Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode

Serge Franc

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/4369>

DOI : 10.4000/trema.4369

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2018

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Serge Franc, « Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode », *Tréma* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4369> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4369>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Tréma

Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode

Serge Franc

Introduction

- 1 Les discours pédagogiques qui reflètent et à la fois constituent les pédagogies alternatives sont porteurs de références multiples et croisées. Celles-ci en tracent les contours et en définissent les contenus. Leur apparente homogénéité, issue notamment du discours pacifiste des pédagogies de l'éducation nouvelle, procède très souvent d'une assise scientifique qui se veut rationnelle. Parfois cette disparité provient de la référence à une mystique orientale voire à spiritualité chrétienne plus ou moins appuyée. Enfin, cette diversité peut naître d'une interrelation étroite et complexe entre ces deux dimensions spirituelle et scientifique. Une troisième perspective se dessine en creux et ne peut être négligée : celle du politique ou tout au moins de l'idéologie que ces pédagogies véhiculent tout en s'en nourrissant.
- 2 Ainsi, face à une école supposée être en crise, les pédagogies alternatives suscitent incontestablement un regain d'intérêt auprès des institutions et du grand public. Dans ce contexte, la philosophie et les méthodes pédagogiques Montessori bénéficient d'une couverture importante notamment sur les réseaux sociaux, au point de sortir de l'école et de servir de modèle éducatif familial. L'émission de France Culture « Rue des écoles » du 24 septembre 2017¹ était consacrée à une Montessori qualifiée de « superstar » dont le ministre de l'Éducation « chante les louanges » et dont la version moderne serait représentée par le livre de Céline Alvarez² ou le film « *Le maître est l'enfant* » d'Alexandre Mourot³.

- 3 Longtemps réservée aux écoles privées, notamment en raison des frais d'inscription élevés, la méthode Montessori attire de plus en plus l'attention des enseignants de l'école publique qui y voient une alternative efficace et motivante pour faire la classe au quotidien.
- 4 La méthode et son initiatrice ont aussi leurs détracteurs, radicalement opposés au mythe et partisans de pédagogies inspirées par une idéologie, qui aurait la vertu de contrecarrer les intentions masquées d'une marchandisation de l'école française⁴ qu'incarnerait la méthode Montessori. D'un autre point de vue, Freinet (1930), a été scandalisé par la publication d'un ouvrage, selon lui, de pédagogie « d'endoctrinement » dans lequel, le matériel didactique est adapté à des objectifs religieux au bénéfice de l'Église catholique. La pédagogue néerlandaise Hélène Leenders (2001) à la suite d'une étude de la correspondance entre Montessori et Mussolini met en lumière, l'orientation volontairement fasciste de la méthode et insiste sur la nécessité de mener une réflexion critique lorsqu'une exigence éthique est requise.
- 5 Mais, Leenders (*Ibid.*) en convient, la pédagogie Montessori présente des aspects positifs et un intérêt certain pour l'éducation. Cependant, les formations officielles proposées, montrent que la méthode a peu évolué dans sa philosophie, dans le matériel et son utilisation depuis sa création à l'orée du XXe siècle. Cette volonté de stabilisation conforme aux vœux de sa fondatrice est assumée par ses ayants droit et les enseignants qui revendiquent l'application *in extenso* de la méthode.
- 6 Si la méthode Montessori est très en vogue et si sa mise en application peut enthousiasmer enseignants, parents et décideurs institutionnels, la philosophie sur laquelle elle s'appuie nécessiterait d'être re-questionnée sur les plans idéologique, épistémologique et spirituel. Ses fondements qui pouvaient paraître extrêmement novateurs entre-deux-guerres ne mériteraient-ils pas d'être explicités, clarifiés et considérés avec recul au regard des attentes actuelles de l'éducation ? Des critiques récentes ont été portées par certains auteurs qui documentent les relations équivoques entretenues avec le régime fasciste. D'autres critiques, dès le début du XXe siècle, questionnent le bien-fondé scientifique de la méthode. D'autres encore interrogent la place de l'enfant dans une philosophie adossée à la spiritualité.
- 7 Cette pédagogie, dont la dimension politique a été assumée, voire revendiquée à son origine par son initiatrice pourrait sembler, au fil du temps, avoir été prudemment dépolitisée puis redéfinie comme résolument apolitique. Existerait-il une illusion d'optique permettant de considérer les aspirations philosophiques et politiques d'une femme éthiquement engagée, en plein accord avec les idéaux de son temps et de son pays, en ne considérant que l'avant-gardisme pionnier et une modernité contemporaine de bon aloi ? Cet anachronisme pourrait en quelque sorte, pour certains détracteurs, permettre de prôner, au nom de ces aspirations revisitées et réinterprétées, une promotion moderne de la valeur libérale de l'enfant formaté pour la société.
- 8 Ainsi, ce texte vise à éclairer plusieurs facettes de la personnalité de Maria Montessori à la lumière d'une compréhension critique des bases conceptuelles de sa méthode et de la construction de son modèle éducatif.
- 9 Nous contextualiserons notre propos par une courte approche biographique replaçant Maria Montessori dans une perspective historique et sociale située entre la fin du XIXe siècle et les années cinquante. Dans un deuxième temps, nous questionnerons la dimension scientifique de la méthode. Une troisième partie explorera le rôle et la position

de l'enfant dans le cadre spiritualiste montessorien. Enfin, nous concluons en évoquant la place de cette pédagogie, son intérêt et ses limites selon une approche intuitive à l'école publique.

La dimension idéologique de la méthode : Maria Montessori, trajectoire d'une femme (a)politique

- 10 Depuis une cinquantaine d'années, de nombreux auteurs contemporains se sont intéressés à la vie et à l'œuvre de Maria Montessori, soit de manière très hagiographique soit au contraire de façon extrêmement critique. Ces travaux s'inscrivent dans des champs très divers tels que la biographie, l'histoire politique, l'histoire et la philosophie de l'éducation, la pédagogie, la théologie ou la spiritualité.
- 11 Rita Kramer (1976/2017), biographe la plus connue de Montessori et certains chercheurs qui ont fait une revue de cette biographie (voir p. ex. Bermel, 2012 ; Burstyn, 1979 ; Haberman, 1976) évoquent le véritable défi que cela représente. Les sources sont essentiellement matérielles et la plupart des éléments proviennent des témoignages et souvenirs de ses proches ou des archives des associations Montessori internationales. D'après Smith (1977), les sources de première main représentent moins de neuf pour cent des références. Bermel (2012) relève dans Kramer (1988/2017) un ton très romanesque pour conter l'histoire d'une jeune fille volontaire et inflexible qui aura un destin hors du commun.
- 12 Cette biographie, laisse clairement transparaître l'intransigeance de la « Belle Savante » qui exigeait que les enseignants ne soient formés que par elle et que les écoles Montessori n'utilisent que le matériel et les exercices qu'elle avait imaginés, sans rien y changer (Ibid.). On retrouvera par ailleurs ce trait de caractère entrepreneurial dans Kariv (2013) ou même dans Kramer (1976/2017) qui rapporte, comme marque d'un fort caractère, le fait qu'elle « était habituellement le chef » (p. 31) de ses camarades de jeu qu'elle considérait parfois de « manière méprisante, [de façon] intraitable [...] et irrespectueuse »⁵ (Ibid.)
- 13 Du point de vue des sciences de l'éducation et de la pédagogie, Haberman (1976), plus incisif, fait remarquer que Montessori a passé plus de temps et d'énergie à défendre ses idées contre les améliorations proposées par ses disciples qu'à se défendre contre ses détracteurs. Cet auteur note par ailleurs qu'« Elle a également survécu à certains régimes politiques mortels et a probablement trouvé qu'un certain degré de dévoiement de sa philosophie était une opportunité acceptable » (p. 188-189). Cependant, Berryman et Nye (2005), chercheurs en éducation religieuse, avancent au contraire que « Montessori a été exilée en Inde par Mussolini durant la Seconde Guerre mondiale, surtout parce qu'elle avait refusé de compromettre ses principes et de transformer les enfants en petits soldats. » (p. 117).
- 14 La fin du XIXe siècle voit la progression des idées socialistes en Italie. La crise et les inégalités sociales induisent un exode important des classes défavorisées vers les villes où le besoin de logements devient vital. L'historien Welch (2016), indique que la *Casa dei Bambini* naît des suites de ce besoin social, économique et politique. Le quartier de San Lorenzo à Rome où sera ouverte la première maison en 1907 est le siège d'un renouveau urbain dont le but est d'assainir les taudis en bâtissant une ville nouvelle. Kramer (1976/2017) indique que cette initiative prend corps dans la volonté de réhabiliter ce

quartier dangereux et mal famé. Des financiers s'intéressent à ce projet qui attire des familles pauvres dont les enfants sont quotidiennement livrés à eux-mêmes. Dans ce contexte, Steward-Steinberg (2006) avance que la création de la *Casa dei Bambini* a été initiée pour deux raisons complémentaires, d'une part, instruire les enfants des quartiers pauvres de Rome, et d'autre part, occuper et contrôler ces *bambini* de trois à sept ans qui dégradent les nouveaux logements en construction, ou errent sur les chantiers. D'après Welch (2016), Montessori, à qui les investisseurs et les urbanistes romains ont donné carte blanche, est consciente de l'importance de sa mission éducative. Dans ce projet qui prévoit la mise en œuvre d'une méthode d'intervention sociale en vue de contrôler les familles « pour leur bien », Montessori « voyait l'éducation comme un remède social » (*Ibid.*, p. 67). L'enjeu du gouvernement est alors de créer un projet national de civilisation, l'*incivimento*, dont l'enseignante idéale montessorienne sera une vraie « mère sociale » ayant pour mission de s'approcher suffisamment de la famille pour rendre possible sa gestion scientifique (*Ibid.*). Montessori dira plus tard que « La maîtresse devient véritablement l'exemple de ce que devrait être la mère : la gardienne et la protectrice de la vie » (1937, p. 259). La population laborieuse de ces quartiers confie volontiers ses enfants aux *Casa dei Bambini* car pendant que les parents travaillent, les enfants sont surveillés, en sécurité, dans un confort relatif et ont accès à une éducation (Foschi, 2008). Burnet (1962) considère que cet événement fortuit donne à Maria Montessori l'opportunité de transférer sa méthode d'enseignement testée sur les enfants déficients vers les enfants « normaux ». C'est une révolution car selon Kramer (1976/2017), à cette époque, les écoles élémentaires italiennes sont surpeuplées, insalubres et confiées à des enseignants mal formés et sous-payés. Ceux-ci travaillent sans fournitures ni matériel, selon une pédagogie essentiellement basée sur une succession d'exercices. Dans ces conditions, le succès de Montessori est spectaculaire et la renommée de celle qui a trouvé la méthode pour éduquer les enfants des quartiers misérables devient internationale.

- 15 Forte de sa notoriété et de son rayonnement, Maria Montessori parcourt le monde entre 1909 et 1915 pour des cycles de conférences en lien avec la promotion de sa philosophie, de sa méthode et de son matériel didactique.
- 16 La période historique que nous examinerons dans cette partie se situe entre les années vingt et la première moitié des années trente. Lorsque l'on évoque les rapports entre Montessori et le régime fasciste, il est communément admis que, s'opposant aux idées de Mussolini, celle-ci a fui le régime dans les années 30. Cette affirmation n'est pas étonnante a priori lorsque l'on peut lire dans la biographie de Kramer (1976/2017, p. 361), que « Mussolini était en train de s'établir en [Italie au moyen d'un gouvernement] totalitaire, supernationaliste, supermilitariste et dirigé par un homme qui pouvait dire fièrement que son parti avait "enterré le cadavre putride de la liberté" » (p. 361). Sur le site de l'Association Montessori Internationale⁶, on peut notamment lire que « La même année [1933], après que Montessori ait refusé de coopérer avec les projets de Mussolini dont le but était d'incorporer les écoles Montessori italiennes dans le mouvement de jeunesse fasciste, celui-ci les a fermées. »
- 17 Certains auteurs d'ouvrages de vulgarisation ou des manuels pratiques tels par exemple Poussin (2011) ou Lefebvre (2012), décrivent Montessori comme une femme opposée aux idées du *Duce*. D'autres comme Nutbrown, Clough et Selbie partagent ce point de vue et écrivent en 2008 qu'« Elle était active politiquement et l'expression de ses points de vue antifascistes l'obligèrent à l'exil pendant la Seconde Guerre Mondiale. » (p. 49).

- 18 D'un point de vue opposé, Kariv (2013) estime que Montessori s'est rapprochée de Mussolini dans une « alliance désastreuse » (p. 467) pour trouver un appui à sa méthode, plus, d'après cette auteure, par maladresses que par idéal politique. Le chercheur en éducation Gerald L. Gutek (2000), reprenant des propos tenus dans *The Absorbent Mind* écrira qu'elle « croyait que sa méthode transcendait la politique et les frontières nationales » (p. 45). Mais elle croyait aussi que la mise en avant par le régime fasciste de la jeunesse et de l'éducation amènerait sans aucun doute à l'avènement du « siècle de l'enfant » et de façon corollaire, elle espérait recevoir du pouvoir un financement conséquent pour son travail (*Ibid.*).
- 19 Plus critique, Bosworth (2007) avance au contraire que Maria Montessori, « l'une des premières supportrices inattendue du Fascisme » (p. 264), pensait que sa nouvelle doctrine éducative agirait sur l'« inertie culturelle » des Italiens et serait cautionnée par Mussolini. En complément, Gutek (2000, 2004) indique que Montessori a eu un rôle non négligeable dans l'éducation au moment où le régime de Mussolini attire des intellectuels tels que Gentile, idéologue du fascisme et futur ministre de l'Instruction en 1923. À ce propos, Ostenc (1973), mentionne que « Gentile rêvait d'une école où des maîtres exceptionnels enseigneraient à des sujets d'élite. » (p. 396). Ostenc (1994) évoque l'aboutissement d'une « inspiration élitiste » de l'instruction (p. 22). Dans ce contexte, Gentile, avec l'appui de la reine Margherita va promouvoir le montessorianisme en Italie. En 1924, conséquence logique, précise Gutek (2000), confirmé en cela par Elkind (2015), le Duce prend l'engagement de créer des écoles Montessori car il perçoit l'intérêt idéologique d'une méthode basée sur l'individualisme, l'ordre et la discipline et avec laquelle les enfants apprennent à lire et à écrire dès l'âge de quatre ans. Wasson et Boyles (1998) y voient aussi une façon pour Mussolini de créer un nouvel ordre social fasciste et l'opportunité d'utiliser les associations mondiales Montessori pour populariser sa politique et lui donner visibilité et légitimité. Pendant dix ans, avant une rupture comme nous l'avons vu diversement interprétée, va s'établir ce qui pourrait être qualifié de cohabitation à bénéfice mutuel entre la Dotoressa et le Duce. À ce propos, Lawson, Graham et Baker (2006) font remarquer que « Mussolini a reconnu officiellement la méthode Montessori et, en 1929, Maria Montessori était fondamentalement le "chef" de l'éducation italienne. » (p. 348)
- 20 La méthode Montessori reçoit l'aval officiel du gouvernement fasciste en 1924 (O'Donnel, 2013). En 1925 Mussolini décrète le financement des écoles et engage la commande du matériel pédagogique créé par Montessori aux usines italiennes (Sherman, 2012). Ainsi, selon Gutek (2004), Montessori qui était à la recherche d'un soutien public pour ses idées sur l'éducation est reconnue officiellement en 1926 par *Tessera Fascista*, l'organisation des femmes fascistes et elle devient membre d'honneur du parti (à ce sujet voir aussi Steward-Steinberg, 2007). Subventionnée et soutenue par Mussolini, Montessori dirige à Milan un stage de formation pour les enseignants. Cette coopération se renforce en 1927 notamment par une publication mensuelle, *L'Idea Montessori*, financée en tant qu'organe officiel de *l'Opera Nazionale Montessori*, dont Mussolini est président d'honneur. *L'Opera Montessori* est alors habilitée à lever des fonds et à poursuivre la réforme de l'éducation au moyen de la méthode. Le conflit avec Mussolini se cristallise en 1934, d'une part autour des visées internationalistes de Montessori qui déplaisent au Duce et d'autre part pour des questions de contrôle (Steward-Steinberg, 2007). En effet, même si Montessori accepte un cours de culture fasciste dans ses classes, elle y refuse toute ingérence de directives politiques (*Ibid.*).

- 21 S'appuyant sur Gutek (2001) et Zener (1994), Lloyd (2008) fait remarquer qu'une des conséquences de la proximité de Montessori avec le régime fasciste est remarquablement illustrée par sa volonté de maintenir un contrôle strict sur son travail : ouvrages, matériel et formation. À cet égard, Montessori crée, en 1929, une organisation de protection de son œuvre : l'AMI (Association Montessori Internationale) basée à Amsterdam. Gutek (2000) et ensuite Kariv (2013) avancent qu'en 1934, Montessori refuse d'être nommée ambassadrice des enfants d'Italie sauf si le gouvernement italien la considère dans cette fonction uniquement comme représentante de l'AMI et non comme une émissaire politique. Mussolini, indique Gutek (2000), « répondit à l'intransigeance de Montessori en fermant toutes les écoles » (p. 45), ce qui conduira à son départ après la rupture avec le régime fasciste. Certains auteurs, comme Berryman et Nye (2005), Elkind (2015), Wolfe, (2011), évoquent comme autre raison le refus catégorique de participer à l'endoctrinement militariste des élèves. Une autre raison évoquée par Steward-Steinberg (2007) serait la persécution par le pouvoir des enseignants de ses écoles qui n'auraient pas adhéré aux idées fascistes.
- 22 En résumé, la trajectoire de Maria Montessori, inscrite pendant dix ans dans l'orbite mussolinienne présente de nombreuses zones d'ambiguïté et de points d'ombre quant à sa position, ses engagements et ses activités. Cependant, de façon pragmatique, ces années ont permis à Montessori de créer, tester, développer et améliorer, à la suite de la réussite éducative de la *Casa dei Bambini*, une méthode qu'elle a voulue expérimentale et qu'elle a qualifiée de pédagogie scientifique.

La scientificité de la méthode : les controverses historiques autour d'une pédagogie basée sur la vision innéiste du développement de l'enfant

- 23 « *Je suis une chercheuse scientifique rigoureuse, pas une lettrée idéaliste comme Rousseau.* »⁷. Cet aphorisme qui, via les médias, irrigue le grand public, soutient l'idée que la pédagogie Montessori serait efficace et pratique puisque basée sur des recherches et une méthode scientifique rationnelle.
- 24 Aux États-Unis après avoir connu la gloire et avoir été accueillie par des personnages aussi prestigieux que Bell, Edison ou la fille du président Wilson, une étude réalisée au début des années 1920 liste dix raisons pour lesquelles Montessori et sa méthode sont tombées en disgrâce (Burns, 1970). L'une des principales critiques sérieuses de l'époque vient de William Heard Kilpatrick. Celui-ci, élève de Dewey, publie une monographie dont le but est d'examiner le système Montessori et de voir ce qu'il offre à l'éducation américaine. Sa critique a été, d'après Beck (1960), la plus respectueuse et la première à avoir eu une valeur scientifique.
- 25 Selon Kilpatrick (1914), considérer que l'éducation est un développement n'est pas une idée neuve, mais considérer comme Montessori qu'éduquer un enfant reviendrait à faire pousser une plante à partir d'une graine est pour lui une analogie hasardeuse. Ne tenir compte que des dons innés de l'enfant qu'un adulte avisé ferait éclore uniquement par le soin, aussi attentif soit-il, est, pour lui, une grave erreur dans le sens où n'est pas prise en compte une composante à ses yeux essentielle dans le développement : l'influence de la culture et de la société. Pour lui, éduquer un enfant ne se résume pas à déplier quelque chose qui serait soigneusement plié de façon immanente avant la naissance. Kilpatrick

(*Ibid.*) écrit : « les deux éléments de l'influence de l'environnement et de l'expression de soi ne sont que les aspects extérieurs et intérieurs d'un même processus ; chacun étant sans signification ou inopérant en dehors de l'autre. » (*Ibid.*, p. 8) et qu'ainsi,

Nous devons donc rejeter l'interprétation de Mme Montessori sur la doctrine du développement en ce qu'elle est inadéquate et trompeuse. Les éléments pratiques de cette doctrine sont entachés d'erreur chaque fois que le développement est assimilé à une simple latence. » (*Ibid.*, p. 11).

- 26 Presque cent ans plus tard, s'intéressant au mythe de l'enfant dans la vision montessorienne, Araùjo (2006) confirmera que « Ce "plan psychique", qui constitue un plan de développement immanent suivant un programme biologique héréditaire, manque d'un environnement adéquat à sa réalisation. » (p. 144).
- 27 Kilpatrick (1914) interroge aussi le concept de liberté. En effet, Montessori (1912) estime que le premier besoin de l'enfant est ce qu'elle appelle la « liberté complète ». Elle confirmera quelques décennies plus tard « Lorsque nous disons que les enfants sont libres dans nos écoles, une organisation est nécessaire, une organisation plus détaillée que dans les autres écoles, de telle sorte que les enfants doivent être libres de travailler⁸. » (Montessori, 1949, p 363). Pour elle, l'ordre et la discipline sont étroitement liés de telle sorte qu'ils produisent la liberté. Cette liberté sur laquelle se fonde la discipline est synonyme d'activité, spontanéité, individualité et indépendance. Si pour Montessori (1912), « La discipline doit être atteinte au travers de la liberté » (p. 86) dans le même temps, « La première aube de la vraie discipline passe par le travail » (*Ibid.*, p. 350). La vraie discipline serait le chemin que les enfants doivent suivre pour saisir ce qu'est le « bien », le « grand œuvre » et rejeter ce qu'est le « mal ». De plus, la discipline selon Montessori n'est possible que parce que les enfants possèdent un instinct inné d'obéissance volontaire. Dans la méthode, cette disposition immanente sera entretenue par des batteries d'exercices méthodiques portant sur la volonté (Burns, 1970). Les limites de cette notion de liberté sont tracées par « *ce qui offense ou agace les autres, ou quoi que ce soit qui tende vers des actes grossiers ou mal élevés.* » (*Ibid.*, p. 87). Cela renvoie à ce que Leenders (2017), appelle l'anthropologie implicite de Montessori qui serait caractérisée, dans une perspective fasciste, par un manque de critères permettant aux enfants de se déterminer "pour" ou "contre" quelque chose de façon critique.
- 28 Selon cette doctrine, quel est donc le degré de liberté laissé réellement à l'enfant dans le choix de ses activités ? En effet, si le concept de développement est limité à un simple déploiement des aptitudes innées, sans qu'aucune influence culturelle extérieure ne vienne le troubler et si la liberté est une conséquence de cette conception du développement, alors, cela signifie que l'avenir de l'enfant est déjà prédéterminé à sa naissance, excluant de fait la possibilité d'une influence sociale sur le processus. Kilpatrick (*Ibid.*), affirme que dans ces conditions, la liberté que prend l'élève est toujours contenue par la décision de l'adulte qui lui laisse le libre choix, mais dans un cadre d'activités restreint par un environnement préparé. Ce dernier point est identifié par le fait que l'élève montessorien est un travailleur isolé avec, éventuellement le regard extérieur et les appréciations bienveillantes de ses camarades sur son activité. L'une des conséquences de cette approche sociale de la méthode est qu'elle est parfaitement adaptée aux parents qui souhaitent déscolariser leurs enfants pour une éducation individuelle à domicile. La socialisation de l'enfant selon Montessori consiste à s'approprier les règles sociales explicites ou implicites du groupe et à les respecter afin d'obtenir son intégration dans celui-ci. Lillard (2017), psychologue défendant les idées de

Montessori, nuance ce propos en avançant que la méthode, loin d'être asociale, permet aux enfants de travailler ensemble s'ils le souhaitent, souvent les plus âgés aidant les plus jeunes dans des apprentissages basés sur l'observation, l'imitation et l'application des règles de société. Appuyant ses propos sur une similitude avec les travaux de Piaget et de Vygotski, cette approche des apprentissages entre pairs nous semble par définition assez éloignée des points de vue constructivistes et socio-constructivistes.

- 29 Pour Kilpatrick (1914), le matériel didactique Montessori, au-delà du fait qu'il ne reflète en rien les activités réelles du quotidien, offre des possibilités relativement pauvres pour les enfants normalement actifs. L'enfant ne peut rien faire d'autre que ce qui est prévu par les activités prédéterminées et il lui est strictement interdit de jouer avec ce matériel. D'après Bruce (1984), Gutek (2004) et Kilpatrick (1914) Montessori a affirmé publiquement : « Si j'avais été persuadée que les enfants avaient besoin de jouer, j'aurais fourni du matériel pour jouer ; mais je n'en suis pas persuadée. » Bruce (1984) confirme que « *Les événements spontanés, imprévisibles dans le sens où la séquence exacte des événements n'est plus conforme à ce qui est prévu, tels que ceux qui se produisent en jouant, ne sont pas considérés comme des opportunités de se développer dans l'environnement préparé.* » (p. 80). Ni l'imagination, ni la prédiction, ni l'anticipation ne sont travaillées. Par ailleurs, l'auto-éducation, incluse dans la conception du matériel didactique permet l'autocorrection de chaque erreur, au risque d'une mécanisation réflexe de la réponse lors d'exercices refaits inlassablement. Loin d'être livré à lui-même dans le choix de ses activités, l'élève montessorien semble au contraire soigneusement encadré dans la liberté de ses apprentissages.
- 30 Montessori considère que les sens, éléments fondamentaux de sa méthode, peuvent être entraînés et affinés pour être plus discriminants. Mais, nous dit Kilpatrick (1914) c'est peut-être oublier que c'est le cerveau qui traduit et mémorise l'information grâce à de nouvelles connections. Ce n'est pas l'objet perçu qui change, mais la conscience que l'enfant en a. Les divers exercices d'isolement des sens pour les entraîner séparément tendraient, de façon simplifiante à minimiser et fausser l'approche complexe de l'objet perçu. Pour Kilpatrick (*Ibid.*), Montessori s'attachait à cette époque à des concepts scientifiques déjà réfutés en Allemagne et aux États-Unis. Ainsi, le matériel didactique conçu sur une théorie sensorielle et psychologique déjà périmée était en réalité sans valeur. Cossentino (2006) avancera à ce propos que pour Kilpatrick, « *Montessori semblait être le modèle même de l'éducation formelle et symbolique que les progressistes combattaient.* » (p. 65).
- 31 Bruce (1984) confirme le point de vue de Kilpatrick en affirmant que pour Montessori, le développement de l'enfant est synchronisé avec le développement d'un programme biologique en interaction avec un environnement. Il mentionne que, sans aller aussi loin que Piaget, l'idée-force du travail de Montessori est qu'il existe des périodes sensibles apparaissant lorsque, pour un temps limité, une force incontrôlable commande à l'enfant la sélection de certains éléments de son environnement. Ainsi, la préparation de l'environnement et l'utilisation du matériel sont fondamentaux. Selon Bruce (*Ibid.*), Montessori a été inévitablement influencée par les approches scientifiques de son temps, mais les contenus didactiques sont restés figés dans des séquences stabilisées et inchangées jusqu'à aujourd'hui. Elle pensait que le savoir pour être absorbé devait être éclaté en éléments simples et reconstruit pas à pas. Chaque sens étant isolé et travaillé séparément, toute sa méthode est bâtie graduellement du simple au complexe : « De l'éducation des sens aux notions générales, des notions générales à la pensée abstraite, de

la pensée abstraite à la morale » indique Montessori (1912, p. 41) en évoquant le travail de Séguin (1846) avec les enfants déficients. Bruce écrit : « il me semble que les Montessoriens modernes ont été piégés par un programme rigidifié. Le contenu du programme a été conçu à une période historique ancienne. Il est à bien des égards obsolète à la lumière de la recherche actuelle » (1984, p. 77). En outre, comme l'avait déjà relevé Kilpatrick, pour Bruce (*Ibid.*), Montessori pense que les enfants n'ont pas besoin de jouer pour se développer au motif que les jouets ne représentent pas la réalité pour eux. Le but de l'éducation par les sens est l'immédiateté : maintenir les enfants dans le « ici et maintenant » au moyen d'un environnement contrôlé, sans prédiction ni anticipation sur le futur proche ou lointain. L'action est sensorimotrice et non verbalisée. Le développement de l'imagination, à partir d'événements fortuits issus par exemple du jeu et non prévus par la gradualité de la méthode n'est pas acceptable. Burnett annonçait en 1962 que la méthode et le matériel avaient peu changé depuis l'origine. La méthodologie Montessori met en relation un « environnement préparé » avec un ordre séquentiel inchangé d'activités d'apprentissage. La compétence, notamment l'imitation précède le plaisir et la créativité, ce qui correspond à une connaissance du développement de l'enfant qui depuis a été largement critiquée. L'approche de Montessori ne permettrait ni la critique ni l'évolution ni le lien avec d'autres recherches. Bruce (*Ibid.*) affirme que, malgré le fait qu'elle ait remarquablement traversé le temps, sa méthode n'en demeure pas moins pétrifiée et isolationniste. Lillard (2017), confirme que la méthode d'origine doit impérativement rester inchangée et que justement si des problèmes apparaissent c'est lorsque « *Les écoles qui se prétendent Montessori peuvent varier le programme d'une myriade de façons et s'éloigner du programme décrit dans les livres du Dr Montessori.* » (p. 353). Et, pour elle, la preuve que la « vraie » méthode continue à être efficace c'est que des personnalités parmi les plus marquantes du monde contemporain, tels les princes William et Harry d'Angleterre ou les fondateurs de Google, Amazon, Facebook ou Wikipedia ont bénéficié de cet enseignement individualisé selon les préceptes fondateurs. Il est remarquable de noter que d'après Foschi (2008), Montessori ne fournira jamais aucune donnée scientifique sur l'efficacité de sa méthode. Effectivement, il semblerait qu'assez peu d'études fiables soient consacrées à cette question (Hobbs, 2008). Si la plupart de ces travaux indiquent des différences significatives (voir p. ex. Peng, 2009), c'est par comparaison avec des écoles dites « traditionnelles » que les auteurs ont du mal à définir et en reconnaissant comme Lillard et Else-Quest (2006) que « *les parents [des élèves Montessori] ont une influence dominante sur les résultats de leurs enfants* » (p. 1893). Des études récentes montrent par exemple que les écoles Montessori ne présentent pas de meilleurs résultats que d'autres écoles alternatives (Lopata, Wallace et Finn, 2009).

- 32 Sous un autre angle, Avanzini (2003), montre l'importance de la réflexion épistémologique de Montessori. Dans le même sens que Frierson (2015a), il avance qu'elle adopte une position critique vis-à-vis du positivisme pour lequel les enfants ne seraient vus qu'à travers le prisme de l'anthropométrie ou de la psychométrie. Elle défendrait au contraire une expérimentation transformatrice qui étudie de façon inductive les effets du matériel didactique et la modification de l'environnement. Pour Frierson (*Ibid.*), Montessori serait très critique sur les apports théoriques d'une psychologie du comportement concernant des expérimentations positivistes sur de courtes périodes et dans des conditions hautement artificielles. Pour elle, rien ne vaudrait la réalité des observations dans une vraie classe avec des dispositifs adéquats (Foschi, 2008). Mais force est de constater que Montessori n'abandonnera pas totalement le positivisme logique en publiant en 1913, six ans après l'ouverture de la première Casa dei Bambini, un ouvrage

dans lequel, se plaçant du point de vue de la craniologie elle approuve la théorie de la criminalité innée de Lombroso. Le paléoanthropologue Stephen J. Gould (1981/1996) écrira à ce sujet : « Dans ses écoles elle mesurait la circonférence de la tête des enfants et en déduisait que ceux qui avaient une grosse tête étaient promis à l'avenir le plus brillant. » (p.142). Mais, selon Avanzini (2003), l'idée novatrice est ici non pas d'étudier les enfants, mais de les « élever » en ajustant l'environnement aux besoins. Pour cela, Montessori s'appuie sur les travaux et le matériel didactique expérimentés par Séguin (Ibid.). Tout en qualifiant le travail de Séguin d'ingrat et fastidieux et postulant « *Qu'il y a encore tant à faire avec les enfants normaux* » (Montessori, 1912, p. 41), elle utilisera le matériel créé par Séguin sans y apporter de modification notable (Hardy, 1917).

- 33 Avanzini (2003) fait aussi remarquer que cette époque de l'Éducation Nouvelle, si elle met en avant une pédagogie scientifique et expérimentale, n'en est pas moins au service d'une idéologie pacifiste visant à « fortifier la démocratie libérale » (p. 55). Cette prise de position militante s'oppose à l'autoritarisme, d'une « classe traditionnelle n'induisant ni personnalisation ni socialisation, mais, tout au contraire et simultanément, [renvoyant à une] dilution dans le groupe et [un] individualisme égoïste. » (p. 56). D'autre part, Avanzini (Ibid.) avance que même si l'Éducation Nouvelle se situe dans le droit fil d'une laïcisation de l'école, la pédagogie reste souvent animée par une intention théologique et une finalité religieuse. Steward-Steinberg (2007) fait remarquer qu'en 1907, à la, Montessori a réussi à combiner la science expérimentale et l'éthique catholique en façonnant une pédagogie unique et efficace. Montessori, dans sa « période sensitive religieuse » nous dit Avanzini (2003), établit des liens suprasensibles entre Dieu et les enfants. Sous un autre angle, Frierson (2015 b), dans une analyse philosophique et critique de la pensée de Montessori, avance que celle-ci peut se réclamer d'une épistémologie de la vertu. La question qui est posée par l'épistémologie de la vertu d'après Thébert (2012) est de savoir si la connaissance est vraie car construite de façon non aléatoire. C'est de savoir si les pouvoirs cognitifs humains considérés comme des vertus (perception, mémoire, introspection) conduisent à la production de croyances vraies justifiées ou hasardeuses. Est-il question ici de connaissances au sens platonicien qui s'opposeraient aux vérités révélées chrétiennes selon le précepte que « la connaissance est une croyance vraie produite par une vertu ou une capacité. » (Ibid., p 16) ? S'appuyant sur l'approche sensorielle de la méthode, Frierson (2015 b) énumère les vertus détaillées par Montessori : des « vertus de caractère » telles que l'humilité, la patience ou le courage et des « vertus de capacités » comme l'acuité sensorielle, les compétences manuelles ou l'imagination créative. Ces vertus attesteraient de la scientificité de la méthode. Le texte de Frierson (Ibid.), en renvoyant essentiellement à L'esprit absorbant (Montessori, 1949) fait référence à la foi chrétienne et aux vertus, notamment par des citations bibliques (voir p. 88 et 94). En inscrivant la pensée montessorienne dans une épistémologie de la vertu, Frierson (2015 b) contribue à déplacer la question de la scientificité de la méthode du plan de la rationalité au plan de la spiritualité. Ainsi, l'image d'une Éducation Nouvelle assise sur une science rationnelle et positive est voilée par les valeurs d'une idéologie libérale, pacifiste ou spirituelle dans laquelle Montessori occupe une place ambiguë.

La place de la religion, de la spiritualité et de l'ésotérisme dans la méthode : fondement ou filigrane ?

- 34 Maria Montessori a toujours eu une relation assumée à la spiritualité en général et à la religion catholique en particulier. Kramer (1976/2017) mentionne que Montessori raconte volontiers que pour faciliter son accès à la faculté de médecine « *elle avait fait appel au pape et que c'était grâce à son intervention et en son nom qu'elle avait été autorisée à étudier la médecine.* ». (p. 40).
- 35 Foschi (2008), propose une des rares approches biographiques de Montessori qui considère la *Dottoressa* sous l'angle de la religion et des mouvements initiatiques. D'après lui, lorsqu'elle s'inscrit à la faculté de médecine de Rome, bon nombre de ses enseignants sont progressistes, libéraux et francs-maçons, comme par exemple le ministre Baccelli, qui l'aidera à affronter les « *vicissitudes professionnelles et académiques* » (p. 240) de sa condition de femme dans une université presque exclusivement masculine. Montessori à ce moment-là est très engagée dans le féminisme libéral. Elle développe une conception de la science et de l'éducation particulièrement proche de la pensée maçonnique. Il est intéressant de noter avec Ostenc (1994) qu'en cette fin de XIXe siècle, « la franc-maçonnerie considère désormais que l'alphabétisation est le meilleur moyen de combattre l'influence cléricale. » (p. 13). Dans cette mouvance, le maire de Rome, Ernesto Nathan, Grand Maître du Grand Orient d'Italie deviendra un promoteur convaincu de la méthode Montessori et de la Casa dei Bambini. L'aide apportée par ce réseau de soutien n'est pas systématique, mais écrit Foschi (Ibid.), elle comprend quelques scientifiques qui s'inspirent du libéralisme maçonnique et de sa relation avec la psychologie et l'éducation progressiste. En 1899, Maria Montessori intègre la Société Théosophique, « *basée sur une religiosité rationaliste avec un fort penchant pour l'action sociale et l'éducation des enfants, une organisation secrète dans laquelle les femmes avaient des responsabilités décisionnelles.* » (Ibid., p. 241).
- 36 La Société Théosophique a été fondée par Helena Blavatsky en 1875 dans le but annoncé de réconcilier science et théologie (Ryan, 1937/1975).
- 37 Les opinions au sujet de Blavatsky sont très contrastées. Les théosophistes voient en elle une médium inspirée, guidée par sa communication mentale avec les Maîtres de la Sagesse tibétains, matérialisée par des lettres « précipitées » de façon paranormale au moyen de processus psychiques. Ces maîtres qui l'auraient inspirée lui auraient enseigné comment développer ses facultés lors de retraites spirituelles dans l'Himalaya (Guenon, 1921 ; Hammer et Rotschtein, 2013).
- 38 Ayant étudié les mouvements spirituels et ésotériques, Ellwood et Wessinger (1993), affirment que les caractéristiques fondamentales de l'enseignement théosophique sont basées sur le karma, la réincarnation et l'évolution cosmique en créant un renforcement des forces de la réalité psycho spirituelle desquelles les humains peuvent retirer du pouvoir.
- 39 Nous pouvons faire l'hypothèse que dans ce contexte, la perspective épistémologique offerte par ce rapprochement entre science et spiritualité a pu influencer la pédagogie scientifique de Montessori. Ce point de vue est totalement en accord avec ses idées, en ce début de XXe siècle au moment où elle rejoint la Société Théosophiste dirigée à ce

moment-là par Annie Besant⁹. À l'inverse, les détracteurs de Blavatsky décrivent une femme déterminée prétendant balayer toutes les formes d'oppression de la surface de la Terre, y compris le christianisme (Guenon, 1921), mais aussi une aventurière mythomane, porté par des écrits douteux, adepte de spiritisme, au charlatanisme patent et convaincue de supercherie et d'imposture (à ce sujet, voir p. ex. Guenon, 1921 ou Johnson, 1994).

- 40 En 1902, trois ans après avoir embrassé les idées théosophiques, Montessori s'inscrit à la faculté de philosophie de l'Université de Rome où elle suit les enseignements du philosophe marxiste Antonio Labriola et du pédagogue Luigi Credaro, franc-maçon influent qui deviendra ministre de l'Éducation. A cette époque, elle commence à enseigner l'anthropologie dans les écoles de formation qui ont été mises en place par la Faculté d'Éducation.
- 41 C'est dans ce contexte positiviste, progressiste, militant et ésotérique que se profilera le projet de *Casa dei Bambini*, sous les auspices d'Eduardo Talamo, ingénieur et patron de l'Institut Romain de l'Immobilier (IRBS), connecté à la Banque d'Italie, proche du maire de Rome, Ernesto Nathan. Foschi (*Ibid.*) avance que, de façon progressiste et humaniste, « Talamo a senti que l'éducation du peuple devrait partir de l'éducation des enfants appartenant aux familles les plus pauvres. » (p. 244). Mais cet auteur mentionne que pendant cette période, l'Italie rejette « les politiques promouvant une modernisation et une sécularisation de l'état » (p. 243) et que les forces catholiques affaiblies pendant plus de trente ans après l'unification du pays reviennent sur le devant de la scène politique. D'après Foschi (*Ibid.*), Montessori, animée par son indépendance et son esprit d'initiative veut développer une pédagogie scientifique et ne souhaite plus que l'IRBS, trop préoccupé à ses yeux, par des visées philanthropiques et par l'intérêt de ses actionnaires continue à utiliser ses méthodes. La rupture avec Talamo est consommée en 1909. La fin de la collaboration avec l'IRBS inaugure une nouvelle étape dans la démarche spirituelle de Montessori. Elle passe en quelques semaines, nous dit Foschi (*Ibid.*), d'une science libérale à une science religieuse en se rapprochant des cercles catholiques et vers 1910, un retour vers la foi chrétienne l'anime à nouveau, l'éloignant, au moins provisoirement, des spéculations théosophiques.¹⁰ Elle débute avec ses plus proches collaboratrices un cours de doctrine catholique pour les novices des Missionnaires Franciscaines de Marie. Le projet pédagogique inclut une profession de foi catholique et des devoirs moraux et intellectuels que doivent posséder les enseignantes. C'est à ce moment qu'une interprétation mystique de la méthode se fait jour et que les moments de prière sont incorporés dans les activités de la *Casa dei Bambini* de la congrégation. Montessori publiera trois livres de pédagogie dans lesquels elle défend l'idée de la nécessité d'une éducation religieuse catholique pour les enfants : « L'enfant dans l'église » (1929), « La messe vécue pour les enfants » (1933) et « L'éducation religieuse, la vie en Jésus-Christ » (1936). L'universalité de cette philosophie spirituelle ouvrira jusqu'à nos jours des perspectives très importantes pour la méthode vers les écoles confessionnelles. Mais à nouveau une rupture va survenir entre Montessori et le monde catholique, notamment Jésuite, qui, pétri du sens de l'obéissance et de la soumission à l'autorité politique et religieuse ne comprend pas la place excessive donnée à l'indépendance et la liberté de l'enfant. C'est pendant cette période faite de continuités et de ruptures, construite sur une suite d'avancées à la fois erratiques et significatives de la méthode, associée à des tensions conflictuelles, que Montessori sera reconnue au plan international.
- 42 Cette alternance allant jusqu'à une confluence de points de vue entre catholicisme et théosophie animera l'œuvre de Montessori pendant plusieurs décades (Trudeau, 2002). Ce

mode de pensée basé sur la relation cosmique est particulièrement perceptible dans ses écrits. Cossentino (2006) a étudié le concept de travail dans la méthode. Se référant au deuxième stade de développement théorisé par Montessori (6-12 ans), basé sur l'abstraction et la moralité, elle fait remarquer que l'« éducation cosmique » a pour but de faire prendre conscience à l'enfant de sa « tâche cosmique ». L'auteur précise :

« C'est ici que l'héritage culturel personnel de Montessori, d'abord en tant que catholique romaine et plus tard comme adepte de la Théosophie (voir Kramer, 1976, p. 341-345) est le plus évident. [...] Montessori a structuré le travail [de l'enfant] à la fois comme la manifestation extérieure d'un système moral régi par la vertu et les moyens intérieurs de parvenir à une vie vertueuse ». (p. 69).

- 43 Pour Montessori (1949), « Aujourd'hui, l'influence de l'existence d'un plan cosmique est en train de changer graduellement la théorie de l'évolution linéaire des temps passés » (*Ibid.*, p. 90). « Si nous avons une vision du plan cosmique dans lequel chaque forme de vie dans le monde est basée sur des mouvements intentionnels ayant un but plus large qu'eux-mêmes, nous serons capables de comprendre et de mieux diriger le travail des enfants. » (*Ibid.*, p. 211). « La personnalité de l'homme n'est pas le résultat de l'éducation, c'est un fait cosmique ; il est voulu par la nature. Ce n'est pas le résultat de la contrainte, c'est le fait de la Création, pas de l'éducation. » (*Ibid.*, p. 320).

- 44 Ce point de vue ne s'est pas affaibli au cours du temps. Dans un article paru en 2013, Grazzini, formateur à l'AMI, écrivait :

« c'est comme si ces agents répondaient à l'appel de Dieu, Dieu qui n'a pas de mains, et chacun, Soleil, Air, Terre et Eau, murmure : "J'entends mon Seigneur, que Ta volonté soit faite. J'obéis. (p. 110) [...] Et le ver de terre ? Il s'enfonce dans la terre et travaille profond comme une 'petite charrue de Dieu' (pour utiliser l'expression de Darwin), aérant le sol et le rendant aussi plus fertile. » (p. 111).

- 45 Ces propos soulignent le fait que la méthode a été pensée et construite sur un modèle à la fois innéiste et déterministe, basée de façon dogmatique sur un plan cosmique divin, justifiant par cela même que celle-ci n'ait pas évolué depuis sa création. Ainsi, pour Montessori, ce qui est extérieur à l'enfant et pourrait l'influencer doit être davantage de l'ordre d'une spiritualité transcendante individuelle que d'une relation sociale matérielle avec autrui. C'est en cela que les allégations de Rathunde (2001) sur un rapprochement avec le stade sensori-moteur de Piaget ou sur le fait que Montessori serait « *entièrement compatible avec les perspectives contemporaines de Vygotski* » (p. 11) en ce qui pourrait ressembler à une définition de la zone prochaine de développement, sont des contresens. À ce propos, Cossentino (2006), perçoit la ressemblance de la méthode Montessori avec le constructivisme, mais identifie que le recours obligatoire aux références morales et spirituelles l'en éloigne. Dans ce rapport à l'autre visant une « éthique du soin » (*Ibid.*, p. 85), les interactions en classe sont des actes chargés symboliquement visant plus à atteindre des objectifs personnels d'ordre moral, spirituel et intellectuel qu'une relation ouverte et partagée avec autrui. Pour l'auteur, la cohésion sociale dans un ordre cosmique conduisant à la perfectibilité humaine par l'élévation des vertus plutôt que par les relations sociales est plus du registre du catéchisme que de l'école (*Ibid.*). Les rapports entre la méthode Montessori et la spiritualité sont encore à l'ordre du jour. Par exemple, l'enseignant du film « Le maître est l'élève » d'Alexandre Mourot (2017) est issu d'une formation Montessori auprès des religieuses Dominicaines de l'école Montessori de Roubaix et a obtenu en 2015 son diplôme pour la Catéchèse du Bon Berger, c'est-à-dire l'expérience de l'amour de Dieu, à travers la vie du Christ, le Royaume de Dieu, le plan de Dieu, la Liturgie et la Sainte Bible.¹¹

Conclusion

- 46 Maria Montessori a creusé un sillon profond dans l'éducation et la pédagogie moderne. Le personnage mythique, militante incontestée des droits des femmes reste cependant controversé. Les arguments souvent spécieux, parfois grossiers, de ses détracteurs ne devraient pas occulter le besoin de questionner certaines zones floues. Selon l'éclairage apporté, nous pourrions voir en Montessori tour à tour une femme exaltée, qui, quel que soit le contexte politique, reste habitée par une métaphysique de l'enfance au-delà d'une quelconque idéologie, ou au contraire, une femme pragmatique capable de tirer parti de l'opportunité qui lui est faite, quelle que soit l'idéologie dans laquelle elle s'exprime. On pourrait y voir aussi deux facettes d'une même personne : la pédagogue humaniste opposée à l'opportuniste ambitieuse, l'icône libre et rebelle antithétique de la lobbyiste intransigeante. On pourrait enfin accuser sa méthode de n'être faite que pour les enfants doués ou issus des milieux favorisés, prônant le nécessaire individualisme induit par un monde de plus en plus compétitif, quand ce n'est pas pour être mise au service de religions, voire de sectes. Le débat des « pro » et des « anti » reste souvent vif, parfois politique, toujours passionné.
- 47 Les travaux qui ont tenté de revisiter la méthode et la philosophie Montessori pour voir en quoi elle était encore « révolutionnaire » au XXI^e siècle se sont heurtés soit à des incommensurabilités paradigmatiques, soit au fait que tout naturellement, en cent ans, d'autres approches didactiques et pédagogiques se sont développées, plus particulièrement avec l'avènement des sciences de l'éducation. En France, malgré un point de vue largement médiatisé, la manière d'enseigner austère, directive et transmissive à l'école primaire ne représente plus la norme éducative combattue par Montessori en son temps. Il serait anachronique de ne considérer la méthode Montessori que par opposition à ces pratiques qui ne sont plus majoritaires.
- 48 D'autre part, les avancées tant des neurosciences, que des sciences humaines et sociales ont remis en question et disqualifié certains présupposés scientifiques de la première moitié du XX^e siècle. Des auteurs, tels que Jean Piaget, Lev Vygotski, des pédagogues et éducateurs comme Paolo Freire ou Célestin Freinet ont balisé d'autres chemins qui mettent aussi l'enfant au centre du système éducatif d'une manière différente. Enfin, l'approche innéiste, selon laquelle tout est « déjà là » et ne demanderait qu'à se révéler selon un Grand Plan Cosmique reste, aux marges d'une philosophie déterministe, religieuse ou New Age, fortement discutable à l'école laïque de la République.
- 49 La nécessité d'une socialisation des élèves dans la classe a été largement expérimentée et étudiée. Diverses perspectives pédagogiques alternatives montrent l'intérêt d'une communauté d'apprentissage allant au-delà du soin charitable et moral apporté au plus faible. Le travail dans un groupe débateur, créatif, critique et prospectif peut dépasser en apports les apprentissages et les comportements basés sur les logiques d'observation et d'imitation montessoriennes. Si la méthode Montessori établissait un lien social par une « éthique du soin » inexistante dans les écoles du début du XX^e siècle, cent ans plus tard, l'« activité indépendante » et l'« auto-crédation » dans une « éducation cosmique » appliquées à la lettre risquent de créer plus d'individualisme que beaucoup d'autres méthodes. Ce qui ouvrirait la porte aux spéculations néolibérales auxquelles s'oppose une grande partie du monde enseignant français.

- 50 Les enseignants de l'école publique connaissent ces divers courants pédagogiques et leurs limites, même s'ils en ont parfois oublié les origines conceptuelles. Cette connaissance se reflète de manière pragmatique et complexe en tressant diverses approches, parfois contradictoires au plan théorique, dans leurs pratiques quotidiennes. La doctrine Montessori, lorsqu'elle n'est pas appliquée sans réflexion selon des préconisations péremptives comme une méthode miracle, est souvent envisagée en tant qu'alternative acceptable par les professeurs du premier degré. Pour ces enseignants de l'école publique qui, en tâtonnant avec sincérité et intelligence, écornent la méthode, souvent à leur insu, il n'est ni choquant ni rédhibitoire que du « matériel Montessori » parfois utilisé de façon très différente de ce pour quoi il a été conçu, côtoie des plans de travail individuels dans un contexte de travaux de groupe articulés sur des débats socio-cognitifs.
- 51 Finalement, peut-être est-ce dans cette forme de réflexion complexe et dans la finesse pragmatique d'un tissage de méthodes adaptées aux besoins des tous élèves que résiderait une grande part de la liberté pédagogique des enseignants ?

BIBLIOGRAPHIE

- Araújo, A. F. (2006). Le thème de l'enfant nouveau chez Montessori : vers une mythanalyse en éducation. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 42(1-2), 143-159.
- Avanzini, G. (2003). Scientificté, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle. *Revue française de pédagogie*, (143), 53-59.
- Beck, R. H. (1960). Kilpatrick's Critique of Montessori's Method and Theory. *Studies in Philosophy of Education*, 1(4-5), 153-162.
- Bermel, J. (1976) The Beautiful Scholar: Maria Montessori, A Biography, by Rita Kramer. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 8(8), 58-59.
- Berryman, J. et Nye, R. (2005). Godly play – An Imaginative Approach to Religious Education. In P. Schreiner, E. Banev et S. Oxley (eds.) *Holistic Education Resource Book Learning and Teaching in an ecumenical Context*, (p. 117-124). Münster : Waxman.
- Blavatsky, H. P. (1877/1972). *Isis unveiled*. Pasadena (Cal): Theosophical University Pr.
- Bosworth, R.J.B. (2007). *Mussolini's Italy Life Under the Fascist Dictatorship, 1915-1945*. Londres : Penguin Book.
- Bruce, T. (1984). A Froebelian looks at Montessori's work. *Early Child Development and Care*, 14(1-2), 75-83.
- Burnett, A. (1962). Montessori Education Today and Yesterday. *The Elementary School Journal*, 63 (2), 71-77.
- Burns, A. (1970). *An analysis and evalation of the Montessori theory of inner discipline*. Chicago (Ill): Layola University.
- Burstyn, J. N. (1979). Maria Montessori by Rita Kramer. *History of Education Quarterly*, 19(1), 143-149.

- Cossentino, J. M. (2006). Big Work: Goodness, Vocation, and Engagement in the Montessori Method. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 63-92.
- Elkind, D. (2015). *Giants in the Nursery A Biographical History of Developmentally Appropriate Practice*. Saint-Paul (MN): Redleaf Press.
- Ellwood, R., et Wessinger, C. (Ed.) (1993). The Feminism of 'Universal Brotherhood': Women in the Theosophical Movement. In C. Wessinger (Ed.), *Women's Leadership in Marginal Religions : Explorations Outside the Mainstream*, (p. 68-87). Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's first « Children Houses » in Rome (1907 - 1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(3), 238-257.
- Freinet, C. (1930). La vraie figure de Montessori. *L'École émancipée*, (7), 106-108.
- Frierson, P. R. (2015a). Maria Montessori's philosophy of experimental psychology. *The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science*, 5, 240-268.
- Frierson, P. R. (2015 b). The Virtue Epistemology of Maria Montessori. *Australasian Journal of Philosophy*, 94(1), 79-98.
- Gould, S. J. (1981/1996). *La Mal-Mesure de l'homme* (Trad. Par Jacques Chabert et Marcel Blanc). Paris : Odile Jacob (1re éd. 1981).
- Grazzini, C. (2013). Maria Montessori's Cosmic Vision, Cosmic Plan, and Cosmic Education. *The NAMTA Journal*, 38(1), 107-116.
- Guénon, R. (1921). *Le théosophisme, histoire d'une pseudo-religion*. Paris : Les Éditions Traditionnelles.
- Gutek, G. L. (2000). Maria Montessori : A Reconsideration of Her Life and Ideas. *Ohio Academy of History Proceedings 2000*, 35-47 .
- Gutek, G. L. (Ed.). (2001). *Historical and philosophical foundations of education. A biographical introduction*. (3 rd ed.). Columbus (Ohio): Merrill Prentice Hall.
- Gutek, G. L. (Ed.). (2004). *The Montessori method: the origins of an educational innovation, including an abridged and annotated edition of MariaMontessori's The Montessori method/Maria Montessori*. Laham (MD): Rowman & Littlefield Publishers.
- Haberman, M. (1976). Maria Montessori, A Biography. Rita Kramer. New York : G. P. Putnam and Sons, 1976, 410 p. *Journal of Teacher Education*, 27(2), 188-189.
- Hammer, O., et Rothstein, M. (2013). *Handbook of the theosophical current*. Leyden - Boston: Brill.
- Hardy, M. C. (1917). The Derivation of the Montessori Didactic Apparatus. *The Elementary School Journal*, 18, 294-300.
- Hobbs, A. (2008). *Academic achievement: Montessori and non-Montessori private schools settings*. PhD Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education University of Houston.
- Johnson, K. P. (1994). *The Masters revealed Madame Blavatsky and the myh of the Great White Lodge*. New York: State University of New York Press.
- Kariv, D. (2013). *Female Entrepreneurship and the New Venture Creation An International Overview*. Abingdon: Routledge.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. Cambridge (MA): The Riverside Press.
- Kramer, R. (1976/2017). *Maria Montessori A Biography*. New-York: Diversion Books (1re édition 1976).

Lawson, R. B., Graham, J. E. et Baker, K. M. (2006). *A History of Psychology Globalization, Ideas, and Applications*. Abingdon: Routledge.

Leenders, H. (2001). *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer formpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Leenders, H. (2017). *A special meaning of health. Towards a theory-immanent explanation for the use of the Montessori Pedagogy in fascist Italy (1926-1934)*. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/320865589_A_special_meaning_of_health_Towards_a_theoryimmanent_explanation_for_the_use_of_the_Montessori_Pedagogy_in_fascist_Italy. Consulté le 9 mars 2018.

Lefebvre, M. (2012). *La pédagogie Montessori illustrée*. Create Space Independent Publishing Platform.

Lillard, A. S. (2017). *Montessori : The Science Behind the Genius*. New York: Oxford Univ. Press.

Lillard, A. S. et Else-Quest, N. M. (2006). Evaluation of Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.

Lloyd, K. M. (2008). *An analysis of Maria Montessori's theory of normalization in light of emerging research in self-regulation*. PhD Dissertation Presented to the Oregon State University.

Lopata, C., Wallace, N. V. et Finn, K. V. (2005) Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5-13.

Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company.

Montessori, M. (1913). *Pedagogical Anthropology*. New York : Frederick A. Stokes Company.

Montessori, M. (1929/1965). *The Child in the Church*. Saint Paul (Minn): Catechetical Guild.

Montessori, M. (1933/1958). *La messe vécue pour les enfants*. Paris : Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1936/1956). *L'éducation religieuse, la vie en Jesus-Christ*. Paris : Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1937). L'enfant au travail. Conférence donnée le 11 décembre 1936. *Conferencia Journal de l'Université des Annales*, (11), 252-260.

Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House.

Nutbrown, C., Clough, P. et Selbie, P. (2008). *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*. Thousand Oaks, Ca.: SAGE.

O'Donnel, M. (2013). *Maria Montessori A Critical Introduction to Key Themes and Debates*. Londres: Bloomsbury.

Ostenc, M. (1973). L'idéalisme gentilien et la réforme scolaire italienne de 1923. *Revue Historique*, 249(506), 377-396.

Ostenc, M. (1994). L'histoire de l'éducation en Italie. Bulletin critique. *Histoire de l'éducation*, (61), 3-39.

Peng, H. H. (2009). *A Comparison of the Achievement Test Performance of Children Who Attended Montessori Schools and Those Who Attended Non-Montessori Schools in Taiwan*. PhD Dissertation Presented to the Indiana State University.

Poussin, C. (2011). *Aide-moi à faire seul. La pédagogie Montessori expliquée aux parents*. Paris : Eyrolles.

Rathunde, K. (2001). Montessori Education and Optimal Experience : a Framework for New Research. *The NAMTA Journal*, 26(1), 11-43.

- Ryan, C. J. (1937/1975). *HP Blavatsky and the theosophical movement A brief historical sketch*. Pasadena (Cal): Theosophical University Pr.
- Séguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris : J.B. Baillière.
- Sherman, Z. (2012). *The Curiosity of School : Education And The Dark Side Of Enlightenment*. New York: Viking.
- Smith, J. K. (1977). Montessori revisited. *Educational Studies*, 8(2), 163-174.
- Stewart-Steinberg, S. (2006). Taking Dictation : Maria Montessori's Writing Method. *Forum Italicum: A Journal of Italian Studies*, 40(1), 36-60.
- Stewart-Steinberg, S. (2007). *The Pinocchio Effect On Making Italians, 1860-1920*. Chicago (Ill.): The University of Chicago Press Books.
- Thébert, A. (2012). La connaissance comme capacité : le traitement des cas de Gettier. *Igitur - Arguments Philosophiques*. 4(1), 1-25.
- Trudeau, C. M. (2002). *The Emergence of Cosmic Education*. Montessori LIFE, Spring 2002.
- Zener, R. (1999). Revisiting the process of normalization. *The NAMTA Journal*, 24(1), 86-105.
- Wasson, W. L. et Boyles, D. R. (1998). A Democratic Phenomenon: Emerging Adolescent Programs in Montessori Schools. *Philosophy of Education Archive*. En ligne : <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2150>. Consulté le 10 septembre 2017.
- Welch, R. N. (2016). *Vital subjects. Race and biopolitics in Italy, 1860-1920*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Wolfe, H. (2011). *Terrific Women Teachers*. Toronto: Second Stories Press.

NOTES

1. Voir à l'adresse <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/montessori-superstar>
2. « Les lois naturelles de l'enfant. » Édition des Arènes.
3. Voir p. ex. sur le site du Huffington Post : http://www.huffingtonpost.fr/2017/09/26/le-maitre-est-lenfant-le-documentaire-qui-donne-enfin-la-parole-a-maria-montessori_a_23216161/
4. Voir p. ex. ici : <https://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/comment-monter-en-epingle-la-178256> ou là : <https://www.causeur.fr/ecole-methode-montessori-celine-alvarez-143865>
5. Note au lecteur : les citations des auteurs anglophones ont été traduites librement. Les pages référencées renvoient au texte d'origine en anglais.
6. <http://ami-global.org/montessori/biography-dr-maria-montessori>
7. Voir sur le site du magazine Téléràma (<https://www.telerama.fr/radio/montessori-lincomprise,N5185869.php>) : « Médecin libre et rebelle, Maria Montessori révolutionna la perception du développement de l'enfant. Sans chercher à en tirer une méthode formatée. »
8. En italique dans le texte
9. Présentée comme une militante féministe socialiste elle cofonde en 1893 l'ordre maçonnique *The Order of Universal Co-Freemasonry*. À la mort d'Hélène Blavatsky, elle établira le siège de la Société Théosophique à Adyar, près de Chennai (Madras) en Inde où elle sera rejointe par Montessori en 1939.
10. Montessori reviendra en Inde en 1939 pour donner plusieurs formations en particulier sur l'éducation cosmique à la Société Théosophique d'Adyar qui fut dirigée par Annie Besant avec qui elle était restée en relation jusqu'à la mort de celle-ci en 1933.

11. Voir sur le site <http://www.montessori-lefilm.org/> et <http://atriumdubonberger.blogspot.fr/2012/11/maria-montessori-et-leducation.html>

RÉSUMÉS

Avec plus ou moins de prégnance, la pédagogie Montessori reste à la mode depuis plus d'un siècle. Entre les avis très laudatifs et les critiques les plus acerbes, que savons-nous de celle qui a inventé une méthode pédagogique, basée sur une expérience unique, la Casa dei Bambini, et qui a traversé le temps avec aussi peu de modifications ? Ce texte vise à éclairer les dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle sur lesquelles s'appuient la doctrine et la méthode. En évitant les controverses stériles, nous montrerons en quoi, si la méthode présente un intérêt indéniable, certains points nécessitent une clarification.

With varying degrees of significance, Montessori pedagogy remained trendy for more than a century. Between the very laudatory opinions and the sharpest critics, what do we know about the one who invented a pedagogical method based on a unique experience, the Casa dei Bambini, who has transcended time with few changes? This text aims to enlighten the ideological, epistemological and spiritual dimensions on which the doctrine and the method are based. By avoiding sterile controversies, we will show how, if the method is of undeniable interest, certain points require clarification.

INDEX

Keywords : Montessori, ideology, epistemology, spirituality, Casa dei Bambini, method, child

Mots-clés : Montessori, idéologie, épistémologie, spiritualité, Casa dei Bambini, méthode, enfant

AUTEUR

SERGE FRANC

Université de Montpellier, LIRDEF