

PREMIERE PARTIE :

M. MONTESSORI , SA VIE ET SES RELATIONS
AVEC SES PRECURSEURS ET LES AUTRES
COURANTS EDUCATIFS

Chapitre I : LA VIE ET L'OEUVRE

1. Préparation à un avenir inconnu

Maria MONTESSORI naît à Chiaravalle, province d'Ancône, le 31 Août 1870. Quand elle atteint l'âge de douze ans, ses parents s'établissent à Rome pour donner à leur fille unique une instruction meilleure.

Elle y fréquente une école technique pour les garçons, parce qu'elle avait décidé de devenir médecin, malgré l'opinion de ses parents qui préféraient la carrière de l'enseignement, seule ~~carrière~~ carrière alors ouverte aux femmes. Pendant ses études, Maria rencontre des difficultés d'ordre social et économique mais, malgré cela, elle devient, en 1896 à l'âge de 26 ans, la première femme en Italie à obtenir le diplôme de médecin. Elle débute, dans la carrière médicale, comme assistante à la clinique psychiatrique de l'université de Rome. C'est ainsi qu'elle sera amenée à s'intéresser aux enfants idiots qui, à l'époque, étaient traités comme les fous.

En 1898, au cours d'un congrès pédagogique à Turin, elle parle de l'éducation morale exigée pour le traitement et l'éducation de petits déficients. "J'eus l'intuition, indiquera-t-elle, que la question des déficients était d'ordre plus pédagogique que médical ... Je faisais un rapport d'éducation morale".¹

Guido BACELLI, ministre de l'instruction publique, demande alors au docteur MONTESSORI de donner à Rome une série de conférences sur l'éducation des enfants faibles d'esprit. A la suite de ces conférences une école d'Etat d'orthophrénie sera créée. M. MONTESSORI en est la directrice de 1899 à 1901. Pendant les deux ans de sa direction, elle forme un groupe de

1. M. MONTESSORI, Pédagogie Scientifique, La découverte de l'enfant, (1958 4e éd.), p.23.

professeurs spécialisés dans l'observation et l'éducation des enfants déficients. Une école d'application est attachée à cette école normale. Quand cet établissement, plus tard, se transforme en Institut, elle s'y préoccupera des enfants idiots de tous les asiles pour aliénés de la ville de Rome.

Elle vient ensuite à Londres et à Paris pour étudier les méthodes alors employées pour les déficients. "Parmi les savants étrangers, dit A.MEDICI,² qui arrivèrent à Paris pour visiter les classes de BOURNEVILLE, Maria MONTESSORI fut sans doute celle qui sut le mieux tirer parti de cette "solution pédagogique" apportée en France au problème des anormaux".

Revenue à Rome, elle continue ses observations et applique une méthode élaborée, à la base, d'après les théories d'ITARD et de SEGUIN et leur matériel qu'elle avait l'occasion de voir en France.

Elle entreprend une série de nouvelles expériences, surtout dans le domaine de l'écriture et de la lecture. La méthode appliquée permet aux enfants anormaux de réussir à passer des examens à côté d'enfants normaux. Elle commence par réfléchir à l'excellence de ses conceptions et, en même temps, à la médiocrité de l'enseignement populaire de Rome. C'est ainsi qu'elle envisage de travailler sur les enfants normaux, inspirée, d'ailleurs, par les écrits de SEGUIN et d'un anthropologue italien, Giuseppe SERGI. Elle quitte l'enseignement des anormaux et fait une étude approfondie, pendant plusieurs mois, des oeuvres d'ITARD et de SEGUIN. En même temps, elle suit des cours de philosophie à l'université de Rome et des cours de psychologie expérimentale aux universités de Naples et de Turin.

Ensuite, elle entreprend des investigations anthropologiques dans les écoles primaires. Ses recherches lui offrent la possibilité d'occuper, en 1904, la chaire d'anthropologie pédagogique de l'université de Rome. Elle y donne des cours libres, pendant quelques années. C'est dès 1896 qu'elle occupe, aussi, la chaire d'hygiène au "magistero femminile" de Rome.

Enfin, tandis qu'elle s'oriente vers l'enseignement primaire, le hasard lui donne l'idée de s'occuper de petits enfants d'âge préscolaire.

2. A.MEDICI, L'Education Nouvelle, (1972), p. 46.

2. Fondation de la première "Maison des Enfants"

A l'époque où M. MONTESSORI avait commencé ses recherches, trente mille habitants de la ville de Rome vivaient dans le quartier populaire de Saint Lorenzo dans les pires conditions. "L'institut Romain des immeubles"³ avait entrepris d'améliorer les conditions de vie de ces personnes en construisant de grands immeubles confortables et hygiéniques.

Le fait qu'elle était une ~~femme~~ médecin et qu'elle s'était préoccupée, en même temps, de l'éducation des enfants retardés sont les raisons principales pour lesquelles le directeur et ingénieur de l'"Institut Romain des Immeubles", Edouard TALAMO, l'invitait et lui confiait la responsabilité d'organiser la vie des enfants habitant ces immeubles. L'éducatrice italienne, ayant accepté l'invitation, devenait la fondatrice d'une institution qui devait connaître une réputation remarquable. Les nombreuses écoles qu'il a fallu ensuite créer, dans le monde entier, se fondaient sur le modèle de cette première "Maison des Enfants".⁴ Il s'agissait d'une organisation pédagogique des enfants âgés de trois à six ans, résidant dans les immeubles faits par l'"institut". Dans ce but, celui-ci réservait des salles particulières dans les immeubles. "Le projet initial était de réunir les enfants des locataires d'une maison populaire, pour les empêcher d'errer dans l'escalier, de dégrader les murs et de semer le désordre".⁵ Par cette institution, M. MONTESSORI a réussi à atteindre, en même temps, deux buts: l'un social et l'autre pédagogique.

Le but social représentait l'idéal de la socialisation des maisons de pauvres travailleurs. L'institut se proposait autant de procurer aux ouvriers de ce quartier l'hygiène et la protection que d'unir les familles dans une communauté de vie

3. Istituto Romano dei beni stabili.

4. Le nom "Maison des enfants" avait été proposé par Olga LODI, une amie et collaboratrice de M. MONTESSORI. Cette école a été inaugurée le 6 Janvier 1907 au quartier de Saint Lorenzo, 52, rue dei Marsi.

5. M. MONTESSORI, L'enfant, Gonthier (Desclée de Brouwer 1936)

et d'obtenir un ordre et une harmonie dans la vie familiale. Une des difficultés pour atteindre ce but était le fait que les petits enfants d'âge préscolaire (de 3 à 6 ans) couraient dans l'immeuble ou dans les rues en semant le désordre et le bruit. Maintenant ils ont trouvé un établissement approprié, une petite maison dans la grande maison où ils pouvaient vivre tranquillement, pendant toute la journée, à côté d'une institutrice. Les parents devaient aider l'institutrice et envoyer les enfants propres à l'école. Ils avaient aussi le droit d'entrer dans l'école et d'assister au travail. L'institutrice, d'autre part, devait résider dans l'immeuble, pour mieux coopérer avec les parents à la tâche commune de l'éducation des enfants. Or on réussissait à réaliser dans l'immeuble la socialisation de la fonction principale de la femme, à savoir la fonction maternelle. On comprend facilement, d'ailleurs, la contribution sociale de la mère qui travaille en dehors de la maison, quand elle a conscience que son enfant se trouve en pleine sécurité, dans un établissement fait pour lui, et aux soins d'une femme instruite.

La première "Maison des Enfants" correspondait à la donnée principale de la recherche pédagogique actuelle, c'est-à-dire que l'enfant a besoin "de se sentir chez lui dans les lieux de séjour mis à sa disposition,"⁶ quand il fréquente l'école maternelle. Ce lieu de séjour procurait d'un côté à l'enfant la possibilité de vivre et de se développer librement et, de l'autre, à M. MONTESSORI elle-même la meilleure occasion d'effectuer, pendant deux années entières, ses recherches éducatives dont les résultats l'ont beaucoup aidée à perfectionner et à formuler, finalement, son système éducatif. Elle réussissait, de plus, à lier ensemble les deux buts: social et pédagogique. Par la réalisation et les services du premier, elle obtenait les conditions pour la maturation du deuxième.

La première "Maison des Enfants", qui avait fonctionné d'

6. J. BANDET, "Le niveau préscolaire", in Traité des sciences pédagogiques, p. 91

abord pour satisfaire des besoins sociaux, est considérée par sa fondatrice comme laboratoire et instrument de recherche pédagogique où une nouvelle méthode naquit. Elle-même a dit: "Quand la première école des petits enfants normaux de 3 à 6 ans fut inaugurée -je ne peut pas dire avec ma méthode, parce qu'elle n'existait pas encore- c'est l'école où devait naître bientôt ma méthode, qui fut inaugurée"?

3. Vers l'établissement d'une institution scolaire mondiale

De la petite école fondée rue des Marsi à Rome a jailli une oeuvre qui devait remplacer, dans le monde entier, les anciens systèmes éducatifs. Il s'agissait d'une institution révolutionnaire, parce que M. MONTESSORI ne se limitait pas à entendre la défense de l'enfant simplement dans un sens éducatif, mais elle la comprenait également d'un point de vue social; elle cherchait à faire reconnaître les droits de l'enfant opprimé, jusqu'alors, par l'adulte. Or d'autres maisons des enfants, sur le modèle de cette première "maison", ont vu le jour à Rome, à Naples et, plus tard, dans le monde entier.

En 1909, l'éducatrice italienne publiait son ouvrage principal sur "la méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation infantine dans les maisons des enfants".⁸ Le retentissement fut si grand que, très vite, l'ouvrage fut traduit en de très nombreuses langues: anglais, allemand, espagnol, hollandais, français, russe, roumain, danois, portugais, japonais, etc.

A partir de la publication de cet oeuvre, M. MONTESSORI intensifie ses activités, afin de propager ses idées. En 1913, elle organise à Rome des cours internationaux auxquels participent plus d'une centaine d'enseignants provenant de divers pays et représentant les nationalités et les credos tant politiques que religieux, les plus divers.

7. M. MONTESSORI, "Trovaí oro invece di grano", in Vita dell'infanzia, Roma, Maggio-Giugno, 1962, p. 3.

8. Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini, 1909.

Les éditions nombreuses qui se succèdent en diverses langues et les enseignants et éducateurs qui connaissent la "méthode", soit par l'étude de la "pédagogie scientifique", soit pour avoir suivi des stages, contribuent à la création d'un climat favorable à l'extension des idées montessoriennes dans le monde entier. Plusieurs associations montessoriennes seront fondées et d'autres organisations demanderont à l'éducatrice la permission de créer des "Maisons des Enfants", selon ses principes.

Si sensible qu'elle soit à ce succès, elle ne se repose pas "sur ses lauriers", mais multiplie ses voyages dans les divers pays d'Europe, d'Amérique et d'Asie, donnant des conférences et organisant des stages de formation pour les enseignants; elle a des contacts avec de hautes personnalités et participe aux grandes organisations internationales ou aux congrès organisés en son nom. De tels stages de formation pour les éducateurs ont été organisés en plusieurs villes: Rome, Londres, Milan, Paris, Berlin, Amsterdam, Nice, San Francisco, Barcelone et même à Madras, Karachi, Ahmedabad. Elle y formera personnellement, selon E.M. STANDING,⁹ quatre à cinq mille étudiants venus de tous les points du globe.

Il est difficile de suivre chroniquement ses déplacements et ses nombreux voyages; nous tenterons cependant de mentionner les principaux, en particulier ceux qui ont une relation immédiate avec le destin et la marche de son oeuvre: Durant la première guerre mondiale, elle se rend souvent en Amérique où elle fonde un collège pour les enseignants. Elle visite, en même temps, l'Espagne où elle crée un séminaire de pédagogie qu'elle dirige pendant toute la période de la guerre. A Barcelone, où elle a beaucoup de collaborateurs, elle voit avec joie et émotion la construction d'une chapelle faite spécialement pour les petits enfants. C'est à Barcelone, d'ailleurs, que l'éducatrice italienne a expérimenté et appliqué, pour la première fois, ses principes éducatifs à l'éducation religieuse

9. Maria Montessori à la découverte de l'enfant, p. 48.

des enfants. Etant, sans doute, femme croyante et religieuse, "elle écrira des livres¹⁰ sur l'enseignement de la religion, qui gagneront l'admiration des plus hautes autorités ecclésiastiques"¹¹ Elle passera de nouveau en Espagne en 1934.

En 1919 ce sera sa première visite officielle à Londres.¹² Elle y donnera des conférences et fondera la "British Montessori Society". Neuf ans plus tard, ^{un} institut montessorien pour la préparation des enseignants y sera créé.

A partir de 1923, elle entretient des liens culturels très étroits avec la Hollande où elle donne des conférences dans les universités. Le gouvernement nazi en Allemagne et en Autriche et le gouvernement fasciste italien étaient contre l'éducation montessorienne qui préconisait, contre leurs idéaux totalitaires, la liberté humaine. A Berlin, donc, et à Vienne, comme le cite E.M.STANDING¹³, M.MONTESSORI a été brûlée en effigie sur des bûchers faits de ses livres. En Italie, à cette époque, ses écoles étaient fermées. Elle était donc obligée de quitter l'Italie pour s'établir, en 1936, officiellement en Hollande, un pays qui, selon la pédagogue italienne, avait compris mieux que les autres nations sa réforme éducative. La Hollande est, d'ailleurs, le pays où ses principes éducatifs ont été appliqués, même dans des écoles secondaires, et la ville d'Amsterdam est devenue le centre de l'A.M.I. (Association International Montessori).

Durant toutes ces années, elle avait organisé des cours et des congrès internationaux et avait presque terminé l'organisation d'une institution permanente, lorsque la seconde guerre mondiale a commencé. Elle quitte, donc, la Hollande pour aller aux Indes en 1939 - où elle reste jusqu'en Août 1946 - pour y continuer son oeuvre éducative, malgré les nombreux obstacles.

10. Voir en français le volume: L'éducation religieuse. La vie en Jésus-Christ., Desclé de Brouwer, Paris, 1956.

11. E.M.STANDING, op.cit., p.54.

12. ibidem, p.43.

13. Op. cit. p. 53.

Après la guerre, en 1947, le gouvernement italien l'invite à rétablir les "opéra Montessori", suspendues sous le régime fasciste. En 1949, se trouvant au Pakistan, elle retourne en Italie pour assister au congrès International Montessori de San Remo.¹⁴ Le dernier congrès international auquel elle assiste personnellement a lieu à Londres, en 1951.

Enfin, sa vie prolongée, qui est devenue encore plus longue en raison de ses activités continuelles, se termine le 6 mai 1952 en Hollande où elle s'est fixée après la guerre mondiale. Elle se repose maintenant dans un petit cimetière catholique de Noordwijk. Mais sa mort n'a pas interrompu la continuité et la propagation de son oeuvre. En 1953, un an après sa mort, a eu lieu à Paris un autre congrès international montessorien, sous le patronage du gouvernement français. D'ailleurs, Mario MONTESSORI,¹⁵ qui avant la mort de l'éducatrice avait déjà partagé les lourdes responsabilités de l'oeuvre montessorienne, a été désigné par elle comme son successeur. C'est lui qui est devenu ensuite président de l'Association Internationale Montessori à Amsterdam.

14. D'autres congrès internationaux Montessoriens ont eu lieu à: Helsinki (1925), Nice (1932), Amsterdam (1933), Rome (1934), Oxford (1936), Copenhague (1937), Edimbourg (1938), Londres (1951), Paris (1953), Rome (1957), Rome (1970).

15. Mario est, d'après E.M. STANDING, le fils de l'éducatrice italienne. (Voir M. Montessori, à la découverte de l'enfant, p.46). Mais, d'après certains italiens, il est, en réalité, son neveu. (Voir les notes de la revue "Vita dell'Infanzia", No 5, maggio 1963, p.16.



4. Dans le "siècle de l'Enfant" une "citoyenne du monde"

Tous ceux qui ont suivi l'activité et le mouvement continu de M. MONTESSORI de pays en pays et de continent en continent, sa manière de lutter avec amour et intelligence pour la propagation de son oeuvre, la libération et les droits de l'enfant, ont fini par admirer cette grande et infatigable réformatrice. Mais, ce qui provoque une admiration encore plus grande, c'est le fait que, malgré toute son activité organisatrice, elle n'a pas cessé de penser et de s'intéresser aux expériences auprès des enfants. Elle continuait toujours à les observer et à étudier leurs problèmes psychologiques et éducatifs. En même temps, elle publiait des études et des ouvrages, accablant ainsi ses idées exprimées dans son livre principal de la "Pédagogie Scientifique", publié en 1909. Cet ouvrage se référait à l'éducation des enfants de l'Ecole Maternelle. Cependant, M. MONTESSORI n'a jamais voulu borner sa pédagogie à l'âge de la Maternelle, la "Maison des enfants" et l'école primaire n'étant pas, pour elle, des choses distinctes. A partir de 1911 et pendant trois ans, elle fait des expériences auprès des enfants de 6 à 10 ans "pour voir si, avec d'autres matériaux plus avancés, on pourrait continuer dans la direction éducative qui avait eu déjà tant de succès avec les petits enfants"¹⁶. La parution en 1916 d'un autre ouvrage,¹⁷ aussi important que le premier, fut le résultat des expériences en question.

Mais son intérêt ne s'épuise pas avec les enfants de la Maternelle et de l'école primaire. Elle se préoccupe, aussi, du problème des jeunes gens et des élèves des écoles secondaires. Elle souligne, aussi, dans ses diverses études, la

16. Pédagogie Scientifique II éducation élémentaire, éd. Larousse (s. d. mais en 1921) p. IX.

17. L'autoeducazione nelle scuole elementari, éd. E. Loescher-Maglione e Strini, Roma, pp. XXIII-579, traduit en français par M. R. CFOMWELL et connu comme: "Pédagogie Scientifique" II éducation élémentaire, éd. Larousse, la préface par Paul LAPIE.

structure essentielle d'une réforme, comportant des principes éducatifs pour les adolescents, et expose ses idées principales, concernant le sujet, dans son livre publié en Belgique, pour la première fois, sous le titre: "De l'enfant à l'adolescent"¹⁸ Ainsi, avec les livres mentionnés plus haut, se complète l'oeuvre montessorienne consacrée à l'éducation institutionnelle des enfants d'âge préscolaire jusqu'à l'âge de 18 ans.

Notre siècle a été appelé le "siècle de l'Enfant" non sans raison. Sa contribution en ce sens fut remarquable, parce qu'elle a consacré toutes ses forces à ce que les enfants soient libérés des préjugés coercitifs et les droits enfantins reconnus par les adultes. A ce propos elle n'a pas hésité à proposer la fondation d'un "ministère pour l'enfance".

Enfin, étant contre la guerre, elle commence très tôt à donner des conférences traitant particulièrement d'une éducation à la paix. C'est pour cette activité pacifique qu'elle a été proposée deux fois, en 1949 et en 1950, à la candidature pour le prix Nobel. Ses conférences sur l'éducation à la paix ont été réunies dans un livre intitulé "L'éducation et la paix".¹⁹

Ce n'est donc pas par hasard, mais en raison d'une oeuvre de retentissement mondial, qu'elle, 16 ans après sa mort, a été célébrée à Paris et ailleurs par une "journée internationale de l'O.M.E.P.". Elle a été appelée alors "citoyenne du monde".²⁰

18. Ed. Desclée de Brouwer, Bruges, 1948.

19. Educazione e pace, (1949), 178 pages.

20. La journée parisienne consacrée à célébrer le souvenir de M. MONTESSORI a eu lieu le Jeudi 9 Mai 1968, dans la grande salle du palais de l'UNESCO.

Chapitre II: L' ATMOSPHERE CULTURELLE ITALIENNE DANS
LAQUELLE VIVAIT M.MONTESSORI

Certains esprits ont exercé sur l'évolution de la pensée montessorienne une influence privilégiée et ce sont eux qu'il importe d'examiner par priorité. Aucun savant, d'ailleurs, n'achève sa formation à la fin de ses études universitaires; il doit la compléter après avoir pris en considération et assimilé un grand nombre des idées de son milieu culturel et, surtout, celles qui sont proches de son idéal professionnel. L'atmosphère culturelle, et surtout celle de l'Italie, où M. MONTESSORI vivait, ne lui a pas offert seulement une formation générale ou spéciale, mais a excité aussi en elle un intérêt particulier pour les problèmes éducatifs. L'étude donc de l'atmosphère culturelle de son époque, dans le cadre de la présente recherche, doit être effectuée dans le sens restreint du mot "atmosphère", ayant particulièrement pour but de souligner les éléments qui ont éveillé cet intérêt chez elle et qui lui ont offert certaines inspirations.

Nous avons vu que, dans sa carrière de médecin, elle fut très tôt préoccupée de l'éducation de l'enfant retardé. Cette préoccupation n'était pas accidentelle.²¹ Les savants, surtout les médecins de son époque; s'attachaient particulièrement

21. F. DE BARTOLOMEIS, (M.Montessori e la pedagogia scientifica, p. 10), mentionne qu'il y avait plusieurs tentatives de recueillir et s'occuper des enfants déficients en Italie, à l'époque où MONTESSORI commençait ses activités relatives. Antonio GONNELLECIONI, en 1889, fonda le premier Institut pour les enfants faibles d'esprit. Il a édité aussi la première revue italienne sur les maladies mentales, en 1894. S.DE SANCTIS, en 1899, a créé une "istituto-scuola" à Rome.

à définir et classifier les causes des maladies mentales et nerveuses de l'enfance. Le plus important, cependant, fut le fait que les spécialistes ne se bornaient pas seulement au plan théorique, mais cherchaient aussi une méthode propre à traiter les petits enfants mentalement retardés. Cet intérêt pour éduquer ces enfants était né, comme nous l'avons déjà mentionné, en France, à l'époque de PINEL, de ITARD et de SEGUIN.

1. La contribution de Sante DE SANCTIS au traitement des enfants retardés

Dafes
C'est S. DE SANCTIS qui, en Italie, a donné suite à cette tradition éducative française sur les enfants déficients. Il était le maître qui, comme professeur de psychologie à l'université de Rome, a bien contribué à l'étude des problèmes concernant les enfants faibles d'esprit. La méthode thérapeutique qu'il a utilisée a certains points communs avec la méthode utilisée par M. MONTESSORI pour les enfants retardés. Il a élaboré, par exemple, des cartes biographiques, donnant une signification particulière au facteur psychologique. M. MONTESSORI, elle aussi, a utilisé, dans ses premières expériences, des cartes sur lesquelles elle écrivait des mesures: la taille, le poids, la circonférence thoracique, etc.²²

DE SANCTIS croyait que la manifestation des fonctions supérieures chez les enfants faibles d'esprit est en rapport immédiat avec le développement des instruments sensoriels. C'est pourquoi il admettait l'aspect mécanique de l'éducation. "Il est certain, disait-il, que l'exercice sensoriel représente un stimulus fort et efficace pour le développement cérébral et psychique, comme il est hors de doute que les déficiences, même d'un sens - par exemple la cécité - provoquent un développement intellectuel plus lent. L'éducation des sens repose sur des fondements expérimentalement et sù-

22. Pédag. Scient. I La maison des enfants, (éd. 1970), p. 42 sv.

rement éprouvés, la forte corrélation positive entre certaines opérations sensorielles et l'intelligence ayant été également démontrée expérimentalement."²³

M. MONTESSORI, de sa part, croyait, elle aussi, que "l'éducation des sens repose sur des fondements expérimentalement éprouvés"²⁴ et admettait l'interdépendance entre les sens et l'intelligence.

Certes, on ne peut pas prétendre que le grand maître italien a influencé largement la pensée montessorienne mais, sans doute, ~~il~~ fut, ^{il} tant par sa méthode thérapeutique que par ses idées sur les enfants déficients, un inspirateur de M. MONTESSORI, surtout quand elle demandait d'appuyer sa "Pédagogie Scientifique" aux données des sciences, dans ses premiers pas comme médecin et éducateur des enfants retardés.

2. Les anthropologues

Un autre maître universitaire de MONTESSORI fut, à l'époque, Giuseppe SERGI, un génie aux centres d'intérêts différents. Auteur d'études importantes sur l'anthropologie, il fut aussi l'inventeur d'une méthode cranioscopique et il a réussi à créer un laboratoire psychologique rattaché à la chaire universitaire d'anthropologie à Rome. SERGI, avec ses études et ses cours sur l'anthropologie d'une part et la fondation en 1892 de la "Société Romaine d'Anthropologie" d'autre part, fut le pionnier de l'anthropologie en Italie et celui qui a systématisé et propagé l'étude de cette science dans son pays. M. MONTESSORI le mentionne souvent comme étant son maître. Elle fut beaucoup influencée par ses théories, comme nous allons le voir. Il n'est pas, cependant, le seul savant à s'occuper d'anthropologie. Avant lui, d'autres, chacun dans son domaine et à sa manière, ont contribué à l'étude de cette science en

23. S. DE SANCTIS, Educazione dei deficienti, p. 178.

24. Voir étude présente pp. 99, 105.

Italie.

L'anthropologie, comme MONTESSORI l'a dit, est apparue avec BROCA, en tant que ^{mais,} branche des sciences naturelles. Jusqu'au 19e siècle, ~~cette~~ ^{elle} ~~branche~~ n'avait pas connu un développement important. Cette stagnation est expliquée par le fait que l'anthropologie, examinant l'homme du point de vue physiologique, mettait en évidence les caractéristiques diverses de l'individu ou de la race et aboutissait à des conclusions apparemment opposées à certaines conceptions religieuses ou spirituelles. Ce résultat provoquait des incertitudes et des difficultés dans le développement de l'anthropologie. Mais il y avait, en plus, des disputes intérieures. "Les savants en anthropologie avaient disputé longtemps, soit en ce qui concernait les critères méthodologiques, soit les résultats et la valeur de la recherche".²⁵

En Italie, pourtant, c'est Cesare LOMBROSO qui a donné des directives et des fonctions nouvelles à la science de l'anthropologie. Ayant appliqué, en 1855, des données anthropologiques à ses études sur les aliénés et les criminels, il a prouvé que la perversion psychique est accompagnée de déviations physiques ou morphologiques.²⁶

Achille de GIOVANNI, d'autre part, a mis en relation certaines caractéristiques fonctionnelles avec la prédisposition à des morbidités déterminées. Il a donné ainsi à l'anthropologie une direction pratique et spéciale en nous conduisant à l'enfance, en tant qu'âge le plus propice, pour combattre ces prédispositions mauvaises.

C'est pourtant le maître Giuseppe SERGI, déjà mentionné, qui a lié l'anthropologie et la pédagogie et qui a donné l'i-

25. A. LEONARDUZZI, M. Montessori, il pensiero e l'opera, p. 13.

26. "Les théories lombrosiennes conséquentes sur les criminels ont, indubitablement, apporté de la lumière dans le chaos où étaient mêlés ensemble les jugements sur la bonté et la méchanceté humaine..." M. MONTESSORI, Pédag. Scient. II Educ. élément., (1921), p. 168.

idée d'employer les données de l'anthropologie à l'étude de l'élève, en posant ainsi les bases de la "pédagogie scientifique". Dans ses études sur les problèmes éducatifs, il défend d'une manière décisive le principe de l'"école éducative". L'éducation doit développer la volonté et former le caractère avec ses particularités individuelles.²⁷ Il semble avoir bien connu le système de FROEBEL, mais il nourrit des sentiments de méfiance envers tout ce que lui paraît éloigné du fait expérimenté et connu.²⁸ Il insistait sur la nécessité de changer les méthodes d'éducation et "il préconisait l'étude de l'anthropologie pédagogique et de la psychologie expérimentale, pour mener l'éducateur sur la voie du renouvellement souhaité."²⁹

M.MONTESSORI avait de l'estime pour SERGI grâce à qui elle avait dirigé ses recherches anthropologiques vers les enfants des écoles primaires. D'ailleurs, le principe et la conviction de SERGI sont aussi ceux de l'éducatrice italienne, à savoir qu'il faut étudier l'élève par rapport à sa vie réelle, hors des principes généraux ou des idées philosophiques. A cette étude de l'enfant, les méthodes et les données provenant de l'anthropologie sont très utiles.

Nous n'exagérons donc pas si nous prétendons que l'étude de l'anthropologie entreprise par M.MONTESSORI représente pour elle un moment fondamental dans la maturation de sa pensée pédagogique. On n'oublie pas, d'ailleurs, qu'elle-même s'est préoccupée de la science de l'anthropologie en tant que maître universitaire, chercheur libre et auteur.³⁰

27. G.SERGI, Educazione ed istruzione, pensieri, p.22.

28. *ibidem*, p.101.

29. M.MONTESSORI, Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, (1958), p.9.

30. M.MONTESSORI a écrit deux études importantes sur l'anthropologie: 1. "Antropologia pedagogica", Milano, Vallardi, s.d. mais en 1903, (Conférence donnée aux étudiants de l'université de Rome) et 2. "L'antropologia pedagogica", Milano, Vallardi, s.d. mais en 1910. Dans cet ouvrage elle a réuni ses cours universitaires sur l'anthropologie donnés pendant quatre ans.

3. Contribution des sciences positives à la fondation de la
"méthode"

M.MONTESSORI, impenée des idées de son époque et, en particulier, des idées de SERGI sur l'anthropologie pédagogique, se présente, à la fin du 19e siècle, enthousiasmée en raison de la nouvelle méthode, naturelle et expérimentale, de l'étude de l'homme. Mais elle n'a jamais pensé, comme SERGI, que les données de l'anthropologie pédagogique pourraient toutes seules constituer le fond de la pédagogie scientifique parce que, si l'anthropologie nous donne des connaissances utiles et indispensables sur le sujet, elle ne dit rien de la nature profonde et du dynamisme spirituel de la personnalité du sujet. L'anthropologie, avec l'étude et l'interprétation systématique des données fondamentales, concernant la structure et la croissance du corps, rassurait à M.MONTESSORI une considération première des relations entre les phénomènes du corps et les phénomènes de l'âme. Mais, si l'anthropologie pédagogique veut constituer la base d'une pédagogie scientifique -science par excellence ouverte et synthétique -elle doit, d'après elle, étudier l'être humain en état d'évolution d'un point de vue réel sans exclure les données d'autres sciences. Elle insiste aussi sur le besoin absolu que la recherche sur l'être humain ne passe pas par dessus l'aspect social et moral. "Il est nécessaire, dit-elle, qu'une synthèse s'opère dans la pédagogie scientifique entre le point de vue naturel, qui trace la personnalité biologique, et le point de vue moral..."³¹

Quelques années plus tard, en 1916, dans son ouvrage aussi principal qui concernait l'"éducation élémentaire", elle reconnaissait que la science positive a pénétré dans le domaine de la morale. "C'est la science positive, disait-elle, qui par des méthodes statistiques de sociologie, a pénétré dans les problèmes sociaux, de l'immoralité, de la criminalité,

31. M.MONTESSORI, Antropologia pedagogica, (1910), p.4.

par l'étude de leurs facteurs externes, et, par l'anthropologie criminelle, a révélé les "types inférieurs" qui, par des tares héréditaires, sont les prédisposés innés à toutes les infections morales de l'ambiance..."³²

Les facteurs biologique, social et moral de l'anthropologie pédagogique doivent donc jouer un rôle important dans l'étude de l'être humain. L'étude de l'enfant, en particulier, doit être effectuée par rapport "aux facteurs de son origine et de son évolution individuelle, parce que chacun de nous représente un effet des causes multiples".³³

4. La psychologie expérimentale par rapport à l'éducation montessorienne

La "pédagogie scientifique", en tant que science ouverte par excellence, doit utiliser aussi les données de la psychologie expérimentale. Mais elle entendait cette psychologie dans un sens plus large que celui qu'elle avait à son époque. Il ne fallait pas que cette science soit bornée aux résultats du laboratoire et aux recherches de la psychométrie et de l'esthésiométrie. Elle objectait donc à la tentative commencée par FECHNER, WEBER et WUNDT et continuée par BINET que leurs méthodes, en tant que descriptives, saisissaient la conscience en état stationnaire et décrivaient les effets psychiques d'un moment concret. Mais l'enfant est un être en mouvement, en transformation et en développement continuels. Par conséquent, la simple description de sa conscience, dans un moment concret, n'a pas d'importance essentielle pour l'éducation.

M. MONTESSORI, au contraire, voulait que la psychologie expérimentale emploie une méthode d'observation des manifestations d'un sujet actif, d'un sujet dans le processus de son devenir, parce que ce sont l'observation continuelle et

32. Pédagogie Scientifique, II Educ. élément., (1921), p.168.

33. M. MONTESSORI, L'antropologia pedagogica, p. 13 (Introduction).

l'étude du comment et du pourquoi qui nous découvrent les lois de l'esprit et non seulement la constatation d'un fait accompli.

Une méthode, celle que M.MONTESSORI a élaboré, pourrait prouver et organiser un matériel propre à provoquer la reconstruction intérieure des enfants déficients ou à aider le développement naturel des enfants normaux. Ce matériel, mis en oeuvre à l'aide de la psychologie expérimentale, peut être, chaque fois, en correspondance continuelle avec les aptitudes et les besoins intérieurs de l'enfant, "comme il existe une correspondance entre l'insecte et la fleur".³⁴

La méthode observatrice, demandée par M.MONTESSORI, est aussi en liaison avec la personne de l'éducateur. En dehors de sa préparation générale, l'éducatrice doit acquérir les aptitudes d'un "préparateur de laboratoire, mais aussi l'intérêt d'un observateur devant les phénomènes naturels".³⁵ Mais une préparation menée selon les sciences expérimentales n'est pas suffisante. Ni le maître qui sait "mesurer" exactement les enfants, ni celui^{qui} sait exploiter d'une manière parfaite ses expériences ne peuvent représenter le maître idéal, s'ils ne sont pas préparés spirituellement. Car le processus éducatif ne s'effectue que dans une relation vivante et concrète entre une âme qui observe et une autre qui est observée. Alors qu'un savant pourrait observer objectivement la nature et les phénomènes naturels, il s'agit là d'un homme qui observe un autre homme. C'est pourquoi il existe ce lien vivant entre les deux facteurs du processus éducatif - le maître et l'élève- un lien coloré d'un amour mystique.

Ce "lien vivant" et cet "amour mystique" ont sans doute une couleur de l'idéalisme et de la phraséologie du philosophe Giovanni GENTILE. Il s'agit d'un auteur qui inspire, même

34. M.MONTESSORI, Pédag. Scient. II Educ. élément., (1921), p. 46.

35. M.MONTESSORI, Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, (1958), p.38.

encore actuellement, certains savants italiens et la culture générale en Italie. C'est lui qui, par ses idées, a fait renaître le néo-idéalisme et l'éducation idéaliste en Italie, au début du 20e siècle, au moment où M.MONTESSORI était en pleine activité éducative. L'esprit neo-idéaliste du philosophe a exercé une influence sur la pensée et la "cosmothéorie" montessorienne. Si elle, malgré son rapport immédiat avec les sciences positives, n'est pas devenue une adepte du positivisme philosophique, c'est, peut-être, en raison de ses liens avec l'idéalisme et même le spiritualisme.

Mais de la relation entre ces courants philosophiques et la pédagogie montessorienne nous parlerons dans un autre chapitre.³⁶

36. Voir étude présente, p.52 sv.

Chapitre III : INSPIRATION DUE AUX MEDECINS EDUCATEURS

FRANÇAIS

Deux grands médecins et pédagogues français, ITARD et SEGUIN, sont les inspirateurs qui, par excellence, ont influencé la pensée pédagogique de M. MONTESSORI et, surtout, l'ont aidée dans l'élaboration de sa méthode. Aussi bien cite-t-elle souvent leurs noms et parle-t-elle d'eux avec admiration.

Alors qu'elle est professeur d'anthropologie à l'Université de Rome, elle fait une visite à Londres et à Paris en cherchant à élaborer une méthode propre à l'éducation des enfants retardés de la ville de Rome. C'est à Paris qu'elle découvre pour la première fois l'oeuvre éducative d'ITARD et de SEGUIN, Dr BOURNEVILLE étant l'intermédiaire et "le premier qui a eut recours à la méthode de SEGUIN pour rénover le traitement pédagogique des enfants déficients".³⁷

Bien qu'ils soient très loin de son époque, ces deux maîtres français sont plus proches de ses idées pédagogiques et de sa finalité. C'est pour cette raison que nous allons examiner d'une manière plus étendue la relation entre leur oeuvre éducative et l'oeuvre montessorienne.

1. L'esprit scientifique de ITARD

Jean Marc Gaspard ITARD est né en 1775 à Oraison, petite ville de provence, et est mort en 1838, honoré professionnellement. A l'âge de vingt cinq ans, il va s'attacher à un institut de sourds-muets à Paris. C'est là qu'il rencontre un garçon de onze ou douze ans, nommé par les journalistes,

37. A.MEDICI, L'Education Nouvelle, (1972), p.45.

le "Sauvage de l'Aveyron". Il s'agissait d'un enfant capturé par des chasseurs dans les bois de Lacaume. Ce pauvre garçon avait passé toutes ses premières années dans les forêts sans jamais communiquer avec des êtres humaines. Il ne savait ni parler ni marcher, mais seulement courir comme un animal.

La méthode adoptée par ITARD pour pouvoir unir l'enfant à l'ambiance humaine et le rattacher à la vie sociale consistait, en général, à:

- a. Lui donner des conditions de vie plus normales et plus humaines en permettant, en même temps, la manifestation des pulsions primitives.
- b. "Reveiller les différents sens par des stimulants externes et par de vives affections de l'âme.
- c. Etendre le cercle des idées en lui créant des besoins nouveaux.
- d. Enseigner la parole.
- e. Exercer l'enfant à appliquer l'embryon des facultés ainsi acquises sur les objets de ses besoins physiques, avant de les appliquer à l'instruction proprement dite".³⁸

L'expérience de ITARD a fini d'une façon pas tout à fait heureuse. Mais ses succès partiels ont révélé la possibilité d'éduquer des idiots par un système medico-éducatif. 39

L'expérience et les connaissances acquises, en raison de l'éducation du "Sauvage de l'Aveyron", ont par excellence aidé ITARD à la création de sa méthode physiologique appliquée avec grand succès à six enfants sourds-muets. Etant

38. L.LAVERGNE. "Le centenaire de M.Montessori" in Société Alfred Binet et Th. Simon, no 520, 1971, p.100.

39. ITARD a écrit deux rapports très intéressants pour la psychologie et l'éducation sur le "Sauvage de l'Aveyron". Ces "rapports" et mémoires sont republiés dans la Bibliothèque d'Education Spéciale, Paris, 1894. Voir actuellement les pensées de ITARD sur "Victor de l'Aveyron" in Les enfants Sauvages, mythe et réalité, par Lucien MALSON, éd. PLON col. 10-18, Paris, 1964.

convaincu que cette méthode pourrait restituer à l'oreille sa sensibilité perdue et la rendre suffisamment capable d'entendre la parole, il essayait, en premier lieu, d'exciter le sens auditif et la capacité d'entendre au moyen d'une série de sons de tension graduellement diminuée.⁴⁰ Il essayait, en deuxième lieu, d'exercer les enfants aux différences de tension des sons.

ITARD a résolu aussi le problème du discernement des éléments du mot parlé en joignant les stimuli optiques aux stimuli auditifs, c'est-à-dire en exerçant ses élèves à regarder le mécanisme du langage, en même temps qu'ils écoutent les sons produits.

La contribution de ITARD à l'éducation en général est remarquable parce que, outre la création de sa méthode physiologique, il a influencé un grand nombre d'éducateurs, en particulier SEGUIN et MONTESSORI. C'est ITARD qui a appris à MONTESSORI "à se mettre comme lui à l'école de l'enfant". C'est lui qui a inspiré sa "pédagogie scientifique", dont l'extension rapide dans le monde entier tenait au fait que son système éducatif était fondé, selon l'exemple de ITARD, sur des principes non préétablis, mais déduits d'expériences personnelles durables. ITARD, en effet, de la même manière que MONTESSORI, "ce n'est pas à priori, mais en se modelant constamment sur les réactions de VICTOR, qu'il découvrait les procédés capables de le faire progresser".⁴¹ L'éducatrice italienne elle-même parle avec admiration de l'éducation d'ITARD, nommée par elle "éducation scientifique" et la met en parallèle avec la psychologie expérimentale. "Ce que j'avais compris, c'est que l'éducation scientifique ne saurait être fondée sur l'étude et la mesure des individus à éduquer, mais

40. ITARD a publié un ingénieux "Traité des maladies de l'oreille et de l'audition", Paris, 1821, constituant les fondements de la science de l'otologie.

41. M. DE MAISTRE, "Actualité de Jean Itard", Bulletin Société Alfred Binet et Th. Simon, no 541, 1974, p. 281.

sur : une action permanente,⁴² capable de les modifier. Telle était l'Education Scientifique, selon ITARD. Les mesures de l'audition n'étaient que des moyens destinés à rendre l'ouïe aux sourds. Et, dans le Sauvage de l'Aveyron, des moyens scientifiques, très voisins de ceux employés par les fondateurs de la psychologie expérimentale, avaient réussi à faire rentrer dans la vie sociale un individu extra-social...⁴³

Comparant les recherches de ITARD avec la tentative de FECHNER, de WEBER et de WUNDT, qui avaient fait des travaux d'ordre expérimental au moyen d'instruments et de mensurations, M. MONTESSORI constate que les études de ITARD ont eu une action immédiate et pratique dans l'éducation, tandis que la psychologie de laboratoire des psychologues mentionnés n'a pas réussi à influencer les méthodes d'éducation. ITARD cherchait des réactifs qui, en excitant systématiquement les sens, puissent appeler l'attention et réveiller l'intelligence ainsi que l'activité motrice. De là, la valeur de "stimulants" des objets imaginés par lui"... "Ces stimulants devaient amener les enfants, grâce à des exercices répétés, à percevoir, peu à peu, de contrastes moins frappants et de différences de plus en plus fines. Dans ce dernier cas, il ne s'agit pas d'une simple observation faite sur le sujet pour constater un état psychique, mais d'une "action modificatrice"⁴⁴

Au contraire, il ne s'agit pas de la même chose avec l'esthésiométrie, qui cherchait à saisir chez l'homme les perceptions les plus infimes pour une simple constatation sans une "action modificatrice". Par conséquent, les résultats de l'esthésiométrie ainsi que les stimulants en tant que mensurateurs n'ont qu'un lien très faible avec le travail de

42. A. MEDICI (in L'Education Nouvelle, op. cit., p.40) nous donne une critique pareille en disant, de l'expérience de ITARD, que "pour la première fois on se trouvait devant un essai qui procédait d'une manière systématique et où, cependant, le sujet traité offrait les suggestions fondamentales".

43. M. MONTESSORI, Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, (1958), p.29.

44. Ibidem, pp. 146-147.

l'éducation. Les résultats de l'esthésiométrie n'aidaient pas M. MONTESSORI à atteindre sa finalité parce qu'ils manquaient d'emploi pratique et immédiat. Les mensurations, d'ailleurs, se privaient de valeur pédagogique parce qu'elles n'exprimaient que les données du moment, c'est-à-dire non recueillies le long du temps, à mesure que s'exerce l'action éducative.

C'est pour cette raison que MONTESSORI a considéré ITARD comme son précurseur, bien qu'il ait été assez éloigné de son époque. Elle ne cherchait qu'une psychologie se trouvant près et dans le processus pédagogique, une psychologie qui l'aiderait à élaborer une méthode pédagogique fondée scientifiquement.

2. Les principes éducatifs de SEGUIN et M. MONTESSORI

Né à Clamecy, en 1812, E. SEGUIN fut médecin et éducateur, disciple d'ESQUIROL et de ITARD. En tant que médecin et éducateur des enfants déficients, il fut l'auteur de "Traitement moral, hygiène et éducation des idiots ou des autres enfants arriérés"⁴⁵ et de "L'idiotie et ses traitements par la méthode physiologique".⁴⁶

Persuadé par ITARD que le traitement des idiots n'est pas simplement l'oeuvre de la médecine mais de l'éducation, et particulièrement de l'éducation physiologique, et poussé par un amour exceptionnel pour les pauvres petits enfants, SEGUIN travaillait continuellement à libérer l'intelligence de ces êtres humains, en retard intellectuel, de leurs imperfections organiques. D'après lui le but de l'éducation des enfants retardés n'est pas différent de celui des enfants normaux. Il y a, cependant, une différence dans les méthodes à utiliser, qu'il faut adapter, dans le cas des enfants arriérés, à une intelligence retardée.

45. Paris, 1846, Republié par Alcan, Paris, 1906.

46. Republié en 1866 par "Teachers collège, Columbia University, et en 1907.

Il a eu les qualités d'un vrai pédagogue et, surtout, l'amour profond et l'instinct pédagogique. Ce n'est donc pas par erreur qu'il a été considéré comme "un des premiers éducateurs du 19e siècle". A.MEDICI a raison quand elle dit qu'"avec SEGUIN nous voyons s'introduire en pédagogie deux nouvelles conditions que tous les réformateurs chercheront dorénavant à satisfaire: l'affectivité et les données physiologiques, d'une part, l'activité de l'être qui se développe dans son contact avec le milieu, de l'autre"⁴⁷

L'educatrice italienne occupe, peut-être, la première place parmi les réformateurs influencés par lui et son éducation. Elle l'a reconnu, d'ailleurs, comme son précurseur et a recopié de sa main l'étude principale du médecin français, afin d'avoir le temps de peser le sens de chaque mot et de lire ainsi l'esprit même de l'auteur"⁴⁸ Dans sa méthode élaborée pour les enfants normaux, elle a, en effet, conservé un grand nombre des principes de SEGUIN. En lisant certains points de vue de celui-ci sur l'éducation des sens, des muscles, de l'intelligence nous avons l'impression que nous lisons "La pédagogie scientifique" de M.MONTESSORI. Cependant, une observation plus attentive permet de dégager les différences.

Le problème essentiel de l'éducation, selon SEGUIN, est de développer les fonctions ainsi que les instruments des sens, des muscles et de l'intelligence des enfants à éduquer de sorte que ces fonctions et instruments aient acquis le maximum d'activité, de vitesse, d'extention et d'exactitude.⁴⁹ Il faut que l'éducation commence par le système musculaire et les sens, et qu'elle soit prolongée par l'exercice des fonctions intellectuelles. Vient ensuite la préoccupation de donner des connaissances et des idées, pour finir par l'acquisition de la volonté et de la moralité.

47. Op. cit., p. 41.

48. Pédag.Scient., La maison des enfants, (1958), p. 28

49. Traitement moral, hygiène..., op.cit. p. 342



Pour SEGUIN ainsi que pour MONTESSORI, la distinction de l'éducation en ces différents éléments n'est qu'apparente parce que, quand on exerce le corps, par exemple, c'est tout l'être humain qui s'exerce ou, lorsqu'on exerce l'intelligence, c'est la moralité de l'individu qui est également influencée. Il y a donc une interdépendance du développement de différentes fonctions. Pour M. MONTESSORI, plus particulièrement, les sens et les muscles doivent "toujours être au service de l'intelligence et rester ainsi à la disposition de la fonction unique de la personne humaine".⁵⁰

L'éducation du mouvement, pour revenir à SEGUIN, contient un grand nombre d'actions ou des gestes au moyen desquels l'individu est en rapport avec le monde extérieur. Il nous donne un exemple caractéristique pour l'éducation du mouvement. "La première attitude, écrit-il, c'est l'immobilisation directe. Sans prononcer un mot, on commande, en faisant des gestes, les attitudes suivantes: Les pieds fermés; les pieds ouverts; le pied gauche en avant; les pieds à nouveau fermés; enlevez le genou droit, etc."⁵¹

Donc, pour E. SEGUIN, l'éducation du corps comprend deux éléments essentiels ainsi qu'indépendants l'un de l'autre : l'activité des sens dite par lui "sensibilité" et l'activité du mouvement, dite "motilité". C'est n'est pas seulement par les sens qu'on connaît le monde; la capacité du mouvement joue un rôle égal.

Dans la pensée montessorienne, on trouve une conception différente concernant ces deux activités citées par l'éducateur français. Pour lui, l'activité des sens est un élément éducatif parallèle à l'activité du mouvement. Pour l'éducatrice italienne, le mouvement n'est pas parallèle à l'activité des sens, mais "il part de l'éducation des sens".⁵² Elle accepte, cependant, que le mouvement chez l'enfant est un besoin

50. Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, op.cit., p.67.

51. E. SEGUIN, L'idiotie..., p. 108, cité par W. BOYD, From Locke to Montessori, p. 108.

52. Pédag. Scient., La maison des enfants, (1958), p.135.

fondamental.⁵³

SEGUIN utilise des exercices différents pour éduquer un sens. Il commence par donner au sens du toucher une sensibilité efficace pour distinguer les différentes formes des objets, d'une manière progressive. On présente d'abord aux enfants des objets nettement contrastés et très faciles à distinguer. Ensuite, on présente des objets aux contrastes moins évidents, pour atteindre aux objets qui diffèrent presque imperceptiblement. Le matériel utilisé comprend des corps résistants et élastiques, des objets lourds ou légers, des substances rugueuses, rudes ou lisses, etc. De l'exercice du sens du toucher on passe, peu à peu, à tous les sens: la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat. Dans les exercices, on suit le même processus que pour le sens du toucher.

M.MONTESSORI a suivi SEGUIN dans cette méthode d'exercices des sens, en utilisant un ensemble d'objets où les différences et les contrastes d'objet à objet varient progressivement. Elle-même a écrit: "Il faut commencer à procéder avec très peu d'objets contrastant entre eux pour établir ensuite une gradation entre quantité d'objets dont la différence devient graduellement plus fine et imperceptible".⁵⁴

Pour une éducation aussi spéciale, E.SEGUIN avait besoin d'éducateurs ayant des qualités pédagogiques particulières: le calme, la sûreté, la ténacité et la persévérance. Parmi ces qualités la première, pour lui, est l'affection portée aux enfants à éduquer. "Le respect de l'individu, c'est la première épreuve du maître".⁵⁵ M.MONTESSORI, pour sa part, sans rejeter aucune de ces qualités, accepte, elle aussi, l'affection et la charité envers l'enfant comme une qualité indispensable pour l'éducatrice. Mais, souligne-t-elle "La véritable aide que la maîtresse peut apporter...vient d'une charité disciplinée, employée avec discernement, parce que

53. Ibidem, p. 77 et Pédag. Scient. Educ. élément., p.104.

54. Pédag. Scient., La maison des enfants., (1958), p.229.

55. E.SEGUIN, L'idiotie..., p.30, cité par W.BOYD, From Locke to Montessori, p.95.

la charité apporte de plus grandes satisfactions à celui qui la fait qu'à celui qui la reçoit".⁵⁶

On observe aussi un rapprochement entre les deux éducateurs en ce qui concerne le problème de l'autorité, autrement dit de la liberté en éducation. D'après SEGUIN, le maître peut, pendant une certaine période, avoir une attitude autoritaire. Ainsi doit-il demander péremptoirement à son élève l'exécution d'un acte déterminé, dans la mesure où il en a les possibilités et les moyens propres. Cette période, pourtant, ne dure pas longtemps. L'autorité absolue sera remplacée très tôt par une autorité partielle et les ordres seront donnés indirectement. Si la période de l'autorité absolue est très longue, "l'enfant, habitué à l'obéissance passive, s'est accoutumé à ne pas vouloir et préfère subir la volonté la plus stricte, plutôt que d'en avoir une seule et propre". Mais ainsi "on a tué en lui la spontanéité".⁵⁷ L'intervention indirecte peu à peu doit être, aussi, remplacée par une attitude qui offre aux enfants une liberté plus grande. Le maître se limitera simplement à préparer un environnement approprié pour une activité autonome.

Dans l'éducation de M. MONTESSORI, on distingue aussi trois étapes de liberté éducative. Dans la première, la maîtresse doit intervenir souvent dans les activités enfantines. Mais, dans le cas de l'éducation montessorienne, il ne s'agit pas d'une autorité absolue, comme dans le cas de l'éducation de SEGUIN, mais d'une autorité qui guide. L'enfant peut choisir l'objet d'occupation. Dans la deuxième étape, la maîtresse intervient dans les activités enfantines d'une façon discrète et accorde plus de liberté.⁵⁸ Dans la troisième, les enfants sont concentrés sur leur travail en jouissant d'une liberté presque absolue.⁵⁹

56. L'esprit absorbant de l'enfant, (1959), p. 229.

57. E. SEGUIN, Traitement, op. cit., p. 689.

58. M. MONTESSORI, L'esprit absorbant de l'enfant, (1959), p. 226.

59. Ibidem, p. 228.

L'éducatrice italienne, sans doute, s'est inspirée de E. SEGUIN dans bien d'autres principes éducatifs, tels que la liberté de mouvement, la manière analytique d'exercer les sens un par un après les avoir d'abord isolés, etc. Mais il est également vrai qu'elle a modifié totalement certains principes de SEGUIN. Il en fut ainsi, par exemple, de la manière d'enseigner l'écriture, pour laquelle elle a élaboré une méthode plus heureuse et plus appropriée aux enfants normaux.

SEGUIN se fonde surtout sur le sens de la vue, en tant que sens par excellence intellectuel, pour initier les élèves à l'écriture, puis à la lecture. C'est pour cela que celui-ci est le dernier sens à être exercé. On fait des exercices spéciaux pour exercer l'oeil à être éveillé et stable, à évaluer les distances et les formes, etc. Enfin, ce sont les exercices de dessin qui suivent en commençant par la formation de la verticale, puis de l'horizontale, de la ligne courbe et oblique, pour aboutir à la construction des premières figures géométriques. "Il ne reste plus au maître qu'à appeler "D" une portion du cercle appuyée, par ses extrémités, sur une verticale; "A" deux obliques réunies à leur sommet et coupées par une horizontale, etc. Il ne s'agit donc plus de savoir comment l'enfant apprendra à écrire: Il dessine, donc il écrira".⁶⁰

Dans ce passage, du dessin géométrique à l'apprentissage des lettres alphabétiques, les élèves doivent suivre leur maître, afin d'acquérir la représentation graphique de chaque lettre. Ensuite, on invite l'enfant à concevoir d'abord le rapport entre le nom d'une lettre et sa figure, puis le rapport d'une émission de voix aux lettres représentatives. Enfin, lorsque l'enfant arrive à apprendre les mots, on lui apprend, par la méthode des cartons, à concevoir que chaque mot a une figure, un nom et une signification.⁶¹

M. MONTESSORI, pour sa part, a rejeté tout dogmatisme, comme elle l'a dit, concernant la méthode de l'écriture. Elle "a com-

60. SEGUIN, Traitement..., op. cit., p.446.

61. Ibidem, p.448.

commencé ses premières expériences partant de l'étude de l'individu et non pas de l'écriture".⁶² L'écriture n'est pas un travail exclusivement de l'intelligence; elle dépend aussi du mécanisme moteur. L'éducatrice italienne a donc distingué deux groupes de mécanismes à développer: a. celui dont dépend le maniement de l'instrument et b. celui qui permettra de dessiner les formes de l'alphabet.⁶³ Pour atteindre ces objectifs elle a utilisé un matériel plus riche et plus compliqué que celui de SEGUIN. Mais elle n'a pas exclu le dessin et les figures géométriques, utilisés aussi par SEGUIN, pour faire apprendre le maniement d'un instrument d'écriture. Elle a profité de "l'instinct qui pousse les enfants à remplir des figures déterminées par un contour, au moyen de crayons de couleur".⁶⁴ Mais cet exercice vise à une préparation indirecte. Pour apprendre à dessiner les signes graphiques, elle "présente à l'enfant un matériel constitué par de petits cartons lisses sur lesquels sont appliquées les lettres de l'alphabet sur papier émeri; l'enfant les touche dans le sens de l'écriture, en répétant le geste".⁶⁵

On remarque que, dans la méthode montessorienne, l'enfant se sert non seulement des sensations visuelles mais, aussi, des sensations tactiles et musculaires. Par conséquent, l'image du signe graphique se fixe en un temps plus bref que dans la méthode de SEGUIN où prédomine la sensation visuelle. L'enfant doit ensuite savoir reconnaître les figures en entendant les sons qui leur correspondent. "La maîtresse demande à l'enfant, par exemple: donne-moi O, donne-moi I".⁶⁶ Dans un troisième stade, l'enfant doit savoir prononcer le son correspondant aux signes alphabétiques. On demande à l'enfant: "Qu'est-ce que c'est?" Il devra répondre: "O, I", etc.⁶⁷

On remarque que M. MONTESSORI, même dans ce domaine de la

62. Pédag. Scient., La maison des enfants, (1958), p.151.

63. Ibidem, p.159.

64. Ibidem, p.161.

65. Ibidem, p.162.

66. Ibidem, p. 165.

67. Ibidem, p.166.

préparation à l'écriture, utilise les trois temps d'enseignement qu'elle emploie en général dans son éducation sensorielle pour associer les sensations aux perceptions. 1er temps: Association de la perception sensorielle avec le nom. 2e temps: Reconnaissance de l'objet correspondant au nom. 3e temps: Souvenir du nom correspondant à l'objet. Mais c'est M. MONTESSORI elle-même qui nous informe que "ces trois temps dont se compose la leçon" sont utilisés "suivant les préceptes de SEGUIN".⁶⁸

Vient ensuite un moment où l'intelligence infantine se libère des mécanismes. Dans ce but, on offre des lettres de l'alphabet de forme et de dimension identiques aux lettres en papier émeri, mais découpées en carton de couleur, en cuir ou en matière plastique. "En choisissant les lettres de cet alphabet et en les mettant l'une à côté de l'autre, l'enfant arrive à composer des mots".⁶⁹ Arrive enfin "l'explosion de l'écriture". Celui, en effet, qui sait composer les mots à la dictée, est capable, aussi, à écrire, "puisqu'il exécute les yeux fermés les mouvements nécessaires pour produire quelques lettres, et qu'il manie presque inconsciemment l'instrument de l'écriture".⁷⁰

Mais, pour mieux comprendre les deux éducateurs dans leurs rapports avec l'éducation, il faudrait examiner leur "cosmothéorie": la métaphysique philosophique de SEGUIN et le positivisme partiel de MONTESSORI passée au filtre de sa croyance dans le dynamisme de l'esprit humain.

SEGUIN a vécu à une époque où la pensée philosophique fleurissait. Il a été influencé par l'esprit de son époque et l'idéalisme allemand. Mais c'est SAINT SIMON et le Saint-Simonisme qui lui ont donné, selon W. BOYD,⁷¹ les idées directrices pour résoudre ses problèmes philosophiques.

68. Pédag. Scient., La maison des enfants, (1970), pp.98-99.

69. Pédag. Scient., op. cit., éd. 1958, p.169.

70. Ibidem, p. 172.

71. W. BOYD, op. cit., p.88.

M. MONTESSORI, d'autre part, a vécu une époque de décadence philosophique, où la philosophie n'avait pas grande importance; les hommes ne croyaient plus aux philosophes, qui voulaient expliquer tout par un système philosophique. Ils se tournaient, au contraire, vers les sciences; les hommes faisaient confiance aux données de la science plutôt qu'aux théories philosophiques. La grande pédagogue influencée, sans doute, par l'esprit de son époque, avait comme idéal celui d'un savant qui fait confiance à la science, réalise des expériences, observe, recherche, tire des conclusions sans être prédisposé aux théories relatives aux finalités de la pédagogie;

On peut donc dire généralement, en parlant de ses précurseurs, ITARD et SEGUIN, que M. MONTESSORI a reçu du premier l'esprit scientifique de la méthode et du deuxième certains principes d'éducation.

Chapitre IV : M. MONTESSORI N' EST NI SENSUALISTE

NI POSITIVISTE

1. Le sensualisme et la gnoséologie montessorienne

L'intelligence, selon M. MONTESSORI, c'est "l'ensemble des activités réflexes et associatives ou reproductives qui permettent à l'esprit de s'édifier en se mettant en rapport avec l'ambiance"⁷². On aperçoit, dans cette définition, l'importance de l'ambiance scolaire pour l'éducation intellectuelle. C'est l'ambiance qui permet à l'intelligence de s'édifier par les impressions sensorielles qu'elle offre à l'esprit. L'éducatrice organise cette ambiance en tenant compte, en même temps, de la (conception générale selon laquelle le petit enfant est motivé par le monde extérieur. Les stimuli et les objets du monde extérieur lui offrent non seulement des impressions sensorielles mais, aussi, des satisfactions à ses intérêts psychiques.

Avec cette préoccupation, qu'a M. MONTESSORI, d'insister sur l'ambiance offrant des sensations et sur la nécessité d'exercer les sens, nous approchons de la psychologie sensualiste et de ses principaux représentants: LOCKE et CONDILLAC. Selon le premier, les notions dérivent des sens et des sensations. L'autre, qui a une attitude analogue, donne une valeur exceptionnelle aux données sensorielles simples et analytiquement conçues pour la connaissance du monde extérieur.

Il y a, cependant, une grande différence entre la conception montessorienne et celle de CONDILLAC et de LOCKE en ce qui concerne la contribution des sens à la connaissance du monde. Pour CONDILLAC, comme l'a dit R. MAZZETTI,⁷³ la sensation est

72. Pédagogie Scientifique II Educ. élémentaire, p. 117.

73. M. Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione, p. 47.

un élément primordial de la conscience bien aperçue par le monde corporel. Pour M.MONTESSORI, par contre, les sensations sont des activités et des fonctions de l'existence et de l'efficacité corporelle, c'est-à-dire que, avant de devenir un fait de la conscience, elles sont des opérations vitales d'un corps qui vit et qui sent.

L'éducatrice italienne accepte l'importance de l'ambiance pour l'éducation de l'enfant mais, d'un autre côté, elle n'admet pas qu'il soit "une chose passive, à la merci de l'ambiance".⁷⁴ Deux forces, selon elle, sont indispensables au processus du connaître : "la force extérieure sensorielle, qui frappe, et la force intérieure, qui dit : j'ouvre. Si la force intérieure n'ouvre pas, c'est en vain que le stimulant externe frappe à la porte".⁷⁵ L'ancien adage : "il n'est rien dans l'intelligence qui n'ait été perçu par les sens" n'a pas, pour la psychologie montessorienne, l'importance exceptionnelle qu'il a pour la psychologie sensualiste. Pour M.MONTESSORI; les stimuli, provenant du monde extérieur, ne peuvent pas entrer directement dans l'esprit mais, avant qu'ils y entrent, des forces intérieures interviennent, provenant de l'esprit lui-même. "Les sens même, comme dit-elle, sont un moyen inutile si l'activité intérieure n'est pas réceptive".⁷⁶ Cette activité intérieure de l'esprit devient réceptive, lorsque les stimuli extérieurs correspondent aux intérêts particuliers et aux besoins psychiques du sujet. Ces intérêts ou dispositions particuliers, qui ne durent que pendant un certain temps, sont appelés "périodes sensibles".

L'esprit devient, d'ailleurs, réceptif, lorsqu'il y a une préparation des "centres d'idéation" en rapport avec l'objet et le stimulant extérieur ou, autrement dit, lorsqu'il y a une concentration ^{sur} l'objet dont on s'occupe. Quelque chose de semblable arrive dans le domaine de perception d'une idée. "Elle ne peut pénétrer dans la conscience, si une préparation de la foi ne l'attend pas... Celui qui est dispersé dans un chaos

74. L'enfant, (1972), p. 46.

75. Pédagogie Scientifique II Educ. élém., (1921), p. 94.

76. Ibidem, p. 136.

d'idées ne peut pas accepter une vérité qui arrive à l'improviste dans un champ non préparé".⁷⁷

Par cette fonction de l'attention intense au matériel éducatif, qui prépare l'esprit à accepter les connaissances, on pourrait expliquer la grande importance donnée par M.MONTES-SORI aux notions de l'attention et de la concentration. C'est parce qu'on y trouve la résolution du problème gnoséologique: lorsqu'il y a concentration de la part de l'éduqué, le matériel éducatif "devient un tremplin sur lequel l'esprit fait ses exercices".⁷⁸ Dans la concentration de l'enfant sur le matériel, il y a une lutte de l'esprit. Dans celle-ci, apparaissent les deux facteurs de la procédure de connaissance; le facteur externe, qui se meut du matériel vers l'esprit, et le facteur interne, qui se meut de l'esprit vers l'objet.

En résumant, on pourrait dire que, malgré la grande importance qu'elle donne aux objets sensoriels et à l'exercice des sens, M.MONTESSORI n'est pas sensualiste. Sa conception psychologique du processus du connaître n'a pas non plus de liens avec la psychologie proprement sensualiste,⁷⁹ puisque les sens sont inutiles, pour elle, sans l'activité intérieure de l'esprit.

77. Ibidem, p. 136.

78. Ibidem, p. 91.

79. Dans ce chapitre-là nous traitons d'un point essentiel, celui du processus gnoséologique. Sur le point en question on a remarqué une séparation plutôt qu'une approche entre M.MONTESSORI et les philosophes LOCKE et CONDILLAC.

Il y a, cependant, des points de vue, comme par exemple celui sur la liberté, sur la lutte contre la polymathie, sur le respect envers les particularités de la nature enfantine chez LOCKE, sur l'éducation d'après les étapes de l'intelligence infantile, etc. chez CONDILLAC, à l'égard desquels les conceptions montessoriennes ne sont pas tout à fait différentes.

N'ayant pas l'intention de faire une comparaison détaillée, nous nous bornons simplement à indiquer que les conceptions, concernant les points ci-dessus, ont trouvé non seulement une application mais, aussi, une expression et une explication théoriques plus heureuses chez M.MONTESSORI. Malgré cela, on ne peut pas douter que ces philosophes furent les premiers théoriciens de certaines conceptions montessoriennes.

2. Positivisme nuancé par une métaphysique

^{vous aviez}
On a déjà écrit⁸⁰ que M.MONTESSORI n'a négligé ni les données de l'anthropologie ni celles des autres sciences positives en vue d'élaborer sa "pédagogie scientifique". D'ailleurs, la relation, qui existe dans son oeuvre, tant pratique que théorique, avec le positivisme a été justifiée par A.AGAZZI, un des ses critiques, par le fait que, étant médecin, elle fut influencée nécessairement par la contribution des sciences positives.⁸¹

Un certain nombre de critiques, d'ailleurs, ^{lui} ont reconnu le grand mérite d'avoir introduit la science dans l'école et l'éducation. S.HESSEN, pour citer ^{d'une} ~~de ses~~ ^{part} critiques les plus sévères, a aussi écrit: "un système matériel fondé scientifiquement...constitue le mérite indubitable et incontestable de M.MONTESSORI. Ceux qui ne sont pas satisfaits de l'esprit général de son système éducatif, doivent quand même reconnaître ce mérite..."⁸²

Le fait, en tout cas, que M.MONTESSORI ait fait confiance aux sciences positives et ait utilisé leur contribution à l'élaboration de sa pédagogie ne prouve pas qu'elle appartienne au courant du positivisme. Elle-même, avec regret, constate l'absence d'une contribution des sciences au développement spirituel de l'homme. "La science positive, écrit-elle, n'a pas encore touché la vie intérieure de l'homme, et l'ambiance sociale ne réalise pas, pour cette raison, dans ses forces de civilisation universelle, les acquits humains supérieurs".⁸³

C'est, en effet, sa croyance et sa vie profondément religieuse qui colorent toujours ses idées éducatives et son at-

80. Voir étude présente p.22

81. A.AGAZZI, "La pedagogia e la scuola dell'infanzia prima e dopo il contributo e l'apertura montessoriana", in M.PIGNATARI, M.Montessori e il pensiero pedagogico contemporaneo, p.63.

82. S.HESSEN, Leone Tolstoï - M.Montessori, p. 68.

83. Pédagogie Scient., II Educ. élément., (1921), p.172.

titude face au monde. Si, de sa pédagogie, on voulait dégager les éléments spirituels qui y ont été mêlés, on en trouverait plusieurs. Mais nous nous bornerons simplement à un exemple fondamental, celui de l'attention.

Les sciences positives, ayant en vue l'examen du corps humain, se sont préoccupées du phénomène de l'attention comme une des manifestations intellectuelles qui ont une relation immédiate avec le corps. Elles ont, en conséquence, examiné les conditions d'une attention forte et sa durée, son intensité, etc.

M. MONTESSORI, de l'autre côté, sans rejeter les contributions des sciences positives, donne à la fonction de l'attention une marque spirituelle. L'attention, pour elle, devient le moyen par lequel l'esprit s'incarne dans les objets et les choses de l'ambiance; ces objets, à leur tour, deviennent "chair de sa chair". Autrement dit, c'est l'esprit qui absorbe le monde extérieur au moyen de l'attention intense.⁸⁴ C'est ainsi, d'ailleurs, que l'esprit manifeste ses "forces mystérieuses".

On constate, donc, que sa sensibilité au positivisme n'empêche point la pensée montessorienne d'être en contact avec la métaphysique, vers laquelle il y a une ouverture qui devient lentement, mais continuellement, plus large, comme on essayera de le montrer en examinant la relation de M. MONTESSORI avec l'idéalisme.

84. M. MONTESSORI, La formazione dell'uomo nella^{re} costruzione mondiale", in M. PIGNATARI, Maria Montessori, oggi, p. 8-9.

Chapitre V : M.MONTESSORI PAR RAPPORT AU NATURALISME

1. Éducation selon les lois naturelles du développement.

M.MONTESSORI a été influencée, sans doute, par les conceptions éducatives du naturalisme et du libéralisme. Il n'est pas difficile, en effet, de trouver la couleur naturaliste dans tous ses ouvrages. Il y a le libre mouvement, l'éducation corporelle, la culture de la terre et les soins des animaux, les exercices sensoriels, le principe selon lequel l'activité et le contact avec les objets doivent précéder la connaissance, etc. Ces sont des positions qui nous permettent de penser à une relation réelle de M.MONTESSORI avec le courant éducatif issu du naturalisme.

La classe montessorienne, avec ses enfants d'âge différent, peut être comparée à une grande famille. Et l'éducation dans la famille est plus proche de la nature, sans doute, que l'éducation des institutions scolaires. Dans la classe montessorienne, les enfants restent calmes et travailleurs tant en présence de la maîtresse qu'en son absence. De plus, leur conduite de chercheur tranquille ne change pas, tant pendant les heures de travail que pendant la récréation. Tout cela prouve qu'il y règne une pédagogie qui correspond à la nature des enfants ou, au moins, ne va pas contre la nature.

C'est là, donc, qu'il faudrait chercher le grand mérite de M.MONTESSORI, à savoir qu'elle est parvenue à fonder une éducation qui peut suivre et respecter les lois physiologiques et biologiques du développement humain. Ce mérite a été reconnu par plusieurs auteurs: G.A.RIVIERE, par exemple, écrit de sa pédagogie qu'elle "respecte la réalité des chemins physiolo-

giques; elle est en quelque sorte une pédagogie biologique, car sa méthode...suit et épouse les chemins de la croissance".⁸⁵ De l'autre côté, dans l'introduction à l'ouvrage de D.C.FISHER, on lit que "son mérite est d'avoir établi ses principes sur les lois physiologiques et d'avoir apporté, dans ses études pédagogiques, un esprit scientifique sans égal".⁸⁶

2. Nature et "supernature"

La part bio-physique de la pédagogie montessorienne est toujours encadrée par la préoccupation parallèle de la préparation de l'enfant pour la société humaine, d'autant plus que cette société des adultes, avec le développement rapide ~~sur~~ ~~tout~~ ~~dans~~ ~~le~~ ~~domaine~~ de la civilisation technique, devient une espèce de "supernature", selon l'expression de M.MONTESSORI. Cette "supernature" tend à étouffer la "nature" réelle et originale à laquelle appartient l'enfant. Le passage de la nature à la supernature n'est pas simple et facile; une préparation suffisante est indispensable. M.MONTESSORI s'apercevait, d'ailleurs, que les crises d'adaptation des êtres humains apparaissent en raison de la double fonction de l'individu de maintenir son unité tant biopsychique que sociale et, en même temps, à cause des conflits provoqués par son indépendance avec la société. Dans le cas d'un contact immédiat et abrupt avec une société de l'espèce "supernature", organisée par et pour l'adulte, des crises d'adaptation seraient provoquées, éventuellement, chez le tout petit. Ces crises, dans

85. G.A.RIVIERE, cité par A.BERGE, "Maria Montessori", Le groupe familial, no 55, Avril 1972, p. 17b.

86. D.C.FISHER, L'éducation Montessori, p. IX (introduction).

le langage montessorien, prennent le nom de "déviation".

La psychanalyse a avancé encore plus et a soutenu avec des preuves -M.MONTESSORI en est aussi au courant- qu'un certain nombre de névroses et de manifestations antisociales de la part de l'adulte remontent à l'enfance et, plus particulièrement, sont dues aux traumatismes psychiques de cet âge.

C'est là qu'apparaît l'opportunité de l'ambiance scolaire montessorienne, qui doit être appropriée aux possibilités et aux proportions de la nature psychique et physique de l'enfant. Une ambiance ainsi organisée correspond à la nature réelle de l'enfant. D'ailleurs, outre ses qualités protectrices, elle préparerait graduellement et donnerait à l'enfant les moyens nécessaires pour s'adapter normalement à la "supernature".⁸

3. Créativité de l'esprit dans son contact avec la nature

M.MONTESSORI est allée jusqu'à reconnaître, étant d'accord là-dessus avec le naturalisme absolu, que le tout petit, jusqu'à six ans, ne peut pas distinguer le "bien" et le "mal" et que l'exemple et la contrainte extérieure ne peuvent non plus influencer, d'une manière positive, la moralité enfantine. C'est pour cette raison, d'ailleurs, qu'elle avait cherché à fonder "les bases du caractère" en se réfugiant dans la nature.⁸⁸ Ainsi, dans le passage de la vie sensorielle puerile à la vie sociale et intellectuelle, elle a admis qu'on peut laisser "une grande partie de l'oeuvre éducative à la nature même".⁸⁹ Les éléments naturalistes sont donc présents, sans aucun doute, dans sa conception éducative.

Pourtant, malgré cette constatation, on n'a pas le droit de

87. Il apparaît, dans cette position de M.MONTESSORI sur la "nature" et la "supernature", une justification partielle de la critique sur l'ambiance montessorienne comme étant artificielle.

88. L'esprit absorbant de l'enfant, (1959), p.159.

89. Pédag. Scient., I, La maison des enfants, (1970), p.85.

considérer l'éducation montessorienne comme exclusivement naturaliste, étant donné, d'une part, qu'il y existe aussi une tendance spirituelle, comme on va essayer de le montrer, et, d'autre part, que le courant éducatif naturaliste résulte, d'une certaine manière, d'une protestation contre les connaissances innées et, en général, contre les tendances spirituelles.

L'éducatrice italienne n'a pas cessé de considérer l'être humain comme une création de Dieu, composée d'éléments matériels et spirituels. "L'enfant, pour elle, est un corps qui grandit et une âme qui se développe; la double forme physiologique et psychique a une source éternelle, la vie..."⁹⁰

Pour le naturalisme pur, les éléments matériels et la vie physiologique ont une prééminence et ils embrassent la vie psychique et spirituelle. Pour M. MONTESSORI, il s'agit presque du contraire: c'est l'esprit qui est la cause créatrice de la vie humaine. Dans le contact de l'enfant avec l'ambiance naturelle, c'est l'esprit qui absorbe. G. CALO, interprète remarquable de la pensée montessorienne, nous parle de "la nature" qui, pour elle, prend la conception d'une impulsion intérieure à une activité physique et psychique. Il s'agit, toujours d'après G. CALO, d'une force qui tend à trouver dans l'ambiance extérieure les moyens utiles pour se manifester et se développer.⁹¹

Pour M. MONTESSORI, ce qui domine et dirige même la vie physiologique et qui donne des directives, ce sont "l'esprit créateur" ou "la créativité de l'esprit" ou "le maître intérieur, qui enseigne", ou "les forces intérieurs".

Elle reconnaît, bien sûr, le besoin de la croissance et de l'éducation selon les lois physiologiques et biologiques, mais elle respecte, en même temps, la substance spirituelle de l'individu. Dans ses expressions sur la vie psycho-physique de l'individu, on aperçoit qu'elle essaie d'unir dans un ensemble les deux éléments: spirituel et naturel. Elle dit, pour prendre un exemple, dans sa "pédagogie scientifique":

90. Pédagogie Scient., I La maison des enfants, (1970), p. 56.

91. G. CALO, "Maria Montessori" in J. CHATEAU, Les grands pédagogues, Athènes, p. 419.

"nous ne devons pas briser ni étouffer les mystérieuses énergies de la vie, mais devons au contraire, en attendre les manifestations successives".⁹² Cette attente des "manifestations successives" constitue l'élément naturaliste; les "mystérieuses énergies", que nous ne devons pas étouffer, appartiennent aux forces de l'esprit.

Dans un deuxième passage de son ouvrage portant le titre: "Formation de l'homme"⁹³, on pourrait très facilement apercevoir comment elle parvient à combiner dans un même ensemble des éléments naturalistes et spiritualistes. "Si l'on ne respecte pas ces lois de la nature, la construction de l'individu peut devenir anormale ou monstrueuse. Mais, si l'on soigne la nature en vue de découvrir et aider les lois du développement, des caractères inconnus et provoquant la surprise peuvent être manifestés. Dans ces caractères, peu à peu, des fonctions intérieures et mystérieuses apparaissent, qui dirigent la création psychique de l'homme".

En dehors des ces constatations, il y a dans la pédagogie montessorienne un certain nombre de conceptions, par exemple le but social de l'éducation, la préparation d'une ambiance déterminée, la créativité de l'esprit etc.; qui nous amènent à écarter l'hypothèse du naturalisme pur.

Mais, pour une meilleure estimation de ce qui concerne la relation de M.MONTESSORI avec ce courant éducatif, on pourrait comparer ses positions avec celles de J.J.ROUSSEAU qui est, sans doute, l'auteur le plus représentatif du naturalisme dans l'éducation.

92. Op. cit., (1970), p. 56.

93. Formazione dell'uomo, (1970), p. 92.

4. Naturalisme rousseauien et M. Montessori



On a lu dans l'"Emile" le principe fondamental: "Tout bien sortant des mains de l'Auteur des choses". Il parle de la bonne nature, mais cette bonté, chez M. MONTESSORI, prend une forme différente. Tout serait bon, si la nature poursuivait l'ordre des lois naturelles. Le désordre, dans le développement psycho-physique de l'enfant, est suivi par certaine "méchanceté"⁹⁴. Pour M. MONTESSORI, donc, tout peut potentiellement devenir bon. "A la nature, dit-elle, il y a une forme d'ordre qui ne prouve pas que l'homme "naît bon" ni qu'il "naît méchant"; elle prouve seulement que la nature, dans son évolution de construire l'homme, passe à travers un ordre stable. L'ordre n'est pas la bonté, mais il est, peut-être, le chemin indispensable pour y arriver"... "Avant d'atteindre à être "bon" il est nécessaire d'entrer dans l'ordre des lois de la nature"... "Maintenant on peut dire avec certitude: la méchanceté enfantine n'est qu'un désordre à l'égard des lois naturelles de la vie psychique en voie de construction..."⁹⁵

Pour que l'homme maintienne cette bonté originale, d'après J.J. ROUSSEAU, il doit être laissé libre dans la nature, complètement autonome, sans être gêné par les interventions, contraires à la nature, de l'adulte. Il croit qu'il va créer ainsi une société d'hommes bons et au coeur pur. Chez M. MONTESSORI, il y a une attitude analogue, mais pas complètement identique, lorsque elle admet qu'il est possible d'atteindre le même but de perfection de la société humaine, non pas avec une "éducation négative" caractérisée par l'absence d'une intervention, mais avec une intervention organisée par l'éducateur qui utilise un matériel propice ^{au} en développement. Ce matériel approprié et ajusté aidera l'enfant à un développement autonome, qui fera éclore la bonne nature.

94. M. MONTESSORI préfère le mot anglais "naughtiness" pour exprimer mieux la notion en question.

95. M. MONTESSORI, Formazione dell'uomo, (1970), pp.45-46.

Du fait de ces idées se pose donc le problème de la liberté éducative, exigée de part et d'autre. Pour M. MONTESSORI, comme il est facile de le comprendre, la liberté est limitée ou, pour mieux dire, pédagogique. Son existence n'est pas définie idéologiquement mais réellement. On l'obtient en organisant l'ambiance, en levant les obstacles et en offrant un matériel autoéducatif. Il ne s'agit pas là d'un libéralisme absolu. Bien au contraire, elle est parvenue à unir la notion de liberté à celle de discipline d'une manière parfaite.⁹⁶ Mais cela est en dehors de la pure conception du libéralisme et du naturalisme. J.J. ROUSSEAU, de l'autre côté, donne une définition idéologique de la liberté. Il ne la distingue pas de la notion du caprice et, enfin, il ne nous aide pas à trouver les moyens de résoudre les problèmes créés par sa conception de la liberté en éducation.

En ce qui concerne l'éducation des sens, M. MONTESSORI dépasse le point de vue de ROUSSEAU parce que, si elle admet que l'exercice des sens perfectionne les organes et les instruments de la connaissance et, aussi, que les sens sont les premiers attributs à être formés et perfectionnés -positions de J.J. ROUSSEAU-, elle considère, d'autre part, les fonctions des sens et des muscles comme un phénomène de structure intérieure. C'est l'esprit qui joue le rôle principal, lorsque l'enfant a des obstacles d'ordre sensori-moteur à surmonter. C'est donc l'esprit qui se développe en entraînant les sens, les muscles ou les mouvements.

Il y a aussi une différence significative entre les deux éducateurs, en ce qui concerne la précocité de l'instruction. J.J. ROUSSEAU la condamnait; M. MONTESSORI ne la craignait pas, étant persuadée des possibilités et de l'activité autonome de l'enfant. Il ne s'agit naturellement pas de la précocité artificielle, créée par l'adulte, qui veut régler d'une manière autoritaire les activités spontanées de l'enfant. Tout au contraire, on doit éviter les interventions de cette espèce, parce qu'il est possible de provoquer chez les enfants des

96. On appelle cette notion "discipline par le travail libre".

anomalies sérieuses et des déviations psychiques ou corporelles. Et, sur cette exception, elle est d'accord avec J.J. ROUSSEAU.

Mais on pourrait trouver encore certaines analogies en considérant l'oeuvre tout entière des deux pédagogues. Les thèses de J.J.ROUSSEAU étaient dirigées contre la société corrompue; celles de M.MONTESSORI, d'une façon analogue, contre le monde des adultes en tant qu'incapables d'apprécier et de régler les problèmes de l'enfance.

J.J.ROUSSEAU souhaitait réformer la société humaine et créer une société d'hommes purs, en se fondant sur la nature bonne de l'enfant. M.MONTESSORI, quant à elle, "voulait délivrer l'homme et améliorer l'humanité par la libération de l'enfant des causes qui déforment son développement"⁹⁷ Elle cherchait à améliorer la société en aidant l'être humain à trouver sa "nature véritable". Mais il serait presque impossible pour un adulte de trouver sa nature vraie. Elle s'est donc tournée vers les enfants dont "les caractères psychiques normaux peuvent surgir facilement"⁹⁸ Au moyen de ces enfants normalisés, l'être humain peut acquérir "la nature vraie, la nature reçue à la création, la nature saine".⁹⁹

Enfin, tant J.J.ROUSSEAU avec ses théories que M.MONTESSORI avec sa contribution théorique ou pratique sont parvenus à renverser la relation pédagogique entre le maître et l'élève et ont réussi partiellement à écarter l'enfant du monde non naturel des adultes ou du maître traditionnel.

Il est à remarquer, en définitive, que, dans la pratique et le système éducatif de M.MONTESSORI- outre les propositions théoriques de J.J.ROUSSEAU -il existe potentiellement les conditions de cette nouvelle relation maître- élève qui peut créer une époque nouvelle pour la pédagogie.

97. G.BROCCOLINI, Difesa del Montessorismo, p.30.

98. L'enfant, (1972), p.131.

99. Ibidem, p.131.

Chapitre VI : LA PENSÉE MONTESSORIENNE PAR RAPPORT

A L' IDEALISME

1. Evolution et limites de l' idéalisme montessorien

Dans les chapitres précédents, en examinant les rapports de M.MONTESSORI avec le positivisme et le naturalisme, nous avons remarqué que sa pensée avait une tendance vers l'idéalisme et le spiritualisme. Nous avons lu plusieurs passages de ses divers ouvrages dans lesquels elle parlait de "forces intérieures", de "manifestations de l'esprit", de "directives intérieures".

Il y a, en effet, une relation étroite entre elle et l'idéalisme ou le néo-idéalisme¹⁰⁰ italien. On pourrait, en plus, constater une évolution et un mouvement de la pensée montessorienne du positivisme vers l'idéalisme. Cela ne signifie pas que nous nous proposons de diviser la vie de M.MONTESSORI en périodes séparées par des inclinations particulières, soit vers le positivisme soit vers l'idéalisme, parce qu'on pourrait trouver très facilement des éléments idéalistes déjà pendant la première période de ses activités éducatives, considérée en général comme positiviste. On prétend simplement qu'il y a toujours eu dans sa pensée une évolution graduelle vers l'idéalisme. Pendant sa première période d'activité pédagogique, elle était plus proche de sa formation de médecin, de l'anthropologie et de l'hygiène, et avait, en même temps, comme tâche principale d'élaborer scientifiquement sa méthode

100. Le néo-idéalisme italien constitue la suite de l'idéalisme de HEGEL et il contient plusieurs éléments spiritualistes. Cfr. G.GENTILE, S.LOMBARTO-RADICE, M.CASOTTI, CATALFANO, etc. qui sont adeptes de ce courant.

pédagogique. C'est pourquoi ses études étaient nécessairement liées aux sciences positives. Plus tard, et après avoir fondé sa méthode, son oeuvre devient d'une certaine manière explicative. C'est alors que ses relations deviennent étroites aussi bien avec les sciences qu'avec la philosophie.

Entre temps, la pensée néo-idéaliste de G.GENTILE influence non seulement toute la pensée éducative en Italie mais, aussi, celle de M.MONTESSORI. C'est en raison de cette évolution vers l'idéalisme, d'ailleurs, que s'explique pourquoi elle avait modifié certaines de ses expressions et terminologies de son ouvrage de 1950: "La découverte de l'enfant"¹⁰¹, qui constituait la deuxième version de son premier ouvrage: "La méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation enfantine dans les maisons des enfants"¹⁰². Dans l'édition de 1950, on remarque aussi que certains chapitres de la première édition ont été supprimés. Il s'agit plutôt de ceux qui concernent les sciences de la médecine et de l'anthropologie: mesures de la tête ou de la taille, poids, diététique de petits enfants, horaire scolaire, etc.

D'ailleurs, M.MONTESSORI elle-même, pendant sa dernière période éducative, ne soutenait plus sa propre méthode "scientifiquement" élaborée, avec l'enthousiasme et la passion de la première période, mais elle s'occupait plutôt de la reconnaissance des droits de l'enfant et du développement de "la personnalité humaine", avec des considérations psychologiques et philosophiques. Voici un passage de la dernière période, qui éclaire et justifie cette position: "Si l'on abolissait, disait-elle, non seulement le nom, mais encore le concept communément accepté de méthode, pour y substituer une autre indication; si l'on parlait d'une aide à la personnalité humaine, pour qu'elle conquière son indépendance, d'un

101. 1ère édition par Garzanti, Milano, 1950.

102. M.Bretschneider, Rome 1909, réapparu en Italie en 1913, en 1926 et en 1935 par des éditeurs divers. Cette oeuvre est mentionnée en français comme "Pédagogie Scientifique I La maison des enfants".

moyen qui la libère de l'oppression des vieux préjugés sur l'éducation, alors, tout serait clair. Ce qu'il faut considérer, c'est la personnalité humaine, non une méthode d'éducation..."¹⁰³

Mais, s'il est vrai que les expressions de couleur idéaliste et spiritualiste sont plus nombreuses dans les oeuvres de la dernière période de ses activités, (L'esprit, L'esprit absorbant de l'enfant, L'enfant dans la famille), il est également indubitable qu'on trouve de pareilles expressions dans les oeuvres de la première, même dans "L'anthropologie pédagogique". Mais, ce qui donne une couleur exceptionnellement idéaliste à la pensée montessorienne de la dernière période, ce sont les conceptions et théories formulées alors. Mentionnons, en particulier, le concept de l'esprit absorbant de l'enfant, auquel elle a consacré un livre entier; le concept de l'enfant en tant qu'embryon spirituel, dans lequel des forces et des organes psychiques de l'homme se développent continuellement et où il existe des "sensibilités dirigeantes"¹⁰⁴; le concept de capacités mystérieuses de l'enfant, comparables aux nébuleuses créées par des astres.¹⁰⁵ Elle compare ces capacités avec des monceaux presque inconsistants des gaz éthérés et imparables qui, peu à peu, se solidifient et se transforment en astres et planètes.

Il s'agit, en effet, de conceptions idéalistes qui présupposent quelque chose de divin et de transcendant. On pense aussi à l'idéalisme et au spiritualisme, quand elle parle d'un maître intérieur qui donne des directions et a un programme et une technique,¹⁰⁶ sans lesquels les divers stimuli et le

103. M. MONTESSORI, in M. Montessori a dieci anni dalla morte, op. cit., p.17a, réapparue de: L'illustrazione Italiana, Garzanti, Milano, 13-20 Marzo 1949.

104. Formazione dell'uomo, (1970), pp.83-84. Voir aussi in Il bambino in famiglia, (1970), pp. 25 sv.

105. Ibidem, pp. 75 sv. et, en particulier, p.83.

106. L'esprit absorbant de l'enfant, (1959), p.19.

matériel du monde extérieur deviendraient insignifiants.

G.CALO s'avancera encore plus en comparant le "maître intérieur" chez M.MONTESSORI avec le "Verbum", "maître intérieur véritable de toute notre connaissance chez saint Augustin".¹⁰⁷

Un autre critique, A.AGAZZI, soutiendra, d'une façon encore plus théologique et spiritualiste, que la conception montessorienne de l'enfant, qui vient dans l'humanité comme une révélation et un salut,¹⁰⁸ se rapproche de la théologie de l'incarnation du Verbe.¹⁰⁹

Cependant, un interprète remarquable, G.BROCOLINI, croit qu'il ne faut pas considérer M.MONTESSORI comme idéaliste, bien qu'il y ait dans ses livres des "concepts para-idéalistes", comme l'élimination des punitions et des récompenses - l'homme devant être récompensé intérieurement,¹¹⁰ - l'éducabilité de l'homme,¹¹¹ etc. Il cite un concept montessorien anti-idéaliste, sur le chaos de la conscience enfantine, en se référant à un texte de M.MONTESSORI: "La création trouve ses expansions dans l'ordre. Dans la Genèse biblique, il y a aussi ce concept. Dieu ne commence pas à créer sans préparation. Cette préparation est l'ordre porté dans le "chaos"... Dans la conscience, il peut y avoir un contenu varié et riche, mais quand il y a confusion mentale, l'intelligence n'apparaît pas..."¹¹² Le critique finit par conclure que ce concept éloigne beaucoup

107. G.CALO, "istanza sociale", in M.Montessori à dieci anni dalla morte, p.8. Le même critique, dans une autre étude sur M.MONTESSORI ayant pour titre "Il messaggio universale di M.Montessori" (in M.PIGNATARI, Maria Montessori, oggi, pp.27-28), prétend que la grande vision de M.MONTESSORI est comparable à celle de KANT de l'"a priori". "C'est pour cela que je disais, écrit-il, que MONTESSORI a, non une philosophie explicitement organisée, mais une philosophie vécue et organisée par des exigences intérieures. Cette philosophie représente le squelette ou, plutôt, l'âme de toute sa pensée et toute son oeuvre éducative".

108. A.AGAZZI, "La pedagogia e la scuola dell'infanzia prima e dopo il contributo e l'apertura montessoriana", in M.PIGNATARI, M.Montessori e il pensiero pedag. contemporaneo, p. 60.

109. Ibidem, p.61.

110. G.BROCOLINI, Difesa del'montessorismo, p.211.

111. Ibidem, p. 218.

112. M.MONTESSORI, Pédag. Scient. II Educ. élém. (1921), p. 119.



M. MONTESSORI de l'idéalisme post-hégélien et la rapproche plutôt "de l'idéalisme de PLATON, à savoir, plus particulièrement, de la thèse qu'on trouve dans le "Timeos" sur un chaos sensible préexistant à l'activité créatrice du Créateur"¹¹³⁻¹¹⁴

On constate donc très facilement une contradiction entre les critiques, quant au rapport de M. MONTESSORI avec l'idéalisme, et même parmi ceux qui sont considérés comme les plus "montessoriens". Certains soulignent plutôt les éléments purement idéalistes et d'autres mentionnent et accentuent les éléments paraïdéalistes ou positivistes, très souvent selon la cosmologie de chacun.

Nous estimons, quant à nous, que, sans être idéaliste, M. MONTESSORI a pris en considération, dans ce courant philosophique, certains éléments pratiques ou -si l'on peut employer cette expression- les points positifs de l'idéalisme. Or nous sommes conduit à la même constatation en considérant les rapports de M. MONTESSORI avec l'idéalisme français, en particulier avec celui de BERGSON.

2. Bergson et Montessori

D'un certain point de vue, en effet, l'idéalisme de M. MONTESSORI est comparable à celui de BERGSON. Celui-ci, comme M. MONTESSORI, a été influencé par la biologie. Il conçoit, donc, la vie comme un "élan vital" qui porte en soi une impulsion intérieure vers une "évolution créatrice".

113. G. BROCCOLINI, op. cit. p. 219.

114. A. AGAZZI, déjà mentionné, emploiera, lui aussi, le nom de PLATON mais pour soutenir d'une manière purement idéaliste que l'enfance, d'après M. MONTESSORI, est une espèce d'idée métaphysique ou une catégorie platonique et que l'enfant viendra dans l'humanité en passant de cette substance métaphysique et pure de l'enfance à l'enfant déterminé et concret. Op. cit. p. 60.

La terminologie et les idées de M. MONTESSORI sont similaires, au moins, aux points de vue Bergsoniens déjà mentionnés. Elle dit, par exemple: "Il existe, aussi bien chez le tout petit que chez l'enfant redevenu normal, cet élan qui l'incite à faire l'effort d'agir lui-même. Son attirance pour l'ambiance n'est pas chose indifférente; c'est un amour pénétrant, un besoin vital qu'on pourrait comparer à la faim. L'être qui a faim est poussé par une force qui lui fait chercher sa nourriture... C'est dans cet amour, que se trouve la caractéristique de l'homme.¹¹⁵ Dans un autre livre, se référant à une force intérieure, elle dit que "c'est une espèce d'élan vital... qui donne une impulsion de développement à toute la personnalité dans son ensemble".¹¹⁶ Cette force n'est pas dirigée par la volonté; elle n'est pas non plus "un raisonnement logique", mais une "énergie intérieure qui tend à se manifester par elle-même"¹¹⁷ et à trouver, dans l'ambiance extérieure, les éléments utiles (idées, impressions, qualités, etc.) pour les absorber et les assimiler, le but étant la formation de l'homme entier et sa culture progressive.

3. Dépassement des principes idéalistes inapplicables en éducation

Mais, pour évaluer objectivement l'idéalisme propre à M. MONTESSORI et mieux comprendre si et dans quelle mesure le néo-idéalisme, plus particulièrement G. GENTILE, le représentant de ce courant en Italie, l'ont influencé, il serait très utile de faire une brève comparaison entre leurs positions et celles de notre pédagogue.

G. GENTILE appartient au groupe de penseurs, disciples de HEGEL. Installé à Naples vers 1860, il s'est lié avec Benedetto

115. L'enfant, (1972), p. 145.

116. Formazione dell'uomo, (1970), p.60. Voir aussi des idées pareilles, *ibidem*, p.35.

117. *Ibidem*, p. 35.

CROCE et a fondé avec lui, en 1903, "La critica", revue qui exprimait et diffusait en Italie des idées qui faisaient épanouir un autre type d'idéalisme. Ce néo-idéalisme de GENTILE, analogue à l'idéalisme français de BOUTROUX, de BERGSON et de BLONDEL, pose, comme base et fondement du monde, l'Esprit et non pas la matière. Il essaie de combattre le positivisme en s'appuyant sur l'idée de l'auto-évolution d'esprit et de son fonction absolue". Il n'y a pas d'évolution de bas en haut, mais des sauts élevant d'un ordre à l'autre dans l'univers. "L'esprit est toute la réalité, il n'y en a point d'autre que lui. Il est aussi création perpétuelle de lui-même et, du même coup, de toute réalité. Il est puissance et liberté absolue. L'"histoire de l'individu est un drame spirituel, une continuelle découverte, de même que l'histoire de l'humanité n'est que la prise de conscience de l'Esprit par lui-même, le devenir, par lequel s'effectue sa réalisation à travers les siècles". 118

GENTILE, représentant le néo-hegélisme en Italie, avait retenu de la théorie de HEGEL non seulement la notion fondamentale de l'Esprit mais, aussi, la notion qui concernait l'Etat. Dans la définition ^{de} l'Etat, donnée par lui, l'élément essentiel est que l'Etat est une nécessité dialectique, qui représente la volonté collective et qui incarne l'Idée la plus parfaite.

La religion est un moment nécessaire pour la vie de l'Esprit, mais elle fait partie de la moralité et du patriotisme. En raison de ses idées, proches du fascisme, le gouvernement fasciste Italien l'avait nommé, en 1922, ministre de l'instruction publique. Il a effectué, en 1923, une réforme générale dans l'enseignement italien. Son collaborateur intime, ayant des idées analogues, fut LOMBARDO-RADICE, grand pédagogue et auteur à l'époque, qui s'est opposé à MONTESSORI.

La position philosophique de GENTILE reflétait immédiatement la formation de ses conceptions éducatives. "Le maître, dit-il, et l'élève ne sont pas deux esprits l'un en dehors

118. R.HUBERT, Histoire de la pédagogie, p. 343.

de l'autre et, par conséquent, l'un dominant l'autre, mais ils sont un seul et même esprit, à savoir l'esprit unique qui connaît, lorsque le maître enseigne et l'élève apprend".¹¹⁹ Il s'est opposé au positivisme et à la théorie de l'objectivisme et a abouti à limiter l'action pédagogique à une relation personnelle et à la valeur formative exercée par le maître sur l'élève, dans une union d'esprits. D'après lui, "instruction et éducation, culture physique, intellectuelle et morale, toutes ces divisions artificielles doivent céder la place à un libre devenir spirituel, à une action réciproque du maître sur l'élève".¹²⁰

Dans l'oeuvre entière de M.MONTESSORI, on trouve non seulement une terminologie qui coïncide avec celle de GENTILE mais, aussi, des concepts qui approchent les idées gentiliennes. On pense, par exemple, à lui quand elle écrit: "L'enfant ne grandit pas parce qu'il se nourrit, parce qu'il respire, parce qu'il est dans des conditions de climat favorable; il grandit parce que la vie, en puissance chez lui, s'épanouit,¹²¹ quand elle parle des "directives intérieures occultes, qui peuvent se manifester seulement à travers la liberté", ou quand elle écrit qu' "il existe une vitalité intérieure particulière qui explique les miracles...de l'enfant".¹²²

Mais la pensée montessorienne a un prolongement pratique qui manque à la pensée gentilienne. Elle dit, d'une part, que c'est la vie en puissance chez l'enfant qui s'épanouit, mais elle ajoute, d'autre part, qu' "il grandit...parce que le germe fécond d'où provient cette vie se développe selon le destin biologique fixé par l'hérédité".¹²³ Ce facteur biologique, qui joue un rôle important dans la formation et la maturation

119. G.GENTILE, cité par S.VALITUTTI, "il rinnovamento del pensiero pedagogico nel secolo ventesimo e M.Montessori" in M.PIGNATARI, M.Montessori e il pensiero pedag. contemporaneo, p.136.

120. Encyclopédie Française 15,14,8, cité par R.HUBERT op.cit. p. 154.

121. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, (1958), p.47.

122. L'enfant, (1972), p.28.

123. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, op.cit. p.47.

pédagogique de la pensée montessorienne, n'a aucune importance pour GENTILE. Quand elle parle aussi des "directives intérieures occultes", elle ajoute tout de suite qu'elles pourraient se manifester "dans une ambiance préparée pour satisfaire les besoins du développement".¹²⁴ Mais la notion de l'ambiance n'a pas grande importance pour GENTILE qui, d'ailleurs, ne pose pas le problème de l'organisation scolaire au point de vue matériel. La relation maître-élève lui suffit. Tout peut être résolu pour lui "en recourant à l'"acte pur" de l'autoconscience spirituelle. Qu'est-ce que la composition? esprit; et la discipline? esprit; et le petit enfant ou l'écoulier? esprit, etc. Que doit, donc, faire le maître et l'éducateur? renoncer à tout règle, à toute méthode et à toute prescription et éveiller l'esprit de l'élève... Il lui était suffisant que les éducateurs fussent "cultivés" et "hommes" et que, s'étant assis à la chaire, ils ouvrirent la bouche; l'esprit aurait parlé pour eux".¹²⁵

GENTILE et son idéalisme est prompt à soutenir que l'idée et l'esprit embrassent et dirigent toute la vie humaine tant psychique que biologique. M. MONTESSORI, en ce qui la concerne, suivant la conception du christianisme, considère l'homme comme une synthèse d'esprit et de corps. Ce dernier, à travers ses étapes d'évolution, a des besoins particuliers. Son développement, donc, influe sur l'esprit et a une relation immédiate avec la vie psycho-physique. Même si l'homme est une âme incarnée, même si "l'incarnation est le processus mystérieux d'une énergie qui anime le corps inerte",¹²⁶ à la phénoménologie, au moins, il y a la chair, la réalité corporelle qu'on ne peut pas oublier dans la relation éducative. Pour elle, donc, l'esprit habite dans un corps et, si l'on veut développer le premier, il faut soigner le deuxième.

C'est pour cette raison que le premier devoir du maître

124. Formazione dell'uomo, (1970), p.46.

125. G.GENTILE, cité par M.CASOTTI, il metodo Montessori e il metodo Agazzi, pp.121-122.

126. L'enfant, (1972), p.19.

montessorien, par opposition au maître gentilien, n'est pas la parole, mais la préparation de l'ambiance et la création des conditions favorables au développement et à l'expression de l'esprit. "Nous découvrîmes, écrit-elle, que l'éducation n'est pas ce qu'apporte le maître; c'est un processus naturel qui se développe spontanément, dans l'être humain, qui ne s'acquiert pas en écoutant des mots, mais par la vertu d'expériences effectuées dans le milieu. Le devoir du maître n'est pas de parler, mais de rassembler et de disposer une série de motifs d'activités culturelles, dans une ambiance préparée à cet effet".¹²⁷

Dans le processus éducatif, le maître de G.GENTILE parle et l'élève, qui écoute, apprend dans l'unité et l'universalité des esprits. Mais cette conception d'apprendre dans l'unité des esprits risque d'être inefficace en éducation, soit à cause d'une inactivité de la part de l'élève, soit à cause d'une domination arbitraire de la part du maître interprétant, éventuellement, sa fonction éducative d'une manière fausse. Pour que le philosophe idéaliste échappe à ce danger, savoir à l'inactivité de l'élève et à la domination du maître, il se base, d'une part, sur une formation suffisante demandée aux maîtres et, d'autre part, sur une organisation scolaire qui ne s'éloigne pas de celle des écoles traditionnelles.

Tout cela n'était pas suffisant pour M.MONTESSORI; elle croyait à un changement radical et à une transformation essentielle des institutions scolaires. La relation maître-élève, même idéale, ne suffisait pas. C'est pour cela qu'elle a voulu transformer non seulement les maîtres mais, aussi, les conditions réelles et les moyens matériels pour une véritable éducation. Or la plus grande différence entre les deux pédagogues, GENTILE et MONTESSORI, consisté dans le fait que le premier ignore les éléments positifs et les critères scientifiques sur lesquels la deuxième fait reposer son éducation. Entre le maître et l'élève, d'ailleurs, M.MONTESSORI a interposé le matériel et l'ambiance organisés, ce qui est étrange pour le philosophe italien.

127. L'esprit absorbant de l'enfant, (1959), pp. 10-11.

En conclusion, on peut dire que l'idéalisme a souvent parlé de la "personnalité humaine", de l'"esprit universel" ou de l'"unité des esprits". Mais il s'est limité à des conceptions théoriques plutôt que pratiques ou applicables. Tout ce, qui n'avait pas une relation à l'"acte pur", était rejeté. Les problèmes didactiques d'une pédagogie concrète ont été considérés comme empiriques et n'ont pas été envisagés comme il faudrait. Par opposition à cet idéalisme éducatif de G.GENTILE et des spiritualistes, celui de M.MONTESSORI était un idéalisme humain et applicable, plus intéressé à mettre en pratique certaines intuitions idéalistes qu'à continuer les abstractions théoriques non réalisables. C'est pourquoi, sans rejeter le contact des âmes dans la relation éducative et sans renoncer à la force productive de l'esprit, elle a essayé de trouver les moyens scientifiques pour aider au développement de cet esprit et à la manifestation de cette force productive "intérieure". Ayant approché la vie des enfants, elle a découvert que celle-ci n'est pas une abstraction, comme il s'en suit de la notion idéaliste de l'"esprit universel". La vie appartient à tous les êtres humains et à chacun d'eux séparément. C'est ainsi qu'elle a été amenée à s'occuper de la vie de chaque individu vivant, en l'aidant à évoluer normalement et par rapport à ses particularités.



Chapitre VII : L' ECOLE ACTIVE ET L' ACTIVISME

MONTESSORIEN

M.MONTESSORI fait partie de la grande lignée des éducateurs du début de ce siècle. Bien sûr, le mouvement de l'Ecole Active était déjà apparu avant que M.MONTESSORI ne se soit présentée comme renouvelant les problèmes éducatifs. Mais cela ne nous empêche pas de prétendre qu'elle, avec ses expériences et ses applications heureuses de certaines idées éducatives déjà exprimées sur le plan philosophique, ^{elle} a été un des promoteurs principaux de ce courant éducatif. Très significative est ~~aussi~~ sa contribution à la consolidation de l' "Education Nouvelle", qui continue à influencer, même actuellement, l'éducation et les sciences de l'éducation.

Pourtant, la critique, qui intégrait M.MONTESSORI tantôt au courant positiviste, tantôt à celui de l'idéalisme, l'excluait du courant activiste. Aussi bien certains ont-ils voulu démontrer que la pédagogie montessorienne se trouve hors de l'Ecole Active, au moins sur certains points. C'est le cas, par exemple, de F. DE BARTOLOMEIS qui, en se référant aux exercices sensoriels de l'école montessorienne, dit qu'ils s'effectuent à l'aide "d'un matériel artificiel et privé de suggestions". Il souligne aussi que, sur ce point, "M.MONTES-SORI suit justement une voie opposée à celle suivie par la pédagogie de l'Ecole Active".¹²⁸

D'autres, en comparant l'éducation montessorienne à celle de DECROLY qui, sans nul doute, appartient à l'Ecole Active, trouvent que des différences essentielles séparent la première du deuxième et, par voie de conséquence, de l'Ecole Active. E.WALLON a soutenu une thèse analogue en écrivant, en 1945: "La théorie psychologique doit beaucoup à DECROLY. Mais tout

128. M.Montessori e la pedagogia scientifica, p. 45.

dérive de la pratique même de l'éducation, indépendamment des principes acquis... Il s'agissait d'une pratique élaborée jour par jour, reconstruite et revue au contact des petits enfants.

DECROLY n'est pas parti *à priori*; c'est à partir de l'observation du petit enfant qu'il a mûri sa théorie.

En revanche, dans le cas de la méthode montessorienne, malgré les résultats assez intéressants, l'hypothèse initiale était purement théorique. M. MONTESSORI, comme elle l'a déclaré, a repris des doctrines du sensualisme et est remontée à travers SEGUIN jusqu'à CONDILLAC... Contrairement à M. MONTESSORI, DECROLY a observé l'enfant et a abouti à une conclusion tout à fait opposée¹²⁹. Une autre justification de l'étude tentée dans ce chapitre est le fait que la pédagogie montessorienne est devenue l'objet des critiques non seulement des pédagogues opposés à l'Education Nouvelle mais, aussi, de ceux qui appartiennent à ce courant.¹³⁰

Pour notre part, nous proposons de démontrer que M. MONTESSORI se trouve au centre de l'Education Nouvelle et qu'elle ouvre, dans ce courant, une voie parallèle à celle de DECROLY. Certes, elle s'éloigne de certains principes de l'Education Nouvelle, mais cela ne signifie pas qu'elle se situe hors de ce mouvement; en effet, quoique d'une façon différente, elle est, même sur ces points-là, au service de la notion d'activisme.

1. Education Nouvelle et M. MONTESSORI

G. BROCCOLINI, se plaçant dans une perspective historique, situe M. MONTESSORI au centre de l'Education Nouvelle.¹³¹ Aussi

129. VARI, congrès Decroly, Bruxelles, 1945, pp.14-16, cité par R. MAZZETTI, in M. Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione, p.16.

130. C'est le cas, par exemple, de CLAPAREDE et de DEWEY qui ont critiqué, comme nous avons cité, certains points de la pédagogie en question.

131. Difesa dell Montessorismo, p. 236.

bien A.ATTISANI certifié¹³² qu'elle "a donné plus au Mouvement nouveau qu'elle n'en a reçu".¹³² A.FERRIERE¹³³ ainsi que R.HUBERT placent M.MONTESSORI parmi les promoteurs de l'Education Nouvelle. R.HUBERT, dans son "Histoire de la pédagogie", dit, plus particulièrement, que "La Maison des Enfants est une des expériences faites dans le domaine de l'Ecole Active". R.COUSINET,¹³⁴ ~~pour que d'autres reprennent aussi la même thèse,~~ prétend que la méthode de M.MONTESSORI inaugure, avec celle de O.DECROLY, la série des méthodes de l'Education Nouvelle. A.MEDICI remarque, elle aussi, que "l'oeuvre du Dr DECROLY représente, avec la méthode Montessori, la réalisation la plus positive de l'Education Nouvelle".¹³⁵

D'une façon générale, en effet, on peut admettre que l'éducatrice Italienne a beaucoup influencé les novateurs de cette éducation. Même en Angleterre¹³⁶ et, en particulier, à Abbotsholme où le Dr Cecil REDDIE a fondé, en 1889, la première Ecole Nouvelle, le matériel montessorien a été introduit à partir de 1912 par HADEN BADLEY, collaborateur de C.REDDIE, dans l'école pour les petits enfants de Dunkurst. Cette école les préparait à celle des Bedales.

En Amérique, en ce qui concerne plus particulièrement l'élaboration du plan Dalton et le système de Winnetka, l'influence de la pédagogie montessorienne est aussi importante. On sait que le Plan Dalton est dû à Hélène PARKHURST qui, selon P. FOULQUIE,¹³⁷ a commencé sa carrière d'enseignant, en 1904, dans une école rurale. Elle demande, ensuite, un congé pour venir en Italie et s'initier, en 1914, à la méthode de M.MONTESSORI. Revenue en Amérique, elle devient un ardent promoteur

132. A.ATTISANI, "M.Montessori e l'educazione nuova", in M.PIGNATARI, M.Montessori e il pensiero pedagogico contemporaneo, p.27.

133. Transformons l'école, (Chapitre 3e).

134. L'Education Nouvelle, p.81.

135. L'Education Nouvelle, (1972), p.112.

136. G.BROCCOLINI, op. cit., p. 236.

137. Les Ecoles Nouvelles, p. 79.

de cette méthode grâce à laquelle elle a finalement posé les bases du Plan Dalton. Le système de Winnetka, lui aussi, présente dans ses conceptions de nombreuses affinités avec la méthode de M.MONTESSORI.¹³⁸

G.BROCCOLINI s'avance encore plus en prétendant que G. KERSCHENSTEINER, dans un premier temps, a utilisé une partie du matériel montessorien surtout pour l'enseignement de l'écriture et de la lecture.¹³⁹

2. L'activisme montessorien en parallèle avec celui de DECROLY

En comparant la vie et l'oeuvre de M.MONTESSORI avec celles de O.DECROLY, on découvre deux cheminements étrangement parallèles.

Les deux pédagogues ont fait des études de médecine pour se consacrer, pendant quelques années, aux enfants anormaux. Tous deux sont héritiers du positivisme, si l'on considère qu'ils sont partis, dans leurs recherches pédagogiques, de l'étude de l'anthropologie, des données de l'anthropométrie et d'une conception de l'enfant à base biologique. Mais ils ont très tôt compris ce qui manquait à cette théorie: le dynamisme de l'esprit humain.

Tous deux ont commencé leur oeuvre éducative sans s'appuyer sur des principes préétablis ou des préjugés métaphysiques. Ce n'est donc pas exclusivement O.DECROLY, comme l'a dit E.WALLON, qui a commencé ses expériences sans s'appuyer sur des théories a priori. M.MONTESSORI, elle aussi, a déclaré, à plusieurs reprises, que c'est la "Maison des Enfants" qui a donné naissance à sa méthode et non pas le contraire. Nous croyons, cependant, que toutes les expériences sont partiellement conditionnées par certaines idées ~~a~~ priori. Et, de ce

138.. Isolement de l'activité pour apprendre une certaine technique, pédagogie entendue comme recherche expérimentale à la base des sciences, matériel autodidactique, etc.

139. G. BROCCOLINI, op. cit., p. 237.

point de vue, M. MONTESSORI ainsi que O. DECROLY n'échappent pas à ce principe, d'autant plus que l'un et l'autre ont eu des précurseurs et ont vécu dans une certaine ambiance culturelle.

D'après ces deux pédagogues, pour éduquer l'enfant, il est nécessaire de connaître en profondeur les lois du développement. De là dérive la nécessité d'une préparation scientifique du maître et d'une formation suffisante, pour pouvoir observer et guider l'enfant sans le contraindre.

Le parallélisme se poursuit à travers certaines coïncidences: Ils fondent tous deux, en 1907, des écoles pour les enfants normaux (M. MONTESSORI la "Maison des enfants" à Rome et O. DECROLY l'Ecole de l'Ermitage à Bruxelles) où ils se servent de l'expérience acquise auprès des enfants anormaux. Le pédagogue belge, cependant, continue ses expériences auprès des enfants déficients pendant toute sa carrière, tandis que l'éducatrice italienne limite désormais ses expériences aux enfants normaux.

Enfin, tous deux ont mis en application des principes éducatifs qui coïncident généralement avec ceux de l'Ecole Nouvelle, comme nous allons le montrer en ce qui concerne M. MONTESSORI.

Mais ces similitudes entre les deux pédagogues-médecins n'excluent pas pour autant des différences. Ce sont, d'ailleurs, ces différences qui font l'originalité de leur méthode. La différence essentielle consiste, évidemment, dans le choix de la méthodologie utilisée pour faire connaître les choses aux enfants. O. DECROLY suit la méthode dite globaliste; M. MONTESSORI, au contraire, analyse les sensations offertes. Mais cette particularité de la méthode montessorienne permet-elle de soutenir, comme l'a fait le critique F. DE BARTOLOMEIS, que M. MONTESSORI se démarque, sur ce point, de l'Ecole Active ?

Dans l'application de leurs conceptions théoriques, on ne peut que constater des différences. L'enseignement de la lecture, en particulier, rend plus évidente la différence entre le "globalisme analytique de DECROLY et la démarche synthétique recommandée par Maria MONTESSORI", selon l'expression de notre professeur G. AVANZINI.¹⁴⁰ Mais, dans le domaine proprement

¹⁴⁰. Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, p.46.

théorique, on pourrait montrer une approche des conceptions: Pour DECROLY, la première réalité psychologique chez l'enfant se fonde sur des connaissances globales. Le globalisme est la première forme de connaissance et d'activité pratique. Il constitue, en d'autres termes, un fond primitif; donc, la méthode globale doit représenter non pas un but à suivre, mais un point de départ. On admet, en général, que l'esprit n'acquiert la vraie connaissance qu'en s'appuyant sur l'analyse et la synthèse. DECROLY, aussi, après la connaissance globale, qui est primitive, procède analytiquement, c'est-à-dire qu'il essaie de faire acquérir aux enfants des connaissances moins globales en utilisant tant la synthèse que la démarche analytique.

De l'autre côté, M. MONTESSORI n'exclut pas non plus que le premier contact de l'enfant avec le monde extérieur constitue une prise de conscience globale du monde. Elle croit surtout à l'unité et à la totalité de l'esprit de l'enfant, même sur le plan éducatif avec les exercices sensoriels. Mais, d'après elle, ces connaissances de forme primitive sont acquises d'une manière inconsciente et en dehors de toute logique. L'ambiance, en effet, peut offrir aux enfants des connaissances multiples, mais indéterminées et désordonnées. C'est pour cette raison qu'elle se préoccupe d'éduquer les enfants en suivant un processus analytique. Ainsi, les petits élèves pourraient mettre en ordre leurs sensations acquises soit par la vie quotidienne, soit par les "exercices de la vie pratique", adoptés à la fois par M. MONTESSORI aussi bien que par O. DECROLY. Il nous reste à ajouter que le pédagogue belge s'est opposé aux exercices sensori-moteurs de la méthode montessorienne parce que, d'après lui, ils ne pouvaient pas promouvoir tout seuls les capacités intellectuelles de l'enfant.

F. DE BARTOLOMEIS, ayant pris connaissance de cette thèse de O. DECROLY¹⁴¹ et tenant compte des thèses analogues de DEWEY et de CLAPAREDE, a critiqué d'une manière sévère l'isolement et la simplification des sensations chez M. MONTESSORI¹⁴². Mais,

141. Il a étudié et analysé l'oeuvre de O. DECROLY. Voir Ovide Decroly, La nuova Italia, Firenze, 1953.

142. M. Montessori e la pedagogia scientifica, op.cit., p.5.

pour cette dernière, l'exercice d'un sens particulier, même isolé, constitue, en même temps, un exercice de tout l'esprit parce que, même les mouvements ou les exercices des muscles, par exemple, ne sont pas indépendants de l'intelligence elle-même.

Enfin, sans s'intéresser aux différences de détail entre les deux pédagogues, il est nécessaire, cependant, de souligner la plus importante. O.DECROLY s'est rattaché, pendant toute sa vie, à la science. Il continuait, dans un esprit purement scientifique, à effectuer des recherches auprès des enfants tant normaux que déficients, sans prêter attention aux exigences spirituelles et religieuses de l'être humain. Le devise "l'école pour la vie et par la vie" donne un caractère matérialiste à sa conception éducative. Il prône toutes les valeurs de la vie: la culture physique, la santé, la force, la beauté. Ses quatre centres d'intérêt se rapportent à la vie.

M.MONTESSORI s'est détachée, peu à peu, des exigences du positivisme pour tendre vers l'idéalisme et le spiritualisme. Son éducation, finalement, visait à former la personnalité et le caractère. Sa terminologie et ses considérations ont des résonances métaphysico-religieuses. Pour elle, à l'opposé de la conception decrolyenne, l'enfant n'est pas une chair animée mais une âme incarnée, qui agit en ayant pris possession de la chair. Cette âme incarnée a une tâche déterminée et renferme l'idée d'une finalité.

Cette brève comparaison, loin d'être complète parce que nous n'avons pas mentionné un grand nombre des points sur lesquels tous deux suivent fidèlement les principes du Mouvement de l'Ecole Active, montre, néanmoins, que les différences entre eux ne sont pas d'une telle importance qu'on puisse opposer la méthode de la première au cheminement du second.



3. La position de M.MONTESSORI par rapport aux trente points de Calais

La mise en parallèle des thèses montessoriennes de celles de l'Ecole Active rendrait plus évidente la relation étroite de M.MONTESSORI, sinon avec l'Ecole Nouvelle, du moins avec la notion d'activisme.

Le document qui présentait d'une manière officielle les points et les principes généraux de l'Ecole Active était celui qui portait sur les trente points de Calais de la "Ligue internationale pour l'Education Nouvelle".

G.BROCCOLINI¹⁴³ ayant comparé, point par point, ces principes et les thèses montessoriennes, a conclu que dix d'entre eux (tels que l'internat rural, les édifices séparés, l'orchestre, l'horaire des leçons, le nombre des matières par jour et par mois, le système démocratique dans l'administration intérieure des écoles primaires ou secondaires) n'ont pas d'une grande importance pour les instituts de petits enfants et, par conséquent, pour la pédagogie des "Maisons des Enfants".

Les points essentiels, dans leur plus grande partie, sont aussi appliqués immédiatement dans la méthode montessorienne, à savoir: l'école comme laboratoire de pédagogie, l'atmosphère familiale, la mixité de l'éducation, l'enseignement basé sur l'expérience et l'activité personnelle, le travail individuel, l'exercice graduel de la liberté et du jugement plutôt que de la mémoire, le climat esthétique et accueillant, la culture des plantes et l'élevage des animaux, l'éducation physique, la classification du matériel selon un ordre logique, l'éducation humaniste et même la neutralité confessionnelle, malgré les expériences religieuses faites en Italie et en Espagne.¹⁴⁴

Mais il y a, sans doute, des points sur lesquels M.MONTES-SORI a des conceptions autres. Observant, dans ces différentes

143. Difesa del Montessorismo, op. cit., p. 247.

144. Ibidem, p. 256.

conceptions, la physionomie particulière de la pédagogie montessorienne, on va essayer de montrer que ces divergences n'éloignent pas l'éducatrice italienne de la lignée de l'Ecole Active. Les travaux libres, par exemple, sont un sujet de controverse. M. MONTESSORI les entend comme des exercices liés à un matériel déterminé, sans qu'ils oppriment, pour autant, la personnalité de l'enfant, comme le prétend la polémique.

Le point portant sur le travail collectif, selon lequel "des activités particulières" doivent être pronées, devient d'une application difficile. M. MONTESSORI se livre à une double approche du problème. Tout d'abord, elle utilise les "exercices de la vie pratique" auxquels les enfants travaillent en commun. Cependant, le jeune âge des bambins, dans les écoles maternelles, ne permet pas d'organiser le travail "en équipes", comme celui de COUSINET, par exemple. "Les activités particulières" se manifestent plutôt dans les exercices réclamant un matériel autoéducatif. Un tel matériel conduit indiscutablement à l'individualisme. Et c'est celui-ci qui donne à la pédagogie montessorienne la place particulière, dans le courant de l'Ecole Active.

M. MONTESSORI respecte et suit scrupuleusement le point concernant l'enseignement fondé sur l'intérêt spontané, avec cette différence qu'on ne doit pas laisser les enfants agir en dehors de la notion d'ordre. On constate, en plus, son souci de favoriser des tendances supérieures et d'exciter chez l'enfant des intérêts durables et non pas momentanés. Il y a, en d'autres termes, une façon de se guider à l'aide du matériel. On offre, ainsi, aux enfants des problèmes concrets et simples au commencement et plus compliqués ensuite. Devant ces problèmes, l'enfant réagit en donnant des réponses qui jaillissent de lui-même, sans être dictées par l'extérieur. "Dans les rapports de l'enfant avec les problèmes et dans ses réactions, il y a, comme le remarque J. MAROUN,¹⁴⁵ une marge, pour l'initiative spontanée et créatrice, infiniment plus grande et plus exaltante que pour celle qui est provoquée de l'extérieur".

145. J. MAROUN, "M. Montessori et l'Ecole Active", in M. PIGNATARI, M. Montessori e il pensiero pedagogico, p. 113.

Sur d'autres points du congrès de Calais la différence de conception de M.MONTESSORI dénote une certaine supériorité. C'est le cas, par exemple, pour la suppression des jouets à l'Ecole Maternelle. C'est-à-dire que pour M.MONTESSORI l'enfance n'est pas exclusivement l'âge du jeu mais est, aussi, celui de la construction de l'"homme".

L'éducatrice italienne part du principe de l'Ecole Active: l'action précède la pensée et la formation des notions abstraites. Mais, comme le dit J.MAROUN, "les promoteurs de l'Education Nouvelle n'ont pas tous compris, de la même façon, la portée de cette découverte. Elle a donné naissance à l'Ecole Attrayante ou même amusante, aux jeux d'adresse, à l'abandon de l'enfant à ses caprices et à ses instincts. On parlera le même langage; mais on ne dira pas la même chose...¹⁴⁶ M.MONTESSORI remarquera, sur ce point, que certaines écoles de l'Education Nouvelle n'arrivent pas à garder éveillée l'attention des enfants, parce que, justement, elles enseignent des choses très faciles à comprendre. "L'intelligence, continuera-t-elle, qui ne se satisfait pas, se replie sur soi-même, l'intérêt languit et toute la jeunesse sera ainsi condamnée à rester inférieure à ce qu'elle devrait être."¹⁴⁷

Elle s'est, ainsi, opposée à certains psychologues et promoteurs de l'Education Nouvelle,¹⁴⁸ qui ont soutenu la thèse que la mentalité de petits enfants d'âge inférieur à cinq ans n'est pas susceptible d'atteindre toute forme de culture. Mais, sans vouloir discuter la valeur de leurs arguments respectifs, on peut dire que la conception montessorienne du travail enfantin et l'élimination des jouets à l'école constituent une position purement activiste.

Sur le problème de l'éducation morale il y a, en apparence seulement, une autre différence. M.MONTESSORI veut résoudre le problème de la moralité infantine en s'appuyant sur les forces inhérentes à l'"esprit absorbant de l'enfant". Cet esprit

146. Ibidem, p. 115.

147. M.MONTESSORI, Educazione e Pace, (1970), p. 123.

148. Cfr. surtout CLAPAREDE et BUHLER.

possède sa propre démarche naturelle et spontanée à travers ses "périodes sensibles". L'institutrice n' a qu' à favoriser la libre coopération entre les enfants et à disposer le matériel, afin qu'il corresponde à ces périodes. Pour cette fonction la maîtresse prendra le nom de "directrice", par opposition à l'"institutrice" de l'Ecole Active. Pour la même raison M.MONTESSORI éliminera les fables de son éducation, étant aussi opposée au point 28e des "trente points de Calais", qui préconise la narration d'histoires ayant une base morale dans la formation de la conscience enfantine. L'élimination des fables et le souci de diriger plutôt que de suggérer visent à borner aux limites de la conscience enfantine, la lutte -inévitabile dans la formation de la conscience morale- entre les tendances mauvaises et les tendances supérieures. Elle se propose ainsi d'éviter de provoquer une opposition entre la volonté et l'intérêt manifestés spontanément chez l'enfant d'une part, et la volonté extérieure de l'adulte d'autre part.

Mais serait-il possible, comme M.MONTESSORI le désirerait, d'atteindre ce but de façon parfaite? Malgré l'apparence, on doit avouer qu'il s'agit là d'une exigence difficile à satisfaire ou, en tout cas, d'une exigence qui n'échappe pas à une contradiction chez elle. Celle-ci déclare, en effet, à plusieurs reprises qu'il faut éviter d'arrêter les mouvements ou les actions spontanées et s'abstenir d'imposer des actes dérivés d'une volonté adulte. Mais elle-même permet souvent l'exception en disant, par exemple, qu'on doit intervenir, "quand il s'agit d'actions inutiles ou néfastes, précisément parce qu'elles doivent être étouffées, détruites."¹⁴⁹

On constate donc, sur ce point aussi, que la pédagogie montessorienne, malgré l'élimination des narrations "à fond moral" et malgré le nom de "directrice" donné à la maîtresse, coïncide ou, au moins, ne diffère pas essentiellement de l'Ecole Active.

149. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, (1958), p.38.

4. La critique mutuelle entre l' Ecole traditionnelle et l' Ecole montessorienne

La critique ^{de} centre l'Education Nouvelle faite par des éducateurs sympathisant avec l' Ecole ancienne s'attaquait, aussi, d'une manière plus violente à la pédagogie montessorienne. Cela ne s'explique que si l'on admet que la relation de l'éducation montessorienne avec l'Ecole Active est plus que simple.

L'Education Nouvelle a été critiquée parce que, plutôt que d'exposer un système pédagogique, elle exaltait une religion naissante. Dans le cas de M. MONTESSORI, on avait trouvé plusieurs considérations religieuses ou des termes relatifs à la foi, l'évangile, l'esprit, etc.¹⁵⁰

On a reproché à l'Ecole Nouvelle de présenter des contradictions tant dans le domaine théorique que dans la pratique et de ne pas faire coïncider la théorie et son application.¹⁵¹ Comme exemple, on a pris le cas de notre éducatrice.

On a critiqué, dans l'Ecole Nouvelle, le fait que, malgré des méthodes et des techniques excellentes, elle n'ait pas approfondi le domaine philosophique. Tout au moins, il y a une certaine incertitude dans la conception de la finalité et de la philosophie de l' "homme".¹⁵² On reproche aussi à M. MONTESSORI une attitude plutôt empirique que philosophique ou un manque absolu de bases philosophiques.¹⁵³

150. R. BEQUET, Réflexions séditieuses sur l'Education Nouvelle, p. 20.

151. On a critiqué, pour prendre un exemple, l'existence, dans la théorie de l'Ecole Nouvelle, du principe d'éduquer selon la spontanéité et la psychologie de l'enfant. Mais, dans la pratique, on ne pourrait pas échapper à une axiologie et à une finalité préétablies de la part de l'adulte.

152. Cfr. même au cas de P. FOULQUIE, Les Ecoles Nouvelles, p. 159 (conclusion).

153. Cfr. à M. A. BLOCH (in philosophie de l'Education Nouvelle, p. 110) qui critique, en se rapportant à B. RUSSEL, le fait que "les réformateurs (de l'éducation) n'ont pas tendu suffisamment leur pensée vers le but ultime de l'Education".

Il se réfère, ensuite, à M. MONTESSORI qui, pour lui, était soucieuse de procurer aux enfants leur indépendance par rapport aux adultes comme une fin en soi et non comme une simple étape sur leur chemin d'évolution.

Mais la violence de la critique à son égard tient peut-être au fait que M. MONTESSORI n'avait pas reçu passivement les flèches de la polémique. Au contraire, c'était elle qui la première avait fait des reproches à l'école ancienne. Et cette critique a été reconnue comme une de ses contributions positives à la consolidation et au triomphe de l'Education Nouvelle. Elle a critiqué généralement l'enseignement abstrait et ex cathédra qui n'est pas propre à la nature et aux facultés réceptives de l'enfant. Elle est partie des objets concrets et a utilisé un matériel sensoriel non seulement pour les jeunes enfants mais, aussi, pour les enfants plus grands, en leur enseignant l'arithmétique, la grammaire ou la géographie, pour atteindre à la formation des idées abstraites.

Mais ce principe d'enseignement, qui a recours aux sens et aux objets, a été adopté même par COMENIUS qui a dit, en particulier, qu'on doit présenter toutes choses, autant qu'il se peut faire, aux sens qui leur correspondent; que l'élève apprenne à connaître les choses visibles par la vue, les sons par l'ouïe.¹⁵⁴ Le matériel objectif est donc utilisé même par les méthodes de l'école traditionnelle. Où y a-t-il, par conséquent, la différence et quelle est la conception montessorienne qui s'oppose à celle de COMENIUS et des écoles anciennes?

La réponse a été donnée par M. MONTESSORI dans un esprit critique. "Le matériel objectif d'anciennes écoles aidait la maîtresse à faire comprendre ses explications à la collectivité d'une classe qui écoutait passivement. Les objets se référaient uniquement aux choses à expliquer, lesquelles étaient choisies au hasard, c'est-à-dire sans critérium scientifique de rapport avec les besoins psychiques de l'enfant. Ici, au contraire, les moyens de développement sont expérimentalement déterminés par rapport au développement psychique de l'enfant et n'ont pas pour but de donner une connaissance, mais représentent des moyens qui permettent de manifester

154. COMENIUS, in Didactica magna, (1657), cité par J. PALMERO, in Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, p.195.

spontanément les énergies intérieures.¹⁵⁵ Et, ailleurs, ajoute-elle: "Les méthodes éducatives en usage font le chemin à rebours du nôtre. Ayant aboli antérieurement l'activité spontanée, elles présentent directement à l'enfant les objets avec leur agrégat d'attributs, en appelant l'attention sur chacun d'eux, sans guide ni ordre, et elles espèrent que l'esprit de l'enfant pourra abstraire de tout cela les attributs mêmes de ces objets. Ainsi, elles fabriquent dans un être passif un chaos artificiel plus limité que celui que le monde naturel offrirait."¹⁵⁶

La condamnation par l'éducatrice italienne de la méthode ancienne, objective ou intuitive, s'est faite parce que ces méthodes voulaient épuiser l'esprit de l'enfant avec un ensemble d'idées incohérentes, qui empêcherait la manifestation d'activités intérieures. Il est vrai, en effet, tant pour les jeunes enfants que pour les adultes, que le fait d'errer d'un objet à l'autre interdit à l'esprit d'en approfondir aucun.

On arrive aux mêmes résultats, quand on présente un objet et qu'on veut relever tous ses attributs, c'est-à-dire le décrire. Il s'agit là aussi, d'après M. MONTESSORI, "d'une variante "sensorielle" des méthodes mnémoniques habituelles, au lieu de décrire un objet absent...La mentalité passive reçoit des images limitées aux objets présentés qui "s'emmagentinent" sans ordre."¹⁵⁷ Avec cette méthode, il faut faire appel chaque fois à la bonne volonté et aux forces intellectuelles de l'enfant, tandis que, dans la méthode montessorienne, en se préoccupant de diriger l'esprit de l'enfant sur la qualité particulière de chaque objet utilisé, on réussit à ordonner les sensations acquises par lui et à aider à la manifestation spontanée des énergies intérieures.

Sa critique se poursuit dans toute son oeuvre éducative, tant de la première que de la dernière période. En se préoccupant, en particulier, de l'éducation morale de l'individu, elle re-

155. Pédag. Scient. II Edu. élément., op. cit. p.49.

156. Ibidem, p. 122.

157. Ibidem, p. 122.

proche à l'école ancienne de ne pas s'en soucier beaucoup. Dans son oeuvre "L'enfant", elle parle de l'école traditionnelle qui donne une grande valeur aux programmes et aux examens. Ainsi, la coopération entre les enfants est-elle interdite. L'individualisme et l'égoïsme sont la conséquence de cette préoccupation. Mais c'est surtout dans son ouvrage "L'Education et la paix" qu'elle critique l'école ancienne sur la question de la moralité enfantine. "L'éducation, observe-t-elle, comme on l'entend aujourd'hui encourage les individus à s'isoler et à penser à leur intérêt personnel: aujourd'hui on apprend aux élèves à ne pas s'entraider, mais à se soucier seulement de la promotion et de la possession d'une récompense dans la concurrence entre camarades de classe. Et ces pauvres égoïstes fatigués mentalement, comme la psychologie expérimentale nous le prouve, se trouvent, enfin, dans le monde l'un à côté de l'autre comme les grains de sable dans le desert!"¹⁵⁸ Dans le même ouvrage, elle reproche aussi à l'Ecole Traditionnelle de provoquer chez l'enfant un certain nombre de défauts tels que le manque de confiance en soi, la timidité et l'hypocrisie. "Il est évident, explique-elle, que dans l'éducation commune le petit enfant a recours instinctivement à l'hypocrisie pour dissimuler ses propres facultés et pour s'adapter aux jugements de l'adulte qui l'opprime!"¹⁵⁹ L'enfant, d'ailleurs, risque même de faire une confusion sur la notion de justice, lorsqu'il est puni pour des actes de charité en faveur des camarades de classe plus opprimés et moins intelligents que lui.¹⁶⁰

De la manière dont M. MONTESSORI a posé le problème, on se demande, en effet, comment on pourrait promouvoir la coopération, la charité, l'altruisme, les vertus sociales et, généralement, la vie morale de l'individu. Est-ce avec l'enseignement théorique de la morale? Est-ce en obligeant les enfants à s'asseoir l'un à côté de l'autre pour écouter, d'une manière passive, le maître qui parle? Est-ce en organisant le mobilier

158. Educazione e pace, (1970), pp. 39-40.

159. Ibidem, p.19.

160. Ibidem, p.21.

scolaire de telle sorte que les petits élèves soient absolument immobiles, ayant ainsi obtenu une discipline synonyme, selon l'expression montessorienne, de la "servitude"?

M.MONTESSORI a donné, elle-même, des références avec toute l'organisation de son système et avec ses considérations psychologiques. En s'occupant particulièrement de l'éducation morale, elle a voulu favoriser les rapports entre les enfants, les mouvements et les activités libres, qui constituaient les seuls moyens efficaces de promouvoir les vertus et les habitudes sociales. "C'est l'exercice seul qui établit les acquis de la volonté"¹⁶¹, a-t-elle dit; et, sur ce point, A.M.BLOCHE est d'accord en disant que "l'objectif de la socialisation et de la spiritualisation de l'enfant n'est possible que par la pratique".¹⁶²

Dans les critiques échangées par les deux écoles, critiques souvent violentes, M.MONTESSORI n'a pas reconnu qu'il y a dans certains points et dans le domaine de la pratique éducative un point commun entre l'Ecole Active et l'Ecole Ancienne. Plusieurs éducateurs, au contraire, attachés à la pédagogie ancienne, ont reconnu qu'il existe maintenant une influence de la pédagogie montessorienne, même de l'Ecole Nouvelle en général, sur l'école traditionnelle. Mais, loin d'examiner ces rapports en détail, nous voudrions remarquer simplement que la critique violente de part et d'autre, prouve que la pédagogie montessorienne se situe ^{dans} ce courant éducatif appelé "Education Nouvelle" ou "Ecole Active".

161. Pédag. Scient. II Educ. élément. p. 103.

162. M.A.BLOCH, Philosophie de l'Ecole Nouvelle, p. 136.

Chapitre VIII : M.MONTESSORI A-T-ELLE SUIVI FROEBEL?

La "Maison des enfants" a été fondée presque soixante ans après la création des "Jardins d'enfants" de F.FROEBEL. Ces deux systèmes éducatifs ont été élaborés surtout pour les enfants d'âge préscolaire de trois à six ans. Le but poursuivi par les deux systèmes "était en dernier examen le même", comme a écrit D.C.FISHER.¹⁶³ L'avis de RUSK sur la question est aussi très significatif. Pour lui, "si Froebel vivait, il serait certainement le premier à reconnaître que le système montessorien tant au plan philosophique qu'au plan pédagogique, est un développement naturel de son propre système".¹⁶⁴ Les auteurs de l'ouvrage : "Les doctrines pédagogiques par les textes", J.LEIF et A.BIANCHERI situent l'éducatrice italienne "à la suite de FROEBEL, dans la ligne de l'éducation selon la nature et la liberté".¹⁶⁵

A partir de ces jugements, on peut se poser les questions: Le système montessorien est-il la suite des principes de FROEBEL et de la pédagogie des "Jardins d'enfants"? Quels sont, en effet, les rapports ~~existent~~ entre ces deux éducateurs tant sur le plan de leurs théories pédagogiques que dans le domaine de la pratique éducative? Quelle est, éventuellement, la contribution originale de la pédagogie montessorienne par rapport à la pédagogie Froebélienne?

163. L'Education Montessori, p. 167.

164. RUSK, Histoire des Ecoles enfantines, cité par E.M. STANDING, M.Montessori à la découverte de l'enfant, p.231.

165. J.LEIF, A.BIANCHERI, Les doctrines pédagogiques par les textes, p.336.

1. Sur le plan des principes

Si l'on accepte, ce qui est indubitable, que ces deux systèmes appartiennent à la ligne d'éducation selon la nature et la liberté, on doit admettre aussi leur affinité comme une conséquence évidente. Tous deux, en effet, ont le souci d'accorder une place à la culture des plantes et aux soins à donner aux animaux; ont la même attitude d'amour et de respect pour l'enfant et le même principe en ce qui concerne l'activité autonome; FROEBEL souligne que toute intervention de la part de l'éducateur est néfaste et qu'il doit protéger sans s'imposer. M.MONTESSORI recommande, elle aussi, l'activité autonome, pour laquelle elle a conçu un matériel spécialisé. Elle déclare, de plus, qu'une aide non nécessaire et une intervention inopportune, de la part de l'éducateur, étouffent la manifestation des forces intérieures et arrêtent le développement naturel.

Tous deux mettent les exercices, qui concernent le corps et les sens, au service de l'esprit et, dans leurs institutions, mettent à profit "les exercices de la vie pratique", pour favoriser une relation harmonieuse entre l'âme et le corps. Mais, comme le remarque E.M.STANDING,¹⁶⁶ FROEBEL applique "occasionnellement" ces exercices n'ayant pas compris, comme M.MONTESSORI, combien ils étaient nécessaires pour la maîtrise de soi.

Enfin, en dehors d'autres points communs, nous nous bornons à citer ce qui les rapproche par excellence, à savoir leur idéalisme. Tous deux, en effet, s'opposant aux conceptions purement matérialistes, considèrent l'enfant comme un être spirituel et font confiance à sa nature divine. Il reste, cependant, sur ce point une différence: FROEBEL se réfère d'emblée à une philosophie métaphysique et à une théologie mystique, alors que M.MONTESSORI part des sciences positives, en tant que médecin et professeur d'anthropologie. Bien que

166. Op. cit., p. 239.



spiritualiste et idéaliste, elle ne s'éloigne pas du réalisme et de l'objectivité. E.M.STANDING insiste encore plus sur leur différence en disant que M.MONTESSORI, catholique latine, était influencée par la théologie purement chrétienne et, plus particulièrement, par la doctrine de l'Incarnation, la croyance à l'Esprit et au corps comme demeure de l'Esprit, la foi au Ciel et à l'Enfer. Par ailleurs, la philosophie religieuse de FROEBEL était, en grande partie, panthéiste et nordique: il s'agissait là "d'un refus de toute forme ou distinction; d'un mélange d'âme, de corps, de matière, d'esprit, de Je, de Tu, d'Homme et de Dieu."¹⁶⁷

La cosmothéorie de FROEBEL a influencé consciemment ou inconsciemment tout son système éducatif où il faudrait chercher la plupart des différences entre les deux systèmes. FROEBEL -pour n'insister que sur la différence la plus représentative, concernant le jeu- partant de sa cosmothéorie, a formulé une théorie du jeu tout à fait opposée à celle qu'a proposé ensuite M.MONTESSORI. Il a entrevu, bien sûr, la grande importance du jeu, mais il s'est montré romantique et symboliste considérant que l'enfant, qui joue avec les figures géométriques, peut saisir l'"unité" du monde. Pour M.MONTESSORI, l'enfant ne joue pas, mais il travaille. Il s'agit là d'une activité enfantine considérée psychologiquement et biologiquement.

Dans la conception de FROEBEL, c'est l'imagination et l'abstraction qui prédominent; dans la pédagogie montessorienne c'est le travail et la concentration sur "l'objet d'occupation", en contact avec la réalité objective, qui sont préconisées. Donc, ce qui est cube doit être considéré comme cube et ce qui est brique est simplement brique. En incitant l'enfant à découvrir, dans les petits cubes, des ressemblances avec des châteaux ou avec des trônes de princes, on ne favorise pas le développement de l'intelligence. Il ne s'agit même pas d'un exercice d'imagination féconde, mais d'une illusion et d'une confusion mentale.¹⁶⁸

167. Ibidem, pp.256-257.

168. M.MONTESSORI, L'enfant, op. cit., pp.134-135.

2. Sur le plan de la pratique éducative

Dans le domaine de la pratique éducative, G.CALO, ayant tenu compte de la fonction des écoles maternelles tant froebeliennes que montessoriennes en Italie, a constaté une certaine influence des premières sur les deuxièmes et surtout en ce qui concerne les travaux de poterie.¹⁶⁹ M.MONTESSORI l'a, elle aussi, dit: "Les travaux de plastique restent les plus rationnels parmi tous les travaux de FROEBEL". Elle a avoué, d'ailleurs, qu'elle a fait une courte tentative avec les jouets froebeliens qu'elle devait très tôt les exclure de son système.¹⁷⁰

Outre cette inspiration faible et partielle, il nous semble que l'influence du "Jardin d'Enfants" sur la "Maison des Enfants" fut plus réduite dans le domaine de la pratique éducative qu'elle ne le fut sur le plan théorique. Les différences y sont, en effet, plus nombreuses que les ressemblances. Elles s'étendent à l'organisation des classes, au travail de l'enfant et à l'attitude de la maîtresse.

Les classes froebeliennes sont homogènes et se divisent en groupes d'enfants du même âge. On a, par exemple, une classe pour les enfants de trois ans, une autre pour ceux de quatre et ainsi de suite. La maîtresse organise et donne ses leçons collectivement ou, tout au moins, elle s'adresse à un groupe -"unité pédagogique didactique"- de huit à dix enfants.

A l'école maternelle de M.MONTESSORI, au contraire, l'âge de l'enfant ne constitue pas un critère pour diviser les classes. Elles sont mixtes, comprenant des enfants d'âges divers. L'"unité pédagogique didactique", cependant, ne comprend qu'un seul enfant.

Si, à l'organisation différente des classes, on ajoute la différence concernant la nature et le but du matériel didactique de ces deux systèmes, on peut très facilement saisir la façon

¹⁶⁹. G.CALO, "M.Montessori" in J.CHATEAUX, Les grands pédagogues, Athènes, p.430.

¹⁷⁰. Pédag. Scient., II Educ. élément., p. 90.

différente dont s'applique les principes de liberté et de spontanéité, qui trouvent une application plus heureuse dans l'ambiance montessorienne que dans les écoles froebeliennes.

On constate aussi que cette difficulté d'application est en liaison avec l'attitude de la maîtresse qui selon FROEBEL, doit simplement stimuler les capacités de l'enfant, afin qu'il puisse travailler tout seul à sa propre éducation, les interventions arbitraires risquant de nuire à son développement. Dans la pratique, cependant, la maîtresse froebelienne agit d'une façon énergique et se sent toujours responsable pour chaque démarche ou action de l'enfant. Comme l'a observé D.C. FISHER, elle "semble toujours obsédée par l'idée, d'ailleurs souvent inconsciente, qu'elle doit augmenter le débit des petits ruisseaux en donnant à chacun un peu de sa force vitale surabondante"¹⁷¹ Son souci continuel de guider tous les enfants donne l'impression qu'elle ne fait pas confiance à leurs forces intérieures -les seuls guides véritables selon M.MONTESSORI. Dans les classes froebeliennes, les enfants ressentent la présence, souvent oppressive, de la maîtresse et leurs yeux sont souvent fixés sur elle.

Dans les écoles montessoriennes, la pratique éducative est plus conforme à la théorie. Comme l'éducateur s'habitue à rester tranquille et patient et fait confiance aux capacités de l'enfant, le principe de l'auto-éducation trouve une meilleure application. L'institutrice, par opposition à celle de FROEBEL, parle peu, la nécessité des paroles étant réduite dans une méthode éducative qui vise à aider au libre développement. Si, cependant, elle veut discuter de temps en temps avec ses élèves, elle s'adresse à eux ayant comme objectif la formation de leur langage et l'enrichissement de leur vocabulaire. Elle est, d'ailleurs, parcimonieuse tant en louanges qu'en reproches se limitant, souvent, à un sourire d'approbation. Même ce sourire devient inutile, plus tard, lorsque l'enfant prend l'habitude d'obéir au besoin de produire et de se perfectionner.

171. D.C.FISHER, L'Education Montessori, p. 177.

On constate que les principes d'éducation selon la nature et la liberté ont trouvé une meilleure application dans les "Maisons" que dans les "Jardins", bien que la théorie froebélienne sur ces points-là ait été formulée d'une façon satisfaisante de même que la montessorienne. Comment donc expliquer ce phénomène ?

Il faut remarquer, tout d'abord, que la mauvaise application de ces principes ne tient pas à leur formulation, mais au fait que FROEBEL a moins insisté que M. MONTESSORI sur l'application de ses principes éducatifs. Ayant offert son matériel didactique sans la qualité de l'autocorrection, F. FROEBEL a donné à son maître une assez large marge d'intervention. M. MONTESSORI, au contraire, non seulement a-t-elle formulé le principe de non-intervention, mais a-t-elle offert, en même temps, le matériel "scientifiquement sélectionné" et organisé un environnement propre à l'application du principe de l'auto-éducation.

F. FROEBEL a formulé, il est vrai, des principes et des maximes intéressants, mais il ne s'est pas intéressé à la formation de ses maîtres. Ces derniers, par habitude, accrochent ces maximes aux murs des classes, mais, d'une part à cause de la technique utilisée et d'autre part à l'exemple d'autres maîtres, ne les appliquent pas. M. MONTESSORI, d'autre part, a bien compris que les principes théoriques et l'environnement ne sont pas suffisants pour une application de sa méthode, sans assurer une préparation intérieure et scientifique de l'institutrice. C'est pourquoi elle a insisté beaucoup sur la nécessité d'organiser des stages de formation destinés à familiariser les jeunes institutrices avec sa méthode. Chaque stage -d'une durée de six mois- comportait une formation théorique, un approfondissement du matériel didactique et une étude des problèmes pratiques. C'est après avoir passé des examens spéciaux qu'elles obtenaient le diplôme et l'autorisation d'ouvrir une école au nom de l'éducatrice italienne.

3. Un point original.

On doit, cependant, reconnaître que M. MONTESSORI, s'étant intéressée surtout à l'éducation morale de l'enfant, permettait une intervention discrète de la maîtresse pour aider à la formation de la conscience morale. On pourrait donc objecter: en quoi consistait, alors, la contribution de la pédagogie montessorienne à la pédagogie préexistante ? Mais c'est exactement là, c'est-à-dire dans la manière d'intervention et dans la limitation de l'intervention de la part de la maîtresse qu'il faut chercher un de points originaux de la pédagogie montessorienne.

F. FROEBEL comparait l'enfant à une plante et le maître à un gardien, qui guide le développement naturel de l'enfant. HERBART, de façon analogue, considérait l'instituteur comme le gardien, qui doit contrôler et déterminer le développement de la plante-enfant. Dans la pratique éducative, l'attitude de l'institutrice froebélienne coïncide en général avec celle de l'institutrice de HERBART : la première, malgré les exigences théoriques de FROEBEL sur la liberté et le libre développement de l'enfant, et la deuxième, selon les conceptions philosophiques de HERBART, interviennent dans les activités de l'enfant pour contrôler et déterminer son développement et son éducation. En d'autres termes, on reconnaît à leur attitude la relation hétéronomique dans l'éducation où prédomine l'axiologie de l'adulte.

L'éducatrice italienne, avec sa contribution en théorie de l'éducation et en pratique, fait un grand pas vers l'éducation autonome de l'enfant. Elle lui accorde une grande liberté, surtout dans le domaine de l'éducation physique et intellectuelle. Sur le plan de l'éducation morale, pour autant, elle permet, comme on l'a déjà dit, une intervention discrète de la maîtresse. Mais, malgré cette antinomie apparente, l'institutrice montessorienne essaie, autant que possible, de ne pas s'opposer à la volonté et aux actions spontanées de l'enfant. Elle intervient et se comporte de telle façon que le conflit entre les bonnes et mauvaises tendances se fait dans la conscience de l'enfant lui-même.

D'après ce qu'on a vu, on ne peut exclure une certaine influence des principes éducatifs froebeliens sur la pensée montessorienne, étant donné, d'ailleurs, que l'éducation froebelienne a précédé celle de M. MONTESSORI. On pourrait, cependant, montrer qu'à l'époque qui a suivi la création des "Jardins d'Enfants" l'éducation montessorienne a exercé une certaine influence sur les disciples et les adeptes du système froebelien. Ceux-ci, en raison de la diffusion des idées et des écoles montessoriennes, ont été obligés, d'une part, d'approfondir les principes et idées de leur maître et, d'autre part, de purifier le système froebelien du symbolisme abstrait. E. BLOCKMANN, pour sa part, remarque sur ce point que "la suprématie du neo-froebelisme d'aujourd'hui par rapport au symbolisme abstrait de la tradition ancienne froebelienne doit être attribué indiscutablement à l'influence des "Maison des Enfants" de MONTESSORI!"¹⁷²

On peut donc prétendre, à juste titre, que M. MONTESSORI, même si son éducation appartient à la "ligne de l'éducation selon la nature et la liberté" à laquelle appartient aussi l'éducation froebelienne, n'a pas plagié FROEBEL, mais l'a, au contraire, corrigé et complété.

172. E. BLOCKMANN, Handbuchs del Paedagogik, p. 72.

Chapitre IX : LA RENCONTRE AVEC LA PSYCHANALYSE

M.MONTESSORI s'est intéressée surtout à la pratique éducative et a mis ses connaissances psychologiques au service de l'éducation. Le fait, d'ailleurs, qu'elle n'a pas été une psychologue proprement dite lui donnait le droit de se mouvoir librement parmi les courants psychologiques, tant traditionnels que modernes, non seulement pour les critiquer mais pour en être aussi influencée inconsciemment.

L'esprit vivant de notre éducatrice n'a pas, d'ailleurs, cessé d'étudier et de suivre toutes les découvertes scientifiques même jusqu'à sa mort. Par conséquent, elle n'a pas évité la rencontre avec la psychanalyse dont elle parle dans certains de ses livres.

Très vite on constaterait que la théorie freudienne a coloré la pensée montessorienne dans ses livres "L'esprit absorbant de l'enfant" et surtout dans "Il segreto dell'infanzia".¹⁷³ Ce dernier livre, selon F. DE BARTOLOMEIS, a dû être écrit par elle sous la suggestion d'une récente découverte personnelle de S.FREUD et presque pour prendre position par rapport à celle-ci.¹⁷⁴

1. La contribution de la psychanalyse d'après M.MONTESSORI

M.MONTESSORI a reconnu que la théorie psychanalytique, dans son ensemble, a bien contribué à faire reconnaître que l'étude de la vie psychique de l'enfance aide considérablement à la résolution des problèmes de l'âge adulte. "La technique freudienne,

173. Ce livre traduit, dans la plupart de chapitres, en français a pris le titre : "L'enfant".

174. F.DE BARTOLOMEIS, M.MONTESSORI e la pedagogia scientifica, op. cit., p.109.

dit-elle, selon laquelle les origines de la psychose se trouvent dans l'enfance lointaine fut une découverte parmi les plus impressionnantes. Les souvenirs cachés dans l'inconscient et appelés à la conscience démontraient la présence des souffrances enfantines, qui n'étaient pas telles qu'elles sont connues communément... Ces souffrances étaient d'ordre tout à fait psychique, diffuses, mais constantes. N'étant pas remarquées par l'individu lui-même, elles fonctionnaient dans l'inconscient". Mais la fonction en question faisait devenir moralement malade la personnalité adulte.¹⁷⁵

En continuant son effort pour nous présenter une interprétation des lois psychanalytiques, elle constatait que les points explicatifs des maladies psychiques découverts par cette théorie sont au nombre de deux : Le premier, le plus superficiel, est le traumatisme qui provient du conflit entre les instincts de l'individu et les conditions de l'environnement. De ce conflit surgissent aussi des troubles psychiques représentant des cas difficilement guérissables, parce qu'il est difficile de faire remonter les causes perturbatrices de l'inconscient à la conscience. L'autre point, le plus profond, est celui des souvenirs enfantins concernant les tendances émotives entre l'enfant et la mère et, généralement, entre l'enfant et l'adulte. De ce conflit proviennent aussi des maladies difficiles à guérir.¹⁷⁶

Pour elle, la psychanalyse pourrait aider sans bouleverser aucunement ses propres considérations psychologiques et pédagogiques. Cette théorie devrait devenir, d'après elle, un instrument non seulement pour guérir les névroses de l'adulte mais, aussi, pour étudier et découvrir la nature véritable de l'enfant, dans la mesure où l'état psychique de l'adulte dépend de la vie qu'il a menée pendant son enfance.

On observerait que l'éducatrice italienne, n'ayant peut-être pas la volonté pour une interprétation au fond de la psychanalyse, ne rejette du moins pas les mérites de la théorie en question.

175. Il segreto dell'infanzia, (1950), pp. 6-7.

176. Ibidem, p.8.



2. L' influence psychanalytique

Dans le livre "L'enfant", en reprenant le problème de l'imagination et du jeu -sur lequel M. MONTESSORI avait déjà donné une interprétation tout à fait différente de la psychologie de son époque¹⁷⁷ elle donne une interprétation psychanalytique. "La psychanalyse, souligne-t-elle, a reconnu le côté anormal de l'imagination et du jeu et, dans une lumineuse interprétation, les a rattachés aux "fnites psychiques". Fuir c'est se sauver; c'est se réfugier et, souvent, se soustraire à une tyrannie; ou bien, c'est une défense subconsciente du moi, qui fuit une souffrance et un danger, et qui se cache sous un masque!"¹⁷⁸ L'intelligence, qui aurait dû se construire par les expériences du mouvement, fuit vers l'imagination ou la fantaisie. Pourquoi ? parce que l'adulte se substitue à l'enfant ou parce qu'il manque à l'ambiance enfantine le matériel animateur pour une activité créatrice.

Dans le livre cité, elle continue à décrire les "déviations" telles que l'attachement,¹⁷⁹ la possession,¹⁸⁰ le pouvoir,¹⁸¹ le complexe d'infériorité,¹⁸² en utilisant une terminologie d'une coloration plus ou moins psychanalytique. Mais c'est quand elle parle du phénomène des "barrières psychiques" que l'on constate, sans aucun doute, l'influence psychanalytique.

Les "barrières" sont entendues comme un phénomène psychologique de défense qui existe chez des intelligences déviées en raison d'un travail forcé. Il s'agit d'une défense qui n'est pas rattachée aux actes extérieurs. L'intelligence se réfugie alors au dedans de l'être et non pas vers le monde des illu-

177. Elle a considéré comme déviations psychiques non seulement l'imitation, la curiosité, l'instabilité mais, aussi, l'imagination créatrice. Ces notions ont été reconnues par certains psychologues comme étant propres à l'enfance.

178. L'enfant, p. 136.

179. Ibidem, p.143.

180. Ibidem, p.145.

181. Ibidem, p.148.

182. Ibidem, p.151.

sions, comme dans le cas des "fuites". "C'est une défense psychique, d'après elle, tout à fait indépendante de la volonté; c'est un phénomène absolument inconscient qui empêche de recevoir et de comprendre... Les maîtres devraient le connaître. C'est une espèce de rideau qui descend sur l'esprit toujours plus sourd et plus aveugle psychiquement. C'est comme si le subconscient disait au monde extérieur : "vous parlez, mais je n'écoute pas; vous répétez, mais je n'entends pas".¹⁸³

Les conséquences des barrières sur le travail proprement scolaire sont plus qu'évidentes. La barrière s'entoure très souvent de défenses avancées "connues en psychanalyse sous le nom de "répugnances". Répugnance à une discipline particulière et, puis, répugnance à un genre d'études, à l'école, à la maîtresse, aux camarades. Il n'y a plus d'amour ni de cordialité, jusqu'au moment où l'enfant en arrive à avoir peur de l'école, il est complètement isolé".¹⁸⁴

La répugnance pour une certaine discipline, par exemple pour les mathématiques, ne tient pas très souvent à une incapacité à comprendre, mais à un obstacle intérieur "qui suscite la fatigue avant de permettre à l'activité de s'exercer".¹⁸⁵

3. Différences entre la psychanalyse et la psychologie montessorienne

L'éducatrice italienne semble attacher peu d'importance au complexe d'Oedipe et aux pulsions sexuelles de l'enfance. Elle accepte, de l'autre côté, l'existence et la fonction de l'inconscient, mais d'une façon particulière, sans la force dramatique avec laquelle elle se présente dans la théorie de S. FREUD. On observe, par exemple, dans sa doctrine sur l'"esprit

183. Ibidem, pp. 137-138.

184. Ibidem, p. 138.

185. Ibidem, p. 139.

absorbant" de l'enfant que cet esprit, sous la directive de l'inconscient, de zéro à trois ans, "absorbe" inconsciemment ce qu'il trouve dans l'environnement, pour préparer sa maturité et devenir, peu à peu, producteur conscient de soi-même. En d'autres termes, dans la fonction de l'inconscient, M. MONTESSORI entrevoit, comme a dit G.CALO, "l'action de la providence divine avec toutes les forces mystérieuses, qui préparent la trame du développement humain".¹⁸⁶ Elle accepte aussi que les conflits de l'enfance jouent un rôle fondamental pour la manifestation des névroses à l'âge adulte.

Malgré la coloration psychanalytique constatée, dans les considérations montessoriennes citées, la psychanalyse n'a pas pu, en effet, modifier les principes éducatifs de la pédagogie montessorienne. Cela parce que la théorie freudienne n'a pas essayé de transformer la pratique éducative, au moins pendant la période où M.MONTESSORI fondait son propre système éducatif.¹⁸⁷

La théorie psychanalytique tient son élaboration à l'existence des patients et des maladies psychiques. Mais la théorie en question, alors qu'elle étudie les maladies psychiques, laisse dans l'obscurité le fonctionnement normal de l'âme. L'éducation montessorienne, de l'autre côté, contient en soi une prophylaxie par rapport à la psychanalyse, parce qu'elle touche au traitement normal et général du monde infantin. Si la théorie psychanalytique s'occupe, donc, de l'enfant psychiquement malade, elle ne s'occupe du tout de l'enfant montessorien qui est, d'habitude, ou devient très vite un enfant "normalisé".¹⁸⁸

M.MONTESSORI, presque dans tous ses livres, déclare que les causes des états anormaux, chez l'enfant, dits "déviations" sont, d'une part, la lutte consciente ou inconsciente de l'a-

186. G.CALO, "M.Montessori", in CHATEAU, op.cit., p.437-38.

187. Il existe, bien sûr, les fondements d'une pédagogie psychanalytique, mais ce sera Anna FREUD, la fille de FREUD, qui se préoccupera, plus tard, d'une psychanalyse pédagogique.

188. M.MONTESSORI appelle "enfant normalisé" ou "enfant psychique" celui qui s'éduque selon les principes de son système où chaque enfant trouve la voie de la normalisation et de la santé psychique.

dulte contre l'enfant et, d'autre part, l'absence d'un milieu propre à satisfaire ses besoins intérieurs. On y constaterait une influence de la théorie freudienne pour la formation de la conception montessorienne de la "déviation". Mais l'état anormal de la déviation montessorienne ne coïncide nullement à la notion freudienne de la névrose, bien que l'éducatrice italienne ne nie pas le rôle de l'inconscient à la formation de la notion de la déviation. Les troubles psychiques, constituant les déviations, disparaissent, lorsque les difficultés rencontrées par le sujet, dans son milieu, sont aussi levées. Le conflit psychique créant la névrose, d'après les psychanalystes, n'est pas une confrontation de l'individu qui se heurte aux conditions du milieu environnant. Dans ce sens, la névrose ne serait pas une inadaptation du sujet aux facteurs externes ni un simple résultat des difficultés rencontrées dans le milieu. "Pour qu'il y ait névrose, souligne V.SMIRNOFF,¹⁸⁹ il faut que le conflit ait été intériorisé, c'est-à-dire que ce conflit ne soit pas perçu comme étant provoqué par les circonstances extérieures. Il s'agit d'un conflit intrapsychique". Le conflit non résolu est refoulé dans l'inconscient et réapparaît sous forme d'un symptôme. Il s'agit d'une notion fondamentale freudienne, de la névrose. La thérapie dans ce cas-là est assez compliquée, parce qu'il faut découvrir, derrière le symptôme souvent banal, la situation latente qui donne lieu à la manifestation du symptôme.

D'autre part, comme écrit M.MONTESSORI,¹⁹⁰ la notion de la déviation comprend "le désordre, la désobéissance, la vivacité, la gourmandise, l'égoïsme, la dispute, le caprice, mais aussi ce qu'on appelle l'imagination créatrice, le goût des histoires, l'attachement, la soumission, le jeu, etc". Cependant, les notions citées constituent, en grand partie, des troubles dits en psychanalyse réactionnels correspondant à des circonstances données. La thérapie ou, pour utiliser le terme montessorien, "la normalisation" dans les cas mentionnés vient,

189. V.SMIRNOFF, La psychanalyse de l'enfant, p.57.

190. L'enfant, p. 132.

d'après elle, lorsque les conditions ambiantes sont aussi "normalisées" ou lorsque le sujet trouve la voie de la "concentration". Mais y apparaît une différence, de plus, entre la psychothérapie de la psychanalyse et la "normalisation" de la psychologie montessorienne.

La différence entre ces deux psychologies devient plus évidente, quand on tient compte que pour la psychanalyse, et en particulier pour Anna FREUD, la fille de Sigmound FREUD, les obstacles et les incidents traumatisants, malgré leur caractère pathogène, ne sont pas épargnés, mais ils sont considérés comme indispensables pour une vie normale et sociale.¹⁹¹ Certes, l'homme est un être conflictuel, mais son destin est de renoncer progressivement à la satisfaction immédiate de ses instincts pour rechercher des formes d'adaptation plus rationnelles et conscientes. Ce qu'il faut chercher à éviter, c'est le "refoulement", c'est-à-dire une fuite inconsciente. La moralité exige souvent des sacrifices que l'enfant doit accepter; mais la douleur du renoncement doit être entièrement et consciemment vécue. On aperçoit une normalité là où M. MONTESSORI entrevoit, au contraire, des causes déformatrices du caractère.

C'est pourquoi, tandis que la psychanalyse contemporaine préconise en éducation la "sublimation" des pulsions et l'"oblation" qui est le sacrifice heureux,¹⁹² M. MONTESSORI déclare que l'enfant doit passer son enfance dans une ambiance pacifique et satisfaisante de ses besoins, loin des obstacles ou des répressions de la part de l'adulte.

Entre M. MONTESSORI et la psychanalyse ou -pour concrétiser la comparaison- entre MONTESSORI et FREUD, il y a aussi une

191. A. FREUD envisage, aussi, l'efficacité du Moi dans sa tâche à faire front aux exigences des pulsions instinctuelles. Pour la fille de FREUD, la condition essentielle pour un développement harmonieux de la personnalité, est l'établissement d'un équilibre entre les forces pulsionnelles et la puissance du Moi. (Voir V. SMIRNOFF, op.cit., p.248.).

192. ODIER-DOLLFUS, "médecins et pédagogues", in Cahier de pédagogie moderne, p.32.

différence concernant le domaine philosophique: il s'agit du fait que la pensée montessorienne a une coloration idéaliste qui n'existe pas dans la pensée freudienne. D'après A.AGAZZI, l'enfant, dans la pensée montessorienne, est une espèce de "catégorie" avant d'être une individualité concrète. A savoir, pour M.MONTESSORI, l'individualité de l'enfant provient d'une forme idéale de l'enfance et tend à se configurer à une forme individualisée par le processus de l'"incarnation", qui est "entrer dans la chair" ou, autrement dit, se développer dans une chair concrète.¹⁹³ S.FREUD parlait de l'être humain concret pour arriver à un principe ou à une forme générale. Il tirait de l'individualité charnelle de chacun la cause explicative des manifestations ultérieures de l'être humain.

Et voilà maintenant une autre différence concernant le domaine de la méthodologie et de la recherche: M.MONTESSORI s'est occupée de l'enfance en faisant des recherches et des observations sur des centaines d'enfants. Les résultats de travail ont fait progresser la connaissance de la psychologie enfantine. S.FREUD, de l'autre côté, a contribué, lui aussi, à la progression de la science de la psychologie enfantine d'une façon indirecte, en découvrant l'enfant au moyen de l'adulte dont les manifestations pathologiques ont leur origine dans la plus petite enfance.

Mais ces deux niveaux de recherches, le direct de M.MONTESSORI et l'indirect de S.FREUD "se complètent, pour A. BERGE, mais ne s'annulent pas l'un l'autre".¹⁹⁴ "Leurs efforts, souligne dans une autre étude l'auteur cité, n'étaient pas contradictoires (...) d'autant plus que ce n'était pas à la même zone du psychisme qu'ils portaient l'un et l'autre leur attention, S.FREUD mettant l'accent sur les déterminismes inconscients, et M.MONTESSORI sur l'activité consciente. Il n'y a pas là incompatibilité, mais différence de niveaux. FREUD compte sur

193. A.AGAZZI, "La pedagogia e la scuola dell'infanzia prima e dopo il contributo e l'apertura montessoriana", in M.PIGNATARI, op. cit., p.59-60.

194. A.BERGE, "L'esprit montessorien", in Journée internationale de l'O.M.E.P., p.36.

l'élimination des refoulements pour qu'une synthèse intérieure se réalise et permette l'établissement d'une unité harmonieuse, en rétablissant, par la simple levée des entraves, la communication entre les différentes parties du psychisme. M.MONTESSORI, quant à elle, fait porter davantage sa recherche sur le dynamisme des pulsions, et fait participer d'une façon continue les données de l'expérience à la synthèse progressive de la personnalité de l'enfant, qui mûrit, non seulement sous l'effet d'une évolution interne, mais grâce aux apports extérieurs que son esprit "absorbe" et dont il s'alimente".¹⁹⁵

Si l'on acceptait la prétention de la critique¹⁹⁶ selon laquelle M.MONTESSORI n'a pas changé ses considérations, dans ses derniers livres, mais a simplement développé des motifs, des principes et des doctrines traités partiellement dans ses premiers livres, il faudrait accepter aussi que la théorie psychanalytique de S.FREUD n'a eu aucune influence essentielle sur la pensée et l'oeuvre montessoriennes, étant donné que les oeuvres de S.FREUD n'étaient que partiellement publiées¹⁹⁷ ou, au moins, n'étaient pas divulguées sur le plan mondial, quand M.MONTESSORI composait ses premiers livres.

Quant à nous, n'admettant pas cette hypothèse, nous croyons que l'esprit montessorien a toujours été ouvert à chaque influence constructive et, par conséquent, même à l'influence de la psychanalyse, quand il a rencontré l'esprit freudien. Voilà, donc, une influence plus profonde sur le domaine de l'affectivité et de la relation de l'enfant avec l'adulte, en dehors de la coloration psychanalytique constatée dans la terminologie employée par M.MONTESSORI, dans certains de ses livres: Dorénavant M.MONTESSORI ne parle pas souvent de son système avec ses exercices sensoriels et de l'autoéducation, mais elle met l'accent sur le rôle signifiant que joue l'af-

195. A.BERGE, "Maria Montessori", in Le groupe familial, no 55, Avril 1952, p.6b.

196. Nous nous référons plutôt à l'opinion de F.DE BARTOLOMEIS, professeur à Turin d'Italie.

197. S.FREUD a écrit notamment les livres: "La science des rêves", 1901, "Trois Essais sur la théorie de la sexualité", (1905), "Psychologie collective et analyse du "moi"", (1921).

fectivité et la relation enfant -éducateur pour la construction non seulement de la personnalité enfantine mais, aussi, de l'humanité toute entière. Aussi bien, l'importance de l'enfance pour le sort de toute la vie future de l'être humain ayant été reconnue, grâce aux révélations de la psychanalyse, M.MONTESSORI devient la prédicatrice fervente des droits de l'enfant et exige ^{sa} son protection sur le plan mondial.

Il faut, cependant, souligner encore une autre contribution de M.MONTESSORI, qui a surpassé la psychanalyse par laquelle elle a été inspirée. Il s'agit de la reconnaissance du fait qu'on ne peut pas considérer comme méchant un enfant mal traité, dont les manifestations "méchantes" ne sont que "déviation psychiques". Cette espèce de "méchanceté" due aux conditions défavorables du développement est guérissable, pourvu qu'on supprime les causes créatrices de cette situation.

Enfin, on doit dire que nous n'avons pas fait qu'une tentative de trouver la relation entre la pédagogie montessorienne et la théorie freudienne. Une comparaison, d'ailleurs, entre le champ de la théorie montessorienne et le champ de la psychanalyse est impossible, car leurs objectifs sont aussi fort différents: l'un ayant pour but l'éducation et l'autre la guérison.

