

MARIA MONTESSORI

(1870-1952)

L'œuvre et la personnalité de Mme Montessori ne constituent pas seulement un chapitre extrêmement important de toute l'histoire de l'éducation contemporaine, et même de l'éducation moderne ; elles représentent aussi le cas le plus significatif que cette histoire nous offre, puisque sa doctrine et ses réalisations

BIOGRAPHIE. — Mme Maria Montessori, née à Chiaravalle (Province des Marches) le 31 août 1870, docteur en médecine en 1896, puis chargée d'un cours sur l'éducation des enfants phrénasthéniques pour les instituteurs de Rome et directrice pendant deux ans d'une Ecole normale Orthophrénique dans la même ville, poursuit ces mêmes études à Londres et à Paris, fréquenta après 1902 à l'Université romaine les cours de philosophie, aux Universités de Turin et de Naples ceux de psychologie expérimentale, donna des cours libres d'anthropologie pédagogique à l'Université de Rome. Après l'ouverture des deux *Casa dei Bambini* à Rome en 1907, et la publication de son premier ouvrage, *La méthode de la pédagogie*, qui, comme les suivants, fut traduit dans un grand nombre de langues, et le premier cours pour les maîtres sur sa méthode, qu'elle tint à Città di Castello, protégée par deux bienfaiteurs et amis de l'éducation du peuple, le baron Léopold Franchetti et sa femme Alice, son activité d'enseignement, de propagande, d'organisation de *Casa*, se déroula dans le monde entier pendant 40 ans, enfin elle créa le Centre d'études pédagogiques à l'Université pour étrangers de Pérouse, où elle donna des cours, et eut une large part dans l'activité de l'*Unesco*. Mourut le 6 mai 1952 à Noordwijck dans les Pays-Bas. Entre les initiatives particulières dignes de souvenir, il faut mentionner l'*Eglise des petits* fondée à Barcelone après 1916, selon les mêmes critères que la *Casa dei Bambini*, c'est-à-dire avec des meubles, décor, objets de liturgie catholique, etc., tout à fait appropriés au petit enfant. L'essai d'ailleurs qui était destiné à rester sans suite et qui n'a pas eu de correspondance dans une étude sur le sentiment religieux de l'enfant et sa genèse, bien qu'à l'éducation religieuse du petit elle ait donné quelques contributions et quelques guides comme *I bambini viventi nella Chiesa* (1924), *La Santa Messa spiegata ai bambini* (1949), *La vita in Cristo* (1949), etc.

Depuis 1913-14 ses voyages et ses séjours en Amérique du Nord, dans beaucoup de pays européens (Allemagne, Grande-Bretagne, Espagne, Pays-

appartiennent de plein droit au mouvement de l'école active, dans laquelle pourtant elles occupent une position tout à fait originale ; on ne peut pas dire toutefois que c'est à ce titre exclusivement, ou surtout, que son importance est reconnue et que sa fortune s'explique parmi d'autres représentants du même mouvement, dont quelques-uns n'ont pas épargné les critiques à la grande éducatrice italienne. Non seulement l'institution de Mme Montessori a expérimenté une diffusion et un succès extraordinaires sous toutes les latitudes et dans tous les climats, mais les idées animatrices, quelques critiques qu'elles aient dû subir, et l'inspiration générale de son œuvre sont encore vives dans la réalité pédagogique contemporaine et exercent une séduction et une action effective non seulement dans la sphère strictement éducative mais dans l'esprit social et moral de notre époque.

Le phénomène est d'autant plus intéressant que Mme Montessori commença son œuvre sans avoir conscience du but où elle devait arriver et sans se proposer un programme aux lignes si claires et si précises, ni une conception éducative d'une portée aussi vaste que celle qui est connue sous son nom. Son expérience débuta dans des circonstances et pour des motifs en grande partie contingents : sa pensée se développa et mûrit graduellement à partir de cette expérience, et elle-même répéta toujours que c'étaient les enfants eux-mêmes qui lui avaient enseigné ce qu'elle avait éclairci à elle-même et aux autres, c'est-à-dire les lois essentielles de leur éducation. Ce fut grâce à son observation et à sa pénétration d'éducatrice de vocation qu'elle put tirer de la vie de l'enfant dans son institut la formation des principes qui la régissent et des méthodes par lesquelles ses forces doivent être élevées.

Mme Montessori commença sa carrière par les études de médecine, et elle obtint le doctorat dans cette branche. C'est

Bas, Suède) et asiatiques (Chine, Inde, où elle vécut assez longtemps), les traductions très nombreuses de ses écrits dans presque toutes les langues, les cours et les Cercles d'étude montessoriens, propagèrent partout la doctrine et l'institution de l'éducatrice italienne et en répandirent l'influence même dans les pays qui, comme la France, l'Autriche ou la Suisse, ne connurent pas une véritable floraison d'institutions spécifiquement montessoriennes.

pourquoi sa première inspiration relève du naturalisme. Mais sa vocation pédagogique l'orienta très tôt vers les applications des sciences naturelles, en particulier de l'anthropologie, à l'éducation. Et c'est à l'*Anthropologie pédagogique* que son premier ouvrage est consacré. Mais on comprend bien aussi que le domaine sur lequel se rencontrent le plus facilement et le plus nécessairement l'intérêt et le problème médicaux, et ceux de l'éducation, est le domaine des anormaux. C'est par là, à peu près comme à la même époque Ovide Decroly, que Maria Montessori aborda ses observations et ses expériences d'éducatrice. Les expériences mémorables, et les recherches psychologiques et pratiques d'un grand initiateur comme Itard, et, à quelque intervalle de temps, d'un autre maître français dans ce domaine, Seguin, furent sa première école. Elle dira — avec une exagération évidente, ou plutôt avec une évidente équivoque, qui s'explique seulement par l'histoire personnelle de l'éducatrice — que c'est avec ces auteurs que commence la *pédagogie scientifique*. De toute façon, la conviction qu'elle tirait de telles études — et qui inspirait soit son active participation au congrès pédagogique de Turin de 1898, soit, plus tard, les conférences qu'elle tint dans plusieurs villes et la création d'un cours normal orthophrénique à Rome — fut non seulement que le problème des anormaux est un problème essentiellement éducatif, mais aussi que les découvertes et les progrès accomplis, ou qui étaient en voie de réalisation, dans le domaine de l'éducation des anormaux psychiques, révélaient, par cette fouille en profondeur qui les rendait possibles, des ressources et des principes d'éducation qui devaient contribuer à renouveler même celle de l'enfant normal. Elle revendiquait comme son idée à elle la première de celles que nous avons énoncées ci-dessus, et qui était proprement l'idée de ses maîtres Itard et Seguin ; mais l'idée qui était vraiment le fruit de ses méditations et de son expérience personnelle, était celle de la possibilité et de la nécessité de traduire les conquêtes de la pédagogie des anormaux et des déficients mentaux en moyens d'approfondissement, de correction et de perfectionnement substantiel des méthodes d'éducation de l'enfance normale.

En tout cas, la conviction qui déjà mûrissait dans l'âme de Mme Montessori, était qu'à la pédagogie était avant tout indis-

pensable la base sûre offerte par la *psychologie*. Mais dès lors elle visait déjà par ses critiques cette psychologie qui était une psychologie physiologique ou expérimentale ou une psychométrie, et qui n'était pas capable de percevoir et d'interpréter le dynamisme de la vie psychique, parce qu'elle ne surprenait, tout à fait statiquement, que le fait, le signe extérieur, le produit, en croyant, de cette manière, pouvoir donner des lois à l'éducation, tandis que ce qu'il importe de voir, c'est comment et par quoi cet état du sujet a été déterminé, quelles énergies profondes et quels coefficients éducatifs et non-éducatifs ont modifié le sujet même en le conduisant à ce résultat-là. La psychologie nécessaire était pour elle une psychologie *en action*, qui surveillât les éclosions et les révélations et comprît les procès à la lumière de l'action éducatrice même, en contrôlant les difficultés et les auxiliaires qui répondent à celle-ci de la part de l'enfant, en prenant sur le vif les transformations qui s'opèrent en lui et les forces qui s'y révèlent et qui le poussent à des actions et des intégrations successives.

A l'intérieur d'une pensée qui était originairement orientée dans le sens du naturalisme, germaient de cette manière des semences d'une conception différente et plus profonde, qui était destinée à prendre petit à petit un ton et un accent tout à fait religieux et mystiques. C'est par des circonstances extérieures que cette pensée, encore dans son premier essor, fut insérée dans une activité pratique, sur un plan essentiellement social.

L'*Istituto dei Beni Stabili* (Institut des biens immeubles) de Rome et, en premier lieu, son Président bien méritant, l'ingénieur Édouard Talamo, s'efforçaient, au début du xx^e siècle, d'assainir les quartiers les plus populaires de la ville, en bâtissant pour les ouvriers de grandes maisons salubres. La nécessité de rassembler et de soigner, dans des salles spéciales de ces bâtiments, les enfants des ouvriers, absents pendant toute la journée en raison de leur travail, en s'appliquant à leur éducation, suggéra l'idée de confier cette charge à Mme Montessori. L'on ouvrit donc, le 6 janvier 1907, dans le quartier de Saint-Laurent, rue des Marsi, la première *Casa dei Bambini* (Maison des Enfants), un nom inventé par une intelligente amie de Mme Montessori, Olga Lodi ; et bientôt une deuxième suivait. La carrière de la

grande éducatrice dans le domaine pratique commençait de cette manière. Elle se situait, comme nous l'avons dit, dans une initiative sociale bien déterminée, dont Mme Montessori méditait et illustrait tout de suite le sens, selon un idéal de la maison et de la famille moderne des ouvriers, socialisées dans une communauté de vie qui devait concilier la mère et la travailleuse, profiter de tous les services et de toutes les installations qui l'assainissent et la spiritualisent, faire de la maison des petits, à son intérieur, un de ses éléments essentiels, en intéressant la responsabilité et la bonne volonté de tous les parents cohabitants à l'hygiène et au développement de l'école, en les habituant à s'intéresser à l'éducation de leurs enfants.

L'institution éducative se séparera ensuite de l'institution sociale avec laquelle et au service de laquelle elle était née. Mais c'est en elle, même par la suite, que se réaliseront toutes les expériences et que mûrit la méthode éducative de Mme Montessori.

Son premier ouvrage important, *Il metodo della pedagogia scientifica e la Casa dei Bambini (La méthode de la pédagogie scientifique et la Maison des Petits)*, de 1907, nous donne le tableau de l'organisation éducative et en même temps les principes et les lignes maîtresses de la méthode. Que la pédagogie doive être, selon Mme Montessori, *scientifique*, c'est en partie une conséquence de sa préparation de naturaliste, c'est en partie une affirmation qui a un sens plus large, que l'on pourrait même dire polémique et corrélatif, c'est-à-dire que l'éducation doit s'inspirer de la nature et des lois de développement de l'enfant, attentivement observés, en s'affranchissant soit de toute pré-supposition métaphysique, soit de toute entrave de tradition ou d'habitude, qui ne se traduisent pratiquement, l'une et l'autre, qu'en décisions arbitraires. Les adultes ont en général toujours éduqué suivant des vues arbitraires, qui sont tout ensemble une violation soit de la nature soit de la liberté, donc d'une loi et d'une valeur également sacrées. On a toujours envisagé ce que l'adulte croit que l'enfant doit être, ou plutôt ce que l'adulte prétend, à son point de vue, de l'enfant ; on n'a jamais, ou presque jamais, fait attention à ce que l'adulte doit à l'enfant, à ce que de celui-ci réclament la nature, la vie, son avenir, les moteurs intérieurs inviolables de son développement. Au fond, les termes

nature et liberté coïncident pour Mme Montessori, et l'inspiration de Rousseau est ici évidente. Mais cette nature n'est, d'autre part, qu'une impulsion originaire, intérieure, à agir et à croître pour mieux agir, physiquement et spirituellement, une énergie qui tend à tirer de l'extérieur des éléments utiles à son propre épanouissement et à sa propre croissance, elle est la puissance créatrice d'un être qui est appelé à se réaliser et à se forger lui-même suivant un dessein qui est infaillible. Si les interventions irraisonnables, les prétentions et les violences des adultes n'en entravent et n'en détournent le chemin. Et l'inspiration de Frœbel, consciente ou non, s'ajoute ici, par la foi en un dessein sûr et providentiel, à celle de Rousseau.

Ce qui est donc nécessaire — voilà le premier motif essentiel de l'enseignement de Mme Montessori — c'est de ne pas enseigner, guider, donner des ordres, forger, modeler l'âme de l'enfant, mais de lui créer un milieu convenable à son besoin d'expérimenter, d'agir, de travailler, d'assimiler spontanément et de nourrir son esprit. A ce dessein, il faut avant tout que le milieu lui soit proportionné au point de vue quantitatif, c'est-à-dire que le mobilier, les outils, les objets d'observation, les moyens de travail correspondent à ses dimensions physiques et à ses forces et soient si parfaitement propres au but qu'il puisse aisément les atteindre, se mouvoir entre eux, s'en servir — et n'est-ce pas là le premier postulat d'une réforme *psychologique et pédagogique* du bâtiment scolaire, comme on l'a reconnu surtout en Allemagne et en Suisse, malheureusement sans trop de conséquences positives, particulièrement dans d'autres pays ? En deuxième lieu, la préoccupation de Mme Montessori — et Rousseau est ici dépassée, comme d'ailleurs toute forme de subjectivisme, de négativisme ou d'anarchisme pédagogique — c'est d'éviter que l'initiative et l'activité spontanée de l'enfant s'exercent par hasard, par une simple impulsion subjective, sans qu'elles aient une prise ou un appui dans la réalité. L'activité, quelle qu'en soit la première impulsion, ne s'organise et ne devient vraie liberté que dans un milieu objectivement organisé, dans lequel son exercice trouve naturellement soit des stimulations soit un ordre et une discipline apparemment involontaires et insensibles, si l'on veut, mais non moins réels et efficaces.

C'est pourquoi la *Casa dei Bambini* dispose d'un matériel complexe, adapté à des formes déterminées d'activité, auxquelles le petit puisse facilement s'intéresser en en obtenant un développement bien réglé de ses pouvoirs mentaux et physiques et un accroissement continu de découvertes personnelles.

En troisième lieu, il faut remarquer que l'intérêt dominant de cet âge est dirigé précisément vers le monde extérieur, les choses sensibles et les activités qui peuvent s'exercer sur les choses ou au moyen des choses ; c'est donc un intérêt qui, quoique toujours spirituel dans sa genèse et dans son but, est toujours sensoriel par son contenu et par sa direction actuelle ; et il est providentiel et naturel qu'il en soit ainsi, parce que c'est par des expériences concrètes et précises, par des images de choses et de leurs propriétés, que doit avant tout se nourrir l'esprit de l'enfant, c'est en contact étroit et direct et en équilibre avec le monde extérieur qu'il doit avant tout construire son petit monde, essayer et mûrir ses forces et ses capacités d'action. C'est pourquoi tout le matériel éducatif de la *Casa dei Bambini* est un ensemble de moyens en vue de l'éducation des sens et de l'exercice d'activités motrices et manuelles. On pourrait reconnaître ici l'influence de cette *méthode physiologique* — comme il l'appelait — de Seguin, l'un des premiers maîtres de Mme Montessori. Mais il est certain que le fondement explicatif de la méthode de celle-ci a un caractère bien plus général et plus profond. Ce qui pourtant n'empêche pas que quelques éléments du matériel Montessori et quelques-uns des exercices que l'éducatrice italienne a introduits dans son institution aient été premièrement suggérés par Seguin ou par son disciple et continuateur Bourneville.

Il est évident que, par ses motifs constitutifs, par ses principes, par sa pratique, l'institution de Mme Montessori venait participer, en lui apportant une contribution originale et une autorité nouvelle, à ce mouvement de l'école ou de l'éducation *active* qui poursuivait déjà sa marche en Europe depuis la fin du XIX^e siècle, avec le premier apostolat de Seidel en Allemagne et en Suisse, avec les écoles de Reddie à Abbotsholme et de Badley à Bedales en Angleterre, et celle de Demolins (École des Roches) en France, avec la constitution du *Bureau inter-*

national pour l'école nouvelle organisé par Adolphe Ferrière, avec l'œuvre de réforme de Kerschensteiner à Munich, avec celle de Lightart en Hollande, avec, en Belgique, celle d'Ovide Decroly, qui précisément l'année 1907, l'année même de la première *Casa dei Bambini*, créait la si renommée *École de l'Ermitage* à Bruxelles après avoir, en 1901, fondé l'*École d'enseignement spécial*, également bien connue.

Le matériel de la *Casa* montessorienne est diligemment et finement choisi et prédisposé pour chaque sens et pour les formes les plus variées d'activité motrice : pour les couleurs, pour le sens visuel des formes et des dimensions, pour les sons et leur hauteur, intensité, timbre, pour les qualités tactiles, pour les sensations musculaires et le mouvement, pour les perceptions stéréognosiques qui en résultent, pour les sensations pondérales, thermiques, etc. Mais ce matériel qui est adapté à un exercice continu d'expérimentation, est en même temps adapté à une continuelle action, comparaison, combinaison, construction. L'habileté de mouvement procède de pair avec celle d'observer, l'habileté d'opération avec celle de distinguer et de comprendre. Le but n'est pas seulement de faire constater et apprendre, mais de faire acquérir l'empire sur son propre corps et sur les choses, et même de rendre possible à l'enfant de créer son propre corps — dans le sens exact d'un célèbre passage de l'*Émile* —, de le créer comme *fonction*, comme un élément vivant et un instrument réalisateur et individualisant de la personnalité humaine, comme un pouvoir positif qui s'organise en donnant un ordre et un sens au monde sur lequel il agit et en se l'appropriant. Or, dans cet exercice assidu de ses organes sensoriels et moteurs, le matériel adopté doit assurer au petit enfant la possibilité de prouver et de réprouver, de se corriger par lui-même, pour réussir. On a observé que ce matériel de Mme Montessori est d'une nature différente de celle qui marque — au moins en grande partie — le matériel inventé et adopté par O. Decroly ou par les deux sœurs italiennes Mlles Agazzi, elles aussi créatrices bien méritantes, en même temps que Mme Montessori et même un peu auparavant, d'un nouveau type d'asile qui porte leur nom ; ces derniers éducateurs, en effet, préfèrent, en général, exercer l'esprit d'observation des enfants sur des

objets concrets du monde réel, ou sur leurs images, tandis que Mme Montessori emploie un matériel qui s'adresse à chaque sens en particulier et vise à isoler chacune des qualités sensorielles. C'est pourquoi l'on a dit que ce matériel est analytique et abstrait, en ce sens, qui est naturellement relatif, qu'il simplifie la réalité et isole, dans la mesure du possible, les propriétés des choses, afin qu'elles puissent s'imposer à l'attention et être reconnues, distinguées, évaluées par elles-mêmes avec la plus grande exactitude. Ce qui d'ailleurs explique la méthode choisie par Mme Montessori, c'est 1° le fait que, justement, elle veut faire accomplir une gymnastique de précision des pouvoirs sensori-perceptifs et moteurs ; 2° Que cette forme d'exercice lui semble la plus propre à faire naitre des problèmes bien définis et précis dans lesquelles s'engage à fond l'activité du petit ; 3° Que l'enfant doit avant tout fixer les lignes exactes des schèmes, des ressemblances et des différences très simples, claires, intuitives, distinctes et faciles à distinguer comme le sont entre eux les sens eux-mêmes, et qui lui servent à donner un ordre à la réalité infiniment complexe et variée avec laquelle il vient à se trouver en contact, et pour ainsi dire à en cataloguer les divers éléments.

D'autre part, tout ce riche — et quelquefois, au point de vue pratique et économique, surabondant — outillage a paru à quelques critiques dénoncer une conception sensualiste et analytique ou atomistique et associationniste de la vie de l'esprit, et tout à la fois un artifice préconstitué qui finit dans un mécanisme pédagogique, plutôt que de constituer un processus d'affirmation et de développement de la liberté de la part de l'enfant.

Mais Mme Montessori est convaincue que l'action, la découverte, la conquête personnelle de l'enfant doivent être de quelque manière suggérées et aidées par un *milieu* — comme nous l'avons dit — qui lui offre des possibilités et des attraits, par un ensemble de stimulations convenables, préordonné à ses besoins effectifs et capable de lui poser des problèmes intéressants. L'institutrice, que Mme Montessori voudrait appeler plutôt *directrice* — puisqu'elle veille et pourvoit seulement, n'enseigne pas, n'impose pas quoi que ce soit — aide les enfants à se rendre compte du matériel et de son usage possible. Le tout petit choisit spontanément la tâche qui l'intéresse le plus et s'y applique. La direc-

trice surveille et intervient seulement si l'on demande son aide, ou pour éviter, si c'est le cas — très rare d'ailleurs — qu'un petit émette des prétentions sur le matériel qui a déjà été choisi par un autre. La *Casa* montessorienne est un endroit où tous les petits s'appliquent à un travail précis et intéressant, à un problème qui leur est propre. L'ordre et le calme, avec l'activité spontanée, y règnent souverainement. L'intervention directe n'y a lieu que lorsque quelqu'un prétend faire des supercheries ou empêcher et entraver le travail d'autrui. Même dans ce cas, la peine la plus brûlante — comme un signe de son infériorité, de sa non-adaptabilité — c'est d'isoler le coupable et de le laisser inactif et inutile, sans travail à accomplir, exception étrange et déconcertante dans toute la classe.

Que le matériel choisi soit fondé sur une théorie sensualiste et naturaliste et sur des procédés purement analytiques, contraires à la nature proprement synthétique de l'activité de l'esprit, ce ne serait pas là une critique à tous points de vue exacte et décisive, même si la méthode pratique et l'organisation technique de la *Casa* montessorienne lui donne quelque prise. Il suffit de réfléchir que dans les dernières années Mme Montessori — qui d'ailleurs n'a jamais montré suivre d'assez près, méthodiquement, et en y prenant une position déclarée, les développements extraordinaires des recherches et de la littérature relatives à la psychologie de l'enfance (que certainement elle n'ignorait pas) — a reconnu vraie la théorie de Decroly et de Claparède sur le *globalisme* de la connaissance primitive de l'enfant, et n'a pas manqué de s'en rapporter à la *Gestalttheorie*. Il se peut qu'il y ait là un indice d'une cohérence insuffisante et peu mûrie ; mais c'est aussi la preuve qu'il ne peut s'agir, dans le cas de Mme Montessori, d'une inspiration proprement analytique et associationniste. Au fond, sa foi la plus vive est précisément dans les pouvoirs synthétiques et créatifs de l'esprit, et les *mécanismes*, qui souvent peuvent sembler être trop artificiels et dénoncer plutôt une action prévoyante et régulatrice par l'extérieur qu'un exercice véritable de liberté de la part de l'enfant, sont seulement un substrat et un instrument, non des facteurs décisifs. L'acquisition et l'organisation d'aptitudes motrices sont essentielles, et le mouvement est en général conçu comme un organe premier

de formation du sujet, mais précisément parce que celui-ci possède un pouvoir spirituel qui graduellement se rend maître de ces mécanismes moteurs et s'en sert pour ses conquêtes. Ainsi, lorsque dans l'examen de l'évolution successive des intérêts dans l'âme de l'enfant, elle rencontre la détermination que Gesell fait des lois de cette évolution, ce qu'elle lui objecte est précisément qu'il considère le processus et ses lois comme de nature *physiologique*. A l'imitation non plus, Mme Montessori ne donne pas l'importance que lui donnent tant d'autres psychologues de l'enfance et éducateurs ; en effet, le processus par lequel le petit et l'enfant croissent et se forment n'est pas imitatif, et il est plutôt, comme elle l'appelle, d'*incarnation*. L'esprit de l'enfant — dit-elle — est *absorbant*, c'est-à-dire qu'il a le pouvoir — actif, donc proprement créatif — d'attirer à lui-même les éléments qui lui sont indispensables ou utiles, de se les approprier, d'en faire sa chair, sa substance vitale, à la manière de l'organisme qui n'imité pas ni ne copie les matériels qui lui sont offerts par l'extérieur, mais les assimile en les transformant en sa propre substance, en tissus qui vivent en augmentant de force et d'extension. Mme Montessori nous dit explicitement que l'impulsion au mouvement est spirituelle et « qu'au commencement l'activité de l'enfant est psychique, non motrice » ; psychique, ajoutons, et synthétique. Ce qu'on observe toujours, c'est une période plus ou moins longue de préparation et d'*absorption*, dans laquelle des expériences s'accroissent — souvent avec ce caractère, qu'on remarque chez le petit, d'une répétition insistante du même exercice, comme pour se donner à lui-même la preuve que *la chose est vraiment comme ça*, qu'il en est maître, qu'il la possède définitivement —, des mécanismes se composent et se définissent, les instruments divers s'organisent, pendant qu'une raison et une volonté, non encore autoconscientes, semblent veiller et attendre jusqu'à ce qu'une découverte éclate, qu'une révélation vienne au jour et que l'esprit saisisse subitement un sens et une fin à laquelle tout ce *matériel* servait ; alors celui-ci s'intériorise, devient une vérité ou une valeur par lesquelles l'enfant se sent mieux inséré dans la communauté spirituelle des hommes. Il en est ainsi du langage, du nombre, de la capacité de lire et d'écrire, qui n'a pas besoin d'être enseignée. Le petit qui a

observé les figures des lettres, qui les a palpées, maniées en relief, combinées, qui se les est rendues familières, arrive à un certain moment, spontanément, à une vraie et propre *explosion*, à la production soudaine et imprévisible d'une capacité nouvelle, d'une conquête importante ; il comprend ce que c'est que l'écriture, en quoi consiste l'acte de s'exprimer avec des signes graphiques, il *a appris* à écrire par lui-même, il *sait* écrire.

Toute la méthode de Mme Montessori est une méthode de libre recherche, de travail libre de la part de l'enfant, selon les besoins naturels de son développement, mais sur la base d'une préparation objective, d'un matériel convenable qui est offert par le milieu et qui est fonction d'une intervention proprement *sociale* — non déterminante, mais seulement prédisposante et auxiliaire — dans le processus éducatif. Mme Montessori est complètement dominée par une foi inébranlable dans l'impulsion naturelle, qui est dans l'être humain, vers sa croissance, vers sa formation complète, par une succession d'étapes, chacune desquelles, quasi suivant un dessein providentiel, marque la satisfaction d'un besoin qui est essentiel pour le processus et qui prépare le chemin ultérieur. Il est impossible de ne pas penser à ce que Claparède appellera l'*éducation fonctionnelle*. Il y a là une espèce de prédétermination naturelle, qui s'exprime dans des lois, mais qui est en même temps liberté, parce que dans chacune de ces phases, dans chacune de ces conquêtes, s'exprime et se réalise une force originaire et créatrice, qui tend vers ses fins et n'est pas nécessitée par ce qui précède d'une manière mécanique, qui *veut* s'accroître, conquérir pour elle-même une forme et un monde, qui continuellement se surpasse, comme pour réaliser sa vocation. C'est pourquoi Mme Montessori d'une part, dans ses œuvres successives, de sa maturité et de sa vieillesse (*Il segreto dell' infanzia, La scoperta del bambino, La mente del bambino, Formazione dell'uomo, De l'enfant à l'adolescent*, ouvrage écrit en français et jamais traduit en italien), continue à parler du processus éducatif comme d'un processus naturel, et d'autre part déclare voir dans la formation de l'homme, issu de ce germe primordial qui n'est presque rien, un miracle et un mystère, et accentue de plus en plus le sens religieux qu'elle en a et avec lequel elle voudrait qu'il fût considéré et respecté

par tous. A la doctrine de De Vries, elle emprunte le concept de *mutations* subites, qui dans l'ordre biologique donnent tout à coup naissance à de nouvelles espèces, et qui, dans le processus psychogénétique, donnent le jour à des formations, à des conquêtes spirituelles qui ont été préparées secrètement, mais qui ont le caractère de la nouveauté et de la création. Mme Montessori arrive à imaginer, en leur donnant le nom de *nebula*, des germes originaux, mystérieux, fournis d'une charge, d'une énergie potentielle, qui déterminent peu à peu des schèmes et des plans d'action dans lesquels graduellement la vie s'organise et se développe ; et quelquefois le concept — d'ailleurs assez obscur — de *nebula* s'assimile, sous l'influence évidente des courants behavioristes, avec la *forme* de Percy Nunn et de Mac Dougall. Plutôt que d'intérêts, Mme Montessori préfère parler de *périodes sensibles*, et même ici revient la suggestion de De Vries. A un certain moment l'impulsion immanente à l'intérieur s'oriente vers certaines fins, vers certains objets, vers certaines réalisations, qui deviennent la tâche actuelle, l'exigence la plus importante, le besoin central qu'il s'agit de satisfaire. Alors l'enfant s'intéresse à certaines choses plutôt qu'à certaines autres. L'esprit parle avec l'urgence de la nature, il réclame et prétend suivre le chemin ascendant qui lui est assigné par sa vocation. L'important, c'est de surveiller et de saisir la révélation de telles périodes sensibles et d'offrir à l'enfant ce que lui-même trouve opportun pour les satisfaire. Et, ce qui n'importe pas moins, il faut non seulement surveiller l'initiation des périodes sensibles et les satisfaire avec des occupations appropriées, mais aussi ne pas les laisser passer infructueusement. Elles ont un moment de naissance et un moment de déclin. Si celui-ci passe, on n'attrape plus l'intérêt, on ne le fait plus surgir : une force précieuse a été dissipée par atrophie. Par exemple, l'enfant qui était avide de lire, y est maintenant indifférent.

C'est donc un travail obscur et à la fin admirable que la nature accomplit dans l'organisme physique et spirituel de l'enfant ; il se révèle dans le sérieux de son application, dans la ténacité avec laquelle il se donne à sa tâche, dans l'orgueil qu'il met à s'en acquitter. Le spectacle que, selon sa créatrice, la *Casa dei Bambini* offre et doit offrir, c'est précisément celui d'une

communauté de petits qui tranquillement travaillent, chacun à un exercice qui l'intéresse. Il faut respecter cette activité intense qui est sacrée. L'erreur sacrilège des adultes consiste à ne pas comprendre la fonction constructive qu'a ce travail autonome, et toute curiosité et concentration de l'enfant vis-à-vis d'un problème qui l'occupe, à le troubler, à le distraire avec des ordres ou des défenses inopportunes, suggérées par leur intérêt personnel ou par leur insensibilité à l'importance que revêt pour l'enfant, et pour cet enfant-là, ce qui semble inutile ou futile ou même dangereux, tandis que l'abstention devrait apparaître comme le premier des devoirs ou, si l'on veut, comme le sacrifice le plus humain et le plus bienfaisant que l'âme de l'enfant puisse demander. C'est pourquoi un caractère profondément différencié, que la *Casa* montessorienne présente par rapport au *Jardin* de Frœbel, c'est l'absence presque totale, dans la première, de l'imagination et du jeu au sens strict, qui sont si essentiels pour le deuxième. Mme Montessori a déclaré que après avoir, dans une première période, introduit les jouets dans son institut, elle dut assez rapidement les en éliminer parce que les enfants ne savaient rien en faire, intéressés qu'ils étaient à de plus importants problèmes présentés par le milieu et par le matériel offert à leur attention. D'autre part Mme Montessori est au fond d'accord avec Freud en considérant l'imagination comme une évasion de la réalité, tandis qu'elle pense, au contraire, que c'est dans la réalité, en s'orientant en elle, en agissant sur elle, en en *absorbant* les éléments vitaux pour ses fins, que la raison cachée de l'enfant, directrice inconsciente de son développement, devient raison consciente et éclairée. Cela n'exclut pas que Mme Montessori ait accueilli dans sa *Casa* des éléments ludiques ; telle, par exemple, la *leçon de silence* que tous les petits, à un signe de leur maîtresse, exécutent avec le plus vif empressement, en s'efforçant d'inhiber tout mouvement et tout bruit et en se réjouissant de cette condition nouvelle et insolite de l'ambiance, due à leur pouvoir d'autocontrôle qui leur donne la possibilité de tant de remarques intéressantes et de tant d'expériences curieuses. Telles encore d'autres formes d'émulation, qui sont substantiellement ludiques, mais consistent également dans une application d'énergies mentales et

physiques à un résultat utile et concret. Quelque influence frœbélienne n'est point non plus restée étrangère à l'institution montessorienne — influence confirmée par des exemples italiens plus proches — avec l'introduction de quelques exercices consistant en un véritable travail constructif ou artistique, comme celui du *potier* ; et de même, l'influence d'une éducatrice anglaise, Lucie Latter, manifestée par l'introduction d'activités agréables, de jardinage, etc., en un contact plus direct et plus ouvert avec la nature. Et tout cela, comme l'introduction de la *gymnastique rythmique*, de quelques instruments musicaux simples, etc., tout à fait en dehors de l'emploi du matériel typique bien connu de la *Casa dei bambini*, et de la méthode personnelle et caractéristique de son auteur. Toujours est-il que cette méthode nous présente des enfants qui travaillent — sur le plan, bien entendu, de leurs intérêts spontanés — plutôt que des enfants qui jouent. De là un autre caractère propre de l'institution : une véritable sociabilité, une forme de collaboration, une culture spécifique et intentionnelle de rapports, de responsabilités, de sentiments sociaux de chacun envers tous les autres, n'y sont pas, du moins pas suffisamment, perceptibles. Serge Hessen a dit que, tandis que le Jardin de Frœbel donne l'idée d'un « chœur basé sur un accord de contrepoint du multiforme », dans l'institution montessorienne au contraire, où le tout petit vaque tranquillement à sa tâche, on a plutôt l'impression de l'« unité mécanique de l'unisson ». Il y a là des observations qui ont toutes beaucoup de vrai. Ce que Mme Montessori peut, pour son compte, répondre, et qu'elle a en quelque sorte souligné, c'est que dans la *Casa* ne manquent pas les occasions d'activité sociale, comme c'est le cas des enfants un peu plus âgés qui aident quelque plus petit en difficulté — et l'éducatrice italienne, il faut le faire remarquer, préfère dans son institution ne pas séparer les âges différents qui s'étendent toujours de 3 à 6 ans — ou dans le cas de la *leçon de silence* et d'autres semblables ; et plus encore, que la coexistence même de tant d'enfants, le respect, auquel chacun s'habitue, des autres et de leur travail, sont déjà une école de sociabilité, et précisément de cette sociabilité de *cohésion*, comme elle l'appelle, qui est la plus simple et la plus primordiale, et qui doit préparer l'autre, de véritable collaboration et

d'organisation volontaire de la communauté, comme l'ourdi, aux fils parallèles, doit précéder le tissu qui, par la suite, vient s'y composer, et lui fournir le fond.

De cette manière de concevoir la lente et libre formation de l'homme dans l'enfant dérivent deux autres conséquences :

La première est que Mme Montessori ne craint nullement la *précocité*, ou une certaine précocité, et au fond par les mêmes raisons par lesquelles Rousseau la méprisait et la condamnait. Parce que ce qui même ici a un poids déterminant, c'est la foi profonde dans les pouvoirs de la nature et dans les miracles dont est capable l'activité autonome de l'enfant. Ce qui est une déformation dangereuse, c'est la précocité artificielle et purement apparente produite par l'adulte en réglant à sa manière et en soumettant à des efforts non naturels l'activité de l'enfant. Mais, inversement, de cet abus d'intervention et d'autorité dépendent les déficiences les plus graves, les déformations les plus désastreuses, les désharmonies les plus flagrantes de l'âme et même du corps de l'enfant. Au contraire, c'est précisément lorsque son esprit est placé dans les meilleures conditions pour s'occuper de ses tâches selon les intérêts et les besoins de son âge, et peut tranquillement accomplir, conformément aux lois qui agissent en lui, ces périodes de *préparation* latente, silencieuse et miraculeuse qui produisent les *explosions* créatrices et les conquêtes décisives dans le développement spirituel, c'est alors que ses énergies naturelles mûrissent des fruits imprévus, avec une rapidité inattendue. Et l'esprit humain ne peut pas ne pas apparaître précoce, s'il est laissé à ses propres vertus et à l'action de ses propres lois, en comparaison avec l'action tortueuse, génératrice de gênes et d'aberrations, que l'adulte exerce habituellement sur le développement de l'enfant. Aussi Mme Montessori non seulement ne s'alarme pas, mais se plait à ce que dans sa *Casa* le petit de 3 à 6 ans puisse arriver naturellement à des conquêtes qui d'habitude sont réservées à l'école primaire, c'est-à-dire, par exemple, à celle d'une grammaire de la langue, à la lecture et à l'écriture, au dessin, à l'arithmétique, même aux premières notions de l'algèbre. C'est là la *quadrige triomphante*, comme elle l'appelle, de l'esprit enfantin, qui, déjà, suivant la méthode Montessori, fait son cours dans l'âge normalement

défini comme préscolaire. Et c'est là aussi l'une des remarques que les critiques adressent quelquefois à la méthode, en attribuant à l'ingéniosité des procédés et aux sollicitations mal cachées de l'éducatrice, plutôt qu'au progrès spontané de la mentalité de l'enfant, à ses intérêts naturels, à sa libre activité, ces acquisitions de notions et d'habiletés qu'on considère pourtant généralement comme vraiment précoces et susceptibles, en conséquence, au moins de constituer une fatigue excessive et un surmenage pour les énergies intellectuelles et nerveuses du petit. D'où découle, d'autre part, que la tâche même de l'école primaire et ses rapports avec l'institution préscolaire sont notablement déplacés. L'école élémentaire reçoit le petit déjà fourni de beaucoup de notions et de capacités, et elle n'a pas besoin de répéter ce qu'il a déjà conquis facilement par lui-même ; elle peut développer un programme encore plus avancé, poursuivant, bien entendu, la méthode qui a fait si bien ses preuves dans la *Casa dei Bambini*. Mme Montessori a précisément développé, avec une grande sagesse et finesse d'éducatrice, les applications de la même méthode aux différentes branches de l'enseignement primaire dans l'ouvrage *L'auto-éducation dans les écoles primaires (L'autoeducazione nelle scuole elementari)* en 1916. Il est ainsi évident que la pédagogie montessorienne, si elle s'est réalisée avec une fortune particulière et avec les résultats les plus significatifs et les plus largement aperçus et dénoncés dans l'éducation du petit en bas âge, s'étend néanmoins dans tout le vaste domaine de l'éducation humaine, et veut porter son esprit rénovateur, avec la revendication de l'effort personnel, de l'expérience et de la recherche autonome, du respect du développement naturel des pouvoirs intellectuels et pratiques, dans toutes les branches et dans tous les degrés de l'école jusqu'à l'Université.

Il est cependant vrai que dans ces enseignements — il faut bien les appeler ainsi — qui, à la *Casa dei Bambini*, se rapportent à l'éducation sensorielle proprement dite, les procédés de l'éducatrice italienne ne sont pas d'accord avec ces formes de libre initiative et d'expression spontanée des mouvements intérieurs et imaginatifs, qui sont caractéristiques d'autres pédagogies actives. Elle semble plutôt se rattacher à ces représentants de

l'activisme éducatif qui combattent la spontanéité et l'*expressionnisme* en faveur d'une activité intense, mais méthodiquement réglée. Ici plus clairement encore la vraie liberté est identifiée avec le caractère personnel du travail et de l'expérience, disciplinés par les lois internes de la croissance du sujet et de la formation de ses puissances. Mme Montessori dans sa maturité — bien qu'elle l'eût accepté dans la première édition de la *Méthode de pédagogie scientifique* — repousse le *dessin libre*, ce *langage graphique*, comme on l'a appelé, qui est pour l'enfant une manière tout à fait spontanée de reproduire en signes graphiques et en couleurs sa vision des choses, ce qui se passe dans son for intérieur ou dans ses yeux ouverts sur le monde. Elle croit fermement que le dessin doit être un apprentissage, qu'il demande d'une part une formation des organes et des habiletés motrices, d'autre part une discipline des sens et de l'observation des choses.

Elle applique également une méthode rigoureuse à la lecture et à l'écriture : une méthode qui pourtant veut éliminer tout l'enseignement traditionnel, direct et mimétique, et s'appuyer sur des procédés de structuration naturelle des mécanismes d'apprentissage. L'aspect plus proprement actif de la méthode réside dans le fait qu'on commence par l'écriture, parce que, dans celle-ci, l'enfant part de son être intérieur, de ce qu'il connaît, de ce qu'il pense, c'est-à-dire du mot qui est dans son esprit et qu'il s'agit d'extérioriser, tandis que dans la lecture le mot est donné comme quelque chose d'extérieur qu'on ne connaît pas et qu'il faut comprendre. Donc nette séparation des deux apprentissages, contre la pratique moderne presque universelle et les données les plus communes de la didactique expérimentale (Lay, etc.) qui tendent à prouver plus facile et plus rationnelle l'appréhension de l'alphabet par la simultanéité et la synergie des images sensorielles différentes (tactiles, visuelles, auditives, motrices-orales, motrices-graphiques) des mêmes lettres. Il s'agit, dans la méthode Montessori, de distinguer les moments et les mécanismes nécessaires à l'écriture. L'enfant voit et graduellement s'habitue à reconnaître les diverses lettres par un abécédaire mobile en beaucoup d'exemplaires, qu'il manie, qu'il compose en ajoutant à la vision la palpation, l'expérience tactile

de la forme de la lettre gravée en papier émeri, que l'enfant suit dans le sens de l'écriture. L'exercice qui consiste à remplir, par des traits de crayon de couleur, les figures vides à seul contour, est une préparation indispensable soit au dessin dans le vrai sens du mot, soit à l'écriture ; et l'exercice est combiné avec la délinéation, au moyen du crayon, soit des contours intérieurs du vide, soit des contours extérieurs des plaques elles-mêmes de figure géométrique, qui servent aux exercices d'emboîtement en plan.

Ce n'est là qu'un exemple, qu'on ne peut pas multiplier. Mais toute la méthode procède par ces distinctions de degrés successifs, de différents mécanismes préparatoires méticuleusement soignés. La liberté s'appuie sur le respect de la nature, et la nature procède par crises, mais les prépare diligemment : elle n'agit que par étapes et ne les saute ni ne les confond jamais.

Mme Montessori reconnaît bien que dans l'école au sens propre du mot, du premier jusqu'au dernier degré, nous sommes sur un plan différent, celui qu'elle-même appelle la *super-nature*, le plan de la culture et de l'histoire, dans lequel interviennent de nouveaux facteurs spécifiques, qui changent les termes du problème et doivent en partie modifier les méthodes et l'organisation du procès éducatif. C'est pourquoi doit y apparaître moins déterminant ce qui est particulièrement congénial à l'esprit de Mme Montessori, c'est-à-dire l'intuition exquise de l'âme enfantine et la conception originale et révolutionnaire de ce qui est nécessaire à son développement normal. Toujours est-il que la grande éducatrice croit extensible à tous les degrés de l'éducation, avec une profonde efficacité rénovatrice, la substance de sa pensée ; et que, même s'il y a là une ambition excessive et peu fondée, personne ne pourrait nier que des suggestions utiles et une inspiration générale bienfaisante peuvent dériver de sa doctrine et de son œuvre pour toute activité éducatrice qui vise à se délivrer du poids de beaucoup de préjugés et des liens d'une tradition injustement autoritaire.

C'est, par exemple, l'idée même et l'évaluation du *travail* qui se dégage de la méditation de Mme Montessori comme un point central de toute éducation à tous ses stades. Il fallait bien l'attendre d'une *Pédagogie de l'action*. C'est le travail qui

forme et qui ennoblit, qui fait connaître la nature et la société, qui donne le sens de sa propre dignité et noue les liens sociaux. Même si elle n'a pas approfondi la nature spirituelle du travail, même si domine en elle la tendance à en faire quelque chose de spontané et à en éliminer le moment économique, l'aspect de la coercition et du *devoir*, dans un idéal même psychologiquement *irénique*, elle s'approche pourtant de la vue de Kerschesteiner suivant laquelle le moment extérocentrique inhérent au travail (le désir de la réussite, l'obéissance à ses nécessités objectives, la dévotion à sa perfection) a une fonction moralisatrice sans équivalent, une valeur de formation au désintéressement et à l'altruisme. Dans ce sens, le travail éducatif, dont Mme Montessori s'occupe particulièrement, tend à comprendre toujours plus nettement le travail *productif*. Si dans la seconde enfance le travail doit déjà assumer la forme de travail en groupe dans le milieu naturel, dans l'adolescence et dans la jeunesse il doit déjà devenir travail socialement reconnu et rémunéré. Il introduit alors à la vie sociale, confère au jeune homme la conscience de sa propre productivité, de sa dignité, de son efficience et de sa responsabilité sociale, sans être un travail spécifiquement professionnel ; et surtout les jeunes qui fréquentent l'Université et qui vont devenir la classe dirigeante doivent s'habituer à gagner leur vie avec leur propre travail. Il y a là un aspect essentiel de la formation morale et de la fonction de l'école dans une société comme la nôtre.

L'autre conséquence précisément dont je faisais état, et qui se lie à ce qu'on a dit tout à l'heure, c'est que, suivant la pensée de Mme Montessori, à partir de sa méthode il faut s'attendre à toute une palingénèse de l'enfance, et, en conséquence, de l'humanité. Dans ses œuvres plus récentes, elle a donné cours à bien des suggestions de Freud et a montré qu'elle reconnaissait l'importance de la psychanalyse, tout en repoussant soit la théorie fondamentale de la *libido*, soit le naturalisme général, pessimiste et antireligieux de Freud : importance qui ne consiste pas seulement dans le travail énorme accompli pour éclairer la fonction de l'inconscient — ou, mieux, du *subconscient* — comme substrat explicatif d'une bonne partie de la vie consciente — de cet inconscient dans lequel Mme Montessori voit

l'action providentielle de toutes ces forces mystérieuses qui préparent la trame du développement de l'homme —, mais aussi dans la découverte de l'origine lointaine de beaucoup de déviations, de dégénération, d'inadaptations, d'incapacités, de conflits, de vices, de fautes de l'âge adulte, qui est constituée par beaucoup d'expériences néfastes, de répressions, de *traumas* psychiques désormais oubliés. Selon Mme Montessori, les trois premières années de la vie sont une période de préparation, celles de 3 à 6 ans sont une période de perfectionnement des mécanismes acquis et d'autoperfectionnement du sujet. Elle nie même qu'à cet âge le petit dispose d'une vraie conscience morale, c'est-à-dire d'une aptitude à distinguer objectivement entre le bien et le mal. Cela explique suffisamment que s'avèrent fausses, et même causes de perversion, certaines suggestions de normes et de principes qui sont un anachronisme à l'égard des lois du développement naturel ; de même s'avèrent incompréhensibles et constituent une supercherie ou une véritable violence, certains ordres qui ne répondent pas à une conscience déjà mûre de leur sens et de leur valeur, et ne trouvent pas prêts dans le petit lui-même les mécanismes moteurs et les aptitudes volontaires nécessaires pour que ces ordres mêmes puissent être effectivement exécutés.

En général la manie d'imposer aux petits qu'ils fassent ce que nous voulons, de nous substituer à eux, souvent de les aider mal à propos, en faisant pour eux ce qu'ils pourraient et devraient faire eux-mêmes au lieu de les laisser à leurs intérêts et aux occupations et aux problèmes qui leur sont suggérés par le milieu, l'expérience personnelle, les besoins naturels de leur organisme et de leur esprit en voie de formation, c'est là une cause de faillite pour toute éducation. La méthode contraire, celle de la *Casa dei bambini*, non seulement détermine une discipline spontanée, mais, en apportant la satisfaction intime due à un travail personnel senti comme l'expression directe de son *moi* et comme la solution vécue de ses problèmes, des exigences réelles de son être, elle est aussi la source de ces *conversions* étonnantes dont nous parle Mme Montessori, par lesquelles disparaissent certains défauts, certains caractères antisociaux, certaines rébellions, certains caprices, certaines méchancetés ; plus

encore, certaines différences individuelles qui sont les côtés anguleux, les irrégularités du caractère, des défauts déterminés plus par un mauvais milieu ou par une fausse éducation que par des aspects positifs, originels, primitifs, de la personnalité, s'évanouissent et s'atténuent ; et par conséquent ressort plus clairement cette nature humaine en bouton, commune et universelle, qui fait si semblables tous les enfants du monde. C'est pourquoi disparaissent même tant de *barrières*, d'incompréhensions, de difficultés d'ordre intellectuel, tant de répugnances à certaines activités, même à certaines matières d'étude, qui sont seulement le résultat de méthodes d'éducation erronées, d'empêchements portés au développement naturel de l'activité de l'enfant, de défenses et d'impositions arbitraires, de manque de respect à la liberté ou aux lois de l'intérêt et des *périodes sensibles*.

Mais ce qu'il faut surtout remarquer en Mme Montessori, et ce qui fait resplendir sa pensée dans la lumière d'une haute conscience humaine, d'une rayonnante vision sociale, c'est le sens qu'elle a de la fonction rédemptrice de l'éducation enfantine, la mission qu'elle confie au petit d'accomplir une véritable révolution qui effectue la régénération de l'humanité, la préparation d'un monde nouveau, d'une destinée nouvelle de la société humaine. La formule de *l'enfant père de l'adulte*, qui a été répétée par tant d'autres et qui risque de devenir un lieu commun de rhétorique, n'a pas pour elle ce sens vieux et suranné d'après lequel de l'éducation du petit dépend l'avenir de l'homme, mais celui, plus plein et plus neuf, d'après lequel d'une part l'adulte a beaucoup à apprendre de l'enfant et peut restaurer beaucoup de sa profonde humanité en imitant et en reproduisant en lui-même quelques-unes des qualités particulières, des fraches énergies, des attitudes originales du petit (un avertissement qui, de l'enseignement immortel du Christ, s'étend jusqu'aux singuliers essais et motifs modernes d'éthologie que les derniers siècles y ajoutent, de Comenius, par exemple, à Huizinga) ; et d'après lequel, d'autre part, et surtout, c'est toute une palingénésie de l'humanité, tout un avenir de compréhension mutuelle, de justice, de bonté, de paix, qu'on peut et doit attendre d'une révolution éducative, d'une éducation qui respecte dans l'enfant soit l'enfant, soit l'homme, et qui dans le respect de sa dignité et de

sa liberté — c'est-à-dire des lois et de l'ordre naturels qui régissent son développement — pose les fondements de cette liberté et de cette puissance qui règle intimement la liberté, sur lesquelles seules peut se constituer de manière sûre et viable une société vraiment humaine. Tous les maux des hommes, les inégalités, les injustices, les violences, les désordres, les haines, les guerres, dépendent au fond de la violence qu'on fait à l'enfant, du désordre que l'arbitraire et l'égoïsme de l'adulte introduisent dans son âme et dans le procès de sa formation, des semences fécondes qu'on tue en lui, de la dégénération à laquelle on condamne ses énergies naturelles, des rébellions, latentes ou manifestes, qu'on fomente en lui par une éducation aveugle, témoignage seulement de l'ignorance ou de l'abus de la force avec laquelle l'adulte a l'habitude, et s'arroge trop facilement le droit, de se soumettre et d'écraser la faiblesse de la nouvelle génération.

L'enseignement de Mme Montessori veut appliquer pratiquement et jusqu'au fond, dans l'éducation de l'enfant, la norme éthique kantienne : « Traiter l'homme comme une fin, non comme un moyen. » Lorsqu'on lui objectait que le principe de la liberté était déjà en Rousseau, était même déjà en Comenius — si l'on ne veut pas avoir recours à d'autres noms —, Mme Montessori répondait que, oui, cela était vrai sur le plan des principes, mais qu'elle avait voulu rendre *réelle* cette liberté, la transférer du domaine des exigences idéales, qui restent souvent un *problème*, sur le plan de la pratique et de la vie concrète, en organiser les conditions et les moyens capables de la transformer en un exercice effectif d'activité libératrice. Cela nous explique la fortune peut-on dire œcuménique de son institution, l'écho universel de son message parmi des peuples déjà mûris ou à peine initiés à la civilisation, parmi des peuples libres ou parmi des peuples encore opprimés. Partout ce message faisait resplendir l'idéal d'une émancipation humaine et, par là, de justice et de solidarité fraternelles, ou faisait plus clairement ressortir dans les esprits habitués plus à la surface qu'aux profondeurs, les conditions élémentaires de cette liberté substantielle qui ne se réduit pas à la liberté extérieure de l'organisation politique, trop formelle, hypocrite et fragile si elle ne se fonde sur la structure même de personnalités formées comme êtres autonomes, en accord parfait avec les lois du

développement et de la nature humaines. Partout dans l'ordre de la *Casa dei Bambini*, dans la communauté tranquille de nombre de petits spontanément occupés à construire leur propre humanité, on entrevoyait un sens et un but plus lointains, on pressentait la promesse d'une humanité libre et pacifique, gouvernée par l'amour et par la fidélité à l'esprit, on affectionnait l'essai, le modèle, la préparation d'un tel avenir rêvé par tous les cœurs. Et toutes les âmes, toutes les espérances s'ouvraient inconsciemment à la voix de Mme Montessori, à ses enseignements, à ses réalisations pratiques, du moins là où une attitude spécifiquement critique et une réflexion doctrinaire ne venaient pas diminuer la chaleur de la foi et de la sympathie confiante, ou troubler la limpide splendeur d'une encourageante prophétie.

Il est certain qu'il est toujours resté quelque dualisme non surmonté entre le naturalisme primitif de l'orientation mentale de Mme Montessori et sa conception de la méthode comme exercice de la liberté, c'est-à-dire de l'éducation comme fait spirituel, entre l'exigence scientifique et le sens presque mystique et optimiste de l'ordre naturel suivant lequel l'être humain est destiné à se développer. Et il est même vrai que quelques-unes de ses vues et de ses explications de la psychologie de l'enfant sont mal fondées ou peu claires et peu définies. Mais il est également certain que beaucoup de ses intuitions, sa capacité de pénétrer l'âme de l'enfant, l'adresse, la finesse, la franchise de son attaque contre le faux, l'arbitraire, le pernicieux d'une si grande part de l'attitude et de la conduite de l'adulte envers l'enfant, portent l'empreinte d'une éducatrice de génie. En général, le problème de la conciliation de la naturalité et de la liberté, c'est-à-dire de la spiritualité du procès éducatif, est un problème central qui reste ouvert, que la réflexion de Mme Montessori n'a pas résolu ni suffisamment approfondi, mais ce n'est d'ailleurs point sa difficulté à elle, parce que c'est le problème même de l'homme, partant de l'éducation humaine. Ce que l'on peut plutôt lui reprocher, c'est un excès de méthodisme et une complication d'instruments et de procédés préadaptés qui, malgré l'intention de servir à une activité autonome, semblent souvent une menace de limitation ou de négation de la liberté de l'enfant. Toujours est-il que Mme Montessori a porté dans l'éducation

de l'enfant un souffle vigoureux et révolutionnaire de rénovation, qu'elle a prêché d'une manière généreuse, qui n'est pas comparable à d'autres, les droits de l'enfant, qu'elle a appelé d'une voix inoubliable les adultes à leur énorme responsabilité, qu'elle a écrit, par son apostolat et par son œuvre pratique, une page qui reste dans l'histoire non seulement de l'éducation, mais de l'esprit et de la civilisation contemporaines.

Giovanni CALÓ.

BIBLIOGRAPHIE

1. OUVRAGES PRINCIPAUX DE M^{me} MONTESSORI

- Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole*, Firenze, Landi, 1904 (pp. 51).
Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari, Bologna, Zamorani, 1904 (p. 51).
La Casa dei Bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili, Roma, Bodoni, 1907 (p. 22).
La morale sessuale dell'Educazione tra madre e figlio, Roma, Vita Letteraria, 1911 (p. 13).
Antropologia pedagogica, Milano, Vallardi; peut-être 1910 (mais déjà publié par livraisons comme cours de leçons universitaires à Rome).
Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nella Casa dei Bambini, Città di Castello, Lapi, 1909 (puis 2^e éd., Roma, Loescher, 1913, 3^e éd., Roma, Maglione, 1935, 4^e éd., Milano, Garzanti, 1950, avec le titre *La scoperta del bambino*, toutes par les soins de l'auteur).
L'autoeducazione nelle scuole elementari, Roma, Loescher, 1916 (puis Roma, Maglione, en plusieurs éditions).
Manuale della pedagogia scientifica, Napoli, Morano, 1921, avec préface de Arturo LABRIOLA (2^e éd., 1930, 3^e éd., 1935 avec préf. de N. PADELLARO).
Il bambino in famiglia, Saggi, Todi, Tip Tuderte, 1936.
Il segreto dell'infanzia, Bellinzona, 1938, avec préf. de Carlo SGANZINI (2^e éd., Milano, Garzanti, 1950, avec additions).
La formazione dell'uomo, Milano, Garzanti, 1949.
Educazione e pace, Milano, Garzanti, 1949.
La mente del bambino, Milano, Garzanti, 1952 (tr. ital. de *The absorbent Mind*, Madras, 1949, avec beaucoup d'additions).
De l'enfant à l'adolescent, Paris, Desclée de Brouwer (non trad. en italien).
 Les écrits déjà cités sur l'éducation religieuse.

2. SUR M^{me} MONTESSORI

1. G. GENTILE, *Il metodo Montessori*, dans la rev. *Educazione Nazionale* (Rome), 1922
2. V. BATTISTELLI, *Dalla Montessori al Gentile*, dans la rev. *Levana* (Florence), 1926.
3. LOMBARDO-RADICE, *Il metodo italiano nell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1927.

4. D. CANFIELD-FISCHER, *L'éducation Montessori*, Paris, Fischbacher, s. d., tr. de l'américain.
5. S. HESSEN, Frœbel e Montessori, dans la rev. *Educazione Nazionale*, 1929.
6. G. FLAYOL, *La méthode Montessori en action*, Paris, Nathan, s. d.
7. MILLOT, *Les principes de l'éducation nouvelle selon M. Montessori*; et, DU MÊME AUTEUR, *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*, Paris, Alcan, 1938.
8. CASOTTI, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*, Brescia, « La Scuola », 1950.
9. B. BIANCHI, *Il sistema educativo de M. Montessori*, Firenze, Le Monnier, 1952.
10. FR. DE BARTOLOMEIS, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
11. G. CALÓ, M. Montessori (commémoration solennelle du 6 mai 1953), dans *Vita dell'Infanzia*, mai-juin 1953.
12. VALITUTTI, *Il problema dell'educazione nel pensiero di M. Montessori*, Roma, Ed. Vita dell'Infanzia, 1953.