

De l'influence possible de Maria Montessori sur la formation des adultes

Frédéric Haeuw, septembre 2015

L'engouement pour la pédagogie Montessori laisse rêveur ; plus de soixante ans après sa disparition, le nombre d'écoles Montessori ne fait que s'accroître (plus de 6000 établissements dans le monde se revendiquent de son héritage), même si les applications de ses travaux sont parfois parcellaires et ne retiennent qu'une partie de ses principes. En France, les parents sont prêts à payer jusqu'à 600 euros par mois pour proposer à leurs enfants une alternative à l'école traditionnelle, alors même que le nombre d'enseignants de ses écoles traditionnelles s'en revendique également. Dans son émission [« rue des écoles » consacré à cette thématique en 2014](#), France culture, s'interrogeait d'ailleurs malicieusement ainsi : « *Comment une pédagogie créée en 1907 dans un quartier pauvre de Rome par le médecin Maria Montessori est-elle devenue la marotte éducative des bobos de l'Occident développé ?* ».

Cet engouement, autant porté par les enseignants que par les parents d'élèves, tout particulièrement en maternelle, tient sans doute à la portée révolutionnaire, au sens du basculement copernicien, de la centration sur l'élève plutôt que sur l'enseignant ou sur les savoirs. Elle tient également au fait que ses travaux ont conduit à une méthode très clairement explicitée dans ses différentes publications, à un matériel didactique abondant et touchant à peu près tous les domaines de l'éducation (éducation des sens, langue maternelle, numération et arithmétique, étude cosmique¹...) et peut-être aussi à un sentiment d'appartenance très rassurant pour les instituteurs comme pour les parents. Les anciens élèves ayant « réussi » sont mis en valeur et les instituteurs montessoriens peuvent avoir la conviction d'appartenir à une sorte d'élite, d'aristocratie pédagogique. L'organisation identique des classes et l'ambiance particulière, à la fois libre, studieuse, et harmonieuse, qui y règne, joue aussi un rôle dans ce sentiment d'appartenance : on « reconnaît » du premier coup d'œil une école Montessori.

Mais que peut-on tirer comme enseignement pour la formation des adultes ? Sommes-nous si éloigné d'une approche que nous qualifions d'individualisation de la formation ? C'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans cet article.

Tout d'abord, qui connaît vraiment Maria Montessori ?

Née en 1870 en Italie au sein d'une famille bourgeoise, Maria Montessori est une figure pédagogique marquante du XX^{ème} siècle, l'une des rares dont les travaux auront été reconnus de son vivant et dont l'impact se sera développé largement après sa mort. Tout d'abord elle s'intéresse aux mathématiques, ce qui explique le soin qu'elle apportera à la création du matériel pédagogique de la numération et de la géométrie, puis à la biologie et la médecine. Au grand dam de son père, elle devient, en 1896, à 26 ans, la première femme médecin italienne. Elle travaillera en psychiatrie, avec des enfants « débiles ». Refusant de les aborder par le biais de la psychiatrie mais par celui de la pédagogie, elle obtient avec ces enfants des résultats surprenants, qui sont très vite reconnus par les autorités politiques de l'époque.

Influencée par Jean Itard et notamment ses écrits sur « Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron », et par Édouard Séguin, pédagogue français auprès d'enfants dits « idiots » à Bicêtre, elle considère que les

¹ Comprendre la finalité qui anime le monde et identifier sa place dans l'univers

résultats obtenus avec les enfants attardés sont tout aussi valables avec les enfants « normaux ». Elle entreprend des études de psychologie et de philosophie et commence à produire différents écrits et publications, animée par la volonté de rendre compte de ses expériences pédagogiques concrètes mais également de les conforter par une approche scientifique solide. Au fond, pourrait-on dire, Maria Montessori est l'un des premiers « praticien-chercheur », même si la rigueur scientifique de son approche sera sans cesse décriée.

En 1906, à Rome, dans le quartier populaire de San Lorenzo, sont créés de grands immeubles populaires destinés à regrouper la population des taudis. Pour organiser la vie de ces enfants, les empêcher de semer le désordre, leur procurer une meilleure hygiène et instaurer une harmonie familiale, la municipalité décide de créer une salle spécifique dans chaque immeuble, qui réunirait la journée les enfants des locataires, sous la direction d'une institutrice. Le projet est confié à Montessori, qui crée ainsi les premières Casa dei bambini (Maison des enfants). Elle propose aux enfants une « petite maison dans la grande maison », maison à laquelle les parents peuvent aussi accéder. Hermann Röhrs (2000) les décrit ainsi : *« 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 êtres responsables et qu'ils participent au travail créateur comme aux tâches de fonctionnement, de façon à gravir une « échelle » symbolique conduisant à l'accomplissement ».*

C'est dans cette Casa dei bambini que Maria Montessori développe sa méthode. S'ensuivra ensuite une période de conférences partout dans le monde ; la création en 1918, aux États-Unis d'Amérique, d'un collège pour les enseignants ; la fondation en 1929 de l'Association Montessori Internationale afin de préserver, propager et promouvoir ses principes pédagogiques. Elle quitte définitivement l'Italie en 1936, chassé par le gouvernement italien fasciste qui ferme toutes les écoles Montessori, jugées subversives² ; viendra ensuite son départ en Espagne, qu'elle doit quitter pour les mêmes raisons et enfin son installation aux Pays-Bas où elle décède en 1952 à l'âge de 82 ans.

Quelles sont les fondations théoriques de Maria Montessori ? De son point de vue, chaque enfant est unique et porte en lui, dès sa naissance, sa prédestination. Par ailleurs, l'enfant est animé d'une force vitale qui le pousse à rechercher l'accomplissement de soi³. Les forces du développement sont incluses dans l'être vivant et le rôle de l'éducation consiste à conserver la spontanéité de l'enfant, et à l'éloigner de tout ce qui pourrait affaiblir ces forces naturelles et l'empêcher de s'épanouir. Or, dès l'instant où l'éducation vise à soumettre l'enfant à des lois, une autorité, un mode de fonctionnement qui ne correspond pas à cette pulsion, elle contrecarre ce mouvement de développement, ce qui conduit à un étiolement de sa sensibilité. C'est le reproche majeur que porte Montessori sur les systèmes traditionnels et qui la conduit à mettre en œuvre une nouvelle pédagogie. L'adulte (éducateur) étant tourné vers le mode extérieur et l'adaptation à son environnement (visée d'adaptation externe) tandis que l'enfant (élève) est tourné vers le monde intérieur et cherche en permanence à s'équilibrer (visée d'adaptation interne), ces deux approches ne peuvent être qu'en opposition et il convient de **désarmer la relation pédagogique en redonnant le pouvoir à l'enfant**. C'est lui qui doit édifier sa propre

² En règle générale, les expériences d'éducation nouvelle ne se prêtent guère aux dictatures, pour des raisons que l'on comprend aisément.

³ qu'elle nomme « L'Hormê », en référence aux travaux de Percy S.Nunn et W. McDougall

personnalité et développer ses facultés motrices et intellectuelles dans une dynamique **d'auto-éducation spontanée**. Autrement dit il faut « normaliser » l'éducation, non pas au sens de la norme mais du caractère normal, spontané et intuitif du développement. Par conséquent, l'éducateur doit respecter la liberté d'action de l'enfant et mettre en place un environnement favorable à son développement. Il doit être capable d'observer les différences de rythme de l'enfant, et il doit bien connaître chaque enfant en faisant preuve d'attention et de bienveillance, dans une attitude quasi mystique d'amour et de respect de sa liberté.

« *Aide-moi à le faire moi-même !* » est le crédo des enseignants montessoriens dont le rôle est **d'accompagner l'élève sur le chemin de l'autonomie**. On retrouve clairement chez Montessori l'influence de Rousseau lorsqu'elle déclare que l'éducateur « *au lieu de la parole, doit apprendre le silence ; au lieu d'enseigner, doit observer ; au lieu de se revêtir d'une dignité orgueilleuse qui veut paraître infaillible, se revêtir d'humilité* »⁴. C'est un médiateur, « *un trait d'union entre l'élève et ses outils de travail (le matériel pédagogique), entre l'enfant et le groupe* »⁵.

Que peut apporter la méthode Montessori à la formation des adultes ? En théorie, son influence en andragogie reste par définition limitée, puisque ses travaux portent exclusivement sur l'enfant, dont elle étudiera les stades de développement⁶, influençant au passage Jean Piaget, qui fut président de l'association Montessori en Italie. Le stade adulte étant atteint, selon elle à 24 ans, l'application de cette pédagogie au-delà de cet âge paraît être un non-sens : prétendre faire repasser l'adulte au travers des stades de développement qu'il a peu ou prou, et avec plus ou moins de bonheur, traversé durant son enfance, revient à assimiler les difficultés en termes de déficit de raisonnement opératoire à des retards de développement. Cependant, croire en l'éducabilité des adultes est, bien sûr, un postulat de base en formation, et on ne peut nier que les méthodes qui conduisent les apprenants à « se regarder agir », à développer la métacognition (connaissance de ses manières d'apprendre) et à renforcer leur sentiment de réussite, lui-même prédictif de réussite⁷, sont utiles et efficaces.

Deux autres éléments fondateurs de sa méthode sont également à retenir : le rôle de l'enseignant, et la place du matériel éducatif et de l'environnement de travail sur l'apprentissage.

Cette méthode peut en effet conduire le formateur d'adultes à penser autrement son rôle, comme facilitateur, médiateur, trait d'union entre l'élève et l'environnement de travail, et entre l'élève et ses pairs. Cela n'est pas sans rappeler ce que Jean Houssaye (1998) évoque dans la théorie du triangle pédagogique : si la relation pédagogique peut être représentée par un triangle dont les sommets sont respectivement l'élève, l'enseignant et le savoir, toute situation pédagogique privilégie une relation entre deux termes, qui exclue en quelque sorte le troisième. Le processus que décrit Montessori correspond à ce que Houssaye nomme le processus « apprendre », qui privilégie l'axe savoir-élève et qui suppose un effacement de l'enseignant, qui se met volontairement en retrait.

⁴ Maria Montessori, *Schule des Kindes*, édité en 1976

⁵ <http://www.montessorivevey.com/fveveyinfox.html>

⁶ Montessori distingue quatre stades : de la naissance à 6 ans, de 6 à 12 ans, de 12 ans à la fin de l'adolescence et de la fin de l'adolescence à 24 ans. Si la première phase est essentiellement sensorielle (période absorbante), les autres constituent les différents temps de la construction sociale.

⁷ Voir les travaux d'Albert Bandura sur ce sujet

Toutefois, le formateur n'est pas pour autant inactif : il est celui qui va proposer les activités aux moments opportuns, lorsque l'élève est en mesure de surmonter l'obstacle⁸, et c'est l'observation fine de chaque élève, doublé d'une bonne connaissance de la psychologie, qui en fournit la clé. Respecter le rythme de l'apprenant ne signifie pas laisser les « lents » travailler lentement et les « rapides » travailler rapidement, mais consiste à prendre l'apprenant là où il est pour l'aider à progresser, l'accompagner pour qu'il donne le meilleur de lui-même. Il doit également favoriser l'auto évaluation pour ne pas rendre l'élève dépendant du jugement de l'enseignant⁹.

L'autre tâche du formateur consiste à organiser le cadre de travail propice à l'épanouissement de l'apprenant et à sa sollicitation. Selon l'expression de W. Böhm (in Houssaye, 1994), il « *prépare un environnement qui corresponde à ses besoins de vie et de développement et qui, de la même façon qu'il délivre l'enfant de la lutte opiniâtre contre l'oppression et les obstacles, mette à sa disposition, à chaque étape de son développement, les moyens adéquats au gré de ses besoins* ». Notons toutefois que ce cadre, contrairement peut-être à un Pestalozzi¹⁰, où c'est l'activité réelle qui prime, est résolument didactique. La pédagogie Montessori suggère la mise en place d'un environnement somme toute assez fermé, et un programme d'activités assez strict : exercice de soins, exercices de patience, d'exactitude et de répétition, réalisés chaque jour dans le contexte d'une tâche véritable, mais une tâche qui reste à vocation didactique. Comme la rappelle A. Médici (1941), « *toute irruption d'éléments non prévus et organisés d'avance est totalement étouffée devant la porte d'une classe montessorienne* ». La qualité des matériaux pédagogiques proposés est par contre absolument remarquable, notamment ce qui touche aux mathématiques, et le passage par les sens (chiffres rugueux par exemple) ou par la construction (manipuler des barrettes pour découvrir le théorème de Pythagore) n'est pas sans rappeler les travaux de Gérard Vergnaud sur la didactique des mathématiques.

Nous pouvons en déduire pour notre questionnement la nécessité de porter une attention toute particulière à l'environnement de travail dans lequel nous allons « plonger » les apprenants adultes, y compris la question du confort et de l'esthétisme, chère aux montessoriens mais souvent malheureusement négligée par nombre de centres de formation. La question de la nature des supports de travail et d'étude, didactiques et/ou réels, devra également se poser en fonction des objectifs et du contexte. La solution retenue ne sera sans doute pas la même selon que l'on se situera par exemple à l'université ou dans un CFA, dans un apprentissage professionnel ou universitaire, dans un cursus long ou une formation courte, à distance ou en présentiel, dans un apprentissage sur le lieu de travail ou en centre de formation, etc. Nous parlerons alors d'apprentissage embarqué ou de transposition didactique, d'environnement ouvert¹¹ ou semi ouvert, de centre ressources ou centres de ressources...

Reste enfin la question de la liberté et de la contrainte, question lancinante pour tous les pédagogues de l'éducation nouvelle, à laquelle Montessori répond par l'équilibre entre la liberté et la discipline, le principe fondamental étant que l'une ne peut être conquise sans l'autre. Considérée sous cet angle, la discipline n'est pas imposée de l'extérieur, elle est plutôt un défi à relever pour devenir digne de la

⁸ Voir les travaux de Lev Vigotsky sur la zone proximale de développement

⁹ L'une des activités proposée aux enfants, par exemple, était de marcher le long de grands cercles tracés sur le sol en tenant un bol rempli d'encre ; si le bol débordait, ils pouvaient se rendre compte que leurs mouvements n'étaient pas suffisamment coordonnés et devaient recommencer l'exercice.

¹⁰ Autre pédagogue de l'école moderne

¹¹ L'environnement ouvert de formation, comme l'évoque Philippe carré dans la théorie des sept piliers de l'autoformation

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 vie*» (P. Pasquali, 1903, cité par H. Röhrs, op. cit.). C'est en quelque sorte une invitation à l'autonomie Kantienne de l'auto-nomos, littéralement celui « qui se fixe ses propres lois ». Le groupe d'apprenants est alors essentiel, non pas tant dans la résolution commune de problèmes ni même dans l'entraide ou la confrontation des idées, mais comme instance de socialisation pour apprendre ou, en ce qui concerne souvent nos publics, réapprendre la vie en société, et se réappropriier collectivement ces biens communs que sont la salle de classe, l'enseignant, le matériel éducatif.

En ce sens, la pédagogie proposée par Montessori est individualisée mais aucunement individualiste.

Bibliographie :

Carré P., Moisan A., Poisson D. (1997), *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.

Houssaye J. (1994), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.

Houssaye J. (1998), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang

Medici A. (1941), *l'Education nouvelle*, Paris, Puf, collection « que sais-je ? »

Röhrs H., *Maria Montessori, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 173-188



Cet article est publié sous la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification