

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 5 (1932-1933)

Heft: 10

Artikel: Dr Maria Montessori

Autor: Ferrière, A.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852728>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 17.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Blickpunkt sein, und was wir tun können, ist dies, daß wir alles, was irgendwie auf die Entwicklung hemmend einwirken könnte, zu beseitigen versuchen. — Wir sehen, die Einstellung des Erwachsenen zum Kinde und die Auffassung über Erziehung müssen sich grundsätzlich ändern.

Der Wille zur Fürsorge darf nicht schwächer werden, aber die Fürsorge selbst soll sinnvoll, auf das Wesentliche gerichtet sein. Der Erwachsene soll dem Kinde dazu verhelfen, daß es alles selbst tun kann, wozu es überhaupt im Stande ist. Er darf es nicht waschen, nicht ankleiden, nicht füttern etc., er soll ihm vielmehr zeigen, wie es alle diese Tätigkeiten korrekt selbst verrichten kann. Hat es sich erst etwas an Selbständigkeit gewöhnt, dann wird es eine überraschende Aktivität und die Fähigkeit, seine Betätigungen selbst zu vervollkommen, an den Tag legen. Aber die Umgebung, die dem Kinde und seinen geringen Kräften so wenig angepaßt ist, hemmt seine selbstständige Lebensweise. Lassen wir das Kind selbst handeln, dann ergibt sich sofort die Notwendigkeit, ihm eine adäquate Umgebung zu schaffen: Kleine Stühle; kleine Arbeitstische; tief angebrachte Kleiderhaken; kleine Eßtische; niedrige Bettchen; kleine, leicht fortzubewegende Teppiche; einfache Kleidchen, die leicht zuzumachen sind; Teller, die die Kinder selbst abwaschen dür-

fen; Vasen, in die sie Blumen stellen können und so viele andere Dinge, in deren Mitte das Kind sich heimisch fühlt.

Wenn wir dem Wesen des Kindes gerecht werden wollen, dann müssen vor allem zwei Dinge sich ändern:

1. Die Einstellung des Erwachsenen.
2. Die Welt der das Kind umgebenden Objekte.

Sollen diese Gedanken für die Entwicklung des kindlichen Lebens in der Schule verwirklicht werden, dann müssen sich vor allem folgende Faktoren wandeln:

1. Die Einstellung der Lehrerin.
2. Die Umgebung.

Ziel und Weg der Umgestaltung müssen ausschließlich am Kinde orientiert sein. Im Mittelpunkt unseres Interesses muß immer wieder das Kind stehen. Unser Weg sei der, daß wir versuchen, ihm eine freie, harmonische, seiner persönlichen Eigenart entsprechende Entwicklung zu ermöglichen.

Die neue Lehrerin soll sich dann ihres Erfolges freuen, wenn das Kind durch ihre Hilfe dahin gelangt ist, daß es vollkommen selbstständig leben kann. Sie soll ihm den Weg für seine Spontaneität vorbereiten. Sie muß versuchen, sich der Demut Johannis des Täufers anzunähern: „Ich muß abnehmen, er aber muß wachsen“.

Dr Maria Montessori.

Par Ad. Ferrière, Genève.

I.

L'Ere du Solidarisme.

Il est difficile d'exagérer l'importance de la réforme pédagogique apportée par Maria Montessori dans l'histoire du monde. Et je n'écris point ceci à la légère. Je pèse mes mots. Les derniers siècles ont vu de grandes révolutions: le passage du conformisme social de la Cité antique et du Moyen-âge à l'individualisme de l'ère moderne, symbolisé par la Renaissance, la Réforme et la Révolution de 1789 domine toutes les luttes récentes pour la liberté. Mais une révolution nouvelle se dessine: le passage de l'individualisme au solidarisme. Entre la liberté négative, anti-autoritaire, qui se définit par l'absence d'entraves apportées à l'épanouissement de l'individu, et la liberté positive ou constructive qui vise à la libération de l'esprit par la domination de soi et par le sacrifice librement consenti d'une partie de l'indépendance individuelle au profit de l'organisation sociale — organisation qui doit, elle aussi, permettre la libération de l'esprit — il y a une différence que chacun aperçoit.

Nous vivons dans l'ère de l'individualisme, et cela dès l'école où les chiffres, les rangs, les prix opposent les individualités les unes aux autres; et plus encore dans le monde économique où, à part les organisations coopératives, c'est plus ou moins la lutte de tous contre tous. Or l'ère nouvelle, l'ère du solidarisme est proche. Elle apparaît dans maint groupement des énergies orientées vers le bien commun. Elle a pour caractère la libre adhésion de l'intelligence à un programme constructif qui dépasse l'individu. Mais un obstacle jusqu'ici bridait la volonté des novateurs et empêchait la diffusion des principes et de la pratique du solidarisme, l'école.

Oui, l'école. Car, comme on le pense bien, pour pratiquer il faut avoir appris. Pour savoir pratiquer le solidarisme, il faut l'avoir appris dès l'école et cela non par le cerveau seul, mais par l'action solidaire. Appliquer les méthodes d'autorité, bonnes sous le régime de la Cité antique, c'est susciter chez la jeunesse les réactions anti-autoritaires de l'individualisme actuel. Par tir de la libre expression de l'individualité et tendre à réaliser le solidarisme librement consenti, c'est prépa-

rer directement l'ère nouvelle de demain. Et voilà pourquoi est né le vaste mouvement dit de l'Education nouvelle. Voilà pourquoi les revues de ces organisations de novateurs portent le titre parlant de „Pour l'ère nouvelle“ — „The New Era“ — „Das Werdende Zeitalter“.

Mme Montessori a été une des premières à le comprendre. Il faut lui en laisser la gloire. Elle fut la première à apercevoir nettement la théorie de l'éducation nouvelle formulée avant elle par son maître Séguin. Il faut, disait celui-ci en 1866 „que la méthode physiologique, c'est-à-dire celle qui aurait pour base l'étude individuelle de l'élève et, dans les progrès éducatifs, l'analyse des phénomènes physiologiques et psychiques, soit aussi employée avec les enfants normaux; ce sera le signal d'une régénération de l'humanité.“ (Résumé par Mme Montessori elle-même dans son livre de 1909). C'est elle encore qui, la première, a fait passer cette théorie dans la pratique et non pas auprès d'anormaux seulement, mais aussi de normaux; non pas dans deux ou trois écoles seulement, mais dans des centaines, des milliers peut-être, dans le monde entier; non pas avec des tout petits seulement, mais aussi chez des enfants du degré primaire; elle a formulé aussi, dit-on, les principes valables pour l'éducation des adolescents. Cet effort immense de pénétration et de création, accompli dans un double esprit: esprit scientifique précis, essentiellement viril, et esprit d'amour sans borne pour le bien de l'enfance, celui-ci essentiellement maternel, la place au premier rang des novateurs de l'école et des rénovateurs de la Société elle-même.

Il y a bien des traits communs entre le „saint laïque“ de l'Education nouvelle — le Dr O. Decroly de Bruxelles — et la maestra italienne: étude de la médecine, observation longue et patiente des enfants anormaux, pratique prolongée de l'éducation des anormaux et retardés, enfin application aux enfants normaux des méthodes qui avaient réussi avec les anormaux. Mêmes maîtres: Itard, Séguin, Bourneville. Mêmes luttes contre les tenants du traditionalisme scolaire. Mêmes victoires remportées dans tous les pays du monde car „nul ne peut rien, à la longue, contre la Vérité“. — Et pourtant il existe, entre ces deux grands pédagogues, des différences profondes. Le Dr Decroly a fait porter son effort sur l'adaptation de l'homme au milieu ambiant, sur les intérêts dominants, sur un programme conçu comme devant intéresser la majorité des enfants. Les techniques ne sont pas cultivées pour elles-mêmes mais comme servantes des centres d'intérêt; la liberté de l'enfant se manifeste entre les limites d'un cadre précis. Au contraire, Mme Montessori laisse vide le domaine des instincts et des intérêts en rapport avec l'adaptation au milieu: elle s'en prend: 1. au fin fond dynamique de l'être vivant: sa spontanéité créatrice à laquelle il ne faut pas toucher sous peine de la flétrir, et 2. à la technique du mécanisme intellectuel dans son acquisition du nombre et du langage. Elle est convaincue que, lorsque ces deux points essentiels sont pris en con-

sidération, le reste sera donné par surcroît. D'où ses deux thèses formidablement révolutionnaires, on en conviendra:

1^o liberté de l'enfant (liberté de choix dans ses occupations constructives, liberté d'agir ou de ne pas agir — seule étant exclue la liberté de nuire à soi ou à autrui);

2^o enseignement par un matériel didactique formé de „jeux“ — de difficultés à vaincre — et développant la finesse des sens, vue, ouïe, toucher, le sens des comparaisons, le sens de l'expérience: essayer, tâtonner, réussir.¹⁾ Ceci revient à connaître empiriquement (bien longtemps avant de les connaître consciemment ou rationnellement) les rapports entre les choses, en d'autres termes: les lois de la nature.

Ainsi l'esprit passe du concret à l'abstrait quand il est mûr pour franchir ce pas, ni avant, ni après! Phénomène biopsychologique d'une importance capitale pour l'évolution équilibrée de l'esprit!

Une vie au service de l'enfance.

Avant d'exposer plus en détail la thèse de Mme Montessori sur ces deux points, il peut être intéressant de savoir quelque chose de sa vie.

En 1897 elle était médecin assistant à la clinique de psychiatrie de l'Université de Rome et eut ainsi l'occasion de visiter plusieurs asiles d'aliénés. Les petits idiots éveillèrent sa pitié et son intérêt. L'opothérapie thyroïdienne était alors à la mode, de même la Kinésithérapie et autres moyens thérapeutiques s'adressant à l'organisme; mais personne ne songeait à l'esprit, à sa formation, à la pédagogie et à l'éducation morale qui, on le sait maintenant, exercent une influence si considérable sur le corps lui-même. En 1898, au congrès de Turin, elle présenta une thèse sur la thérapeutique par l'éducation morale. Des cercles médicaux, cette thèse passa promptement à ceux des maîtres primaires et le ministre de l'Instruction publique, Guido Bacelli, la chargea de donner aux institutrices de Rome une série de conférences sur l'éducation spéciale. Ce cours devint bientôt une Ecole normale orthophrénique. Elle la dirigea durant deux ans. Elle y avait annexé des classes pratiques d'anormaux. „Plus occupée qu'une maîtresse primaire, écrit-elle, sans aucunes vacances, j'enseignai les enfants dès 8 heures du matin jusqu'à 7 heures du soir. Ces deux années de pratique sont mon premier et vrai titre de pédagogie.“

Alors déjà — en 1898 — elle se rendait compte qu'au fond les méthodes éducatives bio-psychologiques étaient valables, *mutatis mutandis*, pour les normaux comme pour les anormaux et qu'elles développeraient ceux-ci d'une manière étonnante, merveilleuse.

¹⁾ Il est bien entendu que le mot „jeu“ est pris ici dans le sens psychologique (*ludus*) d'activité spontanée tendant à une fin non directement utilitaire. Il n'a rien à voir avec le mot „amusement“, plaisir, délassement. Le jeu de l'enfant peut s'accompagner au contraire d'efforts très considérables. Il constitue son vrai travail.

Pour se préparer à ce nouveau côté de sa vocation elle s'inscrivit comme étudiante de philosophie à l'Université. Mais elle n'abandonnait pas sa première voie. Elle fit des ouvrages d'Itard et de Séguin ses livres de chevet. Itard est bien connu par sa description du „sauvage de l'Aveyron“ et par ses essais pour l'éduquer. Mais c'est surtout le Dr Edouard Séguin (1812 jusqu'en 1883) qui développa de façon minutieuse les procédés pédagogiques: éducation motrice, exercices faits le corps immobile, exercices respiratoires, exercices d'élocution, soins de la toilette, travaux du ménage, travail manuel, imitation de mouvements (mains, bras, doigts, etc); puis développement de la sensibilité générale: sensation de température, organe du toucher, odorat, goût, poids, ouïe, vue: distinction des formes, perception des couleurs, sens de l'espace; dimensions, distances, groupements, surfaces; enfin techniques scolaires: lire, écrire, compter et calculer, enseignement de la langue et leçons de choses. Si Bourneville, médecin-directeur des instituts de Bicêtre (où Mme Montessori a travaillé en 1900) et les Frères de la Charité de Gand ont emprunté beaucoup d'idées à Séguin et en ont développé quelques-unes, c'est pourtant à ce dernier qu'il faut faire remonter, au dire de Mme Philippi van Reesema (revue „Pour l'Ere nouvelle“, No 21 et 22, juillet et septembre 1926) dans son article: „Les précurseurs de Mme Montessori“, l'essentiel de ce qui constitue aujourd'hui la méthode dite de Mme Montessori. Celle-ci rend d'ailleurs pleinement justice à ces maîtres. Elle poussa si loin le désir d'approfondir leur pensée qu'elle passa des mois à copier mot après mot, à la main, les œuvres entières d'Itard et de Séguin, „vrai travail de bénédictin avant la découverte de l'imprimerie“, dit-elle! Elle en était à la page 600 quand elle reçut de New-York un volume rarissime de Séguin, écrit en 1866, et qu'elle avait vainement cherché en France et en Angleterre!

Ce serait pourtant une erreur de croire que toute la méthode Montessori consiste en procédés. Il ne faut jamais oublier la contrepartie — capitale — l'éducation à la liberté ou, si l'on préfère: la liberté d'auto-éducation de l'enfant lui-même. Nous en reparlerons.

Les tout petits.

C'est en 1906 et 1916 que se placent les deux grandes expériences et les deux grands livres de Mme Montessori. Voici comment elle raconte les débuts de sa première expérience avec les enfants normaux:

„C'était à la fin de 1906. Je revenais de Milan où j'avais fait partie du jury appelé à décerner les prix pour l'Exposition internationale, dans la division réservée à la pédagogie scientifique et à la psychologie expérimentale, quand je fus invitée par l'ingénieur Edouard Talamo, directeur général de l'Institut romain des „Beni Stabili“, à assumer l'organisation d'écoles enfantines à la maison.

„L'idée géniale de Talamo était de recueillir tous les enfants de 3 à 7 ans, habitant les nombreux appartements d'un grand immeuble locatif et de les réunir dans une salle, sous la surveillance d'une maîtresse qui habitait, elle aussi, le même immeuble.

„Ainsi chacune de ces immenses casernes posséderait son école particulière. L'Institut des „Beni Stabili“ se trouvait déjà en possession de quatre cents vieux palais à Rome, l'œuvre se présentait avec de merveilleuses perspectives de développement. La première école devait se fonder en 1907, dans un grand immeuble populaire du quartier de Saint-Laurent, contenant environ mille personnes. Dans ce quartier même, l'Institut possédait déjà 58 immeubles et, d'après Talamo, il y aurait bien vite seize écoles dans ces maisons.

„Cette école spéciale fut baptisée par Mme Olga Lodi, une amie commune de Talamo et de moi, du nom gracieux de Casa dei Bambini (maison des enfants). La première fut inaugurée sous ce titre le 6 janvier 1907, Via dei Marsi, 58, et confiée, sous ma responsabilité et sous ma direction, à une institutrice, Mlle Candita Nuccitelli. L'importance sociale et pédagogique d'une pareille institution ne m'échappa point; j'en compris aussitôt toute la grandeur et je pus paraître, alors, exagérée dans mes visions d'avenir triomphant. Aujourd'hui, plusieurs avis se sont ralliés au mien.“

J'ai vu moi-même la petite maison au rez-de-chaussée surélevé auquel on accède par un escalier extérieur, située dans la cour d'un vaste immeuble populaire. Aujourd'hui, ce n'est plus une école; un tapissier y est installé, mais c'est devenu le lieu de pèlerinage de beaucoup de Montessoriens fervents d'Europe et d'Amérique. De là on passe dans une rue voisine où des écoles montessoriennes occupent de vrais palais construits pour l'enfance et l'on mesure déjà toutes les différences accumulées durant vingt ans dans la conception que se fait la société contemporaine du bien de l'enfance. Nombreuses furent les écoles créées entre 1907 et 1909 à Rome d'abord, puis dans d'autres villes. Des observations faites dans ce milieu enfantin est né le premier livre de Mme Montessori intitulé: „Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle Case dei Bambini“; ce livre date de 1909; or, c'est en janvier 1909 que le canton du Tessin, en Suisse, adopta officiellement la méthode Montessori à la suite du cours qu'avait suivi à Milan Mlle Bontempi, jusqu'à hier encore inspectrice générale des écoles enfantines du Tessin ou Asili d'infanzia.

L'écho de ce premier ouvrage fut considérable. La reine Marguerite de Savoie, mère du roi actuel, visita les case dei Bambini et s'intéressa si fort à la méthode de la doctoresse qu'elle fit tous ses efforts pour la faire adopter dans les écoles publiques; elle remit elle-même une somme élevée afin d'en fournir les moyens nécessaires et assumait les frais de cinq institutrices appelées à se dévouer entièrement à la pratique de la méthode. En peu de temps la méthode se répandit à l'étranger, surtout dans les pays Anglo-Saxons. En Amérique, Alexander Graham Bell, l'inventeur du téléphone, en fut l'initiateur et Mrs Phipps, de Pittsburg, fit un don pour encourager la préparation des institutrices montessoriennes aux Etats-Unis. La Société montessorienne a son siège à Washington et c'est Miss Margaret Wilson, fille de l'ancien président, qui en fut la secrétaire.

C'est en Californie que M. André Tardieu découvrit les écoles montessoriennes. Il en fut si enthousiasmé qu'il envoya un long télégramme au ministre français

de l'instruction publique. Tôt après, plus de trente villes de la France créèrent des classes montessoriennes et M. Lapie, directeur de l'Enseignement primaire en France, fit la préface de l'édition française des ouvrages de la doctoresse.

En Angleterre également l'enthousiasme fut grand. La „Montessori Society“ de Londres acquit bientôt une importance considérable et contribua à répandre la méthode en Chine, au Japon et en Australie. Mme Montessori fut appelée un grand nombre de fois à donner un cours international de ses méthodes à Londres.

C'est pourtant, semble-t-il, la Hollande qui, de tous les pays d'Europe, lui fit l'accueil le plus chaleureux. Mme Sieverts van Reesema la reçut chez elle à La Haye et bientôt un Institut fut fondé pour former des institutrices montessoriennes, de telle sorte qu'aujourd'hui le nombre d'écoles appliquant la méthode en Hollande approche de la centaine.

L'âge primaire.

Telle fut la première expérience; mais, dès 1909, Mme Montessori rêvait de transformer également l'enseignement primaire, la première expérience n'ayant été faite que dans des écoles enfantines. Invitée par la baronne Franchetti à la Montesca (Cita di Castello), elle put observer l'application de ses principes auprès d'enfants de paysans et c'est là qu'elle puisa toute la documentation de son second grand ouvrage publié en juillet 1916 et intitulé: „L'Education élémentaire“. Celui-ci a été traduit par Mlle M. R. Cromwell et publié, également avec une préface de M. Paul Lapie, à la Librairie Larousse à Paris. La baronne Franchetti, Allemande, était une amie du Dr Hermann Lietz, le fondateur des Landerziehungsheime; ce dernier lui fit visite à la Montesca. Le baron Leopold Franchetti, philanthrope à l'âme élevée, trouva ainsi en sa femme la meilleure des collaboratrices. Mme Montessori donna des cours à Cita di Castello aux frais et dans la maison du baron Franchetti dès 1919, année où furent inscrites plus de quatre vingt dix institutrices. De cette étroite collaboration devait naître l'ouvrage que nous venons de mentionner et qui précise mieux que le premier ce que Mme Montessori entend par liberté et ce qu'elle attend de l'institutrice. Le chapitre IV „préparation de la maîtresse“ (pp. 73 à 81) est une merveille de tact, de psychologie et de compréhension de ce qu'est véritablement le sens maternel en présence de cette merveille qu'est l'enfant.

On a trop souvent parlé de la non intervention de l'institutrice montessorienne. C'est méconnaître le sens que Mme Montessori donne au mot „liberté“. M. Paul Lapie, dans sa préface au livre dont nous parlons, a nettement souligné l'attitude de l'institutrice; certes, en aucun cas, l'éducateur ne doit „user de contrainte“, mais ce n'est pas à dire qu'il doive se borner à assister à l'éclosion de la liberté: „Il la prépare, il la favorise, il la déclenche même en présentant au moment oppor-

tun les stimulants appropriés.“ L'institutrice, ajoute-t-il, ne demeure pas inactive: „Discrètement elle intervient. Dès qu'elle juge un enfant parvenu au point où il pourra faire un progrès, elle place près de lui le dispositif qui lui permettra de réaliser cette avance.“

Ce second volume ajouta au retentissement de la méthode. En France, Miss Cromwell, dont nous avons déjà parlé, eut l'idée d'utiliser certains grands blessés de la guerre pour leur faire fabriquer le matériel. Elle le distribua gratuitement à toutes les écoles maternelles françaises qui en firent la demande. Pourquoi la plupart de ces matériels sont-ils aujourd'hui enfouis dans des armoires et inutilisés? Ne faudrait-il pas reprendre, peut-être en la françaisant, l'idée essentielle de Mme Montessori: activité libre de l'enfant sur la base d'un matériel auto-éducatif, et former des institutrices maternelles capables d'appliquer cette méthode? On y viendra peut-être un jour.

Diffusion de la Méthode.

Nombreux furent les cours donnés en Europe et en Amérique même par la doctoresse italienne. Nous ne pouvons donner ici le détail de ces pèlerinages pédagogiques. Longtemps nous la voyons travailler dans son laboratoire de Barcelone. En 1926, elle fit une série de conférences retentissantes en République Argentine, invitée par l'Institut de Culture italienne (on trouvera dans la revue „Pour l'Ere nouvelle“, No 29, juin 1927, page 111, un résumé des conférences faites par Mme Montessori les 25 septembre et 2 octobre à la Faculté de Lettres et de Philosophie de Buenos-Ayres sur „la discipline et la liberté“).

Citons toutefois, puisque nous parlons de ses cours à l'étranger, l'accueil qui lui fut fait à Londres en juin 1923 sous la présidence de Sir James Crichton Browne. „Notre hôte, déclara celui-ci, a été l'apôtre de la spontanéité, universalisée dans la vie de l'enfant en dépit des oppositions les plus formidables, des préjugés les plus enracinés et des intérêts acquis; elle a défendu les droits de la spontanéité, montrant qu'ils sont la condition première et essentielle de la croissance et de la santé de l'esprit. Son apostolat en faveur du développement de soi dans une atmosphère de liberté, qu'elle a inauguré dans l'école enfantine du couvent franciscain de la Via Giusti à Rome, s'est étendu au monde entier. Bien des voix du passé avaient retenti dans la solitude pour lui préparer la voie. Herbert Spencer avant tout a posé les fondements de son système. Le progrès le plus manifeste de l'éducation moderne a été l'élimination de l'autoritarisme et de la peur, mais personne n'a fait davantage pour faire progresser le bonheur dans l'éducation que la doctoresse Montessori. L'extension en est grande et peut grandir encore lorsque celle-ci pourra appliquer sa méthode à des enfants d'un âge plus avancé; déjà son influence a pénétré dans les écoles secondaires; elle a pris à partie la dureté de nos méthodes anglaises pour y substituer, non pas du laisser-aller,

mais plus de souplesse." Dans sa réponse, Mme Montessori se déclare heureuse d'avoir coopéré au mouvement éducatif et social qui n'est qu'une partie du mouvement d'émancipation de l'humanité, à un âge de sa vie où l'enfant ne peut encore se défendre soi-même. On a comparé sa méthode aux vitamines sans lesquelles aucun aliment ne peut être digéré. C'est bien en effet le pouvoir invisible et patient, d'une part, de l'institutrice, et, de l'autre, un matériel approprié aux besoins de la croissance spirituelle de l'enfant, qui forment l'essentiel de sa méthode.

Pourtant, la doctoresse devait rencontrer dans sa carrière de grande difficultés. Certains esprits, peut-être moins compétents qu'elle en matière de psychologie de l'enfance, ou trop pressés, mais parfois aussi pénétrés d'un esprit scientifique objectif et fondé sur une longue expérience, ont voulu perfectionner sa méthode en y ajoutant leurs idées propres. Comment distinguer les novateurs intempestifs et incompetents et les chercheurs désintéressés et clairvoyants d'une évolution qui se fera tôt ou tard dans l'avenir? En présence de ces opposants, Mme Montessori crut devoir prendre l'attitude de l'„orthodoxie". Elle ne reconnut à personne le droit de transformer sa méthode sans son assentiment. Et cela la mena malheureusement à des procédures d'excommunication qui ont fait un grand tort à la cause même de l'enfance en divisant en partis distincts: orthodoxes et hétérodoxes, ceux qui devraient collaborer intimement par l'observation scientifique et par la comparaison objective des procédés pédagogiques employés au bien de l'enfance. Successivement, les écoles enfantines du Tessin, les écoles hétérodoxes de la Hollande et bien d'autres tentatives louables (telles les écoles enfantines montessoriennes dirigées à Rome même par Mlle Santoliquido) se trouvent systématiquement ignorées par Mme Montessori. Dans son désir d'éviter les polémiques et les discussions, elle semble s'être cramponnée à son attitude de silence. Aussi est-ce avec une grande joie que la Ligue internationale pour l'Education nouvelle a pu l'amener, pour la première fois, à quitter sa tour d'ivoire, pour participer à son Cinquième Congrès international à Elseneur du 8 au 21 août 1929.

Tant de scissions ne pouvaient aller sans quelques douleurs. Une de ses douleurs les plus grandes fut, durant bien des années, la méconnaissance de sa patrie même, l'Italie; mais voici que, succédant en cela à la reine mère Marguerite, les ministres fascistes de l'Instruction publique: M. Giovanni Gentile, puis M. Fedele se sont attachés à créer une solide association montessorienne en Italie; mieux que cela, ils ont fait organiser à Milan et ailleurs des cours pour institutrices, afin de répandre la méthode le plus possible dans le royaume entier. L'Association pour les intérêts du Midi de l'Italie, dont le Conseiller technique est M. G. Lombardo-Radice, n'avait d'ailleurs pas attendu cette consécration officielle pour introduire dans près de trois cents écoles les principes montessoriens (il est vrai, sans que

ces écoles fussent reconnues officiellement par la doctoresse).

Ajoutons que trois revues sont venues successivement apporter à la méthode leur appui et leur effort international de propagande. Ce fut tout d'abord, vers 1924, „The call of Education", publié à Amsterdam par un Hongrois, le Professeur Révész; puis, dès 1927, l'„Idea Montessori", publiée à Milan; enfin, dès 1930, „Montessori" (Rome).

II.

Il est temps de donner une caractéristique de ce que l'on a appelé „la Méthode Montessori". Rappelons d'abord que cette „méthode" présente deux aspects totalement distincts: l'un, ce que nous pouvons appeler le principe de la liberté de choix; l'autre, le „matériel".

Le Matériel.

Mme Montessori a adopté un „matériel" qui capte l'attention du petit enfant et lui enseigne en jouant les activités essentielles qui lui seront utiles dans la vie; ou encore, lui fait acquérir les notions indispensables: calcul, lecture, écriture, etc., base de toutes les autres acquisitions de connaissances. Le Dr Claparède de Genève est un des premiers qui ait insisté sur l'instinct de jeu de l'enfant. Karl Groos en a donné la théorie dans son livre célèbre: „Die Spiele der Menschen". Jouer est un besoin, mais la caractéristique des besoins est de se manifester à un moment donné spontanément. On ne peut obliger un enfant à jouer à tel ou tel jeu si ce jeu ne lui dit rien. Présenter une activité trop tôt, c'est susciter un réflexe de défense et créer le dégoût de cette activité. En sens contraire, attendre trop longtemps pour présenter une activité, empêcher cette activité de se manifester au moment où elle est mûre pour éclore, s'est perdre le bénéfice de l'impulsion première qui est la plus irrésistible. On sait que si l'on met un capuchon sur la tête des poussins entre le deuxième et le huitième jour après leur éclosion, ils ne seront plus capables de reconnaître et de suivre leur mère. Il en est ainsi de tous les instincts et besoins de savoir qui éclosent successivement chez l'enfant. Cette éclosion se produit peut-être en fonction de l'évolution passée de l'humanité, mais ceci est une autre question. Ce qu'il est important de retenir, c'est que nous, adultes, nous ne pouvons pas savoir de façon absolue quand éclora tel ou tel instinct, tel ou tel besoin, tel ou tel intérêt. Il y faut une maturation plus lente ou plus rapide selon la nature de tel enfant particulier. L'échelonnement même des intérêts est sujet à des variations individuelles imprévisibles. Or, l'essentiel est de préparer cette maturation et de détecter le moment de l'éclosion des intérêts. Cela condamne totalement l'enseignement collectif, sinon à titre d'activité sociale et sans viser à un effort d'acquisition technique chez l'enfant. Pourtant on reconnaît que le désir de tou-

cher à tout, de peser, de mesurer, de comparer est général chez les petits. C'est le fait des normaux comme des anormaux et comme le progrès se produit par une différenciation des sensations, des perceptions et des notions, et par l'accord des notions qui se sont établies entre ces expériences acquises, il est clair que c'est seulement par la manipulation d'un matériel très simple que l'enfant peut acquérir, avec le minimum de perte de temps, le nombre considérable de connaissances qu'il doit et que d'ailleurs il veut (s'il est normal) acquérir pour vivre et progresser.

A cela s'ajoute la nécessité du contrôle personnel; c'est ce que Mme Montessori exprime par le mot „auto-éducation“. L'enfant travaille, l'enfant se trompe, il faut que le matériel puisse l'amener à se corriger lui-même. Lorsqu'un enfant s'empare de poids de grandeurs différentes afin de les placer dans des encastres, c'est le succès ou l'insuccès de sa démarche qui l'amène à observer, comparer et donc progresser.

Le matériel que Mme Montessori a emprunté à Séguin et simplifié encore, comprend 11 catégories différentes:

1. 3 séries de cylindres variant en hauteur et en diamètre.
2. 3 séries de corps géométriques de dimensions croissantes.
3. 2 séries de dix lattes en bois de 1 à 10 dimensions.
4. différents corps géométriques (prismes, pyramides, sphère, cône, cylindre, etc.).
5. un jeu d'emboîtements géométriques.
6. une collection de tablettes en bois de poids différents.
7. une double série de boîtes de résonance.
8. une collection de papier émeri de tous grains.
9. une collection de tissus divers.
10. un double jeu de timbres musicaux.
11. une série double de bobinettes de fil en huit couleurs de huit nuances chacune.

Il ne nous est pas possible d'entrer ici dans les détails d'application. On les trouvera dans des ouvrages spéciaux, en particulier dans ceux de Mme Montessori elle-même. Signalons seulement à propos de l'étude du langage, la nuance si juste et si délicate qu'elle a su fixer en recommandant les trois étapes suivantes: pour enseigner le nom d'un objet à un enfant ou telle qualité exprimée par un adjectif, on dira par exemple: „Ceci est blanc“, puis après plusieurs répétitions à un ou deux jours de distance: „Montre-moi le blanc“ et enfin, après quelques jours encore: „Comment s'appelle cette couleur?“

On a reproché au matériel Montessori d'être trop abstrait et de laisser trop peu l'enfant en contact avec les activités réelles et avec la nature. Ceci s'applique peut-être à certaines écoles où des disciples trop zélés ont réduit à l'emploi du matériel presque tout le temps que l'enfant passe à l'école. Toutefois, la doctoresse elle-même insiste sur les soins à donner aux plantes et si possible à des petits animaux et surtout aux travaux de ménage: dinette, lavage, habillage, etc. Dans un des numéros de 1929 de l'„Idea Montessori“, Mme Rubiczek de Vienne a publié un très bel article sur: „Les activités de vie pratique“.

Le principe de liberté.

Quoiqu'il en soit du matériel, ce n'est, comme on l'a dit plus haut, qu'un des aspects de la méthode. L'autre aspect, et à mon sens de beaucoup le plus important, c'est la liberté de choix de l'enfant.

Dès son premier livre, Mme Montessori donne à ce sujet des indications qui ne laissent aucun doute sur le fond de sa pensée:

„La pierre de touche de la pédagogie scientifique doit être la liberté des élèves, absolument nécessaire pour permettre le développement des manifestations individuelles... Il ne faudra donc plus partir d'idées dogmatiques concernant l'enfant, mais au contraire d'une technique qui nous permette de lui laisser sa liberté, pour tirer de l'observation de ses manifestations spontanées sa vraie psychologie... Selon notre idée, la discipline, fondée sur la liberté, doit nécessairement être active. On ne peut pas dire qu'un individu soit discipliné parce qu'on l'a rendu, artificiellement, immobile comme un paralytique et silencieux comme un mort; celui-là est un être anéanti, mais non pas discipliné. Nous appelons discipliné celui qui peut disposer de sa personne, et qui dès lors est maître de lui-même quand il s'agit de suivre une règle de vie.

„L'idée que la vie se développe d'elle-même et que, pour lui arracher ses secrets, l'étudier et la diriger, il faut l'observer sans intervenir est une notion vraiment difficile à s'assimiler et à mettre en pratique. La tâche de l'éducatrice consiste à éviter qu'ils (les enfants) ne confondent l'immobilité avec le bien et l'activité avec le mal, comme c'était le cas dans l'ancienne discipline, puisque notre but consiste à discipliner en vue de l'activité, du travail, du bien, et non pas pour l'immobilité, la passivité et l'obéissance... Au point de vue biologique, le concept de liberté, dans la première enfance, devrait s'entendre comme une condition favorisant l'épanouissement de la personnalité. Ainsi, au point de vue physiologique même, il implique la libre évolution de la conscience. L'éducateur, inspiré par un réel culte pour la vie, devrait respecter tous les développements de la vie enfantine...

„Stimuler la vie en la laissant pourtant libre, telle est la tâche de l'éducateur.

„Il faut un grand art pour choisir son moment, limiter son intervention et ne point faire dévier l'âme qui naît à la vie et qui vit par ses propres forces.

„Cet art doit accompagner la méthode scientifique. Quand la maîtresse aura touché les uns après les autres les âmes de tous les élèves, en les appelant à la vie, elle les possèdera et n'aura plus qu'un signe à faire et qu'une parole à prononcer pour être écoutée et obéie...

„Jusqu'ici nous voulions dompter les enfants par des moyens extérieurs au lieu de conquérir leur âme. Ainsi ils ont passé tout près de nous sans se révéler. Si nous mettons de côté les artifices dont usait l'ancienne méthode et la violence qu'elle employait trop souvent, les élèves se montreront à nous tels qu'ils sont, et leur douceur est si entière que nous y retrouvons cette enfance de l'humanité qui s'est laissée opprimer par tous les jougs et toutes les injustices. Leur désir de connaître est si grand qu'il surpasse tous les autres; il nous fait croire à la passion qui a poussé l'humanité à la conquête nécessaire de la pensée, en secouant, de siècle en siècle, tous les esclavages.“

Ces déclarations sont fondamentales. Elles constituent la pierre angulaire de la pédagogie de demain; et pourtant, que de malentendus n'ont-elles pas fait surgir. Que de gens confondent liberté et anarchie! Il a fallu que Mme Montessori revînt bien des fois

à la charge pour faire comprendre que ce n'est pas le „laisser faire et laisser passer“ qui est le sens de la liberté comme elle l'entend :

„On prétend généralement que la liberté et la discipline sont choses opposées et que si l'une des deux existe, l'autre disparaît automatiquement. Je prétends, au contraire, que non seulement l'une vient de l'autre, mais qu'elles ne peuvent exister séparément. Cela est si vrai qu'on l'aperçoit même chez les enfants. Si l'on étudie la meilleure méthode d'établir la liberté, on aboutit tout naturellement à une discipline merveilleuse, et si l'on se propose d'étudier la méthode la meilleure pour obtenir la discipline, on s'aperçoit qu'il n'y a pas d'autre moyen que celui d'accorder aux enfants la liberté.

„On confond généralement la liberté et l'indiscipline. L'indiscipline n'est pas liberté, mais désordre.

„La discipline est une chose très élevée. On ne peut l'obtenir que par le perfectionnement de l'individu, comme on obtient l'harmonie parfaite de la part d'un orchestre dont les musiciens ont atteint la perfection dans l'usage de leur propre instrument.

„La discipline s'obtient par une voie indirecte : en la développant par l'activité et en la dirigeant sur un travail. Quand un enfant s'intéresse à une occupation et s'y concentre, la poursuivant avec conscience, il est sur la voie de la discipline. Nous devons donner à chacun la possibilité de se recueillir, le laisser poursuivre librement une activité calme et silencieuse qui maintienne allumée la flamme à laquelle se rattache la vie. Nous devons par conséquent donner un travail auquel l'individu aspire intimement, parce que seul ce travail est capable d'ordonner la personnalité ; c'est-à-dire la vie intérieure de l'individu.“

Ce qui prouve l'excellence de la méthode, ce ne sont pas seulement les résultats obtenus : le calme, la discipline, le travail fervent des tout petits. On peut les observer dans toutes les écoles montessoriennes, surtout les écoles populaires où l'institutrice a réellement compris son rôle. Il y a plus : on assiste dans ces écoles à ces explosions spontanées, à cette joie de la découverte qui est la pierre de touche de la véritable éducation de soi-même. Quand un enfant a voulu écrire, il s'est attaché longuement à des tentatives encore infructueuses ; le jour où il a su tracer spontanément un nom visible et lisible par chacun, le sentiment de cette victoire est tellement formidable dans son âme ingénue, qu'il agit chez lui comme la révélation d'un autre monde : c'est la prise de conscience d'une puissance surhumaine, lisez : d'une puissance qui élève l'être de l'animalité à l'humanité. L'auteur de ces lignes a pu constater nombre de fois lui-même ces explosions de joie en présence d'une conquête nouvelle de l'esprit et cela lui a prouvé mieux que tous les arguments de la dialectique scientifique le bien fondé de la méthode Montessori prise dans son essence. On comprend dès lors que Mme Montessori ait pu écrire :

„La maîtresse doit se borner à aider à l'enfant à entendre l'appel des instincts normaux d'activité, utiles à son développement, qu'il porte en soi, puis à trouver l'objet extérieur, le matériel qu'offre le milieu ambiant, pour répondre à cette impulsion.

„L'objet est autre chose et plus qu'un objet de connaissance pour l'enfant ; il joue un rôle bien plus important : celui de stimuler ses instincts latents ; il en résulte que l'en-

fant s'y intéresse avec une concentration merveilleuse. Cet enfant-là a fait le premier pas sur le chemin de la discipline, et ceci sans obéir à un être humain, mais bien à une voix intérieure qui lui indique le chemin de la vie.

„Il doit obéir à cette voix pendant longtemps avant de devenir capable d'une obéissance volontaire aux personnes qui l'entourent.“¹⁾

Ajoutons que cette voix est la voix intérieure de ce que nous pouvons appeler „l'élan vital spirituel“, c'est-à-dire l'appel du vouloir vivre, du vouloir mieux vivre, du progrès spirituel conçu comme puissance immanente de l'âme.

L'avenir.

Si l'on considère ces deux points essentiels de la méthode Montessori : le matériel et le principe de liberté, on se rendra compte combien l'humanité doit de reconnaissance à la doctoresse italienne. Est-ce à dire que cette méthode soit parfaite et définitive ? N'y a-t-il pas quelque chose de fondé dans les critiques qu'on lui adresse : matériel trop abstrait, insuffisance dans l'éducation de l'imagination ? Le jeu libre, le dessin libre et d'autres activités enfantines ne sont pas proscrits des classes montessoriennes, bien que trop de disciples de Mme Montessori préfèrent que l'enfant s'y livre dans la famille ou dans la rue. Quant au matériel, est-il suffisant pour des enfants de classes bourgeoises, les uns débordés de richesses héréditaires non encore coordonnées entre elles, les autres déséquilibrés par un milieu familial qui contribue à éparpiller leurs énergies au lieu de leur permettre de les centrer ? Enfin, pour l'âge primaire, les techniques indiquées ne sont-elles pas trop simplistes ? Je sais que sur ce dernier point les Montessoriens compétents protestent, prétendant que tout ce que prescrit de bon l'école active, Mme Montessori l'approuverait. C'est possible, mais nous attendons des déclarations plus explicites à ce sujet. S'il est vrai qu'elle travaille à un ouvrage où elle exposerait ses vues sur l'enseignement secondaire, attendons ce livre avec curiosité et avec joie.

Nous avons d'ailleurs posé à Mme Montessori la question précise : admettez-vous que votre méthode puisse être perfectionnée et dans quel sens ? C'était en automne 1926, dans le jardin de la Casa dei Bambini de l'Umanitaria de Milan, où elle donnait un cours à des institutrices appelées à appliquer et à répandre sa méthode. Elle nous répondit de façon très nette : „Je crois à un progrès dans les procédés que j'ai indiqués. J'y réfléchis sans cesse. Mais il ne viendra pas d'intuitions ou d'impulsions de novateurs trop hardis. Il viendra de l'observation rigoureuse des besoins de l'enfant, tels que vos collègues M. Jean Piaget et Mlle Alice Descoedres les étudient à l'Institut Jean-Jacques Rousseau“. Cette déclaration est parfaitement nette. Elle s'oppose directement aux allégations selon lesquelles Mme Montessori serait arrêtée et immobilisée dans la con-

¹⁾ „Pour l'Ere nouvelle“, N° 29, juin 1927, p. 113.

ception qu'elle s'est faite de l'éducation et du choix de son matériel auto-éducatif.

Un vœu pour terminer: Nous voudrions non seulement que tous les éducateurs et tous les parents étudient avec amour et patience les livres de Mme Montessori, mais aussi que les „orthodoxes“ et les „hétérodoxes“, disciples stricts ou émancipés de la *Maestra*, fassent

tomber leurs préventions et étudient en toute objectivité les moyens d'action et les résultats les uns des autres. C'est à ce prix que l'on progressera sur la voie si magnifiquement inaugurée par la grande pédagogue italienne: union de la science la plus précise et de l'amour le plus ardent pour la cause de l'enfance.

Sorgenkinder.

Aus der Praxis des Erziehungsberaters.

Von Dr. Hans Hegg,
Psychologe am Schularztamt der Stadt Bern.

VI.

Einziges Kinder.

Ein 8-jähriger Junge, einziges Kind eines Mechanikers, war in erheblichem Maße nervös reizbar. Vor Antritt des Schulweges mußte er beispielsweise gewöhnlich erbrechen, und häufig auch in der Schule, wie die Eltern glaubten, infolge der schlechten Behandlung, die ihm die im Quartier (übrigens mit Recht!) berüchtigte neurotische Lehrerin angedeihen ließ. Seine Schulleistungen waren ungenügend, wohl deshalb, weil er sich aus Schulunlust gar nicht anstrengte. Ein Schulwechsel, der mit einem Umzug in ein anderes Quartier erkaufte werden mußte, änderte jedoch an der Sachlage nichts. Nach wenigen Tagen stellte sich bei dem Jungen wiederum hochgradige Schulablehnung mit allen ihren Begleiterscheinungen ein, und nach kurzem klagte auch die neue Lehrerin ebenfalls über ungenügende Leistungen und mangelhafte Einordnung. — Schließlich wurde den Eltern der alltägliche Schuljammer über und sie konsultierten den Schularzt und den Erziehungsberater, dem Rate der Lehrerin folgend.

Als der Erziehungsberater die Mutter zur Besprechung aus dem Wartezimmer abholte und dem Jungen, der sich auch erhoben hatte und gleich mitkommen wollte, sagte, er solle sich vorläufig nur weiter mit den Büchern beschäftigen, er könne dann nachher auch kommen, wandte sich die Mutter wieder um und setzte den Jungen auf den Stuhl zurück, wie wenn er selber dazu nicht imstande wäre. Nach der Konsultation zog sie ihm sein Mäntelchen an und knöpfte es sorgfältig zu, vom ersten bis zum letzten Knopf, und der Junge sah mit geneigtem Kopfe gelassen dem Spiel der flinken mütterlichen Hände zu.

Darnach beschaffen war die ganze „Erziehung“, die der Junge volle 8 Jahre hatte über sich ergehen lassen müssen. Hier interessiert uns nur die eine

Seite daran: die Festhaltung des Jungen in der Situation des ganz kleinen unselbständigen Kindes, das auf Schritt und Tritt überwacht, behütet wird und dem in allen Teilen geholfen werden muß. Noch mit seinen 8 Jahren hatte der Junge nicht gelernt, sich selber anzuziehen. Bis zum Schuleintritt war er auch vom Verkehr mit den andern Kindern fern gehalten worden, damit er ja nichts „Wüstes“ lerne. Und so in allen Teilen.

Das Ergebnis war denn auch schlecht genug. Der Junge blieb dank der steten Bemutterung hilflos — konnte er doch die eigenen Kräfte gar nicht üben — verlor vor jeder Aufgabe in der Schule (dort sah er sich plötzlich vor Aufgaben gestellt) den Kopf, war überhaupt in jeder Beziehung linkisch und unpraktisch, ohne Selbstvertrauen, feig und immer bereit, sich zu drücken, wo er Anforderungen witterte — dafür hatte er eine gar feine Nase. Er scheute jede Anstrengung — die stete mütterliche Hilfe hatte ihn bequem gemacht — war vor allem denkfaul und daher allen Schulanforderungen spinnefeind, dafür aber voller zugespitzter Gefühle und Gefühlchen, deren Nichtbeachtung (in der Schule! Zuhause kam so etwas kaum vor) als unerträgliche Katastrophe empfunden wurde.

Damit im Zusammenhang stand auch das „nervöse“ Erbrechen, dem keinerlei körperliche Störungen zu Grunde lagen. Das auslösende Moment war vielmehr die stark mit Angst durchsetzte Furcht vor der ersten Lehrerin, die mit ihren Allüren eines Feldweibels den verzärtelten Knaben entsetzte und nachhaltig durcheinander brachte. Wäre er robuster erzogen worden, hätte er sich auch weniger beeindruckt lassen und der wesentlichste Antrieb der Störung — die ungesunde Ueberdifferenzierung — wäre nie zustande gekommen. Nachdem aber das Erbrechen einige Zeit bestanden hatte, unterlag es der