



**HAL**  
open science

## Maria Montessori : la pédagogie scientifique.

Mélanie Hamm

► **To cite this version:**

Mélanie Hamm. Maria Montessori : la pédagogie scientifique.. A propos des sciences de l'éducation.  
Recueils de textes : regards subjectifs, 2010. halshs-01860196

**HAL Id: halshs-01860196**

**<https://shs.hal.science/halshs-01860196v1>**

Submitted on 23 Aug 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## MARIA MONTESSORI : LA PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE

■ **Extrait de Montessori M. (2004). *Pédagogie scientifique : La maison des enfants*. Tome 1. Paris : Desclée de Brouwer, 150-185.**

Voici quelques extraits du joli chapitre consacré au « langage graphique » de l'ouvrage intitulé *Pédagogie scientifique* écrit en 1909 par Maria Montessori (1870-1952). Première femme médecin en Italie, Maria Montessori exerce auprès d'enfants déficients intellectuels. Elle s'interroge sur le développement de l'intelligence. En 1907, elle fonde la « Casa dei bambini » (Maison des enfants), où elle recueille les enfants des rues du quartier populaire de San Lorenzo (Rome), puis parcourt le monde pour former des éducateurs et installer des écoles aux Etats-Unis, mais aussi en Inde et au Sri Lanka. Ces extraits de la « Pédagogie scientifique » évoquent deux apprentissages réputés difficiles : celui de l'écriture et celui de la lecture. Partant de l'observation de l'enfant qui écrit, Maria Montessori dénonce l'erreur pédagogique qui consiste à ne faire appel chez l'enfant qu'à deux ordres de perceptions – auditives et visuelles – au lieu de mettre à profit toutes les possibilités de la période sensori-motrice du développement. A partir de simples observations, d'intuitions profondes et de questions élémentaires, Maria Montessori propose une réflexion et une pratique pédagogiques pleines de bon sens et de lumière ... aujourd'hui oubliées ?

**Mélanie Hamm** ■

*Doctorante en Sciences de l'éducation*

Notre conception pédagogique qui consiste à « aider le développement naturel » de l'enfant, devra-t-elle s'arrêter devant les acquisitions artificielles dues à la civilisation? Nous voulons parler de l'enseignement de l'écriture et de la lecture. Il s'agit ici d'« enseigner » clairement ce qui ne dépend plus de la nature même de l'homme. Il est temps d'affronter le problème de la culture par l'éducation et d'envisager, par conséquent, les efforts nécessaires, fût-ce au détriment des impulsions naturelles. Nous savons tous que la lecture et l'écriture constituent, à l'école, le premier écueil, le premier tourment de l'homme, contraint de soumettre sa nature aux nécessités de la civilisation.

Ceux qui se préoccupent de l'enfant lui-même, en arriveront à retarder le plus possible une tâche aussi pénible ; ils pensent que l'âge de huit ans est à peine adapté à une conquête aussi difficile. On commence, en général, à enseigner l'alphabet et l'écriture aux enfants de six ans, et l'on considère presque comme une faute de mettre la première enfance en contact avec l'alphabet et avec le langage graphique.

[...]

*Mes premières expériences sur les enfants déficients.* — Rejetons tout dogmatisme. Renonçons à la conviction dans laquelle l'usage nous a ancrés de la nécessité de commencer à écrire avec de petits bâtons, et supposons que notre esprit soit dépouillé comme la vérité que nous voulons découvrir.

Observant un individu qui écrit, et analysons ses gestes, c'est-à-dire les mécanismes qui interviennent dans l'exécution de l'écriture.

C'est une étude *psycho-physiologique* de l'écriture, c'est-à-dire un examen de l'individu qui écrit, non de l'écriture ; du sujet, non de l'objet. Or, on avait toujours construit une *méthode* en commençant par l'objet, c'est-à-dire en examinant l'écriture.

Une méthode panant de l'étude de l'individu, et non pas de l'écriture, est une méthode entièrement originale.

Si j'avais jamais pensé donner un nom à cette nouvelle méthode d'écriture, quand j'ai entrepris les expériences sur les enfants normaux, sans encore en connaître les résultats, je l'aurais, en effet, appelée méthode *psychologique*, à cause du point de vue qui l'aurait inspirée. Mais l'expérience m'a fourni une surprise et m'a procuré un autre titre : « méthode de l'écriture *spontanée* ».

[...]

## **Le mécanisme de l'écriture :**

Préparation indirecte de l'écriture

L'écriture est un acte complet qu'il faut analyser. Une partie vient du mécanisme moteur, une autre du travail de l'intelligence.

[...]

### Préparation directe de l'écriture

L'écriture contient un amoncellement de difficultés qui peuvent être isolées les unes des autres, et être surmontées les unes et les autres, non seulement par des exercices différents, mais aux différentes époques de la vie.

[...]

(p169)

Même quand les enfants *savent* écrire, je continue ces exercices, qui comportent une progression indéfinie, puisqu'on peut varier et compliquer les dessins; et les enfants, en faisant toujours le même exercice, voient s'accumuler une galerie de tableaux toujours plus parfaits. Nous ne nous contentons pas de *provoquer* l'écriture, mais nous la perfectionnons avec ces mêmes exercices que nous appelons préparatoires: la tenue du porte-plume se fera de plus en plus assurée, non par des exercices répétés d'écriture, mais grâce à ce remplissage de dessins linéaires. Les enfants se *perfectionnent dans l'écriture sans écrire*.

[...]

*Lecture et écriture mêlées embryonnairement.* En outre, l'enseignement de la lecture commence en même temps que celle de l'écriture. Quand on présente à l'enfant une lettre en émettant le son, il en fixe l'image avec son sens visuel et, en même temps, avec son sens tactilo-musculaire; il associe le son aux signes relatifs, c'est-à-dire qu'il prend connaissance du langage graphique. Quand il voit et qu'il reconnaît, il lit; et quand il touche, il écrit; il initie ainsi sa conscience grâce à deux actions qui, par la suite, se sépareront et constitueront les deux processus différents de la lecture et de l'écriture.

La simultanéité de l'enseignement ou, plus exactement, la fusion des deux gestes initiaux, mettent donc l'enfant devant une nouvelle forme de langage, sans que soit déterminé lequel de ces deux gestes devra prévaloir.

[...]

La connaissance de l'écriture et celle de la lecture sont bien distinctes de la « connaissance des signes alphabétiques ». Elles sont acquises seulement quand « le mot » correspond au signe graphique, de même que le début du langage parlé n'est indiqué que par la première apparition de « mots » ayant une signification, et pas seulement de sons que pourraient représenter des voyelles ou des syllabes.

*L'intelligence* déclenche les mécanismes que la nature ou l'éducation ont préparés.

L'analyse des mouvements de l'écriture représente l'acte précurseur pour l'établissement de ces super-langages que sont l'écriture et la lecture. La composition de « mots » au moyen de signes graphiques ne doit pas nécessairement se confondre avec l'écriture et la lecture : aussi doit-on séparer cette activité qui peut être indépendante de son utilisation supérieure.

L'intelligence de l'enfant éprouve un « grand intérêt » devant ce fait étonnant de pouvoir représenter un mot rien qu'en mettant ensemble des signes symboliques — les lettres de l'alphabet !

Créer des mots, c'est bien plus passionnant, en principe, que de les lire ! et aussi bien plus « facile » que de les « écrire », parce qu'il faut, pour les écrire, ce travail des mécanismes qui ne sont pas encore fixés.

[...]

(p.179)

### **La lecture**

L'expérience m'a amenée à faire une distinction bien nette entre l'écriture et la lecture, et m'a démontré que les deux acquisitions *n'étaient pas absolument simultanées* ; l'écriture, quoique cela contredise le préjugé, *précède* la lecture. Je n'appelle pas *lecture* la preuve que fait l'enfant en *vérifiant* les mots qu'il a écrits, c'est-à-dire en traduisant les signes en sons, comme il avait d'abord traduits les sons en signes, parce que l'enfant connaît déjà le mot qu'il s'est répété en écrivant. J'appelle lecture l'interprétation *d'une idée* apportée par les signes graphiques.

L'enfant qui n'a pas entendu dicter le mot, mais qui le reconnaît en le voyant composé avec les lettres mobiles, et qui en sait la signification (si c'est un mot qu'il connaît), celui-là *lit*.

Le mot lu correspond, dans le langage graphique, au mot du langage articulé qui sert à *recevoir* le langage transmis par les *autres*.

Mais jusqu'à ce que l'enfant reçoive l'idée transmise par les mots écrits, il ne lit pas.

Dans l'écriture ainsi décrite, ce sont les mécanismes psychomoteurs qui sont la; prédominants, alors qu'intervient dans la lecture un travail purement intellectuel. Mais il est évident que notre méthode pour l'écriture prépare la lecture de façon à en rendre les difficultés presque insensibles. En réalité, l'écriture prépare l'enfant à interpréter machinalement l'union des sons qui composent le mot qu'il doit écrire. Il sait déjà lire les sons qui composent les mots. Quand il compose les mots avec l'alphabet mobile ou quand il écrit, il a le temps de penser aux signes qu'il doit choisir : le temps d'écrire un mot est long, comparé à celui qu'il faut pour lire ce même mot.

L'enfant qui *sait écrire*, mis devant un mot qu'il doit interpréter en lisant, se tait d'abord un moment puis, en général, il lit les sons qui le composent avec la même lenteur qu'il aurait mise à les écrire. Par contre, le sens du mot vient très vite quand il est prononcé hâtivement avec les accents phonétiques. Mais pour mettre les accents phonétiques, il faut reconnaître le mot, c'est-à-dire l'idée qu'il représente : l'intervention d'un travail supérieur de l'intelligence est nécessaire ici.

Je procède donc, pour les exercices de lecture, en les substituant à l'ancien syllabaire. Je prépare de petites fiches avec des feuillets de papier ordinaire; sur chacune d'elles est écrit, en cursive haute de 1 cm, un mot familier, souvent prononcé par les enfants. Si le mot se rapporte à un objet présent, je pose cet objet sous les yeux de l'enfant, pour lui faciliter l'interprétation de la lecture. Ces objets sont, le plus souvent, des jouets : les « Maisons des Enfants » possèdent, en effet, non seulement la cuisine, les torchons, des balles et des poupées, mais aussi des armoires, des divans, des lits à une petite échelle, c'est-à-dire le mobilier d'une maison de poupées; des maisons, des arbres, des troupeaux de brebis, des animaux en papier mâché, des oies de celluloid flottant sur l'eau; des barques avec leurs marins, des chemins de fer qui roulent, etc., etc. Dans une de mes « Maisons des Enfants » un artiste m'avait offert de splendides fruits en céramique.

Si l'écriture dirige et perfectionne le mécanisme du langage articulé chez l'enfant, la lecture aide le développement des idées, en développant le langage. Enfin, l'écriture aide le langage physiologique, et la lecture, le langage social.

[...]

(p.185)

### Les ordres : la lecture des phrases

Dès que certains amis des premières « Maisons des Enfants » de San-Lorenzo apprirent que les enfants lisaient les caractères imprimés, ils leur donnèrent de splendides livres illustrés qui formèrent le début de notre bibliothèque. En feuilletant ces livres composés de simples fables, je vis

bien que les enfants ne pourraient pas les comprendre. Les maîtresses, tout heureuses, voulaient me faire partager leurs illusions en me racontant que la lecture de certains enfants dans les livres était beaucoup plus rapide et plus parfaite que celle des enfants qui sortaient de la seconde élémentaire. Je ne me laissai pas abuser et je tentai deux expériences : faire raconter ces histoires par la maîtresse et observer combien d'enfants s'y intéressaient spontanément. Au bout de quelques mots, leur attention était distraite, et comme la maîtresse avait *interdiction* de rappeler à l'ordre les distraits, le bruit et le mouvement envahirent peu à peu la classe, du fait que chacun retournait à ses occupations habituelles, sans écouter davantage.

Évidemment, les enfants qui semblaient lire ces livres avec plaisir n'en *goûtaient pas le sens* ; ils jouissaient seulement du mécanisme acquis, qui consiste à traduire les signes graphiques en prononçant des mots qu'ils reconnaissaient. Évidemment, ils lisaient le livre avec *moins de constance* que les petits cartons, parce qu'ils rencontraient ici beaucoup de mots inconnus d'eux.

Ma deuxième expérience fut de faire lire le livre par un enfant sans lui apporter les explications que la maîtresse s'empressait d'accumuler, entremêlant les interrogations suggestives, telles que :

« Tu as compris ? — Qu'est-ce que tu as lu ? — Que l'enfant s'en allait en voiture, *n'est-ce pas* ? — Non ? — Mais lis donc bien ! — Regarde ! » etc.

Je donnai donc le livre à l'enfant, me mettant près de lui en un geste affectueusement confidentiel, et je lui demandai avec la gravité simple avec laquelle j'aurais parlé à un ami : « Tu as compris ce que tu as lu ? » l'enfant me répondit : « Non », mais l'expression de son visage semblait me demander pourquoi je lui posais cette question. En effet, l'idée que, de *la lecture d'une série de mots, pût naître la communication des pensées d'autrui*, devait être pour mes petits une des plus lumineuses conquêtes de l'avenir, une source nouvelle de surprise et de joie.

Le livre se rapporte au *langage logique*, non pas au mécanisme du langage ; pour qu'il puisse être compris par l'enfant, il faut que le langage logique se soit établi en lui. Entre savoir lire ses mots et comprendre le sens d'un livre, existe la même distance qu'entre savoir prononcer un mot et composer un discours.

Je fis donc suspendre la lecture des livres, et j'attendis.

Un jour, tandis que nous conversions, *quatre* enfants du même âge se levèrent joyeusement, et écrivirent au tableau des phrases du genre de celle-ci : « Comme je suis content que le jardin soit fleuri ». Ce fut une bien émouvante surprise pour nous : ils étaient arrivés spontanément à la *composition comme*, spontanément, ils avaient écrit leur premier mot. Le mécanisme était le *même*, et le phénomène se déroulait logiquement : le langage logique articulé provoquait un beau jour l'explosion du langage écrit.

Le moment était arrivé de procéder à la *lecture de phrases* : j'eus recours au même moyen, c'est-à-dire à l'écriture au tableau.

«Vous m'aimez bien?» Les enfants lisaient lentement, à voix haute, se taisaient un instant, comme pour réfléchir, puis criaient très fort «Oui, oui» Je continuai à écrire: «Alors, faites le silence et restez tous tranquilles»; ils se remirent à lire en criant et, dès que la lecture fut finie, un silence solennel s'établit; seuls quelques bruits de chaises étaient provoqués par les mouvements faits pour se réinstaller convenablement.

Ainsi commença une communication bien intéressante pour eux au moyen du langage écrit; ils *découvrirent* peu à peu la puissance de l'écriture, qui transmet la pensée; quand je commençais à écrire, ils *frémisssaient* en attendant de connaître mon intention, et ils la saisissaient sans que j'eusse à prononcer un seul mot.

En effet, le langage *graphique* ne demande aucune parole. Sa grandeur est de permettre de s'entendre alors qu'on l'isole complètement du langage parlé.

Précisément, alors que ce livre était en cours d'impression, nous avons assisté à d'autres joies apportées par la lecture, grâce au jeu suivant: je décrivais, sur des feuilles de papier, en longues phrases, des gestes que les enfants devaient accomplir, par exemple: «Ferme les fenêtres, et va ouvrir la porte d'entrée; puis attends un moment, et remets les choses comme avant». — «Demande gentiment à huit de tes camarades de quitter leur place, et de se mettre à la file, deux par deux au milieu de la classe; puis fais-les marcher en avant et en arrière sur la pointe des pieds, très doucement, sans aucun bruit.» — «Demande gentiment à trois de tes plus grands camarades, à ceux qui chantent le mieux, de venir au milieu de la classe; mets-les à la file, et chante avec eux une belle chanson de ton choix», etc., etc.

A peine avais-je fini d'écrire que les enfants m'arrachaient des mains les petits billets pour les lire, alors que je les posais pour sécher sur leur table; ils lisaient spontanément, dans le plus profond silence; je leur demandais alors: «Compris?» — «Oui, oui!» — «Alors, faites-le» et, pleine d'admiration, je voyais les enfants choisir aussitôt une action chacun et l'exécuter ponctuellement; une grande activité, une mise en mouvement d'un genre nouveau naquit alors dans la salle; celui-ci fermait les rideaux puis les rouvrait; un autre faisait courir ses propres camarades qu'il invitait à chanter; un troisième allait écrire ou prendre des objets sur la console, etc. La surprise, la curiosité provoquaient un silence général, et le spectacle se déroulait dans la plus grande émotion. Il semblait qu'une force magique rayonnât de moi, stimulant une activité inconnue auparavant: cette magie, c'était le langage graphique, la plus grande conquête de la civilisation.

Comme les enfants en comprenaient l'importance! Ce jour-là, quand je partis, ils se groupèrent autour de moi avec des manifestations d'amour, me disant: «Merci! merci pour la leçon!»

Ils avaient fait un grand pas: ils avaient passé du mécanisme de la lecture à l'esprit.

Aujourd'hui, ce jeu, qui est le préféré, se déroule ainsi: il faut d'abord établir

le *silence*; ensuite, on présente une boîte contenant des petits billets liés entre eux, sur chacun desquels est écrite une longue phrase commandant une action.

Tous les enfants sachant lire viennent tirer au sort un de ces petits billets: ils lisent *mentalement*, une ou plusieurs fois, jusqu'à ce qu'ils soient sûrs d'avoir bien compris; ils rendent ensuite le petit billet déplié à la maîtresse et se mettent à l'œuvre. Comme beaucoup de ces gestes impliquent l'intervention de camarades qui ne savent pas lire, et que beaucoup de ces ordres font utiliser les objets, ou les déplacer, il s'ensuit un mouvement général, qui se déroule dans un ordre étonnant; le silence n'est interrompu que par un piétinement léger et par les voix qui entonnent des chants, révélation inattendue d'une discipline spontanée parfaite.

L'expérience nous a démontré que la *composition* doit précéder la *lecture logique*, comme l'écriture précède la lecture des mots. Et la lecture, de laquelle doit surgir le *sens*, doit être *mentale* et non *vocale*.

La lecture à haute voix implique, en effet, l'exercice de deux mécanismes du langage: articulé et graphique; elle rend, par conséquent, le travail plus compliqué. On sait bien qu'un adulte qui doit lire un texte à haute voix en public se prépare en faisant d'abord une lecture mentale pour le *comprendre*; la lecture à haute voix est parmi les exercices intellectuels les plus difficiles. Donc, les enfants qui *commencent* à lire et à interpréter la pensée, *doivent lire mentalement*. Le langage graphique, quand il rejoint la pensée, doit *s'isoler* du langage articulé. Il représente le langage qui *transmet la pensée à distance*, alors que les sens et les mécanismes musculaires se taisent: c'est un langage spiritualisé, qui met en rapport tous les hommes de la terre.

### **Les symboles de grammaire**

Cette «lecture interprétée» par laquelle l'enfant interprétant d'abord la signification d'un mot, en le plaçant auprès de son objet, puis ensuite la signification d'une phrase en accomplissant l'action décrite l'amène à une plus parfaite compréhension du langage graphique.

[...]

### **Le langage graphique chez l'enfant**

Le langage graphique qui comprend la *dictée* et la *lecture* fait travailler le mécanisme complet du langage articulé (organes récepteurs, centre nerveux, organes moteurs); son développement doit être essentiellement basé sur le langage articulé.

Le langage graphique peut pourtant se considérer sous un double point de vue:

a) Celui de la conquête d'un langage nouveau, d'une considérable importance sociale, qui s'ajoute au langage articulé *de l'homme*.

h) Celui des rapports entre les deux langages, qui apportent la possibilité de se servir du langage écrit pour perfectionner le langage parlé. Insistons sur cette considération neuve, qui donne au langage graphique une *importance physiologique*.

En outre, le langage parlé est à la fois une *Jonction naturelle* de l'homme et un moyen de relation pour des fins sociales.

Je crois que si le langage graphique est hérissé de difficultés à ses débuts, ce n'est pas seulement parce qu'il est enseigné par des méthodes irrationnelles, mais aussi parce que nous prétendons, à peine est-il acquis, lui confier le rôle élevé d'enseigner la langue écrite fixée par des siècles de perfectionnement d'un peuple civilisé.

[...]

Cette association entre deux langages — parlé et graphique — est de la plus grande importance, et constitue la clef de tout le développement de l'écriture. C'est-à-dire que l'écriture devient une seconde forme de langage, associée à la langue maternelle : une voie de communication s'établit entre ces deux langages grâce à des exercices répétés.

[...]

Chaque mot, quel qu'il soit, comprend toujours un ou plusieurs sons parmi ces vingt-six. Donc, si on les apprend en les associant aux lettres de l'alphabet qui les représentent, voilà que tout le langage peut être traduit graphiquement. Et les enfants, prenant les lettres correspondant aux sons, sont capables de composer tous les mots d'une langue phonétique.

[...]

Il n'y a donc qu'une seule véritable difficulté, un seul travail qui est tout intérieur. L'analyse mentale des sons.

