

Comment penser une bonne pratique Montessori ?

Bérengère Kolly

Texte remanié à partir de l'intervention proposée lors de la journée de conclusion du Diplôme Universitaire Pédagogie Montessori (UCO), 2 juin 2021, Vannes.

Les présentations de cet après-midi nous font voir ce que ce DU a été pendant trois ans : un laboratoire de recherches, un lieu d'expérimentation collective – et un laboratoire « à la Montessori ». La pédagogue a très tôt écrit que ses classes étaient, non des laboratoires où l'adulte mettrait au point ses propres dispositifs qu'il testerait *sur* les enfants ; mais des lieux où l'adulte, observant l'enfant laissé libre, pourrait ainsi apprendre *de* l'enfant. C'est en ce sens qu'elle disait fréquemment à ses proches : « Nous ne sommes pas là pour enseigner, mais pour apprendre ».

Il me semble que sur ce point, nous avons fait laboratoire montessorien, avec les étudiantes, avec les intervenants, les formateurs et les chercheurs, en articulation aux pratiques montessoriennes concrètes, parce qu'il s'agit, toujours, d'apprendre de l'enfant. Voilà le point, et c'est essentiel d'y insister.

La question des « bonnes pratiques »

Il revient aux instances institutionnelles d'avoir permis un volume horaire suffisamment conséquent pour que s'effectue de manière confortable la formation aux *techniques* montessoriennes, c'est-à-dire le matériel et les progressions, du 3-6 ans et du 6-12 ans, et ce n'est pas une mince affaire, tant la formation est lourde en temps et en investissement. Ce moment nécessaire, pourtant, n'est bien qu'une partie de la formation, et que le début du processus : tout comme la *normalisation* enfantine n'est pas la fin, mais le début d'une nouvelle vie pour l'enfant, la formation technique n'est pas la fin, mais le début d'un nouveau chemin professionnel. En clair, une fois formés, tout ne fait que commencer...

Cela ne fait que commencer, parce que la formation technique est nécessaire mais non suffisante : elle est nécessaire parce que sans elle, pas de Montessori, mais avec elle doit s'édifier *autre chose*. Et il revient aux formatrices, Anne, Daniela, d'avoir fait de cet *autre chose* un pilier de ce DU. Mais cet *autre chose*, qu'est-ce donc ?

D'emblée, ce DU s'est adossé à l'idée de « bonne pratique ». La bonne pratique, pour la chercheuse imprégnée d'histoire que je suis, ce n'est pas une chose nouvelle chez les montessoriens. C'est même une des préoccupations premières, sinon la première préoccupation, voire l'obsession de Maria Montessori, qui s'inquiétait déjà, en 1908 – en 1908, un an après l'ouverture de la première « maison des enfants », c'est dire ! – de la dégradation possible des pratiques qui étaient en train de se diffuser en son nom.

Je n'ai encore pas trouvé de texte de Maria Montessori qui traite directement de ce qu'était, pour elle, une bonne pratique. Dans l'attente d'un tel texte – qui existe peut-être – nous pouvons inférer, reconstituer, reconstruire le puzzle.

Comment pourrait-on penser une bonne pratique, en particulier du point de vue de cette pédagogie ? Il me semble qu'il y aurait, au moins, trois ingrédients.

1. Des techniques correctement mises en œuvre

Clairement, il s'agit d'abord, premier ingrédient, de techniques correctement mises en œuvre. La correction technique est une base chez les montessoriens, et ne peut être prise à la légère. Cette correction technique est étroitement liée au fait qu'il existe un matériel précis (en particulier en 3-6) mais également un matériel qui *fait système*. Parce qu'il constitue un tout, cohérent, avec des correspondances internes, ce matériel doit être utilisé, présenté, accompagné de manière *correcte*¹.

Cette *manière correcte* est indissociablement technique et *éthique* : les gestes des éducateurs s'articulent à un *ethos*, une manière d'être, une éthique, et pourquoi pas une forme de vie. Et l'un ne va pas sans l'autre : l'éthique fonde la pratique, la pratique rend possible l'éthique. C'est une des raisons pour lesquelles la formation montessorienne est *vécue* par les stagiaires, qui expérimentent et explorent le matériel, comme les enfants expérimentent et explorent dans une classe. Se former à Montessori, c'est une expérience de vie, une expérience corporelle, sensorielle – ce qui est logique avec la concrétude même de cette pédagogie.

¹ Je reprends cette expression utilisée, à propos de Freinet, par Henri Louis Go.

Voilà pourquoi, fondamentalement, Montessori ne peut par définition se mettre et se transmettre par fiches ; voilà pourquoi, fondamentalement, cette pédagogie est une pédagogie de la transmission d'humain à humain. C'est par le corps, les gestes, le vécu des émotions que se transmettent notamment la philosophie de l'enfance, la non-violence essentielle de ces pratiques, l'observation bienveillante sous-tendant la liberté enfantine, la confiance en l'enfant – ce changement de regard si difficile à saisir, et parfois à agir. Car il en faut, du temps, pour devenir montessorien.

2. Une longue pratique

La bonne pratique est donc une bonne technique articulée à une éthique, mais aussi une *longue pratique*. C'est mon deuxième ingrédient : le fait de pratiquer longtemps. La pensée montessorienne dilate le temps, le temps de l'enfant, le temps de l'éducation, mais aussi le temps de la formation ; la formation ne se fait pas sur un, deux ou même trois ans : elle continue des années entières, constitue même, pourquoi pas, un chemin qui dure toute une vie professionnelle et personnelle. Certains, certaines sont entrés en Montessori sur la base d'une rupture, et pour eux, pour elles, rien n'est jamais plus comme avant ; pour d'autres, Montessori est une lente évolution, qui mûrit avec le temps et sous le soleil de l'expérience et de l'expérimentation. Pour tous, le temps est essentiel. Cette dimension temporelle suppose que cette *longue pratique* s'effectue dans un rapport de tradition pédagogique : il faut du temps pour endosser, s'appropriier, parfois même pour simplement comprendre le sens de certaines activités.

Sur ce point, la tradition montessorienne diffère clairement des pratiques considérées comme « classiques » ou « traditionnelles » en éducation, mais également des pratiques de l'Éducation nouvelle. Pour l'Éducation nouvelle, est au centre et *d'abord* l'inventivité de l'enseignant, notamment en matière de dispositifs pédagogiques. L'Éducation nouvelle se présente, au début des années 1920, avant tout comme un partage de *principes*, philosophiques, éducatifs, politiques au sens large. La mise en œuvre concrète, qui découle de ces principes, est pour sa part plurielle : elle est laissée à la liberté des enseignants qui mettent en œuvre ces principes dans leurs classes.

La tradition montessorienne, qui est lui est antérieure, avait préféré le principe inverse, en mettant en premier *d'abord* un partage de techniques et de pratiques/ au service de l'enfant,

ce qui s'explique aussi par la manière dont la pédagogue avait construit ses pratiques – en partant des techniques de Séguin. En conséquence, dans cette tradition montessorienne, l'inventivité de l'enseignant n'est, non pas absente, mais seconde.

Autre conséquence, l'adulte montessorien est supposé faire l'épreuve, d'emblée, de l'humilité, ce qui n'est pas toujours facile : parce qu'il endosse une tradition pédagogique qui lui préexiste, il / elle apprend à ne plus être au centre du dispositif pédagogique, à céder la place au matériel, *c'est-à-dire*, dans la logique montessorienne, à céder la place à l'enfant.

Il s'agit clairement d'une forme de matérialisme pédagogique : les techniques sont un levier essentiel de transformation de l'adulte. Or ce qui compte dans la formation, c'est précisément la transformation de l'adulte. Donc, il faut maintenir de bonnes techniques et de bonnes pratiques. On comprend du coup mieux l'obsession montessorienne : en protégeant les bonnes pratiques, ce n'est pas son *matériel* que Maria Montessori entendait protéger, mais bien un esprit particulier, une manière d'être, *et* une réforme de l'adulte. Souvenez-vous : il ne sert à rien de faire des réformes pédagogiques si nous n'avons pas réformé les réformateurs, disait la pédagogue : voilà une des raisons profondes de la protection des pratiques. Ceci explique le choix de protéger la formation (c'est un des rôles essentiels de l'Association Montessori Internationale), plutôt que de construire un label, par exemple.

3. Le recul pratique

Faire vivre la « partie vitale » de la pédagogie

Il faut attendre 1927 pour que des montessoriens se réunissent entre eux lors d'un congrès de l'Éducation nouvelle. C'était au congrès de Locarno ; un peu par hasard, sans s'être concertés et sans injonction particulière de la pédagogue, 23 montessoriens se retrouvent pour discuter de leurs pratiques autour d'une certaine Lili Roubiczek, de Vienne².

De fait, par tendance de caractère ou appétence personnelle, Maria Montessori a sans doute négligé, dans cette *longue pratique*, le rôle des pairs. Pourtant, dans la réforme de l'adulte, le rôle des pairs est essentiel. C'est mon troisième ingrédient : une bonne pratique est aussi une pratique discutée, partagée ; le *recul pratique*, voilà le troisième ingrédient sans lequel nous n'avons que des répéteurs mécaniques d'une technique sans vie.

² Voir la revue *Pour l'ère nouvelle*, qui en fait notamment état.

Or s'il y a bien quelque chose d'essentiel dans la pédagogie montessorienne, c'est la vie – c'est en ce sens que Maria Montessori a toujours insisté sur le fait que *la préparation de l'adulte* était la « partie vitale » de sa démarche.

Il faut que cette pédagogie *vive*, et cela, cela ne peut se faire qu'en collectif.

La nécessité du déploiement

On comprend qu'il a fallu faire des choix, et tout choix a ses revers. Maria Montessori, préoccupée presque obsessionnellement des bonnes pratiques a, de son temps, quasi verrouillé les organes de formation, passant une bonne partie de son temps à se disputer avec ses collaborateurs et à exclure les uns et les autres. Certains témoins disent malicieusement que la pédagogue passait le plus clair de son temps à exclure ses alliés plutôt que de dialoguer ou lutter contre ses véritables détracteurs. A l'usage, et avec le recul du temps, nous pouvons dire que cette stratégie a globalement fonctionné : la construction de l'AMI, la protection de la formation ont permis aux pratiques de se maintenir, et à un certain esprit de se conserver.

Mais si le conservatisme conserve, il fige, de fait ; dans ce cas, la bonne pratique perd son sens profond, devient une pure technique répétée, mécanique, sèche et sans sens, perdant, de fait, son efficacité pédagogique. La prévalence de la tradition sur toute discussion construit des mythes, des discours doctrinaux, hagiographiques, qui manquent parfois de lucidité, qui sont même parfois tout simplement faux, qui refusent toute critique. Le manque de recul pratique et de collectif, enfin, prend le risque de donner des positions dogmatiques, favorisant les discours de pureté et les replis de tous ordres. Ce sont des risques objectifs, qu'il ne faut pas minimiser.

En clair, le réseau montessorien semble plutôt outillé pour *conserver* ; que pourrait-il faire pour s'outiller autrement, pour *déployer*, prendre en profondeur, sans perdre le sens et la qualité des pratiques, pour se garder des écueils que je viens de décrire ?

Le rôle des pairs : faire ambiance entre montessoriens

Ceci est d'autant plus essentiel dans un moment où cette pédagogie se déploie, et a donc besoin de souplesse, de sens, c'est-à-dire de réaffirmer l'essentiel des bonnes pratiques.

Il me semble qu'une des particularités de ce DU est d'avoir tenté d'engager un recul pratique et un collectif. Car il a bien été question d'invention, pendant ces trois années : invention d'une forme de formation inédite jusqu'ici en France ; invention pour les praticiens et les

praticiennes qui découvraient un terrain inconnu, pour les intervenants et les chercheurs ; le tout en formant un collectif – proche des « ingénieries didactiques » décrites par la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique – qui me semblerait intéressant de perpétuer.

Ainsi, ce *recul pratique*, ce n'est pas de la « recherche » au sens traditionnel du terme, ou de la seule « critique » ; ce recul pratique est avant tout articulé à la vie d'un collectif, articulé à ce sens de ce qu'est, profondément, faire du Montessori.

Ceux, celles qui se sont formées le savent : ma pratique s'approfondit lorsque je vois chez une autre, chez un autre, ce que je vois chez moi ; lorsque je trouve chez un autre des questions qui me taraudent ; mais aussi, lorsque je constate chez une autre une avancée que *je n'ai pas encore vu chez moi*, mais que, comme je la vois chez l'autre, je réalise qu'elle est possible, donc qu'elle est aussi possible pour moi, pour peu que je reste actif, active et à l'écoute.

En décrivant cela, je réalise que c'est assez proche de l'avancée enfantine dans une ambiance montessorienne, qui mélange les âges et les avancées. Le plus jeune voit chez le plus âgé un modèle qui l'encourage sans amener d'aigreur ; le plus âgé, s'il est plus avancé, voit chez le plus jeune ce qu'il était il y a peu ; il en ressent de la gratitude et une envie de coopération spontanée.

Et c'est ainsi que la pédagogie *vit*, elle s'assouplit sans se perdre, elle gagne en profondeur, en sens ; sans perdre sa direction, son *style spécifique*, elle prend une signification *personnelle* pour chacun, chacune, qui peut l'investir à sa manière ; un peu comme chaque instrumentiste s'approprie le style d'un compositeur, dont il ne change pas nécessairement la partition, mais qu'il sublime à sa manière³. Un peu comme chaque sportif explore les règles et les subtilités de sa propre discipline.

C'est, je crois, ce que nous avons un peu tous et toutes vécu ici : nous avons tous avancé, expérimenté, et en réalité, en avançant chacun, chacune avec nos difficultés, préoccupations, nous avons aussi avancé ensemble. Il serait dès lors intéressant de continuer cette dynamique, en faisant *ambiance* entre montessoriens : non pour *répéter* ensemble mécaniquement, mais plutôt pour continuer à découvrir et à explorer à l'intérieur de cette pédagogie, approfondir les connaissances et les pratiques – et il y a de quoi faire.

Bravo à toutes et tous, bon vent, et merci !

³ Voir l'article paru dans *Conversation* avec Henri Louis Go sur les pratiques correctes, <https://theconversation.com/debat-ecoles-montessori-et-freinet-evitons-les-malentendus-116844>