

SOMMAIRE

Introduction

Qu'entend-t-on par « pédagogies alternatives » ?	3
Qu'entend-t-on par « école traditionnelle » ?	9

Première partie : la pédagogie Montessori

I : Biographie de Maria Montessori	12
II : La pédagogie de Maria Montessori	14
II.1 – Les fondements de sa pédagogie	14
II.2 – Les enjeux de sa pédagogie	22
III : La pédagogie Montessori en pratique	27

Deuxième partie : les limites de la pédagogie Montessori

I : Des principes et des limites	36
I.1 – Le libre choix ; oui mais ...	36
I.2 – Un enseignement sans contrainte ni obligation ; oui mais ...	37
I.3 – Au danger de l'ordre imposé	38
II : Les limites de la pédagogie Montessori au regard des objectifs de l'Education Nationale	40
II.1 – L'absence d'enseignements artistiques et culturels	40
II.2 – La question du langage	44
III : Autre limite	51
III.1 – Un matériel coûteux et abondant	51

Troisième partie : les transferts possibles dans les écoles traditionnelles

I : La pédagogie Montessori en cohérence avec les exigences de l'Education Nationale	54
I.1 – Le matériel	55
I.2 – Le libre choix ou la possibilité de respecter le rythme de l'enfant	60
I.3 – Un rôle différent pour l'adulte	62
II : Comment contrer les limites ?	64
II.1 – L'absence d'enseignements artistiques et culturels	64
II.2 – La question du langage	65
III : Mise en application	67

Conclusion

Bibliographie / Webographie

INTRODUCTION

Le désir de savoir est inné. Il n'y a qu'à observer un enfant, cet être curieux de tout, assoiffé d'explications et dont les « pourquoi ? » rythment les journées. Il est avide de connaissances, se saisissant de toutes les situations qu'il rencontre pour enrichir sa compréhension du monde dans lequel il évolue. Mais désirer savoir ne signifie pas désirer apprendre. En effet, il ne semble pas si simple de transformer ce désir de savoir, présent en chacun de nous, en un véritable désir d'apprendre. Et pour cause. Apprendre peut parfois, voir souvent, se révéler être un acte difficile nécessitant effort, attention, concentration, réflexion ... Il nous faut surmonter des obstacles, dépasser des échecs, faire face à l'inconnu. Apprendre est difficile. Si bien qu'en réalité, savoir sans apprendre peut très vite devenir l'utopie d'une société dont le progrès technique est venu contrer ce désir d'apprendre. En effet, en un clic, il nous est possible d'accéder au savoir ; un savoir « *qui ne mobilise pas l'intelligence, mais l'anesthésie* »¹, pour reprendre une expression de Philippe Meirieu.

Pour autant, devons-nous nous résoudre à ne plus voir dans les yeux de nos élèves cette étincelle qui nous fait dire qu'à ce moment précis, quelque chose fait sens pour eux ? Devons-nous continuer à accepter que l'école, malgré elle, contribue à l'affaiblissement de ce désir de savoir qui, par conséquent, se transforme de moins en moins en désir d'apprendre ?

Pourtant mon expérience, courte soit-elle, m'a prouvée qu'aujourd'hui encore, nous pouvons vivre des « face-à-face lumineux », comme Philippe Meirieu les nomme, c'est-à-dire des face-à-face où l'enseignant perçoit dans les yeux de ses élèves la joie de comprendre ; son regard s'illuminant à son tour, par la joie d'avoir suscité en eux le désir d'apprendre. C'est au sein de l'Ecole Montessori d'Angers que cette expérience s'est montrée la plus significative. En effet, j'ai pu observer des enfants impliqués dans leurs apprentissages, faisant preuve d'efforts et de persévérance. Sans cesse demandeurs de travailler, il semble incontestable que le plaisir d'apprendre est omniprésent dans ces lieux si singuliers que sont les classes Montessori. Mais qu'est-ce que cette pédagogie a de si particulier et qui fait des élèves des êtres avides de connaissances ? Ne pourrions-nous pas lui emprunter quelques idées pour permettre à nos élèves de cultiver leur propre désir de savoir et ainsi déclencher en eux le désir d'apprendre ?

¹ P.MEIRIEU, *Le plaisir d'apprendre*, Éditions Autrement, 2014

C'est tout là l'objet de ce mémoire qui se fonde sur le constat suivant : les élèves montessoriens se montrent beaucoup plus curieux, plus désireux d'apprendre et de travailler que les élèves scolarisés dans des établissements traditionnels. Un constat que j'ai pu mettre en évidence avec, d'une part, mes cinq semaines passées à l'Ecole Montessori d'Angers, et d'autre part, mes nombreux stages réalisés ces cinq dernières années en école traditionnelle.

La problématique sera donc la suivante :

« En s'inspirant des pédagogies alternatives, et plus précisément de la pédagogie de Maria Montessori, comment pouvons-nous cultiver désir et plaisir d'apprendre chez les élèves âgés de trois à six ans et scolarisés en école traditionnelle ? »

Nous nous attacherons, à la suite de cette introduction, à définir les termes essentiels de cette problématique. Puis nous exposerons dans une première partie la pensée de Maria Montessori afin de comprendre sa méthode d'enseignement. Dans une deuxième partie, les limites de sa pédagogie seront relevées et analysées. Enfin, au regard de notre problématique, nous nous demanderons quels sont les transferts possibles au sein des écoles traditionnelles.

Qu'entend-t-on par « pédagogies alternatives » ?

A la fin du 19^{ème} siècle, un courant novateur bouleverse toute la pédagogie en France et à l'Etranger. Il s'agit du mouvement de l'Education Nouvelle qui réunit des philosophes, pédagogues, médecins et psychologues ayant en commun cette volonté de réformer l'éducation. Si nous nous appuyons sur la réflexion de Franc Morandi, maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine, nous pouvons définir l'Education Nouvelle comme un ensemble de propositions et d'actions originales en opposition à la pédagogie traditionnelle². En effet, elle prône la participation active de l'enfant à sa propre formation. Ainsi, une nouvelle orientation en pédagogie voit le jour tout comme de nombreuses acceptions pour la définir : pédagogies nouvelles, pédagogies alternatives, école moderne, école active, éducation progressive, etc.

Trois facteurs, au moins, peuvent expliquer l'apparition de ce mouvement de rénovation pédagogique :

⊙ L'émergence d'études sur la **psychologie de l'enfant**

Au 18^{ème} siècle, **Rousseau**, écrivain et philosophe genevois, défend l'importance de la période de l'enfance : « *On se plaint de l'état de l'enfance : on ne voit pas que la race eût péri si l'homme n'eût commencé par être enfant* », pouvons nous lire en première page de *l'Emile*. Il démontre alors que le développement nécessite une stimulation, un exercice continu des organes à développer. C'est la nature qui le veut ainsi ; or, la période réservée par elle à cet exercice est l'enfance. Il faut donc respecter cette période et laisser l'enfant se révéler, s'exprimer et se découvrir : « *Laissez longtemps agir la nature avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations* »³. **Jean Itard** fait avancer cette connaissance au début du 19^{ème} siècle grâce à ses travaux sur l'enfant sauvage de l'Aveyron. Il mettra en évidence l'existence de stades qui organisent le développement naturel de l'enfant. A l'aube du 20^{ème} siècle, **Alfred Binet** et **Théodore Simon** mettent au point les tests de QI. **Freud** invente la psychanalyse alors que **Piaget** développe la psychologie cognitive.

Ces avancées scientifiques dans la connaissance des besoins et des capacités de l'enfant contribuent à alimenter le courant de l'Education Nouvelle.

² F.MORANDI, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Éditions Nathan, 1997

³ Groupe Editions de l'ANEN, *L'éducation nouvelle*, Éditions Delachaux et Niestlé, 1996

⊙ La **massification de l'école**

A partir de 1882, suite aux lois Jules Ferry, l'école n'est plus réservée à l'élite. Elle s'ouvre peu à peu au peuple. La pédagogie se doit donc de tenir compte des différences sociales et culturelles d'un public plus que jamais hétérogène. Ainsi, les instituteurs sont à la recherche d'une pédagogie plus moderne, plus égalitaire et surtout plus active ; l'approche différentielle de la pédagogie apparaît alors comme une nouvelle nécessité face à cette école pour tous.

⊙ Les **conflits mondiaux**

Les pédagogies alternatives développées dans l'entre-deux-guerres apparaissent comme une sorte de « plus jamais ça » proclamé face à l'absurdité du massacre. Le lien entre le conflit de 1914-1918 et le renouveau de la réflexion pédagogique est d'ailleurs souligné par Decroly : « Parmi les problèmes d'après-guerre, il en est un qui semble présenter un regain d'intérêt, c'est celui de l'éducation de la jeunesse »⁴. Tous croient ainsi en la force et en l'importance de l'éducation ; l'école nouvelle doit préparer à la société nouvelle qui se dessine : la transmission des valeurs telles que la solidarité, l'égalité et la coopération devient une nécessité. Se crée alors, à l'initiative d'Adolphe Ferrière, la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN - 1921) qui fédère tous les nouveaux pédagogues à travers le monde : Freinet en France, Makarenko en URSS, Montessori en Italie et Dewey aux Etats-Unis, pour n'en citer que quelques-uns.

Ces grands pédagogues sont aux fondements des pédagogies alternatives, chacun proposant des idées novatrices venant contrer la pédagogie traditionnelle. De manière non exhaustive, nous évoquerons ci-après quelques pionniers, ce qui nous permettra de dégager les principes directeurs de ces pédagogies alternatives.

⁴ L.ALCOBA et A.BEAUDEMONT-DUBUS, *Une autre école pour votre enfant*, Éditions Albin Michel, 1993

Célestin Freinet (1896-1966) – « L'école de demain sera centrée sur l'enfant ou ne sera pas »

Instituteur français, il entreprend une réelle innovation en matière éducative grâce à la création de toute une série d'outils et de techniques : l'introduction de l'imprimerie à l'école, le journal de classe, la correspondance interscolaire, le texte libre, les cercles de parole, le plan de travail individuel, etc. ; nombre d'outils qui sont aujourd'hui présents dans les classes traditionnelles. A travers sa pédagogie, Freinet défend une méthode naturelle reposant sur l'expérience et favorisant alors le développement harmonieux de l'individu. En effet, il cherche à privilégier l'activité de l'enfant et non la prestation du maître. Il valorise ainsi la démarche par tâtonnement expérimental : face à un problème à résoudre, l'enfant va émettre des hypothèses qu'il va tester, vérifier. Si l'effet recherché est obtenu, l'enfant intègre la réponse qu'il pourra réinvestir et transférer à d'autres situations. Si l'effet recherché n'est pas obtenu, l'enfant rejette son hypothèse pour en élaborer une nouvelle qui donnera lieu à de nouveaux essais jusqu'à l'aboutissement. Par cette démarche, l'enfant construit ses propres savoirs ; l'erreur étant alors considérée comme un moyen d'accès à la connaissance. L'éducateur, quant à lui, est là pour aider l'enfant à faire ses expériences en lui fournissant l'espace, le matériel et en l'incitant à adopter une attitude de recherche.

Maria Montessori (1870-1952) – « Aide-moi à faire tout seul »

Première femme médecin en Italie, Maria Montessori s'intéresse très vite aux malades les plus défavorisés : des enfants que l'on qualifiait à l'époque de « débiles » ou « d'arriérés ». Elle tente alors de leur apprendre quelques connaissances. Mais devant la difficulté, elle met au point des outils adaptés pour les aider ; elle obtient des résultats miraculeux et décide de généraliser sa méthode. Elle crée ainsi du matériel sensoriel dont les enfants usent librement et par lequel ils construisent leurs savoirs. Elle est en effet la seule à avoir mis l'accent sur le développement des sens : par le maniement d'un matériel pédagogique adapté, l'enfant apprend par l'intermédiaire de ses sens à ordonner, à classer et à comprendre le monde qui l'entoure. Elle défendra également l'importance du milieu qui doit être stimulant et répondre aux besoins naturels de l'enfant ; des besoins qui résultent directement de périodes sensibles (nous développerons cette notion ultérieurement). Enfin, le rôle de l'enseignant, qu'elle préfère nommer « éducateur », est bien différent d'un enseignant d'une école traditionnelle. En effet, son rôle n'est pas d'exposer les connaissances ou de mettre en place un exercice visant le développement d'une compétence particulière, mais d'assister l'élève dans l'élaboration de celle-ci afin de répondre à cette fameuse devise : « *aide-moi à faire tout seul* ». L'éducateur est donc là pour accompagner, guider l'enfant dans ses démarches tout en respectant son développement naturel.

John Dewey (1859-1952) – « Learning by doing »

Ce philosophe américain crée son école-laboratoire en 1896 à Chicago. Avec l'aide de médecins, de psychologues, il expérimente ses théories pédagogiques dans l'optique de réformer l'éducation. Selon lui, l'école doit répondre à la curiosité naturelle de l'enfant et l'apprentissage doit découler d'activités qui l'intéressent. Il émet également l'idée que l'élève apprend en agissant, non en écoutant ; c'est pourquoi les travaux manuels doivent remplacer les exercices imposés. Il préconise également la mise en place de projets afin de donner du sens à l'action et refuse ainsi le cloisonnement des disciplines. Selon lui, le projet amène de l'intérêt et mobilise davantage l'enfant qui est alors motivé. Enfin, John Dewey est très soucieux de la dimension sociale de l'école qui devient alors une société en miniature. Les élèves collaborent et s'entraident. La discipline à laquelle ils doivent se plier n'est pas perçue comme une règle imposée du dehors mais comme un moyen de faciliter le travail collectif.

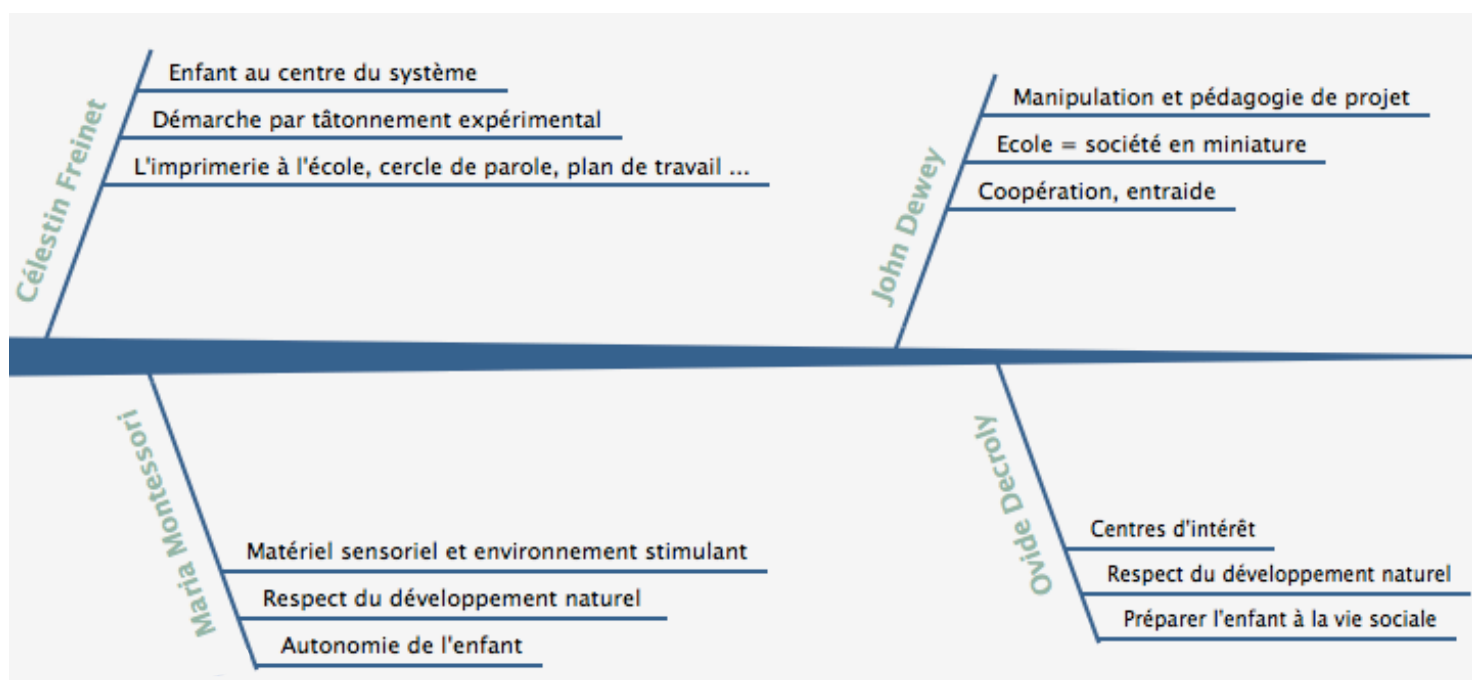
Ovide Decroly (1871-1932) – « L'école pour la vie, par la vie »

Ce pédagogue belge, médecin de formation, axera sa pédagogie sur les intérêts de l'enfant. En effet, il affirme que « *l'intérêt est le levier par excellence du développement de l'enfant* »⁵. Les connaissances à acquérir sont organisées par thèmes et dispensées au sein d'ateliers qui laissent une grande place aux jeux éducatifs et à la pratique. En respectant ainsi les centres d'intérêt, on entretient la motivation des élèves. Comme Maria Montessori, Ovide Decroly est partisan d'un enseignement individualisé afin de respecter le développement naturel de chaque enfant. Enfin, un des buts de l'éducation pour ce pédagogue est l'adaptation de l'enfant à la vie sociale : la classe est alors un microcosme démocratique où les élèves apprennent et prennent conscience de leurs droits, de leurs obligations et de leurs devoirs.

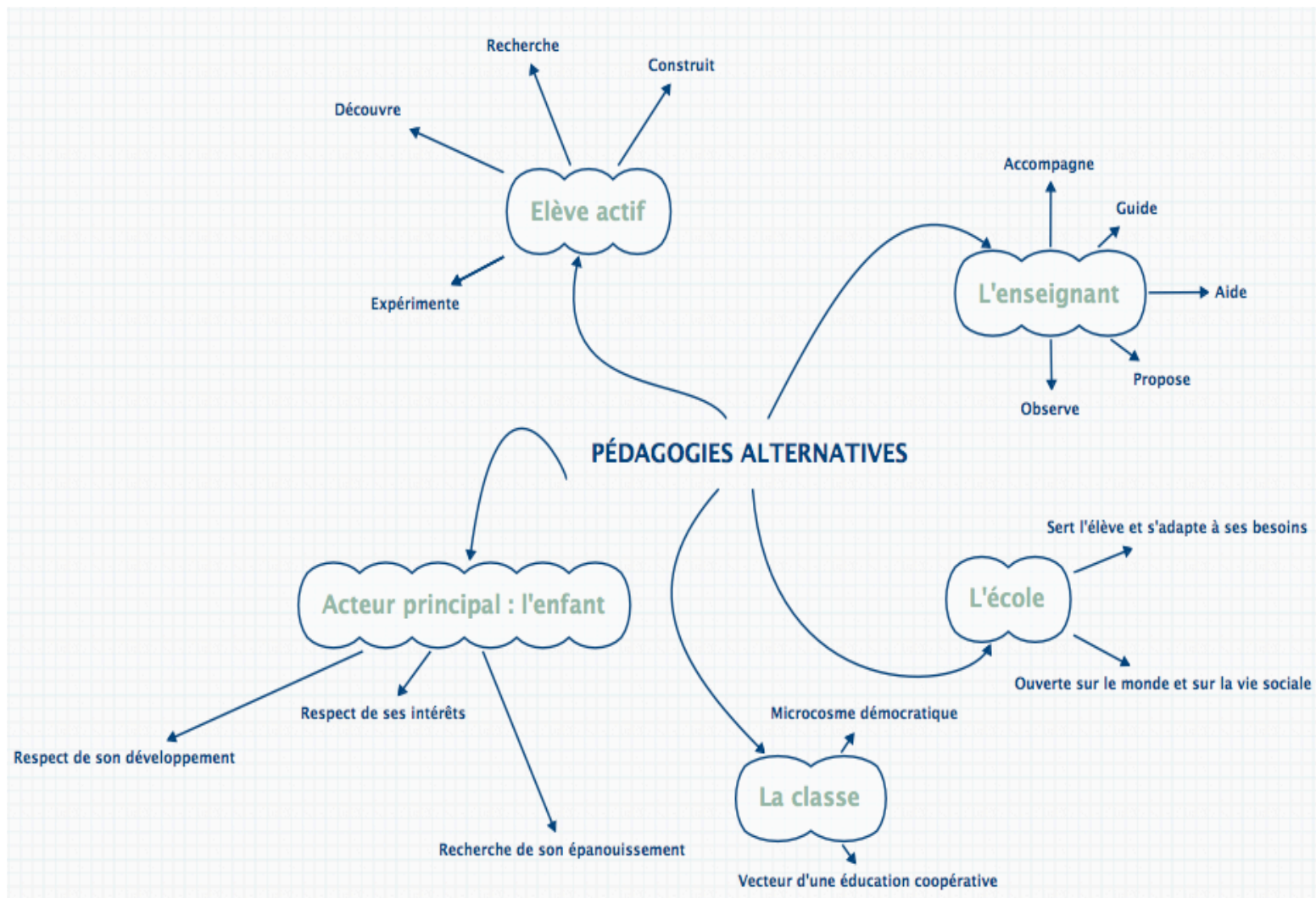
Résumons ces différentes pédagogies et mettons en évidence quelques principes communs aux pédagogies alternatives :

⁵ J.HOUSSAYE, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Éditions Bordas, 2006

Les caractéristiques propres à quatre pédagogies alternatives



Les principes communs aux pédagogies alternatives



Qu'entend-t-on par « école traditionnelle » ?

Après cette description des pédagogies alternatives, il paraît important de s'arrêter sur la pédagogie traditionnelle largement pratiquée au sein des écoles ordinaires.

Au sens étymologique, la tradition est *l'acte de faire passer à un autre*. La pédagogie traditionnelle peut être considérée « *comme un système de transmission d'informations entre le spécialiste (l'enseignant) et les novices (les élèves)* »⁶. Selon la logique de ce modèle, le seul acteur reconnu est le professeur qui dispense un cours, bien souvent de manière magistrale, et dont les élèves sont censés enregistrer et assimiler le contenu. C'est donc autour de la prestation de l'enseignant que s'organise la classe.

Les principes de la pédagogie traditionnelle sont :

⊙ **Pour l'enseignant** : il est le détenteur du savoir. Il organise la progression des apprentissages en s'appuyant sur les programmes officiels. Cette planification préétablie ne permet pas de prendre convenablement en compte les caractéristiques individuelles des enfants. Il effectue également un travail de transposition didactique. En effet, en pédagogie traditionnelle, le plus important est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent. L'enseignant doit se demander comment mettre le savoir savant à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant. Il est donc celui qui dispense son savoir, celui qui organise les apprentissages ... mais également celui qui fait régner l'ordre. Il fait figure d'autorité et mène une surveillance permanente de sa classe qui donne lieu à des mesures disciplinaires (sanctions) en cas de non-respect des règles.

⊙ **Pour l'élève** : il est celui qui ne sait pas. Sa tâche consiste alors à écouter l'enseignant, la leçon, et à l'appliquer ensuite dans des exercices pour s'entraîner et progresser. Tous reçoivent le même contenu au même moment ; les différences de rythmes d'apprentissage ne sont pas prises en compte, tout comme les besoins physiologiques qui ne sont pas ou peu respectés : on demande à l'élève de rester assis, sans bouger, sans parler et d'être concentré pendant un temps parfois trop long. La communication entre pairs est limitée, se voulant davantage duelle (maître-élève). Enfin, la compétition et la comparaison entre enfants sont exacerbées par les évaluations, les classements, les notes ... Chacun est à la recherche de la performance avec cette volonté de vouloir montrer à tout prix aux autres que l'on sait faire mieux.

⁶ F.MORANDI, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Éditions Nathan, 1997

⊙ **Pour les savoirs** : l'acquisition des connaissances est la priorité de la pédagogie traditionnelle. Le savoir se veut précis, rigoureux et défini selon des programmes officiels. La conviction de base de cette pédagogie pourrait être résumée ainsi : « *sous réserve de disposer de bonnes conditions de transmission, la qualité de ce qui est dit à travers la manière dont c'est dit est déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, compris* »⁷.

Ces principes qui caractérisent la pédagogie traditionnelle telle qu'elle a été héritée de la scolastique, sont basés sur un enseignement dit transmissif. Selon Marguerite Altet, « *l'acte d'enseigner implique chez l'élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l'enseignant et de le transformer en réponses, performances, savoirs, mais pas nécessairement le fait de le construire, c'est-à-dire de se l'approprier personnellement (...)* »⁸. Elle ajoute que « *ces pédagogies (traditionnelles) sous-estiment (...) le rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir par lui-même* ».

Toutefois, il faut se garder des caricatures et des oppositions simplistes entre pédagogie traditionnelle et nouvelle. En effet, la pédagogie traditionnelle a eu ses succès et elle est encore largement pratiquée. A noter également qu'aujourd'hui, l'Ecole effectue le plus souvent un mélange de pédagogie traditionnelle et nouvelle. Chaque enseignant étant libre de choisir sa pédagogie, les classes présentent tout un éventail de méthodes ; on tend à faire de l'enfant un élève acteur de ses apprentissages et ainsi contrer la place prépondérante de l'adulte.

Pour conclure, réalisons un parallèle entre pédagogie alternative et pédagogie traditionnelle en nous appuyant sur les réflexions de David A.Garvin⁹ et Dominique Grootaers¹⁰.

⁷ G.BARNIER, *Théorie de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*

⁸ M.ALTET, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Éditions PUF, 2013

⁹ C.R.CHRISTENSEN, D.A.GARVIN, A.SWEET, *Former à une pensée autonome, la méthode de l'enseignement par la discussion*, Éditions De Boeck, 1994

¹⁰ www.meta-educ.be

	Pédagogie TRADITIONNELLE	Pédagogie ALTERNATIVE
Principe de base	L'enfant peut assimiler et mémoriser des connaissances sans passer par la pratique	L'enfant doit expérimenter, manipuler afin de donner du sens à ses apprentissages
Objectif premier de l'enseignement	Transmettre et faire acquérir des connaissances	Rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages et favoriser son épanouissement
Acteur principal	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant, seul détenteur du savoir • Il a l'initiative du déroulement de la journée, du rythme, des contenus d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant. Il prend part aux contenus et aux rythmes d'apprentissage • Enseignant et enseigné travaillent en collaboration
Les relations en classe	<ul style="list-style-type: none"> • Compétition • Communication duelle : maître-élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Coopération • Le groupe comme moyen d'apprentissage • Le groupe comme initiation à la démocratie

PREMIÈRE PARTIE

La pédagogie Montessori

I : Biographie de Maria Montessori

Maria Montessori est née le 31 août 1870 en Italie et est issue d'une famille bourgeoise catholique.

Très vite, elle montre un certain engouement pour la science et la recherche. Elle obtient un diplôme technique d'ingénieur en 1886. Ses parents s'opposent aux ambitions académiques de leur fille ; pourtant, elle poursuit vaillamment sa quête du monde scientifique.

Dix ans plus tard, elle devient la première femme médecin d'Italie malgré les réticences affirmées de ses parents et des professionnels qui l'entourent. En effet, une telle réussite pour une femme était très mal perçue à cette époque. Une fois diplômée de médecine, elle entreprend des études de biologie, philosophie et psychologie. Puis, nommée assistante à la clinique psychiatrique de Rome, elle s'occupe d'enfants arriérés alors considérés comme des handicapés mentaux. Très vite, elle comprend que les problèmes de ces enfants ne sont pas uniquement médicaux mais également d'ordre éducatif et environnemental. Elle commence alors ses premières conférences sur l'éducation des enfants handicapés en 1897 puis elle se lance dans la recherche. En 1899, elle crée une école d'orthophrénie où sont accueillis peu à peu tous les enfants déficients de Rome qui étaient jusque-là « *parqués dans des salles sans activité ni objet autour d'eux* »¹¹. C'est dans cette école que la doctoresse expérimentera les principes qui fondent sa pédagogie telle qu'on la connaît aujourd'hui.

En 1901, elle poursuit ses recherches dans la compréhension des mécanismes d'apprentissage tout en s'inspirant des travaux des médecins français Jean Itard (1774-1838) et Edouard Seguin (1812-1880). Jean Itard a été rendu célèbre par ses travaux sur la surdité et sur l'éducation de l'enfant sauvage de l'Aveyron, Victor.

¹¹ M.LEFEBVRE, *La pédagogie Montessori illustrée*, Éditions Broché, 2011

Malgré les soins prodigués par ce médecin, le peu de progrès fait par l'enfant, élevé hors de toute culture et de toute socialisation, avait amené Jean Itard à penser que le développement des enfants passe par des stades (que Maria Montessori appellera par la suite les « périodes sensibles »). Il démontrera leur importance en émettant l'idée qu'il est capital de ne pas laisser passer ces stades faute de quoi certaines acquisitions ne se font plus. Édouard Seguin, élève de Jean Itard, prolongera les recherches de son maître sur l'enfant sauvage et mettra au point des méthodes et du matériel d'enseignement pour les enfants déficients.

C'est sur la base des travaux des deux médecins français que Maria Montessori élabore des méthodes d'enseignement pour les enfants déficients, notamment en lecture et en écriture. Ses méthodes se révèlent très efficaces et éveillent en elle son intérêt pour le développement des enfants en bonne santé : « *j'étais de jour en jour plus convaincue que nos méthodes appliquées à des enfants normaux développeraient leur personnalité d'une façon surprenante* »¹². Elle crée alors la première « *Casa dei bambini* », la maison des enfants, à Rome en 1907. Elle y accueille des enfants dits normaux, âgés de deux à cinq ans, issus des quartiers pauvres et non scolarisés. Maria Montessori fait fabriquer des petits meubles à la dimension des enfants. Elle confectionne personnellement le matériel pédagogique, analogue à celui qu'elle a utilisé avec les enfants déficients. Les résultats sont stupéfiants : les enfants sont libres, heureux, ouverts et capables d'écrire à quatre ans. Elle met alors en place un véritable système pédagogique qu'elle nommera « *la pédagogie scientifique* ».

En 1934, elle fuit l'Italie fasciste de Mussolini qui condamne les principes montessoriens et fait fermer toutes les écoles Montessori. Elle trouve refuge en Inde où elle restera six ans et formera nombre d'éducateurs à sa pédagogie scientifique.

Elle décède le 6 mai 1952 mais le mouvement montessorien évolue malgré sa disparition. Aujourd'hui encore, sa pédagogie est considérée « *comme une lueur d'espoir pour un monde nouveau* »¹³. En effet Maria Montessori, grâce à l'éducation des enfants, espérait pouvoir contribuer à l'établissement de la paix dans le monde. On compte aujourd'hui 22 000 écoles Montessori dont une cinquantaine en France.¹⁴

¹² M.MONTESSORI, *L'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 2010

¹³ M.LEFEBVRE, *La pédagogie Montessori illustrée*, Éditions Broché, 2011

¹⁴ Site de l'Association Montessori de France

II : La pédagogie de Maria Montessori

II.1 - Les fondements de sa pédagogie

Maria Montessori part du principe qu'aucun être humain ne peut éduquer autrui : l'individu doit agir lui-même. Ainsi, chacun doit se développer seul grâce à un environnement favorable et à sa propre motivation dont les moteurs sont la curiosité naturelle et l'amour de la connaissance. De ce fait, en Montessori, le but de l'éducation n'est pas de transmettre un savoir préétabli à l'enfant mais plutôt de cultiver son propre désir d'apprendre et de découvrir. Pour atteindre cet objectif, elle fonde sa pédagogie scientifique sur les principes suivants :

⊙ Le libre choix

Le libre choix par l'enfant de ses activités semble être le point de départ de la pédagogie Montessori. Ainsi, chaque élève décide seul de manipuler tel ou tel matériel. L'éducateur n'intervient pas dans ce choix. Cette liberté dans le travail est rendue possible par le matériel qui est adapté à la taille et à la force de l'enfant : chaque activité est placée sur une étagère basse à la portée de tous. Le matériel pédagogique peut être, en plus, disposé sur un plateau facilitant ainsi le transport. L'enfant a juste à tendre le bras pour le prendre, il n'y a donc aucun obstacle entre lui et le matériel. Lorsque l'élève a choisi son activité, il décide de l'endroit où il souhaite travailler : sur une petite table à côté de la fenêtre ou par terre sur un tapis dans un coin calme. Une fois installé, l'enfant peut répéter la manipulation autant de fois qu'il le souhaite. En effet, il s'agit là d'une réalité : l'enfant prend un plaisir infini à faire et à refaire la même activité. Par cette répétition, il construit et perfectionne les gestes nécessaires à la manipulation. Il expérimente, vérifie ses hypothèses, apprend à coordonner ses mouvements et surtout, il développe sa concentration. Le résultat importe peu, ce qui compte vraiment, c'est tout ce que l'enfant construit pour lui pendant cette activité. L'enfant arrête de travailler lorsqu'il a été au bout de ses besoins.

Le libre choix se situe donc à trois niveaux :

- l'enfant choisit le matériel
- l'enfant choisit sa place de travail
- l'enfant choisit la durée de la manipulation

L'obligation intervient uniquement lorsque l'élève décide de stopper la manipulation : il doit ranger le matériel à la place qu'il lui a été définie.

Toutefois, cette grande liberté ne signifie pas anarchie. En effet, pour Maria Montessori discipline et liberté vont de pair. Mais « *comment obtenir la discipline dans une classe d'enfants libres de se mouvoir ?* »¹⁵. Autrement dit, comment l'adulte qui, contrairement à la pédagogie traditionnelle n'est pas au cœur du système, peut-il gérer une classe d'enfants tout à fait libres de leurs mouvements ? Maria Montessori a une vision de la discipline complètement opposée à celle ancrée jusqu'ici dans la pédagogie traditionnelle : selon elle, « *n'est pas discipliné un individu rendu artificiellement silencieux et immobile comme un paralytique. Nous appelons discipliné un individu qui est maître de lui [...]. L'enfant qui apprend à se mouvoir habilement et à se contenir ne se prépare pas seulement à l'école, mais à la vie [...]* »¹⁶. En effet, tout enfant naît avec une discipline intérieure qui ne demande qu'à s'épanouir si nous, adultes, lui en donnons les moyens. Il doit pouvoir se développer librement et acquérir le contrôle de soi. Toutes les activités proposées à l'enfant vont l'aider dans la maîtrise de son corps et vont lui permettre de prendre conscience de ce qui est acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la société dans laquelle il vit. Ainsi, l'enfant est libre de ses mouvements dans la mesure où il ne dérange pas ses camarades ; il est libre de parler s'il ne dérange pas la concentration des autres, etc. Maria Montessori parle alors de discipline active c'est-à-dire une discipline qui est mise en place par les enfants eux-mêmes. Enfin, aucune punition n'est acceptée. Elle semble d'ailleurs inutile pour Henri Tisserand : « *Si l'activité se fonde sur les intérêts de l'enfant, il n'est nullement nécessaire de punir ou de contraindre* »¹⁷.

Maria Montessori a étudié plus en détail ce libre choix et s'est posée la question suivante : comment l'enfant choisit le matériel ? Ce n'est pas par imitation puisque chaque objet existe en un seul exemplaire (cela évite toute comparaison et potentiellement toute compétition). Elle en conclue donc qu'il s'agit d'une source intérieure en relation avec les besoins présents de l'enfant et par conséquent, caractéristiques de son âge. Elle fait ici référence aux périodes sensibles durant lesquelles l'enfant est particulièrement attiré par certaines spécificités de son environnement ; c'est ainsi qu'il choisit une activité plutôt qu'une autre afin de répondre à ses besoins. C'est ce qui nous amène au prochain principe de sa pédagogie.



¹⁵ M.MONTESSORI, *La pédagogie scientifique*, Éditions Desclée de Brouwer, 1962

¹⁶ M.MONTESSORI, *La pédagogie scientifique*, Éditions Desclée de Brouwer, 1962

¹⁷ H.TISSOT, *La nouvelle pédagogie*, Éditions Grammont, 1976

⊙ Les périodes sensibles

Il s'agit ici de respecter les réalités de l'enfant. Ce dernier est un être de potentialité qui est guidé par des périodes sensibles. Maria Montessori les considère comme une aide donnée par la nature, c'est pourquoi l'adulte doit respecter les besoins particuliers que l'enfant ressent. S'il n'y a pas ce respect, il sera tiraillé entre ce que lui conseille la nature et ce que l'adulte exige de lui. Il se trouvera alors dans une situation inconfortable et ne saura plus quoi faire. Il est donc extrêmement important de comprendre et d'accompagner le développement naturel de l'enfant. Ainsi, la nature a doté l'enfant de forces intérieures qui le poussent irrésistiblement vers certaines choses plutôt que vers d'autres. Ces forces sont la manifestation des périodes sensibles qui, selon Maria Montessori, sont la clef pour comprendre la croissance psychique de l'enfant mais également pour tracer un plan sûr d'éducation.

Lors de ces périodes, l'enfant est totalement absorbé par son activité ; il assimile sans difficulté, presque spontanément telle ou telle acquisition. S'il est aidé à ce moment précis, alors l'apprentissage se fait en douceur. Voici les principales périodes sensibles :

La période sensible au mouvement : elle commence dans le ventre maternel et se poursuit jusqu'à l'âge de cinq ans. Avec le temps et les activités, l'enfant apprend à contrôler ses mouvements et à les coordonner. Mais cette coordination ne peut se faire que si le cerveau et le corps travaillent ensemble pour atteindre un même but. En effet, le mouvement participe à l'émergence de la conscience c'est-à-dire que l'enfant commence par voir un objet qu'il souhaite atteindre, puis son intelligence en prend conscience et enfin sa volonté le pousse à se mettre en mouvement afin de saisir l'objet.

La période sensible au langage : elle débute dès la naissance et se poursuit jusqu'à l'âge de six ans. L'enfant acquiert sans grandes difficultés la ou les langues parlées autour de lui. C'est ainsi qu'il s'imprègne et répète tous les sons qu'il entend pour ensuite organiser son langage. A six ans, il connaît des milliers de mots et se perfectionne dans la composition des phrases. Après cet âge, l'enfant perd progressivement cette aptitude.

La période sensible à l'ordre : elle apparaît au début de la première année et dure deux à trois ans. Pendant cette période, l'enfant a besoin d'ordre et de stabilité, c'est pourquoi il accorde beaucoup d'importance à la place des choses : tout doit être rangé. Il n'est ainsi pas étonnant de voir un enfant de deux ans passer son temps à remettre les choses à leur place. C'est pourquoi les classes Montessori sont toujours ordonnées et que chaque matériel a une place bien définie.

La période sensible à l'affinement des sens : elle va de la naissance jusqu'à l'âge de six ans. L'enfant porte alors une importance aux impressions sensorielles en tous genres. Il cherche à perfectionner ses organes sensoriels (audition, olfaction, vue et toucher). C'est pourquoi Maria Montessori a mis au point tout un ensemble de matériel (le matériel sensoriel) qui permet à l'enfant d'affiner ses sens.

La période sensible du comportement social : cette période permet à l'enfant d'imiter les comportements des personnes qui l'entourent et ainsi de les comprendre. Grâce à celle-ci, il va pouvoir s'adapter aux coutumes sociales de la société à laquelle il appartient.

Les périodes sensibles ne sont pas isolées les unes des autres mais se complètent et peuvent avoir lieu en même temps. Le travail en libre choix permet à l'éducateur, lorsque celui-ci a repéré une intensité dans certaines activités, d'en conclure que tel enfant se trouve dans une ou plusieurs de ces périodes sensibles. Il peut alors les alimenter et laisser l'enfant s'y impliquer.

☉ **Un environnement soigneusement préparé**

L'enfant, guidé par ses périodes sensibles, choisit librement son travail. L'éducateur doit alors proposer un environnement riche et organisé afin de respecter et satisfaire les besoins de tous. Rien ne doit être laissé au hasard sous peine de faire de l'environnement un obstacle au développement de l'enfant et voir le désordre s'installer. Ainsi, la préparation de l'environnement pédagogique repose, selon Maria Montessori, sur trois éléments :

1) L'organisation globale de la classe

Les classes Montessori sont des lieux harmonieux, sécurisants et pensés à l'échelle de l'enfant afin qu'il soit parfaitement autonome. En effet, la pédagogie Montessori considère que l'enfant travaille pour se construire et doit ainsi apprendre à se servir de son environnement pour se parfaire. Il doit se prendre en main et se passer de l'adulte ; ceci n'est possible que si l'environnement le lui permet. Ainsi, le mobilier est adapté à la taille et la force de l'enfant : des tables et des chaises petites et légères, des étagères ouvertes et accessibles sur lesquelles le matériel est disposé. Un coin bibliothèque doit être aménagé tout comme un coin où l'enfant pourra trouver bassines et éponges afin de laver les tables ou de nettoyer de l'eau malencontreusement renversée. Dans le même esprit, une pelle et un balai à la taille de l'enfant doivent être accrochés au mur au cas où il en aurait besoin. Enfin, une attention toute particulière doit être portée à l'esthétisme et à l'aménagement de l'ambiance. En effet comme nous avons pu l'évoquer, l'enfant est sensible à l'ordre. Les classes Montessori doivent être claires, ordonnées, propres et agrémentées de plantes vertes. Afin d'illustrer ces propos, voici quelques photos de l'école Montessori d'Angers¹⁸ :



Ambiance des 3-6 ans

Rapport-gratuit.com



¹⁸ ecole-montessori-angers.blogspot.fr

2) Un matériel pédagogique spécifique

Suite à ses observations et à la mise en évidence des périodes sensibles, Maria Montessori a créé un matériel en parfait accord avec les besoins de l'enfant. Ainsi, le matériel de la classe répond à chaque stade de développement et prépare de manière directe ou indirecte le ou les stades de développement suivants. Le matériel se veut progressif, allant du concret à l'abstrait et du simple au complexe, ce qui permet à l'enfant de bien consolider chaque étape.

Le matériel Montessori est dit « sensoriel » car il stimule tous les sens par lesquels l'enfant va pouvoir appréhender et comprendre le monde qui l'entoure. Il favorise également le travail de la main qui, selon Maria Montessori, est l'outil de l'esprit. En effet, le développement de l'habileté manuelle et le développement de l'intelligence sont liés : « *L'intelligence de l'enfant atteint un certain niveau, sans qu'il fasse usage de sa main ; l'activité manuelle lui fait atteindre un niveau plus élevé* »¹⁹.

Voici un aperçu des différentes catégories de matériel :

- **Le matériel de vie pratique** : il permet à l'enfant de prendre soin de lui-même et de l'ambiance de la classe : ordre, propreté, etc. Il apprend à boutonner, à nouer, le but étant de savoir s'habiller seul. Il apprend également à verser, déverser, transvaser, fermer, visser, dévisser, etc. ; autant de gestes utiles à sa vie du quotidien. Ce matériel permet également le développement de la motricité fine.
- **Le matériel de vie sensoriel** : Maria Montessori part du principe que l'enfant découvre le monde par ses différents sens, l'intelligence ne fonctionnant qu'en liaison avec eux. Ce matériel permet ainsi à l'enfant d'exercer et d'affiner ses sens afin d'avoir une compréhension du monde plus précise. Le matériel étant progressif, l'enfant acquière tout d'abord les notions de taille, couleur, forme pour ensuite aller vers les notions de poids, température et volume.
- **Le matériel d'éducation intellectuelle** : il est lié à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.
- **Le matériel « art et musique »** : il reste peu développé et restreint.
- **Le matériel « culture »** : il regroupe la géographie, la botanique, la zoologie et les expériences diverses.

¹⁹ M.MONTESSORI, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 1959

Enfin, le matériel Montessori répond toujours à deux principes fondamentaux : tout d'abord, chaque difficulté est isolée pour ne pas disperser l'attention de l'enfant et lui permettre d'accéder à la concentration. Puis, le matériel est autocorrectif ce qui permet une totale autonomie à l'enfant. Il est libéré du jugement de l'adulte ce qui favorise la construction d'une bonne estime de soi.

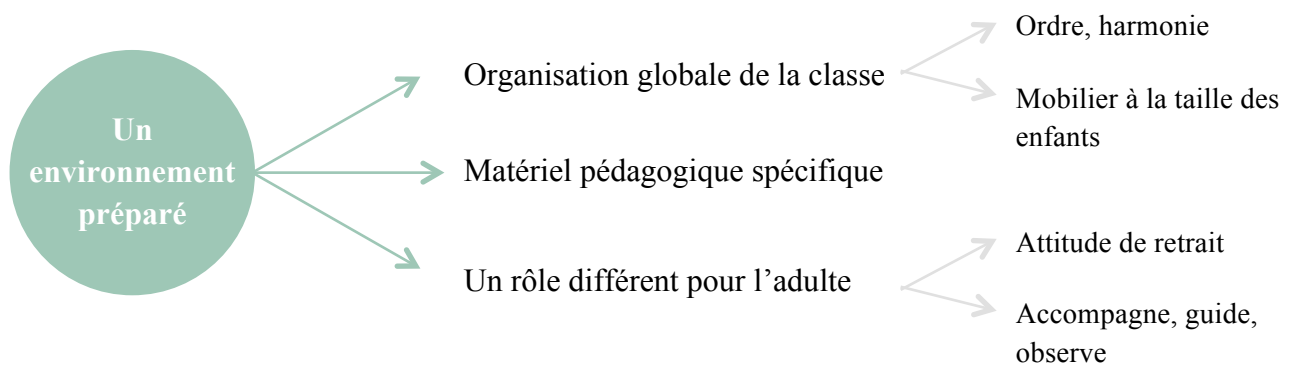
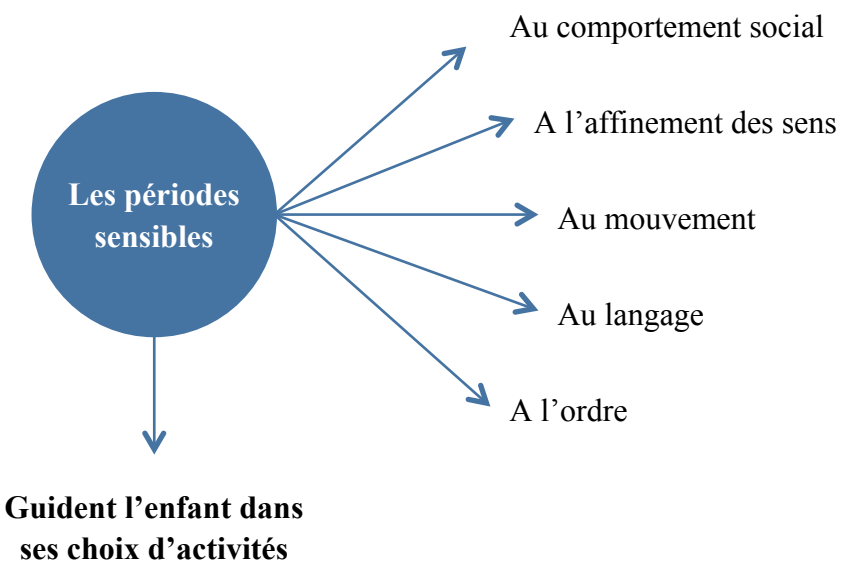
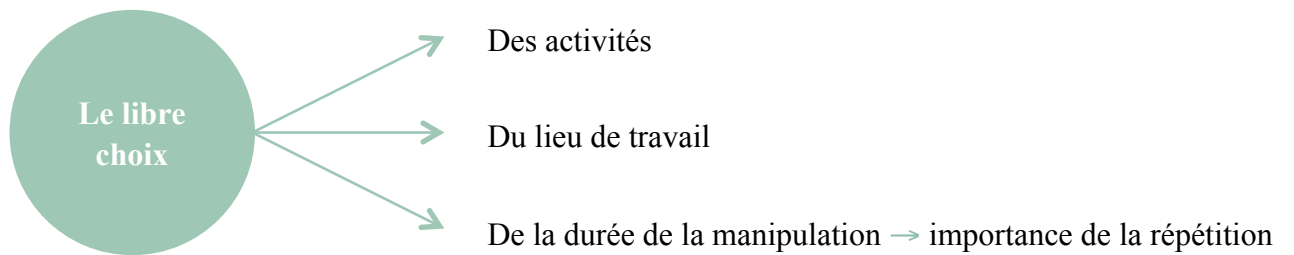
3) Un rôle différent pour l'adulte

« *Aide-moi à faire tout seul* ». La devise de Maria Montessori résume parfaitement le rôle de l'éducateur. En effet, l'enfant se construit grâce au matériel pédagogique qui remplace la parole de l'enseignant. Ce dernier est donc là pour accompagner, guider. Il doit se rendre disponible et suivre chaque enfant au plus près. L'éducateur se veut également être un observateur bienveillant. En effet, c'est en observant sans cesse les enfants que Maria Montessori a forgé toute sa théorie et mis au point son matériel. L'éducateur doit ainsi accorder beaucoup de temps à l'observation de sa classe afin de mieux cerner les besoins, les attentes, les comportements des différents enfants qui, à travers les diverses activités, se révèlent à lui. C'est par cette observation qu'il va pouvoir connaître et suivre l'évolution de chacun et ainsi proposer une aide individualisée. N'oublions pas que tout élève possède des besoins et des stades de développement différents ; l'éducateur doit donc les repérer afin de faire des présentations de matériel en cohérence avec le rythme de chacun. En somme, l'éducateur est le trait d'union entre l'enfant et son milieu.

Pour laisser à l'enfant suffisamment d'initiative et lui permettre d'apprendre à son rythme, la pédagogie Montessori recommande une attitude de retrait de la part de l'éducateur, assez différente de la posture classique : une fois la démonstration faite, il reste présent en simple observateur, uniquement disponible si l'enfant manifeste clairement qu'il a besoin d'un complément d'aide ou d'informations. À aucun moment l'éducateur ne tente d'accélérer le processus. Il ne souffle pas les réponses, ne prend pas les objets ou le crayon des mains de l'enfant pour lui montrer une nouvelle fois ou lui donner la solution. Le but étant d'éviter que ces interventions, perçues comme un échec de la part de l'enfant, ne lui fassent perdre confiance en sa capacité de réussir seul. Ainsi, l'éducateur doit compter ses mots : « *Souvent, il est suffisant de montrer simplement comment on se sert de l'objet. Mais quand il faut parler et initier l'enfant à l'usage des différents matériels, la caractéristique de cette leçon, c'est la brièveté* »²⁰.

²⁰ M.MONTESSORI, *La pédagogie scientifique*, Éditions Desclée de Brouwer, 1962

Résumons les principes de la pédagogie Montessori.



II.2 - Les enjeux de sa pédagogie

⊙ Respecter le rythme de l'enfant

Maria Montessori défend l'idée que l'enfant n'est pas un adulte en miniature. En effet, il est une personne avec des besoins spécifiques et qui porte en lui les germes de son propre développement. Ainsi, l'enfant se développe de manière innée et naturelle ; inutile, donc, de vouloir le cadrer ou le formater. Il choisit lui-même le matériel qu'il souhaite manipuler en fonction des besoins qu'il ressent. L'enfant est le déclencheur de l'apprentissage : il est donc à la fois actif et impliqué.

Selon Béatrice Missant, auteur du livre « *Des ateliers Montessori à l'école* », pour qu'un apprentissage soit efficace, l'enfant doit :

- être prêt ;
- manifester l'envie, le besoin ;
- se sentir concerné par la situation d'apprentissage ;
- se représenter clairement le but immédiat à atteindre.

Les classes Montessori semblent répondre à ces conditions. En effet, le matériel est présenté par l'éducateur uniquement lorsqu'il sent que l'enfant est prêt. De plus, le libre choix implique que l'enfant est lui-même décidé de faire telle ou telle activité ; il n'est pas contraint et suit ses envies. Enfin, la fonction du matériel est clairement identifiable par l'enfant ; il sait où il va et comment.

Respecter le rythme de l'enfant, c'est aussi accepter qu'il ne fasse rien. Il est libre de ne prendre aucune activité, de se reposer ou bien de regarder ses camarades sans gêner.

Un matin, une petite fille est entrée dans la classe, son doudou à la main. L'éducatrice a tout de suite senti qu'elle était fragile, tracassée. Elle a donc accepté qu'elle garde son doudou, le temps de retrouver une certaine sérénité. L'éducatrice lui a proposé de se reposer dans le coin bibliothèque ou de prendre un livre, ce que la petite fille a fait. Puis, elle s'est promenade dans la classe, a regardé ses camarades en activité. Naturellement, elle est allée poser son doudou et a pris une activité qu'elle connaissait bien. L'éducatrice m'a alors expliqué que faire une activité qu'elle maîtrise lui permet de retrouver la tranquillité.

En aucun cas nous devons porter un jugement ou lui demander de prendre une activité qu'elle maîtrise peut-être un peu moins. Il s'agit, à ce moment précis, de lui laisser la possibilité de retrouver confiance et dynamisme grâce aux réussites que son activité génère. Lorsqu'elle a eu fini sa manipulation, la petite fille est venue spontanément parler de ses tracas à l'éducatrice qui s'est montrée très à l'écoute, calme et rassurante.

⊙ Développer l'autonomie

Tout doit être pensé (l'environnement, l'attitude de l'éducateur, le matériel ...) pour que l'enfant soit autant que possible autonome dans ses activités. C'est la fameuse devise de cette pédagogue : « *Aide-moi à faire tout seul* ». En effet, l'enfant est constamment poussé par cette envie d'acquérir une indépendance, toujours croissante, et ainsi de pouvoir agir seul sans l'aide d'autrui. A ce sujet, Maria Montessori nous fait remarquer à juste titre que « *le premier acte conscient d'indépendance de l'enfant est de se défendre de ceux qui essaient de l'aider. Il cherche toujours à faire un effort plus grand pour agir par lui-même* »²¹. Ainsi, l'enfant cherche l'indépendance par le travail. Peu importe ce que savent les autres, il veut apprendre par lui-même et avoir son expérience du monde. Il développe alors son propre esprit grâce à ses expériences et non grâce à celle des autres. Enfin, chaque matériel est autocorrectif, l'enfant peut ainsi se faire une idée de ses progrès et réussites, gagnant son indépendance vis-à-vis du jugement de l'éducateur.

⊙ Favoriser la confiance en soi

Maria Montessori accord beaucoup d'importance à la relation enfant-adulte qui doit être basée sur la confiance. Chaque enfant au sein de la classe peut ressentir le soutien bienveillant de l'éducateur ce qui permet de progresser sans cette crainte de l'adulte et de son jugement. Enfin, à aucun moment l'éducateur ne relève les erreurs. Il encourage et félicite continuellement. L'enfant évolue ainsi dans un environnement où il n'est jamais mis en échec et où ses capacités sont mises en valeur.

²¹ M.MONTESSORI, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 1959

Une petite fille apprenait à faire des nœuds. L'éducatrice lui a montré comment faire puis elle s'est exercée pendant un moment. Elle ne parvenait pas à faire les boucles mais poursuivait tout de même l'activité sans se lasser et sans se décourager. L'éducatrice est venue la voir et lui a dit que ce qu'elle faisait était très bien et que l'apprentissage des nœuds était compliqué. La petite fille est allée reposer le cadre. Quelques semaines plus tard, elle a repris cette activité et est parvenue à faire une boucle. Elle s'est empressée d'aller la montrer à l'éducatrice qui l'a félicitée et encouragée à poursuivre.

☉ Le développement du sens social

Maria Montessori ne parle pas de classe mais d'ambiance. Ainsi dans une école Montessori, il est possible d'observer trois ambiances différentes : l'ambiance des 3-6 ans, des 6-9 ans et des 9-12 ans. Ce regroupement d'enfants d'âges variés est perçu de manière bénéfique par la pédagogue : les plus petits ressentent une émulation positive au contact des plus grands qu'ils observent et les plus grands se sentent valorisés car ils sont une référence et un modèle pour les plus petits. Nous pouvons ici emprunter à la pédagogue un passage de « *L'esprit absorbant* » qui résume parfaitement les propos ci-dessus : « *C'est un véritable enseignement que les plus grands peuvent leur donner, parce que la mentalité des enfants de cinq à six ans est si proche de la mentalité de ceux qui ont trois ans, que le petit comprend facilement grâce à l'aîné ce que nous ne saurions si bien lui expliquer. Il y a entre eux une harmonie et une communication comme il est rare d'en voir entre adulte et petits enfants* »²².

Cette organisation décuple également l'entraide et la coopération. Maria Montessori soutient l'idée que les classes réunissant des enfants de même âge créent un isolement artificiel qui entrave le développement du sens social. Ainsi, les élèves montessoriens s'entraident de manière spontanée lorsqu'ils ressentent qu'un des leurs est en difficulté.

Cela faisait cinq minutes que la petite Emy tentait de replier son tapis, sans grand succès. Elle multipliait les essais en silence et sans s'énerver. Paul, âgé de six ans, la regardait faire et finit par aller l'aider. Ils se sont chacun mis à un bout du tapis pour le rouler ensemble. Une fois replié, Paul s'est saisi du tapis pour le donner, tout sourire, à Emy. Cette dernière, satisfaite, a remercié son camarade et est allée reposer son tapis dans les casiers prévus à cet effet.

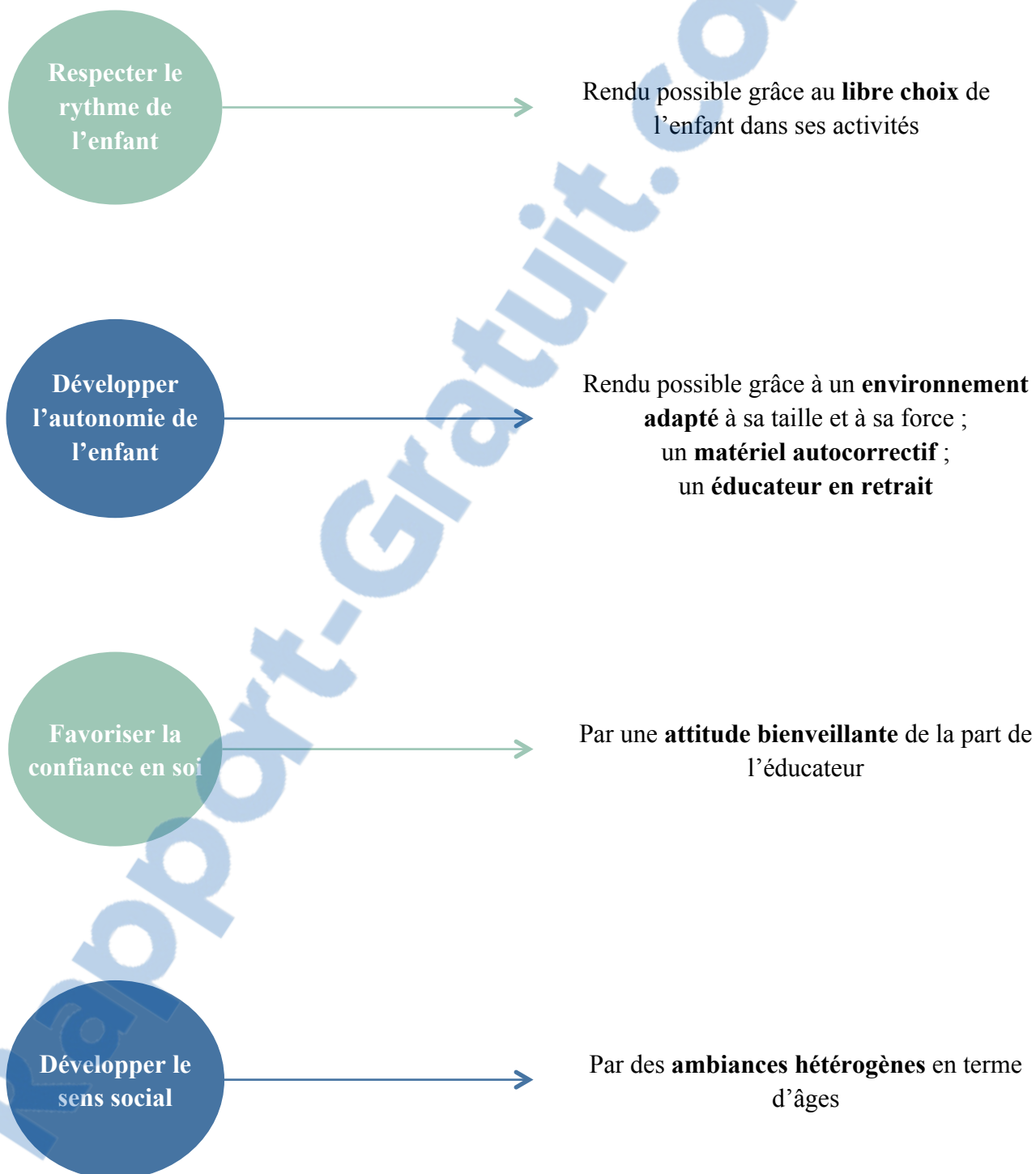
²² M.MONTESSORI, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 1959

Un garçon travaillait sur une activité de vie pratique qui consistait à transvaser de l'eau d'un pichet à l'autre. Au moment de reposer le matériel sur la petite étagère, Alexis a laissé tomber accidentellement le plateau. Spontanément, deux élèves un peu plus âgés se sont dirigés vers le lavabo afin de prendre des éponges pour aider leur camarade à nettoyer l'eau. Aucune moquerie, aucune parole méprisante ; uniquement une entraide bienveillante.

L'apprentissage de la vie en collectivité n'est donc pas laissé de côté par Maria Montessori, malgré que les activités soient pour la plupart, individuelles. Aussi, le matériel n'existant qu'en un ou deux exemplaires, si un élève désire une activité qui est déjà prise, ce dernier devra attendre que son camarade l'ait reposée à sa place. Ainsi se développent certaines qualités sociales telles que la patience et le respect du travail de l'autre : *« l'enfant sait qu'il doit respecter ce dont un autre se sert, non pas parce qu'on lui a dit, mais parce que c'est une réalité qu'il a rencontrée dans son expérience sociale »*²³. C'est en effet au travers des situations quotidiennes et des petits problèmes de la vie de groupe que naissent des règles dont les enfants comprennent le bien-fondé. Ils sont donc naturellement enclins à les respecter.

²³ M.MONTESSORI, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 1959

Résumons les enjeux de la pédagogie Montessori.



III : La pédagogie Montessori en pratique

Après ces apports théoriques, il semble important de les mettre en lien avec la pratique. C'est pourquoi je décrirai ci-après le déroulement d'une journée à l'Ecole Montessori d'Angers, telle que j'ai pu l'observer.

⊙ Déroulement de la matinée

La journée commence par un accueil individualisé. L'éducatrice, au pas de la porte, adresse un petit mot à chaque enfant qui entre dans l'ambiance, de quoi bien commencer la journée. Ils se sentent ainsi en confiance et considérés par l'éducateur. Puis très vite, ils choisissent une activité et se mettent au travail sans perdre de temps. Les plus petits se dirigent vers des activités de vie pratique ou s'installent dans un fauteuil pour regarder un livre. Les plus grands vont consulter leur contrat afin de voir les quatre activités qu'ils doivent réaliser au cours de la journée et se mettent au travail sans bruit, et surtout, avec le sourire. Certains matins, des élèves venaient même me voir pour me faire part de leur joie d'avoir telle ou telle activité à faire dans la journée. Ainsi, dès le matin, la classe Montessori s'apparente à une fourmilière : tous les enfants sont actifs, absorbés par leur travail et immergés dans une atmosphère favorable à l'apprentissage.

Puis, lorsque tous les enfants sont arrivés, l'éducatrice fait raisonner une petite cloche. Les élèves laissent alors leur activité pour aller s'asseoir sur la ligne formant un cercle harmonieux. L'éducatrice prend également place sur cette ligne dans la même position que les enfants. Il n'y a donc pas de dominant/dominé. Elle joue pleinement son rôle de guide en montrant la bonne tenue à avoir sur le cercle. Une fois tout le monde installé, commence le rituel du « bonjour » : l'éducatrice adresse un « bonjour » à chaque enfant en mentionnant les prénoms un à un. En réponse, les élèves tour à tour lui disent « bonjour » ou lui font un signe de la main s'ils ne souhaitent pas parler. Une fois ce rituel terminé, elle peut revenir sur un problème qui a eu lieu la veille. Par exemple, elle peut manifester, en douceur, son mécontentement face à un matériel qui a été détérioré ou mal remis à sa place. Elle rappelle alors cette règle fondamentale : tout matériel pris doit être remis correctement à sa place afin qu'un camarade puisse à son tour l'utiliser. Elle peut également proposer l'apprentissage d'un geste quotidien. Par exemple, suite aux difficultés rencontrées par Emy pour replier son tapis, l'éducatrice a montré aux enfants comment replier facilement son tapis. Une autre fois, elle proposera d'apprendre à tenir correctement une paire de ciseaux et à la passer à son camarade sans danger.

Après ce temps collectif qui ne dure pas plus de dix minutes, chaque élève retourne à son activité. La matinée se déroule alors dans le calme et sans interruption. En effet, aucune récréation n'est prévue. Les éducatrices m'avaient expliqué que cela interrompait le travail des élèves et les coupait dans leur concentration. Elles jugeaient donc inutile de prévoir un temps de pause, d'autant que les enfants n'en ressentent pas le besoin. J'ai effectivement pu constater qu'ils ne manifestaient pas de signe de fatigue et qu'ils restaient très concentrés et productifs tout au long de la matinée. Je suppose ici que la liberté de se déplacer comme bon leur semble au sein de l'ambiance permet de ne pas ressentir ce besoin de sortir pour se défouler, à l'inverse d'un enfant scolarisé en école traditionnelle qui reste assis une bonne partie de la matinée. Toutefois, une collation est prévue. Celle-ci est préparée par les enfants eux-mêmes. Il s'agit le plus souvent de fruits. Découpés et mis dans une assiette par deux élèves, ils assurent ensuite la distribution.

La matinée est également ponctuée par des présentations de matériel. En voici un exemple détaillé :

En quoi consistait l'activité ? Quelles sont les compétences en jeu ? Et le matériel ?

Sur un plateau étaient disposés une coupelle en verre, trois paniers de couleurs différentes, dix-huit petites boules de trois couleurs (six de chaque) et une pince.

Au début, les dix-huit petites boules sont dans la coupelle. L'enfant doit, à l'aide de la pince, les transvaser une par une dans le panier de la même couleur. Puis il fait la démarche inverse. Attention, il doit commencer par les boules de couleur or, puis verte et enfin violette. Voici deux photos afin de mieux visualiser et comprendre l'activité²⁴ :



Les compétences en jeu : il s'agit ici d'une activité de vie pratique. Comme nous avons pu l'évoquer, cette première catégorie de matériel permet à l'enfant de prendre soin de lui et de son environnement. Il apprend ainsi à nouer, boutonner, verser, transvaser ... des gestes, des actes dont il a besoin dans sa vie quotidienne. Grâce aux différents exercices de vie pratique, l'enfant devient progressivement autonome.

Cette activité implique également la notion de mouvement, primordiale dans la pédagogie Montessori. Même si ici l'enfant ne déplace pas tout son corps et qu'il est assis à une table, il manipule et déplace des objets. Ce mouvement, déclenché par le matériel, va permettre l'acquisition de connaissances et de compétences. En effet il s'interroge, élabore, réfléchit, analyse, manipule, affine sa motricité ... l'enfant se construit.

La manipulation demandée à l'enfant est la suivante : attraper les petites boules avec une pince qui doit être tenue par le pouce, l'index et le majeur. On travaille ici la pince P.I.M (pouce, index, majeur) qui est celle qui tient le crayon : on prépare les futurs apprentissages.

Enfin, cette activité met en œuvre les notions de tri, d'organisation qui servent notamment en mathématiques.

Le matériel : comme nous avons pu l'évoquer, il est extrêmement important que le matériel soit propre, attrayant et beau. Ainsi, l'éducatrice a choisi des boules scintillantes et de couleurs vives (nous étions en plus à la période de Noël). Tout ceci contribue à attiser la curiosité et l'intérêt de l'élève.

Le matériel doit également être adapté à la taille et à la force de l'enfant. Il doit en effet pouvoir le soulever et le déplacer seul. C'est pourquoi il est très souvent recommandé de placer le matériel sur un plateau. Cela facilite la prise en main et le transport pour l'enfant.

La disposition du matériel n'est pas anodine. En effet, la coupelle est placée à gauche afin que le transfert et donc les mouvements se fassent de la gauche vers la droite (sens de l'écriture et de la lecture en langue française). L'enfant absorbe cela inconsciemment, prend l'habitude de travailler ainsi, se préparant indirectement à ses futurs apprentissages.

Enfin, l'éducatrice a utilisé des objets de la vie quotidienne et cassables : l'élève, ayant conscience que tel ou tel matériel peut se casser, porte une attention plus importante et adopte alors des gestes plus précis.

Comment s'est déroulée la présentation ?

L'éducatrice est allée vers l'enfant et lui a proposé une nouvelle activité. Ce dernier a accepté avec enthousiasme (en aucun cas un enfant doit être forcé, si celui-ci n'en a pas envie, il peut refuser). Ils sont donc allés chercher le matériel sur l'étagère de vie pratique puis se sont installés sur la petite table prévue à cet effet. L'éducatrice, droitière, a demandé à l'enfant de se placer à sa gauche afin qu'il puisse visualiser correctement les gestes effectués. Une fois installés, elle a regardé l'enfant, souriante, et lui a demandé s'il était prêt. Ce dernier a acquiescé, elle a pu commencer en silence. En effet, toute présentation se fait sans parole (ou très peu). Elle est inutile et parasite l'attention de l'enfant. Ce sont les gestes qu'il absorbe d'où l'importance que les mouvements soient fluides, lents et précis.

Lorsque l'éducatrice remet une à une les petites boules dans la coupelle, elle change de main. En effet, dans la pédagogie Montessori, le travail des deux mains est important et systématique car l'objectif est le développement harmonieux du corps, indépendamment de la latéralisation.

Puis, une fois la présentation terminée, l'éducatrice a placé le matériel devant l'enfant et lui a simplement dit : « à toi ». Le petit garçon a refait l'activité avec une grande concentration. Il a fait une erreur qu'elle n'a pas relevée (il n'a pas changé de main).

Enfin, elle a invité l'enfant à l'accompagner jusqu'à l'endroit où était rangé le matériel et lui a rappelé qu'il pouvait le reprendre quand il le souhaitait.

Bilan

J'ai commencé par demander à l'éducatrice ce qu'elle avait pensé de sa présentation. Elle m'a répondu qu'elle était tout à fait satisfaite. Elle a respecté les points importants à prendre en compte lors d'une présentation :

- Elle était souriante et prenait plaisir à présenter cette activité avec cet enfant ;
- Ses gestes étaient lents et précis ;
- La présentation s'est faite pratiquement dans le silence permettant ainsi une grande concentration de la part de l'enfant.

Puis je lui ai demandé ce qu'elle avait pensé de l'attitude de l'enfant. L'éducatrice semblait satisfaite du travail fourni par le petit garçon. Il était concentré sur ses gestes et a pris du plaisir à faire l'activité qu'il a plutôt bien maîtrisée. Une question m'est alors venue.

En effet, l'enfant n'a pas reproduit exactement ce qu'avait fait l'éducatrice : il a gardé la pince dans la même main durant toute l'activité. Ainsi, je me suis demandée si l'adulte se devait d'intervenir ou de souligner les erreurs commises par l'enfant. Elle m'a répondu que cela n'était pas utile. En effet, l'élève a bien « absorbé » les gestes de l'éducateur et ce n'est pas parce qu'il n'a pas reproduit à l'identique qu'il n'a pas repéré ce changement de main. Il n'était peut-être pas en capacité de le faire. Néanmoins, il aura tout le temps de refaire et de répéter la manipulation afin d'affiner ses gestes. Elle a ajouté que le contrôle de l'erreur est visuel pour la plupart du matériel. En effet, l'enfant voit à l'eau renversée ou ici à une boule tombée à côté du panier qu'il n'est pas encore capable d'exécuter la manipulation concernée. Il refera un certain nombre de fois l'activité seul et à son rythme et un jour, la maîtrise du geste sera acquise.

En tant qu'observatrice, j'ai pu remarquer qu'à deux reprises l'enfant avait détourné le regard vers le reste de la classe. Je lui ai donc demandé ce qu'il fallait faire si un élève était distrait et plus concentré sur la présentation. L'éducatrice a commencé par me dire que cela n'était pas grave, qu'il fallait le laisser regarder autre part s'il en avait envie. Généralement, cela dure quelques secondes (il est distrait par un enfant de la classe ou par une activité voisine qui l'intrigue, mais il revient très vite à sa présentation). Si toutefois cette attitude perdure, l'adulte peut poser son regard sur l'enfant, tout en souriant, pour l'inviter à se reconcentrer sur l'activité. Elle finit par m'informer que certains élèves décrochent complètement lors de présentation pour deux raisons :

- Ce n'était pas le bon moment pour l'enfant, dans ce cas, il est préférable de stopper la présentation et d'expliquer à l'enfant que nous nous sommes trompés. Il ne peut donc pas utiliser le matériel tant qu'il n'en a pas eu la présentation complète. Nous la referons quelques temps plus tard dans son intégralité ;
- La présentation est trop longue (dans ce cas, il est possible de la réaliser par étapes, mais cela doit rester exceptionnel). Elle finit par m'indiquer que les temps de présentation du matériel s'allongent progressivement. En effet, à partir d'un certain âge, l'éducateur peut attendre de l'enfant une attention de qualité même sur des présentations un peu longues.

Je présenterai ci-après deux autres activités que j'ai pu observer :

Les dictées muettes : il s'agit d'un ensemble de petites cartes représentant des objets dont les noms sont phonétiques et courts (*sac, robe, sole, clé, porte, tipi ...*). Ce matériel présente une progression : l'enfant va d'abord orthographier des mots dont les noms sont phonétiques, puis des mots contenant un « e » muet à la fin, une lettre muette à la fin (*drap, lit ...*) et pour finir, comportant une difficulté orthographique (le « ch », le « ou » ...). L'enfant en choisit trois ou quatre et compose les mots grâce à des lettres provenant de l'alphabet mobile (boîte divisée en petites cases qui contiennent chacune plusieurs lettres identiques). L'éducateur peut ici aider un enfant à trouver la lettre, le son suivant, ou simplement vérifier avec lui qu'il avait correctement orthographié les mots.

Les dictées muettes permettent à l'enfant d'apprendre à coder la langue puisqu'il écrit les mots en distinguant les sons qui le composent. Indirectement, il se prépare à la lecture.

La principale limite de ce matériel semble être l'impossibilité d'orthographier des mots représentant un concept. Tout ce qui ne peut être photographié ou dessiné sort de son champ d'action.



25

Apprentissage des notions paires et impaires : l'enfant étale les cartons de chiffre dans l'ordre sur le tapis puis il place en dessous de chaque chiffre le nombre de billes correspondant :

pour 1, 1 bille au centre

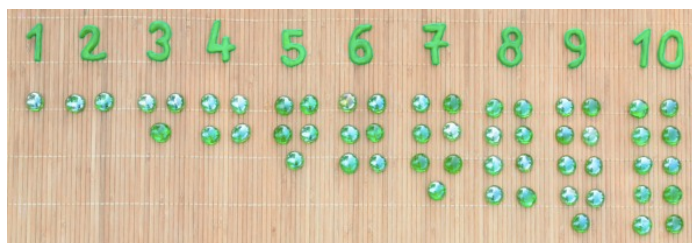
pour 2, 2 billes de chaque côté de la carte

pour 3, 2 billes de chaque côté et la 3^{ème} bille au centre

pour 4, 2 rangées de 2 billes de chaque côté de la carte

pour 5, 2 rangées de 2 billes et 1 bille au centre ... (voir photo)

²⁵ aladouce.blogspot.fr



Pour cette activité, l'éducateur vérifie avec l'enfant que le nombre de billes correspond au chiffre du dessus. Il lui demande ensuite de lui montrer les chiffres impairs, puis les chiffres pairs (l'enfant passe son index verticalement entre les billes, de haut en bas). S'il a oublié la signification de ces deux notions, l'éducateur se contente de lui dire : « souviens-toi, si je passe mon doigt entre les billes et que j'en touche une, alors ce chiffre est impair. Si je passe mon doigt entre les billes et que je n'en touche pas, alors ce chiffre est pair ».

➔ On notera que ces deux activités nécessitent l'intervention de l'adulte. On entrevoit la limite du concept d'autocorrection largement défendu par la pédagogie. Si Maria Montessori prône la non-intervention de l'éducateur, elle semble pourtant incontournable à certains moments.

⊙ Temps du midi

Le midi, enfants et éducateurs mangent sur place. Chacun apporte son repas. Les petites tables sont regroupées afin de partager un moment convivial. Toutefois, par manque de place, les deux ambiances (3-6 ans et 6-9 ans) ne sont pas mélangées.

Les élèves se montrent particulièrement autonomes. Certains ont des tâches à accomplir : mettre les verres, les fourchettes, servir l'eau, etc. Une fois le repas terminé, ils rangent leur sac et peuvent sortir dans le jardin, seul moment de la journée où ils peuvent se défouler.

Les éducatrices en profitent pour remettre de l'ordre, si besoin, et vérifier l'état du matériel. Elles peuvent également tester de nouvelles activités ou bien s'entraîner à faire la présentation d'un matériel.

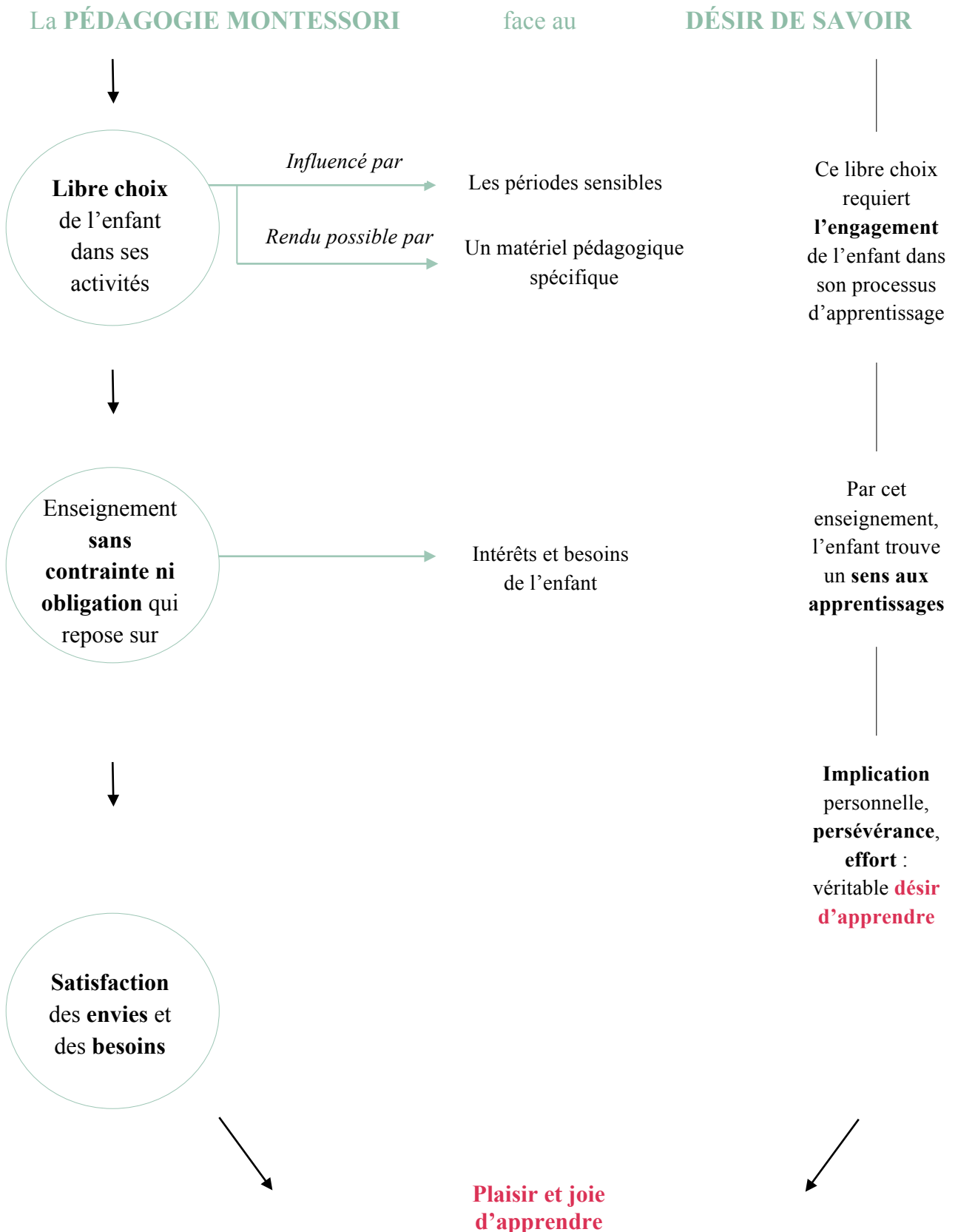
⊙ Déroulement de l'après-midi

L'après-midi un temps de repos est prévu pour les plus petits. Les plus grands, quant à eux, reprennent leurs activités. Un temps « yoga » est également proposé afin de retrouver calme et sérénité. Tout comme le matin, l'éducatrice poursuit ses observations pendant que les élèves sont en activité. Elles possèdent en effet un cahier dans lequel elles indiquent pour chaque élève toutes les remarques utiles (comportement, matériel emprunté, date et déroulement des présentations, réussites, difficultés, etc.).

En fin de journée, les élèves se réunissent à nouveau sur la ligne. L'éducatrice lit alors une histoire ou propose un chant.

Conclusion de cette première partie :

Au regard de notre problématique, que retenir de la pédagogie Montessori ?



DEUXIÈME PARTIE

Les limites de la pédagogie Montessori

Nous avons pu mettre en évidence, au cours de la première partie de ce mémoire de recherche, les éléments de la pensée de Maria Montessori qui participent au désir et au plaisir d'apprendre. Toutefois, même si le portrait de cette pédagogie semble idyllique, elle présente, comme toute autre pédagogie, des limites. Nous nous attacherons, dans un premier temps, à remettre en question certains principes fondateurs. Puis, notre objectif étant de mettre en évidence les transferts possibles de cette pédagogie au sein des écoles traditionnelles, nous verrons les limites qu'elle présente au regard des objectifs de l'Education Nationale.

I : Des principes et des limites

I.1 - Le libre choix ; oui mais ...

Maria Montessori a construit sa pédagogie de façon à cultiver le désir et le plaisir de l'enfant à apprendre. Pour ce faire, elle préconise une totale liberté quant aux choix des activités. L'enfant n'est ainsi pas contraint à un travail et peut librement opter pour des activités qui répondent à ses besoins présents. Toutefois, la liberté du choix de l'activité est toute relative puisque c'est l'éducateur qui décide du matériel présent dans la classe. De plus, l'enfant peut prendre une activité seulement si celle-ci lui a été présentée. Enfin, pour les élèves âgés de cinq à six ans, quatre activités à réaliser au cours de la journée leur sont imposées. La liberté de l'enfant dans ses choix d'activités n'est donc pas totale.

Si pour certains il est évident que les quatre activités imposées sont sources de plaisir et éveillent en eux leur envie de faire, pour d'autres, elles ne sont pas une priorité. En effet, j'ai pu observer que certains enfants, dès leur entrée dans la classe, se dirigent vers leur contrat afin de choisir une activité parmi les quatre. Pour eux, la mise au travail est naturelle. Pour les autres, la réalisation de ces activités imposées semble plus délicate. Ils se dirigent ainsi vers d'autres activités, ce qui n'est pas à blâmer : si l'enfant a choisi ce matériel c'est qu'il en ressentait le besoin et l'envie. Toutefois, dans l'après-midi, certains contrats ne sont pas terminés voir pas commencés alors que d'autres sont achevés depuis le milieu de la matinée. L'éducateur peut alors rappeler à l'enfant les diverses activités de son contrat qu'il doit effectuer et ainsi l'encourager à se tourner vers elles plutôt que vers d'autres.

C'est donc, parfois, à contrecœur que l'enfant se met au travail. Son engagement est moindre que s'il avait, de lui-même, décidé de faire cette activité. L'apprentissage peut alors se révéler pénible entachant le désir et le plaisir de l'enfant à apprendre.

I.2 - Un enseignement sans contrainte ni obligation ; oui mais ...

A présent, élargissons ce principe du libre choix au concept même de liberté. Les élèves montessoriens possèdent en effet une très grande liberté : une liberté dans leur choix, avec les limites qu'elle présente, une liberté de se déplacer comme bon leur semble, une liberté de travailler ou non. Toutefois, l'enfant ne doit pas s'adonner à des comportements négatifs qui dérangeraient autrui. Ainsi, par mon observation des enfants et des éducatrices, j'ai pu lister quelques règles simples, peu nombreuses mais incontournables, qui encadrent alors la liberté de l'enfant :

- **les déplacements et les gestes sont contrôlés** : l'enfant ne doit pas courir. Il doit se déplacer lentement en prêtant attention à ce qui l'entoure pour ne pas déranger. Il doit également, lorsqu'il sort de la classe, ne pas fermer brusquement la porte afin de ne pas provoquer un bruit assourdissant qui viendrait perturber la concentration de ses camarades. Si malencontreusement la porte a été fermée un peu trop brusquement, l'éducatrice s'empresse de rejoindre l'enfant et de lui montrer comment ouvrir et fermer une porte délicatement ;
- **les échanges verbaux se font à voix basse** ;
- **le matériel doit être rangé à sa place** : si cela n'est pas le cas, il est impossible pour un élève de prendre ce matériel ; il doit attendre qu'il soit remis au bon emplacement ;
- **il est possible de prendre un matériel uniquement s'il a été présenté par l'éducatrice.**

L'enseignement n'est donc pas sans contrainte ni obligation. L'enfant possède un cadre qu'il doit respecter sous peine de se voir sanctionné. Si Maria Montessori rejette l'usage de la sanction, elle est pourtant bien présente dans les écoles Montessori. En effet, si un élève perturbe le bon fonctionnement de la classe, il peut être isolé, retiré du groupe afin qu'il puisse réfléchir au problème. Dans certaines écoles, il existe même une chaise à l'écart du reste de la classe appelée « chaise à réfléchir » ; un fonctionnement pas si éloigné de celui des écoles traditionnelles.

Certains traditionnalistes considèrent finalement que la pédagogie Montessori applique une discipline excessive. Les enfants seraient soumis à l'éducateur, presque plus qu'en pédagogie traditionnelle. Une phrase écrite par Maria Montessori irait même dans ce sens : « *si la maîtresse a quelque chose à demander à l'ensemble (...) il lui suffit de dire un mot à voix basse, de faire un signe, et tous sont suspendus, la regardant avec intérêt, anxieux de savoir lui obéir* »²⁷. Les enfants seraient libres sans être libres.

➔ Les principes qui participent au désir et au plaisir d'apprendre, et que nous avons pu résumer dans notre schéma page 35 de ce dossier, présentent finalement des limites. Elles remettent alors en question ce passage du désir de savoir au désir d'apprendre qui semblait si naturel et automatique en pédagogie Montessori.

I.3 - Au danger de l'ordre imposé ...

L'ordre est fondamental dans les classes Montessori. Or, selon Françoise Dolto, si l'on « *décide d'inculquer l'ordre à un enfant trop tôt cela risque de le rendre maniaque, obsessionnel et intolérant aux surprises et aux mouvements de la vie* »²⁸. Nous illustrerons cette remarque par deux observations de stage :

⊙ Les élèves montessoriens sont, d'une manière générale, bien ordonnés. Ils prennent soin de ranger le matériel à sa place et de garder une classe propre ; des comportements que l'on peut aisément retrouver chez des élèves scolarisés en école traditionnelle. Pourtant, certains de ces comportements peuvent se trouver décuplés en Montessori ; c'était le cas d'une petite fille de trois ans. Elle passait énormément de temps à faire le tour des étagères pour vérifier que le matériel y était bien placé. Elle pouvait également s'occuper de remettre bien droit tous les plateaux d'un même îlot. Une fois que la classe lui paraissait en ordre, elle se mettait au travail de manière méthodique : elle allait chercher un tapis, le déplaçait et le mettait de façon à ce qu'il soit bien droit (elle prenait ses repères grâce au carrelage de la classe en forme de carré) puis terminait en posant son doudou en haut du tapis, sur sa droite. Une fois dans son activité, elle restait très observatrice de ce qui se passait autour d'elle et n'hésitait pas à faire savoir à un de ses camarades que le matériel avait été mal rangé.



²⁷ M.MONTESSORI, *La pédagogie scientifique*, Éditions Desclée de Brouwer, 1962

²⁸ www.ac-grenoble.fr

Un jour je me suis installée près d'elle et par nécessité, j'ai dû mettre son doudou sur sa gauche ; elle l'a alors immédiatement repris pour le remettre à sa place initiale en me faisant comprendre que « c'était là sa place ». J'ai alors pris conscience combien l'ordre était important, voir trop important pour cette petite fille qui ne parvenait pas à entrer convenablement dans les apprentissages si son environnement n'était pas exactement comme elle le désirait.

⊙ Françoise Dolto évoque l'idée que les enfants trop habitués à l'ordre peuvent devenir intolérants aux évènements soudains. J'évoquerai ici le cas d'une petite fille de cinq qui éprouvait une grande angoisse lorsque des enfants, pour des raisons diverses, pleuraient. Elle était alors complètement paralysée, se stoppant dans son activité pour observer avec un regard inquiet la scène. Debout au milieu de la classe, elle ne parvenait pas à reprendre son activité tant que le calme n'avait pas fait son retour, à l'inverse de ses camarades qui semblaient imperturbables. L'éducatrice venait donc la rassurer, lui expliquer pourquoi l'enfant pleurait et l'invitait à reprendre son activité. Finalement, trop habituée à l'ordre et au silence, cette petite fille ne parvenait pas à se maîtriser lorsque l'ambiance devenait, pour quelques instants, un peu moins calme.

II : Les limites de la pédagogie Montessori au regard des objectifs de l'Education Nationale

II.1 - L'absence d'enseignements artistiques et culturels

La première partie de ce travail de recherche nous a permis de comprendre la pensée de Maria Montessori et ainsi de mettre en avant les caractéristiques de sa pédagogie. Malgré l'importance fondamentale qu'elle accorde à l'éducation des sens, c'est avec étonnement que nous pouvons émettre cette limite : la quasi absence d'une éducation artistique et culturelle.

⊙ Qu'entend-t-on par éducation artistique et culturelle ?

Selon Jean-Marc Lauret, la notion d'éducation artistique et culturelle désigne un ensemble d'enseignements et d'activités se déroulant aussi bien sur le temps scolaire qu'en dehors. Si cette éducation couvre un champ très large de disciplines (voir ci-dessous), seuls la musique, les arts visuels et les arts du spectacle font l'objet d'un enseignement obligatoire puisqu'inscrits dans les programmes.

Le site Eduscol a répertorié, à ce jour, six grands domaines artistiques :

- Art de l'espace (architecture, paysage ...)
- Art du langage (littérature, mythe ...)
- Art du quotidien (porcelaine, gravure ...)
- Art du son (musique ...)
- Art du spectacle vivant (danse, théâtre ...)
- Art du visuel (cinéma, photographie ...)

L'ensemble de ces domaines est complété par l'histoire des arts. Cet enseignement, également obligatoire, est fondé sur une approche pluridisciplinaire des œuvres d'art. Il a pour objectif de permettre aux élèves de maîtriser les repères historiques et culturels afin de mieux appréhender les œuvres et enrichir leur pratique artistique.

⊙ L'importance du domaine artistique

Aujourd'hui, les objectifs de l'éducation artistique et culturelle énoncés par le ministère sont les suivants :

- « permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire ;
- développer et renforcer leur pratique artistique ;
- permettre la rencontre des artistes et des œuvres, la fréquentation de lieux culturels »²⁹.

Au delà de son rôle de transmission et d'un partage d'une culture commune, l'éducation artistique permet le développement d'une sensibilité et la construction d'un regard personnel sur le monde. Elle joue également un rôle fondamental dans le développement de la créativité, ce que les programmes de 2008 de la maternelle soulignaient :

« L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ; elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration. Elles sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées ; ils éprouvent des émotions et acquièrent des premiers repères dans l'univers de la création ».

Par ce court extrait des programmes, nous pouvons percevoir que l'éducation artistique et culturelle contribue non seulement au développement de la créativité mais plus largement au développement global de l'enfant. Jean-Marc Lauret, au travers de son livre « *L'art fait-il grandir l'enfant ?* » expose les différentes compétences que forge cette éducation :

- **Développement moteur :** les activités artistiques sollicitent la grande motricité. Nous pouvons ici prendre l'exemple d'un enfant qui utiliserait la paume de ses mains, enduite de peinture, pour laisser des empreintes sur une feuille blanche. La motricité fine est également requise. En effet, l'enfant apprend à tenir divers outils tels que le pinceau, la craie, le crayon et à tracer de manière précise des formes. Enfin, ces activités développent la coordination entre l'œil et la main ; autant d'acquisitions qui faciliteront la maîtrise de l'écriture.

²⁹ www.education.gouv.fr

- **Développement langagier** : les activités artistiques sont le support d'échanges verbaux. En effet, les élèves apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions. Ils explicitent leurs choix, justifient ce qui présente à leurs yeux un intérêt, questionnent les réalisations de leurs camarades, l'enseignant les incitant à être de plus en plus précis. Ainsi, le vocabulaire de l'action, des émotions, des ressentis, ainsi qu'un vocabulaire technique sont progressivement proposés et intégrés par les enfants.

- **Développement cognitif** : par leurs réalisations artistiques, les élèves se constituent des répertoires d'images diverses dans lesquels ils puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser et inventer. Le développement cognitif s'enrichit également par un travail permanent de la mémoire. En effet, l'élève fait appel à sa mémoire et plus largement à ses expériences pour créer. Il en va de même pour l'apprentissage de poèmes et de chants qui exerce les facultés de mémorisation. Enfin, les discussions autour d'œuvres permettent à l'enfant de réfléchir, de chercher, d'imaginer ; autant d'actes forgeant la pensée.

- **Développement socio-affectif** : l'éducation artistique et culturelle contribue à l'expression des émotions. L'enfant apprend à mettre des mots sur ce qu'il ressent. Il prend également conscience de son originalité et de son individualité au travers de ses créations. Il comprend que sa pensée, ses envies, ses jugements sont uniques et que chacun possède des avis différents. Il apprend à les respecter, à les écouter et à les prendre en considération lors de travaux de groupes, par exemple.

Ainsi, l'éducation artistique et culturelle s'avère être bénéfique pour le développement de l'enfant. Aussi, les écoles traditionnelles accordent beaucoup d'importance à cette éducation. En effet, lors de mes stages, j'ai pu constater son omniprésence et ce pratiquement chaque jour. Il peut s'agir d'une simple discussion autour d'un tableau permettant une première approche de la culture artistique et une ouverture sur le monde, ou d'une activité plastique se prolongeant tout l'après-midi ; en somme, des activités qui plaisent beaucoup aux enfants car libres de laisser cours à leur imagination et de s'exprimer sans la crainte d'un jugement. Enfin, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République reconnaît « *l'éducation artistique et culturelle comme une composante de la formation générale de tous les élèves et institue un parcours de l'école au lycée* ». Il a pour objectif de permettre à chacun d'accéder et d'expérimenter les grands domaines de l'art. Le ministère y voit également un moyen de créer une cohésion au sein de l'école en réunissant enseignants, élèves et parents autour de projets artistiques.

⊙ Et la pédagogie Montessori dans tout ça ?

Dans la pédagogie Montessori, la liberté est une notion centrale. En effet, l'enfant a la liberté de choisir son matériel, de se mouvoir comme bon lui semble, tant qu'il ne nuit pas au travail de ses camarades. Pourtant, il semblerait qu'une liberté soit quelque peu absente ; il s'agit de la liberté d'expression au travers de l'art. L'enfant montessorien n'a pas ou peu la possibilité d'extérioriser ce qu'il ressent, de laisser cours à son imagination, de créer, d'inventer. Si l'éducation musicale est présente par l'intermédiaire d'un matériel propre à la pédagogie, il n'existe pas d'enseignement artistique officiel montessorien. Pourtant, il est possible de trouver quelques pages sur le dessin et l'art dans *La pédagogie scientifique, tome III* : « *Il ne peut y avoir "d'exercice gradué du dessin" jusqu'à la création artistique, seules la formation des mécanismes et la liberté de l'esprit peuvent mener à ce but. Voilà pourquoi nous n'avons pas enseigné directement le dessin aux enfants, mais nous les avons préparés indirectement (...)* »³⁰. La pédagogue souligne que toutes les activités de vie pratique qui développent la motricité fine ainsi que tous les exercices préparatoires à l'écriture sont formateurs pour l'art du dessin. L'enfant éduque son œil, sa main et apprend à observer le réel. En effet, Maria Montessori accorde beaucoup d'importance à la reproduction du réel : « *Voir le vrai dans les formes, dans les couleurs, dans les proportions, posséder les mouvements de sa propre main, voilà ce qui suffit* ». Pourtant, les travaux en psychologie du développement et notamment ceux de Georges-Henri Luquet (1876-1965) ont largement démontrés l'incapacité pour un enfant de moins de neuf ans à reproduire la réalité. Pour autant, faut-il supprimer cette activité plastique ? Nous poursuivrons avec un passage de l'œuvre de Maria Montessori plutôt déroutant :

« *Déjà tous petits, les enfants cherchent spontanément à travers les contours des objets qu'ils voient; mais les horribles dessins, soi-disant "libres" qu'on montre dans les écoles ordinaires comme "caractéristiques" de l'enfance, ne se voient pas chez nos enfants. Ces horribles barbouillages si tendrement recueillis, observés et catalogués comme "documents" de l'âme enfantine par les psychologues modernes, ne sont que des expressions monstrueuses de l'abandon de l'âme; ils révèlent que l'œil enfantin est inculte, la main inerte, l'âme sourde au beau comme au laid. Ces documents, comme presque tous les "documents" recueillis par les psychologues qui étudient les enfants dans les écoles, révèlent non l'âme, mais les erreurs de l'âme. Et les dessins spécialement, avec leurs difformités monstrueuses, disent à haute voix quelle chose peut être l'homme sans éducation* »³¹.

³⁰ M.MONTESSORI, *La pédagogie scientifique*, Éditions Desclée de Brouwer, 1962

³¹ M.MONTESSORI, *La pédagogie scientifique*, Éditions Desclée de Brouwer, 1962

Ce discours paraît être quelque peu réducteur. En effet en copiant la réalité, ce qui semble être le but du dessin pour Maria Montessori, nous ne permettons pas à l'enfant de s'exprimer ni même de faire appel à son imagination. Elle va jusqu'à parler de « dessins horribles ». N'est-ce pas, ici, un jugement purement personnel ? Qu'est-ce qu'un dessin « horrible » ? Et pour qui ? Est-ce un dessin où l'adulte n'entrevoit pas le sens ? Pourtant, pour l'enfant, les dessins ont toujours un sens. Il semblerait que la pédagogue oublie alors le plaisir infini qu'un enfant a en traçant sans but et surtout, hors du regard et du jugement de l'autre. Dans une classe Montessori, seul un chevalet composé de feuilles blanches permet à l'enfant de peindre ; un chevalet qui est très peu utilisé. Au cours de mes cinq semaines de stage, aucun dessin « papier » n'a été réalisé, aucune discussion autour d'oeuvre n'a été menée. Comment les enfants peuvent alors avoir une ouverture d'esprit et acquérir une première culture artistique ?

II.2 - La question du langage

Lorsque je suis entrée pour la première fois dans la classe Montessori des 3-6 ans, j'ai été saisie par le calme, la joie et la sérénité qui se dégageaient de ce lieu. Tous les enfants étaient occupés à leur travail, à tel point qu'ils occultaient tout ce qui se passait autour d'eux ; cette concentration et ce silence étaient déconcertants. Un autre élément m'a surpris, au regard de mes expériences au sein d'écoles traditionnelles : la quasi absence de temps collectif. Aussi, nous pourrions nous demander si le silence qui règne dans les classes Montessori et les temps collectifs pratiquement inexistantes et pourtant riches en échanges verbaux, ne seraient pas une entrave aux apprentissages langagiers.

⊙ L'importance incontestée du langage oral

L'homme est un être de langage. Il est programmé pour parler, sauf troubles neurologiques importants. Mais la détermination biologique et l'innée n'expliquent pas à eux seuls l'acquisition du langage. Celui-ci se développe grâce à l'action fondamentale du milieu social : la communication est nécessaire pour le développement intellectuel, affectif et langagier de l'enfant. En l'absence d'échange, pas de langage ; en cas d'insuffisance d'échanges, les retards peuvent être importants³². Nous pouvons ici prendre l'exemple de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. Ayant vécu en dehors de toute socialisation et n'ayant jamais entendu parlé la langue française, il s'avère être muet.

³² N.BETTON, *Etude de la langue, approche pédagogique*, CNED - 2014

Il s'agit là d'un cas extrême mais qui prouve l'importance de la communication dans l'acquisition du langage. Les « *ressources pour faire la classe* » le soulignent :

« C'est bien parce qu'ils interagissent en situation de communication que les jeunes enfants perçoivent le besoin de s'approprier cet instrument fondamental qu'est le langage, sans lequel ils ne pourront s'impliquer efficacement. Le langage doit donc être considéré comme l'objectif d'apprentissage prioritaire à l'école maternelle »³³.

En effet, le langage oral va remplacer le geste, la mimique et permettre à l'enfant de communiquer de manière claire et explicite ; ajoutons que l'ensemble des apprentissages scolaires reposent sur le langage (consignes, explications, demandes, etc.). Aussi, occupe-t-il une place essentielle dans les programmes de l'école maternelle et élémentaire.

Vivianne Bouysse, inspectrice générale de l'Education Nationale, expose les trois fonctions du langage à l'école³⁴ :

- **Le langage, instrument de communication** : dans la vie quotidienne, nous pouvons parler à quelqu'un avec des moyens langagiers limités (par exemple, lorsque nous sommes dans un pays étranger dont nous ne maîtrisons pas la langue). A l'école, les besoins de communication dépassent largement ceux de la vie quotidienne. En effet, c'est par le langage que l'enfant va pouvoir exprimer ses besoins, ses émotions, ses idées et entrer en communication avec autrui. Il pourra alors gérer de manière efficace ses relations aux autres. Le langage, en tant qu'instrument de communication, rassemble et permet la coopération ; en somme il permet à l'individu de s'intégrer et de participer à la société dans laquelle il évolue.

- **Le langage, un moyen de se représenter le monde** : à la différence de la maison, l'école va de plus en plus axer la communication sur des réalités de moins en moins immédiates. Grâce au langage, l'enfant va progressivement passer du vécu à l'abstrait et ainsi percevoir et concevoir la réalité de manière différente. En somme, le langage contribue à former la pensée :

³³ *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, Scérén/CNDP, mai 2011

³⁴ sien.unsa-education.org

« Quand il offre à l'enfant la possibilité de nommer des objets et d'en définir les caractéristiques dans une activité de catégorisation, il aide puissamment à la formation des concepts. Quand il lui permet de dire ses représentations du monde, ses interprétations ou ses questions sur des faits et des phénomènes rencontrés, il joue le rôle de révélateur de pensée et livre ainsi des informations essentielles à celui qui l'accompagne dans la situation d'apprentissage »³⁵.

- **Le langage, objet d'étude** : en manipulant et en observant la langue, l'enfant apprend et intègre les règles qui la régissent. Il progresse ainsi vers ce que les programmes de 2008 nomment « la maîtrise de la langue ». De plus, il a été démontré que l'entraînement à l'observation et à la manipulation du langage en grande section d'école maternelle accélère et améliore l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture.

⊙ **L'acquisition du langage, un parcours progressif**

Au début de la vie scolaire, le langage de l'enfant est limité : il dispose d'un lexique restreint et d'une syntaxe élémentaire qui lui permettent de se faire comprendre par son entourage. Ses énoncés sont brefs et très souvent accompagnés de gestes. Ainsi, l'objectif premier est de favoriser l'installation de la première fonction du langage, à savoir favoriser les échanges en situation et permettre à l'enfant d'entrer en communication avec ses camarades. Il s'agit ici du premier objectif du domaine d'apprentissage « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », explicité dans les nouveaux programmes de la maternelle. Le rôle de l'école est alors décisif car elle réunit les conditions pour permettre un maximum d'expériences langagières : l'enfant peut converser avec l'enseignant et participer à des échanges riches en quantité et en qualité. Tout au long de la journée, l'adulte se saisit de toutes les occasions pour accompagner les actions de l'enfant : il les commente, apporte du vocabulaire, reformule, répète ... On parle ici du langage d'action ou du langage en situation qui permet de parler de ce qui est présent. Ainsi, c'est bien par le dialogue que l'enfant va acquérir ses premières compétences langagières. Jérôme Bruner disait : « *on apprend à parler en parlant* ».

Entre deux et quatre ans, l'enfant connaît un enrichissement important de son vocabulaire ce qui nécessite un accompagnement. L'enseignant doit s'assurer de la bonne compréhension des mots et conduire des activités qui permettront aux élèves de réinvestir et de stabiliser leur vocabulaire.

³⁵ *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, Scérén/CNDP, mai 2011

Vers quatre et cinq ans, l'enfant élabore des phrases plus complexes et adapte son langage à ses interlocuteurs. C'est à ce moment que s'installe le langage d'évocation. Il permet de faire exister par la parole ce qui n'est pas là. Ainsi, l'enfant relate un événement passé, futur ou même fictif. Ce langage requière des capacités de structuration du temps (raconter suppose de reconstruire des faits selon l'axe du temps) et de décentration importantes (se représenter ce dont l'autre a besoin pour comprendre) ainsi que des capacités de mise en mots (vocabulaire précis pour palier l'absence de contexte). Le langage d'évocation ne va pas de soi et nécessite un étayage de l'adulte pour aider à sa construction.

Nous percevons ici le rôle fondamental de l'adulte dans l'acquisition d'un langage oral riche, structuré et compréhensible. Les nouveaux programmes de l'école maternelle ne manquent pas de le souligner :

« L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe. Il permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe ».

Jérôme Bruner avait largement perçu cette nécessaire intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant et avait à ce titre développé le concept d'étayage qu'il avait défini ainsi : *« l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ »*³⁶.

³⁶ J.BRUNER, *Savoir faire, savoir dire*, Éditions PUF, 1983

⊙ Le rôle de l'adulte

L'enseignant se veut être un interlocuteur compétent qui se saisit de toute situation pour permettre aux enfants de construire leur langage. Ainsi, il multiplie les occasions de parler de ce qui est en train de se produire en accompagnant l'action des enfants ou celle des adultes d'une verbalisation claire et précise. Tous les moments de la journée sont supports de langage. Voici quelques situations concrètes pour illustrer nos propos :

Situation 1 : échanges entre l'enseignante et deux élèves au levé de la sieste. Ils sortent du dortoir et Victor s'assoit devant le panier où il a rangé ses vêtements³⁷.

- *Allez Victor ! Prends ton pantalon et tes chaussures dans ton panier.*
- *Peux pas !* dit Victor sans essayer.
- *Si tu peux,* dit l'enseignante, *allez essaie. Regarde, Julien, lui, a réussi.*

Julien, après avoir pris ses affaires dans le panier accroché à son porte-manteau, est en train d'essayer de mettre son pantalon.

- *Moi tout seul !* dit Julien.
- *Tu enfiles ton pantalon tout seul, c'est bien,* encourage l'enseignante.
- *Beau mon pantalon,* dit Julien en passant la main sur le tissu.
- *Mon pantalon est beau,* reprend l'enseignante.
- *Pas beau !* rétorque Victor qui n'a toujours pas bougé.
- *Allez Victor, montre-nous ton beau pantalon,* dit l'enseignante.

Victor se lève, prend son pantalon dans le panier et le montre à son camarade et à l'enseignante en disant :

- *Beau le pantalon à Victor !*
- *On dit « mon pantalon est beau ». Répète après moi Victor.*

Dans cette situation, l'enseignante reformule les propos de l'élève afin d'apporter une syntaxe correcte et un vocabulaire précis. L'enfant s'en empare, écoute et développe ses compétences langagières. De plus, cette situation en petit groupe favorise l'entrée de l'enfant dans les échanges qui ose davantage.

³⁷ Situation extraite du Nathan, préparation au CRPE, 2014

Situation 2 : les rituels

Les rituels, nombreux à l'école maternelle, sont le support d'apprentissages langagiers très riches. Je décrirai ci-après un rituel observé le matin dans une classe de GS-CP :

Chaque matin, après avoir travaillé environ trente minutes avec les élèves de CP, l'enseignante signale au GS qu'il est temps de ranger et de se regrouper. Les élèves viennent s'asseoir sur des bancs disposés en « U », face à un tableau. L'enseignante, à son tour, s'installe sur une petite chaise de manière à être vue de tous. Une fois le silence obtenu, un élève se lève afin d'indiquer la date du jour (un système mis en place par l'enseignante permet de savoir quel élève est en charge de cette tâche). Sous le tableau est accroché un petit train indiquant les jours de la semaine ainsi qu'une bande numérique allant de 1 à 31 ; l'élève doit se munir du nombre correspondant à la date et l'accrocher dans le wagon qui convient. Une fois cette tâche accomplie, l'enfant annonce par une phrase la date : « aujourd'hui nous sommes le lundi 14 avril 2014 » et l'enseignante l'écrit au tableau.

Si un enfant ne parvient pas à trouver la date du jour, plusieurs solutions s'offrent à lui :

- l'aide de ses camarades
- une chanson apprise en début d'année qui permet de retrouver les jours de la semaine

Ce rituel permet une amélioration des compétences langagières par l'intermédiaire de la phrase à énoncer mais également par les interventions de l'enseignante qui vont venir enrichir le lexique des enfants. En effet, lors d'un changement de saison, celui-ci est indiqué et discuté ; elle peut également demander à l'élève quel jour nous étions hier, quel jour nous serons demain. Il s'agit de permettre à l'enfant, non seulement de se situer dans le temps, mais également d'acquérir la valeur des déictiques (mots dont la valeur change parce qu'ils n'ont pas un référent fixe : *ici, hier, demain, derrière*, etc.).

➔ Par ces quelques exemples, nous percevons le rôle fondamental de l'adulte dans l'acquisition du langage mais également l'importance des temps collectifs qui vont être le support d'échanges enrichissant pour tous les enfants.

⊙ Et la pédagogie Montessori dans tout ça ?

Maria Montessori a bien mis en évidence une période sensible au langage allant de la naissance à six ans. Elle a également perçu la portée fondamentale du langage : *« Le langage est d'une telle importance dans la vie sociale que nous pouvons considérer qu'il en est la base même (...); ce qui est certain, c'est que les hommes doivent s'entendre entre eux ; ils ne pourraient rien faire autrement. Pour se mettre d'accord et pour délibérer, il ne suffit pas de penser ; il est indispensable que nous nous comprenions les uns les autres. L'instrument qui rend possible la compréhension réciproque, c'est le langage, moyen de penser en commun »*³⁸.

La pédagogue considère que l'enfant apprend naturellement à parler puisqu'il s'agit d'un « pouvoir » dont la nature l'a doté. Ainsi, l'intervention de l'adulte semble quelque peu inutile puisque les « phénomènes explosifs d'expression », comme elle les nomme, se manifestent naturellement. Elle décrit une forte activité langagière entre deux et six ans. L'enfant apprend un grand nombre de mots et se perfectionne dans la composition des phrases. Pour autant, Maria Montessori souligne que le milieu dans lequel évolue l'enfant aura une influence sur son langage. En effet, partant du principe qu'il « absorbe » tout ce qu'il voit et tout ce qu'il entend, un enfant qui évolue dans un milieu où l'on parle peu ou bien où l'on parle un dialecte, n'utilisera que ces mots-là. L'intervention de l'adulte ne pourrait-il pas venir contrer cette limite et favoriser un enrichissement lexical par l'apport de mots nouveaux non rencontrés directement dans le milieu ?

Nous sommes ici face à une tension entre ce que prône Maria Montessori et ce qui semble inévitable pour favoriser l'apprentissage langagier de l'enfant, à savoir l'intervention de l'adulte. Dans une classe Montessori, les échanges éducateur-élève sont limités : les présentations de matériels se font pratiquement en silence et ne sont, de toute manière, pas le support d'apprentissage langagier puisqu'il s'agit pour l'éducateur de montrer à l'enfant les gestes à effectuer pour réaliser l'activité. De plus, le matériel, autocorrectif, ne permet pas de créer un échange éducateur-élève. Enfin, les moments collectifs qui pourraient être à l'origine d'échanges entre les élèves sont quasi-absents. Le matin, lorsque les enfants se regroupent pour le rituel du bonjour, les mots sont comptés et la parole est principalement détenue par l'éducateur. En somme, le langage oral n'est pas central.

³⁸ M.MONTESSORI, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 1959

III : Autre limite

Une dernière limite pourrait ici être évoquée et prise en considération par toute personne souhaitant mettre en oeuvre la pédagogie Montessori au sein de sa classe.

III.1 - Un matériel coûteux et abondant

Nous avons vu, précédemment, les différentes catégories de matériel. Au nombre de cinq, chacune présente une multitude d'activités. Nous comprenons vite que le matériel dans une classe Montessori est abondant permettant ainsi d'offrir à l'enfant un environnement riche. Or, ce matériel est coûteux, ce que confirment les deux éducatrices de l'Ecole Montessori d'Angers. A son ouverture en 2011, elle n'était pas équipée de tout le matériel que les deux éducatrices auraient aimé mettre à la disposition des enfants. Par manque de moyen, elles ont dû faire des choix ; l'acquisition du matériel se fera donc progressivement. Toutefois, elles ont pu compter sur le soutien et l'aide des parents d'élèves : certains ont proposé de fabriquer eux-mêmes le matériel ainsi que le mobilier. En effet, face à ce prix coûteux, une alternative semble possible. De nombreux sites internet proposent des « fiches-outils » pour fabriquer soi-même du matériel Montessori. Cependant, la pédagogue accorde beaucoup d'importance à la qualité du matériel qui doit être parfait afin d'assurer un bon apprentissage. Il est donc possible de fabriquer ce matériel si une attention particulière est portée à l'esthétisme et à la qualité des matériaux (choix des couleurs, des matières, des dimensions, etc.). Mais cette fabrication nécessite du temps, voir beaucoup de temps ! Nous retrouvons ici les réticences émises par David A.Garvin face à l'introduction des pédagogies alternatives dans les écoles traditionnelles : le temps et l'argent³⁹.

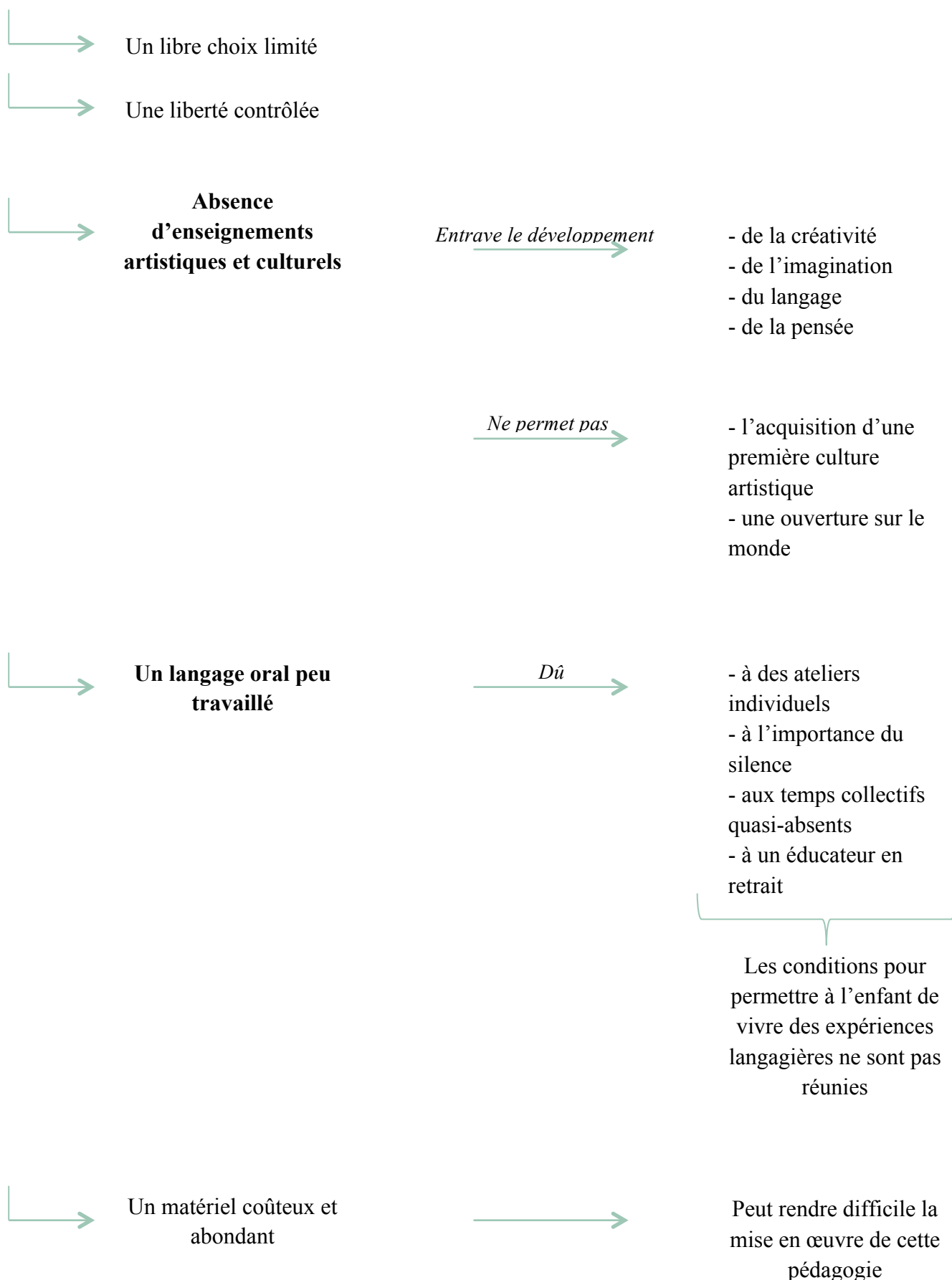
- **Le financement** : il s'avère complexe, aujourd'hui, de modifier le fonctionnement des écoles, du primaire au supérieur, et cela notamment dû à des questions financières. En effet, il est pressenti que des sommes d'argent considérables seront nécessaires à la mise en place de ces pédagogies novatrices. Bien souvent, les administrateurs de l'enseignement pensent que ces pédagogies ne seraient applicables qu'en réduisant le nombre d'élèves par classes et par conséquent l'obligation d'augmenter le nombre d'enseignants.

³⁹ C.R.CHRISTENSEN, D.A.GARVIN, A.SWEET, *Former à une pensée autonome, la méthode de l'enseignement par la discussion*, Éditions De Boeck, 1994

- **Le temps** : les pédagogies alternatives restent peu développées au sein des écoles traditionnelles, et bien souvent méconnues. Leur mise en place demande alors, de la part de l'enseignant, un investissement considérable. En effet, il doit se former et adapter sa classe à la pédagogie qu'il souhaite utiliser. Du matériel approprié est bien souvent nécessaire tout comme l'organisation de la classe qui doit être repensée pour respecter au mieux la pensée de ces pédagogues. Les enseignants peuvent ainsi avoir l'impression de se retrouver devant une tâche complexe et trop ambitieuse.

Face à ce matériel abondant, une autre limite apparaît : la place. En effet, les classes Montessori demandent énormément de place, d'une part pour les étagères qui contiennent le matériel, et d'autre part, pour les élèves eux-mêmes. Beaucoup travaillent par terre sur des tapis ; la classe doit donc leur offrir un espace relativement grand afin qu'ils puissent aisément s'installer et ne pas se gêner entre eux. La place n'est donc pas une composante à négliger au risque d'arriver à des situations difficiles comme a connues l'Ecole Montessori d'Angers. En effet à son ouverture en 2011, elle accueillait alors dans une petite maison vingt élèves ; l'espace était suffisant. Mais très vite les effectifs ont augmenté malgré de nombreux refus afin de rester dans un effectif raisonnable par rapport à la capacité des locaux. Les éducatrices ont alors compris qu'il fallait envisager une solution. Pendant deux ans, elles ont cherché activement de nouveaux locaux plus grands et plus adaptés, malheureusement sans succès. Cette année 2014-2015, avec un effectif de quarante enfants a montré ses limites. N'ayant toujours pas trouvé de nouveaux locaux, les éducatrices ont décidé, non sans mal, de ne pas rouvrir à la rentrée. Toutefois, elles espèrent cette fermeture temporaire ...

Conclusion de cette deuxième partie : les limites de la pédagogie Montessori



TROISIÈME PARTIE

Les transferts possibles dans les écoles traditionnelles

I : La pédagogie Montessori en cohérence avec les exigences de l'Education Nationale

Il s'agit désormais de s'interroger sur les éléments de la pédagogie Montessori qui pourraient être appliqués au sein d'écoles traditionnelles dans cet objectif de favoriser le désir et le plaisir d'apprendre chez les élèves. Si je m'appuie sur mes stages au sein de ces écoles, je peux dire que les enfants ne sont pas toujours enthousiastes et disposés à travailler. En effet, il n'est pas rare d'entendre, lorsque l'enseignant annonce une nouvelle activité, des « *oh non !* », « *j'ai pas envie de travailler !* », « *on l'a déjà fait !* », etc. De plus, certains élèves sont totalement passifs, écoutent sans vraiment écouter ou bavardent avec le voisin. Finalement, ces enfants sont contraints à faire de la conjugaison, des mathématiques, de l'histoire ou encore de la lecture. Effectivement, dans ce contexte, l'enseignant décide pour les élèves qui n'ont alors aucun pouvoir sur le déroulement de la journée. En ce sens, comment peuvent-ils prendre plaisir à faire un travail qu'ils n'ont pas choisi et qui, surtout, ne répond pas forcément à leurs besoins et à leurs envies du moment ? Nous aurions ainsi tendance à percevoir l'éducation comme une perte ou une limitation de notre liberté et finalement comme une contrainte ne conduisant pas à l'épanouissement des apprenants. Pourtant, à la lecture de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, nous pouvons percevoir cette ambition de l'Education Nationale à replacer le plaisir d'apprendre au cœur des apprentissages : « *La refondation a pour objet de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit* ». Philippe Meirieu complète cette ambition en défendant l'idée selon laquelle « *la découverte du plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation* »⁴⁰.

Ainsi, quels sont les éléments de la pédagogie Montessori qui favorisent le désir et le plaisir d'apprendre chez les élèves et qui, en adéquation avec les objectifs de l'Education Nationale, pourraient-être appliqués au sein des écoles traditionnelles ?

⁴⁰ P.MEIRIEU, *Le plaisir d'apprendre*, Éditions Autrement, 2014

La pédagogie de Maria Montessori est basée sur l'utilisation d'un matériel spécifique ; il semble alors fondamental, si nous souhaitons appliquer cette pédagogie, de partir de ce matériel et de l'intégrer aux classes des écoles traditionnelles, d'autant qu'il répond aux exigences de l'Education Nationale.

I.1 - Le matériel

© Une réponse aux objectifs des programmes d'enseignement

Le matériel Montessori s'inscrit parfaitement dans les attentes énoncées par le ministère puisqu'il permet le développement de compétences inscrites dans les programmes de l'école maternelle (2015). En voici quelques exemples :

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

41



Mettre ensemble les paires de mots (représentés par des images) commençant par le même son, ainsi que la lettre (ou les lettres) qui fait (font) ce son. L'autocorrection est réalisée en tournant les cartes pour faire apparaître la lettre.

L'élève est capable de :

- Discriminer des sons
- Reconnaître les lettres de l'alphabet
- Mettre en relation des sons et des lettres

42



L'enfant doit suivre la lettre avec ses doigts dans le sens de l'écriture et prononcer le son produit par celle-ci. Il s'agit d'amorcer l'apprentissage du graphisme des lettres.

L'élève est capable de :

- Mettre en relation des sons et des lettres

⁴¹ aladouce.blogspot.fr

⁴² Photo personnelle prise courant 2012



L'enfant doit dessiner le contour de chaque forme. Il s'agit de préparer la main à l'écriture par la préhension du crayon et par le tracé.

Domaine 2 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

La grande motricité n'est pas ou peu travaillée ; toutefois, la motricité fine et la coordination des mouvements sont largement développées grâce au matériel de vie pratique.



L'élève est capable de :

- Contrôler, coordonner ses mouvements

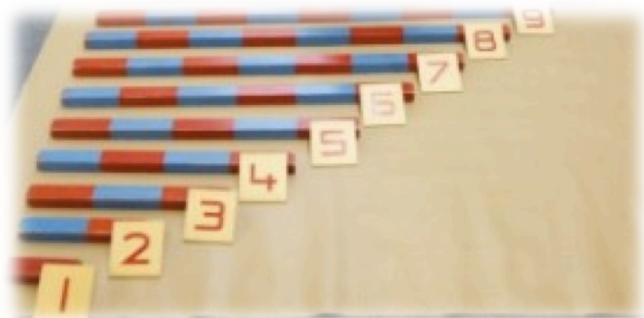
Attitudes : développement de l'attention, la concentration

⁴³ aladouce.blogspot.fr

⁴⁴ www.marimonte.com

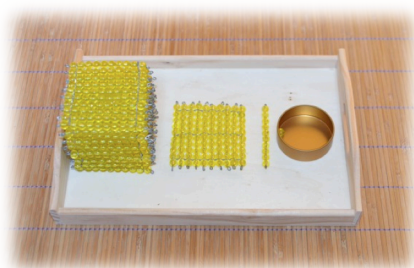
Domaine 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

45



L'élève est capable de :

- Classifier
- Identifier les quantités des nombres de 1 à 10

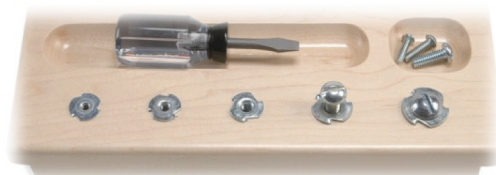


Par ce matériel, l'enfant fait l'apprentissage du système décimal.

L'élève est capable de :

- Pratiquer des échanges entre dizaines et unités

Domaine 5 : Explorer le monde



L'élève est capable de :

- Manipuler, découvrir, connaître l'usage d'objets variés

⁴⁵ ecole-montessori-angers.blogspot.fr



L'enfant doit associer les 32 cartes-photos au quatre grandes images symbolisant chacune une saison.

L'élève est capable de :

- Se situer dans le temps

Le domaine 3, « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » est absent. Nous avons pu en effet l'expliquer dans la partie II de ce dossier, il n'existe pas d'enseignement artistique montessorien. Enfin, **le domaine 2**, « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » semble peu développé. Seule la motricité fine est travaillée. Il nous faudra donc étendre ce domaine afin de permettre à l'enfant un développement et une maîtrise global de son corps (apprendre à courir, sauter, lancer, franchir des obstacles, enchaîner des actions et des déplacements, etc.).

⊙ **Le matériel, source du désir et du plaisir d'apprendre**

Nous avons pu, lors de la première partie de ce mémoire, mettre en évidence que le matériel participe au passage du désir de savoir au désir d'apprendre. En effet, de part la manipulation qu'il engendre, l'enfant se retrouve dans des situations concrètes ce qui lui permet de mettre du sens à ce qu'il fait.

Donner du sens aux apprentissages. Voilà l'une des missions de l'enseignant qui se doit de concevoir et de mettre en oeuvre un enseignement structuré et surtout, qui face sens pour l'élève. Le référentiel de compétences destiné aux professeurs des écoles ne manque pas de le souligner :

Rapport-gratuit.com 

⁴⁶ aladouce.blogspot.fr

« *Savoir organiser des situations d'apprentissage qui ont du sens pour les élèves, qui sont adaptées à leurs besoins et aux exigences du programme et qui mettent en jeu des manipulations, l'expérience sensible, la recherche de solutions (situations d'expérimentations, problèmes) et des modalités variées de représentation* ».

Donner du sens aux apprentissages s'est permettre aux élèves de manipuler, d'expérimenter, de tâtonner, de découvrir par eux-mêmes. En effet, des expériences directes et concrètes avec de nombreux objets adaptés au niveau de développement de l'enfant sont essentielles à la formation de concepts exacts : « *faire naître de ses mains un objet qui révèle, dans sa configuration même, la théorie qui le sous-tend* »⁴⁷. (Philippe Meirieu). C'est tout là l'enjeu de la pédagogie Montessori qui met la manipulation au cœur de ses apprentissages. L'élève a ainsi l'occasion d'exercer ses organes sensoriels et par là-même d'entrer dans un processus d'apprentissage ayant un sens pour lui.

Enfin, selon Philippe Perrenoud, donner du sens aux apprentissages passe avant tout par « *des activités de formation à options* »⁴⁸ c'est-à-dire que l'enfant doit avoir le choix des activités. En effet, il défend l'idée selon laquelle les élèves n'aiment pas qu'on leur impose le travail. Il rejoint parfaitement la pensée de Maria Montessori et de son concept du libre choix. Un libre choix qui va permettre à l'enfant de faire l'expérience de l'autonomie, un des objectifs de l'école maternelle : « *l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome, et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux* »⁴⁹. L'autonomie y a une place importante, elle apparaît comme une compétence à acquérir en fin de cycle 1 ; une compétence que le matériel Montessori va développer progressivement. En effet, l'enfant va devoir, dans un premier temps, apprendre à s'écouter afin de choisir un matériel en accord avec ses besoins, ses envies et ses capacités. Il va faire preuve d'initiative et d'engagement. Il va également apprendre à utiliser des outils sans l'aide de l'adulte et ainsi apprendre à contrôler le déroulement de l'activité, à centrer son attention, à prendre des informations, à trier, à émettre des suppositions, à faire des choix mais également à accroître ses facultés d'auto-évaluation. En somme, autant d'actes qui démontreront à l'enfant ses capacités à réussir seul ce qui favorisera son désir d'apprendre pour grandir.

⁴⁷ P.MEIRIEU, *Le plaisir d'apprendre*, Éditions Autrement, 2014

⁴⁸ P.PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF Éditeur, 2006

⁴⁹ Hors-série n° 3 du 19 juin 2008, programme de l'école maternelle

→ Le matériel Montessori semble d'un point de vue pédagogique intéressant à intégrer au sein des classes traditionnelles. En effet, au-delà de travailler des compétences attendues par les programmes d'enseignement, il permet la manipulation, la mise au contact du réel et donc la construction du véritable sens des apprentissages. Il favorise également l'implication de l'enfant, le développement de son autonomie ... De nombreux éléments qui vont aider à passer du désir de savoir au désir d'apprendre. Toutefois, si nous incluons du matériel Montessori au sein de classes traditionnelles, il nous faut inclure également ce qui lui est associé : le libre choix. Nous l'avons un peu évoqué ci-dessus avec Philippe Perrenoud ; poursuivons notre analyse.

I.2 - Le libre choix ou la possibilité de respecter le rythme de l'enfant

Depuis 1989, les écoles ont adopté les cycles préconisés par l'Education Nationale. Les apprentissages ne se font plus par année scolaire mais par cycle de trois ans à l'intérieur desquels l'enfant dispose du temps dont il a besoin pour acquérir un certain nombre de compétences. Il y a, à travers cette pédagogie des cycles, cette volonté de créer une continuité entre les apprentissages et de laisser du temps aux élèves pour que les compétences puissent se développer et se stabiliser. Cette conception rejoint l'état d'esprit montessorien en laissant la possibilité à l'enfant d'évoluer à son rythme.

Les nouveaux programmes de l'école maternelle réaffirment cette volonté de faire de l'école un lieu qui tient compte du développement de l'enfant :

« Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables. Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie. L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives »⁵⁰.

⁵⁰ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

Ainsi, respecter les rythmes d'apprentissage de l'enfant par l'intermédiaire du matériel Montessori et plus précisément par la mise en place d'ateliers individualisés, s'est permettre à chaque élève de renouer avec le désir et le plaisir d'apprendre. En effet, on retire les exercices uniformisés où tout le monde avance en même temps avec les problèmes que cela engendre : ennui pour les plus rapides qui se voient alors freinés, découragement pour les plus lents qui peinent et qui ont le sentiment de ne jamais finir à temps. La mise en place de ces ateliers individualisés pourrait alors permettre de contrer l'ennui mais également cette comparaison omniprésente entre ceux qui terminent toujours premier et ceux qui ne parviennent jamais à terminer à temps. Ces situations qui engendrent l'étiquetage des élèves altèrent fortement la confiance en soi. Or, on sait combien la confiance en soi est fondamentale pour aborder sereinement les apprentissages. Ainsi, au travers des ateliers individuels, les élèves avanceraient à leur rythme, sans avoir ce sentiment d'être pressé par les autres ou par l'enseignant ; ils pourraient alors reprendre confiance en leurs capacités.

Ce respect du rythme de chacun ne peut qu'être un facteur pour favoriser, d'une manière générale, les apprentissages. En effet, n'oublions pas que l'utilisation du matériel repose sur le libre choix. Par conséquent, l'enfant devient le déclencheur de son apprentissage. Il va choisir un matériel pour lequel il se sent prêt à réaliser la tâche et pour lequel il manifeste un intérêt particulier. Son attention va alors être mobilisée tout comme son engagement nécessaire à toute situation d'apprentissage. C'est, pour Philippe Meirieu, les ingrédients incontournables pour que le désir de savoir se transforme en désir d'apprendre : si pas d'engagement personnel, alors l'apprentissage devient impossible.

Enfin, cette gestion des rythmes d'apprentissage grâce aux ateliers individuels va dans le sens de ce que l'Ecole nomme « la différenciation pédagogique ». Elle est devenue la logique de toutes les classes, face à l'hétérogénéité grandissante des élèves. « *Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui* » (Philippe Perrenoud). L'enseignement individualisé est donc une réponse à cette volonté de faire de l'école une école pour tous et chacun.

I.3 - Un rôle différent pour l'adulte

A la lecture du référentiel de compétences destiné aux professionnels des métiers du professorat et de l'éducation, nous pouvons relever de nombreux termes qui soulignent l'engagement de l'Education Nationale à faire de l'enfant l'acteur principal de notre système éducatif :

« *Accompagner les élèves dans leur parcours de formation* »

« *Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture* »

« *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* »

« *Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun* »

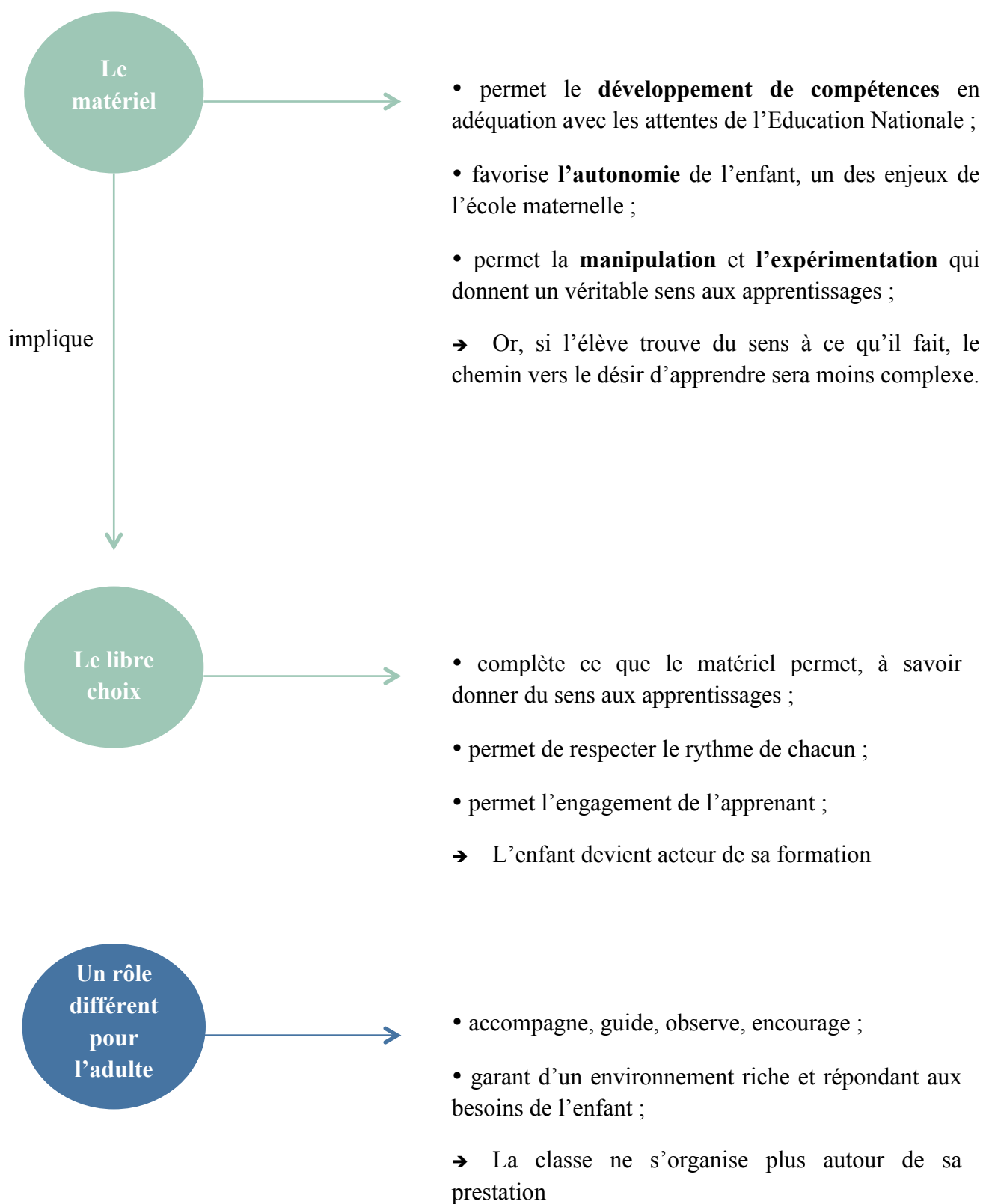
« *Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance* »

« *Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages* »

« *Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages* »

Nous retrouvons dans ces directives des idées issues du mouvement de l'Education Nouvelle et dans lesquelles la pédagogie Montessori s'inscrit. L'enseignant ne doit plus être au centre du système et doit davantage se positionner en tant que médiateur. Il accompagne et guide l'élève dans ses apprentissages. Il est également le garant d'un environnement riche et stimulant pour l'enfant. Enfin, il se doit d'encourager toute initiative afin d'aider l'élève à prendre confiance en ses capacités de réussir seul ; les erreurs, bien que bénéfiques à la formation de l'apprenant, doivent être minimisées et perçues davantage comme positives pour la progression des apprentissages. En somme, le fonctionnement de la classe doit reposer sur l'élève alors pleinement auteur et acteur de ses apprentissages ; l'enseignant, en retrait mais disponible, observe avec bienveillance les évolutions de chacun.

De la pédagogie Montessori, on retient :



II : Comment contrer les limites ?

II.1 - L'absence d'enseignements artistiques et culturels

Au regard des exigences de l'Education Nationale, il nous faut ici intégrer des temps permettant d'aborder :

- les arts visuels
- les arts du son
- les arts du spectacle vivant

Nous pourrions envisager :

⊙ **Des activités dans la classe :**

- manipulation / découverte d'instruments de musique
- créations en tout genre
- discussions autour d'œuvres d'artistes et d'élèves. Par là, on favorise le langage oral : les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt.

⊙ **Des activités en dehors de la classe :**

- aller à la rencontre d'artistes
- découvrir des lieux d'art

Il serait également intéressant de conserver le « coin art » présent dans les classes Montessori mais il nous faudrait l'enrichir afin de rendre son utilisation plus effective. Dans ce coin, l'élève pourrait :

- dessiner
- peindre
- sculpter
- photographier
- faire de la musique

Des présentations de ce qui a été réalisé pourraient être envisagées comme l'affichage de créations personnelles afin de donner de la valeur au travail de l'enfant.

Nous pourrions également envisager la mise en place d'un « coin marionnettes » pour permettre aux élèves de s'initier à l'art du spectacle. J'ai pu observer dans une classe Freinet la présence de ce type d'espace qui plaît énormément aux enfants. Ils réalisent des petits spectacles face à quelques camarades. Ils laissent libre court à leur imagination, créent, inventent seul ou à plusieurs. Il s'agit d'un enrichissement tant sur le plan cognitif que social.

Enfin, des projets artistiques pourraient être mis en œuvre. Ils auraient pour but, non seulement la découverte et l'exploration du monde de l'art, mais également de favoriser la cohésion de groupe et l'apprentissage du travail collectif, peu développé en Montessori. Or, nous savons combien la mise en projet est porteuse de sens pour l'élève. Il s'agit de réaliser et de mettre en place un véritable projet dans un but bien précis et connu des enfants ; leur engagement ne peut être que total.

II.2 - La question du langage

Nous avons pu mettre en évidence qu'en Montessori le langage oral n'est pas central, à l'inverse des écoles maternelles traditionnelles. Aussi, il semble primordial d'augmenter les temps collectifs afin de permettre aux élèves de vivre des expériences langagières riches. Nous pourrions envisager deux temps forts de langage au cours de la journée :

⊙ **Le rituel du matin** : nous pouvons ici garder le rituel du « bonjour ». Il paraît important pour que chacun se sente partie prenante de la classe. Il favorise en outre l'établissement d'une relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève. Mais ensuite il nous faut développer ce temps de rassemblement trop peu exploité en Montessori. Nous pourrions reprendre les rituels qui rythment une classe de maternelle à savoir la date, la météo, les présents, etc. Un « Quoi de neuf » pourrait également être envisagé.

Ce temps permettrait à l'enfant :

- de renforcer son sentiment d'appartenance au groupe ;
- de l'aider à prendre des repères ;
- d'enrichir, de développer ses compétences langagières ;
- de favoriser sa socialisation ;
- d'apprendre les règles de communication : écouter, demander la parole ... ;
- d'oser prendre la parole devant le groupe.

⊙ **Des temps de bilan** : après chaque temps consacré aux ateliers individuels Montessori, les enfants pourraient se regrouper et échanger sur ce qu'ils ont appris, découvert, quelles difficultés ils ont rencontrés, ce qu'ils ont aimé ou au contraire pas aimé, etc. Ces temps permettraient aux élèves, au delà de travailler leurs compétences langagières, de prendre du recul par rapport à leurs apprentissages et ainsi donner davantage de sens à ce qu'ils ont fait. En effet, pendant ce temps de bilan, ils se questionnent, réfléchissent sur l'intérêt de tel ou tel matériel.

Rapport-Gratuit.com

III : Mise en application

Nous avons pu mettre en évidence les transferts possibles de la pédagogie Montessori au sein d'une école traditionnelle. Nous avons également mentionné les limites que cette pédagogie suscite. Désormais, il s'agit de se demander comment nous pouvons, concrètement, mettre en place une organisation de classe qui reposerait sur cette pédagogie alternative.

⊙ Organisation générale de la classe

Nous avons pu émettre, au cours de ce travail de recherche, la limite suivante : un matériel coûteux et abondant. Aussi, pour des questions d'ordre pratiques, il semble impossible dans une classe de trente élèves de travailler exactement comme dans une classe Montessori. Cela nécessiterait un grand espace, un matériel important pour satisfaire tous les enfants. N'oublions pas que dans les classes Montessori, les effectifs sont réduits ce qui n'est pas le cas dans les classes des écoles traditionnelles. Pour autant, nous ne devons pas nous résoudre à ne pas mettre en application cette pédagogie. Voici comment il serait possible d'organiser le travail en classe.

La classe fonctionnerait sur la base de contrats individuels d'une durée d'une semaine. Chaque enfant se verrait remettre son contrat le lundi matin avec une quinzaine d'activités (plus ou moins en fonction du rythme et des difficultés de l'enfant) dont quatre ou cinq à réaliser obligatoirement dans la semaine. Pour plus de lisibilité, les activités seraient représentées par des pictogrammes bien connus des élèves. Les activités obligatoires pourraient ainsi être représentées par des pictogrammes en couleur, les autres en noir et blanc. Une fois l'activité réalisée, l'enfant pourrait colorier la case correspondant. Bien évidemment, il lui serait possible de faire des activités non mentionnées dans son contrat.

Les activités prendraient appui sur le matériel Montessori qui, si possible, serait dominant, mais également sur tout autre matériel pertinent et en cohérence avec la démarche préconisée par la pédagogie c'est-à-dire basé sur la manipulation. Nous résolvons ainsi le problème du matériel Montessori qui se veut coûteux. Nous pourrions donc aisément le compléter par d'autres activités toutes aussi intéressantes.

Par ces contrats, nous respecterions, en partie, le principe du **libre choix** puisque l'ordre des activités appartiendrait à chaque enfant. Il déciderait seul des activités qu'il souhaite réaliser et des modalités de travail :

- choix du lieu de travail (sur une table ou par terre sur un tapis) ;
- choix de la durée de manipulation.

La mise en place de ces contrats **favoriserait l'autonomie** de l'enfant qui devra alors apprendre à s'organiser, à prendre des initiatives, en somme, à se passer de l'adulte. Ce dernier resterait malgré tout présent et à l'écoute de chacun. Il interviendrait dès que les élèves en manifesteraient le besoin. Il accorderait également une importance particulière à l'observation afin de suivre l'évolution de chacun.

Cette gestion de classe nécessiterait une organisation spatiale à l'image des classes Montessori : des étagères où seraient disposé le matériel, des tables et des chaises adaptées à la taille de l'enfant, des tapis à disposition, des casiers individuels où chacun pourrait ranger son contrat et tout autre effet personnel (dessins par exemple). A cette organisation montessorienne, nous ajouterions différents coins à l'image de ce que nous pouvons observer dans une classe de maternelle (le coin poupée-cuisine, le coin construction, bibliothèque, sciences, art, marionnettes, etc.). Enfin, un coin regroupement serait indispensable pour venir combler le manque de temps collectifs perçu dans la pédagogie Montessori.

⊙ Exemple d'emploi du temps

MATIN

Accueil individualisé et jeux libres : l'enseignant est au pas de la porte pour accueillir enfants et parents.

Regroupement de l'ensemble de la classe dans le lieu prévu à cet effet :

- rituel du « bonjour »
- date, météo, les présents
- Quoi de neuf (sauf le lundi matin où il serait remplacé par la distribution et l'explication, si nécessaire, des contrats de chacun)

Mise au travail : les élèves réaliseraient des activités mentionnées dans leur contrat, ou non. Ce temps serait avant tout individuel mais certaines activités pourraient être réalisées à plusieurs. L'enseignant, quant à lui, observerait et resterait à la disposition des enfants.

Bilan des ateliers : en fin de matinée, les élèves se regrouperaient pour échanger sur le travail effectué.

APRÈS-MIDI

Les après-midi seraient consacrés à la motricité ou aux projets collectifs (projet autour de l'art par exemple ou autour des sciences). En fin de journée, un nouveau temps de regroupement serait l'occasion d'écouter une histoire ou bien d'apprendre un chant, une poésie. Il pourrait également permettre à certains enfants de présenter une de leur création (dessin, peinture, etc.).

A noter :

Mercredi matin : « point-contrat » individuel. Il s'agirait ici d'orienter les élèves qui ne parviennent pas à s'organiser et à avancer dans leur contrat.

Vendredi tout au long de la journée : l'enseignant pourrait s'entretenir avec certains élèves pour faire un bilan de la semaine et discuter des réussites, des difficultés rencontrées.

➔ Il s'agit là d'une ébauche de ce qui pourrait être mis en place. Cette proposition mérite d'être approfondie afin qu'elle puisse être effective au sein d'une classe. Cette organisation nécessite temps et investissement de la part de l'enseignant mais avec, en retour, cette satisfaction, peut-être, de voir dans les yeux de ses élèves naître le désir et le plaisir d'apprendre.

CONCLUSION

Par ce mémoire de recherche, nous avons pu amorcer une réflexion autour de l'intégration de la pédagogie Montessori au sein des écoles traditionnelles, et ce, dans un but bien précis : permettre aux élèves de trouver ou de retrouver le désir d'apprendre. Si nous avons montré que cette intégration est possible et intéressante pour les enfants, elle reste pour autant un projet ambitieux pour l'enseignant, mais pas moins enrichissant. Un projet qui s'accorde parfaitement avec les nouvelles directives émises par la loi de refondation de l'école de la République. En effet, en créant un cycle unique pour l'école maternelle, elle souligne la place fondamentale que nous devons accorder à l'école maternelle dont la mission première est devenue : « *donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité* ». Voilà des idées qui nous rappellent celles défendues par le mouvement de l'Education Nouvelle et qui mériteraient d'être davantage considérées pour une mise en pratique effective.

Nous avons ici axé notre réflexion sur la pédagogie Montessori mais d'autres pédagogies alternatives pourraient faire l'objet d'une réflexion similaire. La pédagogie Freinet, par exemple, semble tout à fait intéressante et son intégration au sein d'écoles traditionnelles a déjà fait ses preuves et semble d'ailleurs plus développée que l'intégration de la pédagogie Montessori. Il s'agit donc d'un travail, ambitieux mais passionnant, qu'il nous faut poursuivre pour que les bienfaits des pédagogies alternatives soient davantage connus et reconnus afin qu'elles trouvent leur place au sein des écoles traditionnelles.

Future professeur des écoles et très intéressée par les pédagogies alternatives et surtout par la pensée de Maria Montessori, j'envisage moi-même de m'en inspirer dans ma future pratique de classe. J'espère avoir l'opportunité, un jour, de mettre en oeuvre ce travail de recherche.

BIBLIOGRAPHIE / WEBOGRAPHIE

- C.R.CHRISTENSEN, D.A.GARVIN, A.SWEET, *Former à une pensée autonome, la méthode de l'enseignement par la discussion*, Éditions De Boeck, 1994
- F.MORANDI, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Éditions Nathan, 1997
- G.BARNIER, *Théorie de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*
- Groupe Editions de l'ANEN, *L'éducation nouvelle*, Éditions Delachaux et Niestlé, 1996
- H.TISSOT, *La nouvelle pédagogie*, Éditions Grammont, 1976
- J.BRUNER, *Savoir faire, savoir dire*, Éditions PUF, 1983
- J.HOUSSAYE, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Éditions Bordas, 2006
- L.ALCOBA et A.BEAUDEMONT-DUBUS, *Une autre école pour votre enfant*, Éditions Albin Michel, 1993
- M.ALTET, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Éditions PUF, 2013
- M.LEFEBVRE, *La pédagogie Montessori illustrée*, Éditions Broché, 2011
- M.MONTESSORI, *L'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 2010
- M.MONTESSORI, *La pédagogie scientifique*, Éditions Desclée de Brouwer, 1962
- M.MONTESSORI, *Peut-on apprendre à être autonome ?* Édition PEMP, 2001
- M.MONTESSORI, *Les étapes de l'éducation*, Édition Desclée de Brouwer, 2008
- M.MONTESSORI, *L'éducation libératrice*, Édition Desclée de Brouwer, 1994
- M.MONTESSORI, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 1959
- P.MEIRIEU, *Le plaisir d'apprendre*, Éditions Autrement, 2014
- P.MEIRIEU, *L'école, monde d'emploi ; Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Éditions ESF éditeur, 2000
- P.PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF Éditeur, 2006

- Nathan, préparation au CRPE, 2014
- Hors-série n° 3 du 19 juin 2008, programme de l'école maternelle
- *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, Scérén/CNDP, mai 2011

- www.ac-grenoble.fr
- Site de l'Association Montessori de France
- www.meta-educ.be
- ecole-montessori-angers.blogspot.fr
- sien.unsa-education.org
- www.lecoinmontessori.com
- www.marimonte.com
- aladouce.blogspot.fr