

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 173-188.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

MARIA MONTESSORI

(1870 — 1952)*

*Hermann Röhrs*¹

Une vie au service de l'enfance

Maria Montessori est la figure de proue du mouvement de l'éducation nouvelle. Il est peu d'exemples d'une telle entreprise visant à instaurer un ensemble de préceptes éducatifs de portée universelle, et très rares sont ceux qui ont exercé une influence aussi puissante et aussi vaste en ce domaine. Cette universalité est d'autant plus surprenante qu'au stade initial de ses recherches elle avait concentré ses efforts sur les tout jeunes enfants et que c'est seulement plus tard qu'elle devait élargir le champ de ses recherches pour y inclure les enfants plus âgés et la famille. La petite enfance était, à ses yeux, la phase critique dans l'évolution de l'individu, la période au cours de laquelle sont jetées les bases de tout développement ultérieur. C'est pourquoi elle attribuait une portée universelle aux observations que l'on peut faire sur cette période de la vie. Maria Montessori fut aussi exemplaire en ce qu'elle s'efforça toujours de conjuguer théorie et pratique : ses maisons des enfants et ses matériels didactiques témoignent de cette exigence. Aucun autre représentant du mouvement de l'éducation nouvelle n'appliqua ses théories sur une aussi vaste échelle. Le programme varié qu'elle lança au niveau est resté sans égal.

Le plus remarquable, c'est que le débat autour de ses idées est tout aussi passionné et suscite autant de controverses aujourd'hui qu'à l'époque où elle fit paraître ses premiers ouvrages (en 1909, à l'instigation de deux amies très proches, Anna Maccheroni et Alice Franchetti). Dès les années qui suivirent, on commença à traduire ses livres dans les langues principales du monde. La série de conférences, claires et stimulantes, qu'elle donna dans le monde entier facilita la diffusion de ses idées.

La volonté d'appréhender ce phénomène — la relation entre la théorie et la pratique, l'individu et son travail, ce qui a été emprunté et ce qui est original — n'est pas moins marquée aujourd'hui qu'hier, comme le révèle le nombre des publications en République fédérale d'Allemagne qui ont traité récemment de ces questions^{1a}. Il a fallu attendre la réédition de ses œuvres complètes pour pouvoir porter sur son œuvre un jugement d'ensemble².

La permanence de l'intérêt suscité par ses travaux n'est nullement due à un désir respectueux de protéger et de préserver le passé mais résulte d'un authentique esprit de recherche. Il en est ainsi pour deux raisons : en premier lieu, l'attrait qu'exerce la personnalité de Maria Montessori, attrait qui lui survit dans son œuvre et confère à ses idées une fascination particulière ; ensuite, le but qu'elle avait assigné à son travail, à savoir fournir à l'éducation des enfants une base scientifique solide constamment vérifiée par l'expérience.

L'expérience fondamentale

Maria Montessori est née en 1870 à Chiaravalle, près d'Ancône, en Italie ; elle est morte en 1952 à Nordwijk, en Hollande. En 1896, elle est la première femme en Italie à faire des études de médecine complètes qu'elle termine par un travail sur la neurologie. Elle travaille ensuite pendant deux ans comme assistante à la clinique psychiatrique de l'Université de Rome, où elle est notamment chargée d'étudier le comportement d'un groupe de jeunes retardés mentaux. Le temps passé avec ces enfants lui permet de constater que leur besoin et leur désir de jouer sont intacts, ce qui l'amène à envisager les moyens de les éduquer. C'est à cette époque qu'elle découvre les œuvres des médecins français Bourneville, Itard, Séguin et celle de Pereira, Espagnol qui a vécu à Paris et connu Rousseau et Diderot. Elle prend un intérêt tout particulier aux études d'Itard — qui a tenté de civiliser l'enfant sauvage trouvé dans les forêts de l'Aveyron en stimulant et en développant ses sens — et d'Édouard Séguin, élève d'Itard. Dans l'ensemble, elle est restée discrète sur les sources de son inspiration, mais dans ses écrits elle décrit de façon approfondie ses efforts pour concilier ses thèses avec celles de Séguin, notamment celles qui sont exposées dans son livre *Idiocy and its treatment by the physiological method* [L'idiotie et son traitement par la méthode physiologique]³, publié après qu'il eut émigré aux États-Unis et dans lequel il décrit sa méthode pour la seconde fois.

Inspirée par l'expérience qu'elle avait acquise à la clinique au contact des enfants, qu'elle avait vus jouer sur le plancher avec des morceaux de pain faute de jouets, et par les exercices mis au point par Séguin pour affiner les fonctions sensorielles, Maria Montessori décida de se consacrer aux problèmes pédagogiques. En 1900, elle travailla à la Scuola Magistrale Ortofrenica, institut chargé de la formation des éducateurs des écoles pour enfants handicapés et arriérés mentaux. Après avoir étudié la pédagogie, elle s'occupa de la modernisation d'un quartier pauvre de Rome, San Lorenzo, prenant en charge l'éducation des enfants. Pour répondre à leurs besoins, elle fonda une maison des enfants (*Casa dei bambini*) où ceux-ci pouvaient apprendre à connaître le monde et développer leur aptitude à organiser leur propre existence.

San Lorenzo marqua le début d'une sorte de mouvement de renaissance qui contribua à raviver sa foi dans la possibilité d'améliorer l'humanité par l'éducation des enfants. Bien que son action fût fondée sur des principes scientifiques, Maria Montessori n'en considérait pas moins l'enfance comme une continuation de l'acte de création. Cette combinaison d'approches différentes constitue l'aspect véritablement fascinant de son œuvre : tout en faisant des expériences et des observations précises dans un esprit scientifique, elle voyait dans la foi, l'espérance et la confiance les moyens les plus efficaces d'apprendre aux enfants l'indépendance et la confiance en soi. Les maisons des enfants qui furent créées les années suivantes devinrent parfois de véritables lieux saints où les éducateurs se rendaient en pèlerinage ; elles constituèrent toujours des modèles montrant comment résoudre les problèmes pédagogiques.

La réflexion et la méditation jouaient un rôle important tant dans sa vie personnelle que dans son programme éducatif. Refusant d'adopter des méthodes étrangères à sa démarche, rejetant les compromis, elle était certaine de défendre la cause de tous les enfants, de répondre à leurs besoins, et elle savait faire passer son message avec intelligence, clarté et résolution. Malgré la précision de son langage, elle passait aux yeux de beaucoup pour une sorte de grande prêtresse des droits des enfants dans un monde hostile. Sa destinée personnelle (elle donna naissance à un enfant naturel) contribua sûrement à l'atmosphère de mystère qui entourait son travail. Mais c'est précisément grâce à son activité qu'elle trouva le moyen de résoudre ce problème de façon exemplaire⁴.

Ses plus proches collaborateurs — surtout Anna Maccheroni et, pour un temps, Helen Parkhurst — se vouèrent totalement à la tâche. Son fils, et par la suite son petit-fils, Mario Montessori, s'y consacrèrent eux aussi. Cependant, leur engagement n'était pas motivé par le souci de maintenir une tradition familiale, mais par celui de préserver un héritage bien plus

vaste, « l'éducation des êtres humains » (voir Mario Montessori, *Erziehung zum Menschen, Montessori-Pädagogik heute*, Munich, 1977).

Montessori et l'éducation nouvelle

L'action entreprise par Maria Montessori à San Lorenzo se révéla extrêmement fructueuse. Talamo, le directeur de l'entreprise de construction, l'ayant chargée de fonder un centre de jeunes pour sauver de la rue les enfants dont les parents travaillaient, elle accomplit le « miracle de l'enfant nouveau », dont l'« enfance » exaltée, influait à son tour favorablement sur les parents. L'« enfant véritable » était la preuve vivante du processus permanent de création, de renaissance et de renouveau : quiconque avait le désir et le pouvoir de réfléchir sérieusement à la question découvrait sa dimension profondément religieuse.

Maria Montessori fut une des figures authentiques de l'éducation nouvelle en tant que mouvement international. En effet, la réforme qu'elle préconisait ne se limitait pas à un simple remplacement mécanique des méthodes anciennes par de nouvelles, présumées meilleures. Aucun terme ne rend mieux compte du processus qui l'intéressait fondamentalement que *reformatio*, dans son sens originel de réorganisation et renouvellement de la vie.

Il n'est pas facile de définir la position de Montessori vis-à-vis des autres tenants de l'éducation nouvelle. Contrairement à la plupart, elle était très influencée par Rousseau. De nombreux passages de ses livres ressemblent à des variations sur des thèmes de Rousseau, et sa critique du monde des adultes, qui, à ses yeux, ne tient absolument pas compte des enfants, rappelle également l'attitude de Rousseau. C'est encore influencée par Rousseau qu'elle s'élevait contre les nourrices, contre les sangles, les armatures, les bourrelets protecteurs et les paniers à roulettes utilisés pour apprendre aux enfants à marcher très tôt, parvenant à la conclusion suivante : « Il importe de "laisser faire" la nature le plus librement possible, et plus l'enfant sera libre dans son développement, plus rapidement et plus parfaitement il atteindra ses formes et ses fonctions supérieures⁵. »

Il est clair qu'elle n'avait pas étudié de façon systématique les œuvres de Rousseau — mais, de même qu'elle faisait siennes bon nombre des critiques émises à l'encontre de la culture et de la société de son temps, de même elle avait dû lire au moins certaines parties de l'*Émile*, en tout cas le premier livre. Son attitude vis-à-vis des éducateurs qui participaient comme elle au mouvement de l'Éducation nouvelle, Dewey, Kilpatrick, Decroly et Ferrier en particulier, est pareillement difficile à cerner. Bien qu'elle ait été en contact avec nombre d'entre eux dans le cadre de ses activités au sein de la New Education Fellowship, il n'en résulta aucune véritable collaboration. Les seuls noms que l'on trouve mentionnés dans ses œuvres sont ceux de Washburne et de Percy Nunn — ce dernier surtout lorsqu'elle élabore son concept d'« esprit absorbant ».

Percy Nunn, qui présidait à l'époque la section anglaise de la New Education Fellowship, la rencontra à l'occasion du cycle de conférences qu'elle donna à Londres. Sa théorie de la *hormê* et de la *mnêmê*, développée dans son livre *Education : its data and first principles* (Londres, 1920), aida Maria Montessori à élaborer sa conception de l'esprit humain en développement, qui détermine le cours de l'existence en interaction constante avec l'environnement et, ce faisant, assume lui-même une forme définie.

Elle subit également l'influence d'Ovide Decroly. Tant leur vie que leur œuvre présentent de nombreux points communs : ils avaient presque le même âge (Montessori était née en 1870, Decroly en 1871), ils étudièrent tous les deux la médecine et créèrent l'un et l'autre des établissements d'enseignement en 1907, la Casa dei bambini à Rome, et l'École pour la vie par la vie à Bruxelles. Du fait de leur commune appartenance au New Education Fellowship, ils eurent souvent l'occasion de se rencontrer et de discuter ensemble⁶. Cependant, à l'époque de leur rencontre, ils avaient déjà l'un et l'autre élaboré la plupart de leurs idées, de sorte que les

nombreuses similitudes que l'on peut observer entre leurs démarches sont dues essentiellement au fait qu'ils avaient tous deux étudié les œuvres d'Itard et de Séguin.

Le concept fondamental qui sous-tend l'œuvre pédagogique de Montessori est qu'il faut aux enfants un environnement approprié où ils puissent vivre et apprendre.

La caractéristique fondamentale de son programme pédagogique est qu'il donne une égale importance au développement interne et au développement externe, organisés de façon à se compléter.

Cependant, le fait qu'une certaine attention soit accordée à l'éducation externe, que les philosophes et les pédagogues de l'école idéaliste considéraient comme une simple conséquence du succès de l'éducation interne, témoigne de l'orientation scientifique de son programme. Sur ce point, l'influence de Séguin a sûrement été décisive, de même que celle de Pereira, qui avait démontré le rôle des sens dans le développement de la personnalité. L'idée qu'il est possible d'éduquer et de transformer les êtres humains uniquement en manipulant les données sensorielles qui leur sont transmises, idées que Diderot a examinées dans sa *Lettre sur les aveugles* et sa *Lettre sur les sourds et les muets*, et qui inspira le programme de Rousseau en matière d'éducation sensorielle, joua également un rôle important dans les théories de Montessori.

Pour bien saisir la profonde originalité des idées de Montessori, il est nécessaire de les mettre en parallèle avec la méthode mise au point par les sœurs Agazzi. Les travaux de Rosa et Carolina Agazzi constituent l'une des tentatives les plus remarquables pour faire progresser l'éducation des jeunes enfants. Leur intérêt pour nous aujourd'hui vient de ce qu'ils se sont déroulés dans le même environnement que celui où Montessori a élaboré ses idées.

Dès 1882, Rosa Agazzi et sa sœur dirigèrent un foyer d'enfants (*Il nuovo asilo*) à Monpiano (Brescia), qui est considéré comme la première maison des enfants créée en Italie⁷. Anticipant la démarche de Montessori, Rosa Agazzi s'efforça d'intensifier et de maîtriser le processus éducatif en modifiant le cadre de vie des jeunes enfants⁸.

Montessori préconisait, pour l'étape initiale du processus éducatif, l'utilisation d'un matériel didactique constitué de plusieurs séries d'objets standardisés ; Rosa Agazzi préférait, quant à elle, que les enfants eux-mêmes réunissent des objets de leur choix : leur expérience de l'objet était ainsi plus complète et le processus d'abstraction ne commençait qu'après ce premier stade. Cependant, il serait inexact d'affirmer que la différence entre les deux approches tient à ce que les sœurs Agazzi valorisaient l'expérience directe et Maria Montessori l'abstraction. Cette dernière se préoccupait également beaucoup du stade expérimental. Mais elle reconnaissait en même temps qu'il faut encourager, approfondir ces penchants, ces centres d'intérêt par des exercices, et que le succès de l'entreprise dépend de l'éveil du sens des responsabilités chez l'enfant. C'est ce qu'elle a apporté de véritablement nouveau : non seulement elle tenait compte des penchants et des centres d'intérêt de l'enfant, à l'instar de nombre des tenants de l'éducation nouvelle qui fondaient leur action uniquement sur ce principe, mais elle s'efforçait d'encourager chez les enfants l'autodiscipline et le sens des responsabilités.

Les maisons des enfants

Les maisons des enfants étaient des cadres de vie spécialement aménagés pour répondre aux besoins des enfants et qu'ils pouvaient transformer et améliorer en exerçant leur sens des responsabilités. Dans ces maisons, tout était adapté aux enfants, à leurs attitudes et perspectives propres : non seulement les placards, les tables et les chaises, mais aussi les couleurs, les sons et l'architecture. On attendait d'eux qu'ils vivent et se meuvent dans cet environnement en étant responsables et qu'ils participent au travail créateur comme aux tâches de fonctionnement, de façon à gravir une « échelle » symbolique conduisant à l'accomplissement.

Liberté et discipline s'équilibraient, et le principe fondamental était que l'une ne pouvait être conquise sans l'autre. Considérée sous cet angle, la discipline n'était pas imposée de l'extérieur, elle était plutôt un défi à relever pour devenir digne de la liberté. Montessori écrivait à ce propos : « Nous appelons discipliné un individu qui est maître de lui, qui peut, par conséquent, disposer de lui-même ou suivre une règle de vie⁹. »

L'idée centrale de l'autodétermination selon laquelle la liberté n'est pas possible que si l'on se soumet à des lois que l'on a découvertes et adoptées — ce que Rousseau appelait la « volonté générale » — n'est pas expressément formulée dans ses œuvres. Vers la fin du siècle dernier et le début de ce siècle, la philosophie italienne était assurément dominée par la pensée positiviste, mais les tendances idéalistes et néo-kantiennes étaient également représentées, notamment par Alessandro Chiapelli, Bernardino Varisco et Benedetto Croce. Il est peu probable que Montessori ait étudié sérieusement ces philosophes ; néanmoins, elle fit participer ses enfants activement à l'élaboration de leur cadre de vie, des règles et des principes qui en gouvernaient le fonctionnement ; de cette manière, justice était rendue à l'idée d'autonomie morale.

Mais Montessori alla plus loin encore : elle assumait systématiquement les conséquences logiques de ses idées, c'est-à-dire qu'elle veilla à leur application et à leur mise en pratique dans les situations de la vie quotidienne, aspect souvent négligé par les éducateurs. Le programme qu'elle avait mis au point dans ce dessein comprenait des « exercices dans le cadre de la vie quotidienne », ou « exercices de vie pratique », comme elle les appela dans la première des conférences qu'elle donna en France¹⁰. Il y avait notamment des exercices de patience, d'exactitude et de répétition, tous destinés à renforcer le pouvoir de concentration. Il importait que ces exercices soient faits chaque jour dans le contexte d'une « tâche » véritable, et non de simples jeux ou de passe-temps. Ils étaient complétés par une pratique de l'immobilité et de la méditation, qui marquait le passage de l'éducation « externe » à l'éducation « interne ».

Dans ses écrits, Montessori ne se lasse pas de souligner l'importance de la démarche qui consiste à développer des attitudes plutôt que de simples compétences ; selon elle, l'activité pratique doit créer une attitude, et cela, grâce à la contemplation : « L'attitude devient celle de la conduite disciplinée¹¹. » C'était, à ses yeux, la tâche essentielle à laquelle devaient se consacrer les maisons des enfants : « Le pivot d'une telle construction de la personnalité a été le travail libre, correspondant aux besoins naturels de la vie intérieure ; par conséquent, le *travail intellectuel libre* prouve qu'il est la base de la *discipline intérieure*. La plus grande conquête des "maisons des enfants" est d'obtenir des enfants *disciplinés*¹². » Elle étaye cette affirmation par une comparaison avec l'éducation religieuse : « Cela fait penser aux conseils que la religion catholique donne pour conserver les forces de la vie spirituelle, c'est-à-dire à la période de "concentration intérieure", de laquelle dépend la possibilité de disposer ensuite de "force morale". C'est par la méditation méthodique que la personnalité morale acquiert les potentiels de solidification sans lesquels l'homme intérieur, distrait et déséquilibré, ne peut se posséder lui-même ni s'employer à de nobles fins¹³. »

D'accord en cela avec Rousseau, Montessori considérait que « l'aide à apporter aux faibles, aux vieillards et aux malades » était un devoir important dont il convenait de s'acquitter durant la phase du développement personnel où les « rapports moraux »¹⁴ définissent et marquent le début d'une vie nouvelle en tant que personne morale. Elle estimait que l'adolescence est la période où cette étape doit être franchie, mais, dans les maisons des enfants, les enfants s'y préparaient de bien des façons. Les toutes premières activités dans lesquelles ils s'engageaient étaient donc d'une importance décisive, tant sur le plan moral que sur le plan physique, pour les phases suivantes de leur développement.

La « période sensible » de la première enfance offre l'occasion unique d'encourager un développement réel. Montessori considérait l'éducation sociale comme un élément important de cette première phase puisque l'autodétermination doit recevoir son orientation d'autrui pour que

l'individu puisse atteindre la perfection en tant qu'être social. Dans le dernier chapitre de son livre *La découverte de l'enfant*, elle a décrit ce processus : « Aucun cœur ne souffre du bien d'autrui, mais le triomphe de l'un source d'émerveillement et de joie pour les autres, crée souvent des imitateurs. Tous sont l'air heureux et satisfaits de faire "ce qu'ils peuvent", sans que ce que font les autres suscite une envie ou une émulation pénible. Le petit de trois ans travaille pacifiquement à côté du garçon de six ans ; le petit est tranquille et n'envie pas la stature du plus âgé. Tous grandissent dans la paix¹⁵. »

Le matériel didactique avait également pour fonction d'aider l'enfant à « grandir dans la paix », afin qu'il acquière un sens élevé des responsabilités. Ce matériel, qui constituait un des éléments de l'« environnement préparé » des maisons des enfants, était méthodiquement conçu et normalisé, de manière que l'enfant qui avait choisi librement de s'occuper de l'un des objets proposés se trouve placé dans une situation déterminée d'avance et soit conduit, sans le savoir, à faire face à son dessein intellectuel. Le meilleur exemple que l'on puisse donner de cette situation est l'exercice des emboîtements solides : des cylindres de différentes hauteurs et sections doivent être introduits dans des cavités adaptées ; une seule et unique solution est possible pour chaque cylindre et, ainsi, l'enfant peut appréhender son erreur quand le cylindre glisse et ne peut être introduit.

Le matériel didactique

Un des principes fondamentaux sur lesquels reposait l'emploi de matériel didactique était que les activités devaient être méthodiquement coordonnées, de façon que les enfants puissent évaluer aisément, en s'y livrant, leur degré de réussite. Il était par exemple demandé aux enfants de marcher le long de grands cercles tracés sur le sol et formant toute une série de dessins intéressants, en tenant un bol rempli d'encre bleue ou rouge jusqu'au bord ; si le bord débordait, ils pouvaient se rendre compte que leurs mouvements n'étaient pas suffisamment coordonnés et harmonieux. De la même manière, toutes les fonctions corporelles étaient consciemment développées.

Pour chacun des sens, il y avait un exercice dont l'efficacité pouvait encore être accrue par l'élimination des autres fonctions sensorielles. Il existait, par exemple, un exercice d'identification par le toucher de différents types de bois, qu'il était possible de rendre encore plus efficace en bandant les yeux des enfants.

Ces exercices étaient pratiqués en groupe et suivis d'une discussion, ce qui renforçait leur portée du point de vue des aspects sociaux de l'éducation des enfants. C'est ainsi que les différentes activités étaient destinées à conjuguer leurs effets ; comme Montessori l'a écrit, « pour [que l'enfant] progresse rapidement, il faut que la vie pratique et la vie sociale soient intimement mêlées à sa culture »¹⁶.

Si cette position était celle de Helen Parkhurst, elle était aussi, bien évidemment, celle de Maria Montessori, dont elle était l'élève : elle s'efforça de développer les aspects sociaux de l'éducation, bien que la préoccupation essentielle qui guidait son action ne fût pas celle qu'animaient certaines conceptions éducatives d'origine sociologique ayant trait à une catégorie différente de problèmes. Cela, pour répondre à ceux qui ont rejeté de façon partielle les idées pédagogiques de Helen Parkhurst et de Maria Montessori en les accusant d'être irrémédiablement individualistes¹⁷.

Le matériel didactique devait opérer « comme une échelle », pour reprendre l'expression qu'affectionnait Montessori : il devait permettre aux enfants de prendre l'initiative et de progresser sur la voie de l'accomplissement. D'autre part, il était imprégné d'un esprit et d'une attitude intellectuelle spécifiques qui devaient se communiquer aux enfants et les façonner en conséquence.

« Le matériel sensoriel peut être considéré de ce point de vue comme "une abstraction matérialisée"...Quand le petit enfant se trouve devant le matériel, il répond par un travail concentré, sérieux, qui semble extrait du meilleur de sa conscience. On dirait vraiment que les enfants sont en train d'atteindre à la plus haute conquête dont leur esprit est capable : le matériel ouvre à l'intelligence des voies sans lui inaccessibles à cet âge¹⁸. »

En adoptant cette approche, le maître peut quitter le centre du processus éducatif et opérer à partir de sa périphérie. Sa tâche la plus urgente est de pratiquer une observation scientifique et d'employer son intuition à découvrir des possibilités et des besoins nouveaux. Le développement des enfants doit être dirigé de façon responsable en accord avec l'esprit scientifique.

Le fondement scientifique de son action

Montessori fut l'une des premières à tenter de fonder une véritable science de l'éducation. Son approche consista à instaurer la « science de l'observation »¹⁹. Elle exigeait des éducateurs et de tous les participants au processus éducatif qu'ils reçoivent une formation à ces méthodes, et que le processus éducatif lui-même se déroule dans un cadre permettant contrôle et vérification scientifique. « La possibilité d'observer comme des phénomènes naturels et comme des réactions expérimentales le développement de la vie psychique chez l'enfant transforme l'école elle-même en action, en une espèce de cabinet scientifique pour l'étude psychogénétique de l'homme²⁰. »

L'art fondamental de l'observation précise, que Rousseau considérait déjà comme la compétence la plus importante requise pour enseigner, fait appel à la précision de la perception et de l'observation. Montessori imagina un « nouveau type d'éducateur » : « Au lieu de la parole [il doit] apprendre le silence ; au lieu d'enseigner, il doit observer ; au lieu de se revêtir d'une dignité orgueilleuse qui veut paraître infaillible, se revêtir d'humilité²¹. » Ce type d'observation attentive à distance n'est pas une aptitude naturelle : il faut l'apprendre « et savoir observer est la vraie marche vers la science. Parce que, si l'on ne *voit* pas les phénomènes, c'est comme s'ils n'existaient pas. Au contraire, l'*âme du savant* est faite d'intérêt passionné pour ce qu'il voit. Celui qui est initié à voir commence à s'intéresser, et cet intérêt est la *force motrice* qui crée l'esprit du savant²². »

Montessori conçut une méthode qu'on qualifierait aujourd'hui d'herméneutico-empirique. Cependant, elle ne parvint pas elle-même à mettre une seule de ces idées intégralement en pratique dans son propre travail. Ses expériences manquaient d'un cadre théorique solide et elles n'étaient ni menées ni évaluées de manière à permettre une confirmation objective. Ses descriptions n'étaient pas exemptes de subjectivité et ses conclusions étaient souvent partiales ou mêmes exprimées de façon dogmatique.

Malgré cela, elle excellait à créer des situations éducatives, même si souvent celles-ci étaient manifestement davantage l'expression de sa personnalité rayonnante que le fruit d'une réflexion et d'une préparation rigoureuses. Ses observations étaient menées avec soin, selon des méthodes scientifiques qui en garantissaient l'objectivité, mais l'essentiel de son travail tenait à un talent très personnel, unique, pour manier et interpréter les processus éducatifs.

Sa description des phénomènes éducatifs, et les conclusions qu'elle en tirait doivent être considérées dans cette optique. Elle décrit, par exemple, une petite fille qui tente quarante-quatre fois de suite de trouver la cavité qui correspond à une cheville en bois avant de diriger,

avec joie, son attention ailleurs. Mais nulle part il n'est fait mention de son milieu intellectuel et social ni de ses progrès ultérieurs.

Montessori traite de la même manière toute sorte de phénomènes, d'éveils et d'« explosions ». Si l'on adopte ses propres critères — encore que ceux-ci soient formulés de manière vague et générale — pour juger du travail scientifique et théorique qu'elle a accompli dans le domaine de l'éducation, il n'est nullement certain que ce jugement soit positif. Le succès de son action tenait à d'autres facteurs : son humilité, sa patience et (souvent évoqué) son pouvoir d'émerveillement devant la vie.

Cette faculté d'imagination, qui transcende l'observation précise, est en fait un mode de vie philosophique. En dépit de toutes les critiques qu'elle formula contra la philosophie et l'enseignement de la philosophie, elle adopta elle-même cette attitude. Dans un passage où elle se penche sur la nécessité de donner aux enseignants une expérience pratique de la pédagogie, elle écrit, à propos des étudiants en biologie et en médecine, et du rôle du microscope : « Ils ont senti, en observant au microscope, naître cette émotion faite d'étonnement qui éveille la conscience et l'enthousiasme passionné pour les mystères de la vie²³. »

Il importe de prendre en considération à la fois l'ouverture de la sensibilité de Montessori aux « mystères de la vie » et son approche essentiellement scientifique, sous peine de s'empêtrer dans les contradictions et nourrir la controverse toujours animée quant à la valeur et à la signification de son œuvre ; il faut cependant reconnaître que, même si aucun aspect n'était négligé, les divergences d'opinion ne s'effaceraient pas toute pour autant.

Certaines des prises de position et des conclusions de Maria Montessori ressemblent plus à du Pestalozzi, dans ses moments philosophiques, qu'à l'analyse objective d'un docteur en médecine. Mais c'est précisément cette largeur de vues qui confère à beaucoup de ses écrits leur puissance prophétique, qui n'est pas toujours, d'ailleurs, sans ambiguïté, et c'est ce qui explique sa grande popularité dans le monde entier, en Inde comme en Europe. C'est là où elle venait en personne, donnait des conférences et des cours, et trouvait un groupe de disciples dévoués, décidés à vivre et à garder vivante sa doctrine, que son influence était la plus grande²⁴.

Perception

Non seulement Maria Montessori mit au point une méthode systématique de développement des facultés perceptrice mais elle élaborait aussi une théorie de la perception qui a de nombreux points communs avec l'approche de Pestalozzi. Ainsi, en ce qui concerne le matériel didactique, elle fait remarquer qu'il ne faut pas que « l'attention des enfants soit retenue par des objets lorsque commence le phénomène délicat de l'abstraction »²⁵. Elle voulait que son matériel didactique soit conçu de façon à permettre de transcender la situation concrète immédiate et à favoriser l'abstraction. « Si ces matériels n'encouragent pas la généralisation, ils risquent, avec leurs "traquenards", de raver l'enfant par de véritables liens à la terre. Si cela se produit, l'enfant reste "enfermé dans le cercle vicieux de la vanité"²⁶. »

Maria Montessori écrit : « Dans son ensemble, le monde répète plus ou moins les mêmes éléments. Si l'on étudie, par exemple, la vie des plantes ou des insectes dans la nature, on a une idée approximative de la vie des plantes ou des insectes dans le monde entier. Personne ne connaît *toutes* les plantes. Mais il suffit de voir un pin pour parvenir à imaginer comment vivent tous les pins²⁷. »

Dans le même ordre d'idée, elle écrit ailleurs : « Quand on rencontre un fleuve ou un lac, est-il nécessaire de voir tous les fleuves et tous les lacs du monde pour savoir ce que c'est ? » En émettant cette idée et en la formulant comme elle le fait, elle se montre étonnamment proche de Pestalozzi. Tout comme lui, elle conseille de ne pas négliger les formes de perception directe. « Aucune description, aucune image d'aucun livre ne peuvent remplacer la vue réelle des arbres dans un bois avec toute la vie qui se déroule autour d'eux²⁸. »

A ses yeux, il est fondamental d'obtenir la « coopération de l'attention intérieure ». C'est pourquoi elle s'efforçait de structurer la base motivationnelle du matériel didactique de telle manière qu'il soit en contact avec la sphère de conscience de l'enfant. Il convient de noter que Montessori expliquait ce processus en le comparant à un acte de foi, processus apparenté qui, toutefois, se produit à un autre niveau : « Il ne suffit pas [...] de *voir pour croire ; il faut croire pour voir.* » Elle écrit également plus loin : « C'est en vain que l'on explique ou même qu'on fait voir un fait, si extraordinaire soit-il, s'il n'y a pas la foi. Ce n'est pas l'évidence, c'est la foi qui fait pénétrer la vérité²⁹. »

Elle a sans conteste réussi à établir un lien entre cette forme de foi, qui est connaissance intérieure et vision améliorée, et sa conception de la science.

L'épanouissement par l'activité indépendante

Un des concepts de base du système éducatif de Maria Montessori est l' « activité indépendante ». « Un individu est ce qu'il est, non point à cause des maîtres qu'il a eus, mais du fait de ce qu'il a accompli lui-même. » Dans un autre contexte, elle alla même jusqu'à introduire l'idée d' « autocréation », qu'elle appliquait non seulement à la perception sensorielle et à l'intellect, mais aussi à la coordination de tous les aspects humains du développement de la personnalité.

Ce processus ne peut réussir que s'il se déroule dans la liberté, laquelle s'entend comme allant de pair avec la discipline et la responsabilité. Les enfants sont doués d'une compréhension intuitive des formes d'épanouissement par l'activité indépendante. « Les enfants semblent avoir la sensation de leur croissance intérieure, la conscience des acquisitions qu'ils font en se développant eux-mêmes. Ils manifestent extérieurement, par une expression de joie, le fait supérieur qui s'est produit en eux³⁰. » Dans la plupart des exemples qu'elle fournit pour illustrer cette idée, Montessori parle de la grande satisfaction manifestée par les enfants du fait de l'épanouissement auquel ils parviennent de manière indépendante. Elle conclut que « cette prise de conscience toujours croissante favorise la maturité. Si l'on donne à un enfant le sentiment de sa propre valeur, il se sent libre et son travail ne lui pèse plus »³¹.

Considérée sous cet angle, la liberté est ce à quoi il faut d'abord renoncer puis qu'il faut reconquérir progressivement par l'accomplissement de soi. Tous les individus étant solidaires, ils ne peuvent donc arriver à l'accomplissement de soi que dans l'interdépendance. Ce processus est entièrement conscient, requiert la mobilisation de toutes les facultés de l'individu tout en les renforçant. Cet accomplissement de soi aboutit en fin de compte à l'autoéducation, qui est la véritable finalité. La réflexion, la concentration méditative, mais aussi un effort intense sont indispensables pour tenter de résoudre les problèmes posés par le matériel didactique.

Nous voici parvenus à ce que Maria Montessori entendait par l' « esprit absorbant », qui constitue, avec celui de « normalisation », un des concepts fondamentaux de son système. Conformément à sa terminologie d'inspiration médicale, elle appelait les enfants des « embryons intellectuels ». Elle soulignait par là que, d'une part, les enfants sont engagés dans un processus de développement et, d'autre part, que développement intellectuel et développement physique sont parallèles. Les enfants sont dès le début des êtres doués d'intelligence. Toutefois, lors du premier stade du développement, après la naissance, l'aspect physique prédomine, encore que les besoins fondamentaux ne puissent être satisfaits que si l'être intellectuel qui est à leur origine est reconnu et accepté. « Le petit enfant va donc être soigné depuis sa naissance, considéré avant tout comme un être doué d'une vie psychique³². »

L'éducation des enfants doit être conduite de manière équilibrée dès le début ; sinon, les premières impressions produisent des modes déformés ou faussés de compréhension, d'expectative, de comportement, qui ensuite se perpétuent. Ces premières impressions ne sont

pas seulement gravées en permanence dans l'esprit des enfants, il en résulte aussi la mise en place de structures de développement, de schémas en fonction desquels toutes les expériences ultérieures sont affrontées et assimilées.

Les enfants sont dès la naissance naturellement ouverts au monde. De ce fait même, ils courent constamment le risque de se perdre, à la différence des animaux, qui ont un stock de réactions instinctives leur garantissant un développement approprié ; en revanche, les animaux ne sont pas libres puisque la liberté n'est pas un état naturel mais une condition à conquérir. « L'homme, à la différence des animaux, n'a pas de mouvements coordonnés fixes ; il doit tout construire lui-même³³. » A cet égard, on peut trouver une certaine analogie entre les idées de Maria Montessori et l'anthropologie moderne. *Anthropologia pedagogica* (Milan, 1910) est le premier ouvrage qu'elle ait consacré à ce type de questions.

Quand elle parle de la « vie psycho-embryonnaire », elle a recours à une analogie avec l'« embryon physique » afin de souligner que le monde intellectuel de l'individu doit également être construit progressivement au moyen d'impressions et d'expériences. Le milieu — et la façon dont il est organisé pour remplir sa fonction éducative — est donc tout aussi important que l'alimentation du corps pendant la période prénatale. « Le premier pas de l'éducation est de pourvoir l'enfant d'un milieu qui lui permette de développer les fonctions à lui assignées par la nature. Cela ne signifie pas que nous devons le contenter et lui permettre de faire tout ce qu'il lui plaît, mais nous disposer à collaborer avec l'ordre de la nature, avec une de ses lois, qui veut que ce développement s'effectue par les expériences propres de l'enfant³⁴. »

L'« esprit absorbant », c'est en même temps la capacité et la volonté d'apprendre. Cela veut dire que l'esprit est orienté vers les événements du monde ambiant, en harmonie avec ces événements, si bien qu'en égard à la diversité des aspects qui ont une valeur éducative différent selon chaque cas particulier : « [...] chez tous, le développement physique précède les aventures de la vie »³⁵. L'important, c'est que les impressions reçues et l'ouverture mentale aillent de pair, de manière que les impératifs du processus d'apprentissage correspondent aux sensibilité et aux tendances naturelles de chaque phase du développement.

Étroitement liée à ces concepts anthropologiques est l'idée de « périodes sensibles ». Il s'agit de périodes de plus forte réceptivité du point de vue de l'apprentissage par interaction avec le milieu. Selon cette théorie, il y a des périodes déterminées pendant lesquelles l'enfant est naturellement réceptif à l'égard de certaines influences du milieu, qui l'aident à maîtriser certaines fonctions naturelles et à accéder à une plus grande maturité. Il y a, par exemple, des périodes sensibles pour l'apprentissage du langage, la maîtrise des relations sociales, etc. Si on leur accorde l'attention qui convient, elles peuvent être exploitées pour promouvoir des périodes d'apprentissage intense et efficace. Sinon, les possibilités qu'elles offrent sont à jamais perdues.

Le déroulement harmonieux du développement intérieur et extérieur peut engendrer également une indépendance accrue : « Si aucun syndrome de régression ne se révèle, l'enfant manifestera des tendances très nettes et très fortes à l'indépendance fonctionnelle [...] Dans chaque individu est à l'œuvre une force vitale qui le pousse à rechercher l'accomplissement de soi. Percy Nunn appelait cette force *hormé*³⁶. »

Cela explique également pourquoi Montessori mettait tant d'espoir dans une réforme de l'éducation conforme à ses idées. Pour elle, l'éducation de l'« homme nouveau » devait commencer avec l'enfant, qui en porte le germe. Si grandes étaient ses espérances qu'elle était convaincue que là était la voie du salut. Elle croyait également au renouveau et à la conquête de la perfection : « Si le salut vient, il commencera par les enfants puisqu'ils sont les créateurs de l'humanité. Les enfants sont investis de pouvoirs inconnus, qui peuvent être les clés d'un avenir meilleur. Si vraiment l'on veut un renouveau authentique, alors le développement du potentiel humain est la tâche que doit s'assigner l'éducation³⁷. »

Cette foi dans le potentiel humain, encore renforcé par l'« esprit absorbant » lorsque sont utilisées les méthodes pédagogiques appropriées, est l'une des pierres angulaires de la

théorie de l'éducation de . Le deuxième point important est la volonté d'influer sur ce processus, dans un esprit de responsabilité scientifique, et de découvrir les points faibles et les moments décisifs du développement de la personnalité afin de mieux le diriger. Selon Montessori, ce processus n'est pas linéaire mais plutôt dynamique, ponctué d' « explosions » — éveils, révélations, transformations, synthèses créatrices — qui le portent à de nouveaux niveaux d'évolution dont on ne peut même pas pressentir la nature. Elle écrit à ce propos : « Le développement est une série de naissances successives³⁸. »

Sa propre vie et l'évolution de ses idées ont été gouvernées par des rencontres, des inspirations et des expériences de renaissance ; ses rencontres avec des personnes dont les préoccupations lui étaient proches furent bien souvent plus déterminantes que l'adhésion aux théories établies. Sa grande productivité s'explique, en dernière analyse, par l'action du principe « hormique » dans sa vie et sa pensée. Elle voulut exercer sur le monde une certaine influence en combinant harmonieusement la théorie et la pratique ; elle chercha dans la pratique la confirmation de ses théories et elle élaborait sa pratique conformément aux principes scientifiques, atteignant ainsi la perfection : telle est la raison du succès connu par les conceptions éducatives de Maria Montessori.

Notes

1. *Hermann Röhrs (Allemagne)*. Historien et comparatiste de l'éducation : Ancien chef du département de l'éducation de l'Université de Mannheim, ancien directeur de l'Institut d'éducation de l'Université de Heidelberg et du Centre de recherche en éducation comparée de Heidelberg. Professeur honoraire depuis 1984, Docteur *honoris causa* de l'Université Aristote de Thessalonique (Grèce) en 1991. Auteur de plusieurs ouvrages d'histoire et d'éducation comparée dont, notamment *Tradition and reform of the university under an international perspective* [Tradition et réforme de l'université dans une perspective internationale] (1987) et *Vocational and general education in western industrial societies* [L'enseignement professionnel et l'enseignement général dans les sociétés industrielles occidentales] (1988). Ses livres ont été traduits en diverses langues : anglais, coréen, grec, italien et japonais. (Le présent article est la traduction d'un chapitre de mes ouvrages intitulés *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt* [La réforme pédagogique : ses origines et son évolution d'un point de vue international], Weinheim, 1991, 3^e éd., p. 225-241 ; et *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform* [La réforme pédagogique et ses perspectives pour une réforme de l'éducation], Donauwörth, 1991, p. 61-80.)
- 1a. Winfried Böhm, *Maria Montessori, Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*, Bad Eilbrunn/Obb. 1969; R.C. Orem, *Montessori heute*, Ravensburg, 1971; Paul Oswald and Günter Schulzenesch (eds.), *Montessori für Eltern*, Ravensburg, 1974; Mario M. Montessori, *Erziehung zum Menschen*, nich, 1977; Hildegaard Holtstiege, *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Vienna, 1977; Theodor Hellbrügge, *Unser Montessori-Modell*, Munich, 1977; Paul Scheid and Herbert Weidlich (eds.), *Beiträge zur Montessori-Pädagogik*, Stuttgart, 1977; Rita Kramer, *Maria Montessori, Leben und Werk einer grossen Frau*, Munich, 1977; Theodor Hellbrügge (ed.), *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind. Referate und Ergebnisse des 18. Internationalen Montessori-Kongresses (München 4-8 Juli 1977)*, Munich, 1977.
2. Cf. the following works by Maria Montessori, all published by Herder-Verlag: Helene Helmig (ed. and trans.), *Kinder, die in der Kirche leben*, 1964; Paul Oswald (ed.), *Von der Kindheit zur Jugend*, 1966; Paul Oswald and Günter Schulz-Benesch (eds.), *Die Entdeckung des Kindes*, 1969; *Das kreative Kind*, 1972; *Schule des Kindes*, 1976.
3. Maria Montessori, *Die Entdeckung des Kindes*, p. 29, Freiburg, Basel, Vienna, 1969. Her relationship to her teacher Séguin is dealt with in depth in Kramer, op. cit., p. 58, as well as in Hellbrügge, *Unser Montessori-Modell*, op. cit., p. 68.
4. Cf. Rita Kramer, *Maria Montessori...*, op. cit., p. 88.
5. Mario M. Montessori, op. cit.
6. Maria Montessori, *Schule des Kindes*, op. cit., pp. 12-14.
7. Percy Nunn, *Education. Its Data and First Principles*, London, 1920; cf. Maria Montessori, *Das kreative Kind*, op. cit., p. 57.
8. This supposition would probably be supported by an investigation and publication of this correspondence,

- something that has not yet been done.
9. P. Pasquali, *Il nuovo asilo*, Brescia, 1903.
 10. Rosa Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, Brescia, 1932.
 11. Maria Montessori, *Die Entdeckung des Kindes*, op. cit., p. 57.
 12. Maria Montessori, *Schule des Kindes*, op. cit., p. 105.
 13. Ibid., p. 105.
 14. Ibid., p. 107.
 15. Ibid., p. 104.
 16. Maria Montessori, *Von der Kindheit zur Jugend*, op. cit., p. 33.
 17. Maria Montessori, *Die Entdeckung des Kindes*, op. cit., p. 333.
 18. Maria Montessori, *Von der Kindheit zur Jugend*, op. cit., p. 38; *Das kreative Kind*, op. cit., p. 199.
 19. I have already dealt with this matter in my earlier works: Röhrs (ed.), *Schule und Bildung im internationalen Gespräch*, p. 57, Frankfurt am Main, 1966; *Die progressive Erziehungsbewegung*, p. 143. It has also been dealt with in Paul Oswald, *Das Kind im Werke Maria Montessoris* and Böhm, op. cit., p. 86.
 20. Maria Montessori, *Die Entdeckung des Kindes*, op. cit., pp. 197-8.
 21. Maria Montessori, *Schule des Kindes*, op. cit., p. 125.
 22. Ibid., p. 120.
 23. Ibid., p. 123.
 24. Ibid., pp. 125-6.
 25. Ibid., p. 133.
 26. Cf. Günter Schulz, *Der Streit um Montessori*, Freiburg, 1961; Böhm, op. cit., p. 15.
 27. Maria Montessori, *Schule des Kindes*, op. cit. p. 80.
 28. Ibid.
 29. Ibid.
 30. Maria Montessori, *Von der Kindheit zur Jugend*, pp. 44-5.
 31. Ibid., pp. 216-7.
 32. Maria Montessori, *Schule des Kindes*, pp. 92-3.
 33. Maria Montessori, *Von der Kindheit zur Jugend*, op. cit., p. 40.
 34. Maria Montessori, *Das kreative Kind*, op. cit., p. 61.
 35. Ibid., p. 67.
 36. Maria Montessori, *Anthropologia pedagogica*, Milan, 1910.
 37. Maria Montessori, *Das kreative Kind*, op. cit., pp. 82-3.
 38. Ibid., p. 69.
 39. Maria Montessori, *Kinder sind anders*, p. 77.
 40. Ibid., p.52.
 41. Ibid., p. 16.

Références

- Agazzi, R. (1932). *Guida per le educatrici dell'infanzia* [Guide pour l'éducateur d'enfants], Brescia.
- Böhm, W. (1991). *Maria Montessori, Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*, [Maria Montessori : éléments de base et principes de sa pensée pédagogique], Bad Heilbrunn/Obb, 1991.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori : a biography* [Maria Montessori : biographie], New York.
- Montessori, M. (1952) *Kinder sind anders* [Les enfants sont différents]. Stuttgart.
- . (1966). *Von der Kindheit zur Jugend* [De l'enfance à l'adolescence]. Paul Oswald (dir. publ.). Fribourg.
- . (1969). *Die Entdeckung des Kindes* [Découverte de l'enfant], Paul Oswald and Günter Schulz-Benesch (dir. publ.). Fribourg.
- . (1972). *Das kreative Kind* [L'enfant créateur]. Fribourg.
- . (1976). *Schule des Kindes* [L'école pour enfants]. Fribourg.
- Montessori, Mario M. (1977). *Erziehung zum Menschen* [L'éducation de l'homme]. Munich.
- Nunn, P. (1920). *Education : its data and first principles* [L'éducation : ses données et ses premiers principes]. Londres.
- Pasquali, P. (1903). *Il nuovo asilo* [Le nouveau jardin d'enfants], Brescia.
- Schulz-Benesch, G. (1962), *Der Streit um Montessori : Kritische Nachforschungen zum Werk einer katholischen Pädagogin von Weltruf mit einer internationalen Montessori-Bibliographie* [La querelle au sujet de Montessori : investigation critique de l'œuvre d'une éducatrice catholique mondialement célèbre, accompagnée d'une bibliographie internationale sur Montessori]. 2^e éd. Fribourg.

Œuvres de Maria Montessori

L'autoeducazione nelle scuole elementari [L'auto-éducation à l'école primaire]. Garzanti, 1962.

Bambini viventi nella Chiesa [Les enfants vivant à l'église]. Garzanti, 1970.

Dall'infanzia all'adolescenza [De l'enfance à l'adolescence]. Garzanti, 1970.

Il segreto dell'infanzia [Le secret de l'enfance]. Garzanti, 1970.

Educazione e pace [L'éducation et la paix]. Garzanti, 1970.

Formazione dell'uomo [La formation de l'homme]. Garzanti, 1972.

La mente del bambino [La pensée de l'enfant]. Garzanti, 1975.

La scoperta del bambino [La découverte de l'enfant]. Garzanti, 1980.

Educazione all libertà [L'éducation pour la liberté]. Garzanti, 1986.

Ouvrages sur Maria Montessori

Fuchs, B. ; Harth-Peter, W. (dir. publ.). *Montessori-Pädagogik und die Erziehungs probleme der Gegenwart* [La pédagogie de Montessori et les problèmes d'éducation d'aujourd'hui]. Würzburg, 1989.

Hellbrügge, Th. (dir. publ.) *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind* [La pédagogie de Montessori et l'enfant arriéré]. Munich, 1977.

Holtstiege, H. *Erzieher in der Montessori-Pädagogik* [Les enseignants dans la pédagogie de Montessori]. Fribourg Bâle/Vienne, 1991.

Oswald P. ; Schulz-Benisch, G. (dir. publ.), *Montessori für Eltern* [Montessori pour les parents]. Ravensburg, 1974;

Scheid, P. ; Weidlich, H. (dir. publ.), *Beiträge zur Montessori-Pädagogik*, [Contributions à la pédagogie de Montessori], Stuttgart, 1977.

Socchera, A. *Maria Montessori : quasi un ritratto in edito* [Maria Montessori : un quasi-portrait par écrit]. Florence, 1992.