Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 82 (1953)

Heft: 10

Artikel: À propos du Xe Congrès Montessori international : Paris 25-30 mai 1953 [suite]

Autor: Dupraz, Laure

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1040603

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

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

A propos du Xe Congrès Montessori international

Paris 25-30 mai 1953

(*Suite*)

III. L'extension de la méthode

Comment la méthode Montessori, tirant parti des périodes sensibles et complétant son matériel [1], est-elle sortie du jardin d'enfants et s'est-elle étendue au degré primaire, voire au degré secondaire, telle est l'évolution que nous allons essayer d'expliquer [2].

Nous ne parlerons pas des exercices purement sensoriels comme tels, d'abord parce qu'ils s'adressent à de très jeunes enfants et qu'ils sont les plus connus du grand public pour qui, souvent, ils résument toute la méthode.

Venons-en tout de suite aux exercices de vocabulaire dont Mlle Anne-Marie Bernard, secrétaire générale de l'Association Montessori de France, une ardente montessorienne, nous entretint. Ces exercices se font intensément dans la période sensible du langage qui débute aux alentours de trois ans. Il s'agit de profiter de ce moment pour fournir à l'enfant un choix étendu de termes, et de termes très précis, même abstraits, mais qui ont pleine signification pour lui. On le préparera ainsi à avoir des idées nettes et on lui procurera les moyens d'expression indispensables à la pensée claire plus tard. L'école Montessori, sans hésiter, lui donne, à l'aide de son matériel, tout un vocabulaire géométrique et scientifique que nous aurions tendance à croire au-dessus de ses capacités, mais qui au contraire fait sa joie. Mlle Bernard citait le cas d'un petit de 3 ans qui avait appris le nom des formes géométriques avec lesquelles l'enfant construit l'exercice appelé « l'escalier marron ». Ce sont des prismes rectangulaires, tous de 20 cm. de longueur, mais de section carrée différente, de 1 cm. de côté pour le plus petit, à 10 cm. pour le plus grand. (A remarquer que les sections carrées de ces prismes sont entre elles comme : 1 : 4 : 9 : 16, etc., c'est-à-dire comme la suite des carrés des nombres de 1 à 10. Toutes les dimensions du matériel sont toujours calculées de manière à offrir des proportions mathématiques exactes.) Ces prismes doivent se poser les uns à côté des autres en gradation, ils forment ainsi finalement une sorte d'escalier. Or, ce petit ne se tenait pas de joie, paraît-il, d'avoir appris le mot « parallélipipède ». Rentrant à la maison, en compagnie de sa mère, sautant d'un pied sur l'autre, il chantonnait : « Parallélipipède, parallélipipède... » jusqu'au moment où sa maman, un peu agacée, lui dit : « Tais-toi donc, d'abord tu ne sais pas ce que c'est qu'un parallélipipède ». Et le petit de continuer sa chanson, toujours sautillant : « Parallélipipède, parallélipipède, si, je sais très

---

[1] Il est à noter que l'œuvre Montessori a tous droits réservés sur son matériel, c'est-à-dire qu'on ne peut le copier, mais qu'on doit se le procurer auprès des dépôts de matériel Montessori (à Paris, chez Desclée et de Brouwer, rue Saint-Sulpice.)

[2] Le Congrès Montessori s'est borné consciemment à étudier les grandes lignes de la méthode. Cet article ne prétend pas donner un compte rendu intégral des exposés qui y furent présentés. Dès lors, on ne doit pas chercher ici un traité complet de la méthode M. et les lecteurs ne doivent pas rendre la méthode M. responsable des lacunes qu'ils croiraient découvrir dans notre travail.

bien ce que c'est, parallélipipède, parallélipipède, c'est un plumier, parallélipipède... » Les séries de cylindres dont nous avons parlé fourniront l'occasion d'apprendre toute une série d'adjectifs, gros, mince, haut, bas, etc. Les planchettes dont il a déjà été question dans un article précédent, permettent d'apprendre le nom de quantités de formes : carré, cercle, hexagone, dodécagone, voire triangle rectangle, triangle équilatéral, triangle isocèle, triangle scalène, etc. Le nom que la maîtresse indique à l'enfant, et qu'elle lui fait répéter, entre dans sa petite tête par l'ouïe, le sens lui en est fourni par la vue et par le toucher. Aucune définition n'est donnée alors, simplement le nom et la forme présentée par le matériel. L'enfant répète le nom de ces formes à mi-voix chaque fois qu'il les sort de l'encastrement, qu'il en suit le contour ou qu'il les remet à leur place.

On donne aussi à l'enfant différentes séries d'images qui lui apprennent le vocabulaire fondamental des sciences. Ces séries représentent des êtres de la nature, des êtres vivants qui intéressent les enfants. L'exemple suivant fera comprendre comment ces séries sont constituées. La première image porte la représentation tout à fait schématique d'un insecte, disons d'une abeille, dessinée en noir ; la seconde image donne la même représentation, mais à ceci près que, cette fois, le contour de la tête est dessiné en rouge, la maîtresse montre cette image à l'enfant, lui fait suivre du doigt le contour rouge et dit : « tête », l'enfant répète une fois, deux fois, et plus, il est invité à montrer la tête de l'animal. La troisième image, en noir toujours, à part le contour des ailes dessiné en jaune, donne lieu au même exercice que précédemment pour le mot « ailes » ; la quatrième, noire encore, mais avec le contour du thorax dessiné en vert apprend à l'enfant le mot « thorax » ; la cinquième, noire toujours, avec le contour de l'abdomen dessiné en bleu lui enseigne le mot « abdomen » ; la sixième dans laquelle les pattes de l'animal sont dessinées en brun, lui fait dire et répéter « pattes ». Il y a quelques exercices de répétition sous le contrôle de la maîtresse, puis l'enfant s'installe, répète à mi-voix pour son compte le nom de chacun des détails, toujours en passant son doigt sur les contours (inutile de dire que les images sont recouvertes de cellophane). Il apprend de la même manière le nom des parties de la plante, de la fleur, les différentes sortes de racines, etc. Il apprend aussi les noms des diverses formes de feuilles : mais, ici, il a de nouveau à faire à des encastrements. Mais, toujours, aucune définition, simple alliance de la forme vue, touchée, avec le nom entendu. Lors des répétitions de contrôle, faites sous la direction de la maîtresse, si l'enfant commet une erreur, la maîtresse garde le silence, alors que, très brièvement, elle exprime son approbation lors de bonnes réponses. Les montessoriens estiment que faire remarquer l'erreur est l'ancrer dans l'esprit de l'enfant ou créer en lui des incertitudes pour la suite. Mais à un nouvel exercice qui suit immédiatement, la maîtresse prend les devants, dit le nom avant l'enfant, et, ainsi, à leur avis, l'erreur aura été effacée.

Des séries d'images semblables à celles dont je viens de parler complètent le vocabulaire géométrique de l'enfant de 3 ans ½. Il connaît la forme du cercle pour l'avoir dans les doigts, pourrait-on dire. On lui donne une première image avec le dessin d'une circonférence noire, puis ensuite même dessin, mais avec un arc tracé en rouge, puis troisième image, mais avec une sécante jaune, puis quatrième image avec un diamètre vert, cinquième avec une corde bleue, sixième avec une tangente, encore d'une autre couleur, etc. Mêmes exercices avec le carré, dont les images successives apprennent les mots périmètre, angle, diagonale, etc., avec le triangle, qui donne l'occasion d'apprendre les mots hau-

teur, médiane, etc. Chaque série d'images est classée dans une enveloppe que l'enfant va chercher pour faire ses exercices. On lui donne ensuite l'occasion de retrouver dans son milieu les formes dont il a appris le nom, comme il avait retrouvé seul, tout petit, les couleurs de ce milieu. Ici aussi il fait seul ses découvertes, remarquant que la porte est rectangulaire, la table carrée, etc.

Vers 4 ans, on introduit les termes géographiques. Pour cela on a de petites cuves (dimensions environ 20/10/15) ; dans chacune d'elles est modelée en terre glaise une des formes que connaît la géographie : cap, golfe, détroit, isthme, presqu'île, etc. On les remplit d'eau jusqu'à affleurement du contour. Et les exercices se font ici aussi selon la même technique. L'enfant, lorsqu'il en est capable, dessine le contour observé. Vers 5 ans, éventuellement plus tôt, il passe aux cartes géographiques découpées (format environ 60/70), elles aussi, dans des planchettes. Les écoliers passent leurs petits doigts autour de l'Afrique, des deux Amériques, de l'Asie, de l'Europe — ce qui est aussi une manière de prendre possession du monde — détachées de leurs encastrements. Ils en suivent le contour avec un crayon, puis ils colorient la surface ainsi obtenue. Mlle Bernard nous montra une belle carte d'Afrique, coloriée en jaune, sous laquelle l'auteur, un peu maladroitement, a écrit : *LA FRIC* (LA ZI existait aussi, paraît-il !).

L'école de Limoges profite de la période sensible du langage pour enseigner des mots de langues étrangères. Il y a là-bas, entre autres, seize petits animaux en terre dont on apprend aux enfants le nom en français, en anglais, en latin et en grec, ceci dans la mesure où l'enfant de trois ans est capable de suivre évidemment, mais il suit.

Il n'y a pas que le langage parlé. Il y a le langage écrit. Il faut donc apprendre à lire et à écrire. L'enfant sera invité à passer son doigt, dans le sens de l'écriture, sur de grandes lettres en papier de verre, collées sur carton, rose pour les consonnes, bleu pour les voyelles. Il fait aussi ce travail les yeux fermés. On lui dit le son correspondant à ces signes ; on évite de donner aux consonnes une « consonance » trop marquée, comme *be* ou *bé*, on essaie dans la mesure du possible de les émettre sans leur donner de couleur, si je puis dire. Le *f*, par exemple, ne sera guère davantage que l'émission du souffle entre les lèvres, ceci afin d'éviter plus tard l'orthographe phonétique et d'obtenir que l'enfant parvienne facilement seul à faire la liaison de la consonne et de la voyelle. On cherche à lui faire trouver des sons semblables dans les mots qu'il connaît. Ici, une expérience amusante a été faite sur les auditeurs présents. Essayez vous-même. On leur a demandé, comme on aurait demandé aux enfants, de donner des mots avec le son *ji*, il a été répondu *giroflée*, *gymnastique*, *girafe*, etc. Or, cette réaction est, paraît-il, typiquement celle des adultes. Le petit montessorien donnera des mots où le son demandé n'est pas nécessairement placé au début du mot, il dira par exemple *bougie*, *fragile*, etc. Il existe aussi des alphabets découpés, classés par lettres dans des boîtes à casiers. Chaque fois que l'enfant empoigne une lettre, il suit son contour et doit la prononcer ; il cherche aussi dans la boîte la lettre correspondant au son émis par lui ou par d'autres. A ce moment, il en est simultanément à un stade embryonnaire de la lecture et de l'écriture ; quand il suit la lettre du doigt, il écrit ; quand il la reconnaît, il la lit. Si l'enfant pratique ces exercices à l'âge normal, avant 5 ans, voire avant 4 ans, dit M. Montessori, de ces deux activités, c'est l'écriture qui se développera la première, si on arrive

trop tard, l'enfant commencera par lire, mais l'apprentissage de l'écriture lui sera alors plus laborieux, la période sensible de l'écriture est passée.

On assiste chez l'enfant normalement préparé à la succession des phénomènes suivants. Un beau jour, il parvient tout seul à la synthèse du son de deux lettres successives et il essaie alors avec ses lettres découpées de composer des mots, voire des phrases à partir des sons. Il en est donc là, la main est prête pour l'écriture, comme nous l'avons montré dans le dernier article, l'esprit est capable de diriger la combinaison des sons, d'associer son et symbole. Tout à coup, dans un éclair, l'enfant opère la synthèse, la fusion entre ces deux réalités, ce sera ce que les montessoriens appellent « l'explosion de l'écriture », l'enfant se rend compte qu'il peut tracer lui-même les symboles qu'il a maniés et dont il a appris la consonance, et qu'il peut s'exprimer en les traçant. Cette explosion se produit en général un mois à un mois et demi après les premiers exercices préparatoires directs à l'écriture. C'est alors une joie folle, nous dit-on. Un petit montessorien qui vient de traverser l'instant de l'illumination, se met à écrire à un petit compagnon malade, absent, nous rapporte Mlle Bernard, et trace les mots : « C'est comme si je te parlais, tu sais! » A ce moment, l'enfant écrit partout, tout le temps, dans l'exultation de sa découverte. Il commence par des mots, mais passera bientôt à la période sensible de la phrase écrite et ce seront les petites rédactions.

Mais, chose qui peut surprendre le spectateur superficiel, si l'enfant écrit à d'autres, il n'est pas capable de lire ce que d'autres lui écrivent ... C'est, en effet, plus difficile. Quand il écrit lui-même, il s'exprime lui-même, il est dans son texte qui est pour lui consonance et signification, il s'exprime lui-même, alors que le texte de l'autre n'est pour lui tout d'abord que consonance et qu'il doit entrer dans la signification de ce texte. Cela est si vrai que l'on voit certains petits montessoriens éprouver quelque étonnement à voir d'autres comprendre ce qu'ils ont écrit.

L'enfant sera amené à la lecture de la façon suivante. On a préparé de petits billets que l'on pose près des objets qui offrent un intérêt pour lui, et dont le nom, dans la mesure du possible, s'orthographie phonétiquement. L'enfant lit ces billets d'abord un peu péniblement en additionnant les sons, mais la vitesse augmente rapidement. Ensuite, on reprend les images qu'on lui avait données dans la période sensible du vocabulaire, on lui donne de petits billets portant le nom du détail souligné dans la figure, et il doit les placer sous l'image du détail indiqué. Il y aura toutes les variétés d'exercices analogues, qui sont contrôlés, cela va sans dire. Il y aura exercices d'orthographe, l'enfant devant écrire sans modèle les divers noms, etc. (images et billets sont dans des enveloppes et l'enfant choisit le sujet de son travail). Puis après la lecture des noms, on passe à celle des verbes. On commence par des billets donnant des ordres brefs, pour commencer le seul impératif : « viens », « sors », « souris », etc. L'enfant lit le billet et doit exécuter l'ordre. Puis il reçoit des ordres qui sont des phrases complètes et l'enfant ne tarde pas à entrer dans la période sensible de la découverte de la nature des mots et du rôle des mots les uns par rapport aux autres, c'est la période sensible de l'analyse.

Ce sont alors les exercices déclanchés par la maîtresse et auxquels s'associent les enfants qui sont mûrs pour les faire. Celle-ci dit, par exemple : « Viens », mais les enfants lèvent le nez ; qui doit venir ? Il faut nommer l'enfant qui doit venir, Anne-Marie ou Jean-Claude... Elle dit : « Vole sur l'arbre », mais même ahuris-

sement ; qui vole ? il faut le nommer ; de même : « a beaucoup de fleurs » mais qui encore ? Et, finalement on arrive à la définition : *le nom est le mot qui indique une personne, un animal, une plante, un objet qu'on peut montrer.* Le nom abstrait est encore laissé de côté. De même, s'il y a deux Josette dans la classe, la maîtresse appellera : « Josette », mais comme on ne sait pas laquelle doit répondre, la maîtresse devra dire Josette, la blonde, ou Josette, la grande, etc., et de proche en proche on dira que *l'adjectif dit comment est la personne, l'animal, la plante ou l'objet.* On fera de même découvrir ce qu'est le verbe en donnant des exemples qui font sentir l'activité : « Maman... une robe », alors les enfants trouvent : coupe, coud, lave, repasse... et c'est l'explosion du verbe. Puis on apprendra qu'il y a des verbes qui indiquent une activité qui reste dans la personne : dors, souris, etc., alors qu'il n'en est pas de même pour : aimer, chanter, etc. Les enfants seront amenés de façon analogue à découvrir les autres parties du discours. On se livrera alors à la joie des analyses de la nature des mots d'une phrase en découpant celle-ci, et on classera les mots dans une boîte aux diverses cases : nom, article, adjectif, etc. Les cases se compliqueront, la case « nom » sera divisée en sous-cases : « nom masculin singulier », « nom féminin singulier », « nom masculin pluriel », « nom féminin pluriel », etc. Nous ne pouvons entrer dans tous les détails.

On passe ensuite à l'étude de la fonction des mots dans la phrase. Ici on utilise pour les premiers exercices une sorte de cadran ayant au centre le disque rouge du verbe, une aiguille mobile qui circule sur le cadran peut être arrêtée sur la moitié de gauche sur une flèche partant du centre vers les bords et portant la question : « qui est-ce qui ? (sujet) », puis sur la moitié de droite sur une autre flèche avec la question : « qui ou quoi ? (complément direct) », au même côté plus bas encore sur une troisième flèche : « à qui, à quoi, de qui, de quoi ? (complément indirect) »e t vers le bas du cadran sur une dernière flèche : « où, quand, comment, pourquoi ? (complément circonstanciel) ». Grâce à ce dispositif, l'enfant fait ses analyses de la fonction des mots. Il utilise encore pour ses analyses tout le système symbolique, mentionné dans notre premier article. — Il est juste de reconnaître que nombre de ces procédés sont moins caractéristiques de la méthode Montessori que ceux que nous avons énumérés au début de cet article —. Après l'analyse grammaticale, on passe à l'analyse logique — les enfants ont alors 8-9 ans —, pour laquelle les boîtes de classement sont aussi fort en usage. Les enfants raffolent de ces exercices. Il n'est pas rare de les voir décomposer des phrases qui, ajoutées bout à bout représentent des longueurs de plusieurs mètres. Une élève de Mlle Bernard de 8 ans ½ avait analysé en une matinée une longueur totale de 20 mètres...

Il y a, c'est entendu, nombre d'exercices d'orthographe. Les écoles Montessori d'un pays dont la langue n'est pas phonétique en ont préparé toute une série. Le Congrès n'est pas entré dans les détails sur ce point, voulant en rester à ce qui est commun. Les rédactions auront pour sujet des descriptions par exemple : *Ce que je vois de la fenêtre de ma classe*, le compte rendu d'expériences faites à l'école. Je noterai simplement que l'exposition offrait des explications de textes, faites par écrit. Une enfant de 10 ans expliquait, de façon fort intelligente, la fameuse lettre de Mme de Sévigné sur « l'Archevêque de Reims », « ou l'amateur de tulipes » de La Bruyère.

(*A suivre.*) LAURE DUPRAZ.