

TROISIEME PARTIE :

A P P L I C A B I L I T E

Chapitre I : DE L'ECOLE MATERNELLE A L' ECOLE

SECONDAIRE

1. L'esprit montessorien est applicable à tous les degrés de l'enseignement

L'éducatrice italienne nous informe à plusieurs reprises que les principes éducatifs, pour les enfants d'un certain âge, doivent être dictés par la psychologie et la connaissance des besoins de cet âge.<sup>1</sup> Par conséquent, on ne pourrait pas appliquer à un âge avancé les principes dictés par la psychologie et les lois du développement de la deuxième enfance.

Pourtant, elle n'a pas hésité à parler de "l'universalité de la méthode", qui pourrait s'appliquer chez les enfants à partir de deux ans jusqu'aux étudiants de l'enseignement supérieur.<sup>2</sup> Que signifie exactement cette déclaration? Dans son livre: Formazione dell'uomo, on peut trouver une explication: "Elle y entend par "Méthode Montessori" "une aide afin que la personnalité humaine puisse conquérir sa propre indépendance; un moyen pour libérer la personnalité de l'oppression d'anciens préjugés sur l'éducation"... "C'est la défense de l'enfant, la reconnaissance scientifique de sa propre nature, la proclamation sociale de ses droits. Tout cela doit remplacer les façons fragmentaires pour comprendre l'éducation".<sup>3</sup>

SS88:

1. Voir in De l'enfant à l'adolescent, pp.9,11.

2. Formazione dell'uomo, p. 9. Elle y écrit à la suite de cela: "Ce n'est pas ainsi avec les autres méthodes: La méthode de FROEBEL se réfère exclusivement aux bambins de l'école maternelle; la méthode de PESTALOZZI s'adresse seulement aux écoles élémentaires; la méthode de HERBART concerne, en partie culier, l'école secondaire. Même dans les méthodes les plus modernes, on constate que la méthode DECROLY s'adresse aux écoles élémentaires, le "DALTON PLAN" aux écoles secondaires et ainsi de suite".

3. Formazione dell'uomo, pp.11-12.

Après cette explication on doit entendre par "Méthode Montessori" l'esprit même de cette pédagogie qui peut être considéré comme un principe éducatif général. Ce principe ne concerne pas un certain âge parce que, n'ayant pas été dicté par la psychologie d'un âge concret, il est applicable à tous les degrés de l'enseignement. On n'y entrevoit aucune contradiction pour le moment.

Mais, il est bien certain que des écoles secondaires dites montessoriennes fonctionnent à Bergame et à Rome.<sup>4</sup> En Hollande il y a aussi des Gymnases et des Lycées; des efforts ont été aussi faits pour propager "la méthode" dans l'enseignement supérieur.<sup>5</sup> L'existence d'écoles secondaires montessoriennes est donc un fait. Leur fonctionnement peut-il se fonder sur un seul principe général et abstrait, même si celui-ci représente l'esprit de la pédagogie en question? Bien sûr que non. D'ailleurs, on sait que l'éducatrice italienne s'est intéressée particulièrement aux adolescents et à leur éducation, comme le prouve la publication de son livre "De l'enfant à l'adolescent".<sup>6</sup>

On doit donc envisager le problème après avoir examiné la contribution montessorienne à l'enseignement secondaire et admettre l'une des deux hypothèses suivantes: ou bien des nouveaux principes pour l'enseignement secondaire ont été formulés après des expériences et des observations sur les enfants de cet âge, ou bien le fonctionnement des écoles secondaires montessoriennes s'est fondé sur des constatations générales et des principes généralisés, qui sont, d'abord, dictés par la psychologie des enfants de l'école maternelle.

---

4. C. AGOSTINI, "La scuola media Montessoriana di villa Ada-Roma", in M. PIGNATARI, M. Montessori, oggi, p. 166.

5. A. H. LUIJDJENS, "M. Montessori e l'Olanda", in M. Montessori a dieci anni dalla morte, p. 57.

6. Première édition en 1936.

## 2. Directions et principes pour l'enseignement secondaire

Donc, en nous basant sur l'étude du livre "De l'enfant à l'adolescent" avons distingué les directions suivantes que nous présentons brièvement:

1. Le principe de la liberté pour les adolescents ne diffère pas, en général, de celui concernant les tout petits. Selon l'éducatrice italienne, "il faut laisser à la jeunesse assez de liberté pour qu'elle puisse agir selon une initiative individuelle. Ménageons-lui donc des moyens en lui laissant la liberté de créer. Mais, pour que l'action individuelle soit à la fois libre et fertile, elle doit être réduite à certaines limites et soumise à certaines règles qui constituent une direction nécessaire"<sup>7</sup>. Et elle ajoute: "Le milieu doit faciliter "le libre choix", mais il faut éviter que l'enfant ne perde son temps et ses énergies en suivant des préférences vagues et incertaines".<sup>8</sup>

On constate que, même dans le cas de l'éducation des adolescents, une certaine autorité est préconisée. C'est, d'ailleurs, en donnant la direction juste qu'on évite non seulement la perte de temps sans but mais, aussi, la spécialisation précoce et une culture partielle. Dans le cas des adolescents, comme dans celui des tout petits, on aidera la recherche personnelle et le développement de l'initiative personnelle, et on favorisera la manifestation "des éléments créateurs de l'être psychiques(...) par des exercices et par des moyens extérieurs".<sup>9</sup>

2. Le principe du travail chez l'adolescent est conçu comme un fondement d'expérience en contact avec la nature et la "supernature" aussi bien que comme un moyen d'adaptation sociale. Ce qui signifie que l'on doit mettre l'adolescent en rapport, d'une part, avec la nature et la terre lui offrant un moyen d'expériences<sup>10</sup> et, d'autre part, "avec la civilisation actuelle

---

7. De l'enfant à l'adolescent, p. 131.

8. Ibidem, p.132.

9. Ibidem, pp. 136, 135.

10. Ibidem, p. 123.

en lui apportant une culture générale".<sup>11</sup> Ainsi "l'enfant champêtre", hors de la connaissance de la terre et de la nature, apprendra à se servir des machines contemporaines: machines à écrire, à tricoter, à tisser, à calculer, à imprimer, à photographier, machines électriques, etc.<sup>12</sup>

On pourrait combiner toute cette connaissance avec un travail partiellement productif. Dans ce cas-là, le travail deviendrait, par excellence, un moyen d'adaptation sociale. Car, en dehors du fait que le travail constitue une nécessité légale -ce qui arrive aussi dans le cas des tout petits- le travail productif contribue à la satisfaction du besoin particulier de l'adolescent de se sentir indépendant et de devenir membre d'une société plus large que celle de sa propre famille.

Ce n'est donc pas pour des raisons utilitaires que M. MONTESORI a donné la direction d'un travail partiellement productif pour l'adolescent, mais afin de lui assurer un moyen de participation active à la vie de la société dans laquelle il vit. On observe, d'ailleurs, que l'adaptation de l'homme dans la société devient plus normale, si celui-ci a réussi à obtenir le sentiment de pouvoir se suffire à soi-même, ce qui, d'après elle, "survient comme une révélation" pour l'adolescent de l'école secondaire, et constitue un "grand avantage" pour l'étudiant de l'enseignement supérieur.<sup>13</sup>

3. Autre principe: préparer la personnalité entière non seulement en emmagasinant des connaissances pour l'exercice d'une profession concrète mais, surtout, en offrant une culture générale. "L'éducation doit y être très large et très complète pour ceux qui se destinent à des professions intellectuelles aussi bien que pour tous les hommes qui vivent à une époque caractérisée par le progrès de la science et ses applications".<sup>14</sup>

---

11. Ibidem, p.139.

12. Ibidem, p. 140.

13. Ibidem, p.164.

14. Ibidem, p.109.



Dans une réforme de l'école secondaire, toujours d'après l'éducatrice italienne, il faut considérer la nécessité d'une certaine spécialisation comme un "moyen pratique" pour entrer dans la société et non comme un but.<sup>15</sup> Et ailleurs elle ajoute: "Dans cette lutte aiguë de la civilisation, on a besoin d'un homme au caractère fort, d'un homme moralement agile et préparé à garder constamment ses principes".<sup>16</sup>

On remarque que notre éducatrice sans s'éloigner de l'autre objectif -à savoir préparer un homme "pratique pour devenir capable d'affronter les difficultés de l'existence"<sup>17</sup>-donne une plus grande importance à la culture et à la formation générale. C'est ainsi, en effet, que l'homme pourra devenir maître et non esclave des machines qu'il a fabriquées.

4. Un quatrième principe c'est l'affirmation de la valeur des mathématiques et des sciences, dans la formation culturelle moderne. Il faut s'adapter aux exigences de l'époque moderne; et si "adaptation à notre époque, comme dit-elle, est la qualité la plus nécessaire",<sup>18</sup> l'éducation doit faciliter cette adaptation en donnant une grande importance à l'étude des mathématiques et des sciences.

5. Il faut, enfin, se référer à l'opinion de M.MONTESSORI selon laquelle on ne doit pas recourir à des vacances, parce qu'elles "constituent une perte de temps et rompent la continuité de la vie".<sup>19</sup>

### 3. Peut-on étendre à l'enseignement secondaire les principes élaborés pour l'école maternelle?

Ce sont, en gros, les lignes les plus importantes -si non les seules- données par M.MONTESSORI pour l'éducation des adolescents dans le livre cité. On y trouve, sans doute, plusieurs

---

15. Ibidem, p.129.

16."La scuola per gli adolescenti", in M.Montessori a dieci anni dalla morte, p.46.

17. Ibidem, p.46.

18. Ibidem, p.46.

19. De l'enfant à l'adolescent, p.126.

points essentiels écrits spécialement pour l'éducation de cet âge, mais en n'y trouve pas les détails nécessaires permettant de parler d'un certain système ou d'une méthodologie qui se rapportent, particulièrement, à l'enseignement secondaire.

Bien sûr, l'éducatrice italienne se réfère aux enfants d'un âge plus avancé; aux enfants qui ressentent fortement le besoin d'adaptation sociale;<sup>20</sup> aux enfants qui désirent se sentir forts et indépendants, comme les adultes; aux enfants dont l'état physique, biologique et psychique, en tant qu'êtres en évolution, leur crée des problèmes supplémentaires de comportement et d'adaptation.<sup>21</sup> Mais les principes qu'elle a recommandé pour leur éducation ne cessent pas d'être, pour la plupart, les mêmes que ceux qui sont formulés pour l'éducation des enfants de l'école maternelle: A savoir, ses points de vue sur les problèmes de la liberté éducative, de l'indépendance graduelle, de l'adaptation sociale, de l'emploi des matériels et des moyens convenables, de la présence d'une certaine autorité et de l'intervention du professeur comme guide, du travail qui ne fatigue pas et qui peut se faire sans vacances et récréation nous rappellent les principes du système montessorien déjà connu. Le fait, d'ailleurs, que notre éducatrice n'ait pas fait d'expériences et d'études systématiques dans le domaine de l'enseignement secondaire - ce qui lui aurait peut-être permis de nous donner des éléments détaillés sur l'éducation des adolescents- nous autorise à exprimer l'opinion que les écoles secondaires montessoriennes recherchent d'une part à appliquer, autant que possible, les principes généralisés de la méthode montessorienne et, d'autre part, à "éviter une éducation qui est contre les principes montessoriens", comme l'a écrit le professeur C. AGOSTINI.<sup>22</sup>

---

20. Ibidem, p.106.

21. Ibidem, p.133.

22. "La scuola media montessoriana di Villa Ada-Roma", in M.PIGNATARI, M.Montessori, oggi, p. 167.

Mais, peut-on étendre à l'enseignement secondaire les principes d'une méthode élaborée pour les tout petits sans une étude préalable et une bonne connaissance de la psychologie des adolescents? M. MONTESSORI a montré par toute son activité qu'elle a accepté avec plaisir l'extension de sa méthode dans l'enseignement secondaire, ce qui nous permet d'admettre une certaine contradiction entre son attitude et ses propres paroles.<sup>23</sup>

On peut fournir à cette contradiction l'explication suivante: Le système montessorien a été élaboré pour les enfants âgés de 3 à 6 ans. Le même système a été appliqué avec succès à des classes plus élevées de l'école élémentaire après un travail expérimental de trois années, qui a commencé en 1911 en collaboration avec des amis.<sup>24</sup> Ultérieurement, dans plusieurs cas, les classes montessoriennes ont été étendues à tous les classes de l'école élémentaire. Mais en ce temps-là un grand nombre de parents dont les enfants avaient fini une école élémentaire montessorienne avaient exprimé la volonté d'inscrire leurs enfants dans des écoles secondaires montessoriennes ou, du moins, dans des écoles fonctionnant selon des principes similaires à ceux de la pédagogie en question. Il faut donc admettre que ce furent, tout d'abord, les parents et les adeptes de cette pédagogie qui lancèrent l'idée d'étendre la méthode au niveau de l'enseignement secondaire. L'éducatrice italienne n'a pas pu résister à la tentation et a adopté cette idée sans avoir fait la préparation indispensable. Il aurait, certes, fallu éliminer certains éléments proprement techniques et des principes plus ou moins détaillés ou spécifiques à l'éducation des tout petits, afin de pouvoir réaliser l'idée de l'extension.

---

23. Elle accepte l'application des principes dictés par la psychologie de l'enfant à l'éducation des adolescents, tandis qu'elle déclare: "Les principes qui s'appliquent utilement à toute la première période ne sont pas les mêmes que ceux qui doivent s'appliquer à la deuxième". De l'enfant à l'adolescent, p. 11. Voir aussi étude présente p. 178.

24. Pédag. Scient. II Educ. élément., p. IX (préface).

Mais, à l'exception de cas isolés, celui de la Hollande en particulier, où plusieurs écoles secondaires dites montessoriennes fonctionnent à l'heure actuelle, plusieurs tentatives menées dans d'autres pays ont échoué. D'ailleurs, les écoles secondaires montessoriennes existant en Italie, d'après ce que nous en savons, n'ont pas dépassé le stade expérimental.

Pourtant, si ces données ne nous permettent pas d'être optimistes quant à une extension plus large de l'école secondaire montessorienne, nous pouvons, au moins, formuler l'avis que certaines directions données par M. MONTESSORI sont non seulement applicables mais ont été déjà appliquées et s'appliquent encore avec succès à l'enseignement secondaire.

#### 4. L'esprit montessorien et les tendances actuelles de l'enseignement secondaire.

Les principes de la liberté éducative et du "libre choix", tels qu'ils ont été formulés par M. MONTESSORI, ne sont en effet pas étrangers aux tendances actuelles de l'enseignement secondaire: C'est ainsi que, en France, existe la constitution scolaire de leçons optionnelles. C'est à dire que l'élève, en dehors des leçons obligatoires, a le droit de choisir d'autres matières à étudier selon ses intérêts propres.<sup>25</sup> Une semblable disposition s'applique en Grèce à partir de l'année scolaire 1978-79.<sup>26</sup> On a aussi observé, après avoir particulièrement étudié l'attitude du professeur grec et français,<sup>27</sup> qu'un grand nombre de professeurs jouent, comme le veut M. MONTESSORI, un rôle de guide facilitant la manifestation d'initiatives et de recherche personnelle chez les élèves.

---

25. JEAN-BLANC, Organisation de l'enseignement en France, Le second cycle, 1972.

26. Centre d'Etudes Educatives et de Perfectionnement, A, programme et horaire de classes pour les classes A et B de Lycée de direction générale, Athènes, Janvier 1978.

27. D. YIAGLIS, L'enseignement secondaire en France et en Grèce, Etude comparée, Lyon, 1974, 65 p.

Un principe éducatif, à l'application duquel M. MONTESSORI a beaucoup contribué, fut l'enseignement selon le rythme du progrès scolaire et du développement. Suivant ce principe elle fut aussi opposée au redoublement des classes.

A l'heure actuelle ces idées ont été mises en pleine application dans plusieurs pays<sup>28</sup> et, particulièrement, aux Etats-Unis. En France, il existe aussi la volonté et le projet d'appliquer plus systématiquement les idées montessoriennes que nous venons de citer. Selon une formule pour une réforme de l'enseignement secondaire de 1974 "un élève ne redoublera pas l'ensemble d'une classe, mais il progressera dans chaque discipline à son rythme. Des travaux pratiques en petits groupes seront assurés pour les élèves en difficulté..."<sup>29</sup>

La même formule de 1974 parle, aussi, d'une "introduction pour tous les élèves du deuxième cycle d'une initiation à l'économie et la technologie". Mais, là encore, on entrevoit l'esprit montessorien selon lequel l'adolescent doit s'initier aux diverses applications des sciences et apprendre à se servir des machines contemporaines.<sup>30</sup>

Le principe montessorien sur "le travail productif" est appliqué par une grande partie des étudiants, dans plusieurs pays, surtout européens. C'est notre expérience personnelle qui nous pousse à penser qu'il y a, en effet, des avantages

---

28. En Grèce, des institutions scolaires modernes, comme l'orientation scolaire et professionnelle, sont en train de s'installer. Mais, il y a encore les cadres anciens des classes scolaires générales. C'est la raison pour laquelle on ne peut pas, là aussi, parler de respect du rythme de progrès et de principe de non-redoublement des classes.

29. Voir in "Le Monde" (journal), Vendredi, 18 Janvier, 1974. Selon la directive de 1974 les élèves du premier cycle seront répartis dans des classes hétérogènes, composées au maximum de 75 à 95 élèves. Dans chacune de ces classes, les élèves seront répartis en "groupes de niveau" par matière, comprenant au maximum 23 élèves. Pour les disciplines de base (français, mathématiques, langues vivantes) le groupe de niveau A accueillera les élèves qui ont une compréhension rapide, tandis que le groupe, par exemple D, accueillera ceux qui accusent des retards. Un même élève peut ainsi être admis dans un groupe de niveau faible (D) en français et dans un groupe fort (A) en mathématiques.

30. De l'enfant à l'adolescent, p.140.

pour les jeunes étudiants ou les élèves du secondaire à exercer un travail productif pendant certaines heures. Cela doit leur permettre non seulement d'acquérir un sentiment d'indépendance de haute portée morale mais, encore, d'échapper à l'inertie et à la passivité et d'apprendre à mieux estimer la valeur du temps. Un tel travail, comme écrit M. MONTESSORI, "ne retarde pas les études, mais aide, bien au contraire, à les intensifier".<sup>31</sup>

Pourtant, bien que les conditions d'application de ce principe soient meilleures pour l'enseignement supérieur, les possibilités d'une application générale, dans l'enseignement secondaire, sont très limitées. Il aurait fallu que ce principe soit adopté par les responsables, qui devraient envisager la difficulté d'une nouvelle organisation de l'enseignement. Les gouvernements, favorisant cette réforme, devraient y consacrer une grande somme d'argent. Mais on ne voit nulle part une telle intention. D'ailleurs, le développement des sciences étant rapide a augmenté aussi la somme des connaissances théoriques à enseigner dans l'école secondaire. De l'autre côté, certains éducateurs, surtout les parents, croient à tort qu'un travail productif gênerait le développement intellectuel et empêcherait l'instruction.

Néanmoins, le principe du travail productif s'applique partiellement dans l'enseignement dit technique et professionnel. Dans de telles écoles,<sup>32</sup> nous avons eu, nous-même, l'occasion d'observer très souvent le climat d'enthousiasme et de bonne humeur, lorsque les enfants étaient concentrés sur un travail productif. Ces observations nous ont amenés à croire que le travail productif chez l'adolescent constitue "une nécessité légale", comme l'a prétendu M. MONTESSORI.

Dans l'enseignement technique et professionnel, par ailleurs, s'applique une autre exigence montessorienne, celle de la culture générale. L'enseignement dans ces écoles ne se borne pas

---

31. Ibidem, p.119.

32. Ecole technique et professionnelle de ville de Yannitsa de Grèce, en 1972.

aux matières de la spécialisation à acquérir, mais il comprend aussi des leçons de culture générale.<sup>33</sup>

Enfin, on mentionnera certaines idées montessoriennes qui, en raison des structures actuelles de notre société, sont considérées comme utopiques, comme par exemple l'idée du fonctionnement des écoles sans interruptions. L'autre idée montessorienne concernant la création de l'école secondaire "champêtre" avec possibilité d'un contact éducatif des élèves avec la nature, bien qu'elle contienne une dose d'utopie, prend de nos jours une signification particulière en raison, d'une part, de la reconnaissance généralisée de la valeur de la nature et, d'autre part, de la lutte systématique entreprise par les gouvernements ou les associations pour protéger l'environnement naturel, qui risque d'être détruit ou pollué.

---

33. Nous nous référons aux écoles techniques et professionnelles de France, de Grèce, d'Italie.

Chapitre II : LES POINTS FORTS DE LA PEDAGOGIE MONTESSORIEENNE  
ET L'EDUCATION PRESCOLAIRE MODERNE.

Si l'influence des principes montessoriens n'a pas été de première importance dans l'enseignement du second degré, nous ne pouvons pas en dire autant pour ce qui est de l'enseignement primaire et, évidemment, en ce qui concerne l'école maternelle sur laquelle a été exclusivement fondé le système montessorien. Dans ce domaine l'influence montessorienne est incontestable; cependant, il apparaît plus difficile de discerner ce qui est montessorien de ce qui appartient à d'autres écoles ou systèmes pédagogiques, d'autant plus qu'un certain nombre des principes montessoriens coïncident avec les idées éducatives d'autres pédagogues. Dans cette perspective, laissant de côté la vaste contribution de la pédagogie en question, nous avons l'intention de souligner dans ce chapitre -évitant les répétitions autant que possible- certains points incontestablement montessoriens qui, comme nous le croyons, ne sont pas hors de la réalité éducative et psychologique actuelles.

1. Les lois naturelles et les influences de l'ambiance

L'Ecole Nouvelle, qui a dominé l'éducation de la première moitié du XXe siècle, fondée sur les données du biologisme et du naturalisme, a éloigné l'enfant des influences de l'éducateur. Après la contribution des sciences de l'ethnologie, de la sociologie et, surtout, de la psychanalyse, on a reconnu actuellement que le développement humain s'obtient par l'interaction entre les facteurs génétiques et les influences de l'environnement où prédomine la personnalité de l'éducateur.

"Le développement du jeune être, a déjà souligné A.MEDICI, nous est présenté comme une adaptation dynamique aux circon-

stances changeantes du milieu suivant les buts et les moyens que le milieu offre à tout instant et les conditions organiques et psychiques dont dispose le sujet aux diverses étapes de son devenir".<sup>34</sup>

M. MONTESSORI a commencé, à vrai dire, par donner une importance exceptionnelle aux lois naturelles et biologiques. "Il est besoin, a-t-elle dit, de croire bien le fait que chaque individu peut réaliser son évolution psychique selon un dessin préétabli".<sup>35</sup> Mais elle n'oublie pas la signification de l'ambiance. Si elle tenait compte seulement du facteur "lois naturelles du développement", elle n'aurait pas participé à ce qu'est l'actualité éducative et psychologique. Mais, comme nous l'avons déjà constaté, elle n'a pas nié l'existence des influences de l'ambiance,<sup>36</sup> sur l'organisation de laquelle elle a consacré nombreux de ses écrits. Elle a voulu, sans doute, diminuer la part d'influence que pourrait avoir l'éducateur sur l'enfant en accordant la priorité aux conditions organiques et psychiques, sans négliger pour autant la part à donner à l'aspect relationnel et aux influences positives de l'union mystique des âmes dans la "praxis pédagogique".

Notre pédagogue croyait que les interventions autoritaires étouffent les forces créatrices de l'âme enfantine. Sur ce point, elle est aussi en accord avec la psychologie moderne, laquelle prétend que l'intervention autoritaire de l'éducateur rend impossible la manifestation de la spontanéité et de la créativité.

---

34. L'Education Nouvelle, ses fondateurs son évolution, (1940), pp.211-12.

35. "La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale" in Atti dell' VIII congresso internazionale Montessori, (1950), p. 351.

36. Il bambino in famiglia, p. 83.

## 2. Le caprice enfantin

L'éducation dans l'école et surtout dans la famille envisage le problème de la désobéissance qui est lié immédiatement au problème du caprice enfantin. L'enfant prend souvent le contre-pied d'une consigne donnée et sa désobéissance se manifeste comme une réaction contre l'adulte qui veut lui dicter sa volonté. "Les suggestions de l'adulte opèrent alors à rebours et produisent le contraire de leur effet normal."<sup>37</sup>

Sur ce problème M. MONTESSORI nous donne une explication éducative. Il est déjà écrit<sup>38</sup> que la désobéissance, d'après elle, est inhérente à l'absence d'une activité spontanée et libre. Le caprice étant "l'expression extérieure de besoins insatisfaits",<sup>39</sup> elle rend l'adulte responsable de la désobéissance et du caprice, qui ne sait ou ne veut pas accorder une ambiance appropriée aux possibilités et aux besoins de l'enfant.

## 3. Les trois besoins fondamentaux

Les besoins insatisfaits, dont nous venons de parler, concernent les besoins innombrables qui se manifestent aux divers stades de l'évolution infantine. D'après la psychologie actuelle, l'éducation doit toujours satisfaire particulièrement les trois besoins suivants: l'affection, la sécurité et l'activité considérés comme fondamentaux, parce qu'ils se manifestent non seulement à certaines périodes mais durant toute l'enfance. M. MONTESSORI, sans négliger le premier besoin, celui d'amour et de tendresse, a insisté surtout sur la nécessité de satisfaire les besoins de sécurité ayant créé la maison protectrice

---

37. L'Ecole et la famille, Rose, n° 7, Mars 1976, p. 13.

38. Etude présente p. 134.

39. L'enfant, p. 28.

des enfants, et sur l'activité<sup>40</sup> ayant été une des fondateurs de l'Ecole Active.

#### 4. Sur le problème du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire

Le passage de la classe maternelle à l'école élémentaire a soulevé un vif intérêt. Les pédagogues s'interrogent sur les difficultés, voire même les traumatismes que peut provoquer ce passage. Les recherches faites surtout aux Etats-Unis ont démontré que la valeur éducative de l'école maternelle est très limitée, si l'on interrompt l'éducation donnée à cette école en passant à l'école élémentaire.<sup>41</sup>

Dans un symposium organisé par le conseil de l'Europe et réalisé à Versailles en 1975 (du 24 au 29 Novembre) trente neuf délégués de vingt et un pays ont recommandé: A. "...D'intensifier et de rendre officielle la collaboration entre les deux types d'école en faisant des visites réciproques et en organisant des activités communes pour les bambins, d'une part, et les petits garçons et filles, d'autre part. De plus, les instituteurs du premier cycle de l'enseignement primaire doivent visiter les éducatrices de l'école maternelle et donner ou recevoir des informations sur les méthodes et les stratégies éducatives de l'une et de l'autre école. B. D'assurer une vision unitaire aux programmes, aux réalisations et aux évaluations des études qui concernent les deux écoles..."<sup>42</sup>

Les conclusions citées ne diffèrent point des thèses de la pédagogie montessorienne qui offre deux solutions au problème. Ces solutions peuvent nous être premièrement données par l'analyse même de l'organisation générale des classes montessoriennes et, deuxièmement, par l'observation des pratiques didactiques.

A. Rappelons-nous que les classes réservées aux enfants de

---

40. Cfr. les notions fondamentales montessoriennes telles que l'obéissance par l'activité libre, la concentration sur le travail, la satisfaction aux périodes sensibles, le travail en contact avec la réalité, etc.

41. WINFRIED BÖHN, "La pedagogia montessoriana e l'educazione prescolastica moderna", Vita dell'infanzia, n°5, 1973, p.8.

42. "Conclusioni del 'Symposium'", Vita dell'infanzia, n°6, 1976, p.11.

4<sup>3</sup> à 6 ans ne sont séparées des classes accordées aux enfants de 7 à 9 ans que par un mur symbolique. Il y a toujours accès facile de l'une classe à l'autre et les groupes communiquent entre eux. Cette organisation facilite les enfants et contribue aux objectifs sociaux de l'éducation<sup>43</sup>. Par ailleurs, elle facilite le passage de l'enfant d'une classe à l'autre sans difficulté et, enfin, lui donne la possibilité de passer naturellement de la classe maternelle au cours élémentaire.

B. Sur la didactique: nous avons déjà montré<sup>44</sup> que les matériels didactiques sont utilisés par les enfants de manière différente aux divers stades de leur évolution. Par un même enfant, les barres, par exemple, sont employées comme un ensemble d'objets qui exercent les sens à l'âge de 3 ans, et comme un système métrique à l'âge de 6 ou 7 ans.

## 5. Le jeu éducatif

Le jeu dit éducatif est employé largement aujourd'hui dans les écoles maternelles. Actuellement "le jeu ne signifie plus occuper l'enfant à tout prix. Bien entendu, il doit être éducatif, capable d'éveiller la curiosité, le bon goût, l'imagination, l'habileté, mais surtout il doit guider toute une enfance sur le chemin de l'adolescence puis de la vie adulte"<sup>45</sup>. De plus, le jeu éducatif doit apprendre des quantités de choses aux enfants, "sans que ces derniers en aient conscience"<sup>46</sup>.

Ces points de vue, correspondant à l'actualité éducative, nous rendent évident que le matériel montessorien dit didactique, visant à atteindre certains buts, celui du développement de la personnalité enfantine et de l'acquisition des

---

43. M. MONTESSORI, L'esprit absorbant de l'enfant, p.183-184.

44. Etude présente, p.158.

45. Jacheline CROUSILLES, L'éducation, 5,3, n° 59, 1970, p.22.

46. Ibidem, p.22.



connaissances, n'est pas non plus hors de la réalité éducative actuelle.

De nos jours, dans les écoles maternelles de la même façon exactement que dans "Les maisons des Enfants", les jeux ne sont pas les mêmes, mais ils deviennent de plus en plus compliqués, correspondant toujours à la croissance de l'enfant et à son développement scolaire.

Certes, les jeux éducatifs actuels sont plus attrayants que ceux proposés dans les matériels montessoriens inchangés depuis leur invention par M. MONTESSORI. Si l'éducatrice italienne survivait au développement technique et industriel de nos jours, elle modifierait peut-être certains de ses jeux éducatifs, ce qui a été fait, d'ailleurs, par certains de ses adeptes. Mais elle ne changerait pas son intention d'utiliser des jeux simples, solides et appropriés aux possibilités enfantines, qualités indispensables pour que les tout petits jouent et s'exercent librement. Elle n'adopterait sûrement pas certains jeux contemporains à la fois trop chers et trop fragiles, inventés et distribués largement par l'industrie, parce qu'ils ne sont pas utilisables dans les établissements scolaires, d'autant plus qu'ils n'aident pas à l'occupation libre et autocorrective.

## 6. L'application' du principe de l'enseignement individualisé

Hors de tout dogmatisme, la pédagogie montessorienne considère et examine chaque individu en tant que sujet singulier. Il s'agit, là aussi, d'un problème dont s'occupe la psychologie dynamique.<sup>47</sup>

La reconnaissance et surtout l'application heureuse du principe de l'individualisme de la part de l'éducation en question ont influencé les recherches psychologiques actuelles et surtout ont contribué à l'application plus large de l'enseignement

---

47. Voir Grande Encyclopédie Pédagogique, Lettres Grecques-Herbert, Athènes, 1967, Volume V, p. 693.

individualisé. Ce principe a contribué aussi tant à l'institution de l'Orientalion Scolaire et Professionnelle qu'à la reconnaissance de l'idée que le travail des enfants ou des adultes ne doit pas être disproportionné à leur possibilités, facultés et intérêts.

### 7. La singularité de l'enfance

L'éducatrice italienne a aussi mis l'accent sur la singularité de l'enfance. A savoir, elle a rendu évident que l'état psychologique de l'enfant est si différent de celui de l'adulte qu'il est impossible de vivre ensemble à des conditions égales. Elle a donc obligé l'adulte à s'occuper avec intérêt des problèmes et des particularités de la vie psychologique de l'enfant. Enfin, elle a pu convaincre l'adulte de l'intérêt de créer une ambiance correspondente aux dimensions et aux besoins de l'enfant.

C'est ainsi que l'éducatrice italienne nous offrait cette nouvelle façon de résoudre le problème de l'adaptation aux exigences de la vie sociale ou, autrement dit, de l'intégration de l'enfant à la société humaine. Cette façon était, bien entendu, indirecte, mais on l'obtenait sans traumatismes et heurts inutiles.

### 8. Education adaptée aux divers stades de l'évolution

On applique actuellement des méthodes d'éducation fondées sur les principes du développement psychologique. D'après ces principes, l'éducation devient "plus sensorielle durant la petite enfance, plus morale avec l'âge de la raison, plus affective avec la juvénilité".<sup>48</sup>

---

48. Yves LAGREE, "La technique et l'humain", in G.VIATTE, etc., Progrès et incertitudes de l'Education Nouvelle, p.57.

La pédagogie montessorienne n'est pas hors de cette réalité éducative, s'adaptant, elle aussi, aux divers stades du développement infantin. La référence seule à la doctrine montessorienne sur les périodes sensibles<sup>49</sup> rend évidente la congruence de notre affirmation.

9. Une éducation religieuse basée sur les divers stades de l'évolution infantine

Le principe, que nous venons de mentionner, trouve une application heureuse à l'éducation religieuse élaborée aussi par la pédagogie italienne.<sup>50</sup>

Pour les écoles maternelles et primaires, on proposerait d'appliquer le système montessorien d'éducation religieuse dont certains principes<sup>51</sup> correspondent à des exigences actuelles. En effet, dans ce système on favorise l'autonomie de l'enfant au lieu de lui nuire. On évite les attitudes autoritaires qui deviennent souvent créatrices de l'incrédulité. On échappe à la précipitation de la culture du sens religieux, en évitant d'utiliser au commencement l'enseignement verbal de notions incompréhensibles par le tout petit, qui préfère vivre la re-

---

49. Etude présente, p.153.

50. Actuellement l'éducation religieuse dans l'enseignement scolaire est devenu un point contestable de la part de plusieurs facteurs éducatifs et politiques. Certains prétendent qu'il faut, grâce au principe de la démocratisation de l'enseignement, écarter l'éducation religieuse non seulement des écoles dites laïques mais, aussi, des écoles libres. D'autres, au contraire, pour combattre la crise des valeurs spirituelles existant dans notre société considérée comme matérialiste, croient-ils qu'on doit intensifier l'éducation religieuse au lieu de l'écarter. Ayant admis la deuxième thèse, nous reconnaissons que l'existence dans certains pays de plusieurs religions ou dogmes religieux est un problème difficile à résoudre. Mais nous ne croyons, en aucun cas, que le problème en question constitue une raison capable de nous convaincre d'écarter des écoles l'éducation religieuse.

51. Voir aussi étude présente, pp. 138-139.

ligion en contact avec les objets sacrés. Ainsi, l'éducation passe toujours par divers stades et correspond, toutes les fois, aux intérêts et aux capacités intellectuels de l'enfant.

L'apport positif ne nous fait pas oublier les points faibles qui rendent certains aspects de la pédagogie montessorienne inapplicables aujourd'hui. Nous n'oublions pas non plus le fait que la manière de la vie humaine se développe et que les conditions de l'éducation changent, elles aussi. En effet, durant les premiers décennies du XXe siècle, on est passé d'une pédagogie, où prédominait la parole, à une pédagogie où prédominait l'action.

De nos jours, s'ajoute à l'éducation une nouvelle méthode d'enseignement centrée sur l'utilisation des techniques audiovisuelles. Comment la pédagogie montessorienne, élaborée à fin de répondre aux problèmes de l'éducation active, se situe-t-elle par rapport à l'enseignement par l'image? Comment répond-t-elle aux problèmes nés par l'introduction dans l'éducation de la télévision? N'ayant aucun élément de répondre à ces interrogations, dans les lectures que nous avons faits, nous nous bornerons à dire que certaines faiblesses de la pédagogie montessorienne tiennent au changement des conditions de vie.

Chapitre III : UNE INTERPRETATION DES LACUNES ET DE LA  
RIGIDITE DE LA PEDAGOGIE MONTESSORIENNE

Il est difficile de faire une critique objective de la pédagogie montessorienne, sa contribution au domaine de la pédagogie et de la psychologie étant trop vaste. Il serait, certes, plus facile de faire une critique sévère, à la limite peu nuancé, c'est-à-dire de réfuter certains notions de base du système montessorien en insistant sur leur manque de fondement. C'est avec cet esprit que certains n'ont pas hésité à critiquer des passages et des phrases même de M.MONTESSORI.<sup>52</sup> Mais nous pensons que cette sorte de critique n'aide pas à la promotion des sciences de l'éducation. D'autres critiques, relevant des courants philosophiques différents de celui de M.MONTESSORI, ont ouvert une polémique plutôt qu'ils n'ont fait une critique objective.<sup>53</sup> Enfin, une grande partie des critiques ont examiné sans préjugé l'oeuvre montessorienne et ont souligné, d'une part, les points positifs et, d'autre part, les points plus faibles ou ceux qui n'ont qu'un intérêt superficiel par rapport à l'oeuvre d'ensemble de M.MONTESSORI.<sup>54</sup>

Pour notre part, nous estimons qu'il serait inutile de continuer la polémique ou la critique de détail et nous nous sommes simplement borné à accepter que M.MONTESSORI ait ses propres points de vue sur tous les problèmes éducatifs, certains étudiés au fond et d'autres considérés superficiellement.

---

52. Cfr. M.CASOTTI, il metodo Montessori e il metodo Agazzi, G.M.BERTIN, il fonciullo montessoriano e l'educazione infantile, etc.

53. Cfr. les critiques des G.GENTILE, G.LOMBARDO-RADICE, M. BARBERA, G.DELLA VALLE, etc.

54. Cfr. la critique des P.LILLARD, F.DE BARTOLOMEIS, etc.



Les points de vue montessoriens ont été, d'ailleurs, en grande partie différents des thèses soutenues par d'autres pédagogues ou psychologues.

Il nous appartient d'essayer d'expliquer, en premier lieu, pourquoi l'éducatrice italienne n'est pas allée au fond de l'examen de certaines notions psychologiques et, en second lieu, pourquoi elle n'a pas voulu modifier ses points de vue en fonction des résultats des recherches les plus modernes.

1. Pourquoi M.MONTESSORI a-t-elle adopté un point de vue superficiel envers certaines notions psychologiques?

Il est assez facile de constater la prise en compte superficielle de plusieurs notions psychologiques. Quelle fut, en effet, la thèse montessorienne sur l'intérêt, qui constitue la notion de base dans l'éducation? Alors que les éducateurs DECROLY, CLAPAREDE, DEWEY, FERRIERE s'en sont occupés systématiquement, M.MONTESSORI n'a parlé qu'incidemment de l'intérêt, ceci surtout lorsque elle se réfère à la doctrine des "périodes sensibles".

Une deuxième lacune: Plusieurs psychologues ont examiné le phénomène de "la crise de la personnalité", qui s'étend de trois à sept ans. Il s'agit de la crise de l'âge "du NON, du MOI, du MIEN" considérée par H.WALLON comme phénomène normal.<sup>55</sup> Il en va de même pour J.PIAGET qui a aussi étudié systématiquement "la crise de la personnalité". Le psychologue suisse a abouti à la conclusion que l'égoïsme<sup>56</sup> est le caractère essentiel de la deuxième enfance et constitue "une certaine manière de vivre en

---

55. L'évolution psychologique de l'enfant, cité par G.M.BERTIN, Le fanciullo Montessoriano e l'educazione infantile, p.52.

56. On doit expliquer que l'égoïsme dans la pensée de J.PIAGET n'est pas synonyme d'égoïsme péjoratif qui serait peut-être alors une déviation, comme le prétend M.MONTESSORI. L'égoïsme, au contraire, désigne cette tendance à confondre le MOI et le NON MOI, à tout rapporter à soi comme centre de référence.

soi-même qui développe la richesse des sensations inexplicables, des images et des schémas personnels".<sup>57</sup>

Par ailleurs, M.MONTESSORI parle de l'égoïsme infantin et de la tendance à posséder des objets en tant que "déviation" ou "manie qu'ont les enfants de caractère faible".<sup>58</sup>

G.M.BERTIN, auteure italienne, a remarqué,<sup>59</sup> à bon droit, que M.MONTESSORI a eu à sa disposition toute possibilité de faire des recherches systématiques sur des enfants de différentes races et nations. Elle pourrait nous offrir des conclusions intéressantes sur la signification et l'importance de l'ambiance au point de vue psychologique et éducatif, si elle examinait en profondeur les influences des diverses ambiances sociales sur les sujets. Pourtant, elle n'a pas fait quelque chose de semblable, mais nous a parlé de l'importance de l'ambiance d'un point de vue plus ou moins général. D'ailleurs, elle a scotomisé l'étude de fond des notions de dispute, d'imitation, de curiosité, d'inconstance et autres. Il y a donc des lacunes; mais pourquoi?

Il faut, tout d'abord, remarquer que les lacunes se présentent sur le plan de la psychologie. Et, si M.MONTESSORI a contribué à la connaissance de la psychologie et de l'âme enfantine, il ne faut pas oublier qu'elle fut une éducatrice, qui s'est intéressée surtout à la pratique éducative. Par conséquent, on n'a pas le droit d'exiger d'une pédagogue qu'elle étudie systématiquement des problèmes appartenant à la compétence d'un psychologue. Du fait qu'elle ne fut pas non plus sociologue, on n'a pas le droit de la critiquer, parce qu'elle n'a pas étudié les influences psychologiques exercées par des différentes ambiances sociales.

M.MONTESSORI constate elle-même que ses propres points de vue sur les phénomènes de la dispute, de l'égoïsme, de l'imita-

---

57. J.PIAGET, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, (1956), pp.168 et 182.

58. L'enfant, p.147 où ajoute elle: "Le phénomène par lequel l'homme s'attache à des choses qu'il ne veut pas céder, même si elles lui sont inutiles, est un poison étranger à l'équilibre fondamental."

59. G.M.BERTIN, Le fanciullo Montessoriano e l'educazione infantile, p.52.

tion, de la curiosité, de l'inconstance, de l'instabilité, etc. sont différents des thèses soutenus par d'autres psychologues; elle les considère comme des "déviations", tandis que les autres auteurs ont reconnu que ces notions constituent des caractères propres à l'enfance.<sup>60</sup>

On reconnaît que l'éducatrice italienne n'a pas réalisé des recherches particulières sur les phénomènes cités. Pourquoi donc une telle opposition générale et simpliste aux idées d'autrui? Il faut en rechercher l'explication par l'examen du problème en relation avec sa cosmothéorie.

On peut constater, tout d'abord, qu'elle ne nie pas le fait que les notions citées constituent des qualités qui se manifestent pendant l'enfance. Mais, si ces qualités sont liées à cet âge, c'est parce que "la nature de l'enfant, telle qu'on la connaissait, n'est qu'une apparence qui en masque une autre: la nature primitive et normale".<sup>61</sup> Par conséquent, les phénomènes en question ne cessent à exister, tant que l'enfant n'a pas retrouvé "sa nature primitive et normale".

Pour elle, donc, la nature enfantine se distingue en deux voies comparées aux deux natures de l'homme: "celle de l'homme à sa création et celle de l'homme déchu". Et, ajoute-t-elle, "si le retour à la normale est lié à un fait déterminé et unique, c'est-à-dire la concentration de l'enfant sur une activité motrice, qui le met en rapport avec la réalité extérieure, on peut bien supposer qu'à l'origine de toutes les déviations, il n'y a, également, qu'une raison: c'est que l'enfant n'a pu réaliser le plan primitif de son développement à l'âge de sa formation, quand l'incarnation devait faire éclater son énergie en puissance".<sup>62</sup>

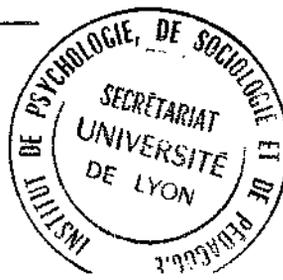
Dans le passage cité, on entrevoit les deux pôles ou, autrement dit, les deux limites entre lesquelles s'est développée la pensée psychologique de M. MONTESSORI: d'une part, la philosophie métaphysique et, d'autre part, la pédagogie pratique, qui prédomine. La philosophie aussi bien que la psychologie

---

60. L'enfant, p.132.

61. Ibidem, p.132.

62. Ibidem, p.133.



se met au service de l'éducation pratique. Visant à la normalisation des natures "de l'homme déchu", elle a recherché des moyens pratiques pour une thérapie éducative plutôt qu'elle n'a voulu fonder des explications théoriques sur les "déviations".

En apprenant à l'enfant à se concentrer sur une activité, elle a pu constater la disparition de la dispute, de l'imitation, de l'instabilité, etc. Ainsi, la notion de c o n c e n t r a t i o n sur une activité en contact avec la réalité, qui conduisait à la "normalisation", devenait la notion centrale de la pédagogie montessorienne, mais en même temps en constituait une limite. Pourquoi, en effet, étudier systématiquement l'imitation, la dispute, l'égoïsme, si l'on dispose de moyen éducatif pour les faire disparaître de la nature enfantine?

## 2. Pourquoi M. MONTESSORI n'a-t-elle pas modifié ses principes éducatifs?

L'éducatrice italienne a déclaré à plusieurs reprises que ce n'est pas l'adulte, mais ce sont les lois du développement qui dictent les principes à suivre en éducation. Certains savants, inspirés peut-être par cette déclaration montessorienne, ont fait porter leurs travaux sur la recherche des lois du développement intellectuel, moral et social plus systématiquement qu'elle ne l'a fait. Mais, elle n'a pas admis ces résultats ou, du moins, elle n'a pas voulu adapter son système aux résultats des recherches plus modernes.

Pour notre part, nous avons déjà accepté que l'éducatrice italienne ait été influencée par les divers courants psychologiques ou éducatifs. Plus profonde sur le domaine théorique que pratique, cette influence n'a pu modifier essentiellement ses principes éducatifs. Or pourquoi cette attitude fermée et rigide? S'agit-il d'une insistance sur ses propres points de vu ou d'une crainte que les découvertes modernes ne compromettent la validité et même l'existence de sa propre méthode? Enfin, quel fut le bénéfice de cette attitude?

M.MONTESSORI fut une éducatrice aussi dynamique qu'autoritaire et ambitieuse. Elle a pu propager, au niveau mondial, son système qui lui a permis non seulement d'engager des polémiques mais, aussi, de rencontrer l'admiration et l'éloge. Il aurait, donc, été très difficile à une éducatrice fière de sa méthode, connue dans tout le monde de l'éducation, de vouloir la modifier sur des points contestables, mais qui constituaient, par ailleurs, des principes spécifiques et essentiels. Une telle modification aurait signifié dans la pensée de M.MONTESSORI, humiliée, si non le ruine, au moins la dévaluation de son système. Si, par exemple, elle admettait le point de vue d'une partie des psychologues selon lequel l'intelligence enfantine ne peut pas se concentrer sur un travail sérieux -et par conséquent apprendre- elle devrait baser son système sur des jeux enfantins, "les seuls appropriés à la nature enfantine", d'après ces psychologues. Elle devrait aussi exclure de sa méthode l'enseignement de l'écriture, de la lecture et de l'arithmétique et, enfin, modifier totalement le principe concernant "le travail infantin en tant qu'instinct et nécessité légale".

De plus, si elle identifiait ses propres points de vue aux thèses de la "Gestalt théorie", de CLAPAREDE, de DECROLY, de PIAGET, etc. parlant du syncrétisme<sup>63</sup> et du globalisme, elle devait, en même temps, modifier complètement son système fondé déjà sur un principe contraire, celui de simplifier et d'analyser les sensations.

Mais il faut aussi souligner que, par son attitude comme auteur, notre éducatrice n'a jamais paru ébranlée, dans ses idées, par les thèses opposées. Au contraire, elle a toujours paru satisfaite des résultats supérieurs de sa méthode et n'a pas cessé jusqu'à sa mort de faire des efforts pour la propager et la soutenir sur le plan théorique. Par conséquent, ce n'est pas seulement la peur d'une dévaluation éventuelle, au cas où elle aurait dû procéder à des modifications ou même à une refonte de son système, mais c'est surtout sa croyance à la valeur et à la vérité de ses propres points de vue qui l'a amenée à ne pas vouloir modifier ses principes éducatifs.

---

63. Le mot signifie que "les représentations enfantines procèdent par schémas globaux" (J.PIAGET, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, p.181.)

Certes, l'opposition de certaines idées montessoriennes aux données scientifiques d'autres chercheurs constitue un désavantage surtout pour la validité et l'avenir de la méthode. Mais nous croyons que cette persistance a bien contribué au progrès des sciences de l'éducation. Qui ose, en effet, mettre en doute le fait que divers points de vue sur un problème éducatif nous aident à trouver la solution la meilleure? Certaines de ses idées sont peut-être dépassées, mais nous sommes sûr que les idées sur l'éducation, si dépassées qu'elles soient, ne disparaissent jamais; elles sont toujours présentes pour inspirer positivement la pensée moderne.

Soulignons un point important: L'éducatrice italienne, malgré l'avis d'autres collègues, insistant sur son point de vue, à savoir que "le pouvoir d'acquisition du petit enfant est immense"<sup>64</sup>, offrait à l'éducation le bénéfice suivant: elle donnait à plusieurs des chercheurs contemporains l'idée d'engager des études sur ce point. Ces études, récemment faites, ont prouvé qu'il existe, en effet, chez le tout petit des capacités exceptionnelles d'acquisition exploitables par l'éducation.<sup>65</sup> Ainsi le matériel autoéducatif de la méthode montessorienne, comparé aux méthodes modernes et, en particulier, aux machines à enseigner autoéducatives et consolidatrices de PRESSEY et SKINNER, a révélé que M. MONTESSORI "anticipe de quelque cinquante ans les plus récents concepts sur l'acquisition des connaissances".<sup>66</sup>

---

64. R. OREM, Le manuel Montessori, page dernier.

65. Nous nous référons surtout aux résultats des études faites par J.S. BRUNER, Toward a theory of instruction, Voir aussi la recherche de Roger DELOGNE, La lecture avant l'âge de six.

66. R. OREM, Le manuel Montessori, p. 27.

## Chapitre IV : L'ESPRIT MONTESSORIEN SURVIT DANS PLUSIEURS PAYS

### 1. Raisons explicatives de l'extension de la "méthode"

Après l'analyse tentée des principes de l'éducation montessorienne, nous observons qu'elle présente plusieurs points forts mais, d'autre part aussi, certains points faibles ou, au moins, des thèses contraires à celles de spécialistes qui ont fait des expériences plus systématiques que M. MONTESSORI. Cependant, malgré ces faiblesses, aucun ne doute que le retentissement de l'oeuvre montessorienne a été mondial et a beaucoup influencé l'éducation des enfants.

Si on voulait expliquer l'extension rapide de cette pédagogie dans le monde entier, il faudrait tout d'abord mettre en avant la forte personnalité de la fondatrice, qui avait le courage de recommencer son oeuvre au moment où elle se détruisait, abandonnant souvent son travail dans un pays pour le recommencer dans un autre.

Elle savait bien collaborer activement avec de grandes organisations internationales, qui ont de leur côté contribué à la divulgation de la "méthode". Elle avait aussi la capacité de faire connaissance avec des milieux culturels, pédagogiques, politiques et religieux, qui ont favorisé la propagation de son oeuvre. En outre, la bénédiction de la méthode montessorienne par le pape Pie XI, en 1929<sup>66</sup> et avant cette date, constitue, peut-être, encore une raison explicative du fait que les idées de la doctrine montessorienne ont gagné du terrain surtout entre 1920 et 1945.

---

67. En 1929 le pape Pie XI a rédigé l'encyclique "Divini illius Magistri" à la suite de laquelle plusieurs éducateurs et auteurs, surtout catholiques, ont contribué à la fortification de l'éducation des enfants dans la famille.

La personnalité si forte de M.MONTESSORI et ses hautes connaissances ont créé, selon M.JERVOLINO, "une espèce de mythe qui fascina beaucoup d'intelligences, qui abandonnèrent tout pour la suivre dans son oeuvre éducative et devinrent ceux que nous appelons aujourd'hui les "montessoriens historiques".<sup>68</sup>

L'éducatrice italienne disposait d'une capacité extraordinaire pour pratiquer la pédagogie. Ses idées ont pu se propager à cause du système éducatif qui les accompagnait. Et c'est surtout son matériel éducatif tellement simple mais efficace qui, malgré la critique presque continuelle, a pu susciter l'enthousiasme parmi les éducateurs. La qualité de la simplicité et de la valeur monovalente du matériel a été aussi soulignée par J. CHATEAU comme raison explicative de la réussite montessorienne. "Le succès, écrit-il, bien connu du matériel Montessori, dans les écoles maternelles, s'explique par sa nature dépouillée, disons même artificielle... Chaque objet y a sa fonction précise".<sup>69</sup>

Mais ce système n'aurait pu se propager, comme une simple technique éducative, sans l'exposition théorique d'un certain nombre de principes éducatifs et psychologiques qui, à leur tour, justifiaient l'existence du système. Dans le cas, en particulier, de M.MONTESSORI il arrivait qu'il y ait une identification complète de la théorie à la pratique, ce qui constitue une<sup>de</sup> raisons explicatives de l'extension de cette éducation dans le monde entier.

---

68. M. JERVOLINO, "M.Montessori citoyenne du monde", in M.Montessori (1870-1952) "Journée internationale de l'O.M.E.P." pp. 24-25.

69. J.CHATEAU, Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant, pp. 39-40.

## 2. L'état actuel

Dans le passé, la réussite de la méthode au niveau mondial a amené plusieurs personnes à croire à son application générale, étendue même à l'enseignement public.<sup>70</sup> De nos jours, les adeptes fervents de cette pédagogie ne manquent pas non plus; ils croient fortement aux résultats positifs d'une application non seulement généralisée dans l'éducation primaire mais étendue, aussi, sur le domaine de l'enseignement secondaire.<sup>71</sup>

Mais comme nous l'avons déjà constaté, la pédagogie en question présente certains points faibles ou des thèses contraires à la psychologie et la pédagogie actuelles. Par conséquent, les difficultés apparues d'une application généralisée ne sont pas simplement d'ordre extérieur, comme l'a cru A.FERRIERE,<sup>72</sup> mais elles sont aussi d'ordre intérieur.

D'ailleurs, comment serait-il possible qu'un système si fortement lié à une seule personne, celle de la fondatrice, soit généralement adopté? Une telle hypothèse nous semble impossible à se réaliser, car la contribution personnelle, comme d'habitude, provoque des réactions fortes dues non seulement aux imperfections qui existent dans un système, si bon qu'il soit, mais aussi aux sentiments d'égoïsme et d'antagonisme.

Examinons plus concrètement le sujet: A présent, une étudiante de l'Ecole Normale apprend et s'informe de la pédagogie montessorienne, comme elle apprend les divers systèmes

---

70. A. FERRIERE, fondateur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, croyait à l'extension de la pédagogie montessorienne; Il considérait la "méthode" comme celle du futur, mais les préjugés et les législateurs incompétents constituaient, d'après lui, un obstacle essentiel. (A.FERRIERE, "M.Montessori et l'Education Nouvelle", in Educateur, p.90).

71. Voir plusieurs détails: Luigi FANTAPPIE, "L'insegnamento elementare e lo sviluppo del Metodo Montessori", Vita dell'infanzia, Giugno-Luglio, 1956, p.11.

72. Voir référence citée plus haut.

et théories éducatifs ou psychologiques, et s'informe à leur sujet. Il est donc difficile et presque impossible, pour une institutrice moderne inspirée par un esprit d'indépendance et de liberté, d'ignorer tant de connaissances apprises, pour se limiter aux cadres restreints d'un système autant sévère que difficile.

D'après les données, une adoption globale de la méthode nous paraît utopiste. Et c'est pour cette raison qu'on ne veut pas analyser plus profondément les difficultés d'une telle application. Pourtant on doit parler de la survivance de l'esprit montessorien qui a influencé l'éducation d'hier et inspire celle d'aujourd'hui. Que cet esprit résiste au temps et survive, cela apparaîtra quand on aura examiné le sort actuel de la pédagogie montessorienne dans certains pays.

#### a. En Grèce

Les écoles privées montessoriennes sont peu nombreuses en Grèce. De telles écoles fonctionnent seulement dans les plus grandes villes du pays. Mais on pourrait constater une certaine influence de la pensée montessorienne dans l'éducation préscolaire publique. Par ailleurs, le système et les principes de cette pédagogie sont enseignés dans les Ecoles Normales du pays. Pourtant, sans avoir le caractère d'une prédilection, cet enseignement vise simplement à informer les futures institutrices.

L'école maternelle actuelle, en Grèce, constitue une évolution du Jardin Froebélien. On y applique non seulement des principes montessoriens mais, en même temps, des idées éducatives d'autres pédagogues et surtout de DECROLY, de CLAPAREDE et de FREINET.

Les idées montessoriennes ont exercé une influence considérable dans l'éducation après la deuxième guerre mondiale. D'ailleurs, c'est après 1949 que l'institution de l'école maternelle a commencé à se développer en Grèce.

C'est en 1949, en particulier, qu'ont fonctionné, pour la première fois, "les Maisons d' enfant" dans des régions agricoles. Entre cette institution grecque et la première "Maison des Enfants" de M.MONTESSORI existait une totale coïncidence pour le nom, mais surtout dans les buts pédagogiques et sociaux. Dans ces établissements, des femmes instruites s'occupent, après un stage de formation particulière, des enfants d'âge préscolaire surtout durant les mois d'été, pour que les mères travaillent librement sans avoir à se soucier d'eux. Dans les "Maisons" on donne aux tout petits la possibilité de participer à divers jeux individuels au moyen d'un matériel éducatif.

Mais les "Maisons d' enfant" dans la Grèce campagnarde ne s'occupent pas exclusivement des enfants d'âge préscolaire; les enfants de l'école primaire ou secondaire et les adolescents peuvent fréquenter ces "Maisons" pour jouer ou étudier. D'ailleurs, un certain nombre de spécialistes donnent périodiquement aux jeunes filles ou aux jeunes gens des leçons de ménage, de tissage, de couture, de menuiserie, de technique agricole, etc.

#### b. En Italie

En Italie "L'Opera Montessori"<sup>73</sup> a été présente de 1949 à nos jours et a participé activement à la vie culturelle du Pays. La revue mensuelle "Vita dell'infanzia", parue pour la première fois en 1952, est l'instrument de "l'Opera Montessori", ayant pour but d'illustrer la pensée montessorienne aussi bien que d'établir une collaboration constructive entre le mouvement montessorien et le mouvement éducatif actuel. Nous pensons que cette association a réussi à faire progresser la connaissance de la pensée montessorienne et à diffuser la "méthode" en Italie de nos jours. Les écoles libres montessoriennes deviennent de plus en plus nombreuses.<sup>74</sup> En même

---

73. Association montessorienne.

74. M.PIGNATARI, "L'opera Nazionale Montessori e la sua attività (1947-1970)" in M.PIGNATARI, M.Montessori, oggi, p.148.

temps, leur influence exercée sur les écoles publiques commence à devenir toujours plus évidente. Cette dernière constatation dérive non seulement des visites personnelles faites dans les écoles italiennes mais, aussi, de la lecture de la loi de 18 mars 1968 n° 444, "orientamenti", qui concerne les écoles maternelles publiques.<sup>75</sup>

Maria JERVOLINO, fervente adepte de la pédagogue italienne, a remarqué<sup>76</sup> : "La lumière de la pensée montessorienne, qui a su prévoir le drame de l'éducation humaine de notre époque des fusées, intervient et donne de la valeur aux directives nouvelles de l'école maternelle italienne".

### c. En France

En France, c'est seulement pendant les premières décennies du XXe siècle que la "méthode" a connu une certaine diffusion et, en même temps, elle a pu influencer l'éducation préscolaire.

A l'heure actuelle, on ne peut pas dire qu'il existe en France une reconnaissance du mouvement montessorien de même qu'en Italie. Certes, les institutrices françaises connaissent bien M. MONTESSORI et la considèrent avec sympathie, mais l'inspiration proprement montessorienne dans l'éducation préscolaire publique se limite à peu de points. Pourtant, Mme J. JOUBERT, inspectrice des écoles maternelles françaises, nous a communiqué une étude<sup>77</sup> où elle constate que certains principes de la pédagogie montessorienne tels que la question sociale de l'enfant, les périodes sensibles, l'ordre, l'enseignement selon le rythme de chaque individu, l'importance de l'ambiance, le respect de la personnalité de l'enfant, etc. in-

---

75. F. LA SCALA, I nuovi orientamenti per la scuola materna, 1971.

76. "La Montessori e i nuovi orientamenti della scuola materna", in Vita dell'infanzia, n° 10, 1969, p.4.

77. "De l'influence de M. Montessori sur la pédagogie des écoles maternelles françaises" (brochure).

spirent, même actuellement, l'éducation des écoles maternelles françaises. D'ailleurs H.SOURGEN, inspectrice générale des écoles maternelles françaises, a écrit: "L'atmosphère de liberté, qui règne (dans les écoles Maternelles), la recherche de la joie, du bonheur enfantin, l'effort pour encourager la spontanéité de l'enfant et lui permettre d'exprimer toute sa lumière constituent les éléments propres à créer pour l'éducation infantine l'ambiance favorable que M.MONTESSORI reconnaîtrait en tant que sa propre".<sup>78</sup>

Si les institutrices françaises n'appliquent pas la méthode entière, c'est parce qu'elles ont "un goût invincible de leur indépendance, de la souplesse dans l'organisation de la vie scolaire et parce que tout système leur apparaît comme une prison redoutable".<sup>79</sup>

Pourtant, sur le domaine de l'éducation libre, on trouve un grand nombre d'écoles Montessori tant à Paris qu'en province.<sup>80</sup> D'ailleurs l'Association Montessori existante en France<sup>81</sup> ne cesse pas de travailler pour propager et diffuser l'esprit montessorien.

#### d. En République Fédérale d'Allemagne

Plusieurs éducateurs commencent à reconnaître la contribution positive de l'éducation montessorienne en Allemagne occidentale où l'oeuvre de l'éducatrice italienne connaît, à l'heure actuelle, une renaissance. Cette constatation résulte de certains témoignages d'auteurs allemands. Walter

---

78. In L'Ecole Publique, n° 21, 19 Janvier, Paris, 1952.

79. H.SOURGEN, "Ecoles Maternelles de 1920 à 1962" in Cahiers de Pédagogie moderne, p. 17.

80. Une liste des écoles Montessori à Paris-Banlieu et province on trouverait au bulletin "Société A.Binet et T. Simon, n° 520, année 1971, p. 109 sv.

81. L'adresse: 29, rue Chalandray, 91 Montgeron.

BRAUN a écrit dans la revue "L'église et l'école": "L'oeuvre de M.MONTESSORI connaît en Allemagne une renaissance. On parlerait aussi d'une découverte nouvelle, parce qu'on a pu seulement tout après la deuxième guerre mondiale évaluer objectivement l'oeuvre de la grande pédagogue. Dans une époque, comme la nôtre (...) du point de vue historique, M.MONTESSORI peut nous dire beaucoup plus par son oeuvre que par son système éducatif."<sup>82</sup>

Winfried BÖHM, professeur de l'institut pédagogique de l'Université de Würzburg, interrogé sur la modernité de l'éducation montessorienne, souligne que: "plusieurs éducateurs sont généralement d'accord sur l'actualité et la validité de la pédagogie montessorienne en tant qu'éducation préscolaire. En outre, une série de ses postulats, qui pourraient dans son époque être considérés, dans le meilleur des cas, comme des hypothèses hardies, peuvent de nos jours être soutenus par les données des expériences modernes".<sup>83</sup>



e. En Grande Bretagne

L'influence montessorienne en Grande Bretagne fut, si non plus grande, du moins aussi importante qu'en France. Ses principes, en particulier celui du respect de l'individu et de l'apprentissage par le travail, ont inspiré profondément l'éducation à tous les niveaux.

Actuellement plus de 300 écoles montessoriennes fonctionnent en Grande Bretagne. Mais, comme l'a affirmé R.SNODIN,<sup>84</sup> "si l'on se limitait à considérer la réussite de la pédagogie montessorienne seulement à travers les institutions proprement

---

82. Walter BRAUN, cité par Paul SCHEID/HERBERT WEIDLICH (HRSB): Beitrag zur Montessori-Pädagogik 1977, p. 8.

83. Cité par P.SCHEID, op. cit. p.10.

84. "M.Montessori e l'educazione britannica", in M.Montessori à dieci anni dalla morte, p.60.

montessoriennes, on ferait tort à M.MONTESSORI, puisqu'elle a offert quelque chose de plus à l'éducation actuelle en Grande Bretagne".

f. Aux Etats-Unis

De nos jours, des indices révèlent l'existence d'un mouvement favorable au développement de l'éducation montessorienne. Ce mouvement est parallèle à celui qui s'est propagé peu après 1915.

De 1920 à 1960, la pédagogie montessorienne n'a pas connu un succès exceptionnel aux Etats-Unis. Mais après 1960 les éducateurs et surtout les chercheurs se réfèrent très souvent aux noms de M.MONTESSORI et de J.PIAGET et ils éprouvent un regain d'intérêt pour l'éducation Montessori.

Emma N.PLANK<sup>85</sup> souligne le fait qu'un grand nombre de matériels éducatifs dans l'éducation préscolaire américaine, aidant à l'écriture et à la lecture, sont très influencés par des idées montessoriennes.

g. En Union Soviétique

Le climat favorable au développement ou au fonctionnement du système montessorien n'existe pas dans tous les pays. Prenons par exemple l'Union Soviétique. Dans ce pays, comme dans certains autres qui acceptent l'influence politico-économique de l'Union Soviétique, il y a une espèce d'aversion envers l'éducation montessorienne due non seulement à l'invention des méthodes éducatives plus aptes à satisfaire le système politico-économique particulier mais, aussi, à l'existence d'un préjugé d'ordre politique.

---

85. "Reflections on the Revival of the Montessori Method", in The Journal of Nursery Education, n° 19, (1962), pp.131-136.

Nous parlons simplement du préjugé politique, parce que nous ne pouvons expliquer autrement le fait que la pédagogie montessorienne ait été d'abord préconisée et puis accusée d'idéalisme réactionnaire.<sup>86</sup>

Enfin, on peut dire que dans plusieurs pays l'influence montessorienne sur l'éducation maternelle est incontestable. Mais nous n'avons pas l'ambition de faire une étude exhaustive du sort de la pédagogie en question dans tous les pays. D'ailleurs, une recherche pouvant nous conduire à la conclusion que l'application de l'éducation montessorienne est indubitable dans des pays comme la Hollande, le Portugal, les Indes est inutile, dans la mesure où l'on peut la considérer comme une conséquence naturelle de l'activité de M. MONTESSORI, qui a personnellement visité ces pays-là.

Nous voulons simplement souligner le fait que l'esprit de l'éducatrice italienne vit actuellement et qu'il ne s'éteindra pas pour le moins dans un proche avenir.

---

86. Voir plusieurs détails sur le sort de la pédagogie montessorienne dans l'Union Soviétique à l'étude de G. BROCCOLINI, "M. Montessori nella considerazione dei Sovietici", in Difesa del Montessorismo, p. 34. Dans l'étude citée, l'auteur écrit que M. MONTESSORI a eu en Union Soviétique le même sort que MEUMANN, LAY, BINET, STANLEY HALL, THORDIKE, etc., qui sont, aussi, accusés d'"idéalisme réactionnaire".