27

REVUE QUART MONDE

DOSSIERS ET DOCUMENTS

Les enfants acteurs de leur développement

ATD Quart Monde et l'Institut Supérieur Maria Montessori, regards croisés sur l'éducation


















LES ENFANTS ACTEURS DE LEUR DÉVELOPPEMENT

ATD Quart Monde et l'Institut Supérieur Maria Montessori, regards croisés sur l'éducation

L'Atelier des 3-6
Centre de promotion familiale, sociale et culturelle
d'ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand

Institut Supérieur Maria Montessori

Association Montessori de France

ATD QUART MONDE

REVUE QUART MONDE Dossiers et documents n° 27

Coordination : Diane Vandaele

Supervision scientifique : Sébastien Pesce, maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université François Rabelais de Tours, équipe « Éducation, Éthique, Santé »

Rédaction :
- **Diane Vandaele**, éducatrice Montessori à l'Atelier des 3-6, salariée du Centre de promotion familiale, sociale et culturelle ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand de 2014 à 2017
- **Hélène Novert**, volontaire permanente ATD Quart Monde, responsable du secteur « Petite enfance » de 2013 à 2016
- **Anne-Laurence Pichon**, volontaire permanente, membre de l'équipe d'animation du Centre de promotion familiale, sociale et culturelle ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand de 2011 à 2016
- **Bernadette Medici**, ancienne enseignante et directrice d'école maternelle et primaire à Noisy-le-Grand, alliée à l'Atelier des 3-6, Centre de promotion familiale, sociale et culturelle ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand de 2014 à 2016
- **Régis Félix**, ancien principal de collège, allié du Mouvement ATD Quart Monde
- **Patricia Spinelli**, directrice de l'Institut Supérieur Maria Montessori
- **Isabelle Séchaud**, directrice pédagogique, Institut Supérieur Maria Montessori à Lyon
- **Sébastien Pesce**, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université François Rabelais de Tours, équipe « Éducation, Éthique, Santé »

Ont également participé :
Sylvain Lestien, volontaire ATD Quart Monde, responsable de l'Atelier des 3-6 de 2010 à 2012 ;
Quentin Martin, volontaire ATD Quart Monde, responsable de l'Atelier des 3-6 de 2012 à 2013 ;
Mbola Rafaranirina, volontaire ATD Quart Monde, responsable de l'Atelier des 3-6 de 2013 à 2014.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont permis à ce projet de voir le jour et d'être mené à bien, qu'il s'agisse des éducatrices Montessori en formation, des stagiaires éducatrices de jeunes enfants, des volontaires, alliés et salariés du Centre de promotion familiale, sociale et culturelle à Noisy-le-Grand qui ont donné de leur temps et de leur énergie.
Merci à Chantal Laureau et à Nicole Thomas pour l'impulsion donnée à ce projet.
Merci à Hélène Vaveau, Etienne Nappey, Raphaëlle Broudic, Catherine de Sairigné-Bon pour leur aide précieuse.

Un grand merci également aux parents qui nous ont fait confiance et aux enfants qui ont été notre source d'inspiration et d'action !

Éditeur
Éditions Quart Monde
63, rue Beaumarchais
93100 Montreuil
France
www.editionsquartmonde.org

Graphisme et impression
Maquette : Philippe Larminie
Crédits photographiques : Diane Vandaele, Association Montessori de France, ATD Quart Monde
Imprimeur : ISI print, France

© Éditions Quart Monde
Commission paritaire : 09 15 G 87 118
Dépôt légal : juin 2017
ISSN 0980-7764 • ISBN 979-10-91178-48-8
Prix : 10 €

SOMMAIRE

7 **Avant propos** – ***Marie-Aleth Grard, déléguée nationale ATD Quart Monde France***

9 **Liminaire** – ***Patricia Spinelli, directrice de l'Institut Supérieur Maria Montessori***

11 **Introduction**

15 **Partie I – ATD Quart Monde et Montessori : une rencontre et l'affirmation d'une volonté commune**

17 **I.1 Un terrain favorable : le Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand**

17 De l'engagement de Joseph Wresinski à la création d'ATD Quart Monde

19 La petite enfance, socle du projet ATD Quart Monde

21 Le Centre de promotion familiale : une action sociale globale

24 **I.2 ATD Quart Monde : une pédagogie de l'action**

25 Les bibliothèques de rue

25 Le mouvement Tapori

25 La recherche « Tous peuvent réussir »

26 Les Universités populaires Quart Monde

26 Une pédagogie de l'action

28 **I.3 La pédagogie Montessori, l'éducation comme « une aide à la vie »**

29 Maria Montessori à la découverte de l'enfant

30 La pédagogie Montessori : l'éducation comme « une aide à la vie »

30 L'ambiance Montessori

32 **I.4 2008 : Le début de l'aventure**

32 L'histoire du partenariat en quelques dates clés…

34 Un pot de compote comme point de départ de l'action commune !

36 Une vision partagée de l'éducation

39 **Partie II – Travailler ensemble : oui, mais comment ?**

41 **II.1 Ici, ça parle : réunions d'équipe et supervisions**

41 Une journée hebdomadaire consacrée aux réflexions et au travail en équipe

46 Supervision pédagogique mensuelle : un regard extérieur et porteur

48 **II.2 De la réflexion au jour le jour à la recherche-action**

50 **II.3 Un peu de méthode : quand les praticiens-chercheurs s'organisent**

50 Identifier la question de recherche ou la démarche ?

51 Un peu d'angoisse, pas mal de papier, beaucoup d'organisation

52 Les séminaires pour réfléchir, tâtonner et avancer ensemble

54 Finalement, que signifie faire de la recherche-action ?

54 Faire de la recherche pour répondre à une question

57 **PARTIE III – AU CŒUR DE L'ACTION : BIENVENUE À L'ATELIER DES 3-6**

59 **III.1 Les valeurs qui guident notre action**

59 Respecter tous les enfants

60 Lutter contre l'échec scolaire

60 Reconnaître les parents comme premiers éducateurs

61 Un point clé : le langage

62 **III.2 Accueillir, aller à la rencontre de l'enfant et de sa famille**

62 Laisser les familles et les enfants libres de participer

63 Aller chercher les enfants chez eux pour créer du lien

66 **III.3 Le déroulement d'une séance à l'Atelier des 3-6**

71 **III.4 Les points cardinaux qui guident l'action de l'Atelier des 3-6**

71 Autonomie et indépendance

74 Estime de soi et confiance en soi

79 **III.5 Les leviers d'actions**

80 L'activité

85 Le langage

91 L'environnement préparé

100 L'adulte préparé

105 **PARTIE IV – COMPRENDRE LES ENFANTS GRÂCE À L'OBSERVATION ATTENTIVE : UN ART DE LA RENCONTRE**

108 **IV.1 La volonté : observation d'une enfant de trois ans**

112 **IV.2 La concentration : observation d'un enfant de quatre ans**

117 **IV.3 Le cycle d'activité : observation d'une enfant de trois ans**

122 **IV.4 Le langage : observation d'une enfant de quatre ans**

127 **PARTIE V – L'ATELIER DES 3-6, LES FAMILLES, L'ÉCOLE : PARTAGER L'ÉDUCATION**

129 **V.1 Parcours d'enfants, parcours de familles**
129 « On a évolué en même temps que Loïc, sans se rendre compte »
133 « J'ai décidé de me faire confiance et de faire confiance à Salif »
137 **V.2 Créer des passerelles avec les familles**
139 Des liens étroits avec les parents pour une action sociale globale
142 **V.3 Créer des liens avec l'école**
143 Rencontre avec les écoles du quartier
143 Accompagner les parents dans l'école
144 Recréer des liens forts avec les écoles du quartier
149 **Conclusion**
154 **Glossaire**

157 **Annexes**
159 **Annexe 1 : Noisy-le-Grand : un site, une histoire, des partenariats**
161 **Annexe 2 : L'ambiance Montessori répond aux périodes sensibles des enfants de 3 à 6 ans**
163 **Annexe 3 : « Ces enfants qui veulent apprendre »**

Remarque :
• Les mots suivis d'un astérisque (*) sont définis dans le glossaire, p. 154.

AVANT-PROPOS

Marie-Aleth Grard
Déléguée nationale
ATD Quart Monde
France

L'action dont le lecteur va pouvoir s'approprier ici le déroulement, avec ses hésitations, ses recherches et ses moments lumineux, s'inscrit dans une longue et obstinée démarche du Mouvement ATD Quart Monde pour l'instauration d'une école de la réussite pour tous les enfants, y compris ceux qui sont les plus éloignés de l'école parce que leur famille a subi, ou subit encore, des conditions de vie très difficiles. Elle est née de la rencontre en 2008 de l'Institut Supérieur Maria Montessori avec le Mouvement ATD Quart Monde. Une rencontre qui semble maintenant bien naturelle : d'une part, un mouvement pédagogique né du travail de Maria Montessori avec des enfants que l'on pensait inéducables, d'autre part un mouvement né de la volonté commune de Joseph Wresinski et des habitants du camp des sans-logis de Noisy-le-Grand d'accéder à l'égale dignité de tous les citoyens, mouvement qui demande à l'école de prendre toute sa part dans la lutte contre la grande pauvreté. Montessori et ATD Quart Monde avançaient sur deux chemins parallèles dans leur volonté commune d'affirmer que tous les enfants veulent et peuvent apprendre. En 2008, ces deux chemins se sont croisés pour permettre de tracer une voie nouvelle.

Le lieu où se déroule l'action, l'Atelier des 3-6 du Centre de promotion familiale, sociale et culturelle ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand, permet d'être au cœur du sujet : agir avec des enfants et des parents dont la vie familiale a été bousculée par l'errance, l'instabilité, le dénuement. Pour ces enfants de trois à six ans, l'arrivée à l'école maternelle ne se fait pas sans de grosses difficultés. Comment leur permettre de se préparer à l'entrée dans les savoirs de l'école élémentaire avec toutes les bases nécessaires à un suivi correct du CP ?

Trop d'enfants de familles en situation de grande pauvreté vivent l'école dans les structures relevant d'enfants porteurs de handicaps, comme les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) école et collège, les instituts médico-éducatifs, les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, et aussi les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Même si ces enfants ne relèvent pas du handicap. Les statistiques officielles de l'Éducation nationale sont éloquentes : 84 % des élèves de SEGPA sont de milieu défavorisé, et le chiffre est à peu près le même pour les ULIS école de type 1 (troubles des fonctions cognitives ou mentales). Il y a là une situation qui ne peut pas durer. Ces enfants, orientés souvent dès l'âge de six ou sept ans, sont comme les autres : ils ont soif d'apprendre. Les bibliothèques de rue d'ATD Quart Monde, le Mouvement Tapori, branche enfance d'ATD Quart Monde, montrent depuis quarante ans cette soif d'apprendre de ceux que l'école ne sait pas prendre en charge. N'y a-t-il pas là une injustice profonde faite à ces enfants que de les priver de l'école de tous, de l'accès ordinaire à un métier et à une pleine citoyenneté ?

Nous le savons, la solution est dans une évolution forte vers une école pleinement inclusive, qui sait s'adapter à l'enfant plutôt que de demander à l'enfant de rentrer dans un moule scolaire qui n'est pas à sa taille. Une école inclusive qui n'aura plus besoin

d'externaliser les remèdes à l'échec scolaire lourd. Et c'est bien ce chemin-là qui est recherché dans l'action de l'Atelier des 3-6 Montessori-ATD Quart Monde, en permettant aux enfants de se construire eux-mêmes, en s'appuyant sur les richesses qui sont en eux.

Vous le découvrirez dans ce livre, l'observation des enfants tient une très grande place dans le déroulement de l'Atelier des 3-6. Cette observation est indispensable si l'objectif est de faire grandir l'enfant à partir de ce qu'il est et de ce qu'il vit, en agissant pour qu'il puisse révéler et développer toutes les potentialités qui sont en lui. Dans cette dynamique éducative, dans cette pédagogie, la place des parents est une évidence. Ils ont été malmenés par la vie. Beaucoup d'entre eux ont un passé scolaire difficile. Malgré cela, et surtout à cause de cela, ils sont les partenaires indispensables de l'Atelier des 3-6, comme ils devraient être les partenaires indispensables de l'école. Aucun de nous n'est mieux placé que les parents eux-mêmes pour savoir ce que l'enfant perçoit, reçoit, comprend, apprend, dans tous les temps hors de l'Atelier des 3-6 ou hors de l'école. Vous lirez, parmi tous les exemples cités, celui où un parent explique à une éducatrice de l'atelier comment un manque d'attention envers leur enfant pendant le temps de l'atelier a fait courir des risques à toute la famille vivant en situation de grande précarité.

Les transformations importantes de l'école sont souvent venues de la volonté de femmes et d'hommes d'éduquer les enfants que l'on disait inéducables, de donner l'accès au savoir à ceux qui en étaient exclus. Beaucoup de grands pédagogues ayant eu cette volonté pourraient être nommés ici. Maria Montessori et Joseph Wresinski sont de ceux-là, lorsqu'ils inventaient des chemins vers le savoir pour les enfants délaissés de Rome ou pour les enfants du camp de misère de Noisy-le-Grand. Si l'Atelier des 3-6 peut contribuer à enrichir l'école maternelle, ce n'est surtout pas en créant une maternelle pour les enfants les plus pauvres.

Nous espérons que chaque enseignant, chaque éducateur, chaque parent qui lira le livre pourra en tirer les grands principes qui structurent cette action, et en font un squelette solide. Il pourra alors réfléchir, dans son école ou ailleurs, à la meilleure manière de mettre en œuvre ces principes, en tenant compte du contexte dans lequel il est. Il pourra alors changer l'école, à la mesure de ses moyens, afin que tous les enfants puissent développer leur intelligence à égale dignité les uns des autres.

LIMINAIRE

Patricia Spinelli
Directrice de l'Institut Supérieur Maria Montessori

En étant au cœur du projet de l'Atelier des 3-6, en mettant en lien la pédagogie Montessori avec les actions menées par ATD Quart Monde auprès d'enfants vivant l'exclusion, l'Institut Supérieur Maria Montessori (ISMM) veut poursuivre le combat mené par Maria Montessori tout au long de sa vie auprès d'enfants démunis, enfants dont on n'attend rien.

Les paroles de Maria Montessori en 1898, au congrès pédagogique de Turin, sont assez emblématiques. Venant rendre compte de son travail en tant que médecin psychiatre auprès d'enfants déficients, elle innova en déclarant qu'ils ne sont pas des hors-la-loi, qu'ils ont droit aux bienfaits de l'instruction et qu'il faut leur restituer leur dignité d'être humain. Elle fit aussi très vite le lien entre les actions en direction des enfants et l'émancipation et l'éducation des mères des milieux défavorisés[1]. La poursuite de son travail de recherche auprès d'enfants vivant la pauvreté montre comment leur transformation a aussi le pouvoir de modifier leur propre environnement, comme lorsque les mères viennent la voir pour apprendre à lire comme leurs enfants. C'est ce bouleversement qui lui fit comprendre que l'enfant peut devenir un bâtisseur de la société et un agent du progrès. Lors du congrès Montessori International qui s'est tenu après la Seconde Guerre mondiale sur le thème de la formation de l'Homme dans la reconstruction du monde, elle invite chaque adulte à reconsidérer sa relation à l'enfant, et la société tout entière à tenir compte de l'importance de l'éducation de tous les enfants et d'une éducation comprise comme une aide au développement de la vie.

L'ISMM se veut l'héritier de cette vision et porteur de cet engagement auprès des enfants, de TOUS les enfants. S'investir dans un projet avec ATD Quart Monde apparaissait alors comme une évidence, comme s'inscrivant dans une démarche qui se raccordait à l'origine : travailler avec des familles tellement stigmatisées qu'elles sont laissées de côté par notre société. Aller à la rencontre de ces enfants, se mettre au service de leur développement fut pour nous un travail précieux, et nous avions le sentiment d'être à notre place en nous interrogeant sur l'opportunité du rôle que pourrait jouer le mouvement Montessori dans sa force de proposition d'une éducation qui relève de l'aide à la vie, de l'accompagnement des enfants en rupture scolaire, en rupture de lien social.

L'ISMM fut associé au projet comme cheville ouvrière, celle qui permet de passer du projet à l'action à travers la délégation d'acteurs de terrain, Isabelle Séchaud et moi-même. Nous nous sommes alliées avec ATD Quart Monde dans le souci de prendre soin de chaque enfant, de lui être attentif, projetant que cela lui permettrait d'acquérir un ordre, une confiance en soi, une indépendance, une envie de découvrir, une soif d'apprendre.

La pédagogie Montessori, adaptée au cadre de l'Atelier des 3-6, peut être un soutien décisif à la scolarité des enfants. Nous ne cherchons pas à remplacer l'école, encore moins à critiquer le travail qui y est fait, mais nous nous donnons d'autres moyens pour permettre, en complémentarité, la réussite de chaque enfant accueilli (petit groupe d'enfants,

1. « *Innamorare le donne a la scienza* » : « Rendre les femmes amoureuses de la science », écrivait-elle dans une des premières revues qu'elle fonda à Rome, *Per le Donne* (Pour les femmes).

disponibilité importante des adultes, utilisation du matériel adapté à ses besoins, proximité avec les familles, aller chercher l'enfant chez lui, etc.). L'enfant apprend à avoir un projet qui lui est propre et à le mener à bien, il goûte à la concentration, prend conscience qu'il peut réussir et y trouve du plaisir. L'enfant dispose également des matériels pensés comme des aides au développement qui lui permettent d'aborder les mathématiques, l'écriture, la lecture de façon volontaire.

Mener une recherche-action devenait évident pour évaluer le plus justement possible cette expérience, et pour que celle-ci puisse inspirer d'autres professionnels, d'autres structures, et participer ainsi au combat pour l'éradication de la misère grâce à l'éducation.

C'est de cela que nous venons rendre compte aujourd'hui à travers cette publication, pour témoigner d'abord d'une rencontre de deux équipes qui ont su échanger, discuter, se livrer, penser, douter, se perdre parfois ensemble autour d'observations d'enfants. Pour rendre compte aussi de nos tâtonnements, hésitations, et angoisses d'apprentis chercheurs !

Finalement, nous voulons raconter comment chaque enfant que nous observons et avec lequel nous travaillons vient nous dire, nous redire, inlassablement, ce que sont la richesse et aussi la fragilité d'un être humain qui se construit et se développe, nous renvoyant ainsi à nos propres richesses et fragilités.

Cette publication dévoile une partie du chemin que deux équipes ont effectué ensemble parce que, à un moment, elles ont osé penser ensemble à propos de l'enfant et de son développement. J'espère qu'elle permettra à d'autres éducateurs, d'autres professionnels de l'enfance, de la petite enfance de trouver là une source d'inspiration.

J'espère qu'elle permettra à des parents, à des grands-parents de trouver un chemin de réflexion sur lequel ils reviendront lorsqu'ils observeront leurs enfants et petits-enfants.

Enfin que chacun puisse y lire, ressentir aussi le plaisir, lié à toute création, que nous ressentons au terme de ce travail. Merci à toutes celles et à tous ceux qui y ont contribué directement ou indirectement.

INTRODUCTION

Un peu partout dans le monde, un peu partout dans le temps (depuis des siècles), une même histoire se répète, encore et encore : celle de praticiens, de professionnels, de citoyens, qui s'engagent au service de l'enfance et qui se font pédagogues. Comment ? D'abord, en se lançant dans l'action, en expérimentant, en essayant, en se trompant, en essayant encore, mais autrement. Ensuite, en réfléchissant, en prenant de la distance avec leur propre action, en délibérant avec d'autres, en essayant de comprendre ce qui joue, ce qui opère quand ils réussissent, mais aussi quand les choses ne fonctionnent pas comme ils veulent.

Le pédagogue est pleinement dans l'action et dans la réflexion, la théorie émerge de cette action et la nourrit. Il a compris (c'est une condition pour être pédagogue) qu'une distinction entre théorie et pratique, action et réflexion n'avait pas beaucoup de sens. Le pédagogue se doit d'être modeste (mais exigeant), prudent (mais persévérant), il se doit de douter en permanence (sans perdre de vue ses valeurs ni trahir ses convictions). L'histoire de la pédagogie c'est d'abord l'histoire de ces pédagogues qui prennent le risque de faire un pas de côté, d'affirmer une volonté, d'essayer quelque chose. Et cette même histoire d'invention ou de réinvention se répète en permanence, parce qu'il n'y a pas d'autre moyen, tout simplement, de faire de la pédagogie.

Au fil de cette histoire qui se répète, il arrive qu'apparaissent de grandes figures : ces grands pédagogues, dont le pas de côté est tellement immense, qui ont compris et inventé tellement, qu'ils restent dans l'histoire. Maria Montessori en fait bien sûr partie, et nous défendons l'idée dans ce livre (nous ne sommes pas les premiers) que Joseph Wresinski est lui aussi l'un de ces pédagogues. Ainsi il y a les grandes figures, et puis, heureusement, tous les autres, ceux que ces grandes figures inspirent. Il y en a des milliers, qui comme nous s'inscrivent modestement dans une tradition, et tentent, là où ils se trouvent, de servir au mieux la cause des enfants, et l'avenir dont ils sont porteurs.

Nous sommes donc de ces modestes pédagogues, peut-être oserons-nous dire que nous sommes un, parmi tant d'autres, pédagogue collectif qui doit sa naissance à la rencontre qui s'est opérée, il y a quelques années, entre ATD Quart Monde et Montessori. C'est ainsi qu'est apparue en 2008 l'idée, grâce au partenariat entre ces deux mouvements, de proposer aux enfants accueillis par le Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand une « ambiance Montessori ». C'est cette histoire que nous voulons raconter ici, en espérant que ce récit donnera l'envie à d'autres de devenir à leur tour des inventeurs de pédagogie, ou les aidera à prendre conscience qu'ils le sont déjà.

Une histoire

Quand on fait de la pédagogie, l'important, c'est le chemin emprunté et pas seulement le but atteint, car il s'agit d'une affaire de mouvement, de dynamique, d'évolution, d'invention, de transformation. Pour cette raison, nous ne cherchons pas avant tout à décrire

le résultat de notre action, à dire à quoi nous sommes arrivés : dans ce cas nous nous contenterions de décrire notre action, telle que nous la menons aujourd'hui, au risque de la figer, voire de la caricaturer ou de donner des recettes, qui n'aideraient personne. Nous avons donc fait le choix de dire d'où nous sommes partis, comment nous avons procédé, quelles questions nous nous sommes posées, par quelles étapes nous sommes passés.

Cette histoire a un début, ou plutôt des débuts : celui de l'œuvre de Maria Montessori, celui de l'œuvre de Joseph Wresinski et de la création d'ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand, celui de la rencontre entre ces deux mouvements. Ce sont ces commencements, ces traditions dans lesquelles nous nous inscrivons, que la première partie de l'ouvrage raconte.

Cette histoire a un milieu, qui est d'abord le récit d'une collaboration qui ne se limite pas à une convention, à un partenariat institutionnel, mais qui prend la forme très concrète d'une manière de travailler ensemble, de se rencontrer, de se parler. C'est ce que la seconde partie de l'ouvrage cherche à décrire, pour montrer comment, au fil d'ajustements permanents, s'est construit au jour le jour notre outil de travail : l'Atelier des 3-6, ses valeurs, ses principes, ses modalités de mise en œuvre, ses enjeux, présentés dans la troisième partie de l'ouvrage.

Comme toute bonne histoire, celle-ci a des acteurs : ce sont d'abord les enfants, qui guident l'action des éducateurs au quotidien. Parmi les nombreuses préoccupations communes qui rassemblent ATD Quart Monde et Montessori, il en est une qui nous tient particulièrement à cœur : agir, penser, témoigner de notre action en partant toujours de celles et ceux au service de qui l'action se bâtit. ATD Quart Monde a construit tout son projet sur une idée : donner la parole aux plus démunis. Maria Montessori a élaboré toute sa pédagogie en partant de l'observation réelle des enfants. Cette idée de l'observation, au fondement d'un travail d'écriture, d'analyse, de discussion, de théorisation, rassemble concrètement les deux mouvements, qui ont fait de cette façon de regarder une base concrète du travail des personnes engagées auprès d'ATD Quart Monde d'un côté et des éducateurs Montessori de l'autre. La quatrième partie de l'ouvrage propose ainsi de faire entrer le lecteur dans l'Atelier des 3-6 et dans le travail des éducateurs, en s'appuyant sur quatre observations d'enfants menées par l'équipe pendant les séances.

Cette histoire a un début, un milieu, mais elle n'a pas de fin, pas pour le moment en tout cas : elle se poursuit, et a, nous l'espérons, un avenir. C'est sur cet avenir, sur les questions qu'il nous pose, sur ce qu'il nous semble important de poursuivre, de transformer, d'approfondir, que s'arrête la cinquième partie de l'ouvrage. C'est alors notamment la question du partenariat entre les éducateurs et le territoire, la question du « partage de l'éducation », que nous proposons de poser.

Une intuition, une visée… et une recherche-action

Si les histoires de pédagogues se multiplient au fil du temps, et si souvent elles se ressemblent (parce qu'il y a d'une certaine manière une unité de la pédagogie), chacune a sa propre couleur, son style, et souvent son intuition de départ. Cette intuition, dans le cas de l'histoire que nous racontons ici, c'est d'abord celle formulée par l'Association Montessori de France : revenir aux sources de la pédagogie Montessori, mettre cette pédagogie au service de tous les enfants, et parmi eux, de ceux qui en ont le plus besoin, ceux qui sont le plus en difficulté ou, pour utiliser les mots d'ATD Quart Monde, ceux qui sont le plus éloignés de l'école.

C'est cette proposition de collaboration que l'association Montessori de France a faite à ATD Quart Monde en 2008. Les deux mouvements savaient, dès le début de leur partenariat, qu'il ne s'agirait pas de « faire du Montessori », de plaquer une pédagogie en investissant simplement un nouvel environnement. Les acteurs avaient conscience qu'il leur faudrait inventer quelque chose de nouveau, qui puiserait à la fois dans les idées

et les méthodes inventées par Montessori, et dans les principes et les pratiques d'ATD Quart Monde : c'est là l'enjeu de ces regards croisés, regards des deux mouvements, mais aussi de professionnels et d'acteurs institutionnels enrichissant les pratiques et les réflexions, en proposant chacun sa perspective.

Si la manière de faire supposait un certain renouvellement et une invention, les visées, elles, correspondaient à une idée ancrée dans l'histoire des deux mouvements : favoriser la réussite de tous les enfants, et plus précisément lutter contre l'échec scolaire, réduire les inégalités, aider des enfants souvent rejetés par l'école à faire la meilleure entrée possible au CP, en leur donnant les outils essentiels. L'une des priorités s'est portée instinctivement vers le langage. La pédagogie Montessori, parce qu'elle fait du langage, tout comme ATD Quart Monde, un ressort central du développement et de l'émancipation de l'enfant, était particulièrement pertinente pour aider ceux issus des familles les plus pauvres.

Lorsque Montessori et ATD Quart Monde parlent des enfants acteurs de leur développement, ils expriment bien sûr un principe essentiel de l'éducation nouvelle, mais traduisent aussi ce principe en s'appuyant sur leurs propres traditions théoriques, pédagogiques et militantes. Des enfants acteurs de leur développement, ce sont d'abord des enfants à qui la parole est donnée, pour qu'ils puissent s'exprimer sur leur environnement, leurs émotions, leurs relations. C'est aussi, grâce à un environnement pensé et préparé pour eux, de les laisser travailler à leur rythme, choisir leurs activités, les interrompre ou les reprendre, et ainsi faire leur propre chemin dans les apprentissages. Un enfant acteur de son développement, c'est aussi un enfant dont les centres d'intérêt et les besoins sont reconnus et considérés par les adultes, et dont les éventuelles difficultés sont prises en compte. Ce sont ces principes de respect de l'enfant, de confiance en ses potentiels et en son autonomie, qui rassemblent ATD Quart Monde et Montessori.

Les acteurs de ces deux mouvements se sont donc engagés dans l'action, portés par cette intuition et ces visées, et soucieux de répondre à une question : à quelles conditions une telle entreprise pourrait permettre d'augmenter les chances de réussite de ces enfants ? C'est pour répondre à cette interrogation que, en parallèle de l'expérience pédagogique, ATD Quart Monde et Montessori ont choisi de s'engager dans un travail de recherche-action, dont l'existence a permis d'aboutir à cet ouvrage. La manière dont nous avons choisi de raconter cette histoire vise ainsi à éclairer ces conditions pédagogiques, qui sont des conditions de méthodes, de principes et de valeurs, mais aussi les conditions du partenariat, du « travailler ensemble » au quotidien, du lien avec les familles et l'école, des conditions d'organisation de la réflexion, de la délibération, de l'observation. La recherche-action, imaginée dès 2008, engagée pleinement à la fin de l'année 2013, a organisé le travail de réflexion et de formalisation que décrit cet ouvrage.

Une écriture collective

Il nous faut finalement insister sur une caractéristique de cet ouvrage : il est le résultat d'un travail d'écriture à plusieurs mains. L'écriture n'est pas simplement le résultat de la recherche : elle n'est pas venue après, à la fin du projet, pour mettre en forme ce qui avait été vécu ou compris. L'écriture a organisé toute la recherche, elle s'est faite au jour le jour, dans les séminaires de recherche, dans les temps de supervision pédagogique, dans les réunions d'équipe, mais aussi au cœur de l'action même, pendant les séances, grâce à la prise de notes faite par les observateurs, membres de l'équipe de l'Atelier des 3-6.

L'écriture a traversé la recherche, avant et pendant, et bon nombre des passages rassemblés ici ont été produits avant même que la recherche ne commence, pendant les séances avec les enfants. On y retrouve la parole des éducatrices et des éducateurs, mais aussi celle des enfants, des parents, des enseignants. Nous espérons n'avoir trahi aucun des personnages de cette histoire, et que le lecteur se sentira guidé, et porté, par ces multiples voix.

PARTIE I

ATD QUART MONDE ET MONTESSORI : UNE RENCONTRE ET L'AFFIRMATION D'UNE VOLONTÉ COMMUNE

Toutes les belles histoires commencent par une rencontre, et l'histoire pédagogique que nous racontons n'échappe pas à la règle. Ainsi, l'Atelier des 3-6 trouve ses racines dans la rencontre entre deux mouvements, ATD Quart Monde et Montessori. Cette histoire commence quand la présidente de l'Association Montessori de France décide de contacter ATD Quart Monde, portée par un désir : mettre la pédagogie Montessori au service des enfants les plus en difficulté, ceux qui sont le plus éloignés de l'école, rejoignant ainsi une préoccupation permanente du mouvement ATD Quart Monde.

Il y a comme une évidence dans cette rencontre : les acteurs des deux mouvements comprennent très vite que leurs regards sur l'enfant, la société, l'éducation, sont plus que complémentaires. Tous poursuivent, sur des terrains différents, avec des méthodes différentes, une vision (celle née d'un certain regard sur l'enfant) et des visées similaires, à la fois pédagogiques, sociales et humanistes.

C'est sur cette rencontre que revient cette première partie. Nous planterons le décor (le Centre de promotion familiale, sociale et culturelle ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand) sur le fond duquel s'est écrite cette histoire, et nous évoquerons les fondements pédagogiques, ceux d'ATD Quart Monde et ceux de Montessori, sur la base desquels l'aventure de l'Atelier des 3-6 s'est construite.

I.1. UN TERRAIN FAVORABLE : LE CENTRE DE PROMOTION FAMILIALE ATD QUART MONDE À NOISY-LE-GRAND

« Pour les familles les plus meurtries dans leur dignité, comme pour ceux qui veulent leur accorder confiance, la Cité promotionnelle est ce lieu de rencontres et de mutuel respect. »

Joseph Wresinski

L'Atelier des 3-6, résultat de la collaboration entre ATD Quart Monde et Montessori, est d'abord un dispositif ancré dans un territoire, et pas n'importe lequel : le Centre de promotion familiale, sociale et culturelle à Noisy-le-Grand, lieu de la fondation du mouvement ATD Quart Monde. Un espace d'action sociale, culturelle et militante, mais aussi un espace de réflexion et d'action pédagogique depuis les premiers jours de sa création. Pour comprendre l'évidence avec laquelle le projet ATD Quart Monde-Montessori s'est construit dans ce lieu, il faut faire un rapide détour par l'histoire de sa fondation.

De l'engagement de Joseph Wresinski à la création d'ATD Quart Monde

Le Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand est créé dans la foulée de l'appel à la solidarité lancé par l'abbé Pierre à l'hiver **1954**. Emmaüs se procure un terrain à Noisy-le-Grand, au lieu-dit Château de France. Un camp se crée et accueille alors plus de 1 370 personnes, parmi lesquelles 800 enfants, installées dans des tentes et des « igloos » de tôle, sans eau ni électricité.

En **1956**, le père Joseph Wresinski rejoint le camp. Il racontera en 1973 : « Il y avait là 256 familles, des sans-logis ramassés un peu partout dans Paris et confinés dans cette zone de regroupement où ils n'étaient censés passer qu'une ou deux années. Certains y sont restés quinze ans dans des conditions inimaginables : le camp, qui n'existe plus aujourd'hui, était un rassemblement d'igloos indescriptibles à la porte duquel s'arrêtait la route. Un bidonville hors-les-murs de la civilisation. Presque tout de suite, à Noisy-le-Grand, se sont fixées dans mon esprit les grandes lignes du projet qui allait aboutir à la création d'Aide à Toute Détresse. Et tout d'abord, la nécessité d'étudier scientifiquement la condition sous-prolétarienne.[2] »

Ainsi, en **1957**, Joseph Wresinski fonde**,** avec les familles du camp, l'association **Aide à Toute Détresse (qui deviendra Agir Tous pour la Dignité Quart Monde – ATD Quart Monde)**, pour inciter la population à dépasser sa misère et à faire reconnaître sa dignité. L'histoire personnelle de Joseph Wresinski, son expérience, enfant, de la souffrance et de la pauvreté, entrent en résonance avec le combat du mouvement ATD Quart Monde : faire en sorte que les plus démunis soient acteurs de leur vie et non en position

2. Article paru dans la revue *PREUVES. Les idées qui changent le monde*, n° 15, 3e trimestre 1973, Paris.



Le bidonville
de Noisy-le-Grand, en Seine-
Saint-Denis,
dans les années 60.



Logements HLM construits
dans les années 70, en
remplacement du bidonville.

d'assistance. Refusant l'action de charité et de distribution de biens, il souhaite donner aux plus pauvres « les possibilités de leur libération par le savoir, par la connaissance[3] ».

En **1959**, les 300 igloos sont toujours debout. Joseph Wresinski et les habitants renvoient les associations charitables et organisent eux-mêmes la communauté en donnant autant d'importance à la culture et à l'éducation qu'au travail, au logement et à la liberté de parole. Face au camp, ils créent un centre communautaire et culturel, une bibliothèque, un foyer pour les femmes, un atelier pour les hommes, une laverie, une chapelle, un jardin d'enfants.

Ce n'est qu'en **1966** que les igloos sont progressivement détruits et que le projet de Centre de promotion familiale et sociale est adopté.

En **1970**, le camp est démantelé et la « cité du Château-de-France », composée de 46 pavillons et 32 appartements, est construite sur le même terrain. Les familles emménagent dans les logements de transit gérés par Emmaüs.

Entre **2013** et **2016**, en raison de sa vétusté, le quartier fait l'objet d'un projet de rénovation urbaine. Les pavillons et les immeubles sont détruits et remplacés par de nouveaux logements destinés aux familles accompagnées par le Centre de promotion familiale. La plupart des anciennes familles sont relogées dans des logements de droit commun, et de nouvelles familles emménagent dans les logements neufs en avril **2016**.

La petite enfance, socle du projet ATD Quart Monde

Dès la création du camp, l'éducation fait partie des préoccupations de Joseph Wresinski. Seule la moitié des 800 enfants qui vivent dans le camp sont scolarisés (il n'y a pas d'école dans le quartier), ceux qui le sont ont souvent un important retard scolaire. Pour Joseph Wresinski, l'éducation est le moyen de briser le cercle vicieux qui assombrit l'avenir de ces enfants :

« C'est ainsi qu'à Noisy-le-Grand, j'ai commencé en 1956 par créer une bibliothèque pour les enfants. Cela pouvait paraître un luxe inimaginable dans un bidonville où les gens habitaient des taudis indescriptibles, privés d'eau et d'électricité, et ne savaient pas comment ils pourraient se nourrir le lendemain, si ce n'est le jour même. Pourquoi parler de savoir à des familles obsédées par le problème de la survie quotidienne ? Mais le cercle vicieux de la misère est d'abord celui de l'analphabétisme, de l'incapacité à s'exprimer et à s'engager dans des échanges normaux avec les autres êtres, de l'impossibilité, pour les enfants, à tirer profit d'un enseignement conçu pour un milieu et en fonction de conditions d'existence qui ne sont pas les leurs. Comment fixer son attention lorsque la peur vous tenaille ? Comment apprendre et retenir alors qu'on est constamment écorché par les déchirements de la vie familiale ? Bien souvent, les parents eux-mêmes détournent leurs enfants de fréquenter l'école : comme la police et l'assistante sociale, elle est pour eux l'incarnation de cette société qui les rejette, qui nie leur existence, qui leur refuse les raisons d'espérer. Faute de formation scolaire, les jeunes sous-prolétaires sont ensuite exclus de l'apprentissage professionnel et relégués dans des emplois de manœuvres, sous-payés et épisodiques, à supposer qu'ils aient la chance et la force d'en trouver.

C'est pour tenter de rompre ce cercle vicieux que j'ai créé la bibliothèque de Noisy-le-Grand. Le présent était si bouché que je me suis efforcé de travailler pour l'avenir. Bientôt, les gens du bidonville ont compris ce que je cherchais : ils ont laissé venir leurs enfants dans cette baraque aussi misérable que celles qui l'entouraient mais où ils découvraient, avec un bonheur émerveillé, ce que d'autres jeunes reçoivent sans y songer. Eux, dont le vocabulaire se limitait aux quelques objets qui les entouraient et aux besoins immédiats de la survie quotidienne, manger, se vêtir, dormir, ont soudain pris conscience de l'existence d'un autre monde que celui de la misère immédiate, inhumaine. Le livre et la parole leur ont ouvert les portes de la vie.[4] »

3. Caroline Glorion, Joseph Wresinski, *Non à la misère*, Actes Sud, 2008.

4. Article paru dans la revue *PREUVES. Les idées qui changent le monde*, n° 15, 3e trimestre 1973, Paris.

Encouragés par Joseph Wresinski et son équipe, les parents ont donc exprimé le désir que leurs enfants apprennent, pour envisager une vie meilleure que la leur. Une école maternelle a même été créée dans le Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand, avec l'ambition de préparer les enfants à la vie scolaire. Entre 1966 et 1970, deux classes ont ainsi été ouvertes pour les enfants du camp (voir ci-dessous le témoignage d'Anne-Marie Humbert, institutrice détachée de l'Éducation nationale).

En février 1970, une première école maternelle publique a ouvert ses portes dans le quartier, suivie par l'école élémentaire. Les parents ont alors été encouragés par les volontaires à y accompagner régulièrement leurs enfants, à aller à la rencontre des enseignants, le matin au début des cours ou lors des réunions destinées aux parents. Les deux classes au sein du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde n'avaient bientôt plus de raison d'exister et ont été fermées. C'est alors que pour continuer à offrir des activités aux enfants de trois à six ans, ATD Quart Monde a créé un lieu d'accueil qui organise des activités culturelles pendant les temps périscolaires réservés aux enfants de maternelle. Sur le modèle du pivot culturel, qui propose des activités aux jeunes de six à douze ans, ce lieu dédié aux enfants de trois à six ans s'est naturellement appelé le pré-pivot culturel.

Le pré-pivot culturel fonctionnait ainsi depuis une quarantaine d'années lorsque nous nous sommes engagés dans le projet que raconte ce livre, visant à proposer aux enfants une ambiance Montessori. Bien sûr, ce projet s'inscrivait dans la tradition du projet éducatif initié par Joseph Wresinski. Une préoccupation centrale, dès le début du projet Montessori, était de favoriser le développement du langage et de préparer les enfants à l'entrée au CP. Mais la collaboration naissante entre ATD Quart Monde, l'Association Montessori de France et l'Institut Supérieur Maria Montessori permettait de poser d'autres questions : sur la confiance en soi, l'estime de soi, l'autonomie et l'indépendance. Cette collaboration a fait largement évoluer l'accueil des enfants d'âge maternel à Noisy, et en 2016 le « pré-pivot » a changé de nom pour devenir « **l'Atelier des 3-6** ».

Récit d'Anne-Marie Humbert, enseignante dans une classe du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand de 1969 à 1971.

Enseignante titulaire au sein de l'Éducation nationale, j'ai effectué une année de volontariat pour le mouvement ATD Quart Monde à La Courneuve et Stains en 1968 en me mettant en disponibilité. J'ai ensuite été réintégrée dans l'Éducation nationale pour le mouvement ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand pendant deux années scolaires : 1969-1970 et 1970-1971. Même si je dépendais de l'Éducation nationale, on ne peut pas dire qu'elle se soit préoccupée de ce qui se passait. Lors des réunions au Centre de promotion familiale, l'inspectrice faisait un grand détour pour ne pas venir dans la classe !

En 1969-1970, la résorption du bidonville était en cours et le Centre de promotion familiale débutait. Le jardin d'enfants, qui existait depuis quelques années avec deux classes et deux jardinières d'enfants, est devenu un jardin d'enfants géré par deux ministères différents : la classe des petits, tenue par une jardinière d'enfants, dépendait du ministère de la Santé et la classe des grands (avec quinze enfants), que j'animais, dépendait de l'Éducation nationale.

À ce moment, l'école du Clos d'Ambert était assez loin et les mamans avaient du mal à se séparer des plus petits. Parallèlement, fonctionnaient donc deux classes pour les enfants d'âge primaire en grande difficulté, afin de les aider au mieux à entrer au CP.

De nombreuses réunions de travail (notamment avec Joseph Wresinski) avaient permis de choisir un des axes de travail avec les enfants : celui du développement du langage. Mais pour cela, il fallait que les enfants vivent de multiples expériences pour élargir leur univers et leur vocabulaire.

Les locaux dans lesquels nous travaillions existent toujours. Un élément important était qu'il y avait l'eau courante, alors que sur le terrain, il fallait aller chercher l'eau à la fontaine. Le mobilier était très beau et certains meubles sont toujours présents dans les locaux aujourd'hui.

La journée de classe était celle d'une classe maternelle avec quelques différences : un goûter avait lieu tous les jours pour aider, aussi, à la socialisation des enfants.

À certains moments, les parents pouvaient rester dans la classe pour faire des jeux avec leur enfant. Le but était double : faire vivre aux parents une expérience positive de l'école et leur montrer que leur enfant était capable de réussir.

La violence était assez présente et un des moyens utilisé pour essayer de la faire diminuer a été la présence, certaines demi-journées, d'une psychologue qui assistait, sans intervenir, à la classe et ensuite nous échangions grâce aux notes qu'elle prenait pour analyser le comportement des enfants et mes propres réactions. Ces échanges m'ont beaucoup aidée dans la compréhension de ce qui se passait en classe, et j'ai, ainsi, pu changer ma propre façon de faire pour prévenir les crises de violence.

La vie dans les igloos était difficile. Je me souviens d'une famille qui, lorsqu'il n'y avait plus rien à manger, gardait les enfants couchés.

Lorsqu'il y avait deux jours d'absence, j'allais jusqu'à l'igloo pour aider l'enfant à revenir à l'école.

Chaque année scolaire se terminait par un séjour de six semaines à la montagne.

Le Centre de promotion familiale : une action sociale globale

Aujourd'hui, le Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand accueille des familles fragilisées par des précarités dans tous les domaines : logement (habitat précaire ou absence de logement), travail (manque de qualification et d'insertion durable par l'emploi), vie familiale (absence de stabilité, enfants élevés par des tiers ou en éventualité d'être placés), santé, etc.[5]

Les familles ont parfois connu des itinéraires d'errance de plusieurs années, pendant lesquelles elles n'ont pas eu la possibilité de s'installer dans une vie commune. Pour ces familles très démunies, (re)construire une vie familiale et sociale passe nécessairement par le fait de disposer d'un logement qu'elles savent garanti pour plusieurs années.

À titre d'exemple, l'arrivée au Centre de promotion familiale en 2013 d'une famille a marqué le retour de leur enfant de quatre ans au sein du foyer. En effet, l'absence de logement stable et salubre avait contraint les parents à demander un placement de leur enfant. Après un an dans une famille d'accueil, l'emménagement dans un logement garanti pour plusieurs années a permis le retour de leur fils à la maison. La famille s'est reconstituée et a réappris à vivre ensemble, dans un environnement serein. L'année suivante, le père a trouvé un emploi. La famille commence, maintenant, à penser à l'emménagement dans un logement social pérenne, hors du Centre d'ATD Quart Monde.

En arrivant au Centre de promotion familiale, les familles signent un « contrat de séjour » qui engage mutuellement le centre et les familles sur divers points, chaque partie ayant ses droits et ses devoirs. L'équipe accompagne alors les familles pour qu'elles mènent leur projet, grâce à plusieurs actions :

- **L'action petite enfance** : pour les 0-3 ans, le lieu d'accueil parents-enfants soutient les familles dans leur rôle parental, les reconnaît comme acteurs du développement psychomoteur et de l'éveil de leurs enfants. La halte-jeu permet aux parents de

5. Voir aussi Annexe 1 « Noisy-le-Grand : un site, une histoire, des partenariats ».

laisser leurs enfants sur des temps courts et de prendre du temps pour eux. Ensuite, **l'Atelier des 3-6** accueille les enfants qui fréquentent l'école maternelle deux après-midi par semaine dans une ambiance Montessori.

- **L'action enfance** : le pivot culturel s'adresse aux enfants de six à douze ans. Il vise à développer leur curiosité et leur ouverture au monde à travers diverses activités, pour leur permettre d'expérimenter la solidarité. C'est aussi un moyen de reconnaître leurs qualités et leurs talents, par le théâtre, la peinture, le sport. Des conseils d'enfants sont également mis en place.
- **L'action culturelle à destination des adultes** : ces derniers peuvent librement participer à des rencontres variées (« info café », conseil de vie sociale, activités artistiques, chantiers, fêtes, préparation de l'Université populaire Quart Monde…), pour se former, se soutenir, exercer et développer ses talents, se détendre, mener des projets, etc.
- **Le volet « culture de l'habitat » et insertion professionnelle** propose aux adultes, et en particulier aux hommes, de créer des liens avec une personne de l'équipe en vue d'améliorer leur propre logement.
- **L'accompagnement dans la recherche d'emploi**
- **L'ouverture au quartier, à la ville, au département et à la région**. L'action de promotion familiale n'atteint ses objectifs que si elle permet aux familles l'accès à ces différents services et à la vie culturelle et associative de leur environnement.



Parents et enfants accueillis à la « pré-école familiale ».

Après une période de deux à quatre ans dans les logements du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde, les familles et l'équipe travaillent à un relogement pérenne. Pendant les deux années qui suivent, l'équipe maintient l'accompagnement des familles pour faciliter l'insertion dans un nouvel environnement, mais aussi le développement de liens avec de nouveaux partenaires qui prendront, si besoin, le relais. En effet, l'étape du relogement ne signifie pas nécessairement pour les familles que les difficultés sont derrière elles. L'équipe du Centre de promotion familiale assume son choix du « non abandon » : même des années après, elle continue à soutenir les familles qui reviennent vers elle.

De plus, la présence dans les immeubles et dans le quartier de volontaires permanents* d'ATD Quart Monde, ou de citoyens engagés ayant fait le choix d'être voisins de familles en grande fragilité, et la proximité de toute l'équipe en général permettent aux familles de se sentir reconnues et d'accéder, soutenues par d'autres, à une pleine citoyenneté.

En 2016, une femme revient sur son parcours au Centre de promotion familiale, où elle sera restée presque huit ans :

« Au début, on n'est pas à l'aise. J'ai perdu beaucoup de temps à rester enfermée chez moi. Des volontaires habitaient à côté de nous. Une d'entre elles est venue me chercher pour aller à la pré-école avec mon fils. Je sortais alors de chez moi. J'aimais bien. J'oubliais un peu mes soucis, je soufflais un peu. Moi, je n'ai pas de famille ici. Mes enfants ont eu de la chance, ils ont beaucoup appris avec ATD Quart Monde, avec les enfants, avec les adultes, à se sentir à l'aise.

Je suis allée aux activités pour les adultes (menuiserie, décorations, mandala, cuisine…) et à beaucoup de sorties. Je suis contente de mon parcours. Je suis plus autonome. J'ai eu le permis, j'ai eu mon appartement. Mais dans ma tête, je ne voulais pas partir d'ATD Quart Monde. Je me sentais bien ici. Je savais que si j'avais un problème, je pouvais compter sur ATD Quart Monde, c'était une sécurité. C'était comme ma famille. »

Mais pour ATD Quart Monde, l'insertion sociale n'est pas un processus à sens unique. Le but n'est pas simplement que les familles les plus démunies comprennent le fonctionnement de la société et s'adaptent à ses normes. L'enjeu est aussi de permettre aux institutions de comprendre ces familles et, si besoin, de modifier leur propre fonctionnement afin de les prendre en compte. Ce sont là deux conditions complémentaires pour développer une cohésion sociale qui bénéficie à tous.

I.2 ATD QUART MONDE : UNE PÉDAGOGIE DE L'ACTION

Nous avons évoqué plus haut la création, dès 1956, d'une bibliothèque dans le camp de Noisy-le-Grand. Cet exemple suggère déjà que la question pédagogique n'était pas considérée comme hors sujet par Joseph Wresinski, lorsqu'il s'agissait de lutter pour l'éradication de la grande pauvreté. Ainsi, dès la fondation du camp, il a pressenti que l'accès à la pensée était un élément-clé dans la libération de la misère, d'où l'impérieuse nécessité de mener des actions d'accès aux savoirs et à la culture, pour les enfants comme pour les adultes. La pédagogie qui les sous-tend repose avant tout sur la qualité des relations entre les personnes et la perspective globale d'émancipation. On peut prendre l'exemple de cinq actions du mouvement ATD Quart Monde, qui témoignent de certains principes d'action.



Joseph Wresinski, avec des enfants d'une bibliothèque de rue.

Les bibliothèques de rue

Toutes les semaines, le même jour, à la même heure, une équipe de deux ou trois animateurs arrive dans un quartier défavorisé ou dans tout lieu d'exclusion dans le monde. Là, dehors, ils déploient un tapis sur lequel ils disposent des livres pour enfants. La bibliothèque de rue est installée, la séance peut commencer[6]. Retenons de ces moments de savoir dans la rue quelques points essentiels qui définissent une pédagogie.

La bibliothèque de rue souhaite amener les enfants à découvrir le besoin et le plaisir de lire. En s'adressant à tous les enfants du quartier, quelle que soit leur relation aux livres, elle veut développer une dynamique de partage du savoir et de coopération entre tous les enfants. La rue permet aux enfants d'aller librement vers les livres, de les choisir, de les quitter, sans craindre d'entrer dans un monde inconnu, dont les règlements pourraient être excluants. C'est aux animateurs de créer ce climat de confiance, de bienveillance et d'écoute. Les parents sont aussi invités à y être acteurs, pour que l'enfant vive sereinement ce temps culturel, en sentant que sa famille n'en est pas exclue.

Les enfants qui ont le plus de difficulté à venir aux livres sont les repères qui permettent à l'équipe d'ajuster sa pratique : c'est le point de départ de la réflexion organisée à la fin de la séance, permettant de préparer la suivante. C'est l'observation des enfants qui fonde la pédagogie mise en œuvre dans les bibliothèques de rue*. Après chaque séance, les animateurs sont invités à écrire un compte rendu, dans lequel ils notent ce qu'ils ont observé, les paroles ou réflexions des enfants, les progrès ou blocages, tout ce qui leur permettra d'évaluer l'action et de mieux connaître les enfants. Ces comptes rendus sont nécessaires pour faire de la bibliothèque de rue une véritable démarche progressive vers le livre, dans laquelle personne n'est oublié.

Le mouvement Tapori

Le mouvement Tapori est un courant d'amitié entre les enfants de tous milieux à travers le monde. Réunis dans des groupes, les enfants s'engagent, là où ils sont, pour que tous aient les mêmes chances. Tapori encourage les enfants à s'exprimer, à créer, à rencontrer d'autres personnes. Il les invite à se lancer dans des projets ambitieux dont ils partagent l'avancée et les résultats avec d'autres groupes, leur permettant ainsi de s'en emparer et d'enrichir le projet de leur propre travail. Les groupes Tapori interagissent, tissent un réseau, construisent ensemble un projet de société.

Des animateurs de groupe Tapori, par ailleurs professeurs en école ou en collège, n'hésitent pas à dire qu'ils pratiquent dans leur classe une « pédagogie Tapori ». Ils transposent professionnellement ce qu'ils ont appris de leur engagement bénévole avec les enfants Tapori.

Les grandes lignes de cette pédagogie sont explicitées à travers les dossiers proposés aux groupes Tapori à l'occasion des campagnes annuelles (voir fr.tapori.org).

La recherche « Tous peuvent réussir »

Un groupe d'enseignants, dont le point commun était d'être engagés avec le mouvement ATD Quart Monde, a mené, entre 2010 et 2013, une recherche en partant du constat que leurs pratiques pédagogiques professionnelles avaient été fortement influencées par leurs pratiques militantes, en lien avec des personnes en situation de grande pauvreté. Cette recherche, dont les résultats ont été publiés dans le livre *Tous peuvent réussir, partir des élèves dont on n'attend rien*[7], émergeait de deux questions : quelles pratiques issues des actions vécues dans le mouvement ATD Quart Monde avons-nous transférées dans nos pratiques professionnelles ? Sur quels éléments fondamentaux, sur quelles valeurs, reposent ces pratiques[8] ?

6. Pour plus de détails sur les bibliothèques de rue, voir : *Les bibliothèques de rue, quand est-ce que vous ouvrez dehors ?*, Marie Aubinais, Éditions Quart Monde et Bayard, 2010.

7. *Tous peuvent réussir, partir des élèves dont on n'attend rien*, Régis Félix et onze enseignants membres d'ATD Quart Monde, Éditions Quart Monde et Chronique Sociale, 2013.

8. *Ibid., p. 21.*

Pour ne donner ici que quelques repères rapides sur les résultats de cette recherche, on y retrouve diverses caractéristiques pédagogiques : favoriser la coopération entre les enfants ; faire alliance avec les parents et avec d'autres partenaires de l'école ; valoriser l'élève le plus exclu, faire de lui le pivot des projets pédagogiques ; mener des projets ambitieux qui redonnent confiance et fierté aux enfants et à leurs parents ; s'impliquer en tant que personne auprès de chacun sans exclusion ; agir en praticien réflexif.

Ces enseignants ont fait ressortir de leur expérience d'action avec ATD Quart Monde deux renversements dont l'école a grand besoin : donner la parole à l'enfant dont on n'attend rien et passer de la compétition à la coopération. Ils ajoutent à cela une condition indispensable : ces renversements ne seront possibles que si les enseignants acceptent que leur métier les engage dans un travail sur eux-mêmes.

Les Universités populaires Quart Monde

Les Universités populaires Quart Monde sont des lieux d'élaboration et d'appropriation de savoirs, par le dialogue et la formation réciproque entre des personnes en situation de grande pauvreté et d'autres qui s'engagent à leur côté.

Sur ce sujet, le livre de Geneviève Defraigne Tardieu, *Les Universités populaires Quart Monde, la construction d'un savoir émancipatoire*[9], apporte un éclairage très riche. L'auteure montre comment ces Universités populaires ont mis en place une pédagogie entre adultes, un chemin vers l'élaboration d'un savoir partagé, dont les grandes lignes convergent avec la pédagogie des bibliothèques de rue et du mouvement Tapori. Ces Universités populaires ne sont pas des lieux où un enseignant délivre son savoir à des apprenants, au risque d'un savoir vide de sens. Comme l'écrit Geneviève Defraigne Tardieu : « Apprendre procède de l'activité du sujet. Sa capacité d'action est nécessaire […]. Dans les situations de grande pauvreté, le plus souvent, l'école ne joue pas son rôle, tant il y a rupture ou déconnexion entre les intérêts de l'école et l'intérêt des apprenants. Ce qui est engrangé par l'apprenant est ce qui fait sens pour lui, or les ruptures de sens empêchent la démarche d'apprendre. La production de sens est un élément-clé de l'apprendre, mais celui-ci est très souvent négligé, et son absence risque d'être confondue avec une incapacité fonctionnelle. C'est là une source majeure d'échecs à l'école et de l'école[10] ».

Faire de l'apprenant un acteur engagé dans des relations réciproques, sans prérequis excluant, dont les ressources personnelles, quelles qu'elles soient, sont nécessaires aux autres, voilà quelques clés essentielles de ces Universités populaires.

Une pédagogie de l'action

Débordant le cadre strict de l'accès aux savoirs scolaires, académiques, culturels, il est légitime de parler des actions mises en œuvre par le mouvement ATD Quart Monde en termes de pédagogie. Pour illustrer ceci, appuyons-nous sur une action exposée dans le livre *Sur le chemin de l'eau*[11], concernant un chantier de solidarité à Dakar, qui retrace l'histoire des habitants d'un quartier s'unissant pour permettre à une famille de se libérer d'une situation insupportable et aliénante, en choisissant la mobilisation de tous plutôt que le secours extérieur, ponctuel, rapide et sans lendemain.

L'action naît d'un refus collectif d'une situation intolérable, en prenant le temps, nécessairement long, de la mobilisation et de la coopération. Centrée sur les personnes qui vivent cette situation, l'action se déroule avec leur concours, s'élaborant à partir de leur parole. Elle tisse des liens et représente le fruit de la contribution de tous. Chacun peut apporter sa pierre, sans empêcher l'autre d'apporter la sienne, pour, finalement, que l'aboutissement provoque la fierté de tous et soude une communauté. Dans un tel déroulement d'actions, il s'agit bien d'accéder tous ensemble à un savoir : celui de vivre ensemble en

9. *Les Universités populaires Quart Monde, la construction d'un savoir émancipatoire*, Geneviève Defraigne Tardieu, Presses universitaires de Paris Ouest, 2012.

10. *Ibid.,* p. 60.

11. *Sur le chemin de l'eau*, Pascal Lallement et Liliane Larmoyer, Éditions Quart Monde, 2016.

paix. Et si projet d'école et projet de société sont étroitement liés, la transposition de ces quelques traits rapides d'une pédagogie de l'action vers l'école est aisée à faire.

En 2012, ATD Quart Monde a construit avec onze partenaires des propositions réunies dans la plateforme « Construire ensemble l'école de la réussite de tous »[12]. Il n'est pas étonnant d'y trouver des propositions que l'on peut regrouper en quatre thèmes :

- Dialoguer et travailler ensemble, parents, professionnels, enfants…
- … pour donner à tous les enfants la possibilité de coopérer, de travailler, et de créer ensemble.
- Améliorer et enrichir la formation humaine des enseignants.
- Permettre une orientation réfléchie, choisie, de tous les jeunes.

En 2015, le Conseil Économique, Social et Environnemental a publié un avis intitulé *Une école de la réussite pour tous*[13]. Sa rapporteure, Marie-Aleth Grard, vice-présidente d'ATD Quart Monde, a tenu à ce que les personnes en situation de grande pauvreté, souvent les plus éloignées de l'école, puissent y apporter leur contribution. Les cinquante-neuf préconisations de cet avis sont en plein accord avec cette pédagogie ATD Quart Monde, dont nous avons essayé de tracer l'essentiel. Cette pédagogie est la mise en acte d'une éthique que Geneviève Defraigne Tardieu décrit, en parlant des Universités populaires, en trois domaines : éthique de la rencontre, éthique de la reconnaissance, éthique dialogique. Elle écrit : « Aller à la rencontre des plus démunis, pratiquer la reconnaissance inconditionnelle de leur dignité et s'engager dans une réciprocité en vue d'un changement social en sont les lignes de force. La qualité des relations est première par rapport à l'ingénierie. C'est elle qui conditionne la qualité du dialogue. »[14] Il n'y a pas un mot à changer pour parler de l'école.

12. www.ecoledetous.org

13. Téléchargeable sur www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_13_ecole_reussite.pdf

14. *L'Université populaire Quart Monde, la construction du savoir émancipatoire*, *op. cit.,* p. 255.

I.3 LA PÉDAGOGIE MONTESSORI, L'ÉDUCATION COMME « UNE AIDE À LA VIE »

Dès les premiers échanges entre Montessori et ATD Quart Monde, en 2008, il a fallu réfléchir à la manière dont une pédagogie Montessori pouvait se traduire sur ce terrain si particulier et si riche qu'est celui du Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand.

Qu'est-ce donc, d'abord, que cette pédagogie Montessori ? Pas simplement des outils, des supports ou des méthodes. Pour faire de la pédagogie Montessori (et pour faire de la pédagogie en général), il ne suffit pas d'acheter du matériel et d'appliquer une méthodologie prête à l'emploi. Ce qui fonde toute pédagogie, c'est d'abord une philosophie, une manière de regarder l'enfant. Ce regard si particulier, cette vision, est à la source de l'ambiance qui fait toute la richesse de la démarche mise en œuvre, à la suite de Maria Montessori, par les éducatrices et les éducateurs du mouvement.



Maria Montessori.

Maria Montessori à la découverte de l'enfant

La pédagogie dite Montessori est indissociable de la personne qu'était Maria Montessori, de son parcours professionnel et de ses expériences auprès des enfants. Femme d'avant-garde, docteur en médecine, psychiatre, anthropologue, militante socialiste et féministe au début du XX^e siècle, elle fut précurseur dans l'observation et la compréhension de l'enfant. Parmi les premiers pédagogues à concevoir une science de l'éducation, elle élabore sa pédagogie tout au long de sa vie, cheminant progressivement et évoluant en fonction de ses formations, voyages, rencontres mais surtout de ses observations d'enfants.

Au sein de la première Maison des enfants (à San Lorenzo, en Italie, en 1907), son expérience auprès d'enfants âgés de trois à six ans lui a permis de découvrir « l'enfant et son secret », selon sa propre expression, secret qui réside dans le pouvoir de concentration. L'enfant, laissé libre de choisir son activité, de manipuler et de répéter autant de temps que nécessaire, polarise son attention sur les objets de l'activité choisie, et peut s'y concentrer de longs moments. Maria Montessori constate alors que les enfants deviennent des êtres calmes, plus sociaux, respectueux du travail de leurs camarades, allant jusqu'à transformer leur propre environnement familial : « Le premier chemin que l'enfant doit trouver est celui de la concentration, et la conséquence de la concentration est le développement du sens social.[15] »

Le jeune enfant a la faculté remarquable d'absorber ce qui se passe dans son environnement et de s'en imprégner pour construire sa personnalité. Des moments particuliers et passagers, appelés « périodes sensibles »*, permettent à l'enfant d'appréhender et d'intérioriser un aspect particulier de son environnement (ordre, raffinement sensoriel, langage, développement social, et mouvement) sans effort et avec joie. Il s'agit de moments essentiels dans le processus d'humanisation de l'enfant.

Maria Montessori développe alors la conviction que l'éducation peut changer le monde, car l'enfant qui se transforme nous révèle sa véritable nature. Ce constat est au cœur de sa vision de l'éducation : éduquer pour la paix.

La pédagogie Montessori : l'éducation comme « une aide à la vie »

L'essentiel de l'éducation comme une aide à la vie repose sur le développement de l'être humain dans toutes ses dimensions : physique, sociale, émotionnelle, et spirituelle. Pour Maria Montessori, chaque enfant poursuit, au milieu des autres et avec les autres, son propre développement.

Comme les enfants n'ont pas tous les mêmes besoins au même moment, un environnement approprié, qui respecte l'histoire de chacun d'eux, sa personnalité et son rythme, lui permet d'être le maître de son propre développement à travers des expériences répétées et choisies.

Voilà pourquoi les enfants sont libres de choisir leur activité, parmi une gamme de propositions qui ont été pensées et prévues pour répondre aux enjeux de leurs périodes sensibles* et pour encourager leur développement autonome. La possibilité pour l'enfant de poursuivre l'activité aussi longtemps qu'il le souhaite lui permet de satisfaire ses intérêts profonds et offre le temps nécessaire à la construction de l'intelligence.

Maria Montessori écrivait que « toute aide inutile est une entrave au développement de l'enfant. »[16] La pédagogie Montessori pour les enfants de trois à six ans est donc fondée sur le désir d'apprendre à faire par soi-même, et c'est dans ce sens que nous parlons, avec Maria Montessori, d'une aide à la vie.

15. Maria Montessori, *L'Esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, 1959.

16. Maria Montessori, *L'enfant dans la famille*, Éditions Desclée de Brouwer, 2007. Première publication : *Il bambino in famiglia*, 1923.

L'ambiance Montessori

La pédagogie Montessori repose sur un environnement social, physique, humain, et matériel préparé, désigné par le terme d'« ambiance », qui doit concourir à l'activité autonome de l'enfant. Maria Montessori écrivait que « la fonction du milieu n'est pas de former l'enfant mais de lui permettre de se révéler. » Cet environnement, construit par l'adulte, est préparé sous le faisceau des périodes sensibles de l'enfant[17], de façon à permettre le développement et l'expression du potentiel de chacun des individus qui y évoluent. C'est un lieu d'humanisation, dont les contours et la portée dépassent largement ce que l'on appelle habituellement la salle de classe.

« Maison des enfants » est le nom donné par Maria Montessori à l'environnement préparé pour les enfants âgés de trois à six ans. La maison est cet endroit qui comprend différents lieux, différents temps de la vie partagée avec d'autres. À la Maison des enfants, l'environnement intérieur, l'environnement extérieur, la cuisine ou l'espace prévu pour les repas, le vestiaire, les toilettes, forment un tout. Chacun de ces espaces sert le déploiement du projet pédagogique fondé sur la psychopédagogie Montessori.

L'environnement préparé, c'est aussi du temps mis à la disposition des enfants, afin qu'ils y trouvent le chemin vers la concentration, donc vers eux-mêmes, chemin qui les mènera vers les autres. Matinée et après-midi offrent chacune deux heures et demie à trois heures à l'enfant, pour qu'il vive ce qu'il a à vivre, pour se construire à son rythme. Ainsi, le temps du repas ou encore de la collation sont des temps pleinement pédagogiques dans l'organisation desquels les enfants sont impliqués.

Les activités servent la construction de l'enfant

Les activités sont divisées en quatre aires matérielles : vie pratique, vie sensorielle, langage et mathématiques. Ces aires se trouvent dans le même espace mais se situent dans des endroits bien distincts pour que l'enfant se repère facilement. Le matériel qui compose les activités offre à l'enfant un contrôle de l'erreur visible et tangible : l'enfant peut mesurer seul s'il a correctement mené une activité à son terme. On parle ainsi de matériel autocorrectif. En se corrigeant lui-même, l'enfant devient indépendant de l'adulte, peut répéter l'activité à son rythme, et entrer dans la concentration. L'éducateur, qui n'intervient qu'avec justesse et discrétion, développe la confiance de l'enfant en ses capacités et instaure un climat de liberté.

Pensé pour développer l'activité motrice, sensorielle et intellectuelle dans toutes les disciplines, le matériel permet à l'enfant de passer du simple au complexe, du concret à l'abstrait. L'enfant adopte une démarche semblable à celle du scientifique : il procède par tâtonnement, par une succession d'essais et d'erreurs, avant de découvrir par lui-même, et grâce à ses sens, la généralité. Il n'a alors plus besoin du matériel qui lui servait de support : il est passé du domaine de l'expérience à celui de la pensée.

L'éducateur

L'éducateur est garant de l'atmosphère humaine générale qui se dégage du lieu d'accueil. C'est un guide pour apporter les réponses aux questions et aux difficultés que rencontre l'enfant au fur et à mesure de sa propre expérience, sa connaissance théorique de l'enfant étant complétée par la pratique et l'observation, l'aidant à savoir quand l'enfant a besoin d'aide (intervention utile et justifiée). Il doit être capable d'appréhender l'enfant là où il en est, et d'avoir en permanence un regard nouveau sur lui, notamment grâce à un travail en équipe pédagogique.

17. Voir Annexe 2 « L'ambiance Montessori répond aux périodes sensibles des enfants entre trois et six ans ».

Ainsi, pour Maria Montessori, devenir éducateur, ce n'est pas simplement acquérir des connaissances ou développer des connaissances pratiques, c'est aussi développer certaines dispositions à être avec l'enfant :

« La tâche de la maîtresse est double : il faut qu'elle connaisse le travail qu'on attend d'elle, et le rôle réservé au matériel, c'est-à-dire aux moyens de développement. Il est difficile de préparer théoriquement cette maîtresse ; elle doit se former elle-même, apprendre à observer, à être calme, patiente et humble, à contenir ses propres impulsions ; sa tâche est éminemment pratique, sa mission délicate. Elle a plus besoin d'un tremplin pour son âme que d'un livre pour son intelligence. Son devoir, toutefois actif, peut s'apprendre clairement et facilement : être l'entité qui met l'enfant en rapport avec son réactif. Elle doit savoir choisir l'objet et le présenter de façon à susciter l'intérêt de l'enfant.[18] »

18. Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, tome I, Desclée de Brouwer, p. 120-121.

I.4 2008 : LE DÉBUT DE L'AVENTURE

Ce sont donc deux regards pédagogiques qui se rencontrent en 2008, regards dont la complémentarité va permettre de mettre en marche un projet, qui ne se limite pas simplement à plaquer la pédagogie Montessori au Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand, mais d'abord à créer une collaboration qui, au gré de discussions, de tâtonnements, permet l'émergence d'un projet pédagogique original.

L'HISTOIRE DU PARTENARIAT EN QUELQUES DATES CLÉS...

En **février 2008**, Nicole Thomas, alors présidente de l'Association Montessori de France (AMF), contacte Pierre Saglio, à cette date président du Mouvement ATD Quart Monde, pour lui présenter un projet de l'AMF intitulé « Accueil pédagogique et éducatif pour l'insertion scolaire au titre de la prévention ». L'AMF souhaite, en effet, renouer avec les origines de la pédagogie Montessori, en offrant, au sein d'un quartier défavorisé, un espace de soutien aux apprentissages scolaires à partir de la pédagogie Montessori. L'idée est accueillie avec enthousiasme par la délégation nationale d'ATD Quart Monde : les deux mouvements sont convaincus que leurs valeurs sont très proches.

En **2009**, la délégation nationale d'ATD Quart Monde propose un lieu pour lancer le projet : le Centre de promotion familiale, sociale et culturelle à Noisy-le-Grand, plus précisément au sein du pré-pivot[19], accueillant les enfants de trois à six ans. Ainsi, entre **mars et mai 2010**, Sylvain Lestien, le volontaire ATD Quart Monde alors responsable du pré-pivot, participe à un temps de découverte de la pédagogie Montessori, animé par l'Institut Supérieur Maria Montessori (ISMM*), et mène des observations dans une classe Montessori à Paris. Conquis par les valeurs et les pratiques qu'il découvre, il accepte de mener l'expérience au sein du pré-pivot.

En parallèle, Patricia Spinelli et Isabelle Séchaud (ISMM) viennent observer les activités du pré-pivot pour se familiariser avec le projet, découvrir le public accueilli et rencontrer les animateurs. C'est en **juin 2010** que les acteurs du projet formalisent leur partenariat en se retrouvant sur l'essentiel : le respect de l'enfant, le besoin de ce dernier de se construire une image positive de lui-même. Bien sûr, il y a aussi, au cœur du projet, le désir pour les deux mouvements de s'enrichir mutuellement.

Le projet est ainsi lancé. Progressivement le pré-pivot se réorganise pour préparer cet accueil basé sur la pédagogie Montessori de manière concrète. En **septembre 2010**, une alliée*, institutrice à la retraite, rejoint l'équipe. Les premières évolutions matérielles démarrent : réaménagement de l'espace, groupe d'enfants d'âges mélangés, premières activités Montessori.

19. Le « pré-pivot » est le nom du lieu d'accueil des 3-6 ans jusqu'en 2016. Après cette date, il changera d'appellation pour devenir « l'Atelier des 3-6 ».

Le **5 janvier 2011**, une étape majeure est franchie au pré-pivot : les jouets et autres activités ont presque tous disparu, les enfants sont accueillis sur des temps plus longs, le groupe d'enfants est plus fourni (environ vingt enfants), les activités dites de vie pratique* sont à disposition et un temps de repas partagé et préparé par les enfants est mis en place. Une journée portes ouvertes a lieu en **mai 2011** et les parents découvrent concrètement la pédagogie Montessori, dont ils avaient déjà entendu parler.

Le premier bilan réalisé autour de l'ambiance Montessori au pré-pivot en **juin 2011** est très positif. Les adultes y retrouvent les valeurs qui fondent l'action d'ATD Quart Monde pour les enfants et ces derniers sont intéressés et enthousiasmés par leur nouvel environnement. C'est à partir de cette date que l'ISMM commence ses supervisions pédagogiques mensuelles pour observer, conseiller et accompagner l'équipe.

Entre 2012 et 2014, l'action autour de la pédagogie Montessori se poursuit même si les volontaires du Mouvement ATD Quart Monde qui se succèdent restent peu de temps. L'alliée et d'autres personnes ressources de passage (notamment des éducatrices Montessori en formation) permettent la mise en place progressive de l'ambiance Montessori. L'ISMM poursuit son travail avec l'équipe grâce aux supervisions et aux échanges sur les pratiques pédagogiques. C'est au cours de la même période que la recherche-action démarre formellement (voir plus bas).

Pour structurer le pré-pivot autour de la pédagogie Montessori, former l'équipe et coordonner le projet de recherche-action, une éducatrice Montessori est salariée pour deux ans à partir de **septembre 2014**. En **2015**, la démolition des logements insalubres et la reconstruction des immeubles permettent l'arrivée de nouvelles familles. Le lieu d'accueil des jeunes enfants est également rénové et devient la « Maison de la petite enfance ». Le Centre de promotion familiale décide de changer le nom du pré-pivot, qui devient « **L'atelier des 3-6** ».

En **septembre 2016**, une nouvelle équipe se met en place autour de l'Atelier des 3-6 avec une éducatrice de jeunes enfants qui se forme à la pédagogie Montessori, un volontaire du Mouvement ATD Quart Monde et une alliée. Une convention entre le Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand et l'ISMM est signée pour renforcer l'action commune dans les années à venir.

Très tôt dans l'histoire de ce partenariat, Sylvain Lestien (volontaire responsable de l'Atelier des 3-6) pose la question suivante : « Je vois très bien ce que l'approche très structurée de Montessori peut nous apporter à ATD Quart Monde, mais je ne vois pas ce que nous, nous pouvons apporter à Montessori. »

La réponse que je lui ai faite ce jour-là est demeurée vraie pour moi tout au long de cette aventure, le reste aujourd'hui, et nourrit encore la perspective de la poursuite du partenariat, quelle que soit la forme que celle-ci prendra.

Cette découverte d'ATD Quart Monde, cette rencontre me pousse à définir toujours plus ce qui est l'essentiel de la proposition de Maria Montessori, et donc me permet de préciser mon action, ma posture en tant que formatrice.

Il me faut donc partir de l'essentiel pour que chacun, là où il en est, puisse progressivement s'approprier la complexité et la puissance de la psychopédagogie Montessori et de la vision de l'humanité qu'elle porte. Or, mettre en exergue l'essence des choses n'est pas tâche facile… Pourtant, me semble-t-il, c'est grâce à l'essentiel que l'on peut déplacer ses limites.

Isabelle Séchaud, directrice pédagogique, ISMM* – Lyon

Le partenariat, qui implique forcément le respect de l'autre dans sa spécificité, me pousse à trouver de nouvelles nuances dans mon métier de transmission des idées de Maria Montessori. Je n'ai pas une manière spécifique de faire, de dire ou d'être lorsque je travaille avec l'équipe d'ATD Quart Monde ou lorsque j'observe les enfants qu'ils accompagnent. En revanche, ce que j'y découvre et apprends m'améliore, et contribue à améliorer mon travail auprès d'autres adultes qui accompagnent d'autres enfants.

Quel bonheur de penser que ce travail n'en finira jamais, et que la joie du travail partagé demeure !

Un pot de compote comme point de départ de l'action commune !

En mai 2010, une première rencontre entre l'ISMM et les animateurs de ce qui deviendra l'Atelier des 3-6 est organisée. L'observation effectuée ce jour-là est très instructive et révélatrice des réflexions et du travail en commun qui se mettront en place progressivement. Isabelle Séchaud de l'ISMM raconte :

« Dans le couloir, avant de rentrer chez eux, les enfants se sont assis sur un banc pour prendre le goûter. Ils semblent bien connaître ce moment. Chaque enfant reçoit un grand verre en plastique coloré, une cuillère.

Un enfant a pour tâche de servir, serrant contre lui un grand pot de compote en verre, et répartit ainsi la compote à l'aide d'une cuillère à soupe. Il s'acquitte de sa tâche sérieusement ; il se place devant un enfant, plonge la cuillère dans le pot d'une main tout en faisant attention de tenir serré le pot contre son torse avec sa main libre et son bras et veiller à sortir la cuillère du pot sans renverser la compote.

Il lui faut donc se tenir debout, tenir le pot qui est cassable, servir sans mettre de la compote partout. Cet enfant se débrouille bien, mais comment vit-il ce moment réellement, a-t-il l'opportunité de vivre une action le satisfaisant, le construisant pleinement ? Est-ce ainsi que la convivialité se vit ? Dans un geste pas installé, voire risqué, dans un couloir ?

Ce moment qui semble si ancré dans les rituels de l'accueil de l'Atelier des 3-6, ne me paraît pas atteindre l'objectif qui pourrait lui être attribué : soutenir le développement social des enfants à partir d'un repas partagé, et ainsi les aider à entrer dans les gestes de leur culture favorisant le développement de la capacité d'indépendance, de l'estime de soi et de la confiance en soi, qui sont autant de fondements de relations sociales adaptées et épanouies où chacun se sent légitime, contributeur et récepteur dans les échanges.

C'est l'une des premières observations que nous effectuons en découvrant l'Atelier des 3-6. Plus tard, nous comprendrons que le repas partagé est une institution d'ATD Quart Monde ; beaucoup de rencontres, à différents niveaux, sont ponctuées par un tel moment.

Lors de cette observation, je suis habitée par la question de savoir comment nous allons envisager notre collaboration avec l'équipe de l'Atelier des 3-6. Patricia et moi avons déjà compris que celle-ci nous poussera à dépasser les limites habituelles de nos interventions de formation et de supervision pédagogique. Nous cherchons des repères pour penser notre action.

Cette scène est le moment où nous comprenons que, oui, nous allons pouvoir collaborer et désormais nous avons la confirmation que notre travail commencera par la vie, celle que nous appelons « vie pratique » dans notre jargon Montessori et par la notion d'environnement préparé favorisant l'activité spontanée de l'enfant. Dans la spécificité de l'Atelier des 3-6, nous retrouvons notre orientation Montessori.

Nous partageons avec l'équipe nos observations : pourquoi vivre ce moment censé être un temps fort de partage autour d'un repas, même si ce n'est qu'une collation, dans un couloir, sans finalement le déployer complètement ? Pourtant, ce lieu d'accueil comprend une cuisine avec des tables et chaises adaptées à la taille des enfants. Certains enfants ont vécu dans des habitats précaires, voire dans la rue, en tout cas dans l'errance. Ils ont besoin qu'on les aide à s'installer, à investir, et persévérer dans leurs actions pour soutenir leur développement. C'est par là que commence l'appui que ce lieu et cette équipe souhaitent apporter aux enfants, afin qu'ils puissent investir l'école et, au-delà, construire ce que sera leur place dans la société.

Les premiers changements que nous préconisons sont simples : organiser ce temps de goûter dans la cuisine, inviter les enfants à dresser la table, à s'asseoir autour de celle-ci. Prévoir des contenants plus petits, des objets adaptés à la taille et à la force des enfants : verser la compote dans un petit plat faciliterait l'assurance et l'autonomie dans les mouvements. Nous invitons les adultes à penser entièrement ce moment comme étant un moyen de permettre aux enfants de développer autonomie, confiance en soi et estime de soi grâce à leur engagement dans une activité adaptée à eux.

Adultes et enfants se sont très vite saisis de ces orientations qui ont été le point de départ des transformations successives, menant à ce qu'est aujourd'hui l'Atelier des 3-6 et qui dispose d'une cuisine magnifique. La préparation et le partage de la nourriture demeurent un axe important dans l'organisation du temps et de l'espace de ce lieu. »

En parallèle de la transformation qui s'est opérée suite à la modification du goûter, Sylvain Lestien raconte en novembre 2010 : « Le projet Montessori enthousiasme déjà toute l'équipe. Nous nous réunissons chaque semaine pour préparer la petite révolution à venir. Nous commençons à expérimenter, avec nos moyens, la pédagogie Montessori pendant les séances. Les enfants nous surprennent et nous émerveillent à chaque fois : le temps du goûter, déplacé dans la cuisine, est devenu très sérieux, chaque enfant comprenant qu'il aura une grande responsabilité à assumer. Kyia brille de fierté quand il sert ses amis en eau. Tracy a passé une demi-heure à passer l'éponge sur la table après le goûter, puis à nettoyer toutes les chaises. Agathe a essuyé l'eau qu'elle avait fait tomber, persévérant à passer la serpillière avec son pied, elle qui a des problèmes d'équilibre… Ce ne sont que quelques exemples, il y en aurait bien d'autres ! »

Une vision partagée de l'éducation

Un point commun de nos deux mouvements – ATD Quart Monde et Montessori – est d'avoir développé tout au long de notre histoire respective une véritable philosophie de l'enfant et de l'éducation. Au fil de notre collaboration pour l'Atelier des 3-6, nous avons pu mesurer la proximité entre nos conceptions.

Ainsi, nous partageons une approche active de l'éducation et souhaitons participer à l'émergence des potentiels de chaque enfant. Nos valeurs se font écho : une foi commune en l'enfant, une conviction partagée quant au rôle qu'il a à jouer dans la société, à la nécessité de lui offrir des opportunités pour y parvenir. Affirmant que tous les enfants peuvent apprendre si on leur en donne les moyens, s'ils sont respectés plutôt qu'enfermés dans des stéréotypes, ATD Quart Monde et Montessori se rejoignent aussi sur le respect à accorder aux enfants dans leur globalité, à leur environnement familial, et à leurs besoins spécifiques.

Le projet pilote mené à Noisy-le-Grand a donc vu le jour autour de ces valeurs partagées. Sa mise en œuvre a ensuite été facilitée car la pratique pédagogique de nos deux mouvements se fonde sur l'observation : partir de l'enfant pour penser les actions à mener avec lui[20]. Cette observation attentive nourrit l'analyse, permet d'accompagner au mieux les enfants dans leur développement, de répondre à leurs besoins. Il a, ainsi, été aisé, en partageant cette approche, de travailler ensemble : forts d'un fondement commun, chacun apportait cependant sa vision et sa sensibilité.

Enfin, pour ATD Quart Monde comme pour Montessori, l'éducation est appréhendée en référence à une finalité : voir émerger un monde de paix, de respect et de dignité.

Le témoignage de Maria Montessori permet de mieux comprendre ces visées. De 1932 à 1939[21], celle-ci donne des conférences dans un contexte historique particulier, participe à des congrès et tente de poser les fondements de ce que pourrait être une éducation pour la paix : « L'humanité ne peut espérer résoudre ses problèmes, parmi lesquels les plus urgents sont ceux de la paix et de l'unité, qu'en tournant son attention et son énergie vers la découverte de l'enfant et vers le développement des grandes potentialités de la personnalité humaine durant le cours de sa formation. L'enfant est le citoyen oublié, et pourtant, si les hommes d'État et les éducateurs parvenaient enfin à comprendre la puissance formidable, pour le bien et pour le mal, qui réside dans l'enfant, je crois qu'ils en feraient leur toute première priorité. Tous les problèmes de l'humanité dépendent de l'homme lui-même : si l'homme est ignoré dans sa construction, le problème ne sera jamais résolu. Il faut cultiver l'homme depuis le début de la vie, lorsque toute la puissance de la nature est à l'œuvre. C'est à ce moment-là que l'on peut espérer préparer une meilleure compréhension entre les nations. »

De même, le Mouvement ATD Quart Monde, depuis ses débuts au camp de Noisy-le-Grand, dénonce la violence faite aux plus pauvres. Joseph Wresinski déclarait lors d'une conférence donnée en 1984[22] : « Tant que demeure la misère au pied de nos échelles sociales, nos sociétés ne seront pas fondées dans la paix ; nos paix demeureront la paix de certains, des paix sélectives. »

Parce que la plus grande injustice, c'est que la misère se perpétue de génération en génération, la question du droit à l'éducation a toujours été essentielle pour ATD Quart Monde, afin d'encourager un monde de justice et de paix.

20. Voir la partie IV « Comprendre les enfants grâce à l'observation attentive », p. 105.

21. Les textes sont regroupés dans l'ouvrage *L'éducation et la paix*.

22. Dixième session Théologie et non-violence organisée par les Communautés de l'Arche de Lanza del Vasto, août 1984.

Une co-construction, telle fut notre point de départ théorique, si je puis dire ; une co-construction pédagogique à partir des éléments de la pédagogie Montessori et de l'approche d'ATD Quart Monde, au regard des enfants, de leur famille et de l'école.

La pédagogie Montessori est sûre de son approche et de ses apports et j'étais alors, en tant que représentante de l'AMF et de l'ISMM, porteuse de cette certitude. Pourtant, alors que le projet débutait, que nous entamions un travail en commun, j'ai pris conscience de l'ampleur de ce que j'allais devoir lâcher dans mes certitudes, la place qu'il allait falloir faire à l'originalité d'un autre regard porté sur l'enfant et son développement, pour qu'ensemble nous construisions quelque chose qui n'existait pas encore.

Ce que je peux dire aujourd'hui, c'est que la rencontre, à travers la collaboration avec l'équipe d'ATD Quart Monde, a modifié ma manière d'écouter, de respecter toute parole, de cesser de juger l'autre à travers ce qu'il dit mais d'accueillir sa parole comme la tentative d'une pensée qui essaie de se dire, de se construire afin de témoigner d'un vécu authentique, d'une richesse unique. Mais aussi, comment à travers la trace gardée de tous les temps de travail, par la rédaction de comptes rendus, cela permet, d'une part, de conserver la mémoire, d'autre part, de construire le travail collectivement, de co-construire une pensée au fil des séances d'observation des enfants. Cette pensée devient alors un des moteurs de la construction de l'enfant que nous portons ensemble, en accompagnant l'enfant dans son travail. C'est de tout cela que ce livre vient témoigner.

Patricia Spinelli, directrice de l'Institut Supérieur Maria Montessori

PARTIE II

TRAVAILLER ENSEMBLE : OUI, MAIS COMMENT ?

L'histoire de la recherche-action ATD Quart Monde-Montessori est d'abord l'histoire de l'action concrète, collaborative, menée sur le terrain, à Noisy-le-Grand. L'Atelier des 3-6, ce n'est pas simplement ATD Quart Monde qui fait du Montessori, mais bien la mise en œuvre, par les acteurs des deux mouvements, d'un dispositif pédagogique original, dans un milieu nouveau, sur la base d'une collaboration permanente, à la fois sur le terrain et dans des moments réguliers de réflexion.

Ce que nous voulons montrer ici, c'est que la recherche ne se fait pas à côté de l'action, du projet pédagogique commun, ni même en plus. Il y a de la recherche naturellement, parce que les acteurs font des choses ensemble et se mettent à y réfléchir. Traditionnellement, ATD Quart Monde a, depuis sa création, mis au cœur de l'action l'observation, l'écriture, l'analyse des situations vécues ; la pédagogie Montessori, comme toute pédagogie, consiste en une réflexion permanente sur l'action, et une traduction, sur le terrain de la théorie pédagogique. Il a suffi d'allier ces deux manières de penser et de chercher.

Ainsi, comme nous allons essayer de le montrer dans cette partie, il y a d'abord de l'action, et parce qu'il y a de l'action, il y a de la recherche. Il n'y a alors qu'un petit pas à franchir pour s'engager pleinement dans une recherche-action, comme nous l'avons fait.

II.1 ICI, ÇA PARLE : RÉUNIONS D'ÉQUIPE ET SUPERVISIONS

Le terreau de la recherche, c'est avant tout l'accueil des enfants les mercredis et samedis après-midi dans une ambiance Montessori. Mais l'action ne s'arrête pas là ! En effet, l'équipe se rencontre une fois par semaine pour un temps d'analyse des pratiques et d'échange, qui permet de revenir sur le temps partagé avec les enfants durant la séance précédente. Cette rencontre hebdomadaire permet aussi de parler des enfants et de considérer leur parcours en tenant compte de leur environnement (famille, école, etc.).

De plus, l'ISMM* participe chaque mois à une séance avec les enfants, en vue d'une supervision pédagogique de l'équipe. Patricia Spinelli et Isabelle Séchaud apportent ainsi leur regard à l'équipe ATD Quart Monde. Cette supervision permet de travailler sur les savoir-faire et les postures des adultes, et aussi de soutenir le fonctionnement de l'équipe et de l'atelier.

Ainsi l'Atelier des 3-6, comme la recherche-action, bénéficient de ressources importantes : la réunion hebdomadaire, la supervision mensuelle, les observations *in situ* et les écrits qui en découlent. Ils permettent de produire un matériau qui est ensuite travaillé par l'équipe pendant les séminaires dédiés spécifiquement à la recherche.

UNE JOURNÉE HEBDOMADAIRE CONSACRÉE AUX RÉFLEXIONS ET AU TRAVAIL EN ÉQUIPE

L'Atelier des 3-6 se base donc sur deux temps d'accueil : l'un le mercredi après-midi, l'autre le samedi après-midi. Entre ces deux temps d'accueil, l'équipe consacre une partie de la journée du jeudi à une analyse collective qui permet de construire une réflexion sur les pratiques et créer une cohésion d'équipe. Tous les adultes qui accueillent les enfants sont présents : l'éducatrice Montessori, le ou la volontaire*, l'alliée*, et dans certains cas des stagiaires. Se joint à l'équipe la volontaire de l'équipe d'animation du Centre de promotion familiale, qui fait le lien avec les autres équipes du site.

Une tradition de témoignages écrits existe au sein du Mouvement ATD Quart Monde, les comptes rendus des réunions hebdomadaires sont donc systématiquement transcrits et archivés.

Bernadette Medici, ancienne enseignante et directrice d'école maternelle et primaire à Noisy-le-Grand. Alliée à l'Atelier des 3-6 de 2014 à 2016

Le projet ATD Quart Monde-Montessori représente pour moi la volonté d'apporter la réponse humaine et pédagogique la plus adaptée pour l'expression épanouie et complète de chaque enfant. C'est un cheminement collectif : croisement et mutualisation des expériences, des connaissances, et des sensibilités de personnes issues d'univers différents pour un objectif commun.

La participation à ce projet m'a apporté la connaissance de la pédagogie Montessori, l'approfondissement des valeurs d'ATD Quart Monde et l'occasion de porter, une fois encore, une analyse critique sur mes pratiques pédagogiques antérieures. Cela a aussi approfondi ma connaissance du travail en équipe (écoute plus attentionnée et prise en compte de toutes les paroles) et un autre rapport au temps pour travailler et réfléchir dans un cadre collectif.

Je retiens avant tout une expérience humainement enrichissante, dynamique et équilibrée avec des actions très concrètes auprès des enfants et des familles, et un travail d'analyse et de réflexion.

Partager le vécu de chacun pour appréhender l'enfant dans sa globalité

Ces réunions d'équipe hebdomadaires reposent sur une conviction, construite à la fois par ATD Quart Monde et Montessori au fil de leur histoire, et qui est au cœur d'une méthode de coopération et d'animation des projets, quels qu'ils soient. Cette conviction est que le croisement des perspectives de tous les acteurs permet de mieux comprendre les personnes accompagnées et d'analyser les situations vécues dans leur globalité.

Lors du retour hebdomadaire de l'équipe, un des membres explique : « Hier, ça a été difficile pour moi avec Clarisse, son comportement me renvoie à mes propres limites. Lors de la séance, j'ai dû passer le relais car je n'arrivais plus à appréhender sereinement son attitude provocatrice et ses débordements. »

L'équipe partage le constat qu'il est difficile de canaliser cette fillette de presque quatre ans, et qu'en cherchant sans cesse les limites, elle fatigue et se place elle-même dans une position délicate. Elle cherche le regard des adultes comme étayage mais persévère à le faire de manière conflictuelle.

Cependant, le retour des adultes présents lors de la séance montre qu'elle n'a pas le même comportement selon les interlocuteurs ou que nous n'avons pas tous le même ressenti. Un membre de l'équipe raconte ce qu'il a observé : « Clarisse faisait le travail du mélange des couleurs avec l'eau et n'a réussi à se poser que lorsqu'un adulte s'est assis derrière elle, sans pourtant intervenir dans ce qu'elle entreprenait. Elle a alors pu mener à bien son travail, sans être dans la transgression. Je pense qu'il faut l'accompagner comme cela au moins une fois à chaque séance pour lui permettre de vivre ces moments apaisés et lui montrer qu'elle peut faire des activités dans le calme si elle le décide. Ce n'est qu'en vivant ces moments qu'elle pourra les intérioriser et les faire siens. »

L'équipe décide donc de mettre en place ce soutien spécifique une ou deux fois lors des prochaines séances et d'observer ce qui se passe. Nous décidons surtout de rester vigilants, afin de pouvoir aider les adultes qui se trouveraient en difficulté face au comportement de Clarisse, pour ne pas entrer dans un cercle vicieux qui pourrait renvoyer à cette enfant une image négative d'elle-même.

Lors des temps avec les enfants, les adultes sont **acteurs** en travaillant avec eux, en les aidant, en les accompagnant. Ils sont aussi **observateurs** des enfants, individuellement, et de la dynamique globale du groupe. C'est ce double positionnement acteur/observateur qui permet d'avoir des échanges denses et étoffés sur ce qui s'est déroulé pendant la séance.

Ainsi, tous les jeudis, chaque membre de l'équipe partage avec le reste du groupe les épisodes marquants qu'il a vécus avec un enfant. Il évoque les impressions que ce dernier renvoie dans sa relation aux autres et dans son rapport à l'environnement. Une réflexion collaborative s'engage sur les progrès des enfants ou leurs difficultés. Chacune et chacun, éducatrice Montessori, volontaire du Mouvement ATD Quart Monde ou allié, grâce à ses compétences et son propre ressenti, apporte sa contribution à la compréhension des enfants. Il n'est donc pas rare de discuter d'un enfant pendant vingt minutes, de revenir en détail sur ses activités et son comportement : comment était-il en sortant de chez lui ? Comment est-il arrivé dans la salle ? Quelle activité lui a été présentée ? Quel a été son comportement face à la réussite ou à l'échec ? A-t-il participé à la préparation du goûter en cuisine ? Si oui, comment cela s'est-il passé, et quel dialogue s'est instauré avec l'adulte ? Comment s'est-il conduit pendant le regroupement de fin de séance et pendant le goûter ? Comment était-il en rentrant chez lui ?

Ce portrait de l'enfant, brossé chaque semaine, permet d'avoir une impression globale sur son état (fatigue, stress, bien-être…) et sur ses évolutions, en termes d'apprentissage et surtout en termes de confiance en lui et en l'autre, d'autonomie et d'indépendance.

Cette réunion d'équipe hebdomadaire est également l'occasion de partager des informations relatives aux familles, qui peuvent éclairer les postures de certains enfants (difficultés familiales ou financières, stress dû à un déménagement proche, arrivée d'un frère ou d'une sœur, problèmes de santé, absentéisme ou comportement à l'école, retour à l'emploi d'un parent, etc.). Nous pouvons aussi, quand le besoin s'en fait sentir, construire un travail en concertation avec les assistantes sociales du Centre de promotion familiale.

Finalement, ce temps d'échange ritualisé est primordial car les regards portés par chaque adulte sur les enfants se croisent, se questionnent et permettent une analyse fine et ouverte des situations vécues. Cette capacité d'analyse détaillée et plurielle nous aide alors à répondre au mieux aux besoins des enfants lors des séances suivantes, en adaptant notre démarche éducative : quels comportements en fonction de quelles situations ? Quelle aide pertinente et utile apporter aux enfants ? Quelle action à mettre en place avec les parents ou les assistantes sociales ?

Suite à ces questionnements, les solutions seront également discutées en équipe, s'élargissant et s'enrichissant grâce à la pluralité des compétences et des sensibilités.

S'approprier les activités et les faire évoluer pour répondre aux besoins des enfants

Les rencontres hebdomadaires permettent ainsi de repérer les nouveaux enjeux, les nouveaux besoins qui émergent. Grâce à ces réunions, l'Atelier des 3-6 évolue en permanence. Nous avons par exemple pu explorer de nouvelles manières de travailler sur le langage :

En novembre 2014, après quelques semaines d'activités avec les enfants, il est apparu essentiel à l'équipe de proposer aux enfants davantage d'activités centrées sur le langage, en les adaptant aux besoins des enfants qui fréquentaient l'Atelier des 3-6. En effet, la plupart d'entre eux avaient besoin de progresser dans ce domaine, et étaient en demande : les plus jeunes pour enrichir leur vocabulaire usuel et quotidien, les plus âgés, intéressés par un vocabulaire spécifique et précis.

L'équipe s'est donc lancée dans la fabrication d'activités relatives au langage : pochettes avec des cartes thématiques pour améliorer le vocabulaire, travail d'association d'objet en trois dimensions et sa représentation imagée, scène imagée à décrire, etc. Tous les enfants ont marqué un vif intérêt pour ces outils, s'y absorbant avec plaisir, répétant les mots avec précision et amenant souvent un dialogue avec l'adulte en présentation.



Activité de vocabulaire autour des animaux marins : associer les images aux objets en les nommant.

Ainsi, cette réunion hebdomadaire est aussi consacrée à des travaux collectifs autour des activités qui seront proposées aux enfants lors des séances à l'Atelier des 3-6. Il s'agit, par exemple, de la fabrication de matériel : langage, art ou vie pratique*. En fonction des enfants qui fréquentent le lieu, nous repérons l'évolution des besoins, et essayons d'y répondre en adaptant l'environnement et le matériel. Divers enjeux apparaissent ainsi : améliorer l'autonomie des enfants autour de l'activité peinture, fabriquer du matériel sensoriel de mise en paire et de discrimination, mettre en place une activité pour réaliser un planisphère en papier après avoir travaillé les continents en géographie, etc.

Nous agrémentons également la bibliothèque de livres en lien avec ce que vivent les enfants, comme l'arrivée d'un nouveau-né dans une fratrie, un déménagement, les saisons, l'intérêt particulier que porte un enfant à une thématique (insectes, chantier, univers, corps humain, etc.).

L'éducatrice Montessori propose également des temps de formation à destination de toute l'équipe. Ces formations portent sur la pédagogie, les activités également prévues. Ainsi, par exemple, tous les adultes impliqués dans l'animation de cette ambiance Montessori peuvent présenter de nouvelles activités via des présentations* adéquates.

La préparation du goûter est aussi pensée chaque semaine pour que les enfants qui y participent soient le plus autonomes possible, puissent découvrir de nouvelles techniques culinaires, de nouveaux aliments et de nouvelles saveurs, avec le souci de leur offrir un en-cas équilibré.

Par ailleurs, à la fin de chaque séance avec les enfants, un regroupement est organisé. Celui-ci est réfléchi en amont, lors de nos réunions. L'équipe le prépare pour qu'il réponde au mieux aux besoins du groupe d'enfants, en choisissant l'histoire qui pourra être lue et la chanson qui sera proposée. Le regroupement est aussi l'occasion de travailler sur le langage et le vocabulaire, grâce à des jeux que les enfants s'approprient et réclament, comme le jeu de la boutique, qui consiste à déposer sur un tapis des objets réels autour d'une thématique précise, pour que les enfants voient, touchent et nomment. Il peut s'agir d'instruments de musique, d'outils de jardinage, d'objets de la toilette, de matériel scolaire, de fruits, de légumes, etc.

Cette réunion de travail joue donc un rôle important dans le projet pédagogique. Comme dans toute réunion d'une équipe éducative ou pédagogique, elle permet de faire un travail très concret de préparation, d'observation, en prenant le temps de parler des enfants, de se faire une idée de la manière dont se construit leur parcours dans l'Atelier des 3-6. Mais le principal enjeu est de construire au fil du temps, à la fois au sein de l'équipe et en collaboration avec l'ISMM lors des supervisions, un regard partagé sur les situations pédagogiques et sur le projet. Peu à peu les acteurs s'accordent, développent des repères communs, construisent et partagent un vocabulaire, une forme d'attention, une manière de considérer leur mission dans l'atelier. Ces réunions permettent donc de ne jamais perdre de vue ni les enfants, ni les visées initiales du projet, et aussi de développer une capacité collective à élaborer et à mettre en œuvre cette aide utile au service de quatre objectifs centraux du projet : confiance en soi, estime de soi, autonomie et indépendance.

Aider chaque adulte à trouver sa place dans l'équipe et à apprendre des autres

Au-delà de l'importance que revêt cette journée hebdomadaire pour accompagner au mieux les enfants, elle est aussi enrichissante pour chacun des membres de l'équipe. Elle soutient chacun(e) dans son propre cheminement, lui permet d'évoluer dans ses réflexions et ses pratiques, encourage la remise en question. Offrir à chacun l'opportunité d'exprimer ses joies, ses succès, ses doutes, ses difficultés, ses limites, permet d'abord de tisser des liens forts et de confiance entre adultes. Cela nous place aussi sur un pied d'égalité avec les enfants en étant, comme eux, des êtres humains faillibles, avec des envies, des humeurs, des qualités et des défauts.

Cette (re)connaissance réciproque et cette collaboration bienveillante entre adultes représentent certainement une des clés de l'accueil réussi des enfants lors des séances à l'Atelier des 3-6.

Début septembre 2014, une nouvelle équipe se constitue avec Diane, éducatrice Montessori, Mbola, volontaire du Mouvement ATD Quart Monde et Bernadette, alliée du mouvement. On se rencontre, on échange, on définit ensemble un rôle théorique en fonction de nos compétences et de nos envies. L'éducatrice Montessori présente quelques activités, l'équipe s'y intéresse, questionne, pratique en attendant l'arrivée des enfants…*

Début octobre, les séances commencent. On accueille de nouveaux enfants, on en retrouve d'autres, grandis, différents. Il faut que chacun retrouve ses marques et sa place.

Après quelques mois, les enfants ont investi les lieux et les activités. Les adultes les situent mieux par rapport au groupe et les connaissent davantage. Un équilibre s'est aussi établi entre les membres de l'équipe, chacun ayant trouvé la place qui lui convient et qui n'est parfois pas celle qu'il avait envisagée au départ. L'occasion de rediscuter et de faire évoluer l'équipe. L'alliée, moins attirée par les présentations des activités Montessori, a naturellement pris en main l'activité cuisine. La volontaire, dont la langue maternelle n'est pas le français, se sent plus rassurée autour des activités de vie pratique. L'éducatrice Montessori se centre sur les présentations des activités Montessori. Lorsqu'une stagiaire en formation d'éducatrice de jeunes enfants arrivera pour six mois, à son tour, elle trouvera sa place en fonction de sa personnalité et de celle des autres membres de l'équipe, de ses compétences et de ses envies.

Finalement, ces temps collectifs permettent à chacun de trouver sa place en fonction de ses propres centres d'intérêt et de ses compétences. Surtout, dans une équipe qui se renouvelle régulièrement, qui voit en permanence des départs et de nouvelles arrivées, cette institution qu'est la réunion hebdomadaire offre de la stabilité. C'est notamment elle (mais aussi, bien sûr, le noyau de membres ATD Quart Monde et Montessori présents depuis le début du projet) qui fait que l'équipe conserve son identité, sa cohérence, même si nombre de ses membres ne sont plus les mêmes qu'au départ.

SUPERVISION PÉDAGOGIQUE MENSUELLE : UN REGARD EXTÉRIEUR ET PORTEUR

Une fois par mois l'ISMM*, représenté par Patricia Spinelli ou Isabelle Séchaud, se déplace au Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand pour une supervision pédagogique. Concrètement, la représentante de l'ISMM se place en tant qu'observatrice dans l'ambiance, du début à la fin de la séance (temps d'activités libres, regroupement et goûter), prend des notes et porte son attention sur le travail des adultes avec les enfants, et sur les enfants en activité, sur leurs interactions et leur comportement général face à l'environnement dans lequel ils évoluent. Cette observation est suivie d'un échange avec l'équipe.

C'est l'occasion pour chacun(e) de raconter la manière dont il ou elle a vécu la séance, de se questionner sur telle ou telle réaction, de revenir sur le cas d'un enfant. À titre d'exemple, lors d'une supervision pédagogique, l'équipe et Isabelle Séchaud sont longuement revenus sur un garçon de quatre ans très agité, qui avait du mal à s'installer dans les activités. Ne l'ayant pas observé depuis plusieurs semaines, Isabelle fait part à l'équipe de ses impressions, et aide les adultes à prendre conscience également des progrès de l'enfant. En s'appuyant sur la théorie du développement de l'enfant élaborée par Maria Montessori, sur ses besoins et la manière d'y répondre avec justesse, mais aussi grâce aux apports de nos pratiques de terrain en lien avec ATD Quart Monde, nous avons pu nous projeter dans les séances suivantes, en déterminant la conduite à avoir pour soutenir ce garçon dans sa progression.

L'observation régulière, par une personne extérieure à l'action, permet de prendre du recul, à la fois sur les détails de l'animation, sur les aspects plus généraux de l'Atelier des 3-6, et sur les démarches que nous mettons en œuvre. Généralement, la discussion revient aux fondamentaux de la pédagogie Montessori, et à la manière dont elle peut être appliquée au sein d'ATD Quart Monde : cette articulation permet

d'aller beaucoup plus loin dans la rencontre avec les enfants des familles du Centre de promotion familiale, évolution rapide grâce au rythme d'accueil des enfants, deux fois par semaine.

La supervision mensuelle de l'ISMM apporte un réel appui à la pratique pédagogique des adultes qui encadrent l'Atelier des 3-6, et permet de réorienter ou d'ajuster l'action, de revenir sur le sens, de lui redonner une direction générale en repartant des grands objectifs que l'équipe s'est fixés[23]. Ces aménagements passent par la transformation du dispositif d'accueil et, surtout, (c'est bien l'esprit d'une supervision) par une transformation des postures adoptées par les adultes.

Des écrits sont produits au fil de ces rencontres mensuelles avec l'ISMM. Les observations effectuées par Patricia Spinelli et Isabelle Séchaud ont souvent servi de base de travail pour approfondir le cas d'un enfant : partir de l'activité de l'enfant, comprendre ce qu'elle traduit de son état et de la façon de l'aider le plus utilement possible[24]. Ces ressources sont, là encore, déterminantes pour accroître la qualité de l'accueil, mais aussi très précieuses, lors des séminaires, pour retrouver des traces qui alimentent la recherche.

23. Voir partie III.4 « Les points cardinaux qui guident l'action de l'Atelier des 3-6 », p. 71.

24. Voir partie IV « Comprendre les enfants grâce à l'observation attentive : un art de la rencontre », p. 105.

II.2 DE LA RÉFLEXION AU JOUR LE JOUR À LA RECHERCHE-ACTION

Échanges permanents, réunions d'équipes, supervisions : la recherche se fait au jour le jour, menée par les acteurs, au fil de l'action. En revenant rapidement sur la tradition de recherche d'ATD Quart Monde, très cohérente avec l'œuvre de Maria Montessori, à la fois praticienne et chercheuse, nous dirons quelques mots de la manière dont nous nous sommes engagés dans un travail de recherche-action.

La recherche a toujours occupé une place importante au sein d'ATD Quart Monde. Dès 1960 est créé un bureau des recherches sociales, qui deviendra l'Institut de Recherche et de Formation aux Relations Humaines, installé à Baillet-en-France (95). Le mouvement défend l'idée que la connaissance éclaire l'action, et surtout que cette connaissance doit prendre en compte l'expérience et les savoirs des familles accueillies. L'esprit et les méthodes du croisement des savoirs, imaginé au milieu des années 1990[25], traduisent ces principes[26] : produire une connaissance commune en permettant aux individus, aux volontaires*, aux alliés*, aux professionnels, aux universitaires, de réfléchir ensemble. Les Universités populaires, créées en 1971-1972[27], sont un autre exemple de la manière originale dont est pensé le rapport au savoir à ATD Quart Monde.

La recherche ainsi entendue valorise la parole des plus pauvres, et elle permet d'organiser et de témoigner des connaissances produites sur le Quart Monde*, pour organiser une action militante, informer les décideurs politiques. Une conférence donnée en 1980 par Joseph Wresinski, « La pensée des plus pauvres dans une connaissance qui conduise au combat », témoigne de ces visées de la recherche[28]. Il pose la question de savoir de quelle connaissance ont besoin les plus pauvres, les équipes d'action, tout comme nos sociétés nationales et la communauté internationale, pour combattre efficacement la pauvreté et l'exclusion.

La recherche fait ainsi partie de l'esprit du mouvement, et elle trouve sa place au quotidien, dans l'action des volontaires notamment : la prise de notes régulière ou l'usage du journal de bord pour garder des traces de l'action, le travail d'archivage[29], permettent d'alimenter, au jour le jour, le savoir du mouvement. Des projets de recherche sont d'ailleurs régulièrement mis en œuvre. C'est par exemple à Noisy-le-Grand qu'ATD Quart Monde a collaboré avec la Fondation Bernard Van Leer pour lancer la recherche qui a donné lieu à la publication de l'ouvrage *Il fera beau*[30]. Comme pour le projet ATD Quart Monde-Montessori, l'objectif était d'analyser, par le moyen de la recherche, un dispositif d'accueil, afin de repérer ses réussites et de trouver des moyens de l'améliorer. C'est aussi à Noisy-le-Grand que Laurence Lentin a mené au début des années 1990 une recherche sur le langage des jeunes enfants[31].

25. Voir l'ouvrage des Groupes de recherche Quart Monde université et Quart Monde partenaire, *Le croisement des savoirs et des pratiques*, Éditions Quart Monde, 2008.

26. Voir www.atd-quartmonde.fr

27. Voir l'ouvrage de Geneviève Defraigne Tardieu, *L'université populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire*, Presses Universitaires de Paris Ouest, 2012.

28. Joseph Wresinski, *La pensée des plus pauvres dans une connaissance qui conduise au combat*, Introduction à la rencontre du Comité permanent de recherche sur la pauvreté et l'exclusion sociale, 3 déc. 1980, Palais de l'Unesco à Paris.

29. Voir l'article de Paule René-Bazin, « Rôle et limites des archives dans la construction de l'histoire », in *Revue Quart Monde*, n° 199, 2e trimestre 2006.

30. Alwine De Vos Van Steenwijk, *Il fera beau… le jour ou le sous-prolétariat sera entendu*, Éditions science et service, 1977.

31. Laurence Lentin, *Ces enfants qui veulent apprendre*, Éditions Quart Monde et Éditions de l'Atelier, 1995. Voir aussi Annexe 3.

La recherche occupe, de la même manière, une place centrale dans l'histoire de la pédagogie initiée par Maria Montessori, dans son histoire personnelle d'abord, comme médecin, et dans l'histoire du mouvement ensuite. L'œuvre de Maria Montessori est caractéristique du mouvement d'éducation nouvelle : à la fois une activité d'observation et d'expérimentation, et une activité de recherche qui s'appuie sur cette expérience. Au-delà de l'invention d'une méthode, Maria Montessori propose une pensée originale sur l'enfant, les enjeux de l'éducation, la mission des éducateurs[32].

Il était donc naturel pour ATD Quart Monde et pour l'ISMM* d'envisager, dès la première rencontre en 2008, une recherche portant sur le projet, d'abord simplement en gardant des traces de l'expérience, en la documentant, pour raconter l'expérience vécue. Les deux mouvements savaient que chacun apprendrait de ce projet. L'AMF* et l'ISMM pouvaient observer les effets de la mise en place de la pédagogie Montessori auprès d'enfants issus de milieux défavorisés. ATD Quart Monde poursuivait sa démarche d'accompagnement de ces enfants en s'appuyant sur la ressource que représente la pédagogie Montessori.

L'idée d'une recherche-action était ainsi présente dès le début du projet, même s'il a fallu du temps pour que la recherche démarre vraiment. Un premier projet de recherche-action a été engagé, mais les enjeux et les méthodes ont semblé trop difficiles à mettre en œuvre aux différents acteurs engagés, et cette première démarche s'est finalement arrêtée. Elle a repris en décembre 2013, avec une rencontre entre les éducateurs et éducatrices, les représentants des mouvements, et Sébastien Pesce, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Tours, qui avait participé à plusieurs projets menés par ATD Quart Monde ou organisés en collaboration par le mouvement et son université.

32. Voir par exemple Maria Montessori, « L'Enfant Nouveau », revue *La Nouvelle Éducation*, n° 96, 1931.

II.3 UN PEU DE MÉTHODE : QUAND LES PRATICIENS-CHERCHEURS S'ORGANISENT

Ainsi, assez rapidement, cette équipe ATD Quart Monde-Montessori en recherche se met à faire de la recherche-action. Et parce que l'esprit de la recherche souffle déjà sur Noisy-le-Grand, il ne reste plus qu'à s'organiser un peu, pour décider des méthodes que nous emploierons afin de mener à bien cette recherche-action.

Identifier la question de recherche ou la démarche ?

Notre équipe de recherche s'est donc constituée avec des membres d'ATD Quart Monde, de l'ISMM* et un chercheur. Lors de notre première réunion, fin 2013, le principal travail consistait à accorder les participants sur une question de recherche. Or, une question était dans l'air depuis plusieurs mois : est-ce que le projet Montessori à l'Atelier des 3-6 permettait aux enfants de mieux réussir à l'école ? C'est une question qui venait naturellement : en effet, le pari du projet est que la pédagogie Montessori, dans le cadre de l'accueil à l'Atelier des 3-6, permet aux enfants de développer des connaissances, des savoir-faire, des comportements qui seront des atouts lors de leur entrée en CP. Une question très importante concernait l'acquisition du langage, l'expression, l'apprentissage du vocabulaire. L'équipe voulait donc savoir si le matériel, l'ambiance, dans le cadre de cet accueil, deux fois par semaine, favorisaient ces apprentissages, et, si oui, comment, par quels mécanismes.

Cette première question emmenait vers un type de recherche très spécifique : une recherche visant l'évaluation des effets du projet. Mais vouloir faire une évaluation de ce type, dans le cadre d'une recherche-action, présente un certain nombre de difficultés. Tout d'abord, pour évaluer, il faut comparer : dire que les enfants réussissent mieux, moins bien, ou de la même façon après avoir participé au projet, cela suppose de comparer les résultats des enfants avec et sans projet Montessori. Il faut donc, par exemple, comparer un groupe qui a vécu le projet, et un groupe qui n'en a pas bénéficié, en s'assurant qu'il n'y a qu'un paramètre qui distingue un groupe de l'autre. Il faudrait, dans ce cas, affirmer que la seule différence entre les deux groupes est la mise en œuvre du projet ATD Quart Monde-Montessori, mais que tous les autres paramètres sont identiques par ailleurs : mêmes profils d'enfants, même situation familiale, mêmes connaissances au début du projet, même rapport au savoir, mêmes expériences dans tous les temps de leur vie hors de l'accueil Montessori. C'est bien sûr impossible.

Par ailleurs, on pourrait comparer les résultats scolaires des enfants qui ont été pris en charge dans l'accueil Montessori aux résultats moyens d'autres enfants, par exemple sur le même territoire, ou qui vivraient dans un environnement (géographique, social, familial, etc.) similaire. Mais il y a encore une difficulté : même si l'on constate que les enfants passés par l'Atelier des 3-6 réussissent mieux, est-on capable de dire que c'est forcément grâce à la pédagogie Montessori ? Les enfants bénéficient d'un grand nombre de situations qui les aident à grandir : tout ce qui se passe dans la famille, à l'école, ou dans d'autres lieux où des adultes les accompagnent, ou encore quand ils font et apprennent entre eux. C'est un problème de recherche classique quand on veut évaluer (et donc comparer). La sociologie quantitative sait très bien faire ça, mais, pour y parvenir, elle utilise un très grand nombre de sujets dans la recherche : pas dix ou quinze enfants mais plusieurs centaines ou milliers. Par définition, la recherche-action, qui suppose d'expérimenter, amène à travailler avec un petit nombre de sujets, et donc à renoncer à cette forme de comparaison.

C'est pour cette raison qu'il a fallu s'engager dans la recherche sans avoir trop d'idées préconçues. Ainsi, généralement, dans la recherche-action, on met en œuvre une démarche, un peu générale, et on accepte que la ou les questions évoluent et s'affinent en cours de route. Cette démarche consiste notamment à trouver le moyen de poser un regard très ouvert sur les situations, d'utiliser non pas une, mais plusieurs méthodes de recueil de données, et de voir peu à peu ce que nous racontent ces données. Cette démarche est d'autant plus naturelle que cela fait partie des traditions d'ATD Quart Monde : documenter, écrire, archiver et, chemin faisant, grâce à toutes ces ressources, se poser des questions sur l'action.

Lors de cette réunion de décembre 2013, l'idée qui est ressortie était donc de faire la liste de toutes les manières de documenter l'expérimentation : les monographies de la pédagogie institutionnelle, qui consistent à observer et à raconter le parcours d'un enfant, pour ensuite réfléchir à ces récits ; la prise de notes d'observations faites par les participants au projet, pendant les séances ; les différentes traces de l'historique du projet (comptes rendus des premières réunions, rapports, etc.) et les « vignettes », courts textes qui racontent des moments vécus avec les enfants et qui nous semblaient importants.

Nous n'avons pas pour autant abandonné toute question de recherche, à savoir est-ce que l'Atelier des 3-6 aide les enfants dans leur scolarité ? D'abord, les questions de la réussite des enfants et du langage restaient essentielles pour le groupe. Par ailleurs, nous avons fait la liste d'autres thèmes qui pouvaient avoir une place dans la recherche : l'histoire et les formes du partenariat entre les deux mouvements ; la question des valeurs, et des différences/ressemblances entre les valeurs des deux mouvements, et celles qui étaient affichées dans les programmes de l'Éducation nationale ; la question des capacités ou des compétences développées par l'école et par la pédagogie Montessori.

Un peu d'angoisse, pas mal de papier, beaucoup d'organisation

En s'engageant dans cette forme de recherche-action, on accepte de se lancer, sans savoir précisément ce qu'on va produire, ce qu'on va trouver… Pire, on ne sait pas exactement ce que l'on cherche ! C'est, d'ailleurs, une question qui s'est souvent posée dans nos premiers temps de travail.

Face à cette petite angoisse, une stratégie consistait à rassembler, organiser (et produire encore) beaucoup de papier ou de documents numériques. Il fallait faire le point sur les documents existants pour voir comment les exploiter. Ainsi, les journaux de bord des équipes qui se sont succédé (les débriefings des séances), et ceux consacrés aux enfants observés ; les « fiches significatives » qui parlent

d'une situation importante qui a marqué les intervenants ; les observations faites par Patricia Spinelli et Isabelle Séchaud ; la chronologie du projet ; les archives institutionnelles concernant le mouvement.

Dans ce type de démarche documentaire, il y a toujours deux grandes étapes. Dans un premier temps, on cherche à multiplier les sources, à ratisser large. Ensuite, au fil de l'analyse, on repère des questions importantes, qui guident le travail documentaire : parce qu'on commence à savoir ce qu'on cherche, on regarde de manière un peu plus précise, on se concentre sur certaines situations, et on commence à réduire la quantité de données recueillies pour orienter le travail. Cela veut dire, aussi, qu'on prend le temps de recueillir des données qui ne seront peut-être pas utilisées. Par exemple, nous avons beaucoup travaillé sur des témoignages d'enseignants retrouvés dans les archives, ainsi que des entretiens, en face-à-face ou par courrier électronique, que nous avons finalement très peu utilisés. D'autres formes de recueil (des temps d'échange avec les parents), en revanche, n'étaient pas là au départ : l'idée est venue plus tard, au fil des réflexions, et ces ressources occupent finalement une place importante dans les monographies d'enfants.

Pour travailler avec toutes ces ressources, il faut donc beaucoup d'organisation, et du temps pour réfléchir. Si on ne sait pas exactement où on va, on doit savoir très tôt comment y aller, pour ne pas être submergé par ces montagnes de papier et d'incertitude. Or les acteurs des deux mouvements ont l'expérience de ce type de travail et disposent déjà, avant même le démarrage de la recherche, de plusieurs espaces pour penser leur projet.

Les séances à l'Atelier des 3-6 avec les enfants donnent lieu à des observations qui, chaque semaine, sont analysées en équipe. Ces temps de travail permettent d'ajuster régulièrement le dispositif pédagogique. Un autre espace de travail essentiel est celui des supervisions pédagogiques : chaque mois, l'équipe est accompagnée par les représentantes de l'ISMM, qui organisent un temps de retour sur les séances[33]. Par ailleurs la réflexion s'organise régulièrement avec les acteurs du site de Noisy-le-Grand, les familles, dans tous les temps de la vie du site, et également au sein des réunions du comité de pilotage, auxquelles participent les représentants du groupe École d'ATD Quart Monde.

La recherche-action s'appuie donc sur tous ces espaces de travail. Et on y ajoute, après notre rencontre de décembre 2013, un nouveau type de réunion : les séminaires, consacrés exclusivement à la recherche. Ils permettent aux acteurs d'ATD Quart Monde et de l'ISMM, avec le chercheur, de mener à proprement parler le travail de recherche, de l'organiser, de prendre des décisions sur les méthodes utilisées, les responsabilités, le calendrier de la recherche.

Les séminaires pour réfléchir, tâtonner et avancer ensemble

Les séminaires consacrés à la recherche remplissent des rôles divers. Ils n'ont pas d'ordre du jour régulier, leur fonctionnement évoluant au fil du projet. Dans les premiers mois, l'essentiel du travail consiste à explorer les ressources disponibles et à engager progressivement l'analyse. Ainsi dans les premières séances, nous avons notamment travaillé sur des vignettes : des récits de situations vécues avec les enfants pendant les séances Montessori étaient lus par le groupe, puis analysées. Le groupe, pendant ces journées, travaillait selon deux directions : faire la recherche à proprement parler, en se concentrant sur l'analyse des situations ; parler de la recherche, c'est-à-dire analyser cette démarche d'analyse, pour décider peu à peu de la meilleure manière de s'organiser, orienter la recherche, identifier les données nécessaires.

33. Voir partie II.1 « Ici, ça parle : réunions d'équipe et supervisions », p. 41.

Au fur et à mesure, des thèmes ont été identifiés, et se sont affirmés comme constituant le cœur de la recherche. L'équipe pouvait alors beaucoup plus facilement organiser son travail, décider de la meilleure manière de recueillir des données pour chacun de ces thèmes, répartir les missions, d'un séminaire à l'autre, entre les divers membres du groupe, organiser l'ordre du jour des séminaires autour de la liste thématique. Travailler un thème, c'était ainsi avancer dans la recherche et l'écriture entre deux séances, se retrouver pour réagir aux premiers écrits, les faire évoluer ensemble, mesurer ce qui reste à faire et relancer la machine jusqu'au séminaire suivant.

- Historique du site
- Historique de l'Atelier des 3-6 (ex-pré-pivot)

- Historique et description de la pédagogie Montessori

- Historique du projet Montessori – Atelier des 3-6
- Historique et organisation du partenariat
- Comment on travaille ensemble/comment on cherche

- Compétences et valeurs

- Langage (+ façon d'entrer en lien avec les personnes)
- Visées d'acquisition, dimension des normes
- L'expérience vécue par les enfants

- Pratiques/présentation du dispositif
- Les interactions adultes/enfants, et entre enfants
- Les rôles des adultes

- Parents

- Relations avec les écoles maternelles

Tableau récapitulatif des thématiques identifiées par la recherche-action.

Lorsque nous sommes parvenus à cette liste de thèmes, nous savions comment travailler : il fallait prendre le temps, pour chaque thème, de creuser ensemble. Nous pouvions organiser des temps de réflexion, de délibération, en nous appuyant sur les données recueillies et sur les écrits de chaque participant. Une grosse partie de notre travail consistait ainsi à passer à la moulinette[34] expériences et données, pour produire de la connaissance et comprendre les situations vécues.

On s'imagine parfois que, quand on fait de la recherche, on commence par expérimenter, ou réfléchir, et qu'à la fin, quand on dispose de tout le matériel nécessaire, on commence à écrire pour raconter ce qu'on a trouvé. Pourtant dans la recherche-action, très souvent (et dans notre cas par exemple), l'écriture fonctionne très différemment.

Le pari que nous avons fait est que l'écriture pouvait nous aider à avancer dans la recherche, si elle commençait assez tôt. Ainsi, nous avons très vite écrit, parfois seuls, souvent à deux ou trois, très souvent en associant un membre d'ATD Quart Monde et un membre de l'ISMM à l'écriture. Et l'écriture est devenue un moyen de la recherche, pas juste un résultat. Écrire oblige à organiser sa pensée. Les textes rédigés révèlent rapidement ce qui a été omis, ce qui nous manque pour vraiment pouvoir décrire une découverte, un apprentissage, une compréhension. La lecture commune des textes et le débat révèlent alors les points d'ombre, les désaccords, les doutes, et invitent à se remettre au travail, pour répondre aux questions qui émergent.

34. Selon l'expression utilisée en pédagogie institutionnelle à propos de l'écriture des monographies d'enfants.

Finalement, que signifie faire de la recherche-action ?

Les démarches de recherche-action existent depuis longtemps, on en trouve les premières formes dans la première moitié du xx^{e} siècle, et la recherche-action peut se traduire dans des méthodes très variées. Mais dans le domaine de l'éducation, on peut trouver des définitions plus précises : une recherche-action suppose d'agir sur la réalité, en créant une expérimentation qui va être la base de la recherche. C'est ce qui se passe avec la recherche-action ATD Quart Monde-Montessori : on ne fait pas une recherche sur un dispositif qui existait déjà, mais sur un dispositif qui a été élaboré par l'équipe des praticiens-chercheurs, en l'occurrence l'accueil Montessori des 3-6 ans. Un autre aspect important de la recherche-action est sa dimension collaborative : d'abord la collaboration entre les deux mouvements, ATD Quart Monde et Montessori, mais surtout le fait que la recherche n'est pas produite par des chercheurs qui viennent regarder de l'extérieur. La recherche est produite par un collectif, constitué des acteurs eux-mêmes, des représentants des mouvements, des volontaires, des alliés et des familles.

Faire de la recherche-action, c'est d'abord être dans l'action, expérimenter et, peu à peu, prendre du recul, se poser des questions sur sa propre action pour trouver, chemin faisant, des manières originales d'organiser ce travail ensemble. La recherche-action commence dès qu'on se met à raconter, et prend forme quand on trouve des manières de raconter qui produisent des idées nouvelles, de la connaissance. Comme on l'a évoqué plus haut, cette pensée n'est pas nécessairement (et souvent pas du tout) une pensée qui mesure, qui quantifie, ou qui évalue : c'est, traditionnellement, une pensée qui regarde les choses de près plutôt que de loin, pour éclairer des processus, du mouvement, des dynamiques, plutôt que des effets bruts ou des résultats.

Finalement, faire de la recherche-action, c'est agir et produire un discours distancié, raisonné, réfléchi, sur l'action menée : une manière d'agir et de parler ensemble qui nous amène à penser d'une manière nouvelle, et à s'outiller pour progresser encore dans notre manière de faire.

Faire de la recherche pour répondre à une question

Si l'on fait de la recherche, c'est aussi, d'abord, pour répondre à une question. Dès le démarrage du projet, l'équipe posait une question inscrite dans la tradition du site de Noisy-le-Grand : celle des conditions pédagogiques qui donnent les meilleures chances de réussite aux enfants lors de leur entrée au CP.

Au fil de la recherche, nous avons raisonnablement renoncé à l'un de nos objectifs : mesurer si, effectivement, les enfants passés par l'Atelier des 3-6 réussissaient leur scolarité. C'était à la fois un objectif trop ambitieux et, à nos yeux, décalé par rapport à l'esprit d'une recherche-action. Cependant, nous n'avons pas perdu de vue, loin de là, la visée initiale : créer un environnement éducatif qui, par le travail sur le langage, la rencontre, l'expérience de certaines formes de relation entre enfants et entre enfants et adultes, l'approche par les sens, la collaboration entre tous les acteurs de l'éducation, prépare au mieux les enfants à l'école. Simplement, il ne s'agissait pas de savoir si, mais plutôt comment, et à quelles conditions, pédagogiques, partenariales, matérielles, un tel objectif pouvait être poursuivi.

Cette recherche-action m'a semblé intéressante avec un partenariat très engagé entre ATD Quart Monde et Montessori. J'ai participé au fur et à mesure du temps que je pouvais libérer à tous les moments d'échange et, bien sûr, à tous les séminaires. Mais cette recherche a été difficile à mettre en place pour plusieurs raisons. D'abord, constituer une équipe de praticiens, car elle a été longtemps précaire, et aussi trouver le chercheur qui pouvait nous guider dans ce travail. Nous avons réussi à stabiliser l'équipe avec l'embauche d'une éducatrice Montessori. Diane a aussi pris en charge la formation de l'équipe et une partie de la rédaction et le suivi de la recherche-action.

Au fil des jours, une vraie amitié est née entre les membres du groupe, basée sur cette création que nous voyions surgir en nous et dans l'action. Notre recherche nous a conduits à partager et réfléchir sur les mots qui disent nos convictions et nos engagements réciproques pour les enfants et leurs familles, avec l'exigence de ne pas gommer nos différences. Je veux souligner la belle aventure que nous vivons avec Patricia et Isabelle de l'ISMM. Elles nous ont appris leur pédagogie avec passion, et nous leur avons donné avec la même passion la connaissance des enfants dont les familles vivent au quotidien l'exclusion et la grande pauvreté. Nous avons partagé nos expériences, nos savoirs, nos convictions. J'ai vécu des moments d'intense émotion quand j'entendais nos amies travailler après une supervision pédagogique. Les séminaires avec la présence ouverte, sécurisante et efficace de Sébastien Pesce nous permettant d'aller vers l'accomplissement de cette recherche-action.

J'espère que sa publication sera un outil attirant à consulter et à travailler pour toutes les personnes qui s'intéressent à l'éducation des enfants. Nous avons créé un lieu, un espace nouveau pour l'enfant et sa famille. Comme le dit si fort une maman : « Avec l'Atelier des 3-6, je me suis fait confiance et j'ai fait confiance à mes enfants. »

Anne-Laurence Pichon, volontaire permanente, membre de l'équipe d'animation du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand de 2012 à 2016

PARTIE III

AU CŒUR DE L'ACTION : BIENVENUE À L'ATELIER DES 3-6

Dans cette troisième partie, nous invitons le lecteur à visiter l'Atelier des 3-6 pour en découvrir ses principes (les valeurs qui l'animent), ses visées (ce que nous cherchons à faire quotidiennement au sein de l'atelier), son fonctionnement.

Lorsque nous parlons de valeurs et de visées, il ne faut pas croire que tout cela existait dès le premier jour, qu'il s'agit de principes qui précédaient l'action, et que nous nous sommes contentés d'appliquer, ou de traduire dans l'action : ce n'est pas comme ça que fonctionne la pédagogie. Bien sûr, ces valeurs et ces principes ne viennent pas de nulle part. Ils s'inscrivent dans une longue histoire et dans deux traditions : celle d'ATD Quart Monde et celle du mouvement Montessori. La manière dont nous explicitons les choses ici est surtout le résultat du travail que nous avons fait ensemble depuis plusieurs années. C'est en agissant ensemble, et en délibérant durant les réunions, les supervisions, les séminaires de recherche, que nous avons trouvé le vocabulaire commun pour dire quelques idées, modestes, mais aussi nouvelles pour nous, sur la base de principes dont nous avons en partie hérité, et que nous avons faits à notre main, mis en musique à notre façon, à force d'expérience et de discussion.

De la même manière, c'est notre atelier Montessori que nous décrivons : un atelier qui, s'il puise aussi essentiellement dans les idées et les pratiques Montessori, prend une forme particulière du fait de la rencontre avec le terrain, le contexte, la pensée, l'histoire d'ATD Quart Monde et de Noisy-le-Grand. C'est ainsi qu'il faut comprendre la manière dont nous parlons d'autonomie, d'indépendance, d'estime de soi et de confiance en soi, ainsi que le rôle que nous reconnaissons à l'activité, au langage, à l'environnement et à l'adulte préparés : ce sont là des moteurs de notre action, inscrits dans une histoire, envisagés d'une manière qui nous est devenue propre (et commune !) au fil de la recherche-action.

III.1 LES VALEURS QUI GUIDENT NOTRE ACTION

En octobre 2015, une maman accueillie au Centre de promotion familiale ATD Quart Monde depuis sept ans et dont les deux enfants ont fréquenté l'Atelier des 3-6, nous raconte : « Nous, ce qu'on veut, c'est que nos enfants ne soient pas comme nous, qu'ils ne galèrent pas comme nous, et on sait qu'en les envoyant faire des choses avec vous, ça les aide. Ce qui est bien, c'est qu'on ne se sent pas jugés, et qu'on sait que vous ne jugez pas nos enfants. Quand vous venez les chercher à la maison, on est en confiance, on sait que ça va bien se passer. En plus, on peut discuter avec vous, et vous ne faites pas que nous écouter ! Vous nous aidez aussi quand on a des problèmes avec nos enfants, comme par exemple avec l'école. »

L'action de l'Atelier des 3-6 s'inscrit dans l'activité du Centre de promotion familiale d'ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand dont l'objectif global est de participer à la reconstruction des familles accueillies. Grâce à des valeurs réfléchies et en permanente adaptation, l'ambition est bien d'aider les enfants à ne pas revivre les difficultés sociales qu'ont pu rencontrer leurs parents. Pour cela, des valeurs guident notre action et sont au fondement de l'accueil des enfants.

Respecter tous les enfants

L'Atelier des 3-6 est avant tout un espace qui offre sérénité et calme aux enfants, un lieu qui permet de vivre la paix et de se sentir respecté à part entière. Pour cela, plusieurs objectifs sont affirmés :

- **Permettre l'épanouissement de chaque enfant** en lui offrant un espace où il se sente accueilli, écouté, un lieu où il puisse avoir une image positive de lui-même et une relation de confiance avec l'adulte.
- **Respecter l'enfant tel qu'il est**, prendre soin de lui et respecter son rythme propre et ses besoins particuliers.
- **Permettre à l'enfant de se construire intérieurement, d'acquérir une confiance en lui et une estime de lui-même**. Les activités de l'Atelier des 3-6 le guident en lui permettant d'acquérir autosatisfaction, envie de découvrir et soif d'apprendre. L'enfant va vivre des expériences et des réussites, sans craindre l'échec ou le jugement, il lui deviendra alors possible de croire en lui et d'aller de l'avant.
- Donner à l'enfant l'envie de grandir et d'être **autonome**, d'apprendre et de s'exprimer.

- **Cultiver le goût et l'envie d'être ensemble**, l'appartenance à un groupe, faire en sorte que chaque enfant puisse faire preuve d'indépendance, trouve sa place et soit respecté par les autres membres du groupe, quelles que soient sa personnalité et ses compétences.

Lutter contre l'échec scolaire

Aujourd'hui comme il y a soixante ans, au moment de la création du site ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand, les enfants issus des familles les plus pauvres peuvent arriver à l'école avec des lacunes, en termes de langage, d'autonomie, de confiance en soi. En retour, l'école ne sait pas toujours comment accueillir ces enfants, et leur donner les meilleures chances de réussite. L'Atelier des 3-6 veut donc réduire l'écart dans ces domaines et, au-delà de cette idée négative de lutter contre l'échec, souhaite participer au développement de l'envie d'apprendre en général, et de l'envie d'apprendre dans le cadre de l'école, si particulier.

L'objectif serait donc aussi de maintenir une dynamique de réussite, selon des visées beaucoup plus larges qu'uniquement scolaires, c'est-à-dire en incluant des visées sociales et humaines qui définissent les mouvements ATD Quart Monde et Montessori. Lutter contre la pauvreté, en faisant le pari que la réussite scolaire permettra à l'enfant de trouver sa voie, de s'intégrer socialement et, au-delà, encouragera l'émergence d'un citoyen qui s'investit et questionne la société dans laquelle il vit.

ATD Quart Monde veut répondre à l'aspiration profonde des personnes vivant dans la pauvreté, une aspiration à apprendre. Il s'agit d'entendre la souffrance des parents, lorsqu'ils voient leurs enfants échouer à l'école. En encourageant le dialogue, le respect et la confiance entre l'école et les familles, les enfants et leurs parents auront un autre regard sur l'école, et l'école portera un autre regard sur les familles pauvres.

Ainsi, le mouvement ne souhaite pas seulement être autour ou à côté de l'école, mais aussi collaborer avec l'Éducation nationale pour réduire les exclusions (apprendre aux enfants à être ensemble et permettre aux plus démunis d'apprendre).

Reconnaître les parents comme premiers éducateurs

Les parents sont partie prenante de ce que sont et vivent leurs enfants. Il faut donc qu'ils puissent transmettre à leurs enfants ce qu'ils sont, ce qu'ils savent, ce qu'ils ont vécu. L'équipe de l'Atelier des 3-6 souhaite travailler dans ce sens avec les familles : être à l'écoute des mots posés avec et sur l'enfant, des joies et des difficultés rencontrées dans la famille ou avec l'enfant. L'équipe veille à comprendre les paroles des parents sans jugement, pour créer une confiance et une sécurité mutuelles, accompagner et conseiller les familles qui désirent de l'aide dans un moment particulier. Il peut s'agir de difficultés à l'école, de questions de comportement, de difficulté dans la famille, etc.

En parallèle, en expliquant aux parents notre façon de travailler avec leurs enfants, l'objectif est de pouvoir partager ou faire découvrir des éléments de pédagogie que nous jugeons essentiels. L'équipe s'attelle également à travailler avec les parents en amont et à réfléchir avec eux aux projets de l'Atelier des 3-6, à connaître leurs attentes et leurs besoins afin de les prendre en compte. Finalement, les expériences et les apprentissages que vivent les enfants à l'Atelier des 3-6 peuvent se transmettre dans leur environnement familial, avec les parents et les frères et sœurs.

Il existe une réciprocité dans l'enrichissement. Le regard porté par les parents sur l'Atelier des 3-6, leurs commentaires, leurs critiques, constituent de précieuses ressources pour nous aider à avancer, à nous remettre en question et à faire évoluer

nos pratiques. Dans le cas de l'Atelier des 3-6, il s'agit de travailler ensemble, parents et animateurs, pour la réussite d'un travail éducatif commun, et quand nous parlons de partenariat avec les familles, il ne s'agit pas là d'un vain mot, parce que dans la philosophie et la tradition d'ATD Quart Monde, il ne s'agit pas de se donner une mission d'éducation parentale. Cela reviendrait à affirmer implicitement l'incompétence ou l'insuffisance des familles, alors que tout le projet d'ATD Quart Monde vise au contraire leur reconnaissance.

UN POINT CLÉ : LE LANGAGE

Le langage représente la source du développement et de l'apprentissage : exprimer correctement ses pensées, ses besoins, ses émotions, pouvoir lire et comprendre ce qu'on lit, pouvoir écrire, pouvoir comprendre ce qui est demandé et les paroles de l'autre. C'est pourquoi un pan important de l'accueil à l'Atelier des 3-6 est focalisé sur le langage (expression orale, vocabulaire, liberté de parole et respect de cette dernière, écoute). Depuis sa création, le lieu d'accueil des enfants de trois à six ans attache une grande importance au langage, via, par exemple, une recherche-action en 1990 sur ce thème[35] et, aujourd'hui, la pédagogie Montessori qui porte également une grande importance à ces acquisitions[36] : nous revenons sur cette question dans la partie dédiée aux leviers de l'action (III.5).

35. Voir Annexe 3 « Ces enfants qui veulent apprendre ».

36. Voir également la partie « Le langage », p. 85.

III.2 ACCUEILLIR, ALLER À LA RENCONTRE DE L'ENFANT ET DE SA FAMILLE

Laisser les familles et les enfants libres de participer

La participation des enfants à l'Atelier des 3-6 n'est pas obligatoire. Lorsqu'une famille arrive au Centre de promotion familiale d'ATD Quart Monde de Noisy-le-Grand, l'équipe des admissions rédige un contrat-projet avec elle, lui présente les diverses activités culturelles qui sont proposées et si la famille se compose d'enfants entre trois et six ans, l'équipe proposera aux parents que leur(s) enfant(s) prenne(nt) part à l'Atelier des 3-6.

Il n'y a donc pas d'inscription, ni d'engagement sur le long terme de la part des familles et le groupe d'enfants n'est pas homogène dans le temps car certains enfants viennent à chaque séance, d'autres ne participent jamais et certains viennent par intermittence. Cependant, à chaque séance, l'équipe de l'Atelier des 3-6 se rend dans tous les foyers concernés et invite le ou les enfants à l'accompagner.

Un des enfants en âge de fréquenter l'Atelier des 3-6 n'est venu que trois fois pendant l'année, mais toujours avec enthousiasme. L'équipe allait pourtant le chercher chaque semaine et, en règle générale, les parents entrebâillaient la porte en nous disant qu'il était malade ou qu'il ne voulait pas venir. L'équipe continuait à passer le chercher, en comprenant que selon les difficultés rencontrées par la famille, cet enfant était autorisé ou non à venir avec nous. Les moments difficiles provoquaient un repli de la famille sur elle-même et une fermeture sur l'extérieur. Cette année-là, la famille avait vécu une succession de moments difficiles.

En amont de l'accueil d'un nouvel enfant, l'équipe de l'Atelier des 3-6 organise une rencontre avec la famille pour présenter la pédagogie Montessori et les activités. Les parents sont invités à venir observer et à participer à une ou plusieurs séances, s'ils le désirent.

Loïc est arrivé en cours d'année au Centre de promotion familiale. La famille, qui venait de récupérer son fils unique et d'emménager dans un appartement, s'est tout de suite intéressée aux activités de l'Atelier des 3-6. L'équipe a pris un temps avec les parents avant d'accueillir Loïc pour présenter les actions et la philosophie du lieu. La première séance, où la maman participait avec son fils, a été compliquée car l'enfant, découvrant un nouvel univers, était très dispersé et sa mère tentait de le raisonner, en vain. Par la suite, l'équipe et la maman ont pris le temps d'échanger et de partager leur ressenti. La séance suivante, grâce à la confiance installée entre les parents et les animateurs de l'Atelier des 3-6, la maman est venue quelques minutes puis l'enfant est resté seul, plus calme et enthousiaste.

Aller chercher les enfants chez eux pour créer du lien

Contrairement à l'école, où l'enfant arrive accompagné par son parent, à l'Atelier des 3-6, ce sont les animateurs qui vont chercher les enfants à leur domicile chaque semaine. Aller à la rencontre, c'est aussi faire vivre une des valeurs d'ATD Quart Monde : celle d'aller chercher le plus éloigné. En récupérant les enfants chez eux, en faisant la démarche de venir sonner à leur porte, ils savent qu'ils font partie du groupe, qu'ils y ont leur place et qu'ils comptent.

Même si nous savons qu'un enfant ne viendra pas (de son fait ou de celui de ses parents), l'équipe s'attache à passer quand même dans son foyer avant la séance, pour lui montrer qu'il continue à exister pour l'Atelier des 3-6, que l'équipe est toujours prête à l'accueillir, et qu'un autre univers reste accessible en dehors de la maison. En fonction des événements dans les familles, il n'est pas rare que des enfants qui participaient avec plaisir aux activités cessent de vouloir venir. Il faut alors savoir laisser le temps à chacun – parent et enfant – de se retrouver, de reconstruire une confiance avec l'extérieur pour mieux revenir. Cela suppose d'accepter le choix des parents, quand ceux-ci s'éloignent pour un temps mais aussi, quand nous le pensons utile, de faire entendre notre voix.



Départ pour l'Atelier des 3-6, encouragé par la maman.

Diane, éducatrice Montessori à l'Atelier des 3-6 partage un épisode vécu :

« Un mercredi, avant d'aller chercher les enfants, une volontaire m'interpelle pour me rapporter le mécontentement des parents d'Agnès. Elle serait rentrée chez elle, après la dernière séance, avec une couche pleine. A priori, ils ne veulent plus que leur fille vienne à l'Atelier des 3-6. Je décide de passer quand même la chercher, surtout pour discuter avec les parents et essayer de comprendre pourquoi cette petite fille de quatre ans, très autonome et qui fréquente l'école tous les matins, remet des couches.

La porte de chez Agnès s'ouvre et le dialogue s'engage avec le papa, très en colère :

— Agnès ne viendra plus, elle est revenue avec la couche pleine la dernière fois, ce n'est pas comme ça qu'on traite ma fille. Elle ne peut pas rester avec une couche sale tout l'après-midi et vous le direz à la dame qui l'a raccompagnée la dernière fois !

— En fait, je ne sais pas bien ce qui s'est passé et pour vous dire la vérité, je ne savais pas qu'Agnès portait des couches, et ça m'étonne même beaucoup. Elle est très autonome, elle parle très bien et elle sait dire les choses qui ne vont pas. En plus, elle va à l'école, donc, pour moi, elle n'avait plus de couche depuis longtemps !

— Mais non, elle n'en met pas le matin pour l'école mais elle en met quand elle rentre à la maison. Et vous vous rendez compte, si Agnès a les fesses abîmées, qu'est-ce qu'ils vont dire à l'école ? C'est nous qui sommes responsables, c'est nous qui aurons des ennuis !

— Évidemment, je comprends votre colère. Si ça avait été ma fille, je pense que je n'aurais pas accepté ça non plus, mais il fallait que vous nous disiez tout ça avant, et il faut qu'Agnès apprenne à se passer des couches. Elle est en capable !

La discussion se poursuit et le ton se calme. Finalement je propose :

— Ce qu'on pourrait faire, si vous êtes d'accord et Agnès aussi, c'est qu'elle participe aujourd'hui à l'Atelier des 3-6, sans couche mais vous lui donnez un sac avec des affaires de rechange, en cas d'accident. Nous, nous veillerons à lui rappeler qu'elle doit aller aux toilettes régulièrement. Ce serait possible comme ça ?

— Oui, on peut faire ça…

— Agnès, tu es d'accord ?

La fillette acquiesce.

Quand la porte s'est refermée et qu'Agnès me donne la main en marchant, je lui dis : "Ton papa était en colère, mais finalement, on s'est arrangés. Aujourd'hui, on va faire en sorte que ça se passe bien pour toi."

La séance s'est déroulée sans encombre, les séances suivantes aussi, d'ailleurs. Le lien est maintenu avec les parents et nous poursuivons les discussions quand nous nous croisons. Finalement, Agnès a cessé de mettre des couches quand elle vient à l'Atelier des 3-6, même si elle prend toujours son petit sac d'affaires de rechange ! »

La vignette éclaire assez bien les aspects et les étapes que les mouvements ATD Quart Monde et Montessori considèrent comme essentiels pour réussir la rencontre, avec l'enfant ou avec sa famille. Une rencontre réussie est le fruit d'une préparation professionnelle et personnelle[37] car il faut être réellement disponible et ouvert à toutes éventualités qu'engendrera ce contact. Elle passe par la compréhension, la collaboration et le maintien d'un objectif pédagogique clair.

Dans la vignette ci-dessus, l'éducatrice se rend au domicile d'Agnès avec le véritable souhait de comprendre le mécontentement exprimé par les parents. Écoutant la colère du papa, elle reste centrée sur l'enfant et sur la finalité de sa visite : qu'Agnès

37. Voir la partie III.5 « L'adulte préparé », p. 100.

revienne à l'Atelier des 3-6. Garder son calme, résister aux émotions des parents et à celles qui peuvent nous traverser à ce moment-là : par une attitude d'écoute et de solidité, il est possible d'accueillir et de continuer à avancer de manière sereine avec les parents. Le papa garde son expertise et sa dignité de père, et à partir de là, une solution acceptable pour tous va être trouvée. Malgré le désaccord, la relation peut perdurer, le conflit n'implique pas forcément une rupture.

Finalement, ce qui ressort grandi de cette démarche d'aller à la rencontre, c'est la possibilité d'une confiance mutuelle, d'un dialogue permanent, d'un partage du projet éducatif entre les parents et l'équipe de l'Atelier des 3-6.

III.3 LE DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE À L'ATELIER DES 3-6

Chaque mercredi et samedi, de 14 heures à 17 heures, un groupe composé de quinze à vingt enfants se retrouve pour passer un moment ensemble, accompagné par les adultes qui encadrent l'Atelier des 3-6. Trois personnes sont généralement présentes : une éducatrice Montessori, une alliée* et une volontaire permanente* du Mouvement ATD Quart Monde. Une éducatrice de jeunes enfants en stage complète l'équipe pendant une partie de l'année.

Différents moments se succèdent, mais ils sont tous porteurs de sens et d'un intérêt pédagogique. Le texte ci-dessous, écrit par un membre de l'équipe, raconte succinctement l'après-midi d'une enfant de cinq ans :

« Je sonne à la porte du domicile de Laura, accompagnée de trois enfants que je suis déjà allée chercher. C'est elle qui ouvre la porte, avec un grand sourire. Sa maman arrive et me dit : « elle vous attendait, elle a mis son manteau ! » Les trois enfants et moi-même accueillons Laura avec bonne humeur, puis nous nous mettons en route tous ensemble vers l'Atelier des 3-6. Sur le chemin, je donne la main à Laura qui me parle de son frère aîné, me raconte qu'elle a mis ses bottes parce qu'il pleut. Elle est détendue et a envie de discuter.

Lorsque nous arrivons dans la salle, elle se déchausse et se déshabille seule, enfile ses chaussons et se dirige vers l'étagère de vie pratique pour prendre une activité et la mener seule. Durant toute la séance, elle enchaînera les activités, aussi bien de langage, que de mathématiques ou de sensoriel. Elle est à l'aise, a déjà ses repères et a intégré les règles de vie (ranger sa chaise, son travail sur l'étagère, comment rouler et dérouler un tapis, ne pas courir, etc.). Pourtant Laura, qui a déjà cinq ans et demi, vient d'arriver au Centre de promotion familiale d'ATD Quart Monde et n'a participé qu'à trois séances ! Je constate alors clairement la force des enfants à investir ce moment privilégié qu'est l'Atelier des 3-6.

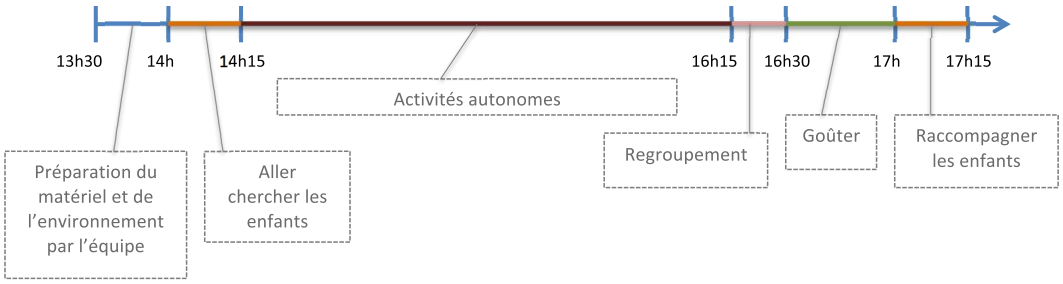
En fin de séance, Laura est attendue par Bernadette, alliée d'ATD Quart Monde, en cuisine pour mettre la table du goûter. Elle comptera les convives, sortira les assiettes et les couverts, préparera les carafes d'eau.

Lors du rassemblement, elle participe, chante, pose des questions sur l'histoire qui est lue au groupe. Lors du goûter, elle se sert seule, en quantité raisonnable et peut dire quel fruit elle aime et ce qu'elle ne veut pas manger.

Au moment du départ, Laura se rhabille et se chausse seule. Elle est une des premières prêtes à rentrer chez elle.

Sur le chemin du retour, elle est joyeuse et quand elle sonne à la porte, son père et sa mère viennent ouvrir, avec un grand sourire, demandant comment s'est passée la séance. Je réponds que nous avons passé un bel après-midi et que nous serons ravis de venir chercher Laura samedi, si elle est disponible. Les parents acquiescent, Laura aussi. On se dit "au revoir" et elle referme la porte. »

Voici le déroulement détaillé d'une séance à l'Atelier des 3-6 :



L'équipe commence par se retrouver entre **13 h 30 et 14 heures pour préparer les activités et l'environnement** dans lequel seront accueillis les enfants. Collectivement, l'équipe prépare donc l'ambiance Montessori, vérifie et range le matériel pour qu'il soit prêt et disponible dès le début de la séance. Cela permet aux enfants de choisir leur activité dès l'entrée dans les lieux, de manière autonome.

Lors de cette préparation, l'équipe discute de ce qui pourra être présenté aux enfants en fonction de ce qui s'est passé lors de la séance précédente et réfléchit aux enfants qui pourraient être invités en cuisine pour préparer le goûter.

C'est également l'occasion d'échanger des informations sur les enfants et leurs familles. Par exemple, un des membres de l'équipe peut avoir croisé un parent qui prévient que l'enfant est malade et qu'il ne participera pas ce jour, ou bien qu'une famille est en train de traverser une difficulté particulière qui pourra expliquer un comportement inhabituel chez l'enfant.

Ce temps en commun, ce moment entre adultes, permet aussi de se dire comment nous allons personnellement, et dans quelles conditions psychologique et physique nous accueillons les enfants.

Avant 14 heures, l'équipe se met en route pour **aller chercher les enfants à leur domicile,** et les ramener ensemble à l'Atelier des 3-6. Un adulte passe donc chez les familles pour inviter le ou les enfants à se joindre au groupe. L'enfant et les parents sont libres d'accepter ou de refuser à chaque séance : il n'y a aucune obligation, ni engagement à ce que l'enfant participe systématiquement à l'atelier. Le fait d'aller chercher les enfants est très important pour l'équipe. C'est l'occasion de saluer les familles, d'écouter leurs recommandations, d'observer le moment de la séparation de l'enfant avec les parents, ce qui nous éclaire parfois sur son état ou son humeur.

C'est également un moment où, en chemin pour l'Atelier des 3-6, les adultes et les enfants discutent hors du cadre des activités. Ce trajet maison/Atelier des 3-6 représente un moment de transition entre ce qui se passait dans le foyer et ce qui pourra advenir dans l'après-midi avec l'équipe. En sortant de chez eux et en partant avec l'équipe, les enfants décident déjà de ce qu'ils veulent faire de leur après-midi. L'Atelier de 3-6 ans commence donc dès que la porte de l'appartement se referme.

Les enfants arrivent dans les lieux de l'Atelier des 3-6 avec les adultes vers 14 h 15. Ils se déshabillent et mettent leurs chaussons seuls, dans la mesure de leur capacité. Ils entrent ensuite, seuls ou accompagnés, selon leur demande, dans les **activités autonomes, et ce jusqu'à 16 h 15.**



L'Atelier des 3-6, avec ses étagères pour le choix des activités, ses petites tables, son ambiance calme.

La séance se déroule dans une ambiance Montessori classique : les enfants choisissent parmi les activités disposées sur des étagères, travaillent aussi longtemps qu'ils le souhaitent et peuvent répéter les activités aussi longtemps qu'ils le veulent. Chaque enfant travaille donc pour lui, sur une table ou sur un tapis. L'éducatrice Montessori présente les activités aux enfants selon les observations qui ont été faites lors des séances précédentes, selon leurs besoins particuliers ou leurs demandes, en gardant à l'esprit une question : « Est-ce que cette activité est appropriée pour cet enfant en particulier, à ce moment-là ? ».

La volontaire ATD Quart Monde est en charge de la gestion de l'ambiance. Cela signifie que son rôle est d'accompagner les enfants qui en ont besoin pour trouver une activité. Elle est aussi garante de la tranquillité du groupe, veillant notamment à ce que les présentations* faites par l'éducatrice Montessori aient lieu dans les meilleures conditions (l'éducatrice doit être entièrement disponible pour l'enfant pendant une présentation). De la même manière, elle s'assure que les enfants en activité sont protégés d'éventuels dérangements d'autres enfants[38].

38. Voir la partie I.3 « L'ambiance Montessori », p. 30.

L'alliée est en charge de l'atelier cuisine pour préparer le goûter qui sera offert à tous les enfants en fin d'après-midi. Au fil des séances, l'enfant s'approprie l'organisation de l'activité : se laver les mains, mettre un tablier, choisir le matériel approprié (planche, couteau, râpe, etc.) et commencer son travail. Les gestes, maladroits les premières fois, trouvent une aisance à mesure qu'ils sont répétés et que la motricité fine s'exerce. Quand il s'agit de mettre la table, il faut compter les convives et sortir la bonne quantité d'assiettes, de verres et de couverts, puis s'occuper de leur disposition sur la table. Pour les enfants, cette activité a du sens. En préparant à manger pour soi et pour les autres, ils comprennent la nécessité d'aller jusqu'au bout de l'activité : ils veulent que ce soit bon et beau.

Ce temps en cuisine est également un moment de langage et d'échange entre le ou les enfants et l'adulte qui les accompagne. Ainsi, au-delà du vocabulaire de cuisine propre à l'activité – qui sera répété chaque semaine – les événements familiaux ou scolaires du quotidien sont racontés et engagent un dialogue.

Entre **16 h 15 et 16 h 30, un regroupement** est proposé à tous les enfants qui le désirent. Adultes et enfants s'assoient ensemble et partagent un temps convivial où les enfants peuvent prendre la parole et où il leur est demandé d'être à l'écoute des autres. Là encore il s'agit principalement de travailler sur le langage : expression individuelle et prise de parole en groupe, vocabulaire, syntaxe, etc. Lors de ce regroupement, les adultes proposent de discuter autour d'un thème, de chanter, de danser, de faire des jeux de vocabulaire ou de lire un livre, les enfants proposent souvent eux-mêmes une histoire ou une chanson. Si un enfant ne souhaite pas s'exprimer ou se joindre au groupe, son désir est respecté, mais il lui est demandé de ne pas déranger le reste du groupe.



Le regroupement en fin de séance. Au programme : histoires, jeux de vocabulaire, chansons et danses.

La dégustation du **goûter** a lieu **entre 16 h 30 et 17 heures**. C'est un moment très attendu ! Quand les enfants entrent dans la cuisine, un cadre harmonieux les attend. La table a été dressée par l'un d'entre eux avec soin, décorée, à l'occasion, d'un bouquet de fleurs du jardin. C'est un moment où l'équipe veille à transmettre des règles de vie collective concernant le repas (savoir s'écouter, manger proprement, essuyer d'éventuels débordements, débarrasser la vaisselle, etc.) et à faire découvrir des aliments et des saveurs. Les enfants se placent où ils le souhaitent autour de la table, se servent seuls et attendent que

tous soient servis pour manger. Ce temps de repas permet aux enfants et aux adultes de se retrouver et de partager un moment convivial pour discuter et vivre ensemble.



Le moment tant attendu du goûter : les petits cuisiniers ont travaillé, la table est mise et décorée.

La séance se termine à 17 heures, lorsque le goûter est terminé et la vaisselle débarrassée. Les enfants se préparent seuls pour le départ dans la mesure de leur capacité (enlever les chaussons, les ranger, mettre leurs chaussures, leur manteau), puis les adultes les raccompagnent chez eux.

Sur le trajet du retour, c'est de nouveau l'occasion de se raconter comment s'est passé l'après-midi, et de discuter de ce qui les attend en rentrant chez eux. Arrivée au domicile des enfants, l'équipe de l'Atelier des 3-6 peut faire un retour aux parents sur la séance et observer le retour de l'enfant dans son foyer. Certains parents nous posent des questions, certains ne font qu'entrebâiller la porte pour laisser passer l'enfant sans nous adresser la parole et d'autres, en de rares occasions, peuvent accueillir leurs enfants froidement. Nous savons alors que quelque chose se joue dans la famille, et nous pouvons faire le lien avec l'équipe du Centre de promotion familiale (assistante sociale ou équipe d'animation).

Comme nous l'avons déjà évoqué (et nous y reviendrons dans la cinquième partie de l'ouvrage), l'Atelier des 3-6 s'inscrit dans un environnement, celui du Centre de promotion familiale d'ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand, et plus largement dans celui du quartier. Pour cette raison, en plus de l'atelier lui-même, nous proposons aux enfants d'autres activités pendant les vacances scolaires. L'Atelier des 3-6 s'ouvre vers l'extérieur, vers le quartier, et propose des sorties nature ou culturelles, des initiations à la danse ou au chant, des jeux de plein air, des activités avec les autres enfants plus âgés du Centre de promotion familiale, etc.

De plus, depuis 2013, l'association Fous de musique, composée de musiciens professionnels de renommée internationale, offre un concert de musique classique un samedi par mois, afin de briser l'exclusion dont peuvent souffrir certaines familles dans les quartiers. L'occasion pour les enfants, petits et grands, et leurs parents, de découvrir le monde de la musique classique.

III.4 LES POINTS CARDINAUX QUI GUIDENT L'ACTION DE L'ATELIER DES 3-6

Les concepts d'autonomie et d'indépendance, d'estime de soi et de confiance en soi sont appréhendés comme des visées que l'équipe de l'Atelier des 3-6 souhaite atteindre.

Qu'il s'agisse de la pédagogie Montessori et des actions menées par ATD Quart Monde auprès des enfants, ces objectifs sont perçus comme des compétences clés qui doivent permettre à chaque enfant de s'accomplir en tant qu'être humain. C'est pourquoi ils sont placés au centre des activités et des réflexions menées au sein de l'Atelier des 3-6, et servent de guides lors des analyses de l'action menée par l'équipe avec les enfants.

AUTONOMIE ET INDÉPENDANCE

« Agathe a deux ans et demi. Elle ne fréquente pas encore l'école mais vient déjà à l'Atelier des 3-6 avec sa grande sœur de trois ans et demi. Lors des premières séances auxquelles elle a participé, et notamment lors des goûters, l'équipe s'est aperçue qu'Agathe faisait systématiquement déborder son verre en voulant le remplir d'eau.



Plateau pour l'activité « verser dans des verres » : le matériel est adapté à la taille et à la force de l'enfant.

Elle passait alors une grande partie du goûter à aller chercher l'éponge pour essuyer ses débordements. La séance suivante, nous avons décidé de lui présenter l'activité de vie pratique "se servir dans des verres", qui propose sur un plateau une carafe et deux verres marqués d'un trait qui indique le niveau à ne pas dépasser. Agathe y a tout de suite trouvé un grand intérêt, restant de longues minutes sur ce travail, répétant le geste de verser et le perfectionnant. Au fur et à mesure, les débordements étaient de moins en moins importants. Elle est retournée spontanément vers cette activité pendant trois ou quatre séances et au fur et à mesure où elle se servait de l'eau en situation réelle. Lors des goûters, les débordements ont disparu. Aujourd'hui, totalement ***autonome****, elle sert les verres d'autres enfants à table, sans mettre une goutte à côté. Et elle ne s'en étonne même pas ! »*

Nelson est un garçon de quatre ans et demi, qui n'est pratiquement jamais venu à l'Atelier des 3-6. Un jour, sa maman et lui décident qu'il est prêt pour y participer de façon plus régulière. En arrivant à l'Atelier des 3-6, il faut lui trouver une paire de chaussons. Il ne veut pas mettre ceux que nous lui proposons, et l'exprime clairement : "Je ne veux pas les mettre, ils sont trop grands". En revenant en équipe sur cet épisode, nous mettons en avant le fait que Nelson est calme et décidé dans sa demande, et qu'il a su analyser la situation, mesurer ses besoins et les expliquer calmement à l'adulte. Il sait que sa demande est justifiée, qu'il ne s'agit pas d'un caprice : qu'est-ce qui est bon, juste, approprié pour moi ? Alors que le fait de mettre des chaussons s'applique à tous (enfants et adultes) et fait partie des règles de vie du lieu, les adultes entendent la demande de Nelson, l'acceptent et la séance suivante, l'équipe a acheté des chaussons à sa taille, qu'il enfilera sans difficulté.

*Cet épisode traduit pour nous un acte d'****indépendance*** *de la part de Nelson vis-à-vis des adultes, du reste du groupe d'enfants et des règles : il a été capable d'avoir sa propre parole, appropriée dans la demande et dans le ton.*

Ces deux exemples permettent d'éclaircir la distinction que nous faisons entre l'autonomie et l'indépendance, notamment grâce à la manière dont Maria Montessori définit le second terme.

Ainsi pour nous, le mot autonomie renvoie à son usage courant : un enfant autonome est un enfant qui sait se débrouiller tout seul, dans des actes simples de la vie quotidienne. Développer son autonomie, c'est développer certaines capacités physiques (de motricité fine dans notre exemple) et intellectuelles, et les mettre au service d'un ensemble d'activités. En termes d'autonomie, notre position est d'abord de prendre le temps, d'accorder de l'importance à cette quête d'autonomie qu'exprime l'enfant. Cela suppose de donner toute leur place à ces gestes du quotidien, de ne pas oublier que s'ils semblent anodins aux adultes, ils représentent de grands enjeux dans l'expérience de l'enfant. C'est tout le sens de l'activité de vie pratique « se servir dans des verres » : les adultes ne se précipitent pas pour faire à la place de l'enfant. Plutôt que de penser que cet(te) enfant finira bien par apprendre, ils proposent une médiation qui lui permettra de développer son autonomie relativement à ce geste, en y investissant toute l'énergie dont il ou elle est capable.

Parallèlement à cette dimension très pratique et concrète de l'autonomie, une autre préoccupation est donc celle de l'indépendance. L'indépendance pose la question de la relation à l'autre, de la capacité à affirmer sa liberté en prenant position, en donnant son avis, en formulant des demandes, en témoignant des sentiments. Ainsi dans ses écrits, Maria Montessori ne parle pas d'autonomie, mais bien d'indépendance. Dans l'ouvrage *L'esprit absorbant*, cette dernière consacre un chapitre entier à « La conquête de l'indépendance » et explique que « l'indépendance n'est pas statique ; c'est la conquête d'un travail continu qui porte en soi, non seulement la liberté, mais la force et l'auto-perfection ».

Elle affirme aussi que l'enfant « cherche l'indépendance par le travail : l'indépendance du corps et de l'esprit. Peu lui importe ce que savent les autres : il veut apprendre par lui-même, avoir son expérience du monde, le percevoir par son propre effort. »

Pour le mouvement ATD Quart Monde, le développement de ces formes d'autonomie et d'indépendance par l'enfant issu des familles les plus démunies est une condition pour éviter la reproduction des inégalités. ATD Quart Monde s'attache donc à la liberté de faire mais aussi à la liberté de penser, à la capacité des enfants à réfléchir par eux-mêmes et à formuler un point de vue personnel. Il s'agit là d'un travail mené continuellement avec les familles accueillies, qui commence de manière très concrète dès l'Atelier des 3-6. Ainsi, les adultes adoptent une posture qui leur est propre quand Nelson refuse de mettre ces chaussons. Ils pourraient décider que la remarque de l'enfant est sans importance, qu'ils ont autre chose à faire. Mais ils décident de considérer la remarque de Nelson comme un événement, une affirmation d'indépendance, à laquelle ils sont en mesure de répondre sur le moment et par la suite.

Afin de mener ses observations et d'accompagner les enfants dans le développement de leur autonomie et de leur indépendance, l'équipe a, peu à peu, construit ses propres définitions de ces deux termes, et y a associé des indicateurs. Ils nous aident à mieux percevoir les progrès des enfants au fil des séances à l'Atelier des 3-6.

Quelques éléments de définition de l'autonomie :

- Capacité à ne pas être dépendant d'autrui et à agir par soi-même. Acquisition de savoir-faire pratiques qui permettent d'agir seul et de satisfaire ses besoins et ses envies.
- Capacité à faire des choix, à décider ce qu'on veut faire, à entreprendre.
- Pouvoir s'adapter à son environnement (donc le connaître, le comprendre et pouvoir l'appréhender).
- Le mouvement représente le moyen d'expression majeur de l'autonomie entre trois et six ans : avoir un mouvement global maîtrisé (vitesse, équilibre, coordination, conscience de son corps dans l'espace), avoir une motricité fine développée

Exemples d'indicateurs d'autonomie pour l'équipe de l'Atelier des 3-6 :

- L'enfant fait le choix de venir aux séances de l'Atelier des 3-6 (sans être contraint par sa famille).
- Il est capable d'entreprendre seul les gestes du quotidien (s'habiller, ranger, se laver les mains, etc.).
- Il choisit seul une activité, va la chercher et l'entreprend.
- Il est capable de protéger son activité et de se protéger lui-même.
- Il est capable de faire des choix et de les verbaliser.
- Il cherche à résoudre un problème auquel il est confronté (lors des activités mais aussi dans son quotidien) avant d'aller cherche de l'aide extérieure.
- Il est capable de s'orienter dans l'espace, sait où chercher/trouver des objets dont il a besoin, sait où les ranger, etc.
- Il peut se mouvoir dans l'espace avec calme, en ayant conscience des objets et des personnes qui sont autour de lui (ne pas bousculer d'autres enfants, ne pas se cogner dans une table ou marcher sur un tapis sur lequel travaille un autre enfant, se déplacer avec un plateau dans les mains, etc.).
- Il maîtrise la motricité fine : toutes les activités de vie pratique, pouvoir s'habiller seul, la préhension à deux doigts, etc.

Quelques éléments de définition de l'indépendance :

- Autonomie de l'action car elle va permettre le développement et l'expression de l'indépendance.
- Capacité à avoir une pensée personnelle et à l'exprimer.
- Capacité à demander de l'aide.
- Capacité à être responsable : faire des choix tout en obéissant à des règles qui sont comprises et acceptées.

Exemples d'indicateurs de l'indépendance pour l'équipe de l'Atelier des 3-6 :

- L'enfant s'exprime verbalement ou physiquement.
- Il peut demander l'avis d'un tiers.
- Il peut identifier ses difficultés, les exprimer et trouver une solution ou un soutien (auprès d'un adulte ou d'un autre enfant).
- Il est capable de respecter les règles établies au sein du groupe et de les questionner.
- Il s'intègre au reste du groupe d'enfants en y trouvant une place de qualité.

Estime de soi et confiance en soi

« Robby est venu la première année à l'Atelier des 3-6 avec son frère, d'un an son aîné. Tous deux étaient très proches, et Robby avait du mal à s'éloigner de lui. Il faisait souvent les mêmes activités que son frère, même si elles ne correspondaient pas à ses envies ou à ses capacités. Nous avions conscience qu'il était important pour lui de cesser d'être en miroir de son frère, pour qu'il puisse répondre à ses besoins spécifiques et avoir ses propres expériences positives. Nous l'avons donc accompagné dans ce sens et l'année suivante, lorsque son frère a quitté l'Atelier des 3-6, il a pu s'investir dans des activités librement choisies, les répétant et grandissant en étant sa propre référence. Quoi qu'il en soit, Robby continue à se comparer à son frère : "moi, je ne travaille pas bien à l'école, mais mon frère si", à suggérer qu'il ne sait pas faire et se trouve démuni face à des activités de son âge qu'il pense ne pas pouvoir réussir.

*Pour l'équipe, il est difficile de comprendre d'où vient réellement ce manque d'**estime de soi** : d'un retard dans le développement de l'intelligence qui empêche l'action et le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi, ou est-ce une fragilité telle dans son être qu'elle vient parasiter le développement de l'intelligence ?*

Apporter une aide utile à cet enfant dans le cadre de l'Atelier des 3-6, c'est d'abord l'accepter tel qu'il est, sans se focaliser sur les apprentissages attendus à son âge, mais en se concentrant sur la façon qu'il aura d'entrer en contact avec les autres, pour se sentir exister et retrouver une estime de lui-même, pour oser agir et progresser. »

« Chafia est venue pendant trois ans à l'Atelier des 3-6. Petite fille vivante, parfois turbulente, elle attirait l'attention des adultes, en étant plutôt dans le registre de la provocation. Ayant une réelle crainte de l'échec, elle avait des difficultés à s'investir dans les activités, et ne pouvait trouver la sérénité nécessaire pour entrer dans la réflexion, la répétition et la concentration. Nous savions que la situation familiale était compliquée, et qu'à l'école elle rencontrait les mêmes difficultés. En mars 2015, le niveau de stress qu'avait atteint Chafia s'est manifesté par une

réaction physique assez visible. Sa maman a alors pris conscience que Chafia était affectée par les attendus de l'école, de ses parents et de l'Atelier des 3-6 aussi, inévitablement.

Nous avons donc décidé de la laisser respirer lors des séances, d'être plus à l'écoute de ce que traduisait son corps, de la rassurer sur ses capacités, tout en continuant à discuter avec sa maman et à l'accompagner. Chafia a changé de classe en septembre 2015, rencontré une nouvelle maîtresse, elle a grandi, les difficultés dans sa famille se sont résolues et elle s'est retrouvée parmi les plus âgée à l'Atelier des 3-6. Elle s'est apaisée, et a pu entrer dans des activités longues de langage et de mathématiques. Elle choisit elle-même ses activités, les répète, s'y investit et veut les réussir, alors qu'il y a encore quelques mois, elle était anxieuse et tendue lors des face-à-face avec un adulte.

Pour nous, Chafia a trouvé un équilibre mais elle sait montrer, à quelques occasions, qu'elle a encore besoin d'une aide pour consolider intérieurement sa ***confiance en elle*** *et en ses capacités, pour se détendre, s'investir dans les activités.*

Chafia nous a montré qu'elle pouvait profiter de l'Atelier des 3-6 de façon sereine, mais nous devons accepter ses fragilités, qu'elle ne soit pas toujours la même, ni dans les mêmes performances, car nous savons que sa construction personnelle se fera dans les allers-retours. »

Les expressions estime de soi et confiance en soi sont utilisées en permanence, dans la société, dans le monde du travail, dans la pédagogie, et parfois confondues. Ces deux notions sont très importantes pour l'équipe, qui, au fil de son expérience, s'en est donné des définitions. Les deux récits que nous proposons donnent quelques pistes quant à la manière dont nous considérons ces deux expressions.

Pour nous, l'estime de soi se place dans l'ordre de l'intime. L'expression désigne la valeur que l'enfant s'attribue, ce qu'il ou elle pense valoir. Souvent, comme dans le cas de Robby, en se comparant : je vaux plus ou moins que l'autre, je sais mieux ou moins bien, je suis meilleur ou moins bon. Pourtant le développement de l'estime de soi implique d'apprendre peu à peu à se regarder soi-même sans se comparer en permanence à l'autre.

La confiance en soi suppose aussi un sentiment personnel, mais emmène déjà vers l'action. Avoir confiance, se faire confiance au sens de croire en ses capacités, se sentir suffisamment assuré pour s'engager dans l'action, faire, expérimenter, croire en ses chances de réussite : « Je me fais assez confiance pour essayer quelque chose, en me disant que je devrais y arriver, que j'ai les ressources pour aller jusqu'au bout de mon activité », par exemple.

C'est souvent dans les mêmes gestes, les mêmes situations, que les enfants trouvent l'occasion de développer estime d'eux-mêmes et confiance en eux : des expériences de réussite qui permettent de se dire « Je vaux quelque chose », et qui permettront plus tard de se dire « Là aussi, je peux y arriver. » Ainsi, ATD Quart Monde n'a de cesse de travailler pour permettre aux enfants de vivre des réussites personnelles et collectives, notamment en les accueillant à l'Atelier des 3-6. Au travers de la pédagogie Montessori et de l'une de ses dimensions centrales, les activités individuelles, ce lieu offre aux enfants l'opportunité d'être dans un environnement qui exclue la comparaison et la compétition[39], permettant de multiplier des expériences concrètes, source d'estime et de confiance en soi : « Je suis moi, je vais à mon rythme et je ne suis pas mieux ou moins bon qu'un autre. »

39. Voir I.3 « L'ambiance Montessori », p. 30.



Activité du mélange des couleurs, qui demande diverses agilités et une grande concentration.

Tout éducateur qui travaille avec des enfants de cet âge rencontre les mêmes enjeux : d'un côté, les expériences vécues par l'enfant dans cette période de son développement qui sont déterminantes pour la construction de l'estime et de la confiance en soi ; de l'autre, l'enfant dispose de très peu de ressources pour élaborer un discours réflexif sur lui-même et sur son activité. L'adulte doit ainsi trouver le moyen de soutenir ce développement, déterminer ce que peut être dans ces domaines une aide utile. L'estime de soi s'initie d'abord dans le regard que l'adulte porte sur l'enfant (encouragement, confiance, bienveillance). Elle se construit aussi grâce à la valeur qui est donnée à ses actions et à ses paroles (même s'il rencontre des difficultés d'expression), ainsi qu'à ce qu'il vit (émotions, famille, réussite, échec…) : ce qui est déterminant, c'est la capacité de l'adulte à attribuer sincèrement une telle valeur aux gestes et aux mots de l'enfant, et à lui signifier cette valeur.

L'estime de soi est un point de départ pour aller vers l'autre et accepter la diversité. L'enfant doit d'abord construire sa propre personnalité, car la simple imitation des pairs à la recherche de félicitations n'encourage pas le développement de la confiance en soi.

Avec les activités Montessori, les enfants ne jouent pas mais travaillent avec des objets réels du quotidien. Ils mènent des actions vraies qui contribuent à la vie en collectivité, participant à renforcer leur dignité et l'estime d'eux-mêmes.

Dans le cadre de l'Atelier des 3-6, le fait que l'équipe passe systématiquement chez les familles avant chaque séance joue un rôle important par rapport à ces objectifs : même si l'enfant ne vient pas, il lui est régulièrement rappelé que pour l'équipe il existe toujours, qu'elle pense à lui, accorde de l'importance à sa place dans le groupe, l'estime.

La **confiance en soi** n'est pas innée. Elle se construit en permanence, au cours de la vie d'un individu. Les premières années de l'enfant sont primordiales pour acquérir cette confiance en soi et la famille, comme l'école, tiennent un rôle déterminant. Parce que la confiance en soi détermine la capacité à agir, à se lancer dans des expériences, à se mettre en jeu, elle permet d'aller vers les autres, de se mêler au groupe. Il en résulte une accumulation d'expériences qui permettent d'anticiper le déroulement des situations, de se rassurer par rapport à la finalité et aux résultats potentiels de ce que l'on entreprend.

Comme pour l'autonomie et l'indépendance, l'équipe a élaboré, au fil de ses observations et de ses rencontres hebdomadaires, une liste d'éléments de définition et d'indicateurs pour travailler concrètement, dans l'intervention auprès des enfants, sur ces deux visées que sont l'estime et la confiance en soi.

Quelques expressions de l'estime de soi :

- Opinion favorable de soi-même, de ses valeurs, de ses actes, de ses émotions.
- Se connaître et s'accepter tel qu'on est.
- Importance pour l'enfant de sentir qu'au-delà de son être, les membres de la famille sont acceptés (quelle estime de soi si on sent ses parents méprisés ?).

Exemples d'indicateurs de l'estime de soi pour l'équipe de l'Atelier des 3-6 :

- L'enfant est capable de dire « je pense que… ».
- Il reconnaît comme légitime ses besoins et ses émotions, s'autorise à les éprouver et à les exprimer.
- L'enfant ne se compare pas aux autres en terme positifs ou négatifs (« je fais mieux que lui », « je suis mieux que lui ») dans ses savoirs et dans sa dignité d'enfant.
- Il a intégré les règles sociales car il sait ce qu'il vaut : c'est en respectant les autres qu'il sera également respecté. De même, la vie en collectivité implique des droits mais aussi des devoirs qui ne remettent pas en cause sa personnalité.
- Il est capable de collaborer.
- Il réagit sereinement face à une impatience, un rabrouement ou une contrariété.

Quelques expressions de la confiance en soi :

- Croire en ses capacités grâce à une sécurité intérieure, une aptitude à affirmer ses besoins, une acquisition des compétences et une reconnaissance par les autres.
- Être capable de gérer l'échec et de vivre les erreurs comme un obstacle à dépasser. L'erreur est vécue comme faisant partie des apprentissages, comme une étape inéluctable pour progresser.
- La confiance en soi se traduit par le langage oral et corporel.

Exemples d'indicateurs de la confiance en soi pour l'équipe de l'Atelier des 3-6 :

- L'enfant peut accepter la séparation d'avec la famille, ne pas avoir peur de l'abandon.
- Il est capable d'aller jusqu'au bout d'une activité, même si elle est mal engagée.
- Il est capable de collaborer avec les autres, car il sait que sa place n'est pas forcément en danger.
- Il ose prendre la parole en tête-à-tête ou en groupe.
- Il ose aller vers une nouvelle activité.
- Il est capable de dire ce qu'il sait faire ou ne pas faire.
- Il est capable de vivre sereinement un échec ou une difficulté.

III.5 LES LEVIERS D'ACTIONS

La collaboration entre les mouvements Montessori et ATD Quart Monde représente une mise en commun de nos visions, de nos connaissances et de nos expériences respectives, au service des enfants et de leur développement, le développement de compétences, bien sûr, mais aussi des capacités plus fondamentales, qui soutiendront les enfants dans leurs apprentissages et dans leur vie personnelle. C'est bien pour cette raison que l'équipe fait de l'autonomie, de l'indépendance, de l'estime de soi et de la confiance en soi quatre axes majeurs de son travail auprès des enfants.

Quels sont les moyens dont nous disposons, quelles sont les ressources que nous offrons aux enfants, lorsque nous poursuivons de telles visées ? Les observations et l'analyse des pratiques, et surtout le travail de délibération qu'ils ont nourri, ont permis de distinguer quatre domaines clés. Il s'agit de leviers considérés comme indispensables pour permettre ce développement, et soutenir les apprentissages : **l'activité**, **le langage**, **l'environnement préparé** et **l'adulte préparé**. Ces quatre domaines sont à la fois reconnus par la pédagogie Montessori comme étant des moyens fondamentaux pour aboutir au développement du plein potentiel de l'enfant, et par ATD Quart Monde pour lutter contre la misère et pour permettre à chacun(e) de reconquérir sa dignité.

Les objectifs propres à chacun des acteurs se rejoignent au sein de ce projet pilote, et c'est cette vision, commune mais différenciée, qui, appuyée par une dynamique d'expérimentation et de réflexion conjointe, permet l'élaboration et l'accomplissement de l'expérience unique qu'est l'Atelier des 3-6.

Le partenariat qui existe aujourd'hui entre l'ISMM* et ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand rapproche ces deux organisations, et permet la mise en place d'un raisonnement pluridisciplinaire qui porte une attention particulière aux pratiques pédagogiques, aux observations et aux analyses, mais aussi aux enjeux humains et sociaux des personnes les plus fragiles. Ainsi, au-delà de l'action menée avec les enfants du Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand, ce projet pilote apporte un éclairage beaucoup plus large sur les enjeux et les conditions d'éducation, la place des parents et celle de l'enfant dans notre société.

En revenant sur chacun des leviers identifiés (l'activité, le langage, l'environnement préparé et l'adulte préparé), et en explicitant au service de quels objectifs ils sont mis en œuvre, nous voulons montrer que des synergies existent et qu'en travaillant ensemble, ATD Quart Monde et Montessori renforcent leurs compétences et leur compréhension.

Hélène Novert, volontaire permanente, équipe petite enfance du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand de 2012 à 2016

Volontaire d'ATD Quart Monde à la petite enfance, je n'étais pas, au départ, impliquée directement dans l'Atelier des 3-6. C'était pour moi un projet intriguant, intéressant, qui m'a donné envie de mieux connaître la pédagogie Montessori. Je trouvais ça génial pour les enfants d'avoir accès à une façon d'apprendre très respectueuse de leur rythme, de leur diversité, de leur potentiel. Puis, j'ai été impliquée dans l'accueil des enfants. Ce qui m'a alors le plus impressionnée, c'est la capacité de concentration de certains enfants dans cette ambiance, alors qu'on ne les avait jamais vus se concentrer auparavant dans le lieu dédié aux enfants de zéro à trois ans. C'est un type d'accueil très exigeant pour les enfants, ils doivent rester calmes, respectueux des autres, attentifs… Mais je crois qu'ils apprécient cette exigence qui leur permet de travailler dans le calme, de se concentrer, de choisir ce qu'ils veulent faire, d'observer les autres… Pour moi, ça a été un grand apprentissage dans l'observation des enfants, du retrait nécessaire, apprendre à ne pas intervenir trop vite, à voir comment s'y prend l'enfant, à se demander de quelle aide il a besoin, et lui laisser la possibilité de trouver lui-même la solution, à demander de l'aide, ou bien à intervenir effectivement, mais parce qu'on sait qu'il faut le faire et non pas par automatisme.

J'ai aussi beaucoup appris sur le développement des enfants d'âge maternel ; je me souviens d'Isabelle Séchaud disant un jour en séminaire de recherche : "Notre cadre de pensée à l'ISMM, c'est la vision de Maria Montessori sur l'enfant, les périodes sensibles. Ce n'est pas le seul cadre qui existe, mais c'est celui qu'on a choisi, car il faut en avoir un en tête pour pouvoir avoir une réflexion sur l'enfant." J'ai toujours gardé cela en mémoire. Comme la vision de Joseph Wresinski sur la grande pauvreté, c'est un cadre de pensée qui permet de réfléchir l'action qu'on mène, ce n'est pas le seul cadre qui existe, mais on a choisi de faire coïncider ces deux cadres de pensée en travaillant ensemble.

Je garde de la participation à ce projet durant quatre ans l'envie de travailler avec de jeunes enfants, l'idée de toujours réfléchir avec les parents à propos de leurs enfants, et la certitude qu'une action, même hebdomadaire, contribue au développement de l'enfant, et qu'une action respectueuse de ses capacités, de son rythme, de ses envies et de ses parents contribue à sa capacité à être autonome et à croire en lui.

L'activité

L'activité est au fondement du mouvement initié par Joseph Wresinski. Depuis sa création en 1957, ATD Quart Monde veut offrir aux personnes en situation d'exclusion la possibilité de mettre en valeur leurs compétences, de s'intégrer à un groupe, d'y contribuer et d'apprendre des autres. Les volontaires permanents* conçoivent donc avec ces personnes un ensemble d'actions ayant une prise directe et un impact sur leur réalité. L'activité est aussi au fondement du système éducatif pensé par Maria Montessori : apprendre, grandir en faisant. Son leitmotiv, « aide-moi à faire par moi-même », rejoint donc pleinement les valeurs fondatrices d'ATD Quart Monde, les activités qui la composent s'intègrent dans une vision globale de l'éducation comme une aide à la vie et à l'émergence du potentiel humain.

L'Atelier des 3-6 a fait siennes toutes ces valeurs, et accueille l'enfant dans un lieu élaboré et préparé pour lui, autour d'activités pensées comme des moyens d'intégration et d'expression, qui l'aideront à être acteur de son propre développement. L'équipe s'accorde sur le constat qu'en faisant, l'enfant exprime ses capacités intérieures, les renforce et les construit, et que le travail représente la fondation de la construction de son être dans toutes ses dimensions individuelles, spirituelles et sociales.

En observant avec attention un enfant en activité, nous apprenons énormément sur qui il est, la façon dont il raisonne, sur ses compétences et ses lacunes.

Une observation de Diatou, trois ans et demi, autour de l'activité de la « tour rose » (détaillée page 108) traduit particulièrement bien son aptitude à investir pour elle-même les activités, et révèle quelque chose de son développement moteur et intellectuel. Alors que cette activité lui avait été présentée une seule fois lors de la séance précédente, elle s'y redirige spontanément, la mène à bien sereinement, et termine le cycle en rangeant tout le matériel et le tapis. Cette observation traduit pour nous le fait que Diatou est sur la voie de l'autonomie et de la conquête d'une belle confiance en elle, tout comme une confiance en l'environnement qui l'entoure.

Des activités pensées et préparées pour développer les compétences humaines

Dans la pédagogie Montessori, les activités proposées aux enfants ont un but défini, elles ont une finalité précise et elles peuvent être recommencées autant de fois que l'enfant le souhaite, mobilisant son attention, l'emmenant à engager son mouvement et sa volonté puis sa pensée de façon de plus en plus précise. Le corps et l'esprit s'unifient : mouvement et pensée s'ordonnent, se coordonnent et se raffinent. La concentration qui en résulte ouvre la voie au développement de la confiance en soi, de l'estime de soi, de l'intelligence, de la volonté, d'une pensée logique, de l'autonomie, de la conscience d'être, de l'appropriation de la culture.



Activité de mathématiques autour du système décimal, en manipulant des cartes (unités, dizaines, centaines, milliers).

Deux après-midi par semaine, l'approche sensori-motrice du matériel offre un autre rapport aux apprentissages pour les enfants de l'Atelier des 3-6, leur permet d'entrer en contact avec le monde du concept via la manipulation concrète, la perception des sens. Par exemple l'activité des « barres rouges », ensemble de dix barres en bois de couleur rouge mesurant de 10 à 100 cm, qu'il faut remettre dans l'ordre sur un tapis, va permettre à l'enfant de toucher et de voir clairement les différences de longueurs pour déclencher une activité d'évaluation et de comparaison. Réaliser la gradation (par exemple de la plus courte à la plus longue) traduit donc la capacité de l'enfant à mettre les objets en rapport les uns avec les autres selon un critère précis : la longueur. Il se crée une représentation mentale précise du rapport long/court à partir du toucher et de la vue, dont la finalité est de pouvoir situer d'autres choses dans le monde selon ce même critère. Grâce au phénomène de généralisation, l'enfant intériorise cette nouvelle ressource qui permet de percevoir le monde, et l'emmène avec lui dans les autres lieux où il évolue.

Cependant, l'activité en tant que telle n'ouvre pas nécessairement la porte à la confiance en soi, l'estime de soi, l'indépendance et l'autonomie. Ces acquisitions sont permises notamment parce que le choix de l'activité est laissé libre à l'enfant, ce dernier étant seul guide de ses propres besoins. Les enfants de l'Atelier des 3-6 s'emparent très rapidement, et avec joie, de cette liberté de choix, comme de celle du temps d'activité (l'enfant va à son propre rythme, répète aussi longtemps qu'il le souhaite, s'imprègne, s'autocorrige et atteint la concentration).

Et ces libertés sont permises grâce à un travail en amont. Chaque activité est toujours amenée à l'enfant via une présentation* avant qu'il ne la fasse seul pour qu'il comprenne son but et en connaisse le déroulement. Il pourra ensuite la répéter seul, encourageant l'autonomie et la confiance en soi. Nous observons aussi le bienfait du matériel autocorectif*. Lors des premières séances à l'Atelier des 3-6, presque tous les enfants réclament une validation de leur travail auprès d'un adulte. Ils viennent le chercher et demandent « c'est bien ? ». Notre réponse : « qu'en penses-tu, toi ? », « tu penses que tu as terminé ? » et nous reprenons si nécessaire avec l'enfant la présentation de l'activité pour lui montrer de nouveau les actions qui la constituent et l'objectif à atteindre. Au fur et à mesure, les enfants ne viennent plus nous demander d'approuver leur travail, ils le font pour eux, là où ils en sont, s'arrêtent quand leur intérêt est épuisé, et rangent. Ils mènent l'activité pour eux seuls et pour ce qu'ils en retirent et empruntent le chemin de l'autonomie, de l'indépendance et de l'estime d'eux-mêmes.

Chaque activité étant disponible en un exemplaire unique dans la salle, l'enfant travaille pour lui, sans pression et sans compétition. Cet aspect est également fondamental pour l'apprentissage de la volonté et du respect d'autrui[40].

Olivia est une petite fille de cinq ans particulièrement calme et introvertie, qui s'exprime très bien mais peu, et qui fréquente assidûment l'Atelier des 3-6 depuis trois ans. Alors qu'elle a du mal à aller vers les autres enfants, elle s'investit beaucoup dans les activités, dans tous les domaines, et elle possède de réelles capacités d'autonomie, de concentration et de maniement de la pensée logique. Mais Olivia est perfectionniste, méticuleuse et, comme elle entreprend les activités en profondeur, cela lui demande du temps. Il n'est pas rare qu'elle passe plus de trente minutes sur une activité, veillant à ce que tout soit disposé parfaitement et rangeant consciencieusement en fin d'activité. À propos de l'école, sa maman a raconté à l'équipe : « L'année dernière, la maîtresse m'a dit qu'Olivia était trop lente, qu'il fallait lui dire d'aller plus vite, mais Olivia, c'est sa nature. Quand je lui dis de se dépêcher à l'école, elle me dit qu'elle essaie mais qu'elle n'y arrive pas. Souvent, elle rentre en me disant qu'elle n'a pas eu le temps de finir ce qu'elle devait faire, alors que les autres oui. Je lui dis que ce n'est pas grave, qu'elle n'est peut-être pas rapide mais qu'elle fait de son mieux. »

40. Voir III.5 « Le matériel Montessori : les aides au développement de l'être humain », p. 95.

Au fur et à mesure des mois passés à l'Atelier des 3-6, Olivia semble toujours intimidée par la collectivité, même en petit comité, mais elle est de plus en plus souriante et tournée vers les autres. C'est certainement l'enfant qui s'investit le plus dans les activités complexes. Aujourd'hui, elle aide et entraîne d'autres enfants dans certaines activités de mathématiques ou de langage. Elle passe peut-être du statut de suiveuse à l'école à celui de meneuse à l'Atelier des 3-6.

L'activité pour comprendre les enfants

L'observation de l'enfant en activité offre des ressources infinies pour repérer ses différentes habiletés et le percevoir dans sa globalité. Pour mener des réflexions conjointes ATD Quart Monde – Montessori, les activités nous servent de repères et de socle commun pour comprendre les enfants. Les objectifs directs et indirects et la séquence (début, milieu et fin) de l'activité, nous permettent d'observer les enfants à partir d'un support précis et partagé, pour ensuite extrapoler, en intégrant dans l'analyse des dimensions familiales et personnelles, et s'appuyer sur la sensibilité de chaque participant à l'analyse.

Loïc a quatre ans. Depuis plusieurs séances, il entreprend systématiquement l'activité « laver le linge », « je vais faire ce travail », dit-il, puis il prend le tablier et le seau avant de commencer l'activité et de suivre les étapes : aller chercher l'eau avec le broc, le vider dans la vasque, laver les chiffons sales, les étendre, vider l'eau savonneuse de la bassine dans le seau puis aller le vider dans l'évier, à quelques mètres de là. Même s'il répète plusieurs fois l'activité, Loïc a du mal à s'y investir complètement : il se déconcentre pour observer ce qui se passe autour de lui ou quitte son travail pour intervenir auprès d'autres enfants en activité, gardant un chiffon dégoulinant d'eau dans les mains. Devant son travail, il commente ses actions et interpelle les adultes pour leur dire ce qu'il est en train de faire : « regarde, je vais chercher de l'eau ». Au bout d'un moment, il se perd dans son activité, ne retrouve plus le fil, et l'intérêt s'estompe. Il termine et range rapidement. En sortant de son activité, il se met à courir et à sautiller comme s'il devait encore décharger un trop-plein d'énergie. L'observation de l'activité de Loïc montre qu'il possède l'enchaînement des actions mais n'est pas encore capable de se focaliser sur l'intérêt final de laver puis d'étendre des chiffons propres. Il est encore dans le jeu avec l'eau, regarder les gouttes tomber, faire mousser le savon, et ne pas perdre une miette de ce qui se passe autour de lui. En ne terminant pas correctement son activité, il n'a pas bouclé le cycle et il n'en ressort pas pleinement nourri. Loïc a encore besoin d'être accompagné dans ces activités complexes et longues. L'interpellation des adultes nous le rappelle également.

Dans cet exemple, l'activité a pour but direct d'offrir à l'enfant la possibilité de laver du linge de façon ordonnée, harmonieuse et autonome. Mais elle a aussi de nombreux buts indirects, qui vont permettre de nourrir notre réflexion : travail de tout le corps (activité physique), coordination motrice (développement et autonomie psychomotrice), adaptation à son environnement (développement social, autonomie, indépendance), développement de la volonté et de la concentration, travail de la main en lien avec la pensée, construction de la pensée logique (enchaînement des actions), construction de la confiance en soi.

L'observation de Loïc à partir de cette activité nous permet de faire des hypothèses quant à son aptitude à entreprendre des activités par lui-même, à y revenir, sur sa capacité de concentration, son développement psychomoteur et son besoin d'être soutenu pour aller jusqu'au bout des activités de façon appropriée.



Matériel pour l'activité « laver du linge » : lavoir, éponge, savon, broc et bassine adaptés à la taille et à la force des enfants.

Les activités pour changer de regard sur soi

Parce que les enfants accueillis au Centre de promotion familiale sont parfois perçus arbitrairement comme des enfants ne pouvant investir l'école, il est important de leur renvoyer une autre image d'eux-mêmes. L'absentéisme scolaire existe pour ces enfants-là, c'est une réalité qui pénalise leurs apprentissages, parfois de manière difficilement rattrapable car le groupe classe progresse sans eux. Quand ils reviennent sur les bancs de l'école, l'écart est trop grand, l'enfant perd pied et se dévalorise. Des parents nous rapportent aussi des soucis de comportements, souvent en lien avec les difficultés scolaires. En participant à l'Atelier des 3-6, en les invitant

à manipuler le matériel, à mener à bien de grandes activités, nous savons que ces enfants se prouvent à eux-mêmes, ainsi qu'aux autres, qu'ils sont aussi capables de réussir.

En leur proposant des activités autonomes, librement choisies et ayant un véritable objectif, qui répondent à leurs besoins personnels et aux besoins globaux des enfants de trois à six ans, en les accompagnant individuellement dans la présentation* de l'activité, et en vivant ce moment comme un temps privilégié entre l'adulte et l'enfant, nous pouvons observer les enfants tels qu'ils sont vraiment et non tels que nous pourrions les projeter à cause de leurs difficultés sociales ou familiales. Nous savons que le temps dédié à chacun d'entre eux à l'Atelier des 3-6 représente une opportunité de se construire, une perspective d'agir pour soi sans se préoccuper du temps, de l'erreur, du jugement. Faire et recommencer, s'approprier les gestes et les intérioriser pour grandir à leur rythme et acquérir les bases d'une construction individuelle positive, en relation avec les quatre axes de développement que nous avons décrits.

Le langage

Le mouvement ATD Quart Monde accorde une grande importance à ce que les adultes comme les enfants aient accès à toutes les facettes du langage. C'est en donnant la parole aux plus démunis que leurs expériences et leurs pensées pourront être écrites, lues, entendues et étudiées, créant un processus fondamental pour combattre la misère et l'exclusion.

Pour atteindre ces objectifs, différents moyens sont mis à la disposition des adultes : ateliers de théâtre, ateliers d'écriture (voir encadré, p. 86), invitations à s'exprimer lors de colloques, Universités populaires Quart Monde[41] ou participation au « croisement des savoirs et des pratiques »[42]. Joseph Wresinski concluait ainsi une Université populaire Quart Monde : « C'est ça qu'il faut qu'on se mette dans la tête : désormais, il faut que l'on soit respectés et on sera respectés si on sait parler ; et si on sait parler, on sera reconnus comme des partenaires sociaux et si on est reconnus comme des partenaires sociaux, alors non seulement on défendra nos droits mais aussi les droits de tout le monde […] »

Parce que le langage est envisagé comme un moyen de libération, ATD Quart Monde a travaillé très tôt sur ce point avec les enfants. En 1990, par exemple, tout l'intérêt porté au langage des jeunes enfants s'est concrétisé au Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand, par une recherche-action avec des enfants entre trois et six ans. Cette recherche, coordonnée par Laurence Lentin, a interrogé l'accès au langage et l'envie d'apprendre des enfants issus de la grande pauvreté[43]. Certains outils créés pour cette recherche-action, tels que les livres *Je parle tu m'écoutes et tu parles je t'écoute*, sont toujours utilisés avec les enfants accueillis aujourd'hui à l'Atelier des 3-6.

La vision du langage d'ATD Quart Monde est donc en adéquation avec celle de la pédagogie Montessori : le langage est un moyen de s'ouvrir au monde et de se reconnaître « Homme », le terme « langage » regroupant l'expression orale et écrite, l'expression de soi et la compréhension du langage d'autrui. L'objectif est bien d'aider les enfants à structurer leur langage, à l'enrichir et à faire en sorte qu'ils se l'approprient pour s'exprimer, être compris et comprendre les autres.

Pour l'Atelier des 3-6, le langage est donc naturellement une priorité puisqu'il est la base des apprentissages et de la réussite scolaire. Cette priorité est d'autant plus importante pour les enfants accueillis au Centre de promotion familiale qu'il s'agit souvent d'un domaine où les difficultés sont déjà manifestes.

41. Voir I.2 « Les Universités populaires Quart Monde », p. 26.

42. Partager la parole des plus pauvres en confrontant les savoirs de personnes en situation de pauvreté aux savoirs universitaires et professionnels. Par exemple, en décembre 2015, cinq personnes d'ATD Quart Monde ont travaillé pendant quatre jours avec une quinzaine de magistrats volontaires pour mesurer les incompréhensions qui les séparaient et chercher ensemble des solutions.

43. Voir Annexe 3 : « Ces enfants qui veulent apprendre ».

Témoignage d'une volontaire d'ATD Quart Monde autour d'un atelier d'écriture

Pendant quatre années de travail à Lille avec des familles en grande pauvreté, j'ai rencontré M^me^ Durand. Nous avons travaillé ensemble dans différents groupes d'ATD Quart Monde, autour du thème : « oser prendre la parole avec des professionnels afin de changer nos regards réciproques ».

Ainsi, nous avons entrepris un récit de vie au fil de la mémoire, travail qui a duré six mois à raison de deux ou trois séances de deux heures par semaine. M^me^ Durand choisissait un événement et écrivait ce qui l'avait conduite à agir, ce qu'elle avait vécu, son combat, ses sentiments, ses émotions, ses pensées, ses réflexions. Elle revenait sur les soutiens qu'elle avait reçus et ce qu'elle est devenue suite à cet événement, ainsi que sa famille.

Nous avions choisi un axe de travail qui tournait autour de son combat pour être reconnue en tant que femme, mère, responsable et capable de construire sa famille, même à partir d'une vie d'exclusion et de misère. De ce temps de création, elle disait : « Le crayon va plus vite que mon bras. » M^me^ Durand écrivait le plus souvent comme elle parlait, avec très peu de ponctuation et une orthographe « phonétique » difficile à lire. Mais au fur et à mesure, elle retrouve et approfondit ses connaissances en français, travaille avec l'aide du dictionnaire de ses enfants et à la fin, tout est devenu plus aisé pour elle. En général, après une première lecture commune, pour être certaines de bien se comprendre, nous entreprenions le travail de réécriture, tâche exigeante et fatigante, surtout pour M^me^ Durand, qui sortait souvent épuisée mais heureuse des séances de travail. Le présent, que nous avions choisi d'employer, rend plus tangible le fait que ces événements, même s'ils datent de plus de trente ans, sont encore à fleur de chair et de cœur aujourd'hui.

Au fil de l'écriture, dans un travail très intense et malgré le manque de sérénité de sa vie, M^me^ Durand a choisi avec ténacité et endurance de mettre devant elle, en l'écrivant, des morceaux de sa vie : voir surgir peu à peu un sens, une valeur, une dignité, un combat, une personne. C'était comme une naissance et elle dira : « Les mots, c'est comme si je les accouchais. Je ne les connais pas avant, pourtant ils sont là en moi. » Et moi, j'accompagnais la « naissance » à elle-même d'une femme courageuse, sensible, vraie et généreuse, capable de grandes colères libératrices, capable de trouver son chemin à sa manière. Je comprenais par le cœur ce que veut dire « être enracinée dans la terre de son histoire ». Écrire pour garder en mémoire, pour partager, pour contribuer à la réflexion des autres, pour y voir plus claire, pour approfondir et pour mieux trouver un chemin dans sa vie.

Cette femme a finalement été capable de donner son témoignage devant une assemblée de juges, de professionnels de la justice et de travailleurs sociaux lors d'un colloque à la faculté de Droit à Lille. En racontant son cheminement avec la justice, elle le titrera : « Ce juge qui m'a fait justice ».

Le langage pour s'ouvrir au monde et le comprendre

Donner aux enfants accès au langage est prioritaire pour l'équipe de l'Atelier des 3-6. Notre objectif est de leur permettre de nommer l'environnement dans lequel ils évoluent et, au-delà, de leur donner accès à différentes représentations et réalités du monde, concrètes et abstraites. En aidant l'enfant à préciser son vocabulaire, à manipuler des concepts et à exprimer ses idées, on l'aide à se positionner dans la société, à trouver sa place et à développer confiance en soi, son estime de soi, son indépendance et son autonomie.

L'expression de Loïc, quatre ans, est difficile, il a peu de vocabulaire et du mal à construire des phrases. À son arrivée à l'Atelier des 3-6, il fallait l'accompagner dans ses activités, qu'il choisissait lui-même et qui étaient souvent en lien avec l'eau ou le sable. Ses relations avec les autres enfants étaient parfois tendues et agressives.

Après un an et demi, Loïc se dirige de plus en plus souvent vers les activités de langage : enrichissement du vocabulaire, se faire lire une histoire, travailler autour des lettres et des sons. Par ailleurs, il veut entrer en contact verbal avec les enfants. Il a aussi beaucoup évolué sur le plan du comportement en accédant au langage. Alors qu'en arrivant, il se signalait surtout par son état agité et chaotique (il courait, dérangeait les autres dans leurs activités, criait, etc.), il se signale aujourd'hui de manière beaucoup plus posée et positive, en commentant ce qu'il fait, en demandant de l'aide ou à être soutenu dans son activité par le regard (« viens te mettre là et regarde-moi »). Loïc est content d'être là, de ce qu'il fait et le verbalise.

L'enrichissement du vocabulaire est souvent présent dès que nous commençons à travailler avec un enfant accueilli au Centre de promotion familiale. Cependant, enrichir le vocabulaire ne relève pas d'une mécanique, par laquelle l'enfant se contenterait d'accumuler des mots vides de sens. Comme l'a écrit Maria Montessori : « L'enfant adopte le langage qu'il entend autour de lui ; quand il prononce un mot, c'est qu'il l'a appris en l'entendant et qu'il l'a retenu. Il s'en sert selon son propre besoin du moment, cette connaissance du mot et l'usage qu'il en fait, ce n'est pas de l'imitation, au sens du perroquet parlant : c'est une observation emmagasinée, une connaissance acquise. La mise en œuvre de cette connaissance est un acte indépendant. »[44]

À chaque séance, la question « Qu'est-ce que c'est ? », inlassablement répétée par le jeune enfant, nous montre qu'elle n'a pas pour seul objectif de connaître un mot mais bien d'associer un objet à son nom. Cette question est le signe d'un grand travail intérieur d'humanisation et les activités d'enrichissement du vocabulaire vont donc venir renforcer un processus qui est au fondement même de la construction de l'individu, bien loin d'un simple accroissement du lexique.

Les activités Montessori dédiées au langage, et mises à disposition des enfants à l'Atelier des 3-6, sont très riches : images classifiées pour travailler sur le vocabulaire, histoires racontées pour discuter avec l'enfant, le jeu d'analyse des sons pour distinguer les composantes d'un mot, lettres rugueuses pour associer un son à sa représentation graphique et amorcer la lecture, etc.



Activité des « lettres rugueuses », qui stimule les trois sens : la vue, le toucher (tracer avec le doigt) et l'ouïe (prononcer le son des lettres à haute voix).

44. Maria Montessori, *L'enfant,* Desclée de Brouwer, Paris 1992, p. 78.

Au-delà de ces activités, l'équipe de l'Atelier des 3-6 veut faire vivre aux enfants des expériences en lien avec le langage pour pouvoir associer un signifié et un signifiant et enrichir leurs représentations mentales du monde, travaillant à créer un véritable « bain de langage » dans lequel évoluent tous les enfants, quel que soit leur niveau de développement langagier. Tout est prétexte à discussion, à s'intéresser à ce que pense l'enfant, sur le chemin pour venir et pour rentrer de l'Atelier des 3-6, lors du rassemblement à chaque fin de séance. Nous sommes aussi très exigeants avec nous-mêmes pour employer des phrases construites et un vocabulaire soutenu, juste et précis, que l'enfant s'appropriera.

La préparation du goûter est un moment idéal pour mener un travail autour de l'enrichissement du vocabulaire et de l'expression de soi. À chaque séance, un ou deux enfants préparent le goûter avec un adulte dans la cuisine. Le compte rendu qui est fait par l'alliée* en charge de cette activité est très éclairant pour le reste de l'équipe, apportant un autre regard sur les enfants, leurs difficultés ou leur aisance et leur capacité à manier le langage. Le ou les enfants travaillant ensemble, en petit comité, pour la collectivité, l'ambiance chaleureuse qui se crée permet peut-être à certains enfants plus réservés, moins confiants, de s'ouvrir et de dépasser des obstacles ou des appréhensions qui peuvent exister dans un contexte d'apprentissage explicite.

Une fillette de quatre ans était incapable de nommer les couleurs lors d'un travail en binôme avec un adulte autour des tablettes de couleur. Lors de la séance suivante, en cuisine, seule avec l'adulte responsable de la préparation du goûter, elle a su donner la couleur de tous les fruits qu'elle était en train de couper pour la salade de fruits : le kiwi est vert, la fraise rouge, la banane jaune, l'orange est orange. Dans un contexte concret, autour d'une expérience du quotidien, cette petite fille a su mobiliser ces connaissances et les extérioriser.

De même, un garçon de cinq ans qui a du mal à s'exprimer correctement, bégaye parfois lors de prises de parole collective ou quand il est en face-à-face avec un adulte autour d'une activité, se détend lors de l'activité cuisine et peut s'exprimer avec plus de fluidité.

Le langage pour développer la pensée

En 1987, lors d'un entretien, Joseph Wresinski expliquait que « le Mouvement a toujours lutté […] pour que, dès l'enfance, les enfants reçoivent le maximum de ce qu'ils peuvent recevoir, qu'ils puissent en profiter et le développer pour pouvoir se permettre demain d'avoir un esprit clair, un langage compréhensible et pouvoir, de ce fait, se sentir exister devant les autres. »

À l'Atelier des 3-6, l'équipe veut aider l'enfant à maîtriser le code commun qu'est le langage, pour construire son intelligence, ses facultés d'adaptation et d'autonomie, servir la créativité dans l'expression de soi.

La pédagogie Montessori utilisée aujourd'hui à l'Atelier des 3-6 offre un spectre intéressant d'actions ainsi qu'une liberté dans l'apprentissage, pour tous les enfants. En observant les enfants qui fréquentent l'Atelier des 3-6, on constate toute l'amplitude du langage, entre ceux qui le découvrent, ceux qui se l'approprient, ceux qui rencontrent de vraies difficultés d'expression et d'autres qui sont au seuil de l'écriture et de la lecture. Mais globalement, il existe une gourmandise avec laquelle les enfants cherchent le langage, et même si certains ont une façon de s'exprimer qui n'est pas facile à comprendre, l'expression existe bel et bien.

Pour permettre à tous les enfants de s'emparer du langage, de l'approfondir, de s'en servir pour eux-mêmes et de développer leur pensée, nous avons eu besoin,

parfois, d'adapter le dispositif et de travailler le langage autour de situations du réel, du quotidien, et d'objets vrais.

Par exemple, nous avions observé que les enfants accueillis à l'Atelier des 3-6 étaient avides d'activités autour du vocabulaire mais, n'ayant pas tous le développement langagier et la capacité d'abstraction d'enfants de trois à six ans, il était difficile pour certains de travailler uniquement à partir d'images en deux dimensions. L'équipe a donc mis à disposition un travail d'association d'un objet concret avec sa représentation sur une carte (par exemple une figurine de lapin qu'il faut associer à son image), travail qui est proposé habituellement aux enfants à partir de 18 mois. Pour les enfants qui ont encore besoin de toucher des objets, dans une sorte de souvenir du jeu, cette activité est très attirante et les aide à passer de la dimension tridimensionnelle à la dimension plane, c'est-à-dire à passer à l'abstraction, qui demande un certain degré de maturité intellectuelle.

Agnès, quatre ans, est allée chercher l'activité d'association d'un objet en trois dimensions avec sa représentation sur une carte. Elle installe soigneusement sur le tapis les 26 cartes illustrées avec des dessins représentant les 26 lettres de l'alphabet. Lorsqu'elle a disposé les cartes, elle cherche les objets correspondants, en disant à haute voix chacun des mots. Lorsqu'elle ne connaît pas le nom d'un des objets, elle interpelle un adulte dans la salle : « Qu'est-ce que c'est, ça ? ». L'adulte lui donnant le terme, elle le répète plusieurs fois pour elle en regardant l'objet, en le touchant avant de le poser sur l'image correspondante. Lorsqu'elle a terminé, elle retire tous les objets posés sur les cartes, les range dans le panier et… recommence l'activité. Elle nomme de nouveau pour elle et interpelle un adulte si elle ne se souvient pas d'un terme. Lorsqu'elle a terminé, elle range le matériel et se dirige vers une autre activité.

Construire sa confiance pour développer le langage

Être à l'aise dans le langage oral ne signifie pas seulement avoir un vocabulaire étendu. C'est aussi avoir suffisamment de sécurité intérieure et dans l'environnement extérieur pour manipuler, tester le langage, ce qui sera fondamental pour découvrir et explorer le langage écrit.

Un des grands objectifs que nous fixons à l'Atelier des 3-6 est donc de permettre à l'enfant de fonder et de renforcer sa confiance en soi et son estime de soi pour l'aider à s'exprimer. Pour cela, l'enfant a besoin de sentir qu'il maîtrise suffisamment sa langue et que sa parole a une valeur, donc que quelqu'un lui parle et que quelqu'un écoute ce qu'il exprime. Nous veillons à écouter chaque parole d'enfant pour créer une atmosphère de confiance et pour que tous s'expriment, à faire répéter un enfant que nous n'avons pas compris et à reformuler ce qu'il dit pour lui montrer que ses paroles et ses pensées nous importent.

Dans le même registre, l'équipe a ritualisé un temps de regroupement collectif en fin de séance, temps principalement axé autour de la parole : discussions, chansons, lecture d'une histoire et jeux de langage. Le jeu de la boutique est par exemple devenu un véritable plaisir pour les enfants, qui le réclament : de vrais objets autour d'un thème particulier (fruits, légumes, jardinage, toilette, vêtements, etc.) sont placés sur un tapis, nommés et décrits par un adulte, qui fait participer les enfants. Ensuite, chaque enfant qui le souhaite vient choisir un objet qui lui plaît et le nomme de nouveau pour le groupe. Les enfants s'emparent de tout ce que ce jeu apporte : enrichissement du vocabulaire, expression personnelle, libre choix et plaisir de toucher de beaux objets !



Jeu de langage pour travailler le vocabulaire et l'expression personnelle.

Reconnaître l'expression de chaque enfant pour ce qu'elle est

Certes, l'enfant existe en parlant, mais il s'exprime aussi par d'autres moyens que l'oralité : le regard, la posture, les pleurs, la colère, le langage du corps, et il est important de prendre le temps d'observer tous ces aspects du langage, de les analyser et de partir de là pour accompagner les enfants dans leur développement.

Clarisse est une petite fille de trois ans et demi, qui s'exprime bien mais qui est très agitée. Elle n'entre pas dans les activités ou ne les termine pas et elle cherche sans cesse à se faire remarquer auprès des adultes et des enfants dans une attitude de défi. L'observation de Clarisse et son analyse (p. 117) montrent comment le langage du corps traduit un manque de sécurité intérieure. Ce manque de confiance en soi, mais aussi, dans le cas de Clarisse, cette inquiétude face à l'environnement, participent peut-être de cet éparpillement, de cette incapacité à terminer une activité : terminer c'est se séparer de quelque chose et aller de l'avant. Clarisse n'a pas encore pu trouver en elle les ressources nécessaires pour affronter ces difficultés. Aujourd'hui, l'équipe cherche la meilleure manière de l'aider.

S'intéresser à des difficultés ou à l'absence de langage nous aide aussi à accompagner certains enfants. L'environnement familial joue souvent un rôle prépondérant et au-delà du travail mené avec les enfants les mercredis et samedis, l'équipe s'attache à dénouer certaines situations en se tournant vers les assistantes sociales (besoin d'un suivi avec un professionnel) et en incluant les parents quand la situation le demande (comprendre ce qui induit ce comportement).

L'équipe a reçu un garçon de quatre ans, Nelson, second d'une fratrie de trois. Les parents sont d'origine africaine et le papa parle un peu le français, la maman ne le parle et ne le comprend que très peu. Elle ne souhaite pas que ses enfants sortent de la maison, préfère qu'ils restent en famille. Il a été très difficile de les faire participer à l'Atelier des 3-6. La sœur aînée de Nelson a été autorisée à venir trois fois ; elle s'est montrée heureuse et active lors des séances. Nelson n'est venu qu'une fois avec sa sœur et cela

a été très difficile (posture figée, mutisme, pleurs, etc.). L'équipe a continué à passer chez eux avant chaque séance et cet enfant, qui ne voulait manifestement pas venir, ne parvenait pas à exprimer son désir de rester à la maison. Il regardait les adultes avec de grands yeux, qui exprimaient la crainte, mais jamais aucun son n'est sorti de sa bouche, ni un bonjour, ni son prénom quand nous le lui demandions. Sa maman disait qu'il parlait à la maison mais à l'école, il était également mutique et la situation devenait très délicate. Que se passait-il pour cet enfant ? Existait-il un conflit de loyauté envers sa mère qui n'investissait pas l'espace culturel, vécu comme menaçant ? Cet enfant refoulait visiblement beaucoup de choses. La maman a eu un quatrième enfant, le papa a travaillé et les équilibres ont changé dans la famille.

Et puis un jour Nelson s'est mis à parler… Quand nous le croisions dans la rue ou le voyions au balcon de son appartement, il disait « bonjour » et répondait à nos questions. Un changement majeur avait eu lieu chez lui, qui lui avait permis d'entrer en relation avec les autres.

L'environnement préparé



Étagère de « vie pratique » : chaque activité, en un exemplaire unique, présentée sur un plateau, est prête à être utilisée par l'enfant.

« Rien n'est jamais trop beau pour les plus pauvres, rien ne sera jamais assez beau pour eux », dit Joseph Wresinski lorsqu'il mit en construction le jardin d'enfants au bord du camp de Noisy-le-Grand dans les années soixante. Pour ATD Quart Monde, accorder aux plus démunis toute leur valeur humaine passe aussi par l'importance donnée aux lieux d'accueil. L'environnement n'est pas préparé une fois pour toutes mais demande une attention et un soin permanents : il est courant de préparer un bouquet de fleurs dans la chambre pour accueillir une famille qui arrive dans un lieu de vacances d'ATD Quart Monde, de cuisiner un gâteau qui embaume dans la pièce pour célébrer l'anniversaire d'une personne un jour d'activité, de préparer un café et quelques biscuits lors d'une rencontre avec les familles, de décorer les pièces avec des peintures ou des sculptures, etc.

En arrivant dans des espaces d'accueil soignés, les personnes se sentent respectées et pour les familles, cela permet aussi d'avoir un autre regard sur soi-même, davantage de force et de confiance en soi. Le Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand ne fait pas exception. C'est un espace où chacun se sent bienvenu et considéré. La Maison de la petite enfance a été entièrement rénovée en 2015 pour être plus accueillante et chaleureuse. L'espace est coloré, lumineux, joliment décoré. Un volontaire du mouvement, sculpteur, prête certaines de ses œuvres pour décorer les pièces. L'aménagement a été réfléchi pour l'accueil des enfants et des parents, afin que chacun s'y sente bien.

Dans la pédagogie Montessori, l'environnement est aussi un facteur clé car c'est lui qui permettra principalement à l'enfant de développer ses compétences et sa personnalité, rejoignant donc en tout point l'importance accordée par ATD Quart Monde à la notion « d'environnement préparé ».



Une fillette range son activité sur l'étagère, à l'endroit où elle l'avait trouvé.

L'association de ces deux approches crée un cadre particulier pour l'Atelier des 3-6. C'est d'abord un lieu calme, où il est demandé aux enfants de se respecter dans leur travail, de ne pas courir et de parler sur un ton relativement bas. Pour

certains enfants, où la famille, parfois nombreuse, vit dans un espace réduit, où l'agitation règne et où la télévision est souvent allumée, ce temps permet de souffler et de sortir du quotidien. Les enfants passent l'après-midi dans un environnement apaisant et stimulant pour le cœur, l'esprit et les yeux, percevant ainsi que des mondes autres que ceux de la maison et de l'école (souvent vécue comme un lieu de tension) existent.

L'Atelier des 3-6 est un lieu vivant et joyeux qui accompagne l'enfant dans le développement de ses pleins potentiels (psychique, moteur, sensoriel, social, langagier), de sa volonté, de la confiance en soi, de l'estime de soi, de l'autonomie et de l'indépendance. Le souci d'esthétisme apporté à l'Atelier des 3-6, les pièces décorées et lumineuses, les reproductions de tableaux accrochées aux murs à hauteur d'enfant, témoignent de la dignité que leur reconnaissent les adultes, les invitant à l'activité. Lors de portes ouvertes à l'Atelier des 3-6, les parents ont clairement exprimé à quel point ce lieu leur semblait beau, certains ajoutant même : « Nous aussi on a envie de venir passer des après-midi ici ! ».

La préparation de l'environnement représente une grande part de l'action directe des adultes de l'Atelier des 3-6 car même si ces derniers incarnent et font vivre toutes ces valeurs, c'est l'enfant qui choisit ses activités et qui est l'entité active, l'adulte n'ayant qu'un rôle de guide et de soutien entre le matériel et l'enfant, les objets devenant des moyens de développement, des moyens didactiques pour l'enfant qui les choisit, s'en sert, s'y exerce selon ses besoins et l'impulsion qu'il ressent.

L'équipe veille donc à maintenir un environnement attrayant, à entretenir le matériel pour qu'il soit beau, complet, propre, et continue d'attirer les enfants vers les activités, un environnement qui n'entrave pas le développement de l'enfant, qui l'épanouit et lui laisse mettre toutes son énergie au service de son développement intérieur et social. L'environnement est donc pensé depuis la perspective de l'enfant, pour qu'il y ait le moins d'obstacles possible, pour qu'il s'y sente bien et autonome : le mobilier est adapté à sa taille et à sa force, l'organisation de l'espace lui permet de se débrouiller seul (portemanteaux, étagères à sa hauteur, ne pas désorganiser les rangements pour que l'enfant s'oriente et trouve les objets seul, etc.).

Un lieu d'humanisation et de développement social

L'idéal est de composer un groupe d'enfants assez fourni, au moins une trentaine d'individus. Cela n'est pas nécessairement le cas à l'Atelier des 3-6 car sur les trente-cinq familles accueillies au Centre de promotion familiale, toutes n'ont pas d'enfants entre trois et six ans. L'Atelier des 3-6 accueille entre quinze et vingt enfants, mais ce chiffre pourrait augmenter dans les années qui viennent si d'autres familles, avec de nouveaux enfants, arrivent au Centre de Noisy-le-Grand. De la même façon, même si le groupe se compose d'enfants d'âges différents, les tranches d'âges ne sont pas homogènes. Nous avons parfois accueilli plus d'enfants de trois ans que d'enfants de six ans. Cela réduit évidemment la dynamique d'une tranche d'âge au sein du groupe, sans pour autant être un frein au développement des relations humaines.

La diversité des âges, des maturités, des expertises, permet la diversité des liens et des façons de s'entraider. L'enfant de trois ans arrive dans un lieu déjà investi par les plus grands (présents depuis un ou deux ans), qui vont lui montrer des « possibles » ; il pourra se situer par rapport à ces possibles et petit à petit élaborer les siens. L'enfant de six ans est quant à lui encore très proche de celui de trois ans. Il peut s'identifier à lui, entrer facilement en contact et se reconnaître dans ses besoins. Et lorsqu'un « grand » aide un « petit », c'est un enfant « expérimenté » qui montre à un autre enfant comment faire quelque chose qu'il ne maîtrise pas encore et lui

apporte l'aide dont il a justement besoin. En parallèle, l'enfant plus âgé a la chance de rencontrer un enfant moins expérimenté, qui lui permet de constater le chemin qu'il a parcouru, de décentrer son activité de lui-même et de lui offrir l'opportunité de cheminer plus avant vers sa socialisation.

Les enfants ne fréquentent l'Atelier des 3-6 que deux après-midi par semaine. Nous pensions devoir répéter les règles pendant plusieurs semaines après l'arrivée d'un enfant (ranger son matériel, ne pas déranger un enfant qui travaille, attendre le retour de l'activité sur l'étagère, ne pas courir, parler à voix basse, etc.). Nous avons été surpris de constater à quelle vitesse les enfants les intègrent, les respectent et comment les plus âgés se les approprient pour les restituer aux plus jeunes.



Deux enfants travaillent ensemble autour d'une activité sensorielle de reconnaissance d'objets.

Dans la pédagogie Montessori, le développement social se fonde d'abord sur le développement individuel. Cela signifie que le chemin de la socialisation pour les enfants de trois à six ans passe en premier lieu par la construction intérieure : ce qui a été bâti en termes de conscience de soi et du monde, de degrés d'autonomie, sera consolidé pour être dirigé vers le développement social. Maria Montessori parle d'« embryon social » pour les enfants entre trois et six ans. Avant de chercher à aller vers les autres, de faire spontanément preuve d'empathie et d'entraide, les jeunes enfants doivent d'abord savoir qui ils sont et où ils se situent dans leur rapport aux autres. Il ne s'agit pas de demander à un enfant de faire quelque chose, d'aider un camarade, de travailler en coopération avec d'autres, mais bien de le laisser agir seul parce qu'il s'en sait capable et qu'il en éprouve un réel désir. L'enfant entre trois et six ans, d'abord tourné vers lui-même, pourra progressivement, au fil de sa construction, se tourner vers les autres. Ainsi, la collaboration émerge en tant que manifestation spontanée d'une maturité individuelle et donc sociale, si toutefois l'environnement le permet.

Le matériel Montessori : les aides au développement de l'être humain

Tout le matériel Montessori est pensé pour répondre aux besoins déterminés par les périodes sensibles* de l'enfant[45] (motricité, langage, ordre, socialisation, etc.) et peut donc être considéré comme une aide au développement de l'être humain (tant sur le plan intellectuel et social que créatif) et non comme un simple matériel d'apprentissage.



Une fillette casse des noix, qu'elle proposera et partagera ensuite avec les autres enfants.

Le matériel mis à disposition des enfants est présent en un seul exemplaire, favorisant le développement social à plus d'un titre. Le regard porté par un enfant sur l'activité d'un autre doit attiser la curiosité, la dynamique de travail plutôt que de les placer dans un rapport de comparaison et de compétition. Le comportement social se fonde sur la confiance en soi, l'autonomie, la volonté de l'individu et ne doit pas être biaisé par une émulation qui serait fondée sur la rivalité.

45. Voir Annexe 2 : « L'ambiance Montessori répond aux périodes sensibles des enfants de 3 à 6 ans ».

L'enfant, en attendant qu'une activité soit disponible, développe des qualités d'autonomie et de volonté, fondamentales pour vivre ensemble et dépasser la frustration de ne pas obtenir dans l'instant ce que l'on convoite. Ainsi, l'enfant accueilli à l'Atelier des 3-6 développe sa capacité à déterminer son projet, à mobiliser ses ressources pour atteindre son objectif, même si pour cela, il doit attendre qu'un autre termine son activité. L'exigence que porte l'unicité du matériel, c'est percevoir celui qui « empêche » de faire une activité immédiatement, non pas comme un obstacle mais comme un autre qui a besoin de terminer son travail… Quel degré de confiance en soi, en l'autre cela suppose ! En retour, l'enfant, en respectant le travail de l'autre, se projette aussi dans le fait que lorsqu'il sera en activité, son travail sera respecté. L'environnement devient alors porteur d'une haute vision sociale.

Certaines activités peuvent cependant être entreprises à plusieurs et bien évidemment, des enfants vont se rencontrer autour d'activités de langage ou de mathématiques mais aussi et surtout lorsqu'ils s'entraident. Cependant, l'équipe veille toujours à observer finement ces phénomènes de groupe pour déterminer ce qu'ils représentent réellement au-delà des apparences. La réelle aide, la réelle collaboration nécessite d'être suffisamment construite pour prendre en compte la réalité de l'autre et ses besoins, et de se poser la question de l'aide utile ou inutile.

Le matériel pensé par Maria Montessori est composé d'objets assortis dans leurs dimensions, formes et couleurs, fabriqués dans des matières nobles et disposés avec soin et de façon visible. Ils appellent littéralement l'enfant à s'en approcher, à les manipuler. Un souci d'esthétisme est porté aux objets pour les activités de vie pratique* notamment, et non uniquement un côté fonctionnel (petits flacons en verre, boîtes à bijoux, récipients en porcelaine, etc.). En choisissant des objets vrais et cassables, l'enfant ne joue pas mais « fait » pour de vrai et il se rend compte de ses erreurs. Cela participe à la construction de l'autonomie, de la confiance en soi et de l'estime de soi.

Offrir le temps de la construction intérieure

Sur les trois heures qu'ils passent avec l'équipe, les enfants disposent réellement de deux heures et demie pour les activités individuelles, la dernière demi-heure étant consacrée au goûter. Grâce à des plages d'activités longues, les enfants ont le temps de quitter leur quotidien, d'investir le lieu, de trouver leur activité, de la répéter. Il s'agit d'offrir à l'enfant le temps de la concentration qui amènera la construction intérieure. Ce phénomène n'est cependant pas linéaire : il y a des moments où l'enfant investit profondément les activités, des moments où il ne sait que choisir, où il papillonne dans l'environnement, des moments où il observe, etc. Tous ces temps sont nécessaires, il faut les respecter, les observer et y accompagner l'enfant car même si l'enfant ne « travaille » pas, il construit tout de même ses capacités.

Jean-Pierre, quatre ans et demi, commence la séance en travaillant avec un adulte autour d'une activité de langage pendant presque dix minutes. En la rangeant, ses yeux tombent sur une autre activité posée à proximité : écrire sur une ardoise avec une craie. Il s'y plongera pendant dix minutes, concentré et effaçant consciencieusement son ardoise lorsqu'elle est remplie. Après avoir rangé ce travail, il marche tranquillement dans la salle et longe l'étagère des activités sensorielles, regardant, touchant parfois, mais ne s'arrêtant sur aucune activité. Derrière lui, Chafia entreprend le travail de « trier des graines ». Il l'observe quelques secondes sans lui adresser la parole, puis se dirige vers la bibliothèque, qui jouxte la table de Chafia, où il se posera de longues minutes en regardant des livres.

Au moment où Chafia range son activité du tri des graines sur l'étagère, Jean-Pierre se lève, va la chercher et s'installe à une table. Durant toute la manipulation, son visage est souriant, il s'arrête pour contempler son travail et répète l'activité trois fois avant d'aller la ranger.

Il se dirige ensuite vers les étagères de vie pratique, les passant en revue. Il prend une cloche et va marcher sur la ligne qui trace l'ellipse[46]*, en la faisant clairement tinter. Salif (cinq ans) le suit en marchant lentement derrière lui pour ne pas faire tomber la boule qu'il tient dans une cuillère. Un adulte arrive et propose à Jean-Pierre de lui montrer à nouveau comment marcher sur la ligne sans faire sonner la cloche. Jean-Pierre refait alors quelques pas en se concentrant pour ne pas faire de bruit, puis se met à marcher vite sans s'en préoccuper. Salif lui demande d'arrêter, car cela fait trop de vacarme.*

Jean-Pierre refait alors un tour de l'ellipse, lentement, avec la cloche qui n'émet aucun son, puis sort de l'ellipse et va reposer la cloche sur l'étagère.

Lieu de stabilité et de confiance

L'enfant doit être en confiance dans l'environnement physique et humain dans lequel il évolue pour aller vers les activités et s'y investir. Nous essayons donc de favoriser au maximum l'ordre et la stabilité (constance des animateurs, organisation globale des activités, structuration de chaque activité avec un but défini, constance des règles et des rythmes de la journée) car c'est ce qui permettra à l'enfant de se rassurer et de construire sa sécurité extérieure (s'orienter dans l'espace, l'explorer, connaître les limites posées au niveau matériel et humain) pour construire sa sécurité intérieure (aller vers les activités de manière autonome, s'y investir, tisser des relations avec les autres, etc.).

Cependant, nous avons dû composer avec les arrivées et les départs réguliers des membres de l'équipe encadrante de l'Atelier des 3-6, particulièrement entre 2012 et 2014. En effet, les volontaires d'ATD Quart Monde s'investissent pour une mission de deux à quatre ans. Entre 2010, date de démarrage du projet, et 2016, quatre volontaires ont animé l'Atelier des 3-6. Le volontaire à l'origine du projet a fini sa mission en 2012, puis se sont succédé, entre 2012 et 2015, trois volontaires qui n'ont pas pu rester pour des raisons personnelles (reprise d'une formation, maladie, vie de couple). Ces volontaires avaient reçu des formations initiales à la pédagogie Montessori, mais n'avaient pas de connaissance globale et précise des activités et de la façon de mener les présentations* aux enfants. Des éducatrices Montessori en formation sont venues, occasionnellement, pour aider l'équipe dans la fabrication du matériel et faire découvrir quelques présentations.

En septembre 2014, le centre de Noisy-le-Grand, en accord avec l'ISMM*, a décidé de salarier une éducatrice Montessori pour un contrat de deux ans afin de soutenir l'équipe, de transmettre ses connaissances et de coordonner le projet de recherche-action jusque septembre 2016. Depuis cette date, une éducatrice de jeunes enfants a pris le relais. Elle a pour missions d'animer l'Atelier des 3-6 mais aussi les activités avec les 0-3 ans. Elle suivra donc une formation d'éducatrice Montessori pour les enfants de maternelle.

Même si ce renouvellement du personnel a pris du temps et de l'énergie, la continuité du projet pour les enfants a été maintenue grâce à l'environnement matériel. Il était pourtant capital d'établir une équipe stable car si l'enfant peut compter sur la constance et la précision de l'environnement extérieur – dont font partie les animateurs ! –, il pourra structurer ses activités afin de s'engager dans la voie de la construction individuelle et de l'organisation de sa personnalité. L'ordre est une

46. Activité Montessori qui consiste à marcher sur un tracé au sol formant une ellipse afin de travailler le mouvement, la coordination, la concentration. L'enfant peut aussi utiliser différents matériels pour complexifier l'exercice.

clé pour que l'enfant se développe en tant que membre d'un groupe, capable de se penser, de penser ses actions et de trouver sa place de façon structurée.

L'environnement préparé pour l'Atelier des 3-6, alliant les apports de la pédagogie Montessori et d'ATD Quart Monde, apporte une réponse intéressante à la spécificité de ce projet. N'ayant aucune obligation de participer, certains enfants viennent par intermittence, d'autres ne viennent plus pendant plusieurs semaines ou plusieurs mois si des difficultés apparaissent dans la famille. Le fait que les activités soient pérennes et ordonnées, qu'elles soient individuelles et en libre choix permet à tous les enfants, même ceux qui reviennent après une longue absence, de retrouver leur place, leurs marques et de reprendre leurs activités là où ils les avaient laissées.

Robby est un garçon de cinq ans qui fréquente l'Atelier des 3-6 régulièrement depuis deux ans. C'est un enfant calme, qui a des problèmes de langage (bégaiement, vocabulaire, prononciation). Un jour, la famille a quitté le domicile pendant plus de trois mois. Quand elle est revenue, nous sommes de nouveau allés chercher Robby pour qu'il participe à l'Atelier des 3-6. Quand il est arrivé, c'est comme s'il n'avait jamais été absent. Il s'est dirigé vers les activités de vie pratique, a entrepris celles qu'il connaissait bien puis a travaillé avec l'éducatrice sur un nouveau travail de mathématiques et a terminé en dressant le couvert pour le goûter. L'environnement préparé et la constance qui le caractérise (aller le chercher chez lui, retrouver les mêmes activités à une place identique, retrouver les mêmes adultes et les mêmes règles, préparer le goûter) ont montré dans cet épisode toutes leurs vertus : même si Robby n'est pas venu pendant plus de trois mois, il a instantanément retrouvé l'ambiance matérielle et humaine et les activités qu'il avait interrompues. Le travail étant individuel, il n'avait pas pris de « retard » par rapport au reste du groupe d'enfants. Il avait toujours SA place !

L'Atelier des 3-6 est donc le garant d'une certaine stabilité et continuité pour ces enfants qui ne peuvent pas venir régulièrement. Ils savent qu'ils sont attendus, qu'ils retrouveront sans appréhension leur place et pourront reprendre leur construction de manière individuelle.

Le trajet du domicile à l'Atelier des 3-6, partie intégrante de l'environnement préparé

Un aspect particulier, directement lié à la singularité du projet d'ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand, concerne l'accueil des enfants, qui ne se fait pas à l'entrée de l'Atelier des 3-6 mais à la porte de leur domicile. L'équipe vient en effet chercher les enfants chez eux et les raccompagne lorsque la séance est terminée. Le trajet du domicile à l'Atelier des 3-6 fait donc partie de « l'environnement préparé » car l'équipe y accorde autant d'importance que pour les séances. Le premier lien qui se crée avec les parents et les enfants lorsqu'ils ouvrent la porte est très important[47] et ce trajet est déjà l'occasion de travailler avec les enfants autour du langage, de la relation sociale et du respect des règles collectives.

47. Voir V.2 « Les rencontres hebdomadaires instaurent une confiance et un respect mutuels », p. 139.



En route vers l'Atelier des 3-6 !

En allant chercher les enfants chez eux, l'équipe marque également son engagement et son intérêt à ce qu'ils participent aux séances ; cela souligne qu'ils appartiennent au groupe. Cela permet aussi de mettre le maximum de chances de notre côté pour que le plus grand nombre d'enfants assiste aux séances. En effet, certains d'entre eux ont un taux d'absentéisme scolaire important, les causes étant multiples : difficulté pour les parents à gérer le quotidien et le respect des horaires imposés par l'école ou crainte que les enfants n'y soient pas en sécurité. Ainsi, en allant chercher les enfants directement chez eux, l'équipe évite ces deux obstacles : elle prend en charge la gestion du trajet domicile/Atelier des 3-6 et elle travaille en amont pour créer une relation de confiance avec les parents, afin qu'ils autorisent leur enfant à participer à l'atelier. L'équipe s'attache à passer dans toutes les maisons avant chaque séance, même si certains enfants ne viennent pas (sauf cas précis où les parents nous demandent de ne plus venir) : nous leur montrons ainsi qu'ils continuent à exister pour l'Atelier des 3-6 et que l'équipe est toujours prête à les accueillir.

Selma, quatre ans, fréquente l'Atelier des 3-6 depuis deux ans. L'année dernière, nous l'avons observée renfermée et fatiguée. Quelques mois plus tard, elle n'a plus voulu participer aux séances et nous savions qu'elle manquait déjà beaucoup l'école. Il nous

a semblé important de continuer à passer chez elle pour lui proposer de nous suivre. Après quelques mois, elle a décidé de revenir et aujourd'hui, quand nous toquons à la porte, c'est souvent elle qui nous ouvre, avec un grand sourire, se dépêche de se préparer pour nous suivre. Elle verbalise même sur le chemin pour se rendre à l'Atelier des 3-6 : « Je suis contente de te voir », « Je suis contente de venir à ATD ».

Grâce à cette persévérance, l'Atelier des 3-6, et tout ce que cela représente pour elle, ont pu continuer à exister dans sa tête : appartenance à un groupe, ouverture aux adultes, aux enfants et connaissance de soi et de ses capacités.

Ainsi, dès lors que l'environnement est pensé pour répondre aux besoins spécifiques des enfants qui fréquentent l'Atelier des 3-6 et qu'il leur laisse du temps, ces derniers en retirent quelque chose, cela leur apporte sécurité et sentiment d'appartenance au groupe. L'Atelier représente un pôle de stabilité dans le quotidien des enfants, un aspect de leur vie sur lequel ils savent pouvoir compter, ce qui est loin d'être négligeable lorsque ces enfants viennent deux fois par semaine pendant trois ans. Quelque chose se construit nécessairement dans leur représentation du monde et des relations humaines, et dans leur capacité à se sentir valorisés. C'est dans ce sens que l'environnement pensé et préparé pour les enfants accueillis au Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand leur permet de vivre et d'acquérir confiance en soi et estime de soi, autonomie et indépendance.

Il en va de même pour les parents qui ont un regard très positif sur l'Atelier des 3-6 et sur ce qu'y font leurs enfants. Une maman dont trois enfants ont fréquenté l'Atelier des 3-6 disait : « Cela les accompagne pour l'école, cela leur fait du bien de sortir de la maison sans les parents et de faire autre chose. Ce n'est pas l'école, et les enfants le savent bien. Ils sont très contents d'y aller et ont envie de raconter ce qu'ils ont fait quand ils rentrent ».

L'ADULTE PRÉPARÉ

Dans le Mouvement ATD Quart Monde, comme dans la pédagogie Montessori, une grande attention est accordée à la façon dont la personne se prépare à la « rencontre ».

Les volontaires*, alliés* ou salariés qui s'engagent dans le mouvement ATD Quart Monde se mettent en condition pour agir au côté des plus pauvres et lutter contre la misère, afin que les actions menées soient fructueuses. En équipe, des temps de partage, d'écoute, de réflexion sur des situations vécues ou des rencontres avec des professionnels viennent éclairer le regard des personnes engagées auprès d'ATD Quart Monde. Au Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand, les volontaires se retrouvent pour des « réunions d'action », afin de préparer au mieux les activités et les rencontres avec les familles, et lors de « réunions de connaissance », pour comprendre ce que vivent les familles et ce qu'elles nous font découvrir.

Se « préparer » à la rencontre avec les plus pauvres, c'est aussi savoir prendre du temps pour eux : discuter avec une personne, lui montrer que ce qu'elle vit (situation d'exclusion, de non-respect) est aussi important que le travail de « bureau », saluer et discuter le matin avec les parents croisés à l'école par exemple. Ces gestes quotidiens et banals contribuent à la construction de l'estime de soi et du sentiment de dignité et favorisent la relation de confiance et donc la réussite des actions plus spécifiques, comme l'Atelier des 3-6.

La préparation de l'éducateur est aussi un point clé dans la pédagogie Montessori pour guider en finesse l'enfant dans sa construction. Sa tâche n'est pas d'enseigner des connaissances, ni d'apprendre à l'enfant à savoir se servir du matériel sans erreur, mais de le guider dans son utilisation. Maria Montessori écrit dans l'ouvrage *L'esprit absorbant de l'enfant* : « Savoir que le développement de l'enfant suit un chemin comportant des degrés successifs d'indépendance doit guider notre comportement à son égard ; aidons-le à agir, à vouloir et à penser par lui-même. »[48]

48. Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, 1992, p. 229.

Se préparer personnellement

La pédagogie Montessori et la « pédagogie ATD Quart Monde » se rejoignent pour que chaque membre de l'équipe soit proche des enfants, capable de trouver la beauté dans chacun d'eux, de le recevoir là où il en est et d'avoir un regard nouveau sur lui en permanence. Réussir à atteindre ces objectifs demande un travail intérieur pour chaque membre de l'équipe : identifier ses qualités et ses défauts, connaître ses limites, savoir et pouvoir s'appuyer sur autrui pour donner le meilleur de nous-mêmes. Les temps institutionnalisés et réguliers d'échanges sur nos pratiques et nos ressentis[49], le travail d'observation et d'analyse en équipe pédagogique nous aident à acquérir ces facultés.

De même, l'équipe de l'Atelier des 3-6 se compose d'une volontaire permanente du Mouvement ATD Quart Monde, d'une alliée et d'une éducatrice Montessori salariée. Toutes trois ont des parcours, des personnalités et des rôles différents au sein de l'équipe. Ces diversités sont avant tout vécues comme une richesse dans laquelle nous avons su puiser pour renforcer notre pratique pédagogique, améliorer nos postures et construire des relations de confiance avec les enfants et leurs parents. Avant chaque séance, nous nous préparons ensemble à l'action : anticiper la rencontre avec les parents, planifier la séance en fonction des enfants et questionner les éventuelles difficultés que nous pourrions rencontrer.



Un moment privilégié entre adulte et enfant : le temps de préparation du goûter.

Lors des séances, il est important de pouvoir consacrer du temps à chaque enfant. Le ratio élevé adultes/enfants à l'Atelier des 3-6, ainsi que la connaissance des enfants et de leur famille, permettent d'être attentif à chacun dans sa singularité et son vécu, de s'organiser pour répondre à ses besoins et de s'adapter aux différentes personnalités. C'est une grande chance pour les enfants qui fréquentent l'Atelier des 3-6 de rencontrer des adultes vigilants et conscients, capables de reconnaître leurs limites et de mettre en place des solutions pour que chaque enfant soit respecté et traité à égalité.

Les supervisions pédagogiques mensuelles de l'ISMM et les échanges qui en résultent sont également des temps forts qui nous permettent d'évoluer et de réfléchir à nos positionnements[50].

49. Voir « Une journée hebdomadaire consacrée aux réflexions et au travail en équipe », p. 41.

50. Voir « Supervision pédagogique mensuelle : un regard extérieur et porteur », p. 46.

L'adulte, médiateur entre l'enfant et l'environnement

Grâce au libre choix des activités, à l'environnement pensé pour favoriser l'autonomie et au matériel auto-correctif*, les adultes ont principalement un rôle de guide et d'accompagnement des enfants, qui trouvent leur propre chemin dans les apprentissages. L'éducateur est un médiateur entre l'enfant et l'environnement, notamment grâce aux présentations* individuelles des activités, clés de l'activité autonome, car lorsque l'enfant saura s'en servir, connaîtra la séquence, il pourra y revenir à chaque fois qu'il y trouvera un intérêt.

Maria Montessori parlait d'une « présentation exacte et puissante »[51] à travers des gestes conscients, épurés, précis, pour mieux capter l'attention de l'enfant, une présence ici et maintenant de l'éducateur avec l'enfant. Les présentations sont généralement silencieuses pour éviter que l'enfant ne se concentre sur les paroles et non sur les gestes.

La question « quelle aide utile pour cet enfant à cet instant ? » guide le choix d'effectuer telle ou telle présentation. Nous n'attendons pas de l'enfant qu'il imite nos gestes à la perfection, mais que cette présentation « exacte et puissante » suscite en lui un intérêt qui ouvrira son envie d'explorer et de manipuler, induisant la mise en retrait de l'éducateur.

La présentation, grâce à l'attention particulière qui est portée à l'enfant avec lequel on travaille, doit faire vivre l'idée qu'il s'agit d'un moment privilégié entre l'éducateur et lui, favorisant l'attention. Il faut donc rester centré sur la présentation et le lien avec l'enfant, et ne pas répondre à d'autres sollicitations. Un grand nombre d'enfants accueillis à l'Atelier des 3-6 ont du mal à trouver la concentration et il est difficile de capter leur attention. Si nous attendons d'eux qu'ils investissent leur activité, qu'ils la mènent jusqu'au bout, qu'ils la répètent, qu'ils se concentrent, les adultes doivent incarner ces capacités, être un modèle de persévérance, de précision et de cohérence.



Présentation d'une activité de langage (reconnaître les sons contenus dans un mot, avec des objets comme support), moment privilégié entre l'enfant et l'adulte.

51. Maria Montessori, article paru dans *Le lien* n° 20, octobre-novembre 2003. Texte d'une conférence donnée à Paris en novembre 1949.

L'observation pour guider l'action

L'observation des enfants accueillis à l'Atelier des 3-6, leurs activités, leurs apprentissages et leurs évolutions est LA condition pour pouvoir guider et accompagner chaque individu au mieux dans sa propre évolution physique, humaine et sociale. Cette observation attentive fait partie intégrante de la pédagogie pensée par Maria Montessori et elle sert de guide pour répondre à la question centrale : quelle aide utile puis-je apporter à cet enfant aujourd'hui ? En se plaçant en observateur, l'éducateur peut se rendre disponible pour recevoir leurs subtilités, difficilement percevables quand adulte et enfant sont pris dans l'action[52]. À ce titre, Maria Montessori écrivait : « (…) lorsque je suis au milieu d'enfants, je ne me vois pas comme une théoricienne. En réalité, quand je suis avec des enfants, je ne suis personne et mon grand privilège quand je les aborde est d'oublier même que j'existe ; privilège, car cela m'a permis de découvrir des choses que, si l'on est quelqu'un, l'on ne voit pas – de petites choses, des vérités simples mais précieuses. Il n'est pas toujours nécessaire de découvrir de grandes choses, mais il est d'une importance capitale de découvrir les commencements. Aux origines, on voit de petites lueurs. On les distingue dès que quelque chose de nouveau apparaît. Puis ces lueurs deviennent une grande lumière qui nous apporte une bien meilleure compréhension du labyrinthe complexe que constitue la vie sociale des adultes.[53] »

L'observation est aussi au cœur des actions d'ATD Quart Monde. Les paroles de Joseph Wresinski s'adressant aux personnes venant apporter leur aide au camp des sans-logis en 1962 sont assez emblématiques : « Vous ne pouvez pas espérer aider les familles la première année, ni même la deuxième. Vous ne pouvez espérer aider que dans plusieurs années. Il vous faut une formation ; c'est pour cela que vous êtes ici, pour vous former. […] Vous-mêmes, vous n'êtes pas pauvres ni formés au monde des pauvres. Cela vous sera très difficile de vous occuper de familles aussi pauvres, avant d'avoir obtenu une formation très sérieuse. Je vous dis cela pour vous rappeler que nous avons le devoir, tous les soirs, de prendre une demi-heure pour faire un petit rapport sur notre journée, puis pour réfléchir ensemble, en nous servant des observations que nous avons choisies la veille. C'est un devoir absolument strict, c'est aussi important que le temps passé avec les enfants, cela fait partie du travail. Si vous le voulez, cette fois-ci, nous allons voir quelque chose de tout simple : la façon dont les enfants saluent, leur politesse, leur ouverture, leurs réticences, les barrages qu'ils dressent autour d'eux […] C'est tout ; vous ne regarderez que cela, demain. Vous observerez ce qui n'apparaît que comme un détail, sachant qu'il est pourtant révélateur de toute une éducation, de tout un univers, et souvent d'une grande souffrance d'enfant. Il faudra vous former, pour voir, pour entendre et pour savoir interpréter. Quand nous abordons la misère, nous avons tendance à noter, à brasser de grandes affaires. Noter les petites choses de la vie quotidienne est pourtant d'une importance capitale. Pour vous d'ailleurs, une observation telle que nous vous la proposons vous oblige à faire attention à votre propre salutation, à votre propre tenue. […]. Vous serez obligés de vous mettre en position de salutation, puisque vous pensez sans arrêt à la salutation. En position de bonjour, puisque vous pensez au bonjour. Être attentifs aux enfants du Camp nous oblige toujours à prendre conscience de ce que nous sommes et faisons nous-mêmes. »

Aujourd'hui encore, l'observation est à la base du travail d'ATD Quart monde, que ce soit avec les adultes ou avec les enfants. Les volontaires, alliés ou salariés prennent le temps d'apprécier les situations vécues, de constater les changements et de considérer les actions à la lumière de ce que vivent les familles.

52. Voir IV « Comprendre les enfants grâce à l'observation attentive : un art de la rencontre », p. 105.

53. Maria Montessori, *L'éducation et la paix*, Desclée de Brouwer, 1996, p. 117.

PARTIE IV

COMPRENDRE LES ENFANTS GRÂCE À L'OBSERVATION ATTENTIVE : UN ART DE LA RENCONTRE

Il y a bien des situations où le comportement de l'enfant nous met au défi de comprendre ce qui se passe pour lui et comment il pourrait être aidé. Quand les réponses ne viennent pas spontanément, il est temps de sortir de l'action et de nous mettre en observation pour essayer de donner du sens à ce que l'on ne comprend pas. Pris dans un tableau global chaotique, certains détails peuvent alors apparaître : la petite lueur d'intérêt d'un enfant devant l'activité d'un autre ou le moment où il s'arrête devant une étagère et regarde vraiment ce qu'il a devant lui.

Observer, c'est donc se donner les moyens de saisir ces instants qui ouvrent à nouveau le domaine du possible, où des situations se dénouent et où, à nouveau, nous pouvons projeter l'enfant dans l'activité.

Notre démarche « d'intelligence collective » au sein de l'Atelier des 3-6, dans l'esprit du partenariat entre l'ISMM et ATD Quart Monde, se base sur les observations d'enfants en activité. En gardant à l'esprit les objectifs directs et indirects de chaque activité lors de l'analyse, éducateurs Montessori, alliés et volontaires partent du même postulat pour avancer sur la question fondamentale de l'acquisition de la confiance en soi, de l'estime de soi, de l'autonomie et de l'indépendance : comment et vers quelles activités un enfant se dirige-t-il le plus ? Comment est-ce que l'enfant mène et répète ces activités ? Comment les commence-t-il, les termine-t-il ?

Pour appréhender l'enfant dans toutes ses dimensions sociales et intellectuelles et dans sa progression, l'équipe évite de l'enfermer dans une vision restreinte, qui ne prendrait en compte que ce qu'il donne à voir ou manifeste de manière compréhensible. S'ensuivent donc des interrogations plus globales : que traduisent les faits, les situations observées ? Où en est l'enfant dans son développement ? Quel est le chemin parcouru ?

Au terme de l'observation, l'analyse produite collectivement permettra d'ouvrir une réflexion sur l'aide la plus utile que nous pouvons apporter à chaque enfant, en mêlant les apports de la pédagogie Montessori et d'ATD Quart Monde. C'est donc bien dans la rencontre que nous avons pu non seulement faire vivre nos principes fondateurs, mais aussi faire évoluer notre compréhension mutuelle. C'est dans ce nouvel espace qu'émerge la part créatrice de notre travail. L'observation devient « l'art de la rencontre ».

L'exercice se déroule en deux temps : d'abord restituer l'observation d'un enfant faite dans un contexte précis et avec un objectif clair, observation menée par un « témoin » au profil différent (éducateur Montessori, volontaire, allié…) ; ensuite s'appuyer sur cette observation pour croiser les savoirs issus de la pédagogie Montessori et des expériences d'ATD Quart Monde et approfondir nos réflexions générales sur l'enfant.

La pédagogie Montessori, avec son environnement préparé et la liberté que celui-ci offre à l'enfant, est un outil formidable pour révéler là où en est l'enfant (en termes de savoir-faire et de savoir-être). En interprétant les observations d'un enfant en activité et ce qu'il en retire pour lui-même, l'objectif est bien d'orienter l'aide qui lui sera la plus utile et de penser ensemble à son évolution (activités supplémentaires, modification des pratiques pédagogiques, lien avec sa famille ou d'autres partenaires comme l'école, les assistantes sociales…). Prendre le temps de discuter d'un enfant, prendre du recul collectivement nous permet souvent de changer le regard que nous portions sur lui et, inévitablement, de changer notre posture. La transcription écrite de cette analyse d'observation retrace nos réflexions, nos interrogations et restitue notre démarche intellectuelle pour faire apparaître, à partir des faits, une vision positive de l'enfant.

Les témoignages de ces observations et de ces analyses, dont nous rendons compte dans les pages qui suivent, témoignent du cheminement de notre pratique pédagogique. En faisant entrer le lecteur dans notre travail d'observation, nous l'invitons en réalité à rencontrer l'enfant. Notre choix s'est porté sur des observations représentatives de quatre domaines clés : la volonté, le cycle d'activités, la concentration et le langage.

C'est une grande chance, en tant qu'éducatrice Montessori, d'avoir pu participer à cette aventure, tant d'un point de vue professionnel qu'humain. Ce projet brise les préjugés et démontre l'intérêt de la pédagogie Montessori pour TOUS les enfants et dans un cadre particulier qui n'est pas celui de l'école. En travaillant ensemble, les mouvements Montessori et ATD Quart Monde se nourrissent mutuellement ; les questions posées trouvent leurs réponses à la croisée des deux chemins, celui de la vision pédagogique Montessori et de la connaissance et du respect des familles accompagnées par ATD Quart Monde, en se souvenant d'où partent les enfants et en sachant dans quelle direction nous pouvons les aider à aller.

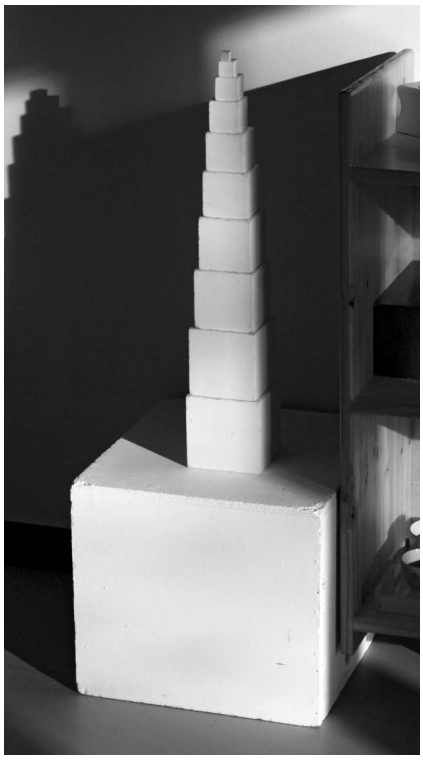
Évidemment, les conditions sont réunies pour que le travail soit efficace et de qualité : le lien précieux avec les parents et la confiance qu'ils nous accordent, la complémentarité et la motivation des membres de l'Atelier des 3-6 et le soutien de l'ISMM, qui aide à faire le lien entre théorie et terrain !

L'élément phare qui participe au succès de l'action reste l'observation et le temps disponible pour l'analyse en équipe. Il y a bien sûr l'observation des enfants en activités, qui guide notre pratique. Chaque séance questionne et oblige à poser un regard neuf, objectif et compréhensif sur les enfants, à adapter le dispositif d'accueil pour répondre au mieux à leurs besoins. Mais il y a aussi l'observation de nos pratiques et de nos postures en tant qu'adultes responsables d'enfants. Les réflexions collectives et les séminaires de recherche jouent ce rôle-là, ce rôle précieux d'analyse, de recul et d'appréciation de notre démarche, qui aide chaque adulte à avancer, à dépasser les difficultés et les a priori*, sans jamais perdre de vue les objectifs d'épanouissement des enfants et de la réussite de tous !*

Diane Vandaele, éducatrice Montessori, salariée à l'Atelier des 3-6 de septembre 2014 à juillet 2016

IV.1 LA VOLONTÉ : OBSERVATION D'UNE ENFANT DE TROIS ANS

Cette observation, effectuée le 3 octobre 2015 par l'éducatrice Montessori de l'Atelier des 3-6, avait pour objectif de comprendre comment Diatou, fillette de trois ans et demi, qui venait pour la troisième fois à l'Atelier des 3-6, s'était imprégnée d'une présentation de l'activité intitulée « la tour rose », qui lui avait été faite lors de la séance précédente. Elle avait alors été très attentive, et répété cette activité seule jusqu'à l'accomplir parfaitement. En la voyant revenir vers cette activité, il a semblé intéressant de s'intéresser à la volonté qu'elle exprimait en menant à nouveau cette activité.*
L'observatrice a suivi Diatou entre 15 h 45 et 15 h 55.



Matériel de la « tour rose ».

Éclairage sur l'activité de la tour rose

- Sur un tapis, une tour composée de 10 cubes en bois de couleur rose doit être reconstituée, en plaçant les cubes du plus grand au plus petit.
- Le <u>but direct</u> de cette activité est de discriminer visuellement les dimensions. Les <u>buts indirects</u> sont d'amener la concentration, de travailler sur la volonté (aller jusqu'au bout de l'activité), la construction de l'intelligence (abstraction) et de la pensée mathématique, la maîtrise du mouvement volontaire et la préparation à l'algèbre (compter de 1 à 10).
- <u>Autocontrôle</u> de l'erreur : visuel (harmonie de la tour).
- Introduction des <u>concepts</u> (langage) grand et petit.

15 h 45. Diatou arrive devant la tour rose et dit à Mbola (volontaire permanente ATD Quart Monde) : « Je veux faire ça » en montrant la tour du doigt. Mbola lui répond qu'il faut qu'elle prenne un tapis.

Diatou se dirige vers le porte-tapis, prend un tapis à deux mains, le sort et va le poser devant le socle de la tour rose. Elle déroule son tapis tranquillement, en veillant bien à ce qu'il soit à l'endroit et en le déroulant avec les deux mains.

Lorsque le tapis est à plat, elle se poste devant la tour rose et prend le petit cube qu'elle dépose délicatement sur le tapis. Elle fera de même cube après cube.

Elle ne se déplace pas car son tapis est placé juste à côté du socle de la tour rose. Elle doit juste faire une rotation avec son corps et se baisser pour poser les cubes sur le tapis.

Chafia et Lila sont juste derrière elle en train de chahuter en essayant de rouler un tapis ensemble. Diatou reste concentrée, impassible, et commence son activité en comparant les cubes encore posés sur le tapis.

Elle prend un cube dans une main et un autre dans la seconde main. Elle les met côte à côte et les regarde.

Elle commence à empiler les cubes et s'auto-corrige à plusieurs reprises lorsqu'un cube plus grand arrive après un plus petit. La tour n'est pas encore complète.

Elle a empilé sept cubes correctement mais ne pose pas le huitième. Elle défait ce qu'elle a déjà construit, repose les cubes un à un sur le tapis et recommence son empilement.

Deux personnes passent à proximité (un enfant en courant et un adulte en marchant), elle ne relève pas la tête et continue de manipuler et d'empiler les cubes.

Elle a empilé tous les cubes correctement sauf les deux premiers cubes (le plus gros est en deuxième position) mais la tour tient debout.

Diatou regarde sa tour et se tourne vers moi en disant : « J'ai terminé mon jeu » puis sourit.

Je lui souris.

Elle prend alors les cubes un à un qu'elle dépose les uns à côté des autres sur le socle de rangement.

Lorsqu'ils sont tous posés, elle reconstruit la tour parfaitement, en sifflotant.

Lorsque la tour est terminée, elle me regarde et dit : « J'ai fini de ranger », souriante.

Puis elle ajoute, pour elle-même : « Il faut que je roule mon tapis ».

Elle plie son tapis en deux, bord contre bord, et commence à le rouler mais n'y arrive pas.

Elle persévère mais n'y parvient pas.

Elle retourne son tapis, face contre le sol, et le roule à deux mains.

Lorsque son tapis est roulé, elle le pose à la verticale devant elle, le prend à deux mains et va le ranger dans le porte-tapis.

15 h 55. Diatou se tourne vers moi, me regarde et part dans l'autre salle.

Analyse de l'observation

Cette observation est analysée de manière collective par l'équipe des animateurs de l'Atelier des 3-6, les deux membres de l'ISMM et la volontaire membre de l'équipe d'animation du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand.

Il est intéressant de noter le désir qu'a Diatou de retravailler par elle-même une activité qui lui a été présentée lors de la séance précédente. Elle cherche à mobiliser de nouveau des acquis ou des compétences mobilisées la semaine précédente.

Lorsqu'elle dit à haute voix qu'elle veut faire cette activité, est-ce une demande d'autorisation ou une confirmation pour elle-même qu'elle souhaite se lancer ? Elle

peut avoir perçu qu'à l'Atelier des 3-6, une attention particulière est posée sur elle, que l'adulte est là pour la soutenir, est disponible pour étayer ce qu'elle souhaite entreprendre.

Il est étonnant de noter qu'après une présentation unique, elle a déjà tout le déroulement de l'activité en tête, de l'avant et de l'après avec le tapis. Diatou a fait preuve, lors d'autres présentations, d'une grande capacité à enregistrer le moindre geste et à le restituer, en silence. Au-delà de cette capacité d'absorption et d'une grande volonté, elle est aussi capable d'utiliser le langage pour expliciter clairement ce qu'elle ne sait pas et ce qu'elle cherche (elle prend les activités, essaye par elle-même et ensuite appelle en disant : « ça, je ne me souviens pas, tu peux me montrer »). Elle formule avec des mots ce dont elle a besoin. Il est arrivé qu'elle dise, après avoir terminé une activité : « Je ne range pas ça », mais dans le cas de son activité avec la tour rose, elle n'a rien demandé. Elle devait savoir qu'elle y arriverait seule.

Diatou est déjà capable d'entrer dans des phases de concentration intense et d'y rester malgré le bruit et les mouvements ambiants, investissant ce qu'elle fait pour elle-même.

Cette observation nous montre que Diatou est sur la route certaine de l'autonomie et du développement d'une belle confiance en elle. Alors qu'elle essaie de rouler son tapis et qu'elle n'y parvient pas du premier coup, elle ne s'arrête pas pour demander de l'aide, elle persévère. Elle trouve finalement une solution par elle-même pour arriver à ranger son tapis, seule.

Les réflexions de l'équipe s'ouvrent ensuite sur l'environnement global et familial de Diatou.

Elle est la dernière d'une famille de sept enfants, et elle connaît la collectivité : elle vient d'entrer à l'école, a fréquenté une halte-jeux et les temps d'accueil pour les 0-3 ans organisés par ATD Quart Monde.

Lors de la première séance à l'Atelier des 3-6, elle se promenait, regardait, se posait. On la sent assez sereine, sûre d'elle, n'ayant pas peur de l'échec. Il lui arrive de prendre une activité qu'elle n'a jamais faite et de demander qu'on la lui présente, puis dit : « Oui, je vois », reprend le plateau et le range après la présentation sans avoir fait l'activité ! Plus tard, elle y reviendra par elle-même. La confiance en elle est palpable, tout comme la confiance dans l'environnement matériel (elle sait qu'elle retrouvera cette activité à la même place) et humain de l'Atelier des 3-6.

De la famille émane aussi une certaine sécurité, une organisation et de la tranquillité. La parole donnée par les parents aux enfants ou à l'équipe est tenue. Par exemple, si nous venons chercher Diatou à 14 heures et qu'elle n'a pas encore mangé, la mère dit qu'un frère viendra la déposer, et c'est toujours ce qui arrive.

Ce respect de la parole donnée est extrêmement important pour le développement du langage et de son investissement. Cette fillette de trois ans a compris toute la puissance qu'apporte le langage, elle le mobilise pour dire son besoin à l'autre, elle sait l'utiliser et l'a certainement appris dans sa famille. C'est presque un cas particulier comparé aux enfants qui viennent à l'Atelier des 3-6, pour qui le langage est difficile et qui ont tout à construire. Diatou a une carte en main pour s'adapter à l'école et à la société : elle a la clef du langage qui permet l'autonomie et le développement social. Si son rapport au monde est vécu ainsi à l'école, qu'elle peut dire à l'adulte « j'ai compris / je n'ai pas compris », ce sera un très grand atout.

Il faudra poursuivre avec Diatou autour de l'activité de la « tour rose » pour lui donner le langage et surtout la clef de l'abstraction et lui permettre de passer du langage aux concepts, du sensoriel au mental, participant ainsi à la construction de son intelligence.

L'équipe échange également sur le fait de continuer à travailler autour des activités de langage avec Diatou, d'avancer aussi sur les activités sensorielles afin de lui permettre de l'emmener du concret vers l'abstrait et d'organiser, de classifier son environnement.

IV.2 LA CONCENTRATION : OBSERVATION D'UN ENFANT DE QUATRE ANS

Cette observation, effectuée le 24 octobre 2015 par l'éducatrice Montessori de l'Atelier des 3-6, avait pour objectif d'apprécier la concentration et l'exactitude des gestes de Loïc autour de l'activité « se laver les mains ». L'observatrice s'est focalisée sur Loïc entre 15 h 30 et 15 h 50 et cette observation démarre lorsque Loïc est déjà en activité devant la table du travail « se laver les mains ». Il a déjà répété l'activité quatre fois. Il y a une certaine quantité d'eau sur la table et par terre. La volontaire vient de faire remarquer à Loïc que le seau sous la table sert à vider l'eau de la vasque dans laquelle il se lave les mains, pour l'emporter plus facilement et le vider dans l'évier.

Éclairage sur l'activité « se laver les mains »

• À une table individuelle, l'enfant se lave les mains en respectant l'ordre de la séquence : mettre son tablier, aller remplir le broc d'eau, verser l'eau dans la vasque, se savonner les mains (dessus, dessous, entre les doigts), se frotter les ongles avec une brosse, se rincer les mains dans la vasque, s'essuyer les mains et se mettre de la crème pour les mains. Il doit ensuite vider la vasque dans un seau sous la table et aller vider ce seau d'eau sale. Pour finir, il remplace la serviette humide par une sèche, range le seau et son tablier.

• Le but direct de cette activité est de permettre à l'enfant de se laver les mains de manière autonome et précise. Les buts indirects sont d'amener la concentration, de travailler sur la volonté (aller jusqu'au bout de l'activité), l'intégration psychomotrice et le développement de la pensée logique, la coordination des mouvements et la précision des gestes, l'autonomie, la confiance en soi et l'estime de soi.

• Point d'intérêt (qui amènera l'enfant vers la répétition) : la façon particulière de se laver les mains, la mousse du savon et la crème pour les mains.

15 h 30. Loïc commence pour la cinquième fois la même activité (cinquième répétition). Il est sur le marchepied, devant l'évier, en train de remplir le broc d'eau au robinet.

Il descend du marchepied en titubant légèrement, regardant son broc d'eau avec attention.

Il se dirige vers la table de travail, à cinq pas environ.



Matériel pour l'activité « se laver les mains ».

Il verse l'eau dans la vasque en tenant le broc d'une main, très haut, créant une « cascade ». Il arrête lorsque le bol est presque rempli et dépose le broc sur la table.

Il prend le savon, se savonne les mains : sur le dessus de la main et sur les doigts en regardant bien ce qu'il fait. Il pose le savon et continue à caresser ses mains pour faire mousser. Il serre ses poings assez fortement à trois reprises, en les regardant.

Il pose ensuite ses deux mains dans la vasque pour les recouvrir d'eau. Il utilise une main pour rincer l'autre en éclaboussant beaucoup d'eau sur la table. Il recommence avec l'autre main.

Lorsque ses mains lui semblent rincées, il ouvre le pot de crème mais celui-ci est vide.

Il se retourne en me regardant et en criant « Tu viens me montrer ! Tu viens me montrer ! Tu viens me montrer ! ».

Je lui réponds que je ne peux pas l'aider, que je suis occupée à observer.

Il prend alors la vasque remplie d'eau à deux mains et se dirige vers l'évier. Il renverse un peu d'eau par terre, monte le marchepied et vide la vasque d'un geste brusque dans l'évier.

Il retourne à la table de travail, pose la vasque, prend le broc et se dirige de nouveau vers l'évier pour le remplir d'eau.

Au passage, il marche dans l'eau par terre. Il baisse la tête pour regarder et reste quelques secondes attentif à ses pieds qui pataugent dans la flaque.

Il monte le marchepied et remplit le broc d'eau, en faisant attention à ne pas ouvrir le robinet trop fort pour ne pas éclabousser.

15 h 35. Loïc commence la sixième répétition de l'activité. Il retourne à la table de travail et verse l'eau depuis le broc dans la vasque en le tenant d'une main, encore plus haut que précédemment, en verbalisant pour imiter le bruit de la cascade : « Pfffffff ».

Il pose le broc sur la table lorsque la vasque est remplie, prend le savon et se frotte les mains comme la première fois.

Une autre enfant, Agnès, passe à côté de lui et dit : « Il y a de l'eau, là ! » en montrant l'eau sur la table, puis elle ajoute : « Vite, l'éponge ». Elle va chercher l'éponge et essuie la table.

Loïc et Agnès discutent quelques instants ensemble (incompréhensible de là où je me trouve), puis Agnès s'éloigne.

Loïc se savonne toujours les mains puis se retourne et regarde ce qui se passe derrière lui. Il s'éloigne de quelques pas, toujours avec les mains pleines de savon, observe Chafia pendant trente secondes, qui est assise à une table et fait l'expérience des couleurs. Il continue de se frotter les mains en regardant Chafia, les yeux fixes et la bouche ouverte.

Loïc retourne vers sa table, se frotte les mains, serre très fort ses poings, desserre, resserre.

Il se rince ensuite les mains comme précédemment en éclaboussant la table.

Il prend la vasque à deux mains et va la vider directement dans l'évier.

Il descend le marchepied en criant : « J'ai fini ! ».

Il replace la vasque vide sur la table et pose le broc dedans.

15 h 40. Il se place devant les portemanteaux, retire son tablier. Une des manches s'est retournée. Il essaie de la remettre en tirant dessus, en mettant sa main dedans mais n'y parvient pas. Il cherche alors le crochet pour pendre son tablier, en le retournant, scrutant les plis du vêtement. Il trouve le crochet et replace son tablier sur le portemanteau.

Il marche d'un pas décidé et se dirige vers le grand miroir, accroché un peu plus loin au mur.

Il prend le vaporisateur dans le plateau par terre et vaporise de l'eau sur le miroir en quantité raisonnable.

Il prend la raclette et essuie le miroir. Il s'agite un peu, parle tout seul.

Il se retourne ensuite en criant : « J'ai pas fini. Viens m'aider ! » en regardant Mbola (volontaire ATD Quart Monde).

15 h 45. Quand Mbola arrive à sa hauteur, il lui dit : « J'y arrive pas, là ! » en essayant d'atteindre le haut du miroir avec sa raclette. Mbola lui répond d'essuyer là où il peut.

Il continue encore quelques secondes le travail puis repose sa raclette dans le plateau par terre.

Il finit d'essuyer les quelques gouttes restantes sur le miroir avec la manche de son pull.

Loïc quitte l'aire de vie pratique pour se diriger vers la table lumineuse dans la salle adjacente.

ANALYSE DE L'OBSERVATION

Cette observation est analysée de manière collective par l'équipe des animateurs de l'Atelier des 3-6, les deux membres de l'ISMM et la volontaire membre de l'équipe d'animation du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde de Noisy-le-Grand.

Loïc est un enfant de quatre ans qui est arrivé au Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand neuf mois avant cette observation. Il venait de réintégrer sa famille après avoir été placé dans une famille d'accueil pendant plusieurs mois. Loïc est un enfant agité, qui a du mal à rester en place et pour qui le langage est encore très précaire (vocabulaire, prononciation, syntaxe). Il a également des difficultés au niveau moteur : mouvements globaux et motricité fine. Aucun diagnostic précis n'est cependant posé sur cet enfant.

L'observation de Loïc démarre sur l'interpellation de l'équipe alors qu'il venait de se laver les mains quatre fois. C'est le phénomène de répétition qui a attiré l'attention.

La semaine d'avant, alors qu'un autre enfant occupait l'activité, Loïc n'avait pas pu la mener alors qu'il en avait envie.

L'activité « se laver les mains » représente une suite logique d'étapes et demande une finesse de mouvement. L'observation nous montre que Loïc a partiellement intégré la succession de la séquence (mettre le tablier, prendre de l'eau, se laver les mains, vider l'eau sale, ranger). Même s'il n'a pas encore retenu toutes les étapes ou qu'il ne trouve pas d'intérêt à les réaliser en entier, un début d'organisation logique émerge néanmoins. Loïc n'entre pas dans une motricité fine et reste dans le mouvement ample, global et ce qui l'intéresse surtout, c'est de marcher avec un récipient rempli d'eau.

Loïc est investi dans une activité avec un but, il s'y installe et il sait qu'il peut la répéter autant de fois qu'il le souhaite. Il peut également interpeller, sait quand il a fini, range son activité, persévère pour accrocher son tablier… Quand il constate que le pot de crème pour les mains est vide, il signale que quelque chose ne va pas. Quand l'adulte lui dit qu'il n'est pas disponible (car occupé à observer), il ne cherche pas à demander à quelqu'un d'autre. Le fait de s'enduire les mains de crème n'est pas son point d'intérêt. C'est l'action de transporter de l'eau qui le stimule.

Il possède néanmoins une certaine maîtrise de ce qu'il fait (faire attention à ne pas éclabousser, arrêter de verser l'eau avant que le bol ne déborde, monter le marchepied avec le bol en essayant de ne pas renverser, etc.). Par contre, même s'il a conscience de l'eau par terre, il n'est pas encore en mesure de prendre en charge ses maladresses, et n'essuie pas cette eau.

L'organisation et les mouvements restent imprécis mais, à la différence d'il y a neuf mois, ce mouvement précipité est maintenant tourné au service d'une action logique. Des morceaux d'activité sont reconnaissables, indiquant qu'il y a quelque chose qui s'organise en lui et qu'il a intégré de nombreuses règles du lieu et des activités.

Jusqu'ici, Loïc pouvait rester un certain temps sur une activité pour aller au bout, mais il ne la répétait que rarement. Pour cette activité, il est entré dans la répétition. L'observation nous montre que, plus il répète, plus il accélère. De manière générale, Loïc est dans une sorte d'enchaînement mécanique, une « envie de faire » boulimique. Il a compris qu'à l'Atelier des 3-6 il pouvait entreprendre, mais le défi que nous devons l'aider à relever, c'est de se poser dans l'activité. Il faut l'encourager à ralentir ses gestes pour l'aider à ne plus être uniquement dans la répétition mais bien pour entrer dans une phase de concentration.

Nous savons que Loïc est très sollicité en dehors de l'école : le matin, avec le Centre médico-psychologique, et l'après-midi, avec la travailleuse sociale qui aide la famille et avec l'orthophoniste. La question est de savoir si cet enfant parvient à s'aménager des temps calmes, posés, où il ne répond pas à des demandes extérieures émanant d'adultes. Des temps pour lui seul, où il peut ralentir. Ses interactions avec l'environnement se font dans la rapidité.

Il y a peu, la question était de savoir par où commençait sa « désorganisation », entre le niveau moteur et verbal. Cette observation permet d'avoir un autre regard sur Loïc. Dans la pédagogie Montessori, la question clé est : « Est-ce qu'il s'ordonne ? ». La réponse dans son cas est « oui ». Il est en train de sortir du chaos et cela va lui offrir la possibilité d'organiser sa pensée.

Nous notons que Loïc a énormément progressé depuis neuf mois.

Sur le plan moteur : alors qu'il avait la moitié du corps en déséquilibre, comme si les côtés droit et gauche ne fonctionnaient pas ensemble, avec une main qu'il utilisait difficilement, cela est à peine notable aujourd'hui. Le langage s'est également nettement amélioré et nous faisons le lien entre le langage et le développement d'une pensée logique.

Il est donc important, lors des séances avec Loïc, de bien nommer chaque activité (par exemple : « Je vais te montrer comment on se lave les mains ») et le matériel (broc, vasque, seau, brosse, etc.). Cela lui permettra de différencier les objets et les actions pour les distinguer ensuite dans son propre discours.

L'équipe propose de lui présenter à nouveau cette activité en ralentissant au maximum les gestes et en étant très précis. Il faut insister sur la brosse à ongles, sur la serviette et sur la crème pour les mains. Le but est de l'aider à atteindre un nouveau degré de conscience de ce qu'il entreprend et de trouver l'intérêt et la concentration grâce à cette activité.

Il serait également opportun de lui proposer de transvaser avec les deux mains, d'enfiler des grosses perles et de venir marcher sur l'ellipse pour améliorer son équilibre, la coordination motrice œil-pied-bras, se recentrer, se concentrer.

Les histoires aussi l'intéressent beaucoup. Il faut travailler de manière répétée autour de livres avec une unité de lieu et de personnages, puis lui demander de raconter avec ses mots ce qu'il a retenu. La répétition fera émerger le vocabulaire, la syntaxe et une expression de soi.

Il faut également continuer à observer le mouvement global de Loïc et la motricité fine et s'attarder sur la progression dans l'organisation de ses mouvements.

IV.3 LE CYCLE D'ACTIVITÉ : OBSERVATION D'UNE ENFANT DE TROIS ANS

Cette observation, réalisée le 16 décembre 2015 par une éducatrice Montessori en formation, avait pour objectif d'apprécier le cycle d'activité de Clarisse, l'équipe ayant besoin de comprendre par où commençait le désordre récurrent de cette fillette de trois ans et demi et ce qui l'empêchait de s'installer dans les activités. L'observation se déroule de 14 h 30 à 16 h 20, c'est-à-dire sur la séance complète, sachant que Clarisse avait été déposée par sa maman un peu avant les autres enfants et qu'elle avait déjà travaillé avec une adulte, seule dans l'ambiance.

14 h 30. Diane (éducatrice Montessori) présente les animaux de la ferme à Clarisse, qui est allongée sur un tapis. Elle lui demande de s'asseoir en dehors du tapis et sort les animaux un par un en demandant : « Tu sais comment s'appelle cet animal ? ». Les animaux sont alignés au fur et à mesure sur le tapis. Diane propose alors à l'enfant d'associer l'animal avec sa représentation sur une carte. Clarisse se trompe, l'éducatrice la guide. La fillette s'allonge, se redresse, bouge. Elle s'allonge à nouveau. Diane lui dit : « Assieds-toi, s'il te plaît, Clarisse », puis termine sa présentation. La fillette ne veut pas continuer ce travail. Elle replace alors les animaux sur le plateau, se lève et marche sur le tapis. Diane lui demande de faire le tour du tapis. La fillette prend le plateau, se dirige vers une étagère mais ne le range pas au bon emplacement. L'éducatrice explique à l'enfant où se trouvait le plateau, la fillette y va. L'éducatrice lui dit alors : « Tu viens rouler le tapis ? ». Clarisse revient, se fait aider pour rouler son tapis et va le ranger.

Elle se dirige ensuite vers l'étagère de langage. Elle prend le travail « tracer dans le sable », pose le plateau sur une table et s'assied. Elle « pique » avec son doigt dans le sable, soulève le plat et le penche, le sable glisse d'un côté et coule sur la table. Clarisse ne réagit pas.

Solène (stagiaire éducatrice de jeunes enfants) s'assied à la table voisine avec une autre enfant et Clarisse lui adresse la parole. Soudain, tout en étant assise, l'enfant fait semblant de courir, les pieds dans le vide. Puis s'arrête et dit tout haut : « Je fais un beau château », puis : « Et voilà, j'ai enlevé mon château ». Clarisse prend le sable à pleines mains, le regarde s'écouler puis elle tourne la tête vers Solène et l'autre fillette qui travaillent ensemble.

14 h 45. Dans la salle voisine, Clarisse entend discuter Diane et une fillette qui est tombée un peu plus tôt dans l'après-midi. Elle crie à travers la pièce : « Tu as mal ? ». Elle se lève, va vers la bibliothèque et retourne s'asseoir à sa table. Elle touche encore le sable,

se lève de nouveau, prend le plat et le pose sur une table voisine. Solène le remarque et lui dit : « Je ne vais pas être d'accord si tu le laisses là ». La fillette range le plateau à sa place sur l'étagère puis Solène lui fait remarquer qu'il y a du sable sur la table et l'invite à aller chercher la balayette. Clarisse répète fort : « La balayette ! », qu'elle va chercher accompagnée de Solène. Elle la pose par terre à côté de la table et Solène va lire un livre à une enfant, juste à côté, tournant le dos à Clarisse, qui se dirige vers la table avec du matériel de dessin.

Solène lui demande quelques instants plus tard de ramasser le sable qui est sur la table. Clarisse se dirige vers la table, mais au lieu de la nettoyer, elle va chercher une boîte (composée d'objets destinés à être épelés pour analyser les sons qui composent les mots) et dit assez fort : « Je vais jouer avec ça ! ». Elle s'installe à une table propre à côté, ouvre la boîte et sort tous les objets en jouant avec.

Quelques minutes plus tard, elle se dirige vers la bibliothèque, s'assied aux pieds de Solène qui lit toujours le livre à un autre enfant et s'agite : elle touche aux livres, plus ou moins silencieusement, les sort et les regarde. Une ou deux fois Solène lui demande de rester calme. L'enfant se dirige alors vers la salle de vie pratique*. Diane lui demande en la voyant arriver : « Tu as rangé ta table, on peut travailler dessus ? » Clarisse grommelle et retourne dans l'autre salle. Elle marche et s'attarde devant les pots à crayons qui se trouvent derrière la table sale.

14 h 55. Solène revient vers Clarisse et lui dit : « Viens avec moi, je suis disponible pour t'aider à nettoyer la table ». La fillette répond qu'elle a besoin de faire pipi et se dirige vers les toilettes. Elle revient et retourne à la table sale puis s'en éloigne rapidement. Elle semble bouder puis se met à quatre pattes, se relève et part dans l'autre salle pour faire une activité de piquage sur du papier. Solène passe à proximité et lui rappelle qu'il faut placer le sous-main sur la table pour la protéger. La fillette acquiesce et lui demande : « Tu peux me regarder ? ».

Solène se positionne debout dans l'ouverture de la porte entre les deux salles de manière à avoir une vue d'ensemble.

Clarisse se déconcentre de son activité, regarde autour d'elle puis dit tout haut : « Je veux pas faire ça ! ». Elle range l'activité de piquage et prend le plateau qui contient l'activité « couper du papier », le pose sur la table et dit en regardant Solène : « Je veux faire de la peinture ». Solène l'invite d'abord à ranger le plateau qu'elle a sur sa table et l'accompagne devant le chevalet de peinture.

Lorsque Clarisse a terminé sa peinture, Diane revient lui demander de ne pas oublier de nettoyer la table (celle sur laquelle il y a du sable). L'enfant la regarde et la suit. Diane mouille une éponge, se dirige vers la table et dit : « Je te montre comment essuyer le sable, et après je te laisse faire. » Clarisse est attentive à la présentation puis essuie la table, regarde l'éponge pleine de sable et se dirige vers l'évier en disant : « Je vais laver ça ». Elle monte le marchepied devant l'évier et rince l'éponge.

15 h 07. Elle boit de l'eau directement au robinet puis se sert un verre d'eau, ferme le robinet et boit son verre. Elle remonte ses manches en regardant Solène et dit : « J'ai bu ! » La fillette s'assoit alors sur une marche devant l'évier, se lève, descend les marches. Elle prend un torchon, s'essuie les mains et laisse tomber le torchon par terre, sans le ramasser.

Clarisse est maintenant devant le grand miroir et y vaporise beaucoup d'eau. Elle prend une raclette et essuie le miroir. Elle pose ses mains sur le miroir mouillé, les fait glisser. Solène lui demande : « Tu as fini, Clarisse ? », la fillette répond « Oui » et Solène ajoute : « Mais je vois encore de l'eau… Il faut essuyer le miroir pour que les enfants puissent

faire cette activité après toi ». Sans répondre à la sollicitation, elle marche dans la salle et prend l'activité « presser une éponge », pose le plateau sur une table et va mettre de l'eau dans le bol. Clarisse s'assied à la table et dit très fort : « Moi, j'ai tout à la maison », puis énumère : bol, éponge, serviette. Elle demande à une camarade assise en face d'elle de la regarder, lui dit bonjour à travers le bol en verre. L'autre fillette l'imite et parle à travers les objets de son activité. Clarisse va ensuite ranger son travail, calmement puis plus rapidement. La table est mouillée. L'éducatrice la guide vers l'emplacement pour ranger l'activité sur l'étagère puis pour ranger sa chaise. Clarisse dit qu'elle veut faire pipi.

15 h 25. Clarisse revient en chantant suivie de Solène, qui l'emmène vers la table où elle a laissé de l'eau. Clarisse va vers l'évier, mouille une éponge, se dirige vers la table, sous le regard de Diane qui a pris le relais de Solène. Clarisse va vers les toilettes, Diane va la chercher.

Finalement, Clarisse essuie la table et met l'éponge dans sa bouche. Diane lui fait remarquer que l'éponge doit certainement être sale, qu'il ne faut pas la mettre dans la bouche, puis la guide pour qu'elle range son activité.

15 h 40. Diane propose ensuite à Clarisse de s'installer pour écouter de la musique. Elle acquiesce et y va. Elle met le casque audio sur ses oreilles et tourne très vite les pages d'un livre pendant quelque temps.

16 heures. Début du rassemblement et d'une lecture pour le groupe des enfants. Clarisse n'y participe pas. Elle est avec Solène dans l'autre pièce. Elle est fâchée et pleure en réclamant sa maman (qui participe à un atelier cuisine avec d'autres adultes dans une salle adjacente du Centre de promotion familiale).

16 h 20. La mère de Clarisse arrive avec son frère. Elle s'habille et s'en va avec eux.

Les autres enfants terminent la réunion ensemble, prendront le goûter et seront raccompagnés chez eux vers 17 heures.

Analyse de l'observation

Cette observation est analysée de manière collective par l'équipe des animateurs de l'Atelier des 3-6, les deux membres de l'ISMM et la volontaire membre de l'équipe d'animation du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand.

Clarisse est une enfant très jeune (trois ans et demi) mais il est facile d'oublier son âge car elle est grande et parle bien.

Cette observation montre une enfant agitée et éparpillée, en mouvement perpétuel, passant d'une activité à l'autre sans s'y investir. En règle générale, elle parle fort, intervient dans le vide, se mêle très souvent des présentations des autres. Les faits montrent bien la difficulté de l'enfant à se concentrer sur son travail mais l'observation ne traduit pas la tension qui se crée à cause des courses, des cris et du dérangement des autres enfants.

Qu'est-ce que tous ces éléments disent de l'enfant ? Comment voir plus loin que ces faits ? Comment aider Clarisse à se poser ?

L'éparpillement de Clarisse ressemble à une façon de « laisser des traces » partout dans l'ambiance : elle ne termine pas ses activités, laisse toujours quelque chose derrière elle (sable, eau, matériel…).

L'équipe revient sur l'histoire de cette enfant, sur un épisode en particulier : lorsqu'elle avait environ un an, elle a été contrainte de rester dans le pays d'origine de son père où elle était partie en vacances, faute de papiers d'identité conformes. L'enfant est donc

restée chez ses grands-parents pendant quelques semaines et la séparation a été difficile pour toute la famille.

Ce traumatisme de la séparation, cette peur de l'abandon explique peut-être quelque chose de cet éparpillement, de cette inquiétude à terminer une activité, car terminer c'est se séparer de quelque chose, passer à autre chose, aller de l'avant. Fondamentalement, Clarisse n'est pas sécurisée, en confiance.

À chaque enfant correspond une situation et pour savoir où en est un enfant, il faut le suivre dans sa singularité. Pour Clarisse aujourd'hui, l'exigence est vaine mais il faut par contre être dans l'accompagnement. Sa maman la dépose parfois avant la séance, et lorsqu'elle est seule avec un adulte, elle est capable d'aller jusqu'au bout d'une activité et de ranger, en étant accompagnée, guidé. Si on a besoin de lui demander quelque chose, il faut donc être avec elle et ne pas lui demander de faire seule.

Si on se place dans la situation inverse, c'est-à-dire celle d'un enfant qui ne parvient pas à trouver son activité seule, l'adulte peut prendre en charge le choix et le guider. Or ce sont les deux pôles d'un même enjeu : investir et désinvestir. Quel cadre établir alors avec Clarisse qui a du mal à se poser, à rester assise à une table ou devant un tapis, qui se roule par terre, court et crie ? Il faut s'interroger sur le fond : de quoi a-t-elle besoin ? Doit-on l'aider à rester jusqu'au bout de l'activité ou bien instaurer un statut particulier pour elle, en ce moment ?

L'observation nous montre que Clarisse est satisfaite de se poser avec un adulte et de faire quelque chose avec lui. Mais alors qu'elle s'investit dans une activité et la débute, à un moment quelque chose l'envahit et s'exprime par une « décharge » motrice (elle s'agite ; fait semblant de courir à une table ; court dans l'ambiance ; crie ; etc.). Même si elle a vécu une succession d'actions, de tentatives d'activités, y a-t-il eu une activité dont elle s'est nourrie ? Il semble que, pour le moment, l'activité ne soit pas un moyen pour elle de se construire intérieurement, mais plutôt l'enjeu de la relation. En prenant conscience de cela et en réussissant à le limiter, cette enfant arrivera peut-être à entrer dans l'activité pour elle-même.

Avec cette petite fille, et comme pour tous les autres enfants, l'activité doit commencer devant l'étagère, et s'y terminer (au moment du rangement). L'observation montre qu'il y a sans cesse un adulte sur son dos qui vient le lui rappeler. La question à se poser à la lecture des faits est : est-ce qu'elle ne range pas parce qu'elle ne veut pas ou parce qu'elle ne peut pas ? Il semble que la réponse soit plutôt du côté de l'incapacité pour l'instant. Revenir sans cesse lui dire qu'il faut ranger est une exigence trop forte dans son esprit ; en terminant l'activité à la table, elle peut parfois atteindre un objectif. Il est possible de lui faire remarquer qu'il y a du sable sur la table mais pas de lui demander de prendre en charge ce nettoyage car cela met en route un engrenage et une désorganisation générale autour d'elle, signe de son propre désordre intérieur.

Si Clarisse ne range pas, il faut lui stipuler clairement : « Je veux bien te rendre ce service aujourd'hui, et tu le feras la prochaine fois », ou « On le fait ensemble »…

Face au traitement différencié que cela met en place par rapport aux autres enfants du groupe, ces derniers comprendront qu'elle n'est pas encore capable de ranger ou de faire une activité jusqu'au bout. Si l'adulte garde la conviction qu'elle y arrivera un jour, les autres enfants comprendront aussi qu'elle va grandir et qu'elle suivra, plus tard, les mêmes règles que le groupe.

De même, la question qui est posée lorsqu'elle fait le travail du nettoyage du grand miroir (« Tu as fini ? ») n'est pas appropriée car elle ne l'aide pas à aller vers la répétition mais l'encourage plutôt à terminer l'activité. L'activité est pensée pour que l'enfant puisse construire en lui une logique. En pratiquant, il s'installe pour lui-même dans une construction intérieure et le travail répété va structurer une activité. On ne peut pas, dès le début, demander que le travail soit bien fait. Son comportement est un symptôme qui

traduit un compromis de vie qu'elle a trouvé pour aller de l'avant. Nous sommes obligés de l'accepter et nous devons pouvoir assumer le fait de terminer quelque chose pour elle.

Derrière tout cela, qui est cette enfant ? Avec qui entre-t-on vraiment en contact ?

Il faut pouvoir imaginer cette fillette autrement que dans le chaos qu'elle traduit sur l'instant, et lui permettre d'exister différemment. En lui proposant de ranger à sa place, nous lui montrons que nous savons qu'elle n'est pas uniquement cette image qu'elle donne à voir.

L'équipe se met d'accord pour laisser plus de champ à Clarisse, car l'observation indique qu'il y a toujours un adulte pour lui rappeler les règles et la solliciter pour ranger alors qu'elle est parfois engagée dans une activité. Cela participe de son éparpillement. Ce qui est important finalement, c'est bien qu'elle puisse s'investir dans une activité, et le cadre doit être posé plus souplement pour cette enfant. Elle a besoin de se poser avant de continuer à avancer et d'intégrer les règles du lieu.

Il faut discuter avec les parents et revenir sur l'événement de la séparation brutale. Chez une enfant de cet âge, le fait de parler de cet épisode douloureux peut facilement libérer les tensions. Il est encore largement temps mais il ne faudrait pas qu'elle continue à se construire avec cette peur de l'arbitraire et ce manque de confiance.

IV.4 LE LANGAGE : OBSERVATION D'UNE ENFANT DE QUATRE ANS

Cette observation, effectuée le 10 février 2016 par une représentante de l'ISMM lors d'une supervision pédagogique, avait pour objectif d'apprécier le langage de Iana, quatre ans et deux mois, car l'équipe s'interrogeait sur ses difficultés d'élocution et sur ce que cela traduisait de son rapport au monde. L'observation se déroule de 14 h 30 à 17 h 10, c'est-à-dire sur la séance complète.*

14 h 30. Iana est installée sur un tapis avec Solène (stagiaire éducatrice de jeunes enfants) et commence le travail de la « tour rose » (empilement de dix cubes en bois de couleur rose). Iana va chercher calmement les cubes, un par un, les dépose sur le tapis. Quand tous les cubes sont posés, Iana prend le grand cube et y associe les deux plus petits, créant un contraste qui la surprend. Elle regarde Solène avec un léger sourire. Elle les retire et construit la tour en superposant les cubes de manière croissante. Quand la tour est montée, elle se lève et commence à faire le tour du tapis en regardant sa tour avec un air timide.

Solène lui dit qu'elle peut recommencer ou ranger. Elle veut ranger et déconstruit la tour en déposant les cubes calmement sur le tapis avec des gestes précis puis les range sur leur socle. Elle va refaire ainsi la tour, par tâtonnements, enlevant et remettant les cubes dans l'ordre croissant.

14 h 45. Diane (éducatrice Montessori) arrive dans la pièce et lui propose un travail de langage avec de grandes images qui servent à décrire des scènes du quotidien. Elle en prend deux et elles vont s'asseoir à une table. Diane commente l'image puis lui demande aussi de décrire ce qu'elle voit. La conversation a du mal à se créer, le discours de Iana est timide et pauvre, elle n'articule pas et les questions posées par Diane ne reçoivent pas de réponse, juste un regard parfois interrogateur, parfois anxieux. Après dix minutes, Diane lui demande si elle veut continuer. Iana répond non et va ranger les deux grandes images. Mais elle en prend trois autres, revient s'installer à la table, seule, les regarde quelques secondes et va les ranger.

15 heures. Elle se dirige vers la salle de vie pratique* et s'installe devant le travail « laver du linge » ; Solène l'aide à mettre le tablier. Iana prend ensuite le broc et va le remplir au robinet dans les toilettes. Elle se lance seule dans l'activité. Elle lave et étend, avec des gestes précis et en respectant l'ordre des actions, cinq petits chiffons.

15 h 20. Elle s'approche ensuite de moi et me regarde en souriant, je lui dis bonjour et lui donne mon prénom. Elle me murmure quelque chose que je ne comprends pas. Elle répète, toujours très doucement, je lui dis que je ne comprends pas et, en me penchant vers elle, je lui demande de me redire sa phrase plus fort à l'oreille. Elle monte un peu la voix mais je ne comprends pas clairement. Je devine qu'elle me dit que chez elle, elle fait la vaisselle. Je reformule et elle acquiesce.

Puis elle repart à son travail, elle commence à ranger et à nettoyer la mousse sur le lavoir. Elle va chercher le seau et vide la bassine dedans. Elle met beaucoup d'eau par terre, elle me regarde, je hausse les épaules comme pour lui dire « ce n'est pas grave », elle finit de ranger.

15 h 45. Elle se dirige vers la bibliothèque et s'installe dans un fauteuil après avoir pris un livre qu'elle regarde tranquillement pendant dix minutes, seule.

15 h 55. Elle quitte la bibliothèque, va vers la salle de vie pratique, prend un puzzle qu'elle défait, le laisse sur la table et se dirige vers Solène qui travaille avec une autre petite fille. Elle les observe puis quitte la salle. Solène va la chercher pour qu'elle range son activité et s'assoit à côté d'elle. Iana se frotte les yeux, Solène lui demande si elle est fatiguée. Elle ne répond pas mais regarde Solène en clignant des yeux. Solène lui montre comment placer les pièces du puzzle tout en parlant avec les autres enfants présents dans la salle. Iana refait le puzzle, toujours calme, avec des gestes précis, sans un mot. Elle range son activité et sort de la pièce.

16 h 10. Le regroupement commence mais Iana est la seule à ne pas être assise avec les autres enfants, se trouvant à une table où elle dessine. Solène va la voir et lui demande si elle veut se joindre au groupe. Elle refuse. Au bout de quelques minutes, elle quitte pourtant son dessin et s'assoit entre les jambes de Solène. Bernadette (alliée) a commencé un travail de langage avec les enfants, autour de vrais légumes. Iana écoute mais ne participe pas quand Bernadette demande aux enfants comme s'appelle tel ou tel légume, s'ils aiment en manger et ce qu'on peut cuisiner avec.

16 h 25. Comme à chacun des enfants, Bernadette demande à Iana si elle veut aller chercher un légume et dire au reste du groupe comment il s'appelle. Sans répondre, elle se lève et va chercher la poignée de haricots verts. Bernadette lui demande comment ça s'appelle, et elle répond très discrètement. Elle se rassoit collée à Solène.

Elle esquisse un jeu de jambes avec Chafia, assise à côté d'elle, puis un jeu de grimaces. Elle s'éloigne peu à peu de Solène, elle s'est allongée sur le ventre en riant avec Chafia et paraît plus vivante.

Bernadette demande si un enfant veut encore aller chercher un des légumes qui restent sur le tapis, elle lève le doigt et va chercher une pomme de terre. Bernadette lui demande le nom, en demandant aux enfants de faire moins de bruit car « Iana a une toute petite voix ». Elle dit doucement « patate » et Bernadette reprend « pomme de terre ». Iana se met à genoux près de Solène et tourne en rond.

Le rassemblement se termine et les enfants vont se laver les mains avant de prendre le goûter.

16 h 40. Assise entre Diane et une autre petite fille à la table du goûter, Iana est calme, attentive à ce qui se passe malgré un regard un peu vague. Diane lui demande si elle veut un morceau de gâteau, elle hoche la tête pour dire non puis se sert de la salade de fruits. Alors que le groupe chante la comptine de « bon appétit », Iana murmure les paroles mais dira à voix intelligible « bon appétit » après la chanson.

Elle fait tomber un morceau de fruit par terre, Diane lui demande de le ramasser, ce qu'elle ne fait pas… Diane lui demande à nouveau en explicitant que l'on pourrait marcher dessus, elle continue de manger sans réaction, ni regard vers son interlocutrice.

Elle se balance sur sa chaise d'avant en arrière, reprend des fruits, mange, se balance à nouveau. Diane avance sa chaise pour la rapprocher de la table mais elle s'affaisse et semble littéralement disparaître sous la table. Elle se remonte, s'affaisse à nouveau.

Diane lui dit qu'elle glisse sur cette chaise et part lui en chercher une autre. Elle regarde sans bouger Diane, qui doit lui demander de se lever, ce qu'elle fait. Diane en profite pour lui demander de ramasser le morceau de fruit au sol. Iana reste debout en interrogeant Diane du regard, qui lui explique ce que veut dire ramasser et elle s'exécute.

16 h 55. Iana se rassoit et s'adosse sur sa chaise, son dos est très raide. Elle dit avec une toute petite voix, sur un ton plaintif, qu'elle ne veut plus manger et reprend ses balancements d'avant en arrière.

Certains enfants se lèvent pour débarrasser leur assiette. Elle les regarde avec attention, mais s'affaisse à nouveau sur sa chaise, se redresse, regarde autour d'elle, se balance. Diane l'arrête en lui mettant la main dans le dos.

Tout en se balançant, Iana dit doucement : « J'ai soif » mais personne ne l'entend. Elle répète et Diane lui demande ce qu'elle pourrait faire pour étancher sa soif. Elle regarde son verre qui contient de l'eau, le prend et boit. Puis elle dit, avec une voix claire et forte à Bernadette : « Ça va Bernadette ? ». Celle-ci lui répond : « Ça va, c'était un beau mercredi ! Pour toi aussi ? ». Iana la regarde en souriant.

17 h 10. Les enfants sont au vestiaire et s'habillent. Iana a quelques contacts avec eux, leur parle ou leur répond. Elle va voir Solène en lui montrant la fermeture éclair de son manteau, sans parler. Solène verbalise : « Tu as besoin d'aide pour fermer ton manteau ? ». Iana acquiesce. Elle l'aide et Iana lui donne la main pour partir.

ANALYSE DE L'OBSERVATION

Cette observation est analysée de manière collective par l'équipe des animateurs de l'Atelier des 3-6, les deux membres de l'ISMM et la volontaire membre de l'équipe d'animation du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand.

Iana se sait observée pendant toute la séance. Elle regarde souvent l'observatrice et va jusqu'à entrer en contact verbal avec elle à un moment. En relisant l'observation en équipe, nous nous rendons compte que Iana est parvenue à faire des activités qu'elle ne fait pas d'habitude, comme la tour rose qu'elle a construite parfaitement du premier coup, ou le travail « laver du linge ». D'habitude, elle a du mal avec les activités qui demandent concentration et logique et elle commence à peine à entrer dans des activités de vie pratique* longues (se laver les mains, laver la table, etc.). Sachant qu'un regard était porté sur elle, c'est comme si elle avait été soutenue et c'est peut-être ce qui lui a permis de mener à bien ces activités.

Au-delà de ce qu'elle a fait, il y a sa posture, ce qu'elle traduit avec son corps et son manque de verbalisation. Elle s'approche toujours à pas feutrés ou bien elle capte le regard mais elle s'exprime rarement avec des phrases construites pour demander un renseignement ou participer aux activités.

L'équipe d'ATD Quart Monde revient sur sa situation familiale. Sa mère est très jeune et a vécu toute sa vie au sein du Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand. Iana vit donc avec sa mère, sa grand-mère et ses oncles et tantes qui rencontrent parfois de grandes difficultés, et où se vivent des conflits qui entraînent la famille dans un enfermement et un repli sur soi.

Iana est en moyenne section mais ne va pas beaucoup à l'école. Elle a aussi beaucoup manqué l'année précédente, l'école n'étant pas vécue comme un lieu sécurisant par cette enfant et sa famille. Par contre, sauf sur une période de quelques mois l'année dernière, elle vient à toutes les séances de l'Atelier des 3-6, la maman ayant déjà exprimé que ça aiderait Iana pour l'école.

Quand l'équipe va la chercher, la porte s'entrebâille et la fillette se faufile pour sortir, les volets sont souvent fermés et il fait sombre dans l'appartement. Il est très difficile pour l'équipe d'avoir un échange avec la famille à propos de Iana ou de ce qu'elle vit.

De ce qui transparaît de sa famille et de son comportement à l'Atelier des 3-6, nous avons le sentiment que de nombreuses difficultés l'empêchent de développer la pensée et le langage. Elle tire donc un grand bénéfice des séances à l'Atelier des 3-6.

L'observation menée pendant l'après-midi montre que Iana a eu peu de contact avec les enfants, mais qu'elle en a eu quelques-uns avec les adultes. Généralement, lorsqu'elle interagit avec les enfants c'est pour chahuter, avoir des contacts corporels et chercher une relation d'amitié. C'est ce qui se passe lors de cette observation, pendant la réunion, où elle s'amuse avec une autre fillette et à ce moment-là, il y a quelque chose de plus vivant, de plus fluide en elle. Généralement, lors d'activités individuelles, elle ne montre pas d'enthousiasme. Par exemple en cuisine, activité à laquelle elle participe régulièrement, Iana n'a pas encore mémorisé le nom de certains ustensiles et rencontre des difficultés pour aller chercher un saladier, la planche à découper… Très vite, elle se démobilise et manifeste un éloignement vis-à-vis de l'activité, sans rien dire. Elle tourne sur elle-même, s'occupe de ses cheveux, se déplace dans la cuisine. Quand on cherche à la solliciter, à la ramener à son « travail », elle commence à bâiller et chuchote qu'elle est fatiguée.

La gamme de l'expression orale de cette enfant est très limitée. Cependant, elle peut se mettre à parler, sans nécessairement être comprise, parfois elle se parle à elle-même, dans une sorte de monologue, notamment lors du trajet de retour à la maison. Quoi qu'il en soit, lors des activités en face-à-face avec un adulte, ou lors du rassemblement avec les autres enfants, elle ne s'exprime que très rarement, semblant être ailleurs ou très intimidée. Il se passe la même chose si, à l'occasion, elle travaille avec un autre enfant. De même, son regard est difficilement qualifiable, pas facile de savoir si elle est contente, dérangée ou angoissée par une situation.

Dans la scène où elle se dirige vers l'observatrice, c'est son choix de venir lui parler mais il faut une volonté et une persévérance pour l'entendre et l'écouter. Cela montre que le langage chez Iana ne sert pas de liant. Parfois, même son regard est vide et il n'y a pas de lien possible.

Dans sa famille, l'expression verbale est souvent difficile et brutale. C'est un langage qui peut être excluant et le comportement de Iana donne à penser qu'elle n'a pas absorbé dans son environnement le fait que le langage sert à s'exprimer, à s'adresser et à faire du lien. Dans l'activité avec Diane autour des cartes à parler, elle donne l'impression d'être enfermée. Évidemment, cette activité est dirigée directement vers les points sensibles de Iana, qui est l'expression de soi et le vocabulaire, mais c'est comme si elle ne comprenait pas ce qu'on attendait d'elle, ou qu'elle était tellement fermée sur elle-même qu'elle ne pouvait rien faire sortir, ni son, ni idée. Le peu de phrases qu'elle a prononcé consistait à répéter ce que Diane venait de prononcer, sans chercher à dire ce qu'elle avait envie, ce que l'image lui inspirait…

L'équipe s'interroge : est-ce que Iana se dit simplement qu'elle n'a pas besoin de parler ? Doit-on lui faire comprendre qu'il faut qu'elle le fasse pour entrer dans une relation positive avec le monde ? Plus jeune, cette forme de communication a dû lui servir, mais aujourd'hui elle la dessert. Une volontaire se souvient que lorsqu'elle avait entre un et deux ans, elle se mettait au milieu des adultes et parlait, racontait des choses, même si le discours était incompréhensible.

Avant de se lancer dans le langage, il faut donc qu'elle ait une autre expérience d'elle-même. Ce qu'elle vit à l'Atelier des 3-6 peut certainement l'aider à avancer mais ce ne sera pas suffisant. Il faut que Iana fréquente l'école assidûment pour s'ouvrir au monde, rattraper son retard langagier et trouver une place au sein d'un groupe d'enfants de son âge.

Du côté de l'équipe, il faut faire attention dans notre attitude avec elle pour ne pas se faire enfermer dans son monde. Il faut rester tonique, la stimuler et la questionner.

Au goûter, elle reprend son basculement, attitude qu'elle a eue de manière très intense pendant quelques mois lorsqu'une grande tension existait dans sa famille. La fin de la séance approche et il faut peut-être commencer à se remettre dans le bain de la maison. Les difficultés de Iana se révèlent à nouveau.

À la suite de cette observation, l'équipe décide de discuter avec la maman de Iana pour savoir comment se passe le quotidien et comment elle se sent à l'école. Il a été difficile d'entrer en contact, mais en persévérant, nous avons finalement pu avoir une vraie discussion. Il s'avère qu'ayant un travail de nuit, sa maman a du mal à emmener Iana le matin à l'école depuis plusieurs semaines, personne ne prenant le relais dans la famille pour l'y accompagner.

La discussion nous a permis de sentir que cette jeune femme avait conscience de l'importance de l'école et du fait que Iana accumulait déjà de grands retards. Elle a aussi clairement exprimé l'envie d'offrir une autre vie à sa fille et de s'en donner les moyens : elle vient d'avoir le permis de conduire et cherche un emploi aux horaires compatibles avec sa vie de famille. Elle a aussi entamé des démarches pour avoir son propre logement.

PARTIE V

L'ATELIER DES 3-6, LES FAMILLES, L'ÉCOLE : PARTAGER L'ÉDUCATION

Dans la partie précédente, nous avons détaillé le déroulement de l'Atelier des 3-6, ses valeurs, ses visées, les leviers d'action et avons évoqué les points d'attention qui paraissent essentiels pour la réussite de l'action. Un des objectifs clairement définis, la lutte contre l'échec scolaire, ainsi que le principe même du projet, c'est-à-dire préparer les enfants à l'entrée en CP, nous amènent naturellement à ouvrir notre action, à élargir notre partenariat à d'autres interlocuteurs, à ne pas rester en vase clos.

Cette cinquième partie permet donc de nous arrêter sur une question essentielle qui est celle de savoir comment inscrire notre action dans une démarche d'éducation partagée, en insistant sur deux dimensions : le partenariat avec les familles d'une part, la collaboration avec l'école d'autre part.

Pour cela, nous proposons au lecteur de suivre le parcours de deux enfants, au gré de courtes monographies qui montrent à la fois la forme que peut prendre une telle collaboration, mais aussi son importance, et les questions qu'elle pose. Puis nous détaillerons la façon et les objectifs du travail avec les familles et l'école, en racontant où nous en sommes aujourd'hui et vers quoi nous souhaitons aller demain.

V.1 PARCOURS D'ENFANTS, PARCOURS DE FAMILLES

ATD Quart Monde a toujours souhaité raconter des histoires de vie, donner la parole aux personnes qui vivent dans l'extrême pauvreté pour qu'elles se racontent elles-mêmes. Un des outils est la monographie, un écrit qui part de faits vécus, collectés, vérifiés et retravaillés avec les personnes concernées. À travers deux monographies d'enfants, nous avons voulu mettre en avant la manière dont leurs parents se perçoivent, comment ils appréhendent les relations sociales et le développement de leur enfant, en affirmant leur identité et en retrouvant la signification de ce qu'ils ont vécu.

« On a évolué en même temps que Loïc, sans se rendre compte »

Loïc, aujourd'hui âgé de 5 ans, est arrivé au Centre de promotion familiale en janvier 2015. Depuis, il fréquente assidûment l'Atelier des 3-6. Pour raconter une partie de son histoire, nous avons choisi de retranscrire les paroles de sa mère, interrogée à propos de sa rencontre avec ATD Quart Monde, et de l'évolution de son fils. À la suite de cet échange, nous avons mis en regard le vécu et le ressenti de deux membres de l'équipe de l'Atelier des 3-6.

Paroles de Paula, maman de Loïc :

« Avec mon mari, ATD Quart Monde on l'a connu grâce à l'ASE (Aide sociale à l'enfance). Loïc était en famille d'accueil et sa tata (nom donné à la mère de la famille d'accueil) partait une semaine en vacances, en février. Du coup, ils nous ont proposé soit d'aller en Bretagne soit d'aller à la montagne. On a choisi le Jura à La Bise (maison de vacances familiale d'ATD Quart Monde située dans le Jura) et c'est là qu'on a rencontré Patrice et Sylvie qui travaillaient aussi à ATD Quart Monde à Méry-sur-Oise. On a connu aussi des volontaires ou des alliés, je ne sais plus.

On a passé de bonnes vacances ! On a continué à avoir des contacts avec Patrice et Sylvie. En mai, on est allés chez eux pour manger un petit barbecue. On leur a expliqué notre histoire en disant qu'on était dans un foyer, que c'était plus possible de vivre là-bas : entre les éducateurs et nous ça n'allait pas du tout, on vivait dans deux chambres séparées, la chambre où on dormait avait plein de moisissures et c'était pas possible pour Loïc, il tombait à chaque fois malade. Ils nous ont dit qu'à ATD Quart Monde il y avait un Centre de promotion familiale, à Noisy-le-Grand. Ça nous a intéressés. Ils nous ont dit comment faire les démarches.

Le lendemain, on en a parlé aux éducatrices du foyer. Elles ont fait leur petite enquête et elles ont dit qu'il y avait bien ATD Quart Monde. On en a parlé à l'éducatrice de l'ASE, elle connaissait ATD Quart Monde, elle travaillait avec eux, en partenariat avec les familles. Elles nous ont fait part de leur avis : c'était bien de faire une demande de logement là-bas. Elles allaient appuyer notre demande.

En juin, on a commencé à faire notre demande et ça s'est vite enchaîné.

En juillet, coup de fil et après, trois rendez-vous. On a raconté notre histoire. Ils ont fait leur rapport et une réunion pour savoir si on était apte.

En septembre, on a reparlé plus en profondeur avec Josette (responsable de l'accueil des familles au Centre) et Yann (directeur du Centre) : les règles, la confiance entre ATD Quart Monde et les familles. On a rencontré l'assistance sociale qui allait nous suivre. On a visité l'appartement. C'est là qu'on a dit oui tout de suite. Avoir chacun son environnement ! Surtout pour Loïc, notre but c'était qu'il ait sa chambre, son lit. Acquérir cet appartement, c'était le retour de Loïc !

On a fait les papiers. C'était très long à attendre. On était impatient de partir du foyer et que Loïc revienne.

Quand on l'a su, je m'en rappellerai toujours, le 23 octobre 2014, c'était le lendemain de mon anniversaire, j'ai eu un coup de téléphone à 10 h 30 de Josette. J'ai noté sur un papier ! J'étais tellement contente que j'avais l'impression que je rêvais ! On avait avancé ! C'était un grand pas. C'était définitif ! Après, c'était l'angoisse du déménagement : est-ce qu'on va avoir des meubles ? Comment faire au niveau des finances ? On était surexcités et aussi heureux de quitter le foyer et de commencer une nouvelle vie.

On nous a laissé un mois pour nous organiser. Ça s'est super bien passé, la première visite de Loïc. Quand on lui a dit qu'il allait avoir sa chambre, qu'il aurait sa maison, il était content. Il a mis ses photos. Mais il était assez triste aussi, il se posait beaucoup de questions : pourquoi il fallait qu'il reparte chez sa tata alors qu'il avait sa chambre, son lit, sa maison ?

Pour le retour de Loïc, on a demandé une aide éducative à domicile et une TISF (technicien de l'intervention sociale et familiale), pour nous suivre et ne pas nous lâcher comme ça dans la nature. Et voir petit à petit notre évolution.

Depuis qu'on est à ATD Quart Monde, on a tous les mêmes idées et tout le monde suit. L'ASE, ATD Quart Monde, la PMI ont bien cohabité, ont fait du lien. Tout a été mis en place. Tout le monde commençait à nous écouter

Pour moi je retrouvais enfin ma place et mon rôle de mère, je pouvais voir Loïc tous les jours, le réveiller, l'emmener à l'école. Quand il était en famille d'accueil j'avais l'impression d'être mise de côté et que c'était sa tata qui était responsable. Quand il est revenu, pour nous c'était une bataille gagnée. On nous a pas fait un coup derrière le dos : ils ont tenu promesse. Ils avaient dit que quand on aurait un appartement, Loïc reviendrait, et ça s'est passé comme ça.

Loïc a beaucoup évolué, surtout quand il va à l'Atelier des 3-6. Au début, c'était dur au niveau de la séparation : il pleurait au moment d'y aller. Après il a vu qu'il y avait d'autres enfants et le soir il était content, il racontait tout.

À l'école, c'était assez difficile. Il s'est retrouvé dans une classe de 30 au milieu de l'année, il fallait qu'il se réadapte. Sa pédopsychiatre a dit qu'il allait régresser au niveau de la propreté. Il y avait des semaines où il se salissait tous les jours et d'autres non. Maintenant, ça se passe très bien. Il commence à écrire son prénom, il reconnaît les lettres de son prénom. Ce qui m'a surpris c'est qu'il a commencé à lire quelques mots. Il sait bien prononcer des mots parce qu'on les lui répète

comme il faut. Il a fait des progrès au niveau de son langage et il est plus concentré, moins éparpillé. Quand il prend les jeux, il joue et il range. Avant, il jouait quelques minutes et il partait. Il aide à la maison, il débarrasse la table, il passe le balai. On attend une AVS (assistante de vie scolaire) à l'école parce qu'il manque de concentration.

On a évolué en même temps que Loïc, sans se rendre compte. On a bien avancé.

Moi, ce que je voudrais, mais mon mari n'est pas trop d'accord, l'éducatrice de Loïc nous a parlé d'une école qui fait la méthode Montessori. Dans la classe il y a très peu d'enfants, chacun est à son rythme, bien entouré. C'est un internat. Je voudrais que la méthode Montessori continue pour lui.

Je pensais mettre Loïc en internat pour qu'il soit un peu plus autonome. C'est juste un projet. Ça dépend de comment il va évoluer. »

Diane, éducatrice Montessori, et Bernadette, alliée à l'Atelier des 3-6, racontent leur vécu avec Loïc :

Avant d'accueillir Loïc, nous avions reçu ses parents pour leur présenter les lieux, les activités et la philosophie de l'Atelier des 3-6. Paula, sa maman, a été très curieuse. Un dialogue et un lien se sont créés, entre les parents et nous, dès cette première rencontre.

Depuis un an, Loïc participe très régulièrement à l'Atelier des 3-6, et avec plaisir ! Son adaptation s'est faite progressivement. Le souvenir de la première séance reste assez clair dans nos mémoires : Loïc était accompagné de sa maman, qu'il venait de retrouver après quelques mois dans une famille d'accueil. En arrivant à l'Atelier des 3-6, il était très excité et dispersé et il a passé son temps à papillonner d'activité en activité, touchant à tout, criant, courant, sa maman derrière lui essayant de le canaliser. Au moment du départ, il devient opposant et toute tentative de raisonnement reste vaine. Le ton monte entre Loïc et sa maman.

Après cette première séance, nous avons pris le temps de revenir sur ce qui s'était passé avec Paula. Elle a pu exprimer ses difficultés à retrouver son rôle de mère et son désarroi face au comportement tendu de Loïc. Ensemble, nous sommes revenus d'une manière générale sur la gestion des émotions d'un enfant de quatre ans et sur ce qui peut se passer dans sa tête, et spécifiquement sur le cas de Loïc qui vit des bouleversements importants (quitter sa famille d'accueil, retrouver ses parents, nouveau logement, nouvelle école, nouvel environnement, etc.). Nous avons senti dès ce moment-là qu'une confiance réciproque s'était installée et nous avons, depuis, toujours pu discuter ouvertement et être un appui pour Paula lorsqu'elle en avait besoin (décès de son père, difficultés à l'école, difficulté de comportement de Loïc, etc.).

La question du lien avec l'école s'est posée très rapidement et Bernadette a accompagné Paula pour faire un point. L'enseignante qui vient d'accueillir Loïc évoque le moment de transition qu'il est en train de vivre et qui pourrait expliquer son comportement et ses difficultés à être propre. Elle constate un retard de langage et s'inquiète de l'agressivité qu'il peut manifester envers les enfants.

Premières séances : la découverte et la maîtrise de son corps et de ses émotions

Les premières séances sont compliquées et la séparation d'avec sa mère, difficile. Malgré cela, la confiance entre Loïc et l'équipe s'installe et, progressivement, il arrivera à se séparer des nombreuses voitures qu'il emmenait dans ses poches (sa maman dira qu'elles sont ses doudous !), finira par les oublier et ne les apportera plus.

Alors que pendant les six premiers mois, Loïc a pas mal mobilisé l'équipe, étant très en demande de l'attention des adultes et ayant du mal à canaliser son énergie et son enthousiasme, il s'est apaisé aujourd'hui. Il accepte de nous donner la main et reste calme sur le trajet entre son domicile et l'Atelier des 3-6. Lorsque les règles lui sont expliquées – ôter le manteau, enlever ses chaussures, mettre ses chaussons –, il se montre actif et autonome.

Il découvre les activités que nous lui présentons avec plaisir, même s'il a encore du mal à se concentrer et à rester assis. Loïc observe les autres enfants en train de travailler et se met lui aussi au travail ! Il se déplace encore beaucoup et crie parfois. Son langage, qui était incompréhensible à son arrivée (il ne prononçait que des mots sans faire de phrase), est aujourd'hui, un an et demi après, beaucoup plus clair et élaboré.

Diane, qui travaille à chaque séance avec lui, remarque que petit à petit, Loïc parvient à rester concentré sur une activité : « Par exemple, un jour il est invité à faire la tour rose, accepte, déroule son tapis, y dépose les dix cubes. Il résiste à son emportement, sa précipitation à vouloir faire et attend que je lui aie montré le travail pour le réaliser ensuite lui-même. Il construit la tour correctement et il ajuste les cubes mal alignés. Il a clairement perçu la dimension esthétique et harmonieuse du travail ! À ma demande, il accepte de ranger la tour rose et le fait au bon emplacement… C'était une grande victoire pour lui ! »

À la même période, l'école organise une réunion de l'équipe éducative à laquelle participe Bernadette. Une scolarisation à temps partiel pour Loïc est évoquée, avec mise en place d'aides extérieures. L'enseignante témoigne de la bonne adaptation de Loïc à l'école et une bien meilleure relation avec les autres enfants ! Il est encore parfois dépassé par ses émotions mais surtout se fatigue très vite. Il n'arrive pas à se concentrer et exprime un grand besoin de jouer. Elle évoque ses compétences dans le domaine des mathématiques, son aptitude à réaliser des puzzles, son goût et ses capacités à trier. En revanche, il ne manifeste pas d'intérêt pour le langage et l'écrit, domaine où il rencontre des difficultés.

Aujourd'hui, à l'Atelier des 3-6, Loïc réalise des activités complexes et a affiné ses mouvements. Il intègre de mieux en mieux les activités longues composées d'une succession d'actions. Un début d'organisation logique émerge. Il est en capacité de choisir « son » activité, de s'y investir avec un but, d'interpeller l'adulte quand il a besoin d'aide et d'aller jusqu'au bout en rangeant le matériel quand il a fini.

Il y a peu, la question se posait de savoir par où commençait sa désorganisation (voir observation de Loïc autour de l'activité « se laver les mains » page 112) : était-ce le niveau verbal ou le niveau moteur qui engendrait le cercle vicieux ?

Maintenant, à travers les activités qu'il conduit, les observations montrent que Loïc s'ordonne. Le développement du langage offre de nouvelles perspectives et la possibilité d'organiser sa pensée est en chemin…

« J'AI DÉCIDÉ DE ME FAIRE CONFIANCE ET DE FAIRE CONFIANCE À SALIF »

Salif, aujourd'hui âgé de sept ans, a vécu au Centre de promotion familiale avec sa famille de 2010 à 2016. Il a fréquenté les structures de la petite enfance d'ATD Quart Monde pendant toute cette période et ses parents étaient également bien investis dans les activités proposées aux adultes. Nous avons essayé ici de retracer son parcours et de raconter l'histoire telle que nous l'avons vécue…

L'arrivée au Centre de promotion familiale

Salif est arrivé au Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand en 2010, alors âgé de 9 mois, avec sa mère, Zohra, et son père, Moussa. Sa mère est arrivée en France à quatre ans de Mauritanie, dans le cadre du regroupement familial, et son père, originaire du Mali, est resté sur le territoire alors qu'il était en tournée avec sa troupe de théâtre. Zohra est maman de trois enfants : Bocar (11 ans) né d'un premier mariage arrangé et qui vit avec son père, Diawa (9 ans) et Salif (6 ans).

Zohra, Moussa, Diawa et Salif ont connu une longue période d'errance. Sans logement, ils circulaient d'hôtel social en hôtel social. Zohra raconte son arrivée au Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand :

« Salif allait avoir un an, il a vécu à l'hôtel sa première année et a connu plusieurs hôtels différents tout petit. Il en a beaucoup souffert, Diawa aussi. À chaque fois, elle disait : « Oh non, maman, on va encore changer d'hôtel ». Elle n'est pas allée beaucoup à l'école. Après on est partis à Asnières et c'est là qu'on a été pris en charge par le Conseil Général et qu'ATD Quart Monde nous a contactés. Les assistantes sociales d'ATD Quart Monde sont venues nous voir dans cet hôtel et elles ont vu les conditions difficiles dans lesquelles on vivait. C'étaient des hôtels insalubres, avec des lits cassés, il y avait un endroit pour faire la cuisine, les douches étaient souvent bouchées et on devait demander aux voisins pour se doucher chez eux. Franchement, on était très fatigués avec ces déplacements répétitifs dans les hôtels. Mais on a été enfin rassurés quand les personnes d'ATD Quart Monde nous ont dit : « On a un logement pour vous, il y a des travaux pendant deux mois, il faudra attendre et après vous pourrez emménager ». On est arrivés à Noisy-le-Grand le 26 mars 2010. Salif était petit, au début j'étais à la maison souvent avec lui, mais après on partait régulièrement à la pré-école, c'était deux fois par semaine. Il a participé à la halte-jeux du quartier quand il avait deux ans, juste avant l'école, trois fois par semaine. »

La petite enfance

Les comptes rendus de l'équipe « petite enfance » relatent que Zohra est venue trois fois avec Salif, âgé d'un an, à la *pré-école* (lieu d'accueil parents-enfant) les premiers mois de son arrivée en 2010, puis huit fois en 2011 et dix-neuf fois en 2012, avant qu'il n'entre en maternelle.

Après la naissance de Salif, Zohra a commencé à souffrir de dépression et a été hospitalisée quatre fois entre 2012 et 2013, pour des séjours plus ou moins longs (un mois, deux semaines, dix jours et deux mois). Les observations de Salif à la *pré-école* à ce moment-là montrent qu'il était craintif et plutôt triste : « Salif fait de la balançoire mais il ne semble pas éprouver de plaisir. Pourtant, au moment de céder sa place, il le fait à contrecœur. Après qu'une adulte lui a proposé de venir rejoindre les enfants autour d'une autre activité, il se rapproche et des larmes coulent sur ses joues, sans émettre de sanglots. Cela lui coûte de venir rejoindre les autres, il reste passif mais ne pleure plus ».

En fréquentant pendant deux ans et demi la *pré-école*, le comportement de Salif évolue. D'abord figé, assis à côté de sa mère, il s'est peu à peu intéressé aux jeux, mais s'arrêtait dès qu'un regard se posait sur lui. Il a ensuite accepté d'être accompagné dans une activité par une adulte de la *pré-école* mais sans jamais aller la chercher lui-même et était souvent passif dans la relation à l'adulte. Puis, petit à petit, il a pu se mettre à jouer avec les autres enfants et à entrer en contact avec eux.

Zohra a des hauts et des bas dans sa maladie. Son fils est, lui aussi, plus ou moins affecté. Néanmoins, en venant régulièrement, en s'appropriant les lieux et en construisant une relation avec les personnes, il arrive à participer aux activités et à s'en nourrir, même si sa maman ne va pas bien. Par contre, dès que Zohra est en forme, que son traitement fait effet, elle est très attentive à son fils, se soucie de ce qui peut l'aider à grandir. Elle souhaite par exemple lui acheter des jeux, lui lire une histoire, emprunter des livres à la médiathèque.

L'Atelier des 3-6

En mars 2012, Salif, âgé de deux ans et demi, participe occasionnellement aux séances de l'Atelier des 3-6 avec sa grande sœur Diawa.

En septembre 2012, il y vient seul car sa sœur est partie rejoindre le lieu d'accueil pour les 6-12 ans. La séparation d'avec sa mère est difficile les premières séances, mais elle insiste pour qu'il vienne et une fois arrivé dans les lieux, il se calme. Il ne semble cependant pas intéressé par les activités, mais observe les autres et ce qui se passe dans le groupe.

En novembre 2012, les observations de Salif questionnent l'équipe de l'Atelier des 3-6 : « Quel est cet empêchement qui rend difficile sa venue et son investissement dans les activités ? Il faut persévérer et l'encourager à entrer dans les activités pour l'aider à investir le lieu, à développer ses capacités et à trouver sa place dans le groupe. Cependant, le simple fait d'observer les autres enfants en action est déjà positif et il semble en retirer quelque chose pour lui. »

Au fil des mois, Salif s'intéresse à certaines activités. Il aime particulièrement faire la cuisine, écouter des histoires, regarder des livres, mais il a toujours beaucoup de mal à choisir lui-même un travail… comme s'il ne s'y autorisait pas.

En septembre 2013, Zohra, après une hospitalisation pour dépression, est partie seule au Mali. Elle ne rentre qu'en novembre. Diawa, la grande sœur de Salif, est placée plusieurs mois dans une famille d'accueil. Salif a quatre ans et vit une période difficile : sa maman et sa sœur sont absentes, son papa l'accompagne à l'école le matin mais, travaillant le soir, c'est un ami qui vient le chercher à la sortie de l'école et le garde en soirée. Salif ne vient plus à l'Atelier des 3-6 pendant cette période.

Entre 2014 et 2015, Salif participe de nouveau à toutes les séances. Même si Zohra va mieux, elle reste fragile et a besoin de temps pour elle, pour « souffler ». Quand nous allons chercher Salif chez lui et qu'il émet des réserves pour nous suivre, Zohra l'encourage et met souvent en avant un rendez-vous important.

Lors des séances, Salif a toujours besoin du soutien d'un adulte pour choisir une activité et la mener jusqu'au bout. Il reste en retrait mais exprime maintenant clairement que rien ne l'intéresse, il rejette presque systématiquement les propositions des adultes. Il peut ainsi passer une séance sans choisir aucune activité, observant les autres enfants ou errant dans les lieux. Mais lorsqu'un adulte parvient à l'intéresser à une activité, il est alors capable d'une grande concentration, de gestes fins et précis et on sent sa fierté d'avoir entrepris et réussi quelque chose.

Durant la dernière année, l'équipe perçoit chez Salif une animosité et un besoin de confrontation. Lors d'une réunion d'équipe, les animateurs font l'analyse suivante :

« Salif a besoin de s'opposer et cherche les limites. En reposant le cadre à chaque séance, nous lui montrons que les limites à l'Atelier des 3-6 sont immuables. En les questionnant sans cesse et en trouvant les mêmes réponses, ce cadre doit le rassurer. Et si en participant à l'Atelier des 3-6, il vient uniquement chercher un cadre rassurant, tant mieux ! Nous savons qu'il n'a pas ces agissements à l'école, les enfants n'expriment pas les mêmes choses selon les contextes. Peut-être que l'Atelier des 3-6 est le lieu où Salif peut dire ce qui ne va pas, où il peut exprimer son mal-être et quand même être accepté. L'école ne renvoyant peut-être pas cette confiance et cette écoute, il garde ses difficultés pour lui mais Salif sait qu'il peut s'appuyer sur cette solidité de l'Atelier des 3-6, et il a pu exprimer, avec nous, le pire et le meilleur. »

Le comportement de Salif varie d'une séance à l'autre. L'équipe note par exemple en novembre 2014 qu'il est « très calme et motivé », « globalement travailleur mais un peu tendu », et dit « veiller à ce qu'il continue à être nourri et intéressé ». Quelques mois plus tard, l'équipe retrouve un garçon qui cherche les limites et a besoin d'être guidé par un adulte pour entrer dans une activité.

L'équipe se dit néanmoins que même s'il ne manipule par beaucoup le matériel, le simple fait qu'il soit parmi nous et avec le groupe lui permet d'absorber les postures, les relations. C'est à cette période que ses parents se séparent et que son papa s'installe dans un autre logement. C'est un moment difficile pour Salif, très proche de ce papa si fier de lui. À l'inverse de Zohra, calme et réservée, Moussa est une personne très gaie et extravertie, qui répète que ses « enfants sont très intelligents ».

En 2016, les parents de Salif s'expriment à propos de ce qu'a vécu leur fils à l'Atelier des 3-6.

Moussa, son père, insiste sur le fait que cela a apporté beaucoup à ses enfants, même s'il n'a pas saisi la particularité de la pédagogie qui leur a été proposée :

« S'il y a une activité, je veux toujours qu'ils participent, c'est bien, ça les aide à grandir, [être] sans activité ce n'est pas bon pour les enfants, s'ils restent à la maison sans activité, ça perturbe un peu. Diawa aussi ça l'a aidée, l'Atelier des 3-6, par exemple ils sont capables de faire des choses à la maison, pas juste attachés à la télé, et avec l'Atelier ils ont progressé ».

Quant à Zohra, elle dit :

« Il a appris des choses qu'il a répétées à la maison. Par exemple, il faisait la cuisine, coupait les légumes, faisait la vaisselle. Au début je n'osais pas le laisser faire mais lui, il m'a dit : "Mais on le fait à l'Atelier des 3-6", alors j'ai décidé de me faire confiance et de lui faire confiance. Il a aussi appris à faire les vitres et du coup il voulait le faire à la maison ! Parfois quand il rentrait, je voulais lui défaire les nœuds de ses chaussures et il me disait : "Non, laisse-moi faire. Mais oui, maman, j'ai appris ça aujourd'hui". Ça l'a aussi aidé à apprendre à lire et maintenant il lit très bien et passe en CE1 ».

Le pivot culturel

Salif est entré en CP en septembre 2015. Sa maman nous raconte :

« À la remise du livret du premier semestre, la maîtresse a dit qu'il y arrive bien en lecture, qu'il a quelques lacunes en mathématiques. Elle m'a juste dit que quand il a du mal à faire quelque chose, il se décourage vite. Elle est derrière lui, elle lui fait comprendre qu'il ne faut pas se décourager et qu'elle est là pour l'aider, pour lui apprendre à être autonome aussi, à se débrouiller tout seul ».

À partir de cette date, Salif participe aux activités du pivot culturel, lieu d'activité pour les 6-12 ans du Centre de promotion familiale (théâtre, activités ludiques et sportives, atelier de peinture, etc.). Les relations avec les adultes sont meilleures, l'animateur dit que Salif « écoute bien, ce n'est pas un enfant difficile. Au gymnase, il participe à ce qu'il aime. Pour le théâtre, il y a une évolution depuis le début de l'année. Au départ il était très passif, mais maintenant il participe facilement. Les scènes individuelles sont encore difficiles pour lui, il est timide, pas très à l'aise, mais on sent qu'il progresse ».

La personne qui anime l'atelier de peinture dit qu'« il est très concentré, il a conscience de ce qu'il fait, sait ce qu'il a voulu représenter, est capable de dire qu'il a fini et de s'arrêter. »

Après plus de six années passées au Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand, Zohra et Moussa ont été relogés dans des logements sociaux distincts. Moussa vit toujours à Noisy-le-Grand et Zohra, Diawa et Salif sont partis vivre dans une ville proche. L'éloignement ne permet plus aux enfants de participer aux activités du Centre, ce qui au moment de ce déménagement inquiète Moussa, et ce que regrette aussi Zohra.

Le Centre de promotion familiale s'engageant pendant deux ans à continuer à suivre les familles, Zohra a encore un contact très régulier avec l'assistante sociale qui l'a accompagnée pendant six ans. Les nouvelles sont bonnes : les enfants vont à l'école, cela se passe bien et ils fréquentent un lieu de leur nouveau quartier qui propose des activités extra-scolaires. Zohra est contente de son nouvel environnement et de son logement, qu'elle a aménagé à son goût et qui est révélateur de son bien-être. Zohra a pris confiance en elle, elle a retrouvé un soutien social en relais d'ATD Quart Monde autour de chez elle et, si Zohra va bien, ses enfants iront bien aussi !

V.2 CRÉER DES PASSERELLES AVEC LES FAMILLES

En travaillant auprès de jeunes enfants, nous dialoguons avec les parents, entrons dans le quotidien des familles parfois difficile et divers. Les activités qui sont proposées à leurs enfants sont aussi l'occasion de les mobiliser et de les investir dans les actions du Centre de promotion familiale, l'action sociale globale ayant pour objectif de toucher la famille dans son intégralité.

Pour atteindre pleinement les objectifs de lutte contre l'échec scolaire et de réduction des inégalités, l'action doit donc être pensée en lien avec l'environnement proche des enfants, à savoir la famille et l'école. Ce n'est qu'à cette condition que nous pourrons les accompagner pleinement.

En menant cette recherche-action, l'ISMM, ATD Quart Monde et les familles ont cheminé ensemble, questionné le passé et le présent, les objectifs et les actions.

L'exploration des archives a permis de retracer l'histoire de l'accueil des enfants de trois à six ans au Centre de Noisy-le-Grand, depuis la création du « pré-pivot » en 1975 jusqu'à aujourd'hui, avec l'Atelier des 3-6. Les rapports, comme les témoignages recueillis et les divers comptes rendus d'activités, montrent que les liens avec l'environnement familial et scolaire des enfants ont été très forts à une époque. Cela est moins vrai aujourd'hui… Et pourtant, les discussions et les témoignages des parents, les aspirations qu'ils ont pour leurs enfants, confirment que ces liens sont une condition *sine qua non* pour que notre travail en direction des jeunes enfants soit global et efficace.

Le témoignage de Bernadette, alliée* de l'Atelier des 3-6 depuis 2016, est particulièrement instructif sur les liens qui se créent nécessairement entre l'équipe, les parents et l'école :

« J'ai fait la connaissance de Robby il y a plus de deux ans. La première image de cette rencontre est celle d'un petit garçon "accroché à un autre". Robby et son frère d'un an son aîné, Eliott, viennent ensemble à l'Atelier des 3-6, ils se ressemblent physiquement et portent souvent des tenues vestimentaires très proches. Je dois m'efforcer de bien les distinguer.

Lors des séances à l'Atelier des 3-6, Robby s'installe toujours à côté de son frère et engage la même activité que lui. Ainsi, il simule l'écriture ou tout autre travail sans pouvoir en entreprendre un par lui-même et pour lui-même. Dès que son frère n'est plus dans son champ de vision, il manifeste une grande insécurité, le cherche. Eliott accepte ce petit frère, en permanence à ses côtés, et le soutient dans ses besoins matériels et affectifs.

Mais si Eliott s'exprime avec facilité, Robby est gêné par un bégaiement important. Il parle peu et quand on lui donne la parole, il lui faut du temps pour arriver à dire ce qu'il souhaite. Parfois, il n'y arrive pas. On ne le comprend pas toujours.

C'est en participant à l'atelier cuisine, dont j'ai la charge, qu'il prend de l'autonomie. Il manifeste un grand intérêt pour le four à micro-ondes qu'il manipule inlassablement à chaque fois qu'il vient. Il observe les boutons, demande à quoi ils servent, ouvre et referme la porte de nombreuses fois. Il reste silencieux et semble absorbé. Préparer le goûter est secondaire et le lasse vite.

Quand son frère a eu 6 ans et a quitté l'Atelier des 3-6, Robby a continué à venir seul. Il sollicite la présence de l'adulte à ses côtés pour engager un travail, cherche son approbation. Il se démobilise vite et manifeste beaucoup d'émotions. Il pleure très souvent, de manière intense, quand il est contrarié.

Lorsque nous rencontrons l'équipe de l'école maternelle qu'il fréquente (il est en moyenne section), nous croisons nos regards et retrouvons les mêmes interrogations à propos de l'autonomie, de la sensibilité, la question du langage et les empêchements aux acquisitions.

L'équipe de l'Atelier des 3-6 travaille à créer du lien avec la famille pour réfléchir avec elle et trouver des solutions d'aide au sein de l'école et à l'extérieur. La relation avec la maman s'installe. Le papa se montre distant.

Quand Robby est en grande section, il fréquente de façon irrégulière l'Atelier des 3-6. Les enseignants sont inquiets et nous les rencontrons à nouveau. La directrice a sollicité la psychologue scolaire en accord avec la maman qui se rend compte des difficultés de son fils, accepte d'en parler et souhaite des aides. Elle le compare à l'aîné, dont elle dit qu'il n'a pas de difficulté. Robby est pris en charge par le RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté).

Avec nous, il dit souvent qu'il « ne sait pas faire » ou qu'il « fait mal ». Et rajoute que son frère travaille bien à l'école. Pas lui. Il semble manifester en grandissant un manque de confiance en lui important et se dévalorise.

Robby ne fréquentera pas l'école les deux derniers mois de grande section. La famille ne répond pas au téléphone et ne donne pas de nouvelles. Un signalement est engagé. Son passage au CP est largement débattu au sein de l'école mais il y est finalement admis.

Aujourd'hui, Robby termine son CP et rencontre de nombreuses difficultés. Il n'a pu entrer dans la lecture, n'ayant pas de conscience phonologique, ne reconnaissant pas les lettres. L'équipe de l'Atelier des 3-6 vivait ces difficultés à chaque séance, Robby refusant toute activité autour du langage, ou ayant de très grands empêchements.

Une orientation en CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) est envisagée. C'est à ce moment-là que nous rencontrons de nouveau la famille. Les parents nous expliquent que Robby prendra le temps dont il a besoin pour conduire ses apprentissages, avec la personnalité qui est la sienne. Oui, il est lent, rêveur. Et alors, quelle nécessité à faire vite ? C'est à l'école de s'adapter à lui et non l'inverse.

La difficulté d'entrer dans les apprentissages est reconnue par les parents mais analysée comme un manque d'intérêt. Une classe spécialisée n'est pas envisageable car elle entraverait la relation qu'il a avec son frère, une richesse aux yeux des parents. Et quand ils s'interrogent sur leur propre scolarité, ils constatent que moins du dixième de ce qu'ils ont appris leur est utile aujourd'hui. Le père exprime la forte volonté de prendre les décisions qu'il souhaite pour ses enfants et n'entend pas suivre les recommandations de l'école.

Sur l'instant, cette analyse transforme notre vision des difficultés de Robby, soudain regardé pour lui-même et non vis-à-vis d'une norme. Le temps de cet échange, les inquiétudes tombent, la confiance revient : et si ce père pensait juste ? Et si l'école pouvait s'adapter à Robby, avec davantage encore de bienveillance ? Et si la CLIS n'avait plus de place dans une école qui laisserait du temps à chacun ?

Si… Si…

Enseignante, puis directrice en maternelle et élémentaire, c'est toujours la souffrance que j'ai rencontrée chez ces enfants empêchés dans leurs apprentissages. Consciente, quotidienne. Tue ou exprimée. Mélancolique ou violente. Ce n'est pourtant jamais elle qui est évoquée en conseil de cycle ou en équipe éducative. Ni par les familles, ni par les enseignants.

Alors, en même temps que j'entendais l'analyse juste et cohérente du père de Robby, je pensais à ce que portait déjà son fils : une absence de confiance en lui dans sa relation aux autres et dans tout ce qu'il entreprend. Partir à l'école ou à l'Atelier des 3-6, lieu de découverte et de partage, c'est se rendre pour Robby à l'endroit où il sait que l'attendent ses difficultés.

Quand j'entends également les réticences de principe d'une orientation en CLIS par refus de stigmatisation ou d'exclusion, je m'interroge sur l'endroit où Robby se sentirait le mieux pour réparer ses blessures et commencer à apprendre.

Depuis deux ans, chacun s'exprime à propos de cet enfant avec ses connaissances, ses convictions. Lui parle peu mais nous a laissés sans voix lorsque, s'agissant de choisir un mot pour l'offrir à l'éducatrice de l'Atelier des 3-6 à l'occasion de son anniversaire, et alors que les enfants prononçaient "soleil","coquelicot", il a énoncé sans aucun bégaiement : "cafard".

Et si Robby, à ce moment-là, avait sorti de sa tête un mot qu'il ne connaîtrait que trop bien ? »

DES LIENS ÉTROITS AVEC LES PARENTS POUR UNE ACTION SOCIALE GLOBALE

Les rencontres hebdomadaires instaurent une confiance et un respect mutuels

En allant chercher les enfants à leur domicile[54], l'équipe de l'Atelier des 3-6 se donne la chance de rencontrer les parents au moins deux fois par semaine. Ces rencontres « sur le palier » sont donc l'occasion d'échanges certes succincts, mais réguliers avec les parents, et permettent de prendre des nouvelles de ce qui se passe dans la famille (emploi, santé, couple, scolarité des enfants, comportement de la fratrie, etc.).

L'intensité du lien est variable selon la personnalité des parents (certains étant très loquaces, d'autres n'entrebâillant que très rapidement la porte pour laisser sortir l'enfant) et en fonction de ce qu'ils traversent au moment où nous les rencontrons. Nous avons vu la sympathie de certains parents grandement fluctuer en fonction du degré de découragement qu'ils ressentaient face à des complications du quotidien… Quoi qu'il en soit, et de façon générale, lorsque les enfants participent régulièrement aux séances de l'Atelier des 3-6, une réelle confiance et un dialogue s'établissent naturellement entre les parents et nous et, si une réticence à échanger existe au départ ou à certains moments, elle se dissipe assez rapidement.

Comme nous l'avons déjà indiqué, une séance à l'Atelier des 3-6 débute dès que la porte du domicile de l'enfant s'ouvre, et l'équipe accorde une grande importance à la manière dont elle s'adresse à lui ainsi qu'à ses parents. En éprouvant le lien que nous entretenons avec eux, le respect et l'estime que nous leur manifestons, l'enfant se sent accueilli pleinement. Évidemment, la vie des familles leur appartient et nous veillons à

54. Voir III.3 « Le déroulement d'une séance à l'Atelier des 3-6 », p. 66.

ce que les conversations ne soient jamais ressenties comme indiscrètes, blessantes et gênantes pour l'enfant.

Même s'il peut y avoir des situations tendues dans certains cas, l'écoute et le respect ont toujours été les bases de notre relation avec les parents[55], même en cas de différend avéré.

Une famille était en conflit avec le Centre de promotion familiale à propos de la gestion de leur logement et les parents renvoyaient leur mécontentement sur l'Atelier des 3-6 en interdisant à leurs deux enfants d'y participer. Après en avoir discuté en équipe, nous avons décidé de continuer à aller les chercher pour essayer de discuter avec les parents, de leur montrer que l'équipe restait en dehors de ce « conflit » et surtout pour montrer aux enfants qu'ils existaient toujours pour l'Atelier des 3-6 ! Finalement, un samedi après-midi, le père, très agressif, a clairement verbalisé qu'il ne souhaitait plus nous voir venir chercher ses enfants. Cette situation exceptionnelle nous a mis face à un sentiment d'impuissance terrible et nous n'avons eu d'autre choix que de respecter la colère des parents. Cette famille est encore restée un an au Centre de promotion familiale avant de déménager dans un logement social. La situation est restée conflictuelle jusqu'au bout et nous n'avons plus revu les enfants…

En dehors des rencontres « sur le palier » avant les séances des mercredis et samedis, l'équipe est amenée à rencontrer les parents au Centre de promotion familiale en semaine lorsqu'ils y passent pour des renseignements ou des démarches administratives. Ces rencontres inopinées sont aussi l'occasion de discuter des enfants et des choses de la vie dans un autre contexte.

Le volontaire du Mouvement ATD Quart Monde qui est en charge de l'Atelier des 3-6 et qui vit dans les immeubles avec les familles joue également un rôle crucial pour aller à la rencontre des parents et créer un lien encore plus fort avec eux. Il s'agit d'un des objectifs du volontariat : en vivant à temps plein à proximité des familles, le volontaire aide à poursuivre l'action de l'Atelier des 3-6 en dehors des temps qui lui sont dédiés : au square du quartier lorsque l'on croise par hasard des enfants avec leurs parents, le matin devant l'école, au supermarché… L'occasion de prendre des nouvelles, de parler de l'Atelier des 3-6, de ce que vit l'enfant, d'échanger sur ce qu'il aime faire à la maison, pour faire vivre l'Atelier des 3-6 dans la tête des parents.

L'équipe veille aussi à créer des moments de partage collectifs, où la rencontre avec les parents est possible (goûter, portes ouvertes, participation des familles à une séance de l'Atelier avec leur enfant, etc.).

Ces temps conviviaux permettent aux animateurs de discuter, de créer du lien, et aux parents d'apprendre à nous connaître et à nous parler. Cela offre aussi aux familles l'occasion de se rencontrer et d'échanger ensemble sur l'Atelier des 3-6 ou à propos de leurs enfants.

Fin juin 2015, pour fêter les vacances d'été, l'équipe de l'Atelier des 3-6 avait organisé un goûter en fin de séance dans le jardin du Centre de promotion familiale, et avait convié les parents. Un grand nombre d'entre eux avait répondu présent. Cela a été l'occasion de leur remettre des photos de leur enfant en activité, photos qui avaient été prises tout au long de l'année. Cela nous a servi de support pour raconter aux parents, individuellement, ce qu'avait fait leur enfant et ce que cela avait construit chez lui.

Parmi les parents présents, il y avait une maman dont les deux enfants n'étaient jamais venus à l'Atelier des 3-6. Nous avions de très bonnes relations avec elle, mais arrivant d'un autre pays, elle appréhendait le fait de laisser partir ses enfants avec nous. Assise à côté d'une autre maman, dont l'enfant ne manquait aucune

55. Voir III.2 « Accueillir, aller à la rencontre de l'enfant et de sa famille », p. 62.

des séances, cette dernière lui a alors montré les photos de son fils en lui expliquant ce qu'il faisait. Elle a terminé en disant à sa voisine : « C'est vraiment bien ce qu'ils font les enfants là-bas, ça les aide à grandir en dehors de nous. Il faut que tes enfants y aillent. C'est important pour eux. »

À partir de septembre 2016, ses deux enfants sont venus plus souvent même si nous sentions que la maman avait encore du mal à laisser ses enfants, pourtant très en demande, participer à l'Atelier des 3-6.

Les portes ouvertes, où les parents accompagnés ou non de leur enfant viennent observer le lieu, entrent dans la démarche de connaissance réciproque, d'échange et d'appropriation de l'action. Nous voulions aussi prendre le temps de raconter aux parents, dans le cadre où évoluent leurs enfants, ce que nous faisons avec eux, de présenter le déroulement d'une séance, de leur montrer le matériel et les activités Montessori en faisant une ou deux présentations, et d'expliquer les objectifs de la pédagogie.

Même s'il a été difficile de mobiliser les parents, les échanges ont été très intéressants et fournis avec ceux qui se sont déplacés. Les parents étaient très enthousiastes et se sont aussi emparés de ce temps pour exprimer leurs craintes vis-à-vis de l'école. Fondées ou non, ces remarques nous ont montré à quel point il était important pour les parents d'être accompagnés et rassurés vis-à-vis de l'institution scolaire.

Se rapprocher de toutes les familles

Le mouvement ATD Quart Monde a toujours eu la volonté d'associer les parents aux activités proposées à leurs enfants : les parents n'ont pas un statut d'usagers, mais bien d'acteurs par rapport à ce que vivent leurs enfants. Il faut donc partir de ce qu'attendent les familles et les inclure dans le processus dès le départ pour qu'elles s'emparent des projets.

Même si l'équipe de l'Atelier des 3-6 a mis en place des temps de rencontre avec les parents et qu'en allant chercher les enfants chez eux deux fois par semaine, nous avons un lien avec les familles, nous constatons qu'il reste difficile d'entrer en contact avec certaines d'entre elles. Des modalités doivent être inventées pour construire un lien de qualité entre les familles et les animateurs de l'Atelier des 3-6. L'équipe doit être identifiée comme un partenaire-clé pour celles qui en ont besoin, qu'il s'agisse des questions concernant la parentalité, des interrogations sur l'école ou des moyens de faire face à des difficultés domestiques, sociales ou administratives. Elle joue le rôle d'intermédiaire entre les familles et le reste de l'équipe du Centre de promotion familiale.

Pour améliorer ce lien avec les parents, être à l'écoute de leurs besoins et leur permettre d'être à l'initiative des évolutions de l'accueil de leurs enfants, plusieurs nouveautés ont déjà été mises en place à partir de septembre 2016, mais doivent être complétées.

Ainsi, la nouvelle éducatrice Montessori est aussi la personne responsable du lieu d'accueil parents-enfants (destiné aux enfants de la naissance à trois ans, qui viennent sur des temps dédiés en présence de leurs parents) et de la halte-jeux (destinée aux enfants de la naissance à trois ans qui viennent sans leurs parents). Avoir une éducatrice référente qui suivra les enfants de la naissance à six ans offrira une continuité dans l'accompagnement des enfants et des parents et une véritable confiance et connaissance des enfants et des familles sur le long terme.

V.3 CRÉER DES LIENS AVEC L'ÉCOLE

Diane, éducatrice Montessori, et Bernadette, alliée, racontent l'accompagnement d'une maman autour de la scolarité de sa fille de 4 ans :

Chafia vient depuis un an et demi à l'Atelier des 3-6. Elle a parfois du mal à entrer dans les activités et se disperse facilement. Par contre, lorsqu'elle trouve un intérêt, elle s'investit dans ses travaux et mène ses activités jusqu'au bout.

Depuis trois semaines, lorsque nous venons chercher Chafia, sa maman nous interpelle et nous demande des conseils car la relation entre Chafia et son instituteur de moyenne section est difficile. Les retours de ce dernier sur sa fille sont très négatifs (apprentissage et comportement) et les commentaires inscrits dans le livret d'évaluation ont beaucoup touché et angoissé la maman. La situation à la maison et à l'école est devenue très conflictuelle.

La maman, très attachée à la réussite scolaire de sa fille, lui impose une forte pression, finissant même par la punir à cause de ce qui se passe à l'école en lui interdisant de venir à l'Atelier des 3-6. Nous lui avons alors proposé de venir chez elle un après-midi pour discuter, ce qu'elle a accepté. Lors de cette rencontre, nous avons mis en avant tout ce que Chafia vivait de positif à l'Atelier des 3-6 et avons repris le livret d'évaluation avec la maman pour remettre les remarques de l'instituteur dans leur contexte. Nous avons aussi discuté du rôle de parent qui consiste, bien entendu, à poser les limites mais également à accompagner son enfant dans les difficultés qu'il rencontre à l'école. Nous voulions lui dire que l'école est aussi un lieu où deux personnalités se rencontrent, personnalités qui, parfois, ont du mal à s'entendre. Cela ne veut pas dire que sa fille ne peut pas apprendre et qu'elle ne réussira pas à l'école, car dans d'autres circonstances, comme à l'Atelier des 3-6, la situation n'est pas si compliquée.

Finalement, la maman nous a demandé de venir avec elle lors d'un rendez-vous avec l'instituteur, rendez-vous qui n'a pas eu lieu car la maman n'a pas donné suite… Quoi qu'il en soit, l'année scolaire s'est terminée de manière plus apaisée pour Chafia et sa maman. L'année de grande section s'est déroulée dans de meilleures conditions, à l'école comme à l'Atelier des 3-6, où Chafia était beaucoup plus sereine, intéressée par les activités et réceptive.

Au-delà des activités d'éveil, l'action menée en direction des enfants de trois à six ans vise à les soutenir dans leur scolarité et donc à aider les parents qui en ont besoin à avancer dans ce sens.

Les témoignages des familles et les expériences que nous avons eues avec elles montrent qu'il existe une réelle appréhension de l'école, soit parce que les parents y ont eux-mêmes connu l'échec ou le rejet, soit parce qu'une incompréhension sur les procédures et les enjeux de l'école perdure. Les parents ont souvent le sentiment que l'institution scolaire les perçoit négativement ou pense à leur place, leur renvoyant un sentiment d'infériorité.

Ainsi, l'équipe de l'Atelier des 3-6 aide les parents qui le souhaitent à y voir plus clair sur les attendus de l'école et son organisation. Nous pouvons discuter de ces sujets à tout moment, soit lorsque nous les croisons avant les séances de l'Atelier des 3-6, soit lors d'un moment plus long en prenant rendez-vous avec les parents. En restant vigilante et en apportant son soutien, l'équipe de l'Atelier des 3-6 souhaite aussi lutter contre l'absentéisme scolaire.

Rencontre avec les écoles du quartier

À la rentrée 2015, l'équipe a fait le constat qu'il serait intéressant de pouvoir construire un lien avec les écoles qui accueillaient les enfants de l'Atelier des 3-6, anticipant d'éventuels contacts que nous aurions avec elles à propos d'un enfant au cours de l'année.

Début janvier 2015, à notre demande, nous avons rencontré les deux directrices des écoles concernées. Fin janvier, nous avons rencontré les deux équipes enseignantes. L'occasion de se connaître mutuellement et, pour les enseignants, de comprendre ce qu'était le Centre de promotion familiale (un grand nombre de ces enseignants était arrivé récemment et ne connaissait pas les objectifs et le public accueilli) et d'identifier les membres de l'équipe de l'Atelier des 3-6 (anticipant que nous pouvions être amenés à les revoir avec les parents ou lors de réunions d'équipe éducative[56]). De notre côté, nous avons pu identifier les enseignants, écouter ce qu'ils avaient à dire et leur présenter le projet autour de la pédagogie Montessori. Tout en marquant un intérêt pour ce projet, et en posant des questions, ils nous ont fait part de leur manque de temps quand nous les avons invités à venir observer notre travail. Les enseignants souhaitaient surtout discuter des enfants et des familles, pas tant se pencher sur notre projet et nos réflexions.

Accompagner les parents dans l'école

Certains parents nous demandent spontanément de nous joindre à eux lors d'un rendez-vous avec l'enseignant de leur enfant, rendez-vous initié par l'enseignant ou le parent lui-même. Les parents restent les uniques interlocuteurs de l'école mais ils trouvent parfois intéressant et rassurant d'être accompagnés par un membre de l'Atelier des 3-6. Nous pouvons ensuite revenir ensemble sur ce qui s'est dit et sur ce que chacun a compris de l'entretien.

Une personne de l'Atelier des 3-6 peut également être invitée lors d'une réunion d'équipe éducative qui se réunit autour d'un enfant fréquentant l'Atelier des 3-6, aidant certains parents à dépasser leurs craintes et à affirmer l'intérêt qu'ils portent à la scolarité de leur enfant.

De notre côté, en côtoyant l'enfant deux fois par semaine dans un contexte de groupe et d'apprentissage autre que l'école, nous sommes capables de raconter aux interlocuteurs scolaires ce que fait l'enfant à l'Atelier des 3-6 et de transmettre notre ressenti, pour, potentiellement, changer le regard de l'école sur l'enfant et engager un dialogue. Notre vision est souvent très différente de celle de l'école, car nous observons le même enfant dans un environnement différent : celui d'un lieu qui offre une autonomie, une liberté de mouvement, un libre choix d'activités, au sein d'un groupe restreint à quinze, vingt enfants, encadrés par trois adultes et sans être « soumis » aux attendus de l'école.

56. L'équipe éducative se réunit à la demande du directeur d'un établissement scolaire lorsque la situation d'un élève l'exige (apprentissage, assiduité ou comportement). Elle se compose du directeur, de l'enseignant, du psychologue scolaire, éventuellement de l'infirmière scolaire, de l'assistante sociale et du personnel encadrant un élève handicapé, et bien entendu des parents de l'enfant, qui peuvent inviter un tiers, par exemple une personne d'ATD Quart Monde.

L'alliée de l'Atelier des 3-6 a par exemple été invitée à participer à une réunion d'équipe éducative en mai 2015 à propos d'un enfant de quatre ans. Les deux parents étaient présents ainsi que leur assistante sociale référente au sein du Centre de promotion familiale. Durant cette réunion, les parents participent, apportent leur regard et donnent leur avis sur les questions abordées (langage, fatigabilité, résistance à entrer dans les activités, propreté). Chaque participant (directrice, institutrice, psychologue, etc.) donne ensuite son avis et fait des recommandations pour aider l'enfant au mieux. Quant à la représentante de l'Atelier des 3-6, elle a pu expliquer le comportement de l'enfant lors des séances, et revenir sur les progrès accomplis depuis son arrivée cinq mois plus tôt (moins dans l'opposition, plus calme, s'investissant dans certaines activités, joyeux, sociable, recourant plus facilement au langage)[57].

En septembre 2016, les assistantes sociales ont également mis en place une rencontre hebdomadaire avec les familles, « l'info café », qui se tient dans une salle au rez-de-chaussée d'un immeuble où habitent les familles. Elles sont donc invitées à participer à la réunion qui traite d'un thème particulier en fonction des demandes et des besoins. Le thème de l'école devrait être proposé une fois par mois, le volontaire* responsable de l'Atelier des 3-6 sera alors présent.

Recréer des liens forts avec les écoles du quartier

Une des intentions du mouvement ATD Quart Monde reste la nécessaire réconciliation des familles avec l'école. À travers la lecture des rapports d'activités annuels rédigés par les équipes d'ATD Quart Monde, nous avons compris que le rapport à l'école et son investissement par les enfants et les parents fait partie depuis 1975 des questions fondamentales posées au sein de l'accueil des enfants de trois à six ans.

Dans le cadre de cette recherche-action, les témoignages récoltés en interrogeant des enseignants qui ont travaillé avec les enfants de familles hébergées dans le Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand retracent la volonté, de l'école et d'ATD Quart Monde, de se connaître et de s'entraider. Nous avons choisi de publier les témoignages de deux directrices d'école maternelle du quartier, qui mettent particulièrement en lumière les intérêts mutuels que l'on peut trouver en se côtoyant régulièrement.

Sylviane Pantigny, directrice de l'école maternelle Jules Ferry de 1985 à 2000

« À l'époque, un quart des élèves de l'école était issu du quart monde, représenté par l'association ATD Quart Monde, que j'ai découverte lorsque je suis arrivée dans cette école. Ce qui me revient presque immédiatement en mémoire à propos de ces enfants, dont les jeunes vies étaient déjà marquées par la chute dans l'extrême précarité de leur famille, c'est la spontanéité, la joie même des échanges que nous avions. Je me rappelle leurs prénoms et leurs noms de famille.

Nous avions créé avec deux autres directrices d'écoles du quartier (Hauts Bâtons et Van Gogh) une association de promotion de la lecture, conscientes que si leurs enfants étaient impliqués, les parents suivraient. Cette association s'appelait « Lire au Champy » et nous avons organisé pendant environ six ans des foires aux livres qui se tenaient dans une des écoles. L'idée était de faire en sorte que le livre aille à eux et que cet événement se situe au milieu de leur quartier. S'y déroulaient, outre la vente de livres pour enfants et adultes, des conférences, des débats, des projections de films. Notre partenariat avec ATD Quart Monde était très étroit, les animateurs invitant eux-mêmes les familles à participer à cette manifestation, et tenant tout le week-end des bibliothèques de rue.

57. Voir l'observation de Loïc p. 112 et son histoire p. 129.

Tout au long de l'année, nous avions des réunions régulières avec les animateurs du mouvement ATD Quart Monde, échangeant des informations sur les projets d'école, les progrès ou difficultés des enfants que nous scolarisions et les problématiques nombreuses et variées liées à la misère que devaient affronter leurs familles.

Ce travail mené par les différentes équipes d'enseignants et les animateurs d'ATD Quart Monde m'a laissé un souvenir impérissable de la dynamique que peuvent enclencher des professionnels d'horizons divers, et qui ont tous présentes dans leur cœur la passion, la volonté de faire en sorte que de jeunes enfants marqués de manière injuste par la société puissent avoir l'horizon libre et accéder eux aussi au livre, à l'écrit, avec les mêmes chances que les autres enfants.

Toujours en lien avec ATD Quart Monde, nous avons aussi développé et encouragé les relations avec les familles qui, à cause d'un vécu négatif avec l'école, avaient des difficultés à mettre les pieds dans celle de leurs enfants. Nous faisions venir les parents dans l'école au prétexte d'autre chose que l'enseignement pour que ces parents puissent se débarrasser de leur appréhension et se sentent à l'aise dans l'école. Ainsi, nous avons organisé des portes ouvertes, des soirées musicales, ou l'annuel buffet international. Chaque famille apportait un plat cuisiné, qui était ensuite mangé collectivement, les enfants élaboraient et écrivaient des textes et décoraient les invitations, réalisaient des nappes, etc.

Bien sûr, il me revient aussi des cas où plus que jamais j'ai ressenti le poids de ce mot « détresse », des enfants maltraités, recroquevillés sur eux-mêmes et l'énorme colère qu'ils ne pouvaient réussir à sortir qu'en développant des comportements problématiques dans une collectivité.

Mais il est clair que le partenariat enseignants/éducateurs d'ATD Quart Monde, le travail sur la nécessaire confiance des parents, qui est ensuite devenue totale, ce tissage serré de nos actions, les rires et les progrès de ces enfants illuminent le souvenir que j'ai de ma vie d'enseignante dans ce quartier Jules Ferry de Noisy-le-Grand, et que pour rien au monde je n'aurais souhaité quitter. »

Claire Massou, directrice de l'école maternelle Van Gogh de 1980 à 2004

« Lorsqu'on me demande de raconter mes années en lien avec les familles d'ATD Quart Monde, j'ai envie de partager notre expérience de "l'École des parents", rencontres organisées dans l'école pour débattre de divers sujets avec les familles du quartier, les enseignants de l'école maternelle, des intervenants spécialisés extérieurs, des membres d'ATD Quart Monde, et souvent une animatrice de la CAF.

Cette action a été mise en place parce que j'ai toujours cru – et je crois toujours – que si les instituteurs ne parlent pas avec les parents, si on ne crée pas de liens pour autre chose que pour obtenir d'eux qu'ils tiennent les stands à la kermesse, l'école rate son objectif éducatif.

Pendant ces années 1968-1975, nous avions un réel souci de partage éducatif avec les parents car dans un quartier assez difficile, comme le Champy, ce partage était nécessaire si nous voulions avancer dans notre relation parents/enfants/école.

J'ai pu mettre en place cette action, soutenue par mes collègues de l'école maternelle Van Gogh, avec qui j'ai travaillé pendant vingt-trois ans et grâce à une subvention octroyée par le service scolaire municipal, dans le cadre d'un projet de ville, pour payer les intervenants.

L'École des parents (association parisienne) nous aidait à trouver des intervenants formés pour chaque réunion dont une psychanalyste venue de nombreuses fois. Nous en programmions trois ou quatre par an maximum, en accord avec le

Conseil d'école (collectif de parents d'élèves élus, représentants de la municipalité et équipe pédagogique). J'en préparais le contenu avec mes collègues, les intervenants et un ou deux volontaires d'ATD Quart Monde.

Les volontaires assistaient donc à ces réunions avec les deux ou trois familles d'ATD Quart Monde et je sais qu'ils en reparlaient entre eux ensuite.

Certains sujets ont été abordés plusieurs fois durant ces années (discipline à l'école, discipline à la maison ; l'hygiène du petit enfant ; lire à l'école maternelle; pourquoi ? ; le sommeil, oui mais et les cauchemars ? ; la relation œdipienne ; etc.). Les rencontres se déroulaient souvent de la même manière : le film ou l'exposition permettait d'engager rapidement une discussion. Après une introduction au sujet, la parole était donnée à l'animateur formé avec qui nous avions préparé la soirée.

Ce qui nous a toujours surpris, c'est la liberté de parole. Des parents. Des mères, mais aussi des pères ou conjoints présents. Il n'y a jamais eu d'agressivité entre parents et instituteurs. C'était un climat de confiance réciproque, de curiosité pour se comprendre, de respect bienveillant. Et tout s'enclenchait… simplement.

Nous n'étions pas là pour apporter la bonne parole, mais pour nous questionner, pour mettre en commun nos difficultés, nos soucis en tant que parents que nous étions aussi et en tant qu'instituteurs avec les exigences de notre métier.

Nous étions réunis pour parvenir à mieux cerner les problèmes qui se posaient dans notre réflexion éducative commune concernant les jeunes enfants de deux à six ans, à mieux comprendre nos divergences et essayer de faire évoluer notre pratique pédagogique et éducative.

Je me souviens de parents qui dévoilaient des morceaux de leur enfance tragique, et qui me disaient ensuite qu'ils avaient décidé d'aller parler à un psy, d'une famille d'ATD Quart Monde qui est venue me voir après la réunion sur la relation œdipienne et qui m'a dit : « Après la réunion, j'ai compris que les enfants ne pouvaient plus dormir dans notre lit conjugal, j'ai demandé un nouveau logement ! »

Évidemment selon les sujets et les moments, nous avions une assistance plus ou moins nombreuse : pour les sujets en lien avec le corps, il y avait du monde. Pour les accidents domestiques aussi… Nous rencontrions aussi les parents lors d'événements annuels comme « la Journée de la phrase complète », « la Journée Contes et Comptes » et « Fureur de Lire » (semaine consacrée à la littérature jeunesse où les parents étaient invités à venir lire des livres à leur enfant). Aujourd'hui, quelle école pourrait mettre ça en place ?!

Il est difficile d'évaluer la portée de ces rencontres (comment quantifier une relation humaine ?) mais quand nous avons dû arrêter faute d'argent, les parents en redemandaient…

Ils ont compris que l'école maternelle française n'était pas seulement une garderie mais aussi un lieu où on apprenait à lire, à écrire, à compter, à chanter, à jouer ensemble, un lieu d'apprentissage de la vie en société, un lieu de culture et de réflexion sur l'éducation et que l'école ne peut ni se substituer aux familles, ni aller contre elles, mais plutôt essayer de faire ensemble.

L'enjeu pour nous était de construire dans la compréhension mutuelle une réflexion éducative et pédagogique pour que les enfants aient le désir d'apprendre à l'école et qu'ils y réussissent. Je crois que ces années dans cette école et ce quartier sont les plus beaux souvenirs de ma carrière. »

L'Atelier des 3-6 mène déjà un travail avec les parents en direction de l'école mais nous percevons aujourd'hui qu'il est nécessaire d'aller plus loin et de recréer une connaissance et une confiance mutuelle : faire en sorte que l'école (direction et enseignants) connaisse et comprenne les familles, que les parents soient reconnus en tant qu'interlocuteurs privilégiés et en tant que premiers éducateurs de leurs enfants, mais aussi que les enseignants soient perçus de manière sereine par les parents.

Pour éviter que l'école ne reproduise les inégalités et que les enfants des familles défavorisées, du fait de leurs difficultés sociales ou financières, ne soient enfermés dans une image d'enfants incapables de réussir à l'école, l'instauration d'un partenariat et d'une connaissance réciproque est une des clés qui permettra d'avancer.

En posant ce constat, l'équipe définit clairement comme une de ses priorités, pour les années à venir, de travailler pour que des liens plus denses entre le Centre de promotion familiale d'ATD Quart Monde et les écoles du quartier se tissent à nouveau. Une des missions du volontaire responsable de l'Atelier 3-6 sera d'être en lien avec les écoles, en équipe avec une alliée.

En septembre 2016, le Centre de promotion familiale, et notamment l'Atelier des 3-6, a rejoint la dynamique collective « 1 001 Territoires se mobilisent avec les parents pour la réussite de tous les enfants ». Cette initiative s'inscrit dans la continuité du projet d'action-recherche dont ATD Quart Monde fait partie : « En associant les parents, tous les enfants peuvent réussir », finalisé en avril 2015.

Avec « 1 001 territoires », l'idée est de mettre en avant, d'essaimer et de mutualiser les bonnes pratiques d'une éducation partagée : s'appuyer sur les ressources du territoire et créer du lien entre les parents (en particulier ceux dont l'école est le plus éloignée de leur domicile), les écoles et les acteurs de quartier pour inventer des actions qui permettent la réussite de tous les enfants.

Le travail mené à l'Atelier des 3-6 s'inscrit plus globalement dans une réflexion menée actuellement au sein d'ATD Quart Monde concernant l'orientation des enfants issus de familles dans la grande pauvreté. Il s'agit de réfléchir au sein d'un collectif et de faire des propositions pour éviter que ces enfants ne soient trop souvent orientés en classe spécialisée.

Au-delà de ce rapprochement avec les écoles et de l'inscription du projet de l'Atelier des 3-6 de Noisy-le-Grand dans une dynamique de réflexion nationale menée par ATD Quart Monde, l'équipe souhaite s'ouvrir au quartier dans lequel grandissent les enfants, notamment pendant les périodes de vacances scolaires (maison de quartier, ludothèque, etc.) mais aussi travailler avec les associations du quartier pour créer des partenariats autour de l'art et de la pratique culturelle.

CONCLUSION

Nous voici donc au terme non pas de notre projet, qui continue à vivre, mais d'un récit, peut-être simplement d'un *premier* récit de ce que nous, ATD Quart Monde et Montessori, avons vécu ensemble, avec les enfants, avec les familles, pendant plus de six années d'expérience de l'Atelier des 3-6. Cette conclusion est donc une conclusion provisoire, mais qui nous permet de faire un premier bilan de notre recherche : que savons-nous, qu'avons-nous appris durant ces années de collaboration ?

Lorsque l'idée de se lancer dans une recherche-action a été formulée, au tout début, nous voulions répondre à une question : l'Atelier des 3-6 favorise-t-il la réussite des enfants les plus éloignés de l'école ? Mais cette question fermée, à laquelle il n'est possible de répondre que par oui ou par non, n'était pas adaptée à une recherche-action, démarche qui s'intéresse plutôt à des processus, à une dynamique, à un travail en cours et ne cherche pas à mesurer des effets ou des résultats de façon binaire (oui ou non, bien ou mal, efficace ou pas).

Lors de la réunion qui nous a vraiment engagés dans la recherche, en décembre 2013, c'est ce que nous nous sommes dit, presque immédiatement : cette question est une question fermée, et peut-être est-elle aussi un peu ambitieuse. Il était difficile de *prouver*, en accueillant seulement quelques enfants, que notre démarche pédagogique *garantissait* la réussite de *tous* les enfants. Nous avons alors décidé de poser la question autrement (pour en faire une vraie question de recherche-action) : peut-on éclairer les conditions de conception et de mise en œuvre d'un dispositif pédagogique qui vise à donner les meilleures chances de réussite à tous les enfants ?

À force d'expérimenter, de discuter chaque semaine, de réfléchir dans les séminaires de recherche, nous sommes convenus qu'il était très difficile de penser en termes de réussite, en tout cas au sens où la société et l'école utilisent le plus souvent ce mot, alors que le projet s'inscrit dans la tradition de Maria Montessori. Bien sûr, comme nous l'avons dit, la « réussite » est une préoccupation. Bien sûr, nous travaillons pour donner les meilleures chances aux enfants pour qu'ils soient mieux outillés (par exemple en termes de langage), qu'ils aient le plus de ressources possible pour faire leur entrée à l'école. Nous voulons que les enfants réussissent, et c'est même cette question de la réussite de tous les enfants qui anime le travail mené par ATD Quart Monde sur le sujet de l'école.

Attention cependant : vouloir, espérer, désirer que les enfants, au bout du compte, réussissent, c'est une chose. Mais c'est une autre chose que d'être obsédé, dans l'action au quotidien, dans l'animation pédagogique d'un groupe, dans la relation avec l'enfant, par l'objectif de réussite. L'Atelier des 3-6 n'est pas un atelier de soutien scolaire, ou de rattrapage. Il n'est pas organisé pour répondre, point par point, aux attentes de l'école.

ATD Quart Monde et Montessori visent la réussite des enfants… mais ces mouvements n'ont pas pour mission première de *former des élèves* : ils cherchent d'abord à rendre possible le développement d'humains, sujets et citoyens, même si nous savons que la réussite des enfants, dont les conditions de vie sont difficiles, passe souvent par la réussite à l'école.

Tout ce que nous faisons dans l'Atelier des 3-6, évidemment, et *indirectement*, aide à la réussite, prépare à l'entrée en CP : développer le langage, se faire confiance, être autonome, interagir avec les autres, développer sa motricité, mener une activité du début à la fin, avoir le désir de faire, de bien faire, tout cela est essentiel pour se sentir bien, comme élève. Mais les éducateurs ne participent pas à l'Atelier des 3-6, deux fois par semaine, en se disant : « je dois à tout prix développer ces *compétences* ». Cette attitude fait toute la différence… En fractionnant les apprentissages par « compétences », on cloisonne et on isole, on perd de vue l'enfant dans sa globalité, dans sa singularité. Le risque c'est de lui ôter tout désir, toute envie d'apprendre, tout élan vital, première condition de la vie, de l'entrée dans le langage, dans la socialisation, dans l'apprentissage.

Cela fait des décennies que les pédagogues s'escriment à dire, mais surtout à montrer, par l'expérience, que la classe doit être un milieu vivant, et qu'elle doit rendre possible ce désir. Ce n'est pas pour rien que Maria Montessori parle *d'ambiance*. Ce n'est pas pour rien que Freinet a écrit, encore et encore, sur *l'élan vital*. Et ce n'est pas pour rien que, dans la pédagogie institutionnelle, on ne cesse, en suivant Freinet, Makarenko, Rousseau, de dire qu'il faut *soigner le milieu*.

Alors, si nous ne pouvons pas garantir que nous avons produit de la réussite, que reste-t-il de ces trois années de recherche-action ? A-t-on *réussi* quelque chose, et si oui, quoi ?

La première chose que nous espérons avoir faite dans cet ouvrage, c'est affirmer une visée, et l'avoir fait précisément, en expliquant les enjeux de l'Atelier des 3-6, et tout le travail qui l'accompagne, au sein de l'équipe et du Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand. Nous avons fait en sorte de traduire concrètement cette visée, en proposant au lecteur de nous accompagner, pas à pas, dans l'histoire de notre projet et de sa mise en œuvre concrète. Ce que nous avons voulu montrer, c'est comment nous nous y prenons pour partir de ceux qui sont les plus éloignés de l'école et, en les accompagnant, pour créer du lien avec l'institution scolaire, et peut-être, à terme, contribuer modestement à sa transformation. Lorsque nous affirmons que nos visées sont la confiance en soi et l'estime de soi, l'autonomie et l'indépendance, nous ne nous contentons pas d'afficher un « programme ». Ce qui était important pour nous était de montrer comment le sens de ces expressions se construisait peu à peu, comment elles faisaient sens à force d'agir, d'expérimenter et de discuter de nos expériences, car de telles expressions n'aident pas à éduquer tant qu'elles sont désincarnées, théoriques, qu'elles ne sont pas vraiment *mises au travail* dans la pratique réelle de l'équipe et les temps de réunion.

Plus précisément, en menant ce projet, nous défendons l'idée que chaque enfant peut s'approprier toutes ces clés qui lui permettront de trouver sa place dans l'école : le langage, la lecture, le calcul, plus tard l'écriture. Nous affirmons « l'éducabilité » de chaque enfant, et nous avons voulu montrer dans le détail comment nous nous y prenions, dans la création d'une ambiance, dans la mise en place des activités, dans la collaboration, pour que cette éducabilité, qui est d'abord un principe, se traduise dans les faits. Notre conviction est que ce travail pédagogique est un travail précis, un travail d'orfèvre, et qu'il faut le voir à l'œuvre dans le détail pour en comprendre les enjeux, la logique, le fonctionnement. Lorsque le lecteur suit le parcours de Diatou, de Clarisse, de Iana, de Loïc, ce sont à la fois ces transformations des enfants, et les conditions qui les autorisent, que nous espérons donner à voir.

Ce qui définit cet environnement éducatif et pédagogique, ce sont des méthodes et des outils mais aussi et surtout (nous espérons l'avoir suffisamment montré) une ambiance, cette fameuse « ambiance Montessori ». C'est elle qui joue un rôle essentiel également dans la tradition d'ATD Quart Monde, qui constitue pour les enfants une forme d'étayage. C'est d'abord cet environnement qui vise à répondre aux besoins des enfants. Les activités, leur contenu, leur aspect, leur organisation, font partie de cette ambiance. L'aménagement de l'espace, la décoration que nous voulons accueillante, l'organisation du temps, sont d'autres aspects de cette ambiance. La façon d'accueillir les enfants, la relation qui se construit avec eux, les manières d'interagir, de se parler, d'accorder pendant le temps d'une présentation toute sa présence et toute sa concentration à un seul enfant, est un autre aspect, probablement moins souvent considéré, de cette ambiance. C'est tout cela qui contribue à créer un cadre accueillant, apaisant, débarrassé d'une logique de compétition qui étaye l'apprentissage, et qui favorise le développement de l'enfant et sa transformation.

Derrière ces transformations, derrière ces conditions, et au service de l'ambiance que nous cherchons à créer, il y a quelque chose d'essentiel que nous avons aussi voulu décrire : c'est la posture des adultes, leur manière de se comporter avec les enfants, mais aussi et surtout leur manière de penser, leur rapport à la situation éducative, et la manière dont ils conçoivent leur mission d'éducateur. Ici, nous cherchons à nous débarrasser de ce « fantasme de contrôle ». Nous exerçons l'un de ces « métiers impossibles », selon l'expression de Freud… métier impossible parce que les résultats ne sont jamais garantis, en tout cas il n'est jamais garanti de pouvoir les observer dans le temps de l'accueil de l'enfant. Nous acceptons de créer des situations, de donner à chaque enfant l'occasion de vivre une expérience, avec d'autres et accompagné par l'adulte, et nous espérons que chacune et chacun emportera avec elle ou avec lui quelque chose de cette expérience.

Nous parions sur les enfants, nous leur faisons confiance et nous nous faisons confiance, convaincus que l'action éducative, pensée, délibérée en groupe, minutieusement mise en œuvre, même dans un temps limité, peut être puissante. C'est une autre manière de penser l'éducation (loin de la logique de contrôle et de planification), et elle ne s'acquiert pas en un jour. C'est ce message que nous avons essayé de faire passer : si nous décrivons attentivement les temps de réunion, de supervision, les séminaires, c'est pour montrer comment cette posture peut se construire, et pour inviter chacune et chacun à ne pas négliger l'importance de ces espaces de réflexion, de discussion, de travail collectif. Les enseignants sont souvent trop seuls dans leur classe : nous voulions dire que les conditions de la pédagogie résident, au moins autant que dans les outils, dans l'ambiance qui les organisent, dans la posture qui anime les adultes au fil de ce travail, et dans la délibération collective qui soutient cette posture, cette ambiance, ces pratiques.

La particularité de cette délibération, le lecteur l'a compris, c'est qu'elle s'appuie autant sur de la différence que sur de la proximité. De la différence dans les expériences et les missions des membres du groupe, au sein même d'ATD Quart Monde (éducateurs, alliés, bénévoles, militants). De la différence du fait de cette belle rencontre entre ATD Quart Monde et Montessori. Si « ça cause », si « ça pense » dans nos rencontres, nos réunions, nos supervisions, nos séminaires, c'est parce qu'il y a suffisamment de proximité (dans les valeurs, les visées, l'envie de travailler ensemble) et suffisamment de variété (dans les expériences, dans la culture pédagogique) pour ne pas s'endormir, se complaire dans le sentiment d'être toujours d'accord. La différence oblige à penser, à s'interroger sur ce qui nous rassemble et ce qui fait notre identité, mais aussi à chercher les mots pour nommer notre expérience commune. Un apport de cet ouvrage (c'était en tout cas notre volonté) est de raconter précisément l'histoire et les conditions de ce partenariat, qui nous semble constituer non pas seulement un aspect « organisationnel » ou « institutionnel » de cette expérience, mais l'un de ses fondements, ce qui lui donne sa couleur et fait son intérêt. À

ce titre, notre expérience du pot de compote est plus qu'une anecdote : il est peut-être un peu l'un de nos mythes fondateurs. C'est parce que les deux mouvements ont une culture très forte, une identité, mais aussi parce qu'ils ont traduit ensemble ces cultures à travers une pratique concrète, réelle, régulière, permanente, que quelque chose s'est construit.

Ce que montre l'expérience de ce partenariat, c'est que la pédagogie Montessori, comme toute autre démarche pédagogique, ne peut pas être « plaquée », sous une forme figée, sur un nouveau terrain. La pédagogie est vivante, et cette vitalité suppose, lorsqu'un nouveau projet démarre sur un nouveau terrain, une *adaptation*, ce que certains ont appelé une *transposition*. Cette pédagogie a besoin d'être traduite, encore une fois par l'expérience et par la réflexion, pour trouver sa place dans un nouvel environnement, avec un nouveau public. C'est d'abord une contrainte qu'il faut avoir en tête : on ne peut pas se contenter de reproduire, sans réfléchir, des méthodes clés en main. Dans notre cas, par exemple, les espaces ont été entièrement réaménagés. Un nouveau rythme a dû être construit. L'Atelier s'est construit en empruntant à la pédagogie Montessori, mais aussi en inventant des formes nouvelles : par exemple, le fait de considérer le trajet entre le domicile et l'Atelier des 3-6, avant et après, comme un élément à part entière de notre projet pédagogique, faisant partie d'une traduction très « ATD Quart Monde » de la pédagogie Montessori. C'est d'abord une contrainte, mais c'est ensuite, et surtout, une chance et une ressource, qui permet à une pratique pédagogique de trouver une nouvelle dimension. On croit trop souvent, à tort, que la pédagogie Montessori est réservée à une « élite », aux enfants des quartiers favorisés et des familles riches. Nous pensons avoir réussi à montrer le contraire.

Nous l'avons dit, l'histoire n'est pas achevée, et la collaboration entre nos deux mouvements se poursuit. L'Atelier des 3-6 va continuer à vivre, à être pensé et à évoluer dans le cadre du travail commun entre ATD Quart Monde et Montessori, soutenu par la supervision de l'équipe par les représentantes de l'ISMM.

Ces premières années d'expérimentation ont permis à une équipe de se construire, une équipe qui, nous l'avons dit, ne cesse pas d'exister, ni ne perd son identité et sa volonté d'agir quand les volontaires partent et que d'autres arrivent. Ainsi, derrière une apparente instabilité, le collectif de l'Atelier des 3-6 est établi, et a suffisamment élaboré son style et ses modes de travail pour non seulement poursuivre son action, mais aussi la faire évoluer en approfondissant certains aspects du dispositif.

Ainsi, ce qui est à ce jour essentiellement une collaboration entre les deux mouvements, associant largement les familles, fait déjà progressivement (et fera de plus en plus, c'est notre objectif) l'objet d'un partenariat avec l'école. L'une de nos priorités est maintenant, comme nous l'avons évoqué dans la cinquième partie de l'ouvrage, de développer une véritable logique d'éducation partagée, dans une relation plus régulière et plus poussée avec l'école. Si des contacts ont été pris à plusieurs reprises avec les enseignants des écoles du quartier, notamment pour échanger sur les situations de certains enfants en particulier, nous espérons peu à peu développer une collaboration plus générale permettant de mieux penser les articulations entre l'école, l'Atelier des 3-6, plus généralement le Centre de promotion familiale, et les autres acteurs pédagogiques, sociaux, ainsi que les institutions.

C'est là l'une des vocations de ce projet : ouvrir à d'autres l'expérience de l'Atelier des 3-6, et partir d'une expérience modeste par le nombre d'enfants qu'elle concerne, pour en faire une opportunité de raconter quelque chose à d'autres, hors des murs de l'Atelier des 3-6, dans le quartier et au-delà. C'est un autre point commun entre ATD Quart Monde et Montessori, que l'esprit même d'une recherche-action illustre à sa manière : le particulier, quand on en prend soin, quand on l'observe avec attention, quand on l'imagine et qu'on l'anime avec intérêt et passion, finit toujours par dire quelque chose d'universel.

GLOSSAIRE

Allié(e) : personne qui s'efforce d'introduire dans son entourage (voisinage, milieu professionnel, famille, église, syndicat, etc.) le souci des plus pauvres et de partager ce qu'il apprend du mouvement ATD Quart Monde. Par le terme d'allié, ATD Quart Monde met en valeur une dimension qui va au-delà du temps mis à disposition.

AMF / Association Montessori de France : fondée en 1950 et représentante française de l'Association Montessori Internationale, elle a pour but la promotion de la philosophie initiée par Maria Montessori, de développer le mouvement Montessori et d'aider à la reconnaissance des établissements Montessori de France (montessori-france.asso.fr).

Auto-correctif : le matériel Montessori est dit « auto-correctif » car il permet à l'enfant qui s'en sert de constater lui-même ses erreurs, encourageant autonomie, confiance en soi et estime de soi. Par exemple, dans le cas d'un matériel de mathématiques autour du comptage de jetons, l'enfant comprendra, s'il reste des jetons à la fin de l'activité, qu'il s'est trompé et pourra recommencer l'activité de manière autonome.

Bibliothèques de rue : actions qui consistent à introduire le livre, l'art et d'autres outils d'accès au savoir (notamment informatique) auprès des familles de milieu défavorisé, à partir de leurs enfants. Se déroulant sur leur lieu de vie (sur un trottoir, au pied d'une cage d'escalier, dans des lieux isolés à la campagne…), ces activités répondent à la soif de savoir des enfants, les réconcilient avec la joie d'apprendre et les encouragent à révéler et à partager leurs talents.

ISMM / Institut Supérieur Maria Montessori : centre de formation fondé en 1998 qui propose différentes formations à la pédagogie Montessori et qui délivre des diplômes agréés par l'Association Montessori Internationale (http://formation-montessori.fr).

Matériel sensoriel : les divers matériels sensoriels Montessori aident l'enfant à développer sa pensée logique et à mettre des mots sur des pensées abstraites grâce à la manipulation par les sens. Les objets isolent un paramètre (ex : la tour rose isole la variable « dimension », donc les dix cubes sont tous de la même couleur rose) et vont permettre à l'enfant de détailler plus précisément son environnement (ex : avant trois ans, toutes les tables sont des tables. Après trois ans, celle-là est une petite table carrée verte, celle-là est une grande table rectangulaire rouge).
L'enfant de trois ans, qui s'est construit une représentation du monde, doit maintenant l'ordonner, l'organiser et classer ses perceptions afin de développer son intelligence.

Périodes sensibles : selon les observations de Maria Montessori, il s'agit de périodes que traversent tous les enfants, quelle que soit leur individualité, pendant lesquelles ils sont totalement absorbés par les activités qui répondent à la sensibilité particulière qui est en train de s'épanouir. Ces périodes sont transitoires et il est essentiel que l'environnement offre au bon moment à l'enfant les moyens d'y répondre, les apprentissages se faisant alors sans effort, avec enthousiasme et en profondeur. De la naissance à six ans environ, l'enfant traverse six périodes sensibles : celle du langage (entre deux mois et six ans), celle de la coordination motrice (entre dix-huit mois et quatre ans), celle de l'ordre (de la naissance à six ans), celle du raffinement des sens (de dix-huit mois à cinq ans), celle du développement social (entre deux ans et demi et six ans) et celle des petits objets (très courte dans la deuxième année). Voir aussi Annexe 2.

Quart Monde : lors des états généraux de 1789, trois ordres étaient représentés : le clergé, la noblesse et le tiers état. Un fervent défenseur des principes de liberté et d'égalité, Pierre-Louis Dufourny de Villiers, a proposé au quatrième ordre – c'est-à-dire des pauvres journaliers, des infirmes, des indigents, non représentés par le tiers état – de rédiger des cahiers de doléances. En référence à ce quatrième ordre, ce « quart état », Joseph Wresinski, fondateur du mouvement ATD Quart Monde, a inventé le nom de Quart Monde, identité positive destinée à représenter le rassemblement de personnes très pauvres et de personnes non pauvres engagées dans un même refus de la misère.

Pivot culturel : lieu d'accueil des jeunes entre six et douze ans au Centre de promotion familiale, sociale et culturelle d'ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand. Il a pour objectif d'offrir à chaque enfant un lieu et des activités pour l'aider à se construire et à se révéler à lui-même et aux autres (http://pivotculturel.org).

Présentation : dans la pédagogie Montessori, la présentation d'un matériel ou d'une activité renvoie à plusieurs aspects. Il s'agit d'abord d'une proposition que l'éducateur fait à un enfant (« Je vais te montrer quelque chose », « Nous allons travailler ensemble avec ce matériel », etc.), proposition qui répond aux besoins de l'enfant à cet instant, grâce à l'observation en amont.
La présentation est individuelle et doit être vécue comme un moment limité et privilégié entre l'éducateur et l'enfant. Le matériel étant le médiateur de la relation, c'est un moyen et non une fin, le temps relationnel de qualité et la transmission humaine étant plus importants que le contenu.
L'éducateur montre l'utilisation du matériel à l'enfant dans le silence (sauf pour les leçons de langage), afin que l'enfant se focalise sur les gestes et non sur les mots. Ces gestes sont lents, précis, décomposés les uns des autres et vont à l'essentiel (analyse et économie de mouvements).
Selon le matériel et l'enfant, le nombre de présentations peut varier. De même, certains enfants utiliseront un matériel à bon escient même s'il ne leur a pas été présenté car ils auront observé d'autres enfants en action.

Université populaire Quart Monde : lieu d'identité, de remembrement de ceux qui vivent la pauvreté : remembrer, bâtir ensemble une histoire basée sur la fierté. C'est un lieu universitaire de pensée et de parole. C'est un lieu où on prend au sérieux la réflexion basée sur l'expérience de ceux qui vivent la pauvreté (voir page 11).

Volontaire permanent : personne au service du mouvement ATD Quart Monde à temps complet, en accord avec leur vie familiale et personnelle. Ils vivent, se forment et travaillent en équipe. Ils optent pour une certaine simplicité de vie. Beaucoup d'entre eux résident dans les lieux où habitent les familles vivant dans la grande pauvreté.

Vie pratique : les exercices de vie pratique sont les premiers exercices qui seront présentés à l'enfant (deux ans et demi, trois ans). Ils sont en lien avec les gestes de la vie quotidienne (donc en lien avec la culture de l'enfant) et conçus pour que l'enfant fasse une activité avec un but réel et accessible (ex : se servir de pinces à linge, visser et dévisser des boulons, nettoyer une table, se servir dans des verres, etc.). Le matériel est isolé sur un plateau pour que l'enfant se focalise sur les gestes, les répète et les perfectionne progressivement.

ANNEXES

ANNEXE 1
NOISY-LE-GRAND : UN SITE, UNE HISTOIRE, DES PARTENARIATS

La cité de promotion familiale, culturelle et sociale à Noisy-le-Grand (93) a été créée en 1970 sur les lieux mêmes du « camp de sans-logis ». La Cité dite du Château de France comprenait (avant la démolition) 78 logements, gérés par la société HLM Emmaüs Habitat. Sur ce total, 35 logements sont, au titre d'une convention, mis à disposition du Centre de promotion familiale.

L'action menée avec ces familles par l'association ATD Quart Monde Noisy-le-Grand fait l'objet d'une convention d'aide sociale[58] et s'inscrit dans un projet pilote d'insertion sociale rendu possible par le partenariat étroit entre la Direction Régionale et Interdépartementale de l'Hébergement et du Logement (DRIHL), des bailleurs et le Mouvement ATD Quart Monde.

- La DRIHL mandate ATD Quart Monde pour exercer une action de promotion familiale. La dotation globale de l'Etat assure l'essentiel du financement de l'action de promotion familiale de Noisy-le-Grand pour les 35 familles logées temporairement et le soutien aux 15 familles relogées. L'État garantit de ce fait l'accès de ces familles aux droits fondamentaux.
- Les bailleurs mettent à disposition les logements. Emmaüs Habitat (logements dans les 2 immeubles en attente de démolition et qui restera le bailleur des 25 appartements du futur immeuble dédié à la promotion familiale). Habitat et Humanisme, en s'appuyant sur son Agence immobilière à vocation sociale (AIVS) Solidarité Habitat, prend progressivement le relais de la gestion locative pour les logements en diffus. L'engagement des bailleurs sociaux est essentiel : ils assurent les conditions nécessaires à l'accueil des familles les plus pauvres, prioritaires dans ce projet. Les logements sont conventionnés et donc sécurisés par l'Aide Personnalisée au Logement.
- ATD Quart Monde s'appuie sur ces partenariats pour soutenir les familles qui peuvent entrer dans un processus de promotion leur permettant à terme d'assumer leurs responsabilités familiales (éducation, retour à l'emploi, vie sociale…) et de locataires (paiement des loyers et de l'assurance, nettoyage et entretien du logement, relations de bon voisinage…).

La démolition-reconstruction à Noisy-le-Grand : une opportunité de renouvellement

Les logements de la Cité Château de France étant très vétustes, celle-ci fait l'objet d'un projet de rénovation urbaine depuis 1999. La première phase du projet a été réalisée fin

58. Une convention d'aide sociale a été signée avec la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS) en janvier 1977 puis renouvelée en juillet 1990.

2013 avec la démolition des pavillons. Les familles accompagnées par le Centre de promotion familiale ont été rassemblées dans les deux immeubles qui seront démolis à leur tour en 2016. Les travaux de construction du futur immeuble de promotion familiale ont débuté fin 2014. La livraison du futur immeuble est prévue pour avril 2016.

Un immeuble neuf dans un quartier rénové est l'opportunité de repenser le projet de promotion familiale pour créer un habitat et un environnement de grande qualité qui contribuent à la revalorisation et au bien-être des familles très défavorisées qui y séjourneront et pour renforcer le « vivre ensemble » du quartier Champy/Hauts Bâtons qui plonge ses racines dans l'histoire du camp des sans-logis de l'hiver 1954. Le Centre de promotion familiale veut profiter de ces changements pour proposer, en lien avec ses partenaires, des actions qui soutiendront une dynamique sociale harmonieuse entre tous les habitants du quartier et avec les professionnels et bénévoles qui y interviennent.

Après plusieurs années de réflexion et d'expériences avec des assistantes maternelles et la halte-jeux du quartier, l'équipe Petite Enfance a évalué que la création d'un lieu d'accueil des petits enfants sans les parents au sein même du centre de promotion familiale était nécessaire. Cette halte-jeux sera conçue comme un espace de soutien et de protection de l'enfant et de sa famille, un espace sécurisant intermédiaire et relais avec les structures du quartier. Elle sera aussi un moyen d'encourager les parents dans leur projet de vie et leurs obligations : formations, recherche d'emploi, démarches administratives.

ANNEXE 2
L'AMBIANCE MONTESSORI RÉPOND AUX PÉRIODES SENSIBLES DES ENFANTS DE 3 À 6 ANS

*La définition des périodes sensibles se trouve page 154.

Période sensible* de l'ordre

L'enfant a besoin de constance pour donner un sens à son environnement, comprendre les relations humaines et la fonction des objets. Il est important de garder une permanence dans le matériel et son emplacement, la disposition du lieu et une continuité des personnes qui accueillent les enfants pour qu'ils se sécurisent. Les présentations du matériel sont classées par ordre de difficulté et chaque présentation renferme un début, un milieu et une fin, aidant l'enfant dans la construction de son intelligence.

Période sensible du mouvement

Les mouvements sont l'expression de la vie et leur coordination ne peut se faire que si l'intelligence, le corps et la volonté travaillent ensemble pour atteindre le même but. Pour que l'enfant entre dans un cycle vertueux, le mouvement développe l'intelligence, qui améliore à son tour la coordination, le mobilier dans l'espace ne doit pas entraver les mouvements et sa disposition doit être réfléchie (quel type de table et à quel endroit ? Principalement des tables isolées, surtout pour les plus jeunes qui ont besoin d'un espace délimité pour travailler) ; il est important de garder des espaces libres au sol pour les travaux sur les tapis.

Le matériel mis à disposition doit permettre de travailler les mouvements fins, de manière autonome (matériel adapté à la force et à la taille de l'enfant, à sa capacité de le déplacer et de le manier sans besoin de l'aide d'un adulte), et doit être esthétique pour encourager la curiosité de l'enfant, l'inviter à l'explorer et à le manipuler.

L'environnement doit être pensé pour que les mouvements soient volontaires, conscients et constructeurs (les activités ont toutes un but défini). Pour cela, il sera « dénonciateur de l'erreur », c'est-à-dire qu'il ne surprotège pas l'enfant dans ses échecs afin qu'il expérimente : murs, sol et mobiliers assez clairs pour que l'enfant s'aperçoive s'il salit ; sol qui n'atténue pas les bruits pour améliorer les mouvements et la précision des gestes ; matériel cassable pour prendre conscience des erreurs et parvenir à maîtriser ses gestes, etc.

Période sensible du langage

L'enfant est spontanément attiré par le langage. L'environnement doit donc favoriser ces acquisitions en créant une atmosphère de confiance et d'écoute pour que tous les

enfants osent s'exprimer. Parler aux enfants avec un langage soutenu et employer un vocabulaire précis permet d'enrichir ses connaissances et de le mettre à égalité avec les adultes. Les livres et la lecture en petit groupe, les temps collectifs autour de l'expression orale, etc. permettent de nourrir les besoins de langage des enfants.

Période sensible du raffinement sensoriel

L'enfant explore grâce à ses sens pour comprendre le monde qui l'entoure. L'environnement et le matériel, en permettant à l'enfant de nombreuses expériences sensorielles organisées, l'aident dans son exploration et dans le développement de son intelligence.

Le matériel pensé par Maria Montessori répond à ces besoins en isolant un seul sens ou une seule perception, permettant à l'enfant d'identifier et de classifier pour parvenir à la conceptualisation.

Période sensible du développement social

L'enfant, en grandissant, va développer son sens social et entrer davantage en relation avec les autres. Pour s'adapter aux coutumes de la société à laquelle il vit, la mixité des âges et des sexes dans la composition du groupe favorise l'entraide, la collaboration, les échanges et pose les jalons d'une vie sociale sereine. De même, le travail individuel et l'unicité du matériel encouragent la patience, la volonté, la socialisation, le respect de l'autre et de son travail, le partage, la collaboration et évitent les comparaisons. Les exercices de vivre ensemble (« grâce et courtoisie ») aident les enfants à maîtriser les codes sociaux, la façon de se présenter, de s'adresser aux autres, de gérer les conflits, la manière d'être dans l'espace, de respecter les autres et leur activité, etc.

ANNEXE 3
« CES ENFANTS QUI VEULENT APPRENDRE »

Une recherche-action sur l'accès au langage chez les enfants issus de la grande pauvreté

En 1990, Laurence Lentin, chercheuse et présidente de l'AsFoReL (Association de Formation et de Recherche sur le Langage), lance une recherche-action auprès d'enfants entre trois et six ans du Centre de promotion familiale de Noisy-le-Grand. Ce projet voulait « montrer de la façon la plus rigoureuse possible que des enfants vivant dans un milieu dont les normes langagières ne sont pas celles du monde scolaire, peuvent (et veulent) apprendre comme tout autre enfant – si certaines exigences sont respectées ».

Pour se faire, six enfants scolarisés à l'école maternelle, de langue française et dont les parents sont dûment informés et coopératifs concernant les travaux et les objectifs de la recherche, ont été choisis.

De janvier à décembre 1990, Cyril, Élodie, Clément, Lucie, Nadine et Christian participent deux fois par semaine à des séances d'une heure autour d'activités conçues pour le projet de recherche-action. Dans les locaux du pré-pivot, trois praticiennes accompagnent les enfants autour :

- De temps collectifs pour permettre aux enfants de verbaliser, d'expliciter et de s'exprimer à l'aide de phrases complètes.
- De temps individuels autour d'un trio « adulte – enfant – livre illustré », pour faire connaître à l'enfant le plaisir de lire, le mettre au contact des variantes de la langue écrite et l'amener à utiliser les schèmes syntaxiques pour raconter l'histoire à sa manière.
- Chaque séance fait l'objet d'enregistrements audio et des journaux de bords sont tenus par les praticiennes pour chaque enfant dont elles ont la charge.

Un livre – *Ces enfants qui veulent apprendre*[59] – rend compte synthétiquement du travail réalisé et des résultats obtenus sous forme de 6 monographies, qui donnent un aperçu de l'étude du langage des 6 enfants. Laurence Lentin explique qu'elle souhaite « faire connaître aux éducateurs qui ont la charge de ces enfants, les convictions nées de nos travaux de recherche : comme tous les enfants, ils veulent et peuvent apprendre. La description d'une recherche de terrain nous semblait pouvoir proposer aux professionnels de la Petite Enfance des exemples de réussites » (p. 59)

Elle met également en avant l'importance de la relation entre les expérimentatrices, les enfants et les familles car « tout éducateur est conscient qu'il n'y a pas d'apprentissage possible s'il n'y a pas confiance réciproque et communication réelle entre l'apprenant et son appreneur ».

59. *Ces enfants qui veulent apprendre*, dir. Laurence Lentin, ATD Quart Monde, Éditions de l'Atelier, 1995.

Parus dans la collection

Dossiers et Documents de la Revue Quart Monde

25 • Se nourrir lorsqu'on est pauvre (2016), 10 €
24 • Quelle école pour quelle société ? Actes des Ateliers pour l'École (2015), 5 €
23 • Pour un développement durable qui ne laisse personne de côté : le défi de l'après-2015 (2014), 15 €
22 • Vivre, travailler, apprendre ensemble : refuser tout gâchis humain (2014), 7 €
21 • Apprendre ? Oui, on aime (2014), 20 €
20 • Disponible en trois langues, française, anglaise, espagnole (2012) : La misère est violence. Rompre le silence. Chercher la paix ; Extreme Poverty is Violence. Breaking the Silence. Searching for Peace ; La miseria es violencia. Romper el silencio. Buscar la paz. Prologue de Federico Mayor Zaragoza, 15 €
19 • Tous citoyens pour une Europe active contre la misère (2012), 8 €
18 • Le défi urbain à Madagascar. Quand la misère chasse la pauvreté (2010), exclusivement en numérique
17 • La démocratie à l'épreuve de l'exclusion. Quelle est l'actualité de la pensée politique de Joseph Wresinski ? 2 vol. (2010-2011), 25 €
16 • La démocratie à l'épreuve de la grande pauvreté : l'actualité de la pensée de Joseph Wresinski (2008), 7 €
15 • Chronique du séminaire Méditerranée. Quand se rencontrent ceux qui, en divers pays du Bassin méditerranéen, se font proches des plus pauvres (2005), 7 €
14 • « Ce que l'on dit doit faire changer notre vie. » Grande pauvreté, participation et accès de tous aux droits fondamentaux (2006), 7 €
13 • Quand l'extrême pauvreté sépare parents et enfants : un défi pour les droits de l'homme (2004), 7 €
12 • Précieux enfants, précieux parents. Miser sur les « liens fondamentaux » dans la lutte contre la pauvreté des enfants en Europe. Repérages pour un dialogue (2003). Préface par l'ONU et l'UNICEF, 7 €
11 • Le droit de vivre en famille. Dialogue entre professionnels et familles en situation de grande pauvreté (2001), 7 €
10 • Grande pauvreté et précarité en Europe à l'horizon 2010 (2002), 7 €
9 • Refuser la misère à l'échelle d'un pays : une lecture de la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions (1998), 5 €
8 • Sortir de l'inactivité forcée (1998). Préface par Joseph Wresinski, 5 €
7 • Repenser l'activité humaine (1988-1995-1997). Introduction par Geneviève de Gaulle-Anthonioz, 5 €
6 • Extrême pauvreté et droits de l'homme en Europe : défendre des causes significatives (1995), 5 €
5 • Aucun jeune sans avenir, une société pour demain (1993), 5 €
4 • Pour la formation et l'insertion économique des jeunes les plus défavorisés (1992), 5 €
3 • Contre l'exclusion : quels parcours d'insertion professionnelle et de qualification ? (1991), 5 €
2 • Familles sans abri : un défi (1987), 5 €
1 • Le Quart Monde, partenaire de l'Histoire (1988), 5 €

Ces hors-séries peuvent être commandés en ligne sur le site **www.editionsquartmonde.org** ou par courrier à l'adresse : Librairie ATD Quart Monde, 12 rue Pasteur, 95480 Pierrelaye
• Frais de port : 3,50 € pour un numéro, 5 € pour deux numéros et plus
• Chèque à l'ordre d'ATD Quart Monde
Certains numéros sont librement accessibles en ligne sur **www.revuequartmonde.org**


















> Pour que
> tous les enfants puissent
> développer leur intelligence
> à égale dignité les uns
> des autres.
>
> Marie-Aleth Grard, ATD Quart Monde

ATD Quart Monde et l'Institut Supérieur Maria Montessori ont une même volonté d'affirmer que tous les enfants veulent et peuvent apprendre. Il était donc logique qu'un partenariat les réunisse et qu'une action prenne vie pour mettre la pédagogie Montessori au service des enfants qui vivent la grande pauvreté. Et qu'ainsi naisse une démarche nouvelle qui puise à la fois dans les idées et les méthodes inventées par Maria Montessori et dans les principes et les pratiques d'ATD Quart Monde. La publication raconte cette aventure, comment elle a créé une manière d'observer les enfants, de travailler ensemble – et comment, au fil de réflexions et d'ajustements permanents, s'est construit au jour le jour, à Noisy-le-Grand, « l'Atelier des 3-6 », ses valeurs, ses principes, ses enjeux.

ÉDITIONS QUART MONDE

Institut Supérieur Maria Montessori

Association Montessori de France

10 EUROS
ISBN 979-10-91178-48-8