

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique
<b>Herausgeber:</b>	Société fribourgeoise d'éducation
<b>Band:</b>	82 (1953)
<b>Heft:</b>	9
<b>Artikel:</b>	À propos du Xe Congrès Montessori international : Paris 25-30 mai 1953 [suite]
<b>Autor:</b>	Dupraz, Laure
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-1040601">https://doi.org/10.5169/seals-1040601</a>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 27.01.2026

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

# Bulletin pédagogique

**Organe de la Société fribourgeoise d'éducation  
et du Musée pédagogique**

---

*Rédacteurs :* Gérard Pfulg, directeur de l'Ecole normale, à Fribourg;  
Eugène Coquoz, instituteur, rue Guillimann 27, à Fribourg.

*Administration :* Raymond Progin, inspecteur scolaire, route des Alpes 28,  
à Fribourg. Compte de chèque postal IIa 153.

Le *Bulletin pédagogique* paraît 14 fois par an, soit le 15 de chaque mois (sauf  
en août) et le 1<sup>er</sup> des mois de janvier, mars et mai.

Le *Faisceau mutualiste* paraît 6 fois par an, soit le 1<sup>er</sup> des mois de février, avril,  
juin, juillet, octobre et décembre.

---

**SOMMAIRE.** — A propos du X<sup>e</sup> Congrès Montessori international (Suite). —  
Discipline et bonté. — Vision de paix. — La belle carrière de Mademoiselle Anna Hug. — † Mademoiselle Marie Overney. — † M. Joseph Michel,  
instituteur. — Confiance en l'orientation professionnelle. — Bibliographie.

---

## A propos du X<sup>e</sup> Congrès Montessori international Paris 25-30 mai 1953

(Suite)

### II. Exposé de la méthode

Comment les montessoriens expliquent-ils les résultats de leur méthode, demandions-nous dans l'article du *Bulletin* du 15 septembre ? D'une façon très simple. Comme l'ont montré l'héritier direct de la pensée montessorienne, M. Mario Montessori, le fils de la grande éducatrice, et le directeur général de l'œuvre Montessori, et avec lui nombre des plus éminents de ses collaborateurs, au cours des grandes conférences du Congrès, le principe de leur méthode est d'aider le développement naturel de l'enfant et de le préparer à son milieu. Ce principe exige que l'on offre les exercices qui correspondent aux nécessités du développement à l'heure où la nature les réclame. M<sup>me</sup> Montessori avait découvert, au cours de son activité, grâce à son sens de l'observation, rendu plus pénétrant encore par son amour de l'enfant, particulièrement de l'enfant déshérité, qu'il y a, dans l'évolution du petit d'homme — pour reprendre l'expression de Claparède —, les fameuses « périodes sensibles », au cours desquelles il semble particulièrement apte à l'acquisition de telle ou telle aptitude déterminée. Certes,

d'autres psychologues ont aussi parlé de la période des intérêts pour le langage, ou de l'âge questionneur, etc., mais aucun n'a poussé aussi loin que M<sup>me</sup> Montessori les applications pédagogiques de leurs observations, sauf peut-être Decroly, mais pour la seule période des intérêts concrets : 7-12 ans, et encore. Sait-on profiter de la période sensible à telle ou telle aptitude pour donner l'occasion de faire les exercices qui correspondent au jeu de cette aptitude, l'enfant l'acquerra comme en s'amusant et, rapidement, l'amènera à un degré de perfection. Par contre, laisse-t-on passer ce moment, l'enfant qui, par la force même des circonstances, disons par la force même de la vie, sera contraint à actuer cette aptitude, y parviendra dans la suite, mais avec beaucoup moins d'aisance, moins de joie et avec une dépense de temps beaucoup plus grande ; il ne la possédera jamais avec la même élasticité, pourrait-on dire. Pareilles périodes, sont par exemple, la période sensible du mouvement pendant laquelle ce seront les exercices d'adresse, d'agilité, de coordination qui seront au premier plan, la période sensible du langage au cours de laquelle l'enfant, avant tout, enrichit son langage. De l'avis des montessoriens, bien des épisodes pénibles en classe seraient épargnés, beaucoup de temps serait gagné si on avait connaissance, de façon plus générale, de l'existence de ces périodes sensibles, de leur apparition, et si on en tirait tout le parti possible.

Ces périodes sensibles se suivent toujours chez tous les enfants dans le même ordre chronologique, bien qu'elles n'apparaissent pas chez tous exactement à la même heure. De là deux conséquences pour la méthode. Il y aura moyen, tout d'abord, d'ordonner la suite des exercices qui seront proposés aux enfants selon une succession précise. Le fameux matériel Montessori dont nous aurons l'occasion de reparler est créé pour amener ces exercices. Il y a plus : ces exercices devront être construits de telle sorte que, répondant pleinement aux appels de la période sensible en cours, insensiblement, sans rien brusquer, sans rien précipiter, ils tendent à faciliter le passage aux périodes sensibles ultérieures. La philosophie dirait ici, ils doivent être conçus de telle façon qu'ils aient comme en puissance ce que demandera le prochain stade de développement. Si nous reprenions ici une expression chère à Piaget, nous dirions : ces exercices sont essentiellement opératoires, c'est-à-dire que, au rebours d'une intuition maladroitement employée, ils ne fixent pas l'enfant dans le moment présent, ne stabilisent pas son élan, mais qu'ils l'introduisent sans cesse dans ce qui va venir, dans ce qui va émerger dans le développement. On pourrait dire que ces exercices correspondent terme à terme avec ce qui, tout ensemble, dans l'enfant, s'épanouit et prépare l'avenir. Un exemple : l'enfant, vers 4 ans, passera par la période sensible de l'écriture, mais pour qu'il y entre sans que rien en lui ne freine la tendance qui surgit, son appareil moteur aura été assoupli auparavant, sa main aura été préparée à l'écriture avant que « l'heure sonne à l'horloge de la nature » où il éprouvera le besoin de couvrir cahiers et feuilles de papier de signes calligraphiques. Quelques mois auparavant, peut-être plus, peut-être moins, pendant la période sensible du mouvement, il aura fait l'exercice de sortir hors de leurs encastrements, pareils à des boîtes de poids, pour les y replacer, des cylindres de métal de formes, de hauteurs diverses, développant ainsi, disons en gros, sa motricité. Mais le bouton qui sert à prendre ces cylindres est de telle nature que le petit, se livrant à cette occupation, apprend à faire le geste par lequel, plus tard, il saisira le crayon pour écrire. A peu près en même temps, il aura à suivre de sa main tout entière tout d'abord, puis de l'index

ensuite, le contour de figures géométriques, ( cercle, ellipse, triangle, etc.), découpées dans de minces planchettes, dans lesquelles elles sont encastrées. Il suivra le contour de la figure en plein ou celui du vide que, sortie, elle laisse dans la planchette. Un peu plus tard, son poignet et sa main étant devenus plus adroits, c'est avec un crayon qu'il suivra ce contour. Il fera aussi des exercices consistant à toucher légèrement du doigt des surfaces de natures diverses pour déterminer si elles sont lisses, rugueuses etc. ; lorsque sa main sera tout à fait à la fois décrispée, déliée, affermie, assouplie, il remplira la surface délimitée par le contour qu'il a tracé au moyen de traits faits au crayon de couleur qui s'allègeront de plus en plus, se régulariseront. Le jour où l'enfant entrera dans la période sensible de l'écriture, tous les exercices faits, ceux que je viens de mentionner et d'autres encore, permettront à cette nouvelle période d'éclorer sans frottement, sans rien qui frotte dans le mécanisme, la main est prête. Ce n'est là qu'un exemple, mais à analyser le développement de la méthode, on retrouve partout, poussée au maximum, cette préoccupation de l'« après », de l'« ensuite », dans le « maintenant ». Le matériel Montessori, et je suis convaincue que c'est là une des causes essentielles de son succès, est véritablement calqué sur la ligne que suit le développement de l'enfant. En outre, il fait appel le plus possible à l'enfant tout entier, tel qu'il est dans la période dans laquelle il se trouve. On est frappé par l'importance donnée au sens du toucher qui, lui aussi, doit contribuer à la connaissance. L'enfant voit, mais sent, palpe dans toute la mesure du possible. Son intelligence sensori-motrice, son goût pour la couleur sont activés pleinement, lorsqu'il est petit. Son intelligence et son affectivité sont mises en branle par les exercices qu'il fera plus tard. Toutes les activités Montessori, du premier âge au lycée, réclament toute la persévérance, l'attention, la volonté dont il est capable à chaque moment. Le matériel Montessori est l'œuvre d'un génie d'une extrême prévoyance, je veux dire par là, qui voit plus loin qu'aujourd'hui, d'une psychologie très pénétrante qui voit le tout et les éléments de ce tout.

Venons-en à la seconde conséquence du principe énoncé ci-dessus. Le matériel accompagne le développement de l'enfant au rythme de l'enfant. Certains écoliers resteront plus longtemps sur une série d'exercices, d'autres les termineront plus rapidement. Tous font ce qu'ils peuvent et sont heureux et fiers des résultats qu'ils obtiendront à coups de répétitions. Encore une intuition de M<sup>me</sup> Montessori : l'enfant éprouve un plaisir instinctif à la répétition des mêmes actes. Songeons aux « réactions circulaires » par lesquelles les tout-petits font leurs exercices de préhension : le hochet qu'ils prennent, laissent, reprennent, etc. Les montessoriens laissent l'enfant faire une série d'exercices aussi longtemps qu'il y trouve de l'intérêt, parce que cet intérêt est la meilleure preuve que cet exercice a encore quelque chose à lui dire. On voit des enfants de l'école Montessori, se livrer à des exercices analogues pendant de longues durées, exercices de calcul, par exemple, comme si, par ces exercices, quelque chose « se rodait » en eux. Lorsque l'enfant a épuisé la valeur de l'exercice, de lui-même, il éprouve le besoin de passer à autre chose. C'est alors qu'intervient le coup d'œil du maître qui glisse l'exercice suivant à moins que l'enfant ne manifeste spontanément un désir. Si l'exercice qu'on lui propose s'attache l'intérêt de l'enfant, c'est qu'il est prêt pour le faire, sinon le moment n'est pas là. On cherche autre chose. Ce faisant, on ne cède pas à un caprice de l'enfant, on obéit à sa nature profonde. C'est sur ce point, disons-le, que sont nées maintes confusions sur

le rôle que l'on accorde à la spontanéité de l'enfant. Il ne s'agit pas ici d'un enfant qui veut en faire à sa tête et refuse une proposition. Cet enfant ne fait pas ce qu'il veut (au sens où l'on dit « faire ses quatre volontés »), il fait ce qu'il peut, ce qui est dans ses possibilités, et c'est autre chose. Prenons un exemple en « gros plan » qui rendra cette affirmation plus claire. Personne ne dira qu'un tout-petit que l'on met sur ses pieds et qui ne marche pas, fait un caprice ; au contraire, on prendra garde d'insister, de peur de lui causer dommage. Sa force vitale, sa spontanéité, ne lui permet tout simplement pas de réagir à l'excitation. Ici l'objection est imminente, les montessoriens l'attendent : N'y a-t-il pas des enfants qui n'avanceront jamais, en vertu d'une certaine paresse, d'une certaine inertie ? Or, les montessoriens affirment — je n'ai pas de raison de mettre leur assertion en doute — que, à moins que l'enfant ne soit vraiment anormal pour une raison ou l'autre (qu'une consultation médico-pédagogique permettra de déceler), cela n'arrive pas. Puisque le développement de tout enfant suit une courbe, toujours la même, l'enfant *doit* passer par les diverses stations que décrit cet élan. Il s'agit de savoir attendre. Surtout, disent les montessoriens, il ne faut pas intervenir intempestivement, ce serait mettre le doigt dans un engrenage en train de « se faire ». Il faut se borner au geste, au mot qui indiquera à l'enfant comment se « débrouiller ». Il ne s'agit que de répondre au vœu du petit qui disait : « Montrez-moi à faire cela tout seul ! » vœu qui est celui des enfants normaux. Les cas d'inertie prolongée, à moins qu'il n'y ait maladie, sont paraît-il extrêmement rares dans les écoles Montessori, et quelques arriérés ne représentent pas une charge pour de telles classes. Il y a même gain pour ceux-ci sans détriment pour les autres. Le fait que tous les exercices se font simultanément est une sorte d'entraînement pour tous. Il en va là un peu comme une de nos classes à plusieurs degrés, où la seconde classe est entraînée à la grammaire et au livret par les exercices que, même sans les écouter, elle entend faire à la quatrième. Chacun est pris par l'atmosphère, gagné à l'envie de faire quelque chose et d'entreprendre les exercices pour lesquels il est mûr. Il faut le laisser faire, même s'il semble rompre la gradation qui est théoriquement établie entre deux exercices.

N'y a-t-il pas alors peut-être risque de surmenage, sera-t-on tenté de demander, n'y a-t-il pas le danger qu'un élève à la nature ardente « n'en fasse trop » ? C'est ici qu'intervient une autre trouvaille de M<sup>me</sup> Montessori : la leçon de silence. Dans toute école Montessori, en tout cas une fois par jour, il est entendu que, pour une certaine durée, quelques minutes, on cesse toute activité, on peut mettre sa tête entre ses bras sur son pupitre, on ne cherche plus qu'une chose, ne faire aucun bruit, on retient quasiment sa respiration pour que le silence absolu règne. Ceux qui ont assisté à une de ces leçons de silence ont été profondément impressionnés<sup>1</sup>. Les enfants, dit-on, tiennent absolument à cette leçon qu'ils réclament, après avoir eu, au début, de la peine à s'y mettre. On comprend ce besoin : il y a ici aussi réponse à un appel de leur nature profonde. Il y a le besoin de se retrouver, de se reprendre, de condenser ses énergies dispersées. La leçon de silence n'est-elle pas une de ces « réactions de mise à l'abri » dont

---

<sup>1</sup> Cf. LUBIENSKA DE LENVAL H. : *La contemplation silencieuse chez les enfants*, dans *Nova et Vetera*, 26<sup>e</sup> année, N° 3, pp. 193-197.

parle le Dr Corman<sup>1</sup> à propos d'enfants que l'on voit se retirer, par fatigue, de l'ambiance dans laquelle ils se trouvent, parce que l'appel de ce milieu à leurs forces les épuise. Ces enfants, se mettant à bouder, par exemple, établissent une sorte de barrière de protection entre eux et le milieu, souvent on les gronde parce que l'on prend pour la manifestation d'un défaut ce qui, en définitive, est une sorte de réaction instinctive de défense de l'individu. (il reste tout de même entendu qu'il y a des bouderies inadmissibles...) Mme Montessori n'attend pas que la fatigue se traduise par une manifestation désagréable pour tout le monde. Avec sagesse, elle la prévient par une interruption judicieuse de l'activité. Cette « mise à l'abri », faite consciemment, non seulement subie, prépare aussi les enfants à comprendre un jour que ce n'est pas en s'étourdissant que l'on se repose le mieux et que l'on recrée ses forces...

Il ne faudrait pas s'imaginer que l'école Montessori est une addition de petits individualistes, plongés dans leur égoïsme. Non, l'ambiance que l'on y crée est aussi une des conditions du succès de la méthode qui doit préparer l'enfant à son milieu. Tout d'abord les enfants grandissent dans la paix ; chacun fait de son mieux, sans envier le succès du voisin, pas de tension entre eux. Puis, les enfants, se livrant à un effort commandé par l'évolution de leur nature, pleinement à leur mesure, se réjouissent du succès qu'ils obtiennent, chez eux pas de complexe d'infériorité, ils travaillent dans la joie de l'effort qui mène à un résultat. Ils manifestent aussi la tranquille assurance de celui qui sait. Il n'y a pas de timide à l'école Montessori, nous dit-on. Or, chacun sait que là où règne la joie, la vertu est plus facile. En outre, comme lorsqu'on parle dans les écoles Montessori — et de fait on y parle beaucoup, nous le verrons — on le fait d'une façon spéciale, avec mesure, sans éléver la voix, et que, selon la méthode toujours, on économise les indications d'ordre général, que la maîtresse ne dit pas une phrase là où un mot suffit, pas un mot où un geste suffit « que tes mots soient comptés », lui dit-on à la suite de Dante —, parfois, les ordres à exécuter s'écrivent aussi au tableau —, il en résulte une atmosphère pleinement apaisante. Dans cette atmosphère, les enfants apprennent à céder aux autres. Le matériel n'est pas multiplié à un nombre d'exemplaires illimité. Un petit a-t-il envie de l'exercice que fait un autre, inutile de faire une scène pour s'en emparer, il doit apprendre à attendre et s'occuper à autre chose. A l'école Montessori, aussi, il semble que joue l'adage *bonum est diffusivum sui*. L'enfant heureux d'être au monde, dans un monde qui a confiance en lui puisqu'il favorise ses initiatives, dans un monde où nombre d'exercices qu'il fait sont faits autant pour les autres que pour lui — tous les exercices par lesquels il apprend à ne pas être à charge aux autres (lacer ses souliers, boutonner son tablier etc.), tous les exercices par lesquels il apprend à rendre service aux autres, à mettre de la beauté dans la classe (soin des fleurs, exposition de dessins), à mettre de l'ordre autour de lui (le matériel de tout exercice achevé doit être remis soigneusement à sa place) — se réjouit de ce qu'à côté de lui d'autres apprennent ce qui pour lui est source de joie ; il est heureux, cas échéant, de les aider, c'est encore une des raisons pour lesquelles un certain nombre d'arriérés sont tout à fait à leur place dans une classe de normaux. Notons encore que l'école Montessori fait sa place

---

<sup>1</sup> Cf. Dr CORMAN L. : *L'éducation dans la confiance*. Paris, Stock, 2<sup>e</sup> édition, 19, spécialement chap. III, pp. 83-116.

à la religion et ouvre ainsi à l'enfant toutes les sources de joie, de paix, d'amour du prochain que la religion peut procurer.

Mais la cause des succès de l'école Montessori que je mentionnerai en dernier et qui, sans doute, donne aux autres causes leur valeur, leur souffle — qu'il s'agisse de l'excellence du matériel, de la préparation poussée du personnel à tous les raffinements psychologiques et autres de ce système pédagogique qui demande un doigté spécial —, est sans contredit la foi que les montessoriens ont en leur méthode. Tous, ils tiennent de M<sup>me</sup> Montessori un amour profond de l'enfant, le désir de le servir et de lui donner sa place en ce monde où ils le voient « comme le citoyen oublié ». Il n'est pas exagéré de dire qu'une sorte de ferveur mystique les inspire. Un exemple : au moment où la déléguée de Grèce allait partir, la monnaie de son pays fut dévaluée et les économies faites pour se rendre à Paris avaient ainsi quasiment fondu. Sans hésiter, elle s'en alla trouver les parents de ses élèves leur demandant de bien vouloir lui remettre les honoraires qui devraient lui être versés dans le cours des deux années prochaines afin que le voyage devînt possible. Elle fut exaucée... Les montessoriens venus au Congrès de Paris étaient pour la plupart des disciples de la première heure. Plusieurs d'entre eux avaient fondé l'école Montessori de leur pays. C'était leur première rencontre depuis la mort de M<sup>me</sup> Montessori. Ils donnaient l'impression d'être les membres d'une grande famille qui se retrouvent après un deuil qui les a atteints en plein cœur et qui savent que « la plus grande fidélité envers ceux qui ne sont plus est de faire ce qu'ils nous demanderaient s'ils étaient encore parmi nous ». Ils n'avaient qu'une voix pour célébrer le très grand cœur de « celle qui n'est plus, mais qui est présente parmi nous ». Ils rendirent un hommage à son énergie indomptable. M. Montessori rappela que, à l'heure où, sous le coup des événements politiques en Italie, elle avait tout perdu et voyait son œuvre ruinée — les pays totalitaires, en effet, ont interdit les écoles Montessori qui furent fermées —, elle eut ce mot magnifique de sérénité : « Il ne faut pas perdre courage, une porte qui se ferme est toujours le signe qu'une porte va s'ouvrir ailleurs ».

Comment l'école Montessori, tirant parti des périodes sensibles, est aujourd'hui sortie du jardin d'enfants, comment elle a pénétré à l'école primaire et jusqu'au gymnase — en Hollande elle prépare immédiatement avec succès à l'Université —, comment elle a complété son matériel et obtenu les résultats dont nous avons parlé et quelles réflexions elle éveille en nous, c'est ce que de prochains articles essaieront de montrer.

(*A suivre.*)

LAURE DUPRAZ.