

Entretien Enrico Bottero – Philippe Meirieu

La « pédagogie Montessori » en France : le sens d'un succès

Enrico Bottero: Depuis quelques années, en France la pédagogie Montessori connaît un regain d'intérêt. On a eu une augmentation des écoles Montessori (surtout privées, mais il y a aussi des professeurs de l'enseignement public qui utilisent cette pédagogie), une montée d'attention de la part de médias nationaux et des parents. En 2017, est sorti un film documentaire sur la pédagogie Montessori : *Le Maître est l'Enfant* du réalisateur Alexandre Mourot. En 2017 aussi, Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Education nationale, a loué les principes de la pédagogie Montessori. Cet essor n'est pas qu'un phénomène spécifiquement français (voir, par exemple, la Suisse, l'Hollande, les Pays anglo-saxons) mais, en France, l'évènement est particulièrement significatif. Pouvez-vous nous décrire cet essor et, si possible, en analyser les causes ?

Philippe Meirieu: Il faut rappeler que le nom « Montessori » n'est pas protégé et que n'importe qui peut l'utiliser. Dans les pays où il y a une association ou une institution fortes qui incarnent l'héritage de Maria Montessori et contrôlent publiquement l'usage de ce label, on est moins tenté de l'utiliser à tort et à travers. En France, ce nom est utilisé par n'importe qui : une chaîne de magasins commercialise des jeux de toutes sortes sur lesquels est inscrit « Méthode Montessori ». Une multitude de livres vante cette méthode et prétend donner les moyens de l'utiliser dans les crèches, les écoles mais aussi les familles, et cela dans le cadre d'activités aussi diverses que le jardinage, la couture ou la cuisine. Les grands journaux donnent en permanence des conseils aux parents et grands-parents pour « mieux élever les enfants avec Maria Montessori », etc. C'est un *merchandising* qui fonctionne très bien, avec une

multitude de produits dérivés qui inondent le marché très efficacement, et une source de profits pour des commerces plus ou moins scrupuleux.

En ce qui concerne les écoles, il faut distinguer cinq mouvements distincts. Il y a d'abord les « Ecoles Montessori » traditionnelles, créées il y a déjà de nombreuses années, réunies au sein d'une association et qui respectent un protocole pédagogique assez rigoureux : elles sont peu nombreuses (une vingtaine), privées et payantes, avec, souvent, un système de « quotient familial » qui permet de pratiquer des prix de scolarité assez bas pour les familles modestes. À côté, il y a une myriade de petites écoles, de création récente, à l'initiative de parents, et qui prétendent utiliser la « méthode Montessori » (parfois en l'associant à d'autres références comme l'écologie ou la méditation) : depuis cinq ans, il s'en crée environ 60 tous les ans ; elles sont évidemment privées et gérées de manière assez artisanale. Il y a aussi des « classes Montessori » dans l'enseignement catholique : ce dernier a, en effet, promu cette pédagogie en son sein, grâce au travail d'une disciple très catholique de Maria Montessori, Hélène Lubienska de Lenval ; et, même s'il n'utilise pas la « méthode » dans son ensemble, il affirme s'en inspirer en respectant « les lois naturelles de l'enfant »¹ et en s'adaptant aux besoins de chacune et chacun. Il y a aussi un mouvement de promotion de la « pédagogie Montessori » dans l'enseignement public, à l'initiative d'enseignantes et d'enseignants et selon le bon vouloir des autorités académiques et des municipalités qui acceptent ou non d'investir dans le matériel nécessaire ; c'est un mouvement qui n'est pas « officiel » (le ministère de l'Éducation nationale ne parle d'ailleurs jamais de « classes Montessori », mais de « classes d'inspiration Montessori »). Et enfin, il y a la montée, y compris dans les instructions officielles, de « l'esprit Montessori » : le ministre affirme que ses propositions étant aujourd'hui « validées » par les neurosciences, il faut s'en inspirer ; cela n'est pas très précis et renvoie plutôt à des préoccupations qu'à des pratiques pédagogiques stabilisées : on dit qu'il faut « individualiser les apprentissages », « former à la concentration », « faire manipuler des objets » et « promouvoir l'autonomie »... il

¹ Cette expression est profondément discutable, dans la mesure où elle postule l'existence de « lois naturelles » (sur le mode de la biologie ou de la physique) de « l'enfant » (et non du « développement de l'enfant », comme avait pu en parler Piaget). Cette affirmation renvoie à une vision « ontologique » de l'enfant qui, n'a, évidemment, rien de scientifique.

s'agit de lieux communs qui peuvent être mis en œuvre de manière plus ou moins précise, voire engendrer des pratiques contradictoires, mais qui constituent une sorte de « paradigme » indiscutable.

Les causes de cet ensemble de mouvements sont, évidemment, complexes et relèvent de plusieurs registres. Bien sûr, on ne peut pas négliger le fait que Maria Montessori a, effectivement, beaucoup travaillé sur des questions qui sont plus que jamais d'actualité : l'attention, la construction de la pensée, la formation de l'autonomie. Mais, plus globalement, elle a mis le doigt sur des thématiques qui, à son époque, étaient laissées dans l'ombre ou volontairement écartées et qui sont devenues aujourd'hui dominantes : elle prône l'activité individuelle et autonome de l'enfant face à des systèmes scolaires traditionnels où l'enfant était plutôt passif (au moins physiquement), engagé systématiquement dans des travaux collectifs et identiques pour tous, contraint de s'adapter au rythme imposé par la logique d'un enseignement entièrement magistral. Face à la domination du « collectif frontal », elle s'attache prioritairement à l'accompagnement de l'individu singulier. Or, ce qui était minoritaire et subversif à son époque est devenu le principe organisateur de la vie sociale dans un monde aujourd'hui marqué par la montée de l'individualisme social. Il n'est pas étonnant que Maria Montessori apparaisse ainsi comme un « précurseur ». Elle propose en quelque sorte d'aligner l'école d'aujourd'hui sur la vie sociale d'aujourd'hui. Alignement évidemment pour le moins discutable.²

Mais cela explique que la montée de la « pédagogie Montessori » soit très liée à celle du « développement personnel » : quand il n'y a plus de projet collectif, que les autres et le monde apparaissent comme des dangers, le souci de soi devient primordial. On devient alors très attentif à son corps, à son alimentation, à sa capacité à « être heureux » en revenant en soi-même ; on cultive son « intériorité naturelle », on développe les « techniques de la méditation », etc. « Etre soi-même » devient le maître-mot. Et beaucoup considèrent que cela est en phase avec la pensée de Maria Montessori... d'autant plus que « la science » viendrait confirmer ses intuitions : l'imagerie cérébrale objectiverait la notion de « période sensible », la psychologie cognitive légitimerait

² Outre la critique nécessaire des dérives de l'hypermodernité et de son instrumentalisation commerciale de l'enfance, on peut, en effet, souhaiter que l'École ait plutôt, à l'égard de la société, un « rôle thermostatique » (pour en corriger les défauts), comme le montre bien Neil Postman dans son livre *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981.

l'usage du matériel Montessori, etc. L'alliance d'une forme d'obscurantisme pseudo-religieux et de la légitimité des dernières sciences à la mode apparaît alors comme une conjonction miraculeuse.

Enfin, il me semble que la référence à Maria Montessori entre en convergence avec un certain nombre d'aspirations libérales : on veut créer des écoles « familialistes » où l'on ne rencontre que des parents qui ont fait allégeance au même « crédo pédagogique ». On veut contrôler ces écoles et les mettre en concurrence pour prouver leur efficacité sur le plan des acquisitions individuelles. On veut rassurer des familles inquiètes en leur donnant la garantie que le développement personnel de leurs enfants est la priorité absolue. Tout cela peut apparaître, parfois, comme des éléments assez hétéroclites, mais c'est finalement assez cohérent à mon avis.

Enrico Bottero : Jusqu'au présent nous avons évoqué le « phénomène » Montessori dans la société et l'école française. Il y a un pédagogue français qui a été souvent comparé à la pédagogue italienne, c'est Célestin Freinet. On sait que Freinet a fait un éloge de la pédagogue italienne (il parle de « sa trouvaille géniale, [...] l'auto-éducation de enfant » ou de « la méthode Montessori [qui] constitue un progrès appréciable dans l'éducation »)³, mais qu'il a aussi pris ses distances sur la prétention scientifique de ses propositions ainsi que sur les dangers d'une méthode « qui se fige dans sa forme ».⁴ Qu'en est-il selon vous ?

Philippe Meirieu : Aujourd'hui dans les publications à destination du « grand public » français, on invoque simultanément Montessori et Freinet, on y ajoute, en général, Steiner et aussi parfois la référence à Reggio Emilia et à Malaguzzi. Tout cela constitue une sorte de nébuleuse dont on dit qu'elle permet de faire, tout à la fois, le bonheur et la réussite scolaire des enfants. De nombreux magazines présentent ces auteurs comme un « tout », sans voir ce qui les distingue et ce qui sépare. Ils les réunissent autour de quelques principes très généraux qu'on dit applicables aussi bien en classe qu'en famille : le respect, la bienveillance, l'écoute, la prise en

³ Célestin Freinet, « À propos de la méthode Montessori », in *L'Ecole Emancipée*, n. 21, 17 février 1923 ; Célestin Freinet, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement » in *L'Ecole Emancipée*, n.29, 19 avril 1925.

⁴Célestin Freinet, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement », op. cit.

compte des différences, les méthodes actives, etc. Le tout dans une rhétorique où domine la métaphore florale de « l'épanouissement » et une conception très endogène du développement : l'enfant serait un être idéal, une sorte de petit génie merveilleux qui désire spontanément apprendre⁵ et cherche naturellement à communiquer et à construire avec les autres.

Ce discours est, évidemment, un contresens au regard de Freinet comme de Montessori : on prend chez eux quelques formules qui, au moment où elles ont été prononcées, avaient surtout pour objectif de « tordre le bâton dans l'autre sens », selon la formule de Descartes, et l'on en fait une « théorie générale » de l'éducation. On oublie que, face à l'éducation corsetée du début du XXème siècle, dans une institution scolaire très normalisante, construite autour de « dispositifs disciplinaires », selon l'expression de Michel Foucault, il fallait d'abord s'insurger, se révolter, revendiquer le droit de l'enfant à une existence personnelle, à une expression de ses désirs jusque-là ignorés ou systématiquement refoulés ; il fallait exiger la reconnaissance de la socialité enfantine alors systématiquement méprisée ou réprimée. Pourtant, l'immense majorité des pédagogues de l'Éducation nouvelle – et, en particulier, Montessori et Freinet – n'ont jamais séparé les droits de l'enfant et le devoir d'éducation de l'adulte.⁶ Ni Montessori, ni Freinet n'étaient « spontanéistes » ; ils assumaient parfaitement le dénivelé éducatif entre l'adulte et l'enfant, même si, pour l'un et pour l'autre, l'enfant était « de même nature que l'adulte ». L'un et l'autre ont donc travaillé à l'élaboration de « méthodes pédagogiques », la première à travers l'élaboration d' « outils », le second à travers la mise au point de « techniques ». L'un et l'autre n'ont jamais confondu « spontanéité » et « liberté » : ils étaient parfaitement conscients que l'expression purement spontanée des enfants ne fait que reproduire les inégalités et les stéréotypes ; ils savaient que chaque enfant doit être confronté à des situations pensées, structurées et régulées par l'adulte afin de pouvoir

⁵ Une telle affirmation est, pour le moins, discutable. Il est bien possible que les enfants désirent spontanément « savoir » (les psychanalystes nous le confirment en évoquant la quête des origines), mais ils ne désirent pas spontanément apprendre : ils veulent même plutôt, « savoir sans apprendre » et l'école a pour mission de transformer le désir de savoir (immédiat, absolu, totalisant) par le désir d'apprendre (différé, progressif, conscient de ses lacunes). Cf. Philippe Meirieu et col. *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, nouvelle édition 2018.

⁶ Sur cette question, voir Philippe Meirieu, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, Rue du Monde, 2009.

progresser. Mais ils différaient précisément dans le type de situations et de matériel à leur proposer.

Maria Montessori a conçu des outils très précis, censés, en même temps, correspondre aux « lois du développement de l'enfant » et à la structuration des savoirs : les blocs logiques, comme l'ensemble de son matériel, constituent ainsi une « interface » entre l'intelligence de l'enfant et la structure des mathématiques. Ils fonctionnent parce qu'il y a, en principe, un isomorphisme rigoureux entre leur « forme », la « forme » de l'esprit de l'enfant à une période donnée et la « forme » de la connaissance à acquérir ; ces trois éléments se superposent comme trois « couches » et s'ajustent si précisément que l'enfant en est heureux en même temps qu'il devient savant : c'est cet « ajustement » que Montessori désigne par l'expression d'« esprit absorbant »... un ajustement qu'il ne faut pas interrompre inutilement par des interventions intempestives de l'adulte ou de ses camarades qui ne feraient que distraire l'enfant de l'essentiel. Il y a là la recherche d'une sorte d'harmonie qui, d'ailleurs, pour Maria Montessori, est le signe de la réussite de la relation pédagogique. D'où cette conception de la classe où les enfants travaillent spontanément et à leur rythme, où l'adulte prépare les conditions de la rencontre de chacun avec le matériel qui lui convient et garantit la sécurité et la sérénité de cette rencontre.

Comme vous l'avez rappelé, Célestin Freinet a, dans les années 1920, salué en Maria Montessori une « pédagogue de l'enfance et de la liberté ». Contre « l'école traditionnelle », elle était, évidemment, son alliée. Petit à petit, ensuite, il a pris ses distances en soulignant le caractère « formaliste » de son « matériel intangible et breveté », générateur d'apprentissages mécaniques. Lors du Congrès de Nice de la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, en 1932, Élise Freinet décrit même féroce­ment l'arrivée de la *dottor­essa* : « Le congrès fut tout entier dominé par le prestige de Mme Montessori. Un train spécial avait amené son matériel ; de nombreuses salles lui avaient été réservées dans ce vaste Palais de la Méditerranée. Des enfants idéalement sages et beaux, mais comme d'un autre âge dans leurs fanfreluches rococo, évoluaient au milieu du matériel de luxe qui les sollicitait. Nous les regardions avec une sorte d'étonnement manier en silence, avec dextérité, les surfaces et les cubes, et tous ces objets de l'immobilité qui conduisent parfois à des virtuosités de racine carrée ou de racine cubique ; ils nous plaçaient dans une atmosphère de singes savants... Nous pensions à nos petits élèves hirsutes et

débraillés si spontanés dans leurs gestes et dans leurs élans, et le souvenir de nos classes bourdonnantes s'imposait à nous et nous empêchait de comprendre peut-être ce qui se cachait de vérité dans les jeux des petits prestidigitateurs montessoriens. »⁷. Célestin, lui, dira sa méfiance idéologique et politique à l'égard d'une pédagogue théosophe et encensée par les milieux catholiques, adoubée, un temps, par Mussolini lui-même...

Mais, derrière ces reproches, il y a un double débat, politique et pédagogique.

Au plan politique, Freinet est attaché à ce qu'il nomme « l'école du peuple » : ce n'est pas là simplement, pour lui, une expression convenue héritée de son passage au Parti communiste ; c'est l'affirmation de sa volonté de faire de l'École un outil d'émancipation matérielle et intellectuelle des humains et, en particulier, des plus démunis. L'École n'est pas seulement, pour lui, un lieu où les enfants doivent apprendre, voire, comme y insistera Montessori à la fin de sa vie, « apprendre à vivre en paix », c'est un lieu où les enfants du peuple doivent apprendre à prendre en main leur destin. Au plan pédagogique – et en lien avec son projet politique –, le caractère « artificiel » du matériel Montessori inquiète encore plus Freinet que son coût prohibitif. Il y voit une forme de captation de l'esprit de l'enfant qu'il faut plutôt, à ses yeux, mettre en mouvement. Certes, il concède que les « enfants sages » de la *dottoressa* vont apprendre, mais il ne vont faire qu'apprendre quand lui, propose, au contraire, avec la « méthode naturelle » et le « tâtonnement expérimental » d'apprendre, de comprendre et de s'émanciper. En pratiquant « le travail vrai », sur des « objets vrais » (issus de la nature ou socialisés, un barrage sur la rivière ou un journal scolaire), avec des contraintes inhérentes à ces objets eux-mêmes (il faut que le barrage produise de l'électricité et que le journal puisse être lu et apprécié), les enfants s'engagent dans une démarche de découverte qui, loin du « miracle » ponctuel de la juxtaposition « esprit/outil/savoir », les amène à se dépasser et à percevoir, *non seulement, ce qu'un apprentissage leur apporte, mais aussi de quoi il les libère et ce qu'il leur permet d'espérer en termes de coopération avec les autres*. C'est pourquoi les « techniques Freinet » en matière d'apprentissage sont inséparables des

⁷Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'École moderne (Pédagogie Freinet)*, Paris, Maspero, 1968, page 162.

« techniques Freinet » en matière de coopération et de réflexion collective (en particulier grâce au « conseil »). On voit que ce qui sépare Montessori et Freinet est loin d'être anecdotique. Et, même si cela n'est pas toujours formulé ainsi, ces différences sont encore très prégnantes aujourd'hui chez ceux et celles qui se revendiquent de l'un ou de l'autre. En France, les partisans de Maria Montessori sont, pour l'essentiel, dans des écoles privées tandis que les militants de la « pédagogie Freinet » restent dans l'école publique qu'ils veulent transformer. Les partisans de Maria Montessori insistent surtout sur le « respect de l'individualité de l'enfant », alors que les militants de la « pédagogie Freinet » articulent la progression de chacun à la construction du collectif par la coopération. Certains, ici ou là, tentent d'articuler les apports de l'un et de l'autre : ce n'est pas chose facile. Les paradigmes pédagogiques sont, en effet, radicalement différents et leur compatibilité n'est pas avérée. Tout juste peut-on intégrer dans chaque paradigme des éléments techniques issus de l'autre, mais de manière ponctuelle. À moins d'imaginer un paradigme pédagogique nouveau qui, sur des valeurs identifiées et assumées, soit capable d'intégrer ces différents apports. Mais cela est une toute autre affaire !⁸

Enrico Bottero : Vous avez bien expliqué les différents paradigmes pédagogiques de Montessori et Freinet. On pourrait ajouter que, selon Montessori, la pédagogie est « scientifique » en tant que pratique et non simplement en tant que recherche sur l'éducation. C'est à une différence essentielle : que la recherche éducative doive être scientifique, voilà qui est understandable ; que les pratiques éducatives puissent l'être, voilà qui est préoccupant et risque d'aboutir à une mécanisation de l'éducation comme à une prolétarianisation de l'enseignant. C'est pourtant le projet de Montessori qui utilise du matériel « artificiel » afin de mieux diriger l'enfant vers l'apprentissage (mais aussi vers l'obéissance et l'autodiscipline, c'est elle-même qui le dit). Ce n'est pas un hasard si Freinet a été très critique face à cela, lui qui n'a jamais utilisé l'expression de « méthode scientifique » pour désigner sa pédagogie, mais plutôt le mot « techniques » (au pluriel) : il était méfiant face aux pédagogies « parfaites » qui prônent toujours finalement l'obéissance à un modèle (« *Nous sommes plus préoccupés de bâtir pratiquement que de dresser aristocratiquement des constructions qui peuvent être*

⁸ Voir à ce sujet, Philippe Meirieu, *La Riposte*, Paris, Autrement, 2018.

parfois des modèles »⁹). Aujourd'hui, le nom de « Montessori » est très utilisé et il y a une montée significative des écoles Montessori comme de l'« esprit Montessori », en France et ailleurs. Montessori est devenue une sorte d'icône pour incarner certaines « valeurs » dans un monde marqué par la montée de l'individualisme social. « Toute histoire vraie est toujours une autobiographie », disait Benedetto Croce. Aujourd'hui la société parle beaucoup de Montessori, mais c'est, peut-être, pour parler d'elle-même.

⁹ Célestin Freinet, *La technique Freinet. Méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école*, Editions de l'Ecole Moderne Française, Cannes, 1937.