin Robinson où j'ai effectué mon immersion de terrain qui se sont rendus très disponibles pour la réalisation de cette enquête.

Monsieur Éric Ramlet, un ami de longue date, avec qui j'ai beaucoup échangé et dont les éclairages m'ont permis de rendre plus significative la notion de confiance, de mieux comprendre comment ce phénomène se produisait.

Monsieur Denis Huc pour le prêt de matériel audio vidéo.

Les enfants et leurs parents qui ont accepté de se faire filmer, ainsi que toutes les personnes que j'ai côtoyées et qui m'ont apporté de précieux conseils à la réalisation de ce document.

SOMMAIRE

La visibilité des compétences des animateurs en jardin Robinson permet-elle d'augmenter la relation de confiance ?

Stéphane Olmos

- Introduction
- 1) Les jardins Robinsons - L'accueil libre
- 2) Méthodologie - Analyse de l'activité
- 3) Recherche théorique des compétences
- 4) Analyse des compétences
- 5) Cadre théorique de la notion de confiance
- 6) Analyse de la confiance
- 7) Thèmes essentiels relevés sur le terrain
- Conclusion
- Bibliographie

Introduction

Note liminaire : pour faciliter la lecture, j'ai fait le choix d'utiliser la forme du masculin pour citer les propos de l'animatrice et des animateurs rencontrés sur le terrain.

- **Le cadre**

Le cadre posé dans mon travail de bachelor en me référant à l'accueil libre a comme point essentiel la confiance. Le point spécifique est la visibilité des compétences qui favorise la confiance. L'élaboration de ce document doit permettre d'apporter une valorisation et un soutien à la pratique de l'accueil libre s'inscrivant dans les jardins Robinson puisque les professionnels de ces lieux d'animations favorisent la relation et l'accompagnement d'enfants de 5 à 13 ans. On compte actuellement sur le canton 8 jardins Robinson et terrains d'aventure, sur les 42 centres et action TSHM¹ dont le personnel est employé principalement par la Fondation genevoise de l'animation socioculturelle. Les budgets de fonctionnement des centres de loisirs, terrains d'aventure, jardins Robinson, actions TSHM sont en grande partie financés par le canton et les communes notamment par la mise à disposition du matériel et des locaux.

Le mode de fonctionnement du jardin Robinson se présente sous la forme de l'accueil libre : elle met à disposition des usagers des ressources humaines, animateurs et moniteurs formés, et des ressources matérielles comme un terrain équipé de jeux, une forêt, un pavillon et une multiplicité de matériels d'activités. On remarque en présence des enfants que le lieu est propice à l'accueil, aux rencontres et à l'intégration sociale. Le jardin Robinson met les enfants en contact avec la nature, donc les sensibilise et leur permet d'effectuer l'apprentissage de son respect. Des approches permettent aux enfants de s'intégrer ou d'obtenir un respect de soi et des autres, comme apprendre à vivre ensemble, manger sainement, ou s'activer à des jeux propices à l'apprentissage et à l'éducation. L'institution permet à l'enfant de prendre des initiatives, d'exercer son sens des responsabilités, de faire l'apprentissage du partage, de la convivialité, du respect des différences et de la collaboration. Les enfants peuvent ne rien faire, s'insérer dans un groupe pour mener des activités, expérimenter, se défouler, et aussi construire leur propre monde. Un point essentiel est qu'une relation dynamique s'instaure, ce que l'on peut observer dès le moment de l'inscription. Ce dynamisme inclut l'enfant, le parent, l'animateur et la collectivité déjà présente sur le terrain. On réalise que les objectifs socio-éducatifs de l'institution sont complémentaires au rôle de la famille, de l'école, puisqu'ils ont une fonction de prévention, d'éducation et d'intégration sociale. L'institution fonctionne en proposant un service basé sur la gratuité, en échange cette approche permet d'obtenir une relation basée sur la participation des parents, par exemple pour le goûter des enfants ou une fête de quartier. Une des particularité que l'on retrouve dans presque tous les jardins Robinson est l'utilisation de matériaux naturels ou recyclés pour réaliser des ateliers. Cette institution a un fonctionnement d'accueil libre spontané qui donne la possibilité à des enfants suffisamment autonomes de venir et repartir librement, mais aussi un accueil libre plus structuré permettant à des parents d'amener et de récupérer leurs enfants. L'institution offre aux enfants et chacun à son niveau la possibilité d'appréhender l'environnement.

¹ TSHM : « Travailleurs sociaux hors murs ».

Mes recherches théoriques m'ont appris que la confiance est un phénomène social sans lequel nous ne pourrions ni agir ni interagir. D'après Simmel,² « elle est de toute évidence l'une des forces de synthèse les plus importantes au sein de la société ». Je pense que l'approche de Simmel montre l'importance du phénomène qu'est la confiance, en sachant que celle qui se joue dans les jardins Robinson de Genève relie le parent, l'enfant et l'équipe d'animation et tout particulièrement dans le rôle central du temps libre dont peut disposer l'enfant dans l'institution. Lors de la procédure d'inscription d'un enfant, les animateurs expliquent aux parents que le fonctionnement de l'accueil libre devient possible par l'élaboration d'un contrat oral incluant la notion de confiance et particulièrement celle donnée à l'enfant ; c'est la confiance qui va permettre à l'enfant de venir dans le lieu d'animation. Elle « est un mécanisme de réduction des risques et de la complexité, elle instille un sentiment de sécurité propice au développement de la sociabilité »³. C'est bien par là qu'agit l'accueil libre, il offre la possibilité aux parents d'activer la confiance en décidant d'offrir à leur enfant une liberté intégrée dans un cadre institutionnel bien structuré. En examinant de plus près le rôle de la confiance dans le cadre institutionnel des jardins Robinson auprès des enfants, on réalise que la pratique confirme la théorie.

- **Les objectifs de la recherche et le lien au travail social**

Ce sont mes recherches théoriques qui ont permis que je découvre la signification des notions de confiance et de compétence. C'est en prenant en compte ces deux critères que j'ai mené mon travail de recherche dans un dispositif où l'on fonctionne en accueil libre. Ainsi, j'ai vérifié sur la base d'un travail de terrain en compagnie de professionnels de l'animation comment s'acclimatait l'influence de la confiance et si les compétences y avaient un rôle. La recherche permet de découvrir avec plus de précision ce qu'est la confiance, de distinguer certaines compétences chez les animateurs, et ainsi, de vérifier comment s'instaure le lien de confiance entre professionnels, parents et enfants.

Le travail de terrain consiste à découvrir comment des animateurs d'un jardin Robinson de ma recherche présentent le lieu d'animation aux parents et aux enfants qui viennent pour l'inscription et sur quelles explications cette procédure s'effectue avant d'ouvrir la porte aux enfants pour qu'ils participent à des activités. À ma connaissance, cet angle d'approche n'a encore pas ou que très peu été investigué.

- **Origine de la problématique**

Si j'ai choisi cette thématique, c'est en fonction de la question de recherche que je me suis posée suite à ce que révèle une animatrice travaillant en jardin Robinson : «Le système d'accueil libre angoisse certains parents, les enfants ne sont pas obligés de participer aux activités, or certaines familles préfèrent les savoir totalement cadrés ; ça les sécurise. Il faut pourtant apprendre à devenir autonome ». À partir de cette phrase parue dans un article de presse,⁴ j'ai formulé ma question de recherche en l'exprimant ainsi :

² SIMMEL, G., *Étude sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF

³ LUHMANN, N., *Trust and Power*, Chichester, Wiley, 1979.

⁴ BEZAGUET, L., « Venez le constater... ». Tribune de Genève - 15/09/2007

« Comment se construit le lien de confiance auprès des parents, est-ce sur le critère d'une visibilité de compétence que les enfants ont accès plus facilement à l'accueil libre ? »

Aujourd'hui je réalise en relisant cette question de recherche qu'il m'a fallu conduire de multiples réflexions, sans jamais chercher à m'appuyer sur des réponses toutes faites, pour permettre l'évolution de cette question. Mes projections ou mes propres identifications à ce sujet m'ont parfois obligé à prendre des chemins pouvant être longs. Ainsi, j'ai appris à effectuer un véritable travail de récapitulation. Si je dois parler de résultats, c'est d'avoir acquis divers niveaux de compréhension.

- **Procédure de mon travail de recherche**

L'élaboration de ce travail a évolué selon deux axes parallèles. Le premier a été l'intégration de notions théoriques ayant trait aux compétences et à la confiance. Le second a consisté à effectuer une recherche de terrain à l'aide d'images vidéo selon la méthodologie de l'analyse de l'activité.

Pour effectuer la partie empirique de terrain, j'ai sollicité deux institutions. Lors de ma présentation à la seconde structure, très vite les animateurs ont été motivés par la présentation de l'approche. Ils l'ont soumise aux membres de leur comité de gestion ayant une responsabilité sur le fonctionnement de ce lieu d'animation et ceux-ci ont donné l'accord pour que je procède à mon immersion et à la prise d'images sur le terrain.

En résumé, j'ai pu mener une analyse de l'activité des professionnels répondant à ma question de recherche et en bénéficiant de supports théoriques. Cette première approche a demandé de procéder par immersion et particulièrement en cherchant à vérifier quels éléments instaurent et influencent la mise en confiance. Les notions théoriques ont été les éléments permettant d'obtenir un approfondissement de mes observations basées sur une activité pratique. Je réalise que la double construction de cette recherche, pour moi parfaitement complémentaire, est en grande partie ce qui, tout au long de ce travail, m'a procuré du plaisir et stimulé mes motivations.

Effectivement moi-même je travaille dans un jardin Robinson, ce qui est aussi un enjeu motivationnel qui m'a permis qu'avec enthousiasme je réalise ce travail.

A) Les jardins Robinson

- **Lieux correspondant à la recherche**

L'accueil libre pratiqué auprès d'une population d'enfants au sein des institutions de l'animation socioculturelle du canton de Genève s'instaure principalement dans des lieux que l'on nomme jardin Robinson, jardin d'aventure ou terrain d'aventure. Pour la plupart de ces lieux d'animations, des professionnels accueillent une population ayant un âge de 6 à 12 ans de moyenne. Cet accueil s'effectue durant le temps de loisir le soir après l'école, les jours de congé ou durant les vacances scolaires. Les professionnels de ces institutions ont la particularité de travailler en réseau, une fois par mois ils se regroupent pour participer à des séances que l'on nomme « interrobinson ». Cette mise en commun permet à tous les acteurs de se concerter et d'échanger tout particulièrement sur les moyens qu'ils utilisent, permettant le développement pédagogique qu'ils mènent auprès des enfants.

Mon cursus de formation HETS s'est pratiqué en emploi dans l'un des jardins Robinson du canton de Genève. Dans ce cadre d'accueil libre, j'ai pu bénéficier de passablement d'expériences, découvrir le fonctionnement de cette structure consacrée à l'accueil d'enfants et qui favorise les échanges. J'ai remarqué que la plupart des animateurs qui travaillent dans des centres de loisirs et plus particulièrement des jardins Robinsons ou terrains d'aventure développent avec le temps une culture de l'animation et plus spécifiquement une culture « robinsonne ». Celle-ci fait référence à l'histoire ou au monde que l'on retrouve dans le livre de Daniel Defoe publié en 1719, Robinson Crusoë. C'est-à-dire que la nature prend une grande place et a un rôle essentiel dans ces lieux d'animation et ce qui s'y produit tend vers son respect.

Une particularité qu'ont les jardins Robinsons et terrains d'aventures c'est qu'on peut les imaginer comme étant des « micro-cosmos » en comparaison avec l'ensemble de la société où ils sont intégrés. Les enfants en s'y rendant après l'école peuvent bénéficier de repères, puisque ces espaces offrent une garantie d'y être respecté, des moyens de développer sa créativité, de se retrouver en groupe ou de jouer seul et même de ne rien vouloir faire, tout cela dans le cadre sécurisant qu'offrent les adultes responsables du lieu.

Confiance, tolérance, respect, dignité, créativité sont des mots clefs qui s'inscrivent dans la culture « robinsonne ». Si celle-ci a pu se développer, c'est en grande partie grâce à son histoire, aux expériences liées à son existence. Cette approche est familière au fonctionnement de notre société où les individus apprennent à se réaliser. Si une réalisation est possible, c'est que les enfants peuvent, dans une approche sécurisée, effectuer des expérimentations, tester leurs capacités, obtenir des progrès en observant comment procèdent d'autres enfants. Leurs expériences s'effectuent parfois seuls et parfois accompagnés d'autres enfants ou d'un adulte, ils apprennent à se découvrir, à acquérir une autonomie et à développer une identité.

Après 40 années qui ont suivi l'ouverture du premier jardin Robinson à Genève, le travail des animateurs socioculturels de ces lieux d'animation continue à évoluer.

Leur fonction est de concevoir, organiser et développer des activités éducatives, culturelles et sociales. Encore aujourd'hui, l'accueil libre est maintenu comme étant le fonctionnement central de ces lieux d'animation, pourtant peu sont les chercheurs qui se sont penchés sur ce sujet en essayant de le valoriser. Mon travail cherche à provoquer un soutien, puisque cette pratique évolue jour après jour tout comme évolue la société constamment à la recherche d'une nouvelle identité.

Si j'ai choisi les jardins Robinson pour effectuer mon travail de bachelor c'est que ce sont des milieux fructueux pour permettre le développement de l'enfant, apprendre à vivre en groupe et développer son autonomie et sa créativité. Outre ces aspects, au niveau de la relation symbiotique parent/enfant, la participation de l'enfant dans un fonctionnement d'accueil libre va permettre aux parents tout comme à l'enfant d'obtenir un certain « lâcher-prise ». Nous pouvons décrire ce « lâcher-prise » comme l'harmonisation d'une « distance affective » où les uns et les autres apprennent à se respecter et instaurent une confiance fortifiant l'aspect relationnel. Mon travail cherche entre autres à découvrir comment l'animateur s'inscrit dans la réalisation de cet équilibre.

Je souhaite conclure cette introduction en mentionnant que j'ai évolué dans l'élaboration de ce travail, tant au niveau de la méthodologie qu'au niveau de nouvelles découvertes. J'ai intégré en théorie et profondément ce que veut dire le terme « confiance », un peu à l'image des enfants qui se rendent dans un jardin Robinson : ils y découvrent un « Nouveau Monde » et pour s'y intégrer ils doivent lui faire confiance.

- **Un peu d'histoire pour comprendre l'origine des jardins Robinson**

C'est à la fin de la Deuxième Guerre mondiale au Danemark⁵ qu'est venue l'idée à un architecte en voyant des enfants s'intéresser à la reconstruction de maisons, de leur offrir un espace adapté où ils pourraient en toute sécurité décider de construire ce que bon leur semblerait. À l'époque il nomme ce lieu « Skrammellege Plads » qui signifie place de bric et de broc. C'est de là qu'est né le premier terrain d'aventure qui a eu par la suite d'autres petits frères au Danemark.

Dans les années 50,⁶ ces terrains de jeux avaient un très grand succès, ils furent repris en Grande-Bretagne. Dix ans plus tard, c'est en Allemagne et en Suisse qu'il a été possible de bénéficier de ces mêmes terrains de jeux. D'autres pays d'Europe par la suite finiront aussi par se les approprier. Les divers pays ont adapté l'idée première en fonction de leur histoire et de leur contexte social. Par exemple, « le terme "jardin Robinson" vient de Suisse alémanique alors que "terrains d'aventure" est d'origine française »⁷.

En Suisse, depuis environ une cinquantaine d'années les jardins Robinsons ont vu le jour. Les premières initiatives ont été lancées par Pro Juventute, association privée de bienfaisance dont le but est de promouvoir et de financer divers projets d'aide à

⁵ MUGGLIN & BOMMER Mugglin, 1973. (Référence complète introuvable).

⁶ SOMMER, I., & COSSERON ROUGET, N., *La métamorphose de la crevette*. Genève : Institut d'Études Sociales, (Travail de recherche), 1992.

⁷ LAURENCEAU, I., *Du portrait d'un jardin Robinson aux compétences de ses animateurs*, (mémoire de licence Science de l'Éducation, Université de Genève), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, décembre 1997

l'enfance. C'est suite à une diminution des espaces de jeux dans les années 60 dues à la spéculation immobilière et à l'urbanisation accélérée qu'un grand nombre d'enfants en âge de scolarité n'avaient pour terrain de jeux que les pelouses, les parkings et les centres commerciaux.

Pour permettre la création et l'organisation des premiers jardins Robinson, des comités de parents se sont constitués et ont revendiqué des terrains de jeux où leurs enfants pourraient évoluer librement en bénéficiant d'un encadrement. Selon Pro Juventute⁸ c'est en 1954 que le premier jardin Robinson a vu le jour dans le canton de Zürich, réalisé en se basant sur le modèle de jardins existant déjà en Allemagne et en Angleterre.

En Suisse romande, c'est au Lignon dans le canton de Genève en 1970 qu'un groupe de parents s'est mobilisé pour permettre la construction du premier jardin Robinson. Celui-ci a vu le jour suite à la disparition des chantiers de la cité-dortoir, dont les premiers aménagements avaient débuté au début des années 60 et où durant les travaux les enfants avaient pris l'habitude de jouer.

- **Quelles activités dans les jardins Robinson et terrains d'aventures ?**

Les spécificités de ces lieux d'animations dépendent de leurs choix pédagogiques et de leurs situations géographiques. Il existe des lieux plutôt fermés, alors que certains s'inscrivent dans des parcs quasiment publics ou sur des lieux de passage. Certains d'entre eux possèdent des animaux. Les classes d'âges peuvent varier d'un lieu à l'autre. Chaque lieu développe ses propres activités en fonction des affinités des équipes d'encadrement et des souhaits qu'ont les enfants.

Un élément marquant, commun à ces lieux d'animation, est qu'ils permettent aux enfants une fois inscrits d'y rester le temps qu'ils le désirent. Les animateurs et moniteurs sont à leur disposition et font en sorte d'élaborer des projets d'animations répondant aux attentes de chacun.

L'élaboration de jeux et d'activités est un très bon moyen pour entrer en contact avec l'enfant et elle permet à eux-mêmes de se découvrir entre eux. Les enfants avec ou sans adulte peuvent participer à des jeux d'intérieur (baby-foot, jeux de société, etc.), effectuer des jeux physiques comme toutes sortes de sports en extérieur et souvent les enfants élaborent des nouveaux jeux par eux-mêmes.

La nature fait partie des approches centrales que proposent les jardins Robinson, le jardinage, les sorties en campagne, les excursions en montagne, les visites de sites naturels, les balades en poneys et encore bien d'autres approches permettent aux enfants de se ressourcer et de se construire intimement. Le concept des jardins permet aux enfants d'obtenir un espace de liberté qui leur donne la possibilité, même à l'abri du regard des adultes, de s'émanciper et de s'ouvrir au monde qui leur appartient.

Une des nécessités qu'ont les animateurs est d'obtenir une « juste mesure » dans les interventions qu'ils produisent auprès des enfants. Ils essaient d'intervenir en

⁸ SIMONIN, A., *Place de jeux Robinson et initiatives de parents*. Genève : Édition Pro Juventute, 1976.

évaluant à quel moment et sur quels sujets leurs interventions sont nécessaires. Leur rôle est toutefois de permettre et de montrer aux enfants ce qui leur est possible d'effectuer, ils les aident à choisir, à situer leurs intérêts. Cette approche permet aux enfants d'obtenir une ouverture d'esprit en expérimentant et en devenant créatifs. Cette créativité se concrétise dans l'élaboration d'activités manuelles, pratiques et artistiques. Une autre spécificité d'accueil qu'ont ces lieux d'animation, c'est que les enfants ont la possibilité contrairement à chez eux de réaliser des cabanes, d'utiliser des ateliers bois ou de participer à des ateliers de création vidéo. La cuisine fait partie des activités vedettes qui s'exercent dans ces lieux d'animation. Cette participation des enfants à la réalisation de tous les ateliers se fait dans une approche partant d'un encadrement structuré pour les conduire à l'émancipation et à l'acquisition d'une autonomie.

Les jardins Robinsons ont comme pratique d'effectuer un maximum d'activités gratuites. Certains lieux demandent aux parents une modeste somme de dix à cinquante francs lors de l'inscription. Suivant les lieux, cette inscription se renouvelle une fois par année où elle valide toute la durée qui permet à l'enfant de participer aux activités, soit de 6 à 12 ans. Il n'y a pas d'inscriptions préalables pour effectuer des activités sauf dans certains cas, lors de sorties externes au jardin Robinson. La relation ne passe pas par le paiement, mais dans une approche de gratuité, donc la participation de l'enfant donne droit à l'activité. Les enfants tout comme les adultes sont responsables du terrain, du matériel et du lieu, ensemble ils participent à sa gestion et son entretien. En général, les enfants atteignant leur première année d'école secondaire s'envolent vers de nouveaux horizons en emportant avec eux beaucoup de souvenirs.

Les lieux d'animations sont des associations, gérées par des comités de gestion. Souvent les membres sont des parents d'enfants qui ont inscrit leurs propres enfants, d'anciens enfants du lieu ou toutes autres personnes qui ont un attachement au fonctionnement associatif. L'équipe d'animation collabore avec ces derniers, collégalement ils se répartissent les responsabilités et ainsi une organisation est possible. Les animateurs encadrent les moniteurs dans l'élaboration des activités avec les enfants. Animateurs et moniteurs accompagnent les enfants sur le terrain, et les moniteurs sont dispensés des devoirs administratifs que demande la profession.

L'animateur en jardins Robinson et terrains d'aventures a comme rôle principal de stimuler, faire découvrir et donner envie. Il agit dans son centre comme un animateur de groupe, coordinateur et organisateur. Une de ses missions est de rassembler, retransmettre les informations aux membres du comité, aux moniteurs, aux enfants. C'est lui qui est le porte-parole de la réalité des enfants auprès des autorités. L'animateur a la faculté de négocier en équipe, de prendre des décisions de gestion ou d'ordre pédagogique. Il anime les réunions avec les moniteurs ou les enfants, il organise et planifie la mise en route de projets et effectue des bilans. Il a aussi la mission de jouer un rôle socio-éducatif comme de transmettre un certain savoir aux enfants tout en leur donnant goût aux activités. L'animateur apprend aux enfants à se comporter entre eux ou en s'occupant d'animaux, il apprend à cerner les besoins des enfants. C'est une personne de référence dans le groupe qui permet principalement aux enfants de le consulter en cas de besoin. L'animateur accueille les nouveaux venus en leur permettant de se sentir le plus à l'aise possible, il fera en

sorte d'apporter les rituels nécessaires qui marquent un événement ou lorsqu'un groupe d'enfants finit par quitter le lieu d'animation.

Le travail des animateurs et de l'animation dans les jardins Robinson et terrains d'aventures s'effectue prioritairement sur l'extérieur. De ce fait, l'animateur est une personne qui est visible pour tout un ensemble de citoyens. Cette visibilité et les contacts qui en découlent lui permettent d'agir comme un facilitateur permettant de créer des liens, de rassembler des idées, donc d'être un soutien au développement de la vie d'un quartier.

B) L'accueil libre

• Présentation et origine de l'accueil libre

Le lieu d'animation de mon travail de recherche a comme pratique le fonctionnement de l'accueil libre. Selon l'article à paraître de Libois & Heimgartner,⁹ la pratique de l'accueil libre a débuté pour le canton de Genève au sein des jardins Robinson et terrains d'aventure.

Historiquement, des recherches nous montrent que l'accueil libre trouve son origine dans les projets pédagogiques des jardins Robinson (JR) et terrains d'aventures (TA)¹⁰ :

« Les jardins Robinson et terrains d'aventures favorisent "l'être sur le faire", c'est-à-dire que les activités servent de support à la relation.

L'accueil libre permet aux enfants de se développer et d'évoluer sans la surveillance constante d'un adulte, de prendre de l'indépendance par rapport à leurs parents dans un contexte de sécurité. L'accueil est le premier contact avec les enfants qui découvrent le terrain, une connivence construite au fil des années avec les plus anciens et une écoute attentive qui favorise progressivement l'intégration dans la vie collective du Jardin. (...)

La responsabilisation qui permettra aux enfants de se prendre progressivement en charge s'établit à travers des contrats de confiance : entre les parents et les enfants, entre les parents et l'équipe, entre les enfants et l'équipe. Ils comprennent des droits et des devoirs adaptés à la liberté d'aller et venir des enfants. Ils constituent la base des règles propres aux lieux et aux usagers »¹¹.

Si j'ai souhaité effectuer une recherche dans ce cadre, c'est que l'« accueil libre » favorise le développement des enfants et leurs intégrations individuelle et collective, permet qu'ils évoluent, qu'ils deviennent plus indépendants, tout cela sans être constamment en présence d'un adulte surveillant leurs moindres faits et gestes. Le fonctionnement de l'accueil libre est possible en mettant en place un contrat de confiance entre le parent, l'enfant et le lieu d'intégration.

⁹ LIBOIS, J. & HEIMGARTNER, P., « L'accueil libre, une pratique fondamentale en travail social, peu définie, peu nommée et peu reconnue ». À paraître aux éditions ies.

¹⁰ La réflexion débute en 1967, il est constaté que les enfants jouent sur le chantier de la cité du Lignon, les professionnels se demandent alors s'il ne faudrait pas créer un lieu pour l'aventure après l'école. Naissance du JR du Lignon.

¹¹ Accueil libre et critère d'encadrement, rapport du groupe de travail JR/TA, 1994.

Voici les terminologies des mots « Accueil » et « Libre ». Je pense qu'il est nécessaire de connaître plus précisément les champs sémantiques de ces deux notions, afin de mieux les comprendre :

- « Accueil »
 - « Qui fait référence à un “chez soi “, à un espace au sein duquel quelqu'un du dehors peut être reçu.
 - Donner l'hospitalité, articulant le passage du dehors au dedans, de l'espace public à l'intimité d'un espace privé.
 - La notion d'accueil fait également référence à la notion de bienvenue, accueillir “les bras ouverts“ »¹².

- « Libre »
 - « Se référant à la notion de liberté.
 - Qui se détermine à sa guise.
 - Qui est sans contrainte, sans souci de règles.
 - Qui n'est pas lié par un engagement.
 - Qui dispose de son temps »¹³.

Le champ sémantique de ces deux notions permet de réaliser qu'il subsiste une controverse entre ce que présente l'accueil libre et leurs définitions. Cela dit, on remarque que dans les lieux où s'exerce l'accueil libre, les règles et usages par exemple celui d'un engagement s'y inscrivent. D'ailleurs, Libois & Heimgarthner mentionnent que les règles dans l'accueil libre « participent au développement du vivre ensemble et sont utilisées comme outils éducatifs »¹⁴.

Je réalise que l'accueil libre est bien plus qu'un simple concept ou fonctionnement, puisque les animateurs qui travaillent dans ces lieux d'animation au fur et à mesure du temps finissent par incorporer le mode de fonctionnement. Dès lors, la question qui se pose est de savoir si c'est le lieu qui permet d'induire un fonctionnement d'accueil libre ou les individus qui y travaillent ou enfin l'articulation des deux.

Dans tous les cas, l'accueil libre exige des professionnels qu'ils soient garants du cadre de fonctionnement des lieux d'animations. Ainsi, les professionnels sont les maîtres d'œuvre des projets s'inscrivant dans l'accueil libre et ils ont pour mission de les accompagner, tout cela sous l'influence des demandes des enfants en accord avec les comités de gestion.

¹² LIBOIS, J. & HEIMGARTNER, P., « L'accueil libre, une pratique fondamentale en travail social, peu définie, peu nommée et peu reconnue ». À paraître aux éditions ies. (p.16)

¹³ Ibid. (p.16 et 17)

¹⁴ Ibid. (p. 17)

Chapitre 2

A) Méthodologie

- **Introduction à la méthodologie**

J'ai utilisé une méthodologie développée dans l'exercice des chercheurs en analyse de l'activité. Cette méthodologie permet d'effectuer des autoconfrontations simples et croisées, à l'aide de prises d'images vidéos.

Ce travail dans un premier temps a débuté par des prises d'images sur le terrain lors de l'inscription en présence du parent, de l'enfant et de l'un des animateurs. Puis j'ai procédé à une autoconfrontation simple regroupant l'animateur et le chercheur, qui a permis en duo de visualiser les images de la présentation et de les commenter.

Pour finir, le travail a consisté à effectuer une autoconfrontation collective réunissant les trois animateurs et le chercheur. Celui-ci a permis aux professionnels de se commenter les uns des autres puisque ce fut l'occasion qu'ils découvrent comment entre collègues les approches s'effectuaient. Si j'ai effectué une autoconfrontation collective¹⁵ réunissant les trois animateurs c'est qu'ils se trouvaient en nombre impair.

Mes analyses et observations sont centrées sur la triangulation où parents, animateurs et enfants se concertent et parviennent à établir une relation de confiance. Cette construction devient possible suite à la présentation du lieu, à la compréhension du fonctionnement que propose l'accueil libre, donc quand les participants acceptent les règles et comprennent l'intérêt pédagogique que propose l'institution.

- **Méthodologie de recherche**

Ma recherche permet d'identifier comment s'établissent les liens de confiance dans le cadre de l'entretien d'inscription grâce à une méthodologie de travail propre à l'analyse de l'activité. L'autoconfrontation croisée s'effectue principalement par l'utilisation d'images comme support permettant des observations. Cette approche apporte un cadre et permet un développement de l'expérience professionnelle de l'ensemble des personnes engagées dans l'élaboration d'analyses.

Cette recherche s'inscrit dans un réseau de compétence de la HES-SO en analyse de l'activité. Mes recherches ont permis de bénéficier d'une institution appropriée à la réalisation de ce travail. En présence de ma directrice de mémoire¹⁶ nous avons validé la proposition de ce lieu qui a permis d'effectuer les autoconfrontations. Cette validation a pris appuis sur une vérification des acteurs de terrain et de l'institution, s'ils correspondaient bien à un service répondant à de l'accueil libre.

¹⁵ Fait partie de la méthodologie de l'autoconfrontation croisée au sens de CLOT, Y., Éducation permanente, 2001.

¹⁶ LIBOIS, J., Professeure responsable de la filière Travail social. Haute Ecole Spécialisée de suisse occidentale (HES – SO), Genève.

Le premier objet d'analyse s'est effectué par prise d'images au moment de la triangulation « parent, enfant, professionnel », lors de l'inscription de l'enfant. J'ai procédé à onze entretiens filmés, dont deux n'ont pas pu être utilisés : pour le premier j'avais oublié de brancher le micro de la caméra (!) et pour le second une maman a refusé d'être filmée. L'acquisition du matériel vidéo a permis d'effectuer une sélection d'images avant de procéder aux étapes suivantes, l'autoconfrontation simple, puis collective.

L'autoconfrontation permet de conjuguer les expériences, avec des supports d'enregistrements vidéo. L'autoconfrontation simple demande à l'animateur de regarder les images de son propre travail, de le commenter en cherchant à comprendre ce qui permet ou influence l'action. Le chercheur présent apporte les relances nécessaires à une meilleure compréhension de l'action et reformule certaines explications qui développent et rendent conscient ce que produit cette action. Lors de l'autoconfrontation simple, à l'activité de l'animateur qui « dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant faire à l'écran, répond l'activité du chercheur qui, voulant s'assurer de bien comprendre, en est réduit aux conjectures qui n'ont au mieux qu'une valeur heuristique pour conduire l'entretien ».¹⁷ L'approche permet à l'autre « de penser, de sentir et d'agir selon sa perspective »¹⁸. Et je peux dire que, dans ma posture de chercheur se trouvant à proximité de l'animateur lorsqu'il a développé ou conscientisé ce qui en lui pousse ou provoque l'action, cela a agi ou résonné en moi et qu'une action s'est produite directement sur mes propres mécanismes. Les recherches d'analyse de l'activité permettent de comprendre que « l'écart de l'animateur avec son genre professionnel fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel »¹⁹.

Dans un troisième temps, une autoconfrontation collective a été réalisée. L'idée étant qu'entre animateurs ils se retrouvent à visualiser leur propre image et celles de leurs collègues, lors de l'activité présentant le terrain à l'enfant et au parent. Pour permettre ce travail, il a été nécessaire de réunir les trois animateurs et de filmer les commentaires qu'ils s'adressaient les uns aux autres en se revoyant à l'image. Dès lors, un débat peut s'ouvrir sur les styles et les actions qui ont été produites. Outre d'avoir permis une conscientisation en mettant en évidence le style de chacun par visualisation d'image, j'ai cherché à guider l'entretien avec l'intention de comprendre par quelles compétences et comment une confiance allait s'établir et permettre aux individus d'obtenir au final des satisfactions à leurs attentes.

¹⁷ CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L., « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthodologie en clinique de l'activité », Édition Permanente n°146/2001.- 1, p.22

¹⁸ PAULHAN, F., *La double fonction du langage*. Paris : Félix Alcan, 1929.

¹⁹ CLOT, Y., *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 1999.

B) Analyse de l'activité

• Introduction à l'analyse de l'activité

L'élaboration de mon travail a permis que j'examine la notion de confiance dans un travail d'analyse d'activité. Joëlle Libois et Kim Stroumza²⁰ mentionnent que : « l'analyse de l'activité a la particularité de partir des pratiques "microscopiques" pour remonter au contexte et à ses dimensions institutionnelles, sociales, culturelles, politiques, économiques. Elle permet de découvrir et d'étudier la zone énigmatique de l'activité »²¹. Cette approche va permettre d'effectuer un renversement puisqu'« elle passe de l'observation à l'interprétation par les chercheurs à l'observation et interprétation par les professionnels eux-mêmes. La méthodologie réside dans ce renversement, qui permet non seulement un développement des connaissances, mais également la transformation du vécu de et par le sujet »²². Grâce à la méthodologie, « un cycle s'établit entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et, pour finir, ce qu'ils font de ce qu'ils disent ». ²³ En induisant ce repérage de l'activité des animateurs, il devient possible d'effectuer un travail de conscientisation allant améliorer leur pratique professionnelle.

Au sein du concept que présente l'analyse de l'activité, les méthodes de « l'autoconfrontation » simple et croisée et de « l'instruction au sosie » permettent d'aller voir l'activité de très près, d'appréhender des microréalités à partir de traces audiovisuelles et écrites. Les professionnels qui participent aux analyses de l'activité sont en effet amenés à porter et à se découvrir un autre regard sur leur activité, ils parviennent à se libérer de l'activité quotidienne parfois cloisonnée. L'autoconfrontation permet de réactiver la pratique professionnelle, cela par les explications apportées concernant et décrivant le sens qu'a l'action. Ce développement s'accroît en le nourrissant d'attention, donc permet de rendre plus vivantes les actions du professionnel.

Dans mon processus suite aux observations menées lors de mon enquête de terrain, un des intérêts a été d'intégrer certaines notions, d'améliorer mes propres connaissances basées sur une pratique professionnelle, d'apprendre à me détacher de ma propre expérience dans l'intention de m'ouvrir et d'accueillir une nouvelle vision.

• Deux concepts clefs : le genre et le style, quelle action dans l'exercice de la profession

Voici deux définitions, celle du genre et du style. Dans un premier temps, la description et les explications de ces deux concepts permettront de mieux en saisir les spécificités. Dans un deuxième temps on cherchera à comprendre comment l'exercice d'une analyse peut avoir un impact sur le travail de terrain, particulièrement

²⁰ LIBOIS, J. & STROUMZA, K., *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. ies éditions, 2007. (p. 11).

²¹ Ibid.

²² Ibid. (p.12).

²³ CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L., « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthodologie en clinique de l'activité », Édition Permanente n°146/2001. – 1, (p.23).

au moment de l'accueil du parent et de l'enfant se rendant pour la première fois au jardin Robinson.

On entend par genre « une sorte d'habitus propre à un collectif qui fait que dans une institution, les praticiens pensent et agissent selon des manières qui feraient dire à un observateur externe qu'elles présentent des traits communs ou des airs de famille »²⁴. Ces traits communs sont décisifs pour la mobilisation psychologique au travail. « Ils marquent l'appartenance à un groupe et oriente l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et, du coup, la signifie. Ils désignent des faisabilités tramées dans les façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe de pairs à un moment donné »²⁵.

Le style « se rapporte au professionnel engagé dans l'action. Il représente les développements possibles de variantes du genre. Le style est attribué au professionnel qui connaît bien le métier et qui est capable de le réinventer en introduisant sa propre créativité. C'est donc une capacité à produire du genre, dans le sens où la touche personnelle est reconnue comme porteuse de sens par les autres membres du collectif de travail. Le style n'est pas une transgression, mais un développement de ce qui est reconnu »²⁶.

Dans l'analyse de l'activité, par l'utilisation de ces deux concepts il devient possible d'obtenir une identification du fonctionnement chez les individus. En observant à travers des images sa pratique professionnelle, l'animateur va parvenir à conscientiser ce que provoque son action professionnelle. Ainsi les résultats qu'aura donnés l'analyse alimenteront et rendront toujours plus productif l'exercice de sa profession.

Le genre et le style se trouvent donc au centre de la problématique de ma question de recherche. Les professionnels du terrain peuvent évoluer consciemment, donc entrer en contact avec les usagers en leur offrant un véritable accueil et des prestations de qualité. Cette procédure va influencer la confiance des individus qui s'intéressent et souhaitent voir évoluer leurs enfants dans un fonctionnement institutionnel proposant de l'accueil libre.

En conclusion à cette approche, il devient possible de comprendre que le genre et le style sont bien plus que des simples notions puisqu'elles permettent dans l'action d'une identification d'agir comme un outil provoquant une conscientisation. Les professionnels du travail social l'utilisent pour développer chez eux des performances professionnelles qui automatiquement vont avoir un impact ou une action dans leur travail quotidien, notamment sur l'accueil qu'ils offrent aux parents et à l'enfant venant pour s'inscrire au jardin Robinson.

²⁴ LIBOIS, J. & STROUMZA, K., *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. ies éditions, 2007. (p.12)

²⁵ CLOT, Y. & FAITA, D., « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », in Travailler. Revue internationale de la psychopathologie et de la psychodynamique du travail, 2000. N°4. (pp. 7 à 42).

²⁶ LIBOIS, J. & STROUMZA, K., *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. ies éditions, 2007. (p.13)

- **L'analyse de l'activité du point de vue de l'action professionnelle**

Avec la même réflexion, celle qui me permet de comprendre comment l'animateur va produire un rapport de qualité au moment de l'accueil du parent et de l'enfant, j'ai penché mon regard sur l'approche d'analyse de l'activité du point de vue de l'action professionnelle. La visibilité que donne cette analyse permet d'améliorer « les compétences réelles ou agies »²⁷ des animateurs. Elle donne du sens à l'action professionnelle, donc permet de comprendre comment fonctionnent les moyens de développer les compétences qui agissent dans une qualité de rencontre favorisant les liens de confiance.

Les observations effectuées dans l'analyse du travail permettent notamment de vérifier le temps réel dont disposent les animateurs pour effectuer différentes missions ; parmi celles que l'on retrouve dans la profession de l'animation, quel temps est consacré à l'accueil des parents et de l'enfant pour procéder à l'inscription ? On parle d'« ergonomie »²⁸, ce qui implique quelle est réellement la marge de manœuvre qu'ont les professionnels du terrain entre l'élaboration d'un travail prescrit et la mise en application d'un travail réel. L'analyse de l'activité permet à l'animateur de bénéficier d'une prise de conscience allant influencer les marges de manœuvre qu'il a de lui-même, il doit ajuster ses moyens d'action, se sentir influencé par une « quête de sens et d'identité »²⁹. Ainsi, il devient capable de développer une autonomie ou un espace créatif répondant à la prescription et permettant de mettre en application un travail réel.

Comme on vient de le voir, il subsiste un écart sur le terrain entre le travail prescrit et le travail réel, entre « les normes, les règles, les consignes, l'ensemble de l'appareillage produisant des savoirs préétablis et ce qui donne vie à cet ensemble, soit l'activité réelle, effectuée, celle qui se passe sur le terrain »³⁰. C'est dans cet écart, entre ce qui a été prévu de faire et ce qui sera réellement produit que se construit l'intelligence au travail, source d'investissement et de développement. Cette intelligence permet à l'animateur d'accueillir les usagers dans un état d'esprit dynamique et créatif qui va là aussi provoquer de la confiance lors de la présentation du terrain et des règles de fonctionnement qu'a l'institution.

- **Être présent en présence**

Il y a des possibilités différentes d'être présent à l'autre. Plus la qualité de présence est élevée, plus la relation qui se joue au moment de la présentation sera influencée positivement. Dans cette perspective d'approche, Libois mentionne : « plus que la présence, l'insistance se fait sur la qualité de la présence, ce que l'on nomme être là, être là dans le rapport à l'autre »³¹. Les analyses de mon travail permettent de comprendre que cette présence émane du même espace que celui produit par le

²⁷ LIBOIS, J. & STROUMZA, K., *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. ies éditions, 2007. (p.13)

²⁸ On nomme ergonomie « l'étude scientifique de la relation entre l'homme et ses moyens, méthodes et milieux de travail » et l'application de ces connaissances à la conception de systèmes « qui puissent être utilisés avec le maximum de confort, de sécurité et d'efficacité par le plus grand nombre. »

Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Ergonomie> (Dernière consultation en date du 16 octobre 2010)

²⁹ LIBOIS, J. & STROUMZA, K., *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. ies éditions, 2007. (p.17)

³⁰ibid. (p. 13)

³¹ibid. (p. 45)

professionnel de terrain, à savoir celui ou il trouve un équilibre d'action entre travail prescrit et travail réel. Ainsi il devient possible de s'autoriser à l'action innovante. Libois explicite qu'« être là implique une disponibilité, une présence active dans la passivité, une présence agissante, agissante dans le sens qu'être là produit des effets. Être là comme activité vigilante qui engage le corps dans l'action »³². Cette phrase exprime clairement une des sources du mandat qu'ont les travailleurs sociaux en animation dans l'exercice de leurs fonctions, celle qui répond à la mobilisation d'une présence provoquant des actions faisant sens à l'acquisition d'une autonomie.

Cette dernière partie de chapitre pourrait être vue comme un dépassement de mon niveau d'analyse puisque j'ai observé les réactions des parents quand on leur présentait le lieu au moment de l'inscription. Il devient possible de considérer la présentation qu'effectue l'animateur comme étant une procédure d'action quand il rend vivante la présentation de ce lieu d'animation. La conduite que propose l'animateur lors de la présentation permet de découvrir qu'un intérêt particulier se passe dans le rapport des corps en présence, celui du travailleur social en lien avec ceux des clients ou usagers. Toujours d'après Joëlle Libois : « Ce n'est pas la question des corps, c'est le rapport des corps en présence qui constitue le fondement de l'implication ». De là, la présentation du terrain impliquant les acteurs permet dès la première rencontre comme nous allons le voir de provoquer une action. « Pour saisir l'activité des professionnels du travail social, il faut s'intéresser également au non-visible, à l'indicible, à ce qui se joue dans la présence à l'autre et à la situation : tout le jeu étant de rentrer dans le mouvement de l'autre »³³ et « c'est l'engagement dans l'activité professionnelle qui peut se mesurer dans cette capacité à accompagner l'autre dans son propre mouvement pour se désengager au fil de l'autonomie acquise »³⁴. Cette perspective permet de comprendre et donner sens à ce que l'on nomme « présence », comment le professionnel produit l'action, donc comment il lui est possible de procéder à un accompagnement dès le premier jour où il reçoit les usagers et leur présente le terrain.

En conclusion de ce chapitre, voici une phrase qui permet de finaliser la compréhension de l'action du professionnel : « le geste professionnel juste, reconnu, sera celui sur lequel on peut s'appuyer, celui qui au-delà des mots, construira un espace de reconnaissance au sein du collectif ou de la communauté »³⁵.

³² Ibid. (p. 45)

³³ Ibid. (p. 46)

³⁴ Ibid. (p. 46)

³⁵ Ibid. (p. 46)

Chapitre 3 Recherche théorique des compétences

• Notions de compétences

En faisant l'hypothèse que la mise en évidence des compétences chez les professionnels influence les liens de confiance, j'ai eu besoin de prendre connaissance de la théorie se rapportant à la notion. Mes recherches m'ont permis de comprendre de quelles origines et milieux elles proviennent et à quelle fin leurs développements peuvent être nécessaires. Une première distinction est la mise en évidence qu'un référentiel de compétences est la production d'une organisation permettant à un corps professionnel de bénéficier de références pouvant situer par exemple l'orientation d'une action. Cette approche n'a aucune comparaison à l'organisation produite par la mise en pratique des actions provoquant une activation ou la production d'une situation en mouvement. L'analyse de l'activité permet d'obtenir une conscientisation de l'action en mouvement, contrairement au référentiel de compétences qui lui a la fonction d'un garde mémoire situant l'action.

Historiquement, d'après Isambert-Jamati³⁶, le terme "compétence" se réfère au langage juridique à la fin du Moyen-âge. À cette époque, les juristes décidaient quels tribunaux pouvaient procéder à un jugement. Ces représentants de l'autorité faisaient le choix de déléguer à une institution la compétence pour procéder à un acte juridique. Ce même auteur mentionne que ce terme n'est pas d'usage populaire : « Pour parler légitimement d'un spécialiste compétent, il faut s'estimer, et être estimé, en mesure de juger de son activité »³⁷. Pourtant dans ce travail, la compétence fait référence au mouvement qui est produit au sein même de l'action que portent les professionnels et donc se détache d'un aspect d'appartenance comme ce que nous mentionne Isambert-Jamati.

D'après l'analyse de Stroobants³⁸, j'ai pu prendre connaissance comment fonctionne le mécanisme des compétences exprimées comme « savoir mobiliser des connaissances et des qualités pour faire face à un problème donné. Autrement dit, les compétences désignent les connaissances et les qualités mises en action »³⁹. Je remarque que prendre connaissance en théorie des connaissances du fonctionnement du mécanisme compétence est une approche qui ne se situe pas dans celle produite dans l'activité même produite par les professionnels.

Pour Perrenoud,⁴⁰ il nomme « compétence » l'ensemble des ressources cognitives et affectives diverses que nous mobilisons pour agir. En complémentarité, il mentionne un élément temporel : la compétence exige « une forme de discernement permettant de proportionner le temps de réflexion au temps utile et aux risques qu'entraînerait une erreur »⁴¹. C'est-à-dire qu'elle n'est pas tributaire de l'instantanéité, ce qui ne correspond toujours pas à la compétence qui se joue au sein même de l'activité.

³⁶ ISAMBERT-JAMATI, V., *L'appel à la notion de compétence dans la revue « L'Orientation Scolaire et Professionnelle » à sa naissance et aujourd'hui*. In ROPE, F. & TANGUY, L., *Savoir et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : Édition de l'Harmattan, 1994. (p.119-145)

³⁷ Ibid. (p.119)

³⁸ STROOBANTS, M., *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Édition de l'Université de Bruxelles, 1993.

³⁹ Ibid. (p.60)

⁴⁰ PERRENOUD, P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : Éditions E.S.F, 1996.

⁴¹ Ibid. (p.169).

Pour moi, la relation à la compétence va au-delà d'une analyse permettant d'élaborer un projet et d'être capable de le mener à bien. La compétence accompagne le professionnel dans chacune de ses actions, elle peut survenir sous différentes formes en fonction de ce qui se présente. Mon analyse étant que la compétence n'est pas seulement une mise en application d'un projet vu comme étant externe à son existence et qui demande d'être piloté, mais aussi d'admettre que l'individu est au centre du projet, en fonction du contexte, donc automatiquement qu'il incarne la compétence agissant en fonction de ses réalisations. Dans cette perspective, en lien à la compétence que relève l'analyse de l'activité, Le Boterf⁴² mentionne que la compétence ne se réalise que dans l'action : « Il n'y a de compétence que de compétence en acte ». Toujours d'après cet auteur, « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources ». Ainsi, la compétence consiste en un « savoir agir » responsable et validé, constitué de « savoir mobiliser », de « savoir intégrer » et de « savoir transférer » des ressources diverses.

L'approche de ce que nous nomme compétence chez Le Boterf s'applique dans l'activité, cette perspective est différente à celle que nous présente Perrenoud puisqu'il la visualise dans une approche de référence. L'analyse de l'activité répond à une compétence en activité et dans l'activité. Elle offre la possibilité aux professionnels d'obtenir une « conduite d'activations » leur permettant de sortir de leurs propres mouvements (habitudes), dans l'intention de bénéficier de nouvelles approches.

- **Mise en œuvre des compétences**

Voici des conditions qui permettent la mise en œuvre des compétences comme le font par exemple les animateurs en jardin Robinson.

D'après Le Boterf⁴³, dans un environnement où le travail s'effectue de manière immédiate, il est nécessaire que le sujet fasse usage de compétence pour répondre aux situations. Pour lui, la compétence est une mise en jeu de ressources, elle n'est pas un état, mais une performance qui se rapproche d'un savoir agir. Cela veut dire qu'une personne compétente peut « mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux ».⁴⁴ L'activité est au centre de notre préoccupation en analyse de l'activité, l'analyse permet de se découvrir, donc questionner ce qui pour nous a conduit le mouvement.

En reprenant les termes employés par Perrenoud⁴⁵, le détenteur de la compétence est donc à la fois un « concepteur-analyste », lors de la mobilisation des ressources adaptées à la situation, et un « exécutant-opérateur » puisqu'il agit. On remarque que Perrenoud se rapproche par moment de la vision de Le Boterf, puisqu'il nomme

⁴² LE BOTERF, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation, 1994.

⁴³ LE BOTERF, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation, 1994.

⁴⁴ Ibid. (p.43)

⁴⁵ PERRENOUD, P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : Éditions E.S.F, 1996.

aussi le détenteur de la compétence comme un « exécutant opérateur », c'est-à-dire le moment ou les moyens se trouvent dans l'activité.

La compétence chez les animateurs permet une capacité d'actions compétentes dans l'activité, répondant par exemple à des programmes ou des situations. Ces situations de terrain peuvent prendre la forme d'une présentation du lieu d'animation, de la prise en charge d'un groupe d'enfants, de la gestion de l'équipe d'encadrement, etc. D'ailleurs, nous pouvons distinguer la notion de « savoir-faire » qui est la mise en œuvre de résultats dont la construction s'est faite collectivement, à celle de la notion de compétence, en psychodynamique⁴⁶, qui suggère qu'en situation de travail elles sont imprédictible. Si celles-ci ne peuvent se prévoir à l'avance, c'est par exemple qu'à chaque fois qu'il y a rencontre entre individus la situation est non reproductible.

Pour Le Boterf, le phénomène opératoire est essentiel. Il permet de porter une action clinique sur une personne sans contrainte ni forme d'urgence. Il ajoute que la construction de représentations opératoires est nécessaire à tout travail d'anticipation et permet de détecter des problèmes de façon précoce. Ce travail s'effectue dans l'exercice d'une approche consciente qu'est capable d'exercer le travailleur social. Une mise en application de compétence « opératoire » peut que produire finalement l'éveil d'une confiance appartenant à un « corps » déontologie comme celui des travailleurs sociaux et à un « corps » physique dont les transformations se produisent par la rencontre.

Le professionnel a les capacités de comprendre clairement l'état d'une situation. Le Boterf mentionne qu'il « sait réagir immédiatement et mettre en œuvre des circuits courts de raisonnement. Il peut dans certains cas aller directement à l'essentiel et court-circuiter les étapes d'une procédure ». Dans tous les cas, pour offrir en tant que professionnels du travail social des prestations de qualités au travers des ressources disponibles, il est nécessaire qu'ils aient une image positive d'eux et qu'ils aient conscience de ce qu'ils maîtrisent tout en acceptant leurs propres difficultés.

Une des principales difficultés que peuvent rencontrer les professionnels, c'est d'être capable d'assurer une qualité de présence. C'est à dire, ne pas chercher à fuir devant les difficultés que nous présentent les usagers, donc bénéficier de suffisamment de ressources permettant de rester présent en présence des détrences et souffrances que peuvent nous présenter des usagers tout en essayant d'obtenir des pistes répondant à leurs attentes.

⁴⁶ MOLINIER, P., *Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence*. Éducation permanente n° 132/1997-3

- **Niveaux de compétences**

Dans une approche complémentaire, les compétences se distinguent à des niveaux différents. En effectuant une analyse de micro situations, il devient possible d'identifier les compétences qui permettent d'agir à bon escient chaque fois qu'il est nécessaire. D'après Perrenoud, les micro situations « inscrivent ces faits et gestes dans un projet plus global qui oriente les microdécisions »⁴⁷ et ces microdécisions s'élaborent automatiquement dans un projet plus global que l'on peut distinguer comme étant une macro situation. D'après ce même auteur, on apprend que les compétences peuvent être puisées à différents niveaux un peu comme l'image d'un emboîtement de poupées russes, cette approche est en soi un moyen de ressources.

D'après De Terssac⁴⁸, la notion de compétence est considérée comme « un instrument de codification et des “savoirs-dire”, des “savoirs d'interventions” et des “savoirs d'évaluations” ». Il différencie l'approche de compétences explicatives permettant de gérer le potentiel, des compétences d'intervention lors d'une situation ou d'un contexte, et celles qui permettent de procéder à des évaluations répondant à l'approche de reconnaissance en fonction des situations. À ce titre, la vision que je porte concernant la procédure d'évaluation me paraît comme une situation d'un « arrêt sur images », permettant le saisissement d'une reconnaissance, et non pas comme la fin de quelque chose puisque l'analyse de l'activité se veut être le moyen de conscientiser le mouvement et non pas de l'arrêter.

L'évolution des individus permet de bénéficier d'un certain potentiel d'acquis, comme ceux du chemin parcouru au travers de son cursus scolaire, professionnel, et ou donc de son expérience de vie. C'est de ce potentiel que les compétences d'explications conçoivent et utilisent « des stratégies d'exploitation, des connaissances ou des ressources cognitives et sociales pour une action donnée »⁴⁹. D'autre part, l'auteur mentionne que les compétences génèrent « d'autres savoirs à partir d'un retour sur l'action réalisée, pour apprendre de l'action réalisée ». Les compétences d'intervention deviennent une ressource pour obtenir des connaissances, donc permettre leur utilisation lorsque se produit de nouveaux contextes.

En ce qui concerne les compétences d'évaluation, elles sont élaborées par l'individu pour d'une part « identifier, légitimer et valoriser tout ce qu'il engage dans l'action, mais aussi tous les référentiels identitaires et professionnels qu'il a constitués, d'autre part pour aider l'individu à se situer dans l'espace de reconnaissance »⁵⁰. Par les actions, les compétences jouent un rôle indispensable entre les capacités qu'ont les individus et les réalisations qu'ils effectuent. Cette approche permet de considérer la notion de compétence comme « une notion intermédiaire qui permet de penser les relations entre le travail et les savoirs détenus par l'individu »⁵¹.

⁴⁷ PERRENOUD, P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : Éditions E.S.F, 1996. (p.170)

⁴⁸ DE TERSSAC, G., *Savoirs, compétences et travail*. In BARBIER J.- M., *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 1996. (p. 223 à 247)

⁴⁹ Ibid. (p.238)

⁵⁰ Ibid. (p.243)

⁵¹ Ibid. (p.223)

L'ensemble de ces différents niveaux de compétences se rend visible dans l'approche que produisent les professionnels du terrain. On remarque clairement que l'identification d'une analyse de micro situations s'inscrit plus largement dans le projet institutionnel du centre, et c'est en entrant dans ce projet institutionnel qu'il a été possible de sélectionner des micro situations, donc de produire le développement de ce travail de recherche. Cette recherche s'est réalisée en procédant à un visionnement d'images vidéo et il m'a été possible, tout comme le mentionne l'approche théorique de De Terssac, d'effectuer une sorte d' « auto-évaluation ». Ainsi, c'est par l'identification du mouvement des professionnels que la compétence a permis d'être identifiée. Moi-même et les professionnels du terrain, au fur et à mesure du travail qui a été effectué, nous avons essayé de trouver des moyens permettant d'améliorer le développement ou l'approche de notre travail, dans la compréhension qu'avait été produite notre action.

- **Dimension socioculturelle de la compétence**

Dans le cadre des présentations sur le terrain, la notion d'une dimension socioculturelle de la compétence fait sens. Une composition multiculturelle d'individus s'est développée depuis ces dernières décennies, elle se retrouve autant au niveau des professionnels que chez l'ensemble des citoyens. Ce développement est directement relié à des phénomènes nationaux et internationaux, comme le développement économique, l'immigration, l'amélioration des moyens de transport, ainsi qu'à la volonté politique du pays qui favorise le brassage culturel chez les personnes.

Cette réalité de terrain permet de distinguer deux niveaux de compétences, celui de l'appartenance culturelle chez l'individu et celui de son réseau personnel. Au niveau de l'appartenance culturelle de l'individu, « la compétence n'est définie qu'en regard de modèle d'action qui a cours dans telle ou telle communauté »⁵². Cette approche permet d'identifier que la compétence est définie dans un cadre culturel bien défini et qu'elle n'a pas de caractère universel. Contrairement, l'analyse de l'activité caractérise la compétence dans une approche universelle, toutes activités professionnelles se veulent être en mouvement et c'est bien l'action qui prime sur le cadre culturel. Par contre, on peut reconnaître certaines distinctions « l'individu fait partie d'une société dont le système de valeurs et de significations est spécifique et socialement partagé, c'est en fonction de sa culture d'appartenance qu'il agit de telle manière »⁵³. Cette distinction offre le moyen d'obtenir une certaine compréhension sur ce qui peut influencer une action.

Au niveau du réseau personnel de l'individu, l'auteur considère le savoir et le savoir-faire d'une personne comme : « reliés à tout un réseau de relations personnelles, de personnes-ressources, de banques de données, de carnets de notes, de livres à portée de main, de ce qui est appelé parfois « le quatrième cerveau » »⁵⁴. On réalise que le bénéfice du savoir s'obtient par de multiples approches, qu'il existe différents réseaux de savoir, et c'est ainsi que la compétence permet à l'individu d'orienter ses recherches en fonction des traitements qu'il souhaite mener.

⁵² PERRENOUD, P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : Éditions E.S.F, 1996. (p.177)

⁵³ LE BOTERF, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation, 1994.

⁵⁴ Ibid. (p.41).

- **La compétence collective**

L'emploi du terme compétence collective fait référence au travail d'équipe. Selon le dictionnaire Robert (2003), une équipe est un « groupe de personnes unies dans une tâche commune ». Le Boterf mentionne que « tirer collectivement des leçons de l'expérience est considéré comme une compétence d'équipe : c'est un apprentissage collectif par et dans l'action »⁵⁵. Les divers acteurs impliqués, « prennent du recul » par rapport à l'expérience qu'ils ont vécue, ils en effectuent une analyse critique et réorientent en conséquence non seulement leur pratique professionnelle individuelle, mais aussi celle de l'équipe »⁵⁶. L'auteur visualise cette approche comme une « formation action » : « grâce à un aller-retour entre l'action et son analyse, l'équipe apprend à améliorer la façon dont elle mobilise ses ressources, ses démarches, et donc ses actions elles-mêmes »⁵⁷. Ainsi, le recule possible produit par l'expérience collective permet aux professionnels, tout comme ce que produit l'analyse de l'activité, une prise de conscience et il devient possible de visualiser le fonctionnement d'un genre professionnel.

La psychodynamique du travail « se définit comme l'analyse dynamique des processus psychiques mobilisés par la confrontation du sujet à l'organisation du travail »⁵⁸. C'est à dire, l'individu doit être capable d'adapter sa position entre l'élaboration d'un travail prescrit (ce qu'on doit faire) et son activité réelle (ce qu'on fait). C'est dans cet espace ouvert, où l'objectif est de réaliser au mieux sa tâche qu'il devient possible de se développer en bonne santé et de construire son identité. Inversement, si l'activité ne peut s'élaborer dans une dynamique souple, cela peut engendrer des souffrances donc détériorer la santé du professionnel.

Afin de permettre aux individus dans le groupe d'être motivés, individuellement ils doivent retirer une certaine reconnaissance de l'action collective : « chacun doit avoir la visibilité de l'impact de sa contribution personnelle à la performance d'ensemble »⁵⁹. Obtenir une compréhension de ce qu'évoque le genre et le style définit en page 17 dans ce travail, cela offre dans la mesure du possible une conscience de ce qu'implique la collaboration, donc évoluer collectivement en amoindrissant un risque de « clash ».

Je peux dire que la mise en pratique d'un travail d'autoconfrontation collective agit directement par l'intermédiaire des professionnels sur les situations de terrains. Ce travail collectif a permis d'obtenir des prises de conscience par identification d'un agir professionnel par comparaison des styles de chacun. Dès lors, les uns et les autres peuvent vérifier si leurs actions répondent à un « protocole » de « genre », ainsi des ajustements peuvent se produire.

⁵⁵ Ibid. (p.134)

⁵⁶ Ibid. (p.134)

⁵⁷ Ibid. (p.134)

⁵⁸ MOLINIER, P., *Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence*. Éducation permanente n° 132/1997-3 (p.150)

⁵⁹ LE BOTERF, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation, 1994. (p.133)

Chapitre 4 Analyse des compétences

- **Visibilité des compétences**

Suite à la première étape de mon travail qui a consisté à des prises d'images en présence des parents, de l'enfant et d'un animateur, les analyses de l'activité ont permis de détecter comment se jouaient les compétences en fonction des interactions rendues visibles. Le dispositif de la mise en oeuvre de l'activité de présentation du lieu se transmet d'un animateur à un autre directement au travers de l'activité mise en œuvre. C'est par la production du mouvement de l'activité que les professionnels bénéficient d'une cognition, donc la production d'un fonctionnement interne de qualité. On identifie les compétences des animateurs en les rapportant à la structure dans laquelle ils oeuvrent. Au-delà d'une approche individuelle, cette visibilité des compétences de l'animateur devient possible dans le contexte institutionnel où ils se trouvent. En effet, le professionnel est lié à son contexte de travail, il développe des compétences en fonction de l'environnement où il se trouve, des personnes avec lesquelles il travaille, ainsi qu'avec les usagers qui fréquentent l'institution. L'activité professionnelle produit une part de risques inhérents, c'est aussi cette zone de risques inhérents qui mobilisent les compétences, d'où la nécessité qu'il acquière une certaine confiance basée sur l'expérience.

Un des autres aspects qui permet la visibilité des compétences au moment de procéder à l'inscription de l'enfant, c'est que la présentation du lieu d'animation s'effectue en temps réel lorsque le jardin est ouvert à son public. Effectuer la présentation de ce lieu d'animation dans cette condition permet d'offrir aux parents et enfants l'authenticité du fonctionnement de la structure par le fait d'être en situation.

- **Identification des compétences chez l'animateur**

La compétence se rend visible à travers l'action, et les moyens mis à disposition par l'institution permettent à l'animateur de les mettre en œuvre. Lors de la présentation, l'animateur accueille l'enfant en lui offrant une place à part entière, il est à son écoute et prend en considération ses demandes ou explications. On peut identifier qu'il s'adapte à son rythme, il offre à l'enfant la possibilité de comprendre que ce lieu va lui permettre par la suite de jouer en pleine liberté. Les enfants peuvent choisir en fonction de leurs désirs les activités qu'ils souhaitent mener, ils peuvent faire part de nouvelles propositions, fonctionner à la cadence qui est la leur, développer leur imagination, effectuer des tests quant à la faisabilité de leurs actions. L'animateur présente les infrastructures mises à disposition par l'institution, il présente des compétences techniques comme celle par exemple de montrer qu'il est capable de construire une grande cabane en compagnie d'enfants dans le Jardin. Il offre à l'enfant des possibilités d'apprentissages ayant pour but le développement de son autonomie (comme apprendre à monter sur des échasses), il met en place certaines activités (comme la préparation du goûter) qui permettent à l'enfant d'effectuer l'apprentissage de la gestion du temps, il lui apprend à gérer les espaces qui sont mis à sa disposition (comme le fait de demander à l'enfant de ranger ce qu'il a utilisé). L'apprentissage de ces « savoir-faire » s'effectue principalement par une approche d'apprentissage et éducative comme poser des règles et des limites. Son « savoir-être » se transmet plus particulièrement dans une approche cognitive, « socio-affective », et relationnelle. Dans l'intention de permettre le renforcement

d'une estime de soi chez l'enfant, l'animateur développe des notions de solidarité, de tolérance, de respect et d'écoute mutuelle, de convivialité, de négociation, de cohabitation, de coresponsabilité, de respect des différences. L'animateur apporte des explications concernant le règlement de l'institution, c'est-à-dire, il fait part à l'enfant du comment il doit se comporter pour pouvoir s'inscrire dans la collectivité. Lors de l'entretien, on remarque que l'animateur associe le parent au respect des règles instaurées par l'institution, contribuant ainsi au bon développement de l'enfant. Il développe auprès des enfants, mais aussi de certains parents, un niveau de communication faisant de lui un confident et un soutien. On remarque que ce premier accueil fait office d'un rite de passage permettant par la suite la venue de l'enfant.

• **Grille : Compétence visible chez les animateurs**

1) Animateur vis-à-vis de l'utilisateur	<ul style="list-style-type: none"> a) Compétence d'accueillir b) Compétence de disponibilité c) Compétence de prendre en considération les demandes ou explications d) Compétence d'adaptation au rythme, au niveau social et intellectuel e) Compétence de fixer des règles et des limites
2) Animateur vis-à-vis de son devoir professionnel	<ul style="list-style-type: none"> a) Compétence de s'impliquer dans le projet institutionnel b) Compétence d'adaptation face aux changements c) Compétence de gérer les incertitudes d) Compétence de résister au stress, ainsi qu'à la gestion du temps e) Compétence d'être fiable pour son travail
3) Animateur vis-à-vis des attitudes relationnelles et de communication	<ul style="list-style-type: none"> a) Compétence d'écoute b) Compétence de coopération c) Compétence d'argumentation e) Compétence de négociation
4) Animateur vis-à-vis du mode d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> a) Compétence d'étude et de résolution de problèmes b) Compétence de décider ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif c) Compétence de prendre des décisions et raisonner en fonction d'une situation e) Compétence de tâtonner le terrain en progressant par des analyses
5) Animateur vis-à-vis de l'image de soi	<ul style="list-style-type: none"> a) Compétence d'être congruent b) Compétence de reconnaître les points forts et les limites c) Compétence d'avoir une confiance en soi, une aisance ou être d'aplomb d) Compétence de gérer sa propre image e) Compétence en ses capacités et connaissances acquises

- **Introduction à la notion de confiance**

Voici une notion essentielle développée dans ce travail, celle de la « confiance ». Au sein même de l'activité professionnelle chez les animateurs, mon analyse a consisté à identifier et reconnaître les éléments qui ont induit de la confiance. Plus spécifiquement, au moment de l'inscription, quand l'animateur présente le lieu et le fonctionnement de l'accueil libre à l'enfant accompagné de son parent. Pour permettre d'enrichir mes connaissances en la matière, je me suis référé à l'ouvrage d'Ogien et Quéré, *Les moments de la confiance*. Ainsi lors de mon enquête de terrain j'ai bénéficié de connaissances obtenues préalablement dans la théorie, ce qui m'a permis de mieux comprendre comment se jouent un certain nombre de mécanismes et plus particulièrement ceux qui influencent les liens de confiance.

Mon immersion de terrain m'a permis de réaliser - tout comme le dit la théorie - que la confiance est perçue comme un phénomène social qui permet aux individus de fonctionner collectivement. Elle simplifie les fonctionnements que l'on retrouve en société. Cette définition permet de comprendre que le phénomène agit comme « un mécanisme de réduction des risques, de la complexité et procure un sentiment de sécurité propice au développement de la sociabilité »⁶⁰. D'après les sciences politiques, c'est elle qui favorise les conditions d'émergence de la démocratie, ainsi que son fonctionnement. Même chez les économistes on utilise la confiance afin de se faciliter la tâche en évitant de longues procédures et vérifications. Chez ces derniers, son introduction pourrait être contestée puisque le phénomène de confiance n'est de loin pas rationnel en comparaison des applications chiffrées qui se jouent dans cette branche. Plus concrètement, l'émergence de la confiance chez les individus, consciente ou non, crée les conditions permettant de créer des actions.

Tout comme ce que présente le dispositif des lieux d'animations, notre société moderne ne peut plus fonctionner sans confiance puisque nos interactions quotidiennes répondent à la mise en place de règlements, conventions, protocoles, ou toutes autres marches à suivre. Le fait de devoir agir en appliquant ces procédures n'est pas toujours très simple puisqu'actuellement la société fonctionne sous des modes relationnels très anonymes. Le fait de ne pas se connaître, provoque chez certaines personnes le sentiment de ne plus savoir sur quoi ou sur quel repère s'appuyer pour donner leur confiance. D'autre part, si l'on développe un dispositif instaurant trop de contrôle et trop de sécurité, on enlève la place à une possibilité de découverte.

Cette dernière explication présente bien le dilemme dans lequel se joue le fonctionnement de l'accueil libre, d'où est venue l'idée de mon sujet de recherche. C'est par ces constats et de multiples expériences qu'avec le temps les animateurs en jardin Robinson ont appris à développer la notion de « care »⁶¹, offrir une liberté cadrée, ouvrant chez l'enfant de multiples moyens leurs permettant de s'autonomiser. Le « care » exprime la notion de soin, le même soin qu'offre une

⁶⁰ OGIEN, A. & QUERE, L., *Les moments de la confiance, connaissance, affect et engagement*. Paris : ECONOMICA, 2006. (Luhmann. N ou de Giddens A.)

⁶¹ TRONTO, J., *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, éditions la découverte, philosophie pratique, 2009.

mère au bien-être favorisant le développement de son enfant ou encore le fait de prendre soin de son environnement dans le souci de favoriser l'accueil d'individus leur permettant d'obtenir une plaisance, ainsi que de se sentir bien.

- **Qu'est-ce que la confiance et comment se caractérise-t-elle ?**

Un grand nombre de chercheurs se sont penchés sur le phénomène de la confiance. Ils étudient les caractéristiques qui définissent ce qu'est la confiance, et cherchent à trouver sous quelles catégories l'appréhender. Pour permettre une approche, des observations se sont produites en fonction de notions comme la « connaissance », l' « affect » ou l' « action ». Le phénomène complexe qu'est la confiance a permis d'effectuer des recherches au niveau de l'incorporation de connaissances. Elle se distingue par « une forme de savoir sur un être humain »⁶² ou de son environnement. Automatiquement il existe des personnes qui bénéficient de nombreux savoirs et celles qui n'en ont que très peu. C'est ainsi qu'un être humain bénéficiant de nombreuses connaissances ne ressent pas forcément le besoin de faire confiance, alors que celui qui ne sait pas ne peut pas ne pas faire confiance. Sur ces critères, la confiance est « l'état intermédiaire entre le savoir et le non-savoir »⁶³. Toutefois, cette perception se modifie dans nos sociétés modernes et la confiance s'établit sur des actions concrètes. C'est en faisant « une hypothèse sur la conduite future, assez sûre pour que l'on fonde sur elle l'action pratique »⁶⁴. Cette phrase exprime qu'elle s'applique en fonction des connaissances perçues chez l'individu, au raisonnement d'un fonctionnement individuel allant à celui d'un groupe. Cette intégration ne s'effectue pas en fonction de son propre vécu ou de son expérience, ni en cherchant à garder pour le futur la confiance qui nous avait été reconnue dans le passé. Attribuer de la confiance en quelqu'un, c'est observer son fonctionnement général qui s'inscrit dans un groupe en pensant qu'il est relié à son fonctionnement habituel. L'aspect des dispositions, de ses qualités et motivations fait partie des facteurs permettant d'obtenir des références en rapport au fonctionnement de l'individu.

Cette théorie est en quelque sorte le reflet de ce qui se joue lorsque les animateurs, parents et enfants se rencontrent pour la première fois en jardin Robinson. Ces notions de « connaissance », « affect » et « action » répondent concrètement aux moyens que se donnent les individus pour se découvrir. Le thème d'une identification, celle qui se joue prioritairement entre adultes lors d'une première rencontre est un des facteurs ou éléments essentiel qui agira et permettra une influence ou l'élaboration d'une représentation qui se construit psychologiquement.

Au-delà d'obtenir la confiance par une approche qui se définit par la contingence du savoir ou des connaissances, elle peut être accordée en terme de « foi ». Ce « moment autre » permet de croire en une personne et d'effacer tout soupçon à son encontre. Cette foi identique à la foi religieuse est une « acceptation sans réserve d'une autre personne qui n'est induite ni par l'expérience, ni par les hypothèses »⁶⁵. En psychanalyse, on peut dire que le moi s'abandonne en toute confiance et sans aucune résistance au moment de la rencontre avec la représentation que l'on se fait

⁶² SIMMEL, G., *Étude sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF, 1999. (p.355-356)

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Ibid.

de l'individu. C'est dans cette perspective que le professionnel bénéficie de moyens qui lui permettent d'entrer en présence, donc de rendre favorable l'accompagnement.

- **La confiance fait-elle office de garantie ?**

Sans base de connaissance de ce que peut bien être la confiance, sans savoir d'où elle vient, comment elle fonctionne chez les individus et sur quelle base rationnelle il est possible de l'inscrire, elle ne permet pas d'obtenir une garantie. On appelle la confiance quand on est dans l'incertitude et c'est cet appel qui permet de s'engager au-delà de l'ensemble des informations qui veulent qu'avec prudence on arrive à prendre une décision. Un exemple pour illustrer cette explication est qu'il arrive dans certaines circonstances que des animateurs se retrouvent face à des parents qui n'ont aucune solution que de laisser leurs enfants passer du temps en jardin Robinson. Très souvent ce sont des femmes se retrouvant seules avec un enfant et qui sont dans l'obligation de travailler. Elles sont prises dans une situation les obligeant quoi qu'il en soit à devoir faire confiance à l'institution, et même si l'une d'entre elles hésitait à laisser son enfant dans l'institution, très souvent au final grâce au lien de confiance l'enfant restera et passera du temps au jardin Robinson.

Une autre illustration qui permet de comprendre un certain nombre de mécanismes est la confiance qui s'inscrit au sein des échanges commerciaux ou monétaires. Dans cette pratique, on utilise des moyens de paiements comme des crédits, pour lesquels la confiance est nécessaire. Cette pratique permet d'un côté de faciliter les transactions en faisant abstraction de certains contrôles, mais elle a pour conséquence de créer une distance entre les individus. Par exemple, la carte de crédit supprime des interactions entre le vendeur et l'acheteur. Il a été perçu que les vendeurs accordent leur confiance lors d'un crédit en s'appuyant sur l'image d'un type de client et non pas en fonction de leurs expériences ou d'une valeur perçue. Inversement la personne qui demande qu'on lui fasse crédit, c'est comme si elle demandait que l'on croie en elle. La demande fait courir un risque, donc nécessite de la confiance. Il faut savoir que demander un crédit implique de l'engagement puisqu'une obligation s'installe. Concernant la personne qui elle a fait confiance, il est nécessaire de soulever la force d'engagement dont elle a dû faire preuve, elle s'oblige à un type de conduite, mais en contrepartie ses attentes seront de ne pas être déçues.

J'ai relevé cet exemple puisque les mêmes conditions se retrouvent dans le rapport parents, animateurs et enfants. Les uns et les autres en décidant d'entrer en interaction établissent une sorte de relation qui répond à des droits et des devoirs pour chacun. D'ailleurs, c'est sur cette base que l'animateur va apporter son jugement après observation du comportement de l'enfant s'il est suffisamment habilité à venir sur le lieu d'accueil en compagnie d'autres enfants et inversement, le parent en ayant pris connaissance des explications apportées par l'animateur décidera ou pas de franchir le pas qui permet à l'enfant de venir. Les parents peuvent être perçus dans la posture du banquier, en fonction de la présentation du projet pédagogique du lieu qui a été faite par l'un des animateurs. En ayant pris la décision d'inscrire l'enfant, il est possible de faire la supposition qu'ils souhaitent bénéficier d'une évolution positive pour leurs enfants.

- **Confiance et conduites**

Les relations de confiance s'inscrivent sous une valeur morale donc consciemment. Chaque acteur essaye de faire en sorte de ne pas décevoir l'autre. Cette valeur est encore plus libre et méritoire lorsque l'on a fait confiance à l'individu, c'est comme si un jugement avait été porté sur lui à l'avance, ce qui le motive à aller vers la réussite. Pourtant, « la confiance se donne et l'on ne peut pas exiger qu'on nous l'accorde comme nous exigeons de ne pas être déçus, une fois qu'elle a été accordée »⁶⁶. On comprend que la confiance est faite d'un moment « cognitif » et d'un « moment autre ». Aujourd'hui comme dans le passé, elle reste difficile à décrire et à distinguer, ainsi que de chercher à diminuer ou transformer l'écart qui réside entre un « croire en » en un « croire que » ou alors ignorer l'approche de la croyance. Dans l'application de ce contexte théorique au temps d'accueil, où les parents et l'enfant bénéficient de connaissances cognitives et visuelles au moment de la présentation, on peut noter que la présentation du lieu a une connotation rationnelle qui influence les liens de confiance, elle s'exprime en un « croire en ». Cet aspect rationnel qui s'exprime dans le « croire en » est produit par exemple au moment où l'animateur montre aux parents et à l'enfant concrètement les moyens ou jeux qui sont mis à disposition par le centre. Il y a également une dimension irrationnelle lors de la présentation, celle que Simmel nomme le « croire que ». Celle-ci a comme faculté d'animer l'esprit et permettre de s'évader psychiquement, l'individu perd l'appui de facteurs rationnels et parvient à s'ouvrir à un autre espace. Par exemple, on peut imaginer que l'animateur à confiance en l'enfant en pensant que ce dernier par la suite va respecter la règle qu'il vient d'expliquer, il fait référence psychiquement à des expériences positives ultérieurement vécues. C'est dans le rapport entre le « croire que » et le « croire en » que se produit une « influence », elle permet finalement de prendre position.

Suite à la présentation du lieu effectuée par l'animateur, le parent prend position et généralement en fonction de l'envie de l'enfant à vouloir intégrer le lieu d'animation, il décide d'inscrire son enfant. Cette prise de décision est à l'image d'une des théories sur la confiance qui permet d'appliquer des prises de décisions. Il en existe deux formes, celle qui généralise en fonction d'une observation et d'une régularité qui n'est pas démentie et celle qui s'envisage sur la base de calcul rationnel comme en réunissant un maximum d'informations pour prendre une décision ou qui permet d'évaluer des conséquences probables. En complémentarité à ces deux premières approches, il existe une autre possibilité pour élucider de la confiance, c'est celle qui se produit par engagement de nature normative ou affective comme de porter un jugement moral favorable pouvant s'inscrire sur des personnes proches ou des inconnus. Des exemples seraient de prendre en considération la notion de réputation qui souvent s'inscrit préalablement à la venue des usagers, mais aussi directement en écoutant ses propres sentiments ou impressions surgissant de l'instant présent.

En me référant à ce cadre théorique sur la notion de confiance, il y a trois approches que j'ai trouvé intéressant de retenir. C'est celle de l'aspect cognitif en termes de savoirs et de rationalité, celle qui implique la notion de foi - la même que la foi religieuse - et pour finir, celle qui implique la prise de décision. Le « moment autre »

⁶⁶ SIMMEL, G., *Étude sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF, 1999. (p.382)

a souvent été abordé en termes de parti (espace), de saut dans l'inconnu, ou dans une approche affective ou morale. C'est pour cela qu'il est tentant de transformer la confiance en une catégorie d'actions comme en énonçant que faire confiance c'est simplement se remettre à quelqu'un d'autre en lui accordant la possibilité de décider. Même si cette explication permet d'extraire l'analyse de la confiance, des motivations interne et du calcul rationnel, on n'a pas d'explication restituant la dualité s'inscrivant dans le phénomène.

Le développement de cette base théorique n'est pas de trouver une seule et unique définition de ce qu'est la confiance, mais de clarifier les usages de ce concept. C'est le même principe si l'on reconnaît l'hétérogénéité du phénomène, il est nécessaire d'effectuer des analyses et de multiplier les approches en vue de réussir à en extraire une base cognitive.

- **Apprendre à faire confiance**

Dans l'intention de prendre connaissance et d'avoir conscience de ce qui se joue en fonction de son propre comportement, voici des références se rapportant à la théorie des cadres, les heuristiques et la psychologie sociale en rapport avec le phénomène de la confiance.

Chaque cadre cognitif de comportement renvoie à un répertoire d'actes différents, comme la menace, l'attaque, la vengeance, la défense, l'évitement, la négociation, etc. À tout moment un cadre peut être soit saillant ou focal, soit subsidiaire ou secondaire. Le choix d'un cadre déclenche des routines de comportements avec des possibilités de changement de cadre. Ces changements dépendent souvent des émotions. Il peut s'ensuivre également des considérations rationnelles qui permettent de maîtriser jusqu'à un certain point les émotions. Les deux cadres les plus importants sont la prise de parole et la défection. D'après Hirschmann⁶⁷, ils peuvent être soit orientés vers soi en faisant attention à la survie, aux ressources, à la gratification, soit orientés vers autrui et permettent d'agir de façon appropriée, agir en ami, se lier à autrui, agir de façon légitime.

Pour finir, un cadre est une posture intentionnelle guidant la perception et l'action. Il retient un nombre limité d'interprétations quand aux buts des partenaires d'interactions. Leur stabilité dépend de la permanence des relations qui se jouent.

L'heuristique fait référence à l'apprentissage par la prise en compte des activités antérieures. Elle est une capacité d'assimilation, c'est-à-dire l'aptitude des individus à percevoir et à interpréter les phénomènes. La notion d'heuristique de représentativité permet l'évaluation d'un événement par sa similitude avec le stéréotype d'un événement identique. L'heuristique agit comme un répertoire cognitif, composé de prototype de comportement, qui permet des jugements de fiabilité ou de méfiance, et qui se traduit en acte. D'autres approches heuristiques existent, comme l'heuristique de disponibilité qui agit par analyse des causes probables par ses manifestations déjà en mémoire, qui peuvent être vivaces, chargées en émotion, familières, reconnaissables, alors que les critères les moins disponibles en mémoire sont négligés. L'heuristique d'ancrage prend en compte les jugements fondés sur certaines valeurs attribuées ou admises, comme une expérience préalable ou en

⁶⁷ OGIEN, A. & QUERE, L., *Les moments de la confiance, connaissance, affect et engagement*. Paris : ECONOMICA, 2006. D'après Hirschmann, théorie des cadres.

faisant une comparaison sociale. Il est intéressant de savoir que quand un individu a la capacité de s'adapter à un événement particulier c'est en grande partie grâce à son heuristique d'ajustement. Pour finir, il est intéressant d'avoir conscience que l'heuristique de décision est caractérisée par la représentativité, la disponibilité, l'ancrage et l'ajustement.

Dans un contexte de confiance, la psychologie sociale permet d'obtenir le recul pour comprendre différents modes de fonctionnement. Un des modes observables se réfère à une démarche d'individus qui peut être par exemple de prendre plus de risques lorsqu'une décision est envisagée dans un cadre de perte par opposition à une situation de cadre de gain. Souvent, il peut être remarqué dans une telle action qu'ils choisissent de préférence la fuite en avant plutôt que le désengagement pour éviter une prise de conscience et la prise en compte rationnelle des pertes. D'après la théorie évolutionniste, l'évolution aurait inscrit dans nos gènes certains mécanismes ou attributs psychologiques liés à un avantage sélectif ou reproductif permettant la survie de l'espèce. Et c'est bien là que se jouent les heuristiques de représentativité, comme le fait de reconnaître son environnement, les signaux de communications entre une mère et son enfant, etc. Ce sont ces contextes de disponibilités qui s'inscrivent dans nos manières d'appréhender le monde au moyen de cadres.

Pour conclure cette partie et avant de nous référer à la synthèse de notions se référant à la confiance inscrite dans un fonctionnement d'accueil libre, il est nécessaire d'avoir conscience qu'évoquer la confiance est le moyen de combler des manques d'information : il est inutile de parler de confiance lorsqu'une conduite future est certaine. Et d'après Nooteboom, la confiance « repose sur l'information recueillie, dans l'observation des conduites d'autrui ou dans leur description rapportée, au sujet des motifs de son action ou de ses compétences »⁶⁸.

Il est intéressant de connaître que la théorie des cadres et des heuristiques des décisions s'intègrent dans la théorie des « cognitions incorporées »⁶⁹. Ce sont des outils pour comprendre la confiance et sa construction dans un équilibre entre le calcul égoïste et la confiance aveugle. C'est dans ce contexte que l'on s'aperçoit que la rationalité et les émotions sont totalement intriquées. Pour finir, c'est ce qui fait que les individus perçoivent, interprètent et évaluent le monde à l'aide de catégories mentales, de cadres ou de modèles mentaux. Ils se les sont constitués dans les interactions qu'ils nouent sans cesse avec leur environnement social et physique. Ainsi, la confiance se construit ou se définit dans un processus d'interactions entre les individus.

- **Synthèse de la notion de confiance et utilisation pour la notion d'accueil libre**

La confiance est un des points essentiels qui donne vie à l'accueil libre. D'ailleurs comme le mentionne le sociologue L. Karpik, « si l'action est si étroitement encadrée par des dispositifs techniques de mesures et de contrôle, comment laisserait-elle encore place à l'ambiguïté et à l'incertain ? »⁷⁰. Pour obtenir des notions de

⁶⁸ OGIEN, A. & QUERE, L., *Les moments de la confiance, connaissance, affect et engagement*. Paris : ECONOMICA, 2006. D'après NOOTEBOOM, B. (p.63)

⁶⁹ MERLEAU-PONTY M., *La structure du comportement*, Paris, PUF, 1942 ; *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.

⁷⁰ KARPIK L., *Dispositifs de confiance et engagement crédibles*. Sociologie du travail, 1996. (p. 527 – 550)

créativité, un sentiment de liberté, il est indispensable de maintenir un cadre de liberté. Je pense que cet aspect permet aux enfants d'obtenir une certaine réflexion sur les actions ou expériences qu'ils souhaitent entreprendre, une meilleure autonomie, donc d'évoluer dans de bonnes conditions pour enfin devenir adultes.

Dans le fonctionnement de l'accueil libre, la confiance est le sentiment de celui qui se fie à quelqu'un. D'après Simmel, « la confiance est une hypothèse sur une conduite future » assez sûre pour que l'on fonde sur elle l'action pratique. Dans cette approche, comme nous avons pu le constater, les définitions sont multiples, mais une est commune : « la confiance désigne une entité qui neutralise l'incertitude » et dans la société elle gère la liberté des acteurs sociaux. En économie la confiance transforme le futur en réalité certaine. Faire confiance implique un saut dans l'inconnu, mais elle peut être aussi basée sur une connaissance de la réalité, par essence toujours limitée, on a donc un bond cognitif qui fait passer de l'incertain au certain, ce qui est égal à la foi ou croyance, mais non religieuse. Les racines de la confiance sont le savoir et la croyance qui ont des lois et des modalités différentes.

Nous pouvons relier les mots « accueil libre » et « confiance » par des significations. On constate que l'accueil libre tout comme la confiance impliquent toujours un risque, puisqu'ils impliquent des enjeux et celui qui fait confiance se rend volontairement vulnérable. Le pari, les sauts, la croyance procèdent d'un passage entre le connu et le non-connu, c'est le principe de passer de la cognition à la croyance sur une base de non-maîtrise de tous les aspects du réel. Je remarque que l'évaluation de la confiance peut s'effectuer par des critères comme les compétences, la loyauté, la crédibilité, la fiabilité, la responsabilité, la légitimité, etc. Et pour chaque critère tout dépend du mode d'échanges ou de relations qui sont obtenus.

Chapitre 6 Analyse de la confiance

- **Présentation des grilles d'analyses relevant des éléments pouvant être vus comme moyen d'éveiller la confiance**

Pour les analyses de l'activité en présence des professionnels, nous avons procédé à des autoconfrontations. Chaque grille a été développée en fonction d'éléments relevés auprès de chacun des professionnels, les trois grilles relèvent des éléments essentiels à la compréhension d'événements qui influencent le lien de confiance et l'analyse s'est faite dans une approche triangulaire.

Cette approche triangulaire relève premièrement les rapports se produisant entre les parents et l'enfant, les parents et l'animateur, les parents et l'institution. Deuxièmement, l'analyse s'est poursuivie dans la même approche, mais cette fois en prenant l'enfant dans ses rapports avec le parent, l'animateur et l'institution. Troisièmement, le même processus a été répété, mais l'objet central cette fois a été l'animateur. Cette analyse a été effectuée sans avoir fait une véritable classification de l'ensemble de la matière. Mes observations permettent de découvrir que plusieurs mêmes éléments se retrouvent dans les différentes grilles. L'élaboration de ces grilles est née à la suite des autoconfrontations simples, celles que j'ai menées auprès des trois animateurs séparément. Les éléments ayant une ressemblance mettent en évidence la cohérence ou la pertinence d'une production d'un travail de terrain, dont ces résultats sont en partie issus d'une collaboration d'équipe qui avec le temps c'est construit.

1^{ère} grille d'analyse de l'autoconfrontation d'un des animateurs:

1) Parent vis-à-vis de l'enfant	a) Renforcement de l'écoute de l'enfant. b) N'intervient pas dans les échanges animateur/enfant.
2) Parent vis-à-vis de l'animateur	a) Respect des règles « bonjour, au revoir », permet de savoir que l'enfant se trouve au Jardin. b) L'animateur consacre un temps aux parents lors de l'inscription. c) Présence de l'adulte sur le terrain apporte de la confiance.
3) Parent vis-à-vis de l'institution	a) L'accueil libre donne le choix des horaires aux parents. b) La situation géographique du jardin demande l'instauration de règles à respecter. c) Les parents sont mis au courant des règles que doit respecter l'enfant vis-à-vis de l'institution. d) L'institution offre un cadre sain aux enfants, nourriture saine et activités dans la nature. e) Choix entre trajet libre ou accompagné. f) Le jardin Robinson a un fonctionnement associatif, les parents sont invités à y participer.
4) Enfant vis-à-vis du parent	a) Les enfants qui viennent accompagner se sentent rassurés.
5) Enfant vis-à-vis de l'animateur	a) Dire bonjour et au revoir. b) Présence de l'adulte sur le terrain apporte de la

5) Enfant vis-à-vis de l'animateur (suite)	confiance. c) Cohérence de l'adulte vis-à-vis du cadre.
6) Enfant vis-à-vis de l'institution	a) Apprentissage des règles et responsabilisation. b) L'animateur présente le nouvel enfant aux autres enfants. c) Les nouveaux enfants connaissent déjà d'autres en enfants inscrits au Jardin. d) Accompagnement de l'enfant dans la réalisation d'activités créatrices. e) Liberté de faire le choix de son activité.
7) Animateur vis-à-vis de l'enfant	a) Poser des règles et des limites virtuellement. b) Montrer les limites physiquement (rationnel). c) Grandeur du terrain ne permet pas à l'adulte de tout surveiller. d) Les enfants ont la responsabilité des activités qu'ils souhaitent entreprendre et des rangements.
8) Animateur vis-à-vis du parent	a) Présentation du lieu d'animation. b) Présence du parent obligatoire lors de la visite pour l'inscription et prise de connaissance des règles du Jardin. c) Les parents participent aux goûters qui sont offerts. d) Relation de proximité avec les membres du comité qui sont des parents d'enfants qui participent aux activités du Jardin.
9) Animateur vis-à-vis de l'institution	a) La formation professionnelle des animateurs permet d'obtenir de la distance. b) L'animateur a ses propres valeurs par rapport à celles du lieu. c) Garant des règles communes à l'intérieur desquelles la liberté est possible. d) Rapport constant des animateurs avec le comité de gestion de l'association. e) Les animateurs répondent au projet institutionnel et pédagogique en référence à la charte cantonale. ⁷¹

2^{ème} grille d'analyse de l'autoconfrontation d'un des animateurs :

1) Parent vis-à-vis de l'enfant	a) Décision si l'enfant peut venir seul ou pas. b) Renforcement de l'écoute de l'enfant. c) N'intervient pas dans les échanges animateur/enfant.
2) Parent vis-à-vis de l'animateur	a) L'animateur lors de la présentation se met à la place du parent, il va à la rencontre de la personne pour expliquer les règles du lieu, « posture empathique de l'animateur ». b) Prendre connaissance des professionnels qui travaillent sur le terrain et qui vont encadrer l'enfant. c) Le parent réalise comment l'animateur entre en contact avec son enfant.

⁷¹ La charte cantonale : <http://www.fase-web.ch/site/fondation/Lachartecantonale/index.htm>

2) Parent vis-à-vis de l'animateur (suite)	<ul style="list-style-type: none"> d) Les animateurs se soucient des allés et venues des enfants. e) Fiabilité des décisions prises lors de l'inscription (trajet libre ou accompagné). f) L'animateur prend en compte les remarques de l'enfant. g) Parents membres du comité de l'association, les animateurs leur offrent une place. h) Disponibilité des animateurs.
3) Parent vis-à-vis de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> a) Présentation du terrain à l'enfant et aux parents. b) Lors de la présentation, visualisation du lieu. c) Présentation du lieu dans les temps d'ouverture en présence des autres enfants, ce qui permet la visibilité du respect instauré dans l'institution. d) Les animateurs responsabilisent l'enfant. e) Connaissance du fonctionnement de l'accueil libre. f) Liberté des horaires proposés par le dispositif de l'accueil libre, choix d'y envoyer leurs enfants ou pas. g) L'institution ne met pas de contraintes aux parents, ils ont la liberté d'apporter une participation ou pas (ex : participer aux goûters, lors de fêtes ou en tant que membres du comité de l'association). h) Parents membres du comité de l'association, l'institution leur offre une place. i) Proximité des valeurs favorise le lien de confiance (ex : pas de jugement de valeur dans l'accueil). j) Les parents ont la possibilité de téléphoner pour savoir si l'enfant est au Jardin. k) Instauration d'un cadre et de règles.
4) Enfant vis-à-vis du parent	<ul style="list-style-type: none"> a) Lors de l'inscription présence d'un seul ou des deux parents.
5) Enfant vis-à-vis de l'animateur	<ul style="list-style-type: none"> a) Relation lors de la présentation de l'enfant à l'animateur. b) L'animateur indique à l'enfant les espaces qu'il a à disposition pour jouer tout en mentionnant les limites. c) L'animateur est garant du lieu, il a conscience des dangers et définit les limites. d) Les animateurs responsabilisent l'enfant. e) L'animateur prend en compte les remarques de l'enfant. f) L'animateur s'adapte à la personnalité de l'enfant. g) Les animateurs ne jugent pas les enfants et respectent leurs choix.
6) Enfant vis-à-vis de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> a) Les espaces ne sont pas forcément tout le temps fermés à clef, les enfants respectent les lieux. b) L'entretien de présentation pour l'inscription est une étape pour l'enfant. c) Liberté des horaires proposés par le dispositif de l'accueil libre, choix de venir ou pas. f) Les enfants ont le choix de participer ou non aux ateliers. g) Instauration d'un cadre et de règles.

6) Enfant vis-à-vis de l'institution (suite)	h) Parité d'une présence homme/femme dans l'équipe d'encadrement.
7) animateur vis-à-vis de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> a) Présentation faite par l'animateur, à la fois à l'enfant et aux parents (double message). b) Relation lors de la présentation de l'animateur à l'enfant. c) Définitions des règles qui mettent les interdictions et apportent aux enfants l'espace qui permet de jouer. d) L'animateur a conscience du niveau de l'enfant, des choses que l'enfant peut faire ou ne pas faire seul. e) Prendre connaissance de comment se passe la relation parent/enfants. f) Dire « bonjour et au revoir ». g) L'animatrice prend en compte les remarques de l'enfant. h) Confiance en soi de l'animateur.
8) animateur vis-à-vis du parent	<ul style="list-style-type: none"> a) Présentation faite par l'animateur, à la fois à l'enfant et aux parents (double message). b) Rencontrer les parents lors de l'entretien permet de faire connaissance et de faciliter les contacts par la suite. c) Prendre connaissance de comment se passe la relation parent/enfants. e) Dire bonjour et au revoir. f) Échanges de services (ex : participation aux goûters, lors de fête ou en tant que membres du comité de l'association). g) Les parents ont le choix de laisser venir leurs enfants ou pas. h) Confiance en soi de l'animateur.
9) animateur vis-à-vis de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> a) animateur est garant du cadre et des règles du Jardin. b) Confiance en soi de l'animateur. c) Rapport constant des animateurs avec le comité de gestion de l'association. d) Les animateurs répondent au projet institutionnel et pédagogique en référence à la charte cantonale.

3^{ème} grille d'analyse de l'autoconfrontation d'un des animateurs :

1) Parent vis-à-vis de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> a) Les parents prennent la décision en fonction de la présentation du lieu si l'enfant est prêt à l'intégrer. b) Décision si l'enfant peut venir seul ou pas. c) Lâcher prise des parents pour laisser leurs enfants venir dans une structure d'accueil libre. d) L'enfant doit apprendre à obéir aux parents.
2) Parent vis-à-vis de l'animateur	<ul style="list-style-type: none"> a) L'animateur est garant du cadre prévu par l'institution (trajet libre ou accompagné). b) Fiabilité du travail qu'effectuent les animateurs. c) Les animateurs sont garants de la sécurité de leurs enfants quand ils participent à des activités.

2) Parent vis-à-vis de l'animateur (suite)	<ul style="list-style-type: none"> d) L'animateur montre de l'attention et montre qu'il prend soin de l'enfant lors de la visite pour l'inscription. e) L'animateur consacre un temps aux parents lors de l'inscription. f) L'animateur utilise de l'humour. g) L'animateur est responsable, fonctionne dans une approche pragmatique et cohérente en fonction des observations menées auprès des enfants. i) Adaptation de la posture de l'animateur en fonction du parent. j) L'animateur apporte des conseils aux parents.
3) Parent vis-à-vis de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> a) Prise de connaissance de la réalité du terrain. b) L'animateur donne une transparence au fonctionnement de l'accueil libre. c) Choix du parent d'inscrire son enfant dans une structure d'accueil libre. d) Les parents ayant un autre enfant au jardin font confiance à l'institution puisqu'ils la connaissent déjà. e) Les activités produites par les enfants influencent le lien de confiance que peuvent avoir les parents avec l'institution. f) L'animateur est responsable, fonctionne dans une approche pragmatique et cohérente en fonction des observations menées auprès des enfants. g) Ambiance ou atmosphère du moment influence la confiance des parents. h) Présence de l'équipe d'encadrement. i) Espace adapté à des enfants, propre et bien rangé. J) Confrontation aux règles de l'institution en fonction de leurs propres représentations. k) Parité homme/femme dans l'équipe d'encadrement. l) Les parents ont la possibilité de téléphoner pour obtenir des informations. m) Les parents bénéficient de l'identification des personnes responsables de l'institution (différenciation animateurs/moniteurs). n) Le jardin Robinson a un fonctionnement associatif, les parents sont invités à y participer. o) Échanges de services en fonction d'une offre qui se base sur la gratuité (participation aux goûters, aux fêtes de quartier ou dons de jouets).
4) Enfant vis-à-vis du parent	<ul style="list-style-type: none"> a) Le parent doit apprendre à faire confiance à l'enfant.
5) Enfant vis-à-vis de l'animateur	<ul style="list-style-type: none"> a) L'animateur s'adapte à la personnalité de l'enfant. b) Fiabilité du travail qu'effectuent les animateurs. c) L'animateur est une personne de référence pour l'enfant. d) Les animateurs sont garants de la sécurité des enfants quand ils participent à des activités, ainsi que des règles et de son fonctionnement.

<p>5) Enfant vis-à-vis de l'animateur (suite)</p>	<p>e) L'animateur consacre du temps à l'enfant durant la présentation.</p> <p>f) L'animateur est attentif à ce que l'enfant puisse s'exprimer et ait une place.</p> <p>g) L'animateur respecte la disponibilité de l'enfant.</p> <p>i) L'animateur est disponible pour répondre aux questionnements enfants.</p> <p>j) L'animateur explique le sens des règles aux enfants, afin qu'ils connaissent les raisons pour lesquelles les adultes les leur demandent.</p>
<p>6) Enfant vis-à-vis de l'institution</p>	<p>a) Les nouveaux enfants ont déjà des connaissances inscrites au Jardin.</p> <p>b) L'enfant a la responsabilité du respect des règles que demande l'institution.</p> <p>c) L'institution offre des possibilités d'activités variées et dans un cadre naturel.</p> <p>d) Parité homme/femme dans l'équipe d'encadrement.</p> <p>e) Liberté de choisir son activité et de s'exprimer.</p>
<p>7) Animateur vis-à-vis de l'enfant</p>	<p>a) Les enfants respectent les limites et les règles du Jardin.</p> <p>b) L'animateur adapte son approche à l'enfant, en fonction de son âge et de sa capacité de discernement.</p> <p>c) Respect des règles en fonction du lieu d'accueil (lieu ouvert).</p> <p>d) Présentation faite par l'animateur, à la fois à l'enfant et aux parents « double message ».</p> <p>e) L'animateur apporte des explications aux enfants en fonction de situations contradictoires (ex : lieu public et privé).</p> <p>f) L'animateur vérifie auprès de l'enfant qu'il a compris les explications.</p> <p>g) L'animateur apprend à connaître l'enfant en fonction de son comportement et des informations qu'il donne sur lui.</p> <p>h) Les lieux et les espaces sont ouverts aux enfants, les animateurs leur font confiance.</p> <p>i) Dire « bonjour et au revoir ».</p> <p>j) Confiance en soi de l'animateur.</p> <p>k) L'animateur explique le sens des règles aux enfants, afin qu'ils connaissent les raisons pour lesquelles les adultes les leur demandent.</p> <p>l) Par la discussion l'animateur créer une atmosphère ou une ambiance qui permet de se sentir à l'aise.</p>
<p>8) Animateur vis-à-vis du parent</p>	<p>a) La présence des parents lors de l'inscription leur permet par la suite de rappeler les règles à leurs enfants.</p> <p>b) Présentation faite par l'animateur, à la fois à l'enfant et aux parents « double message ».</p> <p>c) Les parents prennent en considération les informations que donne l'animateur en fonction des observations qu'il aura menées sur l'enfant lors de la présentation.</p>

8) Animateur vis-à-vis du parent (suite)	<ul style="list-style-type: none"> d) Dire « bonjour et au revoir ». e) Confiance en soi de l'animateur. f) Parent doit inscrire l'enfant pour qu'il participe au repas du mercredi (responsabilité du parent). g) Adaptation de la posture de l'animateur en fonction du parent. h) L'animateur a besoin d'obtenir des explications claires de la part des parents. i) Échanges de services en fonction d'une offre qui se base sur la gratuité (participation aux goûters, aux fêtes de quartier ou dons de jouets).
9) Animateur vis-à-vis de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> a) L'institution offre aux animateurs un cadre de travail adapté, propre et bien rangé, permettant d'être fonctionnels. b) L'animateur est garant du cadre et des règles du Jardin. c) Confiance en soi de l'animateur. d) L'animateur défend et argumente le fonctionnement et la particularité du lieu. e) Rapport constant des animateurs avec le comité de gestion de l'association. f) Les animateurs répondent au projet institutionnel et pédagogique en référence à la charte cantonale.

- **Regard simple et croisé sur certains éléments d'analyse**

Cette analyse relève différents aspects qui permettent de créer une sélection. Premièrement, on remarque que certaines approches peuvent être l'objet d'une même satisfaction en fonction des éléments présentés dans les différentes grilles. On peut prendre l'exemple dans la grille n° 1 sous la rubrique 2 : « Parent vis-à-vis de l'animateur » ; lettre c) : « la présence de l'adulte sur le terrain apporte de la confiance », cette même représentation se retrouve sous la rubrique 5 : « enfant vis-à-vis de l'animateur », à la lettre b). Un deuxième exemple visible est la règle du « bonjour et au revoir », elle se trouve aussi dans la première grille sous la 2^{ème} rubrique : « parent vis-à-vis de l'animateur » à la lettre a), ainsi que dans la 5^{ème} rubrique : « enfant vis-à-vis de l'animateur » à la lettre a). Je remarque que pour la même règle, en l'occurrence celle du « bonjour et au revoir », des effets peuvent se produire chez différents acteurs.

L'hypothèse de cette recherche ne cherche pas à soulever tous les éléments qui créent des effets permettant de construire une relation de confiance. J'ai simplement relevé qu'une seule et même règle peut produire des effets chez des individus différents. Par ailleurs, il est bien d'avoir conscience que la même règle peut provoquer des effets qui ne sont pas toujours escomptés (ce n'est pas le cas dans cette recherche). En contrepartie, je réalise qu'en fonction des approches menées par les animateurs, l'impact ou la relation prend une forme différente.

Chapitre 7 Thèmes essentiels relevés sur le terrain

- **Conscience professionnelle**

Ces thèmes ressortent des autoconfrontations et de mon immersion sur le terrain au moment de l'inscription. La parole des professionnels, reprise des retranscriptions effectuées à la suite des autoconfrontations, a été introduite dans le texte entre des guillemets pour illustrer mes propos.

Durant tout le trajet de présentation du terrain, les animateurs ont fait part de leurs commentaires se rapportant à la philosophie et aux pratiques qu'ils avaient pour habitude d'exercer dans ce lieu d'animation. L'autoconfrontation simple montre concrètement comment les animateurs arrivent à percevoir leurs propres agissements, quelles approches ils utilisent pour permettre d'instaurer, faire comprendre ou conscientiser des règles, autant dans l'approche qu'ils mènent auprès de l'enfant qu'auprès des parents présents. Pour illustrer ce qui précède, voici des commentaires apportés par les animateurs lors des autoconfrontations :

« Le premier contact qu'obtient le professionnel avec l'enfant a beaucoup d'importance et cela est un élément qui rassure les parents. Chaque enfant qui vient au jardin Robinson est différent, le contact de l'adulte avec l'enfant est très important, voire plus important que celui que l'on peut obtenir avec le parent ».

« La présentation du terrain permet de montrer, redéfinir clairement les limites du terrain accompagné du parent. Le fait de montrer au parent le terrain cela lui apporte de la confiance plutôt que s'il met son enfant dans un lieu qu'il ne connaît pas. Cette étape d'entretien est très importante avec le parent, cette pratique de visite ne se fait pas forcément dans tous les autres jardins Robinson, c'est spécifique à ce centre ».

Un des éléments essentiels qui permet à l'enfant par la suite de venir sur le terrain et de se sentir sécurisé, est le cadre que l'animateur instaure ce qui va apporter la confiance nécessaire à l'ensemble des acteurs pour valider l'inscription de l'enfant entrant dans le lieu d'animation. L'animateur pose ce cadre puisque le parc du jardin Robinson est un lieu grand, ouvert, à la fois privé et public, et que les animateurs ne peuvent pas être toujours présents partout pour surveiller les enfants. Lors des ouvertures du terrain aux enfants durant les heures d'animation, la priorité est mise aux enfants inscrits, pour qu'ils puissent participer à des jeux sur le terrain. Toutefois les personnes provenant de l'extérieur et qui souhaitent traverser cet espace peuvent le faire, mais elles ne peuvent pas utiliser le terrain. En fin de journée, dès le moment où le jardin Robinson ferme ses portes, l'accès devient libre pour tout le monde. Cette particularité du terrain interroge les parents. Au début ils pensent que le fonctionnement est le même que celui que l'on retrouve à l'école, donc l'animateur doit apporter les explications permettant une nouvelle compréhension du dispositif du jardin Robinson :

« Souvent les parents font un lien avec l'encadrement que l'on retrouve à l'école, dans les écoles le périmètre est bien construit. La différence du jardin Robinson c'est de se trouver en même temps sur un lieu public et un lieu privé. C'est pour cela que pour les enfants qui se rendent dans le jardin Robinson, il est nécessaire de leur

poser virtuellement les limites. Quand le jardin Robinson est ouvert, la priorité est mise auprès des personnes qui le fréquentent, donc les enfants qui y sont inscrits. Les animateurs n'empêchent toutefois pas les personnes qui viennent simplement traverser le lieu de le faire. En dehors des heures d'ouverture du Jardin, tout le monde peut venir et profiter du terrain ».

- **Intégrer les règles de fonctionnement**

Pour permettre à l'enfant d'intégrer les règles de fonctionnement du jardin Robinson, les animateurs procèdent par différentes méthodes. La visite a pour sens de présenter les choses concrètement. C'est par exemple en montrant réellement où se trouve le portail qui est ouvert au public, mais qui fait pour l'enfant office de la limite à ne pas franchir, que l'enfant ainsi que le parent vont pouvoir connaître et prendre conscience du dispositif. Cet exemple fait partie d'un des éléments parmi d'autres qui vont au fur et à mesure de la présentation instaurer un cadre et permettre au parent en présence de son enfant de se positionner et de décider au final si le lieu correspond et est adapté à la venue de l'enfant :

« Géographiquement le jardin Robinson est un lieu qui est grand, il y a de la forêt, tout plein d'endroits pour se cacher, c'est pour cela qu'il est nécessaire de fonctionner dans une relation de confiance. Les animateurs ne peuvent pas être partout pour surveiller les enfants. Les parents remarquent que ce lieu d'accueil libre est ouvert, il n'y a pas de portail et parfois cela fait réagir ».

« En faisant le tour du parc, les parents peuvent se rendre compte par eux-mêmes que le parc est un lieu ouvert, les parents prennent connaissance des limites, ça leur montre la réalité du terrain, c'est sur cette réalité qu'ils vont juger s'ils pensent que le lieu est adapté à leurs enfants, si l'enfant est prêt et peut l'intégrer ».

« La mise en confiance est jouable en mettant carte sur table ce qui est proposé au jardin et en faisant part des limites de l'accueil. L'approche de cette présentation doit permettre aux parents de prendre conscience dès le départ du dispositif de la structure ».

La communication est un des éléments essentiels permettant l'instauration des règles. L'animateur fonctionne en utilisant une communication verbale et non verbale. Cette communication se produit au travers d'explications directement faites à l'enfant. Par exemple, le fait d'exprimer à un enfant que s'il quitte le lieu d'animation sans avertir un adulte et qu'il lui arrive un accident, personne ne pourra partir le secourir puisque les adultes n'auront pas été mis au courant de son absence et ne sauront pas où il se trouve. En procédant à ces explications, l'animateur lance des regards « communicatifs » aux parents dans l'intention de leur faire aussi comprendre que cette règle est importante, donc l'animateur vérifie que les parents ont aussi bien compris comment fonctionnait le dispositif. En agissant ainsi, l'animateur incite le parent à devenir un partenaire impliqué dans le maintien du cadre. Les animateurs de ce lieu d'animation ont tous les trois insisté sur la présence du parent lors de la présentation. Si l'on veut que les règles de fonctionnement soient respectées, donc qu'un cadre s'instaure, les parents doivent être engagés par rapport aux demandes qu'ont les animateurs vis-à-vis de leurs enfants. Les animateurs souhaitent que les parents collaborent dans le rappel de certaines règles

auprès de leurs enfants, dans le souci que ces derniers se responsabilisent et puissent participer aux activités du lieu d'animation sans courir de risques inutiles ou se créer des ennuis :

« Par la présence du parent lors de la présentation une double règle s'instaure, le parent va pouvoir de son côté rappeler à l'enfant les règles de fonctionnement du jardin ».

« Quand la présentation se fait, l'animateur passe de l'enfant à la maman pour montrer les choses, il fait un double message. Ce qui est dit à l'enfant est en même temps dit aux parents. Un jeu de regard se passe, l'animateur parle à l'enfant et lance un regard au parent pour permettre de voir si le parent a aussi compris ».

« Les animateurs tiennent un double discours, ils s'adressent à l'enfant en mentionnant qu'ils vont pouvoir lui faire confiance et en même temps ils se tournent vers les parents en leur mentionnant qu'ils espèrent qu'ils vont pouvoir faire confiance à leurs enfants ».

En procédant à cette approche de présentation du terrain, en explorant des situations très concrètes, il a été vérifié que les animateurs utilisent souvent des exemples de situations s'appuyant sur l'imaginaire. On constate que l'instauration des règles se renforce en naviguant du concret à l'imaginaire ou en partant de l'imaginaire pour revenir au concret.

On remarque que les animateurs développent par eux-mêmes les outils ou des moyens qui permettent d'obtenir une approche auprès des enfants, de se connecter avec ces derniers. Chaque animateur exerce un style différent en fonction de ses connaissances, de son habitus, de son heuristique de représentativité ou en fonction de sa propre histoire ou cheminement de vie. Les styles qu'ils exercent leur permettent de naviguer et ainsi de se rapprocher d'un genre collectif étant le fil conducteur pour exercer une présentation commune. Ainsi, ils parviennent à développer une relation privilégiée ou de confiance avec l'enfant accompagné du parent ; l'animateur utilise ses ressources ou compétences qui vont permettre à l'enfant de prendre connaissance du cadre et d'intégrer les règles de fonctionnement du jardin Robinson.

« Les animateurs restent à l'écoute des parents, durant l'entretien il devient possible de construire une relation de confiance en adaptant sa posture ».

Pour conclure ce passage, voici une approche mentionnée par l'un des animateurs, qui permet d'instaurer le cadre tout en maintenant de la souplesse pour présenter les règles à l'enfant :

« Les animateurs définissent les règles qui mettent les interdictions, comme de ne pas prendre tels ou tels passages, mais ils rapportent aux enfants tout l'espace qui leur permet de jouer. En mentionnant aux enfants les espaces prévus pour qu'ils puissent jouer, cela évite que les enfants cherchent à comprendre les raisons qui font qu'ils se trouvent face à des interdits, si on focalise trop sur les interdits cela peut donner envie aux enfants de les franchir ».

- **Élaboration de la confiance dans la visite du terrain**

Le travail amène les animateurs à recevoir le parent et l'enfant lors de l'inscription. Pour permettre cette rencontre préalablement un rendez-vous est fixé, il permettra à l'ensemble des acteurs de passer le temps nécessaire pour échanger et prendre connaissance du fonctionnement du lieu. La visite du terrain et le moment administratif demandent une durée d'une demi-heure au minimum. C'est durant ce temps, lors de cette première rencontre, qu'une relation privilégiée va s'établir :

« L'entretien est prioritairement prévu pour l'enfant, en même temps le parent est présent et il peut écouter et découvrir l'animateur, comment il travaille ».

Par mes observations en accompagnant la présentation du terrain, j'ai découvert qu'une confiance mutuelle s'instaurait. J'ai remarqué que celle-ci se produit dans l'exercice de la rencontre. Comme déjà mentionné, les animateurs ont tous exprimés que la visite avait toute son importance à s'effectuer en présence d'un des parents, et ils ont précisé que cette visite était prioritairement destinée à l'enfant.

Les animateurs « prennent en charge » les individus et suite à l'accueil ils vont procéder à la visite du terrain. Ils effectuent prioritairement cet accompagnement dans le rapport privilégié avec l'enfant. Durant toute la visite l'animateur reste en communication avec l'enfant, il explique les règles que l'enfant est amené à suivre et il vérifie que celui-ci les a comprises. Outre qu'il accorde beaucoup d'importance dans son discours aux règles de fonctionnement, l'animateur instaure un rapport de confiance avec l'enfant par différents niveaux de communication. Par exemple en demandant à l'enfant quels sont les loisirs qu'il privilégie ou simplement en essayant de découvrir les motivations de l'enfant à venir au jardin Robinson.

L'exercice que fournit l'animateur auprès de l'enfant en entrant en contact avec ce dernier agit directement et mutuellement sur des liens de confiance, ceux que développe l'animateur vis-à-vis de l'enfant, ainsi que l'enfant vis-à-vis de l'animateur. On remarque qu'un rapport simple et naturel s'établit chez les enfants puisque lors de la présentation ils écoutent avec attention ce que disent les adultes. Le fait que les enfants ont une attention particulière aux recommandations des adultes montre qu'ils ont confiance en ces derniers.

« Le niveau de confiance obtenu auprès des enfants peut avoir des nuances en fonction de l'âge qu'a l'enfant, du feeling que l'on a avec ou le fait que l'enfant montre à l'adulte qu'il a la tête sur les épaules ou pas ».

Le lien privilégié qui se joue lors de cette première rencontre a toute son importance puisqu'il va permettre de déterminer les rapports qui vont être produits lorsque l'enfant par la suite viendra sur le terrain. Les animateurs mettent « en garde » les enfants quand ceux-ci se déconcentrent et n'écoutent plus ce qui leur est expliqué. À chaque fois que cela est nécessaire, l'animateur se reconnecte avec l'enfant et lui rappelle l'intérêt que ce dernier a à écouter ce qui lui est dit. Cette expérience permet à l'animateur non seulement de faire connaissance avec l'enfant, mais plus précisément d'obtenir un grand nombre d'informations en fonction du comportement que va adopter l'enfant lors de la visite :

« L'important pour l'animateur c'est de connaître l'enfant, le découvrir, ainsi il aura déjà une idée du comportement de l'enfant lorsqu'il viendra participer aux activités sur le terrain du jardin ».

« Quand l'animateur prend le temps de discuter en présence de l'enfant, il identifie comment l'enfant se comporte. Il l'écoute et identifie le niveau de conscience de l'enfant. C'est par des choses très simples, comme le comportement d'un enfant en se rendant à proximité d'une cabane qu'il est possible de vérifier comment est structuré l'enfant. Certains enfants ont tendance à s'élaner et cherchent tout de suite à vouloir jouer, d'autres restent attentifs et continuent à écouter l'animateur. Ainsi, par l'écoute et en observant les agissements de l'enfant, on peut apprendre petit à petit à le connaître ».

Le lien privilégié instaure un rapport de confiance entre l'animateur et l'enfant. La présence du parent lors de la rencontre enfant/animateur a une influence dans cette relation. L'observation permet de découvrir que les parents se sentent rassurés en découvrant leurs enfants établir un lien privilégié avec les animateurs. Le fait que l'animateur soit complètement dévoué à effectuer une présentation à l'enfant, qu'il soit attentif à ce que l'enfant peut être amené à demander, et qu'au final le parent sente l'enfant confiant dans le rapport avec l'adulte et dans le lieu d'accueil renforce une confiance qui va permettre à l'enfant d'intégrer le lieu d'animation.

« Lors de la présentation une des difficultés que peut rencontrer l'animateur, c'est de se trouver en présence d'enfants qui sont très agités, qui veulent courir ou jouer. Parfois, l'animateur doit faire l'effort d'entrer plus en contact avec l'enfant, cet aspect a de l'importance vis-à-vis de la confiance que peut avoir le parent envers les personnes responsables du lieu. Le premier contact qu'obtient le professionnel avec l'enfant a beaucoup d'importance et cela est un élément qui rassure les parents »

Inversement, cette présence du parent lors de la visite peut parfois influencer négativement la relation qui s'instaure entre l'enfant et l'animateur. Les animateurs se retrouvent parfois confrontés à la prise de parole du parent qui s'interpose dans les échanges entre l'animateur et l'enfant. Une des réponses apportées par les professionnels, quant au fait de se trouver confrontés à de tels agissements, c'est de penser que certains parents ont un manque de confiance vis-à-vis de leurs enfants. Les animateurs identifient l'attitude des parents et ainsi ils obtiennent des éléments de réponse permettant de découvrir où se trouve la place qu'a l'enfant et en l'occurrence en partie l'autonomie dont il peut bénéficier.

« Souvent, l'animateur parle à l'enfant, il lui pose des questions et c'est le parent qui répond à sa place. Ce genre de situation permet de se rendre compte que l'enfant n'a pas toute sa place et cette interaction du parent empêche l'enfant d'acquérir de l'autonomie ».

« Les animateurs savent que ce que peuvent dire des enfants en parlant d'eux-mêmes est vrai ».

Cette phrase montre l'importance que l'animateur donne à la parole de l'enfant. C'est en prenant en compte et en respectant toutes les explications que donne un enfant en s'exprimant que les animateurs vont petit à petit au fur et à mesure du temps

permettre à l'enfant de se construire et de se découvrir, d'apprendre à se distinguer des autres et à développer sa propre personnalité.

« Pour permettre que les parents comprennent que l'animateur s'adresse à l'enfant et non pas aux parents, le professionnel essaye en rigolant de faire comprendre aux parents qu'il s'adresse à l'enfant, il explique gentiment que c'est à l'enfant qu'il veut parler ».

- **Le rôle des « pairs » de l'enfant lors de la visite**

La présentation effectuée auprès des nouveaux venus qui se rendent au jardin Robinson s'exerce durant les temps d'ouverture du lieu d'animation. Si l'exercice s'effectue dans un temps réel, c'est que cela a du sens puisque les nouveaux participants vont bénéficier d'une présentation qui va leur montrer concrètement la réalité du terrain et plus précisément en découvrant la présence de l'équipe d'animation et des autres enfants étant déjà inscrits.

« Le fait de visualiser l'endroit, de voir les personnes qui vont entourer son enfant, ce sont des éléments clefs. Un bon aspect pour effectuer l'entretien c'est qu'il a lieu lorsque le jardin est ouvert, cela permet aux parents de voir comment les autres enfants évoluent dans ce lieu d'animation, ils peuvent prendre connaissance de la réalité du terrain ».

Les enfants déjà inscrits sur le terrain ont toute leur importance aux yeux des nouveaux venus et des parents. Très souvent lors de la présentation effectuée par l'animateur des habitués s'introduisent à la présentation. Ces enfants déjà habitués en grande partie au règlement et fonctionnement du lieu d'animation viennent pour rencontrer le nouveau venu et lui montrer en apportant des explications qu'ils connaissent déjà les règles de fonctionnement. Ces échanges permettent au nouveau venu et plus particulièrement aux parents de réaliser que ces derniers connaissent le mode de fonctionnement du lieu d'animation et qu'un cadre est instauré. Cette prise de conscience permet le renforcement des liens de confiance que peuvent avoir les parents vis-à-vis de l'institution et de son fonctionnement. Ainsi, par la présence et les échanges des autres enfants il devient vérifiable comment est mise en application l'autorité des animateurs et de connaître concrètement quel est le cadre dans ce lieu d'animation. Cette démarche instaure une confiance pour les parents, mais aussi permet à l'enfant de prendre encore mieux conscience des différentes règles que leur demandent les animateurs.

« Un des éléments intéressants quand on participe à l'entretien durant le temps d'ouverture du jardin Robinson c'est d'avoir d'autres enfants présents qui connaissant déjà la structure et s'intègrent à l'entretien en faisant les guides. Pour les parents c'est bien qu'ils puissent se rendre compte que les autres enfants déjà inscrits sont très au clair sur le fonctionnement du lieu et savent les règles. De là toute l'importance que l'entretien se fasse durant le temps d'accueil. Les parents peuvent prendre connaissance du respect qui est instauré dans l'institution ».

C'est grâce à la curiosité des enfants, le fait de voir venir un nouveau venu et que certains d'entre eux s'empressent d'accompagner l'animateur que la dynamique du groupe s'instaure. Cette dynamique permet au nouveau de se sentir inclus dans le

groupe et de bénéficier de nouvelles relations venant l'enrichir et lui permettre petit à petit de se socialiser. Les nouveaux venus sont très vite influencés ou développent l'envie de participer aux activités du lieu d'animation en découvrant autour d'eux d'autres enfants déjà en train de jouer. On remarque que l'approche des pairs a toute son importance pour permettre à ces nouveaux de s'intégrer au lieu, les anciens en se manifestant font part de leur sentiment d'appartenance au lieu ce qui est très important. Souvent ce qui facilite l'intégration c'est que les enfants connaissent déjà d'autres enfants, ils peuvent être leurs petits voisins d'immeuble ou encore un camarade de classe.

« Les enfants plus anciens, souvent ils se greffent à la présentation et profitent de prendre parole pour expliquer devant le nouveau et les parents comment les choses fonctionnent ».

Un des animateurs a mentionné lors de l'autoconfrontation que l'ambiance du moment sur le lieu d'animation avait toute son importance et particulièrement aux yeux des parents. Quand l'animateur lors de la présentation n'est pas interféré par des situations problématiques provenant ou de l'équipe ou d'autres enfants, cela joue un rôle au niveau de la présentation. Quand l'ambiance est bonne entre enfants et avec l'équipe, cela a une grande influence sur la prise de décision du parent à laisser venir jouer son enfant dans ce lieu d'animation.

« L'ambiance du moment peut être significative auprès des parents lors de leur première visite sur le terrain du jardin Robinson. Beaucoup de parents sont très attentifs à comment se déroulent les choses autour d'eux, dans quelle atmosphère ils se trouvent ».

Je remarque que les nouveaux venus ont besoin d'obtenir des explications claires et cohérentes provenant de l'animateur. L'assurance et la clarté des explications qu'apporte le professionnel lors de la présentation définissent clairement le rapport de confiance et d'autorité qui est instauré dans le lieu d'animation. Outre le rapport que peut avoir le nouveau venu avec l'animateur, l'enfant identifie les connaissances acquises par certains pairs. J'ai identifié par observations que les enfants entre eux utilisent des voies de communication facilitant des éléments de compréhension, comme l'intégration de certaines règles de fonctionnement demandées par l'adulte.

« Plus l'adulte est présent et cohérent avec la notion de cadre et plus l'enfant s'y retrouve ».

« Les enfants savent d'eux-mêmes ce qu'ils peuvent faire et ne pas faire, entre eux ils se régulent. Souvent, les anciens enfants qui connaissent bien les règles les rappellent aux nouveaux ».

- **Les animateurs : modèles ou repères pour les enfants ?**

L'exercice qu'effectue l'animateur lors de la présentation du lieu est multiple et varié. Il développe une multitude d'approches qui vont faire sens pour l'enfant en présence du parent et permettre qu'il s'inscrive dans ce lieu d'animation.

Une question que je me pose en fonction du sens et des aspects pédagogiques que développent les animateurs auprès des enfants qui se rendent pour la première fois dans des lieux d'animation est de savoir si ceux-ci correspondent bien aux attentes qu'ont les parents. Nous savons que les institutions s'appuient sur des réglementations mises en application par la Fas'e⁷², et plus particulièrement sur une charte cantonale⁷³. Sans développer tous les éléments permettant l'institutionnalisation du fonctionnement des centres émis par ce document, et sans m'être directement dans mon travail concerté avec les parents sur la question des normes éducatives ou valeurs que ces derniers souhaitent voir adopter par leurs enfants, les observations de mon travail apportent certaines réponses à cette question. Une première réponse c'est d'avoir appris que l'élaboration de la charte cantonale (1998) répond à un travail effectué par un panel d'acteurs comportant aussi des parents d'enfants et provenant de milieux très différents.

J'ai relevé des éléments qui me paraissent indispensables au bon fonctionnement de la profession de l'animation. Ceux de la place que va donner l'animateur aux personnes qu'il reçoit, en fonction de la cohérence des propos qu'il tient dans son discours et/ou répondant aux valeurs communes ou institutionnelles. Au cours des échanges lors de la présentation, l'animateur a fait référence aux habitudes nutritionnelles du jardin Robinson et plus particulièrement en introduisant la question du goûter. Lors de cet échange, l'animateur s'est adressé à l'enfant et en même temps à son parent. J'ai pu comprendre comment l'animateur arrivait à transmettre au parent et à l'enfant une des valeurs instituées agissant directement sur le bien-être de l'enfant.

« Un accent particulier est mis dans la nutrition, par des fruits ou de la nourriture saine, cette exigence se rapporte aux valeurs qu'ont les jardins Robinson ».

« L'adulte a le souci du bien-être de l'enfant, c'est ce que propose le jardin Robinson, mais parfois des jeux se font et il y a alors des bonbons qui se distribuent volontairement. Le jardin a une tolérance, l'approche n'est pas une approche complètement bloquée ou fermée. Les choses peuvent être appréciées, mais à leur juste valeur et dans des moments ou des temps donnés ».

Tout en sachant réguler ou maintenir l'équilibre nécessaire au développement éducatif des enfants, l'animateur effectue lors de sa présentation un travail consciencieux, avec conscience et qui apporte une conscientisation. D'ailleurs pour parvenir à l'élaboration de ce travail, l'animateur exprime des compétences se rapportant à des apprentissages, par intégration d'un vécu personnel, au bénéfice d'une culture reçue par formation professionnelle et/ou en ayant développé les sources nécessaires permettant l'accomplissement d'un travail institutionnel. Toutes ces qualités réunies permettent l'élaboration d'un accompagnement auprès de l'enfant, afin de lui assurer son développement dans les meilleures conditions possibles.

Le jardin Robinson est un lieu qui permet aux enfants d'effectuer un panel d'activités. Tous les enfants ont accès à l'ensemble des espaces mis à leur disposition, que ce soit à l'intérieur du pavillon ou à l'extérieur. Ils peuvent utiliser librement une

⁷² Fas'e : Fondation genevoise de l'animation socioculturelle.

⁷³ Charte cantonale : loi J.6.11 du 15 mai 1998

multitude de jeux qui sont mis à leur disposition, à la seule condition qu'ils appliquent la règle du rangement après utilisation. Toutefois, certaines activités se font accompagnées d'adultes, par exemple l'atelier bricolage où se trouvent des machines comme des perceuses, des scies électriques et d'autres instruments pouvant être dangereux. Lors de la présentation, les animateurs expliquent les règles de fonctionnement qui donnent accès au lieu et préviennent les enfants du danger qu'ils peuvent rencontrer en se rendant dans ce local. L'animateur en présentant l'outillage est très attentif au comportement de l'enfant, il vérifie que celui-ci l'écoute attentivement. La responsabilité qu'a l'animateur, celle qui permet d'apporter toutes les règles nécessaires de prudence pour éviter qu'un enfant se blesse, accentue son image faisant de lui une personne responsable et soucieuse face à des dangers que peuvent rencontrer les enfants.

« À l'intérieur du pavillon, dans le local atelier bois, en montrant le matériel et les machines dangereuses, le fait d'expliquer comment on les utilise et lesquelles doivent être obligatoirement utilisées accompagnés d'un adulte, cela rassure ».

« Les adultes ont la connaissance des dangers, donc l'exercice est de permettre aux enfants d'en prendre conscience à leur tour. L'animateur propose toujours aux enfants s'ils ont des questions ou quelque chose qu'ils ont besoin de savoir de venir les voir et ils essayeront d'y répondre. En faisant cette proposition aux enfants, l'animateur va permettre de les mettre en confiance, cette approche renforce aussi chez l'adulte une position d'être qui permet d'avoir un contrôle ».

- **L'autonomie de l'enfant**

Le cadre et le fonctionnement institué dans une pratique d'accueil libre ont pour but d'apporter aux enfants une liberté qui leur permet de se construire. Cette construction identitaire est le résultat des disponibilités qu'ont les enfants et plus particulièrement en bénéficiant de suffisamment de moyens. Ils peuvent être d'obtenir la possibilité dans un cadre de liberté d'effectuer des choix, évoluer en ayant des rapports s'inscrivant dans un groupe, effectuer des apprentissages diversifiés ou tester leur environnement afin d'apprendre à le connaître.

« Le jardin Robinson offre la possibilité aux enfants de participer à des ateliers de créativité et ils ont à disposition un local équipé de différentes machines. Les ateliers proposés offrent aux enfants la possibilité d'apprendre à travailler, on trouve un aspect sécurité à tenir puisqu'il y a des machines et il est nécessaire que des adultes aient des compétences pour transmettre leurs savoirs. Cet aspect pédagogique n'est pas directement lié à l'accueil libre, l'accueil libre c'est la forme de l'accueil, les enfants viennent quand ils le veulent et à l'intérieur de l'accueil libre on trouve le développement de la créativité, l'utilisation des outils, les apprentissages que les enfants peuvent effectuer ».

Pour permettre que l'enfant évolue dans ce dispositif, les adultes ont aussi des responsabilités. Ces responsabilités ont comme première condition d'être soi-même disposé à donner une place suffisante à l'enfant. Il est remarquable que dans le cadre d'une inscription en jardin Robinson les enjeux soient doubles, puisque non seulement les parents doivent accepter que leurs enfants adhèrent à la structure du lieu, mais aussi l'autonomie dépend du/des professionnels qui doivent être

suffisamment disposé(s) et/ou disponible(s), tout en sachant garder une juste distance dans les rapports et l'accompagnement des enfants.

« Les animateurs sont conscients des choses que les enfants peuvent faire ou pas, cette notion relève directement des compétences du professionnel. Savoir jusqu'où un enfant peut être libre d'aller ou pas dans les activités en étant tout seul. Dans un jardin Robinson on relève qu'il y a beaucoup de choses que des enfants peuvent faire seuls, l'enfant est très peu limité, mais les animateurs sont garants du lieu et en tant qu'adulte ils ont conscience des dangers que l'on peut rencontrer et pour cela des limites sont clairement définies ».

Lors de la présentation, il m'a été possible de remarquer que cette liberté est possible en passant par une application de règles et en respectant un cadre. Tous les animateurs ont pris un véritable temps et ont insisté auprès des enfants et de leurs parents afin d'apporter les clarifications sur le mode de fonctionnement, ainsi que des règles. Il a été largement dit qu'il ne peut exister de liberté sans règles ou cadre de fonctionnement. D'ailleurs comme il a déjà été évoqué si cette démarche est possible c'est aussi en bénéficiant d'une collaboration des parents, dont il ne faut pas oublier la responsabilité.

« Il est nécessaire de montrer aux enfants où ils ne peuvent pas aller et en même temps de leur montrer où ils peuvent jouer, qu'ils puissent prendre connaissance de l'espace qui leur est dédié, qu'il est grand et qu'ils peuvent y faire plein de choses ».

« Les limites, la responsabilité, le respect et l'autonomie sont des éléments qui sont liés entre eux et c'est comme cela que les enfants arrivent à se sentir bien et peuvent évoluer normalement en franchissant les différents stades du développement de l'enfance pour arriver au monde de l'adulte ».

La spécificité de ce lieu d'animation est d'avoir introduit une mesure complémentaire dans le fonctionnement de l'accueil libre, elle consiste à donner une possibilité aux parents de bénéficier du choix que leurs enfants viennent au jardin en trajets accompagnés ou pas. Ce dispositif permet de répondre à la venue de certains enfants en fonction de l'endroit où se trouve l'institution. Par exemple, l'institution de ma recherche se situe dans un espace décentré, loin de la zone urbanisée ; pour y parvenir il est nécessaire de traverser une forêt et suivant la saison le trajet par endroits peut être sombre. L'autre élément fait référence à l'âge de certains enfants : des petits de six ans n'ont pas la possibilité de se rendre seuls sur ce lieu. Cette règle ne change en rien au fonctionnement d'un accueil libre, le lieu reste un espace ouvert et les rapports qui se jouent répondent à une confiance réciproque entre individus.

« Au fur et à mesure du temps, quand les enfants viennent au jardin Robinson depuis plusieurs années, leur autonomie se développe. L'accompagnement se joue aussi en fonction de l'âge ou de la saison. L'autonomie peut être distinguée de l'accueil libre, mais elle s'inscrit dans l'accueil libre ».

« Tous les enfants sont différents, dans l'accueil libre il arrive que des enfants soient déjà prêts à venir et repartir seuls au jardin Robinson et que d'autres pas. Les animateurs laissent la liberté aux parents d'estimer quand l'enfant est prêt à se

déplacer tout seul, cela dépend aussi d'eux quand ils se sentent prêts à les laisser se déplacer seuls ».

Lors des échanges produits dans la rencontre entre parent, enfant et animateur, ces éléments d'autonomie et liberté que produit l'accueil libre ont fait référence à un dispositif répondant aussi aux parents. L'accueil libre est clairement une activité qui procure aux enfants des moyens de développer une autonomie qui par la suite éveillera de nouvelles compétences. Non seulement l'accueil libre agit comme un facilitateur du développement des enfants, mais il permet aux parents de bénéficier d'une liberté d'agir en offrant la possibilité à l'enfant de venir dans le lieu sans les contraintes d'un horaire rigide. Ce dispositif agit en terme de qualité puisqu'il procure une autonomie aux parents en permettant d'agir librement dans les rapports qu'ils mènent avec leurs enfants.

« Cet accueil libre reste libre aussi pour les parents, car ils ont la possibilité de laisser à l'enfant le choix de s'y rendre quand il le veut, ils peuvent adapter ce lieu d'accueil en fonction des besoins, ce n'est pas comme un accueil sur inscription. L'accueil libre offre une liberté aux enfants, mais aussi aux parents, le centre est là à disposition ».

« Pour les parents le fonctionnement que propose l'accueil libre est agréable, ils se rendent compte qu'il y a peu de contraintes, en comparaison à notre société où habituellement tout doit être su d'avance, tout doit être préparé, connu, mais l'accueil libre laisse le choix d'emmener ou pas son enfant sans contrainte ».

En conclusion de ce chapitre, l'accueil libre est constitué par de nombreux éléments que l'on peut traduire par des notions comme « confiance », « compétence », « participation », « plaisir », « respect », « écoute », etc., et en fonction de ces notions l'autonomie de l'enfant devient réalisable.

Conclusion

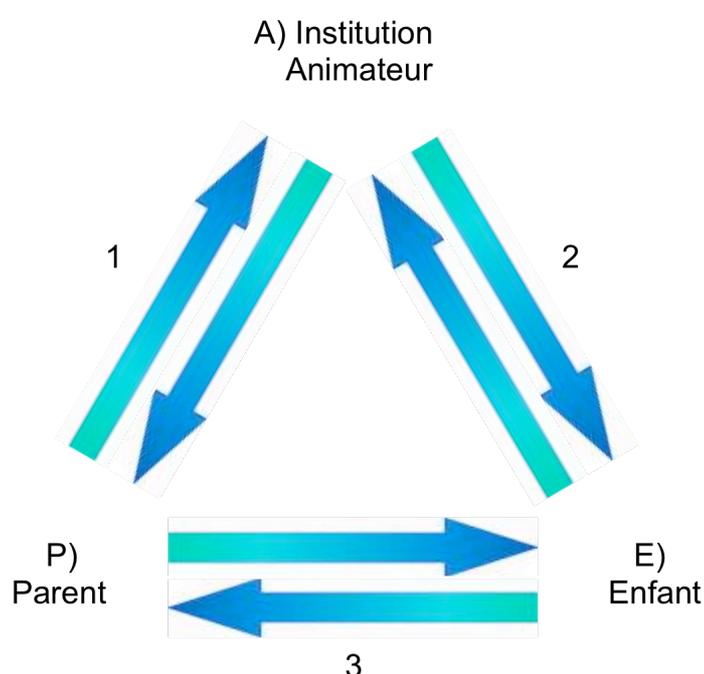
L'ensemble des travaux que j'ai effectués pour réaliser ce document m'a finalement permis de comprendre l'importance de l'interaction et plus particulièrement que la sincérité dans l'interaction a une place importante. Le contexte qui m'a permis d'arriver à cette première conclusion s'est révélé dans l'immersion de terrain auprès des animateurs. Pendant plusieurs mois, lors de mes passages pour réaliser les vidéos, j'ai observé l'approche que menaient les animateurs en accueillant parents et enfants. C'est au travers de leurs explications que j'ai pu réaliser la grande importance de la communication, celle qui permet d'aller au plus près d'une présentation se rapportant au contexte réel du terrain, ainsi qu'au fonctionnement de la structure.

Je remarque prendre comme angle de vue une approche avançant vers la découverte donne le moyen de mieux comprendre les choses ou l'environnement - ce qui se partage entre individus - ce qui permet d'être exprimé. C'est exactement la direction que j'ai été amené à suivre alors qu'en commençant cette recherche mes idées étaient préconstruites face à la problématique rencontrée. En m'immergeant dans ce travail théorique et pratique j'ai pu décomposer cette pré construction en bénéficiant de nouvelles connaissances, obtenir un recul sur des approches se rapportant à des actions professionnelles et je pense avoir par moments senti ce qui est comme l'« insaisissable ». Ces moments qui m'ont paru importants se sont révélés en traversant des lectures et supports théoriques, mais aussi en présence des acteurs avec qui j'ai collaboré dans la réalisation de ce travail.

Premièrement, dans un environnement plus extériorisé, les connaissances et le savoir obtenu au travers de mes recherches ont permis de situer les éléments clefs de ce travail. J'ai avec une meilleure précision au travers de mes observations de terrain et des connaissances théoriques, découvert ce que « signifie » la notion de compétence. En utilisant le terme « significatif », je veux dire par là qu'il m'a été possible de vérifier comment se produisait chez des professionnels du travail social l'action professionnelle incluant un mouvement de compétence par méthodologie d'analyse de l'activité. C'est du moins sous cette forme dans ce travail que prend véritablement sens la notion de compétence influençant le lien de confiance dans la relation parent, animateur, enfant.

Deuxièmement, en ayant suivi le fil conducteur de ma question de recherche, je réalise que la notion de confiance est en soi un thème pouvant à lui seul constituer plusieurs thèses. Du moins les travaux théoriques que j'ai entrepris m'ont permis d'en saisir quelques caractéristiques ou particularités, celles qui avaient trait à des rapports qui se jouent entre individus et plus particulièrement chez les animateurs qui accueillent les usagers. Les notions de cadre, les différentes formes heuristiques ou rapport « dilémme » entre sécurité et liberté m'ont apporté une visibilité au travail pratique qui se joue sur le terrain et j'ai ainsi réalisé consciemment la diversité des approches qui se sont produites d'adulte à adulte, d'adulte à enfant et d'enfant à adulte. Chacun a une histoire de vie, en fonction de cette histoire il s'est construit des représentations qui automatiquement influencent les critères de confiance qu'il se donne.

En conclusion, j'ai constaté qu'au niveau de l'exercice professionnel des animateurs en jardins Robinson, la visibilité des compétences produites au travers de l'action professionnelle a comme conséquence une augmentation du lien de confiance. Cette augmentation de confiance par délégation de confiance qu'offre le parent à l'animateur permet l'accueil de l'enfant. En supposant que par la suite l'enfant se rend régulièrement au jardin Robinson, le rapport de confiance qui se joue entre l'animateur et l'enfant va permettre au fur et à mesure du temps une création d'effets de confiance émancipatrice. De cette confiance émancipatrice dont aura bénéficié l'enfant en s'intégrant dans le cadre qu'offre le jardin Robinson, les « bénéfices » créeront automatiquement un effet émancipateur entre l'enfant et ses parents.



En résumé, la visibilité des compétences de l'animateur :

- 1) Permet une confiance de délégation de P vers A pour prendre en charge E
- 2) Permet une confiance émancipatrice de A vers E, qui permet l'émancipation de E
- 3) Le « cadre jardin » permet une confiance émancipatrice de P vers E

La présentation ci-dessus, déduite en fonction de mon objet de recherche basé sur une triangulation parent, enfant, animateur, me paraît encore réductrice. Nous avons vu en traversant les explications de ce document que le rôle des « pairs » de l'enfant influence aussi la disposition du nouveau venu qui se rend au jardin Robinson. Pourtant, il a bien fallu que je délimite un cadre à l'élaboration de mon travail et pour cela j'ai décidé de rester le plus fidèle possible à mon objet de recherche.

Bibliographie

(Ordre alphabétique par nom d'auteurs)

BEZAGUET, L., « Venez le constater cet après-midi, au jardin de Meyrin qui fête ses 30 ans ». Tribune de Genève - 15/09/2007. Consulté le 15 janvier 2009. <http://archives.tdg.ch/TG/TG/-/article-2007-09-2454/venez-le-constater-cet-apres-midi-au-jardin-de-meyrin-qui-fete-ses-30-ans>

CLOT, Y., *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 1999.

CLOT, Y., *Éducation permanente*, 2001.

CLOT, Y. & FAITA, D., « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », in *Travailler*, Revue internationale de la psychopathologie et de la psychodynamique du travail, 2000.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L., *Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthodologie en clinique de l'activité*, Édition Permanente n°146/2001.

DE TERSSAC, G., *Savoirs, compétences et travail*. In BARBIER J.- M., *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

ISAMBERT-JAMATI, V., *L'appel à la notion de compétence dans la revue « L'Orientation Scolaire et Professionnelle » à sa naissance et aujourd'hui*. In ROPE, F. & TANGUY, L., *Savoir et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : Édition de l'Harmattan, 1994.

KARPIK L., *Dispositifs de confiance et engagement crédible*, Sociologie du travail, 1996.

KRZYWKOWSKI, I., *Jardins entre rêve et pédagogie*, Cahier robinson – n°5, Artois Presses Université, 1999

LAURENCEAU, I., *Du portrait d'un jardin Robinson aux compétences de ses animateurs*, (mémoire de licence Science de l'Éducation, Université de Genève), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, décembre 1997

LE BOTERF, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation, 1994.

LIBOIS, J. & STROUMZA, K., *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. ies éditions, 2007.

LIBOIS, J. & HEIMGARTNER, P., *L'accueil libre, une pratique fondamentale en travail social, peu définie, peu nommée et peu reconnue*. À paraître aux éditions ies. Consulté en février 2009. <http://www.anim.ch/?page=561>

MERLEAU-PONTY M., *La structure du comportement*, Paris, PUF, 1942 ; *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.

MOLINIER, P., *Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence*.
Éducation permanente n° 132/1997-3

OGIEN, A. & QUERE, L., *Les moments de la confiance, connaissance, affect et engagement*. Paris : ECONOMICA, 2006.

PERRENOUD, P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris :
Éditions E.S.F, 1996.

SIMMEL, G., *Étude sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF, 1999.

SIMONIN, A., *Place de jeux Robinson et initiatives de parents*. Genève : Édition Pro
Juventute, 1976.

SOMMER, I., & COSSERON ROUGET, N., *La métamorphose de la crevette*.
Genève : Institut d'Études Sociales, (Travail de recherche), 1992.

STROOBANTS, M., *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la
fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Édition de l'Université de Bruxelles, 1993.

TRONTO, J., *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, éditions la
découverte, philosophie pratique, 2009.

TABLES DES MATIERES

Introduction

- *Le cadre*.....p.4 & 5
- *Les objectifs de recherche et le lien au travail social*.....p.5
- *Origine de la problématique*.....p.5 & 6
- *Procédure de mon travail de recherche*.....p.6

Chapitre 1 Les jardins Robinsons et l'accueil libre

A) Les jardins Robinsons

- *Lieux correspondant à la recherche*.....p.7 & 8
- *Un peu d'histoire pour comprendre l'origine des jardins Robinsons*.....p.8 & 9
- *Quelles activités dans les jardins Robinson et terrains d'aventures ?*.....p.9 à 11

B) L'accueil libre

- *Présentation et origine de l'accueil libre*.....p.11 & 12
- *Accueil*.....p.12
- *Libre*.....p.12

Chapitre 2 A) Méthodologie

- *Introduction à la méthodologie*.....p.13
- *Méthodologie du travail de recherche*.....p.13 & 14

B) Analyse de l'activité

- *Introduction à l'analyse de l'activité*.....p.15
- *Deux concepts clefs : le genre et le style, quelle action dans l'exercice de la profession*.....p.15 & 16
- *L'analyse de l'activité du point de vue de l'action professionnelle*.....p.17
- *Être présent en présence*.....p.17 & 18

Chapitre 3 Recherche théorique des compétences

- *Notions de compétence*.....p.19 & 20
- *Mise en œuvre des compétences*.....p.20 & 21
- *Niveaux de compétences*.....p.22 & 23
- *Dimension socioculturelle de la compétence*.....p.23
- *La compétence collective*.....p.24

Chapitre 4 Analyse des compétences

- *Visibilité des compétences*p.25
- *Identification des compétences chez l'animateur*p.25 & 26
- *Grille : Compétence visible chez les animateurs*.....p.26

Chapitre 5 Cadre théorique de la notion de confiance

- *Introduction à la notion de confiance*p.27 & 28
- *Qu'est-ce que la confiance et comment se caractérise-t-elle ?*.....p.28 & 29
- *La confiance fait-elle office de garantie?*.....p.29
- *Confiance et conduites*.....p.30 & 31
- *Apprendre à faire confiance*.....p.31 & 32
- *Synthèse de la notion de confiance et utilisation pour la notion d'accueil libre*p.32 & 33

Chapitre 6 Analyse de la confiance

- *Présentation des grilles d'analyses relevant des éléments pouvant être vus comme moyen d'éveiller la confiance*p.34
- *1^{ère} grille d'analyse de l'autoconfrontation d'un des animateurs*.....p.34 & 35
- *2^{ème} grille d'analyse de l'autoconfrontation d'un des animateurs*.....p.35 à 37
- *3^{ème} grille d'analyse de l'autoconfrontation d'un des animateurs*.....p.37 à 40
- *Regard simple et croisé sur certains d'éléments d'analyse*.....p.40

Chapitre 7 Thèmes essentiels relevés sur le terrain

- *Conscience professionnelle*p.41 & 42
- *Intégrer les règles de fonctionnement*.....p.42 à 43
- *Élaboration de la confiance dans la visite du terrain*.....p.44 à 46
- *Le rôle des « pairs » de l'enfant lors de la visite*.....p.46 & 47
- *Les animateurs : modèles ou repères pour les enfants ?*.....p.47 à 49
- *L'autonomie de l'enfant*.....p.49 à 51

Conclusion.....p.52 et 53

Bibliographie.....p.54 et 55