



# Pédagogie Montessori : enquête sur les pratiques

Les pratiques de classes de maternelle s'inspirant de la pédagogie Montessori,  
au sein des écoles publiques

## RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse aux pratiques de classes de maternelle s'appuyant sur la pédagogie Montessori, au sein des écoles « ordinaires ». Les programmes de 2002, 2008 et 2015 évoquent pour le cycle 1 l'importance de mettre les élèves en situation de manipulation, de les faire gagner en autonomie et de respecter le rythme individuel de chacun d'entre eux. Ainsi, afin de répondre à ces exigences institutionnelles, on constate qu'un certain nombre d'enseignants de maternelle s'inspirent des principes pédagogiques élaborés par Maria Montessori.

Par le biais de données issues d'un questionnaire en ligne et de deux entretiens individuels, il s'agit de montrer dans quelle mesure la pédagogie Montessori, telle qu'elle est définie par Maria Montessori elle-même, est utilisée par les enseignants de maternelle, au regard de l'attente institutionnelle.

Sébastien **LERAT**  
et Morgane **SALAUN**,  
Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
ESPE Académie de Nantes

## MOTS CLÉS :

Montessori, école maternelle, autonomie, manipulation,  
libre-choix, représentations des enseignants.

## OBJET DE RECHERCHE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

En étudiant les programmes de l'école maternelle de ces dernières années<sup>1</sup>, et particulièrement ceux mis en place depuis la rentrée 2015<sup>2</sup>, on peut constater qu'une place importante est attribuée aux situations de manipulation et d'expériences sensibles. En outre, via les stages réalisés<sup>3</sup> mais aussi via la consultation de blogs enseignants, nous avons également pu remarquer qu'un certain nombre d'enseignants de maternelle proposent à leurs élèves des ateliers qu'ils désignent comme étant inspirés de la pédagogie Montessori. Ces ateliers se présentent le plus souvent sous la forme d'activités de manipulation, que les élèves doivent réaliser individuellement et de manière autonome.

À partir de ce constat, nous avons effectué diverses recherches et lectures autour de l'intégration de la pédagogie Montessori dans l'enseignement public en maternelle. La lecture d'un document pédagogique en particulier, mis en ligne sur le site BSD<sup>4</sup>, nous a permis de mettre en lumière une zone de tension. En effet, une formatrice analyse des activités individuelles mises en place par une enseignante de maternelle et s'inspirant de certains principes de la pédagogie Montessori, notamment le libre choix des activités et la réalisation du travail seul. On constate cependant des écarts vis-à-vis de la pédagogie ressource : volontairement ou non, certains principes montessoriens ne sont pas appliqués, ou seulement en partie (le principe montessorien de « la répétition de l'exercice » serait notamment celui pour lequel les écarts seraient les plus importants).

Faut-il réunir dans sa pratique tous les principes d'une pédagogie pour en revendiquer l'appartenance ? Peut-on mettre en œuvre des pratiques de classe efficaces en mobilisant seulement certains éléments d'une pédagogie ? Ces questionnements

sont le reflet de la tension existante entre, d'une part, les principes pédagogiques constitutifs de la pédagogie Montessori, et d'autre part, les pratiques réelles de classe (les ateliers individuels) qui sont inspirées de cette pédagogie.

En poursuivant nos recherches, deux auteurs ont particulièrement retenu notre attention, du fait de leur opposition quant à l'utilisation de la pédagogie Montessori. En effet, pour Béatrice Missant (Missant, 2001, p.7), il est possible d'intégrer la pédagogie Montessori dans l'enseignement public sous la forme d'ateliers qui « peuvent, sans rien perdre de leur spécificité, trouver leur place dans l'emploi du temps de nos écoles, tout en respectant les objectifs de l'Education Nationale », point de vue que ne partage pas Philippe Meirieu (Meirieu, 2001, p. 38), pour qui l'utilisation de la pédagogie Montessori « n'est possible que si c'est l'ensemble de la classe qui est gérée dans l'*esprit Montessori* [...]. Comme dans tout le mouvement de l'Education Nouvelle, on ne peut pas utiliser des outils en les isolant d'un *projet global*, au risque de tomber dans la caricature. »

Or, en France, aucune école publique ne revendique globalement et publiquement l'utilisation de la pédagogie Montessori au sein de ses classes. Cette dernière n'est présente que partiellement et le plus souvent sous forme d'ateliers ponctuels. Comme Béatrice Missant (2001) l'affirme, est-il réellement possible de mettre en œuvre des pratiques de classe à la fois conformes aux principes pédagogiques montessoriens et qui suivent les programmes de l'Éducation Nationale ?

En définitive, l'ensemble de nos recherches et questionnements nous a amenée à mettre en relation trois dimensions – les principes constitutifs de la pédagogie Montessori, les instructions officielles et les pratiques de classe de maternelle faisant référence à la pédagogie montessorienne – pour aboutir à l'élaboration d'une problématique de recherche : dans quelle mesure la pédagogie Montes-

Peut-on mettre en œuvre des pratiques de classe efficaces en mobilisant seulement certains éléments d'une pédagogie ?

1. MEN, *Programme de l'école maternelle, bulletin officiel, hors-série n°1 du 14 février 2002.*

MEN, *Programme de l'école maternelle, bulletin officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008.*

2. MEN, *Programme d'enseignement de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.*

3. *Stages que nous avons réalisés lors de notre formation (Master 1 MEEF) vers le métier de professeur des écoles : 2 semaines en PS/MS, 1 + 2 semaines en GS.*

4. <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?b10c=885804>

sori, telle qu'elle est définie par Maria Montessori elle-même, est-elle utilisée par les enseignants de maternelle, au regard de l'attente institutionnelle ?

A partir de là, nous avons émis certaines hypothèses. Tout d'abord, nous avons supposé qu'il existait des écarts entre les principes pédagogiques montessoriens et les pratiques de classe : temporalité,

objectifs d'apprentissage, degré de liberté de l'élève, posture de l'enseignant, etc. Nous avons également supposé qu'une incompatibilité entre les programmes actuels et la pédagogie Montessori pouvaient expliquer ces écarts éventuels. Mais, dans ce cas, comment expliquer qu'un grand nombre d'enseignants de maternelle mettent en place ce type d'ateliers au sein de leur classe ?

Afin d'obtenir des éléments de réponse, nous avons fait le choix d'interroger des professeurs estimant utiliser ou s'inspirer de la pédagogie Montessori au sein de leur classe de cycle 1. Pour cela, nous avons utilisé deux méthodes de recueil de données : un questionnaire en ligne permettant de récolter un grand nombre de témoignages, ainsi que deux entretiens individuels laissant la possibilité d'interagir avec les praticiens. Nous ne présenterons pas dans cet article les résultats obtenus suite à l'analyse de ces deux entretiens.

L'élaboration de nos outils méthodologiques - que sont le questionnaire et le guide d'entretien - nécessitait de connaître le plus précisément possible les fondements théoriques et les principes pédagogiques liés à la méthode éducative bâtie par Maria Montessori.

### LA MÉTHODE MONTESSORI : FONDEMENTS THÉORIQUES ET PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

#### Fondements théoriques

Les origines de la pédagogie de Maria Montessori (1870-1952) et ses

fondements théoriques découlent directement de son parcours. En effet, Maria Montessori a acquis de solides connaissances en biologie grâce à ses études de médecine, mais s'est également fortement intéressée aux travaux en psychologie de l'enfant de Jean Itard<sup>5</sup> et d'Edouard Seguin<sup>6</sup>. De plus, elle s'est appuyée sur les résultats fournis par l'observation scientifique qu'elle a pu effectuer à travers l'éducation d'enfants dits « déficients ». Des bases scientifiques, mêlées à ses observations, lui ont donc permis d'élaborer sa propre théorie du développement de l'enfant.

#### Les différentes périodes de développement

Comme d'autres à son époque, et notamment Piaget<sup>7</sup>, Maria Montessori avait compris que l'enfant, au cours de son développement, traversait différentes périodes, durant lesquelles ses besoins n'étaient pas les mêmes. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes particulièrement intéressés à « la première saison de la vie », période allant de la naissance à 6 ans, considérée par Maria Montessori comme la plus importante de la vie. C'est avant l'âge de 6 ans que l'individu est capable d'apprendre le plus, notamment grâce à son « esprit absorbant » (Montessori, 2003, p. 20-29).

#### L'« Esprit Absorbant »

L'enfant posséderait en effet un type d'esprit spécifique – tout à fait différent de celui de l'adulte – lui permettant d'apprendre énormément de choses, et ce avec enthousiasme, avec plaisir. Il posséderait la capacité d'« absorber », d'intégrer, d'énormes quantités d'informations issues de son environnement.

Pour Montessori (Montessori, 2003, p.47), l'individu possède ainsi, en lui, dès sa naissance, les potentialités pour grandir et apprendre. L'expression de ces potentiels de construction dépendra de son environnement : son intelligence, ainsi que sa personnalité, se formeront selon ce que son milieu lui offrira, et lui refusera.

De l'âge de 3 ans à 6 ans, c'est essentiellement grâce à l'action de

C'est avant l'âge de 6 ans que l'individu est capable d'apprendre le plus, notamment grâce à son "esprit absorbant".

5. *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron (1801 et 1806)*.

6. *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Paris. 1846.

7. *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

ses mains sur le milieu que l'enfant va pouvoir acquérir savoirs et savoir-faire. L'enfant de cet âge apprend par la manipulation.

#### Les « périodes sensibles »

Enfin, au cours de sa croissance, l'enfant traverse des périodes caractérisées par une sensibilité particulière et passagère à certaines choses. Maria Montessori les désigne par le terme de « périodes sensibles » (Montessori, 2003, p.79). Durant une période sensible, non consciente chez l'enfant, une acquisition en particulier sera plus facile à « absorber ». Toutes les activités relatives à cette compétence l'attireront et l'enfant les effectuera avec enthousiasme, avec plaisir. En dehors de la période sensible, la même acquisition ne pourra se faire qu'au prix de beaucoup d'efforts. Toute la pédagogie de Maria Montessori est fondée à partir de cette théorie du développement de l'enfant. Pour elle, puisque l'enfant détient en lui les clés de son éducation, nous, adultes, ne devons pas nous imposer à lui mais nous devons être au service de ses besoins (Montessori, 2010, p. 9-10). Tout le travail éducatif sera alors de mettre en place un aménagement adapté, de proposer un matériel pédagogique répondant aux besoins de l'enfant, et, en tant qu'éducateur, de conserver un rôle bien défini.

#### Principes pédagogiques

##### Un aménagement adapté

Tout d'abord, le milieu dans lequel évolue l'enfant doit être aménagé selon certains impératifs : il doit être proportionné par rapport à lui, être ordonné, et enfin, être esthétique.

L'ensemble du mobilier scolaire est adapté à la taille et à la force du jeune enfant, afin qu'il puisse être actif sans entrave.

De plus, le milieu est rigoureusement ordonné, un ordre dont l'enfant a besoin et qui permet la mise en place d'un climat rassurant, où calme et concentration peuvent exister. Chaque objet, chaque matériel, possède un emplacement qui lui est

propre (Montessori, 1958, p.121).

Enfin, l'environnement doit respecter une certaine esthétique. L'enfant sera d'autant plus incité à agir que le milieu, et plus particulièrement le matériel, sera beau, coloré, propre (Montessori, 1958, p.69).

##### Un matériel pédagogique répondant aux besoins de l'enfant

Le matériel dont l'enfant dispose peut être décliné en trois catégories (Montessori, 2006) : un matériel de vie pratique (lié à des savoir-faire culturels), un matériel de développement sensoriel (pour apprendre à distinguer et nommer les couleurs, les formes, les sons etc.) et un matériel relatif à l'apprentissage de l'alphabet, des chiffres, de l'écriture, de la lecture et de l'arithmétique.

Cependant, en dépit du fait que chaque objet appartienne à un domaine d'apprentissage en particulier, des principes communs peuvent être mis en avant. Premièrement, chaque objet n'existe qu'en un seul exemplaire : l'intérêt est d'éviter que le choix d'un matériel se fasse par imitation, l'imitation étant incompatible avec la concentration selon Montessori (Montessori, 1958, p.80). Ensuite, une des caractéristiques du matériel est qu'il rend l'erreur apparente à l'enfant, afin qu'il puisse se corriger seul, sans l'intervention du maître. Enfin, il y a une progressivité ; le matériel se complexifie suivant les progrès de l'enfant.

L'ensemble de cette organisation matérielle constitue ce que Montessori nomme l'« ambiance » (Montessori, 1958, p.35).

##### Un rôle d'éducateur bien défini

Dans la pédagogie prônée par Montessori, l'adulte n'enseigne pas, son rôle consiste « à aider l'esprit de l'enfant dans le travail de son développement » (Montessori, 2003, p.28).

Pour ce faire, l'éducateur doit laisser à l'enfant une certaine liberté. D'abord, et surtout, l'enfant est libre dans le choix des objets. Il s'orientera alors de lui-même vers les activités répondant à ses besoins.

Ensuite, l'enfant est libre de répéter un même exercice autant de fois qu'il

L'enfant est libre de répéter un même exercice autant de fois qu'il le souhaite.

le souhaite. Tant que l'enfant est actif sur une tâche, c'est qu'elle lui apporte quelque chose, c'est qu'il en a besoin.

Enfin, l'enfant a la liberté de choisir ses conditions de travail. Lui seul est en mesure de trouver les conditions qui lui permettront de se concentrer sur son travail.

Le maître doit donc savoir s'effacer, rester en retrait, et laisser les enfants travailler par eux-mêmes. C'est ce que Montessori appelle la « Méthode de Non-Intervention » (Montessori, 2010, p. 112-113). Cependant, pour parvenir à devenir « inutile », il possède plusieurs missions à remplir.

Tout d'abord, l'adulte a un travail important de préparation et de soins vis-à-vis de l'« ambiance » (tout le matériel doit toujours être à sa place, en ordre, beau et complet). Ensuite, et il s'agit sans doute de son devoir principal, l'adulte « est avant tout un trait d'union entre ce matériel et l'enfant » (Montessori, 1958, p. 119-121). Dans un premier temps, l'éducateur fait connaître le matériel et en explique l'usage. Dans un second temps, une fois que l'enfant a exécuté plusieurs fois différents exercices, l'éducateur intervient. Cette intervention vise à mettre des mots sur ce que l'enfant a appris au niveau sensoriel, et que l'enfant les fixe dans sa conscience. Enfin, incombe au maître une tâche d'observation des enfants. Il doit parfaitement les connaître et suivre, pour chacun, leur progression, afin de pouvoir évaluer leurs besoins et agir (ou non) en fonction.

Dans une grande majorité des réponses (70,3%), le développement de l'autonomie est donné comme le ou l'un des objectifs.

## RECUEIL DE DONNÉES ET MÉTHODES D'ANALYSE

### Recueil de données

Afin de pouvoir proposer des éléments de réponse à notre problématique, nous souhaitons interroger des enseignants de maternelle considérant utiliser la pédagogie Montessori au sein de leur classe en croisant deux

méthodes de recueil de données : un questionnaire en ligne ainsi que deux entretiens individuels.

### Méthodes d'analyse

Concernant le corpus issu du questionnaire en ligne (37 réponses récoltées), l'analyse s'est déroulée en plusieurs temps. Tout d'abord, pour chacune des questions, nous avons réalisé, grâce à un travail de surlignage, une première catégorisation des réponses. Pour certaines questions, les questions fermées notamment, la catégorisation était facile et rapide. Pour d'autres, elle fut plus progressive : les catégories et les regroupements pouvaient être modifiés plusieurs fois, selon les réponses données et selon ce que l'on souhaitait faire ressortir. Ensuite, ont été répertoriées les données traitées par question pour effectuer une analyse quantitative : nous avons calculé les fréquences des catégories, nous les avons hiérarchisées, et par la suite, nous avons essayé de mettre en évidence certaines corrélations (Bardin, 2013).

## PRINCIPAUX RÉSULTATS

### Lien avec la demande institutionnelle : objectifs et compétences visés

Les enseignants interrogés (qui se sont révélés être uniquement des femmes) ont attribué, le plus souvent, plusieurs objectifs à leurs ateliers (question ouverte). Dans une grande majorité des réponses (70,3%), le développement de l'autonomie est donné comme le, ou l'un des objectifs. Il est vrai que chez Montessori, le premier objectif est que l'enfant devienne autonome et cela le plus rapidement possible afin qu'il puisse s'insérer dans l'ambiance de travail et ainsi pouvoir apprendre. Cependant, construire une ambiance de travail autonome ne constitue pas un objectif en soi pour Montessori, cela constitue plutôt une condition (indispensable) pour apprendre. Or, seulement 51,4% des réponses données évoquent l'apprentissage de savoir-faire précis (des objectifs relatifs aux programmes de

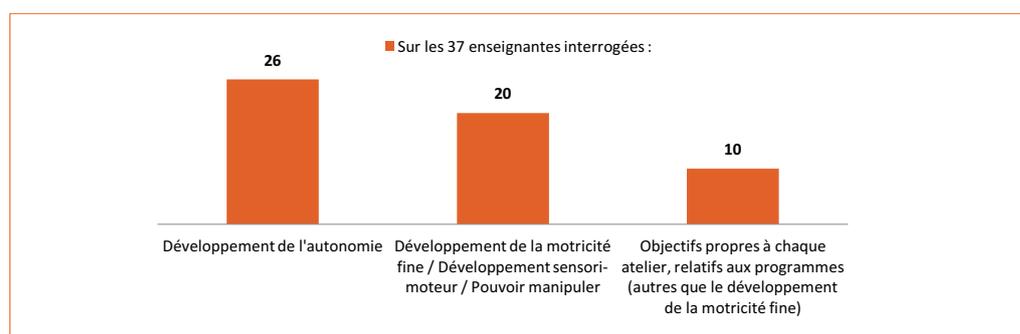
l'école maternelle de 2015, dont le développement de la motricité fine). Augmenter la capacité de l'élève à travailler de manière autonome serait donc plus prégnant dans l'esprit des enseignantes interrogées que de permettre l'apprentissage de savoir-faire précis.

54,1% des réponses des sondées évoquent également un objectif lié à la manipulation. Pour autant, en analysant plus finement les réponses

concernées, on peut distinguer deux sous-catégories. En effet, dans 35,1% des réponses, le ou un des objectifs des ateliers est le développement sensori-moteur et/ou le développement de la motricité fine. Dans 24,3% des réponses, le ou l'un des objectifs donnés est de « pouvoir manipuler ». Or, il ne s'agit pas réellement d'un objectif d'apprentissage mais plutôt d'un moyen d'apprendre, d'un élément pédagogique.

## SCHÉMA N°1

### Principaux objectifs visés par les enseignantes à travers leurs ateliers

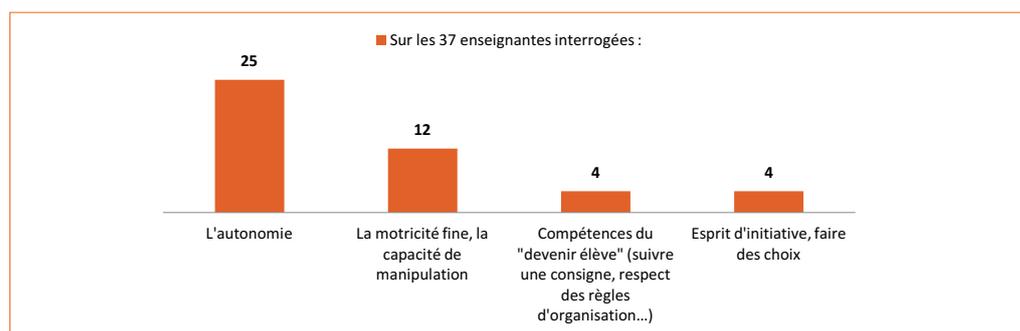


Une deuxième question visait à savoir quelle(s) était (aient) la(les) compétence(s) commune(s) à chacune des activités proposées. Là encore, la notion d'autonomie est revenue pour 67,6% des sondées. Ainsi, nous pouvons considérer que l'autonomie est bien une compétence transversale. Pour 32,4% des sondées, la motricité fine et la capacité de manipulation sont des compétences communes à

chaque atelier. La manipulation est bien un élément primordial pour l'enfant de 3 à 6 ans pour Montessori. Or, il faut faire la différence entre le développement de la motricité fine qui est un objectif d'apprentissage et la manipulation qui est un moyen d'apprendre. En l'occurrence, pour Maria Montessori, la manipulation est un moyen pour apprendre et non une fin en soi.

## SCHÉMA N°2

### Compétences transversales attribuées par les enseignantes à leurs ateliers



Enfin, parmi toutes les enseignantes ayant répondu à ce questionnaire et prétendant mettre en place des ateliers de type « Montessori » dans leur classe, seules 18,9% d'entre elles font apparaître le terme « Montessori » dans leur cahier-journal. Nous pouvons supposer que certaines enseignantes, conscientes de seulement s'inspirer de cette pédagogie sans en respecter tous les principes, ne souhaitent pas mentionner Montessori. Une autre hypothèse serait de penser qu'il y a la volonté de ne pas exposer sur un document institutionnel, le cahier journal, cette pratique qui n'est pas reconnue par le Ministère de l'Education Nationale.

Pour 73% des sondées, ces ateliers sont proposés pendant un créneau durant moins de 30 minutes.

### Organisation des ateliers

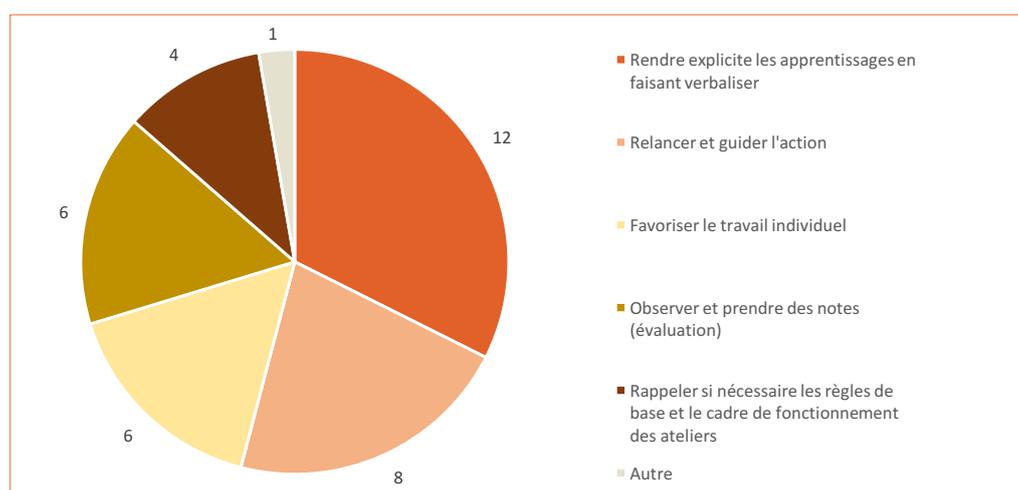
Nous avons noté que pour 73% des sondées, ces ateliers sont proposés pendant un créneau durant moins de 30 minutes. Dans le cadre d'une pédagogie où la répétition est un élément pédagogique essentiel, nous pouvons considérer qu'un créneau inférieur à 30 minutes puisse limiter cet aspect. En outre, pour 18,9% des cas, les élèves découvrent par eux-mêmes les ateliers. Ainsi, l'objectif, le but ou les procédures ne sont pas explicités au départ, ce qui est contraire à ce qui est préconisé par Maria Montessori.

### Le(s) rôle(s) de l'enseignant

Concernant le(s) rôle(s) de l'enseignant pendant ce temps d'atelier, nous avons noté que dans 32,4% des cas, il s'agit de rendre explicite les apprentissages en faisant verbaliser. Or, pour Maria Montessori, les enfants n'agissent pas parce qu'ils ont envie d'apprendre quelque chose en particulier. Savoir ce qu'ils peuvent apprendre en manipulant n'est pas un levier de leur motivation (Montessori 1958, p. 79 à 81). Ainsi, rendre explicite les apprentissages serait une pratique inutile (voire nocive) ou du moins en divergence avec les préconisations de Maria Montessori. De plus, pour 21,6% des enseignantes questionnées, le rôle de l'enseignant est de relancer et guider l'action. Cependant, dans la pédagogie Montessori, le maître n'a pas à « relancer » l'action d'un élève. Il ne devrait pas à avoir à « guider » non plus, puisque la manière dont le matériel doit être utilisé a dû être expliquée clairement au préalable. Finalement, dans 16,2% des cas, le rôle de l'enseignant est d'observer et de prendre des notes (pour un souci d'évaluation). Bien que mentionné de manière minoritaire, ce rôle d'observateur discret est une des tâches les plus importantes que Maria Montessori attribue au maître.

### SCHÉMA N°3

#### Principal rôle de l'enseignante durant la réalisation des ateliers



En outre, nous souhaitons connaître la réaction des enseignantes face à un élève souhaitant refaire un même atelier pendant de longues périodes. Les réponses données par les enseignantes ont révélé un écart important avec les principes montessoriens. En effet, 54,1% des sondées désirent dans ce cas que l'élève change d'activité. Ainsi, elles ne respectent pas le principe de répétition de Montessori puisqu'elles incitent

**Les enseignantes utilisant la pédagogie Montessori dans leurs pratiques de classe ont une connaissance superficielle de ses fondements.**

l'enfant à changer, de manière directe ou par l'intermédiaire de « règles » (jetons, cahier de pointage, roulement des ateliers, etc.).

### La connaissance de la pédagogie

En demandant aux enseignantes de nous donner, selon elles, le mot clé de la pédagogie Montessori (question ouverte), 59,5% d'entre elles ont répondu « autonomie » ; toutes les autres réponses proposées n'ont qu'une seule occurrence. Cela rejoint le constat effectué précédemment : le terme d'autonomie semble la notion la plus représentative de la pédagogie montessorienne chez les enseignants.

Enfin, nous avons terminé notre questionnaire en interrogeant les sondées au sujet d'une notion fondamentale de la théorie de Montessori : les « périodes sensibles ». Nous avons noté que 64,9% des professeures interrogées ne sont pas en mesure d'expliquer cette notion. Ce fort taux montre bien une certaine limite à l'application d'une pédagogie dans nos classes sans en connaître et en comprendre ses fondements. La méconnaissance de certains éléments fait que les enseignantes agissent involontairement à « contre-courant » et peuvent ainsi ralentir l'apprentissage des élèves. Nous pouvons relier cette non-connaissance des « périodes sensibles » avec le fait que 67,6% des enseignantes incitent des élèves à changer d'activité et à ne pas être dans la répétition. Ce sont donc des enseignantes qui, en incitant au changement, ne prennent pas en

compte la « période sensible » dans laquelle se trouve l'enfant.

De plus, nous avons noté que contrairement à ce que l'on pourrait penser, il n'existe pas de lien entre les sondées ayant lu des ouvrages de Maria Montessori et la connaissance de la notion de « période sensible ». En effet, sur les 51,4% des sondées ayant lu des ouvrages ou extraits d'ouvrages de Maria Montessori (ou lecture d'ouvrages pédagogiques faisant référence à Montessori), seuls 26,3% d'entre elles connaissent la notion de « période sensible ».

À partir de l'analyse des questionnaires, un premier constat a pu être effectué : les enseignantes utilisant la pédagogie Montessori dans leurs pratiques de classe ont une connaissance superficielle de ses fondements. La moitié des enseignantes interrogées n'a pas lu d'œuvres de Maria Montessori ou d'ouvrages pédagogiques faisant référence à sa pédagogie. Plus de la moitié d'entre elles ne sont pas en mesure de définir une notion clé de la pédagogie montessorienne, celle de « période sensible ».

Conséquence supposée, les résultats de la recherche permettent de mettre en évidence un certain nombre d'écarts entre les pratiques de classe et les principes pédagogiques prônés par Maria Montessori. Les principaux écarts existant peuvent être regroupés selon quatre aspects.

### Les écarts par rapport aux objectifs visés

La grande majorité des enseignantes interrogées a cité l'autonomie et/ou la manipulation, deux notions centrales de la pédagogie Montessori, comme étant les objectifs visés par leurs ateliers. Pour autant, premièrement, on s'aperçoit que derrière ces objectifs se cache parfois une volonté de pouvoir laisser un groupe d'élèves travailler seuls, l'enseignante pouvant alors s'occuper d'autres élèves (surtout concernant les classes multi-niveaux). Deuxièmement, chez Montessori, l'amélioration des capacités motrices est un objectif d'ap-

prentissage parmi tant d'autres et concerne uniquement le matériel de vie pratique (savoir faire ses lacets, savoir boutonner etc.). La manipulation est surtout un invariant pédagogique : elle constitue le moyen d'apprentissage à privilégier pour l'enfant de moins de six ans. Or, on s'aperçoit que très peu d'enseignantes évoquent la manipulation en tant que moyen d'apprentissage. La majorité la mentionne en tant qu'objectif d'apprentissage (amélioration des capacités de manipulation) en faisant référence au développement de la « motricité fine », objectif figurant dans les programmes.

### Les écarts par rapport aux principes de répétition et de libre-choix

L'analyse du corpus montre qu'une majorité des enseignantes interrogées ne respecte pas le principe de répétition. Dans une grande majorité des cas, les créneaux dédiés aux activités d'inspiration Montessori durent moins de 30 minutes, limitant temporellement les possibilités de répéter un exercice. D'autre part, lorsqu'un élève reprend un même atelier plusieurs fois, les enseignantes ont tendance à l'inciter au changement. Or, pour Maria Montessori<sup>8</sup>, tant que l'enfant est actif sur une tâche, c'est qu'il en a besoin. Ces enseignantes, en ne souhaitant pas qu'un élève répète trop souvent un même exercice, nous semblent suivre une tendance « traditionnelle », qui voudrait que tous les élèves réalisent les mêmes activités, suivent le même « programme ».

Le principe de libre-choix n'est lui aussi pas respecté par un grand nombre d'enseignantes, pour diverses raisons. Pour certaines, le nombre d'ateliers proposés est trop réduit, induisant un choix limité. Pour d'autres, les élèves n'ont pas connaissance des ateliers à leur disposition : dans ce cas, ils ne peuvent véritablement faire un choix.

8. "Repetition is the secret of perfection", *The Discovery of the Child*, 1912 (p. 92).

**Le principe de libre-choix n'est lui aussi pas respecté par un grand nombre d'enseignantes.**

### Par rapport au rôle du maître

Certaines enseignantes désignent leur rôle comme étant de relancer et guider l'action, tandis que Maria Montessori attribue au maître un rôle d'observateur et préconise de ne pas intervenir auprès d'un enfant qui travaille. Un autre rôle est assigné au maître « montessorien » ; celui de présenter le matériel individuellement. Peu d'enseignantes ont fait référence à ce rôle et certaines, comme évoqué précédemment, laissent les élèves dans la découverte, sans information concernant le matériel. De ce fait, les élèves sont laissés libres de manipuler le matériel de la manière qu'ils souhaitent. Maria Montessori n'autorisait pas cette liberté : chaque matériel visait un apprentissage précis.

### CONCLUSION

Les derniers programmes de l'école maternelle donnent une place importante aux situations de manipulation, au développement de l'autonomie et aux expériences sensibles. Le constat est que cette opinion est partagée par de nombreux enseignants de maternelle qui, de ce fait, s'inspirent de plus en plus de la pédagogie montessorienne dans leurs pratiques de classe. Cependant, la pédagogie théorisée par Montessori demande des connaissances précises sur le développement de l'enfant et le rôle de l'adulte. Grâce à l'analyse des pratiques de classe, nous avons mis en évidence certains écarts par rapport aux principes pédagogiques prônés par Maria Montessori : les principes de répétition et de libre-choix parfois non appliqués, mais également des divergences par rapport aux objectifs visés et au rôle du maître.

En tant que néo-professionnels, nous gardons donc à l'esprit qu'il semble primordial, si l'on souhaite mettre en œuvre un système pédagogique particulier, d'acquérir des connaissances précises quant à ses fondements théoriques et d'en analyser la pertinence ■

## BIBLIOGRAPHIE

//////////  
Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2ème édition quadrige). Paris. Presses universitaires de France DL 2013, cop. 1997.

Meirieu, P. (2001). *Maria Montessori: peut-on apprendre à être autonome?* Paris. Editions PEMF.

Missant, B. (2001). *Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle.* Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur.

Montessori, M. (1958). *De l'enfant à l'adolescent.* Paris. Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (2003). *L'esprit absorbant de l'enfant.* Paris. Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (2006). *L'enfant.* Paris. Desclée de Brouwer.

Montessori, Maria, Montessori, Mario (introduction), Bernard, G. (traduction). (1958). *Pédagogie scientifique, tome 1: la maison des enfants.* Paris. Desclée de Brouwer.

Montessori, M. et Oudin, J. (traduction). (2010). *Education pour un monde nouveau.* Paris. Desclée de Brouwer.

Céline Alvarez, classe maternelle Gennevilliers. (s. d.). Consulté 6 avril 2016, à l'adresse <https://lamaternelledesenfants.wordpress.com/> [Site internet de Céline Alvarez au sujet de sa classe expérimentale].

Réseau Canopé. Ateliers d'inspiration Montessori en grande section de maternelle. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bl0c=885804> (document PDF : « Les ateliers individuels à l'école maternelle et la pédagogie de Maria Montessori »).

Sylviedesclaibes. (2014, août 29). Formation Montessori pour une institutrice de maternelle publique. Consulté à l'adresse <http://sylviedesclaibes.com/2014/08/29/formation-montessori-pour-une-institutrice-de-maternelle-publique/> (billet de blog : témoignage).