



MONTESORI

C'EST FOU!

Trevor Eissler

ecole-vivante.com

Exemplaire de : Maud Mayer

Pourquoi nous avons voulu traduire et publier ce livre

Imaginez une école où les enfants apprennent **sans stress et avec plaisir** tout ce dont ils ont besoin pour leur développement psychologique, moral et intellectuel... une école où ils sont **heureux** d'aller et dont ils parlent à leurs parents avec **enthousiasme** en rentrant à la maison. Cette école existe. C'est celle qui prône l'autonomie de l'enfant, la créativité, le dialogue adulte-enfants, la coopération entre les enfants ; celle qui refuse les notes, les punitions arbitraires, le bachotage.

Pour le moment, elle est surtout privée* et n'entre que trop rarement dans l'enseignement public. C'est injuste ! Il est injuste que des questions d'argent privent un grand nombre d'enfants d'une école de qualité. Il est insupportable que tant d'enfants échouent dans leurs études parce que les méthodes ne conviennent qu'à un certain type d'élèves. Il est déplorable que même ceux qui réussissent à l'école traditionnelle n'aient pas la

possibilité d'y développer tout leur potentiel créatif. Il est regrettable que nombre d'enseignants n'aient qu'une idée très vague de ce que peuvent apporter les pédagogies alternatives.

Il faut que l'école Montessori devienne l'école tout court, que la pédagogie active devienne la norme dans l'enseignement public. Pour cela, il faut seulement trois choses :

- des **enseignants convaincus** (ils le sont de plus en plus) et **bien formés**,
- des **parents informés et convaincus**,
- pour que tous rendent enfin possible un réel changement de l'école.

Le livre de Trevor Eissler a été écrit pour informer les parents et donner à tous ceux qui travaillent avec des enfants des arguments pour convaincre. Il est simple, enrichissant, convivial. Il se lit comme un roman.

Voilà pourquoi nous avons voulu traduire et publier ce livre. C'est un fabuleux outil de communication.

Bonne lecture !

Sylvia Dorance et Vanessa Toinet**

* Privée et de plus en plus nombreuse pour l'école Montessori, publique mais peu nombreuse pour l'école Freinet.

** Sylvia Dorance dirige la maison d'édition Ecole Vivante et Vanessa Toinet a créé l'école Montessori du Morvan.

© Ecole Vivante 2013
ISBN 978-2-36638-024-8

Titre original : *Montessori Madness*
1^{re} édition américaine, Sevenoff, LCC
© 2009 Trevor Eissler

Tous droits réservés. Ce fichier pdf est marqué du nom de la personne ou de l'organisme qui l'a acquis légalement. Si vous possédez une copie qui ne porte pas votre nom, elle est illégale et son propriétaire, qui vous l'a transmise, est passible de poursuites. C'est de cette façon que nous pouvons veiller aux droits de nos auteurs et à leur juste rémunération. Le piratage tue la création.

C'est fou

Un jour, j'ai fait dans mon pantalon, au cours élémentaire. J'avais 8 ans. Je me souviens que j'étais assis à une table vers le fond de l'un des rangs. C'était une classe traditionnelle. Un tableau noir couvrant le mur ; un drapeau américain à côté de la porte ; un imposant bureau du maître collé au tableau. J'ai encore en mémoire le grand diagramme sur le mur destiné à suivre les progrès en maths de chaque enfant. A côté de chaque nom, il y avait un certain nombre d'étoiles correspondant au nombre de tables de multiplication mémorisées. Quelques affiches exhortaient la classe à faire ceci ou cela. Elles assénaient : "Lis !" ou "Les maths, c'est amusant !". Mon institutrice, impatiente et dépourvue d'humour, se tenait debout devant le groupe et nous bombardait de questions. Elle s'adressait à un enfant ici, un autre là. J'essayais probablement d'éviter comme d'habitude de rencontrer son regard, dans l'espoir qu'elle ne s'adresserait pas à moi. A un moment, j'ai eu besoin d'aller aux toilettes. Pas de problème. Je savais qu'une pause-toilettes était programmée pour bientôt. Mais à ma terreur grandissante, je me suis aperçu que je n'arriverais probablement pas à tenir jusque là. C'était devenu réellement impossible.

Je gigotais sur ma chaise, en essayant de choisir entre trois horribles options. *Interrompre l'institutrice et mendier, à portée d'oreille d'une classe pleine de mes copains, l'autorisation d'aller aux toilettes ? Mortifiant ! M'oublier dans mon pantalon ? Mortifiant et dégoûtant ! Me précipiter vers la sortie et la cour jusqu'aux toilettes ?* Un désastre ! Je craignais que courir ainsi ne provoque la colère la plus furieuse chez l'institutrice. C'est sûr, je n'avais jamais vu un autre élève quitter la pièce sans permission. Les enfants étaient punis ne serait-ce que pour se lever sans permission. Rouge de honte, j'ai été dépassé par les événements. La nature a pris la décision à ma place.

J'ai passé le reste de la journée d'école à suivre comme son ombre le souffre-douleur de la classe, assis devant moi, pour que les autres pensent que la mauvaise odeur venait de lui et non de moi. Je l'ai suivi au déjeuner et me suis assis à côté de lui. Je l'ai suivi en récréation. Je l'ai suivi à travers la cour. Je l'ai suivi dans le bus. Chaque fois que des enfants se moquaient et se bouchaient le nez, je me joignais aux pitreries, faisais des grimaces et pointais du doigt l'enfant en face de moi. Heureusement pour ma réputation au cours élémentaire, mes copains sont tombés dans le panneau. Je me suis empressé de classer l'incident au rang de la malchance, du mauvais "timing" et de l'astuce "si maligne".

Des années plus tard, maintenant que je reviens sur les événements de cette journée, j'arrive à des conclusions différentes. La cruauté, la peur, le fait de démolir les autres, l'absence de sens des responsabilités, le manque de confiance : tout cela ne constitue pas d'inévitables caractéristiques inhérentes à l'enfance. Tout cela est enseigné - chaque jour, dans chaque classe, dans

chaque état du pays. En surface, du côté du sac à dos et de la boîte de déjeuner marqués d'un smiley, mon cours élémentaire s'est parfaitement passé. Tous les enfants restaient sur leur chaise, levaient le doigt avant de parler, et personne n'interrompait l'institutrice. Mais sous la surface, on nous apprenait bien plus que cela. Moi, un bon élève à bonnes notes, j'étais si effrayé par l'institutrice et par le fait d'être humilié devant mes pairs, que j'en devenais incapable de prendre une décision. J'étais si soumis à la permission de l'institutrice, même en ce qui concernait les fonctions basiques de mon propre corps, que j'en étais paralysé. Le seul moyen pour retrouver ma fierté, au moment de sombrer dans l'ignominie du cours élémentaire, était de me cramponner à mon voisin et de l'entraîner dans ma chute. Aïe !

C'est fou. Qu'apprenons-nous réellement à nos enfants ? Nous, adultes, sommes si habitués aux méthodes traditionnelles (le système utilisé aussi bien dans le public que dans le privé) que nous sommes pratiquement incapables d'imaginer autre chose. On nous a dit pendant des années ce que nous devons apprendre, quand et en quelle quantité, quand nous lever, quand nous asseoir, quand manger, quand aller aux toilettes, et bien sûr... de ne jamais parler. Le résultat, c'est que nous pensons que le meilleur moyen pour apprendre est de laisser les autres, les experts, nous dire tout ce qu'ils savent. Nous pensons que si nous répétons ce qu'ils disent nous serons plus intelligents. Pourtant, plus nous observons sous la surface de l'école traditionnelle, plus il devient évident que nos enfants apprennent à répéter comme des perroquets et non à penser. Pire, les leçons que nos enfants apprennent ne sont pas celles que nous pensons leur enseigner.

Bien sûr, la plupart des diplômés de l'école traditionnelle sont raisonnablement cultivés et ont un bagage minimum en maths, sciences et histoire. Et alors ? Est-ce tout ce que nous attendons de toutes ces années ? Et à quel coût social ? Et que dire des leçons supplémentaires que les écoles traditionnelles ont accidentellement enseignées – les dysfonctionnements, le manque d'autodiscipline, le manque de motivation, l'incapacité à prendre des décisions, le manque de respect, l'apprentissage passif.

Je raconte cet incident pitoyable du primaire non pas pour m'humilier une seconde fois, mais parce qu'il mène droit au cœur de ma démonstration : l'enseignement traditionnel est malodorant. Mais il existe une alternative. Une alternative surprenante, réjouissante, profonde. On la trouve dans les écoles Montessori. Dans les écoles Montessori, les enfants ont l'entière responsabilité de leurs plus basses fonctions corporelles comme de leurs fonctions intellectuelles les plus élevées. Ils apprennent à résoudre les problèmes en les résolvant, pas en les cachant. Les enfants Montessori apprennent la discipline en la pratiquant, pas parce qu'un enseignant leur dit d'être disciplinés. Ils sont naturellement motivés parce qu'ils sont libres de choisir leurs apprentissages au moment où ils sont prêts pour ces apprentissages et de suivre leurs intérêts intellectuels là où ils les conduisent. Ces enfants n'ont pas appris à attendre qu'un enseignant les motive avant d'agir. Ils ont une grande capacité d'attention parce qu'ils pratiquent la concentration sur toutes sortes de travaux pendant de longs laps de temps et non pas seulement jusqu'à ce que la cloche sonne pour annoncer le cours suivant. Ces élèves savent prendre des décisions parce qu'ils en prennent pour eux-mêmes

– l'enseignant ne décide pas pour eux. Ces élèves apprennent à respecter les autres parce qu'en retour, ils sont respectés et non dominés. Ce sont des apprenants actifs car, au lieu de recevoir un enseignement magistral comme des observateurs passifs, ils participent à leurs apprentissages.

Cela semble fou. Cela renverse entièrement notre modèle éducatif. Le modèle Montessori est le contraire du modèle traditionnel avec lequel la majorité d'entre nous a été éduquée. Quand j'ai commencé à lire les livres de Maria Montessori, une formule m'a frappé, qu'elle utilise pour décrire l'envie naturelle des enfants dans leurs apprentissages : "Aide-moi à faire seul"¹. C'est la clé ! C'est là que le bus bringuebalant de notre système éducatif a raté le tournant, aplati la rambarde de sécurité et fini sa course dans la boue, à jamais bloqué. A tort, nous avons essayé d'éduquer les enfants du haut vers le bas en leur transmettant tout ce que, selon nous, ils devaient savoir. Nous avons donné aux responsables officiels, aux spécialistes des programmes et aux enseignants, l'entière responsabilité du développement intellectuel, psychologique et physiologique de nos enfants. Nous nous sommes bien plantés. Les enfants veulent se construire eux-mêmes et ils en ont besoin. C'est aussi simple que cela. De ce nouveau point de vue, la méthode Montessori devient logique. Oui, les enfants ont besoin d'aide, mais seulement pour les aider à faire seuls. Ce désir ne devrait pas être réduit en bouillie quand ils posent le pied dans une classe.

J'écris en tant que parent à un autre parent. Ce livre ne se destine pas aux philosophes ou aux éducateurs professionnels. A mon avis, c'est justement parce que personne n'a jamais convaincu

les parents de la nécessité d'un changement radical que rien ne change. Je veux vous convaincre de cette nécessité. Je suis étonné que la plupart des jeunes parents n'aient jamais entendu parler de Montessori (moi compris jusqu'à ces dernières années). Je suis en colère de voir que la plupart des enfants n'ont aucune autre option que l'habituelle école traditionnelle, qu'elle soit publique ou privée. L'éducation n'est pas mon métier. Je suis diplômé en histoire et mon métier est de piloter des avions, et jusqu'à la naissance de mes propres enfants, je n'avais même pas plus d'intérêt que ça pour les enfants. En tout cas, il est sûr que je n'étais absolument pas intéressé par la pédagogie - particulièrement quand j'étais à l'école. Quand j'ai eu des enfants à moi, mes priorités ont changé de façon soudaine.

La croissance et le développement de mes enfants continuent à me fasciner, comme tous les parents le comprendront. Nous cherchons tous les moyens d'améliorer la vie de nos enfants et de favoriser leur développement. Quand nous trouvons ces moyens, nous devons agir.

Je veux ramener la philosophie de l'éducation Montessori aux fondamentaux auxquels elle appartient. Montessori, c'est un enfant qui joue à creuser un trou dans la boue avec un bâton - les mains sales, concentré, fasciné, avec personne pour oser l'interrompre. Montessori ne devrait pas être le bastion d'enfants riches et d'élites arrogantes qui peuvent dépenser des milliers de dollars par an, pendant que les enfants moins fortunés sont poussés en troupeau vers la médiocrité comme des cobayes standardisés. C'est fou qu'on n'offre pas des écoles Montessori publiques et gratuites partout. C'est fou qu'on reste scotché

à l'enseignement traditionnel alors qu'il est évident qu'il a de sérieux défauts. Pourtant, au premier abord, la méthode Montessori est si différente de ce dont nous avons l'habitude, que nous pensons que c'est cette méthode qui est folle ! Laissez-moi essayer de vous convaincre du contraire.

Le vieil adage "L'herbe est toujours plus verte de l'autre côté de la barrière" vient à l'esprit. On trouve que le travail d'untel est meilleur, que la voiture de tel autre est plus rapide, que sa maison est plus grande, ses vacances plus ensoleillées. Pour ce qui est de Montessori, c'est sûr, l'herbe est plus verte. Elle est meilleure. L'herbe du côté Montessori de la barrière est si verdoyante, luxuriante et grasse, que j'ai du mal à retrouver mes trois enfants dans cette prolifération ! C'est injuste que l'énorme majorité des enfants ne puisse jamais profiter d'une école Montessori. C'est injuste, qu'à cause de la chance et de l'argent, mes enfants puissent le faire mais d'autres non.

Le but de ce livre est simple. Je veux vous convaincre, vous parent d'un jeune enfant, d'aller voir de près l'activité d'une classe Montessori et de la comparer, en ouvrant bien les yeux, à l'école actuelle de votre enfant ou à toute école traditionnelle. La différence est si frappante et incontestable que j'espère vous pousser ainsi à retirer votre enfant de l'école traditionnelle et à l'inscrire dans une école Montessori. J'espère que les parents d'enfants d'âge préscolaire décideront de choisir Montessori depuis le début. Si ce choix est trop lourd pour votre budget, j'espère que vous allez tout faire pour obtenir une école publique Montessori dans votre quartier.

Chapitre 1

En regardant nos enfants grandir

A mon insu à l'époque, mon parcours depuis pilote d'avion jusqu'à avocat de la cause montessorienne a commencé avec la naissance prématurée de mon fils aîné. Ma femme et moi faisons une visite de routine chez un gynécologue, en juillet de l'année de sa naissance. L'accouchement ne devait avoir lieu qu'en octobre. Pendant l'examen, le sourire fit progressivement place à l'inquiétude sur le visage habituellement jovial du médecin. Il n'y avait pas de liquide amniotique dans l'utérus. Le bébé avait la même taille que lors de l'examen du mois précédent. Il avait des ralentissements du rythme cardiaque. En quelques minutes, nous étions déjà en route pour l'hôpital pour une césarienne d'urgence. Notre bébé, un garçon, est né. Il pesait 765 g. Nous le trouvions parfait. Nous l'avons regardé tous les deux émerveillés - pendant à peu près cinq secondes. Puis les infirmières et les médecins l'ont fait disparaître pour essayer de lui sauver la vie. Ils l'ont placé dans une couveuse - un incubateur - où il devait rester pour les trois mois et demi qui ont suivi. Notre fils s'est battu pour vivre comme peu d'entre nous ont jamais eu à le faire. Il a beaucoup souffert pendant les cent huit jours de son séjour à l'hôpital - un nauséux

voyage de montagnes russes avec des hauts et des bas, de bons jours et de mauvais jours - mais à la fin il a réussi à passer l'épreuve. Il a subi sept opérations, dix-neuf transfusions sanguines et, à une période, il prenait onze médicaments à la fois. Il a toujours été un mystère pour les médecins. Ils n'ont jamais réussi parfaitement à diagnostiquer son problème. Ils ont d'abord pensé qu'il avait cette épouvantable maladie, puis cette autre. A force, nous avons appris à rire jaune et à dire : "Il est comme ça, c'est notre fils !" pendant qu'ils se grattaient la tête. A un moment donné, il avait simplement arrêté de grandir dans l'utérus. La grossesse était sur le point de s'interrompre quand les médecins l'ont sauvé. Il a eu la chance que ses organes majeurs - cerveau, cœur, poumons - soient suffisamment développés. Pour son appareil digestif, c'était une autre histoire. Il a eu besoin de plusieurs interventions chirurgicales compliquées et dangereuses. Nous avons vite appris que, bien que la médecine moderne soit capable de faire des miracles, chaque médicament ou intervention déclenchait une cascade d'effets secondaires négatifs. A peine sorti d'une opération destinée à régler un problème, notre fils subissait les horribles infections générées par cette même opération. Les médecins l'avaient à peine mis sous un traitement qu'ils devaient en indiquer un deuxième pour contrecarrer les effets secondaires nocifs du premier. Ces montagnes russes continuaient à l'infini. Il ne serait pas assez fort pour combattre l'infection tant qu'il n'aurait pas gagné de poids, mais il ne gagnerait pas de poids tant qu'il lutterait contre l'infection. Nous finissions par simplement espérer qu'il puisse passer deux jours paisibles d'affilée pour pouvoir souffler un peu.

Nous avons appris à être les avocats de notre fils. Au départ, nous acceptions sans discussion tout ce que nous disaient les infirmières et les médecins. Avec le temps, nous avons commencé à constater des erreurs – la plupart du temps sans gravité, et certainement pas intentionnelles – mais il était évident qu'il existait une énorme différence entre un employé d'hôpital et un parent. Pour les médecins et les infirmières, notre fils était une série de chiffres. Non que certains d'entre eux n'aient été très concernés par son sort ; nombre d'entre eux ont développé une réelle affection pour lui. Mais il était l'un des patients dont ils s'occupaient, et ils avaient aussi d'autres responsabilités. Il avait un certain rythme cardiaque et une certaine tension, etc. et leur boulot consistait à amener ces chiffres là où ils devaient être. Nous, parents pour la première fois – et parents pour la première fois d'un bébé en service de soins intensifs de néonatalité – nous n'avions pas la moindre idée de ce qui se passait. Il se trouve que cela a peut-être tourné à notre avantage. Nous avons pu nous focaliser sur l'impression générale dès le départ : nous nous contentions de le regarder interminablement. Si vous fixez votre regard sur un bébé assez longtemps, jour après jour, vous commencez à bien savoir à quoi il ressemble. Nous avons commencé à remarquer à quel point des observations comme "Il est un peu pâle." pouvaient être utiles. L'infirmière venait, l'examinait, appelait le médecin, et celui-ci ordonnait une transfusion sanguine ! Avec l'expérience, d'autres interventions ont eu également des résultats rapides, comme "Je crois qu'ils lui ont déjà donné ce médicament aujourd'hui.", ou "Regarde sa peau, là. Est-ce que ce sont les pétéchies (petites taches rouges sur la peau qui

indiquent un sérieux problème de plaquettes) dont on nous a dit qu'elles pouvaient être un effet secondaire nocif ?" Plusieurs fois nous avons été les premiers à remarquer qu'il était un peu gonflé – ce qu'il est très difficile de détecter sauf si vous regardez le même bébé toute la journée – ce qui indiquait une fuite dangereuse du liquide de sa perfusion vers ses muscles au lieu de ses veines. Une fois, grâce à nos observations, nous avons pu aider un médecin un peu hésitant à renoncer à une énième intervention chirurgicale. Nous nous sentions de plus en plus légitimes dans nos propres observations. Rétrospectivement, je pense que nous avons apporté une contribution non négligeable à la santé de notre fils. Nous étions les seuls à l'observer comme une personne et non comme un ensemble de chiffres. Nous ne nous focalisions pas sur son taux d'oxygène ou la numération de ses cellules sanguines, mais simplement sur comment il allait et quel air il avait. Notre fils est maintenant un enfant heureux, aimant et en parfaite santé. Il fait du slalom sur sa bicyclette, et on pourrait difficilement imaginer les traumatismes qu'il a eu à surmonter sans les cicatrices impressionnantes de son corps, ses lunettes aux verres épais, et le fait qu'il n'a pas atteint "les chiffres" de poids standard de son âge. Il a subi des opérations des yeux, de l'abdomen, et on l'a opéré pour des hernies. Il a suivi des traitements pour des problèmes physiques. Il a fait de la rééducation orthophonique. Il garde encore quelques effets persistants de ses traumatismes médicaux. Par exemple, il a dû se battre – réellement se battre – pour prononcer chaque mot qu'il a appris. De façon surprenante, les médecins de l'hôpital ont su, alors qu'il avait seulement deux mois, qu'il aurait des problèmes d'élocution. Apparemment, il y a une

fenêtre de temps opportune, qui dure quelques semaines seulement après une naissance normale, pendant laquelle un bébé doit apprendre à téter. Pour notre fils, la période en question a coïncidé avec les semaines où on a dû le nourrir par intraveineuse à cause de ses opérations de l'intestin. Pendant la même période, des intubations embarrassaient sa gorge pour faciliter sa respiration. Il a manqué la "fenêtre" et s'est battu pour apprendre à téter ensuite, sans jamais réussir à s'en sortir vraiment dans ce domaine - juste beaucoup de suffocations et de "fuites". Téter est le premier pas vers l'apprentissage de la parole. Si un enfant ne tète pas bien, c'est beaucoup plus difficile pour lui d'apprendre à bien parler.

Comme notre fils semblait refuser de grandir et d'atteindre les repères standard au bon âge, ma femme et moi étions frustrés. Quand nous l'avons enfin amené à la maison, nous avons commencé à perdre de vue l'essentiel, la perspective qui nous avait si bien servi à l'hôpital. Nous avons commencé à ne nous occuper que de ces fameux repères standard. Nous étions obsédés par le fait de le pousser à manger plus, à apprendre plus vite, à grandir, grandir, grandir ! Nous nous disputons sur ce qu'il devait manger et quand il devait le manger de façon à prendre le plus de poids possible. Nous savions exactement quand il devait peser 4,5 kg, 9 kg, 13,5 kg, quand il devait sourire, s'asseoir, ramper, se tenir debout, et marcher. Il n'a jamais atteint l'un de ces repères à l'époque "normale". Après chaque test de psychomotricité, nous notions toujours plus ou moins le même pourcentage à un seul chiffre comme résultat pour ses différentes compétences en motricité, motricité fine, etc.

Nous avons fabriqué un diagramme pour noter de façon précise le nombre de millilitres qu'il avalait pour chaque biberon de chaque jour. Nous notions les résultats chaque jour et nous essayions sans relâche d'améliorer les totaux de jour en jour. Notre frustration montait au fur et à mesure que la journée avançait et qu'il n'arrivait pas à atteindre nos objectifs ou même à ne pas régresser.

Je me souviens qu'un jour, des mois plus tard, comme je m'escrimais à essayer de lui faire ingurgiter un biberon entier, ma femme m'a dit "Ne t'en fais pas. Ce n'est pas un problème s'il ne boit pas tout." Je suis resté bouche bée. C'était la première fois que l'un de nous disait quelque chose de ce genre. Je pensais "Bien sûr que c'est un problème." Est-ce que sa vie ne dépendait pas de nous ? Est-ce que chaque millilitre n'était pas notre responsabilité en tant que parent ?

Des questions commençaient à se poser. Des doutes à s'installer. Est-ce que nous l'aidions ou est-ce que nous lui faisons du mal ? Quelle quantité de traitements, de médicaments et d'interventions médicales était nécessaire ? D'un côté nous étions convaincus que les médecins avaient sauvé la vie de notre fils à plusieurs reprises durant ses premiers mois. De l'autre, nous constatons aussi les effets secondaires dévastateurs de certains médicaments, traitements, et erreurs médicales.

Nous avons commencé à voir nos propres efforts d'un autre œil. A partir de quand mesurer devient-il trop mesurer ? Quand devrions-nous cesser de nous occuper des diagrammes de poids et de taille ? Est-ce que nous ne poussons pas trop loin notre souci de ce qu'il mange ? Est-ce que cela ne peut pas provoquer pour

plus tard des problèmes alimentaires d'une sorte ou d'une autre ? Quand devons-nous intervenir et quand devons-nous le laisser tranquille ? S'il est content avec son poids et sa taille, pourquoi ne le serions-nous pas aussi ? Peut-être que nous nous focalisons trop sur des repères du futur et que cela nous empêche de nous réjouir du présent, ou même que le fait d'en rajouter autant dans la quête des chiffres standard hypothèque justement la possibilité de les atteindre. Peut-être que les schémas de développement des autres enfants n'ont pas tant d'importance que cela. J'ai commencé à mieux discerner les avantages et les inconvénients de l'évaluation des mesures spécifiques par rapport au fait d'évaluer un bien-être général et global.

Nous avons continué à le conduire à ses différents rendez-vous de soins – et, bien sûr, assez souvent, à l'hôpital lorsque des maladies habituellement bénignes pour d'autres enfants l'affectaient de façon plus grave. C'était un enfant heureux malgré tout cela, et il se développait simplement à son propre rythme. Il était impossible de dire si nos efforts supplémentaires l'aidaient ou lui nuisaient, ou étaient simplement inutiles pour son développement.

Notre fils avait 1 an quand ma femme a accouché de nouveau – cette fois de jumeaux : un garçon et une fille, tous les deux aussi adorables que possible. J'ai remarqué que le fait de s'occuper de plus d'un enfant à la fois permet de mieux observer le développement individuel de chacun. Nos jumeaux ont poussé comme des graines, mais ne pourraient avoir des tempéraments plus diamétralement opposés. L'un est émotif, l'autre posé. L'un excelle ici, l'autre là. Pourtant, ils ont atteint ou même dépassé – sans aide particulière de notre part – tous les repères standard

que nous avons désespérément poussé notre fils aîné à atteindre. L'observation de nos trois enfants, année après année, a mis en lumière trois points du développement des enfants qui ont formé ma conception de ce que devrait être leur éducation. L'un est l'importance de l'environnement. L'utérus a été le premier environnement de notre fils aîné. Il s'y est développé harmonieusement pendant une brève période. De façon effrayante, en l'espace de quelques semaines, cet environnement l'a presque laissé tomber. Il a alors passé ses premiers mois sous les lampes d'hôpital à se faire secouer, pousser, et soigner. Depuis, il vit dans l'environnement de notre maison. Dans des décennies, il cherchera encore à utiliser les effets positifs de ce dernier environnement pour surmonter les effets négatifs des précédents. Nos jumeaux ont eu les mêmes environnements l'un que l'autre. Leurs différences semblent plus dues à leur personnalité, leurs goûts, et à des variations minimales dans les moments où ils ont su parler et marcher. Ils n'ont jamais fait l'expérience d'un environnement défavorable et ont progressé rapidement. La qualité des différents environnements qu'un enfant peut rencontrer semble avoir un impact phénoménal sur son développement.

Le deuxième point, si évident qu'on peut passer à côté, est le fait que les enfants ont une envie incroyable d'apprendre. Mettre les objets dans leur bouche à 2 ans, toucher à tout à 3 ans, demander "Pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi ?" à 4 ans... Ils veulent tout savoir et tout essayer. Ils veulent tout savoir faire aussi bien que les adultes autour d'eux. Ils veulent être indépendants et apprendre à faire les choses par eux-mêmes.

Le troisième point est la conception que j'ai de mon pouvoir en

tant que parent. J'ai appris à l'hôpital que mes observations sont importantes ; les experts ne savent pas forcément tout – beaucoup, c'est sûr, mais pas tout. Savoir cela m'a amené à regarder d'un œil plus critique et avec un certain sentiment de responsabilité la façon dont nos enfants seraient éduqués. Quel serait leur environnement ? Est-ce que l'enseignement irait dans le sens des penchants de nos enfants et de leurs centres d'intérêts variés, et permettrait à chacun de progresser à son rythme ? Est-ce qu'on les traiterait comme s'ils avaient envie d'apprendre ou comme s'ils devaient être forcés à le faire ? Je voulais pouvoir garder un œil sur leur éducation. Je voulais les observer eux, et non, seulement, écouter ce que m'en diraient les spécialistes.

Faire l'école à la maison ?

Nos enfants ont atteint l'âge préscolaire, leurs aptitudes s'épanouissaient et mon envie de les aider à mieux apprendre et plus vite a redoublé. Je voulais leur apprendre à lire, à faire du vélo, à payer à la caisse, à shooter dans un ballon, à faire des crêpes. C'était nouveau et excitant de pouvoir montrer à mes enfants comment faire quelque chose et de voir leurs progrès rapides et leur maîtrise. Avant de savoir parler, les enfants appartiennent presque à un autre monde. C'est si difficile de percevoir ce qu'ils pensent. Au contraire, les années préscolaires sont presque comme vivre dans un laboratoire scientifique en pleine réussite – une découverte fondamentale après l'autre. C'est à cette période que l'idée de faire l'école à la maison a commencé à nous trotter dans la tête. Je voulais participer au processus de découverte de mes enfants toute la journée et pas seulement une heure ou deux le soir après le travail. Je ne voulais pas abandonner la possibilité et le devoir que j'avais de faire en sorte que nos enfants découvrent toutes sortes de domaines. Et je ne voulais pas confier les domaines "spécifiquement scolaires" à la seule responsabilité de leur école. Je voulais travailler avec eux sur les maths et sur la bicyclette. En fait, quelle est la différence ?

Un jour, dans la voiture, la voix flûtée de ma fille a émergé de son siège pour enfant : "C'est la prison, ça ?" Nous passions près d'une imposante bâtisse à petites fenêtres, du genre forteresse.

"Non ma chérie, c'est le lycée." Cela m'a donné à réfléchir. Pourquoi les écoles ne ressemblent-elles pas à des maisons ? Pourquoi compartimente-t-on et institutionnalise-t-on l'enseignement ? Pourquoi la maison est-elle hors de l'école et l'école hors de la maison ? Quel effet néfaste provoque sur nos foyers le fait "d'externaliser" l'éducation de nos enfants et la transmission de la culture et des savoirs humains par des pourvoyeurs standardisés ? Nous avons bâti des murs autour de ce que nous appelons maintenant les "matières scolaires" en séquestrant certains domaines de l'intérêt humain - les maths, la lecture, l'histoire, l'écriture, les sciences - dans des établissements scolaires et nous avons forcé les élèves à penser à ces sujets à des moments précis. Non seulement cela supprime la motivation des élèves pour penser à ces sujets hors de l'école, mais cela supprime aussi la responsabilité des parents et des autres adultes de la communauté dans la transmission de ces savoirs. Pourquoi ne parlons-nous pas à nos enfants, à la maison, de calcul et d'astronomie ? Pourquoi ne cherchons-nous pas ensemble à en apprendre plus là-dessus ? Comment pouvons-nous rendre l'école plus semblable à la maison et la maison plus semblable à l'école ?

Nous avons pris contact avec une famille du voisinage de mon enfance avec laquelle nous étions restés en relations intermittentes au fil des ans. Cette famille sympathique et épanouie était la seule de ma connaissance à pratiquer l'école à la maison. Coïncidence : la mère, Susan Cavitch, venait juste d'écrire et de

publier *The Deliberate Home*², dans lequel elle décrivait le pour et le contre de l'école à la maison ainsi que les avantages et inconvénients de la démarche. La lecture de ce livre nous a poussés à poursuivre la recherche dans cette voie inhabituelle. Elle nous a aussi fait découvrir les écrits de Charlotte Mason, John Holt, John Taylor Gatto et d'autres.

Après pas mal de lecture, j'ai résumé à trois les grandes raisons qui avaient poussé d'autres familles à faire l'école à la maison. La première est le désir d'immerger l'enfant dans une religion particulière toute la journée. Cette raison ne s'applique pas à notre famille. Nous préférons que l'école demeure laïque et accueille les enfants de toutes les religions. La deuxième raison de faire l'école à la maison est : "Je peux le faire mieux que l'école elle-même." Que cela signifie laisser les enfants aller à leur propre rythme, ou les pousser plus, ou consacrer plus de temps à des activités hors programme, ou utiliser de façon plus intéressante le temps passé dans le bus scolaire. Cela vient aussi parfois simplement du fait que les parents se sentent plus intelligents que les enseignants : cette raison est le motif principal de nombreuses familles très différentes. La troisième raison pour l'école à la maison est la conviction que le système scolaire dans son ensemble, *quelle que soit* l'école traditionnelle, est préjudiciable à l'enfant, de la minute où il met le pied dans le bus scolaire à celle où il en descend huit heures plus tard.

La deuxième raison m'a attiré au début. Je pensais réellement - et je continue - que je pourrais faire mieux que les enseignants de l'école voisine. Considérez d'abord la question du temps. Souvenez-vous de votre propre scolarité et essayez de faire

le total de l'incroyable perte de précieuses minutes chaque jour. Combien de temps perdu pendant que l'enseignant demandait à chacun de se tenir tranquille, de s'asseoir, de cesser de parler, d'écouter ? Combien de temps perdu à se mettre en rang pour le déjeuner, pour les pauses-toilettes, pour la récréation, pour les réunions ? Combien de temps perdu pendant que l'enseignant laissait la classe à la dérive pour donner des explications à un seul enfant ou pour le gronder ? Je me suis dit : "Quelle opportunité !". J'ai pensé que je pourrais apprendre toutes les matières scolaires à mes enfants en bien moins de temps. Cela me prendrait peut-être deux heures par jour sur des sujets scolaires pour enseigner ce qui l'est normalement en cinq ou six heures, et nous pourrions faire du sport, de la musique, nous reposer et faire des balades le reste du temps.

En puis ça me concerne plus. Je suis plus concerné par l'éducation de mes enfants qu'aucun enseignant ne le sera jamais. Je ne veux pas dire que les enseignants ne sont pas dévoués. Ils le sont. Mais il y a des limites à votre dévouement quand vous devez être payé pour faire le boulot, et quand vous rentrez à la maison à la fin de la journée. Le soin que je mettrais à la tâche serait plus proche de l'enthousiasme. Je pensais aussi que je serais capable de conserver cet enthousiasme, puisque je risquerais bien moins le surmenage en enseignant la même chose à trois enfants plutôt qu'à trente.

Il y a une autre sorte d'enthousiasme que peut apporter le fait de travailler avec une seule personne. C'est l'émerveillement partagé, c'est le fait d'être assis à côté de quelqu'un qui découvre quelque chose pour la première fois. Au début de ma carrière dans l'aviation, j'ai travaillé comme instructeur pour des pilotes dans

de petits avions et je me souviens que les vols les plus plaisants ont été ceux que j'ai effectués avec un élève complètement néophyte sur le siège de pilotage. Son enthousiasme me rappelait chaque fois mes propres souvenirs des premières sensations fantastiques en vol. Cela me permettait de les revivre. J'ai donc pensé que ce partage d'expériences serait une part merveilleuse à la fois de mon plaisir à enseigner et de l'éducation de mes enfants. Cela ne serait pas possible dans une classe nombreuse.

La troisième raison de l'école à la maison - le fait que le système scolaire actuel *lui-même* est impuissant pour éduquer un enfant - était toute nouvelle pour moi. Cette idée choquante remettait complètement en cause ma propre confiance dans la valeur de l'école. Que pouvait-il y avoir de plus naturel, et simplement de plus juste, que d'entendre : "Bonjour les enfants. Ouvrez vos livres à la page 23. Aujourd'hui, nous allons apprendre les noms." ? Ou bien de rapporter un carnet de notes à la maison ? Ou de voir un enfant nommé responsable d'une classe (celui qui inscrit le nom de ceux qui parlent pendant que l'instituteur est sorti) ? Est-ce que tout cela pouvait être si mauvais ? Pourquoi vouloir révolutionner le système dans lequel nous avons tous grandi ? Je me suis demandé pourquoi on faisait tant de ramdam avec tout ça.

Et du ramdam, il y en avait. J'ai rapidement été convaincu que cette troisième raison pour l'école à la maison, si folle qu'elle ait pu paraître au début, avait des qualités. Non seulement elle avait des qualités, mais elle commençait à me donner des idées. C'était un appel pour une révolution de l'éducation. Ce n'était pas seulement un argument en faveur de réformes marginales comme la suppression des "bons points", l'augmentation des budgets,

la modernisation des manuels, la lutte contre la standardisation, ou la diminution des effectifs. Non, c'était un appel à faire table rase de la pédagogie que nous connaissions. Mais pourquoi les mini-réformes dont nous entendions tant parler étaient-elles insuffisantes ? Pourquoi condamner le système entier ? J'ai pensé qu'il faudrait vraiment des raisons insurmontables pour que je défende un changement si radical.

NE FAUT-IL PAS ÉVALUER L'ÉDUCATION POUR L'AMÉLIORER ?

Il y a eu de nombreux appels à réformer l'école à travers les siècles. Depuis Aristote : "Les citoyens devraient être éduqués pour obéir quand ils sont jeunes et pour commander quand ils sont plus vieux. Commander est leur rôle final et le plus noble. Comme le bon leader est en même temps l'homme de bien, notre système éducatif devrait être conçu pour produire des hommes de bien. L'école devrait développer toutes les potentialités de l'homme et le rendre apte à toutes les activités de la vie ; mais les plus grands pouvoirs et les plus hautes activités devraient être le cœur de l'éducation." Depuis Aristote, donc... jusqu'au groupe de rock Pink Floyd : "Hey, l'institut, fiche la paix à ces enfants !" ³ et pratiquement tout le monde entre les deux.

Mais pour qu'une réforme ait une valeur réelle, elle doit avoir trois caractéristiques. Elle doit répondre à un problème spécifique. Elle doit proposer une solution efficace. Elle doit s'engager sur les premières étapes vers cette solution. Bien que l'on puisse trouver relativement raisonnables les citations ci-dessus, leur utilité diminue d'abord parce qu'elles n'offrent aucune solution, ensuite parce

qu'elles n'identifient aucun problème précis. Enfin, aucune des deux ne propose de démarche pour parvenir à une amélioration. Aristote et le groupe Pink Floyd sont rejoints par une multitude de réformateurs modernes bien intentionnés qui proposent des idées variées pour "réparer" nos écoles. Chaque jour nous découvrons dans les médias de nouveaux rapports prônant plus de tests standardisés, ou moins de tests standardisés ; des motivations pour les enseignants ou pas ; des classes moins nombreuses, plus d'argent, etc. Mais ce ne sont que des réformes vagues pour des problèmes secondaires : les résultats des élèves sont faibles, ou ceux d'une école sont inférieurs à ceux d'une autre. Les chiffres de résultats aux examens sont un truc qui plaît bien aux administrateurs du système. On peut en faire des moyennes. On peut déterminer le niveau bas, moyen, normal. On peut dessiner des camemberts et des graphiques et en déduire des tendances. Mais, et c'est là que le bât blesse, élever le niveau des résultats ne sert à rien quand il s'agit de développer, ou même de mesurer l'autonomie de nos élèves, leur compétence, leur motivation ou leur concentration. Les résultats ne mesurent même pas "le discernement d'un élève, sa sagesse, son sens de la justice, son inventivité, son courage [ou] son originalité, les véritables marques de l'excellence humaine", comme le dit John Taylor Gatto dans son livre *Dumbing Us Down* ⁴.

Pourquoi ne mesurons-nous pas les marques de l'excellence humaine ? Sommes-nous simplement en train de mesurer quelque chose pour mesurer quelque chose ? Est-ce que les maths et l'orthographe étaient simplement plus faciles à mesurer et c'est pourquoi nous avons pris cette habitude ?

Gatto, désigné comme Instituteur de l'année dans l'Etat de New York, s'attaque au marteau-piqueur aux fondations de nos écoles traditionnelles. Il souligne le point essentiel pour réformer : identifier le problème. J'ai un peu sorti ses mots de leur contexte, plus haut, et je voudrais le citer en entier. Gatto se souvient avec regrets de sa carrière d'enseignant dans les écoles de New York : "Le problème, c'est que les enfants les plus inattendus faisaient preuve devant moi régulièrement de tant de ces caractéristiques essentielles de l'excellence humaine - discernement, sagesse, sens de la justice, inventivité, courage, originalité - que je ne m'y retrouvais plus. Ils ne le faisaient pas assez souvent pour rendre mon enseignement facile, mais ils le faisaient assez souvent pour que je commence à me demander si ce n'était pas l'école elle-même qui les abrutissait. Etait-il possible qu'on m'ait engagé non pas pour augmenter les capacités des enfants mais pour les réduire ? Ça semblait fou, mais lentement, je commençais à réaliser que les sonneries, le confinement, les rythmes infernaux, les groupes d'âge, le manque d'intimité, la surveillance constante, et tout le reste du programme scolaire national étaient pensés exactement comme si on avait décidé *d'empêcher* les enfants d'apprendre à penser et à agir et si on voulait les amener doucement à des comportements d'addiction et de dépendance."⁵

La totalité du système éducatif est un problème général, et c'est aussi la cause de tous les problèmes spécifiques que liste Gatto : "1) Les enfants auxquels j'enseigne sont indifférents au monde des adultes.

2) Les enfants auxquels j'enseigne n'ont pratiquement aucune curiosité (...) ils sont incapables de se concentrer longtemps...

3) Les enfants auxquels j'enseigne n'ont qu'une idée vague du futur, de la façon dont demain est inextricablement lié à aujourd'hui.

4) Les enfants auxquels j'enseigne sont anhistoriques. Ils n'ont aucun sens de la façon dont le passé a prédestiné leur propre présent, en limitant leurs choix et en modelant leurs valeurs et leur vie.

5) Les enfants auxquels j'enseigne sont cruels entre eux ; ils n'ont aucune compassion pour les ennuis d'autrui ; ils se moquent des faibles ; ils méprisent ceux dont le besoin d'aide est trop apparent.

6) Les enfants auxquels j'enseigne sont mal à l'aise avec l'intimité et la sincérité.

7) Les enfants auxquels j'enseigne sont matérialistes ; ils suivent le mouvement des professeurs qui matériellement "notent" tout et les mentors de la télévision qui proposent d'acheter absolument tout ce qui existe.

8) Les enfants auxquels j'enseigne sont dépendants, passifs, et inhibés face à de nouveaux challenges. Cette timidité est souvent masquée par une bravade de surface ou par de la colère et de l'agressivité, mais au-dessous, c'est le vide et le manque de confiance."⁶

Gatto ne parle pas des résultats d'examens ou des rapports parce qu'aucune des qualités humaines mentionnées plus haut ne se mesurent grâce à des examens. Je voudrais quand même défendre les administrateurs du système éducatif. Comment mesurer la curiosité ? Ou l'absence d'autonomie ? Ou la cruauté ? Ou l'intimité !? Comment faire entrer cela dans un programme ? Comment mesurer les résultats, les comparer, les analyser ? Comment attribuer des budgets et du personnel enseignant pour obtenir de meilleurs résultats dans ces domaines ? C'est impossible, bien sûr.

J'ai la conviction qu'on ne peut pas mesurer l'excellence humaine – seulement la constater. Voilà pourquoi notre système d'évaluation ne rime à rien. Il y a des choses qu'on peut mesurer : la vitesse de sprint d'un coureur de 100m ; le nombre de vers de poésie, de capitales de pays ou de formules mathématiques retenu ; l'orthographe correcte d'une liste de mots. Tout cela, on peut le mesurer, mais ce n'est pas *l'essentiel*. Cela ne mesure pas l'excellence humaine ou même l'excellence enfantine ou scolaire. Le système traditionnel prend les choses à l'envers. L'excellence humaine ne s'atteint pas grâce à de bonnes notes aux examens. Les êtres humains "excellents" apparaissent quand ils acquièrent du discernement, de la sagesse, le sens de la justice, de l'inventivité, du courage et de l'originalité. Ils excellent parce que leur environnement leur a permis de développer ces qualités par eux-mêmes. La plupart du temps, ces gens ont effectivement de bons résultats aux examens ; c'est parce que le monde les intéresse, parce qu'ils sont motivés, curieux et, de ce fait, en viennent à acquérir une grande quantité de savoir mesurable, en chemin. Mais le fait de se focaliser de façon monomaniaque sur les résultats mesurables, compromet le développement à la fois des "bons" et des "mauvais" élèves, en substituant des réussites secondaires à l'accomplissement réel.

Récemment, j'ai lu dans mon quotidien régional que "Cinq zones scolaires auraient été estimées d'un niveau inacceptable si l'Etat n'avait pas dérogé à ses taux d'abandon scolaire acceptables." L'article continuait ainsi : "[P]our la deuxième année consécutive, l'Agence pour l'Education du Texas n'a pas tenu compte des taux d'abandon scolaire de certaines écoles, permettant ainsi à cinq

zones scolaires du centre du Texas d'éviter d'être classées "inacceptables". Sans ce renoncement, ces zones auraient été classées "inacceptables". Les responsables de l'Education au niveau de l'Etat ont précisé qu'ils n'incluaient pas les taux d'abandon scolaire dans les calculs du classement parce que certaines zones avaient besoin de plus de temps pour passer à la nouvelle méthode de calcul des taux d'abandon."

Je n'arrivais pas à décider si je devais rire ou pleurer. Etait-il vraiment possible que l'évaluation d'une école en "qualifiée" ou "non qualifiée" puisse dépendre d'une décision concernant la façon de faire les comptes ?

Dans mon métier de pilote, il m'est arrivé fréquemment de passer plusieurs jours avec différents membres d'équipage qui vivent dans d'autres régions du pays. Inévitablement, la conversation tombe sur nos enfants. On me demande souvent comment sont les écoles dans ma région. Cette question me met toujours dans l'embarras. Je marmonne et je finis par m'en sortir avec un truc perspicace du genre : "Je pense qu'elles ne sont pas mal". Je sais que la vraie question qu'ils posent est "Quel est leur niveau par rapport aux autres écoles de l'Etat ?" D'abord je ne suis pas du tout au courant des niveaux – l'information du journal que j'ai cité plus haut était totalement nouvelle pour moi – mais je pense en plus que la question n'a pas de sens. C'est comme demander "Comment sont les épouses dans votre région ?" Ou "Comment sont les églises ?" Le mariage et les croyances religieuses sont si subjectifs, si variables et si mystérieux, qu'il me serait impossible de leur attribuer un classement. Il me semble que seules des notions vagues mais pertinentes de bonheur, d'accomplissement,

d'inspiration ou d'élévation sont applicables. Pourtant, le mariage et la religion sont deux des aspects les plus importants de notre vie. L'éducation fait également partie de cette catégorie. Apprendre est une activité si personnelle et individuelle qu'on ne peut pas la quantifier.

Les questions les plus pertinentes concernant la réussite de l'éducation devraient être du même ordre que celles qui concernent le mariage ou la religion. Est-ce que les enfants sont heureux, accomplis, inspirés ou grandis ? Ces administrateurs qui tentent de classer les écoles selon d'autres critères se couvrent tout simplement de ridicule.

Notre manie de tout mesurer tourne à l'absurde. Nous mesurons les choses les plus stupides : les gains des films au box-office, le niveau des universités, les courbes des cours de la bourse et les points dans les sondages politiques. Tous ces chiffres ont pu avoir, à un moment donné, une valeur quelconque pour des chercheurs ou des courtiers, mais ils sont aujourd'hui devenus l'événement principal, la raison première pour faire un film, s'inscrire dans telle ou telle université, investir dans une entreprise, ou se faire une opinion sur un président. Qu'est-ce qui vient après ? Classer les artistes ? (Remarquez... Oscars, Grammys et Pulitzer...).

La manie présomptueuse de classer les universités "transforme les jeunes en petits joueurs conformistes et sournois"⁸, pour reprendre les termes du militant de l'éducation Lloyd Thacker. Les élèves qui doivent entrer à l'université se focalisent sur les résultats aux examens d'entrée et sur leur moyenne générale, dans leur lutte pour être acceptés dans les universités les plus cotées. Ils débattent des avantages de choisir les cours les plus faciles pour

doper leurs résultats ou de choisir les plus difficiles pour faire impression sur leurs lettres de candidature. Ils farcisent leurs candidatures d'inscriptions à des clubs ou à des associations caritatives, en ne faisant généralement pas plus que le minimum requis pour pouvoir se prévaloir de leur demi-engagement.⁹ Je sais de quoi je parle : c'est ce que j'ai fait moi-même. Qu'est-ce qui est laissé de côté dans cette chasse aux résultats ? Les études. Un peu perdus, de nombreux parents d'enfants inscrits dans des écoles traditionnelles pourraient demander "Il y a une différence ?"

Un jour, à l'occasion d'Halloween, nous avons emmené nos enfants à une fête. A un moment, les adultes ont appelé tous les enfants pour les faire participer à un concours de costumes. C'était pénible d'entrevoir ainsi le futur que nous, adultes, avions en tête pour nos enfants. L'instant d'avant, les fantômes et les sorcières se réjouissaient de porter des costumes effrayants et de découvrir avec surprise les costumes de leurs copains. L'instant d'après on les forçait à entrer en compétition pour déterminer lequel était le meilleur. C'était consternant de voir les adultes imposer une compétition, un classement, à un groupe d'enfants parfaitement contents sans cela - des enfants qui appréciaient mutuellement leur créativité et se réjouissaient de leur compagnie. Avant l'intervention des parents, les enfants n'avaient même pas l'idée de classer leurs costumes.

Qu'elle est la vraie relation entre l'évaluation et la valeur ? Ce qui, dans notre vie, est mesuré, ne semble pas refléter la valeur que nous attribuons effectivement à notre vie dans son ensemble. Nous connaissons la consommation de notre voiture. Nous connaissons notre tranche de revenus. Nous connaissons notre

taux de cholestérol. Nous connaissons les notes du dernier bulletin de nos enfants. Nous connaissons la surface de notre maison et en quoi elle est différente de celle des voisins. Nous connaissons les prévisions de température pour demain. Nous savons qui nous doit 10 euros. Et la sérénité, et les désirs brûlants, et l'humour ? Et le fait d'être impliqué dans un projet commun passionnant ? Et la fascination pour l'histoire de la Prusse, ou le deltaplane, ou la guérison du cancer ? Et le bonheur ? Tout cela n'a-t-il pas de valeur ?

Nous sommes si acharnés à nous mesurer les uns aux autres que nous nous contentons de l'outil le plus simple pour nous comparer : les chiffres. C'est effrayant de constater les dommages qu'ont provoqués nos écoles en se focalisant uniquement sur ce qui est mesurable avec des chiffres. Le système traditionnel n'utilise pas *les bons outils* de mesure pour la performance des élèves et la performance des écoles. Nos évaluations se sont écartées de nos valeurs.

La même erreur désastreuse affecte le monde des affaires. Aussi bien la crise immobilière que la crise financière dans lesquelles nous sommes englués sont la preuve évidente que notre principale méthode d'évaluation (le prix de vente des maisons, la cote boursière des entreprises) est déconnectée de la valeur réelle qu'elle est censée représenter. Nous avons été si impressionnés par le prix que quelqu'un pourrait payer demain pour notre bien que nous n'avons même pas considéré quelle valeur la maison avait aujourd'hui pour nous. Nous avons acheté des actions en bourse, mais sans réfléchir à la valeur réelle que représentait le fait de posséder des parts de cette affaire en particulier. Nous

avons basé notre estimation sur ce que nous pensions que quelqu'un d'autre pourrait penser dans un futur proche. Nous avons été des "petits joueurs conformistes et sournois".

Chapitre 3

L'usine comme modèle pour l'Education

L'un des problèmes du sempiternel système de classement et de notation de l'école traditionnelle est la structure que nous avons bâtie pour aller avec. Cette structure ressemble à une usine. Je ne veux pas dire que l'industrie est entièrement mauvaise : depuis la révolution industrielle, il y a 200 ans, la production de masse, l'interchangeabilité et les améliorations progressives de la technologie ont permis de surmonter nombre des maux qui nous affligeaient depuis des millénaires. La faim et la maladie ont diminué. Les progrès dans les communications nous ont apporté des avantages innombrables. Dans le but d'améliorer l'éducation de nos enfants, nous avons introduit ce modèle de production hautement bénéfique dans les écoles. Pourtant, comme le disait Gatto par rapport à sa classe, le système que nous avons choisi nous a pas mal surpris, depuis, par ses défauts alarmants. Non seulement les qualités que le système mesure chez nos enfants laissent à désirer, mais celles qui ne sont pas mesurées laissent aussi à désirer, et ce, de façon grave.

Ce modèle industriel d'éducation copie la façon dont nous fabriquons les objets. La clé de la fabrication des objets, c'est

la standardisation. L'industriel doit pouvoir programmer chaque étape de la fabrication. Si une partie de sa chaîne est hors programme, toute l'opération tombe à l'eau. L'interchangeabilité est un autre facteur essentiel. Chaque objet doit être exactement identique aux autres, et tous les éléments de la chaîne d'assemblage doivent aussi pouvoir être remplacés à l'identique. Les usines sont fantastiques. Elles nous fournissent la plupart de ce qui compose notre confort moderne. Mais les enfants, on commence à s'en rendre compte... ne sont pas des objets.

L'AUTORITARISME

Le modèle industriel requiert une forte pression autoritaire pour éviter son propre effondrement. L'autoritarisme marche bien à l'usine, où le fonctionnement normal de la machine est de réagir exactement comme son opérateur le lui demande. Le fonctionnement normal d'un enfant, au contraire, est de réagir selon les besoins de son cerveau en développement, qui cherche des apports spécifiques pour *se construire lui-même*. Forcer constamment un enfant à s'adapter à la volonté de quelqu'un d'autre n'est pas naturel, et, de ce fait, garantit, en réponse, un comportement qui, lui non plus, ne sera pas naturel (comme par exemple la préoccupation d'avoir un 20/20 !). On peut certainement arriver à ce que la volonté d'un enfant se conforme à celle de quelqu'un d'autre - on l'a vu faire un nombre incalculable de fois - mais malheureusement cela demande un système compliqué de récompenses et de punitions, de carottes et de bâtons, ou de cajoleries et de coups. C'est ce système qui prévaut aujourd'hui

dans nos écoles traditionnelles. C'est ce système qui détermine les méthodes pédagogiques, les programmes, et les traditions que nous considérons définitivement comme belles et bonnes quand nous emballons le goût de nos enfants et que nous les expédions à l'école.

En ce qui concerne les écoles traditionnelles, Maria Montessori écrivait : " L'éducation (...) a largement pour but la suppression ou la modification de la volonté de l'enfant, et son remplacement par la volonté de l'enseignant qui demande une obéissance inconditionnelle de la part de l'enfant."¹⁰ L'école traditionnelle a besoin d'un système coercitif parce que, sans lui, les enfants progresseraient naturellement à leur propre rythme et non à celui que préconisent les prévisions de l'enseignant. Dans l'école traditionnelle, avoir des enfants qui travaillent sur des activités différentes ou à des rythmes différents, est assimilé au chaos. Le principe de la classe, c'est un enseignant qui donne une leçon à trente élèves. Tous font la même chose, sur la même page, au même moment : c'est nécessaire pour une progression simultanée de tous dans le programme. Ce système reconnaît que les enfants peuvent avoir des intérêts différents de ceux de leurs camarades, et à des moments différents. Il reconnaît qu'un enfant peut avoir envie d'apprendre à lire, par exemple, plusieurs années avant ou après un autre enfant. Il prend ces réalités en compte mais uniquement pour mettre au point une méthode qui écrase toutes ces envies sous sa botte ! Cette méthode consiste à donner à l'enseignant le droit d'ignorer les préférences individuelles dans les apprentissages, pour suivre à la lettre les programmes officiels. Une autre raison qui rend nécessaire le système autoritaire est

le fait que le savoir doit être dispensé du haut vers le bas et jamais dans l'autre sens. Les contrôles (standardisés ou non) sont les seules bases sur lesquelles se fonde l'enseignement. Une classe plus démocratique, ou au moins, plus libre, est considérée comme inutile, trop attentionnée voire dangereuse. Je me souviens de deux occasions qui m'ont fait percevoir les limites de cet autoritarisme, au cours élémentaire. Je me souviens de mon étonnement. Ces deux incidents me rappellent une scène du film *Matrix*, dans lequel le monde est un programme d'ordinateur géré par de diaboliques machines humanoïdes. A un moment, le héros -membre d'un petit groupe d'humains en guerre contre ces machines - éprouve un sentiment de déjà vu (il voit une scène se reproduire en un éclair devant lui). C'est un bug dans la Matrix, lui disent ses amis paniqués. Les humanoïdes diaboliques vont détecter ce bug, se précipiter pour le réparer, et découvrir dans les parages les humains qui cherchent à se cacher. Ce bug, c'est la situation inconfortable où vous vous trouvez quand vous savez quelque chose que vous devriez ignorer. C'est l'exercice acrobatique qui consiste à essayer de restaurer la situation familière alors que l'on a découvert un fait caché.

Ma première découverte d'un bug dans la Matrix du système autoritaire de l'école s'est produite au CM1. Je m'étais pris d'un grand intérêt pour un globe terrestre que nous avions à la maison. Je passais des heures à observer les pays, les côtes, les chaînes de montagne et les îles. Je mémorisais même les capitales et je demandais de temps en temps à mes parents de me poser des colles sur ces sujets. Cet intérêt m'amena à dessiner des pays imaginaires sur des bouts de papier et à inventer des batailles

navales ou terrestres entre des armées qui prenaient le contrôle du territoire des autres. Je me souviens d'avoir voulu, à cette époque-là, devenir cartographe. Un jour, mon institutrice nous donna une interrogation en géographie. L'une des pages à remplir montrait une carte du monde avec des blancs sur des mers et des océans, que nous devions compléter avec les noms manquants. J'ai fait le test, rendu ma copie et je l'ai récupérée quelques jours plus tard avec une grosse croix rouge sur l'emplacement où j'avais écrit Mer de Weddell. Plutôt choqué (je connaissais vraiment mon sujet !), j'ai apporté ma copie à l'institutrice, persuadé qu'il s'agissait d'une erreur de correction. Je lui ai montré la croix rouge sur la mer de Weddell et elle m'a dit : "La réponse correcte est océan Antarctique". J'ai répliqué, sûr de moi : "Mais, ça n'existe pas, l'océan Antarctique. - Eh bien je suis désolée, mais c'est la réponse que j'attendais", m'a-t-elle dit, un peu vexée.

Je suis retourné à ma table et me suis assis, atterré.

Ma deuxième découverte a eu lieu l'année suivante lors d'un cours de sciences. A la maison, mon père avait récemment essayé de m'expliquer des notions basiques sur les dimensions et pourquoi Einstein était si célèbre. Il m'avait expliqué que les scientifiques pensaient que le temps et l'espace étaient liés d'une certaine façon et qu'il y avait trois dimensions dans l'espace - la première étant le point ou la ligne, la seconde le plan, et la troisième un cube ou une sphère ou tout objet en volume - en plus d'une quatrième dimension, le temps. Cette relation entre le temps et l'espace était ce qu'Einstein avait voulu démontrer. Imaginez mon excitation lorsque peu de temps après, en classe, mon instituteur a commencé à parler de dimensions ! Il a d'abord parlé de la première

dimension, puis du fait que la deuxième dimension se note grâce à l'exposant 2 et correspond à une surface. Il a dit ensuite que la troisième dimension est marquée par l'exposant 3 et correspond au volume. Puis il a demandé à la classe : "Quelle est la quatrième dimension ?"

J'ai explosé : "Le temps !", ravi de montrer mes connaissances "einsteiniennes" à la classe et à l'enseignant. L'instituteur a fait une pause... la classe est devenue silencieuse pendant quelques instants. C'était comme si j'avais hurlé dans une langue étrangère, ou crié "couche-culotte" ou "pizza" ou "éclair". Le silence et l'expression d'affolement ou de sympathie - je ne savais pas trop - sur le visage de mon instituteur m'a renvoyé dans mes cordes. "Hum, non, en fait, c'est l'exposant 4", a-t-il dit enfin.

Dans aucune des deux situations l'enseignant ne m'a demandé d'expliquer ce qui m'amenait à donner cette réponse, ou n'a cherché à réconcilier les réponses divergentes, soit en m'apprenant quelque chose au passage, soit en découvrant quelque chose grâce à moi. A aucun moment il n'y a eu de tentative pour apprendre quelque chose grâce à une erreur. La réponse était ce que disait l'enseignant, un point c'est tout. Dans la grande aventure de l'éducation, ces deux anecdotes sont dérisoires. Mais pour moi, elles ont constitué une découverte - le premier soupçon de défaut dans l'armure d'un grand adversaire. Parce que c'est exactement ce que les enseignants devaient devenir pour moi. Ces deux moments étranges ont été ma première indication du fait qu'il y avait quelque chose d'autre qui se jouait dans la classe dont je n'étais pas au courant. J'avais mis mon nez là où il ne fallait pas. Il y avait une intention sous-jacente qui n'avait rien à voir avec

les dimensions ou le nom des océans. Les faits et les leçons n'étaient que la vitrine décorée de quelque chose de beaucoup plus important : ne t'amuse pas à contester l'autorité ou les connaissances de l'enseignant.

Tout cela se passait bien des années avant que je sois capable de formuler clairement ce qu'il y a d'erroné dans le système scolaire à la *Matrix*. A ce moment-là, je me rendais simplement compte que quelque chose n'allait pas, et j'en voulais aux enseignants de ne pas prendre en compte ce qui m'intéressait. Les deux incidents façon *Matrix* sont intervenus à deux rares moments où j'étais effectivement intéressé par ce qu'on apprenait à l'école. Apprendre à la maison était bien différent d'apprendre à l'école. A la maison, apprendre c'était apprendre. A l'école, il y avait autre chose en jeu.

LES ENFANTS COMME DES PAGES VIERGES

Pour produire des objets de grande qualité, les usines ont besoin de matière première possédant un haut degré de standardisation et de pureté - du métal pur, du bois, du caoutchouc, ou du papier. La pureté des matériaux à l'entrée implique la qualité des produits à la sortie. L'un des problèmes dans l'application du principe de l'industrie à l'école est le fait que les enfants ne sont pas des lingots ou des pièces de bois purs et bruts. Les enfants de 5 ou 6 ans sont hautement élaborés et "fonctionnels". C'est impressionnant ce qu'un enfant est capable de faire *avant* de rencontrer un enseignant de maternelle. Il sait parler une langue correctement, lire (s'il a vécu dans un environnement de livres),

compter¹¹, choisir, partager, préparer des aliments et des boissons, raconter une histoire, réparer des objets, montrer des erreurs, chanter une chanson, et accomplir une quantité d'autres tâches. Un récent article de journal soulignait :

"Il existe de grands écarts dans le niveau d'éducation chez les enfants de 5 ans. Certains sont immergés dans un milieu qui favorise le développement, et, de plus en plus, d'autres ne le sont pas. A 5 ans, il est possible de prédire, avec un taux de chance désolant de ne pas se tromper, qui finira sa scolarité au lycée puis à l'université et qui ne le fera pas."¹²

Les enfants sont déjà bien avancés dans leurs apprentissages scolaires *avant* de se retrouver devant un enseignant. Il y a une expression latine utilisée en philosophie, *tabula rasa*, qui peut correspondre à l'idée de "page vierge". On l'utilise dans les discussions au sujet du cerveau des enfants à la naissance : est-ce que les processus de la pensée sont déjà formés, ou les enfants sont-ils effectivement des pages vierges sur lesquelles leurs perceptions sensorielles vont se charger d'écrire ? Ce débat n'est plus d'actualité lorsqu'on parle d'enfants après la naissance, mais j'ai bien peur que notre système scolaire pense le contraire. Nos écoles traitent les enfants comme des pages vierges sur lesquelles nous allons inscrire notre vision de ce qu'ils devraient être. Le modèle traditionnel part du principe qu'ils ne sont rien tant que nous ne leur apprenons pas ce que nous voulons qu'ils sachent. Si les enfants sont des pages blanches, il s'ensuit que les enseignants attirés sont essentiels car, sans eux, personne ne pourrait être éduqué. Le savoir doit donc être versé dans la tête des élèves depuis les puits de science que sont les enseignants.

Sans cela, la page risque de rester vierge et les enfants n'auront aucun espoir de développement. Mais les enfants ne sont pas des pages vierges. En fait, leurs pages sont déjà bien pleines quand ils entrent à l'école. Et les enseignants ne sont pas essentiels. C'est le penchant naturel des enfants à apprendre qui est essentiel. Nous devons protéger ce penchant naturel.

LES LEÇONS PARASITES

Le système éducatif "industriel" n'est ni naturel ni libre. Le fait même de forcer un enfant à apprendre quelque chose, quoi que ce soit, a pour conséquence de lui apprendre des leçons que nous n'avons jamais eu l'intention de lui enseigner. Ce sont ces leçons non intentionnelles que j'appelle les leçons parasites. Un parasite pompe des aliments prévus pour l'organisme qui l'héberge, ce qui lui permet de croître tout en privant son hôte d'éléments dont il a besoin. Dans cette analogie, le sang est la méthode pédagogique. La méthode peut soit apporter à l'hôte les nutriments dont il a besoin, soit nourrir l'hôte et le parasite, privant l'hôte d'une partie de ce dont il a besoin. Les leçons parasites sont des tiques grosses et grasses, assoiffées de sang ! Nous nous épuisons à enseigner quelque chose, juste pour subir ensuite le choc de réaliser que nous avons en fait enseigné quelque chose que nous ne voulions absolument pas enseigner. Et, à notre grand désappointement, nous l'avons très bien enseigné.

Je me souviens d'avoir un jour grondé mon plus jeune fils pour avoir mangé un biscuit quand ce n'était pas le moment du dessert. A un moment, le lendemain, je n'ai pas pu le trouver. Après avoir

cherché dans toute la maison, j'ai regardé par hasard dans le cellier. A ma grande surprise, il était là, couché sur le sol au milieu de boîtes de céréales et de soupe en boîte, en train de manger un nouveau biscuit. C'était une nouvelle leçon sur les leçons parasites. J'avais pensé, en le grondant, lui apprendre à ne pas manger de biscuit hors du moment du dessert. Mais la leçon qu'il avait enregistrée était qu'il devait se cacher s'il voulait manger un biscuit sans que je le sache. Des scénarios de ce genre se reproduisent à l'infini dans nos écoles. Si nous observons des résultats satisfaisants (des notes suffisantes, pas d'enfants mangeant des biscuits), nous pensons que notre enseignement fonctionne. Mais que cachent nos enfants ? Comment se sont-ils adaptés à notre système coercitif ? Quelles leçons parasites apprennent-ils ? Et pourquoi ne pas avoir appris à mon fils comment choisir des aliments sains, une leçon utile dans la durée, plutôt que de me focaliser sur le fait qu'il mange ou non un biscuit le jour suivant ? J'aurais pu utiliser n'importe quelle tactique temporaire pour atteindre ce but. J'aurais très bien pu ne pas avoir de biscuits à la maison jusqu'à ce qu'il soit habitué à manger des aliments sains. J'aurais pu ne laisser à sa portée qu'un seul biscuit pour qu'il puisse choisir de le grignoter comme petit encas, tout en ayant aussi la possibilité de manger plutôt des aliments utiles. J'aurais pu lui proposer de choisir lui-même un jour de la semaine où les biscuits seraient autorisés. Il y a des quantités de solutions pour offrir un environnement d'aliments nutritifs tout en permettant à l'enfant de s'entraîner à prendre de bonnes décisions. La vraie question c'est : est-ce que nous voulons que nos enfants soient capables de sauter dans des cerceaux

temporaires (trouver des cachettes pour manger des biscuits), ou est-ce que nous voulons qu'ils apprennent l'autodiscipline en la pratiquant ?

Ma femme m'a raconté un jour un autre exemple de leçon parasite. Elle avait passé la soirée chez une amie, mère d'un garçon de 9 ans. Le garçon avait fait du tapage avec son frère toute la soirée. De temps en temps, la mère avait crié à son fils : "Tu as fait ta lecture ?" Elle levait alors les yeux au ciel, l'air harassé, et elle avait dit à ma femme que son fils avait souvent des devoirs de lecture le soir et que l'école lui demandait de signer un papier indiquant que son fils avait lu le passage ou le chapitre approprié. Après plusieurs heures de supplication et de harcèlement inutiles, la mère, à bout, signait finalement purement et simplement le papier. Cette histoire était pleine de leçons parasites pour le jeune garçon : lire n'est pas amusant ni fascinant, c'est un devoir ; la lecture est associée aux cris de ma mère et à ses injonctions de m'arrêter de m'amuser ; si je désobéis assez longtemps à ma mère, elle se chargera de mon travail à ma place ; il est acceptable de mentir à mon instituteur au sujet de mon travail, puisque ma mère le fait. En même temps, le fonctionnement de l'école avait placé la mère dans une position scabreuse en lui imposant de jouer les substituts d'enseignant le soir. Elle se sentait obligée d'imposer la lecture comme un devoir à son fils plutôt que de la lui proposer comme un choix spontané. Le résultat étant que l'école et la mère avaient probablement détruit les chances que la lecture devienne jamais une activité agréable partagée par toute la famille.

Les leçons parasites constituent ce que John Taylor Gatto appelle le "programme national". Il liste, avec une colère et un regret

palpables, les sept affreuses leçons qu'il réalise avoir enseignées, alors même qu'on lui décernait le prix du meilleur instituteur :

1) La confusion... Tout ce que j'enseigne est sorti de son contexte... Derrière le patchwork des leçons et l'obsession de l'école pour les faits et les théories, la recherche de sens que mènent les hommes depuis la nuit des temps reste bien cachée.

2) La notion de classe sociale... J'enseigne le fait que les enfants doivent rester dans la classe où ils sont nés... Si je fais bien mon boulot, les enfants ne peuvent même pas *s'imaginer* ailleurs, parce que je leur ai montré comment envier et craindre les classes plus favorisées et comment mépriser les autres.

3) L'indifférence... J'enseigne aux enfants à ne pas trop se tracasser pour quoi que ce soit, même s'ils veulent montrer qu'ils le font... Je le fais en leur demandant de s'intéresser énormément à mes leçons, excités comme des puces par l'attente de la suite... Mais lorsque la sonnerie retentit, j'insiste pour qu'ils abandonnent tout ce que nous étions en train de faire et qu'ils se précipitent dans la classe suivante... Rien d'important n'est jamais fini dans ma classe ou dans aucune des classes que je connais.

4) La dépendance affective... Avec les étoiles et les marques rouges¹³, les sourires et les froncements de sourcils, les récompenses, les compliments et les remontrances, j'apprends aux enfants à renoncer à leur volonté... L'individualité est en contradiction avec la théorie des classes, une insulte à tout système de classification.

5) La dépendance intellectuelle... J'enseigne que les bons élèves sont ceux qui attendent qu'un enseignant leur dise ce qu'ils doivent faire. C'est la leçon la plus importante : nous devons

attendre que d'autres, plus aptes que nous, donnent du sens à notre vie.

6) L'estime de soi limitée... J'enseigne que l'estime de soi d'un enfant dépend d'une opinion experte. Mes enfants sont constamment évalués et jugés... Un rapport mensuel (...) est envoyé à la maison de chaque enfant (...) On y indique jusqu'à quel niveau de note un parent devrait être déçu par son enfant... L'autoévaluation n'est jamais considérée... On doit dire aux enfants ce qu'ils valent.

7) L'absence de domaine privé... J'enseigne aux enfants qu'ils sont sous constante surveillance... Les élèves sont encouragés à "rapporter" les uns sur les autres ou même sur leurs parents... Je donne des devoirs à la maison pour que ce travail de surveillance entre dans le cadre privé des maisons, où les enfants risqueraient, sinon, d'utiliser leur temps libre pour apprendre des choses non autorisées, de leur père ou de leur mère, ou en explorant eux-mêmes, ou encore grâce à des personnes avisées de leur entourage."¹⁴

Je n'ai pas l'expérience de 36 ans d'enseignement de Gatto. Mais j'ai 17 ans d'expérience en tant qu'élève et étudiant. C'est pourquoi je voudrais ajouter à cette liste de condamnations quelques leçons parasites additionnelles que j'ai apprises en tant qu'élève.

1) J'ai appris à tricher. Bien sûr je savais que tricher était mal. J'avais entendu des milliers de fois : "Garde les yeux sur ton propre papier." et quelques variations accompagnées de menaces, mais j'étais habitué à recevoir de bonnes notes. J'avais appris que, méritées ou pas, les récompenses étaient les mêmes - appréciations

des professeurs, éloges, prestige. Je n'avais aucun scrupule à regarder sur la copie d'un copain, ou à faire des transactions secrètes autour des réponses d'un test, ou à copier les devoirs d'un autre avant la classe. En remplaçant par un système externe de récompenses mon sens personnel de l'honneur, l'école avait dégradé mon propre sens de la justice à un tel point que, bien que je sache que tricher était mal, les récompenses m'intéressaient toujours plus que le reste.

2) J'ai appris à cacher mon ignorance. Dire "Excusez-moi, je ne comprends pas." était une phrase qu'on n'entendait jamais dans mon école. Si je ne comprenais pas quelque chose, je faisais semblant en faisant des vœux pour que l'enseignant ne m'interroge pas. En fait, apprendre quoi que ce soit était secondaire, et même hors de propos. On était à l'école pour avoir de bonnes notes.

3) J'ai appris à espérer l'échec des autres. Progresser sur une courbe, être bien placé dans le classement - cela ne m'a pas pris longtemps pour comprendre que moins les autres réussissaient, meilleur je paraissais. C'était un vrai concours de beauté et que j'aie les bonnes réponses ou que les autres en aient de mauvaises, le résultat était le même.

4) J'ai appris que "si ça ne fait pas partie de l'interrogation écrite, ce n'est pas important". Je ne peux pas compter le nombre de fois où j'ai reçu l'avertissement, accompagné d'une expression sévère : "Ce sera dans l'interrogation écrite." Je ne peux pas comprendre qu'un élève apprenne quoi que ce soit s'il sait que ce ne sera pas dans l'interrogation.

5) J'ai appris que les enseignants sont des ennemis. Ce n'est pas

que j'aie eu de l'antipathie pour chacun d'entre eux - j'en ai aimé une bonne quantité, en fait - mais j'ai appris qu'il était sage de les considérer en son for intérieur avec prudence, circonspection, doute et crainte. D'un simple coup de crayon, ils avaient le pouvoir de modifier ma situation vis-à-vis de moi-même, de mes pairs et de mes parents.

Pour en finir avec ce tir de barrage contre nos écoles traditionnelles publiques et privées : les enfants ne sont pas des ardoises vierges. En pensant qu'ils le sont, et en les traitant comme tels, nous sommes conduits à une seule option - remplacer leur volonté par la nôtre. Et c'est antinaturel. Un environnement éducatif antinaturel entraîne inévitablement l'apparition de dangereuses leçons parasites. A cause de ces leçons parasites, le système éducatif traditionnel lui-même est dangereux aussi bien pour les "bons" que pour les "mauvais" élèves. Dès qu'on gratte un peu le joli vernis de notre système éducatif - de jolis enfants portant des boîtes de goûter, ou rangés bien alignés avec leur doigt levé pour répondre à la question, ou l'enseignant pointant un alphabet au tableau pendant que des enfants enthousiastes énoncent les lettres - on découvre les dessous pervers d'un système qui entrave l'excellence humaine. C'est, comme je l'ai découvert à ma grande tristesse, la troisième raison qui est la plus déterminante quant au choix de l'école à la maison : l'école traditionnelle est néfaste. Cela m'a convaincu de ne pas mettre nos trois enfants dans l'école publique voisine, une conclusion qui m'aurait fait rire et que j'aurais trouvée absurde quelques années plus tôt.

Je m'étais concentré sur le point de départ de toute réforme efficace de notre système éducatif traditionnel : identifier

le problème. Le problème est le modèle industriel du système. Ecoles publiques, écoles privées, écoles sous contrat - cela ne fait aucune différence. Elles sont toutes gérées comme des usines.

Chapitre 4

Une option inattendue

Donc, l'enseignement traditionnel "sent mauvais". Que faire avec ça ? Nous avons pensé que la seule possibilité était l'école à la maison - un choix qui nous remplissait, ma femme et moi, d'exaltation et d'effroi. "Wouah ! Nous pouvions passer toute la journée, chaque jour, avec nos trois merveilleux enfants", nous disions-nous, rayonnants. "Wouah ! Nous allions passer toute la journée, chaque jour, avec nos trois vandales", nous disions-nous, effrayés. Les particularités de notre métier à chacun ne nous conduisaient pas particulièrement à passer de longues heures à travailler côte à côte avec de jeunes enfants. Ma femme passe ses heures de bureau devant un écran d'ordinateur, un téléphone collé à l'oreille, et ma journée de travail se passe à 12 000 m dans les airs. Il nous serait impossible d'être efficaces à la fois dans notre travail et à la maison. Nous avons donc discuté pour savoir si l'un des deux devait démissionner pour faire l'école à la maison. En dehors des arguments très convaincants en faveur de l'école à la maison, il y a un petit problème, un tout petit grain de sable dans la bonne idée : vous devez être de très très bons parents. Nous ne sommes tout simplement pas aussi bons que ça. Bien sûr

je pense que je peux être intéressant, excitant et inspirant. En plus, ça m'intéresse d'apprendre et de réapprendre des choses moi-même. J'aime lire, additionner, soustraire, expérimenter, mais j'ai aussi des intérêts d'adulte. Je ne voyais pas du tout comment je pourrais gérer mon temps pour des activités importantes pour moi tout en étant un bon parent, cela en assumant les devoirs de l'enseignement scolaire. Si je continuais à travailler, je serais hors de la ville dans des avions la moitié du temps. Il fallait lâcher du lest d'un côté ou de l'autre.

Nous aimons énormément nos enfants. Mais il faut être un parent spécial pour être capable de passer un jour complet avec plusieurs enfants turbulents tout en restant agréable et disponible. Nous sentions que nous étions souvent plutôt en train de survivre à la journée qu'en train de réellement accomplir quelque chose. Comment pouvions-nous ajouter une nouvelle tâche aussi considérable sans mettre la maison en état de siège et sans perdre le plaisir de passer du temps l'un avec l'autre ? Aussi, bien que persuadé de pouvoir mieux enseigner que des instituteurs professionnels, j'avais peur qu'à la longue cela ne me transforme en moins bon père.

Ce sont peut-être là de piètres excuses. Mais l'inquiétude que nous ressentions était sincère, de même que le sentiment que l'école à la maison serait meilleure pour nos enfants que l'école publique voisine. Nous étions en pleine confusion.

Et là... un miracle !

Il arriva simplement qu'un jour, au cours des nombreux mois durant lesquels ma femme et moi discutons des différentes options, une nouvelle connaissance demanda à ma femme si nous

avons envisagé de mettre nos enfants dans l'école Montessori où allait sa fille. Eh bien non. Et est-ce que nous connaissons Montessori ? Non. Est-ce que nous en avons entendu parler ? Pas plus. Elle suggéra que nous prenions un rendez-vous pour observer une classe en action. Ma femme me fit ensuite un compte-rendu de quelques différences entre les écoles Montessori et les écoles traditionnelles.

“Il n'y a pas de notes, pas de devoirs à la maison, et ils enseignent l'écriture cursive avant l'écriture d'imprimerie.” “Enseigner l'écriture cursive en premier” : c'est la première chose qui m'a fait réagir. “C'est fou. Pourquoi font-ils ça ?” Ça semblait “New Age”. Mais le fait de ne pas donner de notes m'intéressait car c'était précisément l'un de nos principaux reproches contre l'école traditionnelle. L'absence de devoirs à la maison était la cerise sur le gâteau. (Il y a des tas de choses importantes que je veux faire avec mes enfants après l'école : faire du vélo, jouer à faire du catch, de la lutte, partir en balade ! Je ne veux pas passer des heures à me disputer avec eux pour qu'ils finissent leurs devoirs.) Je pressai donc ma femme de prendre un rendez-vous pour nous.

Quelques jours plus tard, nous avons été à l'école et nous avons rencontré la directrice. Elle a conduit ma femme dans une classe et moi dans une autre, deux classes possibles pour nos enfants si nous nous décidions en faveur de cette école. J'ai ouvert la porte. Mon idée sur ce à quoi devrait ressembler l'éducation n'a jamais plus été la même.

Une maison. Une école.

Je me souviens de mon entrée dans cette classe Montessori. Je me suis assis sur une chaise - une très très petite chaise - près de la porte. J'avais l'impression d'être entré dans la salle de séjour de quelqu'un. Ou dans un laboratoire scientifique ? Ou peut-être un bâtiment de bureaux ? Au début, j'étais incapable de préciser ce qui était différent, mais c'était différent de toutes les classes que j'avais vues jusque-là. L'atmosphère même était différente. Paisible. Concentrée. Ce qu'il n'y avait pas me frappait plus que ce qu'il y avait. Il n'y avait pas de rangées de tables alignées. Il n'y avait pas de tableau noir au mur. Il n'y avait pas de bureau du maître du tout. Il n'y avait pas... de maître !

Ensuite, j'ai trouvé l'enseignante. Elle était assise sur une très petite chaise d'un côté de la classe, en train de parler avec deux élèves, en murmurant. Elle n'avait pas interrompu sa conversation avec eux à mon entrée. Aussi, je me suis installé sur ma chaise du mieux que j'ai pu et j'ai commencé à observer ce qu'il y avait. Des étagères basses se déployaient à travers la classe, la découpant en plusieurs espaces. Elles n'étaient pas toutes occupées par des livres. Quelques unes l'étaient mais les autres supportaient

un étrange assortiment de blocs, pichets, perles, crayons, papier, lettres en papier de verre, tissus, peintures, chiffres en bois, cartes, globes, drapeaux, vivariums, aquariums, plantes, cloches, craie, bouquets et d'autres objets que je ne pouvais identifier. Et tout cela en ordre parfait ! Tout était petit. Les chaises avaient la taille des enfants. Les bureaux avaient la taille des enfants. Quelques tables basses agrémentaient les espaces libres. Les serviettes, les interrupteurs, les stores, les poignées de portes - tout était à portée du plus jeune des enfants, de même que la plus haute étagère. La pièce était carrée, avec de larges baies sur trois côtés, livrant passage à un flot de lumière naturelle. Une porte, au fond, ouvrait sur un jardin de fleurs, un potager et une petite pelouse entourée d'arbres. Le côté de la pièce qui n'avait pas de fenêtre avait une porte donnant sur chacune des deux salles de repos et une troisième ouvrant sur une cuisine à partager avec la classe voisine. Dans un coin, il y avait trois robinets avec de larges éviers et de petits marchepieds. Trois robinets ! (Je me souvenais de la vidéo d'une interview de mon défunt père, dans les années 80. Il était alors l'architecte des écoles de la ville de Memphis. Il décrivait un grand projet de rénovation qu'il tentait de voir s'élargir à toutes les écoles de la ville et qui consistait à faire tomber certains murs et à ajouter un robinet et un évier dans chaque classe de ces bâtiments anciens et négligés. Son visage s'illuminait à l'idée d'offrir à tous ces enfants citadins l'occasion de mélanger du sable et de l'eau, d'éclabousser, de remplir des récipients, de verser, de faire de la peinture à l'eau, et de faire toutes ces "choses mouillées" que les jeunes enfants doivent apprendre à faire. Ce n'était pas possible avec les robinets existants, séquestrés dans la salle des toilettes au

fond du couloir. Il serait resté bouche bée devant les trois robinets.) Trente enfants se trouvaient dans cette classe, mais je ne comptais pas plus de dix bureaux. Je me souvenais des plaintes scandalisées des parents et des enseignants dans les écoles sous-équipées, suppliant qu'on débloque plus de fonds parce que certains enfants n'avaient même pas de bureau devant lequel s'asseoir. Ici, il n'y avait pas assez de bureaux *intentionnellement*. Je regardai sur ma gauche. Un enfant était étendu sur le sol, tranquillement étiré, lisant un livre. (Quand j'étais enfant, on vous envoyait chez le proviseur pour ce genre de chose. Ici, c'était *encouragé*.) En face de moi, deux enfants accroupis sur le sol arrangeaient des lettres mobiles pour former des mots sur une planche. D'autres élèves prenaient des objets sur les étagères pour les utiliser, ou les rangeaient après s'en être servis. Un ou deux étaient devant les éviers ou aux toilettes. J'ai même vu un enfant se lever, marcher vers la porte du fond, l'ouvrir et sortir dans le jardin ! L'enseignante n'a même pas bougé un cil. A des endroits différents de la pièce, des groupes de deux ou trois enfants étaient blottis, discutant de ceci ou de cela ou travaillant sur quelque chose d'intéressant. Je sursautai. A ma droite, un enfant de pas plus de 4 ans était assise sur une chaise, seul, et brandissait une aiguille ! En fait, je réalisai très vite qu'elle ne la brandissait pas du tout. Elle cousait. Et elle était emballée par son travail solitaire. De l'autre côté de la salle, j'épiai deux enfants avec un couteau ! J'ai vite réalisé que ces deux petits, sûrement pas plus âgés que 3 ans, utilisaient chacun à leur tour un couteau à beurre à bout rond. Ils coupaient en tranches des carottes et du céleri, qu'ils allaient ensuite servir aux autres enfants comme petit encas.

Tout ici était vrai. Les vases de fleurs n'étaient pas en plastique, mais en verre. Même les verres étaient en verre ! Et les pichets en céramique, comme les assiettes.

Les allées et venues des enfants étaient remarquables. Ils avaient l'air si sûrs d'eux, si confiants, si décidés. Personne ne leur disait où aller ou quoi faire. C'était difficile de croire que j'observais une classe d'enfants de 3 à 6 ans. Si un enfant choisissait de faire son "travail" sur le sol, il commençait par prendre, dans un bac qui en contenait plusieurs, un petit tapis roulé, l'apporter à l'endroit qu'il avait choisi et le dérouler méticuleusement sur le sol. Quand il décidait qu'il avait fini, il rangeait son matériel où il l'avait pris, puis ré-enroulait le tapis et le replaçait dans son bac. Quand quelque chose se renversait ou quand on remarquait des saletés sur le sol, un enfant au hasard prenait sur lui de chercher le balai et de nettoyer ou de prendre une serviette pour essuyer sans attendre qu'on le lui demande. J'avais presque besoin de me pincer.

Le niveau sonore était aussi remarquable. Je me souviens de deux niveaux sonores à l'école élémentaire : très élevé et très bas. Lorsque l'institutrice avait le dos tourné ou lorsqu'elle était hors de la classe, le délire éclatait. Dès qu'elle se tournait ou revenait et criait "Silence ! Immédiatement !", un silence terrifié s'installait. Le niveau passait de l'un à l'autre : vacarme, silence, vacarme, silence, vacarme, silence - ponctués par les cris occasionnels de l'institutrice. Dans cette classe, il y avait un murmure. Ce n'était ni fort ni silencieux. Je pense que c'est pour ça que l'idée de salle de séjour ou de laboratoire ou de bureaux m'était venue à l'esprit au début. Ce sont tous des endroits où il peut y avoir de l'activité et de la communication sans pour autant que ce soit du jeu. Il y avait

certainement de l'activité, comme je l'ai décrit. La communication était bel et bien encouragée et non découragée. Il était prévu que les enfants travaillent à plusieurs ou demandent de l'aide, ou en donnent, ou parlent avec l'enseignante, ou lisent tout haut, ou rêvent tout haut. Mais en même temps, plusieurs enfants travaillaient dans le calme, tout seuls, sans avoir l'air d'être gênés par les murmures d'activité autour d'eux. Un air léger de musique classique flottait dans la pièce, depuis un lecteur de CD. Pendant que j'étais assis, j'ai vu un enfant se diriger vers un groupe de clochettes et jouer quelques notes avant de se diriger vers autre chose.

L'enseignante se comportait comme un grand maître aux échecs. Un grand maître est l'un de ces très rares joueurs d'élite si performants qu'ils peuvent jouer cinq voire dix parties simultanément. Ils se déplacent d'une table à l'autre, autour d'une salle, portant chacune un échiquier devant lequel se tient un adversaire. Ils jettent un coup d'œil à l'échiquier, bougent une pièce et passent à la table suivante. Cette enseignante me faisait penser à ce genre de démonstration. Elle avait un grand sens de l'observation et une faculté d'analyse très rapide. Elle glissait dans la pièce dispensant ici un signe d'assentiment, là un murmure, un coup d'œil, une suggestion. Puis elle s'asseyait sur une chaise et observait la classe en prenant des notes. Durant les trente minutes de mon séjour dans la classe pour cette visite initiale de parent, l'enseignante n'a en fait "enseigné" (au sens traditionnel du terme) qu'une dizaine de minutes. C'était apparemment des leçons spontanées, pour uniquement un enfant ou deux à la fois : il s'agissait d'aider l'un des plus grands à épeler quelques mots, de montrer à un plus jeune comment on se sert d'un balai et d'une pelle.

Cinq ou six enfants sont venus vers moi à des moments différents. Certains m'ont regardé rapidement et sont retournés à leur travail. L'un d'entre eux m'a demandé mon nom. Un autre m'a demandé pourquoi j'étais venu dans la classe. Un garçon m'a apporté ce qu'il était en train de faire pour me le montrer. Une fille m'a demandé de regarder pendant qu'elle pliait une série de serviettes dans un panier. Mais la plus grande partie du temps, on m'a simplement laissé dans mon coin. Je ne présentais pas grand intérêt. Ces enfants étaient réellement absorbés par ce qu'ils faisaient.

A la fin des trente minutes, je me suis levé discrètement et je me suis glissé hors de la classe, avec un sentiment de détente et de fraîcheur. J'ai retrouvé ma femme au secrétariat de l'école et je lui ai demandé, ébahi, "Qu'est-ce qui vient de se passer ?"

LES FONDEMENTS DE LA MÉTHODE MONTESSORI

Nous venons simplement de faire l'expérience d'une dynamique de classe inventée il y a une centaine d'années. Ce modèle a été repris à travers le monde avec des résultats extraordinaires décennie après décennie, dans des contextes culturels, religieux, économiques et politiques divers. C'est une réussite aussi bien avec les enfants aisés qu'avec les enfants pauvres, les léthargiques et les énergiques, ceux qui ont une intelligence élevée ou faible, les extravertis et les introvertis. C'est une classe, une communauté d'enfants, inventée par le docteur Maria Montessori.

Maria Montessori a grandi en Italie vers la fin du XIX^e siècle. Elle a été la première femme italienne diplômée en médecine. Elle a décidé de devenir pédagogue plutôt que médecin après avoir

travaillé avec des enfants handicapés mentaux à Rome. Elle a découvert par hasard des techniques intéressantes pour enseigner à ces enfants retardés et elle a réalisé leur impact positif potentiel pour l'ensemble de la population enfantine. Elle a commencé à être connue lorsqu'elle a saisi l'opportunité de gérer une école dans l'un des taudis de Rome. Les enfants vivaient dans un bâtiment avec leurs familles. Lorsque les adultes partaient travailler pendant la journée, les enfants restaient seuls et plongeaient dans la délinquance. Les propriétaires du lieu avaient pensé réduire le vandalisme et les graffitis en contrôlant un peu les enfants livrés à eux-même. Créer pour eux une école où on pourrait les surveiller toute la journée semblait une solution facile et peu coûteuse.

Maria Montessori a créé sa première *Casa dei Bambini*, ou Maison d'enfants, dans les premières années 1900. Très rapidement, le succès a été probant et les parents, dont la vie était compliquée, étaient enchantés. Ils ont commencé à tirer une certaine fierté de leur école, au fur et à mesure que leurs enfants progressaient. Maria Montessori a construit sur ces bases, en ouvrant d'autres écoles, en affinant ses méthodes d'enseignement et, plus tard, en exportant ses méthodes partout dans le monde. Au passage, elle est devenue une conférencière recherchée. Elle a voyagé à l'étranger, a vécu dans plusieurs pays pendant ses dernières années, et n'a pas cessé de travailler à établir des écoles Montessori dans une quantité de pays, de l'Inde à la Hollande, l'Australie et les Etats-Unis. Bien qu'elle ait été une femme fascinante et qu'elle ait mené une vie hors du commun, son travail n'est pas exactement le sien propre. Elle était la première

à souligner qu'elle était moins l'auteur de sa méthode que ne l'étaient les enfants qu'elle observait. Voilà ce qu'elle a fait : observer les enfants.

Une vérité fondamentale sert de principe au travail de Maria Montessori : les enfants adorent apprendre. C'est le cœur des écoles Montessori. Mais cette vérité fondamentale n'est pas reconnue partout. En fait, nos écoles traditionnelles sont fondées exactement sur le postulat inverse : les enfants rechignent à apprendre. De ce fait, on doit tout leur enseigner. On doit les motiver par la promesse de récompenses et la crainte des punitions. Ils ont besoin de grands instituteurs charismatiques pour les inspirer et leur donner envie d'apprendre. Il est essentiel de tenir compte de cette divergence de philosophies au niveau le plus fondamental pour pouvoir apprécier les différences de méthodes pédagogiques et de styles d'école qui en découlent. Pourquoi ? Parce que les classes Montessori peuvent paraître vraiment farfelues pour ceux qui sont habitués aux écoles traditionnelles. Au contraire, si l'on garde à l'esprit que les enfants adorent apprendre - et apprendre par eux-mêmes - on peut commencer à apprécier cette méthode peu habituelle. Et même, nous pouvons reconnaître qu'elle a été une partie de nous-mêmes depuis le début, puisqu'elle est fondée sur la façon dont nous apprenons naturellement. Nous sommes en réalité tous familiers de la méthode Montessori, que nous le sachions ou non.

Les années de la naissance à la maternelle sont pour chacun d'entre nous l'expérience de l'éducation montessorienne. Prenons l'exemple de la bicyclette. Voyons comment se passe l'apprentissage. Un enfant reçoit par exemple un tricycle à l'âge de 2 ou

3 ans. Un parent l'aide à s'asseoir dessus, à placer ses mains sur le guidon, et lui montre comment appuyer sur les pédales. L'enfant vacille un peu d'avant en arrière, mais le parent s'écarte et regarde. En un an ou deux, l'enfant devient de plus en plus efficace pour conduire son tricycle. Il devient plus audacieux. Il peut rouler en bas des pentes à une vitesse de casse-cou, les pieds remuant si vite qu'ils en deviennent flous. Il peut monter les côtes, en mettant beaucoup de force dans chaque coup de pédale. Il sait reculer et tourner, parfois en même temps. Il peut mettre des objets sur son tricycle et les transporter ici et là. Et tout cela quand il le veut et pour aussi longtemps qu'il le désire. En revanche, il y a des restrictions, comme le fait de ne pas rouler dans la rue pleine de circulation. La grande latitude des possibilités est limitée par des consignes fermes de sécurité. A un certain moment, il reçoit une bicyclette avec des roues d'entraînement et perd tout intérêt pour son tricycle. Puis il découvre que les enfants plus âgés n'ont pas de roues d'entraînement et il commence à demander à ses parents de les enlever. Quand les roues ne sont plus là, il a de nouveau besoin d'un peu d'aide, il tombe quelquefois, il revient avec un nez ou une lèvre qui saigne, mais il fera bientôt du vélo sans effort. Il n'y a ni manuel ni programme, juste l'apport extérieur de fournir un tricycle puis une bicyclette, d'observer d'autres enfants, de pousser de temps en temps et de fixer quelques règles de sécurité comme de porter un casque et de ne pas rouler dans la rue. Les enfants n'ont pas besoin que les parents leur donnent l'ordre de faire de la bicyclette. Ils sont ravis de le faire et de le faire sans aide. Les bébés apprennent à marcher et à parler de la même façon, seuls et quand ils le décident. Les enfants d'âge préscolaire nous

surprennent toujours par leur calendrier très personnel quant à l'acquisition des compétences verbales, sociales et physiques. Nous sommes étonnés par chaque nouvelle "performance" qu'ils apprennent. Même les jumeaux ont des calendriers différents, comme j'ai pu m'en rendre compte avec mes propres enfants. Les enfants sont programmés génétiquement pour maîtriser leur propre développement. Nous nous assurons quand même qu'ils ne marchent pas juste à côté de la route, nous leur demandons de mettre un casque quand ils font de la bicyclette, et nous établissons des règles pour l'heure de se coucher. C'est une liberté avec des limites. Au lieu de limites avec quelques instants de liberté contrôlée, c'est d'abord et avant tout la liberté, avec des limites pour protéger le bien-être des enfants, pas pour les étouffer. Quand cette liberté se heurte à celle de quelqu'un d'autre, ou à des coutumes sociales, ou à la sécurité de l'enfant, il y a une limite. Ce "système d'éducation" pour les bébés et les jeunes enfants est simplement la vie courante. Cela ressemble beaucoup à une classe Montessori. C'est largement "autogéré" et le succès est étonnant. Avant de poser les yeux sur son premier enseignant, un jeune enfant a déjà appris près de deux mille mots d'un nouveau langage, avec la grammaire qui va avec, les coutumes sociales du lieu et de l'époque où il vit, la capacité de mentir, de tricher, de voler, de consoler les autres, de faire de la bicyclette, de nager s'il a eu accès à un vélo et à l'eau, de manger et de s'habiller seul, de compter, de raconter des histoires, de lancer une balle, de jouer à des jeux, et même, parfois, de lire et d'écrire. Maintenant, passez rapidement sur une vingtaine d'années et jetez un coup d'œil à l'université, où nous sommes également

familiers du style montessorien d'éducation. Nous avons des universités de renommée mondiale, ici aux Etats-Unis, où les étudiants passent leur doctorat. Il y a un large consensus sur le fait que nous faisons ce qu'il faut dans le domaine de l'enseignement universitaire. On s'attend réellement à ce que les étudiants fassent avancer le savoir humain grâce à leurs thèses de doctorat. Ces thèses – dont ils choisissent eux-mêmes le sujet – sont supposées contribuer de façon tangible aux connaissances dans le domaine choisi. Ils ont la possibilité de travailler à ces thèses pendant de nombreuses années. Certains mettent jusqu'à une dizaine d'années pour finir la leur. Un professeur ou un directeur de thèse est là pour les aider de ses suggestions ou de ses avis mais ne leur apprend rien qui vienne d'un programme, ne leur donne pas de cours ou n'a aucune des activités qui incombent d'habitude à un enseignant. Si l'on compare les deux bouts de notre scolarité, les similitudes sont évidentes. Il y a du Montessori dans les deux : l'autogestion, l'auto-motivation. Les parents et les professeurs qui accompagnent le processus sont là en tant qu'observateurs et auxiliaires occasionnels, mais ne confondent pas l'apprentissage avec l'enseignement magistral. Le processus d'apprentissage proche de Montessori, si efficace pour les jeunes enfants et pour les étudiants, peut être aussi efficace entre les deux. Les fondements de la méthode Montessori se retrouvent dans la façon d'apprendre naturelle des enfants. La totalité de l'enseignement dispensé entre la maternelle et l'université tirerait un énorme avantage de cette méthode. Le trou béant au milieu de notre système éducatif – la partie avec les bureaux, les tableaux noirs, les interrogations écrites et les carnets

de contrôle - continue à préoccuper les éducateurs et les réformateurs. Nous continuons à creuser le trou encore plus profondément en discutant autour d'augmentations de budget, de meilleurs manuels, d'enseignants mieux formés ou mieux payés, de plus petits ratios enseignant/élèves, ou même de ramassage scolaire et d'ajustements culturels. Nous nous disputons même pour des journées scolaires plus longues, comme si plus de temps dans le système traditionnel pouvait contrecarrer ses effets néfastes ! C'est futile. C'est la nature fondamentale de la classe qu'il faut changer. Heureusement, nous avons des centaines d'exemples de réussite d'écoles Montessori efficaces dans le pays. Ces écoles constituent un pont au-dessus du trou et apportent leurs méthodes révolutionnaires à des enfants de plus en plus nombreux. La méthode est partie d'une maison d'enfants, inventée par Maria Montessori il y a plus d'un siècle dans un immeuble de quartier pauvre. C'est aujourd'hui un modèle de succès en matière d'éducation.

Pourquoi je suis convaincu par la méthode

Le problème, c'est la conception industrielle de l'éducation. Mais identifier un problème ne suffit pas. Il faut encore le résoudre. Je suis convaincu que l'éducation Montessori est la solution du problème.

Mon enthousiasme ne s'appuie pas sur des études ou des comparaisons de tests opposant des enfants montessoriens et des élèves du système traditionnel, et destinés à montrer quelle méthode est la plus efficace. En fait, on manque de bonnes études sur cette comparaison, parce qu'aux Etats-Unis, la majorité des écoles Montessori sont privées et chères (environ 5 000 euros par an)¹⁵. Ce qui signifie que les enfants viennent de familles aisées et, de ce fait, les tests ne sont pas scientifiquement valides. Il est difficile de faire une étude qui tienne compte du haut niveau socioéconomique. Il aurait été aussi difficile, pour des raisons opposées, de faire une telle étude dans les quartiers pauvres italiens où les premières écoles ont démarré.

Les parents demandent, comme je l'ai fait moi-même comment savoir quelle méthode éducative est la plus efficace. Si je mets mon enfant dans une école Montessori, comment vais-je savoir

quel est son niveau ? Réponse : vous ne le saurez pas. Jamais. Si c'est quelque chose que vous ne pouvez tout simplement pas accepter, si vous avez besoin qu'un spécialiste donne à votre enfant une note ou une lettre marquant son niveau pour savoir s'il se développe bien dans ses études mais aussi physiquement et émotionnellement, alors Montessori n'est pas pour vous. La philosophie montessorienne pose aux enfants des questions différentes de leurs simples résultats scolaires. Demander les résultats chiffrés ou la note ou le classement d'un enfant montessorien n'a pas plus de sens que le classement des écoles dont nous avons parlé plus haut. C'est simplement aussi absurde que de demander quel est la note de votre femme dans votre mariage, ou quel est la moyenne des sermons de votre prêtre, cette année. Avez-vous besoin de quelqu'un pour savoir si votre femme est séduisante, aimante, serviable, drôle, plouc, bonne cuisinière, si elle a la main verte ou si elle ronfle fort ? Avez-vous besoin de voir le bulletin de votre prêtre pour déterminer la profondeur de votre croyance, la sagesse de ses enseignements ou la pertinence de ses conseils ?

Je pense que vous, le parent, devriez être exigeant et critique, au meilleur sens de ces deux termes, lorsqu'il s'agit de choisir une école, aussi bien que d'évaluer les progrès de votre enfant. En permettant à quelqu'un de noter votre enfant – sur des sujets secondaires – vous abandonnez à des étrangers l'une de vos plus hautes responsabilités. Vous devriez être celui ou celle qui évalue votre enfant, en posant des questions appropriées, exactement comme vous évaluez la personne que vous choisissez d'épouser, celle que vous choisissez d'employer, ou celle que vous invitez chez vous.

Dans les écoles Montessori, l'enfant est considéré comme une personne à part entière, ce qui signifie que les questions posées sont très semblables à celles que l'on pourrait poser au sujet d'un adulte respecté. On évalue quelqu'un en prenant en compte son contexte, par exemple ses relations sociales, son métier, sa vie de famille. Est-il heureux ? Apprend-il ? Est-il indépendant ? Est-il sociable ? Est-il capable de se concentrer ? Sa curiosité est-elle rassasiée ? On peut répondre à ces questions non à l'aide des calculs d'un ordinateur mais en réfléchissant soi-même. Un enseignant, dont le métier et la formation consistent à observer votre enfant toute la journée, et pas seulement à lui faire des leçons et à lui donner des notes, peut être d'une aide précieuse. Il est essentiel de maîtriser certaines connaissances et compétences. Mais si vous voulez savoir si votre enfant connaît ses tables de multiplication, demandez-lui. Si vous voulez savoir s'il sait ce qu'est le traité de Paris, demandez-lui. Il vous surprendra par l'étendue de ses connaissances – connaissances qu'il a justement acquises parce qu'il aime découvrir le monde qui l'entoure. On ne l'a pas soumis au système industriel. Mais comment a-t-il appris ces informations ? Pourquoi les a-t-il apprises ?

Dans une classe Montessori, les enfants posent les fondations pour l'accomplissement personnel d'une vie entière. Ils apprennent à choisir un projet, travailler jusqu'à le réaliser, et gagner la récompense intérieure que l'on ressent lors d'un apprentissage nouveau et d'un travail bien fait. Ils ne travaillent pas pour le bien d'un système politique, d'un Etat ou d'un parent ; ni pour augmenter le produit intérieur brut, se mesurer aux Chinois ou obtenir un bon bulletin. Les enfants apprennent à contrôler

le processus d'invention, d'organisation, de production et d'évaluation depuis le début jusqu'à la fin. Ils apprennent à devenir des accros de l'épanouissement.

La connotation addictive du mot "accro" en ce qui concerne les apprentissages est en fait réellement appropriée quand on considère ce qui se passe dans le cerveau. De la dopamine et d'autres substances chimiques sont libérées dans le cerveau pendant les activités agréables, comme le fait d'atteindre un but ou de faire une découverte. En fait, l'excitation de la découverte influence la qualité de la mémorisation¹⁶. Quand elle s'accompagne de la libération de ces substances chimiques, la mémorisation de ce que nous apprenons se fait plus profondément et nous nous en souvenons plus facilement. A d'autres moments, la connaissance que nous pensons avoir acquise semble entrer par une oreille et sortir par l'autre. C'est lorsque ces émotions positives, ces substances chimiques, sont connectées avec l'apprentissage que la connaissance est réellement "enracinée".

Je me rappelle un exemple dans ma propre scolarité. J'avais choisi une option "calcul différentiel et intégral" lors de ma dernière année de lycée. Or juste comme l'année commençait, j'appris que j'étais accepté dans une université. Un vilain cas de paresse typique de l'élève en fin de cycle en a découlé, du fait que mes notes n'avaient plus d'importance désormais. Mon manque de motivation pour le fait d'obtenir de bonnes notes a fait chuter mon intérêt pour le fait d'étudier en vue des tests ou celui de faire mon travail à la maison. Sur mon dernier bulletin de l'année, ma note pour ce cours était un F.¹⁷ L'année suivante, j'entrai à l'université, à nouveau bien décidé à obtenir de bonnes notes,

pensant qu'avoir des notes élevées m'aiderait plus tard pour ma carrière. Je finis par reprendre une option "calcul différentiel et intégral" et, cette fois, j'obtins un A et la première place dans la classe. Mais ce n'est pas la fin de l'histoire. Il y avait un problème. Après avoir obtenu un F dans un cours puis un A dans exactement le même cours, j'étais toujours incapable d'expliquer les fondamentaux du calcul différentiel. J'étais capable de donner les bonnes réponses aux tests, mais je ne savais pas expliquer à quoi servait le calcul différentiel ou de quoi il s'agissait réellement. En peu de temps je fus incapable de me souvenir de quoi que ce soit à ce sujet. Cette expérience m'a perturbé pendant plus ou moins dix ans. Dans les dernières années de mes 20 ans, l'envie m'a pris, un jour, d'ouvrir un livre de calcul différentiel et intégral, de le parcourir et d'essayer de comprendre de quoi il s'agissait et pourquoi j'étais incapable de me rappeler le moindre détail. Bien sûr, on ne peut pas survoler un livre de ce genre, mais au bout de quelques pages, j'ai été captivé et je suis revenu en arrière pour lire ces pages une nouvelle fois. Puis encore une fois. Je découvrais des petites choses au sujet des nombres et des courbes et des dérivées et des intégrales qui, des années plus tôt, étaient entrées par une oreille et sorties par l'autre, ne s'arrêtant dans mon cerveau que le temps d'être régurgitées lors d'un test. En fait, c'était amusant ! C'est devenu un mini-hobby pour quelques mois. Personne ne regardait au dessus de mon épaule en me demandant de faire mes devoirs. Je n'ai pas rempli une seule copie ou fait de série d'exercices. Je suis juste resté assis à penser à des calculs, à des figures griffonnées, à des nombres sur des bouts de papier, et à relire des passages du livre qui se révélaient... source de plaisir.

Je constatais un effet boule de neige : le fait de “découvrir” quelque chose par moi-même me réjouissait ; ce sentiment agréable soutenait mon intérêt ; l'intérêt accentué couplé aux sentiments agréables faisaient que ce que j'apprenais était mieux appris ; mieux j'apprenais et plus je découvrais, et le cycle se répétait.

L'effet boule de neige de l'accomplissement personnel est un cadeau qui ne cesse de se renouveler. Les enfants des écoles Montessori ressentent cela chaque jour de façon répétée. La façon dont a été conçue la méthode renforce le lien naturel entre les sentiments agréables et l'apprentissage.

Quatre raisons m'ont acquis à la méthode éducative Montessori. Premièrement, j'ai été étonné par la maturité intellectuelle et relationnelle des enfants que j'ai observés lors des différentes sessions. Ils étaient plus avancés pour leur âge qu'aucun groupe d'élèves que j'avais pu observer jusque-là. Ils irradiaient exactement les qualités que j'espérais voir mes enfants acquérir un jour.

Deuxièmement, mon adhésion repose sur une sorte de foi. Il ne s'agit pas de foi religieuse mais d'une certitude et d'une confiance dans le fait que mes enfants grandissent et progressent selon leur propre constitution et la qualité de leur environnement ; ils vont atteindre les fameuses bornes quand ils seront prêts. Ma femme et moi avons commencé notre voyage vers l'éducation montessorienne avec la naissance de notre premier fils et notre souci compulsif des bornes, des programmes et des poids, en essayant de le forcer à grandir et à se développer plus vite. Depuis que nous en savons un peu plus sur les idées de Maria Montessori, que nous avons inscrit nos enfants dans cette école et que nous avons observé leur développement, nous avons appris à nous

mettre en retrait, à leur laisser l'espace nécessaire à leur développement, et à nous concentrer sur le fait de leur fournir un environnement qui leur laisse le choix de leur propre parcours de développement. Nous avons été enchantés par leurs progrès et nous n'avons pas un seul résultat de test pour le prouver.

Troisièmement, je me souviens de ma propre scolarité. Quand je regarde en arrière, je ne peux m'empêcher de regretter qu'elle n'ait pas été différente – plus, en quelque sorte, comme à la maison. Je suis convaincu d'avoir appris beaucoup plus à la maison qu'à l'école, et certainement avec plus de plaisir. Quand je regarde en arrière, je suis convaincu que le fait de lire des livres, des journaux, et des tas de magazines, de faire des voyages, de parler à table, de poser des questions à mes parents, de bricoler au garage, et d'accomplir des tâches ménagères dans la maison ont été la source la plus importante de toutes les connaissances que je possède aujourd'hui. Je ne me souviens tout simplement pas d'avoir appris grand-chose à l'école. Ma vie à la maison était différente de ma vie à l'école : plus profonde, plus vraie, plus aimante. Montessori c'est comme à la maison.

Quatrièmement, ce que j'ai appris des idées de Montessori et le feedback que je reçois de l'observation et de l'interaction avec mes propres enfants, m'ont convaincu que la méthode est plus efficace que les méthodes traditionnelles d'enseignement.

Chapitre 7

Les périodes sensibles

Une éducation Montessori n'est pas juste une philosophie, une croyance et une conviction de parents qui prennent leurs désirs pour des réalités. C'est réel et c'est efficace. Retrouvons nos manches et salissons-nous magnifiquement les mains dans la découverte d'une classe Montessori. Maria Montessori a identifié plusieurs points principaux qui paraissent cruciaux pour l'accomplissement harmonieux d'un enfant. Ces points incluent "les périodes sensibles", "l'esprit absorbant", "l'environnement préparé" ; la connexion de la main et de la pensée ; le rôle de la concentration, le rôle de l'enseignant, les effets combinés de la liberté, de la responsabilité et de la discipline ; le contrôle de l'erreur ; et la relation entre l'individu et la communauté. Tous ces thèmes ont une profonde importance dans le fonctionnement de la classe. Chaque thème est directement incorporé dans l'éducation des enfants. Examinons de plus près chacun d'eux, l'un après l'autre. Pendant des années d'observation attentive des enfants dans ses écoles, Maria Montessori a été surprise à maintes reprises par ce qu'elle a fini par nommer "les périodes sensibles". Elle a élevé l'idée des périodes sensibles au statut d'un principe

fondamental du développement humain dont elle ressentait que les éducateurs devraient l'incorporer à n'importe quel système d'éducation. Une période sensible est un laps de temps – qui va de quelques jours à des semaines et parfois à des mois – où le cerveau d'un enfant le pousse à se concentrer comme un laser sur l'apprentissage d'une compétence particulière, en maîtrisant un jalon nécessaire à son développement ou en s'immergeant dans une expérience. Les parents sont très familiers de cette idée. L'objet d'un intense intérêt de la part d'un enfant peut être une fascination pour des voix et des visages pendant la petite enfance ; ou des habiletés comme tenir, s'asseoir, se mettre debout, marcher, parler, lire, écrire, ou multiplier et diviser. Le moment, la durée, et l'intensité de chacune de ces périodes sensibles sont différents pour tous les enfants, mais tous les enfants traversent ces périodes à un moment. Parfois, l'écart des points de départ pour chacune de ces acquisitions est large. Certains enfants parlent ou marchent une année avant ou après les autres. Il n'y a vraiment pas grand-chose que nous puissions faire en tant qu'adulte pour agir sur le moment où apparaissent ces périodes sensibles dans un environnement normal (sans malnutrition, maladies, abus ou négligence). Par conséquent, les adultes tendent à ne pas intervenir énormément pendant ces jeunes années, autrement que par l'observation et l'attente. Nous essayons de respecter naturellement le progrès d'un enfant à travers les diverses périodes sensibles. Quand un bébé décide qu'il veut pratiquer la station debout, il se met debout. Nous pouvons dire des mots d'encouragement, ou sourire, ou bien applaudir, mais nous sommes presque sans pouvoir pour influencer sur le processus qui se

passé dans son esprit. En fait, toute action de notre part à moins de chance d'accélérer son développement que de le ralentir en interrompant sa concentration, ou simplement en s'interposant entre l'enfant et son but. Il y a un magnifique passage dans *Oliver Twist* de Charles Dickens qui décrit la naissance d'un enfant qui va devenir orphelin, Oliver, dans un monde de "tristesse et de trouble", dans un atelier d'un quartier pauvre proche de Londres : "...le fait est qu'on eut beaucoup de peine à décider Oliver à remplir ses fonctions respiratoires, exercice fatigant, mais que l'habitude a rendu nécessaire au bien-être de notre existence ; pendant quelque temps il resta étendu sur un petit matelas de laine grossière, faisant des efforts pour respirer, balancé pour ainsi dire entre la vie et la mort, et penchant davantage vers cette dernière. Si pendant ce court espace de temps Oliver avait été entouré d'aïeules empressées, de tantes inquiètes, de nourrices expérimentées et de médecins d'une profonde sagesse, il aurait infailliblement péri en un instant ; mais comme il n'y avait là personne, sauf une pauvre vieille femme, qui n'y voyait guère par suite d'une double ration de bière, et un chirurgien payé à l'année pour cette besogne, Oliver et la nature luttèrent seul à seul. Le résultat fut qu'après quelques efforts, Oliver respira..."¹⁸ Bien que ce passage soit une fiction, il est un rappel d'exemples réels de nos vies. Nous connaissons tous des moments où les intentions d'un adulte étaient bonnes, mais où cet adulte était plus une gêne qu'une aide tandis que l'enfant se débattait face aux obstacles à son propre développement. Au fil de son expérimentation, Maria Montessori s'est convaincue du fait que, lorsqu'un enfant est dans une période sensible et qu'il est capable de se concentrer sans

interruption sur une tâche, un résultat positif issu du travail de l'enfant est probable et rapide. Quand il n'est pas dans cette période sensible, ou quand il n'est pas autorisé, pendant une trop longue période, à manipuler la matière à sa manière, il faudra du soutien, de l'effort, ou même de la frustration pour parvenir aux mêmes résultats. Le combat de notre propre fils pour la prononciation correcte des mots était le résultat direct d'un environnement nocif pendant une période sensible. Parce qu'un tube respiratoire était plongé au fond de sa gorge pendant les quelques semaines où il était spécialement prêt à apprendre à téter, il a raté les bénéfices de cette période sensible particulière et en a payé le prix ensuite. Maria Montessori décrit une période sensible comme "une sensibilité spéciale" chez un jeune enfant, "une disposition transitoire limitée à l'acquisition d'un point particulier". C'est un moment magique dans le développement d'un enfant où une variété de facteurs combinés facilitent l'acquisition d'une compétence. Prenons l'apprentissage de la station debout, par exemple. A un certain moment de la jeune vie de l'enfant, les facteurs de la force des jambes, la force des bras, l'équilibre, la conscience de la possibilité et l'idée de se tenir debout, la possibilité de se tenir à quelque chose et un désir interne soudain se combinent pour intimiser l'ordre au bébé de se mettre debout. Il va se tenir aux pieds des chaises, aux tables basses et aux autres meubles encore et encore, peut-être bien en tombant des douzaines de fois sur plusieurs jours. Très vite ses efforts seront récompensés. Si, toutefois, les parents l'avaient inscrit à quelque chose d'aussi ridicule que des "cours pour se tenir debout", le résultat n'aurait pas été aussi réussi que lorsque

l'enfant suit ses propres demandes internes, parce que tout son être et l'environnement n'étaient pas prêts jusqu'à un moment précis et imprévisible. Le besoin (bref) de l'ordre, chez l'enfant, est un autre exemple d'une période sensible bien connue des parents. Nous avons tous vu la frustration d'un jeune enfant quand nous cassons une routine bien ordonnée d'un certain type : un gilet non boutonné, un objet mis à la mauvaise place, une histoire du soir manquée. Souvent ils sont trop jeunes pour formuler leur frustration, mais nous sommes parfois capables d'assembler les informations de ce qui les énerve ou de réaliser quelle action a précédé les pleurs. Aussitôt cette brève période écoulée, le désordre réapparaît dans les chambres, les jouets sont éparpillés n'importe où, mais pendant leur période sensible pour l'ordre, les enfants s'assurent que les objets suivent exactement des routines. Ce besoin d'ordre est un besoin intellectuel correspondant à une phase particulière du développement du cerveau, lorsque l'enfant s'évertue à comprendre le monde, contrairement à une compétence physique qui, une fois apprise, ne s'oublie pas. "Quand il est dans une période sensible, c'est comme si une lumière, émanant de lui, éclairait seulement certaines choses sans éclairer les autres. Et dans les premières seules réside son univers... Mais il ne s'agit pas simplement d'un désir intense de se trouver dans certaines situations, de n'absorber que certains éléments : il existe chez l'enfant une faculté toute spéciale, unique, de profiter de ces périodes pour croître."¹⁹ Quand le besoin est intellectuel ou émotionnel, souvent nous ne savons pas trop ce que l'enfant en fait pour son développement. Maria Montessori nous assure qu'il y a quelque chose dans la psyché de l'enfant qui a besoin

de s'ordonner, ou de se développer. Il n'y a pas nécessairement une compétence mesurable qui résulte de la traversée réussie d'une période sensible. Le cerveau de l'enfant est dans un processus d'auto-contruction. Chaque période sensible est un effort intense, interne, inconscient et préprogrammé pour mettre en place un bloc de construction mentale nécessaire pour la complète maturation du cerveau. Maria Montessori était convaincue que : "... le développement psychique ne survient pas par hasard, (...) il n'a pas ses origines dans les stimulants du monde extérieur, (...) il ne s'édifie pas sur place, mais (...) il est guidé par les sensibilités passagères qui président à l'acquisition des différents caractères. Bien que cela se produise au moyen de l'ambiance extérieure celle-ci n'a pas une importance constructive ; elle offre seulement les moyens nécessaires à la vie, parallèlement à ce qui se passe dans la vie du corps qui reçoit de l'ambiance ses éléments vitaux par la nutrition et la respiration."²⁰ Le cerveau est formidablement adaptable, pour ainsi dire à n'importe quel environnement dans lequel il se trouve. Un enfant né aujourd'hui, mais immédiatement transporté dans les jungles du Pérou, ou près du Nil à l'époque des grandes pyramides, ou à Boston en 1776 s'adapterait aussi bien à son nouvel environnement que s'il avait été élevé dans une banlieue d'Orlando à regarder des dessins animés. Le cerveau utilise les stimuli de son environnement - les stimuli de l'époque et de la culture dans laquelle il existe. Un enfant utilise une "faculté absorbante" innée tandis qu'il "ne porte rien en lui des acquisitions de sa race, de ses parents, mais qu'il a lui-même à se construire". Lui-même est conduit "à construire l'homme de son temps, de sa civilisation".²¹ Les bébés adoptés

d'autres cultures sont un exemple de cette qualité. Ces enfants élevés en Amérique (ou à tout autre endroit où ils sont adoptés) parleront le langage et s'adapteront culturellement, aussi naturellement que si leurs ancêtres avaient vécu là pendant des générations. L'environnement est seulement nécessaire comme une palette de matériaux bruts pour dessiner, pas comme la force motivante pour la croissance. Maria Montessori a écrit : "L'enfant fait ses acquisitions pendant les périodes sensibles. Celles-ci pourraient se comparer à un phare qui éclaire la nature intérieure, ou à un courant électrique qui produit des phénomènes actifs. C'est cette sensibilité qui permet à l'enfant de se mettre en rapport avec le monde extérieur d'une façon exceptionnellement intense; tout est facile, alors ; tout est pour lui enthousiasme et vie. Chaque effort est un accroissement de puissance."²² Un des matériels Montessori conçus pour ses écoles (le même modèle est utilisé dans les classes aujourd'hui) est composé d'un large bloc rectangulaire avec plusieurs trous cylindriques percés sur le dessus, de diamètres graduellement différents. Chaque trou héberge un cylindre parfaitement adapté si le bon trou est choisi. Un petit bouton en haut de chaque cylindre permet aux enfants de saisir le bloc et de tenter de l'encastrer dans le trou adapté. Quand un enfant met les cylindres un par un dans les trous, tout va bien jusqu'à ce qu'il arrive au dernier trou. Si une erreur a été faite plus tôt dans le processus, le dernier cylindre ne rentrera pas. Il va devoir ressortir tous les cylindres et recommencer. Maria Montessori a remarqué que "les petits enfants de 3 ans à 3 ans et demi peuvent répéter l'exercice jusqu'à quarante fois sans perdre de l'intérêt."²³ "De plus, a-t-elle écrit, peu importe l'activité choisie,

quand les enfants ont terminé un travail qui les absorbait, ils semblent reposés et profondément satisfaits. C'est presque comme si une voie s'était ouverte dans leur esprit, qui conduit à tous leurs potentiels latents, révélant le meilleur d'eux-mêmes. Ils se montrent affables, proposent leur aide et semblent pleins de bonne volonté."²⁴

L'effort peut être plaisant ; il met de bonne humeur. Il "fournit de l'énergie "et apporte "vie et enthousiasme". L'effort n'est pas quelque chose qu'il faut forcer les enfants à faire en quantité parce qu'autrement ils deviendraient paresseux. Non, l'effort leur apporte de la vie. La clé est que l'objet de l'effort (ou du travail) est librement choisi, et le bon moment est celui de la période sensible. Toute autre méthode consistant à pousser un enfant à l'effort au lieu de le laisser libre de ses choix dans une période sensible, devra s'appliquer dans la contrainte et par conséquent produire des effets pervers. C'est une caractéristique tellement fascinante des périodes sensibles : tout ce qui concerne cette période devient facile. Et cela aussi bien pour une période sensible longue, comme celle de l'acquisition du langage, que courte, comme celle de l'intérêt pour les mouvements coordonnés du type boutonner ou verser. Ce *n'est pas facile*, mais c'est *ressenti* comme facile. Le but est atteint en apparence sans effort ni frustration. L'enfant est satisfait et heureux après la réussite, il n'est pas épuisé. Les enfants, dans une classe Montessori, "se roulent" dans ces périodes sensibles toute la journée, pendant des années ! Cela ne semble pas juste que ces petits lascars aiment tant l'école. L'école est supposée être pénible, non ? Je sais que "l'enthousiasme" et l'impression de "tranquillité et de complète satisfaction" sont

des facteurs qui ne peuvent être quantifiés grâce à un test standardisé. Vous ne pouvez pas mettre une note sur ces états. Mais ces qualités m'ont sauté au visage quand j'ai observé pour la première fois une classe Montessori. Même si vous ne pouvez pas mesurer ces qualités, vous pouvez comparer des êtres humains. Quand vous avez l'opportunité d'observer une classe Montessori, comparez ces enfants avec l'enfant assis à l'autre bout de la table, le soir, quand vous essayez de le mettre à ses devoirs. Lequel est le plus enthousiaste ? Lequel est reposé et profondément content après avoir travaillé ? Y en a-t-il un en colère, épuisé, ou amer ? Quel enfant est le plus content de rester à travailler ? C'est un peu comme comparer des pommes avec des oranges puisqu'il n'y a pas de devoirs dans une école Montessori. Cependant, à propos du combat qui a lieu chaque soir dans la plupart des maisons de notre pays les soirs d'école - les parents essayant de mettre l'enfant à ses devoirs, l'enfant essayant de les éviter - je me souviens d'avoir entendu une anecdote concernant le point de vue d'un enfant. Cet élève avait été transféré dans une école traditionnelle après quelques années de Montessori. On lui a demandé s'il avait remarqué des différences dans les styles d'éducation. Il a répondu que dans son école actuelle, il faisait "son travail à la maison", tandis que dans son ancienne école Montessori il le faisait "à l'école". Ce qui est bien avec l'éducation qui utilise les périodes sensibles, c'est que c'est facile à faire. L'enfant n'a pas besoin d'être convaincu, poussé, qu'on lui rabâche les choses, il n'a pas besoin d'être menacé, mis plus bas que terre ou forcé pour étudier ou accomplir une tâche. L'enseignant attend juste que l'enfant manifeste les signes d'une

période sensible, et s'assure immédiatement que les moyens sont à sa portée pour qu'il apprenne lui-même, avec enthousiasme, les leçons nécessaires. Apprendre pendant des périodes sensibles c'est comme gratter une démangeaison intellectuelle. Même en tant qu'adultes, nous avons tous des démangeaisons qui viennent apparemment de nulle part : quelque chose se manifeste et nous voulons en savoir un peu plus. Peut-être que cela ne se produit pas autant que lorsque nous étions jeunes, avec la chance d'avoir des douzaines de choses captivant notre attention chaque jour, mais cela continue de se produire régulièrement. La manière la plus efficace d'apprendre sur ce sujet particulier est de tout laisser tomber et de gratter là où ça démange. Bien sûr la plupart du temps, nous ne pouvons pas le faire parce que nous sommes en plein milieu d'une réunion d'affaires ou parce que les enfants réclament à manger, ou bien parce que le chien ou la télévision nous interrompent. Mais que se passerait-il si nous le pouvions ? A quand remonte la dernière fois où vous auriez voulu apprendre quelque chose juste au moment où cela vous démangeait de l'apprendre ? Avez-vous souhaité vous poser et réfléchir à comment réparer quelque chose chez vous sans avoir à appeler un dépanneur ? Avez-vous entendu une personne parler une langue étrangère que vous auriez aussitôt souhaité apprendre ? Oui, nous avons encore ces démangeaisons, mais personne ne nous fournit les moyens de les gratter. Personne ne nous fournit les matériaux de recherche, les matériaux concrets et l'environnement tranquille, libre de toute interruption. Ceci pourrait être une raison pour expliquer pourquoi notre rythme pour les apprentissages a tendance à stagner à l'âge adulte. Apprendre

peut cesser d'être agréable sans un environnement correct pour l'encourager. Mais une fois de temps en temps tous les éléments sont réunis et nous sommes capables de gratter la démangeaison. Ahhh ! L'accomplissement d'avoir identifié un problème, de se poser pour y réfléchir, et d'utiliser nos mains pour construire une solution, nous apportent une paix et une satisfaction intérieure à nulle autre semblable. Cela doit être ce à quoi peut ressembler une période sensible pour un jeune enfant quand il est dans le processus de sa propre construction. Souvent, les enfants répètent une action encore et encore. La répétition est un phénomène qui apparaît lors d'un heureux concours de circonstances : l'enfant est dans une période sensible spéciale, les moyens de gratter la démangeaison sont à portée de main et l'enfant n'est pas interrompu. Je me souviens très bien d'au moins deux exemples particuliers dans ma jeune enfance où la répétition a eu lieu. Le football a été ma vie pendant des années quand j'étais un jeune garçon et je peux me rappeler avoir tapé dans le ballon contre un mur pendant de longs moments (ma mère m'a dit pendant des heures). Frappe, rebond, rebond. Frappe, rebond, rebond. Frappe, rebond, rebond. Je me souviens aussi d'avoir travaillé avec un copain en classe sur un puzzle comme le Rubik's Cube. Notre professeur de maths nous laissait y jouer pendant les rares moments de temps libre. A chaque occasion, nous nous chronométrions pour savoir combien de temps nous mettrions pour terminer le jeu. Je me souviens de ces périodes comme de drogues. Je n'en avais jamais assez. Il arrivait que le professeur nous enlève le jeu parce que nous négligions notre travail. Dommage qu'elle n'ait pas laissé *le jeu* être notre travail : nous

aurions adoré faire la moyenne de nos temps chronométrés, faire le graphique de nos progrès, dessiner des courbes du jeu, ou peut-être même présenter nos trouvailles à la classe. Répéter quelque chose quarante fois, ou pendant plusieurs heures pendant toute une période, peut sembler épuisant ou ennuyeux pour des adultes, pourtant Maria Montessori a écrit que pour ces épisodes d'intenses répétition, "Les enfants en sortaient chaque fois reposés, pleins de vie, avec l'apparence d'un être qui vient d'éprouver une grande joie."²⁵ Elle a souligné que la connaissance était un "point de départ" pour les enfants, c'est-à-dire que "la croissance vient de la répétition de l'exercice et non de la première découverte de quelque chose de nouveau."²⁶ Ce n'est pas suffisant d'amener un enfant à répondre correctement à la question d'un test. L'enfant n'a pas encore commencé à comprendre réellement le sujet ou la compétence, même s'il est capable de fournir la bonne réponse ou d'accomplir une tâche correctement une fois. Quand un enfant est dans une période sensible, cela ne signifie pas qu'il en est obnubilé à l'exclusion de toute autre chose. Il y a les interruptions de la vie de tous les jours : la faim, la fatigue et les interactions personnelles. Un flux et reflux de concentration est naturel. Cependant, être dans une période sensible signifie que pendant plusieurs moments intenses quotidiens, ou durant des semaines ou une année voire plus, l'enfant a une opportunité parfaite d'apprendre des compétences spécifiques ou d'acquérir des capacités spéciales avec facilité. Ajoutons que les périodes sensibles se chevauchent. La période sensible pour le langage dure plusieurs années, au cours desquelles beaucoup d'autres arrivent et se terminent. La capacité d'acquérir une compétence,

d'apprendre une langue, ou n'importe quoi d'autre qui s'acquiert avec une telle facilité pendant une période sensible, est certainement possible à un autre moment de la vie, mais seulement avec un effort supplémentaire. Les périodes sensibles donnent la rage d'avancer, comme une démangeaison physique ou intellectuelle qui doit être traitée ou grattée. On laisse disparaître une opportunité quand cette période passe. "Quand la période sensible a disparu, les conquêtes intellectuelles sont dues à une activité réflexe, à un effort de la volonté, et la fatigue provoquée par le travail naît dans la torpeur et l'indifférence."²⁷ Torpeur, indifférence ; est-ce que cela ne ressemble pas beaucoup aux écoles traditionnelles dont nous nous souvenons tous ? La difficulté avec la prise de conscience des périodes sensibles est "de frapper tant que le fer est chaud". Si on apprend tant que le fer est chaud - quand le cerveau est focalisé - l'efficacité de l'enseignement reçu est multipliée : la réceptivité augmente ; la compréhension est plus profonde ; l'apprentissage est facile, joyeux et vorace. C'est pourquoi il est crucial que les enfants soient autorisés à apprendre ce dont leur cerveau a spécifiquement besoin pendant leurs périodes sensibles propres, individuelles. Qu'est-ce que cela signifie pour la classe Montessori ? Cela veut dire que les enfants ont la liberté de choisir l'activité sur laquelle ils aimeraient travailler. L'enseignant ou le programme ne choisit pas quelque chose pour eux. Cela veut dire que les enfants peuvent continuer à travailler sur l'activité choisie, en répétant le travail désiré, aussi longtemps que cela captive leur attention. Cela veut dire qu'à aucun moment l'enseignant ou un enfant n'interrompt un enfant dans un travail sur lequel il est concentré.

Comment la conscience et l'utilisation des périodes sensibles résout-elle quelques-uns des problèmes des écoles traditionnelles ? Autoriser chaque enfant à apprendre de cette manière élimine complètement le besoin de mettre les trente enfants de la classe sur la même leçon, au même moment. Enseignants, votre métier n'est plus une tâche impossible. Le mépris total pour la progression unique de chaque enfant à travers les périodes sensibles - une erreur flagrante basée sur le modèle industriel de l'instruction - est le premier pas vers une foule de problèmes de motivation et de discipline et le besoin qui en découle pour un style d'enseignement autoritaire. Quand les enfants sont autorisés à choisir leur propre travail, la discipline autoritaire n'est plus nécessaire. Il est possible que le résultat le plus formidable du travail choisi soit qu'il captive l'intérêt des enfants. Par définition, si un enfant choisit de travailler sur quelque chose qui l'intéresse, il va s'y intéresser ! Quand chaque enfant de la classe est accaparé par quelque chose, l'enseignant n'a plus besoin de s'occuper beaucoup de la classe. Au lieu de réclamer l'ordre, ou de répéter aux enfants de se taire ou de s'asseoir, l'enseignante est maintenant libre d'enseigner ! Elle peut fournir un meilleur enseignement que jamais auparavant. Elle peut maintenant donner des leçons individuelles ou en petit groupe, concentrées sur les besoins spécifiques d'un enfant ou de quelques enfants. Les autres peuvent continuer à travailler, ininterrompus. Quels autres problèmes peuvent être résolus ? L'ennui : quelques enfants ont un niveau de connaissance ou un intérêt supérieur pour un domaine qui les met en avance par rapport à leurs camarades ; malgré cela, ils sont forcés d'attendre les élèves plus

lents. Pourquoi ne pas les diriger vers un projet et les laisser aller aussi loin qu'ils le peuvent ? La frustration : certains enfants ne sont pas encore capables de saisir les concepts difficiles que le reste de la classe apprend avec plus de facilité. Ils se demandent ce qui cloche chez eux. Si nous voulons que ces élèves apprennent, pourquoi ajoutons-nous une forte dose de doute de soi dans le processus ? Pour quelques enfants, certains concepts sont enseignés trop tôt, pour d'autres, trop tard. Pourquoi ne pas apprendre les choses précisément au bon moment pour chaque élève individuellement ? Une fois écarté l'accent mis sur les leçons magistrales, un poids est levé ; la pression du temps aussi. Notre confiance naturelle dans les enfants peut revenir. Ils n'ont plus besoin d'être indéfiniment et stupidement bloqués avec leurs pairs. Étonnamment, les enfants apprennent souvent les choses avant que nous ne le pensions possible. Pourquoi attendre jusqu'à ce que les enfants de maternelle ou de CP apprennent à lire ? Mes enfants ont appris à lire, écrire, nager, et faire du vélo à 4 et 5 ans – avec grand enthousiasme, sans qu'on le leur demande. Ce qui est frappant, c'est que chacun a appris à des mois différents. Heureusement que nous n'avons pas attendu que ces sauts dans les apprentissages soient spécifiés dans un programme, ou qu'un professeur décide d'enseigner à toute la classe ces choses sur un jour particulier. Cela aurait été dommage que mes propres enfants aient complètement raté le doux moment de l'apprentissage facile et plaisant. Et si les enfants apprennent quelque chose après le moment où les autres enfants l'apprennent habituellement ? Et alors ? Ragaillardis par une nouvelle confiance en nos enfants, nous réalisons qu'avec le soutien d'un bon environnement, eux

aussi finiront par passer par une période sensible pour l'apprentissage de ce sujet particulier. Ils y découvriront un intérêt et ils l'apprendront. Tandis que l'âme d'une classe traditionnelle est l'autorité d'un professeur, l'âme d'une classe Montessori est centrée sur la recherche des intérêts de l'enfant. C'est si simple que c'est difficile à percevoir. L'enseignante attend simplement et observe. Quand l'enfant manifeste un intérêt pour quelque chose, elle lui fournit les moyens de faire une utilisation efficace de cette période sensible et de gratter cette démangeaison intellectuelle. On pourrait dire que forcer les enfants à apprendre d'après un programme les endure. Cela leur montre comment le monde réel fonctionne. Cela leur apprend comment suivre les ordres. C'est oublier que les enfants peuvent naturellement construire leurs fondations plus solidement que nous ne pouvons le faire pour eux. Ils peuvent ensuite interagir avec le monde en position de force. De l'autre côté de ma fenêtre il y a un bosquet de chênes. Seuls certains d'entre eux sont gros, droits, grands et majestueux. Les autres sont noueux, tordus, et courbés. Les plus petits arbres qui ont poussé à l'ombre d'un gros et bel arbre plus vieux sont contorsionnés. Quelques-uns ont des troncs couchés parallèles au sol, en un long effort de plusieurs décennies pour sortir de l'ombre de l'arbre dominant. Certains arbres moins harmonieux ont poussé de manière imprévisible et déformée. Au cours de leur jeune développement, quand ces chênes avaient besoin de la lumière du soleil, l'environnement a fourni uniquement de l'ombre. L'élan pour croître était présent, mais le manque de lumière à cette étape précoce de leur croissance a provoqué des déformations définitives de leur "caractère". Les chênes

nouveaux et couchés qui ont fini par trouver de la lumière directe ont survécu. Malheureusement, leurs troncs ne se redresseront jamais, et ils n'atteindront jamais leur vraie hauteur. Pour pousser droit, haut et fort, nos enfants ont besoin des matériaux bruts que leur cerveau et leur corps réclament à une période de leur développement qui leur est propre, juste comme ces chênes. Une fois qu'ils ont un tronc large et droit, de larges canopées de feuilles et un large réseau de racines, ils seront capables de donner le meilleur. Les enfants se développent mieux quand ils ont les blocs de construction disponibles pour eux pendant la période de temps exacte où ils sont prêts à les utiliser.

L'esprit absorbant

Un autre phénomène du développement des enfants que Maria Montessori considérait comme important est le fait que les très jeunes enfants (avant l'âge de 6 ans, plus ou moins) ont ce qu'elle a appelé un "esprit absorbant". Cet "esprit absorbant" est différent de "l'esprit raisonnant" d'un enfant plus âgé, dans le sens où les enfants plus âgés (et les adultes) doivent être actifs pour apprendre. Nous devons nous enjoindre de mémoriser quelque chose, ou nous mettre au travail pour nous concentrer sur la compréhension de quelque chose. Nous devons penser à l'information que nous enregistrons. Notre structure mentale est déjà construite ; nous en sommes à l'enregistrement et au "stockage" des informations. Maria Montessori soulignait que les jeunes enfants ne sont pas tant en train de stocker l'information que de l'utiliser pour construire la structure même de leur cerveau. Elle écrivait : "Nous pourrions dire que nous, nous acquérons les connaissances avec notre intelligence, alors que l'enfant les absorbe avec sa vie psychique. Rien qu'en continuant à vivre, il apprend à parler le langage de sa race. C'est une espèce de chimie mentale qui s'opère en lui. Nous, nous sommes comme des

réceptifs dans lesquels se déversent les impressions : l'eau reste distincte du verre. Au contraire, l'enfant subit une véritable transformation : non seulement les impressions pénètrent dans son esprit, mais elles s'incarnent en lui. Le petit enfant est l'ouvrier de sa propre chair mentale, se servant de ce qu'il trouve dans son ambiance. Nous avons appelé son type d'esprit un esprit absorbant."²⁸

Aujourd'hui, soixante ans après qu'elle ait écrit nombre de ses livres sur l'éducation, on utilise des termes scientifiques différents pour désigner ces processus mentaux. Mais ses idées restent utiles pour nous aujourd'hui, et deux points fondamentaux émergent du concept de l'esprit absorbant. D'abord, il y a la construction mentale sans effort, opposée aux efforts de l'esprit raisonnant. Ensuite, il y a le fait que nous devons assurer un environnement de qualité pour les apprentissages de l'enfant dès le plus jeune âge, puisque l'enfant se construit lui-même avec les briques de cet environnement particulier.

L'analogie avec un chantier de construction est utile pour se représenter l'interaction entre l'esprit absorbant et les périodes sensibles. L'enfant est la construction elle-même. Au début, il y a juste le terrain. L'enfant, brique par brique, se construit lui-même sans effort (esprit absorbant) avec les matériaux qu'il trouve sur place. Nous ne savons pas encore si la construction sera une caserne de pompiers, un immeuble de bureaux ou une poste. Il construit un building utilitaire qui pourra être utilisé pour n'importe quoi. De temps en temps, tandis que la construction progresse, un corps de métier spécialisé est nécessaire (périodes sensibles) : le plombier, l'électricien, le terrassier. Le travail sur

le reste de la construction se ralentit pendant que ce travail spécialisé se produit. Ce travail doit être planifié correctement : la plomberie doit être réalisée avant que les murs ne soient montés ; les fils électriques doivent être tirés avant que le peintre n'entre en jeu. Lorsqu'un spécialiste a fini son travail, on n'a plus besoin de lui et il peut quitter le chantier (c'est la disparition de la période sensible lorsque l'acquisition spécifique est terminée). L'effort conscient de la part de l'enfant ne viendra qu'après la construction de l'immeuble et son entrée en service (lorsque l'esprit absorbant devient l'esprit raisonnant).

L'importance des périodes sensibles se perpétue pour les enfants plus âgés, mais avec une intensité qui décroît avec l'âge. C'est la combinaison de l'esprit absorbant et des périodes sensibles qui crée une si puissante fenêtre d'opportunité. C'est pourquoi il est si facile pour un jeune enfant d'apprendre une langue étrangère et si difficile quelques années plus tard. Dans une école Montessori, on plonge littéralement sur cette fenêtre d'opportunité.

Cette fenêtre offre aux jeunes enfants la chance de mettre à profit leur incroyable aptitude à la mémorisation. Par le passé, on privilégiait le plus souvent l'apprentissage par cœur dans nos écoles traditionnelles. La tendance s'est inversée lorsque sont apparues des idées comme les maths modernes ou d'autres modes du même genre. L'apprentissage par cœur est revenu en force d'une façon violente avec la folie des tests standardisés. En fait, cela ne devrait pas être un outil d'enseignement à utiliser selon une sorte de "tout ou rien". La mémorisation par cœur a sa place. L'apprentissage par cœur au sens de mémorisation de mots, chiffres, lettres et symboles (et, plus tard, formules et dates

historiques) sans considérer leur sens, fait certainement partie de l'enseignement montessorien. Mais elle n'est pas imposée. Si un enfant éprouve une grande envie de mémoriser les lettres de l'alphabet, les pays du monde, ou la table des éléments périodiques, il est libre de le faire.

Les enfants aiment mémoriser : l'alphabet, les chiffres, les chansons, les histoires. Je me souviens que mes enfants ont appris le nom de tous les personnages du film "Cars". Ils étaient tout excités de connaître Flash, McQueen, Sally, Sergent, Martin et des douzaines d'autres. Leur désir d'entendre des mots est insatiable. Je ne sais pas combien de fois par jour j'ai pu entendre "Comment ça s'appelle ?" ou "Pourquoi ?", "Pourquoi ?", "Pourquoi ?". Parfois, la question "Pourquoi ?" ne correspondait même pas à ce que je venais de leur dire. C'était comme s'ils disaient : "Continue à parler, je veux entendre encore des mots, et si je dis 'Pourquoi ?' je sais que tu vas dire encore des mots."

A l'âge de l'esprit absorbant, les enfants sont des éponges à langage. Maria Montessori a senti de façon forte qu'il était important de ne pas bêtifier avec les jeunes enfants – bien au contraire. Elle pensait que le langage réellement scientifique et technique devrait être utilisé naturellement devant les enfants. Elle pensait que nous ne devrions pas seulement admirer une jolie fleur, mais plutôt admirer ses pétales, son pistil, ses étamines, sa tige et son pollen. Nous ne devrions pas penser que ces mots sont trop difficiles à apprendre pour de jeunes enfants ; ils sont à l'âge de l'esprit absorbant et utiliseront la terminologie appropriée si c'est ce que leur environnement leur fournit.

Un jour, quand mes enfants étaient encore tout-petits, j'étais seul

avec eux à la maison et j'ai décidé de faire des œufs durs. Je leur ai montré comment écaler l'œuf ; puis, pour m'amuser, je leur ai donné le vrai nom pour le blanc, l'albumine. J'ai été estomaqué lorsque l'un d'entre eux a prononcé "al-bu-mine" de façon parfaite. Dans le but de surprendre ma femme, j'ai continué à utiliser la terminologie scientifique pour le jaune et le blanc chaque fois que j'étais seul avec les enfants. Ils n'ont jamais su qu'on pouvait aussi appeler l'albumine "le blanc". Ma femme a été complètement abasourdie, un jour, lorsque l'un des enfants, écalant un œuf, a déclaré "Je veux juste l'albumine".

On ne clôt pas le bec des enfants de l'école Montessori avec des phrases du genre "Parce que c'est ce que je dis" ou "Tu verras ça quand tu seras plus grand" ou "Tu n'es pas assez grand pour comprendre." Les éducateurs vont directement au but et s'adressent à l'enfant comme s'il était réellement assez vieux pour comprendre. De façon surprenante, les enfants se mettent au niveau du challenge dès leur plus jeune âge. Quand mon plus jeune fils avait trois ans, il a remarqué une forme, un jour, en voiture. Je n'ai pas la moindre idée de ce qu'il avait vu mais il a dit : "C'est la moitié d'un hexagone !" Ma femme et moi nous sommes regardés avec un drôle d'air et nous sommes gratté la tête, d'abord pour nous rappeler combien de côtés possède un hexagone, puis en nous demandant comment il savait à quoi cela ressemblait et encore plus à quoi ressemblait une moitié d'hexagone.

Les enfants, à l'âge de l'esprit absorbant, ne se contentent pas d'être des éponges à mots. Ils cherchent aussi à interagir avec les autres de façon appropriée. Maria Montessori insistait sur la nécessité, pour l'éducatrice, d'être "attrayante : plaisante parce que

soignée, sereine, et pleine de dignité... aussi agréable que possible".²⁹ Elle voulait que l'éducatrice soit le modèle de l'attitude attendue chez les enfants. La gentillesse et la politesse sont des leçons importantes que les enfants pratiquent chaque jour dans leurs propres interactions avec l'éducatrice et les autres enfants. Dans les classes traditionnelles, aujourd'hui, il y a peu d'opportunités pour des interactions personnelles entre l'enseignante et l'enfant, seulement entre l'enseignante et la classe dans son ensemble. On entend souvent "Assieds-toi !" ou "Tiens-toi tranquille ou je t'envoie chez le directeur !" Il y a des conflits de pouvoir, car l'enseignante doit affirmer son autorité pour contrôler la classe. Les élèves n'interagissent qu'entre eux dans la cour ou loin de l'enseignante, qui ne peut donc pas observer et guider leurs attitudes si elles sont loin d'être gentilles.

Les enfants sont des éponges à connaissances sans avoir toujours besoin qu'on les leur enseigne. Maria Montessori pensait que le rôle de l'éducateur est de créer un environnement dans lequel l'enfant peut absorber les connaissances directement par lui-même. Parce que le résultat final de la construction de soi-même que les enfants effectuent pendant la période de l'esprit absorbant va durer toute leur vie, il est essentiel de placer à leur portée des "matériaux de construction" de grande qualité à utiliser pour la construction de leur structure mentale. Cet environnement est ce que Maria Montessori a appelé "l'environnement préparé".

L'environnement préparé

L'environnement de la classe, qui comprend les autres élèves, le matériel éducatif, l'enseignant et même l'ambiance, est si fondamental pour le développement harmonieux de tous les enfants, quel que soit leur âge, que cela a conduit Maria Montessori à défendre l'idée d'un "environnement préparé". Elle savait que la liberté pour les enfants de choisir leur propre travail doit être alimentée par un environnement offrant de très nombreuses possibilités de travaux enrichissants parmi lesquels choisir. Donner la possibilité de choix à un enfant quant à ce qu'il va manger au dîner ne signifie pas permettre que l'un des choix soit un plein bocal de biscuits !

Contrôler l'environnement de l'enfant doit aller de pair avec le fait d'abandonner le contrôle sur des décisions et des choix spécifiques faits par l'enfant. Au sujet de cette part d'incertitude dans les concessions mutuelles, il y a un phénomène éclairant du domaine de la physique que j'ai toujours trouvé intéressant. Je suis sûr que les physiciens seraient réticents à le voir décrit par des non-scientifiques, mais je vais quand même essayer. Cela s'appelle le Principe d'incertitude d'Heisenberg. Il s'applique aux

particules microscopiques subatomiques, bien trop petites pour être vues à l'œil nu. Il statue que le simple fait, apparemment inoffensif, de regarder une particule subatomique la transforme dans une proportion imprévisible. Pour "voir" l'une de ces particules, le scientifique doit d'abord lui faire renvoyer de la lumière ou la capturer pour pouvoir la détecter. Mais l'action même d'envoyer de la lumière sur cette particule la fait bouger de façon imprévisible : cela la ralentit, ou l'accélère, ou la fait dévier. De ce fait, le chercheur ne peut mesurer la position exacte de la particule sans altérer son élan. De même, l'élan ne peut être mesuré de façon précise sans altérer la position de la particule. Les physiciens qui travaillent sur ces particules de taille subatomique acceptent donc de n'obtenir qu'une idée générale, une probabilité (même s'il s'agit d'une probabilité très précise) au sujet de la façon dont la particule se comporte pendant leurs expériences. Cela ne pose pas de problème tant que l'on se focalise sur une probabilité globale concernant un grand nombre de ces particules.

L'éducation des enfants fait penser à cette particularité de la physique. Nous pouvons nous faire une idée assez précise de la trajectoire globale de l'éducation d'un enfant. Cet enfant "global" peut être très facilement soutenu et éduqué, mais nous perdons la "vision générale" quand nous nous focalisons sur des "particules" comme les performances en orthographe ou en maths. Nous devons chercher des moyens de soutenir le développement global de l'enfant sans nous laisser détourner ou distraire par le fait de vouloir qu'un enfant particulier réponde à une question particulière lors d'un test particulier. Pensez à l'enfant d'une

famille active – une famille qui se livre à des activités physiques régulières et fait découvrir à l'enfant des sports variés. Il n'y a aucun moyen pour savoir quel ballon il va prendre tel matin au saut du lit, mais il y a de grandes chances pour qu'il mène une vie physiquement active.

De façon similaire, s'il grandit dans une famille de lecteurs, il sera vraisemblablement un amoureux des livres. Seulement, nous ne savons pas forcément quel genre de livres il aimera. Nous orientons la trajectoire de vie de nos enfants en limitant les leçons parasites et en lui procurant un environnement fertile et sain. Ensuite, nous nous mettons en retrait et laissons l'enfant s'occuper des détails.

L'une de mes premières préoccupations au sujet de la méthode Montessori a été de savoir si l'environnement préparé était sans failles. Est-ce que mes enfants ne pouvaient pas passer à côté d'un pan entier de connaissances ? Par exemple, que se passe-t-il si mon enfant ne choisit jamais de travailler sur les maths ? Avant de répondre à cette question, nous devons avoir présent à l'esprit le système traditionnel auquel nous comparons le système montessorien. Dans les écoles traditionnelles, on dit aux élèves exactement ce qu'ils doivent apprendre, mais est-ce une garantie qu'ils l'apprennent ? On est très clair sur le laps de temps qu'ils vont passer chaque jour sur telle ou telle matière. Mais est-ce une garantie qu'ils vont être compétents dans ces matières ? N'y a-t-il pas un certain nombre d'élèves de l'école traditionnelle qui sont passés entre les mailles du filet et ne savent pas lire ou calculer, bien qu'ils aient suivi des cours de lecture et de maths pendant des années ? Donc, si l'on réalise que le système

traditionnel n'est pas sans failles, même avec la standardisation et la segmentation, comment le système Montessori s'en sort-il mieux pour ne rien laisser de côté, sans attribuer des laps de temps précis à chaque matière chaque jour ?

Dans une classe Montessori, si un enfant ne manifeste aucun intérêt pour les maths, l'éducatrice n'intervient pas pendant un temps assez long. Des semaines, voire des mois. Elle laisse à l'enfant l'opportunité de découvrir cela de façon spontanée, ce que la majeure partie des enfants va faire. Mais quand cela commence-t-il à être trop long ? Pensez à nos centres d'intérêt en tant qu'adultes. Ne sommes-nous pas intéressés par un passe-temps, un programme d'exercices, un thème de lecture, un restaurant favori, ou un trajet de promenade pendant des semaines ou des mois avant que ce centre d'intérêt ne faiblisse pour laisser la place à un autre ? Nous ne compartimentons pas nos centres d'intérêt en blocs de 50 minutes au cours de la journée, et les enfants ne le font jamais dans les écoles Montessori. On s'attend à ce qu'ils se concentrent sur une activité favorite sur de longues périodes. On espère qu'ils vont agir ainsi. En fait, c'est justement le signe qu'ils prospèrent. L'environnement préparé permet aux périodes sensibles d'être exploitées avec un très grand profit.

Cependant, si l'évitement est si long qu'il peut devenir un obstacle pour des apprentissages ultérieurs, l'éducatrice a la possibilité de modifier l'environnement. Simplement parce qu'elle passe une grande partie de son temps à observer, elle peut préparer plus efficacement l'environnement de façon à ce que l'enfant soit enclin à choisir une activité qui n'avait pas retenu son attention,

ou qui ne l'avait pas intéressé jusque-là. Elle peut l'inviter à une séance individuelle liée aux maths avec un matériel dont elle pense qu'il va plus facilement l'attirer. Elle peut même amener un enfant vers un intérêt en maths en s'appuyant sur ses goûts existants. L'enfant a-t-il un goût exclusif pour la lecture de tout ce qui concerne les stars du basket ? L'éducatrice peut apporter la page des résultats sportifs avec sa liste de statistiques. L'enfant va pouvoir faire des moyennes de résultats, additionner les points, ou calculer les pourcentages de victoires. En adaptant de façon fine l'environnement de chaque enfant, l'éducatrice peut influencer sur l'éventail de choix des enfants, sans les priver du pouvoir de décision. Cela préserve le plaisir de la découverte par l'enfant.

L'environnement préparé comprend également les aspects matériels de la classe. Les chaises, les bureaux, les tables, les étagères, les interrupteurs, les balais, les robinets, tout ce qui peut être utilisé par un enfant est à sa taille. Maria Montessori voulait créer un environnement dans lequel les enfants pourraient prendre de vraies responsabilités concernant leur propre classe. Il y a de nombreux exemples. Le balai est assez petit pour qu'un enfant puisse s'en servir. Les pichets sont de taille assez réduite pour que, même pleins, ils restent maniables. Les robinets sont à portée d'enfant. Un enfant ne doit absolument jamais avoir besoin de demander de l'aide à un adulte simplement parce qu'il ne peut physiquement pas gérer la taille d'un objet dans la classe. De façon tout à fait logique, lorsqu'un enfant n'a pas d'autre option que de demander de l'aide à un adulte, cela le diminue et ouvre la porte à tout un cycle de dépendance.

L'environnement physique de la classe est pensé pour ressembler

à une balade dans la nature. Les enfants adorent marcher, mais comme l'a montré Maria Montessori, "l'enfant n'a pas envie d'arriver 'là-bas'. Il veut tout simplement marcher". Elle pensait que la classe devrait satisfaire l'envie de "se mouvoir dans son milieu, en passant d'une découverte à l'autre, car cela fait partie de sa nature même et de l'éducation".³⁰ Dans une classe traditionnelle, l'élève doit rester assis alors que toute l'action se passe en face de la classe. Dans une classe Montessori, l'enfant se lève carrément et se promène dans la pièce, découvrant ce qui attire son attention, comme s'il marchait le long d'un chemin en forêt.

LES OBJETS RÉELS ET LA CONNEXION MAIN-CERVEAU

Maria Montessori insistait sur le fait que la classe devait être remplie avec "des objets réels".³¹ Elle pensait que les jouets, les imitations, les histoires imaginaires et les contes de fées étaient une perte de temps. Elle a découvert que les enfants meurent d'envie de toucher les objets réels. Ils veulent découvrir l'usage réel de ces objets qu'ils voient les adultes utiliser autour d'eux. Elle a constaté que ce sont souvent les adultes qui tiennent aux contes de fées et à ce genre de chose pour les enfants, plutôt que les enfants ne désirent perdre du temps à rêver sur des pays imaginaires. Les enfants veulent s'emparer de ce qui est réel. Ils ne cherchent pas à échapper à ce qui les entoure.

Ce principe de réalité s'applique aussi au temps. Un événement éloigné dans le futur n'est pas réel pour un jeune enfant. Jamais une éducatrice Montessori ne dira "Fais-moi confiance, tu dois apprendre ça parce que ça te sera utile plus tard." Le matériel

de la classe est conçu pour apporter un but à chaque étape de l'apprentissage. Par exemple, pour apprendre un jour quelque chose d'aussi compliqué que la finance, un élève doit progressivement se familiariser avec un certain nombre d'éléments comme l'addition, l'argent, les taux d'intérêts et les régulations légales. Une éducatrice Montessori ne pousse pas les enfants à faire des pages de calcul pour atteindre un jour le but éloigné et intangible de maîtriser la finance. Au lieu de cela, elle permet aux enfants de travailler avec des objets concrets, tangibles, pour apprendre l'addition. Elle permet aux enfants de travailler avec de l'argent véritable pour des transactions dans leur communauté ou entre les enfants de la classe. Pour chaque étape, un matériel concret ou une situation réelle peuvent être créés pour éveiller l'intérêt mais aussi pour construire sur les savoirs et les compétences déjà acquis. Chaque partie du processus doit avoir un but visible – pas un but annoncé par l'enseignant, mais un but que les enfants désirent atteindre. Ce serait une erreur, aussi bien de laisser un étudiant non préparé se lancer dans la finance sans savoir additionner, que de penser qu'une connaissance approfondie de la finance puisse être un but si important que chaque étape nécessaire pour l'atteindre soit elle-même sans importance. Maria Montessori a remarqué la forte attirance des enfants pour les travaux de la vie pratique (balayer, enlever la poussière). Selon elle, ces travaux les appellent avec "un son de trompette", les connectent avec le monde réel, les calment et les concentrent. Elle insistait sur le fait d'offrir des objets réels dans la classe, impressionnée par leur énorme utilité par rapport à la connexion main-cerveau. La main n'est pas seulement un outil sensoriel, qui

fournit des informations au cerveau, c'est aussi elle qui exécute les ordres créatifs du cerveau. La main, en touchant les objets réels, en les bougeant, en les manipulant, en créant et en construisant, développe l'intelligence d'une façon plus fondamentale que ne le fait l'œil (sauf par les vidéos documentaires, peut-être) ; ou l'oreille (lorsqu'elle écoute un enseignant faire une leçon) ; ou toute une variété de jouets stupides ; ou le fait de penser à des pays imaginaires, des fées et des dinosaures qui chantent.

On ne soulignera jamais assez à quel point la main est une partie intrinsèque de la classe montessorienne. Tout est conçu pour être touché. Les enfants sont encouragés à toucher, découvrir, pencher, mélanger, prendre, empiler, bouger, équilibrer, verser, tordre, frotter, serrer, racler, attacher, tourner, couper, incliner, faire glisser, trier et secouer. Du fait de l'importance si grande de la main pour les apprentissages, Maria Montessori recommandait aussi : "ne donnons jamais plus à l'œil qu'à la main".³³ Pour apprendre avec plus d'intuition et de force, la main doit manipuler l'objet même que regarde l'œil. Si un enfant regarde un enseignant écrire au tableau, ou s'il regarde un écran d'ordinateur avec des graphiques animés, l'apprentissage sera plus superficiel que si sa main, glorieusement tachée, entre en jeu.

Dans ma propre formation pour les pilotes, je mets beaucoup l'accent sur la connexion main-cerveau. L'aviation était en retard de plusieurs décennies sur Maria Montessori, à ce sujet. Les pilotes s'adonnent maintenant à des séances d'entraînement au simulateur de vol, une semaine deux fois par an. On s'est rendu compte que les vrais simulateurs étaient extrêmement efficaces pour l'entraînement des pilotes. Une indication de la grande

valeur des simulateurs pour la sécurité réside dans le fait que l'avion que je pilote coûte 4,5 millions d'euros et le simulateur 6 millions. Chaque bouton ou interrupteur est fait pour procurer la même sensation tactile que dans un avion réel. Le toucher du manche, l'interaction entre les écrans visuels et les mouvements, et la pratique de l'utilisation de boutons et d'interrupteurs de sécurité, rarement utilisés, marquent l'esprit – par une mémorisation fortement reliée à la sensation des muscles – bien plus profondément que ne le ferait le fait d'écouter un instructeur, ou de lire simplement la technique du vol dans un manuel.

Lorsque les enfants Montessori atteignent la fin du primaire et le début du collège, la connexion délibérée entre la main et le cerveau dans les activités persiste. Cependant, lorsque les enfants plus âgés commencent à faire plus de lecture, d'écriture et de réflexion abstraite, il arrive que les résultats tangibles de leurs efforts en classe ne soient perceptibles que plus tard. Par exemple, ils commencent à sortir de l'école pour des excursions variées. Ces "expéditions" ne ressemblent pas à nos sorties à la campagne. Là, les enfants se chargent de tout. Ils décident de l'endroit où ils vont aller. Ils réunissent les fonds nécessaires. Ils organisent le transport au téléphone. Ils s'occupent du matériel dont ils auront besoin. Ils peuvent même organiser un voyage en camping. Ils peuvent contacter un parc, un musée, ou une entreprise qu'ils voudraient visiter. Ils peuvent rester plus près de chez eux et se rendre à la bibliothèque municipale, ou aller acheter à l'épicerie les ingrédients pour un repas de classe, ou participer à des projets de la communauté, ou même imaginer des améliorations dans l'école et demander à des artisans de les aider à la réalisation,

comme par exemple pour un trottoir. Comme toujours, l'accent est mis sur la connexion entre la réflexion et le but, le travail tangible, au lieu de mémoriser des connaissances à répéter comme des perroquets pendant un test, avant de les oublier.

J'ai été intrigué par l'usage abondant des chronologies dans les classes plus âgées que j'ai observées. Je me souviens d'avoir vu des chronologies dans des manuels lorsque j'étais à l'école, mais une classe Montessori possède des dizaines de "lignes du temps" plastifiées de 3, 4, 6 mètres de long ou plus. Nombre d'entre elles sont construites par les enfants eux-mêmes. Des chronologies géologiques, historiques, des chronologies d'histoire grecque et romaine... chronologie de la vie sur terre. Chacune peut être déployée sur le sol. Les enfants peuvent s'asseoir dessus, les toucher, dessiner dessus, y placer différents objets correspondant aux périodes énumérées, ou même se coucher dessus en s'étirant pour voir ce qu'ils peuvent atteindre, une main sur le Cambrien et un pied dans le Jurassique. L'idée de la relation entre deux événements historiques ne peut pas se transmettre par le biais d'une leçon ou d'un manuel. On peut la toucher !

LE MATÉRIEL DE LA CLASSE

Une classe Montessori d'aujourd'hui est organisée en cinq grands secteurs : la vie pratique, la vie sensorielle, la culture, les maths et le langage. Chaque secteur présente des supports de travail que les enfants peuvent choisir seuls, manipuler, compléter et remettre en place sur les étagères pour que d'autres puissent les utiliser. Ce qui suit est une description d'une partie du matériel (ou objets,

ou activités) que j'ai observé. Pour plus de cohérence, je m'en tiens au matériel du primaire destiné aux enfants de 3 à 6 ans.

Le secteur Vie pratique offre le matériel utilisé pour maintenir la classe propre, préparer de la nourriture, pratiquer l'hygiène personnelle, boutonner, nouer, jardiner et plus encore. Prenons le balai et le chiffon à poussière, deux objets dont je n'aurais jamais cru qu'ils puissent être considérés comme des outils d'éducation. Les deux sont à la taille des enfants pour pouvoir être manipulés de façon efficace par des mains et des bras de petite taille. Les enfants apprennent le bon usage du balai en observant les autres et en regardant l'éducatrice montrer comment faire. On s'attend à ce que les enfants prennent l'initiative de balayer le sol. Ils ne sont pas punis s'ils ne le font pas. On ne le leur ordonne pas. Ils ont envie de le faire – que ce qu'il y a à balayer soit dû à eux-mêmes ou aux autres. Les plus jeunes voient les plus âgés balayer de temps en temps et se précipitent sur l'occasion de se comporter comme les grands. Si un enfant oublie de nettoyer ce qu'il a sali, cela reste sur le sol. Au bout d'un moment, un autre enfant le voit et le nettoie spontanément. C'est étonnant à contempler. Je suis sûr que chaque parent voudrait voir ce système fonctionner dans sa propre maison.

Le secteur Vie sensorielle présente du matériel utilisé pour développer les sens du toucher, du goût, de la vue, de l'odorat et de l'ouïe. Cet entraînement construit les bases de la capacité de discernement de l'enfant, une compétence essentielle pour le développement de son jugement et de sa confiance. L'un des choix que l'enfant peut faire dans ce secteur est la collection

de cloches. Il y a deux jeux de cloches identiques qui rendent les sons d'une octave. Le premier jeu est fixe, comme référence. Le second peut être organisé dans n'importe quel ordre. L'un des exercices possibles consiste à faire sonner l'une des cloches du jeu de référence, mémoriser le son, et essayer de le retrouver parmi les cloches du deuxième jeu. Lorsqu'il y est parvenu, l'enfant place la bonne cloche près de sa jumelle et continue avec le reste de la gamme. Comme toujours, le matériel est conçu de telle façon que l'enfant doit mettre à contribution ses facultés de comparer, juger, raisonner et décider. A aucun moment l'enfant n'a besoin que l'adulte lui dise s'il a effectué la tâche correctement. Il peut lui-même déceler une erreur et la corriger.

Le secteur de la Culture est constitué de matériel lié au monde, à la nature, à la géographie, au cosmos, aux peuples, et plus encore. On peut trouver là des collections d'insectes, des aquariums à poissons, des plantes en pot. Le puzzle de la carte du monde est l'un des outils de ce secteur. Les enfants ne se contentent pas de toucher chaque continent en manipulant les pièces du puzzle. Ils lisent et entendent les différents noms géographiques qu'ils mémorisent juste pour le plaisir.

Le secteur des Mathématiques est lui aussi conçu pour correspondre à la vision montessorienne de l'apprentissage à travers le toucher. Tous les principes basiques des mathématiques peuvent être présentés et étudiés grâce à des objets que l'on peut manipuler. Je me souviens des maths comme d'une matière enseignée comme uniquement liée au papier et au crayon. Nous avons des livres d'exercices et des problèmes à résoudre à la maison et nous passions beaucoup de temps à regarder l'enseignant écrire au

tableau, mais je ne me souviens pas d'avoir jamais découvert un principe grâce à mes mains. Qu'il s'agisse de compter de l'argent, de calculer des exposants, d'apprendre à résoudre de grandes divisions, ou d'étudier des formes géo-métriques, les principes fondamentaux des mathématiques sont beaucoup plus profondément assimilés s'ils sont appris par la manipulation physique. On laisse de côté les livres d'exercices et les manuels qu'utilisent les élèves de l'école traditionnelle.

Il y a des années, on m'a fait apprendre le théorème de Pythagore : $a^2 + b^2 = c^2$. Pas de contexte. Pas d'application tangible. Pas d'attente que la classe puisse en fait le comprendre. C'était juste une formule dans laquelle encastrent des chiffres pour obtenir une réponse. J'ai vraiment été frappé de voir comment les principes mathématiques de ce genre sont enseignés différemment dans une classe Montessori. Dès le premier jour, de très jeunes enfants se familiarisent avec des blocs et des perles de forme, de taille et de couleur précisément choisies. Bien que les enfants ne le sachent pas pour le moment, ils sont en train d'apprendre, à travers des symboles tactiles et visuels, les bases de ce dont ils auront besoin plus tard pour comprendre des concepts plus abstraits des mathématiques.

Au cours des années qui suivent, les enfants vont continuer à utiliser le même matériel, mais avec plus de complexité et de détails. Par exemple, les enfants de 6 à 9 ans ont un remarquable jeu de blocs pour appliquer le théorème de Pythagore, mais ces blocs reprennent les formes du matériel manipulable de la classe des plus jeunes. Ils ont un bloc plat triangulaire posé au milieu d'un plateau. Accolé à chaque côté du triangle se trouve un bloc

carré dont le côté est égal au côté du triangle qu'il touche. La tâche de l'enfant est de sortir tous ces carrés du plateau et de les replacer au bon endroit. Bien sûr le jeune enfant ne sait pas ce qu'est le théorème de Pythagore. Mais il enregistre la relation entre le triangle et les carrés. Cette familiarité physique va rendre plus parlante la découverte ultérieure de la formule algébrique. Le même système est utilisé cette fois-ci avec les 9-12 ans et en incluant les variables a , b et c .

L'information apprise à un niveau basique sert année après année pour la construction du savoir au lieu d'être présentée à l'élève sans aucun contexte, en espérant qu'il la mémorisera le temps d'un test, comme m'a été présenté le théorème de Pythagore.

Le secteur du Langage contient des bibliothèques où l'enfant peut choisir un livre n'importe quand, aller dans un coin tranquille et lire. Imaginez ça ! Dans toutes mes années d'école je ne me souviens pas d'une seule fois où j'ai pu être autorisé à prendre un livre et à lire pendant la classe. Pourtant chaque année, notre pays se plaint des faibles compétences en lecture de nos élèves. Dans les écoles traditionnelles, si un élève a la chance de lire un livre, c'est parce que toute la classe a reçu la consigne de lire le même. A d'autres moments, les élèves lisent tout haut, mais uniquement quand toute la classe attend son tour pour lire tout haut. Les lecteurs rapides sont freinés ; les lecteurs lents apprennent à se sentir idiots. Le seul moment où un enfant peut se pelotonner avec un livre et s'en réjouir se passe à la maison. Dans une classe Montessori, lire est encouragé quel que soit le moment. Les enfants sont libres de lire quand ils veulent et aussi longtemps qu'ils le désirent. Cependant la préparation de l'environnement

par l'éducatrice inclut la sélection soignée des livres – des livres qui ouvrent des boulevards pour des explorations ultérieures et sont adaptés à l'âge, tout en demandant un peu d'effort.

Dans le secteur du Langage, un enfant peut choisir les lettres rugueuses. Ces lettres font près de 30 cm de haut et sont écrites en cursive. L'enfant passe ses doigts délicatement le long de la forme de la lettre, en essayant de suivre précisément la surface rugueuse de papier de verre. La rugosité sert de contrôle pour que l'enfant reconnaisse s'il trace chaque lettre correctement.

Maria Montessori a découvert que les enfants qui ne savent pas encore lire aiment tant tracer les lettres que de nombreux enfants apprennent à écrire avant d'apprendre à lire. En cursive ! Parce que la cursive demande un mouvement plus fluide que l'écriture d'imprimerie, elle est plus facile à maîtriser pour de jeunes enfants. Il n'est pas nécessaire de lever la pointe du crayon et de la replacer pour terminer la lettre. Le mouvement contrôlé de simplement suivre du doigt les lettres rugueuses prépare le cerveau à l'acte d'écrire. C'est l'un d'une douzaine de matériels conçus de telle façon que l'enfant apprend une compétence pour un niveau donné de son développement (dans cet exemple, le contrôle des doigts), tandis que cet apprentissage constitue un prérequis pour une acquisition ultérieure (l'écriture).

Le travail que j'aimais le moins à l'école était la décomposition des phrases pour leur analyse grammaticale. J'ai été désappointé de constater qu'on le faisait aussi dans les écoles Montessori. Je pensais que Maria Montessori aurait vraiment dû réaliser à quel point c'est une activité pénible, inutile et ennuyeuse. Ma déception s'est changée en émerveillement quand j'ai vu

comment les enfants le font. Sur une étagère se trouve un paquet de longues bandes de papier. Sur chaque bande est inscrite une phrase de complexité variable. L'enfant en choisit une (parfois, il écrit la sienne). Puis il prend une boîte de petits objets de bois aux formes spéciales, de la taille d'une pièce de monnaie et ressemblant à des lettres de Scrabble, qui servent à identifier les mots de la phrase.

Les pièces correspondent aux différentes natures de mots. Par exemple, les verbes sont représentés par des pièces rondes et rouges (le fait que le verbe représente une action est plus intuitivement perçu si on l'associe à la forme d'une balle). Les noms sont des triangles noirs : une forme forte, à l'air vigoureux. A chaque nature de mot sont attribuées une forme et une couleur différentes. Les objets qui symbolisent les articles sont des triangles bleu clair ; les adjectifs sont des triangles bleu foncé. Ainsi ils sont facilement associés avec le nom (triangle) qu'ils modifient. De même l'adverbe, bien que plus petit et orange, est un disque, ce qui montre sa proche relation avec le verbe. L'enfant place les bons symboles aux différents endroits de la phrase, au-dessus des mots auxquels ils correspondent. Les phrases s'animent grâce à l'introduction des formes à manipuler. Alors les ciseaux entrent en jeu ! Chaque mot est coupé sur la bande de papier de façon à pouvoir réorganiser la phrase dans un autre ordre. On peut rendre la phrase plus ou moins complexe, d'une façon intuitive et tactile – bien supérieure au fait de tracer des diagrammes avec de simples lignes sur une feuille de papier.

Aucun gouvernement, comité, jury, directoire ou groupe de recherche ne sélectionne ce matériel d'éducation. Quand

Maria Montessori a ouvert ses premières écoles, elle ne savait pas encore comment les équiper au mieux. Elle a écrit : "La première idée fut d'enrichir le milieu en y mettant un peu de tout, et de laisser les enfants choisir ce qu'ils préféreraient. Or, nous nous aperçûmes qu'ils se limitaient à certains objets et que d'autres restaient inutilisés : ces derniers furent éliminés. Tout ce dont nous nous servons dans nos écoles est le résultat d'expériences, non pas en un pays, mais dans le monde entier ; et l'on peut vraiment dire que le choix a été fait par les enfants eux-mêmes."³⁴

Maria Montessori n'était pas opposée au fait de changer le matériel de la classe au fil des années, ou en fonction de la culture. Elle n'était pas non plus opposée à ce qu'il ne change pas si les enfants restaient fascinés par ce qui leur était offert.

Elle a cependant fait une mise en garde concernant la quantité d'objets et de matériel à disposition. Il ne devrait pas y en avoir beaucoup. Contrairement à aujourd'hui, où nous pensons qu'il est nécessaire pour l'enfant d'avoir un crayon, un stylo, une paire de ciseaux, un bâton de colle, une boîte de crayons de couleur, un manuel d'orthographe, un manuel de calcul, etc. Maria Montessori pensait qu'il devait y avoir moins de choses. Elle a découvert que "s'il y a un trop grand nombre d'objets, ou plus d'une série de matériel pour un groupe de trente à quarante enfants, il en résulte une confusion : aussi les objets doivent-ils être peu nombreux mais les enfants nombreux."³⁵ Cela crée d'ailleurs une nouvelle opportunité d'apprentissage de la vie sociale, pour cette raison : "Il n'y aura qu'un seul exemplaire de chaque objet. Si un enfant désire quelque chose qui soit déjà entre les mains d'un autre, il ne pourra pas l'avoir ; et s'il est normalisé,

il attendra jusqu'à ce que l'autre ait fini son travail. Ainsi se développent certaines qualités sociales très importantes : l'enfant sait qu'il doit respecter ce dont un autre se sert, non parce qu'on le lui a dit, mais parce que c'est une réalité qu'il a rencontrée dans son expérience sociale. S'il y a beaucoup d'enfants pour le même objet, il ne peut pas faire autrement qu'attendre. Et comme cela arrive à toute heure, et pendant des années, le sens du respect pénètre dans la vie de chaque individu comme une expérience mûrie avec le temps [et] la base même de la vie sociale."³⁶

LE CYCLE DE TROIS ANS

Un aspect inhabituel de l'environnement préparé est la façon dont les enfants sont regroupés dans chaque salle de classe. Maria Montessori a conçu la classe autour d'un cycle de trois ans. Les enfants de 3 à 6 ans sont dans une classe. Ceux de 6 à 9 ans, de 9 à 12, de 12 à 15 et de 15 à 18 sont répartis dans d'autres classes. Les enfants qui entrent à l'école à trois ans restent dans la même salle avec la même éducatrice pendant trois ans avant de passer dans la classe suivante. Le regroupement des âges me rappelle les anciennes classes à plusieurs niveaux dont mes grands-parents se souvenaient avec plaisir. L'un des bénéfices du cycle de 3 ans (comme pour les anciennes classes à plusieurs niveaux) réside dans le fait que les plus jeunes enfants ont la possibilité de voir ce sur quoi les plus âgés travaillent, comment ils se comportent et quels sont leurs centres d'intérêts. Ils voient ce qu'ils vont faire quand ils seront plus grands. Les plus jeunes peuvent trouver de l'aide auprès des plus âgés pour le matériel, pour

nettoyer, pour nouer leurs lacets ou n'importe quoi d'autre. Les plus jeunes peuvent ne pas comprendre ce qu'un camarade de 3 ans plus vieux qu'eux fait ou de quoi il parle, mais ils peuvent en avoir une idée en observant. Une situation similaire se produit lorsqu'un enfant joue près d'un groupe d'adultes en grande conversation après un dîner. L'enfant n'a pas la moindre idée de ce dont les parents parlent mais il apprend beaucoup en regardant ce que font les adultes, leurs habitudes et leur vie sociale.

Les enfants qui se trouvent au milieu du cycle de trois ans continuent à apprendre de leurs aînés. Mais ils découvrent aussi le fait d'aider les plus jeunes. Cela constitue, en soi, une leçon très forte. C'est une responsabilité si merveilleuse de posséder assez de maîtrise d'un sujet pour pouvoir donner de l'aide pour la première fois de sa jeune vie. Le fait d'apprendre à quelqu'un complète aussi ce que l'on apprend soi-même. Quand on apprend quelque chose à quelqu'un, on regarde un problème ou un exercice ou une compétence du point de vue de quelqu'un d'autre. Cette nouvelle perspective peut apporter une compréhension plus profonde d'un enseignement qu'on avait seulement enregistré de façon superficielle un peu avant. Je me souviens de ma surprise, la première fois où j'ai enseigné en tant qu'instructeur de vol, quand je me suis dit à un moment "Eh! Mais c'est pour ça qu'on fait ça!" Les enfants les plus âgés du cycle de trois ans sont les leaders de la communauté. Ils ont deux années d'expérience sur la façon dont la classe fonctionne. Les plus jeunes les observent et les imitent et de ce fait, les habitudes, les activités et les coutumes de la classe – ou de la communauté – sont transmises intactes à la génération suivante d'enfants dans le cycle de trois ans.

Dans l'enseignement traditionnel, seuls les enfants du même âge se penchent tous sur le même travail. Personne ne peut jeter un coup d'œil à ce qu'il fera plus tard. Un enfant qui ne sait pas encore lire n'a pas l'opportunité quotidienne de voir les enfants plus âgés tranquillement installés à lire un livre seuls. Un enfant qui ne sait pas encore compter n'a jamais la chance d'entendre les plus âgés parler d'addition et de soustraction. Dans les anciennes classes à plusieurs niveaux, comme dans les écoles Montessori, on ressent une impression de communauté dans l'activité de la classe. Dans une communauté classique de voisinage, il y a des bébés et des personnes âgées, des parents et des adolescents. Les gens sont capables de communiquer avec d'autres qui ne partagent pas forcément les centres d'intérêt de leur tranche d'âge, mais tous apprennent à apprécier et à respecter la vie des autres. Apprendre à communiquer et à se découvrir des points communs avec des gens différents est l'une des bonnes raisons pour combiner les âges. C'est encore une nouvelle compétence apportée par la méthode Montessori et... qui ne peut pas être évaluée par une note.

J'ai fait mes études supérieures dans une grande université et je vivais sur le campus. Je me souviens d'un jour où je me suis soudain arrêté sur le chemin de la classe. Une mère portant un petit enfant venait vers moi et m'a dépassé. J'ai ri intérieurement en réalisant que ce qui m'avait choqué était que je n'avais pas vu de bébé depuis des mois. Je n'avais pas réalisé à quel point j'étais étrangement isolé. Je vivais dans une bulle avec des milliers d'autres étudiants. La même chose se produit dans nos écoles, dans nos maisons de retraite et dans d'autres lieux. Quand nous

sommes parqués avec des gens de notre âge, nous oublions comment entrer en relation avec les autres et notre sens de la communauté disparaît. La compassion pour ceux qui sont différents de nous meurt également. Quand nous ne rencontrons que des gens de notre propre groupe, nous finissons par penser, à certains moments, que nous sommes en compétition avec eux : nous envions ceux qui sont plus capables que nous, nous méprisons ceux qui le sont moins. Au contraire, lorsque nous faisons partie d'une vraie communauté avec un large spectre d'individus, nous apprenons souvent à admirer ceux qui sont plus aptes et prenons soin de ceux qui le sont moins. Les enfants les plus jeunes dans le cycle de trois ans apprennent que les plus âgés ont de plus grandes capacités. Maria Montessori a écrit : "Chez les petits enfants, l'envie n'existe pas ; ils ne sont pas humiliés par le fait que les grands savent ce qu'ils ne savent pas encore, parce qu'ils sentent bien que ce sera leur tour quand ils seront plus grands."³⁷ Des compétences et des réussites peuvent être valorisées par d'autres dans le groupe. Ils sont fiers des accomplissements de la communauté au lieu de se mesurer individuellement avec leurs camarades.

Maria Montessori racontait l'histoire de ce sentiment de fierté de la communauté dans ses écoles. Elle a écrit : "Beaucoup de visiteurs de nos écoles rappellent que les maîtresses leur avaient montré des travaux de leurs enfants sans en indiquer les auteurs. Cette négligence apparente vient de ce qu'elles savaient que les enfants ne s'en soucient pas. Dans un autre genre d'école, un maître aurait pu se sentir coupable si, montrant un beau travail d'enfant, il ne s'était cru devoir présenter le petit auteur. Et s'il

avait omis de le faire il aurait très bien pu entendre protester : 'C'est moi qui l'ai fait !' Dans nos écoles, celui qui a fait le travail admiré est probablement occupé dans un coin de la classe par un second effort ..."³⁸ Dans les écoles traditionnelles, nous enseignons que cela a de l'importance de savoir qui l'a fait. Quand d'autres font un bon dessin, cela nous fait du mal. L'environnement préparé montessorien, au contraire, nourrit les compétences sociales. Les enfants apprennent à faire partie d'une équipe, à faire du bon travail sans se soucier d'en obtenir le crédit, à apprendre des autres et à enseigner à leur tour, et à construire les autres au lieu de les détruire.

On apprend mieux les bons comportements sociaux en les vivant avec les autres. C'est ce que font les enfants montessoriens. Ils se mélangent, discutent, travaillent ensemble, dialoguent, demandent de l'aide et en donnent tous les jours. Ils pratiquent, pratiquent, pratiquent – dans des situations de vie réelle. Ils apprennent à partager un travail que deux enfants veulent faire. Ils apprennent à saluer le matin et quand dire "s'il vous plaît" et "merci". L'environnement préparé est conçu pour maximiser les opportunités de pratiquer ces compétences de façon spontanée. L'éducatrice peut observer et aider les enfants à développer ces compétences parce qu'elle n'est pas occupée à essayer d'obtenir le calme. Les comportements antisociaux peuvent être stoppés dès leur apparition. L'éducatrice n'est pas non plus obligée de tout arrêter dans la classe pour s'occuper du comportement d'un enfant. Cela peut se faire calmement, en privé, et le bon comportement peut être montré à l'enfant en situation.

Cet environnement social préparé fonctionne mieux avec plus

d'enfants dans la classe que moins. La directrice de notre école a réalisé que s'il y a trop peu d'enfants, cela pousse les enfants à s'appuyer plus sur l'éducatrice au lieu de se débrouiller seuls ou entre eux. Elle dit qu'il est plus compliqué pour des éducatrices de démarrer une nouvelle classe qui n'a pas encore assez d'inscrits.³⁹ Les classes de dix enfants ne prospèrent pas aussi bien que celles d'au moins trente enfants. Plus il y en a, meilleur c'est ! Quand le groupe correct est atteint, la communauté devient autonome dans de nombreux domaines. De bonnes attitudes en société sont plus faciles à affiner dans un grand groupe de pairs qui se comportent bien. Quand de nouveaux enfants arrivent dans la classe, la technique pour gérer l'impact social est d'en accueillir un nouveau par jour. L'arrivée décalée est aussi un moyen de permettre à la cohésion de la classe de rester intacte. Le nouvel enfant est présenté progressivement à sa nouvelle communauté, avec ses façons à lui de faire les choses. Pendant ce temps, la communauté n'est pas bouleversée par un groupe d'enfants qui ne sont pas au fait des coutumes, des manières de faire et des traditions de cette communauté.

Une compétence sociale importante consiste à reconnaître les limites de chacun. Nous entendons souvent des expressions montessoriennes comme "choisir un travail", "auto-motivation", "libre de se déplacer" et d'autres du même genre. Elles nous font craindre un certain désordre dû à l'absence de règles. Au contraire, ces écoles ont des règles strictes, mais en plus petit nombre. Maria Montessori a écrit que la liberté d'un enfant "doit avoir comme limite l'intérêt collectif, et comme forme ce que nous appelons l'éducation des manières et des gestes. Nous devons interdire à

l'enfant tout ce qui peut offenser autrui ou lui nuire, tout ce qui prend l'allure d'un geste laid ou grossier. Mais toute manifestation ayant un but utile, quelle qu'elle soit, et sous quelque forme qu'elle se présente, doit lui être permise ; et le maître doit l'observer : voilà le point essentiel".⁴⁰ Il s'agit de liberté avec des limites. L'éducatrice doit rappeler les règles quand c'est nécessaire. Cependant la préparation de l'environnement est le meilleur outil pour minimiser le risque des enfants de se confronter à ces limites, tout en maximisant leur liberté.

Les récompenses

Maria Montessori a banni de la classe pratiquement toutes les récompenses et toutes les punitions. J'aurais considéré ça comme de la pure folie si je n'avais pas vu de mes yeux des classes Montessori. Ça n'a tout simplement pas de sens. Comment un enseignant peut-il diriger un groupe d'enfants agités sans récompenses ou punitions ou les deux ? C'est à peine croyable, mais Maria Montessori a créé un environnement qui rend cette tâche possible pour l'éducatrice. Elle a créé un environnement dans lequel les enfants reçoivent des retours positifs ou négatifs de leurs interactions quotidiennes avec leurs camarades, le matériel et le système de contrôle personnel de l'erreur. Elle voulait libérer l'enfant de sa dépendance par rapport à l'éducatrice pour savoir si une réponse est juste ou fausse, ou si l'évolution d'un travail mènera plutôt à une réussite ou à un échec. Nous devons éviter que l'enfant perde progressivement, corrompe ou réduise son système de "récompense interne". Maria Montessori a écrit au sujet de la "joie intense" de faire des découvertes, d'atteindre des buts, et de tomber amoureux. Si, écrit-elle, au moment exact de nos joies les plus fortes

“... quelqu'un qui a un statut d'autorité, ou qui nous domine comme un professeur, arrive et nous donne une médaille ou une prime quelconque, il nous volera notre vraie récompense. Ayant perdu nos illusions, nous crierons : 'Qui êtes-vous pour me rappeler que je ne suis pas le maître, qu'il y a au-dessus de moi quelqu'un qui peut me donner une récompense ?'”⁴¹ Il y a des récompenses partout, et elles paraissent si saines : “20/20”, des symboles de “bonhomme content”, des annotations, des étoiles d'or, des diplômes en parchemin, des rubans bleus, des trophées, des plaques. Vous ne pouvez pas bouger un cil sans en obtenir une. Il est presque impossible d'imaginer une école sans récompenses. Ce qui est intéressant, c'est que Maria Montessori ne désapprouvait pas toutes les récompenses, seulement celles données comme par marchandage. Imaginons qu'un enfant montre à un adulte un travail dont il est fier. Impressionné, l'adulte dit : “Eh, c'est formidable !” Il y a une grande différence entre cette “récompense” et le fait de dire “Je vais te donner cette étoile d'or si tu fais ça.” Maria Montessori expliquait : “De tout ce que nous disons des récompenses et des châtiments, nous n'entendons pas dévaloriser la valeur pédagogique fondamentale, qui repose sur la nature humaine, mais seulement combattre l'abus et le pervertissement d'où, de moyens qu'ils sont, ils deviennent fins.”⁴² Utiliser les récompenses comme une fin en soi peut détruire la connexion vitale entre la volonté d'agir de l'enfant et sa propre récompense interne. Cette rupture peut être causée aussi bien par le fait de placer les attentes à un niveau trop bas et que par celui de remplacer la volonté de l'enfant par la nôtre.

LES RÉCOMPENSES FACILES ET LES ATTENTES TROP FAIBLES

Nous voulons complimenter les enfants. Nous voulons les récompenser. Mais, souvent, nous sommes si heureux de le faire que nous plaçons l'attente ridiculement bas. Par exemple, nous nous souvenons tous d'avoir rempli, à l'école, des centaines (des milliers ?) de pages de tests stupides. L'enseignant les distribuait et demandait à la classe de les rapporter à son bureau une fois remplies. Tout le monde finissait et recevait une annotation satisfaite ou un “100%”.⁴³ En elles-mêmes, les pages de tests sont inoffensives : elles donnent un peu d'exercice aux enfants sur un sujet en particulier. Mais un tel exercice abaisse le niveau des attentes – et pas parce que c'est ennuyeux. Cela abaisse le niveau des attentes parce qu'elles ont une fin. Et la fin est toujours au bas de la page. C'est une façon de dire à l'élève “Si tu complètes ça, je te récompenserai, parce que cela signifie que tu as appris tout ce que tu dois savoir pour le moment sur ce sujet.” Et si l'enfant est en fait intéressé par le sujet et veut en apprendre *plus* ? Des années de pages de tests indiquent aux enfants que les récompenses s'arrêtent quand leur intérêt s'étend au-delà de celui de l'enseignant.

Les récompenses pour des réalisations arbitrairement faibles sont l'un des aspects du système qui apprend aux enfants à accepter les limites, qui laisse d'autres qu'eux-mêmes leur dire quand leur apprentissage est terminé, et qui leur déconseille de s'immerger complètement dans quelque chose qui pourtant les intéresse. Au contraire, les éducatrices Montessori laissent les activités sans butoir final. L'éducatrice n'est jamais totalement sûre du moment

où l'exercice de sa propre volonté conduira l'enfant au plaisir de la découverte et au progrès de sa construction personnelle. Les éducatrices Montessori envoient promener la barrière, proposent des attentes sans limites et s'attendent à être ravies !

LA SUBSTITUTION

Le remplacement de la volonté de l'enfant par la nôtre est l'autre façon dont une récompense de type marchandage fait perdre à l'enfant la notion de sa récompense interne. Nous disons en fait "Fais tout ce qu'il faut pour obtenir le résultat que je demande. Ce qui t'intéresse n'a pas d'importance." Ma femme et moi sommes tombés dans ce travers, un jour, à la piscine de notre quartier. Notre fille, qui avait 4 ans à l'époque, venait d'apprendre à nager. Pour la première fois, elle s'est lancée et a traversé une large portion de la piscine en barbotant. Impressionné, je lui ai dit "C'est bien !" Elle a répondu, sans aucune plaisanterie, "Est-ce que j'aurai des chaussures ?" Incrédule - j'avais peut-être de l'eau dans les oreilles - je lui ai demandé "Quoi ? Qu'est-ce que tu veux dire ? - Maman m'a dit que j'aurai une paire de chaussures parce que c'est bien." Quelques jours plus tôt ma femme, lors d'un de ces rares moments où les petits enfants se conduisent magnifiquement pendant une longue période consécutive, lui avait dit que "c'était bien" et avait offert de l'emmener acheter des chaussures. Désormais ma fille s'attendait à avoir des chaussures chaque fois que son papa ou sa maman penserait que ce qu'elle faisait, quoi que ce soit, "était bien". Après une seule récompense de type marchandage, son but avait commencé à se décaler :

il était passé de "nager pour le plaisir de nager" à "nager pour obtenir une récompense".

Je ne veux pas faire une montagne d'une taupinière en pensant que ce simple incident pouvait affecter négativement ma fille. Le problème n'est pas dans le court terme. Le problème commence avec la répétition à long terme. Si les récompenses sont perçues comme la seule raison d'agir, qu'arrive-t-il quand il n'y a plus de récompense ? Les actions de l'enfant sont si dépendantes de la volonté de quelqu'un d'autre qu'il éprouve beaucoup de difficulté à suivre ou même à choisir une ligne de conduite par lui-même. Je veux que ma fille achète des chaussures parce qu'elle en a besoin, parce qu'elle a assez d'argent pour le faire et parce qu'elle aime faire du shopping. Je veux que le désir d'impressionner quelqu'un (le besoin d'être récompensée par quelqu'un d'autre) soit tout en bas de sa liste de raisons d'acheter des chaussures. Je ne veux pas qu'elle s'achète des chaussures même comme une récompense pour elle-même, ou pour se sentir mieux. C'est par l'acceptation répétée de récompenses extérieures que la volonté est corrompue, rabaisée et diminuée.

Prenons la pratique répandue de payer pour de bonnes notes sur un bulletin. Quand les parents donnent de l'argent de poche à leurs enfants pour leurs bonnes notes, c'est tout ce qu'ils gagnent en échange : de bonnes notes. Si le but est d'obtenir que l'enfant soit cultivé, mature et équilibré, qu'il aime lire et apprendre, payer pour des notes n'est pas le bon moyen. L'enfant va inévitablement chercher un compromis entre gagner le plus d'argent possible et en faire le moins possible, et revoilà les leçons parasites. Le résultat revient toujours à la même mentalité

de l'école traditionnelle : "Est-ce que ce sera dans le test ?" Le modèle de l'école traditionnelle rend nos enfants dépendants. Ils finissent par avoir constamment besoin de récompenses extérieures. Il est difficile pour eux de faire quelque chose sans une rétribution immédiate ou l'approbation de quelqu'un. Ce n'est pas de leur faute. Ils ont appris à être dépendants, parce que quelqu'un a substitué sa propre volonté à la leur, à travers le système de la récompense-marchandage.

Cela me fait penser au dopage dans le sport. Si tout ce qui importe à un athlète est la récompense extérieure des hurras de la foule pour la vitesse de sa course ou le nombre de ses points sur le tableau des scores, alors oui, le dopage est la bonne méthode. Mais si ce qui compte pour lui est le fait de se dépasser, l'amour du jeu, le challenge de la compétition, la santé de son corps et de son esprit, son intégrité, ses coéquipiers, ses adversaires et son sport lui-même, alors se doper n'est pas le bon choix. Nous devons considérer la récompense : vient-elle de l'intérieur ou de l'extérieur ?

LES BUTS

Combien d'entre nous, adultes, se fixent des buts à long terme et s'efforcent réellement de les atteindre ? Nous plongeons-nous dans de nouveaux sujets d'étude ? Sinon, pourquoi ? Est-ce parce que personne ne nous offre une récompense ou ne nous paie pour cela ? Avons-nous été conditionnés pour n'attribuer de la valeur qu'à ce pour quoi d'autres offrent des récompenses ?

Pourtant, il y a des gens qui font des choses pour le plaisir, sans se

soucier de ce qu'ils peuvent obtenir en retour de la part d'autres personnes. Il y a des scientifiques, des artistes, des passionnés, des mécaniciens, des bénévoles et des philanthropes qui adorent leur travail, quel qu'en soit le paiement ou le prestige. Ces gens-là ne sont-ils pas les plus intéressants et les plus agréables à fréquenter ? Je parie que ce sont aussi les plus heureux. Les qualités personnelles de ces personnes ne sont pas celles que nous enseignons à nos enfants en leur donnant des récompenses. Ce sont les qualités de gens qui ont dépassé le besoin de l'approbation des autres.

Les enfants Montessori adorent travailler ! C'est incroyable à observer. Comme Maria Montessori l'a souligné, quand un enfant très jeune "travaille, il ne le fait pas pour atteindre un but ultérieur. Son objectif est le travail lui-même, et quand il a répété un exercice et qu'il est arrivé à ce qu'il considère comme la fin de ses activités, cette fin est indépendante de facteurs extérieurs".⁴⁴ Les jeunes enfants n'ont pas de buts conscients à l'esprit quand ils travaillent. De ce fait, le problème, quand ils grandissent, est de savoir comment développer leurs capacités à se fixer des buts. Comment les aider à prolonger leur amour du travail actuel par un amour ultérieur du travail tendu vers un but ? Là où les écoles traditionnelles échouent à ce sujet, c'est lorsqu'elles fixent des buts à la place des enfants, en utilisant des récompenses pour s'assurer leur adhésion.

Pour bien montrer le contraste entre les deux façons de faire, prenons le cas où tous les enfants d'une classe ont récemment appris comment écrire la lettre J. Dans une classe traditionnelle, l'enseignante, et cela se comprend, veut passer à la leçon suivante.

Elle a hâte de mettre les enfants sur le chemin rapide de l'apprentissage de mots plus longs et plus difficiles. Elle dit "OK, les enfants, maintenant, écrivons J-A-U-N-E et J-O-U-R." Tandis que les enfants tentent d'écrire les nouveaux mots, elle passe parmi eux et aide ceux qui ont des difficultés. Elle distribue des paroles d'assentiment, des petits *smileys* sur le papier à côté des tentatives réussies, et d'autres récompenses destinées à encourager et à pousser les enfants. Ces séquences sont familières pour ceux d'entre nous qui ont été dans des écoles traditionnelles, mais ce n'est pas du tout ce qu'on voit dans une classe Montessori.

Les écoles Montessori agissent différemment pour aider les enfants à se fixer des buts. Ici, un enfant peut apprendre à écrire J, puis ensuite JJJJJJ. Il peut faire des J toute la journée. L'éducatrice n'intervient pas, quoi qu'il arrive. Si l'enfant demande à l'éducatrice si elle aime le J, elle va certainement approuver de façon chaleureuse, mais seulement s'il le demande. Elle ne propose pas le but suivant *directement*. Elle offre une variété de possibilités à travers l'environnement préparé. Elle peut donner une démonstration individuelle de mots qui contiennent un J, comme jaune ou jour, mais sans annoncer une approbation ou une récompense si l'enfant sélectionne ces mots. L'enfant a aussi de nombreuses occasions d'observer d'autres enfants en train de trouver une quantité de possibilités de mots contenant un J.

Il peut même partir à la chasse aux mots dans l'un des livres de la bibliothèque. La différence fondamentale réside dans le fait que, quel que soit le but qui se met en place, *il doit venir de l'enfant*. Il se peut que l'enfant s'intéresse à JAUNE ou même à JEU, mais

il peut aussi partir dans une direction différente. L'éducatrice observe et fournit des "leçons" individuelles périodiques et du matériel varié adapté au niveau de compréhension, comme autant d'éléments de son environnement. Cet environnement préparé procure des options de niveau adapté pour des buts variés, mais le but lui-même doit être celui de l'enfant.

Les *smileys*, les bonnes annotations, et les éloges peuvent détourner des récompenses internes, en attirant l'attention sur l'éducatrice et sur ses choix suivants plutôt que sur l'apprentissage lui-même. Apprendre à écrire, par exemple, fournit ses propres récompenses internes. L'éducation Montessori laisse l'enfant découvrir, par lui-même, la connexion entre l'écriture des lettres et la communication effective qui en découle de façon magique. Apprendre à explorer pour trouver les bons buts est en soi une découverte formidable. Il s'agit de faire la connexion mentale entre ce qui se passe maintenant et ce que cela va entraîner comme possibilité à un moment dans le futur - une compétence si utile et pourtant si difficile à enseigner à quelqu'un.

L'environnement Montessori permet aux enfants de développer leur système indépendant de récompense interne. Il facilite le penchant naturel pour ce qui est bon : apprendre, découvrir, et interagir de façon positive dans la société.

Nous corrompons les récompenses en essayant de fabriquer des réactions spécifiques au lieu de favoriser des capacités générales. Nous voulons que notre enfant ait un 20/20 ou obtienne un certain niveau lors d'un test. Ces résultats peuvent être obtenus en offrant des récompenses, mais nous sommes incapables de prédire les dangereuses leçons parasites apprises en chemin.

Permettre à un enfant d'être intellectuellement indépendant signifie ne pas savoir ce que le résultat va être, en dehors des qualités générales que l'enfant développe par lui-même grâce à l'environnement que nous avons préparé.

Je me souviens de l'époque où notre fils aîné est revenu de son épreuve à l'hôpital et où nous sommes devenus obsédés par l'idée de le faire boire plus, plus, plus. Avec le temps, au lieu de répondre à sa santé en général et à son bien-être, nous nous sommes concentrés sur un diagramme. Si j'avais pu communiquer avec lui à cette époque, je lui aurais offert n'importe quelle récompense pour faire monter la courbe ! J'aurais dit "Si tu bois tout ton biberon, je t'emmène acheter le jouet que tu veux !" "Finis cet autre biberon et je t'achète une voiture !" Je pense que je suis content qu'il n'ait pas pu me comprendre à cette époque. Je suis content de m'être un peu effacé. Nous nous laissons tous piéger par les nombres, un jour, et nous voulons faire n'importe quoi pour les changer. C'est le "n'importe quoi" qui peut nous nuire.

La compétition

Sans le contrepoids d'un environnement familial ou social enrichissants, les écoles traditionnelles peuvent réduire à néant le système de récompense interne d'un enfant. Ensuite, surprises par la dépendance, l'indolence et l'ennui des enfants, les écoles changent de cap et tentent de concevoir des techniques pour remotiver les enfants. L'une des techniques les plus faciles est d'encourager la compétition. Dans le sens évolutionniste, la compétition a toujours été nécessaire pour survivre. Quand une ressource se fait rare, il est vital de posséder l'énergie d'en amasser plus que les autres. La survie du plus adapté a pu fonctionner pour nous dans des situations désespérées du passé. Quand il y avait deux hommes des cavernes pour un seul gigot de mouton au cœur de l'hiver, la compétition pouvait décider de qui survivrait un jour de plus. Il y a des moments, pour ce qui concerne la survie, où l'un doit entrer en compétition avec l'autre faute de quoi les deux disparaissent.

Cependant les humains ont développé une alternative encore plus puissante : le travail en équipe. Nous avons un instinct indéniable pour construire notre famille et notre communauté

de façon à apporter plus de réussite au groupe. De cette façon, quand des périodes difficiles se produisent, nous disposons d'un filet de sécurité plus efficace que si nous ne comptons que sur nos seules capacités propres. Nous nous battons pour rendre notre groupe plus sûr dans l'absolu. Nous ne nous battons pas contre un autre groupe. Cet instinct s'est développé chez nous lorsque nous avons réalisé l'énorme supériorité de ce qui peut être accompli lorsque des gens agissent en commun. Grâce au travail d'équipe, les humains ont surmonté nombre de maux et de menaces présents dans notre monde. Nous avons éliminé le besoin d'entrer en compétition pour des miettes. Au lieu de cela, nous avons fait le gâteau plus grand.

Dans le monde moderne, la mentalité "gigot de mouton" de la compétition est malsaine pour notre société lorsque, au lieu d'essayer de créer plus d'abondance grâce au travail en commun, nous prenons de l'abondance aux autres. Encore pire, nous prenons parfois aux autres même lorsque cela n'a aucun effet bénéfique tangible pour nous. Nous nous battons pour une abondance relative au lieu d'une abondance absolue. Ceux d'entre nous qui démolissent les autres n'ont pas compris ce qu'apporte le travail de groupe. Travailler pour le bien d'une équipe ou pour une communauté n'est pas un concept nouveau. C'est l'avis que nous nous transmettons depuis des milliers d'années : "Ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'ils te fassent."

Dans la vie de nos enfants, le manque de jouets, l'amour d'un parent ou les récompenses pour des bonnes notes peuvent entraîner une compétition malsaine. Quand l'environnement est

conçu de telle façon que tous ont le même but et entrent en compétition pour la même récompense, le résultat c'est l'envie. Les classes ne comportent pas seulement des "élèves", elles ont des "enfants doués" et des "enfants faibles", puisque chaque enfant connaît les résultats des autres. Ils voient les notes et les bulletins des autres. Ils voient ceux qui ont des félicitations. Ils voient qui répond correctement aux questions de l'enseignant. Ils voient qui a besoin de plus d'aide. Les élèves "du bas" meurent d'envie de se retrouver "en haut". Lorsqu'ils se rendent compte que c'est trop difficile, ils peuvent montrer une indifférence feinte ou sont même tentés de jeter les autres au bas de leur perchoir. Parfois, il est plus facile pour eux de réussir en créant une échelle de valeurs parallèle : ils créent une bande ou un gang. Le rang, atteindre le sommet, démolir les autres, l'indifférence et la jalousie : tout cela supprime dans un environnement où chacun a les yeux tournés vers la même récompense.

Ma belle-sœur, professeur d'anglais dans le public, raconte des histoires incroyables sur ce à quoi elle doit arriver pour protéger ses élèves des effets nocifs de la compétition. Parfois, elle se sent comme un agent de la CIA qui transmet des communiqués top-secret. Avec un signal convenu d'avance, elle passera discrètement des livres à certains élèves dans les couloirs pour éviter qu'ils ne soient vus en train de parler avec le professeur ou en train de lire après la classe. Les élèves qui ont de bonnes notes dans sa classe essaient de cacher délibérément leurs bons résultats pour éviter d'être agressés par leurs voisins de classe. Ce n'est pas parce que les agresseurs voudraient de bonnes notes eux-mêmes. Nombre d'entre eux n'en sont même plus là. Parce que le travail en commun

est absent de leurs familles, de leurs communautés et de leurs écoles, ils sont devenus hypersensibles aux notions de classement, d'appartenance à un groupe ou d'insertion par rapport aux autres. Cela atteint des sommets : l'instinct de devenir le meilleur peut être totalement déconnecté de la réussite des autres. Certains de ces élèves sont simplement furieux quand les autres ne s'alignent pas derrière eux. C'est seulement par des efforts héroïques que ma belle-sœur parvient à éviter que quelques élèves ne soient anéantis par les autres.

Il ne s'agit pas de protéger les enfants en ne les mettant pas en contact avec des gens qui voient effectivement le monde comme un jeu de gagnant/perdant. Au contraire, les fondations de l'enfant devraient être bâties solidement pour qu'il puisse continuer à vivre avec le sens de l'honneur et de l'amour même si ceux qui l'entourent ne le font pas. Limiter la jalousie dans la classe ne signifie pas que l'enfant ne connaîtra jamais ce sentiment. Tout le monde ressent de la jalousie parfois. La question est de savoir si nous pouvons la surmonter, si nos enfants peuvent apprendre à la dépasser.

Comment la pédagogie Montessori parvient-elle à tempérer les pires effets de la compétition ? Comment modère-t-elle la jalousie ? Maria Montessori a remarqué que, lorsque tous les enfants ont des buts différents, des récompenses internes personnelles, des activités dont le résultat ultime est ouvert, et lorsqu'ils n'ont pas à atteindre un but standardisé, la compétition malsaine disparaît. L'intérêt pour le classement diminue. L'intérêt pour la position dans le groupe s'évanouit. Les enfants voient leurs camarades de classe comme des membres de leur communauté, pas comme des

adversaires. Pour comprendre ce point de vue, pensez aux gens dont vous partagez les buts : ce sont toujours des gens de votre âge et de votre statut socio-économique, ou des collègues de travail, pour lesquels vous êtes enclins à ressentir de la jalousie. Les autres – soit bien plus âgés soit bien plus jeunes, ou qui ont un nombre différent d'enfants ou des enfants d'un âge différent, ou même une religion différente – apportent simplement de la saveur à la communauté. Leurs buts sont différents. Permettre aux enfants de se fixer des buts qui ne sont pas les mêmes que ceux des autres tend à minimiser la compétition.

Il existe aussi des buts qui sont les mêmes pour tous – des buts que cherche à atteindre toute la classe Montessori. Mais les buts communs à tous gardent intentionnellement un caractère général, comme le respect des autres, l'importance de la concentration, le fait de partager le matériel, le plaisir d'apprendre, le fait de s'entraider et de travailler avec les autres. Chacun peut tendre vers les buts du groupe sans s'occuper de notes ou de rangs. A la fin, par le simple fait de supprimer la structure qui pousse un enfant à entrer en compétition aux dépens d'un autre, cet enfant peut apprendre à apprécier et à respecter les autres au lieu de les envier. Quand j'étais enfant, il m'arrivait de me batailler bec et ongles avec mon frère aîné. Il était mon adversaire. Quand il lui arrivait de bonnes choses, je souffrais. Quand il lui en arrivait de mauvaises, je me réjouissais. Nous passions notre temps à discutiller, à nous battre et à nous envoyer des insultes. Je geignais, jouais les victimes en tant que plus jeune, et j'essayais d'obtenir le soutien de mes parents contre lui. Ce n'est que lorsqu'il est entré au lycée que j'ai compris à quel point il était en avance sur moi, et séparé.

Il commençait à ressembler à un adulte, presque à appartenir à une catégorie de personnes différente. Les premiers soupçons d'un léger sentiment de respect m'ont surpris. Quand il a passé son permis de conduire, la séparation s'est accrue. Je me souviens qu'un jour où on me demandait si j'étais son frère, j'ai répondu "oui" et c'était la première fois que je le disais avec fierté. Nous pouvons ressentir une grande fierté de la réussite des autres si nous ne nous mesurons pas avec eux de façon destructive, ou si nous pensons que nous ne sommes pas en compétition sur le même "terrain".

Il y a quelque chose dans la compétition qui nous gonfle à bloc, nous fait passer à la vitesse supérieure, nous envoie une décharge d'adrénaline, aiguise nos réflexes et fait que chaque moment compte. La question est comment rivaliser de façon constructive ? Comment promouvoir la compétition saine ? Comment éviter que l'estime personnelle de l'un n'influe sur le succès ou l'échec de l'autre ? Comment se réjouir de la réussite des autres ? Comment transformer l'environnement de la classe pour qu'un enfant ne voie pas une autre personne comme un adversaire, mais voie les réussites de cette personne comme un repère à atteindre et peut-être un jour à dépasser ?

Pour le dire simplement, il y a une différence entre la bonne et la mauvaise compétition. Avec la bonne compétition, il est question de s'améliorer ou d'améliorer une famille ou une équipe. Si d'autres, hors du groupe, réussissent, c'est aussi bien. Avec la mauvaise compétition, il s'agit de démolir les autres et d'être content quand les autres échouent. Le bon moyen de faire la différence est de voir si le succès d'une personne se fait au détriment de celui d'une autre.

Les écoles Montessori promeuvent la bonne compétition en permettant un vrai travail d'équipe. On a dit que le travail d'équipe est ce que l'on fait lorsqu'on veut que ses coéquipiers s'en tirent bien. Les enfants Montessori n'ont aucune raison de ne pas vouloir que leurs coéquipiers (leurs camarades de classe) s'en tirent bien. Une équipe vise des buts collectifs ; le rang ou le statut de chaque individu n'entre pas en ligne de compte. Les équipiers ressentent de la fierté pour les réussites de chacun. Une équipe n'a pas besoin d'attribuer un rang ou une note à ses membres ; chacun contribue comme il peut. Les enfants Montessori s'entraînent à reconnaître les qualités des membres de leur équipe et comptent sur ces qualités pour le bénéfice du groupe. Certains enfants sont rapides. Certains savent nouer les lacets. Certains savent lancer plus loin. Certains sont des leaders naturels. Tous apprennent à reconnaître le talent des autres sans se sentir menacés, puisque ce talent est utilisé pour le bien de toute la classe, et non pas d'une façon qui pourrait nuire au statut social ou scolaire de l'un des camarades de classe. Tous apprennent l'émulation pour aller plus vite, plus intelligemment et plus fort. Un enfant peut observer ce qu'un autre a réussi et décider pour lui-même s'il veut essayer de faire aussi bien. Il n'y a aucune motivation extérieure pour qu'il surpasse l'autre enfant, juste l'envie personnelle de faire toujours mieux, qui, à son tour, participe au progrès de toute l'équipe. L'environnement montessorien place les enfants dans des situations où ils ressentent l'envie positive d'aider leurs camarades et de se mesurer à eux !

Le fait de se confronter à des situations de compétition est bénéfique. Il y a quelque chose à retirer des situations dans

lesquelles le résultat dépend du succès ou de l'échec, du tout ou rien, du juste ou du faux, ou de gagner ou perdre, comme les concours d'orthographe, les jeux sportifs, ou les concours de gouvernements d'enfants. La compétition est un indicateur intéressant des compétences. De même que le fait de perdre. Perdre est un indicateur réel pour un enfant sur le fait qu'il doit trouver un moyen de changer ou de développer une compétence. Mais chaque enfant doit avoir l'opportunité de décider par lui-même de la récompense interne qu'il recherche et de ce sur quoi il veut entrer en compétition. Si nous sommes capables d'aider l'enfant à développer son système de récompense interne, nous lui ferons un beau cadeau, même si cela paraît paradoxal. Il peut apprendre à aimer la réussite et à aimer voir les autres réussir. C'est la compétition la plus saine : nous sentir inspirés quand quelqu'un fait mieux que nous, parce que cela va nous pousser à chercher à atteindre un niveau supérieur.

Les punitions

Au début, je n'étais pas du tout persuadé par l'idée de Maria Montessori de supprimer les punitions. Nous connaissons tous des familles qui ne punissent pas du tout leurs enfants. Le résultat donne des enfants "pourris-gâtés". On ne leur dit jamais "non". Tout est permis. Les adultes ne sont pas respectés. Les jouets et les affaires des autres ne sont pas respectés. Ce mode de parentalité ou d'enseignement *n'est pas* ce que voulait dire Maria Montessori quand elle se positionnait contre les punitions. Elle savait que pour les enfants indisciplinés "un appel ferme et vigoureux est le seul véritable acte de charité envers eux".⁴⁵

Un comportement irrespectueux ou violent doit être stoppé immédiatement, tout comme manipuler sans respect du matériel, interrompre ou embêter un autre enfant, ou prendre une chose qu'une personne est en train d'utiliser.

La nécessité des punitions peut être réduite par la prévention et l'organisation. C'est la première méthode et la plus efficace utilisée en classe pour réduire le nombre de fois où un enfant doit être puni. Le plus souvent, si nous regardons par deux fois la situation où l'enfant a agi de manière inappropriée, nous réalisons que le

comportement aurait pu être évité si seulement nous avions préparé l'environnement différemment : des techniques aussi simples que de permettre un encas ou une sieste avant que la mauvaise humeur ne fasse irruption, d'expliquer à l'enfant ce qui va se passer par la suite ("Quand tu auras terminé ce puzzle, s'il te plait, range-le comme ça dans la boîte") ou de lui laisser choisir l'ordre des activités ("Tu choisis d'écrire dans le journal en premier ou de travailler sur la ligne du temps?"). Des méthodes variées sont utilisées dans la classe d'une manière préventive, le plus évident étant que les enfants soient autorisés à choisir leurs activités.

Je pense que Maria Montessori se retournerait dans sa tombe si les enfants étaient comparés à des animaux de compagnie – mais d'une certaine façon la comparaison est utile. Un enfant dans une classe traditionnelle est comme un chien attaché à un arbre : on les empêche tous les deux de faire du mal, le chien par la chaîne, l'enfant par l'œil vigilant de l'enseignant et le fait de savoir qu'il sera puni s'il bouge ou s'il parle. Si la chaîne casse ou si l'enseignant quitte la salle, gare !

Toute l'énergie refoulée et la frustration d'être enchaîné peuvent éclater d'un coup en une incontrôlable explosion. Dans une classe Montessori, il n'y a pas de chaîne. Les enfants sont libres de se lever, de s'asseoir, de s'allonger, d'aller aux toilettes, dans le jardin, ou de s'asseoir à côté d'un ami. L'énergie refoulée est relâchée progressivement grâce à la liberté autocontrôlée d'agir et de bouger – l'énergie est relâchée petit à petit et non en une explosion. Heureusement, cela conduit à moins de débordements. Une autre attitude pernicieuse consiste à adopter le comportement que nous voulons éviter chez les enfants. Il m'est arrivé

d'oublier cela. Lorsque je suis fâché contre mes enfants, parfois je hurle après eux. Cependant, les autres fois où ce sont eux qui hurlent ou se crient après, je les gronde. Mais mon propre comportement sape le message. Maintenir un bon niveau de comportement – ou un bon exemple – est difficile. Je me souviens d'un conseil donné par Mme Manners il y a plusieurs années. On lui avait demandé quelle était la meilleure manière de faire savoir à un invité que son comportement est grossier. Elle a tout d'abord compatible à l'idée que l'invité pouvait manquer d'éducation. Cependant elle a ensuite informé l'hôte que l'on ne doit jamais critiquer un invité. En d'autres termes, il ne faut pas être impoli dans le but d'instruire les bonnes manières à une autre personne. D'une manière similaire, si nous essayons d'apprendre aux enfants à bien se comporter, cela sape le message si nous hurlons, donnons une fessée, disons des gros mots, harcelons ou trouvons continuellement une faute. Si les enfants nous voient nuit et jour nous comporter de manière calme, polie et respectueuse, ils voient cela comme la norme et apprennent également à se comporter de cette manière. Les enseignants Montessori essaient de prendre cet idéal comme modèle.

Trop de punitions nuit à leur efficacité. Plus nous disons "Non !", moins les mots ont du poids. Les "non" sont comme des ballons. Ils provoquent une explosion qui surprend, mais on ne peut pas en faire exploser continuellement. S'il y a peu de réprimandes, elles obtiennent plus d'attention. Il vaut mieux économiser des "non" pour les fois où l'enfant met un pied hors du trottoir ou s'approche d'un fer à repasser brûlant.

Mieux encore, comme Maria Montessori l'a découvert, il faut

concevoir l'environnement de l'enfant de sorte qu'il apprenne de lui-même comment agir correctement. Par exemple, n'importe qui dirait normalement à un enfant "Non !" s'il est sur le point de renverser des peintures à l'eau sur le sol. En revanche, avec un environnement préparé, l'enfant l'apprend par lui-même. Quand l'enfant renverse de la peinture, le sol n'est pas endommagé définitivement parce que les surfaces sont conçues pour cela. Des chiffons accessibles aux enfants sont suspendus dans un coin précis pour parer à ce genre de problème. Un évier à la taille des enfants est accessible s'ils ont besoin d'eau. Les enfants plus jeunes tentent d'imiter leurs camarades plus âgés qui se déplacent avec plus de maîtrise et causent moins de dégâts.

Ils acquièrent le désir de corriger leurs propres erreurs. Par eux-mêmes, les enfants comprennent les situations susceptibles de provoquer des fuites (une tasse trop remplie, marcher sur un lacet dénoué). Les enfants renverseront de toutes les manières mais c'est en l'expérimentant qu'ils coordonnent leurs mouvements. De plus, il y a tellement de leçons à apprendre sur un sol tout mouillé ! Que fait l'eau sur une surface plate ? C'est comment quand ça glisse ? Comment prend-on un torchon ou une éponge, éponge-t-on le liquide ou nettoie-t-on d'autres petits dégâts ? Comment met-on de l'eau dans un récipient ou de la peinture ? Les leçons de responsabilité personnelle, la coordination œil-main, les sensations, et les relations de cause à effet sont réellement bien plus importantes dans le long terme que la peinture renversée ou même la prévention des futures taches. La méthode Montessori capitalise sur les erreurs comme celle de renverser de l'eau. Par exemple, puisque l'un des prérequis pour

l'apprentissage de l'écriture est de pratiquer un mouvement circulaire de la main, essuyer en faisant ce mouvement est un parfait exercice. Et c'est une nouvelle occasion pour les enfants d'apprendre sans l'aide d'un adulte.

Même avec toute la préparation possible, les gestes de travers ne seront pas totalement éliminés mais fortement réduits. Tous les enfants font des erreurs. Maria Montessori propose à l'enseignant de choisir soigneusement la façon de ramener avec respect un enfant - ou un groupe d'enfants - à un bon comportement. Quand nous punissons un enfant, nous pensons souvent "Là, je lui ai donné une fessée. J'ai fait mon devoir de parent ou d'enseignant." Mais nous n'avons pas accompli notre travail. Stopper la mauvaise conduite n'est qu'un début ! Cela doit se faire dans un but précis, comme une première étape d'une leçon cohérente mais pas comme une fin en soi. Cela doit être choisi de façon à empêcher l'enfant de continuer à faire ce qu'il faisait tout en le laissant *prêt à apprendre*. S'il boude ou pleure ou se sent humilié, l'apprentissage cesse. Pire, nous punissons souvent un enfant en le forçant à faire la petite chose que nous souhaitons qu'il apprenne. C'est comme enfermer un enfant et lui donner à faire des maths toute la journée. Quelle est la leçon parasite ? L'intérêt potentiel de l'enfant pour les mathématiques pourrait être tué dans l'œuf s'il commence à associer les maths avec la punition, l'ennui, l'autoritarisme ou l'humiliation.

Pour accomplir le tour de passe-passe de stopper l'enfant et de le reconcentrer "malgré le désordre général", l'enseignant devrait "juger s'il vaut mieux élever la voix ... ou murmurer à quelques enfants seulement, alimentant ainsi une curiosité qui

ramène le calme⁴⁶, “montrer un intérêt particulier et affectueux à l'enfant, taper des mains, chanter, et même rassembler tous les enfants pour traverser la pièce sur la pointe des pieds – toutes sont des techniques Montessori pour changer de sujet et se reconcentrer.”⁴⁷

Maria Montessori a souvent trouvé efficace de traiter un enfant indiscipliné avec pitié, tout en l'isolant des autres et du matériel. La pitié peut secouer ; les enfants ont vraiment envie de montrer qu'ils sont capables. Isoler un enfant du reste du groupe peut rediriger son attention sur le plaisir de faire partie du groupe. Ces techniques détournent l'enfant du mouvement et du bruit désordonné et inutile pour le ramener à un contact délibéré et productif avec le travail. C'est ce contact, souvent avec “les exercices les plus simples de la vie pratique [qui] ramènera au travail réel les petits esprits errants qui le réclameront”.⁴⁸

Au moment où un enfant ou un groupe d'enfants revient de son mauvais comportement, l'enseignant doit sortir de son carquois la flèche la plus pénétrante : “partager des leçons individuelles”.⁴⁹ Voici encore un autre exemple où brille véritablement la méthode Montessori. La capacité logistique d'un enseignant de donner des leçons individuelles et personnalisées est en total contraste avec son incapacité à faire de même dans une classe traditionnelle. Les leçons individuelles sont particulièrement efficaces pour reconnecter un enfant au cycle du travail, de l'apprentissage et du développement. Les leçons peuvent être données sur mesure, spécifiquement selon les besoins et les intérêts d'un enfant en l'amenant à se concentrer sur un travail intéressant.

Dans le cas rare où elle est nécessaire, la punition devrait être

utilisée uniquement pour détourner un enfant du désordre et l'attirer vers un plan supérieur. Maria Montessori voulait que les enfants ne perdent pas leur temps et leur énergie en conduites négatives – tout en évitant la souffrance de la punition. Elle voulait que leurs efforts soient dirigés vers des occupations positives à la recherche du bien. Elle souhaitait qu'ils pratiquent, expérimentent, perfectionnent et découvrent. Elle les voulait remplis d'action : moteurs et actifs.

Un exemple de ceci est le silence. Dans une classe Montessori, le silence n'est pas une punition, c'est un défi ! On l'appelle le jeu du silence et il peut être pratiqué de temps à autre avec les jeunes enfants. L'éducatrice va chuchoter à un élève ou deux que c'est l'heure du jeu. Les autres enfants, un par un, remarqueront le calme autour d'eux et seront impatients d'y participer en essayant de ne pas rire et d'être aussi silencieux et immobiles que possible. C'est un drôle de défi pour les enfants de calmer leurs mouvements et de faire le silence. Sachant que c'est un jeu, leurs efforts ne sont que plus importants. Montessori a conçu des activités pour amener les enfants à développer leur propre potentiel au lieu de se reposer sur l'adulte pour leur dire ce qu'ils doivent faire.

Dans une classe traditionnelle, on enseigne aux enfants à attendre qu'on leur dise ce qu'ils doivent faire. Etant donné que c'est l'enseignant et non le matériel qui est le centre de la classe, tous les yeux remarquent inévitablement quand l'enseignant punit un enfant. Les autres interrompent leur travail pour regarder avec des yeux ronds. Il y a un vieil adage qui dit : “offrez la louange en public, la critique en privé”. Dans une classe traditionnelle, chaque

moment de mauvaise conduite est immédiatement porté à l'attention de toute la classe. Dans une classe Montessori, un élève peut être réprimandé en privé sans déranger la classe ou humilier l'enfant. La mauvaise conduite est moins apparente pour ceux qui sont occupés à leur travail, ce qui conduit l'opinion générale à penser que la mauvaise conduite n'est pas un comportement normal.

LA PRISE DE DÉCISION

La mauvaise conduite résulte d'une mauvaise prise de décision sociale. Nous punissons habituellement les enfants dans l'espoir qu'une conséquence négative va limiter leur mauvaise conduite. Mais qu'est-ce qu'une bonne décision sociale ? Comment encourageons-nous la bonne conduite ? La bonne décision est calculée, elle équilibre les bénéfices à court terme avec ceux du long terme en étant bénéfique à la fois à l'individu et à la communauté.

L'enfant ne naît pas en sachant prendre les bonnes décisions. Il naît en ayant les outils pour le faire. Il les développe par la pratique. La méthode Montessori offre aux enfants la possibilité de résoudre les problèmes de manière naturelle, spontanée et répétée. Ils apprennent à analyser par eux-mêmes : si je fais ça qu'est-ce qui a le plus de chance d'arriver ? Qu'est-ce que j'ai à gagner ou à perdre ? Et pourquoi ? "Les choses se produisent toutes seules..." n'est pas dans leur vocabulaire. Ils sont maîtres de leur choix. Il est intéressant de comparer la mauvaise conduite en classe avec celle de la population générale. Cela nous paraît choquant, lorsque nous sommes occupés à notre travail quotidien de voir

une personne en frapper une autre. Cela ne se passe pas si souvent que cela dans les environnements sociaux où vivent la plupart d'entre nous. Nous sommes entourés chaque jour – que ce soit lorsque nous marchons dans la rue, dans nos bureaux, ou lorsque nous mangeons au restaurant – de personnes qui se comportent raisonnablement bien et qui prennent raisonnablement des décisions sociales appropriées. Mais que dire de ceux d'entre nous qui n'ont pas un si bon entourage ? Regardons de plus près la population des prisons (2,3 millions d'entre nous – et ce chiffre augmente chaque jour – incarcérés pour avoir pris socialement de mauvaises décisions).⁵⁰ Est-ce que le meilleur moyen d'apprendre à prendre de bonnes décisions sociales est d'être entouré 24 heures par jour par d'autres personnes qui ont des antécédents dans la prise de mauvaises décisions ? Est-ce que la meilleure façon d'enseigner à une personne à ne pas en frapper une autre est de l'enfermer avec des délinquants violents pour une longue, longue période ? Si c'est la meilleure solution à laquelle nous puissions penser, alors je supplie les gardiens de prison de ne plus jamais libérer aucun détenu !

Nous sommes frustrés que le taux de récidive soit si élevé. Selon le Bureau des Statistiques Juridiques, les deux tiers des personnes libérées de prison sont de nouveau arrêtées dans les trois ans.⁵¹ Mais pourquoi ceux qui ont passé du temps en prison ont-ils plus de chance d'y retourner après avoir été libérés ? Bien sûr, au XIX^e siècle, les prisons américaines offrent sans doute quelques commodités, mais cela reste toujours un endroit désagréable, non ? Se pourrait-il que les détenus libérés doivent retourner derrière les barreaux parce que prendre de bonnes décisions est

une compétence qui nécessite de l'expérience ? Ne manquent-ils pas simplement de la pratique dont nous avons tous besoin ?

Le taux d'incarcération est plus élevé chez les personnes ayant des membres de leur famille avec un passé pénitentiaire. Le Bureau des Statistiques Juridiques indique que presque la moitié des hommes et des femmes derrière les barreaux a, dans sa famille, quelqu'un ayant été aussi détenu par le passé. Presque un tiers a des parents qui ont abusé de drogues ou d'alcool. Que ce soit en prison ou à la maison, les personnes qui passent du temps avec celles qui prennent des mauvaises décisions sociales prennent à leur tour la même orientation.

La stratégie qui consiste à sortir les enfants de situations dans lesquelles ils se conduisent mal, à les reconnecter avec un travail utile, en les réintégrant à la communauté et à leur permettre - au sein d'un environnement préparé - de pratiquer encore et encore la prise de bonnes décisions, socialement parlant, parmi les autres enfants adaptés, est la clé des écoles Montessori pour une réussite sociale évidente des enfants.

Le fait de donner aussi bien des récompenses que des punitions enseigne une quantité de leçons parasites. Qu'enseignons-nous réellement aux enfants ? Nous affaiblissons leur volonté, limitons leur épanouissement et encourageons leur dépendance. Nous enseignons les leçons parasites de l'envie, de la passivité dans les apprentissages, de la soumission au jugement des autres et plus encore. Rejeter le système de récompenses et de punitions des écoles traditionnelles est essentiel pour atteindre l'objectif de l'éducation : autoriser les enfants "à faire des comparaisons... à se faire une opinion, à raisonner et à décider."⁵²

La concentration

Maria Montessori compatissait avec les professeurs qui faisaient face à des enfants indisciplinés, capricieux, désordonnés, timides, paresseux, sans but ou maladroits.

Elle avait conscience aussi du "petit enfer qui a commencé à se déchaîner"⁵³ submergeant l'enseignant et la classe (En tant que parents, nous sommes familiers de ce "petit enfer" à la maison !). Si vous n'avez pas observé une classe Montessori, il est difficile pour vous, parents, de comprendre comment l'enseignant peut développer des apprentissages sans le recours aux récompenses et aux punitions classiques des écoles traditionnelles. La solution de Maria Montessori a été d'assigner à l'éducatrice une seule tâche, qu'elle doit faire par dessus tout. Elle doit préparer l'environnement de la classe de telle manière qu'il permette à l'enfant de se concentrer. Ce qui signifie avoir la possibilité de se concentrer librement sur une activité choisie aussi longtemps que son intérêt le porte. "Il faut que l'intérêt engage la personnalité"⁵⁴ A la surprise de Maria Montessori une telle concentration simple et intense fait disparaître miraculeusement tous les comportements négatifs des enfants. C'est ce qu'elle a appelé "l'expérience la plus importante de notre œuvre".⁵⁵

Une fois que les enfants sont habitués à choisir leur travail – librement, spontanément, et sans aide – et qu'ils se concentrent sur ce travail pendant une période étendue, ils deviennent ce que Maria Montessori appelait "normalisés". Ce mot qui résonne de façon menaçante possède en réalité une signification plutôt agréable : l'enfant normalisé est simplement "rendu à un état normal par le travail". Il manifeste des signes de développement normaux et sains. Envolés la dépendance, le désordre, l'oisiveté, la paresse. Les enfants normalisés sont des travailleurs acharnés, disciplinés et sociables. Maria Montessori a assisté à ce phénomène à de nombreuses reprises. C'était aussi pour elle une surprise de voir les enfants émerger d'une période d'intense concentration si reposés, joyeux et sociables. Ils auraient dû être fatigués et irritables – comme les adultes après une journée de travail. Mais la profonde concentration est apparemment un type de travail différent pour les enfants – c'est vital et revigorant ; c'est de l'amour.

Les enseignants ne peuvent pas exiger la normalisation. Ils ne peuvent pas déclarer : "Vous devez vous concentrer là-dessus pendant 45 minutes." Le travail doit être choisi. En tant qu'adultes nous n'attendons pas que nos loisirs nous soient imposés. Et même, en ce qui concerne notre métier, les personnes les plus satisfaites et les plus accomplies que nous rencontrons sont celles qui font ce qu'elles aiment. Ce n'est pas différent pour les enfants. Il y a une différence importante entre l'état de concentration recherché dans les classes Montessori et "l'occupation" – l'occupation constante – pratiquée dans les écoles traditionnelles pour garder les enfants au travail jusqu'à la prochaine sonnerie. Le travail scolaire est imposé. La concentration est choisie.

Une enseignante de l'école de mes enfants m'a raconté l'histoire suivante. Un matin, une petite fille de sa classe s'était intéressée à la division des grands nombres. L'enseignante lui avait présenté quelques exemples, et la fillette était partie dans son coin créer et calculer ses propres problèmes de division. Un peu plus tard, l'enseignante avait jeté un coup d'œil pour vérifier où elle en était et avait observé que ses nombres atteignaient le bas de la feuille. La petite fille avait commencé avec un problème de division simple : un diviseur à un chiffre et deux ou trois chiffres pour le dividende. Cependant, après avoir trouvé le quotient de ces nombres, elle avait ajouté un nouveau chiffre au dividende pour continuer à calculer. Les centaines du dividende étaient devenues des milliers, qui étaient devenus des dizaines de milliers et ensuite des centaines de milliers. Elle ne s'était pas arrêtée là. Millions, milliards, milliers de milliards. L'enseignante, réagissant rapidement, avait alors apporté tranquillement à l'enfant une autre feuille de papier et du scotch. Sans rien dire, elle avait aidé l'enfant à scotcher la nouvelle feuille en bas de la première. Puis elle s'était retirée et la petite fille avait continué à calculer. Des heures plus tard quand la petite fille avait décidé qu'elle avait terminé, il y avait tellement de feuilles de papier attachées les unes aux autres que lorsque l'enseignante était allée chercher un tabouret pour attacher la première feuille au plafond, la dernière se déroulait sur le sol ! Quelle opportunité gâchée si l'enfant avait été dans une classe traditionnelle ce jour-là. Probablement, quand le devoir aurait été terminé, l'enseignante aurait dit "bon travail" en cassant la concentration de l'enfant et en précisant que son travail était terminé et qu'elle devait maintenant faire autre chose.

Est-ce déraisonnable de défendre l'idée que la concentration intense et spontanée de cette petite fille sur les grandes divisions pendant une matinée valait plus que plusieurs mois en cours de maths ? Est-il acceptable d'affirmer que la concentration a gravé dans son cerveau les principes de la grande division plus clairement que des douzaines de leçons abrutissantes sur le tableau noir et de devoirs à la maison ? Mieux encore, la petite fille a appris à ne pas avoir peur des nombres - elle a joué avec eux. Si elle a pu résoudre un problème de division sur un nombre aussi grand que plusieurs milliers de milliards, les perspectives de l'algèbre et du calcul ne lui causeront aucun problème dans 5 ou 6 ans. Elle connaît les nombres. Elle possède la connaissance.

Une autre enseignante de l'école de mes enfants m'a raconté une histoire similaire. Elle se souvenait d'un petit groupe d'enfants qui s'étaient documentés sur les anciens Egyptiens et la façon dont ils mesuraient le sol le long du Nil en utilisant simplement une corde et le principe géométrique de la triangulation. La plupart des enfants du groupe sont ensuite passés à d'autres activités, mais deux garçons voulaient en savoir plus. L'enseignante a alors apporté une corde et présenté différentes manières de la manipuler pour mesurer des surfaces en utilisant des triangles. Puis elle leur a confié la corde. L'heure d'après, les deux garçons mesuraient et dessinaient le périmètre de la classe en utilisant la méthode de la corde et du triangle des anciens Egyptiens. Après le repas de midi, ils avaient décidé de mesurer le jardin. A la fin de l'après-midi, quand l'enseignante avait regardé par la fenêtre, les deux enfants étaient en train de mesurer entièrement la cour de récréation ! Ce n'était pas une tâche imposée, ils n'allaient pas être

notés, et aucun contrôle n'était prévu. C'était de la pure concentration sur un sujet fascinant. L'enseignante n'avait aucune idée de ce qui maintenait cet intérêt particulier. Mais elle savait que des découvertes comme celles-ci ont lieu tous les jours dans une classe Montessori. Elle savait que c'était sa responsabilité d'être prête à préparer et à améliorer l'environnement (dans ce cas il s'agissait de montrer comment utiliser la corde) sur-le-champ.

Une clé pour créer un environnement qui offre l'opportunité à trente enfants de se concentrer est de permettre une période de travail ininterrompue de 3 heures. Dans la classe traditionnelle, la journée est divisée en périodes de 55 minutes pour les enfants plus âgés ou de 20 à 30 minutes pour des enfants plus jeunes (groupe de chant, jeux, travaux manuels, contes, etc...). Dans une classe Montessori, on reconnaît que tous les enfants ne vont pas être intéressés par la même chose au même moment, quelles que soient les qualités de persuasion de l'enseignant. Dans le but de maximiser la chance pour chaque enfant de se concentrer profondément sur quelque chose au moins une fois par jour, on a développé le concept d'une période ininterrompue de 3 heures. De cette manière, au lieu d'être toujours sur le dos des enfants, de les persuader ou de les supplier d'être attentifs, l'enseignante peut suivre le parcours de chaque enfant. Une période de 3 heures offre assez de temps pour rêver, se sociabiliser et observer les activités qui captivent les autres enfants, tout en offrant à chacun une chance de trouver spontanément un intérêt et de se concentrer sur un laps de temps ininterrompu.

Contrairement à la croyance populaire, les jeunes enfants peuvent développer de longs moments d'attention. Je l'ai vu. En considérant

l'importance des périodes d'attention, je me suis souvenu de l'un de mes livres préférés, *Le chemin le moins fréquenté*, de M. Scott Peck. Peck remarque que quand on aime quelque chose (une première voiture) ou une personne (un ami), on aime être proche de cette chose ou de cette personne. Quand "apprécier" se transforme en "aimer", nous mettons la priorité dans nos emplois du temps pour passer plus de temps avec ce que nous aimons. Il écrit que l'amour sans l'effort ne signifie rien, "L'amour est donc une forme de travail (...) ayant pour but l'évolution spirituelle. (...) L'un des principaux aspects que peut prendre l'acte d'amour est l'attention. La principale forme que prend le travail de l'amour est l'attention. (...) Quand nous nous aimons nous-mêmes, nous nous soucions de notre propre évolution. (...) L'attention est un acte de volonté."⁵⁶

Je crois que la concentration mise en évidence par Maria Montessori est aussi une forme d'amour. Un enfant manifeste un amour de lui-même à travers sa concentration sur les objets, les idées, et la découverte de ce qui l'entoure. La concentration est le travail de l'enfant ; il se concentre pour la croissance de son propre esprit - la construction de lui-même. Quand les enfants renforcent et allongent leur concentration en la pratiquant jour après jour, ils augmentent leur capacité à s'aimer eux-mêmes. De manière similaire, quand nous, adultes, agissons sans le vouloir d'une façon qui diminue leurs moments de concentration en les autorisant à regarder régulièrement la télévision, ou en compartimentant le temps scolaire, ou en ayant recours aux récompenses et aux punitions, nous diminuons leur capacité à se concentrer et leur capacité à aimer.

Je me demande si la concentration ne serait pas le dernier vestige de l'esprit absorbant. Maria Montessori pensait que les qualités de l'esprit absorbant disparaissent après l'âge de 6 ans : apprendre sans effort, absorber la connaissance comme une éponge, directement pour former notre propre personne. Je me demande si nous n'avons pas encore un peu de ce que peut être l'esprit absorbant quand nous sommes profondément concentrés - profondément au cœur de ce que nous faisons.

Maria Montessori a écrit qu'après la concentration "début la construction de la persévérance".⁵⁷ Un des enseignants de mes enfants m'a dit que les enfants de sa classe aimaient observer les séquences d'actions. Ils étaient fascinés par les étapes bien ordonnées pour mettre et enlever les manteaux et les chaussures, faire la cuisine, faire différentes tâches ménagères. La persévérance est la visualisation des étapes nécessaires pour atteindre un but, combinée avec la confiance et la discipline pour accomplir ces étapes.

Cela fait écho à ce que Gatto déplorait quand il parlait de la faible capacité de ses élèves à ressentir la relation entre le passé et le présent, entre le présent et le futur.

A travers la pratique de la concentration, la connexion entre ces périodes devient plus concrète, et les choses "n'arrivent" pas simplement, elles sont le résultat de la persévérance d'une personne, qui change le monde qui l'entoure.

Comment obtient-on cette profonde concentration ? Dans les écoles traditionnelles, les enseignants font face à la classe et crient "Un peu d'attention !", "Faites votre travail !" et "Si vous voulez un 20... (ou si vous ne voulez pas échouer), vous allez devoir vous concentrer !"

Une école Montessori utilise une approche différente. Il faut un environnement préparé pour permettre la normalisation par la concentration. L'éducatrice s'occupe du matériel avant de s'occuper des enfants. Elle s'assure que tout est bien en ordre, propre, en bon état et attirant. Elle prépare l'environnement et attend.

Quand l'enseignante donne une aide individuelle, elle s'assied avec l'enfant, côte à côte, et ils travaillent ensemble avec le matériel. Elle essaie d'attirer l'attention de l'enfant sur le matériel, pas sur elle-même. Elle est attentive à ne pas interrompre un enfant quand elle constate qu'il est concentré. Et si plusieurs enfants restent sans activité et ne sont pas concentrés, elle invite tranquillement de petits groupes à venir regarder la présentation d'un matériel ou d'un autre qu'elle estime approprié pour les besoins de leur développement. Maria Montessori utilise le terme "séduire" pour décrire la manière dont l'éducatrice devrait attirer les enfants déconcentrés vers un matériel spécifique en manifestant son propre intérêt et sa fascination. Parfois, elle doit inviter un petit groupe d'enfants à écouter une leçon générale ou une histoire qui peut faire naître une étincelle chez un enfant et l'idée d'une exploration. Elle peut raconter l'histoire de l'écriture, en laissant le choix à chaque enfant de choisir une partie de l'histoire pour une étude plus approfondie (hiéroglyphes, écriture cunéiforme, frises, langues étrangères, calligraphie, ou d'autres lectures sur le sujet).

La particularité de ces méthodes pour obtenir la concentration n'est pas d'enseigner au moyen de mots, mais d'attirer les enfants vers le matériel, de leur procurer un environnement dans lequel ils peuvent choisir des centres d'intérêt sur lesquels se concentrer,

et de permettre à leurs capacités et à leurs dons naturels formidables de s'épanouir. La concentration, dans une classe Montessori, implique bien plus que le fait de garder ses yeux sur sa feuille.

Un peu plus haut, j'ai utilisé la métaphore du chantier de construction pour décrire le rôle de l'esprit absorbant et des périodes sensibles dans la construction de l'enfant. Imaginez une grue destinée à porter les charges sur ce chantier. Pour que la grue fonctionne efficacement, elle doit être maniée avec une grande concentration. Au tout début, l'enfant est incapable de se concentrer, faisant vaciller la grue, et la pince bouge dangereusement, incapable de saisir le bloc approprié. Comme la grue, l'enfant cherche un peu partout à l'aveuglette - en touchant tout, en cognant et en renversant les choses - pour trouver le bloc précis, indispensable, conçu pour être placé à un endroit spécifique. La concentration permet à la grue de tourner et de fonctionner sans à-coups et avec précision ; c'est la main ferme qui sélectionne le bloc spécifique requis et le conduit vers l'emplacement qui lui convient.

Un résultat inévitable de l'accent mis sur la concentration choisie personnellement par l'enfant est que les enfants apprennent à s'emparer de leur propre éducation. Cela leur donne du pouvoir - le pouvoir dont ils ont une telle envie tandis qu'ils acquièrent une certaine maturité et plus d'indépendance. Cette utilisation du pouvoir est amusante, grisante et, contrairement à de nombreuses autres utilisations du pouvoir, elle ne fait de mal à personne. Je me souviens d'avoir fait l'expérience de ce pouvoir positif quand j'avais la trentaine. J'avais toujours eu une forte aversion pour le fait

de parler en public. Pas une réticence légère. Une frayeur à faire battre le cœur, transpirer, à faire trembler la voix et les genoux. Je ne peux pas compter les opportunités gâchées, au fil des ans, à cause de cette peur. Un jour est enfin arrivé où je me suis rendu maître de mes capacités à parler en public. Mon patron m'avait informé que mon statut dans mon travail entraînait la responsabilité de donner une formation pour un petit groupe de mes collègues, tous les quelques mois. Ma pensée immédiate a été : "Je vais demander à être rétrogradé, à être moins payé et je vais laisser quelqu'un d'autre le faire." Les quelques jours suivants, j'y ai repensé de plus près. *Rétrogradé ? Moins payé ? Je suis fou ?* J'ai réalisé que le moment était venu pour moi de faire quelque chose au sujet de cette peur. Les choses avaient changé depuis les jours où j'étais à l'école, terrorisé à l'idée de faire un exposé. J'avais maintenant du pouvoir. J'avais de l'expérience et une certaine compétence. C'est l'une des bonnes choses qu'apporte le fait de vieillir ; on peut faire tant de choses. J'ai réalisé que maintenant, dans mes 30 ans, j'avais finalement le pouvoir de passer cet obstacle qui m'avait semblé insurmontable.

Le jour suivant, je me suis inscrit au club local de Toastmasters, un organisme de formation pour apprendre à parler en public. Depuis, je n'ai cessé de m'émerveiller de mes progrès. Extérieurement, je pense que mes capacités à parler ne se sont améliorées que modestement. Mais les progrès intérieurs, eux, sont phénoménaux. Je me souviens avec une clarté parfaite du moment précis où j'ai fait la part la plus importante de ces progrès. C'était avant que j'acquière une certaine expérience du discours en public. C'était même avant que je fasse mon premier

discours dans le cadre du club. C'était au moment où j'ai passé la porte de la toute première réunion. Tout d'un coup je n'étais plus quelqu'un qui évite de parler en public ; j'étais quelqu'un qui recherchait les occasions de le faire ! Je le choisissais. Chaque semaine, j'attendais les réunions avec impatience. Je me suis inscrit pour parler aussi souvent qu'on me le permettait. En chemin, la peur qui m'anéantissait s'est muée en une simple poussée d'adrénaline, quelque chose de plus proche du fait de sauter d'un grand plongeon ou de conduire une moto rapide. Le pouvoir de maîtriser la progression de ma façon de parler en public a été une révélation. Je me suis fait un cadeau à moi-même qui ne cesse de m'apporter toujours plus.

Les enfants des écoles Montessori apprennent à s'approprier leur propre développement. Ils apprennent à prendre le contrôle, grâce au processus de la concentration auto-dirigée. Ils apprennent jour après jour, année après année : si vous y mettez toute votre intelligence, vous pouvez accomplir ce que vous décidez – une expression que nous avons tous fréquemment entendue dans notre éducation à l'école traditionnelle.

Malheureusement, les enseignants, là, nous disaient ce qu'il fallait faire mais ne nous permettaient pas de le faire. Nous ne nous concentrons pas profondément. Au lieu de cela, nous apprenions à *ne pas* engager toute notre intelligence, à *ne pas* nous occuper d'un sujet de façon trop intense, et à *ne pas* nous intéresser de trop près à quoi que ce soit.

Les enseignants des écoles traditionnelles déploient une quantité d'efforts pour garder les élèves occupés. Mais malheureusement, quand les élèves choisissent de faire quelque chose par eux-mêmes,

on leur dit souvent : “Non, ce n'est pas le moment de travailler là-dessus.” Choisir ce que l'on apprend est la première étape vers le fait de prendre le contrôle de sa propre éducation. Avoir la possibilité de se concentrer dessus est l'étape suivante. L'étape finale est lorsque l'enfant réalise que, à la fin d'une séance de travail, il possède une nouvelle capacité, une nouvelle compréhension ou un pouvoir nouvellement découvert.

Les écoles Montessori prennent la concentration au sérieux. C'est en préparant l'environnement pour qu'il soit riche de possibilités de travail *utile*, pas du travail d'occupation, que l'on respecte la pratique de la concentration. Le coin Vie pratique de la classe permet de nombreuses tâches comme nettoyer, balayer, nouer et polir. En fait, à travers ces activités utiles, les enfants peuvent apprendre des compétences importantes et abstraites.

Pour pratiquer l'écriture, au lieu de compléter des pages et des pages (qui sont ensuite notées et jetées à la poubelle), les enfants écrivent par exemple des listes de courses - puis les utilisent dans le magasin. Ils écrivent des phrases indiquant des choses à faire que d'autres enfants doivent appliquer : “Traverse la pièce, prends un crayon, et rapporte-le-moi.” Ils écrivent des exposés à présenter à leurs camarades. Les enfants plus âgés s'engagent dans des activités d'écriture plus avancées, qui incluent le fait de composer une argumentation organisée pour défendre un point de vue particulier. Cette argumentation peut être transmise à un autre enfant pour qu'il la lise et qu'il écrive à son tour une argumentation contraire. Le premier enfant a la possibilité de répondre à la contre-argumentation. Ces enfants développent la compétence d'échanger des idées - la vraie communication.

Les enfants plus âgés écrivent aussi de façon active dans des journaux. Cela leur donne la possibilité de garder des traces de leur propre progression sur différents projets et compétences. Grâce à ces idées et à bien d'autres, les enseignants essaient de garder le travail de la classe toujours utile pour la vie quotidienne. Il est étonnant de constater de quelle façon inattendue la vie réelle intéresse les enfants lorsqu'ils ne sont pas distraits par des personnages de dessins animés. Mes enfants ont traversé un stade pendant lequel ils adoraient jouer à être des serveurs de restaurant, qui prenaient des commandes sur un bout de papier. C'était avant même qu'ils soient capables d'écrire les mots correctement. Ils venaient nous voir, ma femme et moi, et nous demandaient ce que nous aimerions manger. Je répondais par exemple “Des lasagnes et de la purée, s'il vous plaît”. Ils répondaient alors quelque chose comme “des lasagnes et de la purée... hum (avec une expression sérieuse, préoccupée)... on les sert avec du riz ou des haricots (ou quel que soit l'accompagnement auquel ils pensaient). - Je voudrais le riz, s'il vous plaît. - Nous n'avons pas de riz !” répondait parfois ma fille. “Bon, je prendrai des haricots alors.” Mes enfants écrivaient des gribouillis en travers la page - de beaux gribouillis bien propres de gauche à droite et en suivant les lignes. Ils faisaient un travail qui avait un but. Ils avaient observé des serveurs, connaissaient les raisons de leur travail, et connaissaient la séquence d'action pour prendre des commandes. Tandis qu'ils se concentraient de façon libre sur un travail qui avait un sens, ils apprenaient à écrire et faisaient dans leur cerveau la connexion entre l'écriture et la communication - pas entre l'écriture et les notes.

C'est à travers la concentration que l'on découvre les connexions. Des questions du genre "Est-ce que ceci sera dans l'interrogation écrite ?" ou "Pourquoi devons-nous apprendre ça ?" deviennent hors de propos quand l'enfant sait déjà exactement pourquoi il apprend un sujet particulier. La raison pour faire quelque chose est évidente pour lui. Il peut faire la connexion tout seul ; c'est même lui qui choisit la connexion. Cela a du sens pour lui et, de ce fait, cela captive son attention. Parfois, les connexions que fait l'enfant ne sont pas évidentes pour les adultes. Quand mes enfants étaient bébés et commençaient à jouer à parler au téléphone, j'ai été surpris qu'ils n'utilisent jamais un objet comme une banane, par exemple, dont j'aurais cru qu'elle pouvait servir pour une telle conversation téléphonique. Non, ils prenaient une calculette, ou un petit cube plat. J'ai réalisé qu'à notre ère des outils électroniques, c'était la seule forme qu'ils aient jamais vue associée avec un téléphone ! La connexion entre cette forme et un téléphone était tout à fait logique pour eux, mais pas pour moi. Le chemin d'un enfant vers la compréhension d'un concept sera presque sûrement différent de celui qu'aura planifié un programme. Chaque personne pense différemment. Pour un enfant, le déroulement du programme n'est pas forcément logique. Au contraire, lorsqu'un enfant rencontre un concept au cours d'un processus d'apprentissage auto-dirigé, par définition cela correspond de façon logique au cheminement de sa pensée. Pour des études plus poussées dans des domaines plus vastes comme les fractions, la constitution des Etats-Unis ou la photosynthèse, l'apprentissage auto-dirigé permet aux enfants de faire leurs propres connexions entre ce qu'ils connaissent déjà et

la façon dont le nouveau matériau s'intègre dans leur propre compréhension. Au lieu de se retrouver un jour dans la classe avec un enseignant qui annonce "Aujourd'hui, on va apprendre les fractions.", l'enfant Montessori va inévitablement rencontrer un problème utile qu'il sera en train de résoudre et dont la solution passera par l'étude des fractions. Comme il est relié dès le départ à une question utile (peut-être comment diviser précisément la pizza du déjeuner entre plusieurs amis), l'apprentissage des fractions entre logiquement dans la vie de tous les jours. Le moment pour apprendre les fractions est, là, à ce moment précis ! Cette approche laisse les enfants imaginer les connexions qui ont du sens pour eux. Cela leur permet de former des connexions plus fortes entre le passé et le présent, en visualisant comment le savoir antérieur se relie au savoir présent, et en utilisant cette connexion pour arriver à définir leur processus d'apprentissage à venir.

Chapitre 14

La discipline

En tant que parents, l'idée de donner aux enfants la liberté de choisir leur travail et sa durée semble être la recette même du chaos. En venant de l'école traditionnelle, il est difficile de comprendre comment un enseignant peut contrôler les élèves sans récompenses et sans punitions. Où est la discipline ? Comment peut-on apprendre à un enfant à faire ce qu'on lui dit ? Comment l'enfant apprend-il la discipline nécessaire pour se concentrer durant de longues périodes ? Je pense que c'est l'un des aspects les plus surprenants lorsqu'on observe une classe Montessori : les enfants montrent un niveau exceptionnellement élevé de discipline. Maria Montessori a écrit qu'elle entendait souvent les visiteurs perplexes lui demander : "Mais comment faites-vous pour que ces petits se comportent si bien ? Comment pouvez-vous leur enseigner une telle discipline ?". Elle répondait toujours que ce n'était pas *elle* qui leur avait enseigné la discipline, mais que "c'était le milieu préparé et la liberté à eux concédée".⁵⁸ Dans les écoles traditionnelles les enseignants imposent la discipline aux élèves. La discipline est quelque chose qu'on fait à l'enfant. C'est l'obligation de la rigidité, de l'embrigadement, du fait de

rester assis et faire le silence. Les parents demandent : "Comment peut-on obtenir la discipline dans une classe où les enfants sont libres de se déplacer ?" Maria Montessori a souligné le défaut fondamental des présupposés de la question : "Nous avons une conception différente de la discipline ; la discipline doit, elle aussi, être active. N'est pas discipliné un individu rendu artificiellement silencieux et immobile comme un paralytique. C'est un individu anéanti, non discipliné. Nous appelons discipliné un individu qui est maître de lui et qui peut, par conséquent, disposer de lui-même, ou suivre une règle de vie."⁵⁹

Mais comment un enfant apprend-il à se contrôler lui-même ? Par la pratique. Le secret réside dans la facilitation de ce processus par l'environnement préparé. L'occasion d'observer les élèves plus âgés qui ont fait partie de la communauté de la classe pendant un an ou deux est un modèle essentiel du comportement approprié. Les élèves plus âgés, sans s'en rendre compte, transmettent aux autres la connaissance des coutumes de la classe et de ses traditions. Vouloir agir comme les autres enfants est une source de motivation très puissante pour les plus jeunes. L'environnement préparé propose également des occasions de se défouler pour les enfants naturellement excités. Ils peuvent s'asseoir, se lever, se coucher, ou même marcher à l'extérieur à tout moment. L'éducatrice peut prévenir tranquillement et individuellement les comportements perturbateurs potentiels, car elle n'est pas occupée à donner des leçons, mais est constamment en train d'observer. Elle peut aider certains enfants à retourner au travail avant que leur désordre ne risque de perturber le travail des autres. Enfin, une fois cet environnement préparé, ce système

de soutien mis en place, les enfants peuvent pratiquer la discipline grâce à leur concentration, l'interaction sociale, et le mouvement – trois domaines qui sont sévèrement limités dans une classe traditionnelle.

Maria Montessori a donné un point de vue intéressant sur l'idée de la discipline dans une anecdote au sujet d'un visiteur de l'une de ses classes. Ce visiteur avait demandé à un élève si ce n'était pas l'école où les élèves étaient autorisés à faire ce qu'ils voulaient. L'élève avait réfléchi et répondu : "Nous ne faisons pas ce que nous voulons ; nous voulons ce que nous faisons."⁶⁰ Voilà une distinction importante et subtile.

J'ai pu apprécier cette distinction lors de ma toute première observation d'une classe Montessori en tant que parent. J'ai observé avec étonnement des enfants de 3 et 4 ans choisir les activités qu'ils avaient décidé de faire. Ce n'était pas quelque chose du genre "je le prends et je suis libre de faire n'importe quoi avec", comme je m'y serais attendu. Sans qu'on le leur demande, ces enfants faisaient preuve d'un niveau incroyable de discipline. Ils avaient appris la bonne façon de choisir un travail. Ils avaient vu les enfants plus âgés le faire. Ils avaient vu l'enseignante leur montrer. Ils étaient impatients de le faire de la même façon. Au lieu d'arracher simplement l'un des matériels de son étagère, chaque enfant sélectionnait d'abord un tapis enroulé dans une corbeille. Il apportait le tapis à un endroit libre du sol de la classe et il le déroulait soigneusement, délibérément, presque amoureux. Alors seulement (ce qui veut dire, pour un enfant de 3 ans, un long moment plus tard !) il allait vers les étagères afin de choisir un matériel particulier. De même, une fois que le travail

avait été fait, il remettait le matériel sur l'étagère, puis enroulait soigneusement le tapis et le ramportait à sa place. Voilà, ça, c'est de la discipline ! Pas de cris, pas de menace, pas de leçon de discipline. Les enfants l'apprennent par eux-mêmes, et ils adorent ça. Ils sont attirés par ce qui est bien, par le fait de bien faire, et de se comporter correctement. Comme Maria Montessori l'a dit, la tâche de l'enseignant consiste à voir que l'enfant ne confonde pas le bien et l'immobilité, et le mal et l'activité. Parce que notre objectif est de discipliner l'activité, pour le travail et pour le bien, non pas pour l'immobilité, la passivité et l'obéissance.

Si un enfant est assis tranquillement parce qu'il a choisi de s'asseoir tranquillement en fonction de l'usage habituel pour ces circonstances, il a la possibilité de le faire parce qu'il a la maîtrise, il possède la discipline. S'il est assis tranquillement parce que l'enseignante l'observe et qu'il craint la punition, il est temporairement obéissant. Quand l'enseignante ne le regardera plus... attendez de voir.

Chapitre 15

La responsabilité

On ne dit pas aux enfants des écoles Montessori : “Vous devez être responsables.” La responsabilité leur est tout simplement confiée et ils doivent l'assumer. Les enfants nettoient la salle de classe. Ils balayent le sol et nettoient les vitres. Les enfants arrosent les plantes ; ils nourrissent tous les poissons ou animaux de la classe ; ils préparent des collations ; ils servent la nourriture, mettent la table avec des assiettes réelles, des fourchettes, des cuillères et des serviettes ; ils installent des vases réels avec des fleurs, débarrassent la table, lavent la vaisselle. Bien sûr, ils ne font pas ces choses parfaitement. Après la journée d'école, l'éducatrice doit figoler le nettoyage ou ramasser ceci ou cela. Cependant, les enfants comprennent qu'ils sont responsables de leur environnement. Cette responsabilité n'est pas considérée comme une corvée à éviter, et personne n'est puni pour ce qui n'a pas été fait : “Nettoyez le sol ou je vais vous faire copier des lignes !”. Quand mon fils avait 3 ans, j'ai été un peu surpris d'entendre un jour son éducatrice Montessori dire : “Je n'aide pas les enfants avec leurs vêtements.” Je ne pouvais pas comprendre pourquoi l'enseignante de mon fils si mignon et si câlin ne l'aiderait pas.

Etrangement, son expression ne semblait pas correspondre à ses paroles. Je me serais attendu à voir ces mots accompagnés d'un regard de colère, ou d'obstination, ou peut-être un soupçon d'ego fort, montrant qu'il aurait été en dessous de ses attributions d'aider les enfants à mettre leur veste ou à attacher leurs chaussures. Mais son expression ne révélait rien de tout cela. Elle avait une expression positive, avec une pointe d'émerveillement. Elle avait trouvé que, si elle n'aidait pas les enfants, ils apprenaient à se gérer par eux-mêmes, leurs capacités la surprenaient régulièrement. Si un jeune enfant avait du mal pendant un certain temps car il ne pouvait pas fermer sa veste ou le bouton d'une chemise, un enfant plus âgé, sans y être invité pour autant, venait souvent à la rescousse ! L'enseignante ne voulait pas que les enfants développent une dépendance à son égard, et elle était ravie dans ces moments de voir travailler les enfants ensemble. Son refus de les aider à s'habiller a permis aux enfants de prendre leurs responsabilités.

Cette approche leur permet de se développer physiquement, de perfectionner leur motricité et leur dextérité. Et elle leur permet de se développer socialement, à travers les soins pour les autres et la communication avec les pairs face à un problème, au lieu d'attendre que les adultes prennent le relais. Il est fascinant de voir les enfants sauter sur l'occasion lorsqu'on leur confie la responsabilité. C'est aussi vrai chez les adultes. J'ai été intrigué de temps en temps de tomber sur des informations concernant plusieurs villes européennes qui ont fait avec succès l'expérience d'éliminer les feux de circulation sur leurs carrefours les plus fréquentés.⁶¹

C'est contraire à l'intuition de penser que moins de restrictions peut conduire à un comportement plus responsable. Nous avons tendance à penser que pour obtenir une certaine sécurité et des citoyens respectueux des lois, nous avons besoin d'interdictions. Ces villes, cependant, ont constaté que, si on éliminait les feux de circulation et qu'on modifiait le centre ville pour en faire de larges étendues où les voitures, les piétons et les vélos pouvaient se déplacer sans signalisation restrictive, les gens ralentissaient. Ils cherchaient un autre mode de circulation. Ils établissaient un contact visuel avec les autres. Ils faisaient des signes de la main. Avec une règle simple comme céder le passage à la personne à votre droite, le labyrinthe complet des règles, des lumières et des signaux pouvait être éliminé, en redonnant la responsabilité aux utilisateurs de la route plutôt qu'aux concepteurs des panneaux de circulation. En donnant aux personnes une plus grande responsabilité, on leur donnait en effet l'occasion et la responsabilité de rendre la rue plus sûre, parce qu'ils comprenaient que personne d'autre ne le faisait pour eux. C'est effrayant d'accepter une responsabilité. Nous préférons souvent que quelqu'un d'autre soit responsable - comme certains comités, certaines agences gouvernementales, quelqu'un à blâmer et à poursuivre en justice si les choses tournent mal. Et si nous dépassions les feux de circulation et même si nous acceptions la responsabilité de notre propre vitesse au volant ? Je remarque que je passe beaucoup de temps à jeter un coup d'œil au compteur de vitesse quand je conduis. Nous avons appris une dangereuse leçon parasite au fil des ans. Nous pensions enseigner la conduite sûre, mais nous avons enseigné aux conducteurs à éviter les PV pour

excès de vitesse. Nous apprenons à détourner les yeux de la route pour regarder vers le bas le compteur de vitesse et dans les buissons les policiers. La leçon est : "Si vous voyez une voiture de police, ralentissez ; quand elle n'est plus là, accélérez de nouveau." Et si nous passions plus de temps à regarder la route devant nous ? Et si nous étions formés pour évaluer les conditions de la route et ajuster la vitesse en conséquence - parfois plus vite que les limites de vitesse actuelles, parfois plus lentement. Et si nous prenions des PV uniquement pour conduite imprudente ? On pourrait se faire arrêter pour avoir roulé plus vite que, peut-être, 60km/h sur une route verglacée, comme pour avoir dépassé les 150km/h en pleine journée sur une route départementale sèche. Un problème avec les limites de vitesse fixes est que les conducteurs supposent que si le panneau indique "100", il est sans danger de conduire à "100"km/h, de jour comme de nuit, par pluie ou par beau temps. Je crains vraiment que si nous laissions plus de responsabilités aux conducteurs, au départ ils risqueraient de mal juger la vitesse adéquate. Mais ce ne serait pas parce que les gens sont incapables de prendre de bonnes décisions de conduite : la raison serait que nous avons enlevé la responsabilité aux conducteurs. Nous ne leur avons pas permis de pratiquer l'apprentissage du bon jugement. De même, dans nos écoles, si, au lieu de priver les enfants de leur responsabilité, nous leur donnions la possibilité d'être responsables ? Et si nous faisions cela dès le premier jour où ils entrent dans la classe ?

Dans les classes Montessori, la responsabilité et le jugement sont étroitement liés. Lorsque l'enfant décide librement d'un plan d'action, y travaille assidûment et le suit jusqu'à la fin,

il s'autoévalue inévitablement en chemin. Il remarque ses propres progrès ; il cherche des solutions plus efficaces.

Dans les écoles traditionnelles, l'enseignant décide ce que l'élève doit faire, comment il doit le faire, quand cela doit être fait, et puis il évalue sa performance. L'élève n'a pas l'occasion de pratiquer tout cela lui-même. Il n'a pas la possibilité de comprendre vraiment pourquoi les choses fonctionnent et pourquoi elles ne fonctionnent pas, pourquoi certaines choses sont réussies et d'autres échouent. Il n'apprend pas à discriminer. L'enseignant lui dit juste les faits, et il les répète à l'enseignant pour recevoir sa récompense. N'est-il pas intéressant de constater que les enfants sont récompensés seulement pour répéter les connaissances que d'autres ont sélectionnées pour le contrôle – et non pas pour la découverte de quelque chose de nouveau ?⁶² Souvent, nous entendons l'avertissement : “Ne jugez pas les autres.” Cela est juste dans le sens où il est socialement inacceptable de considérer les autres comme inférieurs. Cependant, les enfants des écoles Montessori sont appelés à juger leurs propres actions et leurs comportements, ainsi que celui d'autres enfants. Ils n'abandonnent pas à leur enseignant la responsabilité de juger. Ils s'en emparent. Ils jugent. Ils n'ont besoin de personne d'autre pour leur dire quel est leur score. Imaginez-vous en train de voyager avec quelqu'un assis derrière qui ne cesse de donner des conseils. Etes-vous plus, ou moins susceptible de rater votre virage ? C'est plus probable, bien sûr, parce que vous serez distrait en pensant à la façon dont l'autre personne pourrait réagir si vous faites une erreur, plutôt que de penser à la façon de conduire ! Le ridicule de laisser quelqu'un d'autre juger à notre place, ressemble au fait

d'écouter une symphonie à la télévision sans aucun son – juste un plan des musiciens – et d'attendre, à la fin, en retenant son souffle, de voir la réaction du public. Un autre exemple est celui des émissions de cuisine télévisées. Le cuisinier cuisine et l'invité bavarde et tout fait sens jusqu'à ce qu'ils dégustent le plat. Pourquoi les téléspectateurs sont-ils tendus sur le bord de leur siège, en attendant de voir si le plat a bon goût ? Evidemment, la réaction sera positive sinon les taux d'audience en souffriront. Si un acteur dit qu'un plat a bon goût, cela veut-il vraiment dire quelque chose ? Les enfants des écoles Montessori “goûtent” leur propre travail. L'éducation Montessori met en avant la responsabilité de l'enfant, avec tout ce que cela entraîne comme récompenses personnelles, le côté sain et le pouvoir que cela donne. La source de l'éducation ne devrait pas être la volonté de l'enseignant ; la source devrait être la volonté de l'enfant d'interagir avec le monde. L'élève est “aux manettes”. L'élève est responsable. La responsabilité exige un bon jugement. A l'inverse, un bon jugement exige de la responsabilité. Nous ne pouvons pas juste espérer rendre les enfants responsables en leur disant simplement quel doit être le résultat d'une décision ; ils doivent passer par le processus du choix de la décision, de la prise de cette décision et enfin du fait d'apprendre quelque chose de cette décision.

Chapitre 16

La liberté

Donner une responsabilité à un enfant nécessite aussi de lui donner de la liberté, sinon la responsabilité n'a pas de sens. Mais on ne donne pas une liberté illimitée aux enfants des écoles Montessori. Ils ne sont pas traités comme des adultes, ils sont traités avec un *respect* similaire à celui que l'on montre aux adultes. Nous respectons la liberté des adultes de choisir leurs actions, à condition que cela ne blesse personne d'autre. Les adultes ont la liberté de prendre des décisions pour eux-mêmes, même si celles-ci peuvent être différentes des nôtres. Les choix des enfants des écoles Montessori sont traités avec le même respect que les choix d'un adulte. Bien évidemment, si les choix en question conduisent à une violation de la sécurité ou à un comportement socialement inacceptable, l'enseignant doit immédiatement y mettre fin. La liberté accordée à ces enfants peut ébahir tous ceux d'entre nous qui sont habitués à une éducation traditionnelle. Je ne pouvais pas en croire mes yeux lorsque j'ai vu un petit garçon ouvrir la porte du jardin et sortir, sans provoquer l'indignation de l'enseignant. J'étais assis là et j'ai secoué la tête quand j'ai vu à quel point il était facile et naturel

pour les enfants de se lever et d'aller aux toilettes quand ils devaient y aller. J'aurais tant souhaité avoir autant de liberté lorsque j'étais à l'école élémentaire ! Les adultes doivent-ils lever la main pour demander la permission d'aller aux toilettes ? Bien sûr que non. Les enfants des écoles Montessori non plus.

Il y a une manière particulière de travailler avec le matériel dans une classe Montessori. Les enfants aiment habituellement suivre un rituel, en respectant l'ordre présenté par l'éducatrice ou à partir de l'observation répétée des autres enfants. Par exemple, dans le nettoyage d'une table, une activité de la Vie pratique, il y a plus d'une douzaine d'étapes spécifiquement ordonnées pour utiliser correctement le matériel : revêtir un tablier, chercher le matériel sur les étagères et verser de l'eau dans un seau ; puis utiliser l'éponge avec un mouvement de gauche à droite et de haut en bas, pour simuler le geste de l'écriture. Quand une éducatrice présente pour la première fois un matériel, elle présente toujours la façon "correcte" de travailler avec. Les enfants, le plus souvent, sont désireux de suivre ces présentations à la lettre et continueront à le faire au fil du temps. Cependant, Maria Montessori a fait remarquer que si l'enfant utilise le matériel "d'une façon différente, qu'il a découverte pour lui-même, et de telle manière que cela montre son intelligence en action, ce qui, en soi, favorise le développement d'un enfant, l'enseignant doit lui permettre de continuer à répéter le même exercice ou à faire ses propres expériences aussi souvent qu'il le veut sans l'interrompre dans ses efforts".⁶³

Il y a un équilibre à trouver entre suivre la tradition et découvrir de nouvelles manières de faire les choses. Les enfants ont la

possibilité, la liberté et le droit d'emprunter quand et comme ils veulent le sentier abondamment battu, ou la voie qu'ils sont seuls à explorer.

Il y a des avantages à l'approche disciplinée – du type de celle du nettoyage de la table – dans des domaines de nos vies où nous devons fournir des efforts. Dans d'autres, non.

Quand j'avais 10 ans, j'ai demandé à mes parents si je pouvais jouer du violon. Ils ont accepté, m'ont acheté un violon, et ont organisé des leçons avec un violoniste qui jouait dans l'orchestre de la ville. Mes parents savaient que pour exceller dans une technique on doit y travailler sérieusement. Ils m'ont conseillé, avec raison, de pratiquer mon instrument pendant au moins trente minutes chaque jour. Pendant quelques mois, j'ai pris plaisir à jouer, mais je me suis désintéressé de plus en plus au fur et à mesure que les mois passaient. Trente minutes de pratique disciplinée peuvent vite devenir une corvée pour un enfant de 10 ans, quelle que soit l'activité.

Petit à petit, la séance de pratique quotidienne est devenue une source de tensions entre mes parents et moi. Bien sûr, il y avait des moments où je ressentais toujours du plaisir à jouer, mais j'ai commencé à très mal vivre les cours de violon, la pratique, et l'idée même de jouer d'un instrument.

La tension est montée car nous campions tous sur nos positions. Mes parents insistaient fermement sur le fait que pour avoir un bon niveau en musique, je devais être discipliné dans la pratique de mon instrument. Je devais m'y tenir. Je leur ai fait comprendre que je détestais répéter et que je n'avais plus envie de jouer. Mes parents ont fini par réaliser qu'ils ne voulaient pas en faire une

affaire d'état ; ils m'ont dit que je pouvais arrêter de prendre des cours si je voulais. J'ai donc abandonné avec soulagement toute idée d'apprendre un instrument. Cela a duré 18 ans.

A l'âge de 28 ans, je suis devenu musicien. Ma femme et moi étions fiancés à l'époque. Nos horaires de travail ne correspondaient pas, alors j'ai pris l'habitude de passer chez elle une heure ou deux avant son retour du travail, lorsque je m'ennuyais dans mon appartement. Lorsqu'elle revenait, nous sortions et nous allions nous balader en ville comme le font les célibataires sans enfants. Mais pendant cette heure ou deux, j'ai commencé à m'asseoir à son piano et à pianoter sur les touches... C'était un piano provenant d'un héritage familial, sur lequel elle avait joué étant enfant, mais qui n'était plus en activité depuis bien des années. Il y avait encore quelques livres de musique pour débutant datant de son enfance à l'intérieur du banc, et j'ai voulu les sortir et essayer de me frayer un chemin à travers *M. Frog is full of hobs*⁶⁴ et le reste, une seule note à la fois, en lisant les conseils et les suggestions sur les pages que je parcourais. Quand j'ai réussi à jouer la première chanson stupide, j'ai continué avec la suivante. A la fin des deux premières semaines, j'avais appris plus ou moins une douzaine de morceaux pour enfants. Quand j'arrivais à un morceau trop difficile, soit je le sautais, soit j'essayais de faire plus d'efforts pour comprendre le doigté, selon que les premières notes avaient piqué ma curiosité ou non.

J'ai compris que j'étais poussé par deux motivations. La première était le sentiment de réussite pour le fait de maîtriser à chaque fois une nouvelle chanson. Je prenais plaisir à augmenter mon petit répertoire. La seconde était de savourer les notes qui

sonnaient bien. Quel bonheur c'était d'arriver à jouer tout un passage d'un seul morceau, ou une simple suite de notes, qui touchaient vraiment une corde sensible chez moi. Le meilleur, c'était que je pouvais rejouer juste après. C'est à ce moment-là que je me suis aperçu à quel point j'avais de la chance de ne pas avoir de professeur de piano. Je pouvais jouer ce que je voulais. Je pouvais le rejouer aussi souvent que j'en avais envie. Et encore, et encore. Je pouvais m'attarder sur une corde encore et encore. Je pouvais jouer un morceau rapidement. Ou le jouer lentement. Je pouvais le rater complètement. Je pouvais le finir par un glissando en faisant courir mes mains sur toute la longueur du clavier. Personne ne s'en souciait. Personne ne soulevait un sourcil. Personne n'entendait ! C'était comme si je me promenais tout seul dans une forêt et que je faisais des découvertes musicales le long du chemin. Je pouvais m'arrêter et respirer les fleurs pour un petit moment, ou courir plus loin sur le sentier, ou tenter d'escalader un rocher, ou m'étendre pour faire une petite sieste. J'avais un, et un seul, critère pour jouer : ce qui me semblait bien. Mon rythme de travail consistait à jouer une heure ou deux d'affilée, ou pas du tout. Une fois de temps en temps je jouais une chanson à la hâte ou jouais une seule note en passant près du piano à des moments variés de la journée. Quand je voyageais pour mon travail pour une semaine entière, je ne jouais pas du tout. J'étais libre. Personne ne me disait ce que je devais jouer, combien de temps, ou comment le jouer. C'était comme d'être à l'école Montessori.

Quand je réfléchis à cette expérience maintenant que je connais Montessori, je réalise que j'avais le bonheur de travailler la

musique dans ce qui me semblait une complète liberté. Mais Montessori n'est pas la liberté complète. C'est une liberté avec des limites. C'est un environnement préparé. Il y a des limites – idéalement juste au-delà de la conscience de l'enfant. Par exemple, il y avait un piano. Je ne l'avais pas mis là. Quelqu'un d'autre l'avait fait. Il y avait aussi du silence. J'étais protégé de toute interruption pour une période relativement longue. Quand j'étais en plein jeu, concentré sur un beau son, personne ne me dérangeait. Dans tout autre cas de figure, j'aurais été conscient que des gens écoutaient et j'aurais joué différemment. J'aurais par exemple joué des morceaux entiers au lieu de répéter des passages sur un caprice. J'aurais joué avec prudence ou timidité, ou je n'aurais pas joué du tout pour que personne n'entende mes erreurs. Il y avait les livres de musique que j'utilisais. Je n'ai pas commencé tout de suite par du Chopin. J'ai tracé mon chemin à travers le premier livre pour débutants, page après page, avec juste quelques variations d'ordre en fonction de mes préférences personnelles. Aussi, il y avait ma femme. De temps en temps je lui demandais de me montrer un morceau quand elle arrivait à la maison. Parfois, il fallait que je l'écoute pour comprendre le tempo ou l'accentuation sur certaines notes dans tel morceau. Finalement, je n'avais pas de professeur du genre traditionnel pour me dicter quel morceau jouer et quand il était temps de passer au morceau suivant. Ainsi, par chance, j'étais tombé sur un environnement préparé semblable à ceux que l'on met délibérément en place chez Montessori. A l'intérieur de cet environnement, j'ai été capable d'atteindre le but à court terme de produire des sons agréables. Avec le temps, j'ai atteint le but à long terme que nombre d'entre nous

surestiment au début : je suis devenu un musicien. Je pense qu'un musicien est quelqu'un qui joue un morceau de musique et la personne qui écoute dit "Waouh ! C'est formidable !" Cette personne qui écoute... c'est moi. J'adore le piano. Je joue de façon irrégulière depuis huit ans maintenant (technique et répertoire). Est-ce que 8 ans de jeu, bien qu'irrégulièrement, signifient que j'y "travaille sérieusement" ?

Une part énorme de mon modeste succès musical a consisté à bricoler sur un morceau de musique. Le fait que personne n'ai regardé par dessus mon épaule pendant que je jouais me mettait à l'aise pour travailler sur mes défauts au lieu de les cacher. C'est moi qui décidais quelles étaient les notes qui paraissaient bien jouées. Si ça ne me plaisait pas, j'essayais une autre note. J'ai appris à apprécier les notes pour ce qu'elles m'apportaient à moi, pas à un professeur de piano. Je suis devenu plus critique. Pendant le processus, ce que d'autres auraient pu percevoir comme des erreurs multiples était en fait des étapes dans la démarche pour apprendre comment fabriquer des sons agréables. Avec la liberté de choisir vient la liberté de se tromper. La plupart du temps, nous choisissons les méthodes d'enseignement magistrales pour éviter l'erreur. La peur de l'erreur tend à s'immiscer dans les classes, l'administration des écoles, et même les services de l'éducation au niveau des états. Les parents aussi sentent la pression. C'est comme si nous avions tous un enseignant sévère qui regardait par dessus notre épaule, le stylo rouge à la main, prêt à frapper au premier signe de réponse incorrecte, ou à nous taper sur les doigts si nous nous trompons de note.

Les écoles traditionnelles considèrent souvent l'erreur comme la

fin de l'histoire. Nous pensons que de mauvais résultats signifient que l'enfant n'est pas apte à continuer ses études et doit être orienté différemment. Parfois, la réponse consiste à mettre un bon gros "0/20" sur une copie, en espérant que l'enfant sera ainsi poussé à travailler avec un peu plus de soin la prochaine fois. Dans tous les cas, le travail de correction s'arrête là. On pense à l'erreur comme à un endroit malsain ; on doit faire peur aux enfants sinon ils seront attirés par l'erreur comme un papillon de nuit par une flamme. Dans les écoles traditionnelles, il y a une peur bien ancrée selon laquelle toute faute, une fois expérimentée, pourrait conduire à l'erreur totale et permanente si un adulte n'était pas là pour l'éviter. De ce fait, il est préférable qu'il y ait un système de punition bien en place, un stylo rouge prêt, pour sauver l'enfant de la chute vers la faute.

Chez Montessori, on a une vision différente de l'erreur. C'est une partie essentielle d'un long processus. C'est une perspective à long terme semblable à ce dont parlent les adultes quand ils disent : "Eh bien, j'ai vraiment appris beaucoup de cette expérience." A court terme, l'erreur est une expérience quotidienne pour les enfants Montessori. Ce que m'a dit la directrice de notre école, c'est que les éducatrices "reconnaissent que si nous présentons une leçon à un enfant et qu'il s'en sort parfaitement bien tout de suite, c'est que nous avons présenté la leçon trop tard !"⁶⁵

Les enfants repoussent les limites de leurs capacités chaque fois qu'ils atteignent le point de la concentration intense. Ils oscillent avec aisance entre l'échec et le succès, par exemple quand ils écrivent un mot de façon incorrecte, qu'ils s'en rendent compte et qu'ils le corrigent. Dans mon propre apprentissage du piano, j'ai

échoué sur une quantité de morceaux de musique et de techniques de jeu, j'ai frappé la mauvaise touche, et même mal lu différentes notes pendant des mois (me demandant toujours pourquoi certaines parties sonnaient de façon si peu harmonieuse). Il m'arrivait de laisser complètement de côté certaines chansons ou de les revisiter des semaines plus tard et de me demander ce que j'avais trouvé de si difficile. Je pouvais choisir de me mettre au boulot et de surmonter un passage difficile sur le moment. J'avais la liberté de travailler avec l'erreur. De la même façon, les enfants Montessori s'entraînent à reconnaître l'erreur de façon indépendante, et à chercher par eux-mêmes ce qu'ils peuvent faire à son sujet - comment l'utiliser pour parvenir à la réussite. Le système à l'intérieur duquel les étudiants Montessori peuvent trouver une telle réussite est constitué d'une réelle liberté à l'intérieur des limites de l'environnement préparé.

Une relation sereine avec l'erreur

Lorsque j'étais à l'université, quand l'éducation des enfants était absolument la dernière chose à laquelle je pensais, j'ai appris à piloter des avions. Je pensais que cela pourrait m'aider à impressionner les filles (j'ai rencontré ma future épouse dans un aéroport alors que j'étais en uniforme, donc je suppose que j'ai eu raison ou peut-être aurais-je dû juste acheter un uniforme et économiser beaucoup d'argent). Je suivais des cours dans une école d'aviation dans l'Illinois. Tous les élèves-pilotes prenaient des leçons en vol deux fois par semaine, complétées par une formation en classe. La formation au pilotage était composée de beaucoup de temps à essayer de ne pas se "crasher". La formation en classe se composait de beaucoup de temps à parler de ne pas se "crasher".

Quand un élève avait volé environ une vingtaine d'heures avec un instructeur de vol, on programmait un vol en solo. Juste avant le vol en solo, l'instructeur devait revoir une dernière fois le plan de vol avec l'élève, en donnant des instructions de dernière minute et des conseils de derniers instants (ou les derniers sacrements), puis l'élève devait sortir sur la piste. Il devait alors procéder seul à trois

décollages-atterrissages, toujours en essayant de ne pas se crasher. Après un vol en solo réussi, les survols de la région commençaient, avec l'instructeur de retour à bord. L'élève devait ensuite apprendre à naviguer d'un aéroport à l'autre, au lieu de voler simplement dans l'espace d'entraînement aérien proche de l'aéroport de base. Puis venait la première navigation en solo à travers le pays, autrement plus angoissante. Je me souviens d'avoir essayé de réprimer un sentiment de panique lors de la mienne. Comme je fonçais à travers l'air à 220 km/h, loin de l'aéroport auquel j'étais habitué, j'ai réalisé que je devais être perdu. Pour des yeux non entraînés, les champs de maïs sans relief de l'Illinois semblent n'offrir aucun repère d'orientation. Des années plus tard, j'ai réalisé que, même pour un œil entraîné, les terres de l'Illinois sont dépourvues de tout repère. Le sentiment de panique a heureusement constitué le maximum du drame sur ce vol. J'ai trouvé mes points de contrôle et j'ai pu revenir sain et sauf au bon aéroport.

Quelques mois plus tard, j'ai été surpris d'entendre le pilote en chef de notre école de pilotage dire qu'effectivement, "le but du vol en solo était que l'élève se perde par inadvertance, de sorte qu'il puisse alors apprendre à retrouver son chemin par lui-même". Cela m'a surpris parce qu'une grande part de ma formation insistait sur le fait de *ne pas* faire d'erreur. J'ai été déconcerté par l'idée de mettre volontairement un élève dans la situation de faire une erreur - être perdu en avion - en vue de lui apprendre plus parfaitement la leçon. Quelque chose était apparemment *inefficace* dans le fait de simplement dire à quelqu'un comment ne pas faire d'erreur.

Au fil de ma découverte de la méthode Montessori, j'en suis venu à apprécier la sérénité de la méthode par rapport à l'échec, aux rechutes, au fait "d'être perdu", à l'erreur. On n'a pas peur de l'erreur chez Montessori : on la prend, on la secoue comme un cadeau emballé, on l'ouvre, on l'examine, on la sent, on la remue plusieurs fois dans tous les sens, puis on la met de côté pour chercher autre chose. L'erreur est comme un télescope grâce auquel on peut voir plus clairement à quoi le succès ressemblera. C'est à travers l'erreur que nous apercevons parfois une petite lueur sur un principe plus large.

Par exemple, pour les chrétiens, c'est seulement à travers le péché que les croyants peuvent apprendre à respecter le pouvoir du pardon. En sciences, c'est seulement grâce aux erreurs que les scientifiques se font une idée de ce qu'est réellement la méthode scientifique. J'ai même été surpris lors des élections de notre pays quand, depuis des années, j'ai voté pour des candidats perdants. Une fois la déception initiale évanouie, je suis toujours étonné par un certain sentiment de sérénité. Je réalise que mon pays va continuer à s'en sortir quelle que soit la personne qui l'a emporté, parce que c'est la démocratie qui est le gagnant final. Les candidats passent, mais c'est sans la démocratie que nous aurions des problèmes. Trouver du sens dans la défaite, le péché, la perte, ou l'erreur nous permet de découvrir des connexions, dans la religion, ou dans le pays, ou la démocratie, ou la méthode scientifique, qui restaient invisibles pour nous jusque-là.

Mon père disait à propos des déconvenues "Ce n'est pas un problème, c'est une opportunité". Quand j'enrageais à propos d'une déception ou d'une frustration, d'événements dont

je pensais qu'ils constituaient effectivement des problèmes, ses paroles me rendaient encore plus furieux. Mais comme le sait toute personne qui est à son tour devenue parent, les paroles de vos parents qui vous irritaient le plus deviennent les vérités que vous dites à vos propres enfants. Nous nous répétons à nous-mêmes "ne dis pas ça, ne dis pas ça, ne dis pas ça", sans vouloir admettre que nous sommes devenus ce qu'étaient nos parents, mais, inévitablement, cela nous échappe. Et pour rendre les choses encore pires, je suis maintenant honnêtement convaincu de la véracité de ce que mon père disait. Ses avis de parent étaient tout à fait semblables aux paroles de l'économiste de Stanford Paul Romer : "Il est terrible de gaspiller une crise."⁶⁶ Qu'est-ce que ces deux expressions ont en commun ? J'y vois de l'intrépidité, de l'assurance, le sens du jeu. J'y vois un réel courage au lieu d'une bravoure factice. Pas un haussement d'épaules ou un ricanement ou le fait d'ignorer un problème, mais la prise du problème à bras le corps dans le but de le retourner à notre avantage. Il y a de la curiosité, et j'y perçois le sentiment de surveiller une menace depuis une position de force, de monter à l'attaque plutôt que de jouer en défense. Les deux phrases donnent l'impression que la personne qui les prononce vit vraiment dans le moment, ses sens actifs et en alerte, avide d'entrer dans le jeu ou de se jeter dans la bataille. Ce sont les caractéristiques de ceux qui ne craignent pas l'erreur.

Dans les écoles traditionnelles, les enfants ont peur de l'erreur. Vous vous souvenez de ce que vous ressentiez en tant qu'élève, assis sur votre chaise, le crayon taillé, quand l'enseignant distribuait le test ? Si vous étiez comme moi, vous ne vous disiez

pas "Oh, je me demande bien quelles choses intéressantes il va y avoir dans ce contrôle."

Mon père a servi dans la Marine pendant la guerre froide, quelques années sur un navire, à la poursuite des sous-marins soviétiques. Il m'a raconté une fois l'histoire de deux sous-marins américains lors d'un exercice, chacun essayant de "couler" l'autre. Chacun traquait les signaux acoustiques de l'autre, en pratiquant des manœuvres et des tactiques. Tandis qu'ils tournaient, montaient, descendaient, et essayaient d'obtenir l'avantage sous l'eau pour ajouter à leur tableau de chasse une destruction simulée, l'un des sous-marins a fait la "boulette" effarante et potentiellement catastrophique de tirer une torpille réelle vers l'autre. Par un coup de chance miraculeux, l'autre sous-marin a pu manœuvrer pour éviter d'être détruit par la torpille réelle. Bien sûr l'entraînement a été annulé sur-le-champ. Outrés, les officiers supérieurs ont lancé une enquête immédiate. Ils voulaient des réponses : qui avait appuyé sur le mauvais bouton, et comment on devrait punir les responsables. Ce qui est intéressant, c'est qu'une *seconde* enquête avait été également lancée. Elle avait pour mission de comprendre pourquoi la torpille envoyée par erreur n'avait pas réussi à couler l'autre sous-marin.

Dans nos écoles traditionnelles, notre façon de considérer l'erreur suit une approche similaire à la première investigation de l'incident sous-marin : qui est responsable et comment le punir ? Cette méthode tente d'enfoncer dans le crâne de l'élève le fait qu'il fait effectivement des erreurs dans ses tests. Nous pensons qu'il suffit, pour avoir fait notre travail, de le convaincre de ses mauvais résultats. Nous ne nous concentrons certainement pas sur la

raison de la deuxième investigation : cette perle que nous avons, cette opportunité, ce précieux instantané, ne révèlent-ils pas un problème plus grave ? Au lieu de se contenter de dire à l'enfant qu'il a échoué, pouvons-nous transformer cette erreur en quelque chose d'utile ?

De même, aussi tragique que cela aurait pu être, la plus sérieuse menace pour les Etats-Unis n'était pas qu'un sous-marin coule, mais qu'il y ait un défaut dans la conception de nos torpilles, ce qui aurait rendu tout notre arsenal inutile. L'échec de cette torpille a offert un angle de vue intéressant sur l'efficacité opérationnelle d'une composante cruciale de la défense de notre pays. Les erreurs ne sont pas un problème, elles sont une opportunité.

L'un des piliers de la méthode Montessori est ce que Maria Montessori a appelé "le contrôle de l'erreur". Dans l'environnement spécialement préparé, l'enfant apprend à contrôler ses propres erreurs. Il apprend que les erreurs ne sont pas des événements qui *lui* arrivent, mais des événements *qu'il* cause tandis qu'il interagit avec le monde autour de lui. Ce sont les produits dérivés de cette interaction. Il apprend à accepter la responsabilité entière des erreurs qu'il commet.

Les écoles traditionnelles, du haut de l'échelle jusqu'en bas, ont peur de l'erreur. Les directeurs d'école ont peur de l'erreur. Si les enfants de leur école ont de moins bons résultats que ceux d'une autre école, cela donnera une mauvaise image du directeur. Les enseignants ont peur de l'erreur. Si les élèves d'une classe particulière ont de moins bons résultats que ceux d'une autre classe, l'enseignant apparaîtra comme manquant de connaissances et de compétences. Les élèves ont peur de l'erreur.

C'est-à-dire qu'ils ont peur qu'un enseignant leur dise qu'ils ont fait une faute (Ils ont rarement conscience de commettre des erreurs au moment où ils les font. Du fait que les copies sont rendues pour être notées.). Si un élève a de moins bonnes notes que ses pairs, il est méprisé, ridiculisé par ses camarades, et parfois même puni par ses parents. Hélas, le simple fait de souligner ses erreurs, soit par des notations en rouge soit par des bulletins, n'est d'aucune utilité pour lui. Peu importe que le stylo soit rouge, la note ne lui permet pas d'utiliser le fait de savoir pourquoi il a fait une erreur, en le découvrant personnellement - de manière indépendante, à son propre rythme et avec concentration - pour pouvoir trouver une alternative choisie par lui-même.

C'est trop tard. Il a déjà transféré à l'enseignant sa propre responsabilité pour la recherche des erreurs. Il y a une énorme pression, d'un bout à l'autre du système scolaire entier, pour éliminer les erreurs chaque fois que c'est possible, et pour les cacher quand ce n'est pas possible. Ce qui est effrayant c'est qu'il est possible d'éliminer l'erreur complètement - mais, avant tout, en tuant le désir d'agir.

Le contraste entre les écoles Montessori et les écoles traditionnelles dans le traitement de l'erreur est ahurissant. Maria Montessori tentait "d'avoir envers l'erreur un attachement amical, en la considérant comme une compagne qui vit avec nous, qui a un but, parce que, véritablement, elle en a un".⁶⁷ Sa méthode place l'erreur dans la lumière, supprime tous les stigmates qu'elle comporte, et développe chez l'enfant l'impression de la maîtriser. Elle soutient que ce qui importe, "ce n'est pas la correction, mais le contrôle individuel de l'erreur qui nous dit si nous avons raison

ou non”.⁶⁸ Elle oppose sa méthode du “contrôle de l'erreur” à celles des écoles traditionnelles, dans lesquelles “un élève se trompe sans le savoir, inconsciemment, avec indifférence, parce que ce n'est pas lui qui doit corriger ses erreurs ; c'est la maîtresse qui en est chargée”.⁶⁹

Je me souviens des centaines de fois où j'ai attendu dans l'angoisse, me demandant comment je m'en étais sorti au test. Que c'est triste que je n'aie pas su ou pas pu savoir juger par moi-même, ou que je n'aie pas eu une méthode pour travailler sur mes réalisations et pour me faire une idée de la façon dont je m'en étais sorti, sans avoir besoin que quelqu'un d'autre me le dise. Si l'erreur est notre inséparable compagne, je devrais savoir mieux que quiconque comment je m'en suis sorti dans mon test. Si je ne le sais pas, je devrais être dans un environnement qui me permette de m'exercer et de m'entraîner à développer cette connaissance de moi-même. Mais même en tant qu'étudiant à l'université, je rendais encore des contrôles au professeur dans le but d'être noté.

La peur de l'erreur

Le “contrôle de l'erreur” comporte deux phases. La première est le fait de savoir si une personne est capable d'entretenir une “relation sereine” avec ses propres erreurs. La seconde (que je traite dans le chapitre suivant) est la pratique même, dans la classe, du contrôle “physique” des erreurs pour pouvoir apprendre grâce à elles, les corriger et ainsi agir avec plus de sagesse au fil du temps. La première traite d'un sentiment, la seconde d'une action. D'abord, il est impossible d'entretenir une relation sereine avec quelque chose que l'on craint. Je vois trois manifestations corollaires de la peur de l'erreur : la peur sociale, la peur intellectuelle et la peur de l'investigation.

Maria Montessori a pensé sa méthode de telle façon que l'enfant est séparé de l'erreur dans le sens où une erreur est un pas essentiel et inévitable dans le processus d'apprentissage, mais pas une caractéristique constitutive d'un enfant spécifique. “Combien il est plus important de découvrir soi-même les erreurs que l'on commet, afin d'être capable de les contrôler”.⁷⁰ J'ai lu un article de magazine, récemment, au sujet de Dean Kamen, l'inventeur du scooter Segway et de centaines d'autres trouvailles. Il décrivait

son laboratoire comme un “environnement qui permet l'échec, de telle façon que les employés peuvent avoir une idée qui ne mène à rien, mais ce n'est pas la personne qui échoue. Nous nous moquons des échecs, et nous les dépassons.”⁷¹ Cette description de l'environnement du labo de l'un des inventeurs les plus prolifiques de notre époque pourrait s'appliquer avec autant de justesse à une classe Montessori. L'environnement de Kamen n'est pas apparu par magie. Il l'a conçu de cette façon spécifique pour obtenir de meilleurs résultats. Apparemment, il a constaté que les grandes inventions sont possibles dans un processus qui ne sanctionne pas les gens pour leurs échecs. Au contraire, il permet aux employés de dépasser leurs échecs à toute allure de façon à imaginer des moyens de faire de meilleures inventions.

Les enfants Montessori ont la même faculté de “passer par dessus”. Ils ne connaissent pas la paralysie sociale et intellectuelle qui naît de la peur de l'échec et que l'on observe dans les écoles traditionnelles. Pour commencer, il n'y a pas de stigmatisation sociale liée à l'échec ou à l'erreur. Deuxièmement, l'enfant contrôle le processus de ses apprentissages, individuellement ; la plupart du temps, les autres enfants et l'éducatrice ne sont même pas au courant de la question ou du problème spécifique qui occupe chaque enfant. Personne n'assomme un enfant avec ses fautes, ni des camarades taquins, ni des enseignants rois du stylo rouge. Toute l'organisation de la classe est faite pour inciter les enfants à essayer de nouvelles choses, à expérimenter, et à nourrir leur curiosité pour ce qu'ils ne connaissent pas.

Dans les écoles traditionnelles, l'erreur, ou son absence, sont mêlées à l'identité de l'élève. Tout le monde sait quels enfants

portent l'étiquette “intelligent” et lesquels sont les “idiots”. Les deux groupes ont des problèmes liés à leur étiquette. Les enfants intelligents ont peur de perdre leur statut. Ils apprennent à ne jamais admettre une erreur. Si l'enseignant néglige de noter comme faute une réponse incorrecte sur leur copie, ils ne vont certainement pas le lui signaler. S'ils ne connaissent pas une réponse, ils font semblant. Ils n'admettront jamais qu'ils ne savent pas. Et c'est ainsi que les enfants intelligents apprennent à tricher. Ils n'ont pas besoin de tricher pour obtenir de bonnes notes, mais ils savent qu'ils peuvent améliorer leur moyenne de quelques points ici ou là en le faisant. Ils apprennent aussi quand arrêter d'apprendre. Ils savent que leur note commence à 100⁷² et qu'ils perdent des points à chaque erreur. Ils réalisent intuitivement que ce sont *les erreurs* qui seront quantifiées – combien de fois l'élève s'est-il trompé ? Le score ne part pas de zéro pour augmenter à chaque succès. Si c'était le cas, les élèves pourraient avoir des scores de 230, ou 147, ou 930 – comment l'enseignant pourrait-il ensuite convertir cela en une note de A à F ?

Les “idiots”, n'ayant pas du tout envie d'accepter l'étiquette qu'ils détestent, la rejettent en simulant l'indifférence. Si on les surprenait en train d'essayer avec trop d'énergie de rejoindre le groupe des “intelligents”, ils ne pourraient plus prétendre s'en moquer. C'est donc l'un des clous supplémentaires avec lesquels ils barricadent inévitablement la porte qui aurait pu les conduire à la concentration, à l'engagement, et à la compréhension. Aussi bien les “intelligents” que les “idiots” sont socialement et intellectuellement timides, effrayés de prendre des risques, effrayés de passer à côté d'une récompense, et craignant le ridicule.

Des détériorations de l'estime de soi naissent de ces peurs. Je n'ai pas la prétention d'en connaître les détails psychologiques ; cependant, j'ai remarqué qu'un moyen efficace pour augmenter son estime de soi est de devenir bon à quelque chose – et de préférence à de nombreuses choses. Nous entendons parler de l'estime de soi ici, de l'estime de soi là, dans nos écoles et dans les livres sur l'éducation des enfants. Il y a toujours le dernier truc pour construire l'estime de soi d'un enfant. La question est souvent posée : comment donner l'estime de soi à des enfants ? Ma réponse est : nous ne le faisons pas. Nous ne pouvons pas *donner* l'estime de soi à qui que ce soit. L'estime de soi se *construit* pas à pas, réussite réelle après réussite réelle. On ne l'obtient pas en disant simplement à un enfant qu'il a de la valeur, qu'il est intelligent et bon. Maria Montessori, en fait, demandait de *ne pas* dire à un enfant qu'il est bon ! L'estime de soi se construit sur des fondations de centaines de succès et d'innombrables erreurs. L'éducation Montessori apprend aux enfants à être sans peur. Des enfants sans peur se dépassent, ratent parfois et se choisissent de nouveaux défis. Ce n'est pas que quelqu'un d'autre, les encourage à essayer encore ; dans l'environnement préparé de la classe, essayer encore est ce que fait chacun. Tous le font. Ce n'est pas un principe élevé et théorique ; cela commence par quelque chose d'aussi prosaïque qu'un crayon. Nombre des crayons pour les jeunes enfants dans les classes Montessori sont commandés *sans gomme*. Si l'enfant remarque une faute d'orthographe pendant qu'il écrit une histoire, il n'est pas nécessaire de la gommer. Pas nécessaire de la “cacher”. Il peut rayer la faute soigneusement et continuer son histoire. L'erreur a

été repérée, elle est visible, et l'enfant va de l'avant. L'erreur est quelque chose que l'enfant tient dans sa main, à une certaine distance. Le fait d'être “séparé” d'elle lui permet de développer la force de traiter rationnellement la critique de ses erreurs par d'autres, sans se sentir agressé, parce que la critique ne porte pas sur lui. Elle porte sur ce qu'il tient dans sa main. Le fil rationnel de sa pensée pourrait être : “Oh, tu as rejeté ce que j'ai produit. OK, je vais essayer de créer quelque chose de plus approprié à tes besoins,” ou “Tu n'es pas d'accord avec mon opinion. OK, je vais essayer de te convaincre par un autre moyen.” Le fil irrationnel de la pensée serait : “Bon, tu es mon ennemi à partir de maintenant, parce que ton rejet m'a insulté personnellement.” C'est ce concept de séparation qui nous est expliqué à nous, parents, quand nous recevons le conseil : “Dites à votre enfant qu'il s'est mal conduit dans cette situation particulière, pas qu'il est un mauvais enfant.” L'idée est d'être capable de discuter des erreurs sans que l'ego entre en jeu.

J'ai deux exemples historiques favorables de l'absence de peur face à des échecs ou à des erreurs personnels. L'un illustre la possibilité de développer une certaine sérénité, presque une relation de travail, avec les échecs d'ordre social ; l'autre illustre la sérénité face aux erreurs intellectuelles. Le premier exemple est la liste de quelques-uns des échecs subis par un politicien dans le milieu des années 1800 :

1832 : Il perd son travail, puis échoue à une élection nationale

1833 : Il fait faillite dans les affaires

1838 : Il est battu aux élections comme représentant à la Chambre de l'Illinois

1834 : Il échoue à la nomination au Congrès
1849 : Il est refusé pour le poste de Land officer⁷³
1854 : Il échoue à l'élection au Sénat des Etats-Unis
1856 : Il échoue à la nomination au poste de Vice Président
1858 : Il subit une nouvelle défaite au Sénat.

Ce politicien était Abraham Lincoln. Cette liste de ses échecs est largement divulguée, comme un bon moyen pour juxtaposer les échecs de Lincoln et sa volonté supposée forte et inspirante. L'idée étant : il doit avoir échoué si souvent, et détesté ça à un point tel, qu'il s'est forcé à dépasser une adversité incroyable pour atteindre le succès, une fois pour toutes. Il doit avoir mené un véritable Armageddon pour se rendre maître de l'échec à jamais ! Je ne suis pas d'accord. Ce serait une erreur de dire que Lincoln était l'échec personnifié avant de devenir, grâce à sa persévérance, le succès personnifié. Ce que je trouve inspirant, ce n'est pas qu'il ait été d'abord l'échec puis le succès personnifiés, mais plutôt qu'il ait été les deux en même temps. Les deux étaient concurrents ; il avait des réussites en même temps que des échecs. Il a été élu plusieurs fois à la Chambre de l'Illinois, il était très respecté, il était l'un des leaders de son parti, et il réussissait comme avocat lorsque ses charges publiques ne lui prenaient pas tout son temps. Il vivait avec l'échec, et traçait son chemin méthodiquement au fur et à mesure que les obstacles et les revers se présentaient.

Nous adorons les histoires attendrissantes de gens qui surmontent de grands obstacles pour accomplir leurs grands desseins. Je suis prêt à soutenir que la grandeur de Lincoln, et notre grandeur potentielle à tous, est beaucoup plus méthodique. La grandeur n'est pas atteinte par un seul jet de fronde qui met l'adversité K.O.,

comme pour David avec Goliath, mais plutôt à un pas de tortue dans sa course avec le lièvre : la découverte d'une erreur et les ajustements pour la surmonter. Répétés. Répétés encore, jusqu'à ce que finalement, on lève le nez et on s'aperçoive que la course est gagnée. Lincoln ne craignait pas les revers, les élections perdues, ou les refus pour des postes importants. Il ajustait ses buts politiques en chemin pour s'accommoder des réalités politiques qui se présentaient. Il ne craignait pas les ajustements ou les pas en avant.

Le principe qui consiste à mettre les erreurs au jour pour les examiner et les traiter est utile dans mon travail. L'aviation est dangereuse en soi. Voler à 800 km/h ; passer d'une température de 27° au sol à -16° à 12000 mètres d'altitude ; pressuriser la cabine puis relâcher la pression à la descente ; mettre plein gaz au décollage puis freiner au maximum pour l'atterrissage. Tout cela met l'avion à rude épreuve. Le mauvais temps, le stress des horaires et la fatigue peuvent aussi perturber les pilotes. On a travaillé pendant des années avec intensité pour imaginer comment accroître la sécurité en trouvant des moyens de faire baisser ces dangers et ce stress inhérents.

Les progrès de la sécurité de l'aviation ont été paralysés, par le passé, par un système de punitions semblable à celui des classes traditionnelles. Jusqu'à une période très récente, on punissait les pilotes s'ils commettaient des fautes. Voler à la mauvaise altitude, ou tourner dans la mauvaise direction, ou traverser une route aérienne très fréquentée sans permission, pouvait faire perdre sa licence à un pilote. A première vue, cela semble une évidence. "Evidemment qu'on devrait punir les pilotes qui font des erreurs" :

voilà notre réaction immédiate. Le problème avec cette approche, c'est qu'aucun pilote ne *veut* faire une erreur. C'est pourquoi on appelle ça une "erreur" ou un "accident" et pas une "attaque avec un objet volant".

C'est seulement très récemment que des mesures ont été prises par les agences fédérales et les compagnies d'aviation privées pour changer le système de punitions. Par un changement très montessorien, un programme a été créé qui met les pilotes à l'abri des poursuites pour leurs erreurs, pour peu qu'ils annoncent ouvertement ces erreurs.

Grâce à ce changement simple mais profond, la quantité d'informations sur ce qui se passe dans le ciel s'est accrue de façon exponentielle. Avant, chaque fois qu'une erreur était commise, on la cachait. Les pilotes et les copilotes s'entendaient souvent, "Je ne dirai rien si tu ne dis rien." Tant que personne d'autre ne savait ce qui s'était passé, l'incident ou l'accident évité de justesse n'étaient jamais révélés. Cependant, l'absence d'échange d'informations entraînait une stagnation des connaissances en matière de sécurité de l'aviation. La beauté du système actuel, c'est que les pilotes s'empressent de signaler chacune de leurs petites erreurs. Nous sommes inondés d'informations. Nous pouvons dire exactement où les fautes sont commises. De ce fait, nous pouvons faire des changements qui diminuent les risques de voir ces fautes se reproduire. Par exemple, disons qu'un pilote a tourné dans le mauvais sens sur une voie d'accès à la piste. Au lieu de faire faire rapidement demi-tour à l'avion et de prétendre que rien ne s'est passé, il écrit un rapport expliquant pourquoi cela s'est passé. Le signal de la voix d'accès était peut-être éteint dans

la nuit. Cette information peut être envoyée au responsable de l'aérodrome, pour qu'il puisse sauter dans sa voiture et aller changer l'ampoule.

L'intérêt d'écrire effectivement un rapport est double. D'autres pilotes lisent cette information anonyme et apprennent pourquoi des erreurs ont été commises. Ils peuvent alors ajuster leur comportement en fonction de cela, ou remarquer des points particuliers concernant la sécurité dont ils n'étaient pas conscients jusque-là. De plus, l'acte même d'écrire, de s'asseoir, de réfléchir et de revenir sur ce qui s'est mal passé, est un outil d'apprentissage efficace. C'est l'analyse de l'erreur. Les méthodes de la sécurité aérienne sont en train de rattraper les méthodes utilisées dans les écoles Montessori !

Des domaines comme la physique, les maths, la médecine, et d'autres offrent une perspective scientifique sur la capacité à surmonter l'erreur. Une vraie scientifique cherche ce qui marche. Elle n'a pas de préférence sur ce qui va résulter de son travail. Par conscience professionnelle, elle se domine pour poursuivre là où la science la mène et pas là où elle espère arriver. Même si elle a fait une hypothèse particulière dans son domaine de recherche, elle peut changer et rejeter tout ce qu'elle a fait pour la prouver si l'évidence montre qu'un tel changement est nécessaire. Une vraie scientifique critique son propre travail, pointant ses faiblesses et ses défauts. Les erreurs découvertes et corrigées rendent l'argumentation plus forte. Les vrais scientifiques surmontent rapidement l'erreur. Certains des plus grands scientifiques de l'histoire ont démontré leur capacité à dépasser l'erreur. L'auteur Hans Ohanian met en lumière certaines des erreurs commises par

Albert Einstein, le grand physicien, dans sa carrière :

- “1905 : Erreur dans la procédure de synchronisation des horloges sur laquelle Einstein basait la relativité restreinte
- 1905 : Non prise en compte des expériences de Michelson-Morley
- 1905 : Erreur dans la masse transverse des particules à haute vitesse
- 1905 : Erreurs multiples ... dans le calcul de la viscosité des liquides
- 1905 : Erreurs dans la relation entre la radiation thermique et les quanta de lumière
- 1905 : Erreur dans la première démonstration de $E=mc^2$
- 1906-1907 : Erreurs dans les deuxième, troisième et quatrième démonstrations de $E=mc^2$
- 1907 : Erreur dans les procédures de synchronisation d'horloges accélérées
- 1907-1915 : Erreurs dans le principe d'équivalence de la gravitation et de l'accélération
- 1911 : Erreur dans le premier calcul de la courbure de la lumière
- 1913 : Erreur dans la première tentative d'énoncé d'une théorie de la relativité générale
- 1914 : Erreur dans la cinquième démonstration de $E=mc^2$
- 1915 : Erreur dans l'expérience Einstein-de Haas
- 1915 : Erreurs dans plusieurs tentatives d'énoncé de la relativité générale
- 1916 : Erreur dans l'interprétation du principe de Mach
- 1917 : Erreur dans l'introduction de la constante cosmologique
- 1919 : Erreurs dans deux tentatives pour modifier la théorie de la relativité générale

- 1925-1955 : Erreurs et encore des erreurs dans les tentatives pour formuler une théorie unifiée
- 1927 : Erreur dans les discussions avec Bohr au sujet des incertitudes quantiques
- 1933 : Erreur dans l'interprétation de la mécanique quantique
- 1934 : Erreur dans la sixième démonstration de $E=mc^2$
- 1939 : Erreur dans l'interprétation de la singularité de Schwarzschild et l'effondrement gravitationnel
- 1946 : Erreur dans la septième démonstration de $E=mc^2$ ⁷⁴

Il est réconfortant de savoir que si le grand Albert Einstein a fait toutes ces erreurs, le reste d'entre nous peut sûrement se sentir plus à l'aise avec ses propres erreurs. Nous pouvons apprendre d'Einstein que le fait d'éviter une erreur n'est pas aussi important que d'apprendre grâce à elle. Plus le processus d'apprentissage de quelqu'un est dirigé par lui-même, plus il est essentiel qu'il soit capable aussi bien de reconnaître ses erreurs que de s'adapter à l'information utile qu'elles fournissent. Einstein n'avait pas de “professeur” pour surveiller son travail, et, en fait, personne sur la planète ne comprenait ce qu'il faisait. Il contrôlait donc son propre processus de découverte. Il a continué à réécrire, ajuster et corriger ses propres théories au fur et à mesure qu'il avançait, sans crainte parce qu'il perfectionnait son travail.

Un principe majeur de la méthode scientifique est le fait de considérer où une hypothèse donnée est susceptible de mener à une erreur et à quel degré d'erreur. Maria Montessori a écrit : “On a commencé l'étude scientifique de l'erreur avec les sciences positives... Parce qu'elles mesurent avec exactitude et qu'elles peuvent l'évaluer. Deux points importants : 1) atteindre une

certaine exactitude, 2) évaluer l'erreur avec exactitude. Quoiqu'elle apporte la science, elle l'apporte approximativement, non comme une absolue..."⁷⁵

En d'autres termes, une mesure scientifique est plus fiable si une marge d'erreur a été évaluée sérieusement. Dans une classe, ce principe se traduit par la compréhension du fait que l'auto-évaluation est inséparable du processus d'apprentissage. Cela signifie être conscient – être conscient de cette erreur qui se trouve dans la main de l'enfant.

La peur de l'erreur peut aussi devenir la peur de la curiosité, pour de nombreux enfants. La curiosité est le fait d'être avide de se mettre intentionnellement dans une position où on ne connaît pas la bonne réponse. A chaque test noté que rend l'enseignant, la curiosité naturelle de l'élève prend un coup. A chaque copie rendue, la leçon parasite apprise est : "Ne sois pas curieux ; ce qui importe c'est de savoir *seulement* ce que je te demande de savoir et de ne pas te tromper là-dessus." Un passage de l'un de mes auteurs de fiction favoris, Tom Robbins, élève la curiosité à sa place naturelle parmi les plus importantes caractéristiques de l'être humain. Dans *Féroces infirmes retour des pays chauds*, il écrit : "Et ainsi, il en vint à reconnaître qu'il existe deux sortes de gens : ceux qui sont curieux du monde et ceux dont l'attention superficielle se limite aux choses en rapport avec leur propre bien-être. Allant plus loin, il en conclut qu'il faudrait peut-être ajouter la Curiosité à la liste des caractéristiques – l'Humour, l'Imagination, l'Erotisme, la Spiritualité, l'Esprit de Contestation et l'Esthétique – qui (...) distinguait les êtres humains à part entière des créatures moins évoluées. Bien sûr la curiosité n'était pas totalement absente chez

les quadrupèdes (les fouines pourraient le confirmer), et par ailleurs, les 'chaînon manquant' [le terme de Robbins pour désigner les gens moins impliqués] (...) étaient capables d'être intrigués par des broutilles du genre vie privée des stars et des têtes couronnées ; mais de telles manifestations d'intérêt restaient bien insignifiantes et même pathétiques comparées à l'émerveillement inquisiteur de ceux qui étaient capables d'étonnement, à la recherche obsessionnelle des scientifiques et des artistes, ou même aux spéculations presque couineuses de ceux qui étaient impatients de savoir ce qui allait arriver ensuite."⁷⁶ Ne bannissons-nous pas la curiosité de nos écoles traditionnelles parce qu'elle ne peut être mesurée ? Ne rejetons-nous pas la prise de risque hors des écoles ? Ne rejetons-nous pas hors des écoles les "Qu'est-ce qui arriverait si...?" Est-ce que l'innovation a disparu ? Les écoles Montessori tentent de réintroduire tout cela.

Chapitre 19

Le contrôle de l'erreur en temps réel

La seconde phase du contrôle de l'erreur est une action : le fait de corriger les erreurs dans la classe. Il y a deux types d'erreur dans une classe. La première est le mauvais usage du matériel. Pour ces actes intentionnels, l'éducatrice doit intervenir rapidement. De même, donner délibérément un coup sur la tête d'un camarade avec un balai est une erreur qui peut et doit être contrôlée d'une seule façon : la stopper immédiatement. Ou encore, comme dans l'exemple précédent de l'entraînement au vol, certaines erreurs liées à la sécurité doivent être anticipées et arrêtées le plus tôt possible, comme par exemple si l'élève-pilote donne à son avion une trajectoire plus proche du rase-mottes que de l'oiseau. Souvenez-vous, même dans cet exemple, une fois que l'instructeur a repris le contrôle à l'élève, c'est la fin de l'apprentissage, spécialement si on ne l'autorise plus jamais à mettre les pieds dans un cockpit. De la même façon, si l'on n'autorise plus jamais l'enfant à utiliser un balai, il n'apprendra jamais comment l'utiliser correctement. L'élève doit être placé dans une situation où il fera des erreurs et où il apprendra grâce à elles, en travaillant sur la solution complète physiquement et mentalement, mais à l'intérieur

d'un environnement préparé comme un filet de sécurité. Le second type d'erreur que l'on rencontre dans une classe est le cœur même de la discussion sur l'erreur. Ce sont les erreurs qui se produisent quand l'enfant est plongé profondément dans sa concentration et qu'il pousse sa compréhension et ses compétences à leurs limites. Les erreurs peuvent se produire lorsqu'il se trouve sur un terrain non familier, à la recherche des moyens de le rendre familier.

Comment les élèves pratiquent-ils le contrôle de ce type d'erreurs ? Au fil des ans, Maria Montessori et les éducatrices du monde entier, qui ont depuis repris ses méthodes ont développé progressivement une quantité de matériel avec contrôle de l'erreur incorporé. C'est-à-dire que le matériel a été conçu de telle façon que les enfants sont amenés à évaluer leur propre travail. Et cette évaluation fait partie intégrante de l'exercice, sans l'intervention de l'éducatrice. Ce n'est pas une activité réservée aux enfants les plus âgés ou aux plus intelligents : n'importe quel enfant de 3 ans peut la maîtriser.

Pour voir comment cela fonctionne, prenons l'exemple de la Tour rose, un ensemble de blocs qui concerne les plus jeunes. Cet ensemble se compose de 10 cubes roses, le premier avec des côtés de 10 cm, le suivant des côtés de 9 cm... jusqu'au dernier, un petit cube de 1 cm de côté. L'exercice consiste à empiler les cubes pour faire une haute tour en commençant par le plus gros en bas, puis en continuant dans l'ordre jusqu'à placer le tout petit en haut, avec précaution (et une grande fierté). Si une erreur est faite, elle va inévitablement sauter aux yeux, visible même par un jeune enfant. La forme normalement régulière de la tour depuis la base

jusqu'au sommet présentera une brèche inesthétique. Même un enfant de 3 ans peut s'en apercevoir, décider d'y remédier, et se lancer dans le processus d'essais et d'erreurs qui lui permettront de le faire.

L'Escalier marron est un ensemble de blocs du même genre, cette fois-ci de forme rectangulaire, que les enfants utilisent pour construire un escalier. La forme des blocs varie dans deux dimensions, la hauteur et la largeur, au lieu de trois pour les cubes de la Tour rose. Une telle variation offre une perspective un peu différente du même concept, tout en procurant progressivement un travail plus complexe. Plus tard, les enfants travailleront avec les Barres rouges, un groupe de blocs ne variant que dans leur longueur. Ce n'est pas une coïncidence s'il y a dans la classe une variété de matériel conçu pour apprendre les mêmes compétences. L'Escalier marron, la Tour rose et les Barres rouges facilitent tous la reconnaissance et de la comparaison des formes, la planification d'une tâche, la reconnaissance de l'erreur, la coordination motrice et plus encore. Mais en variant le matériel, chacun avec des systèmes différents de reconnaissance et de contrôle de l'erreur, on accroît la rapidité et la profondeur de la compréhension de différents concepts éducatifs.

L'enfant a tendance à choisir le matériel qui attire son attention. Il entre en contact avec les différents concepts par l'angle qui lui convient le mieux.

La vie pratique quotidienne est remplie d'activités qui comportent un contrôle de l'erreur automatique. Balayer, laver, épousseter, polir. Dans ces domaines, une erreur est facile à repérer. Le sol est propre ou il ne l'est pas. Les traces de craie du tableau ont été

effacées ou pas. Le vase est couvert de poussière ou pas. L'argenterie brille ou ne brille pas. Si l'on passe à des opérations plus complexes, comme les mathématiques, il existe de nombreux moyens pour que les enfants puissent contrôler leurs propres erreurs. Les Fuseaux se composent d'un grand plateau divisé en 10 compartiments étiquetés de 0 à 9 et de 45 fuseaux de bois. L'enfant compte le premier compartiment, 0, et ne met rien dans le compartiment du 0. Il compte ensuite 1 et pose 1 fuseau dans le compartiment du 1. Il continue ainsi jusqu'à compter 9 et poser 9 fuseaux dans le compartiment du 9. A ce moment-là, s'il ne lui reste pas assez de fuseaux, ou s'il y en a plus de 9, il sait qu'il a fait une erreur et qu'il doit recompter dans chaque compartiment pour savoir ce qui ne va pas. Plus il a besoin de pratique et plus il en obtient.

Des concepts comme la multiplication peuvent être travaillés sur le papier, mais les enfants utilisent des tableaux pour vérifier leurs réponses. Ces tableaux ont un multiplicateur et un multiplicande sur l'axe vertical et l'axe horizontal. Si l'on fait glisser un doigt le long de la bonne colonne et un autre le long de la bonne rangée, les doigts se rejoignent sur la réponse correcte. Les perles constituent un autre moyen de vérification. Pour 9 fois 3, par exemple, 3 barrettes de 9 perles sont posées les unes à côté des autres. L'enfant compte les perles et arrive à 27.

L'un des matériels pour comprendre les fractions simples se compose d'une grande collection de disques. Chaque disque est découpé en un certain nombre de fractions ; chaque "famille" (par exemple les cinquièmes ou les septièmes), est séparée dans une boîte. L'enfant choisit le jeu de fractions avec lequel il veut

travailler pour le moment. Il peut compter les parts de la famille des cinquièmes ou des septièmes ou d'une autre famille. Il peut ajouter deux groupes de parts d'une même famille pour les additionner ou en enlever pour faire une soustraction de fractions. Réunir deux fractions de la famille des septièmes et trois autres de la même famille donne : $2/7 + 3/7 = 5/7$. La réponse peut être vérifiée en comptant les parts.

Même les premières étapes de l'apprentissage de l'écriture peuvent s'autocorriger. Les lettres rugueuses que j'ai déjà mentionnées sont l'un des matériels utilisés. L'enfant peut faire son choix dans un alphabet de grandes lettres cursives découpées dont la surface est recouverte de papier de verre. La tâche consiste à tracer le trajet de la lettre avec le doigt. L'enfant sent qu'il se trompe si son doigt quitte la surface rugueuse, ce qui lui permet d'ajuster son geste instantanément en chemin.

Le but de la conception de ces matériels et de centaines d'autres de la classe Montessori, est d'intégrer le contrôle de l'erreur comme une partie de la leçon. Les deux sont inséparables. Ce n'est pas l'enseignant qui trouve les erreurs. C'est l'enfant. Le travail habituellement remis à l'enseignant pour qu'il le note et le rende un jour ou deux plus tard, longtemps après la fin de la concentration de l'enfant, ce travail est vérifié par l'élève, immédiatement. L'enfant obtient un retour instantané sur ce qui n'a pas fonctionné et les moyens pour corriger ces erreurs sont au bout de ses doigts. Il peut faire des erreurs encore et encore ; il élabore à chaque fois une meilleure compréhension des résultats possibles de ses actions ; il apprend à chaque fois plus parfaitement et plus profondément les compétences que le matériel a été conçu

pour lui apprendre. Le manque d'immédiateté, le manque de toucher et la séparation entre l'acte de faire et l'acte d'évaluer, sont trois caractéristiques des méthodes traditionnelles que l'on résout dans les écoles Montessori.

La correction des erreurs a du sens lorsque le travail effectué a un but. Le travail scolaire des écoles traditionnelles n'a généralement pas de but pour les élèves. Dans le modèle traditionnel, l'enseignant entre dans la classe et dit "Aujourd'hui nous allons apprendre les variables algébriques." Mais il n'y a aucun besoin urgent d'algèbre dans la classe à ce moment précis. Les élèves n'ont pas découvert, en travaillant sur un projet, que si seulement ils en savaient un peu plus sur les techniques mathématiques, ils pourraient mieux progresser. On ne fait aucune tentative, dans une classe traditionnelle, pour connecter les principes de l'algèbre avec la vie quotidienne des élèves. Aucune tentative pour connecter les principes avec du travail concret comme le fait de compter des perles, d'empiler des blocs, de faire le budget des collations, ou de faire des estimations sur le nombre d'animaux sauvages observables autour de l'école. L'algèbre n'est pas simplement un principe abstrait. On l'a développée pour résoudre des problèmes réels qui dérangaient des gens réels. Les solutions et les techniques inventées ont été de vrais triomphes. Les enfants Montessori peuvent revivre le processus de développement, en utilisant, de la même façon, des problèmes qui ont un but, exactement comme le faisaient les inventeurs il y a des centaines d'années. Mais il y a une façon de faire spéciale pour permettre ces expériences : l'éducatrice doit abandonner les notes, les leçons magistrales et toute tentative pour prévenir l'erreur chez les

élèves. Elle doit préparer l'environnement de telle façon que l'élève rencontre des problèmes conceptuels de façon naturelle, à travers des travaux choisis par lui et qui ont un but ; de telle façon que l'élève puisse se frayer un chemin avec enthousiasme vers une solution qui lui soit propre, à travers le processus de l'essai et de l'erreur.

Ce processus, au fil des ans, donne aux enfants Montessori une *boîte à outils* complète de méthodes pour corriger les erreurs. Ils ont pratiqué diverses options, méthodes et techniques pour travailler sur les problèmes par eux-mêmes. Ils savent comment découvrir les erreurs et comment les corriger, depuis "j'enlève juste tous les blocs jusqu'à l'endroit où il y en a un qui n'a pas l'air à sa place" jusqu'à "j'ai déjà fait une erreur de ce genre quand j'avais multiplié les deux numérateurs entre eux au lieu de multiplier en croisant". Chaque outil est profondément "enregistré" parce que c'est l'enfant lui-même qui l'a découvert, comme s'il était la première personne au monde à faire cette découverte.

LA GRAINE DE L'INNOVATION

Avec l'arrivée de l'ère de l'information, la demande d'innovateurs a monté en flèche. Dans le passé, la demande favorisait celui qui pouvait tracer un sillon bien droit avec une charrue, ou porter de lourdes balles de foin ou même donner naissance à de nombreux enfants. La demande actuelle est pour ceux qui sont capables d'innover dans des domaines variés : technologique, politique, social, médical et scientifique. Le rythme s'est accéléré. La charrue a duré des siècles. L'iPod sera obsolète dans quelques années.

Un rapport serein avec l'erreur est la graine d'où peut grandir l'innovation. Ce rapport serein est ce qui distingue les écoles Montessori. Ce n'est pas que ces écoles possèdent plus d'enseignants compétents en science et en maths, ou paient mieux les enseignants, ou donnent plus de devoirs à la maison. Au lieu de cela, ils permettent aux enfants d'apprendre à devenir inventifs, en leur permettant de prendre des risques. La capacité d'inventer en faisant des connexions audacieuses entre les idées est un résultat direct du rapport serein avec l'erreur.

Par contraste, voyez les "premiers de la classe" de nos écoles traditionnelles. Ces élèves sont les plus grands conformistes de tous. Voilà ce que signifie être "un premier de la classe". On félicite ces élèves car ils ne font virtuellement aucune faute. Je ne doute pas du fait que ce sont certainement des individus brillants, mais je suis déçu qu'on ait attendu d'eux... si peu. Les avons-nous récompensés pour ne pas avoir exploré les limites de leur zone de confort, de leur compréhension, et de leurs capacités ? Avons-nous entraîné nos plus brillants élèves à être allergiques au risque ? Plus un étudiant est diplômé, plus il a à perdre en termes de statut social et intellectuel. La curiosité ? L'innovation ? Non merci. Les "premiers de la classe" ont 20/20 partout. Ils n'ont fait de faute à aucun examen final, à aucun classement. Toutes les réponses qu'ils ont faites correspondaient exactement à ce qu'attendait le professeur. Le professeur - cet adulte premier de la classe de la génération précédente - a toujours pensé que leur travail était excellent. Pour ce que j'en sais, la génération précédente pense généralement que les idées des innovateurs d'aujourd'hui sont folles. Il n'y a qu'à voir les problèmes des générations d'avant avec

les cassettes vidéo, sans parler des textos ou de YouTube. Un certain niveau de conformisme, cependant, est bénéfique, voire nécessaire. L'environnement préparé est conçu pour pousser les enfants à se conformer à des normes sociales, comme la façon appropriée de se comporter avec les autres et l'usage approprié du matériel. Il doit aussi leur permettre de se "conformer" au corpus de savoirs et de compétences que d'autres humains ont amassé. Ils doivent bâtir leur propre intellect à partir de ce corpus de connaissances collectives en l'utilisant comme base d'où ils pourront faire des sauts innovateurs et calculés. Mais c'est seulement grâce au rapport serein avec l'erreur qu'on peut ne serait-ce que tenter un saut, quelle que soit la qualité de la préparation.

L'innovation n'est pas la même chose que l'imagination. Ce n'est pas la créativité. Ce n'est pas aléatoire ou rêveur - c'est rationnel. Une innovatrice part de ses connaissances concrètes et pousse l'investigation aussi loin qu'elle le peut. Puis elle fait une connexion audacieuse. Dans toute innovation il s'agit de faire des connexions. Les innovations sont comme des analogies, elles relient des points entre deux concepts différents.

Il y a une différence claire entre l'innovation, fondée sur la base de la connaissance, et la créativité pure, qui est incohérente. Vous ne pouvez pas dire à un enfant de 2 ans "Sois créatif ! Vas-y, écris une histoire !" Il ne sait ni ce qu'est une histoire, ni comment écrire. Gribouiller est juste ça : gribouiller. Il n'y a pas de matériel dans une école Montessori pour soutenir la créativité sans but ; une telle activité n'offre aucune possibilité de contrôle de l'erreur. Quand nous regardons les inventions des grands scientifiques et

artistes, nous voyons à la fois la force de leur base de connaissances et leur sérénité par rapport au fait de prendre des risques. Tous les inventeurs partagent le désir brûlant de prendre le risque de faire ce prochain pas logique et rationnel. De la même façon, l'environnement préparé permet aux enfants montes-soriens de pratiquer le fait de faire des connexions rationnelles avec un certain sens de la curiosité et sans craindre le ridicule ou l'erreur scientifique. "S'agit-il réellement d'une connexion ?" se demandent-ils peut-être. "Je n'en suis pas sûr, mais j'aimerais bien le découvrir."

Tout le monde peut connecter des idées ; notre cerveau massif en fait une tâche aisée. Mais nos écoles traditionnelles déconnectent les idées de façon active. Ces écoles séquestrent les idées dans des domaines distincts et coupent le lien entre cause et effet, action et évaluation. Ensuite, les écoles répriment l'envie de restaurer ces connexions. Pendant une heure l'enseignante demande à l'élève de s'intéresser aux parties d'une grenouille, et l'heure d'après elle lui demande d'oublier la grenouille et de faire attention parce que c'est le moment de s'occuper d'orthographe. Puis, à l'heure d'après, de laisser tomber tout ce qu'il a fait parce qu'il est l'heure de faire du dessin. Quand l'enfant lui-même est en charge du processus d'apprentissage, il peut suivre le chemin des idées qui a du sens pour lui et l'intéresse à un moment précis. De la même façon, les innovateurs travaillent sur des problèmes spécifiques qui sont intéressants pour eux. Ils examinent comment les idées se connectent d'une façon qui veuille dire quelque chose pour eux personnellement, pas pour quelqu'un d'autre. Ils n'ont pas peur de leur manque d'intérêt pour l'opinion

des autres, qui peuvent croire que les connexions qu'ils établissent sont idiotes ou stériles.

Les innovateurs établissent des connexions entre deux noyaux de connaissances qui existent déjà. Les humains ont regardé les oiseaux voler pendant des milliers d'années. Mais ce n'est qu'avec les techniques modernes de fabrication que les premiers aviateurs ont réalisé une connexion et ont inventé une machine à voler. Le principe du fonctionnement du piston était déjà bien connu quand la découverte et la technique de raffinage des carburants fossiles ont débarqué et que la connexion à un moteur propulsé au gaz a été réalisée. On avait fait des expériences à base d'électricité pendant des années et on avait communiqué pendant des millénaires, mais la connexion des deux a demandé un innovateur. Toutes les civilisations ont observé le mouvement des objets célestes, mais il a fallu un innovateur pour faire la connexion mathématique entre les planètes et tous les objets que nous voyons tomber chaque jour.

Nous enseignons à nos enfants, dans les écoles traditionnelles, que le monde est un endroit effrayant ; ils peuvent s'y retrouver dans de sérieux problèmes n'importe quand s'ils se trompent. Bien plus, en déconnectant systématiquement les sujets, les écoles traditionnelles suppriment tout amusement de l'enseignement. Trouver des connexions est amusant. Prenez la chute d'une blague, pratiquement n'importe laquelle ; c'est le fait de découvrir la relation entre deux choses apparemment non reliées qui nous fait rire. L'innovation s'appuie sur de telles connexions. L'éducation Montessori encourage les enfants à faire des connexions et leur dit : "Le monde est une cour de récréation. Amuse-toi !"

Les enfants grandissent sans peur et ont l'audace de relier l'électricité au téléphone, les planètes aux objets qui tombent. Les éducatrices Montessori considèrent qu'apprendre est amusant. Elles ne forcent pas un enfant à apprendre en fonction d'un programme – ou elles ne retardent pas l'enseignement d'un sujet qu'un enfant est prêt à apprendre et qu'il a envie d'apprendre, sous prétexte de suivre l'ordre du programme. L'enseignement forcé peut donner des résultats temporaires, mais l'enthousiasme pour un sujet fournit des bénéfices, en terme d'apprentissage, pour toute une vie. L'idée générale, en ce qui concerne les méthodes Montessori pour le contrôle de l'erreur, peut être illustrée de façon claire par le vieux conte Le roi nu de Hans Christian Andersen. Dans ce récit, deux tisserands convainquent le roi du pays de se procurer chez eux un tissu supposé d'une si exquise et étonnante qualité que seuls les sages peuvent le voir. Le roi crédule commande des vêtements somptueux taillés pour lui dans ce tissu et parade ensuite fièrement au milieu de ses sujets. Le peuple est si effrayé et impressionné par le roi que personne ne dit mot. Cela, jusqu'à ce qu'un petit garçon claironne "Mais le roi est nu !" La capacité de faire cette affirmation simple, cette connexion que les autres craignent ne serait-ce que d'imaginer, est ce que les enfants Montessori apprennent. Les enfants des écoles traditionnelles sont formés à avoir peur des effets sociaux liés au fait de faire une connexion de ce type (peut-être que je ne suis pas supposé remarquer que le roi est nu), à avoir peur des effets intellectuels d'avoir peut-être tort (peut-être que les autres ont raison et que le roi porte effectivement des vêtements ; je vais juste prétendre

que je les vois aussi), et à avoir peur d'être curieux (je vais juste faire profil bas et ne pas faire de vague ; je me fiche de savoir pourquoi il n'a pas de vêtements).

Les enfants Montessori, au contraire, prennent des responsabilités au sujet de ce qui se passe autour d'eux. Ils n'ont pas peur de souligner les erreurs, et n'attendent pas que les autres soulignent les leurs propres. L'idée du contrôle de l'erreur est de devenir conscient de ses propres erreurs, d'acquérir la possibilité, grâce à l'environnement préparé, de faire les changements nécessaires, et ensuite de continuer à agir – le but n'est pas de noter, de sanctionner un résultat, de punir ou de donner un blâme. Dans les écoles traditionnelles, un enseignant dit effectivement “Je vais faire tout ce qu'il faut pour que cet enfant évite de faire une faute sur cette réponse, pour qu'il puisse obtenir telle note”. Au contraire, une erreur commise dans une classe Montessori signifie que l'enfant a été amené à dépasser légèrement sa zone de confort et à flirter avec les limites de sa compréhension. Nous voulons qu'il soit dans cette situation. C'est exactement l'endroit où il devrait passer l'essentiel de son temps !

Cela vaut la peine de répéter les mots de Maria Montessori lorsqu'on pense aux raisons pour lesquelles le contrôle de l'erreur est si important dans la classe. C'est la technique par laquelle l'enfant peut “se former lui-même à observer : il doit être amené à faire des comparaisons entre des objets, à se forger des opinions, à raisonner et à décider...”⁷⁸ Le contrôle de l'erreur est efficace parce qu'il est cyclique. L'enfant observe ses propres décisions et ainsi commence à progresser de nouveau.

Le guide

Quand notre fils aîné était à l'hôpital durant les mois qui ont suivi sa naissance, je me souviens d'avoir discuté avec son médecin une nuit particulièrement éprouvante. Les médecins venaient d'effectuer une opération très risquée et personne ne savait comment son corps allait réagir. Nous attendions que notre fils se réveille de l'anesthésie. Le médecin tentait de calmer nos peurs, offrant autant d'assurance qu'il le pouvait. Mais il était inquiet aussi. Il nous dit que c'était frustrant pour les médecins que la vraie guérison ne soit pas complètement dépendante d'eux. Il expliquait que même les techniques les plus avancées de chirurgie n'offrent pas une guérison totale. Les médecins ne peuvent pas guérir le patient. Ce sont les patients qui peuvent se guérir eux-mêmes. Les médecins, pour le dire crûment, peuvent supprimer les parties malades, relier une partie de corps à une autre (points de suture), ou envoyer dans le corps divers produits chimiques ou des hormones ou des antibiotiques dans l'espoir que plus de cellules malades seront détruites que de cellules saines. Les médecins ne peuvent qu'essayer de créer les conditions favorables dans lesquelles la guérison peut se produire. Ils créent l'environnement

qui donne au corps la possibilité et le temps de se guérir lui-même. Le rôle du médecin n'est pas de guérir lui-même le patient.

Il est intéressant de comparer ce point de vue du médecin sur son propre rôle dans la guérison avec la vision de Maria Montessori sur le rôle de l'éducateur dans l'éducation : "L'éducation, ce n'est pas ce qu'apporte le maître : c'est un processus naturel qui se développe spontanément dans l'être humain, qui ne s'acquiert pas en écoutant des mots, mais par la vertu d'expériences effectuées dans le milieu. Le devoir du maître n'est pas de parler, mais de rassembler et de disposer une série de motifs d'activités culturelles dans une ambiance préparée à cet effet."⁷⁹

Comment un enseignant peut-il ne pas parler et pourtant enseigner ? Ceux d'entre nous qui viennent de l'enseignement traditionnel pensent que si l'enseignant ne parle pas, les enfants ne peuvent pas apprendre. Les écoles Montessori, bien sûr, rejettent complètement cette affirmation.

CE QU'ON NE FAIT PAS

Pour comprendre ce que fait réellement une éducatrice Montessori, il est utile de regarder d'abord ce qu'elle ne fait pas. Elle ne note jamais un travail fait à la maison, elle ne le relève même pas. Elle n'en donne même pas. Comme le savent ceux qui ont été à l'école traditionnelle, les devoirs à la maison sont quelque chose que l'on doit craindre. Appelez quelque chose – n'importe quoi – "devoir à la maison", donnez-le à faire pour le lendemain, jour après jour, et un enfant va apprendre à le haïr. Il est fascinant de regarder des enfants Montessori qui n'ont

jamais eu de devoirs à la maison. Ils rentrent à la maison et jouent à "chat", ils font du vélo, et se bagarrent exactement comme tous les autres enfants. Mais aussi, spontanément, ils prennent du papier et un crayon pour écrire des nombres, des lettres, des histoires, et pour faire des dessins. Ils posent une quantité de questions sur le monde qui les entoure – quel que soit le sujet. Tout est lié. Le travail à la maison est du jeu et le jeu est du travail. Ces activités que nous avons l'habitude d'appeler "devoirs" se mêlent naturellement avec ce que nous appelons d'habitude le "jeu". Il n'y a pas de compartiment particulier pour les "sujets scolaires". Tout fait simplement partie de "l'apprendre" et du "faire". Les écoles Montessori développent sans arrêt l'interaction entre la maison et l'école.

L'éducatrice ne fait généralement pas de compliment. Elle ne veut pas que les enfants en attendent, en prévoient ou choisissent un comportement uniquement en fonction de la réception ou de la non-réception d'un compliment. Le compliment spontané est approprié si c'est au cours d'interactions normales et d'une conversation. Mais complimenter pour jouer sur l'amour-propre de quelqu'un est une erreur. C'est mesquin et immérité. Les enfants Montessori doivent gagner leurs propres compliments. De la même manière, l'éducatrice ne punit pas ou ne récompense pas. Elle aide les enfants à apprendre à évaluer et à juger leurs propres actions.

L'éducatrice ne corrige pas la majeure partie des fautes. Si l'enfant écrit "téléphone" et le prononce "téléphone", elle ne corrige pas. L'orthographe exacte *n'est pas le sujet*. L'enfant est en train d'apprendre à communiquer, pas à faire des tests d'orthographe.

Il apprend le son des lettres. Il apprend à reconnaître seul si un mot a été mal orthographié. Donc quel est le problème si, pendant quelques mois, il écrit "téléfone" ? Un jour il va réaliser ou entendre ou voir un autre enfant écrire "téléphone" et il va découvrir que la combinaison P-H se prononce F et, finalement, qu'il existe des E muets, que l'on écrit mais que l'on ne prononce pas. La découverte sera enracinée dans sa mémoire bien mieux que si un enseignant à l'œil aigu, ne le lui fait remarquer, pensant lui épargner le fait de perdre quelques mois avec un téléphone mal écrit. Ce n'est pas important que l'enfant fasse correctement les exercices dès le début ; mais qu'il soit avide de faire l'effort de progresser et d'agir.

Quand mon plus jeune fils a commencé à écrire, il me demandait de lui dire des mots à écrire. J'ai commencé par "chat", "chien", mais ça ne l'intéressait pas beaucoup. Il voulait des mots comme "camion-poubelle" – qu'il écrivait KMIONPOUBEL, en cursive – et il était absolument ravi. La méthode Montessori laisse les enfants plonger les mains dans le cambouis des mots. Ils peuvent laver tout ça plus tard. Le but est de faire d'eux de hardis fabricants de mots, pas de leur faire écrire correctement camion-poubelle à 4 ans.

L'éducatrice ne classe pas les enfants. Elle laisse chaque enfant atteindre son plus haut niveau potentiel, sans s'occuper des résultats de ses pairs. Classifier des équipes sportives peut servir à quelque chose. Pas classifier des enfants. Il y a d'autres techniques plus efficaces pour analyser ce que fait un enfant. Le simple fait d'observer un enfant qui travaille est plus parlant.

Enfin l'éducatrice n'interrompt pas l'enfant. Cela semble étrange à la plupart d'entre nous. Dans l'enseignement traditionnel, c'est

l'élève qui n'est pas autorisé à interrompre l'enseignant ! Maria Montessori a écrit : "Le grand principe qui apporte la réussite à l'enseignant est le suivant : *dès que la concentration commence, agissez comme si l'enfant n'existait pas.*"⁸⁰

Les enseignants du système traditionnel peuvent penser que leur travail consiste à aider à trouver des raccourcis ou à montrer comment ils feraient un problème, dans la généreuse intention de rendre les choses "plus faciles" pour l'enfant. Souvent, l'enseignant craint instinctivement de perdre le contrôle sur la classe si un enfant commence à se concentrer sur quelque chose qu'il ne lui a pas demandé de faire ou si les autres élèves voient un enfant travailler de façon indépendante. Dans une classe Montessori, le vrai but est de voir les enfants se concentrer et fonctionner correctement en tant que communauté, sans aucune aide de l'éducatrice. Les enfants Montessori veulent travailler. Ils veulent surmonter des difficultés. Quand un enfant se concentre, il est intéressé, il apprend et il corrige ses propres fautes. "Le plus beau signe de succès pour un enseignant... est de pouvoir dire : 'Maintenant, les enfants travaillent comme si je n'existais pas.'"⁸¹ Pas de compliment, pas de récompense, pas de punition, pas de correction des fautes, pas d'interruption, pas de notes, pas de devoirs à la maison, et pas énormément de paroles. Au fait, que fait exactement une éducatrice Montessori ?

CE QU'ON FAIT

La réponse est : beaucoup et assez peu. La liste de ce qu'on ne fait pas laisse ouverte de façon intrigante la liste de ce que devrait faire l'éducatrice dans une classe Montessori. Pour commencer,

Maria Montessori demandait aux enseignantes de ses classes d'avoir l'esprit et le comportement d'un scientifique. L'éducatrice devrait avoir une profonde curiosité, comme un scientifique qui, "a senti naître en lui l'amour passionné des mystères de la nature jusqu'à s'oublier lui-même".⁸² Elle devrait avoir la passion d'apprendre comment rendre au mieux un enfant capable de se construire lui-même. Intérêt, curiosité, passion. Quant à son rôle effectif dans la classe, "si l'on veut résumer son devoir principal dans la pratique, on peut dire que la maîtresse doit expliquer l'usage du matériel. Elle est avant tout un trait d'union entre ce matériel et l'enfant".⁸³

L'acquisition de savoir et l'apprentissage de compétences ont été incorporés dans la conception du matériel. C'est en travaillant avec ce matériel dans l'environnement préparé que les enfants ont l'opportunité de se construire eux-mêmes. Cette connaissance ne se transmet pas par des leçons. En fait, dans les classes Montessori, les enseignantes ne sont pas appelées "enseignantes", mais "éducatrices" ou "guides", dans l'effort délibéré de minimiser la partie "leçons" d'un enseignant traditionnel. Le savoir ne coule pas de l'éducatrice vers l'enfant. L'éducatrice facilite la connexion entre l'enfant et le matériel, puis elle attend, disponible, prête à faire des ajustements mineurs à l'environnement pour améliorer la connexion.

Les enfants apprennent mieux en agissant, en travaillant, qu'en écoutant un enseignant, quelle que soient son expérience et ses connaissances. Si l'on relie cela à ce que le médecin de mon fils disait il y a des années, on peut dire que même avec une technologie incroyable, même si les médecins et les enseignants sont merveil-

leusement intelligents et expérimentés, ces experts ne peuvent que préparer un environnement pour le patient ou pour l'élève. Ils ne peuvent pas faire la guérison ou l'apprentissage à leur place. Les enseignants doivent faciliter l'apprentissage des élèves, pas leur faire des leçons. Si quelqu'un était qualifié pour faire des leçons à des étudiants, de par la richesse de ses connaissances, c'est bien Albert Einstein. Pourtant lui aussi partageait cette opinion concernant la conduite de l'enseignement. Il a dit un jour : "Je n'enseigne rien à mes étudiants. Je tente seulement de fournir les conditions qui leur permettent d'apprendre."⁸⁴

Pensez à la différence qui existe entre le fait d'écouter un discours sur le jeu de l'acteur de théâtre et celui de jouer réellement, en costume, lors d'une répétition sur la scène. En costume, les acteurs répètent physiquement leur rôle, à ceci près que leur environnement est préparé pour être plus sûr - il n'y a pas de public. On ne dit pas simplement aux acteurs à quoi cela ressemble de jouer. Ils jouent. Et lorsqu'on enlève le filet de sécurité et les outils d'apprentissage de l'environnement préparé, ils ont les compétences et la confiance qu'il faut pour jouer en public.

Maria Montessori utilisait l'exemple d'un entraîneur sportif pour décrire la relation entre l'enseignant, l'élève et l'environnement. "On pourrait comparer ce travail à celui qui se poursuit dans une salle de gymnastique où sont successivement nécessaires le maître et les instruments : le maître enseigne l'usage des barres ou des escarpolettes ; il montre comment manier les poids, et les élèves s'en servent ensuite ; par l'usage le matériel de gymnastique développe la force, l'agilité et tout ce qu'il est possible de développer (...). Ce professeur de gymnastique n'est pas

un orateur ; il est un indicateur. (...) Il ne réussirait pas à rendre ses élèves robustes avec des mots..."⁸⁵ En d'autres termes, un professeur de gym ne peut pas "faire du muscle" à la place du gymnaste. C'est bien le gymnaste lui-même qui doit soulever et tourner et tenir sur les mains et faire des sauts périlleux et pas seulement écouter et répéter comme un perroquet.

La leçon a sa place dans l'éducation. Il y a des occasions où il est nécessaire de communiquer une information spécifique à un groupe entier. Et cela ne peut attendre que le sujet soit évoqué naturellement et spontanément, à un moment particulier du processus d'apprentissage. Par exemple, tout le monde doit écouter les consignes à suivre en cas d'incendie ; ou à quel endroit attendre les parents ou le bus à la fin des cours de la journée ; ou comment sortir d'un avion en situation d'urgence. Les leçons sont nécessaires pour des concepts très abstraits ou pour ces informations concernant des dangers qu'il est préférable de ne pas expérimenter sans préparation. La philosophie de Nietzsche, les principes de la radioactivité, ou le fonctionnement interne d'une décharge sont d'excellents sujets de leçon. Et même, nombre de ces leçons ne devraient être abordées que sur une demande particulière de l'élève. L'élève en est arrivé à un point de son propre apprentissage où il cherche une information qu'il ne peut pas, ou pas facilement, expérimenter par lui-même.

Le rôle de l'éducatrice Montessori est de soutenir. Elle n'est pas un programmeur. Elle ne télécharge pas la leçon du jour depuis une administration scolaire pour la télécharger à son tour dans le cerveau d'un élève. Il suffit de comparer le rôle du programmeur avec ce qu'affirme Maria Montessori : "En fait, tant que l'enfant

apprend par lui-même et que le matériel qu'il utilise comporte son propre contrôle de l'erreur, l'éducatrice n'a rien à faire qu'observer."⁸⁶ Disposer d'un guide comme support – qui regarde, attend, observe – a des effets bénéfiques inattendus. En prenant le temps d'observer pendant de longues périodes, l'éducatrice peut réellement apprendre à connaître les particularités et le caractère de chaque enfant. Elle peut se faire une idée plus claire de ce qu'un enfant sait exactement, de comment il apprend, quels sont ses besoins, et comment il s'en sort. Elle peut répondre à ses besoins en modifiant son environnement par un coup de pouce, une suggestion, un mot, ou une invitation à examiner quelque chose qu'il n'a pas encore remarqué. Elle peut attendre le moment le plus opportun pour faire ces ajustements parce qu'elle n'est pas stressée par l'imminence d'une sonnerie ou par un programme ou des leçons obligatoires. Elle peut gérer l'inattendu, comme elle peut traiter les problèmes de discipline avec calme, avant qu'ils ne s'aggravent. Mieux que tout, elle peut être surprise. En tant que parents, nous sommes souvent agréablement surpris par ce que nos enfants savent. Ils font tout à coup des remarques perspicaces qui indiquent que leur niveau de compréhension s'est déplacé au-delà de ce que nous pensions. En observant, l'éducatrice peut aussi remarquer ces bonds, et donc continuer à trouver des moyens de soutenir au mieux le développement individuel de chaque enfant.

Les délices du heureux hasard sont partout dans la classe Montessori. Je suis récemment tombé sur une citation de l'auteur scientifique Ann Druyan : "Un simple coup d'œil sur l'histoire des sciences montre de façon évidente que de nombreuses

découvertes importantes et fructueuses sont souvent le résultat inattendu d'une recherche scientifique."⁸⁷ Que font les enfants Montessori sinon de la "recherche scientifique" ? Ils découvrent quelque chose d'intéressant, l'examinent, l'essaient, font des erreurs, et comprennent comment réussir à le maîtriser.

Les éducatrices font tout ce qu'elles peuvent pour que leur classe ressemble à une balade dans la nature. Elles veulent que les enfants fassent des découvertes. Elles veulent qu'ils se déplacent. Elles veulent qu'ils se déplacent dans toutes les directions, en suivant leurs intérêts. La classe n'a pas de "devant" et de "fond", juste des coins, des recoins, des ouvertures et des points de rencontre. Ce mouvement du type "choisis ta propre aventure", qui s'opère sur des trajets vagabonds et s'enfonce dans le sous-bois, contraste avec le mouvement des écoles traditionnelles. La classe traditionnelle est comme une autoroute menant directement à l'enseignant. Tout est en face. Les yeux sont sur l'enseignant. Il n'y a pas de mouvement latéral. Il n'y a pas de demi-tour. Pas de contemplation du paysage. On rend les copies. L'enseignant pose des questions. L'élève répond aux questions. Si un élève rêve éveillé et s'écarte de son travail, il y a un carambolage de vingt-neuf élèves. Au contraire, les élèves Montessori sont à droite ou à gauche en train d'apprendre quelque chose par eux-mêmes. Tandis qu'ils vadrouillent sur leur propre chemin, le rôle de l'éducatrice est d'observer leurs découvertes. Quand l'éducatrice remarque qu'un enfant pourrait profiter de la découverte d'un matériel ou d'un projet plus avancé, elle l'invite tranquillement (sans déranger les autres dans la classe) à venir voir avec elle ce qu'elle a à lui montrer. Elle peut lui montrer

comment polir les cuivres, comment suivre des doigts les lettres rugueuses, comment manipuler le matériel du carré et du cube, ou elle peut lui suggérer de faire une recherche sur les libellules préhistoriques géantes. Les premières impressions sont très importantes ; aussi, quand la démonstration du matériel est terminée, l'éducatrice doit s'écarter lentement, méthodiquement et délibérément, ce qui augmente la tentation de se mettre au travail. Si l'éducatrice présente un matériel et que l'enfant ne montre aucun intérêt pour lui, ce n'est pas grave. L'éducatrice et l'enfant vont tous les deux chercher ailleurs autre chose d'intéressant. On pourra réintroduire ce matériel plus tard quand l'enfant sera prêt à apprendre à s'en servir.

Un autre outil dont dispose l'éducatrice sont les Grands Récits. Toutes les semaines ou les deux semaines, elle annonce qu'elle va faire un de ces grands récits et les enfants sont libres de se grouper autour d'elle. Ces récits sont les rares occasions où l'éducatrice va parler à une grande partie du groupe en même temps. Chacun de ces récits peut parfois durer une heure : l'histoire du cosmos, l'histoire de la vie sur terre, l'origine des hommes, l'histoire de l'invention de l'écriture, ou de la découverte progressive des mathématiques. Les histoires sont interdisciplinaires, reliant l'histoire à la science, aux maths, au langage. Le but de ces récits est de fournir un contexte à certaines informations ou compétences individuelles que les enfants ont pu découvrir, et de planter dans les esprits la graine de la curiosité pour de futurs apprentissages.

Ces Grands Récits équivalent à la synchronisation ou au redémarrage d'un ordinateur. Ils relient les apprentissages des

enfants au cours de quelques semaines écoulées à l'ensemble cohérent des connaissances de l'humanité. Cela les aide à mettre en perspective des questions comme : "Pourquoi ce que j'apprends est-il important ?", "Dans quel contexte cela s'insère-t-il ?" Et si l'on regarde vers le futur, ces récits rattachent les explorations scolaires des prochaines semaines à ce même tout cohérent.

En ce qui concerne l'enseignement des sciences, Ann Druyan insiste : "Révolutionnez l'enseignement des sciences en le décomparti-mentalissant. Abandonnez les 40 minutes de torture harrassante qui reviennent plusieurs jours par semaine. Les humains apprennent mieux à travers les récits. Racontez les histoires de courage et d'intégrité qui composent la majeure partie de l'histoire des sciences. Ces histoires transmettent de façon inoubliable les principes scientifiques fondamentaux qui sont au cœur de notre civilisation."⁸⁸

Dans les écoles Montessori, les récits sont essentiels pour aider les enfants à s'arrêter, à prendre du recul, à avoir une vision d'ensemble, et non seulement à synthétiser les connaissances acquises, mais aussi à projeter leur parcours d'apprentissage pour le futur. Les récits fournissent le tremplin pour s'aventurer plus loin.

L'éducatrice se retire des activités des enfants autant que possible et leur permet de s'aventurer plus loin, d'eux-mêmes. Elle propose les centres d'intérêt puis se retire. Elle reconnecte les enfants avec le matériel puis s'écarte de leur chemin. L'une des plus belles réussites économiques du monde a essayé cette approche. Meg Whitman, l'ancien PDG d'eBay a dit : "Le modèle eBay c'est (...) établir un petit nombre de règles puis s'écarter du passage."⁸⁹

L'éducatrice passe beaucoup de son temps à simplement observer

et à prendre des notes sur ce qu'elle voit. Elle s'intéresse à la concentration, la motricité, la motricité fine, l'aptitude à se repérer dans l'espace, la reconnaissance de modèles, et aux compétences spécifiques en maths et en langage. Elle tient un rapport détaillé des progrès de chaque enfant, note les centres d'intérêt de chacun et s'il y a quelque chose à faire pour l'aider à surmonter des obstacles dans ses apprentissages. Elle se réfère à ces rapports pour décider quel est le matériel à introduire par la suite. Elle s'assure qu'il n'y ait pas de champ d'activités que l'enfant aurait laissé de côté ou pour lequel il aurait besoin d'aide. Elle modifie l'environnement préparé pour ajouter ou limiter les choix possibles en fonction de la progression de l'enfant. Elle l'entraîne vers des sujets qu'il n'a pas encore abordés ou le met en contact avec un travail plus difficile.

Bien que le plus grand nombre possible de matériel intègre un contrôle de l'erreur, il existe beaucoup d'activités pour lesquelles ce n'est pas possible, comme les projets de recherche, les exposés oraux, ou l'écriture d'un journal. Dans ce situations, il est normal et utile que l'éducatrice fasse des commentaires sur les réalisations des enfants. La façon dont ils reçoivent des commentaires est importante pour les aider à incorporer ce qu'ils apprennent dans leurs essais ultérieurs sur un même projet ou problème. J'ai mentionné plus haut le club des Toastmasters. L'une des grandes techniques de cette association pour aider l'orateur à s'améliorer consiste à demander à un autre membre de lui donner une évaluation amicale juste après son discours. La chronologie est importante. Il est beaucoup plus efficace de recevoir des commentaires sur un discours encore frais dans la mémoire que

s'il a été fait quelques jours plus tôt. Une autre technique efficace pour fournir des commentaires est la méthode du "sandwich". L'évaluateur intercale une suggestion au sujet d'une amélioration possible entre deux commentaires positifs. Le rôle de l'évaluateur est à la fois d'informer l'orateur sur un domaine à améliorer et de souligner ses qualités. Le but est de délivrer une critique d'une façon qui donne envie à l'orateur de revenir, d'essayer une nouvelle fois et de progresser. L'évaluation est basée seulement sur le niveau de compétence et de compréhension de l'orateur, pas sur la comparaison entre sa prestation et celle des autres.

Sur ces deux techniques, les écoles traditionnelles "perdent le ballon". Les évaluations ou les classements ou les notes sont donnés longtemps après le test ou le projet ou la présentation – parfois plusieurs jours plus tard. De même, on cherche très peu à soutenir l'envie de progresser de l'élève.

Sans tests, l'éducatrice peut fournir des commentaires à chaud, simplement en regardant ce que fait l'enfant. Elle n'a pas besoin d'emporter des kilos de papier chez elle ; elle lit juste ce que l'enfant est en train d'écrire. Comme elle donne des leçons individuelles, en étant assise à côté de l'enfant, ou comme elle observe de tout près, elle peut offrir des commentaires en temps utile que l'enfant peut utiliser immédiatement, et non après avoir oublié ce sur quoi il était en train de travailler. L'éducatrice est quasiment partie intégrante du "matériel" de l'environnement préparé. Elle fait des commentaires au moment de l'action ou à la demande.

Les pilotes d'aujourd'hui se moquent parfois du style autoritaire des vieux instructeurs, à la retraite depuis longtemps, que nous avions autrefois. Il y a des années, les pilotes pensaient que

le comportement du commandant de bord d'un avion avec l'équipage devait être semblable à celui d'un vieux capitaine de bateau : celui d'un leader strict, dur comme du bois, sans peur, sans doutes, infallible. Plus tôt dans ma carrière, j'ai volé avec une poignée de ces vieux de la vieille qui ne voulaient pas que le commandant en second (ou copilote) touche à quoi que ce soit dans le cockpit sans en avoir reçu l'ordre et, dans la majorité des cas, parle si on ne lui adressait pas la parole. J'ai entendu une histoire, une fois, au sujet d'un vieux "capitaine Crochet" qui disait à ses copilotes "Assieds-toi, ferme-la et tape dans tes mains pour que je sache où elles sont." Malheureusement, comme l'aviation s'est développée, le nombre d'accidents a augmenté. Les organismes responsables du vol aérien ont réalisé que quelque chose devait changer dans les façons de faire. Les gens ont commencé à regarder sérieusement ce qui pouvait rendre l'aviation plus sûre. Du côté des progrès technologiques, bien sûr, c'était la réussite totale ; mais un domaine dans lequel on pouvait faire progresser énormément la sécurité était la formation des membres d'équipage à une collaboration plus efficace, ce que l'industrie appelle GRH (gestion des ressources humaines).

Pour le dire simplement, la GRH est le travail d'équipe. Le commandant continue à détenir l'autorité des décisions finales, l'autoritarisme a été supprimé et remplacé par le travail d'équipe. Nous travaillons littéralement sur "comment se parler dans un cockpit". Nous faisons des formations sur ce qu'il faut dire et comment il faut le dire pour faciliter une relation de camaraderie entre les membres de l'équipage. Nous apprenons à nous manifester si nous ne sommes pas d'accord avec ce que nous

voyons faire l'autre membre d'équipage. Nous sollicitons activement la collaboration de l'autre membre d'équipage. Dans mon dialogue avec le deuxième pilote, avant de décoller, je dis explicitement : "Si vous me voyez faire quelque chose qui vous semble dangereux, dites-le moi." Dans la cabine de pilotage, l'attention s'est déplacée depuis le fait de s'assurer que le commandant est bien le chef à celui de savoir exactement quelle est la bonne décision à prendre dans chaque situation. En d'autres termes, la GRH déplace l'attention de "qui a raison" à "qu'est-ce qui est raisonnable". Les deux membres d'équipage sont encouragés à travailler en collaboration pour trouver les erreurs et soupeser les solutions pour élever le niveau de sécurité.

Au fil des ans, le commandant a perdu pas mal du prestige de son statut, mais la progression vers des vols plus sûrs n'a pas cessé depuis le début des travaux de GRH.

Remplacer le souci du statut des "anciens" est lié à un certain sentiment de respect mutuel entre les membres d'équipage. Chacun réalise l'apport de l'autre dans l'équipe de pilotage. On continue à avoir besoin d'un responsable en dernier ressort. Quand vous vous retrouvez face à une montagne, et qu'il est possible de la contourner des deux côtés, et qu'un pilote choisit la droite quand l'autre conseille la gauche, il est préférable de disposer d'un système bien établi qui donne à l'un des deux le droit de prendre la décision finale ! Cependant, avec la GRH, il est plus facile de pointer une erreur commise par un autre pilote, ou d'admettre qu'on a fait soi-même une erreur, de façon à la réparer rapidement, plutôt que de cacher quelque chose ou de craindre de signaler un problème de sécurité par peur des relations

humaines dans la cabine. Nous avons besoin des pilotes pour parler des erreurs !

Mon travail en GRH m'a souvent rappelé la relation entre l'éducatrice Montessori et l'enfant. Les deux travaillent au même but. Aucun des deux n'abuse de son pouvoir envers l'autre. On peut parler des erreurs sans trébucher sur les ego. L'éducatrice ne cherche pas à peser de tout son poids pour garder la haute main sur la classe. Elle n'a pas besoin de connaître toutes les réponses. L'enfant n'a pas besoin de cacher ses fautes pour paraître plus intelligent que ses camarades. Et c'est tout à fait bien de mettre l'autorité en doute lorsqu'on cherche des réponses.

Quelqu'un a dit "une armée se déplace sur son estomac". Cette formule convient aussi pour une classe Montessori. Le rôle de l'éducatrice ressemble plus à celui d'un officier chargé de l'intendance que d'un général d'armée. A l'intendance, il s'agit de nourrir, de soutenir et d'équiper les soldats, quel que soit le général qui dirige. Et sans l'intendance, l'armée s'effondrerait avant de rencontrer l'ennemi, toujours quel que soit le général.

Cela dit, l'éducatrice est aussi le général si nécessaire, dans certaines situations spécifiques et inattendues. Elle détient l'autorité suprême dans la classe. Elle n'est pas un jouet pour enfants. Il y a de la place pour l'autoritarisme : quand il est absolument nécessaire que quelqu'un fasse quelque chose immédiatement ! Généralement, cela se produit dans un environnement imprévu et non préparé dans lequel le fait de prendre entièrement le contrôle va protéger l'enfant d'une atteinte physique. Elle n'hésite pas à exercer son autorité pour empêcher un enfant de traverser la rue en courant, d'en frapper un autre, de

grimper sur quelque chose de dangereusement haut, de lancer des cailloux aux autres, ou quoi que ce soit d'autre qui menace la sécurité des enfants.

Dans les écoles traditionnelles, on rencontre souvent le phénomène que j'appelle l'institutrice-rockstar. Elle est le "général", mais elle est aussi bien aimée de ses élèves. Elle est la star du spectacle. Les institutrices-rockstars sont d'habitude très créatives, cultivées et intéressantes. Les élèves sont pendus à leurs lèvres. Les institutrices-rockstars tentent, le plus souvent avec succès, de convaincre leurs élèves du fait que ce qu'elles leur apprennent est intéressant. Elles veulent désespérément apprendre des choses aux enfants. Elles utilisent toutes sortes d'artifices pour captiver l'attention des élèves et pouvoir leur enseigner tout ce qu'ils doivent savoir. Ce sont souvent celles qui reçoivent le prix "Institutrice de l'année".⁹⁰

Mais... une minute. Pensez à l'enfant qui apprend à parler, à ramper, à ouvrir les placards de la cuisine, à marcher, ou à faire du vélo. Est-ce que cet enfant avait besoin qu'une institutrice le motive pour ces apprentissages ? Avait-il besoin d'artifices, de grimaces, de comparaisons pleines d'esprit, et des plus modernes graphiques numériques ? Les astuces ne sont que des substituts de la valeur réelle du plaisir d'apprendre. On n'apprend rien de façon profonde sans la concentration volontaire. Le danger du *tape-à-l'œil* c'est que les enfants finissent par s'attendre à ce qu'on les amuse. Ils pensent qu'ils ont besoin qu'une institutrice-rockstar leur fasse un feu d'artifice, sinon les apprentissages sont ennuyeux. A la fin, pourquoi apprendre quelque chose, à moins que quelqu'un de sympa ne fournisse un divertissement ?

Si l'institutrice a besoin d'avoir recours au *tape-à-l'œil* pour son *one-woman-show*, elle n'est pas une mauvaise institutrice, mais elle compense un défaut de la méthode d'enseignement. Elle s'agrippe à une rambarde de sécurité. Une éducatrice Montessori a confiance dans le fait que le matériel de l'environnement préparé intéressera les enfants sans difficulté, juste comme il le fait depuis un siècle. Plus important encore, elle a confiance dans le penchant naturel des enfants à apprendre.

Les enfants n'ont pas besoin d'"Institutrice de l'année". Les enfants sont déjà avides d'apprendre. Maria Montessori a découvert que c'est meilleur pour l'enfant si l'éducatrice joue un rôle d'encouragement. Ce faisant, elle participe de façon essentielle à l'épanouissement des capacités naturelles de l'enfant. Elle a un siège au premier rang pour le plus génial spectacle du monde : la construction d'un enfant par lui-même. La philosophie Montessori fait descendre l'institutrice de son piédestal mais, dans le même temps, la glorifie.

Les enfants Montessori apprennent qu'enseigner est quelque chose que l'on se fait à soi-même, pas que quelqu'un d'autre nous fait. Les enfants Montessori s'approprient leur éducation. La différence principale entre l'école traditionnelle basée sur les leçons et l'école Montessori basée sur la facilitation - et l'observation - est que l'école Montessori permet aux enfants d'être les détenteurs actifs de leur propre expérience avec le monde qui les entoure.

Cela fait maintenant 15 ans que je suis instructeur de vol et pendant tout ce temps je n'ai pratiquement reçu aucune formation sur la façon d'enseigner. On parlait du principe que je savais comment voler et que j'allais dire aux pilotes que je

formais comment faire la même chose. Conscient du manque de formation continue pour les instructeurs, notre société a récemment opéré une révision complète et en a déduit une façon entièrement “nouvelle” d'apprendre aux instructeurs à être des enseignants plus efficaces. J'ai été étonné et ravi d'entendre des affirmations qui auraient pu être proférées par Maria Montessori un siècle plus tôt : faites commencer l'apprenant à son niveau de compréhension et non pas arbitrairement à un stade commun à toute la classe ; utilisez les expériences personnelles de l'apprenant pour moduler le processus d'apprentissage ; si un apprenant ne voit pas un but à atteindre, précisez-lui de quoi il s'agit et pourquoi il devrait essayer de l'atteindre ; laissez l'apprenant progresser à son propre rythme ; faites des commentaires sur ses performances ; laissez-le s'approprier les compétences et les connaissances.

La communauté

L'éducation Montessori est très imprégnée par l'idée de communauté. Une expérience m'a donné une perception tout à fait particulière de l'importance de la communauté. C'était pendant qu'un avion s'écrasait. Le mien. Peu après l'université, j'ai été en Alaska en voiture pour chercher du travail comme pilote et un peu d'aventure. Il y avait des deux en quantité là-haut et je me suis retrouvé à piloter un petit Cessna à un seul moteur du nord au sud de la côte longeant la mer de Bering dans l'ouest de l'Alaska. Mon travail consistait à emporter une cargaison (presque tout le temps des couches, du soda et des chips) depuis l'une des villes possédant un aéroport important, vers les différents villages esquimaux le long de la côte. Par “ville” j'entends une population d'environ 5 000 habitants, alors qu'un village moyen n'avait pas plus de 500 habitants. L'état a une faible densité de population, bien sûr, et certains de mes trajets me faisaient survoler de vastes étendues de toundra : des marécages boueux semés de milliers de petits étangs séparés par des talus naturels de terre gelée de plusieurs pieds de haut.⁹¹ Souvent, il n'y avait pas un arbre en vue. Pas de routes, de lignes électriques, d'antennes, ou de maisons, aussi loin que l'œil pouvait voir.

Un jour de printemps ensoleillé, j'ai décollé de l'aéroport de Bethel avec une pleine cargaison de cartons. J'ai fait grimper l'avion à 2000 pieds⁹², parcouru la liste de contrôle de montée et celle de croisière, puis j'ai commencé à me détendre car je n'avais pas grand-chose d'autre à faire avant la descente. Soudain, j'ai été surpris par un silence assourdissant. Sonné, j'ai mis un certain temps à réaliser que quelque chose de terrible était en train de se produire. Mon moteur s'était arrêté. Plus précisément, et sans que je le sache à ce moment-là, le câble de connexion entre le levier de l'accélérateur et le moteur s'était détaché à cause des vibrations et le moteur était revenu au point mort. Quoi qu'il en soit, je descendais à tout allure. Je disposais d'à peu près 2 minutes.

Il y avait ce sacré truc contre moi, mais il y avait aussi quelques atouts en ma faveur à ce moment-là. Un, le temps était bon : clair et une température de -18°C, le jour le plus chaud de l'année, ou pas loin. Les pilotes d'Alaska prennent rapidement conscience du fait consternant que survivre à un crash n'est qu'une moitié de la bataille dans ces contrées sauvages et glacées. Deux, j'avais passé un grand nombre d'heures de vol à penser précisément à ce scénario. Tous mes trajets me faisaient survoler au moins une épave sur la toundra, ou dans les collines et les montagnes. Qu'est-ce que je ferais si je tombais là-dedans ? Comment est-ce que je réagirais ? Où est-ce que j'atterrirais ? Et trois, j'avais travaillé avant comme instructeur de vol, et appris à des stagiaires comment agir en cas d'urgence en vol, passer en revue les vérifications d'urgence, et se préparer pour un atterrissage d'urgence. Je l'avais fait à l'entraînement des centaines de fois. Cette fois c'était pour de vrai.

J'abaissai le nez de l'appareil pour maintenir assez de vitesse et cherchai un endroit pour "atterrir". Il s'agissait de tourner l'avion face au vent pour réduire la vitesse par rapport au sol au moment de l'impact et de viser un étang qui ne paraisse pas trop profond, tout en essayant d'éviter les talus gelés en bordure des étangs. J'avais juste le temps de faire glisser mon siège vers l'arrière et de serrer la ceinture autant qu'il était possible (pour empêcher ma tête de heurter le tableau de bord). Je fis la série de vérifications d'urgence, ouvris les réservoirs de carburant, vérifiai l'allumage, réglai l'accélérateur et le mélange de carburant, essayai un inutile redémarrage, et atteignis finalement l'entrée de la checklist qui disait "Radio Mayday". Ce qui signifie joindre par radio n'importe qui en train d'entendre qu'un avion se crashe. Par chance je venais de quitter Bethel, la seule ville avec une tour de contrôle à plus de 300 km à la ronde, et je pus rétablir le contact radio. "Tour de Bethel, j'ai une urgence. Panne de moteur. A 25 km à 240 radial. Une personne à bord."

Le contrôleur a répondu instantanément "Bien reçu panne de moteur, 240 radial, 25 km. J'appelle les secours immédiatement." Et c'est la dernière chose qu'il m'a dite. Il ne me restait que quelques secondes et je me concentrai sur le fait de diriger l'avion vers le bord de l'étang le plus "mou" que je puisse trouver. Mais à ce moment-là j'ai de nouveau été surpris. Cette fois-ci par un sentiment. J'étais submergé par une seule émotion. Pas la peur, pas le regret, pas le fait de voir ma vie défiler devant mes yeux à toute allure, pas la panique. Juste une émotion. La solitude. Une solitude puissante, comme je n'en avais jamais éprouvé avant. Bien qu'il n'y ait plus rien à faire physiquement pour piloter

l'avion, évaluer la zone d'atterrissage, et voir le sol foncer vers moi, je voulais désespérément continuer à parler avec le contrôleur. De n'importe quoi. Je voulais juste continuer à parler avec ce dernier être humain avec lequel j'avais une connexion précieuse et ténue. Je voulais juste qu'il continue à me parler. Et puis je me suis écrasé.

Les roues principales ont touché rapidement la surface de l'étang avant que le train avant ne touche l'eau, plonge en dessous et renverse l'avion. Avec une décélération effrayante, l'avion s'est arrêté en labourant le fond, à l'envers. Les ailes, l'hélice, la queue, tout a été cassé et broyé, mais, de façon incroyable, je me retrouvai sanglé fermement au siège, la tête en bas, indemne. L'eau commençait à entrer par le plafond. Je remuai rapidement mes doigts et mes orteils, ne ressentis aucune douleur, forçai pour ouvrir la porte et me hissai vers l'extérieur et l'étang marécageux, au milieu des herbes hautes et d'environ 60 cm d'eau. La garde nationale m'a récupéré en hélicoptère et le lendemain j'étais de retour au travail.

ÊTRE CONNECTÉ AUX AUTRES

J'ai repensé à ce sentiment de solitude pendant des années. Il se trouve que j'aime être seul, pendant des heures, ou même des jours. C'est toujours le cas. Cependant, dans ce seul moment existentiel, j'ai eu un flash de ce qui est réellement important pour moi en tant qu'être humain, et c'est d'être connecté aux autres. Les choses essentielles de la vie, et même les compétences en pilotage ou en procédure de vol, sont ce qui m'a sauvé la vie, mais

quand on en vient à la question de la valeur des choses, cela ne rime plus à rien sans la connexion aux autres. Cette connexion est ce sur quoi est fondée la communauté. La communauté donne sa valeur à la vie. Il y a un élément "communauté" qui complète toute vie. Peu importe la réussite d'une personne ou si elle a atteint ou non tout ce qu'elle pouvait professionnellement, s'il n'y a pas de connexion aux autres, pas de communauté, cela n'a aucune valeur. "Fais aux autres ce que tu voudrais qu'ils te fassent" est la règle d'or, une façon magnifique de dire que la qualité de notre interaction avec les autres est de la plus grande importance. Nos écoles reflètent-elles cela ?

Quand les élèves de l'école traditionnelle sont-ils amenés à interagir avec les autres ? Quand leur permet-on de parler librement entre eux, de s'entraider, de répondre à leurs questions mutuelles ou de travailler ensemble ? A la récréation ? C'est tout ? Apprennent-ils à former une communauté en restant assis à des places imposées, sans se déplacer, et sans parler de peur d'être punis ? Comment cela leur apprend-il des compétences sociales ? Quand apprennent-ils à se soucier des autres ?

La méthode Montessori aide les enfants à devenir d'excellents "apprenants" et construit un socle de savoirs scolaires solide, mais qu'en est-il de leur vie sociale ? Maria Montessori soutenait que la ségrégation par tranche d'âge telle qu'elle existe dans les écoles traditionnelles "brise le fil de la vie sociale en lui enlevant ce qui la nourrit".⁹³ Comment la méthode Montessori "nourrit-elle" cette fonction d'importance capitale des êtres humains et cimente-t-elle "les liens de la vie sociale" ? L'une des réponses réside dans le fait de regrouper dans une seule classe des enfants dont l'âge

couvre une fourchette de trois ans. Cela a un impact direct sur leurs compétences sociales.

Les enfants ont chaque jour l'opportunité d'établir des relations avec des plus vieux ou des plus jeunes qu'eux. Quand mes enfants n'étaient pas assez âgés pour nouer leurs chaussures, ils avaient chacun, dans leur classe Montessori, un camarade plus âgé à qui ils demandaient de préférence de l'aide. Des choses de ce genre sont si simples. Et dans l'école Montessori, ce n'est pas limité aux lacets de chaussures. L'orthographe, les sciences, les maths, les sports d'équipe favoris, les poupées, le temps, tout peut faire l'objet de discussions dans une école Montessori, à n'importe quel moment. N'importe qui peut demander de l'aide, et à n'importe qui. Vous vous souvenez du "Silence !" des écoles traditionnelles ? Montessori, c'est différent. C'est une communauté.

Les différences personnelles se mêlent dans une communauté. Les forces et les faiblesses sont simplement des étapes d'un processus continu de croissance et d'apprentissage, pas des caractéristiques servant à définir un enfant de manière permanente. Les enfants ont l'habitude de voir un large éventail de capacités. Ils s'habituent à travailler avec les autres à des moments divers de ce long processus. Ils apprennent à apprécier ce que les autres savent faire, pas ce qu'ils ne savent pas faire (c'est-à-dire combien d'erreurs ils commettent dans un test). Dans cette communauté, on peut s'entraîner et devenir plus à l'aise, en travaillant en contact avec tous les niveaux de capacité.

Dans les écoles, on insiste sur les différences individuelles comme sur des plaies vives, en encourageant la compétition de façon trop lourde. L'amertume fait que le sens de la communauté s'étiole et

meurt. Un simple coup d'œil à une classe traditionnelle : est-ce que les élèves se mettent mutuellement à leur avantage ? Se grandissent-ils l'un l'autre ? S'entraident-ils ? Est-ce qu'ils cachent leur copie de la main ? Est-ce que le classement est changé si un autre élève s'en sort bien ? La délation est-elle encouragée ? On dit : "Une marée montante fait monter tous les bateaux." Comment une école reflète-t-elle cette idée en ce qui concerne l'aspect communauté ? Une école peut vanter son sens de la communauté, mais est-ce que la marée est vraiment montante dans cette école ? Quelles leçons parasites les enfants apprennent-ils par rapport à cette question ? Sont-ils en train de devenir une communauté de gens qui vont apprendre toute leur vie ?

Une vraie communauté devrait traiter comme une grande opportunité, aussi bien pour elle-même que pour lui, le fait que l'un de ses membres soit faible, au moins jusqu'à présent, en compétences ou en connaissances. Pensez à la façon dont nous traitons nos enfants lorsqu'ils découvrent avec jubilation une bicyclette sous le sapin de Noël. Nous sortons et, avec fierté, respect, presque révérence pour la tradition transmise de génération en génération, nous les aidons à se mettre en selle et à descendre l'allée en équilibre instable. Pensez au fait de présenter à quelqu'un pour la première fois un livre ou un film qu'on aime. Quel cadeau chaleureux à faire à quelqu'un. Ceux qui se sentent partie intégrante d'une communauté voient avec plaisir les progrès d'un autre dans la découverte des cadeaux magnifiques que la vie nous offre. Les progrès d'un autre ne sont pas perçus avec crainte. Personne ne doit cacher son propre savoir de peur que d'autres ne trouvent aussi les réponses.

J'ai travaillé sur un chantier, l'été, lorsque j'étais étudiant. Je me souviens que l'un des plombiers m'avait grommelé qu'il n'apprenait jamais à son assistant à réparer quoi que ce soit de peur de le voir lui prendre son travail. C'est une leçon parasite que les élèves apprennent dans les écoles traditionnelles : trouve ta place au soleil et enfonce bien tes pieds dedans. Protège ton territoire. Repousse les autres.

Une éducatrice Montessori installe l'idée fondamentale de la communauté : nous sommes tous embarqués ensemble. Elle la transmet aux enfants de plusieurs façons, d'abord parce qu'elle y croit elle-même, sinon elle enseignerait dans une école traditionnelle où elle pourrait avoir un contrôle plus direct sur les élèves. Un autre moyen par lequel l'éducatrice montre que l'enfant et elle font partie d'une communauté consiste à dire quelque chose d'assez surprenant. Elle dit "Je ne sais pas." La phrase en elle-même n'est pas surprenante. C'est le moment où elle la dit qui est inhabituel. Elle la dit *quand elle ne sait pas*. Elle n'a pas besoin de cacher ce qu'elle ne sait pas. Elle n'est pas au-dessus de l'enfant, elle est avec l'enfant. Elle n'a pas besoin de maintenir ou d'afficher son autorité, ou de craindre de perdre de sa respectabilité si elle ne connaît pas une réponse. Elle dit "Allons chercher la réponse." Ensemble. En tant que communauté. Ce sera une aventure.

Un autre exemple du sentiment de communauté est le fait que l'éducatrice et les enfants sont ensemble pour le repas. Quel meilleur moyen pour apprendre à se tenir correctement à table, à savoir converser, et à forger le sens de la communauté que d'être assis côte à côte avec des adultes pendant les repas ? Quand

j'étais enfant, je me souviens que les enseignants s'asseyaient à leur propre table pour déjeuner et avaient leurs propres conversations. De temps en temps, ils se levaient, s'approchaient de notre table et nous disaient de nous taire. Les éducatrices Montessori ne se maintiennent pas à l'écart des enfants.

Peu de temps après que mon plus jeune fils ait commencé l'école Montessori, j'étais assis dans la classe, un jour, lors d'une des séances d'observation pour lesquelles les parents ont une invitation ouverte. Mon fils était assis à une table près de ma chaise pour me montrer certaines des choses qu'il savait faire. Il a travaillé pendant quelques minutes sur un matériel, puis il s'est levé pour aller le ranger et prendre quelque chose d'autre. J'ai remarqué après son départ qu'il avait poussé sa chaise de côté, perpendiculairement à la table, écartée de façon bizarre. Pendant qu'il était parti, j'ai fait tourner la chaise et l'ai remise correctement à sa place devant la table. Il est bientôt revenu avec quelque chose qu'il voulait me montrer. Après avoir travaillé sur ce deuxième exercice, il a eu une troisième fois l'idée de quelque chose d'autre à me montrer et il est reparti. J'ai remarqué alors que sa chaise était de nouveau sur le côté ! Perplexe, j'ai pensé : "Est-ce qu'il faudrait que je lui montre à la maison comment ranger correctement une chaise ?" J'ai remis la chaise en place une deuxième fois. Quand mon fils est revenu, son éducatrice est passée et lui a murmuré "S'il te plaît, souviens-toi de tourner ta chaise sur le côté pour que les autres sachent que tu reviens." J'ai tressailli.

La convention du groupe sur la façon de placer la chaise est un exemple de la façon dont on met l'accent sur "la gentillesse et la courtoisie", une part importante aussi bien de l'environnement

préparé que de la construction d'une communauté. L'éducatrice ne dit jamais "Aujourd'hui nous allons apprendre à être gentils et courtois." Au lieu de cela, dès la minute où les enfants mettent le pied dans la classe ils sont enveloppés dans une atmosphère de gentillesse et de courtoisie. Les enfants sont accueillis individuellement par leur nom quand chacun arrive. L'éducatrice parle à voix basse et corrige les comportements tranquillement et de façon individuelle. Elle parle aux enfants avec le respect qu'elle aurait pour un adulte. Les enfants sont encouragés à demander, recevoir et donner de l'aide à leurs camarades. Il n'y a pas de tricherie, puisqu'il n'y a pas de tests ou de devoirs. Les enfants s'entraident si quelqu'un le demande. Sauf s'il invite un autre enfant, chacun travaille seul sur un matériel. Les autres doivent attendre, pour l'utiliser qu'il ait été remis en place correctement sur l'étagère. Ils apprennent à attendre leur tour parce que c'est ainsi que les choses se passent chaque fois. Ce sont les enfants qui mettent la table à l'heure du déjeuner, certains posant les assiettes, d'autres les couverts, des fleurs dans des vases ; d'autres encore servent les plats. Les plus âgés aident les plus jeunes. Il est considéré comme normal que les enfants disent "s'il vous plaît", "merci", et "avec plaisir". On ne leur fait pas une leçon là-dessus, ils le vivent. Ils ne connaissent pas d'autres façons de faire. La communauté de la classe avait déjà ces traditions avant l'arrivée des enfants de maintenant. Ils ont l'habitude d'être gentils et courtois, chaque jour au cours de leurs interactions libres. Ils ont l'habitude de se parler entre eux (que cette idée est donc étrangère à l'école traditionnelle !). La gentillesse et la courtoisie mettent de l'huile dans les rouages de la constitution d'une communauté.

Nous devons bâtir des communautés fortes pour soutenir et améliorer la qualité de nos interactions d'êtres humains. De même que notre démocratie est plus forte quand nos citoyens sont actifs, bien éduqués, en bonne santé, forts et aimants, de même une communauté florissante a besoin que ses individus possèdent ces qualités. Les deux demandent des gens compétents, compatissants et indépendants. Les deux se composent de citoyens qui peuvent *choisir* de travailler ensemble pour des objectifs communs, réduisant ainsi les risques de corruption, de contrainte, d'indifférence et de crédulité. S'entendre - travailler ensemble à construire une communauté - se fait plus facilement lorsque l'individu est en position de force. Les enfants montessoriens sont sur la brèche, ils pratiquent, pratiquent, pratiquent. Ils forgent ces qualités essentielles chaque jour.

Il y a des gens qui ne "fonctionnent" pas bien avec les autres. D'autres n'ont pas appris à être sociaux. Certains deviennent même antisociaux. La violence, l'abus des enfants, le vol : voilà des actes de gens qui ne fonctionnent pas bien. Ils n'ont jamais eu l'occasion de pratiquer, jour après jour, des techniques pour gérer la colère de façon acceptable, de pratiquer la courtoisie, de pratiquer le travail réellement commun, ou de se connecter aux autres. Les communautés faibles sont celles qui ont trop de membres déconnectés. Ils sont devenus des numéros dans leur communauté, exactement comme les élèves de l'école traditionnelle sont devenus des numéros dans leurs classes. Retirez un élève et la classe n'en est pas affectée, parce que l'enseignant est la classe. Retirez une personne d'une communauté faible et personne ne s'en aperçoit, parce que les limites du quartier, sur un plan sont la communauté.

Sans l'attraction de la communauté, nous tendons à nous définir nous-mêmes à travers nos possessions et notre richesse – les monnaies les plus facilement convertibles – parce que la “valeur” des relations interpersonnelles ne peut pas être déménagée de l'autre côté de la ville ou dans un nouveau voisinage ou une autre classe.

Aujourd'hui, nous contribuons de diverses façons à l'affaiblissement de nos communautés. Nous regardons la télé au lieu de nous asseoir sur le pas de la porte. Nous habitons loin de notre travail et nous faisons la navette. Nous envoyons même nos enfants de l'autre côté de la ville pour qu'ils fassent du sport avec un groupe précisément de leur âge, au lieu de les laisser jouer sur le terrain vague, en bas de la rue avec un mélange des enfants de la communauté. Que se passerait-il s'il n'y avait plus de matchs sur les terrains vagues ? Vous vous souvenez quand chaque enfant avait dans le jeu un rôle basé sur ses capacités ? Un plus jeune pouvait avoir été simplement posté pour faire le guet, mais son niveau de compétence était valorisé.

Chaque enfant est ainsi nécessaire dans une classe Montessori ; chacun a un rôle particulier dans la communauté. Ils ne sont pas interchangeables en ce sens que leurs connaissances et leur expérience sont nécessaires pour que la communauté fonctionne bien. Ils ne sont pas simplement là pour boucher un trou ; ils sont un membre de la communauté. Les plus âgés de chaque cycle de trois ans jouent un rôle crucial dans le fonctionnement harmonieux de la communauté de la classe. En enlever un serait une perte réelle pour la communauté.

La méthode Montessori développe des compétences dans le fait

de construire une communauté à l'intérieur de la classe. Mais comment la multiplication des écoles Montessori pourrait-elle augmenter le lien entre l'école et une communauté plus large ? La coexistence des âges différents dans la classe offre une bonne occasion pour cela. Prenez une classe de trente enfants d'un cycle de trois ans. En moyenne, il y a seulement dix enfants de chaque âge. Comparez cela avec une école traditionnelle et la nécessité d'avoir trente élèves du même âge par classe. En fait, chaque classe Montessori peut accueillir le tiers des enfants d'une zone géographique couverte entièrement par une école traditionnelle. Autrement dit, il pourrait y avoir trois petites écoles là où on crée une seule école traditionnelle avec des classes d'âge unique.

Comme il est beaucoup plus facile pour une école Montessori d'être petite et proche des maisons, des enfants inscrits, cela renforce le lien d'une communauté. Plus l'école est proche des maisons plus elle est perçue comme partie prenante de la communauté. Plus elle est partie prenante de la communauté, plus les adultes de cette communauté s'impliqueront dans cette école. L'implication des parents sera aussi accrue si le temps des transports est réduit. Et plus les enfants pourront se rendre à l'école à pied ou à bicyclette, ce qui est impossible dans de nombreuses écoles de banlieue aujourd'hui. Maria Montessori a obtenu un grand succès avec sa première école en l'implantant dans une pièce de l'immeuble même où vivaient les enfants. Avec l'augmentation future des écoles Montessori, il sera possible d'avoir une quantité de très petites écoles, très proches des maisons, et qui entraîneront vraiment l'idée d'une communauté. Pourquoi avons-nous besoin des énormes écoles que nous avons

aujourd'hui ? Est-ce qu'il vaut la peine de perdre les liens d'une communauté sous prétexte d'avoir une école assez large pour héberger une équipe de foot compétitive ?

Chapitre 22

Une balade avec Maria Montessori

Maria Montessori a conçu l'expérience de la classe sur le modèle d'une balade dans les bois. Elle savait que les enfants sont des aventuriers. Je vous recommande vivement, à vous, parents, de partir à la découverte des principes de la pédagogie Montessori à travers la même sorte d'aventure. Voyez à quel point ces principes d'enseignement s'appliquent au monde qui vous entoure et à quel point ils pourraient être utiles pour améliorer votre propre environnement. Cherchez dans votre vie des exemples des principes que Maria Montessori prônait si énergiquement.

Je vais voir les entraînements de foot de mes enfants chaque fois que j'en ai l'occasion. Il y a environ huit stades de foot les uns à côté des autres, tous avec des équipes en train de jouer. Aussi, j'ai pris l'habitude d'observer et de comparer les différents styles des entraîneurs avec la façon dont Maria Montessori aurait pu entraîner une équipe, si les femmes avaient pu faire ce genre de choses il y a cent ans.

La plupart des entraîneurs ont tous le même style. Ils demandent aux joueurs de s'aligner pour tirer au but ou pour faire une passe

chacun à leur tour. Le reste de l'équipe reste en rang, les mains sur les hanches, à s'ennuyer. L'entraîneur prend le ballon à la main et le fait rouler vers chaque joueur l'un après l'autre, puis insiste pour que le joueur lui rende le ballon après avoir shooté dedans. Parfois, les joueurs n'ont même pas le droit de shooter les uns vers les autres. Je remarque des tas de joueurs simplement debout ici ou là. Je vois des tas d'entraîneurs sur le terrain, hurlant aux joueurs de faire ci ou ça. La plupart du temps, les entraîneurs veulent absolument que les joueurs fassent exactement ce qu'on leur demande. De temps en temps, si l'entraîneur demande aux parents de donner un coup de main, il m'est arrivé de voir jusqu'à quatre parents sur le terrain, en train de courir et de crier des instructions tous en même temps. Les entraîneurs mettent un point d'honneur à répondre pratiquement à chaque geste avec le ballon par un compliment, un avis ou une critique. Les entraîneurs ressentent un grand besoin de motiver les joueurs, de les encourager à courir plus vite et à taper plus fort.

Je me demande comment Maria Montessori aurait fait autrement. Si possible, elle aurait effectué les entraînements près d'un groupe de joueurs plus chevronnés, pour que son équipe puisse regarder de meilleurs joueurs chaque fois quelle en aurait eu envie. Elle aurait pu éclaircir certaines des règles les plus importantes : n'utilisez que vos pieds, restez dans les limites du terrain, ne faites pas de croc-en-jambe aux autres (environnement préparé). Après ça, elle aurait montré comment taper dans le ballon, puis se serait écartée pour observer. Elle aurait laissé les joueurs se familiariser avec le ballon par eux-mêmes, en leur laissant la possibilité de progresser à travers le processus des essais et des erreurs, toujours

par eux-mêmes (concentration). Elle leur aurait permis de se faire des passes, ou de dribbler ici et là à volonté, ou de tirer au but, ou d'arrêter le ballon, ou d'essayer de se le prendre entre eux. Elle leur aurait permis de choisir de se joindre à la bagarre ou de s'écarter et de se reposer, selon le niveau d'énergie de chaque joueur et son intérêt pour le jeu (périodes sensibles). Elle n'aurait pas ramassé le ballon avec ses mains pour montrer une technique. Au contraire, elle aurait fait bouger le ballon avec ses pieds, exactement comme doivent le faire les joueurs (esprit absorbant). A la fin de l'entraînement, chaque joueur aurait eu l'occasion de taper, dribbler et passer le ballon des centaines de fois, en voyant ce qui marchait et ce qui ne marchait pas (contrôle de l'erreur). Ils se seraient fait leur propre idée du ballon et de leur niveau de compétence (auto-évaluation). Une fois que l'intérêt fondamental pour le jeu aurait été établi, et que les compétences de base auraient été apprises à un niveau intuitif, ils auraient pu apprendre des compétences plus pointues de façon plus volontaire et facile (apprentissage des compétences au moment précis où l'enfant est prêt). Les joueurs se seraient amusés. A quels autres aspects de votre vie ces principes peuvent-ils s'appliquer ?

Je ne sais pas si Maria Montessori aurait été d'accord avec moi sur certains points de l'éducation. Je ne suis pas d'accord avec elle sur tout. Les opinions opposées ne lui posaient pas de problème - c'était une scientifique. Elle était tout à fait d'accord pour changer d'opinion en fonction des nouvelles découvertes ou des idées plus efficaces qui se présentaient. Elle précisait que les détails de sa méthode évolueraient, exactement comme les hypothèses scientifiques sont soulevées puis rejetées dans

le cadre de la démarche scientifique. Elle concevait ses classes pour leur permettre d'évoluer. Le monde a changé depuis son temps. L'ère des ordinateurs et de la télé était encore à venir. En fait, certaines de ses idées sont complètement démodées. Elle recommandait par exemple que les enfants ne mangent pas certains types de légumes !⁹⁴

Les mêmes hésitations concernant les idées scientifiques récentes se rencontrent aujourd'hui de la même façon (d'abord les œufs sont bons pour vous, puis les œufs sont mauvais pour vous, puis certaines parties des œufs sont bonnes et d'autres mauvaises). Nous devons partir de nos connaissances actuelles et aller de l'avant, en incorporant dans nos hypothèses ce qui est le plus pertinent.

Le matériel sélectionné aujourd'hui pour les classes Montessori est celui qui est choisi le plus souvent par les enfants partout dans le monde – aujourd'hui. On présente des ordinateurs aux enfants les plus âgés des écoles Montessori et ils apprennent à les utiliser pour faire des recherches et pour communiquer. J'ai même vu une guitare électrique dans l'une des classes les plus âgées que j'ai pu observer. Elle était branchée sur un casque pour qu'un enfant puisse jouer sans gêner les autres. L'éducatrice m'a dit que quelques enfants avaient décidé de se renseigner sur l'histoire du rock ! Beaucoup du matériel de Vie pratique a changé au cours des décennies, en fonction de l'évolution des objets présents dans nos maisons. Ce sont les principes Montessori qui ont surmonté le passage du temps : l'importance de l'esprit absorbant, des périodes sensibles, de la concentration, de l'observation, de la communauté et de l'environnement préparé.

Quand vous observez une classe Montessori, gardez ces principes à l'esprit. Maria Montessori n'a jamais breveté ou d'aucune façon établi un système pour faire respecter la conformité de ses principes. Je pourrais ouvrir demain un magasin de beignets et l'appeler "école Montessori". Certains éducateurs ont utilisé son nom ou quelques unes de ses idées et les ont édulcorées pour les incorporer aux méthodes traditionnelles. Certaines écoles Montessori publiques doivent participer aux tests de leur état⁹⁵ et à ses exigences en matière de compartimentation des tranches d'âge, diminuant ainsi, de fait, la force de la méthode. La seule façon sûre de savoir si votre école Montessori locale adhère aux principes de Maria Montessori est de vous asseoir et de regarder. D'excellentes organisations comme l'AMI (Association Montessori Internationale) et l'AMS (American Montessori Society)⁹⁶ organisent régulièrement des formations d'éducateurs et des *feedbacks* dans les salles de classe, ainsi qu'une assistance technique pour les écoles utilisant sa méthode. Vous informer auprès de ces organisations au sujet de votre école locale peut compléter votre propre observation et évaluation dans la classe. Bien que je voie les résultats impressionnants de l'éducation Montessori quotidiennement avec mes trois enfants et les enfants que j'ai observés dans des classes, je ne pense pas qu'elle soit adaptée à tous les enfants – seulement à ceux qui ont le potentiel de fonctionner dans une communauté. Nombre d'enfants assez âgés, qui ont été dans des écoles traditionnelles pendant des années, et dont la vie à la maison n'a pas contrebalancé les effets de ces années, peuvent éventuellement ne pas s'adapter. Insérés de façon soudaine dans un environnement Montessori, il se peut

qu'ils ne sachent pas utiliser leur nouvelle liberté avec discipline et responsabilité. Ils peuvent, de ce fait, avoir un effet négatif sur la communauté dans la classe. De même, il devrait certainement y avoir des exceptions dans les méthodes d'éducation pour les enfants ayant des besoins spéciaux qui demandent des environnements éducatifs spécifiques, bien que je pense fortement que nombre d'enfants ayant des besoins spéciaux peuvent être soutenus plus efficacement dans un environnement montessorien.

Conclusion

Regardez votre porte-monnaie. Les parents Montessori ne se paient pas de mots. Notre famille paie 6 000 dollars⁹⁷ par an et par enfant pour cette scolarité, en plus des impôts que nous payons pour soutenir le système d'éducation publique. C'est dire si nous pensons que ça en vaut la peine.

Maintenant regardez combien votre état dépense par an et par élève dans les écoles publiques : 9 000 dollars⁹⁸, selon le U.S. Census Bureau.⁹⁹ Est-il réellement possible qu'une méthode d'éducation bien supérieure à l'école publique coûte 30% moins cher ?

Maintenant, regardez votre enfant. Quelles sont les qualités que vous voulez qu'il ou elle possède ? Quelle sorte de personne voulez-vous qu'il ou elle devienne ? Quelle contribution espérez-vous lui voir faire plus tard à notre monde ? Maintenant, regardez votre communauté. A quoi ressemblerait-elle si elle se composait de gens hautement compétents, savants, attentifs aux autres, auto-motivés, auto-disciplinés et désireux d'apprendre tout au long de leur vie ? De gens qui ne rechercheraient pas particulièrement l'approbation des autres, mais qui se sentiraient quand même très connectés aux gens qui les entourent ?

Dans le premier chapitre, j'ai listé trois éléments nécessaires pour une réforme réussie, quelle qu'elle soit : identifier le problème,

proposer une solution et mettre cette solution en œuvre. Le problème, avec nos écoles traditionnelles publiques ou privées, c'est la nature fondamentale de la classe, l'ornière du système industriel dans laquelle elle est engluée. Une solution, dont je pense qu'elle est largement supérieure à toute autre solution possible et disponible, est la méthode fondée sur les écoles Montessori.

Maintenant, voyons le troisième élément de la réforme : la mise en œuvre. Il est temps de s'y mettre. Il est temps pour les propositions montessoriennes de se confronter aux écoles traditionnelles. Pendant trop longtemps, nous les parents Montessori, nous avons été étourdis pas notre "découverte", nos écoles merveilleuses. Nous savons que l'école Montessori est meilleure parce que nous avons observé les progrès étonnants de nos enfants. Mais nous n'avons pas demandé que soit donnée à d'autres la même opportunité incroyable. Nous devons maintenant nous lancer dans ce débat. Nous devons contester les écoles traditionnelles quand elles disent "Apprendre est un plaisir.", mais en font un calvaire ; "Ne trichez pas.", mais les étudiants sont honorés s'ils s'en sortent en trichant ; "Sois un bon camarade.", mais les élèves sont récompensés s'ils démolissent quelqu'un ; "Il n'y a pas d'ego dans une équipe.", mais les élèves apprennent à se réjouir quand les autres ne connaissent pas la bonne réponse ; ou "Tu peux réussir tout ce à quoi tu réfléchis.", mais les élèves doivent attendre que l'enseignant leur dise ce qu'ils doivent faire. Nous devons signaler les défauts des écoles traditionnelles, mais, encore plus important, souligner comment les écoles Montessori corrigent ces défauts. Tous les parents devraient être capables de choisir la méthode

d'enseignement pour leur enfant. Il est temps d'offrir la méthode Montessori à ceux qui la veulent. Il est temps de faire des écoles Montessori publiques à une grande échelle. Il est temps de "se battre" au corps-à-corps avec les écoles traditionnelles pour le cœur et l'esprit aussi bien des parents que des élèves. Il est temps de prendre le pays d'assaut avec une armée de petites écoles Montessori peu chères, insérées dans le voisinage des enfants. J'ai cherché une métaphore-mot de la fin, l'image qui en dit plus long que des milliers de mots ; l'histoire qui peut éclairer de façon succincte et résumer l'énorme différence entre les écoles Montessori et les écoles traditionnelles. Un jour où je survolais les Appalaches, je l'ai vue. C'était une montagne. En fait, ce n'était pas une montagne. C'était un trou noir horrible, un gouffre dans le sol, où une montagne se trouvait auparavant. Dans notre insatiable faim d'énergie immédiate sous forme de charbon, nous, en tant que nation, avons décidé de brûler une montagne. Cette montagne a nourri nos centrales électriques pour quelques heures, ou jours, ou autre quel que soit le taux de rendement par montagne. Puis j'en ai vu un autre, puis un autre. Non, non, non. Comment est-il possible que nous fassions cela à notre terre ? Oui, nous avons couvert nos besoins en énergie pour le mois, mais à quel coût exorbitant, à long terme ? Une pollution sans fin. La vie sauvage, disparue. Les cours d'eau, disparus. La vue depuis le sommet, disparue. Le potentiel d'une montagne pour l'hydro-électricité renouvelable, l'énergie éolienne ou l'énergie solaire, disparu. Pour toujours. Oui, à court terme nous avons eu des résultats, mais... Non ! J'aurais voulu crier. *C'est quoi cette folie ?*

Besoin d'énergie ? Mange une montagne.

Besoin de santé ? Coupe une partie du corps.

Besoin d'éducation ? Classe un enfant.

Je comprends que parfois les choix ne sont pas faits de façon aussi drastique. Parfois, nous ne sommes pas sûrs de la façon dont il convient d'équilibrer les besoins immédiats et les besoins à long terme. Quand nous concentrons-nous trop sur les chiffres, que ce soit les coûts de l'énergie, les statistiques de santé ou les classements des enfants ? Il y a certainement des mesures prises pour notre survie immédiate qui empêchent des solutions à long terme idéales. *Mais que dire lorsque les deux choix sont possibles ?*

La mise en œuvre de la réforme passe par le fait de convaincre des parents comme vous d'essayer ; *allez observer une classe Montessori. Faites ce cadeau à votre enfant - d'avoir au moins jeté un œil sur une alternative possible.* Constatez que l'éducation Montessori est concrète mais profonde. Constatez qu'elle est amusante. Constatez qu'elle est parfaitement naturelle et révolutionnaire et toute prête dans son bel emballage. Nous pouvons passer à la mise en œuvre à grande échelle de l'opportunité d'une éducation Montessori simplement en augmentant la demande.

Je dépose mes enfants à l'école le matin et pousse un soupir de soulagement - pas seulement parce que le taux de décibels vient de baisser dans la voiture de façon spectaculaire - mais parce que je sais que, bien qu'ils ne soient pas à la maison, ils sont au meilleur endroit pour eux juste après elle.

- 1 Maria Montessori, *L'enfant*, Desclée de Brouwer.
- 2 Le choix de la maison. N.D.T.
- 3 Pink Floyd, *The Wall*, 1979.
- 4 Livre non traduit en français, dont on pourrait traduire le titre par "*L'art de nous abrutir*".
- 5 Ouvrage cité à la note précédente.
- 6 Idem.
- 7 Molly Bloom. *More schools get top ratings*. (De nouvelles écoles obtiennent le meilleur classement). Austin American-Statesman, 2 août 2008.
- 8 Lisa Tolin. *USA today* (Associated Press) 22 août 2008, www.usatoday.com. Cet article cite le militant de l'éducation Lloyd Thacker.
- 9 Cette pratique est uniquement américaine. N.D.T.
- 10 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer
- 11 Il s'agit ici des conditions de l'enseignement américain où les enfants entrent à l'école plus tard qu'en France. N.D.T.
- 12 David Brooks. *The Biggest Issue* (La question la plus importante), *The New York Times*, 29 juillet 2008, citant un rapport de James Heckman de l'université de Chicago.
- 13 Le système de notation américain. N.D.T.

- 14 *Dumbing us down* (op.cit) p. 2-11.
- 15 Rapport NAMTA sur les écoles Montessori des Etats-Unis.
<http://www.montessorinamta.org/NAMTA/geninfo/faqmontessori.html>.
 Les prix diffèrent énormément en France, selon les écoles. N.D.T.
- 16 Kathleen McAuliffe. "Mental fitness", Discover Magazine, sept. 2008, p.56.
- 17 Aux Etats-Unis, les notes sont des lettres de A (la meilleure) à F (la pire). N.D.T.
- 18 Charles Dickens, *Oliver Twist*, Hachette, p.1.
- 19 Maria Montessori, *L'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 37-38.
- 20 Ibid, p. 37.
- 21 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 48.
- 22 Maria Montessori, *L'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 35.
- 23 Maria Montessori, *Dr. Montessori's Own Handbook* (Londres, William Heinemann, 1914) p. 35.
- 24 Maria Montessori, *L'enfant dans la famille*, Desclée de Brouwer.
- 25 Maria Montessori, *L'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 110.
- 26 Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, tome 1 (*La Maison des enfants*).
- 27 Maria Montessori, *L'enfant*, Desclée de Brouwer, p.35.
- 28 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 26-27.
- 29 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 226.
- 30 Ibid, p. 132.
- 31 Ibid. p. 136.
- 32 Ibid. p. 217.
- 33 E. M. Standing, *Maria Montessori: Sa vie, son œuvre*, Desclée de Brouwer, 1995, p. 215.
- 34 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p.180-181.
- 35 Ibid. p. 181.
- 36 Ibid. p. 181.
- 37 Ibid. p. 184.
- 38 Ibid. p. 224.
- 39 Rebecca Lowe, Directrice de l'école Montessori de Georgetown, Texas. Interview. 15 janvier 2009.
- 40 Maria Montessori. *Pédagogie scientifique*, tome 1 (*La Maison des enfants*).
- 41 Ibid.
- 42 Maria Montessori. *Pédagogie scientifique*, tome 1 (*La Maison des Enfants*), Desclée de Brouwer, p. 19.
- 43 Ce principe correspond à des pratiques américaines qui n'ont pas vraiment d'équivalent en France. N.D.T.
- 44 Maria Montessori, *Le secret de l'enfance*, Desclée de Brouwer.
- 45 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 218.
- 46 Ibid, p. 218.
- 47 Ibid, p. 227.
- 48 Ibid, p. 219.
- 49 Ibid, p. 200.
- 50 Chiffres des USA. N.D.T.
- 51 Idem.
- 52 *Dr Montessori's Own Handbook*, p.36
- 53 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 218.
- 54 Ibid, p. 166.
- 55 Ibid, p. 164.
- 56 Scott Peck, *Le chemin le moins fréquenté*, J'ai lu, p. 129.

- 57 Maria Montessori, *L'esprit absorbant*, Desclée de Brouwer, p. 176.
- 58 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 183.
- 59 Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, tome 1 (*La Maison de l'Enfant*) p. 37.
- 60 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 206.
- 61 Isabelle de Pommereau. "Are Towns Safer Without Traffic Lights? (Les villes sont-elles plus sûres sans feux de circulation ?)" *Christian Science Monitor*, sept. 12, 2008 *is such an example*.
- 62 En fait, il y a des exceptions qui confirment la règle. Certaines écoles traditionnelles ont quelques activités formidables, comme L'Odyssée de l'Esprit, qui célèbre la découverte sans fin. Hélas, ces activités sont hors programme, seulement une ou deux fois par semaine, et limitées à un groupe d'élèves sélectionné. Les écoles Montessori offrent un environnement similaire à l'Odyssée de l'Esprit, chaque jour, toute la journée et pour tous les élèves.
- 63 Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, tome 1 (*La Maison des Enfants*).
- 64 Une méthode pour débutants.
- 65 Rebecca Lowe, interview, 15 janvier 2009.
- 66 Thomas Friedman, *The New York Times*, www.nytimes.com/2008/07/20/opinion/20friedman.html, citant l'économiste de Stanford Paul Romer.
- 67 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 201.
- 68 Ibid, p. 202.
- 69 Ibid, p. 202.
- 70 Ibid, p. 202.

- 71 *Spirit Magazine*, <http://www.spiritenterprise.com/index.shtml>, mai 2003.
- 72 Il s'agit du système américain des tests QCM (questions à choix multiples). N.D.T.
- 73 Le Land Office était une agence indépendante du gouvernement américain, qui gérait le patrimoine foncier de l'Etat.
- 74 Hans Ohanian, *Einstein's Mistakes: The Human Failings of Genius* (New York : W. W. Norton & Company), p.XIII.
- 75 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 201.
- 76 Tom Robbins, *Féroces infirmes retour des pays chauds*, Editions Gallmeister, p.570.
- 77 Le mot employé dans la version américaine est *Valedictorians* qui n'a pas d'équivalent en français et qui désigne les étudiants américains les mieux notés qui prononcent le discours d'adieu lors de la cérémonie de remise des diplômes. N.D.T.
- 78 *Dr. Montessori's Own Handbook*, p36.
- 79 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer. p. 11.
- 80 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer.
- 81 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 231.
- 82 Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, tome 1 (*La Maison des Enfants*), p. 11.
- 83 Ibid, p. 120.
- 84 Albert Einstein. www.globarena.com
- 85 Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, tome 1 (*La Maison des enfants*) p. 120.
- 86 Ibid.

- 87 Melissa Lafsky, *What Would Einstein Do? Advice for the Next President*, Discover Magazine, nov. 2008, p. 57.
- 88 Ibid.
- 89 Jon Swartz, *How eBay rules*, USA Today, 9/22/08, Interview de l'ancien PDG Meg Whitman.
- 90 "Teacher of the Year" est une pratique américaine qui n'a pas d'équivalent en France. N.D.T.
- 91 Un pied = environ 30 cm. N.D.T.
- 92 600 m d'altitude. N.D.T.
- 93 Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, p. 183.
- 94 Maria Montessori, *The Montessori method*, p. 35.
- 95 On parle ici des états constituant les USA. N.D.T.
- 96 En France, il s'agit de l'AMF (Association Montessori de France) et de l'ISMM (Institut supérieur Maria Montessori), respectivement affiliée et agréé par l'AMI. N.D.T.
- 97 Environ 4 500 euros. Ces prix diffèrent beaucoup selon les écoles. En France, certaines écoles modulent leurs prix en fonction des revenus des parents. N.D.T.
- 98 6 700 euros. En France, le coût par enfant et par élève du primaire est de 4 600 euros environ (données 2004). N.D.T.
- 99 L'équivalent de l'INSEE en France. N.D.T.

Ouvrages de Maria Montessori (1870-1952)

publiés aux Éditions Desclée de Brouwer

Pédagogie scientifique, Tomes 1 et 2, 1994, 2004
L'esprit absorbant de l'enfant, 1995
L'éducation et la paix, 1996, 2001
L'enfant, 1996, 2004
De l'enfant à l'adolescent, 1996, 2004
La formation de l'homme, 1996, 2005
Eduquer le potentiel humain, 2003
L'enfant dans la famille, 2007
Les étapes de l'éducation, 2007
Education pour un monde nouveau, 2010
Psycho-géométrie, 2011

Ouvrages à propos de Maria Montessori

E.M Standing, *Maria Montessori, sa vie, son œuvre*, Desclée de Brouwer, 1995
Anne Sizaïre, *Maria Montessori, l'éducation libératrice*, Desclée de Brouwer, 1994

Autres ouvrages montessoriens

Tim Seldin, *Eveiller, épanouir, encourager son enfant. La pédagogie*

Montessori à la maison, Nathan

Charlotte Poussin, *Apprends-moi à faire seul*, éditions Eyrolles, 2012

Béatrice Missant, *Des ateliers Montessori à l'école*, ESF Editeur, 2011

Patricia Spinelli et Karen Benchetrit, *Un autre regard sur l'enfant*,

Desclée de Brouwer, 2009

Antonella Verdiani, *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*,

Actes Sud, 2012

Marie-Laure Viaud, *Montessori, Freinet, Steiner... une école différente*

pour mon enfant ? Nathan, 2008

Guides

Sylvia Dorance, Isabelle Patron, Vanessa Toinet,

Collection *Montessori pas à pas*, www.ecole-vivante.com

Reuves

L'enfant et la vie, www.lenfantetlavie.fr

Grandir autrement

Le Lien Montessori : Bulletin pour les adhérents de l'AMF (Association

Montessori de France.

Table des matières

Introduction : C'est fou !.....	5
Chapitre 1 : En regardant nos enfants grandir.....	12
Chapitre 2 : Faire l'école à la maison ?.....	21
Chapitre 3 : L'usine comme modèle pour l'Education.....	36
Chapitre 4 : Une option inattendue.....	52
Chapitre 5 : Une maison. Une école.....	55
Chapitre 6 : Pourquoi je suis convaincu par la méthode.....	67
Chapitre 7 : Les périodes sensibles.....	74
Chapitre 8 : L'esprit absorbant.....	91
Chapitre 9 : L'environnement préparé.....	97
Chapitre 10 : Les récompenses.....	121
Chapitre 11 : La compétition.....	131
Chapitre 12 : Les punitions.....	139
Chapitre 13 : La concentration.....	149
Chapitre 14 : La discipline.....	164
Chapitre 15 : La responsabilité.....	168
Chapitre 16 : La liberté.....	174
Chapitre 17 : Une relation sereine avec l'erreur.....	183
Chapitre 18 : La peur de l'erreur.....	191
Chapitre 19 : Le contrôle de l'erreur en temps réel.....	204
Chapitre 20 : Le guide.....	217
Chapitre 21 : La communauté.....	237
Chapitre 22 : Une balade avec Maria Montessori.....	251
Conclusion.....	257
Notes.....	261
Bibliographie.....	267