

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR SONIA SIROIS

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)

La méthode Montessori

en regard de la cohérence et de la continuité  
d'un projet éducatif

Janvier 1998



### **Mise en garde/Advice**

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*«C'est cela l'éducation: à la fois donner au jeune le goût de se créer lui-même, en se regardant de l'extérieur et en prenant conscience de la possibilité de choisir un chemin (educere) et lui apporter toute la nourriture intellectuelle nécessaire pour qu'il puisse établir son projet (educare). Le rôle premier de tout groupe d'hommes, ethnies, nation, humanité dans son ensemble est de faire des hommes ou, plutôt, de créer des conditions permettant aux hommes de se faire eux-mêmes.»*

*(Albert Jacquard, 1987)*

## REMERCIEMENTS

Je désire remercier tout spécialement mon directeur de recherche, Monsieur Samuel Amégan, qui m'a supervisée tout au long de la réalisation de cette recherche. Ses judicieux conseils, sa disponibilité et la confiance qu'il a eue à mon égard m'ont permis de mener cette recherche avec une autonomie toujours grandissante.

Je tiens également à souligner le support moral de mes proches. Leur écoute, leurs encouragements et leur très grande compréhension ont été pour moi une source de motivation.

## RÉSUMÉ

La littérature pédagogique préconise que toute action éducative doit tenir compte des principes tels que: la continuité dans l'éducation du jeune, la cohérence entre les valeurs éducatives et les pratiques éducatives au quotidien, ainsi que le respect de l'enfant tout au long de sa formation. L'examen de la pratique scolaire courante soulève cependant une certaine incohérence entre ce qui se fait réellement dans les écoles et les intentions annoncées dans les textes officiels des pouvoirs organisateurs, d'une part, et d'autre part une certaine discontinuité entre les différents cycles scolaires successifs.

De là nous est venue l'idée de comprendre comment peut-on assurer cohérence et continuité dans un système éducatif. Le système de la pédagogie Montessori est une preuve qu'on peut assurer cohérence et continuité tout au long d'un processus éducatif, c'est-à-dire à partir des intentions énoncées dans les programmes jusqu'aux actions quotidiennes dans les classes. L'objectif de cette recherche est de découvrir quels éléments favorisent la cohérence et la continuité de cette méthode.

Pour ce faire, il nous a fallu d'abord établir, à un niveau général, un parallèle entre les valeurs de références, les buts et les objectifs préconisés par le MEQ et ceux préconisés par la méthode Maria Montessori. Nous sommes arrivés au constat que les deux modèles mettent de l'avant à peu de chose près, les mêmes valeurs et les mêmes objectifs éducatifs. Donc, au niveau des intentions peu de choses distinguent les deux modèles. Par exemple, nous avons retenu trois grandes valeurs communes: premièrement l'individualisation et le respect des besoins de l'enfant, deuxièmement l'autonomie et la liberté, et finalement la relation maître-élève de type guide. Toujours à ce niveau général, nous avons défini et analysé les grands concepts utiles à la compréhension de notre démarche (notion de paradigme, de vision éducative, de projet éducatif, de conception de l'éducation, de courant, d'approche, de pratique, de technique et de fait pédagogiques).

Une fois ce cadre de référence établi, nous avons ensuite examiné un premier niveau de traduction des intentions en acte, c'est-à-dire celui des programmes éducatifs et de l'organisation scolaire. Afin de se rapprocher du concret, nous avons également étudié les différentes méthodes d'intervention auprès des élèves. Une fois les deux systèmes analysés, nous avons tenté de démontrer la cohérence et la continuité montessoriennes, à partir des observations dans des classes Montessori et des données théoriques amassées tout aussi bien au cours d'une formation des maîtres Montessori que dans la littérature. Nous avons ainsi confronté aux critères et dimensions d'analyse des modèles de Paquette et

Houssaye les trois catégories des faits observables en classe que sont **l'aménagement physique, les activités d'apprentissage et l'intervention pédagogique**; ceci pour voir si ces faits pédagogiques sont en cohérence et en continuité avec les niveaux en amont du système (Paquette) ou avec les dimension du «Triangle pédagogique» (Houssaye). Les résultats de nos analyses confirment que le système montessorien, par son organisation rigoureuse et systématique, permet d'assurer plus de cohérence et de continuité entre les valeurs et les principes éducatifs annoncés au départ et la pratique quotidienne dans les classes.

Cette constatation nous permet de comprendre que la notion de projet éducatif, définie par Paquette comme étant un processus **continu fondé sur une éducation cohérente** implique nécessairement la continuité et de cohérence des gestes au quotidien. En effet, un projet éducatif efficace, assure un travail d'équipe; est porteur d'une tradition éducative; engendre un souci de clarté et de transparence au niveaux des actions collectives et individuelles; stimule l'analyse réflexive de tous les partenaires issus du même projet, pour finalement se centrer sur la qualité des apprentissages et redonner à l'élève la place qui lui revient au cœur de son propre développement.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
RÉSUMÉ .....	iii
TABLES DES MATIÈRES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	xii
LISTE DES FIGURES .....	xii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I: Problématique et questions de recherche .....	3
1.1 Problématique .....	3
1.2 Question de recherche .....	15
CHAPITRE II: Cadre de référence et cadre théorique .....	17
Première partie: le projet éducatif	
2.1. Concepts fondamentaux: .....	18
2.1.1 La notion de paradigme .....	18

2.1.2 Définition de projet éducatif .....	21
2.1.3 Définition de la pédagogie .....	26
2.1.4 Définition de l'intervention pédagogique .....	31
2.1.5 Le triangle pédagogique .....	32

**Deuxième partie: les valeurs de références**

<b>2.2. Définitions des fondements philosophiques communs aux deux systèmes.....</b>	<b>36</b>
2.2.1 Individualisation et respect des besoins des élèves .....	36
2.2.2 Autonomie et liberté .....	37
2.2.3 Relation maître-élève: maître-guide .....	39

**Troisième partie: les systèmes éducatifs structurés par Montessori et par le MEQ**

<b>2.3. Description des deux modèles pédagogiques ..</b>	<b>41</b>
2.3.1 Programme et méthode montessoriens: .....	42
2.3.1.1 Principes d'intervention.....	46
2.3.1.2 Stades de développement.....	49
2.3.2 Programme du M.E.Q. et les types de méthodes rencontrées dans son articulation quotidienne ....	58

**CHAPITRE III: Méthodologie et analyse des données .....**

<b>3.1 Description de la méthode qualitative et de l'approche anthropopédagogique.....</b>	<b>65</b>
--	-----------

3.2 Description de la démarche utilisée et procédure d'analyse .....	66
3.3 L'analyse macropédagogique: les bases des modèles éducatifs du MEQ et de Montessori .....	69
3.3.1 Analyse des caractéristiques générales des systèmes du MEQ et Montessori .....	69
3.3.2 Analyse des principes d'intervention proposés par le MEQ et Montessori .....	72
3.3.3 Analyse des modèles comme projets éducatifs .....	74
3.4 L'analyse micropédagogique: les faits pédagogiques montessoriens .....	77
3.4.1 Les repères d'analyse des faits pédagogiques montessoriens: .....	78
3.4.1.1 L'aménagement physique .....	79
3.4.1.2 Les activités d'apprentissage .....	79
3.4.1.3 L'intervention pédagogique .....	80
3.5 Confrontation des repères au modèle du projet éducatif de Claude Paquette .....	81
3.5.1 Premier niveau d'analyse de la pédagogie montessorienne: les valeurs .....	82
3.5.2 Deuxième niveau d'analyse de la pédagogie montessorienne: le courant et les caractéristiques .....	84

3.5.3 Troisième niveau d'analyse de la pédagogie montessorienne: les pratiques et les techniques pédagogiques .....	86
3.6 Confrontation des repères au triangle pédagogique de Jean Houssaye .....	88
3.6.1 L'aménagement physique en référence au triangle pédagogique .....	88
3.6.2 Les activités d'apprentissage en référence au triangle pédagogique .....	90
3.6.3 L'intervention pédagogique en référence au triangle pédagogique .....	91
3.6.4 Interprétation des figures du triangle pédagogique .....	93
Chapitre IV. Commentaires des résultats et recommandations .....	95
Conclusion .....	104
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	108

<b>ANNEXES .....</b>	115
<b>ANNEXE 1: Les valeurs du programme préscolaire du MEQ ...</b>	115
<b>ANNEXE 2: Une voie vers la culture .....</b>	116
<b>ANNEXE 3: Les valeurs en regard des repères concernant</b>	
<b>l'aménagement physique .....</b>	117
<b>ANNEXE 4: Les valeurs en regard des repères concernant</b>	
<b>les activités d'apprentissage .....</b>	118
<b>ANNEXE 5: Les valeurs en regard de repères concernant</b>	
<b>l'intervention pédagogique .....</b>	119
<b>ANNEXE 6: Les caractéristiques du courant humaniste</b>	
<b>versus l'aménagement physique .....</b>	120
<b>ANNEXE 7: Les caractéristiques du courant humaniste</b>	
<b>versus les activités d'apprentissage .....</b>	121
<b>ANNEXE 8: Les caractéristiques du courant humaniste</b>	
<b>versus l'intervention pédagogique .....</b>	122
<b>ANNEXE 9: Les pratiques et les techniques versus</b>	
<b>l'aménagement physique .....</b>	123
<b>ANNEXE 10: Les pratiques et les techniques versus les</b>	
<b>activités d'apprentissage .....</b>	124
<b>ANNEXE 11: Les pratiques et les techniques versus</b>	
<b>l'intervention pédagogique .....</b>	125

**LISTE DES TABLEAUX****Tableau**

1	Les principaux paragismes du monde de l'éducation.....	20
2	Les quatre types de pédagogie selon Claude Paquette .....	29
3	Les idées maîtresses des deux modèles .....	70
4	Parallèle entre les principes d'intervention pédagogiques des deux modèles .....	73
5	Analyse des modèles comme projets éducatifs .....	75

**LISTE DES FIGURES****Figure**

1 Le projet éducatif et les outils de concrétisation .....	22
2 Les liens de continuité et de cohérence: de la conception aux faits et des faits à la conception.....	24
3 La situation pédagogique .....	33
4 Les processus de la situation pédagogique .....	34
5 Les valeurs de la pédagogie montessorienne en regard des repères.....	83
6 Les caractéristiques du courant humaniste en regard des repères.....	85
7 Les pratiques et les techniques montessoriennes.....	87
8 L'aménagement physique en référence au triangle pédagogique.....	89
9 Les activités d'apprentissages en référence au triangle pédagogique.....	90
10 L'intervention pédagogique en référence au triangle pédagogique.....	92
11 Sommaire de la démarche méthodologique .....	97
12 Liens entre le projet éducatif et l'émergence d'un référentiel pédagogique .....	99

## INTRODUCTION

Les nombreux bouleversements de notre système d'éducation actuel nous amènent à un questionnement fondamental. Les pratiques éducatives quotidiennes sont-elles cohérentes avec les intentions annoncées dans les textes officiels d'une part, et assurent-elles une continuité éducative tout au long du processus éducatif durant la période de la petite enfance, d'autre part?

Notre problématique rappelle l'importance de l'enfance dans le développement d'une société et soulève les problèmes de discontinuités et d'incohérences de notre système d'éducation actuel. Cette recherche a pour objet de comprendre les facteurs qui influencent la continuité et la cohérence d'un système éducatif en général, en utilisant comme référence un modèle particulier, celui de Maria Montessori.

Notre cadre de référence se réfère aux composantes d'un projet éducatif tel que défini par Claude Paquette. Nous en précisons les différentes composantes et définissons un modèle de compréhension de l'intervention pédagogique soit celui du "triangle pédagogique" de Houssaye. Le cadre théorique pour sa part définit les valeurs de références communes aux méthodes du MEQ et Montessori et décrit les deux modèles pédagogiques.

Une approche qualitative de type anthropologique associée à une analyse de contenu est utilisée afin de faire émerger les liens de continuité et de cohérence qui caractérisent les projets éducatifs étudiés. L'analyse détaillée de certains faits pédagogiques montessoriens nous permet de dégager des indices susceptibles d'expliquer les incohérences de notre système d'éducation actuel et de donner ainsi des pistes de solutions possibles.

Cette recherche nous a permis de constater que tous les principes nécessaires à la cohérence et à la continuité des interventions éducatives aux quotidiens font déjà partie des énoncées officiels du MEQ. Cependant, le fait de l'écrire dans les programmes n'a pas la conséquence magique de traduire ses actions par des gestes quotidiens dans les classes. Selon nous, la notion de projet éducatif, élaboré par chaque unité école, servirait de lien unificateur entre les intentions et les actions au quotidien. Notre analyse démontre que le modèle Montessori y parvient à travers le monde. Il serait donc souhaitable qu'on y parvienne, tout au moins, au niveau de chaque école.

## CHAPITRE I.

### Problématique et question de recherche

#### 1.1 La problématique

En éducation, la dernière décennie a été l'objet d'une préoccupation mondiale croissante: celle de la petite enfance. En effet, le 20 novembre 1989, l'Assemblée générale des Nations-Unies adoptait la "Convention relative aux droits de l'enfant" avant d'organiser en septembre 1990, le "Sommet mondial pour les enfants" où soixante et onze pays rédigeaient la "Déclaration mondiale en faveur de la survie, de la protection et du développement des enfants". Le 9 décembre 1991, le gouvernement du Québec adoptait un décret ratifiant la "Convention des Nations-Unies" relative aux droits des enfants alors qu'en mai 1992, le Canada lançait son plan d'action "Grandir ensemble en faveur des enfants". Mentionnons également le rapport du groupe de travail sur les jeunes, intitulé, Un Québec fou de ses enfants, (Bouchard, C. 1991). Ce mémoire du comité interministériel a été déposé au Conseil des ministres, par la ministre responsable de la famille et avait pour objet l'élaboration d'une politique globale de la petite enfance. Finalement, en septembre 1996, un document de travail de la Commission sur les états généraux en éducation intitulé "Exposé de la situation", précisait également de remettre l'élève au cœur de la mission éducative:

"L'école doit se faire plus humaine, plus accueillante, plus stimulante. Bref on veut une école milieu-de-vie où l'élève de tout âge se sent respecté, écouté et où il peut participer aux décisions; une école où le calme, la politesse, la communication et le respect des autres sont à l'honneur, une école où les valeurs humaines fondamentales servent d'assises éthiques, une école où on a le goût d'être." (MEQ, Les États généraux 1995-1996. Exposé de la situation, p.9)

Cette courte revue des quinze dernières années rappelle l'importance de l'éducation pendant la période de la petite enfance dans l'évolution et l'accomplissement d'une société. Il devient donc important de se questionner sur le pourquoi de cet engouement soudain et marqué pour l'enfance. Certains iront même jusqu'à qualifier le vingtième siècle de celui de l'enfant.

Il y a à peine trente ans, l'enseignement était centrée sur le **maître** et celui-ci semblait posséder tout le **savoir**. Maintenant la vitesse de transmission des connaissances ébranle non seulement le corps professoral mais l'humanité toute entière. C'est pourquoi, cette société ébranlée revient au discours pédagogique qui prône que la place de l'enfant est au coeur de toute société.

"La pensée pédagogique oscille toujours au cours de l'histoire entre deux pôles: l'un subjectif, l'autre objectif. De tout temps lorsqu'une civilisation croit en sa tradition et a une haute opinion de ses valeurs, l'éducation met l'accent sur le pôle objectif et initie les enfants aux valeurs et au patrimoine de la civilisation ou de la société. Mais quand une civilisation doute d'elle même et que le progrès sur le plan culturel vient à être mis en question, le balancier repart vers le pôle subjectif et l'enfant se retrouve à la source de l'éducation." (Böhm, Quinze pédagogues...1994 p.165)

Un autre facteur important a contribué à cibler l'attention des gouvernements sur les jeunes de cette période, c'est la prolifération des recherches sur l'expérience des premières années. En effet notre société a trop longtemps perçu l'enfant comme étant "le dérangeur de l'adulte fatigué par des occupations toujours plus pressantes". (Montessori, 1958)

Il a été également démontré qu'un denier consacré à la qualité et à la prévention devient vite un placement capital et humain assuré pour la société. (Desmeules, 1993) De plus, l'intervention précoce favorise l'enfant en l'outillant davantage afin qu'il puisse faire face aux exigences des apprentissages scolaires et à ses adaptations dans la société. (Conseil de la famille 1993). L'importance des premières années de la vie d'un enfant est maintenant reconnue comme cruciale pour le développement harmonieux de celui-ci. (Montessori, 1956).

Dès les premières années de son existence, le jeune enfant connaîtra des périodes de transition et de changement qui l'obligeront à s'adapter à des environnements différents et à accorder sa confiance à des adultes autres que ses parents et ses proches. La famille de notre époque est transformée, l'écart entre les riches et les pauvres a augmenté, la pluriethnicité, la mondialisation des marchés, le marché du travail s'est complexifié, l'explosion des connaissances et les nouvelles technologies dépassent maintenant l'imaginaire. Afin d'accompagner l'enfant dans les différentes étapes de sa vie et de lui assurer un développement harmonieux et global, il importe que les services offerts, soient empreints de **cohérence**, de **continuité**, en plus d'être adaptés aux besoins individuels et particuliers. (Bouchard, 1991:58)

Les changements sociaux, dont quelques-uns sont cités plus haut, nécessitent un ajustement considérable de l'institution scolaire et oblige notre société à repenser la mission même de l'éducation. Dans un document du Conseil supérieur de l'éducation intitulé Une pédagogie pour demain à l'école primaire (1991), il est précisé que l'école devra participer à la formation d'êtres complets et autonomes, susceptibles de croître dans un univers multiforme et de s'adapter aux changements qui surviennent. **L'école est désormais invitée à souscrire à une optique qui vise non seulement à apprendre des choses aux jeunes, mais également de leur apprendre "à apprendre" et "à être".**

"Notre dernier postulat, c'est que l'Éducation pour former cet homme complet dont l'avènement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être , ne peut être que globale et permanente. Il ne s'agit donc plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'apprendre à être." (Edgar Faure, (1973), p.XVI)

Cette nouvelle conception de la formation soulève de nombreux questionnements dans le monde de l'éducation. Il est aisément de constater que l'évolution de notre société et les nombreux changements qu'elle a subi commandent une remise en question des modèles pédagogiques qui dominent nos écoles. Les problèmes tels que le suicide chez les jeunes, le décrochage et l'évasion dans les drogues ne sont certainement pas indifférents à l'ambiance éducative. Ils se traduisent comme des cris d'alarme, des appels à l'aide. Serait-il que notre système d'éducation actuel n'arrive plus à répondre adéquatement aux nouveaux besoins qui émergent de notre jeunesse. De plus les récentes études du ministère de l'Éducation montrent que les indices d'abandons scolaires sont décelables dès l'entrée de l'enfant dans le système scolaire. De toute façon, les manifestations de l'inadaptation des jeunes dans notre société sont réellement présentes, tandis que la continuité des actions éducatives ne semble pas faire partie des volontés politiques. (Guitouni, Moncef 1987). De plus le monde de l'éducation, en 1995, parle encore une fois d'une réforme complète de notre système d'éducation. Faut-il réinventer la roue encore une autre fois? Il semble venu le temps de se questionner en profondeur sur la mission de l'école dans notre société. L'enfant a-t-il changé? Si oui quels sont ses besoins? L'enfant a-t-il suivi le progrès technologique du vingtième siècle et est-il devenu un être complètement différent?

Les défis qui devraient être relevés en éducation semblent très nombreux. Il serait donc venu le temps de constater la **complexité** du travail en éducation et plus particulièrement pour la période de la petite enfance. Cette conscientisation devrait permettre d'actualiser les

actions dans les classes au quotidien avec les besoins de la société. Compte tenu des impacts de cette période sur l'ensemble de la vie adulte, du développement de la société et des générations qui lui succèderont, cette prise de conscience donne presque le vertige. Le respect, la continuité et la cohérence devraient constituer les prémisses de base de première importance étant donné l'impact considérable sur le développement de la personnalité. Cependant, un consensus semble dessiner une voie porteuse d'espoir. L'école de l'avenir sera une école qui **respectera** les groupes auxquels elle donnera des services éducatifs et sera attentive à ce que seront les jeunes. (Brossard, Luce. Vie Pédagogique no.100:34) Dorénavant, il faudra **remettre l'enfant au centre du processus d'apprentissage et s'intéresser au développement personnel de l'individu plutôt qu'uniquement à ses apprentissages.**

"N'élevons pas nos enfants pour le monde d'aujourd'hui. Ce monde n'existera plus lorsqu'ils seront grands. Et rien ne nous permet de savoir quel monde sera le leur: alors, apprenons-leur à s'adapter." Cette phrase de Maria Montessori exprime l'actualité de sa pensée pédagogique, forgée à partir de son expérience dans une école fondée en 1907. Ces principes d'autonomie et de responsabilisation des élèves sont encore très présents dans le discours de la réforme scolaire de 1995-1996 et ils nécessitent une redéfinition du système éducatif tout entier. Dans un article traitant des clés pour la réussite d'un changement en éducation Claude Paquette précise l'importance dans la continuité du programme afin que celui-ci serve de fil conducteur de tout le système éducatif. "Le système éducatif doit se traduire par un programme éducatif riche et global, le même, de l'éducation préscolaire à l'université." (Paquette Claude, 1996, Vie pédagogique, no.100 p.17)

Le ministère de l'Éducation aborde également dans le sens de former pour la vie et non seulement en vue des apprentissages.

"Afin de préparer aux rôles sociaux de la vie adulte, on compte sur l'école pour éduquer aux valeurs: l'autonomie, la coopération, le respect des autres, le partage, le travail en équipe. La première mission de l'école est de transmettre la connaissance et la culture en offrant une solide formation de base. À l'école, l'élève doit apprendre à lire, à écrire et à compter, mais il doit également acquérir des habiletés et des attitudes qui faciliteront ses apprentissages ultérieurs. La culture de l'effort, le goût du travail bien fait, l'esprit critique et la capacité de synthèse en font partie." (MEQ:1996: p.6)

Cependant, trop souvent le discours ne se traduit pas dans la réalité de la majorité des salles de classes. Les programmes nombreux et changeants, les horaires restreints, les services d'aide pédagogiques insuffisants ne donnent pas toujours la latitude aux agents des milieux scolaires de respecter les valeurs énoncées par le MEQ. C'est pourquoi nous parlons d'incohérence et de discontinuité.

Les grandes lacunes de notre institution scolaire québécoise sont le manque de continuité, l'incohérence et le non-respect des différences individuelles de chaque élève. La société d'aujourd'hui permet très tôt à l'enfant de vivre une foule d'expériences. Ces expériences culturelles, sociales, sportives ou technologiques forment le caractère et la personnalité de l'enfant, en lui enseignant la tolérance, l'acceptation des différences et le respect. Tous n'arrivent pas à l'école avec le même bagage. De plus les valeurs transmises par ces différents milieux n'ont pas toujours le caractère ordonné et l'encadrement qui assurent la cohérence et la continuité dans le processus d'éducation des jeunes. "L'école doit assurer la cohérence des divers apprentissages en permettant l'intégration et l'interdépendance des connaissances et des expériences." (C.S.E., Une pédagogie pour demain à l'école primaire. 1991)

Pour élaborer davantage sur la situation de **discontinuité**, **d'incohérence** et de **non-respect** des valeurs de notre système d'éducation actuel, il semble important de définir d'abord ces trois notions, afin d'unifier notre discours.

**La continuité:**

L'enfant pour croître en harmonie et devenir un adulte responsable, doit: avoir la possibilité de créer des liens; pouvoir jouir d'une certaine stabilité avec des personnes significatives; être soumis à une **continuité** dans les façons de faire; évoluer dans un milieu qui signifie clairement ses attentes tout en signalant les aspects positifs de ses comportements; avoir un encadrement axé sur la «responsabilisation» et l'autonomie en tenant compte des limites des enfants selon leur âge ou leur particularité. Par exemple, dans un ouvrage intitulé : Les services de garde au Québec: un équilibre précaire, on y signale le manque de continuité entre le passage du service de garde à la maternelle ou de la maternelle à la première année du primaire. Ainsi, ce passage d'un service à un autre est parfois durement ressenti par les enfants qui doivent s'adapter, tant bien que mal, à un nouvel environnement et à un nouveau mode de fonctionnement. Il serait également opportun de signaler que tout au long de son cours préscolaire et élémentaire l'enfant devra s'adapter annuellement à tous les changements de programme, de méthodes, de matériel pédagogique tel que livre de lecture, de mathématique, etc.

Tous les cinq ans, notre système vit une réforme à partir d'une critique sévère de la réforme précédente. La critique est abondante et les réalisations sont timides. Une fois le système critiqué, la réforme se termine. Le discours l'emporte sur l'analyse de la réalité. Il devient donc difficile de parler de continuité pour les méthodes, le suivi, les approches et même les valeurs qui guident le processus d'apprentissage et le développement de l'enfant. Sans nier que l'un des principaux rôles de l'école est d'instruire, le discours des États généraux de l'Éducation 1995-1996 précise l'importance de viser le développement intégral et le plein épanouissement de la personne. **Prioriser les relations humaines et former les jeunes pour la vie et non uniquement pour l'emploi.**

Dans ce sens le Conseil Supérieur de l'Éducation fait valoir la nécessité d'une **intervention pédagogique qui soutienne le cheminement actif ou concret de l'élève vers le savoir**, plutôt qu'une intervention orientée vers la simple transmission des connaissances. C'est la manière de concevoir, de susciter et de transmettre les savoirs à l'école qui est ici en question. C'est le paradigme qu'il faut définir. Perspective qui invite l'institution scolaire à mieux considérer l'évolution continue et l'interdépendance des savoirs et à ajuster ses pratiques pédagogiques aux exigences qui découlent d'un engagement global de l'enfant à l'égard des savoirs (Une pédagogie pour demain à l'école primaire.1991, p.6)

#### **La cohérence:**

Elle se traduit dans les actions de tous les jours. Cependant peu d'éducateurs prennent le temps d'auto analyser leur pratique afin de vérifier la cohérence de leurs interventions avec celles de leur école, leur commission scolaire et même les programmes du ministère. La qualité de l'intervention passe par la recherche de la cohérence interne. Il s'agit d'une question d'implication personnelle et également d'un souci constant de réfléchir sur les gestes posés auprès des étudiants. C'est sur le terrain de la réalité quotidienne que l'intervenant peut se donner des outils pour tenter de cerner la qualité de ses interventions. Pour que les interventions soient articulées et cohérentes elles doivent dans un premier temps être préparées adéquatement et subir, dans un deuxième temps, une auto analyse. L'intervenant doit donc vérifier si les valeurs véhiculées dans sa classe correspondent à sa propre conception personnelle de l'éducation, tout en se demandant également si cette conception se paire aisément avec celle retenue par son école et définie dans le projet éducatif. C'est un questionnement interne, personnel et continu qui assure la transparence des actions au sein d'un milieu donné.

" Intervenir c'est influencer. Éduquer, c'est donner une direction à cette influence. Être à la recherche de la cohérence, c'est de vouloir maximiser les probabilités d'une influence réelle..." (Claude Paquette, 1985a)

La cohérence des actions ne se limite pas uniquement au vécu de la classe. Elle devient une attitude de vie, un rituel, une ligne de conduite, un guide pour l'intervention éducative dans son sens le plus large. Mais, il existe une barrière cognitive qui est essentiellement explicable par le paradigme dominant de notre société. Notre société occidentale s'inspire essentiellement d'une vision fragmentaire et réductionniste de l'activité humaine. Il est maintenant démontré qu'un nouveau paradigme dynamique et holiste se fonde sur une conscience de l'interdépendance essentielle à la compréhension des phénomènes. C'est en acceptant ce nouveau paradigme que nous pouvons évaluer réellement la qualité de l'intervention, et non de réduire celle-ci au rendement scolaire de l'élève. La pédagogie dominante en est une de bonnes réponses. Cette pédagogie, la société l'accepte car elle reproduit le modèle dominant que l'on retrouve depuis longtemps dans notre société. Il est donc plus facile d'entretenir une «machine» sans la questionner plutôt que de remettre en question la cohérence de notre machine. (Paquette, 1985). Cependant, la recherche de cohérence à travers les faits pédagogiques au quotidien ébranle sans contredit notre modèle de "machine traditionnelle".

#### **Le respect:**

Le dernier concept à définir est le **respect**, souvent confondu avec politesse. Pour être respecté l'enfant doit être pris au sérieux et être considéré pour ce qu'il est, **comme centre de sa propre activité** et dans une atmosphère de tolérance pour les sentiments de l'enfant (Simard, Nicole, 1991). Un bref rappel de quelques-uns des droits établis par l'Organisation des Nations-Unies démontre le rôle direct que peut jouer l'éducateur lorsque nous parlons de respect de l'enfant:

- la protection contre toute forme de violence (art.19)
- la jouissance du meilleur état de santé possible (art.24)
- la reconnaissance pour les enfants mentalement ou physiquement handicapés de mener une vie pleine et décente (art.23)
- l'éducation doit favoriser l'épanouissement de la personnalité (art.29)
- la reconnaissance du droit de l'enfant à l'éducation, dans une optique d'égalité des chances (art. 28,1)
- etc.

Dans les libellés de tous ces articles, il est fait référence au respect de soi et à la dignité de l'enfant ainsi qu'à sa santé. L'éducation au respect de soi et des autres est un long et difficile processus d'apprentissage pour l'enfant et d'encadrement pour l'adulte. Ce processus s'effectue par un savant dosage d'attention, de contrôle, de patience et de ténacité et doit toujours tenir compte de l'âge de l'enfant, de sa capacité physique et mentale d'intégrer les éléments de contrôle afin que ceux-ci demeurent, par la suite, de l'auto-contrôle. Mais que signifie respect de soi et dignité de l'enfant dans le vécu au quotidien? Notre système d'éducation actuel se préoccupe-t-il de développer une relation de confiance et de respect? Quelle approche pédagogique peut prétendre répondre à ce noble et essentiel principe épistémologique? Le questionnement demeure entier. Nous répéterons encore une fois les propos de Claude Paquette (1985) "La pédagogie dominante de notre société en est une de bonne réponses centrée sur les apprentissages et non centrée sur l'élève".

Pour que ces principes se matérialisent dans le quotidien, certaines conditions sont nécessaires, les unes concernent l'institution elle-même et le groupe d'éducateurs, et les autres concernent les élèves. Tous les intervenants du milieu doivent **partager des valeurs et des orientations bien définies**. Ces orientations se traduisent par une méthode, un projet éducatif ou un cadre de référence clair et précis qui balisera les attitudes, les approches pédagogiques, les pratiques pédagogiques, les techniques pédagogiques et les modalités de travail

ainsi que l'atmosphère éducative. Ces modalités d'encadrement du travail devraient garantir la cohérence et la continuité des interventions de chacun. "Un programme riche et global est un programme mosaiqué, interactif et intégrateur. Il est tout le contraire des programmes actuels d'enseignement, fondés sur le paradigme encyclopédique, qui reposent sur l'addition et la multiplication des connaissances." (Paquette Claude 1996)

Il y a un problème lorsqu'on ressent la nécessité de combler l'écart existant entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable (situation satisfaisante considérée comme un but). (Chevrier Jacques, 1993) Dans la problématique décrite plus haut, la situation insatisfaisante serait la discontinuité, l'incohérence et le non-respect des élèves. Mais quel remède pourrait aider notre système? À la lumière d'un bref survol de différents auteurs, tels que Frédéric Frobel, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Carl Rogers, John Dewey, Jean Piaget et Maria Montessori, il semble que le modèle proposé par Maria Montessori pourrait apporter des éléments de compréhension concernant la continuité, la cohérence et le respect.

Depuis 1907, c'est-à-dire, l'ouverture de la première "Maison des enfants" à Rome, elle a développé une approche dont la philosophie éducative est centrée sur le respect de la satisfaction des besoins que l'enfant éprouve à chaque étape de son développement individuel. Cette approche qui existe depuis plus de quatre-vingt-cinq ans, est sans aucun doute un exemple de continuité car elle voit le développement comme une entité, un tout, contrairement à une série de fragments que chaque enfant doit atteindre selon son niveau scolaire ou son âge. En éducation il est parfois normal de ne plus savoir quoi faire. Il est donc important de pouvoir faire appel à un référentiel pour l'ensemble des interventions pédagogiques.

Cette méthode a réussi à transmettre une philosophie de vie, une approche éducative unique, du matériel d'auto apprentissage ainsi qu'un

système de formation des maîtres générant des adultes attentifs aux besoins de l'enfant, à son développement global et préoccupés de donner des bases solides pour la vie. Un processus éducatif, élaboré à partir des premiers apprentissages et basé sur une conception de l'éducation cohérente, c'est-à-dire sur la construction personnelle et intrinsèque de l'individu, tel que le propose Maria Montessori, serait-il un modèle différent de celui de l'école actuelle?

Ce n'est pas une garantie, en principe tout au moins, car en 1967, suite à la commission royale d'enquête sur l'enseignement, le ministère de l'Éducation privilégiait une forme d'organisation pédagogique centrée sur l'enfant. Le MEQ préconisait déjà à cette époque le progrès continu de l'élève et l'individualisation de l'enseignement. (MEQ, L'école milieu de vie élémentaire (2)). Cependant le monde de l'éducation n'était pas prêt à suivre ce changement radical de la philosophie de l'éducation. Ce qui fait qu'il subsiste, encore aujourd'hui, une **discontinuité** entre les **énoncés officiels** sur l'éducation québécoise et la **pratique quotidienne** dans les classes. "L'insuffisance, la dispersion et la discontinuité des services de la petite enfance ressortent clairement des mémoires présentés à la Commission des États généraux." (Québec, 1996: Exposé de la situation, p.23)

Lors d'une visite dans une école primaire où l'on pratiquait la méthode Montessori, nous pouvions observer que l'ambiance qui y régnait, dégageait le respect. Durant notre formation universitaire complète en éducation et durant quelques années de pratique, c'était la première fois que devant nous la théorie s'actualisait par des gestes quotidiens en classe. La pédagogie Montessori est très en vogue depuis quelques années et de nouvelles écoles sortent de terre comme des champignons. L'analyse de cette méthode que nous considérons comme étant un **processus éducatif cohérent**, aiderait sans aucun doute à trouver non pas un remède unique aux maux de notre système, mais plutôt des pistes de solutions afin de comprendre la situation insatisfaisante vécue présentement dans nos écoles.

## 1.2 Question de recherche

Après avoir cerné la problématique de cette recherche autour d'une situation insatisfaisante de discontinuité et d'incohérence entre les valeurs de références et les interventions éducatives quotidiennes pour le domaine de la petite enfance, dans notre système d'éducation actuel, nous nous proposons premièrement d'analyser le programme Montessori dans son ensemble, deuxièmement de considérer ce processus éducatif comme étant un projet éducatif (Cf.:21) et de le confronter avec le modèle du ministère de l'Éducation du Québec. Troisièmement, nous nous proposons d'analyser en détail certains faits pédagogiques montessoriens, qui permettraient de dégager des indices susceptibles d'expliquer les incohérences qui subsistent dans notre système d'éducation actuel. La question de recherche que nous nous posons est donc la suivante:

**Est-ce qu'un projet éducatif élaboré selon la méthode Montessori serait un exemple de continuité et de cohérence?**

Comme il a déjà été précisé, cette recherche ne prétend pas fournir un modèle unique et universel qui mérite les attributs de continuité et de cohérence. Cependant le fait de comprendre comment une philosophie éducative s'actualise dans les faits pédagogiques quotidiens de la classe, pourrait apporter de la lumière sur certaines questions restées dans l'ombre. Pourquoi parle-t-on encore de changements quand depuis au moins trois décennies le système québécois en a subi déjà un bon nombre? La mission de l'éducation ne semble pas s'être modifiée depuis la réforme Parent. Les enfants ont évolué, l'environnement humain s'est modifié, les stratégies éducatives se sont développées, mais, les enfants doivent toujours exercer leur métier d'élève et d'apprenant. Aucune recette n'est universelle. Cependant il est démontré que pour que l'apprentissage ait lieu, il faut créer un climat propice; le maître doit guider les actions; l'élève doit être au cœur du processus; tous les intervenants

doivent concerter leurs actions afin de favoriser le développement cohérent, continu et harmonieux de l'adulte de demain.

Toutes les' facettes de l'éducation ne peuvent être étudiées dans une seule recherche. Celle-ci se limitera donc à l'étude des modèles du MEQ et de Montessori comme des exemples de projets éducatifs ainsi qu'à l'analyse de leur référentiel pédagogique respectif.

Le chapitre premier a décrit la problématique et a précisé la question de recherche. Le chapitre suivant qui définit le cadre théorique de notre recherche, se divise en trois parties. Premièrement, il situe le lecteur par rapport à différents concepts fondamentaux en éducation. De façon générale, il se réfère aux éléments essentiels qui composent un projet éducatif. Le terme "**projet éducatif**" est utilisé en tant que "**processus éducatif**", comme le précise la définition de Claude Paquette (Cf.: 21). Cette partie décrit brièvement le vocabulaire pédagogique et les éléments essentiels à l'élaboration d'un projet éducatif. Une définition de la pédagogie et une description de l'acte éducatif selon le modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye complète cette partie. Deuxièmement, nous précisons les valeurs de références communes aux deux modèles: celui proposé par le MEQ et celui proposé par Montessori. Les fondements philosophiques tels que l'individualisation et le respect des besoins de l'enfant, l'autonomie et la liberté, ainsi que la relation maître-élève y seront traités. Finalement, une description théorique des modèles pédagogiques, soit celui du Ministère de l'éducation et de Montessori complète ce chapitre.

## CHAPITRE II

### Cadre de référence et cadre théorique

"Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie." Kurt Lewin 1938.

Trop souvent les pratiques éducatives traduisent une discordance entre ce qui est dit et ce qui est fait contribuant ainsi à entraver les liens de cohérence et de continuité qui devraient exister tout au long d'un processus éducatif. Bien que cette recherche ait comme objectif de comprendre "pourquoi" les pratiques éducatives vécues dans les classes quotidiennement semblent incohérentes, elle ne pouvait pas se réaliser sans définir au préalable les fondements théoriques qui engendrent les actions. Tout éducateur comprendra que les interventions pédagogiques ne sont que la pointe de "l'iceberg". En effet, les faits pédagogiques traduisent le paradigme, la mission, l'orientation ainsi que les valeurs d'une institution d'enseignement. Habituellement les intentions, les buts et les valeurs sont définis dans un projet éducatif propre à chaque école. Malheureusement, les pratiques observées en classe en divergent et parfois même les contredisent.

Ce chapitre a pour but de situer le lecteur face aux différents fondements philosophiques essentiels à l'élaboration des programmes. De façon générale, il se réfère aux composantes d'un projet éducatif qui puise sa source dans la vision retenue de l'éducation. Le projet éducatif guide l'intervention pédagogique en tant que référence, jusqu'à l'élaboration des faits pédagogiques dans la classe au quotidien, en passant par le paradigme, les valeurs, les courants pédagogiques, les outils et les techniques d'intervention. Les termes de paradigme, vision

éducative, projet éducatif et ses composantes seront définis. Enfin une définition de la pédagogie ainsi qu'une brève explication du "triangle pédagogique" de Houssaye complèteront la première partie de ce chapitre.

La deuxième partie précisera de façon opérationnelle les valeurs de références communes aux philosophies du programme du MEQ et de celui de Maria Montessori. Finalement la troisième partie décrira les modèles pédagogiques du MEQ et de Montessori afin de fournir les éclaircissements et les repères nécessaires à l'analyse .

## **Première partie: le projet éducatif**

### **2.1 Concepts fondamentaux**

#### **2.1.1 La notion de paradigme**

Le terme de paradigme n'est pas propre au monde de l'éducation. Le monde des affaires, dans l'analyse des organisations de la recherche scientifique l'utilise fréquemment. Cette notion remonte jusqu'à Platon, qui voyait le paradigme comme étant, l'explication d'un modèle. Aristote, pour sa part, le définissait comme l'argument qui, fondé sur un exemple, est destiné à être généralisé. Plus récemment on le définit comme étant l'ensemble d'énoncés ayant une fonction de prémisses, présentant une vision globale d'un domaine, facilitant la communication et l'évolution, situant l'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration des théories et suggérant les pratiques appropriées. (Legendre, 1988)

Pour sa part, Thomas Kunt propose deux versions. La première, scientifique, précise qu'un paradigme est constitué des «découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à un groupe de chercheurs des problèmes types et des solutions». La deuxième est une version sociologique qui devient «l'ensemble des

croyances, des valeurs reconnues et des croyances qui sont communes aux membres d'un groupe donné».

De façon plus générale, le terme paradigme désigne «soit le principe, le modèle ou la règle générale, soit l'ensemble des représentations, croyances, idées qui s'illustrent de façon exemplaire ou qu'illustrent des cas exemplaires». (Paquette, 1996:10)

Les principaux paradigmes qui dominent le monde de l'éducation sont le paradigme encyclopédique, le paradigme de l'individualisation et le paradigme du marché. Un tableau synthèse élaboré par Paquette en résume les grandes lignes.

**Tableau 1**  
**Les principaux paradigmes du monde de l'éducation**

<b>Le paradigme encyclopédique</b>	<b>Le paradigme de l'individualisation</b>	<b>Le paradigme du marché</b>
L'information et les connaissances sont acquises systématiquement par un processus d'accumulation.	Les connaissances sont dynamiques, interactives et en constante mutation.	Les connaissances requises sont à définir selon l'évolution des critères d'employabilité.
L'école est le lieu privilégié pour acquérir une connaissance étendue dans différents domaines.	L'école est le lieu privilégié pour aider les individus à se distinguer.	L'école est le lieu privilégié pour adapter les individus aux besoins des entreprises.
L'école est un lieu de transmission du savoir dit universel et un lieu de de mémorisation.	L'école favorise la connaissance de soi, des autres et du milieu.	L'école favorise l'acquisition d'habiletés transférables dans différents contextes.
Les valeurs dominantes sont la mémoire, la compréhension, la volonté et le respect de l'autorité.	Les valeurs dominantes sont le sens de l'initiative, la liberté et la responsabilisation.	Les valeurs dominantes sont l'adaptation, l'efficacité, le sens de l'initiative et la productivité.
Le savoir nécessaire et utile est prescrit dans des programmes compartimentés.	Le savoir nécessaire est relié à un programme riche, global et transdisciplinaire.	Le savoir nécessaire est relié à des programmes souples alliant théorie et pratique.
La logique de l'enseignement équivaut à la logique de l'apprentissage: le savoir est ordonné au préalable.	L'apprentissage consiste à mettre de l'ordre dans un foisonnement d'idées, de valeurs, de mythes, de convictions, de comportements, de connaissances, de certitudes et de doutes.	L'apprentissage consiste à effectuer suffisamment de tâches pratiques pour pouvoir s'intégrer immédiatement dans une entreprise.

Le paradigme oriente la **vision éducative**. Cette vision définit la manière de voir, de concevoir et de comprendre les processus reliés à l'éducation. La vision éducative guide et oriente la définition de la

finalité afin que celle-ci se concrétise. "Sans la notion de vision éducative il devient laborieux pour une école de concrétiser un projet éducatif rassembleur et porteur d'avenir" (Paquette. 1996). Les finalités sont définies dans le projet éducatif.

### 2.1.2 Définition de projet éducatif

La loi 107 sur l'instruction publique stipule que l'école réalise sa mission dans le cadre d'un **projet éducatif**. Ce projet est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, des enseignants et des autres membres du personnel de l'école. Il doit contenir les orientations propres à l'école, déterminées par le conseil d'orientation et les mesures adoptées par le directeur de l'école pour en assurer la réalisation et l'évaluation. (ref: loi 107, art 36 à 38). Cette définition très générale d'un projet éducatif nous permet difficilement de comprendre quels éléments favorisent la cohérence et la continuité dans un processus éducatif. C'est pourquoi, nous avons retenu la définition suivante de Claude Paquette et de plus nous considérons cette définition comme étant un modèle de compréhension de l'acte pédagogique au quotidien.

"Le projet éducatif de l'école c'est un processus **continu** et permanent fondé sur une éducation **cohérente** aux valeurs et sur une vision partagée du présent et de l'avenir. Il crée le mouvement de mise en œuvre de cette vision et il est orienté par la concertation dans l'action. Il est dynamogène parce qu'il se construit au fur et à mesure des réflexions et des actions. Il est un travail sur les valeurs qui inspirent et qui rassemblent. En lui-même, il contient son propre projet à savoir la **recherche de la cohérence**." (Paquette, Vers un projet éducatif nouveau.1996:37)

La concrétisation de cette cohérence demande du support, des outils. Le projet éducatif, tout comme les programmes du ministère, peuvent rester au niveau des intentions et ne jamais se traduire dans les interventions pédagogiques de la classe. Les outils qui baliseront les actions au quotidien seront: le **référentiel pédagogique** (sert à concrétiser le projet éducatif en interventions pédagogiques dans la classe), le **référentiel de vie scolaire** (précise le projet éducatif par des activités parascolaire) et le **référentiel d'intervention et de gestion** (soutient l'ensemble des intervenants par de la formation continue, le développement et une gestion cohérente des ressources). La figure suivante synthétise les interactions des diverses composantes qui servent d'outils de concrétisation au projet éducatif proprement dit.

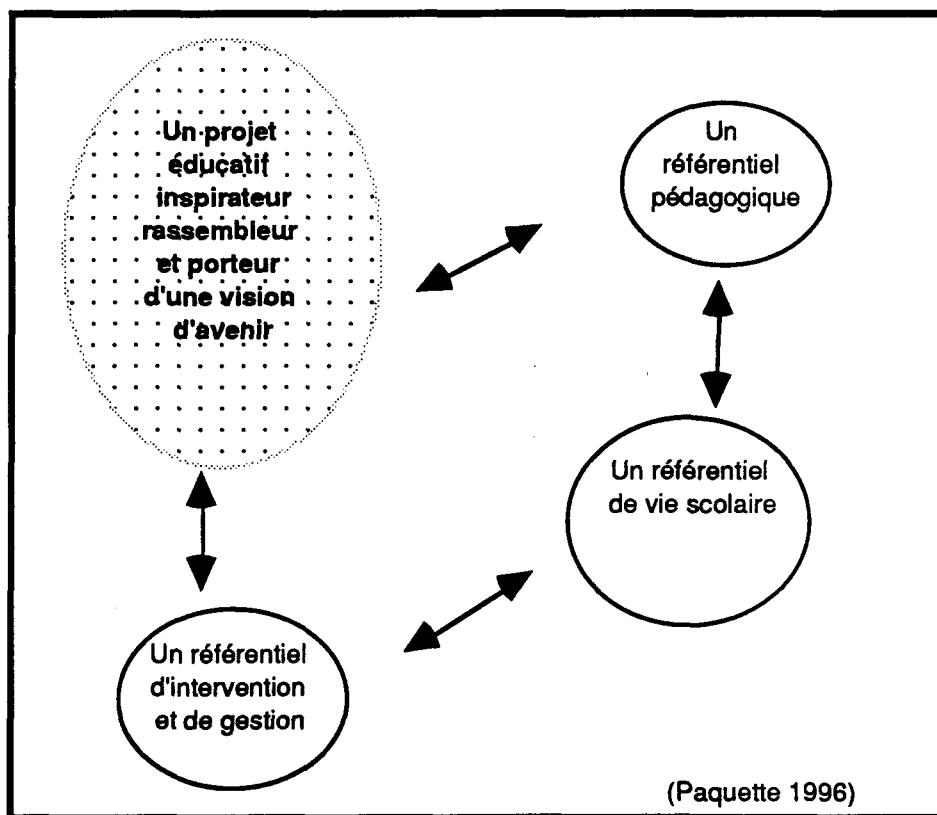
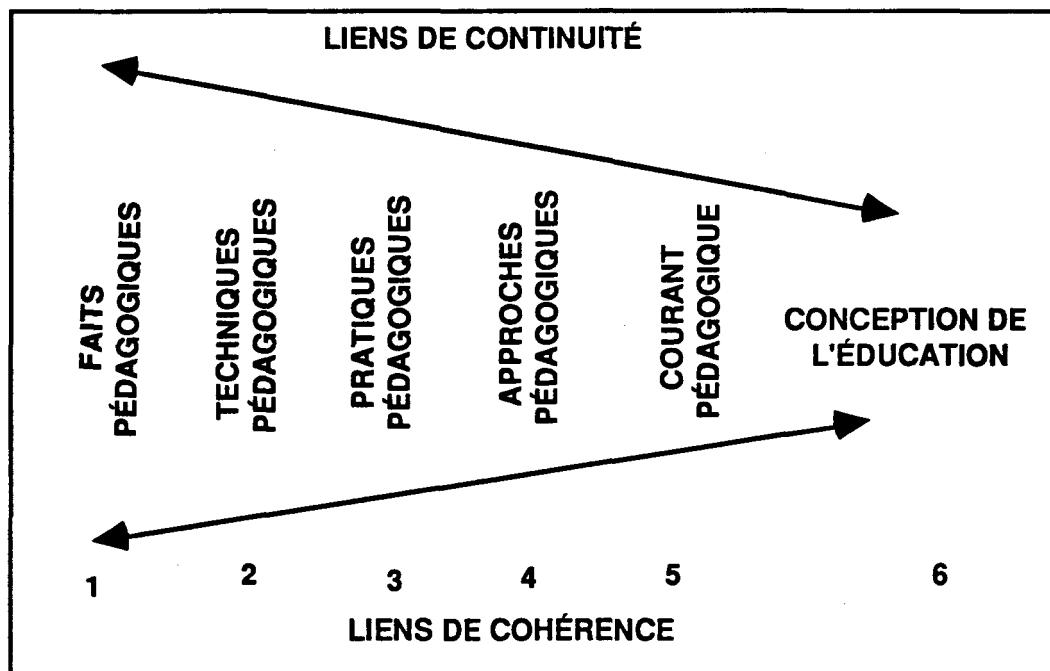


Figure 1  
Le projet éducatif et les outils de concrétisation

Cette recherche veut donner aux acteurs de l'éducation des moyens pour comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés dans les classes, et d'intervenir avec la claire conscience des enjeux. Elle cherche à trouver les chemins de la cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Au Québec, toute école, peu importe le projet pédagogique auquel elle se rattache, a pour mission fondamentale d'assumer la formation et le développement harmonieux des élèves. Les **activités éducatives** et pédagogiques deviennent les actions concrètes par lesquelles l'école donne à ses élèves la formation souhaitée. Mais quels types de pédagogie peuvent actualiser de façon cohérente et continue la mission fondamentale de l'école ?

La réponse à cette question oblige un questionnement épistémologique. Premièrement, il devient essentiel de connaître la conception de l'éducation qui émerge de chaque modèle pédagogique. Cette **conception de l'éducation** se traduit par la vision du développement humain de même que du **paradigme** et des valeurs qui y sont rattachées. Le tableau suivant, élaboré par Paquette permet de visualiser les liens de **continuité** et de **cohérence** qui existent entre les six composantes d'un **projet éducatif**. Pour décrire qu'une action est cohérente, il est essentiel qu'elle engendre les valeurs émanantes de la conception retenue du développement humain, et ce, à tous les niveaux du projet éducatif.



Claude Paquette, 1995

Figure 2

*Les liens de continuité et de cohérence de la conception aux faits et des faits à la conception*

#### La conception de l'éducation

Les termes introduits par ce tableau nécessitent une brève définition. Il a déjà été précisé que la **conception de l'éducation** englobe notre vision du développement de la personne. Par exemple certains comparent le développement d'un enfant à une page blanche sur laquelle l'éducation écrira tout ce qu'il apprendra. D'autres conceptions définiront le développement de l'enfant comme une énergie intrinsèque dont l'éducation aidera l'émergence afin que chaque être se développe selon son propre plan intérieur. Bertrand, Y. (1982) en distingue trois: le modèle systémique, centré sur l'école, qui correspond aux pédagogies dont l'axe fondamental est l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages; le modèle humaniste, centré sur l'individu, qui se retrouve dans les pédagogies focalisées sur la prise

en charge de l'éducation par le sujet; le modèle sociocentrique, centré sur la société, qui renvoie aux pédagogies qui veulent analyser, modifier ou accentuer les liens entre l'école et la société. Par exemple les intentions du Programme d'éducation préscolaire traduisent un modèle humaniste:

"Lorsqu'on parle de développement de la personne, on parle incontestablement d'un changement positif: un «plus être». Or l'éducation se fait grâce à un **ensemble d'interventions** qui tendent à développer au maximum le potentiel latent de l'être grâce à la contribution d'adultes expérimentés. Le défi que l'éducation se doit de relever est de favoriser ce «plus être» dans le sens du développement propre à chaque enfant et non dans le sens des théories livresques ou expérimentales. Il ne sagit pas de rejeter les connaissances théoriques solides et les valeurs personnelles clairement perçues. Cependant **le meilleur guide concret de l'éducateur sera l'enfant lui-même.**" (MEQ, 1981, Programme d'éducation préscolaire p.12)

Selon la vision retenue, la conception de l'éducation optera pour un paradigme en particulier et véhiculera certaines valeurs. Elle décrira la finalité, le sens et l'influence qui sera exercée sur les élèves. La conception influencera la manière d'envisager l'éducation et le paradigme teintera cette conception.

#### Le courant pédagogique

Pour sa part le **courant pédagogique** se traduit par un mouvement d'idées et de principes qui guident un groupe de personnes. L'analyse des faits pédagogiques démontre que quatre courants pédagogiques s'articulent au Québec (Cf.:tableau 2 p.29): la pédagogie encyclopédique, la pédagogie libre, la pédagogie fermée et la pédagogie ouverte. Nous reviendrons sur ces termes un peu plus loin.

#### L'approche pédagogique

Quant à l'**approche pédagogique** elle est un sous-ensemble du courant pédagogique qu'elle permet de personnaliser.

#### La pratique pédagogique

La traduction personnelle de l'approche pédagogique que se donne l'enseignant traduit sa **pratique pédagogique**. Elle nomme ses préoccupations à travers les gestes et les actes professionnels qu'il accomplit quotidiennement.

#### La technique pédagogique

Une **technique pédagogique** est un outil, un moyen ou un procédé que l'enseignant utilise dans sa classe.

#### Les faits pédagogiques

Les réalités que l'on observe en classe sont les **faits ou situations pédagogiques**.

La situation pédagogique sera précisée davantage dans une autre partie de ce chapitre. Habituellement les faits pédagogiques permettent de remonter jusqu'à la conception de l'éducation. C'est précisément cet exercice qui sera tenté au chapitre III. En effet pour vérifier la cohérence et la continuité du modèle montessorien, l'analyse des faits pédagogiques devrait faire rejoindre les différentes étapes du projet éducatif jusqu'à la conception de l'éducation, tel que décrit dans la figure.2 de Paquette.

Avant d'analyser les contenus théoriques des deux modèles afin d'en faire résurgir les ressemblances, il serait utile de préciser l'acte qui réunit la théorie à la pratique c'est-à-dire la pédagogie.

#### **2.1.3 Définition de la pédagogie**

Cette recherche veut comprendre la cohérence d'un fait pédagogique en analysant des situations pédagogiques vécues dans les classes. Cette analyse devrait permettre de dessiner les liens de cohérence et de continuité qui existent tout au long du processus éducatif entre la théorie et la pratique. Pour préciser davantage l'existence de ces liens un historique des courants pédagogiques ainsi qu'une définition s'imposent.

Comme il a déjà été dit, plusieurs chercheurs ont influencé les grands courants de pensée du monde de l'éducation pour la période de la petite enfance. Ces recherches ont fait naître de nouvelles approches et de nouvelles pratiques éducatives. Les grands courants actuels de la pédagogie puisent leur appui dans l'ensemble des connaissances accumulées. Bien que l'unanimité soit faite autour de l'importance des premières années et des stimulations précoces, les recherches actuelles ne font pas toutefois consensus sur les méthodes, les approches et les interventions pédagogiques à préconiser dans les classes. Un petit historique des grands noms qui ont influencé peu à peu la conception de l'éducation au Québec aiderait à comprendre la diversité des interventions qu'il nous est possible d'observer dans les classes aujourd'hui.

Au début du siècle, Maria Montessori(1870-1952), s'inspirait des travaux d'Itard, Séguin et Froebel pour créer une méthode fondée sur des expériences sensorielles, la liberté de l'enfant et l'individualisation des apprentissages. La méthode Montessori apporte de nombreuses nouveautés et est très innovatrice dans ses méthodes d'enseignement au préscolaire. Elle considère l'enfant comme une personne entière et crée un environnement à sa mesure en y incluant du mobilier adapté aux dimensions des enfants. Decroly (1871-1932) reprend les principes pédagogiques de Maria Montessori qui prônait de centrer les situations d'apprentissages sur des intérêts et des expériences vécues par les enfants. Ses méthodes, jeux éducatifs, centre d'intérêt, apprentissage global font appel à l'observation du milieu environnant. John Dewey (1859-1952) suit la même ligne directrice que Montessori et Decroly. Il résume l'ensemble des tendances de cette époque et a une très forte influence sur la pensée américaine et québécoise. Il attend de l'enfant qu'il agisse au lieu d'écouter passivement, qu'il expérimente et travaille par lui-même, au lieu de recevoir sans esprit critique les connaissances que lui transmettent les adultes. L'éducateur doit devenir un guide plutôt qu'un maître et une

toute nouvelle relation maître-élève émerge de ce nouveau courant pédagogique qui marque le milieu du siècle.

La révolution tranquille des années 1960 marqua la pédagogie québécoise de façon spectaculaire. En effet, à cette époque on admettait qu'il existait une bonne pédagogie, et elle avait fait ses preuves depuis déjà plusieurs années. Centré sur le rapport dominant-dominé, le professeur était le seul à transmettre le savoir, était le gardien des normes sociales et il savait faire acquérir un certain nombre d'attitudes acceptables dans la société. Or, les recherches psychologiques, pédagogiques et sociologiques ont démontré que le développement de la personne se modifie considérablement sous l'influence d'une pédagogie plutôt que telle autre. En effet si l'on veut former des personnes dépendantes, respectant aveuglément les autorités, la pédagogie choisie doit leur laisser très peu de latitude. Par contre si l'on désire que les personnes prennent en charge leurs apprentissages et acquièrent de l'autonomie et de l'indépendance personnelle afin de s'auto-développer, la pédagogie utilisée doit leur permettre d'atteindre ces finalités. Notre époque permet donc de choisir parmi quelques alternatives différentes du modèle traditionnel encore très dominant. Paquette brosse un tableau de ces quatre types de pédagogies.

Tableau 2

**Quatre types de pédagogies en relation avec  
l'environnement scolaire et familial**

Les modèles	Fondements	Valeurs
La pédagogie encyclopédique	L'enfant est un adulte en miniature et il doit se plier à l'autorité de l'adulte. Il est formé selon des principes établis par la tradition. L'adulte est le maître de la situation.	Mémoire Volonté Obéissance à l'autorité
La pédagogie libre	L'enfant est considéré comme point de départ de toute action éducative. L'adulte se retire du processus et il intervient au minimum. L'enfant est le maître de la situation.	Schémes de valeurs construit par l'enfant à travers son aventure quotidienne
La pédagogie fermée et formelle	Extérieurement à l'enfant, l'éducateur établit les compétences qu'il devra acquérir, en se fondant sur une certaine analyse des besoins de la société contemporaine. L'éducateur est centré sur la performance et sur son contrôle. Les objectifs de l'éducateur doivent être précis, univoques et avoir été préétablis pour être contrôlables. L'enfant est dépendant des objectifs et des performances.	Productivité Rationalité Efficacité
La pédagogie ouverte et informelle	L'enfant possède des talents multiples et l'éducateur doit avoir le souci de lui permettre de les utiliser constamment dans une situation éducative. Une large place est laissée à la création conjointe d'un environnement riche et stimulant. L'éducateur intervient, mais selon la conjoncture et selon les interactions entre l'enfant et lui.	Liberté Autonomie Partage Responsabilité

(Source: Paquette, 1985:37)

Ce tableau vise à nous éclairer sur les différentes alternatives que propose le choix pédagogique au quotidien. Il n'affirme pas qu'un type de pédagogie est meilleure par rapport à un autre. Cependant Paquette précise que lorsqu'un professeur a de la difficulté à se situer, parce

que ses interventions se situent à plusieurs types de pédagogie, **les problèmes de cohérence et d'incohérence seront plus fréquents.**

" La pédagogie est l'un des pivots du rôle d'éducateur. [...]. Une pédagogie est personnalisée en ce sens qu'elle véhicule nos valeurs et notre conception du développement de la personne humaine. **Elle est à la fois un art et une science.** Elle a des principes et une rigueur. Elle fait partie de notre personne au même titre que notre savoir et nos prises de position." (Paquette, 1985)

Pour sa part, Jean Houssaye (1993) définit la pédagogie comme l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite. Cependant cette tâche est à la fois indispensable et impossible en totalité. Car la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie, et la théorie dépasse toujours un peu la pratique. Il résume qu'en pédagogie il y a un écart fondamental entre la théorie et la pratique. On devient pédagogue lorsqu'on réussit théoriquement et pratiquement à faire tenir ensemble ces éléments premiers selon une certaine **configuration cohérente**.

"...si l'on ne peut se passer de pédagogie, c'est-à-dire si l'on ne peut échapper, dans une situation éducative, à un fonctionnement de ces éléments pédagogiques, il n'y a pas pour autant une seule et unique pédagogie. N'existent que des pédagogies soit des structurations particulières, spécifiques et originales de ces éléments premiers. On devient pédagogue quant on réussit, théoriquement et pratiquement, à faire tenir ensemble ces éléments premiers selon une certaine configuration cohérente. Alors naît un nouveau savoir pédagogique; alors on a «fabriqué» de la pédagogie. On peut ainsi repérer de grandes constructions pédagogiques originales qui continuent à «tenir», c'est-à-dire à servir de référence, (qu'on songe à Pestalozzi, Montessori, Decroly, Freinet et bien d'autres)" (Houssaye, 1993:14)

La cohérence implique une multitude de facteurs. Selon Claude Paquette la pédagogie d'un éducateur, c'est sa manière d'entrer en

relation. Elle englobe sa vision du monde, ses valeurs, ses caractéristiques, ses stratégies et ses outils de travail. Elle chapeaute la **pratique quotidienne** et donne de la perspective au travail de l'éducateur. Cependant la pratique de la pédagogie éducative ne se vit pas dans un laboratoire aseptisé. Elle se vit au contraire dans la mouvance, le tumulte et la dynamique des rapports qui se développent entre les êtres humains. Cette pratique quotidienne qui réunit le professeur, les élèves et le savoir se définit comme étant une intervention pédagogique.

#### 2.1.4 Définition de l'intervention pédagogique

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un document intitulé "Une pédagogie pour demain à l'école primaire", précise que l'**intervention pédagogique** est placée au cœur des préoccupations, permettant ainsi d'aborder l'activité éducative à partir de ses composantes fondamentales soit: **l'élève, le maître et le savoir**. Le Conseil définit l'intervention pédagogique comme étant "le processus par lequel l'éducateur aide, dans certaines conditions sociales et institutionnelles, les enfants à apprendre et à se développer.

Pour agir, il faut choisir. La pédagogie passe par l'**action**. A ce titre, elle se doit, dans la multitude des variables qui composent la situation éducative d'en privilégier certaines pour définir et mettre en œuvre une action **cohérente**. Mais en même temps, tout choix est toujours quelque peu insatisfaisant puisqu'il ne peut être totalisant.

"Toujours la même problématique: il s'agit de la recherche d'une cohérence entre les valeurs de préférences et les valeurs de références. La neutralité en éducation n'existe pas. Tout est une question de choix." (Paquette, 1996:p.38)

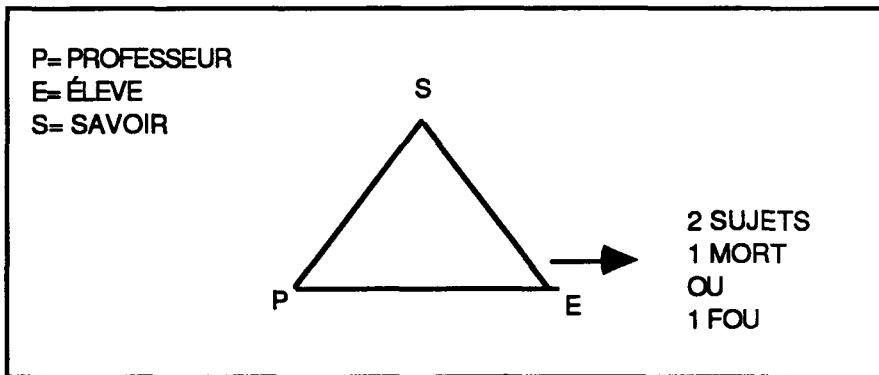
Est-ce à dire que le chantier pédagogique n'est aucunement structuré? Est-ce à dire qu'on ne dispose d'aucun moyen préalable pour pouvoir penser la construction? Est-ce à dire qu'aucune compréhension

initiale ne peut nous aider et nous guider dans la constitution de la démarche pédagogique? Il n'en est rien. Il semble au contraire qu'il existe des modèles de compréhension de la situation pédagogique et que la connaissance de tels modèles peut servir de points de repères indispensable sur le chemin de l'élaboration pédagogique. Le modèle privilégié de compréhension théorique qui est issu d'une pratique pédagogique et qui peut être considéré comme un savoir pédagogique, est celui du triangle pédagogique: il cherche à définir comment fonctionne la situation pédagogique, et cela à travers sept propositions. Ce modèle, que l'on nomme "triangle pédagogique" servira à l'analyse des faits pédagogiques montessoriens dans le chapitre III. Les lignes qui suivent tenteront d'expliquer brièvement les fondements théoriques de ce modèle.

#### **2.1.5 Le triangle pédagogique**

Le triangle pédagogique situe les faits pédagogiques sur un triangle composé des trois éléments essentiels à toutes situations pédagogiques, c'est-à-dire le professeur le maître et le savoir. Selon Jean Houssaye, cette organisation de la situation pédagogique doit se construire selon sept propositions exposées comme suit:

#1. La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut se mettre à faire le fou.



**Figure 3**  
*La situation pédagogique*

#2. Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments, et l'exclusion du troisième, avec qui cependant, chaque élu, doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer la relation de base, soit de processus. Toujours selon Houssaye, choisir une pédagogie, faire acte pédagogique, c'est choisir, parmi le savoir, le professeur et les élèves, à qui on attribue la place du mort.

#3. Les processus sont au nombre de trois: «enseigner», qui privilégie l'axe professeur-savoir; «former», qui privilégie l'axe professeur-élève; «apprendre», qui privilégie l'axe élève-savoir. Sachant qu'on ne peut tenir équivalents les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de celui choisi.

#4. Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur, on reste toujours tributaire de sa logique. Le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus; les logiques des trois processus sont ainsi exclusives et non complémentaires.

#5. Le triangle pédagogique s'inscrit lui-même dans un cercle qui représente l'institution. Mais le rapport avec cet englobant est

différent selon le processus: identité pour «enseigner», opposition pour «former», tolérance pour «apprendre».

#6. Un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres. Dans le cas contraire, le fonctionnement n'est pas satisfaisant: le mort se met à faire le fou. À titre d'exemple dans le processus «enseigner», si le professeur est tellement absorbé par sa matière et que l'enseignement devient incompréhensible pour les élèves, ceux-ci ne suivent pas et tiennent ainsi la place de fou.

#7. Tout processus est loin d'être univoque; il admet en son sein des pratiques pédagogiques différentes selon la part faite à chacun des deux axes; il reste que les familles pédagogiques sont d'abord constituées par la structure qui les constitue et que, à ce titre, elles s'excluent.

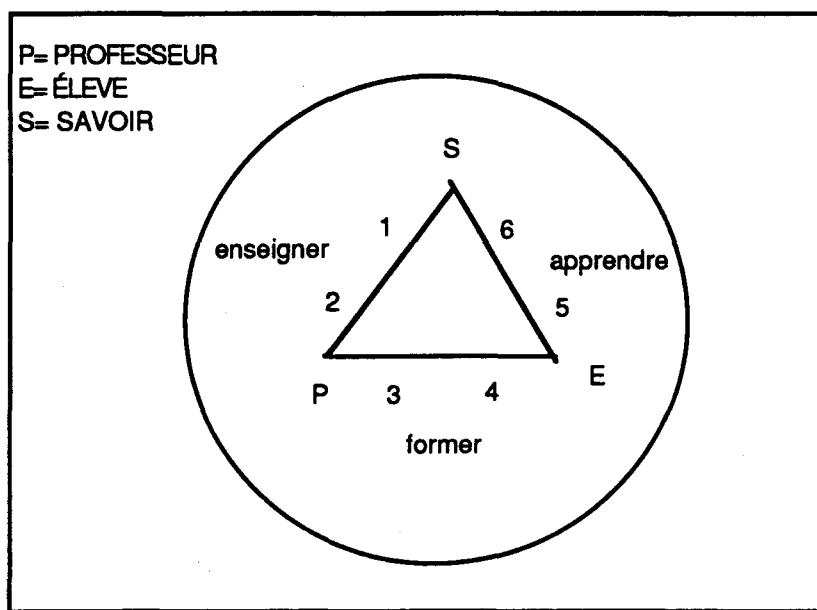


Figure 4  
*Les processus de la situation pédagogique*

En résumé, chaque pédagogie trouve sa place sur ce triangle représentant de façon concrète les choix pédagogiques qu'impose chaque fait pédagogique au quotidien. De façon générale, sur l'axe «enseigner», en 1, se trouve la pédagogie traditionnelle magistrale, celle qui fonctionne par cours et présentations structurés du savoir, qui exige des élèves une assimilation des connaissances et un contrôle de ce savoir. En 2 se trouve le cours vivant, celui qui procède par questions-réponses et qui peut faire croire que l'élaboration du savoir vient des élèves, même s'il s'agit d'une opération de déguisement. Sur l'axe «former», en 3 se trouvent certaines pédagogies libertaires pour qui l'important relève d'une structuration maître-élève à engendrer et à renouveler en permanence, mais qui s'appuie souvent, pour ce qui est de l'enseignement, sur des fonctionnements très classiques, proche d'«enseigner». En 4 se trouvent les pédagogies institutionnelles et non directive (Rogers) qui donnent une place centrale au conseil, cette instance génératrice de la loi entre le maître et les élèves, utilise des méthodes pédagogiques prônées par les partisans du processus «apprendre». Sur l'axe «apprendre», en 5, se trouve l'Éducation dite "Nouvelle". Les priorités sont données au travail autonome, à la construction de méthodes et de moyens qui permettent aux élèves de se saisir directement du savoir. Mais tout se fait dans un climat qui trouve sa souplesse par une relation non figée professeur-élève. En 6, se trouve l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement programmé, certaine forme de pédagogie par objectifs. La priorité est la même sauf que les moyens diffèrent. Il faut tout de même se méfier d'une trop grande organisation et structuration car l'ambiguité entre «enseigner» ou «apprendre» pourrait marquer certaines pratiques.

Tout au long de cette recherche il est question de valeurs en tant que variables de référence. Le programme du MEQ dans le Livre orange intitulé "L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action" énumère un très grand nombre de valeurs comme en témoigne le tableau en Annexe 1. Cependant cette recherche retiendra les valeurs dominantes de la pédagogie Montessori, puisque ce sont les faits pédagogiques

montessoriens qui seront soumis à une analyse afin de faire émerger les liens de continuité et de cohérence en regard des valeurs de références. Rappelons que le modèle Montessori, considéré dans cette étude comme étant un projet éducatif, devrait aider la compréhension des liens de continuité et de cohérence d'un processus éducatif dans son ensemble. Nonobstant les variables retenues, elles sont hautement véhiculées autant dans les intentions du modèle Montessori que dans celui du MEQ.

La partie suivante définira de façon opérationnelle les valeurs choisies comme référence: l'individualisation et le respect des besoins et du rythme des élèves, l'autonomie et la liberté, finalement une description de la relation maître-élève à privilégié.

## **Deuxième partie: les valeurs de références**

### **2.2 Définitions des fondements philosophiques communs aux deux systèmes**

#### **2.2.1 Individualisation et respect des besoins des élèves**

Il semblait essentiel de grouper ces deux valeurs, car une implique nécessairement l'autre. "Le problème de l'individualisation, loin d'être un problème de vitesse d'apprentissage, de rythme ou de programmation, en est un de **respect** des différentes voies d'apprentissage." (Paré, A. 1972). Selon (Bloom, B.S. 1979) chaque personne apprend à un rythme qui lui est propre; ce rythme peut même varier dans le temps et être également fonction de l'objet d'étude et des moyens utilisés. Le temps est un facteur important de la réussite des apprentissages. Avec du temps, 95% des enfants peuvent obtenir un "A" dans toutes les matières. L'individualisation se définit généralement comme étant:

"la création de conditions qui maximisent, pour chaque élève, ses chances de maîtriser les objectifs d'apprentissages poursuivis, parce qu'elles tiennent compte de ses acquis préalables et qu'elles lui permettent d'aménager lui-même en bonne partie ses activités d'apprentissages dans l'espace et dans le temps, d'y procéder librement à son rythme propre et d'obtenir facilement en quantité et en qualité la rétroaction qui lui est utile". (Bégin, Y. et Dussault, G.1982)

L'orientation des deux programmes veut assurer aux éducateurs un pôle de référence qui rassure et guide les interventions pédagogiques. Cette orientation stipule de se **centrer sur l'enfant** et non sur les matières académiques. L'inspiration des deux programmes c'est l'enfant. Même si cela semble évident, cette option va à l'encontre de toutes les tendances de types mécaniques qui cherchent uniquement à transmettre des connaissances. C'est pourquoi l'individualisation, associé au respect des besoins semble la voie par laquelle peut se concrétiser cette orientation, car, "l'individualisation consiste à concevoir un système qui s'inspire des acquis de la personne, et non pas des absences ou des faiblesses, comme c'est le cas dans un milieu éducatif traditionnel". (Schöler, M.1974) L'intention première est donc de favoriser l'évolution de l'enfant en le suivant, en le stimulant à partir de ce qu'il est, et où il en est dans son devenir. En conséquence, l'**apprentissage du respect de soi et des autres y sera favorisé**. Puisque se centrer sur l'unicité signifie beaucoup plus que simplement tolérer les différences. Les activités doivent permettre de les valoriser afin d'aider chacun à se réaliser et à se singulariser. (MEQ, 1981:8)

### 2.2.2 Autonomie et liberté

L'autonomie est indissociable de l'ensemble des capacités et des aptitudes que chaque élève possède. L'autonomie engendre et nécessite également l'individualisation de l'enseignement pour devenir opérationnel. De façon générale, l'autonomie se définit comme étant la **liberté** relative d'agir d'un individu sans intervention de l'environnement. La **liberté** relative d'un sujet est de déterminer ses

objectifs, de choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages. Selon Renald Legendre (1993) la finalité éducationnelle de l'autonomie qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité pour un individu à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'actions, et effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une indépendance relative dans ses comportements.

L'autonomie ne doit pas être confondue avec la capacité de faire seul ce que quelqu'un d'autre nous demande de faire. Il serait utile d'ajouter que de répondre trop constamment à la demande d'autrui pourrait développer de la dépendance. L'autonomie est la capacité d'utiliser l'ensemble de ses ressources personnelles, pour choisir de façon adéquate les moyens d'assumer son auto développement ainsi que ses propres apprentissages.

Pour sa part, Claude Paquette définit l'autonomie comme étant la capacité d'utiliser ses ressources internes pour les mettre à profit dans le processus d'apprentissage. L'autonomie est liée au potentiel que possède l'élève. L'autonomie devient la capacité de se prendre en charge. Cependant cette prise en charge ne peut se faire à vide. Elle devient possible uniquement dans la mesure où il existe un environnement propice qui permet de maximiser l'utilisation de ses ressources internes pour aller vers une démarche d'autodéveloppement. (Paquette, 1985b)

La liberté de l'élève n'est pas de faire ce qu'il veut, mais de vouloir ce qu'il fait. Cette liberté aide à développer la capacité de faire des choix et d'agir en fonction de ses propres choix. C'est par cette liberté que l'enfant sentira qu'il exerce un pouvoir sur sa vie. Ce besoin de pouvoir, qui habite petits et grands, stimulera, à très long terme une capacité d'analyse de soi et un sens d'autocritique permettant à l'élève de faire des choix éclairés sa vie durant, et non de laisser sa vie faire des choix pour lui.

### 2.2.3 Relation maître-élève: maître-guide

Dans un contexte humaniste, le professeur joue un rôle de support, de guide, d'aide, bref de partenaire dans le processus d'apprentissage. Il n'est pas seulement un pourvoyeur du savoir, mais il crée les conditions nécessaires aux apprentissages. Il doit inciter les élèves à être responsables de leur apprentissage. L'authentique enseignant humaniste respecte et exploite les expériences et les potentialités des élèves. De façon générale, il est cohérent et en harmonie avec lui-même.

Carl Rogers a établi des principes définissant les qualités et les méthodes d'un enseignant de type guide.

1. Le guide crée l'ambiance initiale ou le climat de l'expérience de groupe ou de classe.
2. Il aide à choisir et à clarifier les objectifs des membres de la classe et les objectifs plus généraux du groupe tout en laissant une place à la diversité.
3. Il compte sur le désir de chaque étudiant de réaliser les objectifs qui donnent sens et motivation à son apprentissage.
4. Il s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible pour l'apprentissage une vaste gamme de ressources.
5. Il se considère comme une ressource douée de souplesse qu'utilisera le groupe.
6. En répondant aux désirs exprimés en classe, il accepte aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes affectives. Il s'efforce en outre de donner à chaque aspect le degré d'importance qu'il revêt pour la personne ou pour le groupe.
7. Une fois que le climat favorable est établi dans la classe, il est en mesure de devenir un participant, un membre du groupe et il exprime ses opinions uniquement à titre individuel;
8. Il prend l'initiative de partager avec le groupe ses sentiments, ses pensées.

9. Tout au long de l'expérience de la classe, il demeure attentif aux expressions qui traduisent des sentiments profonds ou intenses.

10. Dans son rôle de support à l'apprentissage, il s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites (Rogers, 1972, p.164-166).

Il faut rappeler l'importance de l'aspect affectif et insister sur le fait que la qualité de la relation entre le maître et l'élève reste un élément priomordial dans la réussite des apprentissages, comme le mettent en lumière les récentes recherches à ce sujet. Luce Brossard dans un article s'intitulant "Mettre à jour ses savoirs sur l'apprentissage" (1996) résume en neuf points les attitudes favorisant une relation maître-élève optimale.

1. **On apprend avec les autres.**
2. **Tout le monde n'apprend pas de la même façon ni au même rythme.**
3. **L'apprentissage requiert une activité de la part de la personne qui apprend.**
4. **Une personne apprend à partir de ses représentations.**
5. **Un bon apprenant maîtrise sa démarche d'apprentissage.**
6. **Une connaissance ou une habileté apprise sont utilisables dans tous les contextes.**
7. **On apprend mieux lorsqu'on est dans un environnement stimulant.**
8. **On apprend lorsque les apprentissages proposés ont du sens et qu'on lui accorde de la valeur.**
9. **On apprend en créant.**

Ces neuf points nous rappellent que la pratique professionnelle de l'enseignant exige un travail dont l'importance est déterminante sur l'impact de la société de demain. Il est maintenant démontré que, par l'éducation, il est possible de conditionner un enfant de façon à ce qu'il agisse conformément aux attentes des adultes puisqu'il est disponible et vulnérable étant donné son grand besoin de plaisir et d'être aimé. L'enfant acceptera même de s'aliéner pour combler son besoin d'affection. Cependant, l'éducateur en agissant ainsi, aura contribué à en faire un être irresponsable, passif et prêt à suivre n'importe lequel tyran. Selon Maria Montessori l'enfance n'est pas seulement un stade sur le chemin de l'adulte, mais c'est l'autre "pôle de l'humanité". Pour

elle, l'enfance exerce une influence formatrice sur le monde adulte. **Le rôle de l'enfant n'est pas d'attendre d'être un adulte, mais c'est de devenir cet adulte.** (Montessori, 1959) À partir de ce concept de base, selon lequel l'enfant se construit lui-même, l'enseignant ou l'éducateur devrait organiser l'environnement afin de créer une ambiance d'expérimentation adaptée aux enfants. De plus le maître devrait agir en tant que guide afin d'aider l'enfant à se réaliser dans cet environnement, plutôt que de vouloir lui imposer un savoir qui ne pourrait que nuire au processus d'apprentissage intrinsèque de l'élève.

Maintenant que les valeurs de références retenues pour l'analyse des faits pédagogiques sont plus précises, il nous reste maintenant à définir les fondements théoriques des systèmes éducatifs concernant notre recherche. La prochaine partie décrira le plus fidèlement possible les modèles de la pédagogie Montessori ainsi que celui du MEQ.

### **Troisième partie: les systèmes éducatifs structurés par Montessori et par le MEQ**

#### **2.3 Description des modèles pédagogiques**

Cette partie précisera, de façon générale les grandes lignes des différents éléments composant un projet éducatif. Tant pour le modèle du MEQ que pour celui de Montessori, nous préciserons la conception de l'éducation, les approches, les objectifs généraux, les techniques d'enseignements, les principes d'intervention ainsi que certains faits pédagogiques. Le modèle Montessori étant moins connu, nous le détaillerons davantage.

### 2.3.1 Programme et méthode montessoriens

Pour apprécier à sa juste valeur l'œuvre pédagogique de Maria Montessori, ou pour simplement la comprendre il est indispensable d'étudier sa théorie pédagogique. Se contenter d'observer les faits pédagogiques de la méthode Montessori, donne à coup sûr une image réductrice et fragmentaire de ce référentiel. Il faut au préalable en connaître les fondements philosophiques.

La méthode Montessori tient au développement maximum des capacités intellectuelles, affectives, sociales et spirituelles. Selon la **conception** du développement qui affirme que l'éducation peut parfaire et guider l'individu, tout en ne pouvant en modifier sa nature profonde, elle retient du milieu et de l'ambiance tout ce qui est susceptible d'aider les élèves à développer leur potentiel individuel, tout en étant libre et heureux dans le milieu de vie qui leur est proposé. Cette méthode comporte une conception dynamique de l'éducation, car elle considère l'enfant comme un tout qui agit librement dans un environnement organisé par le professeur.

Les objectifs généraux de l'**approche** Montessori sont en étroite relation avec les objectifs généraux du MEQ. Des mots **synonymes** traduisent une conception philosophique très similaire du développement de l'enfant. Cependant l'approche Montessori ne sélectionne pas les apprentissages par niveaux de difficultés gradués de la première année à la sixième comme le modèle du MEQ. Cette organisation favorise la liberté et l'autonomie du professeur et de l'élève.

Pour l'ensemble du procesus éducatif de la période préscolaire et du premier cycle du primaire les objectifs généraux suivants orientent les apprentissages.

### Objectifs généraux

- Favoriser individuellement la pratique des habiletés de la vie réelle de tous les jours et celle de l'environnement immédiat des enfants.
- Favoriser individuellement l'éducation des cinq sens en préparation aux apprentissages intellectuels.
- Favoriser individuellement l'apprentissage du langage parlé et écrit.
- Favoriser individuellement le développement d'un esprit logique et mathématique.
- Favoriser individuellement une ouverture à la culture de notre civilisation.
- Valoriser le sens esthétique de l'enfant par une initiation aux arts plastiques et musicaux.

Maria Montessori croyait que le but de l'apprentissage précoce était de cultiver la curiosité de l'enfant et son désir d'apprendre, et non celui de retenir des notions précises relatives à certains sujets. Dans une classe Montessori, les **approches** favorisées sont les deux suivantes:

- permettre à l'enfant de connaître les joies de la découverte, en favorisant le libre choix plutôt qu'en imposant une démarche;
- aider l'enfant à utiliser son potentiel au maximum dans des situations d'apprentissage.

Les valeurs qui sous-tendent les objectifs de l'éducation Montessori sont **le respect de soi et des autres, le sens des responsabilités et l'autonomie**. En utilisant une approche d'enseignement **individualisé**, l'enfant travaille sa détermination, sa concentration et la satisfaction du travail bien fait. L'enfant découvre ainsi l'autodiscipline et, surtout, l'amour et le plaisir d'apprendre.

**Les pratiques pédagogiques** Montessori s'appuient sur du concret et forcent la manipulation pour faire réaliser des apprentissages. Cette accentuation de la manipulation invite l'enfant à "faire voir et toucher" à des concepts abstraits de prime abord. Cette technique pédagogique serait une des grandes forces de ce modèle. Les recherches portant sur les lacunes du système d'éducation actuel, prônent, entre autres choses, la nécessité de rendre les élèves actifs, de les laisser réaliser leurs propres expériences. Cette méthode détenait la clé favorisant des apprentissages significatifs depuis le début du siècle car les élèves devaient manipuler les concepts afin de les apprendre.

Les apprentissages sont motivés par leurs aspects sensoriels. Puis, sans effort apparent de la part de l'enfant, ils deviennent plus systématiques par le biais de la "leçon à trois temps", permettant à l'élève d'associer la perception sensorielle avec la nomenclature de l'objet d'étude, de le reconnaître, puis de se souvenir du vocabulaire. L'enfant, qui a appris, généralise ses apprentissages dans son environnement. Ces façons de procéder font appel aux mémoires auditive, visuelle, tactile et kinesthésique permettant aux enfants d'asseoir leurs connaissances sur des bases solides, rendant ainsi les apprentissages significatifs et transférables.

Au niveau élémentaire, c'est la découverte du monde qui stimulera l'élève. Durant la période préscolaire, il aura développé son esprit logique. Devenu un petit scientifique, sa soif de connaissance dépasse maintenant son milieu immédiat. C'est pourquoi de grandes leçons sur l'origine de l'univers, l'apparition de la vie, l'invention de l'écriture et de la numération auront sur lui un effet de stimulation.

**Le rôle de l'enseignant** s'apparente à celui d'un gardien de l'environnement pédagogique au quotidien. Le professeur fait partie intégrante de cet environnement. Il prépare un milieu adapté, répondant aux intérêts, s'harmonisant à la taille physique des enfants et respectant les besoins individuels de chacun. Il entoure l'enfant de la

liberté, de la paix et de l'ordre dont celui-ci a besoin pour se construire. C'est par lui que l'enfant se sent guidé et aimé. Cette sécurité affective aide l'enfant à être confiant, respectueux et indépendant. L'enfant aura le goût de se dépasser, de satisfaire ses besoins intellectuels et d'aller toujours un peu plus loin. Pour y arriver, le maître se doit de dégager un équilibre intérieur et d'être constamment à la recherche de sa cohérence personnelle.

"Le maître qui croirait pouvoir se préparer à sa mission uniquement par l'acquisition de connaissances, se tromperait: il doit, avant tout, créer en lui certaines dispositions d'ordre moral." (Maria Montessori. 1936: 97).

La préparation que la méthode Montessori exige de l'éducateur est premièrement un examen réflexif de lui-même. Cette réflexion amène le maître à une révision de sa conception de l'enfant dans le but de préparer son état de cohérence intérieure. Finalement, cette recherche de cohérence doit l'amener à renoncer à ses sentiments négatifs qui nuisent trop souvent au développement naturel de l'enfant guidé par la nature. Le maître doit constamment être à la recherche de son équilibre afin de trouver sa cohérence intérieure.

" La préparation que notre méthode exige du maître est l'examen de lui-même, le renoncement à la tyrannie. Il doit chasser de son coeur la vieille croûte de colère et d'orgueil; s'humilier, se revêtir de charité; voilà les dispositions d'âme qu'il doit acquérir; voilà le socle de la balance, le point d'appui indispensable à son équilibre. C'est en cela que réside la préparation intérieure: le point de départ et le point d'arrivée." (Maria Montessori. 1936: 102)

Le maître doit être en paix avec lui-même afin de dégager les qualités humaines requises. Aucune description ne saurait définir avec exactitude le rôle joué par le professeur dans une classe Montessori. Cependant les douze points suivants tenteront de définir brièvement les repères essentiels d'un professeur montessorien.

1. L'éducateur doit prendre soin de l'ambiance; il est le gardien de l'ambiance. Il doit voir à ce que tout soit cohérent avec sa vision du développement de l'enfant.
2. Il doit également veiller à ce que le matériel soit utilisé de façon précise. Contrairement à l'enseignement traditionnel, le maître doit veiller à respecter le rapport élève-objet par rapport à la relation professeur- élève.
3. Le maître doit être actif quand il met l'enfant en contact avec le matériel, il doit effacer sa présence et rester passif quand le contact avec le matériel est établi.
4. Le maître doit observer continuellement les enfants. Il doit avoir la compétence de repérer celui qui a besoin de soutien.
5. Il doit rester disponible et accourir lorsqu'un enfant quémande son aide, pas toujours lorsqu'il est appelé par son nom.
6. Il doit être à l'écoute des enfants lorsqu'ils veulent exprimer un besoin ou une demande.
7. Il doit respecter l'enfant qui travaille et ne jamais le déranger.
8. Respecter les découvertes de l'enfant et ne jamais le corriger directement lorsqu'il fait une erreur.
9. Respecter l'enfant qui se repose ou qui regarde les autres travailler sans le déranger ni l'obliger à travailler.
10. Le maître ne doit pas renoncer à offrir un nouveau travail à l'enfant qui a déjà refusé de le faire.
11. Le maître doit veiller à se rendre présent à celui qui cherche et se rendre invisible à celui qui a trouvé.
12. Le maître doit se manifester à l'enfant qui a complété son travail et qui l'a accompli grâce à son propre effort personnel. Il doit lui signifier en silence son approbation.

Ces repères traduisent des faits pédagogiques observables en classe. Ils seront repris lors de l'analyse des faits pédagogiques au chapitre III.

La méthode Montessori se caractérise par des principes d'intervention très spécifiques. Même s'il est impossible de retrouver des principes similaires ou identiques, nommés autrement, dans bon nombres d'écoles régulières, essayons d'en dégager l'essentiel dans ces quelques lignes.

#### **2.3.1.1 Principes d'intervention**

**L'ESPRIT ABSORBANT :** Au cours des premières années de sa vie, l'enfant possède une aptitude unique d'apprentissage que Maria Montessori a nommée «l'esprit absorbant». L'enfant吸吮 inconsciemment les connaissances

de son milieu, comme une éponge, apparemment sans effort, simplement en vivant dans ce milieu. Ce processus est particulièrement évident dans la manière dont le petit enfant apprend sa langue maternelle, sans instruction formelle et sans effort conscient et astreignant employé par l'adulte pour maîtriser une langue étrangère. L'acquisition d'informations de cette manière constitue une activité naturelle et agréable pour le petit enfant qui utilise tous ses sens pour découvrir son milieu.

**ACTIVITÉ SPONTANÉE** : Puisque l'enfant conserve cette capacité d'apprendre par absorption jusqu'à l'âge d'environ sept ans, Maria Montessori pensait que son expérience pouvait être enrichie par une classe où il pouvait manipuler un matériel qui lui transmettait des informations pédagogiques de base. Plus de quatre-vingt-cinq années d'expérience ont prouvé la théorie selon laquelle un jeune enfant peut apprendre à lire, à écrire et à calculer de la même façon spontanée qu'il apprend à marcher et à parler. De plus cette initiation précoce aux découvertes développe un esprit que l'on peut qualifier de "scientifique" qui le poussera à se dépasser sa vie durant.

**«PÉRIODES SENSIBLES»** : Ce que Maria Montessori appelle les «périodes sensibles», ce sont les moments où se manifeste ce pouvoir d'acquérir sans effort certaines connaissances et aptitudes. Ces périodes vont de pair avec le développement de l'enfant. On a constaté que la plupart des périodes sensibles se développent de pairs avec les sens et que l'intérêt se rapportant aux activités caractérisant ces périodes est spontané. Le maître doit laisser l'enfant libre de suivre cette volonté intérieure dictée par la nature. Les périodes sensibles sont la manifestation consciente d'une préparation inconsciente prête à se manifester. L'éducateur doit agir en guide pour ne pas entraver la libre expression de ce plan de développement dicté par la nature elle-même.

**MILIEU ENRICHÉ** : Une classe préscolaire Montessori n'est ni une crèche garderie ni un centre de jeux. Il s'agit plutôt d'une école qui fournit

un cycle unique d'apprentissage. La classe est conçue de manière à exploiter les années sensibles de l'enfant durant la période de la petite enfance. Cette période à laquelle l'enfant est en mesure d'absorber une foule d'informations qu'il puise dans un milieu riche et stimulant. Les apprentissages précoces favorisent le développement harmonieux de l'enfant. De façon naturelle, il possède indéniablement l'avantage de commencer son éducation sans contrainte, sans ennui et sans découragement. Au contraire, il acquiert très tôt l'enthousiasme de l'apprentissage, qui deviendra pour lui la clé d'une vraie éducation, dans le sens de "autodéveloppement". Il se construit lui-même. Il "apprend à apprendre" et ce pour toute sa vie.

**LE CYCLE D'APPRENTISSAGE :** Le cycle du travail est la capacité de l'enfant à organiser, choisir et planifier ses activités. Il peut décider de travailler seul, en équipe, répéter autant de fois qu'il le veut son travail, faire des mathématiques de la géographie des exercices sensoriels, etc.. Les plus jeunes enfants commencent avec les exercices simples basés sur les activités qui plaisent naturellement à tous les enfants. Le matériel utilisé à trois et quatre ans aide à développer la concentration, la coordination et les habitudes de travail qui lui seront nécessaires pour les exercices plus avancés qu'il effectuera à cinq et six ans. Tout le programme d'apprentissage est structuré de manière judicieuse, afin que la concentration de l'enfant se développe au fur et à mesure qu'il progresse.

**COMMENT LE JEUNE ENFANT APPREND :** Maria Montessori a toujours souligné que la **main constituait l'outil d'apprentissage clef** de l'enfant. Toute tâche d'apprentissage demande de la concentration et, pour un enfant, la meilleure façon de se **concentrer est de fixer son attention sur un travail d'apprentissage** qu'il fait avec ses mains. Tout le matériel Montessori permet à l'enfant de renforcer ses impressions par la **manipulation**, en l'invitant à utiliser ses mains et tout son être pour apprendre.

Une des **techniques pédagogiques** utilisée par la méthode Montessori est que l'enfant travaille avec des appareils didactiques auto-correcteurs. Ces appareils permettent le contrôle de l'erreur par l'enfant lui-même. L'enfant peut ainsi avoir toute l'indépendance voulue face à l'adulte et se concentrer sur son travail. De cette façon, l'enfant possède la maîtrise et la responsabilité de ses apprentissages. Le matériel est conçu de façon à aider l'enfant tout au long de son cheminement. Il est scientifique, simple, abondant, invitant, attrayant et ordonné. Il n'y a qu'un exemplaire de chaque activité proposée afin d'éviter toute compétition entre les enfants et il favorise l'acquisition de l'indépendance par le travail individuel. Cependant une liste des éléments du dossier scolaire permet au professeur de savoir en tout temps l'état d'avancement de chaque enfant.

L'ambiance d'une classe Montessori respecte le développement harmonieux et global de l'enfant. Une description des différents stades de développement s'impose afin de comprendre davantage la philosophie de cette méthode.

#### **2.3.1.2 Stades de développement**

##### **Développement global**

Les activités visent à développer chez l'enfant l'habitude du travail, de la concentration, de l'organisation et de la compréhension des consignes. L'état psychique de l'enfant est si différent de celui de l'adulte qu'il devient essentiel de changer les attitudes dictées par le paradigme affirmant que l'enfant ne veut que déranger l'adulte. La relation adulte enfant est selon Maria Montessori un des plus graves problèmes de l'éducation. En préconisant comme notion fondamentale de sa pédagogie la liberté de l'enfant, elle exhorte les parents ou les éducateurs à ne pas enfermer les enfants dans une "prison". Sous prétexte qu'il faut protéger les enfants parce qu'ils sont faibles, petits et fragiles, l'adulte entrave son autodéveloppement. Cette

protection abusive étouffe l'énergie vitale nécessaire au développement harmonieux des enfants. De plus cette inconscience de l'adulte ne peut aider l'enfant à se développer. L'enfant n'est pas un objet qui dort, mange et reste immobile. Il est observateur et explorateur. Pour elle l'enfant n'est pas un corps animé, mais une âme incarnée, qui a pris possession de la chair et agit en vue d'une seule finalité: son développement complet, ou plus précisément, la construction de sa personne.

Ses premiers apprentissages sont de l'ordre de la vie pratique. Ensuite, il entreprend son éducation sensorielle qui le prépare aux apprentissages plus intellectuels: le langage écrit et la numération. Il s'ouvre à la culture par la géographie, les arts et la biologie. La méthode Montessori veut valoriser par le travail de l'enfant son esprit d'ouverture, de sensibilisation au monde et aux civilisations en général. L'enfant apprend à établir ainsi des liens avec d'autres sociétés et développe les bases de sa créativité.

### Développement cognitif

La méthode Montessori s'applique à développer chez l'enfant les bases de la rationalité en lui présentant un environnement préparé où est ordonné tout le matériel d'apprentissage. Chaque élément du matériel est un appareil didactique qui stimule un, ou des sens provoquant ainsi une perception précise. La nomenclature spécifique est présentée au fur et à mesure que l'enfant travaille avec chacun des appareils. Dans une école Montessori, tous les apprentissages s'effectuent selon le développement individuel de chaque enfant. Toutes les activités impliquent du mouvement et/ou de la manipulation de la part de l'élève. C'est pourquoi Montessori indique que l'orientation de sa pédagogie comporte une conception dynamique de l'éducation.

### Développement social

Au plan social, les enfants de l'école vivent dans un milieu où le respect d'autrui est tout aussi important que le respect de soi. L'enfant apprend toutes les modalités d'échange avec autrui, ce qui lui permet de vivre en société. Cette approche tient à développer ainsi chez l'enfant les bases de la justice et la coopération.

### Développement spirituel

L'école Montessori tient à ce que l'enfant garde et entretienne sa propre satisfaction intérieure à apprendre, qu'il en éprouve une joie constamment renouvelée, qu'il trouve à l'école à la fois la stimulation nécessaire à entretenir cette flamme bien vivante et l'encadrement organisé dont il a besoin pour effectuer sa propre construction personnelle. L'école veut de la sorte protéger l'esprit de l'enfant des travers qui mineraient à la base ce travail conscient de construction. L'ambiance Montessori est calme, gaie et enthousiaste. Mais, c'est surtout l'estime de soi et la vie intérieure de l'enfant que cette approche veut maintenir heureuses et confiantes.

### Autonomie

Le développement de l'autonomie de l'enfant est un but essentiel de la méthode Montessori. L'enfant trouve là un cadre d'apprentissage individualisé: il s'implique avec le matériel de son choix, l'utilise aussi longtemps qu'il le juge approprié et s'amuse en apprenant à son rythme. Le professeur guide son travail en lui présentant la façon d'utiliser chaque appareil didactique. Lorsqu'il le sent prêt, il le guide vers des appareils pré-requis. En acquérant les bases du savoir dans un cadre d'apprentissage individualisé, l'enfant apprendra à être responsable de son apprentissage, à s'organiser et à prendre soin de sa personne.

Dans un environnement Montessori, l'enfant est toujours protégé dans son intégrité propre; il obtient tout le respect auquel il a droit en tant que personne. Le professeur, par sa présence et ses interventions, l'assure de cette protection. L'école Montessori vise à ce que l'enfant sache s'auto discipliner pour être capable d'assumer la liberté qui lui est offerte. De cette façon, il développera le respect de soi, la base de l'honnêteté et de l'intégrité personnelle.

#### **Pratiques et techniques pédagogiques**

Toutes les activités sont graduées et sont accessibles à l'enfant lorsque le professeur lui a fait une présentation sur la façon de l'utiliser. Cette présentation s'apparente à un rituel. Chaque activité de la classe a son rituel de présentation, et est démontrée par le professeur de façon individuelle ou en petit groupe. L'enfant choisit lui-même ses activités. Il n'y a pas de récréations prévues systématiquement à l'horaire; des sorties à l'extérieur par beau temps ont lieu régulièrement. La manipulation du matériel et le plaisir de la découverte qui en découle constituent pour l'enfant une récréation. La collation fait partie des activités de la journée.

L'enfant de la maternelle est suffisamment exposé au matériel Montessori pour faire ses propres choix. Aidé de l'éducateur, le jeune enfant a toutes les chances de toucher un peu à tout. La coordination des mouvements sera travaillée grâce au matériel de vie pratique. Les apprentissages des concepts sensoriels seront développés à travers des expériences sensori-motrices proposées par le matériel sensoriel de développement. Les apprentissages intellectuels, comme le langage ou les mathématiques, seront éveillés par les abstractions matérialisées du matériel spécifique Montessori. De plus, les apprentissages artistiques seront stimulés par le matériel de musique et d'arts plastiques. Dans un cadre d'enseignement individualisé, l'enfant apprend à être responsable de son apprentissage et à consacrer le temps qu'il lui semble nécessaire

à tel ou tel apprentissage. Ainsi, le nombre d'heures consacrées à une activité spécifique ne peut pas être précisé. Il est cependant possible d'affirmer que près des trois quarts du temps sont consacrés aux activités individuelles.

Sans être prédéterminées, certaines périodes collectives sont réservées soit pour des activités spéciales liées aux grandes fêtes ou à un thème, soit pour des activités rythmiques, d'activités physiques, d'arts plastiques ou de musique.

Pendant l'année scolaire, cinq communications écrites sont présentées aux parents. La première est une fiche d'observation remise en début d'année, soit vers le début d'octobre. Les quatre autres sont inscrites au bulletin à chaque fin d'étape, soit vers le 1er novembre, le 31 janvier, le mi-avril et la mi-juin. Les parents de l'enfant sont convoqués individuellement deux fois par année pour recevoir l'information sur l'état des progrès de leur enfant. À ce moment, la discussion dure une quinzaine de minutes avec chaque parent et le bulletin de l'étape qui s'achève leur est présenté.

À d'autres moments, les parents sont invités à des rencontres où les particularités de la méthode Montessori leur sont expliquées. C'est la plupart du temps suivi par un atelier de manipulation de matériel Montessori. Les parents sont vus à d'autres moments à leur demande, sinon quelques mots encourageants sont échangés presque quotidiennement. La participation des parents à la vie de l'école est fortement encouragée tout au long de l'année.

Pour mieux comprendre le fonctionnement de cette méthode, une brève description des matières enseignées s'impose.

**EXERCICES DE VIE PRATIQUE:** Le jeune enfant se sent attiré par les activités qui lui donnent de l'indépendance et le contrôle de sa propre destinée. Le matériel conçu par Maria Montessori apprend à l'enfant les

tâches courantes de la vie de tous les jours. Il s'habille, prend soin des plantes, lave la vaisselle, fait la cuisine. Toutes ses activités aident à développer la concentration et le souci des détails. Lorsque le jeune enfant réussit à travers ses activités pratiques à effectuer des successions régulières d'actions, il prépare également son mental à des processus mentaux supérieurs. Chaque tâche se termine en rangeant tout le matériel avant de commencer un autre travail. Un autre besoin important du jeune enfant est de développer ses muscles et de coordonner ses mouvements au moyen d'exercices de vie pratique tels que balayer, polir, porter de l'eau et la verser et laver une table. Ces activités constituent la base même à partir de laquelle l'enfant aborde des exercices académiques plus compliqués. De plus ces tâches du quotidien développent le sens des responsabilités, la coopération et l'entraide.

**EXERCICES SENSORIELS:** Le matériel sensoriel d'une classe Montessori a été conçu dans le but d'aiguiser les sens du jeune enfant tout en lui permettant d'en comprendre les nombreuses impressions qui se dégagent de ceux-ci. Chaque type de matériel sensoriel isole une qualité distincte telle que la couleur, le poids, la forme, la texture, la taille, le son ou l'odeur. À titre d'exemple, les boîtes sonores sont de taille, de forme, de couleur et de texture identiques; elles ne diffèrent que par le son émis lorsque l'enfant les agite. Parmi d'autres types de matériel sensoriel, il y a des formes géométriques, des cylindres odorifiques, des plaquettes de couleur, des bouteilles de températures différentes, des lettres en papier de verre, des blocs cylindriques, etc.

Le matériel sensoriel Montessori aide l'enfant à distinguer, sélectionner, catégoriser et à faire le rapprochement entre les nouvelles informations, et ce qu'il sait déjà. L'enfant retrouve un sens de l'ordre dans ce matériel et acquiert la joie d'apprendre que son milieu est ordonné. Son intellect se familiarise à trouver un ordre précis à partir d'une multitude d'expériences et de ce fait, "apprendre".

**MATHÉMATIQUES:** Le matériel servant à l'enseignement des mathématiques introduit le concept de quantité et des symboles de quantité pour les chiffres de 1 à 10. Le concept de quantité est présenté au moyen d'une série de barres dont l'enfant se sert pour compter et comparer. Il associe des jeux de cartes comportant des symboles aux barres. À l'aide d'une variété de perles et de cartes comportant des symboles, l'enfant se familiarise avec les nombres du système décimal, tout en ayant des expériences concrètes d'addition, de soustraction, de multiplication et de division. Ces exercices non seulement apprennent à l'enfant à calculer, mais ils lui donnent aussi une compréhension profonde du fonctionnement des chiffres. Il apprend des concepts mathématiques concrets et le matériel le guide vers les notions abstraites. Ainsi sa compréhension est bien fondée. Étant donné la nature concrète du matériel, l'enfant peut travailler avec les concepts de base tels que les fractions, la géométrie et l'algèbre, sans qu'il s'en rende bien compte.

**LE LANGAGE:** Selon Maria Montessori, l'évolution du langage trouve son point de départ dans la capacité unique qu'a l'enfant d'absorber des parcelles de langage qui forment la base de son développement. L'enfant découvre d'abord que les sons ont un sens et ensuite il isole les éléments de la parole. Enfin, il comprend comment employer des phrases. L'assimilation constante du langage débouche sur une expansion soudaine du vocabulaire.

**LE LANGAGE ORAL:** L'enfant apprend le langage oral naturellement; il l'absorbe automatiquement de son milieu. Les éducateurs doivent l'exposer à des formes correctes et riches du langage afin qu'il développe un vocabulaire varié et qu'il précise sa pensée.

**LA LECTURE:** Chez Montessori l'enfant commence à lire au moment où il est prêt et il progresse à son propre rythme. Les expériences qu'il a dans la vie pratique et dans le cadre de l'éducation sensorielle lui servent de préparation pour cette étape. Les lettres en papier de verre fournissent une base phonétique à la lecture. Le désir de l'enfant de

vouloir toucher ainsi que sa sensibilité entrent en jeu lorsqu'il trace avec ses doigts ces lettres sur du papier d'émeri. En traçant la forme des lettres avec ses doigts, l'enfant non seulement entend le son et voit la forme, mais il entraîne ses muscles pour le jour où il commencera à écrire. Avec d'autres lettres découpées, l'enfant se compose des mots sur un tapis. Le matériel préscolaire n'exige pas que l'enfant écrive avec un crayon. Cet exercice d'écriture est trop fatiguant pour un jeune enfant. Cependant, le matériel lui permet de satisfaire son désir d'apprendre tout en accentuant son intérêt pour le monde des mots. L'enfant accroît sa réserve de mots à travers les histoires racontées, la conversation et beaucoup d'autres exercices.

**L'ÉCRITURE:** Cet apprentissage sert à manipuler de façon concrète les sons et les mots. Plus souvent qu'autrement l'écriture précède la lecture. Cependant ne pas confondre l'écriture avec les exercices difficiles d'écrire sur une ligne avec un crayon. Au préscolaire, l'enfant trace les lettres en papier d'émeri pour entraîner sa musculation. Ensuite il trace des lettres dans du riz ou du sable pour se souvenir de la forme. Lorsque sa connaissance des lettres et de sons seront suffisantes, il écrira des mots avec l'alphabet mobile et s'intéressera aux pictogrammes. Plus tard, son développement physique lui offrira une motricité fine apte à passer à l'étape de l'écriture avec un crayon telle que nous la connaissons. Dès la première année du primaire il maîtrisera l'écriture avec beaucoup d'aisance.

**AUTRES DISCIPLINES ACADEMIQUES:** Montessori introduit la grammaire, la géographie, la géologie, la botanique, l'histoire, etc., aux enfants de trois à six ans. La raison en est qu'à cet âge, l'enfant absorbe joyeusement plusieurs concepts différents s'ils sont présentés sous forme concrète. Les sujets sont rendus attrayants parce que présentés aux enfants à un âge plus jeune alors qu'ils aiment manipuler les objets. Dans une classe Montessori, une unité ou une fraction n'est pas seulement un chiffre sur papier; c'est un objet que l'enfant peut tenir dans sa main. Un verbe, ce n'est pas seulement un mot sur papier; c'est quelque

chose qu'il peut mimer. Le matériel qui rend ces concepts tangibles pour l'enfant lui servira de point de repère dans sa mémoire pendant de nombreuses années, afin de clarifier les termes abstraits qui lui seront présentés dans des situations futures d'apprentissage.

Il est évident que toutes ces disciplines académiques se poursuivent et se compliquent à mesure que l'on gradue dans le programme de l'élémentaire. Un graphique intitulé "Une voie vers la culture" d'E.M Standing reproduisant l'ensemble du programme et des disciplines de la méthode Montessori est présenté à l'ANNEXE 2. Il serait important de préciser que ce tableau représente uniquement les matières préscolaires. Les matières du programme primaire sont en continuité avec celles du programme préscolaire, mais les activités y sont plus nombreuses et beaucoup plus complexes que celles que nous venons de décrire.

L'ambiance de la classe Montessori se caractérise par la rigueur du rituel. Le maître comme les élèves retrouvent un cadre de référence qui protège l'intégrité des individus. La démarche, le ton de la voix, l'organisation de l'espace, etc... sont organisés selon des rituels spécifiques. Le temps consacré à l'apprentissages de ces rituels est largement compensé par les effets positifs sur le climat de la classe.

La méthode Montessori possède ses propres centres de formation des maîtres. Ces centres sont supervisés par des organisations internationnales et veillent à ce que la tradition pédagogique se perpétue. C'est sans doute un atout supplémentaire qui assure la continuité. Comme nous le verrons plus en détails au chapitre III, cette pédagogie semble également en cohérence avec les valeurs de références dont nous avons fait la description, c'est-à-dire: individualisation et respect des besoins de l'enfant, autonomie et liberté, relation maître-élève de type guide.

La prochaine partie décrit plus succinctement le modèle du MEQ, car il nous est beaucoup plus familier.

### 2.3.2 Programme du MEQ et les types de méthodes rencontrées dans son articulation quotidienne

L'éducation préscolaire telle que reconnue par le MEQ est le premier échelon de tout le système. Elle s'adresse à des enfants de quatre ans qui sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou qui viennent d'un milieu économiquement faible. L'éducation préscolaire du MEQ s'adresse également à tous les enfants qui ont atteint l'âge de cinq ans avant le premier octobre de l'année scolaire. La conception de ce programme envisage le développement de l'enfant dans une perspective globale. Ce développement global ne se fait pas par hasard, ni spontanément. La qualité de l'éducation et l'environnement social en sont des facteurs déterminants.

« En effet l'éducation joue un rôle particulièrement important pendant les premières années de la vie, au cours desquelles on assiste à un développement intensif de diverses facultés, où les qualités morales de la personnalité sont formées, et où le caractère commence à se dessiner. Aussi, la façon d'éduquer l'enfant pendant toute la période préscolaire a-t-elle une influence déterminante sur son avenir, sur la réussite de son éducation scolaire, et aussi, dans une certaine mesure, sur la réussite ultérieure de sa vie? L'enfant porte en lui-même un potentiel psychologique insoupçonné, et la maternelle se doit de lui offrir les bases d'un développement personnel intégral.» (Programme d'éducation préscolaire MEQ:7)

L'enfant est un tout indivisible. Il utilise simultanément ses capacités physiques, cognitives, affectives et sociales. Les activités de ce niveau visent à amener l'enfant à développer harmonieusement toutes les ressources de sa personnalité en respectant:

- son mode propre de penser et de sentir;
- son propre univers de relations;
- ses expériences personnelles de la réalité et lui permettre d'exercer ces caractères propres à sa nature à l'intérieur d'un groupe stable, en milieu scolaire soutenu par des adultes sensibles et réceptifs.

En conséquence la maternelle favorise l'apprentissage du **respect de soi et du respect des autres.** (MEQ, 1981:8)

Actuellement l'éducation préscolaire comporte une **conception dynamique de l'éducation.** Elle considère l'enfant comme une personne qui agit et interagit avec tout ce qu'il est. Les activités se déroulent à l'intérieur d'un groupe d'enfant du même âge, stable et soutenu par des adultes sensibles et respectifs. **Le primaire poursuit les objectifs généraux entamés pendant la période préscolaire.** Cependant il oriente son action éducative vers des matières académiques telles que le français, les mathématiques, l'éducation physique et en précise des objectifs terminaux de façon spécifique.

Actuellement, la maternelle québécoise n'est pas considéré comme étant une période de préparation directe à la première année. Dans le document intitulé "L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action," le ministère de l'Éducation est explicite sur ce point. Le but de l'éducation préscolaire concerne l'enfant et son développement plutôt que la préparation directe aux apprentissages scolaires. (Québec, 1979:30)

#### **Objectifs généraux du MEQ au préscolaire et au primaire**

Tout au long de son cheminement préscolaire, les approches utilisées devront amener l'élève à:

- **se connaître soi-même:**
  - Distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent.
  - Distinguer les différentes parties de son corps.
  - Distinguer les caractéristiques, les propriétés et les limites de son corps et de ses parties.
  - Identifier ses goûts.
  - Identifier ce qui lui convient.

- Être conscient de ses sensations et de ses émotions.
  - Reconnaître ses besoins.
  - etc.
- **apprendre à entrer en relation avec les autres:**
- Distinguer sa réalité de la réalité des autres.
  - Apprendre à identifier des indices de besoin des autres.
  - Tenir compte de ses besoins en respectant ceux des autres.
  - Apprendre à respecter les règles du groupe.
  - Élaborer des règles.
  - Apprendre à décoder les règles du groupe.
  - Être capable de voir les effets de ses actes sur les autres.
  - Être capable de comprendre le pourquoi des règles.
  - Être capable d'identifier les avantages et les contraintes de la vie de groupe.
  - Être capable de se retirer et de s'opposer.
  - Être capable d'aller chercher l'adulte ou un pair comme ressources.
  - etc.
- **apprendre à interagir avec l'environnement:**
- Utiliser ses sens pour observer ce qui l'entoure.
  - Identifier des ressemblances et des différences.
  - Faire des liens et des hypothèses.
  - Aller chercher des informations.
  - Savoir utiliser différentes ressources.
  - Expérimenter.
  - Utiliser les objets et les ressources de manière originale et constructive.
  - etc.

Les approches pédagogiques, se rapportant à l'élève du  **primaire**, peuvent se traduire par les objectifs généraux suivants et doivent simultanément poursuivre les objectifs de développement du préscolaire.

- Diversifier les activités de l'élève de façon à permettre son perfectionnement sur tous les plans de la personnalité: intellectuel, affectif, social, physique, moral et/ou religieux.
- Donner une formation de base dans une langue parlée et écrite, les mathématiques, les sciences et les arts.
- Favoriser chez l'enfant une maîtrise suffisante de ses moyens d'expression et de communication.
- Favoriser **l'auto-apprentissage**, c'est-à-dire concevoir l'apprentissage comme un processus de recherche et de découvertes individuelles.
- Habituer l'élève au travail d'équipe et à la vie en groupe.
- Rendre l'élève capable de solutionner des problèmes divers par l'exploitation de processus mentaux variés et le développement d'habiletés mentales transférables.
- Faire participer l'élève à l'élaboration de son programme individuel et au **choix de ses activités**.
- Entraîner l'élève au travail personnel.
- Exploiter et développer l'activité créatrice.
- Reconnaître l'évaluation comme un processus continu, intégré à l'apprentissage.
- Favoriser le développement d'attitudes mentales et affectives qui assureront l'indépendance et l'autonomie de l'élève dans la vie moderne.

**L'intervention pédagogique** au préscolaire repose sur cinq principes: la globalisation, la personnalisation, l'actualisation, l'individualisation, l'harmonisation.

La **globalisation** concerne les aspects intellectuel, socio-affectif et psychomoteur. L'enfant s'engage dans une activité avec son être entier; on ne peut le considérer comme une addition de dimensions séparées, compartimentées. L'éducation préscolaire ne peut privilégier le développement d'une dimension de l'enfant au détriment d'autres

dimensions. Au contraire l'éducation préscolaire doit favoriser le fait que l'enfant explore, essaie, s'exerce, choisit expérimente, etc.. L'enfant réagit avec la disponibilité de son être entier.

**La personnalisation** concerne l'aspect du développement individuel. L'enfant se développe à sa façon, à son rythme, à son heure, à son goût en affrontant les défis à sa mesure. Il donne «sa couleur» aux éléments qui lui sont imposés de l'extérieur comme à ceux qui surgissent de lui-même. Il construit lui-même son expérience en intégrant les stimulations aux «connaissances» qu'il possède, aux liens qu'il a déjà fait pour «comprendre» le monde (accommodation, assimilation, équilibration).

**L'actualisation** concerne les stratégies d'apprentissage. L'enfant vit au moment présent dans l'environnement qui l'entoure; son action témoigne de sa capacité de s'absorber dans «l'ici» et le «maintenant».

**L'individualisation** concerne les stratégies d'enseignement. L'éducateur, tenant compte des principes de globalisation, de personnalisation et d'actualisation, met au point, à partir de son observation, une stratégie d'intervention qui tiendra compte de la réalité de l'enfant plutôt que de l'image idéale de l'enfant.

**L'harmonisation** concerne la cohérence dans l'action éducative. C'est l'état conséquent du respect de la globalisation, de la personnalisation et du réalisme de l'enfant lors des interventions. Cet état est caractérisé par une autonomie dynamique dans l'appréhension de la réalité et entraîne le développement harmonieux de l'enfant.

Le programme détermine les intentions des faits pédagogiques. Cependant le maître traduit ce qui lui semble cohérent de ces intentions et choisit sa propre façon d'actualiser ces intentions dans sa classe. Aucune supervision proprement dite ne l'encadrera, ou ne guidera ses actions. Quelques fois, il sera orienté par le "leader" de l'école, mais

plus souvent qu'autrement il sera le **seul maître** de sa classe sans interaction avec les autres intervenants de la même école.

Ici aussi les intentions et les propositions pédagogiques semblent reposer sur les valeurs telles que l'individualisation et le respect des besoins de l'enfant, l'autonomie et la liberté, et une relation maître-élève de type guide. Cependant nous verrons que les liens de continuité et de cohérence qui doivent unifier ensemble toutes les composantes d'un système éducatif ne font pas toujours partie des réalités quotidiennes.

Le chapitre III expliquera la démarche méthodologique utilisée afin de répondre à la question de recherche: **Est-ce qu'un projet éducatif élaboré selon la méthode Montessori serait un exemple de continuité et de cohérence?**

## Chapitre III

### **Méthodologie et analyse des données**

Ce chapitre explique la démarche méthodologique utilisée afin de répondre à la question de recherche que nous rappelons ici: Est-ce qu'un projet éducatif élaboré selon la méthode Montessori serait un exemple de continuité et de cohérence? Dans notre démarche nous cernons les aspects pouvant indiquer la cohérence d'un très grand nombre de facteurs dans un projet éducatif. Nous comparons le programme Montessori avec celui du MEQ. Cette comparaison fait émerger les similitudes au niveau des énoncées théoriques ainsi que les divergences au niveau de la pédagogie (réunion de la théorie et de la pratique). Par la suite, les approches Montessori et du MEQ sont considérées comme des projets éducatifs, c'est-à-dire des modèles qui devraient favoriser une éducation cohérente aux valeurs, qui devraient inspirer et qui devraient rassembler les intervenants dans cette recherche de cohérence continue à travers les faits pédagogiques au quotidien. Ensuite l'analyse des faits pédagogiques montessoriens serviront à démontrer comment la cohérence et la continuité peuvent être assurés dans les situations pédagogiques quotidiennes d'un projet éducatif.

Une méthodologie de type qualitative, plutôt que quantitative, semblait plus appropriée à répondre à notre questionnement. Cette recherche vise à comprendre une réalité humaine c'est pourquoi une **approche qualitative de type anthropologique associée à une analyse de contenu** est utilisée. Cette approche est soutenue par les modèles théoriques du projet éducatif de Claude Paquette et du triangle pédagogique de Jean Houssaye, afin de faire émerger les liens de

continuité et de cohérence qui caractérisent le projet éducatif étudié. L'analyse détaillée de certains **faits pédagogiques montessoriens**, devrait permettre de dégager des indices susceptibles d'expliquer les incohérences qui subsistent dans notre système d'éducation actuel, et donner ainsi des pistes de compréhension possible.

### **3.1 Description de la méthode qualitative et de l'approche anthropologique**

Cette méthode ne prétend pas fournir un modèle unique et universel pour analyser la continuité et la cohérence d'un processus éducatif. Cependant, pour comprendre comment une philosophie éducative s'actualise dans les faits pédagogiques au quotidien, il devenait nécessaire d'arriver à identifier et à comprendre **quels facteurs influencent** la cohérence et la continuité d'un projet éducatif. Il s'agit **de chercher à comprendre** la réalité de l'expérience quotidienne vécue par les enfants et leur professeur dans leur contexte de classe. Les raisons qui guident le choix méthodologique sont liées au souci de respecter cette réalité humaine telle que vécue au quotidien.

Pour réussir à conduire une analyse expérientielle du monde de la petite enfance dans un contexte montessorien, il devenait essentiel d'aborder le problème sous l'angle de l'approche anthropologique appliquée à l'éducation. Il semblait important de plonger en observatrice, dans des situations réelles de la vie quotidienne, et ce, pour une période assez longue. Morin (1984) propose même de faire partie intégrante de ce milieu à l'occasion.

Morin (1984:192-193) nous précise que "L'anthropologie [en éducation] est une approche et une méthode de recherche pédagogique qui utilise l'essentiel de la démarche anthropologique au profit de la pédagogie pour favoriser une compréhension et une évaluation active des phénomènes éducatifs." Cette **approche consiste spécifiquement à décrire et interpréter** une culture afin d'arriver à saisir le

processus, les significations et la construction des réalités telles que perçues et vécues par les sujets observés. Il est important de tenir compte du fait qu'une recherche anthropologique n'est pas réalisée pour généraliser, mais bien pour comprendre en cernant la dynamique d'un milieu. Pour arriver à saisir cette dynamique, il est primordial d'avoir de fréquents contacts avec les agents impliqués dans l'étude.

Le chercheur anthropologique finit par découvrir certaines structures propres à la réalité sociale vécue par le milieu, à partir des interactions et des comportements auxquels il participe et qu'il observe. Il s'implique (engagement) et s'applique (empathie) à saisir le sens et les significations des événements pédagogiques. En résumé, l'anthropopédagogie parvient à la connaissance d'une réalité sociale par l'intérieur, en s'introduisant dans un environnement "naturel" et en découvrant la perspective qu'en ont les acteurs sociaux directement concernés (Morin, 1984).

### **3.2 Description de la démarche utilisée et procédure d'analyse**

Les écoles Montessori sont inexistantes dans la ville de Chicoutimi et ses environs. Afin de nous familiariser avec les situations réelles telles que vécues dans les classes Montessori, nous nous sommes inscrite à une formation des maîtres donnée par le "Montessori St-Nicholas Centre" de Londres. Cette formation comprenait une partie théorique dont vingt-trois dissertations sur les principes pédagogiques et la philosophie de la méthode. Cette partie théorique nous a donné l'occasion de vivre de façon empathique les sentiments, les angoisses et les questionnements que se pose habituellement un professeur en formation. Dans un deuxième temps, nous avons assisté à un stage estival intensif de trois semaines, traitant uniquement du matériel Montessori, de sa manipulation, des activités et de l'aménagement de la classe. Cette activité concrétisa la théorie et nous familiarisa avec le programme. Chaque activité était présentée selon la hiérarchie du

programme de la méthode Montessori et facilita la vision globale que le maître doit acquérir du développement et de l'évolution de l'enfant à travers un environnement Montessori. Troisièmement, un stage pratique d'observation et de participation, de deux cents heures dans des classes Montessori était requis pour compléter cette formation. Nous avons donc observé des classes utilisant la méthode Montessori dans deux écoles de la région de Québec. De plus nous avons travaillé à l'implantation d'une maternelle Montessori dans la région de Chicoutimi. Cette dernière expérience, supervisée par un tuteur reconnu par le "St-Nicholas Centre" et un professeur ayant travaillé cinq ans dans une école Montessori de Montréal nous a permis de raffiner nos techniques d'intervention et de vivre toutes les étapes nécessaires à l'élaboration d'un projet éducatif, c'est-à-dire, de la conception jusqu'à l'actualisation des faits pédagogiques. Un contrôle final de deux examens, pratique et théorique, compléta la boucle de cette formation. La formation décrite dans ce paragraphe nous a donné la possibilité d'avoir de fréquents contacts avec le milieu étudié et d'observer l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer la cohérence et la continuité de cette méthode.

Le travail d'observation sur le terrain exige une discipline minutieuse. Notre rôle de chercheure nous incitait à recueillir le plus de données possibles, en observant et en prenant des notes, tout au long de cette formation. Un journal professionnel nous incitait à réfléchir sur les compétences du maître qu'exige cette méthode, sur les activités d'apprentissage et sur l'aménagement, si particulier, des classes Montessori. Chaque action devait traduire un lien de continuité et de cohérence avec les valeurs préconisées par la théorie. Nous tentions de découvrir les liens moins évidents en interrogeant le formateur, d'autres étudiants, ou encore en questionnant des maîtres déjà accrédités. Ces formations, théorique et pratique, nous ont donné l'occasion de plonger dans la vie réelle telle que vécue quotidiennement par le maître et les enfants dans un environnement montessorien. Cette immersion nous a également permis de recueillir un nombre considérable de données par l'observation, des lectures, des interviews et des

expériences d'enseignement. Ces données serviront à l'élaboration de repères et ceux-ci seront utilisés pour l'analyse des faits pédagogiques dans la dernière partie de ce chapitre.

Les données, les informations et les observations recueillies durant la formation décrite précédemment, ont été minutieusement analysées. La sélection retenue, a servi à l'élaboration d'un projet d'implantation d'une maternelle privée utilisant la méthode Montessori. Ce projet, présenté et accepté par le MEQ, nous obligea à une analyse méticuleuse de la théorie Montessori, des écrits du ministère de l'Éducation et des recommandations du Conseil Supérieur de l'éducation. Cette actualisation de la théorie a permis de dégager l'essentiel de la pratique afin de décrire le plus précisément possible les faits pédagogiques que l'on pourrait qualifier d'universel dans les classes Montessori.

Les observations dans le milieu, la formation Montessori, les lectures sur cette méthode et l'analyse de contenu constituent l'ensemble des techniques utilisées afin de recueillir les données qui alimenteront l'analyse dans cette recherche. Cette énumération est fidèle à la conception du projet éducatif Montessori. Cette recherche ne prétend pas vérifier si toutes ses données sont pratiquées dans toutes les classes Montessori. Cependant le fait d'énumérer certains faits pédagogiques hautement recommandés par cette méthode permet de suivre les liens de continuité et de cohérence qui devraient émerger de tout **projet éducatif**, peu importe le modèle pédagogique utilisé.

Rappelons que le modèle pédagogique Montessori est considéré comme un projet éducatif, dans le sens de processus tel que définit par Claude Paquette. L'analyse tiendra compte de cette affirmation. Deux types de données sont nécessaires pour constater la cohérence et la continuité des valeurs véhiculées dans les programmes avec le quotidien dans les classes. **Premièrement**, des données concernant les **fondements théoriques** afin d'effectuer une analyse macro-pédagogique portant sur les énoncés généraux, les principes et les caractéristiques se dégageant

du modèle. La revue de la littérature et l'analyse de contenu ont permis de recueillir les informations nécessaires à cette première analyse. **Deuxièmement**, des données concernant la **pratique quotidienne** des classes Montessori, dans le but de dégager les repères nécessaires à l'analyse micro-pédagogique, c'est-à-dire des faits pédagogiques observables. L'utilisation de cette technique nommée "la triangulation" permet de s'assurer que l'affirmation selon laquelle le modèle Montessori assure une plus grande cohérence et continuité que le modèle du MEQ n'est pas le reflet d'une simple impression personnelle, mais, bien au contraire une réalité qui s'actualise, dans bon nombre d'écoles de tous les pays, depuis déjà quatre-vingt-neuf ans. Selon Poisson (1991), la triangulation est une démarche systématique effectuée pour percevoir et considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées.

### **3.3 L'analyse macropédagogique: les bases des modèles éducatifs du MEQ et de Montessori**

La recension des écrits concernant les programmes des modèles du MEQ et de Montessori a permis de dégager les caractéristiques générales, les principes d'intervention, l'organisation ainsi que les énoncés généraux des deux modèles. Les tableaux comparatifs suivants aideront à identifier les ressemblances et les différences de ces deux modèles.

#### **3.3.1 Analyse des caractéristiques générales des systèmes du MEQ et de Montessori**

Les deux programmes ont une conception philosophique très rapprochée. À titre d'exemples, comparons les modèles pédagogiques à l'aide du tableau suivant. Dans ce tableau, il ne s'agit pas de revoir de façon exhaustive ces deux modèles, ni même d'analyser les contenus en détail, mais de dégager l'essentiel des idées maîtresses de chacun. Les éléments suivants y sont indiqués:

• Les caractéristiques générales qui identifient les orientations, les courants, les approches.

• Le mode d'organisation pédagogique qui comprend les pratiques, les méthodes, les rôles de l'enseignant et sa participation.

**Tableau 3**  
**Les idées maîtresses des deux modèles**

*****	MEQ	Montessori
<b>CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant est au cœur du processus. (Maternelle)</li> <li>L'adulte est le maître de la situation ( primaire)</li> <li>- La pédagogie ouverte y est favorisée.</li> <li>- Privilégie le développement des qualités personnelles et sociales comme l'autonomie, le sens de l'initiative, la créativité, la confiance en soi, le sens des responsabilités et la coopération.</li> <li>- Met l'accent sur les contenu des programmes.</li> <li>- Les enfants sont regroupés selon leur âge.</li> <li>- Les parents participent peu à la vie de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant est au cœur du processus.</li> <li>- L'enfant est libre de choisir ses activités.</li> <li>- La pédagogie ouverte y est favorisée</li> <li>- Privilégie le développement des qualités personnelles et sociales comme l'autonomie, le sens de l'initiative, la créativité, la confiance en soi, le sens des responsabilités et la coopération.</li> <li>- Met l'accent sur les théories du développement de l'enfant.</li> <li>- Les groupes sont en groupe multi-âge.</li> <li>- Les parents sont associés à la vie de l'école.</li> </ul>
<b>ORGANISATION PÉDAGOGIQUE</b> - méthodes  - personnel enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les activités dirigées par le professeur sont majoritaires.</li> <li>- Le maître présente la matière selon un programme hiérarchisé.</li> <li>- Le maître propose, oriente et dirige les exercices.</li> <li>- Il renouvelle l'intérêt des élèves.</li> <li>- Il transmet des connaissances.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regroupement des différents exercices autour d'une matière en particulier: vie pratique, langage, mathématiques, etc.</li> <li>- La matière est présente dans l'environnement et l'élève doit explorer le milieu pour la découvrir.</li> <li>- Les activités individuelles y sont majoritaires.</li> <li>- Le maître est perçu comme un guide.</li> <li>- Il organise sa classe et les activités de façon à intervenir le moins possible auprès de l'enfant.</li> <li>- Il procède de façon directive dans sa méthodologie et de façon non-directive dans ses interventions et sa relation avec les enfants.</li> </ul>

La lecture de ce tableau démontre que les intentions du MEQ, dans le programme du préscolaire (maternelle 5 ans) se rapprochent intimement des intentions du modèle Montessori. Cependant dans les écoles régulières, à partir de la première année, l'adulte devient le maître du processus d'apprentissage. Cette différence les démarque des écoles Montessori, qui pour leur part, laissent l'enfant conduire son processus d'apprentissage car c'est lui qui choisit ses activités. Comme nous l'avons déjà précisé, selon cette méthode, l'enfant est guidé par un processus intérieur appelé "auto-développement". L'enfant devient ainsi le guide du maître à travers les étapes de son développement personnel, et le maître se doit de guider l'enfant en lui facilitant les apprentissages par la préparation adéquate des activités qui lui permettront de poursuivre son cheminement. Trop souvent, dans les classes traditionnelles, les maîtres, en voulant contrôler le processus d'apprentissage, le briment ou l'entraînent car ils se concentrent sur le contenu afin de l'uniformiser. **La philosophie Montessori accorde une très grande importance au développement individuel de chaque enfant et non au contenu et aux objectifs à atteindre.**

Les qualités sociales et personnelles y sont favorisées au niveau préscolaire et également tout au long de la formation primaire, secondaire et même universitaire. C'est pourquoi les groupes sont constitués d'enfants aux âges multiples afin d'y favoriser des relations d'entraide, de coopération et de donner à chacun le goût d'apprendre. **L'approche Montessori garde les méthodes du niveau préscolaire pour l'ensemble du primaire.** L'environnement au niveau primaire présente des activités qui progressent en complexité. Cependant l'enfant a la liberté de choisir ses activités. C'est pourquoi, la **discontinuité perçue dans les écoles régulières lors du passage de la maternelle au primaire est absente.** Cette surprenante coupure, dans les écoles régulières, pourrait sans aucun doute être corrigée aisément. Car, les énoncées du programme traduisent le bien fondé des intentions éducatives, largement décrites dans les documents du

ministère de l'Éducation ainsi que dans ceux du Conseil supérieur de l'Éducation.

Cette lacune pourrait s'atténuer, si chaque équipe école procédait à l'élaboration et à l'implantation d'un projet éducatif, répondant aux besoins propres à chaque milieu. Les programmes n'ont pas la fonction magique de se transposer automatiquement dans les pratiques quotidiennes. Les intervenants se doivent d'en être conscients, manifester une volonté de changement, et se donner des moyens d'actualiser ces changements. Le questionnement intérieur de chaque intervenant qu'exige l'élaboration d'un projet éducatif est sans aucun doute un moyen d'arriver à une ligne de conduite empreinte de continuité et de cohérence.

### **3.3.2. Analyse des principes d'intervention proposés par le MEQ et Montessori**

Les principes d'intervention pédagogique traduisent quotidiennement, en actes, l'ensemble des techniques, des valeurs et des fondements éducationnels retenus par chaque modèle. Le tableau suivant tentera de mettre en évidence les fondements théoriques similaires qui guident les principes de l'intervention pédagogique des deux modèles. Des mots différents traduisent une conception similaire du processus d'apprentissage et du développement de l'enfant. Les caractéristiques ou les similitudes y seront soulignées, afin de mettre en évidence la conception de l'enfant qui guide l'intervention pédagogique de chaque modèle.

**Tableau 4**  
**Parallèle entre les principes d'interventions**  
**pédagogiques des deux modèles**

MONTESSORI	MEQ
<b>Activité</b>	
<p><b>L'ESPRIT ABSORBANT</b> : Au cours des premières années de sa vie, l'enfant possède une aptitude unique d'apprentissage. L'enfant <u>«absorbe»</u> les <u>connaissances de son milieu comme une éponge</u>, sans effort, simplement en vivant dans ce milieu.</p>	<p><b>L'ACTUALISATION</b>: L'enfant vit au moment présent dans <u>l'environnement qui l'entoure</u>; son action témoigne de sa capacité de <u>s'absorber dans «l'ici» et le «maintenant»</u>.</p>
<p><b>ACTIVITÉ SPONTANÉE</b> : L'enfant apprend par absorption jusqu'à l'âge de sept ans. Montessori pensait que son expérience pouvait être enrichie dans une classe où il pouvait <u>manipuler du matériel</u> qui l'aiderait à découvrir des informations pédagogiques de base. Ses années d'expérience ont démontré qu'un enfant peut apprendre à lire, écrire et à calculer aussi spontanément qu'il apprend à marcher et parler.</p>	<p><b>LA GLOBALISATION</b>: L'enfant s'engage dans une activité avec tout son être. L'éducation préscolaire doit favoriser le fait que <u>l'enfant explore, essaie, s'exerce, choisit, expérimente, etc., avec la disponibilité de son être entier</u>.</p>
<b>Développement génétique individuel</b>	
<p><b>«PÉRIODES SENSIBLES»</b> : Elles sont <u>les moments où se manifeste ce pouvoir d'acquérir sans effort certaines connaissances et aptitudes</u>. Ces périodes vont de pair avec le développement de l'enfant. On a constaté que la plupart de ces périodes ont rapport avec les sens de l'enfant, lesquels sont ses outils d'apprentissage. Son <u>intérêt est spontané</u>. Le maître doit laisser l'enfant libre de suivre cette volonté intérieure, dictée par la nature. Les périodes sensibles sont la manifestation consciente d'une préparation inconsciente prête à se manifester.</p>	<p><b>LA PERSONNALISATION</b>: L'enfant se développe à sa façon, à son rythme, à son heure, à son goût en affrontant les défis à sa mesure. Il donne <u>«sa couleur»</u> aux éléments qui lui sont imposés de l'extérieur comme à ceux qui surgissent de lui-même. <u>Il construit lui-même son expérience</u> en intégrant les stimulations aux «connaissances» qu'il possède, aux liens qu'il a déjà créés pour comprendre le monde.</p>
<b>Nécessité d'un milieu éducatif riche</b>	
<p><b>MILIEU ENRICHÉ</b> : L'école est conçue de manière à <u>exploiter les années sensibles de l'enfant</u> entre deux ans et demi et six ans, âge auquel il est en mesure <u>d'absorber</u> les informations de son milieu. Un enfant qui acquiert les connaissances de base de la lecture et de l'arithmétique de cette façon naturelle acquiert très tôt l'enthousiasme de l'apprentissage, qui sera pour lui la clef d'une vraie éducation.</p>	<p><b>L'INDIVIDUALISATION</b>: L'éducateur, tenant compte des principes de globalisation, de personnalisation et d'actualisation, <u>met au point</u>, à partir de son observation, <u>une stratégie d'intervention qui tiendra compte de la réalité de l'enfant plutôt que de l'image idéale de l'enfant</u>.</p>
<b>Interaction dynamique avec le milieu</b>	
<p><b>COMMENT LE JEUNE ENFANT APPREND</b> : Maria Montessori a toujours souligné que la main constituait l'outil d'apprentissage clef de l'enfant. Toute tâche d'apprentissage demande de la concentration et, pour un enfant, la meilleure <u>façon de se concentrer</u> est de fixer son attention sur un travail d'apprentissage qu'il fait avec ses mains, et dont il a eu la <u>liberté de choisir</u>. L'<u>exploration</u> et le <u>mouvement</u> favorisent la concentration.</p>	<p><b>HABILETÉS</b>: Des expériences de qualités résultent de <u>l'interaction dynamique</u> de l'enfant sur son environnement. Le programme cherche à développer chez l'enfant les habiletés qui rendront ses <u>contacts avec les êtres et les choses qui l'entourent, plus riches et plus variés</u>: ce qui, en définitive, le rendra plus libre.</p>

Même si les deux programmes véhiculent une conception du développement de l'enfant très proche et que les objectifs généraux, les méthodes et les moyens privilégiés pour atteindre les objectifs semblent coïncider, que les principes qui guident l'intervention éducative au quotidien se traduisent par des mots synonymes, il est encore difficile de répondre à notre question de recherche, c'est-à-dire tenter de comprendre pourquoi l'approche Montessori pourrait davantage servir **d'exemple de cohérence et de continuité** pour l'élaboration d'un projet éducatif. Afin de spécifier davantage les liens de continuité et de cohérence qui unissent la théorie à la pratique, analysons le tableau suivant qui compare ces deux modèles, considérés eux-mêmes comme des projets éducatifs.

### **3.3.3 Analyse des modèles comme projets éducatifs**

En prenant comme référence les éléments constitutifs d'un projet éducatif tel que décrit dans le modèle de Claude Paquette, nous allons examiner les liens de cohérence et de continuité de ces deux systèmes, soit celui de Montessori et celui du MEQ. Cependant la cohérence des actions ne peut se définir sans valeurs de référence. Afin d'assurer cette cohérence entre les actions et les valeurs, certaines écoles élaborent leur propre projet éducatif tel que décrit par Paquette (cf. chapitre II p.20). Cette procédure fournit aux intervenants un référentiel pédagogique favorisant la cohérence et la continuité. C'est pourquoi, il nous apparaît opportun de considérer les deux modèles en question comme projets éducatifs proprement dits. Le tableau suivant fournira l'analyse comparée des deux modèles, considérés comme des projets éducatifs. En effet, la reconstitution théorique des étapes d'un projet éducatif pourrait éclaircir ce questionnement. Ce tableau décrit succinctement les principes et les choix théoriques à la base de l'élaboration d'un projet éducatif tel que le propose le modèle de Claude Paquette.

Tableau 5

## Analyse des modèles comme projets éducatifs

Modèles:	MONTESSORI	MEQ
Conception:	<p>Ce programme affirme que l'éducation peut parfaire et guider l'individu, tout en ne pouvant en modifier sa nature profonde, il retient du milieu et de l'ambiance tout ce qui est susceptible d'aider les élèves à développer leur potentiel individuel. C'est une conception dynamique de l'éducation, car elle considère l'enfant comme un tout qui agit librement dans l'environnement.</p>	<p><b>Au préscolaire:</b> Le programme envisage le développement de l'enfant dans une perspective globale, en évitant d'isoler chacun des aspects de la personne. Cette conception dynamique de l'éducation considère l'enfant comme une personne qui agit et interagit avec tout ce qu'il est. <b>Au primaire:</b> l'élève doit se modeler sur les attentes exprimées par le maître. Il est un être à former selon les principes établis par la tradition.</p>
Courant:	<p>La pédagogie Montessori s'inscrit dans la lignée du courant humaniste qui tient pour sacré la dignité, la liberté et l'autonomie. On y pratique une pédagogie de type libre et informelle. Centrée sur les besoins de l'enfant, on y priviliege le développement de qualités personnelles et sociales comme le sens de l'initiative, la créativité, la confiance en soi, le sens des responsabilités et la coopération.</p>	<p>La maternelle embrasse le courant de la pédagogie humaniste et ouverte. Centrée sur l'enfant, cette pédagogie priviliege le développement de qualités personnelles et sociales comme l'autonomie, l'initiative, la créativité, la confiance en soi, le sens des responsabilités et la coopération.</p> <p>Le passage en première année marque souvent une coupure avec la pédagogie ouverte et nous retrouvons souvent dans les classes le courant de la pédagogie encyclopédique.</p>
Approche:	<p>Elles permettent à l'enfant de connaître les joies de la découverte, en favorisant le libre choix des activités. Un matériel kinesthésique structuré et auto-correcteur qui aide au développement individuel selon des stades spécifiques. Aider l'enfant à utiliser son potentiel au maximum. L'apprentissage par découvertes y est hautement favorisé.</p>	<p>L'approche de type «développemental» considère l'enfant comme une entité, comme un tout signifiant et organisé. Il est indivisible, il utilise en même temps ses capacités physiques, cognitives, affectives et sociales. Au primaire, domine le développement des habiletés cognitives. Le matériel dominant est les livres, le papier, le tableau et les crayons. Le travail vise les apprentissages sans mettre l'enphase sur les qualités personnelles et sociales.</p>
Pratiques et interventions pédagogiques:	<p>Groupe multi-âge, travail individuel, manipulation en groupe et avec les pairs, activité spontanée, milieu enrichi étudiants actifs, parlent avec des périodes de silence, libres de se mouvoir. L'école se plie aux besoins de l'élève.</p>	<p><b>Groupe d'âge,</b>  <b>Préscolaire:</b> travail en groupe, en atelier et individuel.  <b>Primaire:</b> encyclopédique, le maître domine et impose un savoir.  <b>Étudiants passifs,</b> qui se modèlent à l'école.</p>
Techniques:	<p>Environnement = esprit absorbant  Matériel = auto-correcteur  Observation = maître-guide</p>	<p>L'objectif est la notion à montrer;  Information = Enseignement = Apprentissage</p>
Valeurs:	<p>Responsabilisation et liberté (faire des choix) Autonomie (potentiel interne) et indépendance Individualisation et respect</p>	<p>Mémoire, Volonté, Obéissance, Productivité, Rationalité</p>

La lecture verticale du tableau 5 permet de constater aisément que la méthode Montessori ne se contredit à aucun niveau. Les liens de continuité et de cohérence se traduisent à travers les étapes du projet éducatif, de la conception jusqu'aux techniques. Le modèle des écoles régulières marque cependant une très grande **discontinuité** entre la **conception retenue du développement de l'enfant, le courant, les approches, les pratiques et les techniques utilisées** dans les classes. Cette discontinuité se démarque dès la première année du primaire. Le courant de la pédagogie encyclopédique ne peut répondre de façon cohérente à la conception du développement de l'enfant tel que l'a défini le MEQ. Cependant ce courant est encore le plus répandu dans nos écoles régulières. Le fait d'écrire dans les programmes la conception du développement de l'enfant privilégiée par le MEQ, n'a pas la fonction magique d'engendrer un processus de changement qui modifiera la réalité quotidienne dans les classes. C'est pourquoi nous affirmons qu'il y a incohérence entre les énoncés privilégiés par le MEQ et la réalité quotidienne des classes. Notre constat coïncide avec celui de Claude Paquette:

"On peut affirmer que le discours général du monde de l'éducation s'inspire du paradigme de l'individualisation, mais que les pratiques que nous observons dans la réalité de la salle de classe relèvent du paradigme encyclopédique. J'estime qu'il s'agit là de la principale incohérence, et elle est fondamentale. C'est dire à quel point le paradigme encyclopédique est fortement enraciné. Il ne suffit pas de retenir un nouveau discours pour que la réalité change."  
(Paquette, 1996:12)

Cette prise de conscience nous ramène à notre question: est-ce qu'un projet éducatif élaboré selon l'approche Montessori pourrait servir d'exemple de continuité et de cohérence ? Pour faire la lumière sur cette affirmation, l'analyse des faits pédagogiques du modèle Montessori permettrait de comprendre plus spécifiquement comment s'actualisent cette continuité et cette cohérence dans les activités quotidiennes de la classe.

### 3.4 L'analyse micro-pédagogique: les faits pédagogiques montessoriens

Rappelons que les faits pédagogiques se définissent comme étant les réalités que l'on observe en classe. Habituellement, les faits pédagogiques permettent de remonter jusqu'à la conception de l'éducation, donc aux valeurs de référence que véhicule le modèle pédagogique. La stratégie de travail qui sera utilisée dans la prochaine partie sera l'analyse des faits pédagogiques. Elle n'a pas pour fonction de critiquer, de juger, mais bien de comprendre une situation donnée. Cet exercice dégagera une lecture de la réalité afin de faire ressortir les phénomènes qui la régissent. Comprendre une situation implique la nécessité de dépasser les faits, c'est-à-dire, les interroger, de les questionner, les confronter afin d'en dégager une signification. Que cette pédagogie soit boîteuse, intuitive, réfléchie ou même inconsciente, l'analyse réflexive permet d'en dégager les dominantes et les tendances. Par exemple si l'on veut faire la promotion de la rationalité, de l'efficacité et de la productivité, une pédagogie plus mécaniste, plus automatisée, centrée sur le rendement serait plus favorable. Par contre choisir comme valeur de référence de faire la promotion de la liberté, de l'autonomie et du sens des responsabilités demande de s'engager dans des démarches pédagogiques liées à une pédagogie plus ouverte. D'autre part, si l'enseignant est considéré comme le gardien d'un certain nombre de valeurs définies par la tradition, une pédagogie plus centralisatrice, plus reproductive sera alors nécessaire. Ce qu'il est important de retenir, c'est que chaque pédagogie vise des effets différents. C'est pourquoi l'alternance de pédagogie dans une même école provoque nécessairement des incohérences.

La description des faits pédagogiques procure l'essence même de cette analyse. Comme il a déjà été dit, cette analyse des gestes quotidiens, vise à comprendre le modèle pédagogique et non pas à juger. En effet pour vérifier la cohérence et la continuité du modèle

montessorien, l'analyse des faits pédagogiques devrait faire rejoindre les différentes étapes du projet éducatif jusqu'à la conception de l'éducation (conception, courant, approche, pratique, technique, faits (cf. figure 2 p:23)). Il serait utile d'expliquer les repères utilisés pour cette analyse micro-pédagogique, avant de passer à cette émergence.

### **3.4.1 Les repères d'analyse des faits pédagogiques montessoriens**

Les données recueillies pour les besoins de cette recherche ont d'abord été observées dans des classes, sélectionnées, regroupées en trois catégories et finalement confrontées à la théorie. Les trois catégories ont été inspirées par la description des pratiques éducatives et des faits observables de Claude Paquette (1996:44; cf.p 22). Pour l'analyse des faits pédagogiques, il était nécessaire de recueillir trois types de données afin de comprendre la cohérence et la continuité du modèle montessorien. Des faits pédagogiques décrivant l'aménagement physique, les activités d'apprentissages et l'intervention pédagogique ont été sélectionnés et confrontés à la théorie du modèle montessorien afin de les valider et d'en vérifier leur authenticité.

Les tableaux suivants présentent les repères d'analyse se rapportant premièrement, au **milieu et à l'environnement** dans lesquels évoluent les élèves, afin de comprendre les liens qui existent entre les outils pédagogiques, les valeurs et les principes de liberté et d'autonomie que propose cette méthode. Deuxièmement, des données sur les **principes d'interventions pédagogiques** ont été retenus afin d'établir les relations entre l'individualisation de l'enseignement tel que décrit par le programme, les valeurs, la relation entre l'élève et le savoir et l'enseignant lui-même. Troisièmement les **activités d'apprentissage** seront analysées afin de comprendre comment s'actualise le respect des périodes sensibles, des stades de développement et le rythme d'évolution des élèves.

### **3.4.1.1 L'aménagement physique:**

L'aménagement de la classe reflète les valeurs pédagogiques de l'éducateur, sa conception de l'enfant et sa conception de l'intervention pédagogique. À titre d'exemple, si le professeur croit que l'enfant apprend par l'action, il y aura de la place pour agir. Par contre, s'il privilégie "l'écoute", les bureaux seront en rangées et il y aura peu de place pour se mouvoir. Selon les valeurs de l'approche Montessori, l'aménagement physique de la classe doit répondre aux points suivants:

1. ameublement proportionné
2. classe propre et ordonnée
3. espace pour circuler
4. espace pour activité de groupe
5. coin d'eau accessible
6. l'esthétique est de rigueur
7. matériel accessible
8. matériel en bon état
9. activités en nombre suffisant
10. un seul exemplaire de chaque activité
11. règle de gestion de la classe
12. démarche
13. le timbre de la voix
14. l'accessibilité à la salle de toilette
15. les tapis pour l'espace individuel
16. rangement des activités
17. atmosphère propice à l'apprentissage
18. matériel stimulant
19. matériel attrayant
20. un coin de rangement individuel

D'autres caractéristiques relatives à l'aménagement physique s'apparentent aux classes de la pédagogie Montessori, mais nous limiterons le nombre à vingt pour les fins de cette étude.

### **3.4.1.2 Les activités d'apprentissages**

Les activités proposées jouent, pour le développement de l'enfant, le rôle de stimulus. Le souci de qualité professionnelle impose à l'éducateur des principes tant pour leurs formes que pour le contenu. Le matériel Montessori reconnu internationalement doit faire partie

intégrante des activités. Les valeurs qui sous-tendent la méthode doivent se refléter dans le choix des activités. Les activités d'apprentissages véhiculant les valeurs du modèle Montessori devront respecter les critères suivants:

1. Les activités sont hiérarchisées,
2. les activités suivent une progression du plus facile au plus complexe,
3. la présentation du matériel Montessori doit être intégrée par le professeur,
4. l'enseignement individuel y est favorisé,
5. la coopération par les pairs y est encouragée,
6. les leçons sont toujours courtes,
7. l'élève complète ses apprentissages seul, de façon autonome,
8. l'élève choisit ses activités d'apprentissage,
9. chaque activité travaille une seule variable en particulier,
10. une nouvelle activité est présentée lorsque l'objectif visé par l'activité est atteint,
11. chaque discipline est présente dans la classe par des activités spécifiques à cette discipline.

#### **3.4.1.3 L'intervention pédagogique**

L'intervention pédagogique des classes Montessori est très discrète. Dans un contexte où l'autonomie, la liberté et le respect du rythme individuel y sont favorisés; le maître doit se faire tantôt guide, tantôt superviseur, tantôt expert-conseil et finalement un modèle. L'intervention pédagogique du professeur doit s'apparenter à une relation de type "guide" afin de répondre aux liens de cohérence et de continuité de cette méthode. Le maître doit en tout temps:

1. Prendre soin de l'ambiance; il est le gardien de l'ambiance.
2. Voir à ce que tout soit cohérent avec sa vision du développement de l'enfant.
3. Veiller à ce que le matériel soit utilisé de façon précise, contrairement à l'enseignement traditionnel, le maître doit veiller à respecter le rapport élève-objet par rapport à la relation professeur- élève.
4. Etre actif quand il met l'enfant en contact avec le matériel, il doit effacer sa présence et rester passif quand le contact avec le matériel est établi.
5. Observer continuellement les enfants. Il doit avoir la compétence de repérer celui qui a besoin de soutien.
6. Rester disponible et accourir lorsqu'un enfant quémande son aide, pas toujours lorsqu'il est appelé par son nom.

7. Etre à l'écoute des enfants lorsqu'ils veulent exprimer un besoin ou une demande.
8. Respecter l'enfant qui travaille et ne jamais l'interrompre, en l'arrêtant de travailler, ou encore en l'interrogeant.
9. Respecter les découvertes de l'enfant et ne jamais le corriger directement lorsqu'il fait une erreur.
10. Respecter l'enfant qui se repose ou qui regarde les autres travailler sans le déranger ni l'obliger à travailler.
11. Ne pas renoncer à offrir un nouveau travail à l'enfant qui a déjà refusé de le faire.
12. Veiller à se rendre présent à celui qui cherche et se rendre invisible à celui qui a trouvé.
13. Se manifester à l'enfant qui a complété son travail et qui l'a accompli grâce à son propre effort personnel.
14. Signifier en silence son approbation à l'élève.
15. Valoriser les efforts et les différences de chacun des élèves durant les apprentissages.
16. Utiliser des stratégies qui favorisent le développement de l'autonomie et le sens de l'initiative.

L'analyse de ces données se fait en confrontant les faits aux valeurs de la pédagogie Montessori, aux caractéristiques du courant et de l'approche humaniste, et finalement, à ses pratiques et techniques pédagogiques. La cohérence de tout projet éducatif doit se traduire à travers des situations observables en classe. En se servant de tableaux, chaque repère devrait traduire les valeurs, les caractéristiques et les techniques que propose la pédagogie Montessori.

### **3.5 Confrontation des repères au modèle du projet éducatif de Claude Paquette**

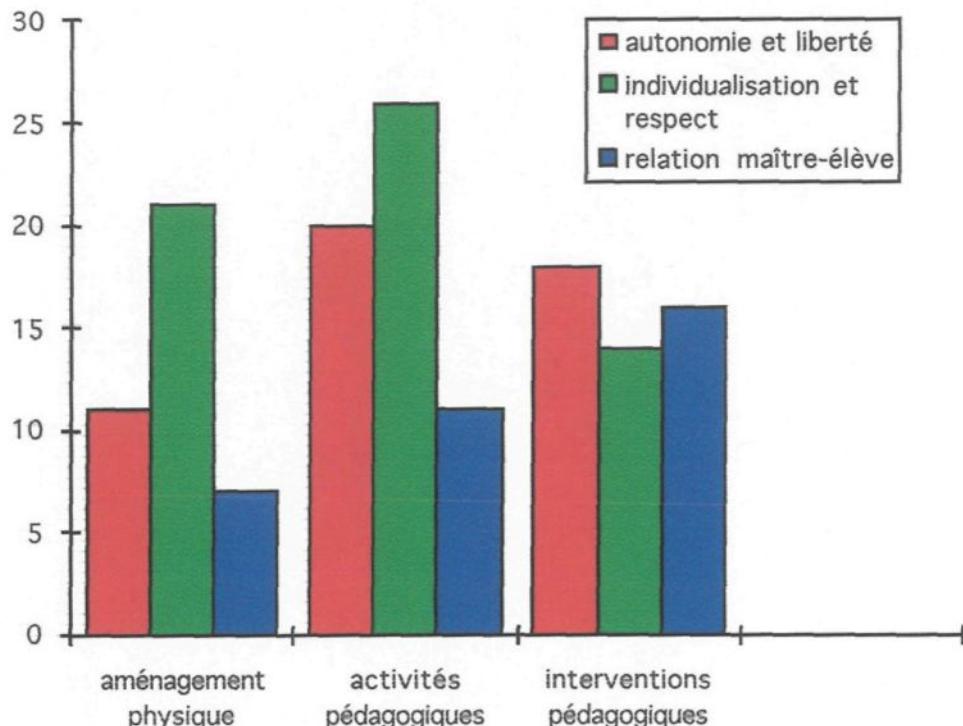
Comme il a déjà été dit au chapitre II, les réalités que l'on observe en classe sont les **faits ou situations pédagogiques**. Dans un premier temps les faits pédagogiques énumérés seront confrontés aux valeurs qui caractérisent la pédagogie Montessori: **autonomie et liberté, individualisation et respect des besoins de chacun, relation guide entre le maître et l'élève**. Deuxièmement les courants et les approches devront émerger de ces faits pédagogiques. Les caractéristiques du courant humaniste et des approches pédagogiques se rapportant à ce courant tel que l'écoute des **besoins de l'enfant, respect des étapes de développement de l'enfant, liberté de choix et**

**esprit d'initiative, dignité, créativité, confiance en soi, sens des responsabilités, coopération et entraide, auto-contrôle** devraient teinter les faits pédagogiques. Finalement les techniques et les pratiques seront également confrontées aux faits pédagogiques afin de comprendre l'actualisation des énoncés théoriques dans les classes au quotidien. Les pratiques et les techniques tels que l'individualisation, la manipulation en groupe, la manipulation avec les pairs, l'encouragement des activités spontanées, un milieu enrichi, le respect des périodes sensibles, un environnement stimulant, un matériel auto-correcteur, un maître qui observe et qui guide devront figurer au palmarès des outils, des moyens et des procédés utilisés dans les classes Montessori.

Afin de ne pas alourdir inutilement l'analyse micro pédagogique, les six aspects du projet éducatif ont été regroupés deux par deux. Une énumération complète aurait provoqué de la redondance et des répétitions inutiles.

### **3.5.1 Premier niveau d'analyse de la pédagogie montessorienne: les valeurs**

La figure suivante offre une vision globale de l'ensemble des repères en regard des valeurs. Chaque repère a été confronté aux valeurs déjà définies comme le représentent les annexes 3, 4 et 5.



**Figure 5**  
*Les valeurs de la pédagogie montessorienne en regard des repères*

L'ensemble des faits pédagogiques démontre que les valeurs proposées par ce modèle se retrouvent au plan de l'aménagement physique, des activités d'apprentissage et de l'intervention pédagogique. L'individualisation de l'enseignement favorisant le respect du rythme d'apprentissage et le développement de chacun y est hautement favorisée dans les activités d'apprentissages. De plus l'autonomie et la liberté se retrouvent dans les activités d'apprentissages et dans les interventions pédagogiques. La relation maître-élève de type guide est présente dans les trois catégories de repères. Même dans l'aménagement physique de la classe il est possible d'affirmer que les interventions indirectes du maître favorisent ce type d'intervention. Il est donc

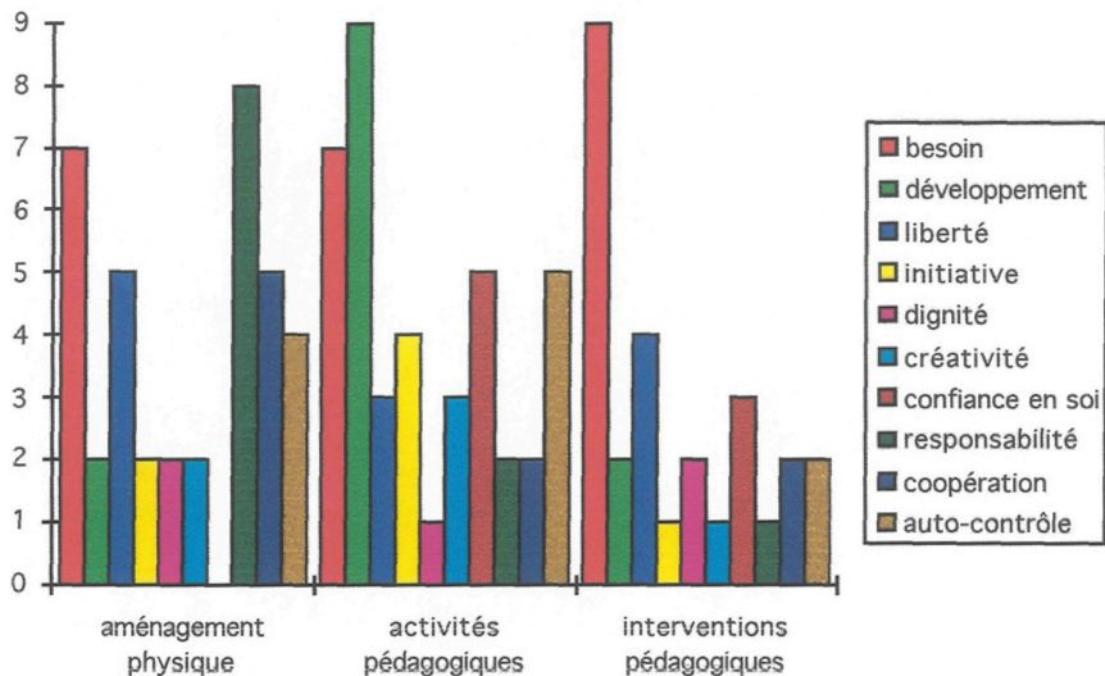
possible d'affirmer que les faits pédagogiques sont propices à l'émergence des valeurs proposées par le modèle Montessori.

### **3.5.2 Deuxième niveau d'analyse de la pédagogie montessorienne: le courant et les approches pédagogiques**

La pédagogie Montessori tient pour sacrée la dignité, la liberté et l'autonomie. C'est pourquoi elle s'inscrit dans la lignée du courant humaniste. On y pratique la pédagogie centrée sur les besoins de l'enfant et on y privilégie le développement de qualités personnelles et sociales comme le sens de l'initiative, la créativité, la confiance en soi, le sens des responsabilités, l'entraide et la coopération.

Les approches permettent à l'enfant de connaître les joies de la découverte, (approche par découvertes) en favorisant le libre choix (approche multidisciplinaire) des activités (approche par centre d'apprentissage). Les approches doivent aider l'enfant à utiliser son potentiel au maximum (autonomie, responsabilité et contrôle de soi). Les annexes 6, 7 et 8, détaillent la confrontation des faits pédagogiques avec les caractéristiques du courant humaniste ainsi que les approches pédagogiques découlant de ce courant.

La somme de ces confrontations fournit une vision déterminante de la continuité et de la cohérence des valeurs de références que l'on retrouve tout au long du projet éducatif montessorien. La figure 6 permet de visualiser partiellement le résultat de cette analyse micro-pédagogique confrontant les caractéristiques du courant humaniste en regard des repères d'analyse déjà défini.



**Figure 6**  
*Les caractéristiques du courant humaniste en regard des repères*

L'aménagement physique favorise très fortement le sens des responsabilités et est respectueux des besoins de l'enfant. Cependant il n'apparaît pas évident que l'aménagement physique favorise la confiance en soi. Il est tout de même possible d'affirmer que l'estime de soi se bâtit grâce aux relations avec autrui et non avec l'environnement physique.

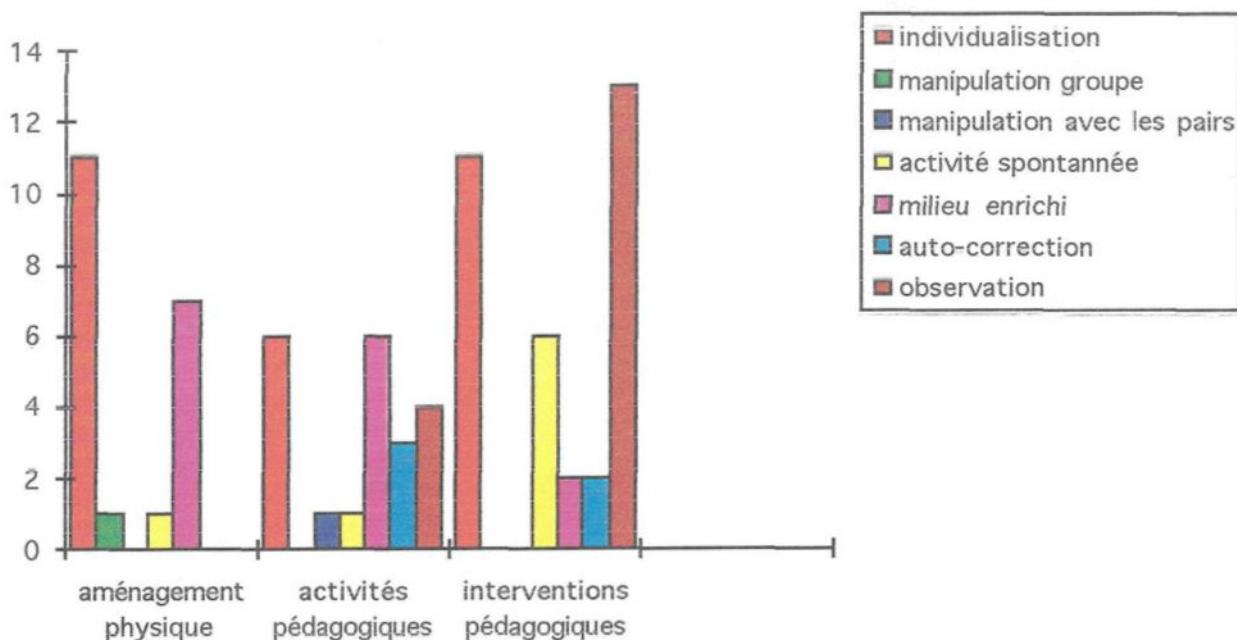
Les activités pédagogiques puisent leur intention dans les connaissances du développement de l'enfant. En effet, les besoins de l'enfant et son développement harmonieux sont des valeurs très présentes dans les activités pédagogiques. De plus, les activités touchent à toutes les caractéristiques du courant et de l'approche que le modèle affirme préconiser.

Finalement l'intervention pédagogique se centre surtout sur les besoins de l'enfant. Par contre, l'initiative et la créativité ne semblent pas y être encouragées beaucoup. La place privilégiée des rituels et des présentations du matériel doivent entraver la créativité et l'initiative personnelle des enfants. Ils sont libres de choisir les activités qu'ils désirent faire, mais ne peuvent en créer ni changer le fonctionnement de celles existantes.

Le courant et les approches que préconise le modèle pédagogique de Montessori concrétisent harmonieusement les valeurs de références que véhicule ce projet éducatif. Chaque fait pédagogique dégage les caractéristiques engendrées par le courant humaniste propre à ce modèle. Par exemple la liberté, le respect des besoins de l'enfant et le sens des responsabilités que véhiculent ses approches sont intimement liés, sinon confondues, aux valeurs de référence telle que décrit au chapitre II. Cette figure permet d'affirmer que chaque action n'est pas le fait du hasard, mais bien au contraire, le résultat et la conséquence voulue et planifiée d'une intervention pédagogique directe ou indirecte, donnant ainsi un sens à l'éducation.

### **3.5.3 Troisième niveau d'analyse de la pédagogie montessorienne: les pratiques et les techniques**

La figure suivante dégage un résultat partiel de l'analyse des faits pédagogiques, c'est-à-dire, les repères confrontées aux pratiques et aux techniques décrites dans le projet éducatif de ce modèle. Les annexes 9,10 et 11 en précisent les détails.



**Figure 7**  
**Les pratiques et les techniques montessoriennes**

L'aménagement physique favorise harmonieusement les techniques d'enseignement individuel. De plus cette technique est encouragée par un environnement constitué d'un milieu enrichi favorisant les découvertes et donnant le goût d'apprendre. L'intervention pédagogique s'actualise également par une relation maître élève de type guide et très individuelle, qui favorise le développement harmonieux de l'enfant en permettant de respecter son rythme d'apprentissage, de façon autonome. Afin que l'enfant puisse suivre son propre cheminement de développement personnel, l'intervention pédagogique se concentre sur l'observation dans le but de ne pas brimer l'activité spontanée qui émane de l'enfant lui-même.

Pour terminer ce chapitre, nous utiliserons un deuxième modèle de compréhension des situations pédagogiques. L'analyse des faits pédagogiques se terminera en situant les mêmes repères que nous avons utilisés avec le modèle du projet éducatif de Claude Paquette, mais cette

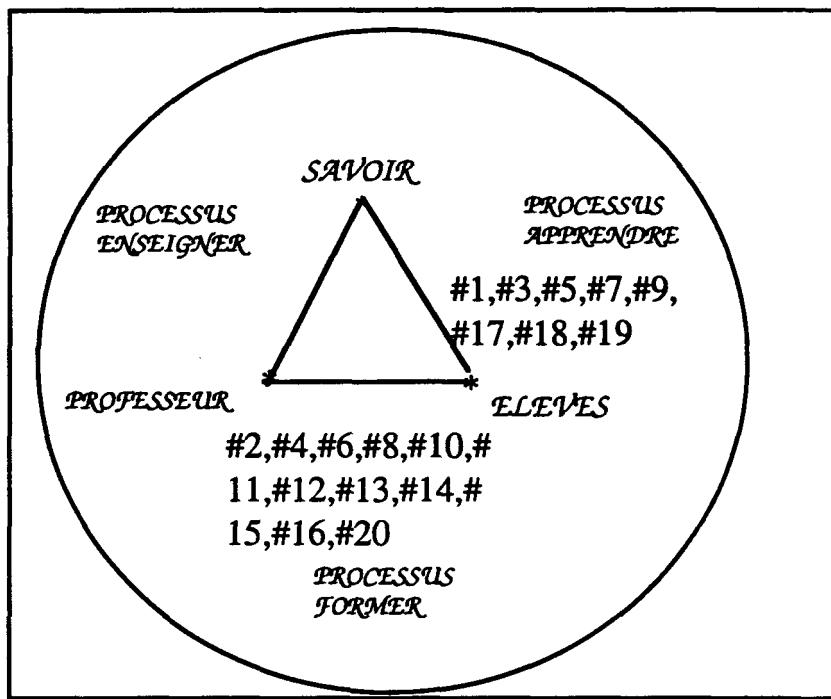
fois-ci en se rapportant au modèle de compréhension de l'acte pédagogique de Jean Houssaye appelé "Triangle pédagogique" tel que décrit au chapitre II page 31.

### **3.6 Confrontation des repères au triangle pédagogique de Jean Houssaye**

Comme il a déjà été expliqué au chapitre II, la situation pédagogique peut être définie comme étant un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place de mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. Telle est la première des sept propositions qui permettent de comprendre et de modéliser l'acte pédagogique selon le modèle du "Triangle pédagogique". Chaque fait pédagogique devrait s'inscrire sur un des trois axes du triangle. Cette configuration de la situation pédagogique devrait permettre de repérer et de comprendre les caractéristiques rendant cohérente la pédagogie Montessori. Cette deuxième organisation de la pédagogie Montessori (réunion entre théorie et pratique) devrait clarifier et produire une conclusion permettant de dégager et de comprendre les facteurs influençant la continuité et la cohérence de ce modèle.

#### **3.6.1 L'aménagement physique en référence au triangle pédagogique**

La représentation figurée des repères concernant l'aménagement physique du modèle Montessori donne la figure 8 suivante.



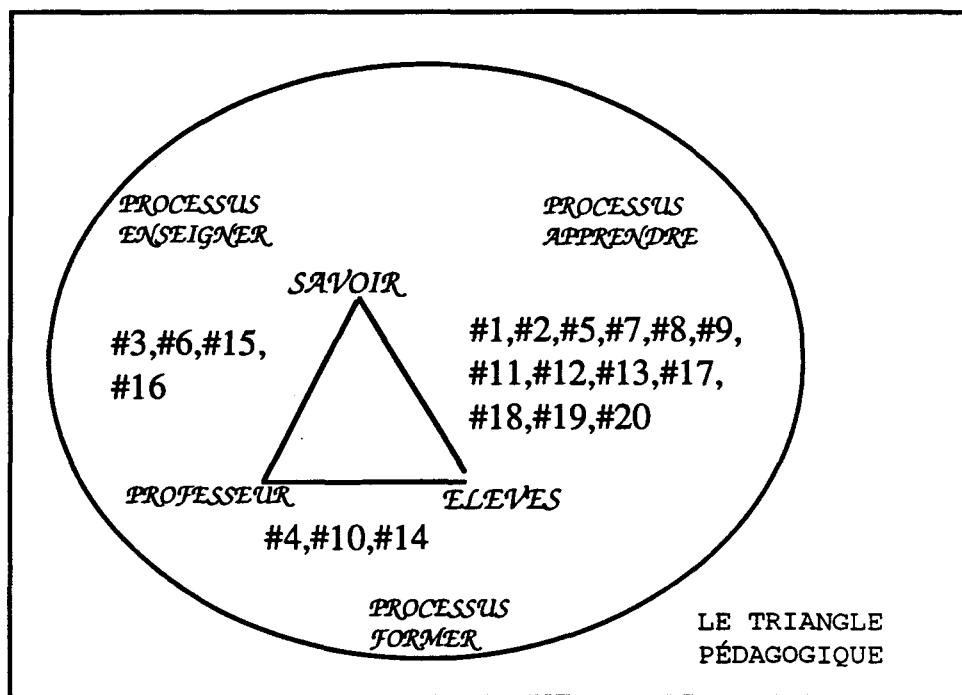
**Figure 8**  
**L'aménagement physique en référence au triangle pédagogique**

La légende des repères

1. ameublement proportionné
2. classe propre et ordonnée
3. espace pour circuler
4. espace pour activité de groupe
5. coin d'eau accessible
6. l'esthétique est de rigueur
7. matériel accessible
8. matériel en bon état
9. activités en nombre suffisant
10. un seul exemplaire de chaque activité
11. règle de gestion de la classe
12. démarche
13. le timbre de la voix
14. l'accessibilité à la salle de toilette
15. les tapis pour l'espace individuel
16. rangement des activités
17. atmosphère propice à l'apprentissage
18. matériel stimulant
19. matériel attrayant
20. un coin de rangement individuel

### 3.6.2 Les activités d'apprentissage en référence au triangle pédagogique

La représentation graphique des repères caractérisant les activités d'apprentissage donne la figure 9.



**Figure 9**  
**Les activités d'apprentissage en référence au triangle pédagogique**

#### La légende des repères

1. les activités sont hiérarchisées,
2. les activités suivent une progression du plus facile au plus complexe,
3. la présentation du matériel Montessori doit être intégrée par le professeur,
4. l'enseignement individuel y est favorisé,
5. la coopération par les pairs y est encouragée,
6. les leçons sont toujours courtes,
7. l'élève complète ses apprentissages seul, de façon autonome,
8. l'élève choisit ses activités d'apprentissage,
9. chaque activité travaille une seule variable en particulier,

10. une nouvelle activité est présentée lorsque l'objectif visé par l'activité est atteint,
11. chaque discipline est présente dans la classe par des activités spécifiques à cette discipline,
12. les activités proposées préparent à l'utilisation des processus mentaux supérieurs,
13. les activités sont auto-correctrices,
14. le professeur guide les élèves dans le choix des activités,
15. le professeur connaît en profondeur l'essentiel des disciplines,
16. les activités présentes en classe sont judicieusement préparées par le professeur et le choix ne se fait pas au hasard,
17. les activités peuvent être répétées autant de fois que l'élève le désire.
18. la progression des activités obéit aux stades de développement de l'enfant.
19. l'élève qui a choisi une activité doit la compléter avant de la ranger.
20. la fin d'une période de travail se termine toujours par le rangement du matériel.

### **3.6.3 L'intervention pédagogique en référence au triangle pédagogique**

Finalement, les seize repères de l'intervention pédagogique, caractérisant une relation maître-élèves de type guide, confrontés au modèle de compréhension de l'acte pédagogique nous donne la figure 10 suivante:

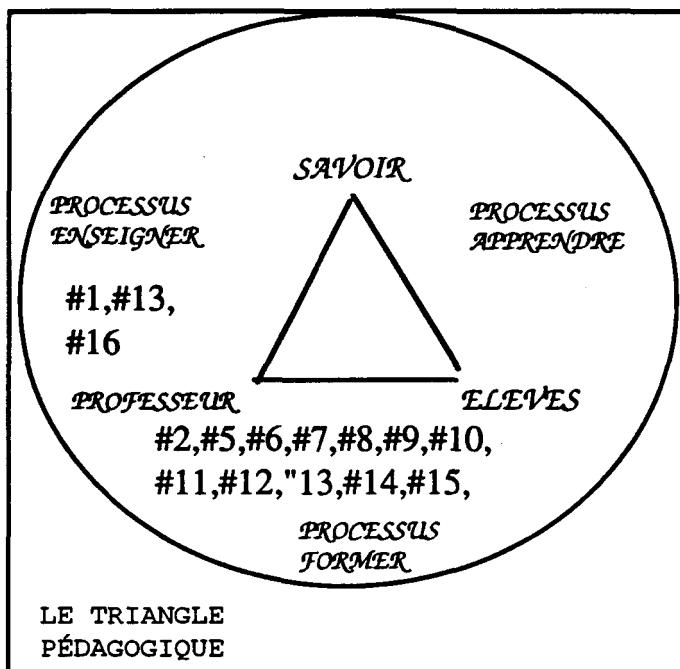


Figure 10

*L'intervention pédagogique en référence au triangle pédagogique*

La légende des repères

1. Prendre soin de l'ambiance; il est le gardien de l'ambiance.
2. Voir à ce que tout soit cohérent avec sa vision du développement de l'enfant.
3. Veiller à ce que le matériel soit utilisé de façon précise. Contrairement à l'enseignement traditionnel, le maître doit veiller à respecter le rapport élève-objet par rapport à la relation professeur-élève.
4. Être actif quand il met l'enfant en contact avec le matériel, il doit effacer sa présence et rester passif quand le contact avec le matériel est établi.
5. Observer continuellement les enfants. Il doit avoir la compétence de repérer celui qui a besoin de soutien.
6. Rester disponible et accourir lorsqu'un enfant quémande son aide, pas toujours lorsqu'il est appelé par son nom.
7. Être à l'écoute des enfants lorsqu'ils veulent exprimer un besoin ou une demande.
8. Respecter l'enfant qui travaille, sans jamais l'interrompre soit en l'arrêtant de travailler, ou encore en l'interrogeant.
9. Respecter les découvertes de l'enfant et ne jamais le corriger directement lorsqu'il fait une erreur.

10. Respecter l'enfant qui se repose ou qui regarde les autres travailler sans le déranger ni l'obliger à travailler.
11. Ne pas renoncer à offrir un nouveau travail à l'enfant qui a déjà refusé de le faire.
12. Doit veiller à se rendre présent à celui qui cherche et se rendre invisible à celui qui a trouvé.
13. Doit se manifester à l'enfant qui a complété son travail et qui l'a accompli grâce à son propre effort personnel.
14. Signifier en silence son approbation à l'élève.
15. Valoriser les efforts et les différences de chacun des élèves durant les apprentissages.
16. Utiliser des stratégies qui favorisent le développement de l'autonomie et le sens de l'initiative.

### 3.6.4 Interprétation des figures du triangle pédagogique

La lecture de ces figures indique que les choix pédagogiques du modèle Montessori fait transparaître les énoncés théoriques. Comme le démontre le modèle du "triangle pédagogique" confronté aux repères sur l'aménagement physique, les élèves évoluent dans un environnement favorisant les contacts avec le savoir (processus apprendre), sous la supervision d'un professeur qui organise et est le gardien de ce milieu (processus former). Les classes ne sont pas aménagées de façon traditionnelle (bureaux en rangées) favorisant l'enseignement encyclopédique où le maître dicte aux élèves toutes les activités d'apprentissage. Bien au contraire, l'organisation de la classe favorise l'intervention indirecte en favorisant la liberté de se mouvoir, le choix des activités, l'autonomie et le sens des responsabilités des élèves. Les élèves ont la possibilité d'y circuler aisément, de respecter un copain qui travaille et de manipuler du matériel scientifique, car cet environnement lui permet d'apprendre et de découvrir.

Les activités d'apprentissage favorisent également le processus "apprendre" en privilégiant les contacts entre les élèves et le savoir, contrairement à l'enseignement encyclopédique qui privilégie le processus "enseigner", et favorise les rapports savoir-professeur où les élèves jouent le rôle de mort. La conception de l'enfant qui est privilégiée dans les intentions du programme, est que l'enfant apprend par l'action;

les objectifs généraux mentionnent l'auto-apprentissage, la solution de problèmes, la participation de l'élève à l'élaboration de son programme individuel, etc.; ce qui est plus cohérent et plus favorable au processus "apprendre" qu'à celui d'"enseigner". De plus le Conseil supérieur de l'éducation mentionne à plusieurs reprises dans ses recommandations qu'il est plus important de former des êtres complets, capables de formation continue tout au long de leur vie. D'où l'importance "d'apprendre à apprendre" et à "être", plutôt que l'acquisition abusive et éphémère d'un très grand nombre de connaissances cognitives.

Finalement l'intervention pédagogique montessorienne (figure 10) se situe sur l'axe former, favorisant la relation maître-élève plutôt que la relation professeur-savoir. Ces repères permettent d'affirmer que l'action pédagogique du modèle Montessori véhicule en parfaite harmonie les valeurs de référence décrites par son programme. Au plan de l'élève nous retrouvons les valeurs telles que l'autonomie et la liberté. Le maître montessorien favorise la relation professeur-élève de type guide en étant à la fois un animateur, un expert-conseil en pédagogie, un observateur et un modèle pour l'élève. Finalement, l'analyse de l'intervention pédagogique spécifie "comment" le savoir peut être intégré par les élèves tout en respectant les besoins et le rythme individuel de chacun, c'est à dire en favorisant le processus "former".

Ce travail de recherche nous a permis de mettre au jour certains facteurs influençant la cohérence et la continuité d'un projet éducatif. L'analyse de la pédagogie Montessori démontre à quel point certaines variables influencent la continuité et la cohérence d'un processus. Le chapitre suivant commentera les résultats de cette analyse, afin de dégager des pistes de solutions pouvant servir de recommandations dans l'élaboration des projets éducatifs de nos écoles régulières.

## CHAPITRE IV

### Commentaires des résultats et recommandations

Notre analyse macropédagogique nous démontre très aisément que les intentions véhiculées par les modèles du MEQ et de Montessori sont inspirés **théoriquement** par une conception similaire de l'enfant. Fondamentalement les deux modèles pensent que chaque enfant est unique et que l'école doit favoriser au maximum le développement des aptitudes et des capacités individuelles de chacun.

De cette pensée, qui inspire ces modèles découlent également des valeurs de références très rapprochées, telle que l'autonomie, la liberté de faire des choix, le respect, le sens de l'initiative, le sens des responsabilités, la confiance, l'estime de soi et la dignité. Somme toute, l'inspiration des deux modèles est l'enfant et la revue de la littérature concernant les recherches dans le domaine de la petite enfance abonde en ce sens et éclaire le choix des valeurs fondamentales qui **devraient** lier l'ensemble des pratiques, des techniques et des interventions de tous les partenaires qui oeuvrent auprès des enfants.

Nonobstant ce beau discours théorique, les pratiques et les techniques observables dans les classes régulières ne parviennent pas toujours à transmettre les intentions des programmes du MEQ dans le vécu des classe au quotidien. Toutefois l'analyse micro-pédagogique des faits quotidiens du modèle Montessori nous démontre qu'il est possible d'y parvenir. C'est pourquoi nous tenterons dans ces quelques lignes de répondre à notre question de recherche qui est la suivante: **Est-ce qu'un projet éducatif élaboré selon la méthode Montessori serait un exemple de continuité et de cohérence?**

Humblement, ce projet n'a pas la prétention de comprendre tous les facteurs influençant la cohérence et la continuité entre les valeurs de références et l'intervention pédagogique au quotidien. Nous tenons également à mentionner que bon nombre d'expériences heureuses se vivent dans les classes, plus particulièrement à la maternelle. De plus, tous les intervenants qui cherchent à intervenir avec cohérence et qui vivent une démarche réflexive d'auto-développement, parviennent très souvent à créer des liens de continuité et de cohérence dans leur classe. C'est pourquoi, notre démarche se limite à comprendre certains facteurs, sans faire table rase sur toutes les expériences formidables vécues dans certains milieux. Nous prendrons donc le soin de dégager certains facteurs qui nous ont semblé jouer un rôle déterminant pour la compréhension de cette pédagogie. Loin de nous l'intention de vouloir généraliser, copier ou unifier tous les projets éducatifs sur le modèle Montessori; nous avons plutôt voulu dégager des pistes de solutions applicables dans nos écoles régulières.

D'emblée, il semble important de rappeler que notre démarche méthodologique de type anthropologique s'appuie sur une formation des maîtres vécue. Cette formation nous a permis de comprendre adéquatement le rapport entre la théorie et la pratique. Cependant, cette immersion dans le milieu ne nous permet pas d'affirmer que toutes les écoles qui portent le nom de Montessori traduisent de façon cohérente et continue les intentions pédagogiques de ce modèle. D'autre part, comme cette école de pensée résiste depuis le début du siècle à tous les vents de changements vécus dans le monde de l'éducation et que, peu importe le pays dans lequel elle se trouve, l'école Montessori semble appliquer les repères sélectionnés; il nous devient donc possible d'affirmer que peu importe l'importance du système (un pays, une province, une ville ou une seule école), il existe des moyens, pour qu'un projet éducatif inspirateur et unificateur s'achemine de façon cohérente et continu jusqu'aux gestes quotidiens de la classe. **Le modèle Montessori en est un exemple.** Le tableau suivant présente sommairement la démarche qui nous a conduit à ce postulat.

**CHAPITRE I**  
La problématique

**PROBLÈME DE COHÉRENCE ET DE CONTINUITÉ ENTRE CE QUI EST ÉNONCÉ ET CE QUI EST FAIT DANS LA RÉALITÉ DES CLASSES RÉGULIÈRES.  
ANALYSER UN SYSTÈME COHÉRENT, CELUI DE MONTESSORI.**

**CHAPITRE II**

**Analyse des principes et des concepts éducatifs fondamentaux**

**IDENTIFIER ET COMPARER LES PRINCIPES ÉDUCATIFS FONDAMENTAUX DES SYSTÈMES DU MEQ ET DE CELUI DE MONTESSORI**

**MONTESSORI**

Tout le long de la scolarité, cohérence et continuité entre les énoncés et les pratiques quotidiennes

**MEQ**

Au préscolaire: cohérence entre les énoncés et les pratiques quotidiennes. Au primaire, discontinuité et incohérence

**CHAPITRE III**

**Comment la méthode Montessori assure-t-elle cohérence et continuité?**

**LES FAITS PÉDAGOGIQUES MONTESSORIENS, CONCERNANT L'AMÉNAGEMENT PHYSIQUE, L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE SONT CONFRONTÉS AUX GRILLES D'ANALYSE DE COHÉRENCE DE CLAUDE PAQUETTE ET DE JEAN HOUSSAYE**

**CHAPITRE IV**

**Le modèle Montessori est un exemple de projet éducatif cohérent et continu.**

**QUELS FACTEURS DÉTERMINENT CETTE COHÉRENCE ET CETTE CONTINUITÉ ?**

**CONCLUSION**

Même s'il y a quelques exemples de classes régulières qui travaillent dans le sens de la cohérence et de la continuité, il y aurait lieu de prendre exemple sur le système Montessori, lors de l'élaboration des projets éducatifs.

**Figure 11**

**Sommaire de la démarche méthodologique**

Afin de vous faire partager notre compréhension de ce postulat nous tenterons d'en dégager les facteurs déterminants.

A priori, précisons que même si cette méthode résiste aux changements, elle évolue. En effet, partant du principe inspirateur qui est l'enfant qui guide les interventions de cette pédagogie, elle ne peut fermer les yeux sur l'évolution et les changements que subit notre société. Si telle était le cas, nous serions devant une très grande incohérence. Comme le démontre la figure 6 (page 85) cette pédagogie tient pour sacré le respect des besoins de l'enfant. Lorsque les besoins changent le modèle Montessori s'ajuste, car celui qui dicte la voie du maître c'est l'enfant lui-même.

"Les enfants ont un profond sentiment de leur dignité personnelle. Leur âme est souvent blessée, ulcérée, au-delà de ce que l'adulte peut imaginer. C'est pourquoi une caractéristique essentielle de notre méthode est le respect de la personnalité de l'enfant à un degré encore jamais atteint".  
(Montessori, 1936)

Cependant, précisons que même si une activité telle que l'informatique s'ajoute au palmarès des choix pédagogiques, elle n'entraîne pas une révolution en profondeur des valeurs, des pratiques, des approches et des techniques d'intervention. Le maître, qui est le gardien de l'environnement, doit avoir la compétence et la créativité de créer une ambiance éducative qui respecte les besoins de l'enfant tout en étant cohérent, et continu avec la tradition éducative de ce modèle.

Ce respect de la tradition serait un élément déterminant des facteurs facilitant la continuité et la cohérence. En effet, la tradition éducative d'un projet éducatif permet de rendre conscients les différents partenaires de la portée éducative qu'entraîne les gestes au quotidien. Elle amène le professeur à planifier ses activités et ses interventions selon des styles de pédagogies, de gestion de classe ou de fonctionnement nommés par cette tradition pédagogique. Elle encadre et assure un suivi servant de référentiel pédagogique pour

tous les intervenants qui agissent sous l'influence de ce modèle. Elle clarifie les valeurs de références véhiculées dans les intentions des programmes par des gestes quotidiens de la classe. Ce qui a pour effet de diminuer l'écart entre le discours théorique et la réalité quotidienne et ainsi, assurer les liens de continuité et de cohérence. Afin de clarifier l'importance du référentiel pédagogique nous proposons la figure suivante, élaborée par Claude Paquette.

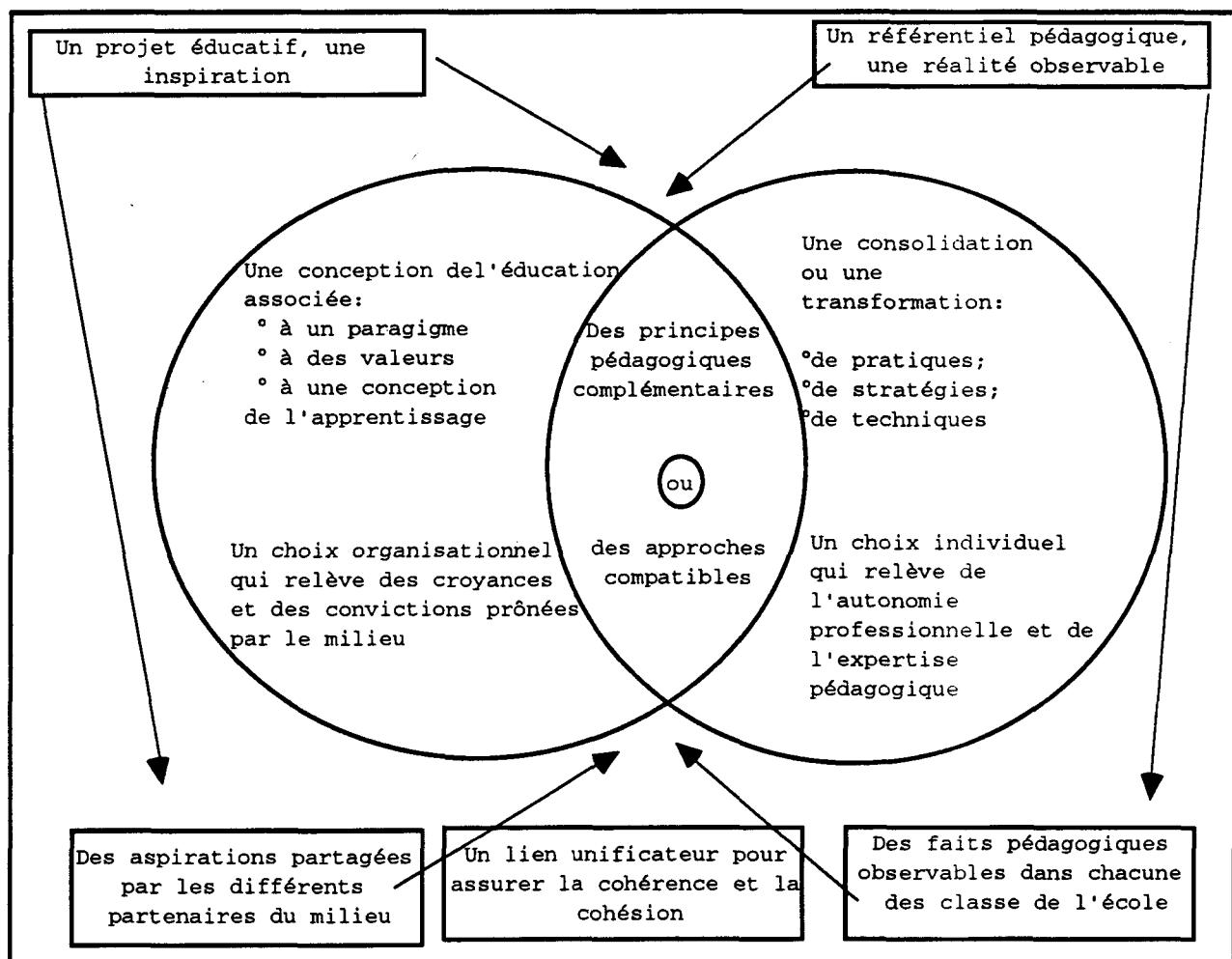


Figure 12

***Liens entre le projet éducatif et l'émergence d'un référentiel pédagogique***

Ajoutons que le référentiel pédagogique ne vise pas l'uniformisation des pratiques. Cependant il permet au personnel enseignant de canaliser toute la richesse de la diversité et de l'expertise pédagogique dans un engagement **collectif et personnel** afin de rendre le milieu conforme aux aspirations formulées dans les intentions du projet.

Comme nous l'avons déjà précisé au cours de cette recherche, (Cf.:p.30 et 77) l'alternance de pédagogie au sein d'une même école, ou encore, un professeur qui n'arrive pas à se situer face à sa propre pédagogie, entraînent nécessairement des problèmes de cohérence. C'est pourquoi la tradition éducative définissant un référentiel pédagogique clairement défini entraîne un **souci de clarté et de transparence** d'abord individuel puis collectif de tout le corps professoral. Le maître Montessori est continuellement à la recherche des valeurs et des intentions qui animent ses actions. Toutes les pratiques pédagogiques découlent des principes et des convictions du modèle et elles visent toutes à influencer les élèves dans une direction commune. Il est indispensable, avant de choisir une pratique, d'en connaître les fondements afin de s'assurer qu'elle est pertinente et cohérente avec le but que nous voulons atteindre. Retenir des pratiques, sans analyser leur portée éducative et leur incidence sur le déroulement de l'ensemble de la vie éducative de la classe et de l'école, est un acte irréfléchi qui provoque bien des écarts entre les valeurs de références et les actions au quotidien.

Cette recherche de transparence individuelle, à travers une **pratique réflexive** de l'intervention pédagogique a des impacts considérables sur l'ensemble des partenaires de l'établissement. Elle colore la qualité du climat et de la vie de l'école. Trop souvent l'énergie et les forces déployées s'annulent par manque de cohérence et de continuité à l'intérieur d'un même établissement. (Gervais Sirois, Vie pédagogique, mars 1997 p.16). Une réussite globale devient plus grande que la somme des réussites individuelles. C'est pourquoi il nous

semblait important de souligner que le modèle pédagogique Montessori, à travers sa **tradition éducative**, sert de **référentiel pédagogique**, permettant d'aligner et d'orienter les volontés et les actions **individuelles et collectives** de l'ensemble des partenaires engagés dans ce projet éducatif.

Enseigner est un art qui consiste à mettre au point une pratique personnelle de la théorie. Enseigner, est un acte complexe dans une classe, qui est dans une école. L'école tout comme la classe est un système où l'on doit concevoir des **rituels** autour de la mission et des rôles que chacun y joue (G.Sirois. Vie pédagogique, 1997. p.21). La formation des maîtres Montessori porte une attention très particulière aux rituels. En effet l'organisation physique de l'espace, les règles de gestion, le déroulement ainsi que l'utilisation du matériel scientifique Montessori font l'objet de rituels spécifiques et rigoureux. L'apprentissage de ces rituels par les maîtres en formation contribue à rendre ceux-ci empathiques envers les enfants et à comprendre non seulement le processus enseignement, mais plus particulièrement le processus apprentissage. Ces deux facteurs, la **formation des maîtres** et la **dominance du processus apprendre** sont également des atouts facilitant les liens de continuité et de cohérence. Il ne faut pas perdre de vue la conception de l'éducation qui anime ce modèle, c'est-à-dire le développement intrinsèque de l'enfant et non la transmissions des connaissances.

D'autre part cette formation des maîtres semble à priori très directive et centralisatrice. Si les techniques étudiées ne font pas l'objet d'une analyse réflexive, elles pourraient être perçue comme une robotisation, une soumission aveugle et programmée des gestes pédagogiques. Mais après réflexion, lorsque nous dégageons la signification profonde de ces actions, il est possible d'en comprendre l'importance. Cette **formation** est une clé déterminante servant à unifier les actions des différents partenaires dans une classe, une école et même un système. Elle traduit une volonté concrète d'agir dans une

même direction. Les rituels qui accompagnent le matériel et les activités uniformisent les pratiques et assurent partiellement la continuité et la cohérence de l'influence éducative qui relève des convictions prônées par ce modèle. **La formation, les rituels, le modèle comme projet éducatif, servent de filtres aidant les enseignants à choisir et à sélectionner des pratiques qui consolident la direction, la cohérence et la continuité de l'influence éducative.**

À titre d'exemple, comparons une réalité des classes régulières et les choix qui s'y rattachent dans les deux modèles. Prenons le cas du cloisonnement de chacune des années scolaires et le très grand nombre d'objectifs d'apprentissage que doivent évaluer les enseignants issus du modèle du MEQ. Les programmes du Ministère imposent des objectifs de fin de cycle (3<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>). Mais on a transformé l'esprit des programmes en instaurant des critères de réussite pour chaque année scolaire. Si on respectait l'esprit des programmes du MEQ, un élève de première année qui n'aurait pas atteint tous les objectifs d'apprentissage à la fin de l'année aurait la chance de les assimiler en deuxième ou en troisième sans avoir à redoubler. Cependant pour y parvenir il faudrait modifier un certain nombre de pratiques. Premièrement, pour l'accomplissement pratique de cette aspiration, il serait sans doute opportun de grouper tous les élèves de premier cycle dans des classes multi-âge et multi-programmes, et d'agir selon le même principe pour le deuxième cycle. Ce mode d'organisation favoriserait le progrès continu, l'entraide et la coopération. Il serait cohérent avec les aspirations des programmes et apporterait sans aucun doute de la flexibilité d'action pour les professeurs. Cet exemple illustre bien comment les pratiques dans les classes régulières contredisent les intentions des programmes.

Le modèle Montessori qui embrasse des intentions similaires à celle du MEQ au niveau des programmes, **impose son mode d'organisation**. Afin d'assurer la pertinence de son projet éducatif, les classes sont composées de groupe multi-âge, l'enseignement individuel y est prépondérant, et le processus "apprendre" y est hautement encouragé. Le

maître doit utiliser son autonomie professionnelle, sa créativité et son expertise pédagogique pour fonctionner de façon personnelle mais selon des repères qui filtrent le choix de ses interventions.

Cette analyse démontre qu'il existe des moyens qui facilitent l'émergence des intentions véhiculées dans les programmes dans la classe au quotidien. Une école pour apprendre à apprendre c'est possible. Les classes Montessori nous fournissent bon nombre d'exemples à travers le monde. Mais les intentions se doivent d'être intériorisées au préalable. C'est de l'intérieur de chaque individu que la transformation doit venir. **La notion de projet éducatif en devient le moyen d'y parvenir.**

## Conclusion

La responsabilité de l'école est de faire réussir et non de s'excuser de ne pas y parvenir en prononçant des "bavardages" et des discours de réforme sur l'éducation. Il est impossible de nier l'importance du MEQ, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou des Commissions Scolaires. Cependant leur rôle devrait servir la cause des élèves. Ils devraient donner des moyens et des outils à chaque école afin de les aider à se prendre en charge. Peu importe les réformes, les directives et le discours sur les programmes, chaque équipe école doit s'engager dans une démarche autonome afin d'élaborer son propre projet éducatif. Les projets en questions devront être fondés sur une **vision globale de l'éducation, une articulation commune du projet, la reconnaissance des fondements et des pratiques pertinentes au projet et finalement avoir comme objectif la qualité des apprentissages.**

Telle serait la voie qui mènerait vers une plus grande cohérence et continuité des services éducatifs en regard des intentions et des valeurs de notre système éducatif. La réforme vécue actuellement semble chercher par quels moyens "notre machine" réussirait à redonner à l'élève la place qui lui revient. Des efforts pour la continuité se dessinent à travers les nouvelles politiques de la petite enfance comme les services de garde plus accessibles, ou encore des maternelles à temps plein. La Ministre prône également de redonner plus de pouvoir aux écoles et de diminuer la bureaucratie en diminuant le nombre de commissions scolaires. Cependant, ces exemples d'actions qui touchent et modifient considérablement l'école au quotidien ne traduisent pas nécessairement les liens de **cohérence et de continuité** qui devraient a priori resurgir.

À l'image de la pédagogie montessorienne que nous venons d'analyser, il devient évident que certains facteurs deviennent primordiaux dans l'accomplissement et la recherche de cette cohérence entre la mission éducative et le choix des actions politiques et éducatives au quotidien. Il nous semble évident que les réformes vécues à répétition durant le dernier quart de siècle sont dues à cet éparpillement des actions, régies par des politiques divergentes, qui ne sont pas le fruit d'un **processus éducatif rassembleur et unificateur**. Si une organisation comme celle que prône la pédagogie Montessori réussit à faire tenir des liens de continuité et de cohérence à travers le monde, il nous semble plausible que le ministère de l'Éducation du Québec pourrait y parvenir, tout au moins localement.

Cependant, comme le dit Paquette (1985), il est plus facile de laisser une "machine" qui marche fonctionner plutôt que de la questionner. Les valeurs de l'école ont évolué. De la mémoire, de la volonté, de l'obéissance à l'autorité, nous sommes passés par la productivité, la rationalité et l'efficacité, pour maintenant nous centrer sur l'individu et des valeurs personnelles telles que le respect des besoins, l'autonomie, la liberté et la relation entre le maître et l'élève. Mais le monde de l'éducation est encore empreint des traces de toutes les valeurs antécédentes. Toujours devant la même question: quels facteurs aideraient notre système à devenir plus cohérent et plus continu.

Notre recherche a utilisé deux modèles théoriques, celui de Paquette et de Houssaye. Ces deux modèles nous permettent de comprendre que les actions quotidiennes sont influencées par un très grand nombre de facteurs. Elles se doivent d'être soutenues par des intentions et des philosophies éducatives qui servent de filtre et guident nos choix d'intervention pédagogiques, de techniques pédagogiques, de pratiques éducatives et même nos choix politiques. Nous dégagerons ici trois éléments qui favorisent la réussite d'un **processus éducatif**.

Tout d'abord, un **projet collectif** doit définir avec un souci de clarté et de transparence les valeurs et les intentions éducatives. Si nous ne pouvons y parvenir au niveau national, il serait tout au moins souhaitable d'y parvenir au sein de chaque école. Ce premier facteur nous semble bien déficient. Dans nos écoles régulières, il n'est même pas exagéré de dire que chaque professeur a sa propre définition de la mission et des intentions des programmes. À qui revient la tâche? Nous pensons que la formation des maîtres se doit de jouer un rôle capital pour les nouveaux enseignants, mais pour ce qui est des maîtres déjà en formation nous ne pouvons nous prononcer là-dessus. Cependant, la volonté de redonner à chaque école plus d'autonomie, pourrait faciliter la définition d'un projet éducatif au sein de chaque école. Cet engagement autonome de l'école aiderait à unifier et rassembler les actions afin de se centrer sur les élèves ainsi que sur la qualité des apprentissages.

Un projet collectif implique également que les partenaires se doivent de **travailler en équipe** afin que la somme des réussites individuelles ne s'annulent pas au cours du processus. Cependant cette deuxième donnée s'associe à la troisième, c'est-à-dire que l'équipe-école a besoin d'un **leader** qui oriente et stimule ce travail d'équipe. Le **leader** doit mener le projet et s'appliquer à créer des conditions favorables pour que puisse s'accomplir la mission du projet éducatif tel que définit par Paquette. (cf.chap.II, p:21)

À ce titre, la notion de **projet éducatif** présente dans bon nombre d'écoles régulières favorisera certainement les liens de continuité et de cohérence au sein de chaque école. Même si un projet évolue, il se doit de développer une certaine **tradition éducative** l'aidant à défendre ses valeurs à travers les vents de changements. Avec les années, il finit par posséder une **expertise**, lui certifiant que les valeurs qu'il prône sont toujours les bonnes. Les nombreux bouleversements que le monde de l'éducation a vécus ont tout au moins ébranlé notre tradition éducative. Nous nous devons de la rebâtir.

Cette tradition éducative engendrera un **souci de clarté et de transparence** dans les énoncées et les intentions éducatives. La rigueur de la pédagogie Montessori en est un exemple. Ce souci de clarté et de transparence oriente les volontés et les actions individuelles ainsi que collectives. Elle stimule l'**analyse réflexive** des gestes au quotidien et amène l'**équipe de travail**, issue d'une même école, à utiliser des principes pédagogiques complémentaires ou des approches compatibles. Certaines écoles régulières, dont tous les intervenants s'impliquent dans l'élaboration et la réalisation d'un projet éducatif, vivent cette cohérence et cette cohésion au sein de leur école.

Encore une fois, la formation des maîtres devrait jouer un rôle primordial pour développer chez les futurs enseignants cette compétence **d'analyse réflexive**. Bien que notre recherche n'ait pas investigué du côté de la formation des maîtres dans le système d'éducation actuel, nous pouvons tout de même constater que la formation Montessori accorde une importance déterminante à l'analyse réflexive. Tout ce qui entoure les rituels de cette pédagogie suscite cette réflexion, et ce, pour tous les gestes posés en classe. De plus cette compétence à l'analyse réflexive permet à l'enseignant de se dégager du processus "enseigner" et de se modeler davantage au processus "apprendre". Cette constatation nous paraît importante, car trop souvent la préparation de l'enseignement se limite aux périodes "avant" et "pendant" les leçons. Pour "apprendre à apprendre" les jeunes ont besoin de professeurs qui guident et orientent le processus d'apprentissage complet. Pour y parvenir l'équipe de travail doit connaître une vision claire de la mission éducative, avoir le support de tous les partenaires qui travaillent au sein de l'équipe-école, et se soumettre à l'auto-analyse des actions quotidiennes afin d'en vérifier la cohésion, la continuité et la cohérence, en se rapportant à eux-mêmes ainsi qu'au projet éducatif de l'école.

RÉFÉRENCES  
BIBLIOGRAPHIQUES

BERNARD, Georgette J.J, (1957), La méthode Montessori, Paris, Desclée de Brouwer, Brochure.

BERTRAND, Y, et VALOIS, P, (1982), Les options en éducation (deux éditions rev), Québec, Ministère de l'Éducation direction de la recherche.

BOEHNLEIN Maher, Mary, (1988), "Montessori research analysis in retrospect", The namta journal, vol.13, no.3.

BOEHNLEIN, Maher Mary, (1986), The Namta Montessori bibliography adendum and update, Cleveland, Cleveland State University.

BOHMW. CHALMEL, HOUSSAYE, (1994), Formation des enseignants. Enseigner, Quinze pédagogues, leur influences aujourd'hui Paris, Editions ESF. p. 149 à 166.

BOUCHARD, Camil, Québec (Province), Groupe de travail pour les jeunes, (1991), Un Québec fou de ses enfants. Québec, La direction des communications, Rapport (publication officielle).

BROSSARD, Luce, (1996), "Se projeter dans une école qui a de l'avenir", Québec, Vie pédagogique, Numéro 100, p 34 à 37 .

CAOUETTE, Charles E., (1992). Si on parlait d'éducation (pour un nouveau projet de société), Montréal , VLB éditeur.

CHEVRIER, Jacques, (1993), "La spécification de la problématique", Recherche sociale. De la probématique à la collection de données, Québec, Presses de l'Université du Québec, p 49 à 79.

CLOUTIER R., RENAUD A., (1990). Psychologie de l'enfant, Boucherville, Gaétan Morin éditeur.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991a). L'intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative, Québec: Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991b). Une pédagogie pour demain à l'école primaire. Québec: Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991c). La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Québec: Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). La formation pratique: étape déterminante d'un continuum professionnel, Québec: Gouvernement du Québec. (Communication présenté par Robert Bisaillon, président du C.S.E.)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité. Québec: Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). Pour des apprentissages pertinents au secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.

DESMEULES, Louis, (1993), "Pour une pédagogie humaine et radicale", Possibles, vol.17. no. 1.

Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Service de l'organisation de l'enseignement, (1976), L'école milieu de vie: à l'élémentaire, Québec, Ministère de l'éducation.

ELIAS, J. et MERRIAM, Sharan. (1980), Penser l'éducation des adultes, Montréal, Guérin, 203 pages.

FAURE, Edgar, (1973), Apprendre à être. Ottawa, Commission Canadienne pour l'UNESCO.

GAGNON, Gabriel, (1993), "Si les décrocheurs avaient raison". Possibles, vol.16, no. 4.

GAUTHIER, Benoît, (1993), Recherche sociale. De la probématique à la collection de données, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GUITOUNI, Moncef, (1987) , Les punis de la société, Canada Éditions Stanké.

HOUSSAYE, Jean, (1988), Le triangle pédagogique Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I), Paris, Peter Lang, 267p.

HOUSSAYE, Jean, (1988), Pratiques pédagogiques. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (II), Paris, Peter Lang, 297p.

KUHN, Thomas, 1983, La structure des révolutions scientifiques, Chicago, Flammarion.

LANGLOIS, Paul, Doris Rowley, (1993). "Le rapport Bouchard sur la jeunesse: perspectives naïves ou éclairées ?" Possibles, vol.17, no.1,

LEGENDRE, Renald, (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Éditions Eska.

LILLARD, Paula Polk, (1984). Pourquoi Montessori aujourd'hui, France, Desclé de Brouwer.

LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène, (1962). La méthode montessori: esprit et technique, Paris, Éditions SPES, centre d'études pédagogiques.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992b). Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Québec: Direction générale de la formation et des qualifications.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994a). La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues. Québec: Direction générale de la formation et des qualifications.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994c). Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle. Rapport du groupe de travail sur les profil de formation au primaire et au secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1979), Énoncé de politique et plan d'action, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1996), Les états généraux sur l'Éducation (1995-1996) Exposé de la situation, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale De l'enseignement élémentaire et secondaire, (1971), École milieu de vie (1) élémentaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale De l'enseignement élémentaire et secondaire, (1976), École milieu de vie (2) élémentaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale du développement pédagogique, (1981), Programme d'éducation préscolaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale du développement pédagogique, (1982), L'observation de l'enfant au préscolaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale du développement pédagogique, (1994), Programmes, enseignement primaire, Bibliothèque nationale du Québec.

MONTESSORI, Maria, (1936), L'enfant, Paris, Desclée de Brouwer.

MONTESSORI, Maria, (1958) De l'enfant à l'adolescent, Paris, Desclé De Brouwer.

MONTESSORI, Maria, (1958) Pédagogie scientifique, Paris, Desclé De Brouwer.

MONTESSORI, Maria, (1959) L'esprit absorbant de l'enfant, Paris, Desclée de Brouwer.

MORIN, A. (1979). Étude évaluative anthropopédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire. Montréal: GEOSOE, Technologie éducationnelles, Université de Montréal, 2 tomes.

MORIN, A. (1984). "L'évaluation anthropopédagogique" Des pratiques éducatives. Victoriaville: Éditions NHP, p. 160-202.

PAQUETTE, Claude, (1979.) Le projet éducatif. Victoriaville, NHP, 172p.

PAQUETTE, Claude, (1985a), Intervenir avec cohérence, Montréal, Québec-Amérique.

PAQUETTE, Claude, (1985b). Pédagogie ouverte et autodéveloppement, Victoriaville, NHP, 131p.

PAQUETTE, Claude, (1992). Pédagogie ouverte et interactive tome 1, Montréal, Québec/Amérique, 282p.

PAQUETTE, Claude, (1992). Pédagogie ouverte et interactive tome 2, Montréal, Québec/Amérique, 322p.

PAQUETTE, Claude, (1996), "Vers un projet éducatif nouveau", Québec, Vie pédagogique, Numéro 100..

POLAKOV SUVANSKY, Valérie, (1981). "La bureaucratisation de l'enfance: Montessori et l'éthique du travail" Revue Canadienne de psycho-éducation.

Québec (province) Secrétariat à la famille, (1992). Famille en tête, 2e plan d'action en matière politique familiale, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

Québec (province), Conseil de la famille, (1993), Les services de garde au Québec: un équilibre précaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

ROGERS, Carl R. ( 1972), Liberté pour apprendre, Dunod, Paris.

ROY, P.E. (1991). Une révolution avortée, Montréal, Éditions du Méridien

SIMARD, Nicole, (1991), Actes du colloque québécois sur les services de garde à l'enfance, Nos enfants .c'est sérieux!, Comité organisateur d'évènements pour les services de garde à l'enfance, Montréal, Comité organisateur.

SIROIS, Gervais, (1997), "Conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre", Québec, Vie pédagogique, numéro 102, pages 16 à 22.

Standing, E. (1972). Maria Montessori à la découverte de l'enfant, Paris, Desclé de Brouwer, p. 250.

TARDIF, J., (1992), Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal: Éditions Logiques.

TREMBLAY, Arthur et BERTRAND Jean-Jacques. L'école coopérative, polyvalence et progrès continu, (1966), Québec, Service de l'information du Ministère de l'éducation.

## Annexe 1

## LES FONDEMENTS DU PROGRAMME du MEQ

Valeurs qui sous-tendent le programme d'éducation préscolaire du MEQ:

- ° la personne, quel que soit son âge, est digne de respect;
- ° l'enfant est un ensemble unique d'éléments avec des besoins, des qualités, des moyens, des approches qui lui sont propres;
- ° la richesse d'une collectivité réside dans la multiplicité des diversités et dans l'unicité des individus qui la composent;
- ° la personne est plus que la somme des constituants physiques, psychologiques, intellectuelles, sociales et spirituelles;
- ° l'enfant est une personne engagée dans un développement; cette croissance est orientée par son milieu et tend à être harmonieuse;
- ° la maturité est le résultat d'un processus qui s'étale dans le temps et qui est toujours perfectible;
- ° l'être humain jouit d'une tendance innée à connaître, à apprendre et à comprendre;
- ° l'enfant a un dynamisme interne qui le pousse à rechercher ce dont il a besoin;
- ° l'enfant a besoin d'être nourri et stimulé; il a besoin d'aide, de support et d'exemples;
- ° l'enfant de quatre et cinq ans est capable de gestes autonomes; il est le premier agent de son développement;
- ° la connaissance est plus que l'acquisition de connaissances: elle est le résultat d'une interaction active et intégrée de l'individu et de l'environnement;
- ° chaque enfant a droit à ses expériences: réinviter le monde est une nécessité de croissance;
- ° les différentes dimensions de la personnes sont en relation dynamique;
- ° le développement de la personne n'est pas nécessairement assuré par des interventions hermétiques sur chacun des éléments de l'être humain;
- ° la personne a besoin, pour mieux se réalise, d'une qualité et d'un mode de vie satisfaisants;
- ° les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants; la connaissances qu'ils ont de leurs enfants est un compléments essentiel à l'agir en milieu scolaire;
- ° l'enfant est un être essentiellement social;
- ° l'enfant est essentiellement ludique; le jeu est un mode d'apprentissage privilégié;
- ° enfin, à la maternelle, «il ne s'agit pas d'un préparation immédiate à la première année du primaire, mais bien en cheminement précédent des apprentissages formels». (École Québécoise. #11.2.1).\*

\*«Extrait de L'école québécoise-Énoncé de politique et plan d'action, p.122, Ministère de l'Éducation, Québec, 1979. Reproduit avec l'autorisation de l'Éditeur officiel du Québec»;

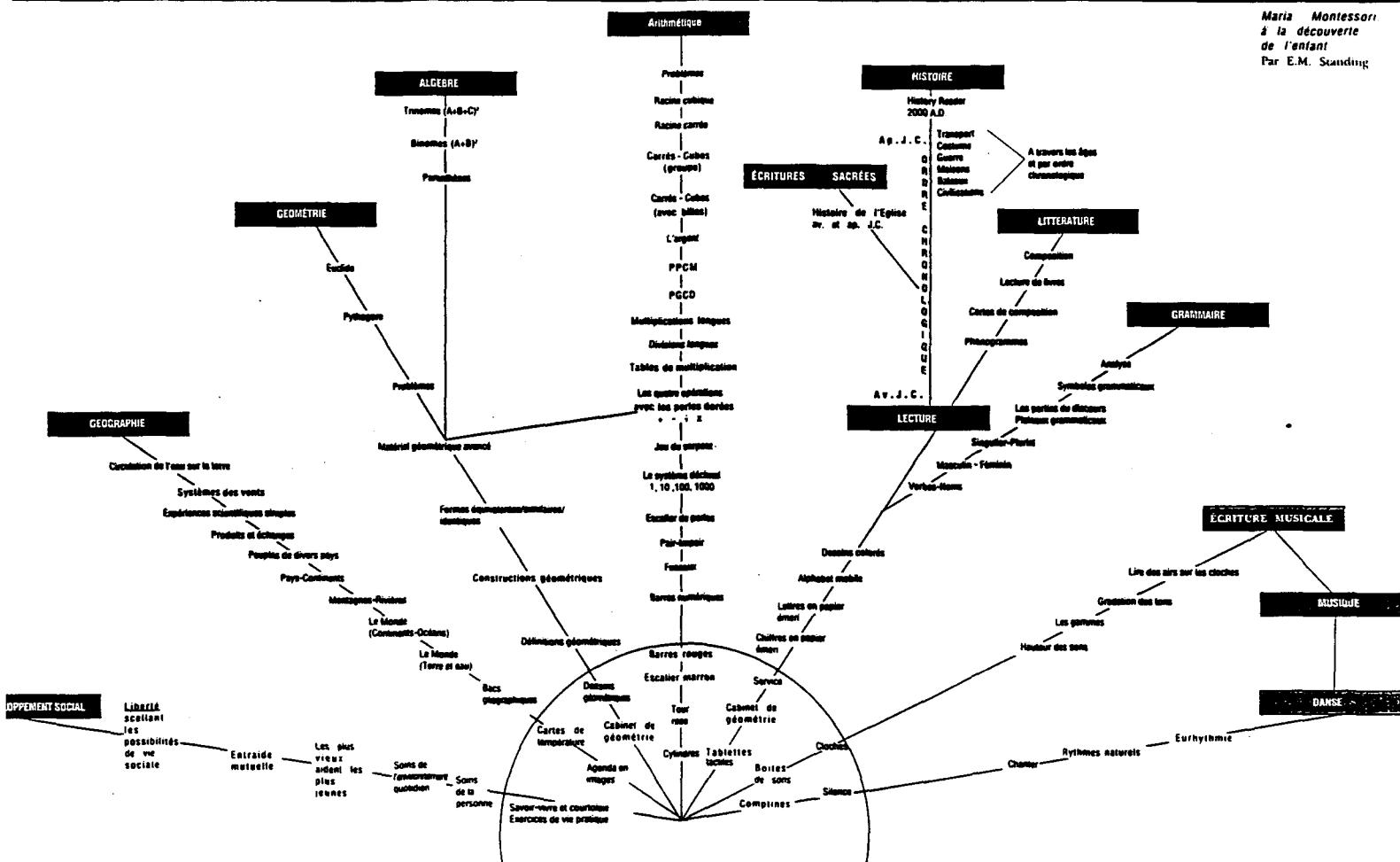
(Cf. Programme d'éducation préscolaire p.9)

## Annexe 2

### Une voie vers la culture

### Une voie vers la culture

Maria Montessori  
à la découverte  
de l'enfant  
Par E.M. Standing



### Annexe 3

#### Les valeurs en regard des repères concernant l'aménagement physique

Faits pédagogiques	Valeurs
1. ameublement proportionné	A et I
2. classe propre et ordonnée	A et R
3. espace pour circuler	A, G et I
4. espace pour activité de groupe	R et G
5. coin d'eau accessible	A et L
6. l'esthétique est de rigueur	R
7. matériel accessible	A , R et I
8. matériel en bon état	I, G
9. activité en nombre suffisant	R et G
10. un seul exemplaire de chaque activité	R
11. règle de gestion de la classe	A et L
12. la démarche	R et I
13. le timbre de la voix	R et I
14. la salle de toilette accessible	A et L
15. les tapis pour l'espace individuel	R et I
16. rangement des activités	R et G
17. atmosphère propice à l'apprentissage	L, R et I
18. matériel stimulant	G
19. matériel attrayant	R et G
20. un coin de rangement individuel	I

#### Légende

Autonomie et liberté = A et L  
 Individualisation et respect= I et R  
 Relation maître-élève= G

## Annexe 4

## Les valeurs en regard des repères concernant les activités d'apprentissage

Faits Pédagogiques	Valeurs
1. les activités sont hiérarchisées	A, L, I et R
2. les activités suivent une progression ascendante	G, R et L
3. la présentation du matériel doit être intégrée par le maître	G
4. l'enseignement individuel y est favorisé	A, I et R
5. la coopération par les pairs y est encouragée	A, L et I
6. les leçons sont toujours courtes	R, I, G
7. l'élève complète ses apprentissages seul, de façon autonome	A, G et I
8. l'élève choisit ses activités d'apprentissage	L, A et I
9. chaque activité travaille une seule variable en particulier	R, G
10. une nouvelle activité est présentée lorsque l'objectif est atteint	G, A et I
11. du matériel spécifique aux disciplines est dans la classe	A, G, L et R
12. les activités préparent à l'utilisation des processus mentaux supérieurs	A, G et I
13. les activités sont auto-correctrices	A, I et L
14. le professeur guide les élèves dans le choix des activités	G, R
15. le maître connaît en profondeur l'essentiel des disciplines	G et R
16. le matériel est préparé judicieusement par le professeur	G, I et R
17. une activité est répétée autant de fois que l'élève le désire	I, A, L et R
18. la progression des activités obéit aux stades de développement de l'enfant	R, A, et L
19. l'élève qui a choisi une activité doit la compléter avant de la ranger	I, et R
20. la fin d'une période de travail se termine par le rangement du matériel	R, A et I

## Légende

Autonomie et liberté = A et L  
 Individualisation et respect= I et R  
 Relation maître-élève= G

## Annexe 5

**Les valeurs en regard de repères concernant  
l'intervention pédagogique**

Faits pédagogiques	Valeurs
1. Il doit prendre soin de l'ambiance; il en est le gardien.	G et R
2. Il doit voir à ce que tout soit cohérent avec sa vision du développement.	R et G
3. Il doit également veiller à ce que le matériel soit utilisé de façon précise.	G, R et I
4. Il doit être actif quand il met l'enfant en contact avec le matériel, il doit effacer sa présence et rester passif quand le contact avec le matériel est établi.	G, A, L et I
5. Il doit observer continuellement les enfants. Il doit avoir la compétence de repérer celui qui a besoin de soutien.	G, L, A et R
6. Il doit rester disponible et accourir lorsqu'un enfant quémande son aide, pas toujours lorsqu'il est appelé par son nom	G, R, A, et L
7. Il doit être à l'écoute des enfants lorsqu'ils veulent exprimer un besoin ou une demande	G et R
8. Il doit respecter l'enfant qui travaille, sans jamais l'interrompre.	R, G, A et L
9. Il doit respecter les découvertes de l'enfant et ne jamais le corriger directement lorsqu'il fait une erreur.	G, R, A et L
10. Il doit respecter l'enfant qui se repose ou qui regarde les autres travailler sans le déranger ni l'obliger à travailler.	R, L, A et G
11. Il ne doit pas renoncer à offrir un nouveau travail à l'enfant qui a déjà refusé de le faire.	G et R
12. Il doit veiller à se rendre présent à celui qui cherche et se rendre invisible à celui qui a trouvé	G, R, A et L
13. Il doit se manifester à l'enfant qui a complété son travail et qui l'a accompli grâce à son propre effort personnel.	G, A et L
14. Il doit lui signifier en silence son approbation.	G
15. Il doit valoriser les efforts et les différences de chacun des élèves durant les apprentissages.	G et R
16. Il doit utiliser des stratégies qui favorisent le développement de l'autonomie et le sens de l'initiative.	G, A, L et R

**Légende**

Autonomie et liberté = A et L  
Individualisation et respect= I et R  
Relation maître-élève= G

## Annexe 6

Les caractéristiques du courant humaniste versus  
l'aménagement physique

Faits pédagogiques	Caractéristiques du courant humaniste
1. ameublement proportionné	besoin de l'enfant
2. classe propre et ordonnée	sens des responsabilité et auto-contrôle
3. espace pour circuler	liberté, sens des responsabilité et initiative
4. espace pour activité de groupe	besoin de l'enfant et coopération
5. coin d'eau accessible	liberté et initiative
6. l'esthétique est de rigueur	créativité et sens des responsabilités
7. matériel accessible	liberté, initiative et dignité
8. matériel en bon état	sens des responsabilités et coopération
9. activité en nombre suffisant	coopération, besoin de l'enfant
10. un seul exemplaire de chaque activité	coopération
11. règle de gestion de la classe	sens des responsabilités
12. démarche	liberté et auto-contrôle
13. le timbre de la voix	sens des responsabilité et auto-contrôle
14. la salle de toilette accessible	dignité et liberté
15. les tapis pour l'espace individuel	coopération et sens des responsabilités
16. rangement des activités	coopération et sens des responsabilités
17. atmosphère propice à l'apprentissage	auto-contrôle et développement
18. matériel stimulant	besoin de l'enfant et développement
19. matériel attrayant	créativité et besoin de l'enfant
20. un coin de rangement individuel	besoin de l'enfant

## Légende

Besoin de l'enfant, développement, liberté et initiative, dignité, créativité, confiance en soi, sens des responsabilités, coopération, auto-contrôle

## Annexe 7

## Les caractéristiques du courant humaniste versus les activités d'apprentissage

Faits pédagogiques	Caractéristiques du courant humaniste
1. les activités sont hiérarchisées	besoin de l'enfant et développement
2. les activités suivent une progression ascendante	besoin de l'enfant et développement
3. la présentation du matériel doit être intégrée par le professeur	confiance en soi et auto-contrôle
4. l'enseignement individuel y est favorisé	besoin de l'enfant
5. la coopération par les pairs y est encouragée	coopération
6. les leçons sont toujours courtes	besoin de l'enfant et liberté
7. l'élève complète ses apprentissages seul, de façon autonome	développement, initiative et responsabilisation
8. l'élève choisit ses activités d'apprentissage	développement, liberté, créativité, initiative et auto-contrôle
9. chaque activité travaille une seule variable en particulier	développement, besoin de l'enfant et confiance
10. une nouvelle activité est présentée lorsque l'objectif est atteint	développement
11. chaque discipline est présente dans la classe par du matériel spécifique	initiative et développement
12. les activités préparent à l'utilisation des processus mentaux supérieurs	créativité, développement, contrôle et confiance
13. les activités sont auto-correctrices	liberté, contrôle et sens des responsabilités .
14. le professeur guide les élèves dans le choix des activités	dignité et confiance en soi
15. le professeur connaît en profondeur l'essentiel des disciplines	confiance en soi, coopération
16. le matériel de la classe est préparé judicieusement par le professeur	créativité et besoin de l'enfant
17. les activités peuvent être répétées autant de fois que l'élève le désire	liberté et initiative
18. la progression des activités obéit aux stades de développement de l'enfant	besoin de l'enfant et développement
19. l'élève qui a choisi une activité doit la compléter avant de la ranger	sens des responsabilités et auto-contrôle
20. la fin d'une période de travail se termine par le rangement du matériel	sens des responsabilités

## Légende

Besoin de l'enfant, développement, liberté et initiative, dignité, créativité, confiance en soi, sens des responsabilités, coopération, auto-contrôle

**Annexe 8**  
**Les caractéristiques du courant humaniste versus**  
**l'intervention pédagogique**

Faits pédagogiques	Caractéristique du courant humaniste
1. Il doit prendre soin de l'ambiance; il en est le gardien.	créativité et besoin de l'enfant
2. Il doit voir à ce que tout soit cohérent avec sa vision du développement.	développement et besoin de l'enfant
3. Il doit également veiller à ce que le matériel soit utilisé de façon précise.	auto-contrôle
4. Il doit être actif quand il met l'enfant en contact avec le matériel, il doit effacer sa présence et rester passif quand le contact avec le matériel est établi.	liberté
5. Il doit observer continuellement les enfants. Il doit avoir la compétence de repérer celui qui a besoin de soutien.	besoin de l'enfant
6. Il doit rester disponible et accourir lorsqu'un enfant quémande son aide, pas toujours lorsqu'il est appelé par son nom	besoin de l'enfant et développement
7. Il doit être à l'écoute des enfants lorsqu'ils veulent exprimer un besoin ou une demande	besoin de l'enfant
8. Il doit respecter l'enfant qui travaille, sans jamais l'interrompre soit en l'arrêtant de travailler, ou encore en l'interrogeant.	liberté, dignité et confiance en soi
9. Il doit respecter les découvertes de l'enfant et ne jamais le corriger directement lorsqu'il fait une erreur.	dignité, confiance en soi et auto-contrôle
10. Il doit respecter l'enfant qui se repose ou qui regarde les autres travailler sans le déranger ni l'obliger à travailler.	besoin de l'enfant et liberté
11. Il ne doit pas renoncer à offrir un nouveau travail à l'enfant qui a déjà refusé de le faire.	coopération, besoin de l'enfant
12. Il doit veiller à se rendre présent à celui qui cherche et se rendre invisible à celui qui a trouvé	besoin de l'enfant
13. Il doit se manifester à l'enfant qui a complété son travail et qui l'a accompli grâce à son propre effort personnel.	dignité, confiance en soi et liberté
14. Il doit lui signifier en silence son approbation.	coopération et auto-contrôle
15. Il doit valoriser les efforts et les différences de chacun des élèves durant les apprentissages.	besoin de l'enfant
16. Il doit utiliser des stratégies qui favorisent le développement de l'autonomie et le sens de l'initiative.	initiative, développement, sens des responsabilités

**Légende**

**Besoin de l'enfant, développement, liberté et initiative, dignité, créativité, confiance en soi, sens des responsabilités, coopération, auto-contrôle**

## Annexe 9

## Les pratiques et les techniques versus l'aménagement physique

Faits pédagogiques	Pratiques & techniques
1. ameublement proportionné	activité spontanée
2. classe propre et ordonnée	milieu enrichi
3. espace pour circuler	individualisation
4. espace pour activité de groupe	manipulation, groupe
5. coin d'eau accessible	individualisation
6. l'esthétique est de rigueur	milieu enrichi
7. matériel accessible	individualisation
8. matériel en bon état	milieu enrichi
9. activité en nombre suffisant	individualisation
10. un seul exemplaire de chaque activité	individualisation
11. règle de gestion de la classe	individualisation
12. démarche	individualisation
13. le timbre de la voix	individualisation
14. la salle de toilette accessible	individualisation
15. les tapis pour l'espace individuel	individualisation
16. rangement des activités	milieu enrichi
17. atmosphère propice à l'apprentissage	milieu enrichi
18. matériel stimulant	milieu enrichi
19. matériel attrayant	milieu enrichi
20. un coin de rangement individuel	individualisation

## Légende

individualisation, manipulation en groupe, manipulation avec les pairs,  
 activité spontanée, milieu enrichi, matériel= auto-correcteur,  
 observation= maître-guide

**Annexe 10**  
**Les pratiques et les techniques versus les activités**  
**d'apprentissage**

Faits Pédagogiques	Techniques et pratiques
1. les activités sont hiérarchisées	milieu enrichi
2. les activités suivent une progression du plus facile au plus complexe	milieu enrichi
3. la présentation du matériel doit être intégrée par le professeur	observation
4. l'enseignement individuel y est favorisé	individualisation
5. la coopération par les pairs y est encouragée	manipulation avec les pairs
6. les leçons sont toujours courtes	matériel auto-correcteur
7. l'élève complète ses apprentissages seul, de façon autonome	individualisation
8. l'élève choisit ses activités d'apprentissage	activités spontanées
9. chaque activité travaille une seule variable en particulier	individualisation, matériel auto-correcteur
10. une nouvelle activité est présentée lorsque l'objectif est atteint	milieu enrichi
11. chaque discipline est présente dans la classe par du matériel spécifique	milieu enrichi
12. les activités préparent à l'utilisation des processus mentaux supérieurs	milieu enrichi
13. les activités sont auto-correctrices	matériel auto-correcteur
14. le professeur guide les élèves dans le choix des activités	observation, maître-guide
15. le professeur connaît en profondeur l'essentiel des disciplines	observation, maître-guide
16. le matériel de la classe est préparé judicieusement par le professeur	observation, maître-guide
17. les activités peuvent être répétées autant de fois que l'élève le désire	individualisation
18. la progression des activités obéit aux stades de développement de l'enfant	milieu enrichi
19. l'élève qui a choisi une activité doit la compléter avant de la ranger	individualisation
20. la fin d'une période de travail se termine par le rangement du matériel	individualisation

**Légende**

individualisation, manipulation en groupe, manipulation avec les pairs, activité spontanée, milieu enrichi, matériel= auto-correcteur, observation= maître-guide

**Annexe 11**  
**Les pratiques et les techniques versus l'intervention pédagogique**

<b>Faits pédagogiques</b>	<b>techniques et pratiques</b>
1. Il doit prendre soin de l'ambiance; il en est le gardien.	observation, maître guide et milieu enrichi
2. Il doit voir à ce que tout soit cohérent avec sa vision du développement.	milieu enrichi
3. Il doit également veiller à ce que le matériel soit utilisé de façon précise.	observation et maître-guide
4. Il doit être actif quand il met l'enfant en contact avec le matériel, il doit effacer sa présence et rester passif quand le contact avec le matériel est établi.	activité spontanée, individualisationobservation et maître guide
5. Il doit observer continuellement les enfants. Il doit avoir la compétence de repérer celui qui a besoin de soutien.	individualisation, observation et maître guide
6. Il doit rester disponible et accourir lorsqu'un enfant quémande son aide, pas toujours lorsqu'il est appelé par son nom.	individualisation, observation et maître guide
7. Il doit être à l'écoute des enfants lorsqu'ils veulent exprimer un besoin ou une demande.	activité spontanée, individualisationobservation et maître guide
8. Il doit respecter l'enfant qui travaille, sans jamais l'interrompre soit en l'arrêtant de travailler, ou encore en l'interrogeant.	individualisation, observation et maître-guide
9. Il doit respecter les découvertes de l'enfant et ne jamais le corriger directement lorsqu'il fait une erreur.	activité spontanée, individualisation matériel auto-correcteur, observation et maître-guide
10. Il doit respecter l'enfant qui se repose ou qui regarde les autres travailler sans le déranger ni l'obliger à travailler.	individualisation et maître-guide
11. Il ne doit pas renoncer à offrir un nouveau travail à l'enfant qui a déjà refusé de le faire.	individualisation et maître-guide
12. Il doit veiller à se rendre présent à celui qui cherche et se rendre invisible à celui qui a trouvé.	activité spontanée, maître-guide et individualisation
13. Il doit se manifester à l'enfant qui a complété son travail et qui l'a accompli grâce à son propre effort personnel.	individualisation et maître-guide
14. Il doit lui signifier en silence son approbation.	individualisation et maître-guide
15. Il doit valoriser les efforts et les différences de chacun des élèves durant les apprentissages.	individualisation
16. Il doit utiliser des stratégies qui favorisent le développement de l'autonomie et le sens de l'initiative.	activité spontanée et individualisation

**Légende**

individualisation, manipulation en groupe, manipulation avec les pairs,  
 activité spontanée, milieu enrichi, matériel= auto-correcteur,  
 observation= maître-guide