

DEUXIEME PARTIE :

A N A L Y S E D E S P R I N C I P E S
E D U C A T I F S

Chapitre I : DES EXERCICES SENSORIELS A L' EDUCATION INTEL-
LECTUELLE ET DE CELLE-CI A L'AFFIRMATION DE LA PERSONNALITE.

1. L'importance de l'ambiance et du matériel sensoriel

Le facteur "ambiance scolaire" occupe la place la plus importante dans la pédagogie montessorienne. La fondatrice de celle-ci a elle-même remarqué: "Notre expérience ne rabaisse pas l'importance de l'ambiance dans la construction de l'esprit. Il est bien entendu que notre pédagogie donne à l'ambiance une importance si grande qu'elle en fait la base centrale de toute la construction pédagogique".¹

L'environnement familial ou scolaire a une relation immédiate avec l'hygiène physique et psychique de l'enfant. C'est parce que les déviations, selon M.MONTESSORI, sont dues aux obstacles interposés, bon gré mal gré, à l'enfant en état d'évolution.² On peut enlever les causes créatrices des déviations, si l'on crée un environnement proportionné à ses forces et à ses besoins et si l'on cesse d'intervenir continuellement dans son travail.

En dehors de cette constatation, l'importance de l'ambiance éducative tient aussi au fait que, dans celle-ci, l'enfant trouve en ordre et en organisation la matière formative de son esprit. S'il est vrai que même l'adulte, qui a déjà formé tant d'idées abstraites, a souvent recours aux objets et à la matière pour compléter ses connaissances, il va sans dire que, pour le jeune enfant, le monde de la matière constitue le moyen principal dans la formation de son esprit et la construction de son intelligence. D'ailleurs, lui, selon M.MONTESSORI, de la naissance à l'âge de cinq ans possède une force intérieure

1. L'enfant, p. 46.

2. Ibidem, p. 132.

-bien que d'origine spirituelle- qui se manifeste comme intérêt particulier vers les objets du monde extérieur.³ Et cette force représente une des principales "périodes sensibles". Mais l'ambiance perd son importance initiale, dès que l'enfant commence à former des idées abstraites et à diriger ses intérêts vers d'autres domaines moins matérialistes.

Cependant, durant la période mentionnée, les objets et la matière du monde extérieur attirent l'attention et les sens de l'enfant. Et c'est à l'aide du monde extérieur et au moyen de ses sens qu'il formera les premières idées abstraites. L'éducateur aidera l'enfant à saisir la relation existant entre un objet et son nom, d'abord, et le rapport entre le nom et l'idée, représentée par le nom, ensuite. Mais "personne ne voit jamais un objet dans la totalité de ses détails"⁴ et aucun ne reçoit dans sa totalité la notion représentée par un objet. D'ailleurs, il y a des différences de conception d'un même objet entre des individus divers. "Notre attention, en outre, ne se porte pas sur toutes les choses indifféremment, mais sur celles qui sont sympathiques à nos goûts"⁵ Cette constatation prouve que la situation du sujet (sentiments, intérêts ou indifférence) joue un rôle significatif dans la rencontre de l'esprit enfantin avec le monde extérieur. Cette constatation justifie aussi les expériences nombreuses et durables de M. MONTESSORI pour déterminer un matériel correspondant, le plus possible, à la situation (âge, besoins, possibilités) du sujet. Il faudrait que le matériel soit adapté non seulement aux proportions du corps mais, aussi, à la structure mentale des enfants.

L'intelligence, durant cet âge, ne fonctionnant qu'en coopération avec les sens, on devrait élaborer un matériel éducatif pour s'adresser particulièrement à l'exercice des sens. Or on présente tout d'abord devant l'enfant un matériel sensoriel

3. Ibidem, p.47. Voir aussi in Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, p. 82.

4. L'enfant, p. 47.

5. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.95.



facile et simple à l'employer; puis celui-ci devient plus complexe. Chacun des ensembles d'objets -surtout en ce qui concerne le matériel sensoriel- présente une gradation, dans laquelle la différence d'objet à objet varie régulièrement et dans certains cas mathématiquement, c'est-à-dire que le contraste et les oppositions entre les qualités se présentent d'abord nets et faciles à distinguer et, graduellement, deviennent plus fins.⁶

Aussi bien, l'organisation de l'ambiance scolaire tient compte du nombre des objets constituant le matériel éducatif.⁷ On ne peut pas réussir à atteindre facilement la concentration au travail, si l'on emploie un matériel indéterminé. Les objets innombrables jetés devant l'enfant provoqueraient, éventuellement, des résultats négatifs, à savoir la dispersion de l'attention, l'occupation momentanée et le désordre. Un tel matériel devient futile parce qu'il ^{attire} grandit -au lieu de supprimer- le chaos primitif existant, selon M. MONTESSORI, chez les jeunes enfants.⁸ Par contre, un matériel insuffisant retarde le progrès.⁹ Il est donc nécessaire de déterminer expérimentalement la quantité idéale du matériel éducatif.

Il faut aussi que l'environnement, dans son ensemble, soit attrayant. Les formes, les couleurs, les peintures doivent donner un sentiment esthétique attirant les enfants vers le travail.¹⁰ Mais il est nécessaire que les qualités esthétiques du matériel facilitent non seulement une activité intéressante mais, aussi, un travail durable.¹¹

L'isolement d'une seule qualité dans le matériel constitue, également, un point essentiel. Si l'on veut, par exemple, exercer l'enfant sur la qualité de la couleur, il faut construire des objets identiques, à savoir de la même matière, du même format, des mêmes distances, mais qui se différencient par la couleur.¹² Chaque objet du matériel éducatif est, donc, construit

-
6. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, p.86.
 7. Pédag. Scient. II Educ. élément., pp. 44-45.
 8. Ibidem, p. 44.
 9. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, pp.89-90.
 10. Ibidem, pp.88-89.
 11. Ibidem, p.89.
 12. Ibidem, p. 86.

pour n'exercer qu'un sens particulier.¹³ Ainsi, on obtient plus facilement la concentration de l'esprit et, de plus, l'exercice du sens en question devient plus efficace.

Un tel matériel éducatif, ayant les qualités mentionnées et disposant ainsi des stimulants appropriés, pourrait bien provoquer des réactions très formatives. Peu à peu et avec, pour base, de multiples impressions sur la taille, la forme, la couleur, etc. des notions encore plus profondes commencent à se former dans l'esprit enfantin, telles que l'idée de comparaison, de classification, d'ordre, etc. Il s'ensuit, tôt ou tard, la formation d'une base large pour une vie mentale approfondie.

2. L'ambiance de l'école montessorienne est-elle sans rapport avec la vie quotidienne?

L'ambiance et le matériel montessoriens ont été excessivement critiqués. La critique a mis l'accent sur le caractère artificiel, abstrait et analytique du matériel et a insisté sur l'aspect mécanique et matérialisé du système montessorien. Une étude comparative des considérations montessoriennes et de la critique nous paraît absolument indispensable, parce que cela nous permettrait de comprendre plus clairement et sans aucun préjugé la thèse de la pédagogie montessorienne.

On pourrait donc avec la critique poser tout d'abord les questions: L'atmosphère de l'école montessorienne ne s'éloigne-t-elle pas de la vie naturelle de l'enfant?¹⁴ Est-ce qu'elle est sans liens avec le monde extérieur, malgré son organisation scientifique? Si l'ambiance montessorienne s'éloigne de la vie naturelle, elle est en opposition avec les tendances

13. Ibidem, p. 88.

14. Nous nous référons à F.DE BARTOLOMEIS qui écrit que l'ambiance montessorienne ne représente pas la réalité humaine. (M.Montessori e la pedagogia scientifica, p.38). La même critique se trouve aussi chez des éducateurs français. Voir H. SOURGEN, "Ecoles Maternelles de 1920 à 1962", in Cahiers de pédagogie modernes, Armand colin, 1964, p.94.

nouvelles de la pédagogie et de la psychologie, qui interprètent globalement la vie intellectuelle de l'enfant et qui cherchent à lui faire faire des expériences à partir d'un environnement vivant et non artificiel.¹⁵ Quelle est la thèse de M. MONTESSORI et sur quelle argumentation s'appuie-t-elle?

Il faut avouer, tout d'abord, que l'éducatrice italienne n'ignorait pas que l'éducation la meilleure se réalise au contact du monde réel qu'elle n'excluait pas, tout à fait, de son système. Elle y introduisait, au contraire, "les exercices de la vie pratique", la culture des plantes, les soins des animaux domestiques, etc. Par ailleurs, elle n'oubliait pas que le monde et la société humaine sont tellement organisés qu'ils satisfont surtout, si non exclusivement, les besoins de la vie des adultes. Il suffit de regarder simplement la construction et l'arrangement des maisons: tout y est prévu pour l'adulte.¹⁶ Mais ce qui aggrave la situation, c'est que les adultes se réfèrent à leurs propres critères, besoins et préjugés, au lieu de tenir compte de la réalité de la vie psychique et intellectuelle de l'enfant.¹⁷ C'est pour cette raison qu'elle insiste sur l'adaptation de l'environnement éducatif aux proportions et aux possibilités des enfants. Ainsi on les conduit, peu à peu, vers un monde qui est immense et chaotique pour l'âme enfantine, en même temps qu'on cherche à protéger ces personnalités fragiles.

15. Cfr. la critique de E. CLAPAREDE sur le matériel montessorien. Il parle d'un matériel inspiré des enfants retardés et débiles. Ce matériel risque d'être employé d'une manière automatique par les enfants normaux qui, en opposition aux enfants déficients, disposent de forces intérieures vives. (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Tome I. Le développement mental, pp. 192-193.

Il y critique aussi d'autres points de la méthode: l'horaire scolaire, les exercices sensoriels faits, sans qu'ils soient rattachés à aucun problème de la vie, etc. Mais il faut tenir compte que l'oeuvre mentionnée de CLAPAREDE a paru pour la première fois en 1909 et qu'elle ne se réfère qu'à un seul livre de M. MONTESSORI: "La pédagogie scientifique", paru en 1909.

16. L'enfant, p.7.

17. Ibidem, p.35.

3. Le processus analytique n'est qu'un point de départ pour
la connaissance du monde

La justification ci-dessus ne satisfait pas scientifiquement J.PIAGET qui a ^{reproche} apporté à la pédagogie montessorienne ~~la~~ critique d'offrir des activités qui isolent les sensations, tandis que "ce qui apparaît d'abord dans l'évolution des perceptions enfantines (...), c'est l'activité totale". Il critique, donc, les activités sensorielles isolées, en soulignant la nécessité d'une construction d'ensemble "où les combinaisons de l'intelligence jouent un rôle beaucoup plus important, dans leur dynamisme, que les sensations qui en sont les produits".¹⁸

On a déjà une réponse relative à ce sujet, donnée par M.MONTESSORI: "Il faut offrir un objet pour faire apprécier ses qualités différentes (couleur, forme, etc.). Mais les objets sont innombrables et les qualités limitées... Donner les qualités séparément, c'est comme donner l'alphabet de l'exploration: une clef... qui ouvre les portes des connaissances.¹⁹ Or le monde synthétique, d'une part, et la nécessité de conduire l'enfant à connaître ce monde chaotique d'une manière graduelle, de l'autre, ce sont les raisons principales pour lesquelles elle a voulu construire un matériel favorisant l'isolement des sensations.

Quoi qu'il en soit, on ne pourrait nier le caractère tant analytique qu'abstrait de ce matériel et l'"isolement des sensations" -selon l'expression de J.PIAGET- dans le système montessorien. C'est le caractère analytique qui a été considéré

18. J.PIAGET, "Examen des méthodes nouvelles", in Encyclopédie française, Paris, Larousse, 1938, 15-28-3.

19. La mente del bambino, (1952), p.181.

comme le "point faible" par d'autres critiques aussi.²⁰ On pourrait, cependant, objecter que le processus analytique de l'éducation des sens ne prive pas l'enfant de s'exercer intellectuellement et d'appréhender globalement le monde. L'esprit, après avoir assimilé tous les "mécanismes analytiques" précédentes, crée à la fin une synthèse intellectuelle merveilleuse. Car, qu'est-ce, en effet, l'explosion du langage parlé, de l'écriture²¹ ou de la lecture, etc., remarque G.CALO, sinon "un phénomène synthétique de l'activité de l'esprit"²²

L'exercice des sens d'une manière simple et analytique ne constitue, donc, que le point de départ du processus éducatif, où les fonctions supérieures ou plus synthétiques présupposent des fonctions et des exercices plus simples et plus analytiques.

Mais, si l'on considérait la pédagogie montessorienne d'un aspect plus général, on constaterait qu'elle ne suit pas exclusivement la démarche analytique; il y a aussi le processus contraire: les enfants, dans leur ambiance tant familiale que scolaire et sociale, acquièrent des perceptions ayant une forme globale. Avec les "exercices de la vie pratique" les enfants ont aussi la possibilité d'approcher le monde, dans sa forme synthétique. Mais l'analyse de ce monde extérieur et sa réduction en qualités plus simples sont nécessaires, d'après M.MONTESSORI, au moins pour les enfants de l'école maternelle. Car, ainsi, ces derniers se formeront des représentations et des images du monde aussi claires que concrètes et ils se prépareront à mieux envisager la vie.

20. Voir les critiques de F.DE BARTOLOMEIS in op. cit.p.44, de M.CASOTTI in Il metodo Montessori e il metodo Agazzi,pp.26-27, de G.LOMBARDO-RADICE in Il metodo Agazzi,p.52. DE BARTOLOMEIS prétend, en particulier, que l'idée de préparer des objets spéciaux pour exercer séparément les sens préexistait chez l'éducatrice AGAZZI. Nous croyons, par contre, que c'est SEGUIN qui avait inspiré M.MONTESSORI sur ce point.

21. Notre éducatrice considère comme explosion de l'écriture, pour prendre un exemple, le phénomène psychique par lequel l'enfant, à un moment de son développement et après des exercices divers et isolés, commence tout à coup à écrire correctement et continuellement.

22. G.CALO, "L'istanza sociale", in M.Montessori a dieci anni dalla morte, p.8.

4. L'éducation de sens ne constitue pas un but en soi

Continuant la critique sur l'éducation sensorielle, S.HESSEN remarque que le développement excessif des organes perceptifs ne pourra jamais représenter l'idéal de la formation humaine. "Une acuité excessive de nos organes sensoriels peut être non seulement inutile du point de vue pédagogique mais, en même temps, nocive du point de vue biologique".²³

Si l'on admettait que l'éducation des sens, dans le système montessorien, représente toute l'éducation, il faudrait, sans hésitation, condamner globalement tout le système. Mais l'objectif de M.MONTESSORI est ~~praisemblablement~~ beaucoup plus profond: pour elle, les sens, les centres nerveux et les muscles constituent un ensemble et "les muscles devraient toujours être au service de l'intelligence et rester ainsi à la disposition de la fonction unique de la personne humaine."²⁴ Les exercices sensoriels sont simplement un moyen par lequel l'enfant pose les bases d'une vie plus complète. Ces exercices perfectionnent, en même temps, des fonctions plus synthétiques. Les fonctions, par exemple, de l'attention, de l'observation, de la tendance à accomplir les buts posés, etc. sont fortement en liaison avec l'affinement et l'exercice des sens.

L'éducation sensorielle, donc, étant en liaison étroite non seulement avec toute la vie du corps mais, aussi, avec celle de l'esprit, aide les enfants à harmoniser leur comportement dans la vie pratique et, par conséquent, à s'adapter plus facilement à la vie sociale. En parlant de ces enfants, qui ont bénéficié de toute la préparation donnée par son système, M. MONTESSORI n'hésite pas à dire que ces enfants sont différents des autres. "Les images sont claires dans leur esprit. Leurs impressions sont différenciées. Tout ce qui leur est offert

23. S.HESSEN, Fondamenti filosofici della pedagogia, pp. 114-115.

24. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, p.67.

par le monde extérieur va droit à sa place... Quel fondement pour la croissance future!"²⁵

5. L' esprit est actif devant la matière

Dans le domaine de l'instruction, les résultats furent merveilleux. L'éducatrice italienne elle-même a parlé avec admiration des enfants qui, très tôt, avec sa méthode ont appris à écrire et à lire.²⁶ La critique a trouvé l'occasion de dire que son système est régi par une conception mécanique²⁷ et matérialiste,²⁸ qui empêche chez l'individu la propre affirmation en le poussant à une instruction précoce. A vrai dire, ce n'est pas le système qui force les enfants à apprendre, mais ce sont eux-mêmes qui ont acquis les possibilités de chercher à apprendre. Et il n'y a aucune raison de ne pas satisfaire cette faim d'apprendre.

S'il arrive que le système montessorien forme des enfants, d'après la critique, "robots", cela peut provenir d'une fausse et mauvaise interprétation de la méthode par des éducateurs qui utilisent le matériel exclusivement comme moyen d'instruire. Mais le matériel n'a pas pour but de transmettre la connaissance, et l'instruction n'est pas toute la finalité de la pédagogie montessorienne. Même la culture, selon l'éducatrice italienne, doit être au service de l'affirmation propre de l'homme et du développement de sa personnalité. "Ce qu'il est nécessaire de diriger n'est pas la culture de l'homme, mais l'homme même...Celui qui interrompt les enfants dans leurs occupations

25. M.MONTESSORI, cité par E.STANDING, in M.Montessori à la découverte de l'enfant, p. 105.

26. Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, p.158.

27. C'est S.HESSEN qui parle de l'idolâtrie de la méthode. (Leone Tolstoï-M.Montessori, p.86). Il parle aussi d'une activité, "purement mécanique qui va très vite devenir ennuyeuse pour l'enfant". (Ibidem, p.79).

28. Voir G.LOMBARDO-RADICE, "La Montessori e l'idealismo pedagogico", in Nuovi Saggi di propaganda pedagogica, p.206. Voir aussi U.SPIRITO, "L'errore fondamentale del metodo Montessori", in Rivista Pedagogica XIV, 1-2 gennaio-febbraio 1921, pp.37-47.

pour leur faire apprendre certaines choses déterminées...confond le moyen avec la fin et détruit l'homme pour une vanité".²⁹

Néanmoins, s'il est vrai que l'instruction n'est pas la seule fin, il est aussi exact que le matériel éducatif constitue la notion de base dans le système. Peut-on, en raison de cela, considérer qu'il s'agit là d'un matérialisme pur?

D'après un ancien concept sur la formation de l'abstraction à partir de notions concrètes,³⁰ M. MONTESSORI admet, elle aussi, que les idées sont formées d'après les impressions provenant du monde extérieur. Mais elle rejette le point de vue selon lequel l'esprit est comme une argile indifférente sur laquelle pleuvent les impressions extérieures, y laissant des traces plus ou moins profondes,³¹ parce qu'elle tient fortement compte du facteur de "force intérieure" du sujet. Elle est convaincue que c'est le travail qui précède la pensée et la formation des idées.³² Autrement dit, la construction de l'intelligence et la formation de l'esprit sont la conséquence du travail et de la lutte avec la matière. "L'enfant est un observateur qui enregistre activement les images au moyen de sens, ce qui est autre chose que de les recevoir ainsi qu'un miroir".³³

L'esprit donc n'est pas passif; il réagit, il travaille, il "absorbe" et assimile. La matière n'est qu'un moyen qui peut simplement aider à fortifier l'esprit, "mais qui ne crée jamais".³⁴ Le matériel n'est que l'objet avec lequel l'esprit s'éprouve, s'affirme et s'exerce. Dans ce sens, on utilise le matériel éducatif pour révéler et éveiller chez l'enfant les forces intérieurs cachées et pour développer les capacités en évolution. On cherche par là des résultats qualitatifs plutôt que quantitatifs; on lui demande de posséder la qualité

29. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.107.

30. Cfr. ARISTOTE, COMENIUS et d'autres.

31. Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, p.94.

32. Ibidem, pp.83 et 85.

33. L'enfant, p.47.

34. Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, p. 47.

d'attirer l'attention pour un travail intéressant et durable et d'être aussi le moyen utilisé par l'esprit pour s'envoler au delà de la matière dans le monde de l'âme. "L'enfant, pour reprendre la belle image employée par M.MONTESSORI, qui fut longtemps appliqué au travail sur les objets du matériel avec cette expression d'attention intense, si caractéristique, tout à coup, comme un aéroplane qui a accompli sa course brève sur la terre, s'élève insensiblement..."³⁵

35. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.47.

Chapitre II : EDUCATION LIBERATRICE

1. Le problème essentiel de l'éducation

Dans la médecine, une fonction défectueuse d'un organe du corps humain peut constituer la cause -souvent cachée- qui pourrait provoquer des symptômes divers. Il serait inutile de chercher à faire disparaître les symptômes manifestés dans l'organisme humain, s'il existe toujours la maladie causale en fonction. Cette maladie étant guérie, tous les symptômes cessent de se manifester.

D'une manière analogue M.MONTESSORI³⁶ considère que le conflit permanent entre l'adulte et l'enfant constitue le problème principal dans l'éducation. L'individualité, la formation du caractère, le développement de l'intelligence, etc. sont des problèmes secondaires, qui ne peuvent être envisagés que par rapport au problème posé par la présence de l'adulte à la vie de l'enfant. C'est l'adulte qui, par son autorité ou par son attitude libertaire, en réprimant ou en aidant, joue un rôle significatif dans l'éducation. Ainsi la relation adulte-enfant, ou plus particulièrement le problème de la liberté dans l'éducation, a été posé par M.MONTESSORI comme la notion de base de son système. En préconisant la liberté, elle exhorte très souvent les éducateurs et les parents "à ne pas enfermer l'enfant dans une "prison", en raison d'une idée fausse qu'il faut le protéger en tant que petit et faible; car ainsi on étouffe chez lui toute énergie vitale. Au contraire, il est nécessaire de le laisser libre d'absorber et d'acquérir tout ce que lui sert dans sa vie psychique. Car l'enfant peut, lui-même, réaliser son développement"³⁷ "Il faut, dit-elle ailleurs, éviter rigou-

36. Il bambino in famiglia, (1970), p.130.

37. M.MONTESSORI, "La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale", in M.PIGNATARI, M.Montessori, oggi, p.14.

reusement d'arrêter les mouvement spontanés et d'imposer des actes de par la volonté d'autrui".³⁸ En dehors des affirmations ci-dessus, elle parle très souvent d'une intervention discrète de la maîtresse qui doit étouffer et détruire les actions inutiles et néfastes, donner certaines connaissances indispensables et préparer l'ambiance et le matériel scolaires.

Pour M.MONTESSORI, donc, qui fait appel à l'autorité protectrice de l'adulte, les notions de liberté et de spontanéité ne peuvent pas être entendues sous leur forme pure; elles existent avec certains limites. Cet aspect double, c'est-à-dire la préconisation de la liberté et spontanéité d'une part et la permission donnée à l'éducateur d'intervenir, fût-ce discrètement, d'autre part, a amené plusieurs pédagogues à penser à tort à l'existence d'une contradiction dans la pensée de l'éducatrice italienne.

Néanmoins, une contradiction relative existe aussi dans la critique concernant l'attitude de l'éducatrice montessorienne. Certains, par exemple, ont-ils prétendu que la personnalité de l'institutrice dans le système montessorien reste inexploitée et, d'un certain point de vue, passive et immobile, sans la préoccupation de guider, d'aider et de réchauffer.³⁹ Ainsi, comme le cite M.A.BLOCH,⁴⁰ certaines institutrices, animées d'un zèle trop vif pour les principes de la liberté et de la spontanéité, n'interviennent pas, même dans les cas où leur intervention est indispensable, de crainte de violer le développement libre de l'enfant.⁴¹

D'autres ont-ils prétendu presque le contraire,⁴² c'est-à-dire

38. Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, p.38.

39. STANGANELLI, Cio che é nuovo e cio che é vecchio nel metodo Montessori, p.20. Pour l'auteur, les enfants n'ont pas besoin d'une liberté excessive, mais de notre soin le plus profond, le plus aimable, le plus grand possible.

40.M.A.BLOCH, Philosophie de l'Education Nouvelle, (1968 2e éd) p. 92.

41. De cette espèce d'éducatrices J.DEWEY constate que "la crainte de ce qui est imposé par l'adulte est devenu une véritable phobie"; cité par M.A.BLOCH, op.cit., p.92.

42.Nous nous référons surtout à certains auteurs adeptes de la pédagogie de "laisser faire".D'ailleurs, M.MONTESSORI permet et, dans certains cas, oblige son éducatrice d'intervenir.

que M.MONTESSORI, malgré ses principes théoriques sur la liberté et la spontanéité, permet à son éducatrice une activité qui diminue beaucoup l'initiative et le libre développement de l'enfant, surtout au moyen d'un matériel comprenant des exercices déterminés.⁴³

La contradiction dans la critique, à notre avis, est la conséquence d'une conception vaste, dans la pensée montessorienne, sur la liberté en éducation. Cependant, nous pensons que, dans cette ampleur de la conception, des notions apparemment contradictoires coexistent dans un ensemble harmonieux.

Par la suite, donc, nous essayerons de montrer que les notions de discipline et d'ordre sont liées à celles de mouvement libre et d'activité spontanée et que la notion de liberté va avec celle d'autorité, sans aucune contradiction essentielle.

2. L'établissement de la liberté éducative oeuvre assez compliquée

Pour M.MONTESSORI la liberté accordée aux enfants est plus que nécessaire pour deux raisons complémentaires: Tout d'abord, il faut respecter la liberté chez l'éduqué de se mouvoir, de prendre des initiatives, de choisir tout seul les objets de son occupation. S'il est vrai que le travail en liberté, sans la contrainte oppressive d'autrui, devient plus constructif et plus parfait chez l'adulte, il est aussi exact que la liberté éducative permet la manifestation des forces créatrices chez l'enfant. En deuxième lieu, on ne peut pas libérer sans connaître la nature et les besoins réels de l'enfant. D'où la nécessité d'employer dès le début une telle méthode qui permettra "de libérer l'enfant, afin de pouvoir découvrir sa véritable psychologie grâce à l'observation de ses manifestations spontanées".⁴⁴ Le guide principal, dans cette méthode libératrice, n'est pas le maître; ce sont plutôt les besoins et les directives intérieurs qui ne se manifestent que dans la liberté.

43. Voir chapitre précédent.

44. Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, p. 22.

L'éducateur-observateur peut, ainsi, découvrir la vraie nature et les lois du développement.⁴⁵ Mais, si les lois psychologiques sont déjà découvertes, il reste aux éducateurs à trouver les particularités et le rythme du développement de chaque individu.

On sait déjà que l'esprit de l'enfant est absorbant. Cela veut dire qu'il possède une faculté d'incarner à lui-même et d'assimiler inconsciemment ce qui se fait autour de lui. Il n'absorbe pas, cependant, n'importe quoi, mais est sensible à certaines choses, en obéissant à des lois intérieures qui déterminent, d'une part, ce qu'il faut absorber et, d'autre part, le temps et la période de l'absorption. Autrement dit, il y a des guides intérieurs qui déterminent les "périodes sensibles". L'adulte peut et doit connaître ces "sensibilités". Mais, une fois que la nature de l'enfant a été découverte et connue, la notion de liberté éducative devient plus complexe, parce que l'éducateur doit respecter absolument les lois et les particularités découvertes. Ces connaissances psychologiques impliquent aussi une intervention de l'adulte pour fournir aux enfants non seulement un matériel proportionné aux possibilités du corps mais, aussi, un matériel adapté aux exigences et aux besoins profonds de l'enfant. Le matériel, en effet, si nombreux qu'il soit, ne permet pas le travail en liberté réelle, s'il ne correspond pas aux intérêts profonds. D'après M. MONTESSORI, on ne peut pas entendre une vraie liberté indépendamment des possibilités enfantines. Car, même s'il y a des choses permises, elles sont très souvent inaccessibles aux enfants, en raison d'ignorance ou d'immaturation des capacités exigées.

La liberté est donc conditionnée par deux facteurs principaux: l'ambiance adaptée aux proportions et aux besoins de l'enfant d'une part, et la maîtresse d'autre part, préparant toutes les conditions de liberté "qui pourront rendre possible la manifestation des caractères naturels".⁴⁶

⁴⁵. C'était par cette méthode que M. MONTESSORI a été amenée à l'élaboration de sa "Pédagogie Scientifique". Mais cette conception de l'"observation" n'a pas maintenant l'importance et la signification déjà données.

⁴⁶. Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, p.33.

3. Indépendance graduelle

L'intervention de l'adulte n'a jamais pour but de résoudre tous les problèmes de l'éduqué, mais "de conduire l'enfant à l'indépendance".⁴⁷ Certains éducateurs -surtout des parents- sont guidés par un amour sentimental -antiéducatif- qui les pousse à se substituer à l'enfant dans toutes les expériences que celui-ci voudrait accomplir lui-même. Par cette attitude ils croient "faire acte de courtoisie, de gentillesse, de bonté". Or cette aide est non seulement inutile mais, aussi, destructive, considérée, en même temps, comme la racine de toutes les répressions.⁴⁸ "Quand nous "servons" les enfants, nous com-mettons un acte "servile" à leur égard qui n'est pas moins néfaste que de vouloir étouffer un de leur mouvements sponta-nés utiles".⁴⁹ Les enfants, en effet, réagissent contre toute aide inutile qui les empêche de faire usage de leurs propres forces et de faire des expériences personnelles, même diffi-ciles. Ils ont assurément le désir d'être aimés, mais ils refusent de se laisser traiter comme un objet.

Cette revendication de rester un être autonome est naturelle et dérive de la nécessité, chez l'enfant, d'être développé se-lon ses propres lois et son rythme. D'ailleurs, pour M. MONTES-SORI, "seul l'enfant qui a accru son développement par l'acqui-sition de nouvelles capacités peut se développer normalement".⁵⁰

Or l'éducateur doit conduire les enfants "Vers la conquête de l'indépendance dès la première enfance, dès qu'ils sont détachés de leur mère".⁵¹ Son intervention, par conséquent, n'a pour but ni d'imposer ni de servir, mais de les conduire graduellement à l'acquisition de l'indépendance et d'une certaine autonomie.

47. Ibidem, p. 43.

48. L'enfant, p.71.

49. Pédag. Scient., La découverte de l'enfant, p.44.

50. L'esprit absorbant de l'enfant, p. 74.

51. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, p.43.

4. Discipline par des activités libres et spontanées

La liberté et la discipline, pour M.MONTESSORI, ne sont pas des choses opposées; car ces notions vont de pair et, même, l'une vient de l'autre. Un homme libre n'est pas un indiscipliné. Tout au contraire, libre est celui qui a pu développer toutes ses facultés en rapport avec la réalité extérieure et qui peut, enfin, consciemment obéir à lui-même.

"Les enfants en choisissant spontanément leur travail et en répétant l'exercice choisi développent la conscience de leurs actes. Ce qui, au début, n'était qu'impulsion vitale (horme) devient acte voulu; tout d'abord l'enfant agissait instinctivement; il agit maintenant consciemment et volontairement"⁵² Ce qu'il faut remarquer, dans ce passage montessorien, c'est que les activités libres au moyen desquelles se développe la discipline sont, au début, des activités inconscientes et spontanées. Et c'est justement là qu'apparaît la valeur de la spontanéité en éducation. Il reste à approfondir cette conception et à voir le processus pédagogique par lequel la spontanéité a été exploitée dans les écoles montessoriennes où regne une discipline parfaite.

A l'âge de zéro à six ans, dit M.MONTESSORI, "l'enfant ne peut être influencé ni par l'exemple ni par la contrainte extérieure. C'est la nature même qui pose les bases du caractère. L'enfant ne comprend pas les distinctions entre le bien et le mal; il vit en dehors de notre conception morale de la vie"⁵³ Il choisit spontanément ses activités, poussé par "des directives intérieures cachées". Par la répétition, ses actes ou ses mouvements, au commencement incontrôlés, devient peu à peu conscients. Il s'ensuit la fortification de la volonté et une première organisation de la personnalité. C'est alors que l'enfant peut accepter l'autorité d'une volonté extérieure et être pleinement discipliné.

52. L'esprit absorbant de l'enfant, p. 209.

53. Ibidem, p. 156.



Quelle doit être l'attitude de l'éducateur devant cette psychologie enfantine? Tout d'abord, il reconnaît la valeur des instincts, "qui guident l'homme dans sa construction",⁵⁴ et favorise les activités spontanées, en offrant les moyens nécessaires et enlevant certains obstacles. Si, par hasard, l'éducateur veut imposer sa volonté sans tenir compte du "guide naturel", l'enfant, qui "ne peut servir deux maîtres" en même temps et qui "défend son unité intime",⁵⁵ se revolté et devient désordonné et indiscipliné. "Le moi de l'enfant et son activité se trouvent dissociés...La personnalité est brisée".⁵⁶ Si l'adulte persiste dans son attitude autoritaire en lui imposant sa volonté, une véritable lutte se produit. Et celle-ci est la cause créatrice d'un grand nombre de déviations.

Les maîtresses vraiment montessoriennes ont le souci de suivre "l'ordre des lois de la nature". En discutant de leurs enfants, elles ne disent jamais "l'enfant est sage ou il est méchant; mais le terme unique est celui-ci: l'enfant s'ordonne ou ne s'ordonne pas. C'est l'ordre intérieur qu'elles attendent".⁵⁷

5. La notion de l'ordre

Si l'enfant s'habitue à travailler selon son ordre intérieur -notion qui dans la pensée montessorienne s'identifie souvent à "la discipline intérieure"⁵⁸ - il atteint ensuite l'ordre extérieur, la tranquillité et, enfin, la pleine discipline.

L'ordre a été considéré, aussi, comme une de lois principales de la nature enfantine.⁵⁹ Cette notion, néanmoins, n'est

54. Educazione e pace, p. 42.

55. M.MONTESSORI, cité par A.FERRIERE, "M.Montessori et l'éducation nouvelle" in Educateur, Mars-Avril, 1953, p.89.

56. Ibidem, p.89.

57. Pédag. Scient. II Edm. élément., p.71.

58. Ibidem, p.77.

59. De l'enfant à l'adolescent, (1958), p.233.

en pleine acuité que pendant une certaine "période". C'est alors que l'enfant cherche l'ordre dans les choses extérieures, pour qu'il puisse effectuer avec assurance ses "conquêtes créatrices". Si, malgré cette nécessité intérieure, on offre le désordre dans son environnement, on provoque dans son âme "une agitation souvent violente qui n'a pas seulement les caractères bien connus du caprice invisible, mais qui peut présenter les apparences de la maladie et qui résiste à tous les traitements, tant que persistent les circonstances défavorables"⁶⁰.

6. Présence d'une certaine autorité

L'enfant donc n'est pas anarchiste mais exige, lui-même, l'ordre. Devant cette sensibilité, l'autorité adulte protectrice de cet ordre est plus que nécessaire. Certes, l'intervention, au moment où il travaille avec une attention intense en obéissant à ses forces créatrices, est considérée comme une action destructive. Pourtant, avant que l'éducatrice n'arrive au stade de l'intervenir sous aucune forme, elle suit deux autres stades pendant lesquels elle doit intervenir. Pendant le premier, elle "devient la gardienne et la protectrice du milieu"⁶¹ et s'en occupe, afin qu'il soit beau et en ordre. Elle doit, en plus, présenter et montrer l'usage du matériel. Pendant le deuxième stade, et lorsque les enfants commencent à travailler, son intervention devient de plus en plus discrète. Elle interpose son autorité soit pour montrer l'emploi juste du matériel soit pour rompre dans sa genèse une activité éventuellement destructive.

Par les considérations que nous venons de présenter, devient évidente non seulement la présence d'une certaine autorité mais, en plus, la présence d'un matériel qui doit être utilisé d'une manière déterminée et préétablie. Mais ainsi, comme l'objecte la critique, peut-on parler de spontanéité, si l'enfant

60. L'enfant, p.43.

61. Ibidem, p.225.

est attaché au matériel et obligé de l'utiliser selon les indications de l'institutrice? On essaiera de répondre en analysant la conception de la spontanéité, dans l'éducation montessorienne.

La fondatrice de celle-ci distingue deux sortes d'activité "ayant chacune une apparence de spontanéité"⁶² La première sorte s'identifie à la pure impulsion. L'enfant va et vient dans l'ambiance scolaire et touche sans but tantôt l'un tantôt l'autre objet. Dans cette espèce de spontanéité prédomine le désordre. L'enfant n'est pas "libre" mais esclave d'un caprice ou d'un désir superficiel quelconque. Il est alors "désordonné"; l'éducatrice doit intervenir pour le mettre dans la voie de l'ordre intérieur. M. MONTESSORI n'hésite pas, dans ce cas-là, à faire appel même à la contrainte. "Avant de se disposer à laisser la liberté aux enfants, écrit-elle, la maîtresse sera d'abord vigilante, préparant les enfants dans un sens négatif, afin de réprimer les mouvements incontrôlés"⁶³ Mais la contrainte doit être indirecte et facile à supporter. "Plutôt que de tenter de corriger les mille manifestations extérieures de déviation, il suffira à la maîtresse d'offrir un moyen intéressant...pour harmoniser les mouvements"⁶⁴

La deuxième sorte de spontanéité s'identifie à la vraie énergie spontanée qui correspond aux besoins profonds et qui se manifeste par des activités créatrices. A la suite de ces activités, vient la satisfaction, la détente nerveuse, la normalisation, la discipline et, enfin, le développement intérieur de la liberté. C'est l'oeuvre de l'éducatrice de distinguer la pure impulsion de l'énergie spontanée,⁶⁵ pour favoriser toujours la deuxième. Cette dernière sorte de spontanéité, d'où proviennent les activités créatrices, est absolument respectable. Car, selon M. MONTESSORI, "nous ne pouvons pas savoir les conséquences de l'étouffement d'un acte spontané, alors que l'en-

62. L'esprit absorbant de l'enfant, (1959), p.215.

63. De l'enfant à l'adolescent, p.219.

64. Ibidem, p.216.

65. L'esprit absorbant de l'enfant, p.215.

fant commence à peine agir; sans doute est-ce la vie même que nous étouffons".⁶⁶

Ce n'est donc pas l'éducatrice mais les directives et les pulsions intérieures qui dirigent l'enfant dans la construction de sa personnalité. Mais -et voilà la justification de l'intervention- les directives constructives de la personnalité sont tant occultes que fragiles. L'éducatrice doit avec attention assister et favoriser seulement la manifestation des forces constructives. "Il faut qu'elle s'adapte; il faut d'une part qu'elle ne soit pas un obstacle pour l'enfant; d'autre part qu'elle ne se substitue pas à lui".⁶⁷

Il devient aussi évident que les récompenses et les promesses constituent de vrais obstacles à la manifestation de la spontanéité et au libre épanouissement. Considérées donc comme interventions non souhaitables, elles sont supprimées.

Malgré ces dernières considérations, l'autorité adulte, qu'on a déjà constatée dans la fonction de la liberté en éducation, est encore plus recevable dans le domaine de l'éducation purement morale. Bien que M. MONTESSORI donne la prépondérance au "matériel de développement", elle ne rejette pas la relation éducative entre le maître et l'élève et, par conséquent, l'influence du maître sur la formation morale de l'élève. Les paroles, les actes, la conduite et toute la personnalité de l'adulte ont une grande influence éducative sur la formation du caractère de l'éduqué. Cela étant évident, il faut remarquer, pourtant, que cette relation entre l'enfant et l'adulte, qui devient formative pour le premier, a un caractère actif de la part de l'enfant et doit avoir un caractère passif de la part de l'adulte. Cela veut dire que l'adulte peut suggérer positivement, mais sans réclamer. S'il accomplit un exercice avec trop de passion et avec une énergie et une exactitude excessives, "il éteint chez lui la faculté de juger et d'agir selon sa propre personnalité".⁶⁸ Aussi bien, s'il agit assez violemment, il est possible qu'il provoque des réactions. C'est donc l'enfant qui est "actif" dans cette relation. C'est lui

66. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, p.38.

67. L'enfant, p.82.

68. Ibidem, p.74.

qui est attiré par les choses et les actes extérieurs. C'est lui qui les absorbe, alors que l'adulte doit être un livre ouvert dans lequel le tout petit apprendra ce qui lui est nécessaire. "Cette facilité de l'enfant à être suggestionné est l'exagération d'une de ses fonctions constructrices. C'est cette sensibilité intérieure très particulière que nous avons appelée "l'amour de l'ambiance".⁶⁹

On a vu que le principe de la spontanéité ne s'applique pas sous sa forme de pure spontanéité, d'autant plus que l'éducatrice italienne distingue deux sortes de pulsions spontanées dont l'une est réprimable. On a vu aussi que, même dans le système montessorien, l'éducatrice peut et doit donner certaines directions et quelques connaissances nécessaires, à partir desquelles l'enfant pourra utiliser le matériel autoéducatif. Ces interventions et directives, même sous forme de répression, ont lieu au nom de la liberté elle-même.

Or, ce qu'on appelle liberté éducative dans la pédagogie montessorienne n'est qu'un certain mélange de liberté et de contrainte. Ce qui compte de plus, c'est de trouver le point d'équilibre entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas; c'est de trouver un moyen terme entre ce qui doit être suggéré par l'adulte et ce qu'il faut que l'enfant fasse sans aucune suggestion ou intervention de l'adulte. "Si, comme le dit M. MONTESSORI, l'adulte fait plus que le nécessaire et s'impose ainsi ou se substitue à l'enfant, il éteint ses impulsions créatrices. Il existe donc une intervention déterminable. C'est une limite parfaite à atteindre qu'on pourrait appeler seuil d'intervention".⁷⁰

Après tout cela on pourrait aussi combattre le point de vue de la critique sur l'inexploitation de l'institutrice montessorienne. L'absence d'intervention autoritaire, dite "passivité" par la critique, peut être considérée comme un des présupposés pour appliquer le principe de la liberté en éducation. On se demande, d'ailleurs, comment il est possible que reste

69. Ibidem, p.75.

70. Il bambino in famiglia, (1970), p.133.

inexploitée et passive, dans la classe, une éducatrice qui prépare et soigne le matériel, qui veille sur son emploi précis, qui observe continuellement les intérêts et les manifestations de chaque enfant?

M.MONTESSORI n'a jamais voulu ni l'abolition du maître ni l'élimination de son oeuvre éducative; ce qu'elle a exigé était l'élevation de la fonction éducative du maître. "La conception de la liberté de l'enfant, écrivait elle dans une étude de 1936, selon laquelle la fonction du maître doit être éliminée est fausse. Les générations précédentes doivent guider et assister les nouvelles générations. Le maître doit être changé; il ne doit pas être aboli"⁷¹

7. La liberté comme une finalité

La liberté éducative a des limites se rapprochant, d'un certain point de vue, de la notion de contrainte. A cet égard tant la liberté en mesure que la contrainte à petites doses ont un but commun à atteindre: la liberté absolue inexistée. Il s'agit de la "vraie liberté" de l'individu. Cela veut dire que la contrainte s'arrête à la notion du "moyen éducatif", tandis que la liberté est à la fois un moyen éducatif et une faculté humaine. Elle possède une potentialité et se trouve en état d'évolution continue. Il s'agit d'une évolution intérieure qui correspond, dans des conditions favorables, au libre épanouissement de toutes les facultés de la personnalité. Cet épanouissement ayant été assuré, l'individu acquiert conscience de ses capacités et devient un être équilibré et sain physiquement et moralement en accord profond avec soi-même. C'est alors que la liberté-moyen se transforme en liberté but. Mais une telle liberté intérieure, comme l'a dit M.MONTESSORI, "ne peut être donnée;...elle peut seulement être construite en soi-même et ne peut dès lors être perdue."⁷²

71. M.MONTESSORI, cité par S.VALITTUTI, "Libertà e autorità nel pensiero di M.Montessori", in Scuola e Vita, no 6, 1953, p.9.

72. M.MONTESSORI, "La liberté ne peut être donnée; elle doit être construite", in Coopération, no 12, 22 Mars, 1952.

La notion de "construction" de la liberté implique aussi la nécessité chez l'individu d'être en contact et rapport immédiats avec le monde extérieur. Comment, en effet, un homme peut-il être conscient de toutes ses capacités, s'il ne se trouve pas en contact continu avec la réalité extérieure? Comment peut-on avoir chez les individus le sens de la responsabilité, impliquée par la "vraie liberté", sinon en leur donnant dès leur enfance la possibilité de choisir librement leurs activités? Il est facile d'obéir aux directives d'autrui, parce que cette obéissance ne nécessite pas une grande dépense d'énergie nerveuse. Par contre, la prise d'initiatives et de décisions est plus fatigante; mais c'est justement là qu'on trouve un de traits essentiels de l'affirmation humaine. Les individus réprimés ou ceux qui suivent la ligne d'une soumission forcée sont malheureux eux-même et constituent aussi une menace pour la société humaine. La société au contraire a besoin d'hommes libres, parce que, avec eux, selon la conception montessorienne,⁷³ on peut avoir une société pacifique.

La "construction" de la liberté est plus qu'indispensable. Un bâtiment ne peut être construit qu'après de longs efforts. D'une manière analogue, "la liberté ne peut être donnée" immédiatement aux hommes à l'âge de raison; elle commence à "être construite dès le premier âge, à l'époque où l'enfant est encore guidé, avant tout, par les impulsions de sa nature".⁷⁴

Ainsi la liberté, comme une finalité éducative, apparaît dans la pensée montessorienne comme un trait essentiel du caractère humain et comme une partie cultivable de la nature humaine.

En bref nous avons vu par cette analyse que:

1. Il y a une liberté considérée comme une des finalités éducatives. C'est le dernier stade de liberté à atteindre. L'homme dans cet état de liberté devient conscient de lui-même par rapport à la réalité extérieure; il peut ainsi en pleine conscience décider ce qu'il veut en réalité.

73. Voir l'ouvrage: "Educazione e Pace".

74. M.MONTESSORI, La liberté ne peut être donnée...op. cit.

2. "En mangeant vient l'appétit"; et la finalité ci-dessus ne peut être atteinte que par la liberté comme moyen. L'enfant étant libre de se mouvoir et de choisir librement ses activités évolue en obéissant à ses lois naturelles. C'est pour cela que la spontanéité a été considérée comme indispensable pour le développement de l'individu et l'épanouissement de la personnalité humaine.

3. Les permissions ne peuvent pas assurer seules la liberté et le développement selon les lois naturelles. On a besoin d'un matériel adapté aux proportions et aux possibilités de l'individu. On est libre de faire quelque chose, mais il faut pouvoir et savoir le faire.

4. La conception ci-dessus implique la présence de l'autorité adulte. C'est l'adulte qui assurera les conditions du travail libre. C'est lui également qui en donnant certaines directives, mais en limitant graduellement ses interventions, dirigera l'âme enfantine vers les voies de l'indépendance et de la libération.



Chapitre III : INDIVIDUALISATION ET SOCIALIZATION

Le souci d'individualiser l'éducation existe dans toute méthode nouvelle, quelle qu'elle soit. Toutes ces méthodes partent généralement de l'enseignement individualisé pour arriver à la socialisation de l'enfant. Dans le système montessorien, l'individualisme existe d'une façon exceptionnelle. Il nous faut donc examiner la manière et la justification de l'existence de l'enseignement individualisé et voir si ce principe fonctionne au détriment de la socialisation. Nous chercherons ensuite à faire apparaître l'importance des exercices "de la vie pratique" et du mouvement libre pour la préparation à la vie sociale.

1. L'individualisme dans l'enseignement

Il est évident que, même dans les travaux collectifs, le succès et le progrès tiennent non seulement à la collaboration harmonieuse entre les individus mais, aussi, aux contributions particulières de chacun d'eux. Avant^{de} s'adapter au groupe et pour pouvoir collaborer positivement avec les autres, il est indispensable que l'homme fasse la découverte des ressources qu'il possède. Dans ce but, le travail individuel, correspondant aux possibilités et aux intérêts de l'individu, constituerait un moyen éducatif bien efficace pouvant aider à la connaissance des qualités et des facultés particulières par les individus eux-même. Pour M. MONTESSORI le travail individuel était le point de départ "pour stimuler et développer"⁷⁵ à coup sûr les qualités et les facultés intérieures. En même temps, elle tenait fortement compte que chaque intelligence

75. L'esprit absorbant de l'enfant, p.11.

humaine a un rythme et une manière particulière de se développer et, par conséquent, que les stades du développement ne sont pas au même point chez les enfants du même âge. Elle avait donc découvert un système éducatif où ont été supprimées les leçons collectives en faveur des leçons individuelles devenues, par nécessité, brèves, simples et objectives.

Ainsi l'individualisation dans l'enseignement, théoriquement formulé par J.J.ROUSSEAU, était mise en application réelle par l'éducatrice italienne. L'individualisme constituait, pour elle, un des principes de base. C'est pour cela qu'on ne peut pas saisir à fond la pédagogie montessorienne sans avoir approfondi sa conception sur le travail individuel.

La signification primordiale de ce principe est explicable, d'une part, par le fait que le travail individuel est en relation immédiate avec le matériel autoéducatif et avec l'organisation de l'ambiance et, d'autre part, par le fait qu'il coexiste de manière inséparable avec d'autres principes éducatifs, à savoir la liberté et la spontanéité.

Or, quand on parle de l'individualisme, il ne s'agit pas des activités imposées à tous les enfants, qui doivent à leur tour les suivre simplement d'une manière individuelle ou selon leur propre rythme; il s'agit de plus que cela: ce sont les enfants qui choisissent leurs activités selon leurs propres besoins. La liberté du choix d'occupation, rend les enfants plus travailleurs, plus attentifs et plus concentrés. Si ceux-ci ne peuvent pas être absorbés par leur travail, c'est que leur éducation n'a pas trouvé la voie du "salut".

Notre éducatrice aime souvent reprendre l'exemple d'une fillette de trois ans⁷⁶ dont le cas impressionnant l'avait amenée à étudier en profondeur la notion de la concentration au travail. Il s'agissait d'une fillette qui restait profondément absorbée par un emboîtement solide, enlevant et remettant les petits cylindres de bois à leurs places. La petite fille continuait à répéter imperturbablement son exercice 44 fois, sans paraître entendre les chansons des enfants qui chantaient autour d'elle.

Après avoir observé des phénomènes semblables parmi ses petits élèves, M. MONTESSORI découvrait très tôt la valeur éducative de la concentration à la quelle elle a consacré bien des pages dont l'étude nous amène à des constatations intéressantes: Tout d'abord, elle nous a fait connaître -à l'opposé de certaines théories- que l'enfant est capable de polariser longtemps son intérêt et, par conséquent, qu'il est susceptible d'une instruction sérieuse même avant l'âge de 6 ans.

Si le travail, pour être éducatif, doit correspondre aux besoins intérieurs de chaque enfant, il ne faut pas favoriser à l'école l'imitation des actes d'autrui, la concentration ne pouvant pas, d'ailleurs, être provoquée ni par un travail imposé ni par imitation. La "polarisation de l'attention" implique une certaine abstraction du monde extérieur et une forte relation de l'enfant actif avec le monde intime et secret de l'âme.⁷⁷

La concentration favorise aussi l'ordre et l'équilibre intérieurs. Pour cela ce n'est pas ni la nature du travail ni sa rentabilité qui importent, mais la permanence dans le travail, qui "élève l'ordre intérieur, l'équilibre et la croissance de la personnalité"⁷⁸. "De même que dans une solution saturée, il se forme un point de cristallisation autour duquel toute la masse chaotique et fluctuante va se réunir en un cristal de forme merveilleuse, de même le phénomène de polarisation de l'attention s'étant produit, tout ce qui existait de désordonné et de fluctuant dans la conscience de l'enfant paraissait s'organiser en une création intérieure".⁷⁹

Certaines vertus proprement sociales telles que l'entraide, la coopération et la soumission à des règles sociales supposent, tout d'abord, une préparation intérieure qu'on peut acquérir par des exercices effectués individuellement. Les enfants sont parfaitement sociables, quand ils finissent leur travail. "Ils paraissent alors affables avec tous. De plus, ils cherchent

77. Pédag. Scient. Educ. élément., p.80.

78. Ibidem, p.106.

79. Ibidem, p.40.



à aider les autres et désirent profondément être bons".⁸⁰ Ailleurs, M.MONTESSORI souligne: "Le résultat de la concentration, c'est le réveil du sens social et la maîtresse doit être préparée à le suivre".⁸¹

Les constatations ci-dessus, si intéressantes qu'elles soient, ne peuvent pas nous faire oublier que dans le phénomène de la concentration il y a un isolement de l'individu par rapport au monde extérieur. M.MONTESSORI l'a aussi remarqué, quand elle écrivait; "Pendant que l'enfant s'abandonne à un travail mystérieux, il le fait dans une complète solitude et séparation de tout et de tous".⁸²

Une fois cet isolement constaté, se pose la question: s'agit-il d'un isolement exagéré, qui empêche l'individu de créer des relations sociales ou, au contraire, d'un individualisme qui favorise le sens social et normalise l'intégration de l'individu à la vie sociale?

2. Du travail individuel à la formation sociale

Si l'éducatrice italienne accepte l'isolement de l'individu, pendant qu'il est absorbé par son travail, elle n'admet nullement qu'il s'agit d'un isolement égoïste. Même s'il est vrai que "l'enfant, au moment de son concentration sur l'objet, ignore le voisin et tout ce qui se passe autour de lui" et si "son esprit est comme celui de l'ermite dans le désert", il n'est pas moins exact que, "lorsqu'il sort de sa concentration, il lui semble découvrir pour la première fois le monde qui l'entourne comme un champ illimité pour des nouvelles découvertes; il s'aperçoit aussi qu'il a de camarades, auxquels il montre un intérêt affectueux".⁸³ Quant au caractère de l'enfant, la pédagogue constate une transformation complète: "il

80. Il bambino in famiglia, p. 64.

81. L'esprit absorbant de l'enfant, p.222.

82. Il bambino in famiglia, p.62.

83. L'esprit absorbant de l'enfant, p. 222.

devient plus calme, plus intelligent, plus expansif,⁸⁴ et il se purifie des sentiments antisociaux comme, par exemple, l'agressivité. C'est alors que peut s'établir entre les enfants une meilleure sociabilité. Ils travaillent les uns à côté des autres comme des explorateurs tranquilles. Et, comme on n'attend pas l'agressivité de personne, il se crée un climat du calme et d'acceptation mutuelle. Il s'agit là de la première forme de sociabilité, "la sociabilité par cohésion", animée "par un esprit social".⁸⁵

Tout cela étant dit, nous considérons comme juste l'affirmation montessorienne d'un isolement non égoïste, isolement qui, paradoxalement, conduit à la sociabilité, d'autant plus que l'enfant après avoir ainsi travaillé finit par être plus heureux. En tout cas la notion montessorienne de la polarisation de l'attention sur l'objet d'occupation n'a aucune relation avec une introversion égoïste, habituelle chez l'adulte qui pense à ses problèmes souvent non sans angoisse.

Après cette constatation, on pourrait aussi prétendre que le travail effectué individuellement devient, d'un certain point de vue, polyvalant pour l'individu et la société. Tout d'abord, l'enfant travaillant individuellement acquiert des connaissances claires et durables. Il est, en effet, reconnu que l'instruction la meilleure est celle qu'on obtient après des efforts personnels et individuels.⁸⁶ Ainsi un des objectifs de l'éducation, à savoir la transmission des connaissances, peut être atteint. En deuxième lieu, le travail individuel, en liaison avec le matériel approprié et les principes de liberté et spontanéité, assure à l'enfant un développement harmonieux, tant physique qu'intellectuel et moral, ce qui constitue le but, disons subjectif, de l'éducation.

Enfin, on constate que M. MONTESSORI ne commence pas l'éducation par des jeux ou des exercices collectifs. Elle préfère,

84. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.44.

85. M. MONTESSORI, La mente del bambino, (1952), p.232.

86. Voir W. BOYD, From Locke to Montessori, p.210 et M. BOCHETTI-ALBERTI, L'école sereine, (1952), p.98.

au contraire, favoriser l'évolution individuelle et le développement d'une vie intérieure. Dans ce but, c'est le travail individuel qu'elle choisit comme point de départ. La concentration de l'attention, étant pour elle un phénomène spirituel, a été considérée aussi comme le "commencement normal de la vie intérieure". Elle essaie, donc, avec le travail individuel, de créer un nouveau type d'homme, celui qui va améliorer la société dans son ensemble.

Cela dit, on perçoit les deux aspects généraux dans la conception montessorienne sur l'éducation sociale. Premièrement, elle se préoccupe de la préparation de l'individu pour une intégration à la société comme un être bien élevé, conscient de ses possibilités, en un mot sociable. "Il est nécessaire, dit-elle, que l'homme soit avant tout guidé pour réaliser ses possibilités et prendre conscience de ses propres responsabilités envers l'organisation sociale. Pour cela les hommes doivent dès l'enfance connaître faire pratiqué ce qu'est l'association et s'initier graduellement aux secrets de l'évolution technique de la société".⁸⁷ Deuxièmement, elle évite le conformisme social rigide. Les particularités et les qualités individuelles sont respectables. Chacun doit être soi-même. Pour que l'enfant connaisse et conserve sa propre personnalité, l'éducatrice italienne essaie par son système éducatif de favoriser l'éclosion des qualités supérieures, dans chaque individu. Ainsi celui-ci ne "s'absorbe" pas absolument par la société mais, au contraire, c'est lui qui "absorbe" et incarne en soi la société. C'est ainsi que "l'individu vit la société comme une partie de sa personnalité", d'après G.CALO.⁸⁸ En ce sens, l'enfant n'est pas simplement un récepteur du progrès social mais, surtout, un "germe spirituel" pour "renover l'humanité"⁸⁹ et améliorer toute la société.

87. Educazione e pace, p.42.

88. "Il messaggio universale di M.Montessori" in M.PIGNATARI, M.Montessori, oggi, p.33.

89. L'esprit absorbant de l'enfant, p. 196.

3. L'importance des exercices de la vie pratique et de libre mouvement pour la socialisation

L'éducation montessorienne ne se limite pas aux exercices individuels pour aider à développer le sens social. Il y a aussi certains jeux collectifs, comme celui de la "leçon de silence"⁹⁰, qui impliquent, face au groupe, des règles et des sacrifices individuels. Aussi bien, on applique une série d'exercices impliquant la collaboration et les travaux en commun tels que mettre le couvert, cultiver les plantes, soigner les animaux, etc. Ces exercices ne sont pas, d'ailleurs, des exercices figuratifs, imaginés ou copies de la vie pratique, mais ce sont des actions et des occupations de la vie réelle. Pour les effectuer, cependant, on emploie des moyens et des instruments faits aux proportions de l'enfant. Quand on parle, par exemple, de l'enfant qui balaie ou qui met le couvert, il s'agit d'actions qui représentent la vie réelle. C'est pour cette raison que les enfants sont très motivés par cette espèce d'exercices dont la valeur pour la préparation à la vie sociale est plus qu'évidente. En se référant à ces exercices, malgré sa critique contre la pédagogie montessorienne, S.HESSEN accepte leur valeur et avoue qu'avec ceux-ci M.MONTESSORI "vise à une des finalités principales de l'éducation".⁹¹

Dans les classes montessoriennes les occasions, au long desquelles les enfants discutent et se communiquent entre eux, ne manquent pas non plus.⁹² Ces relations interindividuelles et créatrices d'une vie proprement sociale sont facilitées par le fait que les classes montessoriennes sont mixtes et que dans la même classe se mettent des enfants de différents âges de deux à six ans. Ainsi, les plus petits regardent avec admiration les travaux faits par les aînés; les plus grands,

90. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, p.75 et 115.

91. S.HESSEN, Leone Tolstoj-Maria Montessori, p.51.

92. Pédag. Scient. I La maison des enfants, (1970), p.66.

d'autre part, sont prompts à donner des explications et à offrir leur aide aux plus petits.⁹³ L'unité du groupe illustre ainsi une forme de fraternité fondée sur un sentiment élevé.

Parmi les exercices de la vie pratique il faut citer aussi une série d'exercices dite "de la vie journalière" (se laver, s'habiller, se déshabiller, etc.). Par cette série M. MONTESSORI vise à réaliser en partie son éducation libératrice et, plus particulièrement, à faire acquérir aux enfants une certaine indépendance vis à vis des adultes. Pour certaines critiques, cependant, ce dernier idéal montessorien est en opposition avec l'idéal de la sociabilité. Pour M. MONTESSORI il s'agit du contraire: pour elle, l'acquisition d'une indépendance graduelle n'implique nullement la rupture des relations sociales, mais un changement de relations à la base de l'indépendance personnelle. "Il est bien évident, remarque-t-elle, que le besoin d'aider les autres ou de chercher leur collaboration ne peut naître quand on dépend entièrement d'eux".⁹⁴ Et ajoute-t-elle: "le sentiment de pouvoir se suffire à soi-même survient comme une révélation. Aucun doute que ce ne soit là un élément fondamental de la vie sociale."⁹⁵

Mais plus encore que des exercices de la vie pratique et la vie journalière, elle s'est occupée des exercices concernant le mouvement, dont plusieurs théoriciens et praticiens de la pédagogie ont aussi préconisé l'importance pour l'éducation."⁹⁶ Dans le système montessorien cette éducation comporte une série d'exercices ayant pour but, d'une part, de favoriser le développement des mouvements physiologiques tels que la marche et la respiration et, d'autre part, de corriger les anomalies éventuellement existantes. Dans le même but, existent aussi certains jeux libres tels que "les marches et le tremplin",

93. L'esprit absorbant de l'enfant, p.187.

94. De l'enfant à l'adolescent, p.159.

95. Ibidem, p.159.

96. Même à l'heure actuelle le mouvement est considéré comme le fondement pour le développement de l'intelligence et de la sensibilité. Dans ce but, il y a le souci de construire les écoles aux endroits disposants de larges places. (J. BANDET, "Le niveau préscolaire", in Traité des Sciences Pédagogiques, 3, Péd. com., p.92. Voir aussi Instruction relative à la construction des E.M. I.N.R.D.P. (éd. 1972).

"l'échelle de corde", "la ligne",⁹⁷ etc.

Par ce biais de ces exercices, il n'est pas très difficile d'entrevoir un passage de l'éducation du mouvement proprement dit à l'éducation et à la préparation de l'individu à sa vie sociale. Dans la société, en effet, on observe souvent l'absence d'une éducation de mouvement et des muscles qui, pour un certain nombre d'individus, deviennent incapables d'exécuter les mouvements exigés. Pour que ces muscles puissent accomplir exactement un ordre venu de l'intérieur, "ils doivent auparavant subir une préparation, une organisation, qui ne se réalise qu'après de longs exercices".⁹⁸ En effet, si l'on observe le comportement d'un nourrisson, on constate que sa gaucherie initiale n'est supprimée qu'après de longs exercices. De la même façon les petits élèves des écoles montessoriennes apprennent, peu à peu et avec les exercices mentionnés, à discipliner leurs propres gestes. Enfin, ils arrivent à substituer à leurs premiers mouvements désordonnés des mouvements ordonnés.⁹⁹

L'éducatrice italienne n'oublie pas non plus l'importance du mouvement dans la construction tant de l'intelligence que de la conscience, considérant qu' "il est le seul moyen tangible qui établisse des rapports clairs entre le Moi et la réalité extérieure",¹⁰⁰ De plus, elle entrevoit dans le mouvement et la gymnastique non seulement un moyen de forger une meilleure santé mais, aussi, une manière d'acquérir "le courage, la confiance en soi et une moralité plus élevée".¹⁰¹

Mais, si M. MONTESSORI a tellement préconisé l'importance du mouvement en allant jusqu'à dire que "chez les enfants le besoin d'agir est presque plus fort que le besoin de se nourrir",¹⁰² elle n'a pas manqué non plus d'insister sur l'ignorance chez les adultes de ce besoin infantin.¹⁰³ Elle recom-

97. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, p. 74.

98. L'enfant, p.42.

99. Pédag. Scient. La découverte de l'enfant, p.42.

100. L'enfant, p.168.

101. Ibidem, p.167.

102. Il bambino in famiglia, p. 56.

103. Ibidem, p.56.

mande donc l'éducation libre du mouvement. "Ceux qui empêchent l'enfant, écrit-elle, de se mouvoir, posent des obstacles à la construction de sa personnalité. La pensée évolue alors indépendamment de l'action: l'action obéit aux ordres d'une autre personne; voilà donc que le mouvement ne répond pas à l'âme".¹⁰⁴ C'est alors qu'apparaît un désaccord intérieur qui nuit aussi à la sociabilité.

Pour favoriser, donc, le sens social dans son système, elle avait aboli tout ce qui empêchait le mouvement libre. Ainsi elle créait des relations libres entre les enfants et aidait, en même temps, au développement harmonieux d'un caractère qui devenait ainsi plus souple et cohérent et, par conséquent, plus sociable. Pourtant, même dans ce domaine, il y a aussi des limites. Bien qu'elle accepte la nécessité de la spontanéité et la valeur des instincts,¹⁰⁵ elle n'admet pas n'importe quel mouvement désordonné.¹⁰⁶ Là aussi, on doit appliquer une éducation: le mouvement étant considéré comme facteur essentiel dans la construction de l'intelligence et de la volonté, l'éducateur doit guider l'enfant de telle façon qu'il apprenne à se mouvoir et agir sous l'influence de sa volonté et le contrôle de sa raison. Le mouvement, en tant qu'éducatif, peut devenir ainsi un remède qui aidera à la guérison et, par conséquent, à la socialisation de certains types d'enfants, pas tout à fait normaux, tels que:

- a. L'enfant qui manifeste peu de volonté ou celui qui n'en exprime aucune, en lui offrant des possibilités de se mouvoir d'après ses intérêts et ses besoins.
- b. L'enfant "impulsif", lorsque on canalise en exercices ordonnés ses mouvements inorganisés.
- c. L'enfant "trop sujet à s'inhiber lui-même", en relâchant des liens de surveillance et en le laissant se mouvoir librement.¹⁰⁷

104. Ibidem, p.136.

105. Educazione e pace, p. 18.

106. L'enfant, p.76.

107. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.104.

Chapitre IV : SENS MORAL ET RELIGIEUX

1. Education morale

"Connaître le bien et le mal, sentir la raison des devoirs de l'homme n'est pas l'affaire d'un enfant", a dit J.J. ROUSSEAU.¹⁰⁸ M.MONTESSORI a aussi exprimé des idées similaires, d'une part, en indiquant qu'"on ne peut pas être moral en apprenant par coeur les codes et les usages, parce que mille fois la mémoire pourrait manquer, et la plus petite passion pourrait en imposer",¹⁰⁹ et, d'autre part, en se défendant "d'enseigner les principes moraux ou de créer de nouveaux décalogues".¹¹⁰

Au lieu, donc, d'enseigner la moralité, elle préfère la faire pratiquer à l'enfant et la lui faire vivre. En effet, quand on lui offre les possibilités de travailler harmonieusement au côté de ses compagnons de classe, il n'y a aucun doute qu'on l'aide, en même temps et d'une manière plus sûre, à exécuter vite et spontanément les actes moraux -ce qui contient en soi une moralité de meilleure qualité- sans que la pensée du devoir intervienne. Le tout petit, n'étant pas en état d'apprendre à distinguer par raison le "bien" et le "mal", le fait par nature et spontanément. Pour M.MONTESSORI, en effet, il suffit de libérer les enfants pour qu'ils puissent répondre à leurs besoins intérieurs. Il faut les laisser créer; la bonté étant attribut de Dieu-Créateur, l'enfant qui créera deviendra aussi bon".¹¹¹

C'est ainsi que sont créés le climat et les conditions

108. J.J.ROUSSEAU, cité par J.CHATEAU in J.J.Rousseau, sa philosophie de l'éducation, p.175.

109. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.194.

110. Ibidem, p.192.

111. Ibidem, p.182.

pour une vie vraiment morale. Alors, il n'est pas question d'enseigner ni l'ordre ni la courtoisie ni le respect des droits d'autrui ni, en général, la moralité. Les enfants tout seuls "satisfaits dans leurs besoins... montrent leur tendance à s'élever".¹¹²

Pour M.MONTESSORI, donc, il y a une tendance naturelle à s'élever moralement mais, dans certaines conditions; si l'on ne favorise pas la création et les activités libres et si l'on éduque dans des conditions ne correspondant pas à la nature, apparaissent alors des déviations psychiques, considérées comme une manifestation de la méchanceté enfantine. Mais cette "méchanceté" n'est pas un caractère de la nature enfantine; elle se présente simplement comme une réaction aux obstacles posées par l'adulte ou comme une lutte entre l'adulte et l'enfant qui désire exister et vivre spirituellement.¹¹³

Très tôt l'éducatrice italienne a aussi décidé d'abolir de son système l'émulation, les récompenses et les punitions. Si, en effet, la bonté ou la méchanceté sont les conséquences de la satisfaction ou non des besoins, il est inutile d'imposer l'émulation, les récompenses et les punitions. Dans le domaine de l'éducation intellectuelle, il est impossible d'obtenir la concentration de l'attention et la discipline de l'intelligence par des paroles ou des exhortations. De la même façon, dans le domaine de la formation morale, la moralisation ne peut s'obtenir par les promesses, les récompenses ou les menaces de punitions. Bien au contraire, l'habitude de récompenser provoquerait, éventuellement, des déviations psychiques ou des sentiments désagréables et immoraux, tels que l'envie ou le désir excessif d'être récompensé pour continuer le travail scolaire.

Or, n'admettant pas les récompenses et les punitions, M.MONTESSORI veut que l'enfant travaille pour se développer et former en lui l' "homme" sans les promesses ou les menaces. Ainsi

¹¹². Ibidem, p. 193.

¹¹³. Ibidem, p.192.

il "devient plus conscient de son moi, plus assuré dans son comportement sans le raidissement ou l'excitation que peut engendrer la crainte".¹¹⁴

Mais, en dehors de ces considérations, M.MONTESSORI reconnaît que : "le petit enfant n'a pas seulement des besoins intellectuels, mais que, bien avant que son intelligence soit développée et satisfaite, son âme ouverte et pure réfléchit la lumière divine".¹¹⁵ D'ailleurs, avoue-t-elle, "suivre uniquement toutes les lois de l'hygiène physique et psychique n'est pas toute la vie. La vie puise dans l'environnement ses moyens de purification et de salut; mais cette vie, qui est surnaturelle, demande à l'amour et à la lumière divine les forces nécessaires à sa transformation".¹¹⁶ Dans son ouvrage intitulé "L'enfant", elle considère l'amour comme la force qui "emplit la conscience de l'enfant" ou comme une poussée irrésistible qui unit l'enfant, d'une part aux choses, puisqu'il "absorbe en aimant et non pas avec indifférence"¹¹⁷ et d'autre part à l'adulte "qui est, pour l'enfant, un objet particulier d'amour".¹¹⁸

On constate que, pour faire prendre conscience du sens moral et aider l'enfant à se développer, l'éducatrice italienne ne limite pas son éducation à des modalités physiques; elle demande le soutien de deux forces spirituelles: l'amour et la lumière divine. Elle introduit ainsi une dynamique nouvelle et intéressante dans sa pensée éducative, dynamique qui aura des résultats dans la pratique. L'amour étant manifesté soit par l'enfant envers l'éducateur soit par l'éducateur envers l'enfant, on entrevoit un rôle de l'éducateur tout à fait exceptionnel dans le domaine de l'éducation morale. Le maître n'est pas simplement celui qui prépare et favorise les activités libres de l'enfant, mais c'est aussi celui qui par son

114. Formazione dell'uomo, (1970), p.60.

115. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.211.

116. Ibidem, p.206.

117. L'enfant, p.179.

118. Ibidem, p.180.

amour et sa présence lumineuse "reflétera sur l'enfant les rayons lumineux dont a besoin l'âme enfantine pure et non encore adaptée à la vie".¹¹⁹ Et, inversement, l'amour de l'enfant envers l'éducateur lui donnera la possibilité de découvrir et développer une série de vertus telles que la fraternité, l'affection, la confiance et, en général, "de s'élever dans une création spirituelle la plus intime".¹²⁰ L'amour mutuel entre l'enfant et l'éducateur amène à une "communion d'âme à âme"¹²¹ d'où dérivent, d'une part, le désir profond de l'éducateur de communiquer et transmettre à l'âme enfantine tout ce qui est beau et bon et, d'autre part, la nécessité chez l'enfant de communiquer ses conquêtes, partager ses joies et établir les relations les plus morales avec son éducateur, d'abord, et avec tous ses compagnons, ensuite.

Si l'"amour" est une force humaine, "la lumière divine" sur laquelle s'appuie aussi la formation du sens moral, est une force surnaturelle. Cette dernière, qui correspond à ce qu'on appelle communément "conscience morale", se présente dans la pensée montessorienne soit, chez le tout petit n'ayant encore formé ni sa volonté ni sa conscience, comme la possibilité de s'élever spirituellement, soit, chez l'enfant à partir de six ans, comme une sensibilité de la conscience qu'on peut affiner et perfectionner. "On peut perfectionner la sensibilité de la conscience, pour qu'elle reconnaisse le bien et en jouisse jusqu'aux limites de l'absolu. On peut rendre la conscience sensible aux plus petites déviations vers le mal. Celui qui sent ainsi est sûr d'être "sauvé". Celui qui est moins sensible doit être plus vigilant, conserver et développer, autant qu'il le peut, cette sensibilité mystérieuse et précieuse qui conduit à distinguer le bien et le mal".¹²²

119. Pédag. Scient. II Educ. élément., p. 198.

120. Ibidem, p.197.

121. Ibidem, p.199.

122. Ibidem, p.203.



2. Education religieuse

L'éducatrice italienne ne s'est pas occupé ^{de} du ~~thème~~ d'origine et de ^{la} nature du sens religieux -thème par excellence philosophique- dont les avis des chercheurs sont tant divers que contradictoires.

En tant que femme croyante et religieuse elle a pris thèse positive sur le problème de l'existence ou de l'absence du sens religieux chez les âmes enfantines. Elle a constaté très tôt que les enfants sont avides et enchantés de la réalité religieuse. L'enfant, pour elle, n'a pas seulement des besoins intellectuels; son âme est pure et ouverte pour accepter "les rayons de la lumière divine"¹²³ Etant convaincue que le tout petit pouvait embrasser plus efficacement "les mystères de l'âme" en raison de la pureté et de la simplicité, si caractéristiques du jeune âge, elle s'est occupée, pendant la période de sa vie la plus féconde, de l'éducation religieuse chez les enfants. Elle a, en particulier, écrit plusieurs études sur le sujet en question.¹²⁴

D'ailleurs, en tant que pédagogue, elle^a fait des recherches visant à l'évaluation des capacités spirituelles et a cherché à trouver des moyens éducatifs propres à développer le sens religieux. Dans l'expérience de Barcelone¹²⁵, "elle a voulu préparer les enfants à passer de la "Maison des Enfants" à la "Maison des Enfants de Dieu",¹²⁶ et elle a désiré aussi y remplacer le catéchisme par la liturgie et par le culte, ces

123. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.211.

124. Elle a publié:

- I bambini viventi nella chiesa, Alberto-morano, Napoli, 1922, 52 p.
- L'educazione religiosa e l'anima del fanciullo, maglione e strini, Roma, 1922.
- The child in the church, Sands & Cie, Londres et Edimbourg, 1929.
- La santa messa spiegata ai bambini, Garganti, Milano, 1949, 138 p.
- Voir aussi en français le volume L'éducation religieuse-La vie en Jésus-Christ, Desclée de Brouwer, Paris, 1956, 207 p.

125. Il s'agissait des expériences faites sur l'éducation religieuse dans l'"Ecole Montessori" tenue par la Députation Provinciale de cette ville.

126. P.FAURE in Introduction du volume "M.Montessori, L'éducation religieuse-La vie en Jésus Christ", p.10.

derniers moyens considérés plus efficaces que le catéchisme, pour la formation de la conscience religieuse.

En s'opposant à l'idée que c'est l'imagination et la fantaisie qui préparent l'âme de l'enfant à recevoir l'éducation religieuse,¹²⁷ elle a soutenu que lui est plus apte à vivre la religion qu'à la connaître,¹²⁸ cette nécessité de vivre la religion étant, d'ailleurs, essentielle même pour un adulte. Par conséquent, les enfants devaient entrer en contact avec les objets et les actes sacrés de la messe pour pouvoir ainsi vivre et assimiler, peu à peu, les notions religieuses.

On peut ainsi remarquer que, dans la "Maison des Enfants de Dieu" à Barcelone, étaient en vigueur les mêmes principes que dans la "Maison des Enfants" ou, plus généralement, dans la pédagogie montessorienne:

- "Aider l'enfant à agir par lui-même" et "trouver les limites de "cette aide au-delà de laquelle l'adulte devient un obstacle"¹²⁹

- L'esprit de l'enfant est "absorbant"; il peut absorber et assimiler un grand nombre d'"aliments".

- On part du concret pour arriver à l'abstrait.

- Des dispositions et des intérêts particuliers se manifestent au long de certaines périodes. Il y a des périodes pendant lesquelles l'enfant cherche à toucher les objets sacrés, d'autres pendant lesquelles il les examine attentivement et, enfin, d'autres pendant lesquelles naissent des tendances qui le "poussent à pénétrer dans l'abstrait".¹³⁰

Enfin, il faut noter que, dans la formation religieuse aussi bien que dans l'éducation morale, la pédagogue italienne permet à l'éducatrice d'utiliser la parole, afin que l'enfant acquière et assimile certaines connaissances religieuses fondamentales. Elle admet, en particulier, que "donner des connaissances religieuses n'est qu'un point de départ indispensable pour ouvrir à l'âme les voies de la vie".¹³¹

127. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.157.

128. L'éducation religieuse-La vie en Jésus-Christ, p.20.

129. Ibidem, p.33.

130. Ibidem, p.33.

131. Ibidem, p.20.

On observe que, dans l'éducation religieuse de l'école montessorienne, c'est l'objet religieux qui occupe la place centrale. C'est par lui que l'enfant assimile les notions religieuses. Néanmoins, la parole, en tant que point de départ, n'est pas exclue. Ainsi, on peut dire, que M. MONTESSORI, dans le domaine de l'éducation religieuse aussi bien que dans le domaine de l'éducation généralement, a sa propre manière d'éduquer les enfants.

Mais, en dehors de cette éducation proprement religieuse qui concernait le rite catholique¹³² -et qui n'eut pas, d'ailleurs, de suite au plan mondial -on constate que, dans la méthode générale élaborée pour tous les enfants de n'importe quelle religion, il y a des principes qu'on appellerait pré-religieux, avec lesquels on peut cultiver le sens religieux des enfants de toute origine.

Ces principes ou notions pré-religieux sont:

- a. La pédagogie de la maîtrise des mouvements du corps et des muscles, constituant la base de la vie psychique.
- b. Les leçons de silence, qui contribuent par excellence au recueillement aidant à l'union de l'âme avec Dieu.
- c. Le respect du matériel éducatif et l'affectivité, pour ce qui est beau et bon, qui peuvent donner à l'enfant le présentiment du sacré.
- d. En tant qu'élément aidant à l'éducation morale et religieuse, on peut citer l'attitude et les qualités de la maîtresse montessorienne et, en particulier, ses vertus d'humilité et de patience.

132. M. MONTESSORI appartenait, elle aussi, au rite catholique.



Chapitre V : ELEVATION PAR DES ACTIVITES EN CONTACT AVEC
LA REALITE ET NON PAR UNE PROJECTION DE
L' IMAGINATION

Dans un chapitre précédent, nous avons parlé du travail individuel en tant que facteur indispensable à la formation sociale. Nous n'avons fait que très rarement référence au terme "jeu", parce que M. MONTESSORI aime mieux parler du "travail" ou du "contact avec la réalité" plutôt que de s'occuper des "jouets" ou des "jeux d'imagination", et elle préfère aussi parler de "l'activité" ou de "l'activité constructive" plutôt que de préconiser "l'imagination" ou "l'imagination créatrice".

Il faut reconnaître, tout d'abord, que l'aspect montessorien sur le jeu enfantin est très différent de toutes les théories données par plusieurs psychologues et pédagogues tels que CLAPAREDE, SPENCER, FROEBEL. On constate simplement un parallélisme superficiel entre la conception de K. GROOS et celle de M. MONTESSORI. Pour le premier, le jeu est compris comme une adaptation des organes à leur fonction et comme préparation au travail adulte.¹³³ Pour la seconde, le jeu constitue un développement des sens et des facultés et il doit être autoéducatif. La différence est que, pour K. GROOS, le jeu est autonome et indépendant du concept de travail. Pour M. MONTESSORI, la relation entre le jeu et le travail enfantin est très étroite; l'enfant travaille en même temps qu'il joue.

D'autre part, la conception montessorienne est éloignée de la conception de DEWEY sur le jeu comme activité liée fortement à la fantaisie et à l'imagination.

Cette originalité de la thèse montessorienne sur le jeu tient surtout aux conceptions psychologiques particulières sur l'activité et l'imagination de l'enfant.

133. K. GROOS, Das Seelenleben des Kindes, 1910.

1. L'imagination doit être un support pour la construction
de l'esprit

Avant d'aborder l'étude de cette thèse différente, il faut reconnaître que M. MONTESSORI a préconisé la valeur de l'imagination pour les jeunes adolescents en disant que "l'imagination est la base même de l'esprit; elle élève les choses sur un plan supérieur, sur le plan de l'abstraction".¹³⁴ Elle admet aussi que pour l'instruction des enfants de sept à douze ans, l'éducateur doit faire appel à leur imagination qui constitue "la très grande force de cet âge; et comme nous ne pouvons apporter le tout, c'est à l'enfant à l'imaginer... C'est de cette imagination que doit surgir la représentation de la réalité".¹³⁵

Pourtant, il est vrai que l'éducatrice italienne exclut de son système -élaboré pour les enfants de l'école maternelle- les fables, les histoires imaginaires, la crédulité, la fantaisie et tout ce qui fortifie au lieu de dissiper le "chaos primitif" qui existe chez les tout petits. Elle insiste, en particulier, sur l'élimination de certains jouets conduisant au symbolisme et n'aidant pas au développement normal.

Le symbolisme, pour elle, est le résultat d'une imagination effrénée. Il ne faut pas considérer le bâton comme un cheval, ni la chaise comme un train. Ceci risquerait d'amener l'esprit enfantin à une certaine confusion mentale et entretiendrait des illusions. On ne peut pas considérer comme imagination créatrice l'espèce d'imagination qui est le résultat d'ignorance et de la pauvreté. Si, en effet, on rend l'enfant possesseur d'une ambiance riche en objets d'occupation et si l'on "enrichit son esprit de connaissances et d'expériences faites sur la réalité", il cesse "d'imaginer des choses les plus difficiles à obtenir". Car "celui qui possède quelque chose s'attache à ce qu'il possède pour soigner et s'accroître raisonnablement".¹³⁶

134. De l'enfant à l'adolescent, p.45.

135. Ibidem, p.45.

136. Pédag. Scient. II Educ. élément., p.156.

Pour enrichir l'ambiance et, par conséquent, pour éviter le symbolisme ou l'imagination effrénée, il n'est pas indispensable de procurer des chevaux, par exemple, ou des pianos réels; il suffit simplement d'organiser un matériel qui attirera l'attention et correspondra aux besoins intérieurs. Alors "les désirs de l'enfant s'apaisent et la paix, qui en déroule, ouvre une voie d'expansion aux activités intérieures créatrices".¹³⁷

Pourtant, l'éducatrice italienne semble être en désaccord avec ce que la psychologie considère chez l'enfant comme "imagination créatrice". Elle admet, bien sûr, que l'enfant attribue très souvent des caractéristiques désirées à des objets simples. On pourrait voir, par exemple, un enfant "chevaucher et fouetter la canne paternelle comme si c'était un vrai cheval".¹³⁸ Mais, si cela constitue pour certains une imagination créatrice, pour elle c'est plutôt une illusion, une preuve d'un désir non satisfait, une pauvreté. Cette activité de la pensée n'a pas de valeur, si elle ne se fonde sur la vérité. "L'imagination doit demeurer dans les limites des figures réelles et c'est cette mesure et cette forme qui donnent de la force à la création de l'esprit"... "celui qui imagine doit posséder une réserve d'impressions sensibles, et plus celles-ci sont exactes et parfaites, plus la forme créée est puissante".¹³⁹

L'imagination créatrice doit partir du réel. C'est l'esprit par son contact avec les choses réelles et non imaginaires qui fonde aussi l'imagination. Dans le rôle de ce contact avec la réalité, on aperçoit une raison explicative pour l'importance exceptionnelle donnée par notre éducatrice à l'éducation des sens. C'est par l'intermédiaire des sens que l'esprit non seulement se prépare mais, aussi, perçoit directement les qualités des choses, dans leurs détails. Ainsi, l'esprit enfantin

137. Ibidem, p.157.

138. Ibidem, p.152.

139. Ibidem, p.147.

reconstruira un monde correspondant à la réalité; et une telle construction a haute valeur créative.

On constate que, loin d'avoir l'intention de minimiser l'importance de l'imagination créatrice, M.MONTESSORI vise à la développer indiquant même les moyens de ce développement.

2. La crédulité n'exerce pas l'imagination

Certains explorateurs de la nature et de l'esprit enfantin croient que l'on doit favoriser le développement de l'imagination. On a vu que M.MONTESSORI n'est pas généralement en opposition avec ce point de vue. Elle est simplement en désaccord avec une certaine méthode utilisée pour ce développement. Cette méthode vise surtout à faire vivre l'enfant dans un monde fictif, qui n'a pas de relation avec le monde réel. On utilise, par exemple, des fables et des contes fantastiques avec des dragons et des fées. Certes, il est évident que les enfants étonnés et stupéfaits écoutent attentivement ces histoires. Mais, ce qui n'est pas bien évident, c'est que certains contes peuvent provoquer chez les tout petits des peurs qui deviennent, quelques fois, de permanentes blessures.

Or se pose la question suivante: A l'âge ^{où} auquel l'enfant a tant de choses à faire, à apprendre, à absorber, est-ce utile de lui emplir l'esprit de notions irréelles et fausses? Non: c'est la réponse de la part de M.MONTESSORI. Car, ainsi, on provoquerait dans l'esprit une certaine confusion, qui aurait pour conséquence de l'obliger, plus tard, à dépenser une grande partie d'énergie mentale pour démêler ce qui appartient à la réalité et ce qui appartient à l'imaginaire. C'est pour cela qu'elle exclut de l'éducation, surtout des tout petits, les contes fabuleux et les histoires imaginaires. Certes, comme l'ensemble des adultes, elle reconnaît que cette espèce d'histoires enchante et séduit les enfants.¹⁴⁰ Mais, elle n'accepte pas que les adultes aient le droit d'abuser de cette faiblesse

140. Ibidem, p.152

de tout petits en leur présentant comme vraies des choses fantastiques. Le fait, d'ailleurs, que nous les adultes nous avons cru, dans notre enfance, à ces histoires ne nous donne pas le droit de transmettre ces fables à nos enfants. Ceux-ci sont nos continuateurs, mais ils sont, en même temps, ceux qui doivent nous surpasser. "Et le moins que nous devrions donner à un tel but est le maximum dont nous disposons".¹⁴¹ Le récit des fables n'est pas, sans doute, "le maximum dont nous disposons".

Si, donc, on veut développer la faculté de l'imagination, ce n'est pas en s'appuyant à la faiblesse de l'esprit de distinguer les notions réelles de celles fantastiques. Ceci, loin d'être culture de l'imagination, constitue culture de la crédulité, qui est "une caractéristique des esprits non évolués".¹⁴² En effet, si l'on développe l'imagination créatrice et l'intelligence, on constate une diminution graduelle de la crédulité.

3. Travailler et non jouer

Pour M. MONTESSORI, on développe l'intelligence et on diminue la crédulité, quand on laisse l'enfant travailler en contact de la réalité. Ainsi, il pourra développer l'intelligence à partir de bases solides et concrètes. Par contre, le jeu libre et inorganisé ne pourrait pas lui procurer les fondements indispensables pour une éducation intellectuelle.

Les qualités des objets doivent être présentées aux enfants d'une façon systématique à l'aide d'un matériel scientifiquement élaboré. Il s'agit donc d'une activité organisée d'avance, ayant la possibilité de susciter l'intérêt de tout âge. Cette activité systématisée aussi bien que la marche de travail fixée à l'avance supposent, sans doute, une limitation de l'imagination libre. Mais, c'est ainsi que l'on réussit à conduire

141. Ibidem, p.152.

142. Ibidem, p.153.



l'intelligence dans la voie du vrai et du réel. Par contre, dans le jeu non systématique, il y a, bien sûr, la possibilité de faire ce qu'on veut, mais on fait usage, ainsi, d'une imagination effrénée. L'enfant, qui ne sait comment appréhender la réalité, utilise très souvent les mêmes objets, réunis de façon différente, tantôt comme châteaux et tantôt comme trônes de prince, bien que ces objets ne soient que de petits cubes et des barres.

Mais, cette espèce de fantaisie n'est pas l'"imagination créatrice". Pour cette raison l'éducatrice italienne condamne les jeux libres et l'activité désordonnée. La suppression des jouets, en faveur de l'activité organisée, devient aussi utile pour une autre raison: Il s'agit du bonheur même de l'enfant. Car, pour M. MONTESSORI, les enfants sont heureux, quand ils travaillent et non quand ils jouent.¹⁴³ Elle constatait, aussi, que "bien qu'il y eût à l'école des jouets vraiment splendides mis à leur disposition, les enfants ne s'en servaient jamais". L'intérêt pour cette espèce des jouets était momentané: Les enfants "n'en faisaient jamais l'objet de leurs choix spontanés".¹⁴⁴ Cela s'explique par le fait que l'enfant, de même que l'adulte, oublie les jouets, quand il a un travail intéressant à faire. Et le travail, en général, est plus intéressant, parce que "chaque minute passée à ceci représente le passage d'un être un peu inférieur à un supérieur".¹⁴⁵ L'enfant, donc, aime mieux travailler plutôt que s'occuper des jouets, qui sont pour lui des "futilités". C'est pour cela, peut-être, qu'il les casse après une durée assez brève.

Les jouets, qui font durer "la période nébuleuse" de l'esprit, provoquent la fatigue et sèment, dans l'esprit, le désordre, l'indiscipline, le vagabondage et le chaos.

Dans la pensée montessorienne, "les occupations élevées" prévalent sur les "futilités". Les jouets étant les "futili-

143. Educazione e pace, p. 120.

144. L'enfant, p.101.

145. Ibidem, p.101.

tés", elle considère comme "occupations élevées" le travail constructif qui devient instrument d'une intelligence avide de connaître et qui transforme aussi la curiosité en "un effort pour acquérir des connaissances".¹⁴⁶

4. La forme particulière du travail enfantin

Le jeu, pour M. MONTESSORI, est une activité sans but. Le travail, au contraire, constitue le moyen par lequel l'adulte crée la "supernature" et l'enfant développe sa propre personnalité. "L'homme est cet être supérieur doté d'intelligence et qui doit accomplir un devoir important dans la terre: transformer, conquérir et utiliser le monde pour en faire un monde nouveau et merveilleux, qui surpasse les merveilles de la nature".¹⁴⁷ De l'autre côté, comme nous en avons parlé, elle croit que l'enfant trouve sa satisfaction et se développe seulement en travaillant. Pour elle, donc, le travail constitue un caractère essentiel de la nature humaine; c'est même, à la limite, un instinct.¹⁴⁸ En tant qu'instinct, le travail est éprouvé comme besoin intérieur non seulement par l'adulte mais, aussi, par le tout petit.

Les différences, existant entre le travail de l'adulte et celui de l'enfant, se rapportent tant aux buts à obtenir qu'aux moyens par lesquels il s'effectue. L'adulte qui travaille vise, d'une part, à acquérir des biens extérieurs et, d'autre part, à modifier la nature en créant une ambiance surnaturelle. Il s'agit d'un travail productif, ce qui est, pour l'adulte, "le but extérieur de ses actes".¹⁴⁹ Par contre, "ce qui pousse le bébé à agir, ce n'est pas un objectif extérieur mais son propre perfectionnement".¹⁵⁰ L'enfant travaille poussé par un besoin intérieur et ses exercices "n'ont aucune application pratique".¹⁵¹

146. Ibidem, p.136.

147. Formazione dell'uomo, p.96.

148. Educazione e pace, p.132.

149. L'enfant, p.70.

150. Educazione e pace, p.121.

151. Formazione dell'uomo, p.59.

Voici maintenant les différences essentielles existant entre les lois et les moyens utilisés par l'un et l'autre. L'adulte, pour obtenir au travail une meilleure efficacité, s'organise en travaillant et groupant ses activités de manière logique. Il applique surtout la loi de l'effort minimum et celle de l'économie de temps.¹⁵² Si bien organisé qu'il soit, le travail engendre de la fatigue qui diminue, peu à peu, les disponibilités du corps et de l'esprit de sorte que l'adulte a besoin de délasserment. Par contre, l'enfant ne se fatigue pas, quand son travail est conforme à ses possibilités. Les forces de son corps et de son esprit s'accroissent au lieu de diminuer, bien qu'il fasse très souvent de grands efforts et qu'il subisse des épreuves difficiles. De plus, le travail enfantin, n'ayant pas de caractère productif, est plus efficace en s'effectuant individuellement. L'enfant se concentre sur l'objet de son choix et travaille seul. Il ne fait pas usage de lois de l'effort minimum et de l'économie de temps. Par contre, il reprend très souvent le même exercice, ce qui, selon M. MONTESSORI, lui donne la satisfaction de se perfectionner.¹⁵³

Après avoir mis en relief ces différences, on pourrait chercher et trouver une certaine analogie entre le travail de l'adulte et celui de l'enfant. Le travail n'est pas malédiction mais source de joie et de bonheur; ses résultats bien faisants sont très connus en psychiatrie où on emploie le travail comme moyen thérapeutique. L'adulte, en dehors du but conscient de produire et de se procurer les biens indispensables, remplit en même temps un but inconscient, à savoir il contribue inconsciemment à l'accomplissement de la "mission cosmique" ou, en d'autres termes, à la création de la "supernature" et à l'élevation de la nature humaine tout entière. Cette contribution inconsciente mise au service de la promotion de l'humanité pourrait être probablement source de joie et de satisfaction chez l'homme qui travaille.

L'enfant ne travaille pas pour produire ou modifier la réalité extérieure, mais il travaille inconsciemment pour se dé-

152. L'enfant, p.70.

153. Educazione e pace, p.125.

velopper et se perfectionner. Dans ce perfectionnement, on aperçoit aussi l'accomplissement de la "mission cosmique" de l'homme, puisque par le perfectionnement de chaque individu est perfectionnée l'humanité tout entière. C'est ce but inconscient qui pousse l'enfant à travailler avec joie et répéter sans relâche des tâches considérées souvent par l'adulte comme "inutiles ou futiles".¹⁵⁴

Le contraire, c'est-à-dire le manque de goût au travail ou son remplacement par le jeu et les amusements, donne des mauvais résultats tant pour l'adulte que pour l'enfant. Un adulte, qui ne fait rien d'autre que se distraire, tombe très vite dans un état d'ennui et de mélancolie.¹⁵⁵ De même, l'enfant qui vit parmi des jouets splendides en éprouve très vite de la satiété et de l'ennui. Il va même jusqu'à les casser en demandant une autre espèce d'activité.

Malgré toutes ses considérations théoriques sur le travail, M. MONTESSORI n'a pas analysé aussi profondément cette notion que d'autres théoriciens l'ont fait. Pour elle, une telle analyse n'était pas indispensable au but poursuivi. Elle a simplement examiné et analysé la notion de travail sous un aspect pédagogique. Influencée par le positivisme de son époque, elle a souligné la force de l'homme qui peut transformer par son travail l'ambiance dans laquelle il vit. Mais elle n'oublie pas surtout d'accentuer la force éducative du travail, force qui "normalise" la vie psychique de l'homme et lui donne la possibilité d'"accéder à une vie spirituelle".¹⁵⁶

Pourtant, bien que le travail ait une si grande importance tant chez l'adulte que chez l'enfant, ceci n'a pas la même nature chez le premier et le deuxième. M. MONTESSORI fait une distinction. Si, en effet, l'enfant travaillait comme un adulte, sa thèse ne différerait pas de celle qui considère l'enfant comme "un homme en miniature". Mais il est plus que certain que l'éducatrice italienne, avec toute son activité éducative et pendant toute sa vie, a lutté pour montrer exacte-

154. L'enfant, p. 70.

155. Educazione e pace, p. 165.

156. Ibidem, p. 133.

ment le contraire, à savoir l'autonomie de l'enfance.

Cette autonomie ne présuppose pas, de l'autre côté, que l'enfance soit exclusivement l'âge de l'inaction et du jeu, ce qui a été soutenu par d'autres pédagogues influencés par le fait que le tout petit n'a ni la force naturelle, ni la raison suffisante pour donner un objectif autre qu'immédiat à son activité. Si l'on supposait que l'enfance est la période du jeu et que l'âge adulte est la période du travail, on se trouverait devant un grand problème: expliquer et justifier comment l'homme passe du premier au deuxième état. Mais, on constate que ni l'enfance n'est la période réservée au jeu ni l'âge adulte n'est celle réservée au travail. Car, on observe que le jeu à l'âge adulte fait partie des activités de l'homme, comme le travail -"instinct fondamental",¹⁵⁷ pour M.MONTESSORI- fait partie des activités de l'enfant.

On prouve ainsi que la thèse montessorienne sur l'activité infantine a une forme particulière caractérisée par ces deux points essentiels: elle n'admet pas le jeu ou, tout au moins, certaines espèces de jeux, comme la véritable activité, et n'identifie pas non plus le travail adulte à celui de l'enfant, puisqu'elle affirme l'autonomie de l'enfance.

5. Valorisation de l'activité infantine

L'activité infantine ayant des buts et des moyens différents de ceux du travail adulte ne peut être considérée comme travail qu'au sens métaphorique du mot. M.MONTESSORI, en effet, utilise très souvent le terme "travail infantin" pour exprimer sa notion de l'activité infantine. Cela étant donné, se posent les questions suivantes: l'enfant qui joue n'est-il pas en état d'activité? Est-ce que la notion de travail coïncide d'un certain point de vue à celle du jeu, même dans la pensée montessorienne? L'éducatrice italienne elle-même affirme que l'enfant préfère être actif plutôt que passif; par

157. Ibidem, p. 132-133.

exemple, il préfère s'habiller plutôt que se faire habiller. Ou en cas, quand il verse de l'eau dans un verre, ce qui l'intéresse c'est moins le fait de verser cette eau que l'effort fait pour ne pas en perdre une goutte. "ce qui pousse l'enfant à agir n'est donc pas le but extérieur, mais son propre perfectionnement".¹⁵⁸

On n'est ainsi pas loin du but poursuivi aussi dans le jeu dont le but n'est pas seulement extérieur. En effet, qui peut exclure l'hypothèse que l'enfant qui joue ne se perfectionne pas, en même temps? On peut, d'ailleurs, prétendre que la détente, l'utilisation du trop-plein de vitalité et l'acquisition d'une expérience sont des notions qui existent non seulement dans des écoles montessoriennes mais, aussi, dans des écoles maternelles où les enfants "jouent" et ne "travaillent" pas.

On constate, donc, une certaine coïncidence entre les notions de jeu et de travail. Cela étant, on se demande en quoi consiste la différence, tellement accentuée par M. MONTESSORI, entre les enfants qui travaillent dans son système et les enfants qui jouent dans les autres systèmes. Qu'est-ce qui donne au système la supériorité par rapport aux autres? La différence consiste dans le fait qu'elle exploite et valorise l'activité infantine par son matériel de développement "scientifiquement élaboré". C'est ainsi seulement qu'on obtient des résultats meilleurs et non par le jeu inorganisé. Le matériel, qui devient de plus en plus compliqué, permet de poser des problèmes de plus en plus difficiles à résoudre. On exige, ainsi, de la part des écoliers un effort pour accomplir avec précision les tâches demandées. Et cette précision doit devenir progressivement plus grande. Le passage d'activités simples à des activités plus complexes s'effectue librement de façon que le travail soit conforme à la nature et aux possibilités de l'enfant.

Excepté cette différence, il faut se rappeler encore que chaque objet du matériel éducatif, dans le système montesso-

158. Educazione e pace, p. 121.

rien, a sa fonction précise -exemple les jeux d'encastrement- par laquelle M.MONTESSORI réussit à faire progresser la connaissance. Il s'agit des objets monovalents, comme en sont les ciseaux, le couteau et d'autres instruments analogues dans notre vie quotidienne. L'enfant s'occupant de tous ces objets, comme écrit J.CHATEAU, "prend du monde une connaissance plus importante que lorsqu'il use d'un objet polyvalent", (...) "mais, ajoute-il, si la connaissance est ici convenable, cela tient à ce que la fonction de l'objet connu s'impose, et la connaissance reste attachée à cette fonction".¹⁵⁹

M.MONTESSORI a compris tôt et a exploité de point de vue éducatif cette espèce des objets faisant surtout appel au geste. En exploitant, d'ailleurs, l'amour naturel de l'ordre, du fixé et du déterminé, elle a réussi à faire progresser chez l'enfant non seulement la connaissance du monde réel mais, aussi, la création d'une vraie imagination, ayant ses racines au réel et dite par J.CHATEAU "imagination conventionnelle", laquelle se superpose à une imagination inférieure "d'une étonnante richesse, mais confuse et implicite".¹⁶⁰

Pour conclure c'est cette imagination inférieure que cherche l'éducatrice italienne à diminuer en éliminant certains jeux. Mais le jeu en tant qu'activité organisée - fut-ce appelée "travail"- n'est guère criticable. Ce qu'il faut, c'est chercher des moyens -pourquoi pas des jeux- qui pourront aider systématiquement au développement et à la construction de l'intelligence et de la vraie imagination.

159. J.CHATEAU, Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant, p.39.

160. Ibidem, p.252.



Chapitre VI : RESPECTER LES PERIODES SENSIBLES

M. MONTESSORI est une éducatrice plutôt qu'une psychologue. Pourtant, la méthode scientifique d'observation, si rigoureusement appliquée par elle tout au long de ses expériences, lui a permis de formuler un principe psychologique autant nouveau que fondamental sur lequel elle a fondé sa pédagogie. Elle a trouvé que chez l'enfant il n'existe pas un développement linéaire et régulier, mais un développement par bonds.¹⁶¹ En effet, elle a observé que les enfants passent successivement par des périodes au cours desquelles ils ont une sensibilité particulière pour certaines aptitudes et montrent un intérêt intense pour certains exercices ou certains objets. Pendant que l'enfant passe par une telle période, il ne s'occupe pas de l'exercice choisi avec une simple curiosité, mais avec une sorte de passion qui s'éveille du fond de l'inconscient. Ces périodes "sont passagères et se limitent à l'acquisition d'un caractère déterminé. Une fois ce caractère développé, la sensibilité cesse"¹⁶² pour être, très vite, remplacée par une autre tout différente.

Néanmoins, il faut remarquer que la terminologie des "périodes sensibles du développement" a été premièrement employée par le biologiste hollandais Hugo DE VRIES. C'est lui, en effet, le premier qui a fondé la théorie des mutations selon laquelle le développement des organismes vivants passe par une mutation des caractères principaux. C'est lui aussi qui a dit que la mutation des organismes ne se fait pas régulièrement et continuellement, comme l'a prétendu DARWIN, mais par bonds.

Notre éducatrice a été influencée, sans aucun doute, par Hugo DE VRIES et a utilisé les termes des "périodes sensibles"

161. L'esprit absorbant de l'enfant, p.94.

162. L'enfant, p.25.

dans tous ses livres après la publication de la théorie des "mutations". Il nous semble, toutefois, qu'elle avait parlé de phénomènes psychiques similaires, dans son livre de "L'autoeducazione nelle scuole elementari" de 1916,¹⁶³ bien avant Hugo DE VRIES. Elle a dit, concrètement, en parlant de la progression infantine que ce n'est pas "un phénomène de progression lente, graduelle, comme celle qui pourrait provenir d'une action extérieure mesurée, systématique, mais cela a plutôt le caractère "explosif" de faits inattendus, qui s'établissent d'un coup".

Mais, si la théorie montessorienne des "explosions" ne coïncide pas à tous points avec la théorie des périodes sensibles, il faut, au moins, reconnaître à M. MONTESSORI le mérite d'avoir retrouvé, dans la croissance des enfants, les périodes sensibles utilisées jusqu'alors par DE VRIES seulement pour les animaux.

1. Les périodes sensibles principales

Il est reconnu par tout le monde de la science que le développement de chaque individu suit son propre rythme. Par conséquent, les périodes sensibles ne coïncident pas, chez tous les sujets, au point de vue du temps. C'est pour cela que l'éducateur doit toujours observer les manifestations et le comportement de l'enfant, tout d'abord, pour appercevoir ses périodes sensibles et, enfin, pour les satisfaire.

Cependant, les expériences et les observations durables de centaines de cas ont permis à la pédagogue de nous décrire, en général, les cadres de temps de certaines périodes.

Elle a trouvé que de la naissance à trois ans l'esprit de l'enfant est "absorbant" et se dirige vers des expériences sensorielles.

De un an et demi à quatre ans on a la coordination et le développement des muscles.

163. Voir Pédag. Scient. II Educ. élém., p.51.

De deux ans à quatre il y a un intérêt pour trouver la vérité et découvrir la réalité. Pendant la même période, se fait le perfectionnement de l'activité motrice. En même temps, l'enfant commence à comprendre aussi la conception de la succession dans le temps et dans l'espace.

De trois ans et demi à quatre ans et demi, c'est le temps le plus favorable pour l'écriture.

De quatre ans et demi à cinq ans et demi c'est la période pour enseigner la lecture avec les meilleurs résultats.

Exist~~ent~~ aussi certaines périodes, découvertes ou soulignées par M. MONTESSORI, qui ont un intérêt particulier pour l'éducateur et qui méritent d'une analyse plus détaillée:

a. Acquisition du langage

On dit que l'acquisition du langage parlé se fait de un an et demi à trois ans. Mais il faut ajouter que cette sensibilité commence bien avant que l'enfant ne parle et ne marche. Regardez, par exemple, le bébé de cinq mois qui essaie de reproduire ce qu'il entend de sa mère, alors qu'elle lui parle doucement et lentement.

Bien que cette sensibilité dure plus que d'autres, elle se passe calmement justement parce que "l'enfant trouve toujours autour de lui des personnes qui parlent et qui lui offrent les éléments nécessaires"¹⁶⁴. Ainsi, au bout de trois ans, l'enfant est capable non seulement de comprendre le langage parlé mais de faire, aussi, des discussions difficiles avec l'adulte en utilisant un vocabulaire assez riche.

Tous admettent que l'acquisition d'une langue étrangère est une affaire pénible. Mais si l'acquisition d'une seconde langue est quelque chose de difficile pour un adulte qui dispose de jugement, de raison et d'effort conscient, que peut-on dire d'un bambin qui ne dispose d'aucune des forces mentionnées plus haut? Cependant, pour le bambin l'acquisition de la langue maternelle, au long de cette période, c'est, en effet, quelque chose de simple et de facile. Il s'acquitte de

164. L'enfant, p.32.

sa tâche d'apprendre à parler simplement en vivant. Et ce fait prouve exactement l'existence de cette période sensible concernant l'acquisition du langage.

b. Sensibilité à l'ordre

C'est au début de la seconde année qu'apparaît la période sensible à l'ordre découverte par l'éducatrice italienne. Pendant cette période qui dure environ deux ans, l'enfant exige que tous les objets soient à leur place. "S'il est vrai que dans le jeu on cherche son plaisir, il faut constater que le plaisir qu'ont les enfants, à un certain âge, est de retrouver les choses à leur place".¹⁶⁵

Sans que l'adulte soit bien informé, il peut très facilement constater la satisfaction et l'expression d'enthousiasme chez le tout petit lorsqu'il retrouve les objets en ordre. Aussi bien l'éducateur constate que les agitations, souvent violentes, et les protestations qui s'expriment, par fois, en crises de désespoir de la part de l'enfant, tiennent à l'absence d'ordre autour de lui. Ces protestations ne sont pas de caprices, comme disent certains adultes, mais des actes de défense. L'enfant, explique M. MONTESSORI, ne sent pas l'ordre comme les adultes, qui sont déjà riches d'impressions et devenus indifférents.¹⁶⁶ "L'enfant de trois ans porte en lui un lourd chaos. Il est comme un homme qui aurait accumulé une immense quantité de livres empilés sans ordre, et qui se demanderait: Qu'en ferai-je? Quand pourrai-je les ordonner de manière à pouvoir dire: 'je possède une bibliothèque' "?¹⁶⁷ Pour lui, qui cherche à se construire, l'ordre est un besoin vital. Par conséquent, l'éducateur qui veut aider au développement normal de l'enfant doit préserver autant que possible l'ordre et la stabilité de son environnement.

165. Ibidem, p.40.

166. Ibidem, p.45.

167. Pédag. Scient. II Educ. élément., p. 119.

c. Affinement des sens

De deux ans et demi à six ans apparaît la période sensible qui permet à l'enfant de perfectionner ses sens et à son esprit d'établir des relations avec le monde des objets extérieurs. Cette période "rend l'enfant capable d'une façon vraiment prodigieuse de s'approprier les images de l'ambiance" à l'aide de ses sens.¹⁶⁸ Dans cette période, qui précède l'âge de la raison, l'enfant s'attache vraiment aux sensations extérieures de couleur, de son, de forme, etc., ayant pour but inconscient, d'une part, l'affinement de ses sens et, d'autre part, la construction de son intelligence.

d. Bonnes manières

De trois à six ans l'enfant est sensible aux suggestions de l'adulte et s'intéresse aussi à la perfection de ses mouvements ou ses actions. C'est la période favorable pour lui faire apprendre les bonnes manières: saluer ou demander une permission, fermer ou ouvrir, comme il faut, la porte, etc.

2. Exploitation pédagogique

Pour un éducateur la théorie sans la possibilité d'application ne compte pas beaucoup. C'est pour cette raison que les efforts de l'éducatrice italienne pour exploiter, au point de vue éducatif, les périodes sensibles sont un apport plus essentiel que le fait de les avoir découvertes. Pour elle, donc, l'éducateur doit toujours se réveiller à découvrir la période sensible et avoir pour but de mieux exploiter les potentialités existantes dans chacune d'elles. Car, négliger les phases de sensibilisation, c'est perdre une occasion non reprise de perfectionnement. L'exploitation ne consiste nullement à diminuer le temps d'étude ni à bousculer les élèves, en vue de réaliser l'acquisition d'une certaine culture, mais à laisser

168. L'enfant, p.47.

l'enfant vivre en satisfaisant totalement la période qu'il passe. "Plus nous aurons répondu soigneusement aux besoins d'une période, dit-elle, plus grand sera le succès de la période suivante"¹⁶⁹. C'est indirectement que l'on se prépare à la vie. "Le naturaliste, dit E.STANDING,¹⁷⁰ qui désire que sa chenille devienne papillon lui donne ce qui lui est nécessaire en tant que chenille. De même, ne nous inquiétons pas du lendemain; ne nous inquiétons pas, si les intérêts et les activités d'un enfant ne nous semblent pas une préparation directe au mode de vie de l'adulte qu'il deviendra. L'enfant va se développer grâce à une succession de "moments présents" éclairés par la lumière de ses périodes sensibles".

Or c'est une grande erreur de vouloir rattraper une période sensible déjà passée ou de la faire arriver avant l'heure. Cela étant inutile constitue aussi une action antiéducative, parce qu'ainsi on empêche ce développement naturel. Mais cela ne signifie en aucun cas que l'aide éducative est une affaire inutile. L'enfant en obéissant aux lois de son développement progresse, sans doute, dans la formation de sa personnalité, mais à condition qu'il trouve autour de lui la nourriture dont il a besoin. "Si on ne l'y aide pas, il en fera la conquête avec fatigue et désordre; notre aide, souligne M.MONTES-SORI, consistera à lui en offrir ce qui réduira son effort, en les lui présentant avec ordre"¹⁷¹.

Il y a le point de vue, pour analyser un autre aspect, que la précocité dans le domaine de l'instruction ne constitue pour l'enfant qu'un effort nuisible pour sa santé psychique.¹⁷² L'aspect ci-dessus correspondrait à la vérité, si l'on forçait les enfants à apprendre, mais non si l'on satisfaisait simplement une faim d'apprendre, comme il arrive au système montessorien. En effet, le génie de M.MONTESSORI a découvert et ap-

169. L'enfant, p.157.

170. M.Montessori à la découverte de l'enfant, p.87

171. L'esprit absorbant de l'enfant, p. 140.

172. Point de vue de CLAPAREDE, de BUHLER, de SPENCER, etc.

pliqué un principe de redistribuer des éléments de culture en fonction des périodes sensibles. Ainsi, l'instruction est offerte sans provoquer des réactions désagréables. On présente, par exemple, le système métrique, avec des barres courtes et longues mesurées en centimètres, à des enfants de trois ans qui ne savent pas compter. Pour cet âge le système métrique ne s'emploie que comme un ensemble d'objets qui exercent les sens. Plus tard, dans une période sensible plus intellectuelle, les mêmes enfants utiliseront les mêmes barres en tant que système vraiment métrique avec une compréhension accrue.

Ne constitue pas précocité non plus l'enseignement, par exemple, de l'écriture aux enfants de trois ans et demi à quatre ans et demi. Le contraire, c'est-à-dire l'enseignement de l'écriture aux enfants de six ans est plus nuisible, pour la raison simple que la sensibilité à l'écriture est déjà dépassée et, par conséquent, des ^{efforts} forces intellectuelles plus pénibles seront exigées. L'éducateur ne fait qu'exploiter simplement les sensibilités diverses et les mécanismes psychomoteurs, qui prévalent chez l'enfant de trois et quatre ans.

Il faut laisser passer un certain laps de temps pour arriver à la période sensible de la lecture, qui est une période purement intellectuelle. C'est pour cette raison que l'écriture, d'après l'éducatrice italienne, doit toujours précéder la lecture.

On doit encore souligner que le passage d'un stade à l'autre se fait naturellement et surtout sans aucune contrainte. En suivant ses intérêts profonds, l'enfant est libre de choisir le matériel, qui prépare à l'écriture ou à la lecture, et de s'occuper de cela, comme s'il jouait.

Dans les fonctions intellectuelles et psychiques d'un individu adulte, on observe des imperfections et des défauts divers. Mais, on pourrait se demander: Est-ce que ces défauts ne tiennent pas absolument à l'hérédité mais, aussi, à l'utilisation mauvaise ou au manque d'exploitation pédagogique des périodes sensibles, dont le passage dans la vie humaine crée, peut-être, des conséquences tellement heureuses ou malheureuses?

La réponse de la part de M. MONTESSORI, après tout ce qu'on a écrit, nous paraît positive. C'est en acceptant l'hypothèse ci-dessus, d'ailleurs, qu'elle a donné tant d'importance à l'exploitation de toutes les périodes sensibles et, surtout, de celle concernant l'affinement des sens. Car, pour elle, de l'exercice des sens et du développement de la capacité de discriminer les nuances de la couleur, du son, du goût, etc., au long de la période déterminée de la vie, dépend en grande partie le diagnostic facile et juste fait par le même individu devenu médecin à l'âge adulte.

3. La connaissance des périodes sensibles est indispensable pour établir l'hygiène psychique

L'hygiène physique en s'occupant surtout du problème du surmenage intellectuel a pu nous donner le critère pour élaborer des horaires scolaires, alléger les programmes et éviter des devoirs excessifs. De plus, on a constaté les grands avantages qu'on obtient en laissant les enfants vivre en plein air ou en les nourrissant selon les règles de la diététique. Dans le domaine du mobilier scolaire, les meubles ont été transformés pour devenir plus légers et plus confortables adaptés aux proportions physiques des écoliers.

M. MONTESSORI, en tant qu'éducatrice-médecin, s'est occupée beaucoup, elle aussi, du problème de l'hygiène physique surtout dans l'école pour les enfants déficients. Mais, très vite, à partir de sa première expérience sur les enfants normaux, elle avait constaté que la simple hygiène physique ne suffisait pas, quand il s'agissait d'une véritable éducation. L'enfant, plus de nourriture physique, a besoin, d'après elle, d'une nourriture psychique. Cette dernière lui permettrait de se dégager du vide de l'âme, de la tristesse et des sentiments similaires, qui pourraient conduire non seulement à la paralysie psychique mais, aussi, à des maladies du corps. Elle a constaté, en d'autres termes, qu'il y a une hygiène qui l'emporte

en grande partie sur l'hygiène du corps. Cette hygiène naît de la connaissance de la vie et des lois de l'esprit et a été nommée "psychique". L'éducatrice italienne nous en parle souvent, déjà à partir des premiers chapitres de son livre "L'autoeducazione nelle scuole elementari" de 1916,¹⁷³ pour arriver à compléter ses considérations sur l'hygiène psychique, quand elle a formulé sa doctrine sur les périodes sensibles, dans ses derniers livres.¹⁷⁴

Dans plusieurs cas concernant la science de la médecine, on connaît le normal en partant de l'étude du pathologique. D'une manière analogue, M. MONTESSORI a pu décrire l'état de la normalité et donner des méthodes pour rétablir ou conserver l'hygiène psychique en partant de l'observation et de l'étude de l'état anormal. Cette méthode de recherche a été familière à notre pédagogue qui avait, d'ailleurs, déclaré que l'étude immédiate du fonctionnement normal de l'âme est trop difficile. "Les fonctions psychiques élaborent leur construction dans l'ombre, dans le secret", sans avoir aucune possibilité de se manifester.¹⁷⁵

On pourrait, cependant, discerner très facilement les états anormaux après l'étude desquels M. MONTESSORI nous a offert certaines constatations très intéressantes: Tout d'abord, elle a observé que certains états anormaux sont des réactions de l'âme, mal comprise et opprimée par l'adulte. Elle leur a donné le nom de "déviations", en indiquant, ainsi, que ces défauts du caractère enfantin sont très vite guérissables par une éducation libératrice. Un certain nombre de déviations sont l'expression d'une perturbation intérieure, qui tient au fait que des besoins intérieurs restent sans satisfaction. En d'autres termes, la cause principale de l'apparition des déviations c'est la méconnaissance des lois du développement enfantin et l'ignorance du fonctionnement des périodes sensibles. On a dit, dans un des chapitres précédents, que pour

173. Voir en français l'ouvrage: Pédag. Scient. II Educ. élément.

174. L'enfant, L'esprit absorbant de l'enfant, La formazione dell'uomo.

175. L'enfant, p.34.

M.MONTESSORI la voie vers la normalisation, dans tous ces cas, consiste à respecter la liberté de l'enfant dans son éducation et à lui offrir un travail si intéressant qu'il pourra concentrer son attention. Mais, comment peut-on libérer sans connaître la nature et la durée des exigences intérieures? Un travail, par exemple, intéressant aujourd'hui, qui polarise facilement l'attention de l'enfant, peut devenir demain un obstacle au libre développement ou créateur de déviation. Tout au moins, il peut provoquer de l'ennui et du dégoût, qui sont des facteurs négatifs pour le travail scolaire.

Par conséquent, les périodes sensibles, qui jettent une lumière sur beaucoup de caprices et de déviations, doivent devenir un objet d'étude de la part de tout éducateur, parce que la croissance et, surtout, le respect de ces périodes non seulement procure de grands avantages pédagogiques mais aide, aussi, à assurer l'hygiène psychique. On peut donner à cette hygiène un double aspect: on a un aspect thérapeutique, quand on utilise la connaissance des périodes sensibles pour conduire à la normalisation les enfants déviés; en deuxième lieu, la guérison établie, on a pour but la prophylaxie ou, autrement dit, la conservation de l'état normal.

De plus, la thérapie, appliquée et fondée sur la satisfaction des exigences intérieures en correspondance avec les périodes sensibles, nous offre un critère psycho-dynamique pour pouvoir distinguer les maladies organiques, qui résistent à la thérapie appliquée, de celles à caractère psychologique, qui sont passagères et correspondent à des besoins temporaires insatisfaits.

4. Signification et interprétation psychologique des périodes sensibles

Le tout petit naît et vient dans la société humaine entouré d'un monde inconnu et très compliqué. Il lui faut tant de connaissances! Il a tant de fonctions à développer! Même si l'on accepte, comme l'a prétendu M.MONTESSORI, que l'esprit a des forces intellectuelles plus grandes que l'esprit adulte,

il n'a pas la capacité d'assimiler, en même temps, plusieurs choses ou de développer, à la fois, plusieurs facultés. Pour un développement parfait de toutes les capacités ou fonctions humaines aussi bien que pour un but déterminé à atteindre, il est indispensable que l'organisme consacre toutes ses forces. Nous nous trouvons, donc, devant le rôle des périodes sensibles, lequel consiste à guider l'enfant dans le choix du nécessaire et créer des situations favorables au développement de chaque fonction.

"Quand l'enfant est dans une période sensible, déclare M. MONTESSORI, c'est comme si une lumière, émanant de lui, éclaire seulement certaines choses sans éclairer les autres. Et dans les premières seules réside son univers".¹⁷⁶ On observe un phénomène similaire chez l'adulte qui désire apprendre quelque chose de spécial; il doit éloigner toute autre occupation ou pensée et se concentrer sur l'étude de la spécialisation à acquérir.

Mais il y a une différence bien évidente entre l'adulte et l'enfant: chez le premier la concentration est active et consciente. Il doit activement éloigner d'autres préoccupations ou intérêts, pour pouvoir se concentrer sur la réalisation du but à atteindre. Chez lui, comme le dit notre éducatrice, "les conquêtes intellectuelles sont dues à une activité réflexe, à un effort de la volonté, et la fatigue provoquée par le travail naît dans la torpeur de l'indifférence".¹⁷⁷ Chez l'enfant, au contraire, la concentration intense sur une occupation ne provient pas de la conscience, mais d'un besoin intérieur. Tout son effort devient enthousiasme et vie, parce qu'il suit les directives de sa propre nature. Ces directives, manifestées dans des périodes de vie déterminées "s'appuient sur des faits psychiques; ce sont des éclairs, des vibrations spirituelles qui préparent la conscience: ce sont des énergies qui partent du néant, pour donner naissance aux éléments fondamentaux qui serviront à la construction future du monde psychique".¹⁷⁸ Ces forces guident intérieurement l'enfant, dans son

176. L'enfant, p.30.

177. Ibidem, p.28.

178. Ibidem, pp. 42,43.

éducation, comme un maître idéal.

Les directives en question sont très souvent mentionnées par l'éducatrice italienne comme "lois naturelles de croissance".¹⁷⁹ Elle considère ces lois comme le fondement de l'éducation.¹⁸⁰ Mais, malgré l'utilisation de cette dernière terminologie, elle n'identifie et ne met pas en parallèle le développement physique et biologique avec le processus psychique de la formation d'esprit. Pour elle, accepter, comme GESELL, "que l'enfant est formé par son esprit aussi bien qu'il est formé par son corps qui poursuit sa construction à travers le processus de son développement", c'est donner une interprétation très biologique à un processus purement psychique.¹⁸¹ Cette interprétation ne tient nullement compte de la condition sociale. Certes, la structure délicate de l'organisme infantin a besoin de la nutrition et de l'oxygène, mais, pour l'éducatrice italienne, la maturation des fonctions psychiques peut seulement s'effectuer par des expériences diverses sur l'ambiance matérielle ou spirituelle en liaison avec les phases diverses du développement.

Si on voulait récapituler, on dirait que, pour M. MONTESSORI, les exigences intérieures "surgissant du subconscient",¹⁸² se manifestent successivement dans des périodes déterminées, dites sensibles, et fonctionnent en liaison avec l'environnement, comme des boussoles, en vue de l'orientation spirituelle de l'enfant.

179. L'esprit absorbant de l'enfant, p.79.

180. Ibidem, p.79.

181. Ibidem, p.79.

182. L'enfant, p.31.

Chapitre VII : L'EDUCATION DANS LA PAIX ET POUR LA PAIX

1. La paix, objet d'éducation

De nos jours, plus que jamais, le maintien de la paix constitue la préoccupation la plus essentielle, surtout chez les hommes politiques. Cela parce que la possibilité du déclenchement d'une guerre, même partielle, soulève la peur et l'anxiété et, en même temps, est liée directement à la menace d'une catastrophe intégrale. Mais l'arrêt des conflits belliqueux et le maintien de la paix n'est pas un problème seulement politique ou économique; la paix, considérée comme problème fondamental et vital, est aussi oeuvre de l'éducation.

L'acquisition de la paix, dans la pensée montessorienne, doit devenir l'objet d'une science. Et une "telle science sera celle de l'éducation et de la formation de l'homme". La paix n'est pas simplement l'absence de guerre, mais une situation et une acquisition spirituelles. "La vraie paix nous fait penser au triomphe de la justice et de l'amour parmi les hommes; elle nous fait penser à un monde meilleur où règne l'harmonie"¹⁸³. Si l'emploi des instruments de guerre ou le conflit entre les peuples ne sont que la conséquence et la manifestation extérieure d'un désaccord intérieur des esprits, il faut commencer par former et éduquer ces esprits. Si l'éducation atteint son but, tant en ce qui concerne la préparation sociale de l'homme que le triomphe de la justice, la vie harmonieuse et la conduite pacifique de l'homme, qui s'ensuivent, rendent inutile l'usage de la violence et de la guerre. Enfin, l'éducatrice italienne, dont la contribution à l'analyse et la compréhension

183. Educazione e pace, p.6.



du concept de paix fut énorme,¹⁸⁴ en dehors des considérations théoriques, propose aussi des principes et des méthodes d'éducation,¹⁸⁵ qui pourraient amener l'individu et l'humanité tout entière à l'acquisition de la paix.

En application de l'esprit montessorien, les sciences humaines, et surtout la sociologie, ont rendu des services particuliers à cette science pour l'édification de la paix. Des recherches spécifiques, par exemple, ont montré en quoi les situations sociales et culturelles influencent certaines manifestations de la conduite telles que la confiance, la volonté d'entraide ou l'agressivité qui ont une relation immédiate avec la paix ou la vie harmonieuse.

De nos jours, plusieurs nations proposent des programmes de changement culturel. On fournit, par exemple, des bourses à des étudiants pour étudier dans un état étranger. Le jeune étudiant devient, en regagnant son propre pays, le soutien fervent du pays hospitalier où il a fait ses études. Cet homme, qui sait ou apprend la langue et la civilisation, la culture et la géographie du pays hospitalier, se libère de certains préjugés et il est prêt à accepter l'idéal de l'humanité unie. On ne sait pas si l'éducatrice italienne a préconisé cette dernière méthode. Néanmoins, si l'on tient compte qu'elle-même a travaillé comme éducatrice et a organisé des écoles, non seulement dans son propre pays mais dans plusieurs pays étrangers, on peut prétendre qu'elle n'était pas contre les changements culturels.

184. Dans le domaine théorique, elle a offert des idées et des réflexions concernant l'éducation à la paix en écrivant le livre "La formation de l'homme" et en donnant des conférences à Genève, à Bruxelles, à Copenhague, à Amersfoort, à Londres et ailleurs de 1932 à 1939. Ces conférences ont été réunies ensuite dans le livre intitulé: L'éducation et la paix.

185. Dans le domaine pratique, elle a élaboré une méthode particulière pour combattre l'analphabétisme mondial, croyant que le manque de culture est un obstacle à l'élevation morale de l'humanité et l'acquisition de la paix.

Pourtant, bien qu'elle se réfère à plusieurs reprises à l'humanité en tant que nation unie,¹⁸⁶ elle ne croit pas que l'idéal de l'union harmonieuse de toutes les nations puisse s'effectuer en commençant "par annuler tout préjugé de race ou de nationalité".¹⁸⁷ Elle croit, au contraire, que la suppression de ces préjugés dont l'existence, à l'heure actuelle, est indispensable pour l'organisation sociale du monde, constitue une formule négative.¹⁸⁸

Il faut, donc, commencer par une voie différente, pour pouvoir atteindre l'idéal en question. "L'homme est impuissant et faible face aux suggestions de l'ambiance; il n'est pas capable d'un jugement sûr, parce qu'il n'y a pas l'unité dans sa personnalité".¹⁸⁹ Comment l'homme pourra-t-il, en effet, résister aux suggestions mauvaises et belliqueuses, s'il agit sous l'empire non de sa raison mais de son inconscient? Voilà donc la voie juste: commencer par former une personnalité structurée et consciente de ses actions. Ainsi pourra naître une humanité raisonnable, une société désirant construire sans vouloir détruire.

Certes, la tâche éducative d'orientation pacifique se réalise plus facile, quand elle commence dans la petite enfance. Mais, pour avoir des résultats immédiats, M. MONTESSORI, qui vivait à une époque particulière, n'a pas hésité à aborder la question d'une formation humaine commençant à l'âge adulte. Le grand problème qu'elle avait à résoudre était celui de l'analphabétisme mondial.¹⁹⁰ L'analphabétisme combattu, l'huma-

186. Educazione e pace, p.150.

187. La formazione dell'uomo, p.15.

188. Ibidem, p.15.

189. Educazione e pace, p.59.

190. C'est pour son activité pacifique^{que} la campagne mondiale, lancée par l'UNESCO, l'avait trouvée luttant depuis longtemps dans ce domaine. Ainsi, elle a voulu collaborer avec toutes les organisations intéressées à ce problème. Ayant un esprit à la fois théorique et pratique, elle a écrit, en 1951, un essai intitulé: Introduction à la méthode pour enseigner aux adultes à lire et à écrire et, en même temps, elle a imaginé une méthode pratique et un matériel spécial, pour apprendre aux adultes à lire et à écrire.

nité s'améliore et progresse. Certes, c'est une chose simple d'apprendre à lire et à écrire, et une chose très importante d'acquérir la culture dont l'absence, selon l'éducatrice italienne, fait de l'homme un être fruste et asocial. Mais, comment peut-on passer au deuxième stade, à celui de la culture, sinon en passant par le premier, par celui de l'écriture et de la lecture? "Le problème de l'éducation, écrit-elle, n'est pas surtout celui de l'analphabétisme, mais il s'agit plutôt de celui de la formation spirituelle et du développement intellectuel de l'humanité. Ainsi, on pourra adapter l'humanité à des conditions sociales nouvelles et au "monde nouveau", au lieu de la laisser végéter inconsciemment et sans préparation. Mais cette éducation doit circuler à travers l'alphabétisation, comme le train circule à travers le réseau de chemin de fer".¹⁹¹ Dans un autre livre elle souligne. "L'intelligence humaine est le trésor unique de l'homme; elle est la matière première, qui lui promet tout en tant que trésor inépuisable. Voici pourquoi l'éducation ne doit pas viser simplement à la protection de la personnalité mais, aussi, à orienter l'homme vers ce qui est le trésor capable de lui donner une vie heureuse: l'intelligence humaine et la normalisation de la personnalité".¹⁹²

L'élimination de l'analphabétisme au plan mondial est non seulement un moyen efficace d'adaptation au milieu culturel et social mais, encore, le moyen d'un progrès personnel indispensable pour marcher de pair avec l'énorme progrès extérieur, sur le plan technique, de la société contemporaine. C'est ainsi que l'homme deviendra le maître et non le "prisonnier" de la supernature qu'il a créée.

De nos jours, l'orientation du monde vers la paix peut se faire aussi par les "mass media", qui auraient pour rôle d'avertir l'homme des conséquences d'un conflit partiel ou mondial. Il ne faut pas négliger non plus le point de vue actuel, c'est-à-dire qu'il est anti-éducatif de donner aux en-

191. Formazione dell'uomo, p.104.

192. Educazione e pace, p.150.

fants des jouets suggerant la guerre, tels que les pistolets, les chars, les soldats, etc., puisque ces jouets préparent l'âme enfantine à l'acceptation de la violence et de la guerre.

Par rapport au point de vue que nous venons de citer, on constate, tout d'abord, que M.MONTESSORI ne considère pas comme suffisante cette tentative qui a pour objet l'élimination de la guerre. Jouer avec de jouets belliqueux ou écouter l'histoire des guerres, peu importe: "la question de l'éducation par rapport à la guerre ou à la paix ne concerne pas le contenu de la culture. On parle ou non de la guerre aux enfants; on adapte, d'une manière ou d'autre, l'histoire de l'humanité à l'usage des jeunes; cela ne change rien au destin de la société".¹⁹³ Pour changer le destin de la société et pour avoir la paix, M.MONTESSORI se retourne vers l'enfance. L'éducateur doit faire attention à la manière d'éduquer plutôt qu'au contenu de la culture. C'est la faute d'une mauvaise éducation, si l'esprit belliqueux subsiste encore à l'âge adulte. C'est par les forces dirigées par l'inconscient et non par la raison que les hommes se laissent entraîner à l'aventure de la guerre. Par conséquent, puisque l'on ne peut pas changer le contenu de l'inconscient chez l'adulte, on doit se tourner vers l'enfant. Tout au long de l'enfance, l'éducateur peut plus facilement purger l'âme des instincts d'agressivité ou de violence et faire éclore des sentiments de confiance mutuelle, d'amitié et d'entraide.

2. Pourquoi orienter l'effort éducatif vers l'enfance?

La paix n'est pas simplement une période pacifique qui succède à la période de guerre. La vraie paix est un état intérieur de l'âme et, comme telle, exige une éducation particulière. L'âge le plus sensible pour cette éducation est celui de l'enfance. C'est alors que le caractère de l'homme n'est pas encore altéré par les influences d'une société depravée.

193. Ibidem, p.19.

M.MONTESSORI, dans toutes ses conférences données pour l'idéal de la paix, se tourne vers l'enfant sur lequel elle base ses espoirs pour une humanité meilleure et pacifique. "Notre principal intérêt, affirme-t-elle, doit consister à éduquer l'humanité, celle de toutes les nations, pour qu'on puisse l'orienter vers un destin commun. Dans ce but, on doit se tourner en arrière, commencer par l'enfant et orienter vers lui les efforts de la science".¹⁹⁴

Et pourquoi orienter l'effort éducatif vers l'enfant et non vers l'adolescent? parce que chez l'enfant il existe des potentialités et une sensibilité qui ne sont pas encore développées. C'est dans l'enfant qu'on trouve "la clef des énigmes de l'humanité". L'éducatrice italienne sait -comme tous ceux qui ont étudié l'enfant- que les deux premières années de l'homme sont les plus importantes pour la formation de la personnalité, car c'est au cours de l'enfance que se forge la personnalité de l'homme tout entière. De plus, pour notre éducatrice, on trouve dans l'enfance la lumière indispensable pour orienter l'humanité dans une juste direction. "On dit toujours, affirme-t-elle, que l'humanité doit aider l'enfant qui est un être faible et privé d'intelligence et de force. Mais nous pensons, au contraire, que c'est l'humanité qui doit avoir recours à l'enfant pour se faire aider par lui, pour s'orienter, pour trouver sa juste voie. C'est l'enfant qui seul peut aider l'humanité à résoudre une grande partie des problèmes sociaux et individuels. "L'enfant n'est pas faible et pauvre; l'enfant est père de l'humanité et de civilisation; il est notre maître, même quand nous l'éduquons. Cela n'est pas une exagération; c'est une grande vérité".¹⁹⁵ L'enfance est donc la partie la plus importante de la vie de l'adulte, et le tout petit devient le "père de l'homme", "le constructeur de l'adulte" ou "la force dirigeante dans la formation de l'homme".

Ces qualités, d'après M.MONTESSORI, peuvent s'entendre selon deux interprétations. En premier lieu, l'enfant éduque, en

¹⁹⁴. Ibidem, p.33.

¹⁹⁵. "La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale", in M.PIGNATARI, in M.MONTESSORI, oggi, p.12.

effet, l'adulte, si ce dernier veut imiter les qualités du tout petit, telles que la pureté, l'innocence, la simplicité. De plus, l'adulte peut découvrir chez l'enfant, qui n'est pas encore dévié, les lois pouvant conduire l'humanité dans la voie de la normalisation et de la paix. Dans ces cas, maître n'est pas l'adulte mais l'enfant. En deuxième lieu, il est évident que l'adulte se trouve potentiellement dans l'enfant qui évolue et se développe pour devenir adulte. "Le bien et le mal, chez l'homme mûr, sont en étroite dépendance avec la vie de l'enfant qui est à son origine".¹⁹⁶ Et, de ce point de vue, l'enfant est "le constructeur de l'homme" et il forme un adulte d'autant meilleur que son éducation est bonne et conforme à l'idéal à atteindre.

La conviction de M. MONTESSORI que l'humanité peut par l'enfant parvenir à un stade supérieur, au point de vue intellectuel et spirituel, apparaît aussi dans sa doctrine sur l'enfant "embryon spirituel". Elle écrit, par exemple, avec une coloration métaphysique: "Notre expérience sur l'enfant nous amène à constater que le petit homme est un embryon spirituel, doté de sensibilités mystérieuses et de forces créatives, qui tendent à faire de l'âme humaine un instrument merveilleux, comme une radio qui peut capter dans l'éther des ondes longues ou brèves capables de transmettre la musique dans l'espace; ainsi, cet instrument, que l'enfant est en train de construire avec sa propre âme, a pour but de recueillir les ondes divines transmettant l'amour divin dans l'espace de l'éternité. C'est cette sensibilité qui fait la valeur de l'être humain. L'homme est grand du moment qu'il peut recueillir le message de l'omnipotence. L'enfant est un embryon spirituel délicat, mais capable de se développer et de donner la preuve tangible de la possibilité d'une humanité meilleur¹⁹⁷."

L'éducatrice italienne est convaincue que c'est par l'enfant qu'on pourrait arriver à une société meilleure. Cette

196. L'enfant, p. 11.

197. Educazione e pace, pp. 40-41.

conviction l'incline fortement à susciter le besoin de soins attentifs que cet enfant ou cet "embryon spirituel" requiert. La nécessité pour la protection de "l'embryon spirituel" apparaît dans l'autre doctrine montessorienne sur "l'esprit absorbant" selon laquelle l'enfant possède une sensibilité "absorbante" inexistante chez l'adulte. A savoir, alors que l'adulte admet son milieu et s'y adapte simplement, l'enfant possède la vertu non seulement de se rappeler les choses qu'il voit mais de les absorber. Ainsi, "ce qu'il voit et ce qu'il entend s'incarne en lui"¹⁹⁸. Si l'enfant n'est pas placé dans une ambiance sous conditions favorables au développement de cet "embryon", devient évident que ces particularités de l'âme enfantine peuvent amener l'humanité à des résultats négatifs.

On doit, donc, faire attention à la façon selon laquelle l'enfant vivra et grandira. "C'est de la vie de l'embryon spirituel que dépendent le salut ou la maladie de l'âme, la force ou la faiblesse du caractère, la clarté ou l'obscurité de l'intelligence."¹⁹⁹

3. Une éducation rigide et s'appuyant sur l'autorité favorise la formation d'un esprit belliqueux

Lorsque les vertus naturelles ne se développent pas harmonieusement, la personnalité ne peut atteindre l'idéal auquel elle devrait tendre. Si, au lieu de vertus naturelles, sont encouragées la rivalité, l'ambition, le soif de la possession, il ne faut pas attendre que les hommes, ainsi éduqués, deviennent bons, même si quelqu'un leur prêche la bonté à l'âge adulte. De même que la personnalité se construit non par l'enseignement théorique mais par le travail en contact avec la réalité, c'est par des faits et non par des paroles qu'on doit aussi construire la paix.

198. L'esprit absorbant de l'enfant, p.51.

199. Educazione e pace, p. 18.

Mais, avec l'allaitement et l'éducation de nouveaux-nés, commencent, aussi, à se former les préjugés de l'adulte sur l'enfant. L'éducatrice italienne poursuit l'amélioration de la société en combattant, tout d'abord, ces préjugés: l'isolement du bambin dans une nursery, le sevrage et la remise de l'enfant aux soins d'une femme quelconque, l'interdiction des caresses de la part de la mère et, en général, la privation de l'amour maternel dont a tellement besoin le tout petit.²⁰⁰

Mais, ce qui est le plus mauvais pour l'éducation, c'est la lutte qui a lieu consciemment ou inconsciemment entre l'adulte et le bambin, entre le père et le fils, entre les parents et les enfants. M. MONTESSORI ne peut pas, cependant, fermer les yeux sur l'amour naturel, maternel ou paternel. Par conséquent, quand elle critique l'adulte, elle combat essentiellement l'ignorance et la méconnaissance des lois et règles du développement et de l'éducation, méconnaissance dont souffre l'enfant.

Elle est -pour souligner une des ses thèses opposée à la thèse d'une partie de sociologues- contre la conception selon laquelle "l'adulte a le devoir de former le bambin selon le modèle désiré par la société. C'est en raison de cette erreur très ancienne, dit-elle, que naît le contraste et la première guerre entre des hommes, entre pères et fils, entre maîtres et élèves, qui devraient s'aimer les uns les autres".²⁰¹ C'est dans ce préjugé qu'on trouve une explication à l'intervention excessive de l'adulte dans la vie enfantine. Celui n'hésite pas, en effet, à sévir afin de soumettre l'enfant et de le forcer à une obéissance absolue, croyant qu'il accomplit, ainsi, son devoir. Mais le tout petit n'étant pas en état de comprendre l'esprit de l'adulte réagit indirectement, en pleurant ou en manifestant des déviations diverses. Devenu plus grand, il comprend alors envers que réagir, et il peut aussi le faire. Mais c'est alors que l'adulte déploie toutes ses forces intellectuelles et son savoir, pour le convaincre que sa propre con-

200. Formazione dell'uomo, pp. 98-99.

201. Educazione e pace, p.16.

duite dure et autoritaire vise la formation de l'enfant et son bonheur même. Ce dernier, persuadé malgré lui de suivre la voie indiquée par l'adulte, a recours à une espèce d'hypocrisie. Il cache son vrai "moi" et, en même temps, il ensevelit au fond de son inconscient la vie qui aurait dû se développer en pleine liberté.

Dans la lutte en question le vainqueur est l'adulte. Mais, comme dans le cas d'une guerre entre les nations, le peuple vaincu fait obstacle au vainqueur, de la même façon, dans le cas de l'enfant vaincu, les conséquences sont nuisibles au bonheur de l'adulte; "la caractéristique de cette paix fameuse qui succède à la guerre laisse des traces ineffaçables; la situation créée souffre, d'une part, d'une destruction antérieure et, de l'autre, d'une douloureuse adaptation"²⁰².

Actuellement, avec la contribution importante de la psychanalyse à la connaissance de la psychopathologie humaine, on s'aperçoit très nettement les résultats destructifs dans le comportement social de l'individu en raison d'une éducation fautive. L'enfant brimé par l'éducateur devient un être faible en situation d'échec, un esclave, un homme avec la "conscience de son infériorité" et celui, enfin, dont la conduite sera condamnée par la société humaine.

Mais cette dépression, fortement critiquée par M. MONTES-SORI, n'est pas la seule cause de déformation du caractère humain. Dans la conduite autoritaire et la volonté de l'adulte de soumettre l'enfant, on trouve aussi la cause d'une conception psychologique, qui valorise l'agressivité pour dévaloriser l'aptitude à la paix. L'enfant soumis, après une lutte brève avec l'adulte, comprend sa défaite et sent qu'il est inférieur. Il accepte, donc, malgré lui la soumission qu'il identifie dans sa conscience à la conception de la faiblesse. Il arrive à se forger l'idée que c'est le puissant qui fait la guerre, tandis que le faible préfère la paix. Mais la faiblesse n'est pas une qualité désirée par les hommes. Par conséquent, si l'individu arrive à identifier, d'une part, la

202. Ibidem, pp. 15-16.

guerre aux conceptions de l'audace, de la virilité, de la compétence et, d'autre part, la paix aux conceptions de l'indolence, de l'incapacité, de la soumission, cela signifie que la lutte entre l'adulte et l'enfant prépare la conscience de l'individu, et même de l'humanité tout entière, à accepter et à commencer une guerre.

Certes, l'adulte presque toujours, comme nous l'avons cité, croit que, par son éducation répressive, il agit pour le bonheur futur de l'enfant. Il faut, donc, rechercher la cause du mal dans l'absence de compréhension, d'information et de connaissance suffisante du travail éducatif. L'éducateur, qui travaille en se basant sur l'axiologie adulte et non en fonction des lois et des intérêts de l'enfant, ne s'efforce évidemment pas, en mesure nécessaire, d'établir une ambiance et un matériel propre aux besoins infantiles. Dans ce cas-là, on se trouve, selon la terminologie montessorienne,²⁰³ devant "une dénutrition mentale" d'un manque d'activité intelligente et spontanée". Le développement intellectuel ne correspond pas à celui des sens, et les mouvements permis ne satisfont pas aux besoins intérieurs de se mouvoir.

Par conséquent, la conduite autoritaire, la dénutrition mentale et le manque d'activité sont les causes principales qui nuisent à l'unité fonctionnelle dans la vie de l'enfant. Ainsi s'arrête le développement naturel et normal de la personnalité supérieure, ce qui favorise la création d'une personnalité inférieure. Ces résultats influent sur le destin de l'humanité entière, puisque "l'enfant se venge par l'adulte que celui-ci forme".²⁰⁴ Par contre, l'éducation, qui a pour but la formation de l'"homme supérieur", doit être fondée sur des principes nouveaux et donnée dans une ambiance sécurisante et pacifique.

203. Formazione dell'uomo, p. 97.

204. L'esprit absorbant de l'enfant, p. 65.



4. L'éducation dans la paix

Une société à la recherche de la paix ne soumet pas l'individu, mais le libère; ne l'abaisse pas, mais l'élève. Elle veut et sait utiliser les forces créatives et productives de chaque individu. C'est exactement ce principe que M. MONTESSORI applique dans son ambiance éducative où elle réussit de la façon la plus heureuse à créer des relations d'hommes libres et égaux.

Pour atteindre le but ci-dessus l'éducatrice italienne commence par supprimer les punitions humiliantes, les gifles, les coups de bâton et les moyens similaires, considérés comme anti-démocratiques et allant à l'encontre de la dignité humaine. D'ailleurs, l'obéissance stricte à un adulte sévère, qui devient synonyme d'esclavage et aboutit "à une conscience d'infériorité", est remplacée par la discipline obtenue par le travail libre et spontané.

L'émulation empêche la socialisation de l'individu et sa collaboration harmonieuse avec les autres. Or, pour éliminer l'émulation entre les élèves, l'éducatrice italienne supprime, dans une certaine mesure, les classes d'organisation verticale. Dans ses propres classes, au contraire, avec des enfants d'âge différent, elle arrive à créer une société harmonieuse où les enfants les plus âgés aident les plus petits, tandis que les enfants les moins âgés admirent sans émulation les travaux des enfants plus âgés. Si donc on admet, d'une part, le point de vue que l'émulation et l'esprit de rivalité se créent entre des groupes homogènes, on doit accepter, d'autre part, que, dans le cas de l'éducation montessorienne, l'idéal de l'éducation pour la paix est atteint d'une manière la plus juste.

Il n'y a pas non plus de récompenses. Au lieu de récompenser, elle offre la possibilité de choisir librement l'instrument de son choix. Mais ce choix présuppose, d'une part, que l'enfant respecte le libre travail et le matériel éducatif des autres et, d'autre part, qu'il peut se situer dans la société de ses

camarades. La satisfaction, le calme et la tranquillité, qui proviennent de la concentration sur l'objet de sa préférence, le poussent à rencontrer avec joie les compagnons de travail lors des exercices collectifs. Ce qu'il y a de plus important, c'est que là ne se développe pas l'instinct de l'agressivité dont la manifestation est considérée par certains psychologues, héritiers des théories psychanalytiques, comme naturelle. L'éducation montessorienne, cependant, n'est pas en contraste avec la théorie psychanalytique. Car, bien que l'agressivité humaine constitue une forme instinctive et que sa suppression soit accompagnée de résultats négatifs, on peut la "sublimier" au lieu de la supprimer. Et c'est exactement cette sublimation de l'instinct que réalise cette éducation par des activités vivantes et des travaux constructifs.

L'instinct d'agressivité est en relation immédiate avec l'instinct de possession. Apparemment, plus l'instinct de possession est développé, plus se manifestent l'agressivité et la rivalité et vice versa. D'après notre éducatrice, l'existence de l'instinct de possession est la conséquence d'une éducation déséquilibrée. Au contraire, dans une éducation normale, cet instinct de possession est remplacé par l'amour envers l'objet et l'agressivité par l'amitié, la collaboration et l'altruisme. L'amour envers l'objet, qui amène l'enfant "au travail qu'il doit accomplir avec cet objet"²⁰⁵ relève chez l'éducateur le caractère positif de son éducation, puisque "l'amour n'est pas la cause, mais l'effet du développement normal de l'individu"²⁰⁶. Par contre, si l'amour envers l'objet, par lequel l'enfant doit effectuer son propre perfectionnement, est remplacé par l'envie de la posséder, c'est l'indice que le travail de l'éducateur est négatif, peut-être parce qu'il place des obstacles à l'activité libre et créative.

Il est donc très important que l'enfant ressente cet amour envers l'objet, sans qu'il manifeste les instincts de possession.

205. Educazione e pace, p. 81.

206. Ibidem, p.82.



"L'enfant, qui ressent fortement l'amour envers l'ambiance et les êtres vivants et qui trouve la joie et l'enthousiasme dans le travail, nous fait espérer que l'humanité pourra se développer dans un sens nouveau".²⁰⁷

La "science de la paix" ou, plus simplement dit, le fait qu'un certain nombre de spécialistes s'occupent du problème de la conservation et du développement de la paix, tant extérieure qu'intérieure, peut s'exprimer, sans doute, par différentes méthodes. M. MONTESSORI nous a montré théoriquement et nous a prouvé dans la pratique quel est le cadre général dans lequel la science de la paix doit chercher ses méthodes et ses moyens. Et ce cadre c'est l'enfance. C'est dans l'enfance que se trouve la clef de l'établissement de la paix pour l'humanité entière. La constatation montessorienne ci-dessus ne signifie du tout que les responsabilités se transposent de l'adulte à l'enfant. Les responsabilités incombent entièrement à l'adulte, parce que c'est celui-ci qui, soit comme maître ou parent soit comme membre de la société, est le responsable du développement de l'enfant par une éducation normale dans laquelle se trouve le secret d'une société pacifique.

207. Ibidem, p.83.